



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia a través de las prácticas sociales del ámbito de la literatura

AUTOR: Génesis Sarahí Guerrero Bravo

FECHA: 15/07/2020

PALABRAS CLAVE: Comunicación, Disglosia, Literatura, Estrategias de lenguaje, Práctica educativa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2016



2020

**“EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE UNA ALUMNA
CON DISGLOSIA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL ÁMBITO
DE LA LITERATURA”**

ENSAYO PEDAGÓGICO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN ESPECIAL
ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE
PRESENTA:**

GÉNESIS SARAHÍ GUERRERO BRAVO

ASESORA:

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2020



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Génesis Sarahí Guerrero Bravo
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con Disglosia a través de las prácticas
sociales del ámbito de la literatura

en la modalidad de: Ensayo pedagógico para obtener el

Elige Licenciatura en Educación Especial

en la generación 2016-2020 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 06 días del mes de Julio de 2020.

ATENTAMENTE,

Génesis Sarahí Guerrero Bravo

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

OFICIO NÚM: BECENE-DSA-DT-PO-07
DIRECCIÓN: REVISIÓN B
ASUNTO: Administrativa
Dictamen
Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P., a 06 de julio del 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): GENESIS SARAHI GUERRERO BRAVO

De la Generación: 2016-2020

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Ensayo Pedagógico () Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina. Titulado:

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE UNA ALUMNA CON DISGLOSIA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL ÁMBITO DE LA LITERATURA.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación ESPECIAL EN EL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE

**ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO.

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA
GONZÁLEZ

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE USTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA. A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASI COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Escuela Normal Del Estado de San Luis Potosí, por haberme abierto sus puertas desde un principio, dándome gratas experiencias que me ayudaron a crecer a nivel profesional y personal. También agradezco a cada docente que me dio clase, por tomarse el tiempo de compartir sus conocimientos a lo largo de mi preparación profesional, por su paciencia, su rectitud, sus consejos y regaños. Mi especial agradecimiento a la Dra. Alma Verónica Villanueva González, asesora de mi documento recepcional, quien me apoyó para culminar este proceso de formativo. De la misma manera a mi tutora de prácticas, porque no dudó en abrir un espacio conmigo y mostrar su trabajo, su manera de desempeñarse, al igual que darnos consejos que sin duda alguna me ayudó a ser mejor maestra.

DEDICATORIAS

Les dedico cada uno de mis logros a mi familia, mi padre Fernando, mi madre Alma y mis tres hermanos, Daniela, Luis y Mariana quienes fueron mi fuente de inspiración, siempre brindando una palabra de aliento para continuar y seguir con este sueño; fueron quienes me vieron desvelarme y preocuparme. De igual manera, celebraron mis triunfos y me abrazaron durante mis fracasos como si fueran propios. En esta parte, también incluyo a Juan que siempre se sentó conmigo y decía las palabras exactas para ponerme feliz, quien me ayudó a estudiar, hacer tareas y me vio en mis momentos tristes.

A mis amigas y la amistad que se fue forjando en la normal, por sus consejos, sus palabras, los días de estudio, los viajes, las sonrisas y las grandes pláticas (Diana, Yadira, Itzel y Karen).

Mis maestros, debo agradecer a cada uno de ellos, quienes me acompañaron desde primero a cuarto año; sus enseñanzas, me ayudaron a adquirir el conocimiento necesario para poder desempeñarme, gracias por resolver mis dudas, corregir mis errores, regañarme, por hacerme ver lo que hay detrás de la hermosa profesión de ser docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
I.TEMA DE ESTUDIO	14
1.1 Línea temática	14
1.2 Contextualización del tema de estudio.....	18
1.3 Objetivos del estudio.....	33
1.4 Preguntas que se pretenden responder	34
II. LO QUE SE SABE DEL TEMA.....	35
2.1 Educación inclusiva	35
2.2 Servicios de apoyo.....	37
2.2.1 Unidad de servicios de apoyo a la educación regular	37
2.2.2 Funciones de un maestro de comunicación en la USAER	39
2.3 La comunicación y lenguaje	40
2.4 Competencia comunicativa	41
2.5 Estrategias de mediación comunicativa	43
2.6 Trastornos de la comunicación	44
2.7 Disglosia	46
2.8 Estrategias para favorecer la disglosia.....	48
2.9 Aprendizajes clave. Lenguaje y comunicación	49
2.10 Prácticas sociales de lenguaje	51
III .DESARROLLO DEL TEMA.....	53
3.1 La planificación del trabajo docente	53
3.2 La experiencia del trabajo docente	59
3.2.1 Canción de la rana.....	59
3.2.2 Sopa de letras	66
3.2.3 Juego trivial léxico semántico	76
3.2.4 Cuento del patito feo.....	90
3.2.5 Intervención con padres de familia	101
3.2.6 Intervención con la maestra.....	107

3.2.7 Evaluación.....	114
CONCLUSIÓN	121
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXOS	129

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 "Alumnos en lista preescolar"	25
Ilustración 2 "Alumnos en lista primaria"	25
Ilustración 3 "Competencia comunicativa en preescolar"	26
Ilustración 4 "Competencia comunicativa en primaria"	29
Ilustración 5 "Resultados de la competencia comunicativa de Sophia"	32
Ilustración 6 "Estructura organizativa de la USAER"	38
Ilustración 7 "Evaluación de la intervención con la alumna Sophia en el área de comunicación"	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 "Trastornos de la comunicación"	45
Tabla 2 "Actividades didácticas"	55

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva como proceso, implica identificar y eliminar barreras para impulsar la participación de todos los alumnos a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una escuela para todos.

Por lo anterior, se puede decir que el arte de educar es una tarea compleja que requiere la mejora continua de las prácticas y el desempeño de cada uno de los actores involucrados, puesto que todos deben desarrollar y asumir compromisos de responsabilidad necesarios para acompañar a los estudiantes en el cumplimiento de los objetivos establecidos. Así mismo, se debe buscar promover la eliminación de desigualdad e impulsar la equidad como principio básico para reconocer la diversidad y en ella la oportunidad de generar acciones y estrategias que posibiliten el cumplimiento de este derecho de niñas, niños y adolescentes.

El presente ensayo pedagógico muestra un estudio de caso realizado durante el último año de la formación en la Licenciatura en Educación Especial con Especialidad en Audición y Lenguaje cursada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; mismo que surgió del análisis y la reflexión de la prácticas educativa que se realizó como maestra de comunicación adscrita a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular N°1 (USAER).

Un maestro de comunicación forma parte del equipo interdisciplinario de USAER, tiene como propósito favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos que lo requieran gracias al implemento de estrategias y sugerencias que posibiliten su superación.

La competencia comunicativa, es entendida como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante toda la vida con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las formas de la comunicación y de la sociedad

humana. Por ello, es importante y necesario implementar actividades y estrategias que ofrezcan herramientas a los alumnos para adquirir la competencia comunicativa porque de esta depende el desarrollo educativo de las personas y su capacidad de comunicación y expresión en todos los lugares en donde se desenvuelve.

Durante un primer acercamiento, a las escuelas donde se otorgó el servicio como maestra de comunicación, se realizó una evaluación inicial/diagnóstica para analizar y reflexionar detalladamente sobre los casos a los que se le proporcionará atención. Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los alumnos atendidos presentan un problema en la estructuración de oraciones, bajo nivel de vocabulario, pronunciación incorrecta de los fonemas, falta de producción de ideas en un discurso y notables complicaciones de escritura.

No obstante, una situación que captó la atención, fue el caso de una alumna llamada Sophia que presenta disglosia; debido a esta condición muestra un desfase en la competencia comunicativa mayor al de sus compañeros, además de las deficiencias en la correcta producción de fonemas producto de la disglosia, se detectó un vocabulario limitado, deficiencia en la construcción de ideas, en la coherencia y claridad del discurso e inseguridad al hablar y participar de manera oral en el grupo.

Posteriormente, durante la primera jornada de práctica, se diseñaron diferentes actividades guiadas bajo el campo formativo de lenguaje y comunicación que marca el programa de estudio "Aprendizajes Clave para la Educación Integral". Como resultado de su aplicación, se observó que hubo mayor respuesta comunicativa en la alumna cuando se utilizaron las prácticas sociales correspondientes al ámbito de literatura, en donde se destaca la intención creativa e imaginativa del mismo, ante ello se planteó la siguiente interrogante *¿Cómo favorecer la competencia comunicativa de una alumna con disglosia desde las prácticas sociales del ámbito de literatura?*

Lo anterior, motivó la selección del tema de estudio que tiene como propósito analizar y reflexionar el papel del maestro de comunicación para favorecer desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia mediante las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de la literatura.

Para dar respuesta al propósito planteado, se diseñó un plan de intervención que permitiera dar respuesta a las necesidades que Sophia presenta. Dicho plan se realizó desde el enfoque ecosistémico, por ello se plantean tres propósitos específicos dirigidos a los tres actores centrales del acto educativo, que son los alumnos, padres de familia y maestro de grupo.

El propósito dirigido a proporcionar la atención a los alumnos requirió del diseño de diversas actividades que permitieran favorecer la competencia comunicativa de la alumna en el grupo de clase para propiciar la inclusión educativa. Las actividades emplearon las prácticas sociales de literatura y todos los escenarios comunicativos que la literatura ofrece; además, se implementaron estrategias de mediación comunicativa propuestas por Romero, S., (1999) y la implementación de actividades permanentes al inicio de todas intervenciones donde se incluyeron actividades de intervención indirecta para favorecer el control del aparato bucofonador mediante el uso de ejercicios de respiración y práxicos.

Cabe resaltar, que el haber intervenido en el entorno áulico propició resultados favorables debido a que a través de las interacciones con los alumnos que allí se encuentran es más sencillo la creación de ambientes comunicativos. También, es importante mencionar que con cada una de las actividades aplicadas se enfrentaron diversas situaciones que impactaron en el desarrollo de lo planeado, tales como el tiempo, espacio y la dificultad del enfoque inclusivo, siendo que, se deben atender a varios alumnos a la vez de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizaje; sin dejar aún lado el propósito principal.

Los siguientes propósitos corresponden al trabajo realizado con los padres de familia y los docentes; con ambos actores se trabajó el enfoque de la asesoría; se les informó sobre qué es la competencia comunicativa y además de les ofreció y explicó el uso de las estrategias de mediación; además, de una serie de ejercicios que se pueden llevar a cabo para fortalecer el aparato bucofonador, siendo este el encargado de la producción de la voz y la articulación del habla.

Se considera que el tema de estudio abordado, es relevante e importante debido a que mediante la intervención docente basada en un enfoque ecosistémico se posibilitó el desarrollo de la competencia comunicativa de una estudiante que manifiesta disglosia. A partir de la presentación del análisis y reflexión de la práctica ofrece conocimiento pedagógico a los profesores en formación de las diferentes licenciaturas en educación, así como a los que se encuentran en servicio, que se interesen en apoyar a estudiantes que manifiestan disglosia desde el escenario áulico, independientemente del nivel educativo en el que se encuentren, debido a que a partir de Aprendizaje Claves para la educación integral, Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de primer grado de primaria de la asignatura de Lengua materna “Español”, se muestra como el maestro de comunicación recupera las prácticas sociales del ámbito de la literatura para generar ambientes de aprendizaje donde utiliza estrategias de mediación comunicativa y actividades permanentes para favorecer el proceso de comunicación de una alumna con disglosia, proporcionando así modelos didácticos de cómo intervenir ante alumnos que presenten condiciones similares. Finalmente, permitió adquirir y fortalecer los rasgos del perfil de egreso del Plan de estudios (2004) de la Licenciatura en Educación especial donde señala que:

El estudiante normalista debe adquirir conocimientos, habilidades y actitudes como rasgos del perfil de egreso y, en particular, que tome conciencia de la misión de la educación especial, se comprometa con ésta y asuma sus principios; además, que reconozca la importancia de la atención

educativa de los alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para que logren alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos(SEP, 2004 ,p.85).

Es importante exponer que, el trabajo docente, el análisis sobre esta experiencia y el diseño de las propuestas didácticas, constituyen un conjunto de acciones que ponen en evidencia la importancia que desempeña el docente en educación especial todos los días, también se exponen las dificultades que se enfrentan en las aulas y al reto que enfrenta el docente para poder brindar atención a los alumnos.

Este trabajo se conforma por varios apartados; en el primero "*El tema de estudio*" que contiene la línea temática mediante la que se analiza el estudio de caso; se muestra la descripción del tema de estudio, el contexto social, la ubicación de las escuelas donde se trabajó y el perfil grupal de los alumnos atendidos. Aquí también, se encuentra el propósito general, los específicos y las preguntas centrales que fueron fundamentales para dar respuesta a la problemática a atender.

En el segundo apartado se encuentra "*Lo que se sabe del tema*", se exponen los principales referentes teóricos relacionados con el tema de estudio, se explica qué es la disglosia, sus características, la importancia de la competencia comunicativa y las estrategias que la favorecen, así como las orientaciones didácticas que proporciona "*Aprendizajes Clave*". Estos referentes teóricos, permitieron dar un sustento al diseño de la intervención docente, así como también argumentar, analizar y reflexionar la práctica educativa

El tercer apartado se titula "*El desarrollo del tema*", aquí se muestra a detalle el programa de intervención, las actividades implementadas, experiencia docente y evaluaciones de lo que se realizó. La experiencia se analiza por medio del ciclo

reflexivo de Smyth mediante el uso de los cuatro momentos; se describen los aspectos relevantes de ocurridos durante el proceso de la enseñanza, se plantean explicaciones que sustentan el actuar docente y el impacto en el resultado de los alumnos. Al analizar la práctica se confronta con lo que se sabía antes de la intervención y lo que se comprende de ella; así mismo, se detectan las fortalezas encontradas; se finaliza presentando la fase de la reconstrucción, una vez analizada la práctica y al haber detectado los factores negativos dentro de ella, se debe plantea la reconfiguración para lograr la mejora continua del proceso de enseñanza.

Se exponen las conclusiones a las que se llegó producto de la intervención docente documentada en el estudio de caso. Se exponen las principales reflexiones que surgieron al dar respuesta a las preguntas planteadas y del logro de los propósitos, lo que se aprendió durante la intervención docente y los retos emergentes. Le sigue la bibliografía donde se exponen los textos consultados y los anexos que muestran las evidencias del trabajo empleado.

I.TEMA DE ESTUDIO

1.1 Línea temática

La comunicación y el lenguaje es un procedimiento conjuntamente ligado y de suma importancia para los seres humanos, gracias a estos, se brinda la oportunidad de compartir información, opiniones, sentimientos, experiencias y conocimientos. En este sentido, la importancia de la comunicación radica en establecer relaciones humanas que permitan a las personas cumplir con el objetivo de transmitir una información o sentimientos, lograr un entendimiento, generar una acción, entre otros.

Conforme el individuo se desarrolla, aprende a hablar, construir frases, se apropia de palabras nuevas y aprende normas de interacción; sin embargo, existen personas que presentan dificultades para la adquisición del lenguaje. El lenguaje es entendido como un instrumento fundamental de comunicación, siendo este el principal medio de información, su buen desarrollo permite el desenvolvimiento exitoso en los diferentes contextos.

Dentro de los problemas del lenguaje se encuentran los problemas del habla que se caracterizan, por una afectación en la cual la persona tiene dificultad para crear o formar sonidos del habla para comunicarse con otros. Uno de los trastornos del habla es la disglosia, cuya alteración del lenguaje es provocada por determinadas anomalías o malformaciones de los órganos encargados de la articulación de los fonemas.

En los/as niños/as que presentan disglosia pueden concurrir problemas tales como fracaso escolar, evitación o rechazo a la hora de hablar tanto con la familia, como en público, por ello es importante brindar atención oportuna, que ayude a mejorar su la calidad de vida e inclusión a una sociedad.

Cabe señalar que como docente en formación del cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial con Especialidad en el Área de Audición y Lenguaje cursada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de SLP, durante el ciclo 2019-2020, se realizó el trabajo docente en condiciones reales como maestra de comunicación adscrita a la USAER N°1, perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), misma que presta el servicios a siete escuelas, tres jardines y cuatro escuelas primarias.

Dentro de esta USAER, se considera que la función del maestro de comunicación es implementar diferentes estrategias para aquellos alumnos que presenten alguna complicación relacionada al lenguaje y la comunicación, puesto que, al presentar estas dificultades puede llegar a afectar tanto a su proceso escolar, como a su desarrollo social.

Al inicio de las actividades docentes pertenecientes al área de comunicación, se utilizó la técnica de observación, que construye un valioso recurso, ya que mediante este se tiene un acercamiento directo a los niños y a los adolescentes en las diferentes escuelas. El aspecto específico que se pretendió observar fue la competencia comunicativa que manifestaban los alumnos en su interacción con el contexto.

La competencia comunicativa es entendida de manera general como la capacidad comunicativa de una persona; capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Para ello, se realizó una evaluación inicial/diagnóstica, que permitiera identificar las alteraciones comunicativas de los alumnos y a partir de ahí, analizar y reflexionar sobre las principales necesidades de atención. Como instrumento se utilizó una lista de cotejo que propone Romero,

S., (1999) para ubicar el nivel de competencia comunicativa que manejan los alumnos.

Al finalizar este proceso, se obtuvo como resultado lo siguiente: la totalidad de alumnos que requieren atención por el maestro de comunicación de las escuelas donde se proporciona el servicio, 70 alumnos, de ellos 46 son de primaria y 24 de educación preescolar, con edades que oscilaban entre los 3 a 12 años de edad. Todos los alumnos atendidos presentan un serio problema en la estructuración de oraciones, bajo nivel de vocabulario, pronunciación incorrecta de los fonemas, falta de producción de ideas en un discurso, inseguridad al hablar y notables complicaciones de escritura. Por otra parte, en nivel de preescolar la mayoría de los alumnos atendidos tienen un desfase en el desarrollo del lenguaje; sin embargo, es importante su atención para evitar un posible problema de lenguaje en un futuro.

De acuerdo a lo observado y tras analizar cada uno de los casos, hubo uno en particular que captó atención, se trata de una alumna llamada Sophia quien manifiesta Dificultad Severa de Comunicación (DSCO) debido a que presenta una disglosia; es decir, “un trastorno en la articulación de los fonemas cuya causa se debe a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios periféricos, afectando al funcionamiento lingüístico” (Mallén, (2005 citado por Peinado, F., 2017, p. 217)

Por lo anterior, Sophia presenta un lenguaje difícil de entender, sus producciones son muy cortas, casi siempre se comunica por medio de señas o se limita a contestar preguntas con un sí o no. Por otra parte, cuando la docente titular hace preguntas en las sesiones de clase, no participa, y sus compañeros no la incluyen en diversas actividades; todo lo anterior influye notablemente en su competencia comunicativa, aprendizaje y desarrollo de habilidades de socialización.

Al ver esta situación, se tomó la decisión de diseñar actividades e implementar estrategias que ayudaran a Sophia a disminuir sus dificultades en la competencia comunicativa integrando la aplicación de estrategias de mediación comunicativa en cada una de las actividades y en el uso de actividades permanentes al inicio de todas las sesiones, siendo llevadas a cabo de manera indirecta, empleando ejercicios para favorecer el aparato bucofonador.

Durante la primera jornada de práctica se realizaron diferentes actividades con la finalidad de conocer la dinámica de trabajo que llevaría con la alumna. Como resultado de ello, se observó que hubo mayor participación en las actividades pertenecientes a la asignatura de Lengua Materna Español al utilizar las prácticas sociales del ámbito de literatura. Con anterior, surgió la siguiente interrogante: *¿Cómo favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia mediante las prácticas sociales del ámbito de literatura?*

Es por ello que el tema de estudio sobre el cuál se ha de guiar este ensayo pedagógico se titula *“El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia a través de las prácticas sociales del ámbito de la literatura”*; de acuerdo a las Orientaciones Académicas para la elaboración del Documento Recepcional, que propone la SEP (2004), este se ubica en la línea temática dos “Dinámica escolar y actores de la educación especial”, permitiendo dar seguimiento del caso.

El estudio de caso ayudará al estudiante a encontrar explicaciones a una situación educativa concreta, que influya en los avances académicos del alumno, en su desenvolvimiento profesional y en sus formas de relación en la escuela. Asimismo, permitirá reconocer acciones que el estudiante normalista, el asesor y el tutor pueden llevar a cabo para ayudar a los alumnos a recibir una respuesta educativa adecuada (SEP, 2004, p.21).

Esta línea temática también exige la preparación específica de actividades que se desarrollaran durante un tiempo destinado al trabajo docente. Como ya se ha mencionado, las actividades corresponderán al ámbito de literatura destacando la intención creativa e imaginativa del lenguaje, haciendo uso del manejo de cuentos, poemas, obras literarias, canciones, adivinanzas, trabalenguas, entre otras. Debido a que se considera que en cada actividad es necesario poner en práctica las habilidades y competencias desarrolladas a durante la formación docente; además de trabajar en conjunto con los maestros y padres de familia, asegurando el éxito en la atención de la alumna y en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

1.2 Contextualización del tema de estudio

La educación inclusiva implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad, (SEP, 2006, p.17).

La USAER número 1, tiene como objetivo brindar la atención educativa a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a través de un trabajo interdisciplinario que permita a los alumnos la disminución de estas haciéndolo de manera pertinente, con equidad, y por supuesto de calidad, con el objetivo de desarrollar sus capacidades al máximo para integrarse al ámbito educativo, social y laboral.

En el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) menciona a la USAER como:

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (SEP, 2011, p. 217).

La USAER 1 que brinda dicho servicio se encuentra ubicado dentro de la Escuela Primaria Julián de los Reyes, en la esquina de la Av. Belisario Domínguez, y Calle Lanzagorta, entre las calles Calle 5 De febrero, Calle Carlos Díez Gutiérrez, C.P. 78340. Por tal motivo, la USAER 1 brinda sus servicios en 7 diferentes escuelas, 4 primarias y 3 preescolares ubicados en San Luis Potosí, capital del estado, con diferentes situaciones contextuales que serán detalladas a continuación de manera muy general:

Escuela primaria 1, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez. Dicho plantel se sitúa en las calles principales del municipio, a su cercanía tiene la presidencia municipal, iglesias, un centro comercial llamado Ciudadina, múltiples establecimientos de comida rápida y abarrotes. Posee un gran número de población, una amplia extensión territorial y los alumnos pertenecen a una clase social media.

Escuela primaria 2, localizada en la colonia San Luis, CP. 78310. En frente de la escuela se encuentra un jardín llamado Cristo Rey, además de contar con papelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes y oxxos a sus alrededores. Al plantel acude población correspondiente a clase social media, y se asiste un gran número de población ya que muy cerca está el centro de la ciudad.

Escuela primaria 3, ubicada en la Colonia Lomas De los Filtros. En su proximidad se encuentra el parque de Morales, un hospital llamado Ángeles San

Luis, la escuela secundaria Justo A. Zamudio Vargas y la facultad de economía de la UASLP. La comunidad que asiste a este plantel es de clase media, y en su mayoría viven muy cerca de esta institución.

Escuela primaria 4 se encuentra en la colonia Julián Carrillo. En su cercanía se encuentran, farmacias, tiendas de abarrotes, papelerías, un jardín, una unidad deportiva llamada "Lic. José López Portillo", y justo enfrente se localiza la primaria "12 de Octubre", además de que a cinco cuadras a la izquierda aproximadamente se encuentra la Calzada de Guadalupe. Las condiciones de la comunidad permiten a los alumnos cubrir sus necesidades y estos pertenecen a una clase social media.

Jardín de niños 1, localizado en el Barrio de Tequisquiapan, a su alrededor hay establecimientos como el IMSS 1, una bodega Aurrera, restaurantes, papelerías, tiendas de abarrotes y tiendas de autoservicios etc. Así mismo, se puede percibir un nivel socioeconómico medio en la población que recibe este servicio.

Jardín de niños 2, ubicado en la colonia Jardín, en cercanía con el DIF Estatal y Secretaría del Trabajo y Previsión Social, además detrás de este se encuentra el Centro de Atención Múltiple "Juan Manuel López Dávila", un pequeño parque, tiendas de abarrotes, restaurantes, oxxos, farmacias del ahorro y aproximadamente a cuatro cuadras a la derecha de la institución se encuentra la muy transitada Av. Dr. Salvador Nava Martínez. Se logra percibir un nivel socioeconómico alto en los habitantes de la zona.

El Jardín de niños 3, ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, CP. 78434. Se encuentra cerca de área recreativa "La Lomita", tiendas de abarrotes, cocinas económicas, y papelerías. Se aprecia un nivel socioeconómico medio, y un contexto semiurbano.

Ahora bien, hablando de las zonas en donde se encuentran ubicadas las escuelas podemos decir que estas cuentan con los siguientes servicios públicos: alumbramiento público, agua potable, alcantarillado, señal de teléfono, saneamiento y seguridad pública. Por lo tanto, cada uno de los espacios se convierte en un sitio que satisface las necesidades de la población, así como de los alumnos y el personal que labora en cada una de las instituciones.

Es importante darles a los estudiantes un espacio seguro, funcional y confortable que cubra las necesidades de la comunidad educativa, por lo que es necesario atender problemas relacionados con la construcción, rehabilitación, adaptación, mantenimiento, y seguridad de aulas, pasillos, escaleras, patios de recreo, canchas deportivas, sanitarios, bibliotecas o bardas perimetrales.

Seis de las siete escuelas que pertenecen a la USAER 1 cuentan con los lineamientos antes mencionados; sin embargo, el preescolar 3 posee una infraestructura un poco desfavorable, sus salones son de lámina y a cierta hora del día hace mucho calor haciendo que los alumnos se sientan muy inquietos y quieran salir a la cancha; además, no tienen ventilador en los salones como recurso para satisfacer esa necesidad. Por otra parte, solo cuentan con una pequeña proporción de cancha techada que no es suficiente para sacar a los alumnos a diversas actividades como educación física en tiempo de lluvia o cuando hay mucho sol. De manera general los centros educativos cuentan con salones equipados con pupitres, estantes, pizarrones, libreros, materiales etc.

Un aspecto favorecedor de todas las escuelas, es que cuentan con un aula destinada para cada grado perfectamente iluminada y acomodada, de tal manera que es un espacio apto para que los alumnos puedan desenvolverse plenamente; también, existe un aula para el servicio de apoyo que en la mayoría de las escuelas es muy pequeña y en ocasiones tienen que disponer de otros lugares para dar la sesión a los alumnos que se atienden.

Dentro de las escuelas se encuentran bibliotecas escolares con libros que los alumnos pueden consultar y en la mayoría de los casos, es muy amplia la variedad; sin embargo, hay diferencia en varios centros escolares porque no todos dejan al alcance estos libros, sino que los mantienen en sitios específicos lejos del alumnado para que no los maltraten.

Como parte de la infraestructura en los planteles se encuentran los baños, de los cuales hay de uso exclusivo niños y los de uso exclusivo para niñas, además de que en algunas instituciones están los baños personales para el uso de los maestros. La mayoría de estos cuentan con al menos tres tazas de baño y tres lavabos.

En cuanto al acceso y movilidad en las escuelas pertenecientes a la USAER 1, se identifican varias adecuaciones que ayudan al acceso y movilidad de las personas con discapacidad, por ejemplo: puertas amplias, rampas y en algunas escuelas también se encuentran sanitarios con agarraderas. De los materiales educativos se puede destacar que cada escuela cuenta con ellos, como libros de texto, materiales didácticos y libros de consulta para los maestros. Todo esto con la finalidad de propiciar un aprendizaje de calidad en los alumnos.

Cada uno de las escuelas mencionadas tiene una organización encabezada por un director/a que es el encargado de supervisar, gestionar y dirigir las actividades en beneficio del plantel educativo; dentro de esta organización, también se encuentran los docentes, quienes brindan el conocimiento a los alumnos con situaciones generadoras del aprendizaje.

Ahora bien, hablando de la estructura organizativa que tiene la USAER 1, esta se encuentra bajo la dirección de L.E.E Ana Martha de Luna Arroyo, siguiendo con el secretario Juan de Dios Tovar Rangel, quien se encarga de la parte administrativa. El equipo de apoyo interdisciplinario de apoyo está integrado por

nueve maestros de apoyo, una maestra de comunicación, dos psicólogos y una trabajadora social:

La maestra encargada del área de comunicación es la LEE. Zaira Melisa Ríos Medina, que desempeña su trabajo ayudando a los alumnos en la parte comunicativa. Posteriormente, se encuentran los dos psicólogos: Lic. Psic. Gerson Quezada Fuentes y Lic. Psic. Itzel Torres, quienes evalúan a los alumnos desde el área psicológica y ofrecen propuestas desde el ámbito educativo. Como trabajadora social encontramos a la Lic. T.S Alma Jazmín Correa Banda. Estos integrantes del equipo de USAER 1 desempeñan su función de manera itinerante en las siete escuelas. Dentro de las escuelas se encuentran las maestras de apoyo.

El trabajo colaborativo y el respeto mutuo es algo que se percibe, gracias a ello pueden lograr una relación favorable, habiendo intercambio de experiencias, nuevas ideas y materiales en favor de los alumnos independientemente de las instituciones donde se encuentren

Al comienzo del ciclo escolar se integra un consejo técnico de USAER con el propósito de fortalecer las actividades y mejorar la calidad en la educación, asignando comisiones y proponiendo planificaciones para obtener mejores resultados del servicio de educación especial ofertado en los centros de educación regular.

Ahora bien, al fungir como practicante en el área de comunicación se llevó a cabo una tarea muy importante, la cual es observar las funciones esenciales que realiza un maestro de comunicación, además de algunas sugerencias de trabajo que se llevan en cada una de las instituciones; de igual manera, fue primordial conocer el cronograma de trabajo que se tenía destinado para saber cómo, cuándo y dónde se pretendía realizar cada actividad. Con lo anterior, es necesario tener un panorama claro acerca de las actividades que se van a realizar, para

conocer el deber que se tiene en esta área, pues es necesario saber de qué manera se debe actuar y poder desempeñar un trabajo de calidad

Perfil grupal

Para dar inicio con el trabajo docente se consideró importante conocer las razones por las cuales los alumnos fueron canalizados, con el propósito de saber cuáles eran los aspectos de lenguaje que se deben favorecer y, en base a eso se planeó la intervención ayudando a las dificultades que limitan a los alumnos con su comunicación.

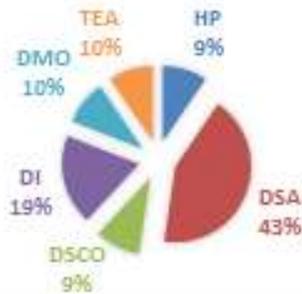
Por lo tanto, se aplicaron técnicas e instrumentos de evaluación, como son las guías de observación tanto de carácter individual como grupal; con esta información rescatada, se pudo manejar una idea más clara de que es lo que se podía trabajar con el alumno, para propiciar herramientas que le permitieran mejorar su comunicación en el contexto que se desenvuelve todos los días. Además, esto ayudó a crear un perfil grupal de los alumnos que se atenderán, quedando de la siguiente manera:

El grupo de comunicación se conformó por 70 alumnos de 3 años a 12 años de edad. De educación preescolar se registraron 24 alumnos y de educación primaria 46. Hablado de manera general, son remitidos por presentar errores en la pronunciación de los fonemas, dificultades severas de comunicación, baja producción de ideas y de vocabulario, además de problemas para la comprensión de palabras.

De los 24 alumnos de educación preescolar, el 43% presenta Dificultad Severa de Aprendizaje (9 alumnos), Discapacidad intelectual 19% (4 alumnos), Discapacidad Motriz 10% (2 alumnos), Trastorno del espectro autista 10% (2 alumnos), Dificultad severa de comunicación 9% (2 alumnos) Discapacidad auditiva 9% (2 alumnos). Como se muestra en la siguiente ilustración:

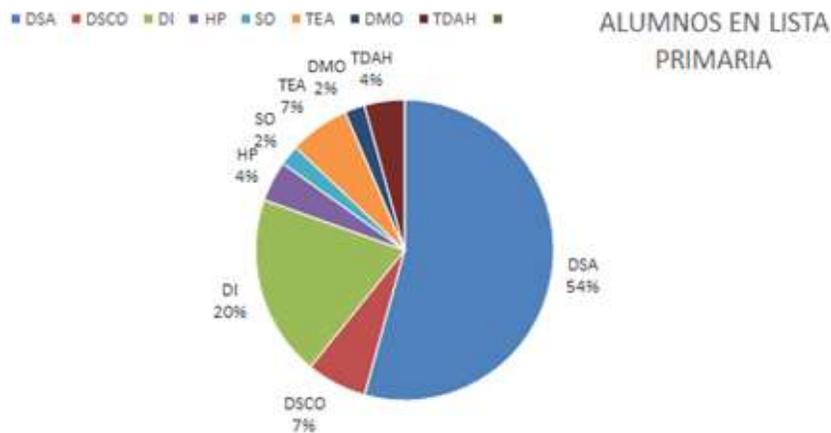
Ilustración 1 "Alumnos en lista preescolar"

ALUMNOS EN LISTA
PREESCOLAR



En educación primaria se registraron 46 alumnos de los cuales el 54% (25 alumnos) se canalizó por presentar Dificultades Severas de Aprendizaje, Discapacidad Intelectual 20% (9 alumnos), Dificultades Severas de Comunicación 7% (3 alumnos), Trastorno del Espectro Autista 7%(3 alumnos), Discapacidad auditiva 7%, dándole un 4%(2 alumnos) a los alumnos con Hipoacusia y 2% a un alumno Sordo, el 5% (2 alumnos) pertenece al Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad, y para finalizar 2% (1 alumno) tienen Discapacidad Motriz.

Ilustración 2 "alumnos en lista primaria"

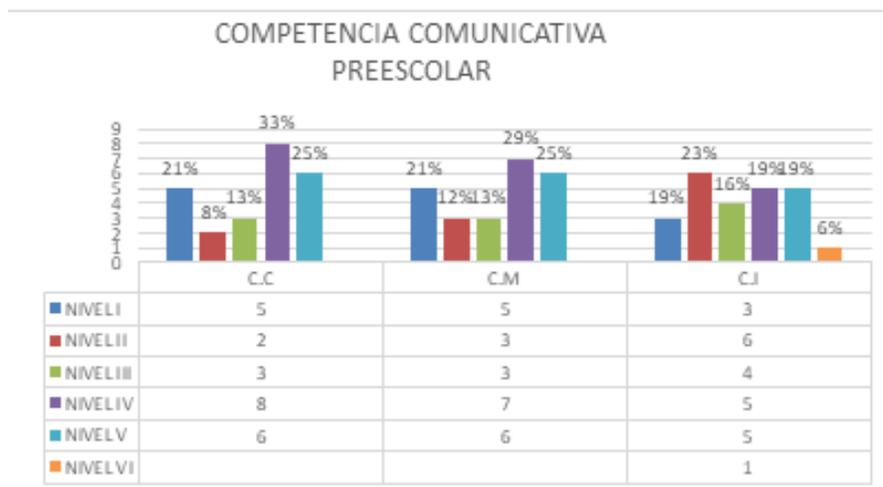


La evaluación antes de la intervención se hace no solamente para determinar los déficits del niño, sino también para saber qué conoce y qué necesita conocer sobre el lenguaje, además de cómo puede apréndelo mejor y cuánto podría avanzar con ayuda específica.

Para evaluar las habilidades comunicativas y conocimientos de los alumnos, fue necesario elaborar un instrumento que permitiera conocer el nivel funcionamiento de lenguaje oral. Para construir el instrumento nos reunimos en colectivo las maestras en formación del séptimo semestre que estamos trabajando el área de comunicación en las diferentes escuelas de prácticas. Se decidió tomar como referencia las aportaciones de Romero, S., (1999, p.106-111). Donde da a conocer los niveles de la competencia comunicativa y sus indicadores, estos se recuperaron y se hizo una guía de observación; en esta guía se integraron los tres tipos de conocimientos: conocimiento del mundo, del código y de la interacción. (Anexo 1)

Posteriormente para conocer el perfil de grupo se elaboró una matriz grupal donde se vaciaron los indicadores observados en los niños (anexo 2). Por consiguiente, a continuación se muestran los resultados de la competencia comunicativa de manera general de los tres conocimientos obtenida en preescolar.

Ilustración 3 “ Competencia comunicativa en preescolar”



Como resultado de la evaluación del conocimiento del código, esta nos muestra que, 21% de los alumnos en lista se encuentran en el nivel I, que es por debajo de su edad, siendo capaces solamente de emitir palabras difíciles de reconocer por su entorno, además de comunicarse generalmente a través de llanto, sonrisa, mirada, ruidos, señas o gestos convencionales.

Nivel II 8%, los alumnos empiezan a utilizar palabras o aproximaciones que constan de una o dos sílabas, reducen y simplifican las palabras más largas o más complejas.

Nivel III 13%, ya logran hacer emisiones que constan de dos o más palabras y a su vez, empiezan a formar emisiones largas a veces poco comprensibles, aumentando también el dominio de articulación en el habla.

Nivel IV, siendo este el que más predomina con 33%, aquí ya inician con el surgimiento de la sintaxis intraoracional, haciendo emisiones que ya incluyen palabras de contenido y función, también muestran mejor pronunciación; sin embargo, algunas de sus emisiones son breves y aún dependen del contexto.

En un nivel V se encuentra el 25% de los alumnos, se ve reflejado el aumento de proporción en cuanto a las oraciones simples y compuestas, sus habilidades articulatorias mejoran notablemente y empiezan a surgir los juegos relacionados con la forma del lenguaje (ej.: rimas sin sentido)

En el conocimiento del mundo, 21% pertenecen al nivel I porque establecen atención conjunta, descubren que hay relación entre el mundo y el lenguaje (noción de referencia). Además, entienden lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones, que son parte de su mundo inmediato, a través de palabras clave y con ayuda del contexto, también realizan acciones espontáneas con objetos: juegos exploratorios y de práctica.

En el nivel II, 12% los alumnos ya inician con el uso de lenguaje para evocar situaciones no presentes: referencia desplazada. Denominan objetos de acuerdo

con experiencias concretas y comienzan la representación de situaciones cotidianas en el juego (juego simbólico y juegos con otros).

Nivel III, El 13% de los alumnos son más precisos en el uso de términos, representan acciones cotidianas propias y de otros, utilizan objetos sustitutos en un juego (p.ej. una cajita en lugar de un coche).

Nivel IV, 29% establecen relaciones semánticas complejas entre objetos y eventos como: casualidad, temporalidad y antítesis, en este nivel se ve incrementado el vocabulario y el uso de términos más específicos.

Por último, es el nivel V con 25% que van acorde a su edad ya que codifican lingüísticamente casi todas las categorías del contenido, haciendo que el lenguaje dependa muy poco del contexto, también aplican eficientemente los contenidos del mundo real al imaginario, comprende las metáforas y chistes absurdo.

En cuanto al conocimiento para la interacción 19% muestran un nivel I, en donde ya tienen un surgimiento de la intencionalidad, descubriendo que pueden transmitir sus deseos a través de la comunicación, usan señas y vocalizaciones para pedir objetos y participan en rutinas comunicativas simples.

Nivel II, 23%, comenzando con una comunicación interpersonal con propósitos de organización interna, logran avances en la función interactiva y emplea recursos más comunicativos según la situación.

Nivel III, 16% empiezan a participación en diálogo con un tema compartido, emplean la comunicación para referirse a situaciones no presentes y no conocidas para su interlocutor.

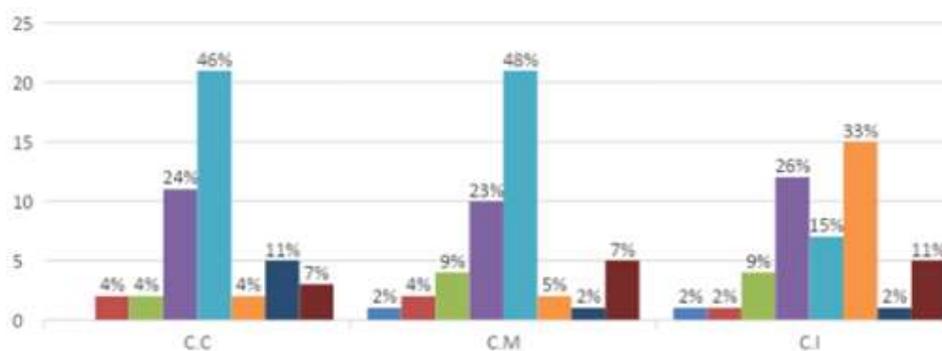
Nivel IV, 19% inician la coherencia temática, pueden narrar sucesos pasados de manera colaborativa, aunque todavía no manejan por completo la perspectiva del oyente. Son capaces de iniciar, seguir, mantener y cambiar un tema y ya toman turnos de manera más eficientes.

Nivel V, 19% comienzan y organizan su discurso de manera más coherente y clara, sin embargo, aún se requiere el apoyo para considerar la perspectiva del oyente.

Por último, se encuentra el nivel VI con un 6%, donde los alumnos realizan mayores ajustes al contenido de su discurso dependiendo de lo que quieren comunicar y de quien lo escucha.

Ahora se muestran los resultados obtenidos de la competencia comunicativa de manera general en los tres ámbitos de estudio obtenida en el nivel de primaria.

Ilustración 4 “ Competencia comunicativa en primaria”



En primer lugar, del conocimiento del código, se encuentra nivel II con un 4%, la mayoría de los alumnos hacen emisiones o aproximaciones que constan de una o dos sílabas simples, por otra parte, reducen y simplifican las palabras más largas o más complejas.

Nivel III, 4% sus emisiones incluyen palabras de contenido y carecen de palabras de función, empiezan a formar emisiones largas a veces poco comprensibles y aumentan el dominio de la articulación del habla.

El nivel IV, tiene 24%, inician el surgimiento de la sintaxis intraoracional, haciendo emisiones que ya incluyen palabras de contenido y función, tienen mejor pronunciación, sin embargo, algunas de sus emisiones son breves y aún dependen del contexto

El 46% en un nivel V, dado que aumentan la proporción de oraciones simples y compuestas, sus habilidades articulatorias mejoran notablemente y empiezan a surgir los juegos relacionados con la forma del lenguaje (ej.: rimas sin sentido).

Nivel VI con 4%, identifican formas correctas e incorrectas en los niveles fonológicos, morfológicos y sintácticos, se autocorrige y corrige el habla de otros, construyen oraciones compuestas con tres o más verbos conjugados.

Nivel VII 11%, empiezan con el surgimiento de la gramática textual, los alumnos elaboran discursos coherentes y cohesivos, identifican diferencias en el significado de oraciones con estructura similar y sus discursos contienen elementos lingüísticos para relacionar referentes y enlazar ideas complejas.

Por último, el nivel VIII con un 7%, elabora discursos sobre contenidos complejos de coherencia y cohesión, pueden participar en discusiones, debates, argumentaciones y logran centrar su atención en un tema, aún en interacciones largas y con varios participantes.

En el conocimiento del mundo, el nivel I tiene 2% porque establecen atención conjunta, descubren que hay relación entre el mundo y el lenguaje (noción de referencia). Además, entienden lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones, que son parte de su mundo inmediato, a través de palabras clave y con ayuda del contexto, también realizan acciones espontáneas con objetos: juegos exploratorios y de práctica.

El nivel II 4%, los alumnos ya inician con el uso de lenguaje para evocar situaciones no presentes: referencia desplazada. Denominan objetos de acuerdo

con experiencias concretas y comienzan la representación de situaciones cotidianas en el juego (juego simbólico y juegos con otros).

Nivel III 9%, son más precisos en el uso de términos, representan acciones cotidianas propias y de otros, utilizan objetos sustitutos en un juego (p.ej. una cajita en lugar de un coche).

Nivel IV, 23% establecen relaciones semánticas complejas entre objetos y eventos como: casualidad, temporalidad y antítesis, en este nivel se ve incrementado el vocabulario y el uso de términos más específicos.

El nivel V con un 48%, que van acorde a su edad ya que codifican lingüísticamente casi todas las categorías del contenido, haciendo que el lenguaje dependa muy poco del contexto, también aplica eficientemente los contenidos del mundo real al imaginario, comprende las metáforas y chistes absurdos.

Gracias a la evaluación diagnóstica realizada y al observar cada uno de los casos de los alumnos en lista, se percató que entre todos ellos se encuentra una alumna llamada Sophia que presenta Dificultad Severa de Comunicación (DSCO), consecuencia de una disglosia labialpalatal, debido a una fisura labiopalatina que Renere, A., (2004) las menciona como:

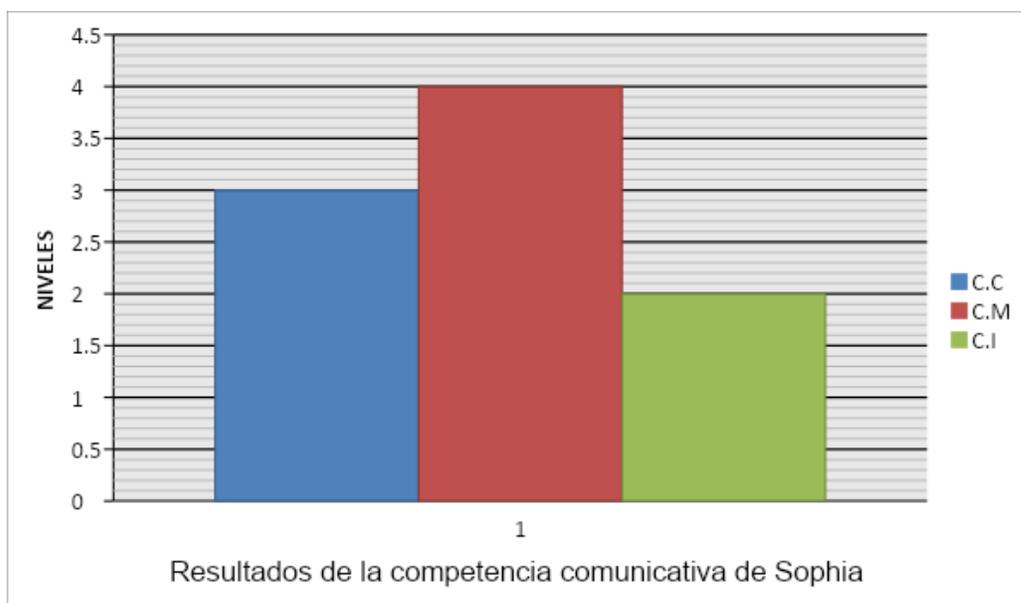
“Las denominadas fisuras faciales, que pueden presentarse como fisura de labio, fisura de paladar o la forma más común, la fisura labiopalatina. En todos estos casos el niño nace con una hendidura anormal en el labio, paladar o ambos” (p. 185).

Al nacer con una fisura labiopalatina genera el riesgo potencial de una serie de secuelas que pueden afectar la calidad de vida de estas personas, en este caso Sophia presenta una alteración de voz, alteración dentaria y mala respiración. También a consecuencia de ello su comunicación se ve afectada, pues se limita a convivir con sus iguales, expresar emociones y sentimientos, también se limita a participar en clases, cuando la docente le pregunta algo no contesta, además de

no preguntar cuando tiene alguna duda. Al observar esto, se pensó que era primordial brindarle atención para evitar que el problema siguiera repercutiendo en ella. Al evaluar la competencia comunicativa de Sophia, dio como resultado que se encontraba muy por debajo de sus demás compañeros, por ello, la intervención fue más dirigida hacia la alumna, pero sin dejar a un lado las necesidades de los demás.

Ahora bien, a continuación se muestran los resultados de evaluación diagnóstica de Sophia correspondiente a su competencia comunicativa en los tres tipos de conocimientos:

Ilustración 5 "resultados de la competencia comunicativa de Sophia"



En el conocimiento del código la alumna se encuentra en un nivel III, en donde la mayoría de sus emisiones sólo constan de dos palabras, se observó que se limita contestar y solo hace cuando las respuestas sean de sí o no; o bien cuando intenta producir mensajes largos son muy poco comprensibles. Por otra parte, ella percibe cómo se pronuncian los fonemas, pero no hace el intento por producirlos como se le indica.

En segundo lugar, se encuentra el conocimiento del mundo con un nivel IV, aquí la alumna tiene la habilidad para comprender verbalmente diversos temas y puede referirse a situaciones no presentes, al punto que consigue aplicar coherentemente su conocimiento del mundo real y el mundo imaginario.

Para finalizar se encuentra el conocimiento para la interacción con un nivel II, siendo este un nivel bajo por su poca participación en los eventos comunicativos, la alumna se refiere a lo obvio, como color de las cosas, su ubicación, su forma etc. Además, emplea recursos más comunicativos según la situación, respeta opiniones y respeta turnos.

Al realizar el análisis del perfil grupal, se pudieron identificar las dificultades que presentan los alumnos de preescolar y de primaria en la competencia comunicativa, además de detectar las dificultades que presenta Sophia y con base a ello proporcionar mediadores que permitan favorecer los tres tipos de conocimiento, pretendiendo, ayudar a potenciar su competencia comunicativa, por ello se plantea la siguiente pregunta de investigación, *¿Cómo favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia desde las prácticas sociales del ámbito de literatura?*

1.3 Objetivos del estudio.

Para construir el ensayo pedagógico fue necesario plantear una ruta que permitiera guiar el trabajo hacia la meta principal, que es responder al tema de estudio *“El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia a través del ámbito de la literatura”*

Objetivo general:

- Analizar y reflexionar el papel del maestro de comunicación para favorecer desarrollo de la competencia comunicativa de la alumna con disglosia mediante las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de la literatura.

Objetivos específicos:

- Conocer cómo se desarrolla la competencia comunicativa de la con disglosia mediante el uso de las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de literatura
- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias que favorezcan la competencia comunicativa de la alumna disglosia a través del ámbito de la literatura.
- Análisis y reflexión sobre la importancia del papel del profesor para favorecer la competencia comunicativa de la alumna con disglosia desde las prácticas sociales del ámbito de literatura.

1.4 Preguntas que se pretenden responder

Las siguientes preguntas se pretenden responder a lo largo de la elaboración del documento recepcional como aspecto clave para orientar el trabajo en la búsqueda de información que se necesita recopilar y con ello alcanzar los propósitos que se persiguen.

- ¿Qué estrategias se pueden implementar para mejorar la comunicación y el lenguaje de alumnos con disglosia través del ámbito de literatura?
- ¿Cómo diseñar, aplicar y evaluar actividades para favorecer y desarrollar las habilidades comunicativas de la alumna del estudio de caso que manifiesta disglosia?
- ¿Por qué es importante que el docente en educación especial potencie el lenguaje y comunicación de la alumna con disglosia en el aula a partir del ámbito de literatura?

II. LO QUE SE SABE DEL TEMA

2.1 Educación inclusiva

La atención ofrecida a personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales ha adoptado diferentes modelos a lo largo de la historia. Entre ellos se pueden identificar prácticas con un enfoque asistencial, terapéutico, de corte clínico-rehabilitadora o educativa. Cada uno de ellos ha incorporado diferentes teorías y enfoques derivados de aportes de la medicina, la psicología, pedagogía y sociología entre otras disciplinas.

Actualmente hablando del ámbito educativo, se empezó a poner en marcha el modelo de educación inclusiva, siendo este un gran reto, implicando la responsabilidad de todos los actores que conforman la escuela y poniendo en marcha la identificación y eliminación de barreras que imposibilitan el aprendizaje, impulsando la participación de todos los educandos sin importar cuál sea su condición.

La Educación Inclusiva (EI) es un concepto en evolución que implica, en pocas palabras, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos (Acedo, (2008) citado por García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomeli, A., & Rodríguez, C., (2013)

La educación inclusiva reconoce a la escuela como un lugar idóneo en donde las alumnas y los alumnos, aprenden unos con otros y consigo mismos. Exige que se creen experiencias de aprendizaje de calidad. Por otro lado, pone una atención especial a aquellos grupos en condición de vulnerabilidad y con alto peligro de ser excluidos y de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

El Modelo de atención de los servicios de educación especial (2011) nos menciona a la educación inclusiva de la siguiente manera:

La educación inclusiva es un proceso que detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas. Además de involucrar el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado (SEP, 2011, pp. 42-43).

Por lo tanto, se puede expresar que la finalidad de la educación inclusiva es impulsar la participación de todos los alumnos y las alumnas sin importar cuál sea su condición, ayudándolos a todos juntos en una escuela de su comunidad y que participen, sin discriminaciones en el currículo y de las actividades educativas.

Para ello, se considera que para poder eliminar las barreras que enfrenta el contexto escolar, áulico, socio-familiar, depende como punto de partida la realización de un análisis, cuya finalidad sea la recolección de información para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan la participación del alumnado. Posteriormente, una vez que sean detectadas, se debe planificar una estrategia para poder minimizarlas o bien, eliminarlas; con esto se pretende evitar cualquier tipo de exclusión o discriminación.

La responsabilidad profesional de todos los docentes y directivos es fundamental para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica.

2.2 Servicios de apoyo

Los servicios de apoyo de educación especial tienen como fin apoyar el proceso educativo de todos los alumnos, independientemente si presentan alguna necesidad educativa con o sin discapacidad, en todas aquellas escuelas de educación regular en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica.

Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de cualquier tipo de situación que los alumnos presenten y que obstaculice la participación y el aprendizaje, todo esto a partir de un trabajo en conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Los principales servicios de apoyo son las USAER, también los Centros de Atención Múltiple (CAM), éste último ofreciendo apoyos específicos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Finalmente, existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen servicios de apoyo a escuelas públicas

2.2.1 Unidad de servicios de apoyo a la educación regular

De acuerdo con MASEE, (2011), La unidad de servicios de apoyo a la educación regular es considerada como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el

énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011, p.217)

Por lo tanto, la USAER es una instancia que proporciona sus servicios a las escuelas regulares de educación básica, ayudando a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales a eliminar las barreras que enfrentan para el aprendizaje y la participación, mediante un trabajo interdisciplinario. La instancia se divide en Director/a, Apoyo secretarial, Maestro/a de apoyo, Maestro/o de comunicación y psicólogo/a. Cada uno de ellos brinda ayuda a los alumnos desde su área de especialidad, como se muestra en la ilustración 6.

Ilustración 6 “Estructura organizativa de la USAER”



Recuperado de MASEE (2011, p.128)

Una de las acciones de la USAER que tiene mayor impacto, además de fortalecer el vínculo con la escuela regular, es través del análisis de los contextos y de sus respuestas estratégicas orientadas a la mejora de la atención educativa de todos los sujetos en los contextos de la escuela y particularmente del aula, para no excluir a ningún alumno o alumna de las oportunidades de aprendizaje y participación en todas las actividades formativas.

2.2.2 Funciones de un maestro de comunicación en la USAER

Un maestro de comunicación forma parte del equipo interdisciplinario de educación especial, enfocándose principalmente en la implementación de estrategias y/o sugerencias que le permitan ayudar a todos aquellos alumnos que presentan falta de desarrollo de las habilidades comunicativas ya sea de alumnos con o sin discapacidad.

Según la SEP en Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006, p.48) los maestros de comunicación tienen la tarea de:

- Participa en la elaboración del proyecto escolar de aquellas escuelas, que, según su especialidad, requieren mayor acompañamiento.
- Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior.
- Apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieran, conjuntamente con el maestro de apoyo y los maestros de grupo.

Sin lugar a dudas el trabajo desempeñado debe englobar el trabajo con padres de familia, ya que son ellos quienes pasan la mayor parte del tiempo con los hijos y son ellos quienes forman parte de la primera escuela que los niños tienen, que mejor que ellos para reforzar la labor implementada dentro de los centros escolares para alcanzar el éxito debido en la atención.

2.3 La comunicación y lenguaje

La comunicación se encuentra en todos los contextos en donde se desempeña el ser humano día a día, permitiendo satisfacer una amplia gama de necesidades, además de dar acceso absoluto a la información y con ello realizar actividades cotidianas haciéndolo partícipe de un mundo social. Por otra parte, la comunicación permite hacer confrontación con nosotros mismos, nuestras ideas y sentimientos

Ahora bien, para hablar sobre la comunicación y el lenguaje es necesario diferenciarlos, si bien son términos que comúnmente tienden a confundirse como lo expresa Gallardo, J. & Gallego, L., (1995), "La comunicación y el lenguaje no deben entenderse en términos absolutos, como sinónimos totales. La comunicación es un término más general que englobaría el lenguaje" (p.15).

Por consiguiente, la comunicación se entiende como la capacidad del ser humano para expresar información a través de muchas formas como pueden ser, nuestras expresiones faciales y corporales, como lo refiere Romero, S., (1999)

Al comunicarnos usamos distintas formas: tocar el hombro a alguien, abrazarlo, mirarlo, hacer gestos, movimientos, expresiones como "aja", "mj"; decir algo; escuchar lo que dice otro: amigo, pariente, locutor de radio o televisión, empleado de banco; reconocer la manera en que alguien nos mira o nos hace una seña; leer letreros, cartas, documentos... En nuestros intercambios comunicativos realizamos acciones, movimientos, emitimos sonidos, hablamos escuchamos, leemos, escribimos, pensamos, reflexionamos. En suma, la comunicación nos vuelve cotidianamente y nos exige habilidades muy diversas (p. 21).

Por otro lado, el lenguaje también es una forma de comunicar nuestros pensamientos e ideas a los demás, pero esta es por naturaleza verbal con un sistema de signos (lenguas). Aquí la diferencia radica en que el lenguaje tiene una

estructura de códigos que se deben llevar a cabo para que nuestro mensaje sea entendido por la persona receptora. Es importante mencionar que el lenguaje surge a partir del conocimiento compartido por los hablantes de una misma lengua.

Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como palabras frases, oraciones y textos mediante los cuales representamos las ideas que queremos comunicar y que se caracterizan por tener distintos contenidos o referencias, como pueden ser: objetos, acciones, atributos, tiempos, lugares etc..." (Romero, S., 1999, pp.23-24).

No cabe duda que la comunicación y el lenguaje son muy importantes gracias a estos se posibilita el acceso a la trasmisión de conocimientos y de la información; estos se convierten en una herramienta necesaria para la vida en la sociedad.

2.4 Competencia comunicativa

El desarrollo de la competencia comunicativa implica una serie de habilidades que inician desde el nacimiento y continúa durante toda la vida. Estas habilidades posibilitan la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, haciendo que el individuo aprenda a reconocer en qué momento puede hablar, que es lo que debe hablar y con quien hablar sobre determinado tema, por qué, para qué y cómo hacerlo; con ello, podrá participar apropiadamente en la comunicación con otras personas; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia); como lo enuncia Romero, S., (1999) "la competencia comunicativa engloba "la competencia lingüística que consiste en el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de mensajes verbales y el conocimiento de las reglas para la comunicación" (p.63).

Romero, S., (1999, pp. 67-68) destaca la existencia de tres tipos de conocimientos, conocimiento del código, del mundo y de interacción para el desarrollo de la competencia comunicativa, cada uno se refiere a:

- Conocimiento del código (C) es donde se puede apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción. Los niños son capaces de comprender expresiones en una situación particular mucho antes de que puedan emitir sus primeras palabras; son capaces de identificar cuando se les halaga o se les reprende o cuando se les pide que hagan o dejen de hacer algo.

- Conocimiento del Mundo (M), es posible suponer que el conocimiento para la interacción que el niño muestra incluye un conocimiento del mundo. Así, el niño que participa en rutinas familiares como comer, vestirse o ir a casa de su abuela, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades.

- Conocimiento para la interacción (I), el niño puede tener desde muy pequeño una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización.

Es necesario mencionar que el desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso flexible que puede variar dependiendo de las características particulares de cada niño. Por lo tanto, al observar las características de Sophia y al percatarse sus necesidades que impactan principalmente al desenvolvimiento social y participación en el aula que perjudican su aprendizaje, fue necesario contemplar acciones que permitieran minimizar estas situaciones, haciendo el compromiso de buscar la mejor forma de que la alumna consiga alcanzar su desarrollo pleno. Por tal motivo, se decidió favorecer su competencia comunicativa a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura.

2.5 Estrategias de mediación comunicativa

Los alumnos exponen su lenguaje a través de muchas situaciones que ponen en juego su competencia comunicativa, esta competencia se desarrolla a través de ambientes sociales, que le permiten la apropiación de nuevos aprendizajes.

Sin dudar, una de las grandes oportunidades que tienen los alumnos para enriquecer su comunicación, es el aula, esto mediante la interacción con sus iguales; Así mismo, el maestro también es un factor importante, porque es el encargado de propiciar actividades y escenarios adecuados para hacer posible que sus estudiantes adquieran estos conocimientos.

Para hablar de la mediación en relación con la competencia comunicativa, es necesario resaltar la intervención del docente como el principal impulsor, creando e implementando acciones necesarias que le permitan ofrecer a sus alumnos experiencias intencionadas que apoyen a la construcción de eventos comunicativos entre todos.

Existen varias estrategias de mediación; sin embargo, en este apartado se tomaron en cuenta las sugerencias de Romero, S., (1999, pp. 191-210) quien nos menciona estrategias en tres tipos de conocimientos: mundo, código e interacción (anexo 3). A continuación, se exponen las estrategias de manera general.

Conocimiento de la interacción:

- Explicitación de las reglas de interacción
- Modelamiento de las reglas de interacción
- Análisis de modelos
- La práctica de los discursos orales en el aula
- Utilidad de los discursos orales
- Reflexión y sistematización de la práctica

Conocimiento del mundo:

- La contingencia semántica como recurso de mediación

- Estrategias de mediación a partir de la expresión de los alumnos
- Corrección y explicación semántica
- Revisión semántica
- Estrategias de mediación a partir de la exploración de la interpretación de los alumnos.
- Explicación preparatoria

Conocimiento del código:

- Reconocimiento
- Expansión de la forma
- Expansión de la forma y significado
- Refraseo
- Modelos recurrentes
- Revisión
- Revisión con resumen

El maestro debe diseñar actividades que ayuden al alumno a poner en práctica sus aprendizajes. El trabajo con los estudiantes propicia una gran oportunidad para ellos, gracias a esto, se les brinda muchas herramientas que pueden ser de gran utilidad para su para su participación en una sociedad, aplicando cada uno de sus conocimientos adquiridos.

2.6 Trastornos de la comunicación

Como sabemos el lenguaje oral es muy amplio y no existe como tal ninguna clasificación; sin embargo, en esta ocasión se tomará en cuenta la clasificación que propone la Asociación Estadounidense del Habla, el Lenguaje y Audición (ASHA) (1992) citado por Celedonio C., (1999, p.214) quién presenta los trastornos en la comunicación, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 "Trastornos de la comunicación"

Trastornos de la comunicación	Trastorno del habla	Trastornos de lenguaje	Trastorno auditivo
<p>Detenoro de la habilidad:</p> <p>1.- Recibir y/o procesar un sistema de símbolos;</p> <p>2.- Representación de conceptos o sistemas de símbolos;</p> <p>3.- Trasmirir y usar sistemas de símbolos.</p> <p>El deterioro se observa en los trastornos auditivos, y/o procesos del habla.</p> <p>El trastorno puede oscilar entre ligero a profundo.</p> <p>Puede ser evolutivo o adquirido.</p> <p>Puede aparecer en un solo aspecto o en cualquier combinación de los tres aspectos de trastorno en la comunicación.</p> <p>Puede ser una condición primaria o secundaria a otro trastorno.</p>	<p>Detenoro de la voz, articulación del habla, sonidos, y/o fluidez. Estos deterioros son observados en la trasmisión y uso del sistema de símbolos orales:</p> <p>1.- Trastorno en la voz, la producción anormal de sonidos del habla.</p> <p>2.- Trastornos de la articulación, producción anormal de los sonidos del habla.</p> <p>3.- Trastornos en la fluidez (disfemia), flujo anormal de la expresión verbal caracterizado por interrupciones en el ritmo, puede acompañarse de grades esfuerzos para hablar.</p>	<p>Detenoro o desarrollo desviado de la comprensión y/o uso del lenguaje hablado y/o escrito. Este trastorno comprende:</p> <p>1) La forma del lenguaje (sistemas fonológicos, morfológicos y sintácticos);</p> <p>2) El contenido del lenguaje (sistema semántico);</p> <p>3) La función del lenguaje en la comunicación (sistema pragmático) en cualquiera de estas combinaciones:</p> <p>1.- Formas del lenguaje:</p> <p>a) Fonología, sistema de sonidos</p> <p>b) Morfología, sistema de reglas lingüísticas que gobiernan la combinación de sonidos</p> <p>c) Sintaxis, reglas lingüísticas que gobiernan el orden y la combinación de palabras que forman las oraciones y las relaciones entre los elementos de una frase.</p> <p>2.- Contenido del lenguaje:</p> <p>a) Semántica, sistema de psicolingüístico que ordena el contenido de una expresión, el propósito y el significado de las palabras y oraciones.</p> <p>3.- Funciones del lenguaje:</p> <p>a) Pragmatismo, sistema sociolingüístico que establece los patrones del uso del lenguaje en la comunicación, y que puede ser motora, oral o verbal.</p>	<p>Alteración en la sensibilidad auditiva, agudeza, función, procesamiento y/o daño en el sistema auditivo fisiológico.</p> <p>Puede impedir el desarrollo, la comprensión, la producción o el mantenimiento del lenguaje, habla, y/o intercambio interpersonal.</p> <p>Se clasifican según las dificultades en la detección, percepción y/o procesamiento de la información auditiva.</p> <p>Se describen como sordos o duros de oído (hipoacúsicos)</p> <p>1.- Sordera, un trastorno auditivo que impide comunicar hasta el punto de que la comunicación tiene que hacerse por otras vías que el canal auditivo.</p> <p>2.- Duro de oído, un trastorno auditivo que puede fluctuar o ser permanente, que afecta la comunicación.</p> <p>La persona depende del canal auditivo como la 1ra avenida sensorial para el habla y el lenguaje.</p>

Recuperado de: ASHA (1992) citado por Celedonio C., (1999, p.214)

Al considerar la clasificación de ASHA (1992) y observar las características que presenta Sophia, se puede decir que presenta un trastorno del habla, ya que por sus características correspondientes a la disglosia labiopalatina, le impiden la correcta articulación y producción "normal" de sonidos del habla.

2.7 Disglosia

Como se había mencionado antes, la intervención psicopedagógica será dirigida a una alumna con disglosia, por ello es necesario dar un panorama sobre qué es y qué estrategias se pueden implementar para ayudar a Sophia a adquirir habilidades comunicativas.

La disglosia o también conocida como dislalia orgánica, hace referencia a la dificultad oral de las personas debido a alguna alteración anatómica y/o fisiológica del aparato bucofonador, siendo este un conjunto de diferentes órganos que intervienen en la articulación del ser humano para producir el habla y así mismo la voz. La intensidad de la falla articulatoria puede ser variable, desde muy leves a muy importantes.

El término disglosia hace referencia a un trastorno de la articulación de origen no neurológico central y provocado por lesiones físicas o malformaciones de los órganos articulatorios periféricos. De ahí que la disglosia sea un trastorno en la articulación de los fonemas debido a una alteración orgánica de los órganos periféricos de habla (Gallego Ortega, J. L., 2000, p.69)

Existen varios tipos de disglosia en función de la localización de la lesión, debidas en su mayoría a malformaciones osteomusculares en ciertas circunstancias, a traumatismos graves ocurridos en etapas tempranas de la niñez.

García, M., (2000) dice que las anomalías orgánicas pueden estar situadas en el paladar, en los labios, en la lengua, en los maxilares, en los dientes y/o en las fosas nasales. Y se distinguen en:

- Disglosia palatina. Es una deformación orgánica en el paladar duro blando (fisura palatina, paladar corto, paladar ojival...).

- Disglosia labial. Son trastornos en la articulación de los fonemas por dificultad de movilidad y falta de fuerza en los labios (labio leporino, fisura en el labio inferior, frenillo hipertrófico en el labio superior).
- Disglosia lingual. Es una dificultad articulatoria relacionada con la movilidad lingual (anquiloglosia, macroglosia, microglosia, glosectomía).
- Disglosia mandibular. Trastornos articulatorios relacionados con la movilidad mandibular.
- Disglosia dental. Trastornos articulatorios por alteraciones en la posición o forma de los dientes.
- Disglosia nasal. Alteraciones articulatorias relacionadas con la resonancia nasal (pp.160-161).

Por lo anterior, Sophia presenta una fisura labiopalatina siendo esta, una combinación de disglosia labial y disglosia palatina. La alumna nació con una hendidura anormal en el labio y el paladar. Una disglosia labial es aquella en la que la dificultad se produce por una alteración en la forma, fuerza o consistencia de los labios derivada de la malformación congénita de labio leporino. Como consecuencia, el habla de la alumna está siendo afectada tanto en la articulación de algunas vocales (/u/, /o/) como aquellas consonantes en las que intervengan los labios (/b/, /p/, /m/).

De la misma manera, la disglosia palatal es entendida como aquella en la que se encuentra afectada la articulación de los sonidos por malformaciones orgánicas del paladar y del velo del paladar. Entre los trastornos articulatorios más frecuentes están el golpe de glotis, un pequeño ruido al hacer algunos sonidos como /p/, /t/ o /k/; ronquido faríngeo, escape de aire por la nariz y el habla nasal.

Es por ello que, al observar con detenimiento se percató que no participa en eventos comunicativos, siendo estos vitales para el intercambio de información y de nuevos aprendizajes, además de la adquisición de habilidades sociales.

2.8 Estrategias para favorecer la disglosia

El objetivo fundamental de la intervención con las disglosias, así como de muchas otras intervenciones, será mejorar la calidad de vida y la integración social de las personas que las padecen. Por consiguiente, ahora que se conoce el tipo de disglosia que presenta Sophia fue necesario buscar estrategias que permitieran brindar ayuda y con ello eliminar o disminuir su dificultad. Como lo menciona Mallén (2005) citado por Peinado, F., (2017). “La intervención en disglosias depende directamente del tipo de alteración que presente el sujeto. El programa de intervención deberá estar centrado y orientado, por tanto, hacia las necesidades de cada alumno en concreto” (p.217).

La principal necesidad de Sophia durante el proceso de desarrollo del lenguaje oral es la corrección de estas alteraciones, puesto que la no adquisición de los fonemas afectará a la comunicación entre ella y las demás personas. Por estos motivos es necesario prevenir y optimizar las medidas ante estas dificultades con una adecuada intervención de manera continua.

Una de las terapias más importantes es la “Miofuncional”, que consiste en la reeducación de los hábitos de deglución atípica, succión respiración bucal, problemas de lenguaje o articulación que de estos se derivan. Como lo menciona Gómez (1983) citado por Veganzones, E., (2016)

En el tratamiento de la disglosia una de las técnicas más empleadas es la Terapia Miofuncional. La terapia miofuncional se define como “el conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas en la corrección del desequilibrio muscular orofacial, creación de un nuevo comportamiento muscular normal, reducción de hábitos nocivos y mejoramiento de la estética del paciente” (p.14).

Uno de los ejercicios que marca la terapia Miofuncional y que se tomarán en cuenta, son los ejercicios práxicos, siendo estos unos de los ejercicios más fáciles

y prácticos que se pueden llevar a cabo en el aula de clase, no solo con quien presenta disglosia, si no con cualquier otra persona que los requiera por cualquier otra cuestión.

De los ejercicios que marca la terapia se encuentran los siguientes:

- Ejercicios linguales: - Tensión y relajación. - Agilidad. - Alargamiento del frenillo lingual. - Vibración. - Hacer fuerza.
- Labiales: - Cierre labial. - Agilidad. - Tensión y relajación.
- Ejercicios del velo del paladar: - Sensibilización. - Adquisición de agilidad. - Autocontrol de la fuga nasal.
- Ejercicios con la mandíbula.
- Ejercicios con los mofletes.

Con lo anterior, es importante que como maestra de comunicación, se realice la búsqueda continua de estrategias que permitan ayudar al alumnado a ser partícipe de su propio aprendizaje, con metodologías activas y motivadoras, adaptadas a sus necesidades y características.

2.9 Aprendizajes clave. Lenguaje y comunicación

El campo de formación de lenguaje y comunicación tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje en la educación básica. Por otra parte, independientemente del nivel educativo que se encuentren ya sea preescolar o primaria, este campo de formación pretende que los alumnos adquieran habilidades comunicativas que les permitan expresarse, dialogar e intercambiar ideas, enriqueciendo su comunicación en situaciones variadas, permitiendo que los alumnos adquieran herramientas que los ayudan a ser partícipes de una sociedad que exige una participación oportuna de eventos comunicativos.

El Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación para la educación básica, agrupa cinco asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar los conocimientos, actitudes y valores que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y afrontar los retos que implica una sociedad diversa y en continuo cambio.

Estas asignaturas son:

- Lengua Materna. Español
- Lengua Materna. Lengua Indígena
- Segunda Lengua. Lengua Indígena
- Segunda Lengua. Español
- Lengua Extranjera. Inglés

En este caso se decidió utilizar la asignatura de Lengua Materna. Español ya que aprendizajes clave (2017) menciona que:

Lengua Materna. Español, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2017, p.163).

Por lo anterior, se puede decir que hubo un interés en dirigir el documento bajo el campo de lenguaje y comunicación, porque se pudo percatar que en mayoría de circunstancias la atención en el área de comunicación se ofrece de manera individual; sin embargo, al atender a un enfoque inclusivo se invita al acceso al currículo de toda la población, además con las asignatura de lengua materna del español crearán el vínculo perfecto para satisfacer las necesidades y continúen

desarrollando su capacidad para expresarse oralmente, considerando las propiedades del lenguaje y propósitos comunicativos.

2.10 Prácticas sociales de lenguaje

Aprendizajes clave (2017) propone el uso de las prácticas sociales del lenguaje, estas las agrupa en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. En preescolar se incluye un ámbito más: la “Oralidad”, debido a que los estudiantes aún no saben leer y escribir. Esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social; puesto que no suelen estar estrictamente delimitadas, para fines didácticos se han distribuido de la manera señalada.

1. Oralidad (preescolar): Conversación, narración, descripción y explicación
2. Estudio: Intercambio de experiencias de lectura, comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos, elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes, intercambio oral de experiencias y nuevo conocimiento, intercambio escrito de nuevos conocimientos
3. Literatura: Lectura de narraciones de diversos subgéneros, escritura y recreación de narraciones, lectura y escucha de poemas y canciones, creaciones y juegos con el lenguaje poético, lectura, escritura y escenificación de obras teatrales
4. Participación social: Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios, producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia, análisis de los medios de comunicación, participación y difusión de información en la comunidad escolar, reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Durante la primera jornada de práctica docente la alumna marco interés por el ámbito de literatura, así que se decidió aprovechar este interés para crear actividades pertenecientes a este ámbito y con ello involucrarla en eventos comunicativos. Este ámbito es muy importante, pretende que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes, lectura compartida de textos literarios, además de que aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo. Igualmente, estas prácticas vinculadas con la lectura y escritura tienen una finalidad lúdica, por ejemplo, las rondas infantiles, rimas, trabalenguas y otros juegos del lenguaje.

III .DESARROLLO DEL TEMA

Después de haber analizado profundamente la información teórica del tema de estudio, se diseñó una propuesta de intervención con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa de la alumna que presenta disglosia, a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura.

La propuesta se diseñó pensando en un enfoque ecosistémico con los tres actores principales de la educación, los alumnos, maestros y padres de familia siendo estos los más importantes en donde se desarrolla la alumna como lo menciona Coronado, A., (2010)

Aunque son contextos cualitativamente distintos persiguen como meta general el aprendizaje en el niño de una serie de habilidades de conocimiento, comportamiento y actitudinales culturalmente necesarias. Debido a esta comunidad de fines, la sincronía y la armonía entre la familia y la escuela son imprescindibles para un adecuado desarrollo evolutivo y educativo de los infantes y adolescentes (p.23).

Así mismo, dentro de esta propuesta de intervención se incluye la experiencia sobre el trabajo docente realizado en el área de comunicación, donde señala los resultados de la intervención, aprendizajes de la alumna, las evaluaciones, así como también cuales fueron algunas limitaciones que impidieron que la intervención fuera exitosa

3.1 La planificación del trabajo docente

La acción psicopedagógica se vincula principalmente a la planificación de procesos educativos, entendiendo la planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo, como

hace mención Palacio, R., López, H., & Nieto, R., (2006) “La concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige” (p. 218).

Por consiguiente, con la meta de desarrollar en la alumna con disglosia la competencia comunicativa, fue necesario el diseño de un plan de trabajo que permitiera guiar el actuar docente; este tuvo el siguiente propósito general: *Favorecer la competencia comunicativa de los alumnos con disglosia a través de la asignatura Lengua Materna. Español, desde las prácticas sociales del ámbito de la literatura.*

Para el diseño del plan se contemplaron a los tres actores principales, alumnos, padres de familia y docentes; para cada uno de ellos se pensó un propósito específico para alcanzar el éxito deseado o bien trabajar en pro del proceso de aprendizaje de los alumnos, es necesario que cada uno de ellos manifieste una constante y eficiente participación, atendiendo con ello a un enfoque ecosistémico (anexo 4).

Para cada uno de los actores mencionados se plantearon tres propósitos específicos:

Propósito específico 1: *Implementar actividades que favorezcan la competencia comunicativa de la alumna con disglosia a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura.* Se decidió dar enfoque a este ámbito, ya que tras un primer acercamiento, se pudo notar que en este, es en donde más participaciones comunicativas se obtuvieron por parte de la alumna. Por ello pensó en tomar este ámbito y crear actividades con espacios reales en donde Sophia y sus demás compañeros realicen intercambios comunicativos, aprovechando las diversas situaciones creativas del lenguaje que posee la literatura. Para apoyar el trabajo se consideró el implemento de estrategias de mediación comunicativa propuestas por Romero, S., (1999), quien engloba los tres aspectos de comunicación,

conocimiento del código, conocimiento del mundo y conocimiento para interacción, pretendiendo con ello favorecer sus habilidades comunicativas.

De la misma manera y como parte del proceso de intervención, se destinaron una serie de ejercicios como actividades permanentes para dar comienzo a las clases, con el objetivo de favorecer el aparato bucofonador, siendo este el encargado de la producción de la voz y la articulación del habla, para esto, se propuso la realización de movimientos programados y organizados de forma intencional y coordinada, dirigidos a controlar los músculos faciales y órganos activos de la articulación, como son lengua, labios y paladar. Aquí, se contemplaron los ejercicios prácticos que son definidos como una “gimnasia” que permite devolver o ayudar a conseguir un buen equilibrio muscular de los órganos afectados. Esto se pensó principalmente para ayudar a ejercitar sus órganos y agilizarlos para facilitar su correcta articulación.

A continuación, se muestran el Plan de actividades didácticas contempladas con las estrategias a utilizar en la tabla N°2:

Tabla 2 “Actividades didácticas”

ACTIVIDADES			
“El desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con disglosia a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura”			
Actividad inicial	Actividad de literatura	Estrategias de mediación comunicativa	Estrategias Didácticas
Trabalenguas	Canción de la rana	Refraseo Imitación Habla paralela Reconocimiento Revisión Revisión semántica Corrección y explicitación semántica Explicitación de las reglas de interacción Reflexión y sistematización de la práctica.	Contenidos actitudinales Ejercicios de memorización Diálogo profesores/alumnos Estrategias de preguntas elaboradas Activación de conocimientos previos Generación de expectativas Organizador previo Crear situaciones significativas
Cubo de praxias	Sopa de letras	Explicitación de las reglas de la interacción. Reflexión y sistematización de la práctica La contingencia semántica	Aprovechar los conflictos que en la actividad se plantean Crear situaciones significativas Distribución del aula en

		como recurso de mediación Estrategias de mediación a partir de la expresión de los alumnos. Refraseo Habla paralela Imitación Expansión de forma y significado Reconocimiento	grupos Activación de conocimientos previos Generación de expectativas Organización previa Trabajo en equipos cooperativos Prácticas situadas o aprendizaje en escenarios reales
Memorama de praxias	Juego trivial léxico semántico	Refraseo Imitación Habla paralela Reconocimiento Revisión Revisión semántica Corrección y explicitación semántica Explicitación de las reglas de interacción Reflexión y sistematización de la práctica.	Contenidos actitudinales Diálogo profesores/alumnos Organización del espacio y del tiempo Estrategias de preguntas elaboradas Ejercicios de memorización Diálogo profesores/alumnos Contenidos actitudinales
¡Ah pescar!	Cuento del patito feo	Explicitación de las reglas de interacción Práctica de discursos orales en el aula Reflexión y sistematización de la práctica Estrategias de mediación a partir de la expresión de los alumnos. Modelos recurrentes Revisión con resumen Expansión de la forma. Refraseo Imitación Habla paralela	Contenidos actitudinales Diálogo profesores/alumnos Organización del espacio y del tiempo Estrategias de preguntas elaboradas Contenidos actitudinales Ejercicios de memorización

Propósito específico 2: orientar a los *padres de familia sobre cómo favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, ofreciendo estrategias de mediación comunicativa y ejercicios para disglosia que pueden implementar en casa*. El apoyo de los padres de familia es muy importante, por lo que fue necesario hacerlos partícipes de esta propuesta, si bien, presentan la parte fundamental en la educación de los alumnos.

Para ellos se ofreció un cartel informativo acerca del desarrollo del lenguaje y un folleto con estrategias que proporciona Romero, S., que generan oportunidades

muy importantes para favorecer la comunicación desde un círculo más cercano, además de una serie de ejercicios para favorecer la disglosia.

Actividad:

- Reunión de orientación con los de padres de familia de la alumna del estudio de caso.

Propósito específico 3: *Dar a conocer al maestro actividades/ estrategias variadas de lenguaje que puede implementar para ayudar a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.* El mostrar al maestro la importancia de que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, ofreciendo estrategias y actividades, permite que ellos puedan ponerlas en práctica en sus próximas intervenciones, apoyando a los alumnos a adquirir habilidades y destrezas en la comunicación.

Actividades:

- Reunión con el maestro de grupo de la alumna en atención para discutir sobre el caso, brindar asesoría y materiales de apoyo y tomar acuerdos.

Cada una de las intervenciones fue evaluada, permitiendo el análisis y reflexión del actuar docente durante el ciclo escolar 2019-2020 en la USAER 1.

Es importante exponer para el análisis y reflexión del actuar docente, se tomó en cuenta el ciclo reflexivo de Smyth (1991) que en términos simples permite analizar las experiencias pasadas proyectando mejoras a futuro. Así mismo permite la identificar información acerca de lo que se hizo y cómo fue que se hizo.

Se considera que el hecho de analizar qué es lo que hizo de manera incorrecta y que no beneficia el actuar docente, puede generar cambios positivos, al conocer esa parte, se puede propiciar la búsqueda de mejores opciones para que las intervenciones se lleven a cabo de manera exitosa.

Como ya se había mencionado antes, el propósito principal es el análisis de la práctica educativa; para este análisis Smyth (1991) propone cuatro momentos:

El primer momento se refiere a la descripción, aquí se hace mención de lo ocurrido durante la intervención, donde se plasma por escrito todos los aspectos relevantes, el describir permitirá al docente evidenciar y comparar actividades funcionales, de las que no lo son, así como las causas y consecuencias de la toma de decisiones durante la práctica.

El siguiente momento es la explicación, que busca sustentar los principios que informan o inspiran lo que se hace durante la intervención; esto supone elaborar una cierta teoría y descubrir las razones y justificaciones a las acciones. En este sentido, la explicación del actuar docente debe tener un respaldo teórico que permita avalar dichos procedimientos, de este modo cuando es necesario hacer cambios en la metodología estos deben también centrarse en las teorías que ofrezcan una explicación congruente y que justifiquen estos cambios.

La confrontación hace reflexión hacia el papel y la actuación en el aula. Según el autor, la confrontación permite mirar la enseñanza no sólo como un conjunto aislado de procedimientos técnicos, sino como aspectos que se van construyendo en base a nuestros valores y actitudes. Asimismo, "El escribir nuestra biografía y escribir los factores que parecen haber determinado la construcción de nuestros valores, nos permite discernir con mayor claridad las fuerzas sociales e institucionales que han influido en nosotros" (Smyth, J., 1991, p. 285).

Finalmente, llegamos a la etapa de reconstrucción en la que se plantea la cuestión: ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? De acuerdo con Smyth (1991), de modo general, somos llevados a aceptar sin cuestionarnos la manera como enseñamos y la relación que mantenemos con los alumnos, es decir, la rutina de trabajo nos ciega, y no deja ver los factores que están implicados en la acciones. En este punto se culmina todo un proceso de análisis, que tiene por

objetivo elevar la calidad de la práctica docente y originar nuevas formas de enseñanza apropiadas y funcionales.

Se considera que este ciclo reflexivo es muy importante porque se enseña a porque hacerlo, como hacerlo y del impacto que causa en los alumnos, así como valorar el trabajo y poder hacer una reconfiguración para mejores resultados.

3.2 La experiencia del trabajo docente

Durante el siguiente apartado se recabaron las experiencias obtenidas durante la puesta en marcha del plan de intervención, además de realizar un análisis y reflexión sobre el actuar docente, en cada uno de los momentos. Para la puesta en práctica cabe destacar que el diseño de las actividades tuvo como objetivo estimular el desarrollo de la competencia comunicativa de Sophia; sin embargo, aunque las actividades sean principalmente diseñadas para ella, también se contemplaron los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos con los que ella cursa, pretendiendo con ello atender al enfoque inclusivo.

3.2.1 Canción de la rana

El desarrollo de la situación didáctica “Canción de la rana” se llevó a cabo el 1 de octubre del 2019, la aplicación se realizó con alrededor de 30 alumnos, atendiendo un horario específico, establecido en el cronograma y disponiendo de alrededor de 45 minutos. Guiada bajo práctica social del lenguaje: *Lectura y escucha de poemas y canciones*; con el aprendizaje esperado de: *Sigue el texto impreso mientras el docente canta o lee las canciones o rondas infantiles seleccionadas; mientras lo hace, establece relaciones entre algunas partes orales con partes escritas*. En esta actividad se buscaba favorecer principalmente al conocimiento

del código, esperando que el alumno tome conciencia de la correcta articulación de fonemas y construcción de oraciones compuestas (anexo 5).

Como actividad inicial/permanente se utilizaron una serie de trabalenguas que pretendían crear conflictos en la pronunciación de los alumnos y, que al tener noción de la mala pronunciación hicieran lo posible por poder realizarlos de forma correcta; a su vez, fomentar la memoria, ejercitar la vocalización, aumentar el vocabulario y obtener competitividad consigo mismo.

Para dar el primer paso a la actividad, se consideró importante utilizar estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, como lo menciona Díaz, F., (1999)

“Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados” (p.6).

Por lo tanto, al iniciar la clase se hicieron preinterrogantes acerca del tema que estaba por verse, por ejemplo, qué es un trabalenguas y cuantos conocían. Por consiguiente, antes de dar comienzo con las respuestas de los alumnos se les dio a conocer cuáles eran las reglas de interacción que se iban a llevar a cabo, se les dijo que respetarán las opiniones de los demás y pedirán la palabra para hablar, esto con la finalidad de que haya una buena organización el aula.

Algunas de las producciones realizadas por los alumnos, fueron las siguientes:

DF: Docente en formación, A: alumnos Ña: niña, Ño: niño, S: Sophia

DF: Oigan niños antes de iniciar con la actividad me gustaría que me contestarán la siguiente pregunta, ¿Les gustan los trabalenguas?

A: siii

DF: ¡Muy bien!

DF: ¡Qué bien! ¿Qué me dices tú Sophia, también te gustan?

S: A mí me gustan mucho,

DF: Bueno chicos, ¿Alguien me puede dar un ejemplo de un trabalenguas?

Ño: Yo se me uno, se llama Pepe pecas pica papas.

DF: Niños, ¿Alguien más se lo sabe? Miren lo diré completo y ustedes lo repetirán después.

DF: Pepe pecas pica papas con un pico con un pico pepe pecas pica papas. ¡Ahora todos!
(modelo recurrente)

A: *Pepe pecas pica papas con un pico con un pico pepe pecas pica papas.*

Ña: Maestra yo puedo decirlo lento, pero rápido no.

DF: Oh! Tú no puedes decirlo rrrrrápido (imitación)

Ña: Sí, yo no puedo decirlo gggápido. (Guerrero, G. *Diario de práctica docente, 01 Octubre 2019*).

Durante la actividad se mantuvieron los comentarios motivadores hacia el desempeño de los alumnos, todo con el motivo de seguirlos impulsando a participar y se siguieran esforzando por aprender. Se puede decir que esto fue algo muy positivo y poco a poco hubo más intervenciones por su parte. Algo que se debe rescatar es que había un intercambio de información, cuando alguien tenía una duda se contestaban entre ellos.

Por otra parte, durante el desarrollo de los trabalenguas se pasaba entre las mesas procurando siempre mostrar el modo y punto de articulación, especialmente con los alumnos que tuvieran alguna dificultad, en este caso Sophia mostró mucha dificultad para pronunciar las palabras, además que se mostraba agitada, con una respiración fuerte, al ver esto, se detuvo la actividad por un momento y se les pidió que respiraran profundamente; esta pausa sirvió para que los alumnos se relajaran e interiorizaran en donde estaba el error de su pronunciación.

Posteriormente se les solicitó que volvieran a repetir el trabalenguas, pero de manera lenta y con entonación más exagerada, para que los alumnos hicieran conciencia de cómo debían pronunciar de manera correcta las palabras. Se puede

decir que la actividad fue muy útil para despertar el interés en los alumnos, también sirvió para estimular los músculos linguales y tomar conciencia del modo y punto de articulación.

Ahora bien, para dar inicio a la actividad “canción de la rana” nuevamente se solicitaron los conocimientos previos para alertar a los estudiantes sobre el nuevo tema que estaba por verse. Se realizaron preguntas como, ¿Les gustan las canciones? ¿Alguna vez han oído hablar de la canción de la rana?, Los alumnos contestaron lo siguiente:

DF: Docente en formación, A: alumnos Ña: niña, Ño: niño, S: Sophia

DF: Niños, antes de pasar con la actividad me gustaría hacerles una pregunta ¿Les gustan las canciones?

A: Siiii (mucho, a mi masomenos, a mi demasiado)

DF: Perfecto, ¿adivinen qué?

A: ¿Qué pasoooo? (varios: vamos a cantar canciones)

DF: A los que contestaron que vamos a cantar canciones, están en lo correcto.

DF: ¿Han oído la canción de la rana?

Ño: Yo he escuchado una canción que se llama el sapito.

DF: ¡Muy bien! Hay varias canciones que hablan de ranas y sapos, en este caso de la que hablaremos el día de hoy será de la canción llamada “ La rana que cantaba debajo del agua” ¿La conocen?

A: Siiiiii

DF: ¿Tú la conoces Sofi?

S: Já, antaba debajo del abua abua, vino la mosca y la hizo allal...

DF: ¡Excelente! Si la conoces, ahora todos la vamos a cantar. (*Guerrero, G. Diario de práctica docente, 01 octubre 2019*).

Con lo anterior, cabe rescatar que es importante saber los conocimientos que tienen los alumnos para que el docente analice las decisiones con las que debe guiarse para enriquecer la práctica docente.

Acto seguido, se colocó en el pizarrón la letra de la canción y se explicaron las reglas de interacción como pieza clave para el éxito de la actividad y sobre todo

como medio para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción y expresión oral para la comunicación. Además, se dio la indicación de repetir después de escuchar la estrofa, esto tenía la meta de que los estudiantes vieran a través de la estrategia “modelos recurrentes” como es que se aplicaba el modo y punto de articulación de la estrofa mencionada, también se dijo que se realizarían algunas preguntas correspondientes a la canción y que por ello debían prestar atención a la letra, esto tuvo el objetivo de crear una incógnita y que evitaran dispersarse.

Cuando se comenzó a cantar la canción, se observó que no se atendieron las indicaciones, principalmente aquellos alumnos que ya tenían conocimiento de la canción y se adelantaron a cantar, no respetaban el ritmo y esto creaba un descontrol en el grupo. Es por ello que se volvieron a explicar las reglas de interacción y de nuevo se expuso un ejemplo de cómo era el ritmo de la canción.

Durante el progreso de la actividad, se pensó que sería buena idea cantar la canción con diferentes ritmos ya sea lento, rápido o bien con tono alto o bajo, esto logró un impacto grande en el proceso de la actividad, porque los alumnos se mostraron con una actitud divertida y con la intriga de saber de qué otras maneras se podía cantar la canción.

Al término de cantar la canción completa, se colocó una mesa en la parte central del salón y sobre ella se pusieron unas tarjetas en desorden, por consiguiente se solicitó la participación de los estudiantes, en este caso se les dijo que se iban a realizar una serie de preguntas con respecto a los personajes que aparecen en la canción. A continuación se muestra un ejemplo de ello:

DF: Docente en formación, A: alumnos Ña: niña, Ño: niño, S: Sophia

DF: Bueno chicos ya que cantamos la canción ¿recuerdan que les iba a hacer unas preguntas?

A: Siiiiii

DF: Espero que todos hayan prestado atención en la secuencia de la canción.

DF: ¿Recuerdan que personaje va primero?

Ño: La jana

DF: Muy bien la rrrrraaannnaa (imitación), a ver todos digan rrrrrana (se muestra modo y punto de articulación)

DF: ¡Perfecto! Ahora pongan atención a la siguiente indicación, aquí en la mesa se encuentran todas las imágenes de los animales que aparecieron en la canción, yo escogeré a quien levante la mano, y pasará a colocar la imagen en la parte de la canción correspondiente. ¿Alguien quiere pasar primero?

A: Yo (varios)

Ña: Después de la rana yo recuerdo que seguía la mosca.

DF: ¿A ver chicos, es verdad que sigue la mosssssca? A ver todos digan mooossscaaa (modelos recurrentes)

A: Siiii

DF: Bien, entonces hay que pegar la mosca en el segundo lugar. ¿Quién sigue?

S: luego de la moca igue el aaña

DF: ¿Es cierto chicos, luego de la mooosssca siggggue la araññña? (imitación) a ver todos digan araññña.

A: siiii, araññña

DF: Muy bien, hay que pegar la imagen en el tercer lugar. (Guerrero, G. *Diario de práctica docente, 01 octubre 2019*).

Después de haber terminado de colocar todos los personajes, se hizo una evaluación grupal pidiendo que observaran a detalle cada una de las imágenes para visualizar si estaban colocadas correctamente. Posteriormente, se volvió a cantar canción para terminar de verificar.

Como parte final se les dijo a los alumnos que las canciones tienen muchas funciones, entre ellas que pueden aprender nuevas palabras, tener una mejor memoria, aprender a pronunciar mejor algunas palabras que se les compliquen y todo esto a través de una manera divertida.

Una vez cumplido con el desarrollo de la actividad, fue necesario reflexionar sobre lo que se consiguió, que hace falta para seguir avanzando y también para determinar si el propósito de la actividad había sido cumplido, como lo enuncia De Vincenzi, A. & De Angelis, P., (2006) "Entender la evaluación como proceso

significa que se deberán caracterizar los aspectos más salientes, los obstáculos, los intentos, los logros, las debilidades y las posibles causas que intervinieron” (p.1). En este caso para evaluar, se utilizó una guía de observación (anexo 6), cuyos resultados fueron los siguientes:

La alumna Sophia fue participante activa en todo momento y presentó ritmo, volumen y entonación, asimismo cuando pasó a colocar la imagen en la letra de la canción lo hizo de manera correcta; sin embargo, no articula los fonemas de forma correcta y no hace el intento por seguir sugerencias que se le solicitan. Por lo anterior, se puede decir que el propósito de la actividad se cumplió, pero aún es necesario seguir trabajando para que se logre de mejor manera.

Ahora bien, para analizar la confrontación del actuar docente, se expresa que, la mayoría de los alumnos incluyendo a Sophia manifestaron interés por los trabalenguas y la canción, también mantuvieron una participación activa, momentos de diversión y sobre todo intercambios comunicativos que sin duda ayudan a su desarrollo, es por ello que, se visualizó la importancia de implementar actividades correspondientes a las prácticas sociales del ámbito de literatura, siendo esta una manera de promover la oportunidad de participar en situaciones comunicativas y experiencias escolares ricas en creatividad e imaginación y, con el apoyo de las estrategias de mediación comunicativa se les dan herramientas para poder adquirir la competencia comunicativa de manera favorable, además con el fortalecimiento de actividades iniciales/permanentes que ayuden sobre todo a fortalecer el aparato bucofonador y con ello lograr una buena articulación para una correcta producción de fonemas.

Al realizar el análisis de lo aprendido y lo que es necesario reconstruir de la intervención, se debe decir que aún son necesarias ciertas modificaciones como el espacio y el ajuste de tiempo para generar oportunidades de aprendizaje en los niños. Por otra parte, se entendió que la planeación es flexible y que no está mal

realizar alguna modificación, al contrario es importante realizar ajustes en beneficio de que ocurra en el aula, siempre pensando en el propósito principal.

El haber trabajado con canciones y con los trabalenguas brindó la oportunidad de establecer un ambiente propicio para que los alumnos se expresaran a través de un medio rico y creativo, en donde resultó factible la mediación y corrección de errores articulatorios; sin embargo, se pretende que en las próximas intervenciones se medie cualquier espacio comunicativo de manera constante a través de las estrategias de mediación comunicativa.

Para futuras intervenciones se reconoce que es necesario considerar los intereses y posibilidades de los alumnos, así como la búsqueda constante de propiciar ambientes que generen aprendizaje y la oportunidad de desarrollar competencias, habilidades y destrezas que los ayuden a participar en eventos comunicativos de manera eficaz, mediando sus participaciones.

3.2.2 Sopa de letras

El desarrollo de la situación didáctica “Sopa de letras” se llevó a cabo el día 22 de enero del 2020. La aplicación se dio con alrededor de 30 alumnos atendiendo un horario específico establecido en el cronograma y disponiendo de alrededor de 35 minutos. Se implementó la práctica social del lenguaje: *Creaciones y juegos con lenguaje poético*, resolviendo una sopa de letras, con el fin de que los alumnos identificaran las características de esta, además de propiciar una situación comunicativa entre sus demás compañeros, a través del aprendizaje esperado de *práctica y crea juegos del lenguaje mediante sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes*. El propósito principal de la actividad fue *que el alumno reconozca las características de la sopa de letras mediante el juego e identificará*

las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Los aspectos a favorecer del área de comunicación fueron los siguientes:

- Conocimiento del Mundo: Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas.
- Conocimiento del código: Correcta articulación de fonemas, construcción de oraciones compuestas, organización de un discurso de forma coherente.
- Conocimiento de la interacción: organización del discurso oral en forma coherente, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar (anexo 7).

Se inició la clase con una actividad inicial/permanente con el apoyo de un material denominado “cubo de práxias”, este incluye imágenes que aluden a los movimientos de labios, de lengua, músculos cercanos a la boca, a la mandíbula y al velo del paladar. Se colocaron todos los alumnos en un círculo y se giraba el dado, ellos debían realizar la imagen que salía. Cuando le tocó el turno a Sophia, alumna que presenta disglosia, mostró cierta rigidez en él faz de su cara; sin embargo, su participación fue activa de inicio a fin. Los demás alumnos realizaron la actividad sin dificultad.

Posteriormente, se les dijo a los alumnos que se iba a trabajar con una actividad que se llama “Sopa de letras”, enseguida se dieron a conocer las reglas de interacción, diciendo que debían levantar la mano para pedir su turno de participación, además de escuchar con atención y respetar las respuestas diferentes que cada uno de sus compañeros diera. Esto se realizó con la intención de que los alumnos tomaran conciencia que para actividad tuviera un buen funcionamiento, se necesita orden.

Se hicieron preguntas para saber qué conocimiento tenían acerca de la sopa de letras; entre ellas, alguna vez han jugado la sopa de letras, saben cuáles son sus características, cuáles son las reglas para poder realizarla correctamente. Esto pretendía activar sus conocimientos previos, como menciona Díaz, F., (2002) “La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble

sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes” (p.5).

La mayoría de los alumnos coincidió en que ya habían realizado una sopa de letras anteriormente; sin embargo, muchos no sabían cómo era la forma correcta, hacían comentarios sobre que debían buscar las letras de la palabra señalada, otros que era la palabra completa, haciendo de sus comentarios un pequeño debate, por lo tanto, a partir de la expresión de los alumnos se tuvo que intervenir haciendo una muestra en el pizarrón para que todos entendieran.

De lo anterior, se puede decir que es de gran importancia dar a los alumnos la oportunidad de que sean ellos quienes ofrezcan sus conocimientos acerca del tema, ya que con ello se potencia su discurso oral y con las estrategias de mediación se puede lograr que lo hagan de forma coherente y clara; además, le dan al docente la pauta para que medie la situación de aprendizaje enriqueciendo aún más los conocimientos que ellos poseen.

Posteriormente, se organizó a los alumnos por binas, se hizo acomodo de las bancas una frente a otra y se repartió una hoja con la sopa de letras. Se pretendía que los alumnos se acomodaran con diferentes compañeros, no con los mismos de siempre. Sophia, quedó en pareja con una compañera con la cual, indagando jamás había trabajado, por lo que se mostraba un poco cohibida; sin embargo, atendió a las indicaciones sin problema.

Se mostraron diez imágenes de los diferentes objetos, animales y personas que debían buscar y se preguntó a varios alumnos, incluyendo a Sophia sobre el nombre de cada uno, utilizando como estrategia el refraseo, es decir, cuando decían una palabra con una pronunciación inadecuada se corregía indirectamente la expresión incorrecta proporcionando el modelo apropiado y enfatizando el aspecto de la palabra en donde se manifestaba la dificultad articulatoria, como lo sugiere Romero, S., (1999). Como el refraseo se realizó grupalmente, no se

identificó que los alumnos trataran de pronunciarla correctamente, sin embargo, se es consciente de que recibieron el modelo adecuado de su producción. Al mismo tiempo, se escribió en el pizarrón las respuestas proporcionadas. Al terminar de escribir los nombres se dio un tiempo límite para buscar todas las palabras en la sopa de letras.

En todo el desarrollo de la actividad se continuó haciendo uso de la explicitación de las reglas de interacción como pieza clave para el éxito y sobre todo para favorecer el desarrollo de las habilidades de interacción entre los alumnos logrando que esta fuera de manera eficaz. Con esto se rescata que las reglas de interacción influyeron en el propósito de la actividad, si bien, hubo una buena organización, además se dio la oportunidad al alumno de que en cada participación hubiera un intercambio de información, propiciando con ello el aprendizaje.

Durante los primeros minutos que comenzaron a realizar la actividad, se observó que las instrucciones proporcionadas no fueron lo suficientemente claras, ya que gran parte de los alumnos buscaban y encerraban solamente las letras, no la palabra completa, por lo que se volvió a dar la indicación de manera más sencilla y de nueva cuenta, con otro ejemplo en el pizarrón.

Quedando claras las indicaciones, la acción docente se concretó en observar que el trabajo se realizará de acuerdo a lo establecido. Por lo que se pasó de bina en bina para analizar cómo es que se daba la comunicación para resolver el problema que se tenía enfrente.

De esto se analizó que la comunicación entre ellos fue fundamental porque se pusieron de acuerdo al establecer de qué manera buscarían las palabras, si cinco y cinco cada quien, cómo repartirían las palabras difíciles, a quién les tocaban las fáciles, o hacer una competencia a ver quién encontraba más. En el caso de

Sophia se hizo un poco más de acompañamiento. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

DF: Docente en formación, S: Sophia, M: Melisa

DF: ¿Cuántas palabras han encontrado?

M: Esta y esta na' mas

DF: Ah, nada más (refraseo).

DF: ¿Cómo se llaman chicas?

S: Opia

M: Melisa

DF: Hola Sophia, hola Melisa, vamos a ver (refraseo)

DF: Miren ya encontraron otra sin querer, aquí dice rrrrraaaqueta (imitación).

M: A ver dónde, ay, si esta raqueta

DF: Quiero que busquen la de rrrrrana (habla paralela).

DF: Con que letra empieza rana

M: Con la /r/

S: Con la gggg

DF: ¡Muy bien! Fíjense bien la de rrrrraaaana esta arrrrrriba, esa será la única pista que les daré y tiene cuatro letras (habla paralela).

S: Pol favol

DF: Esta bien te daré otra pista solo porque lo pides porrrrr favorrr. No solo hay una palabra de rrrrrana, si no que puedes encontrarr otra abajo (habla paralela).

M: Es que Sophia no está buscando.

DF: Claro que sí, ¿verrrdad que si estás buscando?

S: Aja.

DF: ¿Ustedes si saben leer y escribir?

M: Yo solo poquito, pero me trabo cuando leo palabras muy grandes.

S: Ete, no.

DF: Pero, para eso vienen a la escuela, poco a poco se enseñarán a leer, ¿verdad?

M: Sophia no contesta mucho porque no puede hablar bien porque usa un bracket verde.

DF: Mira, Melisa Sofi si puede hablar bien, yo si le entiendo muy bien.

M: Yo solo cuando dice, sí o no.

DF: ¿Verdad que tu si puedes hablar bien?

S: No, pueo

DF: No te preocupes Sophia tu poco a poco podrás hablar mejor y si no puedes decir una palabra, con gusto dime, entre todos te ayudamos a hacerlo mejor, ¿Va?

S: Siiii, acias maesta

DF: De nada, ya saben que cualquierrr cosa me hablan. (*Guerrero, G. Audio 1 de práctica docente, 22 enero del 2020*).

Con esto cabe resaltar que ofrecer mediación a los alumnos es de suma importancia, porque sin ella no se darían cuenta como mejorar su producción, proporcionando respuestas con faltas en los elementos comunicativos, por ello se utilizaron estrategias de mediación comunicativa para favorecer el lenguaje de Sophia, estas fueron el refraseo, imitación, habla paralela y espejeo. También se

les hizo hincapié en que todas sus participaciones, tanto correctas o incorrectas ayudan a que poco a poco sus producciones orales sean más efectivas.

Se percató que Sophia es muy tímida cuando se trata de hablar, por lo tanto fue importante crear un clima de confianza con ella, con comentarios positivos, siempre reconociendo y felicitando sus participaciones; como lo menciona Zavalla, A., (2000)

El profesorado debe creer sinceramente en las capacidades de los alumnos, ganándose su confianza a partir del respeto mutuo. Tiene que valorar al alumno por lo que es, mostrándole confianza y facilitando que aprenda a confiar en sí mismo. (p.97).

Durante el proceso de la sopa de letras fue muy grato, observar que Sophia y Melisa realizaban la actividad de forma activa, haciendo comentarios sobre cómo solucionar problemas, respetando turnos e intercambiando información. Además, se pasó con cada binas para ver el proceso de la actividad; sin embargo había alumnos a los que se les complicó la búsqueda de las palabras; cuando quedaban aproximadamente quince minutos para terminar la intervención y ver que los alumnos no avanzaban, se decidió colocar la imagen en grande de la sopa de letras en el pizarrón, para que se resolviera de manera grupal, con la finalidad de que los alumnos que aún no terminaban, completaran el ejercicio conforme pasaban sus compañeros a localizar la palabra. Se les mostró la lámina y se le dijo al grupo que se seleccionarían a varias binas para pasarán a encontrar una palabra; se pidieron participaciones solicitando que levantarán la mano.

Melisa levantó la mano inmediatamente y se les dio el turno, al principio Sophia no quería pasar, pero Melissa le dijo comentarios muy halagadores como “Si podemos Sofi, vamos” “No te preocupes lo hacemos las dos juntas” “No te de miedo”, le tomó la mano y pasaron juntas. Las producciones fueron las siguientes:

DF: Ustedes serán las primeras en pasar, díganme cuál palabra van a encerrar.

M: Nosotras buscaremos la palabra reloj. Verdad que si Sofi?

S: Emm...

DF: ¿Cuál palabra quieres encontrar Sophia?

S: Yo quieo uja

DF: Ahhhhh tú quieres brrrrrujaaaa (imitación)

S: Aja, ujjjjjjaaa

M: Bueno, está bien, busquemos bruja. (Guerrero, G. *Diario de práctica docente*, 25 febrero del 2020).

Cuando los alumnos pasaban al pizarrón, en frente de todos se mostraba a manera de ejercitación, como se pronunciaban algunos fonemas consonánticos y vocálicos, así como en la producción de sílabas; esta parte de la actividad fue enriquecedora y favorecedora para el desarrollo de las habilidades comunicativas de varios alumnos, ya que aunque no presentan disglosia como Sophia, algunos no han consolidado su lenguaje oral.

Al término de las participaciones, se pidió que entregaran su hoja de la actividad; como parte final para una evaluación de la actividad, se les hicieron preguntas como: ¿Les gustó la actividad? ¿Qué palabra se les hizo más difícil encontrar? ¿De qué se dieron cuenta?, de sus respuestas se rescatan comentarios como: "Me gusto la actividad, pero me resultó complicado trabajar en equipo, es que no nos poníamos de acuerdo", "Las palabras difíciles de encontrar fueron robot y reloj, es que siempre me confundía con la /g/ y buscaba reloj y la otra porque buscaba robod", "me di cuenta que debía buscar todas las letritas juntas, yo las buscaba por separado".

Para finalizar, se les pidió que evaluaran el desempeño del compañero de su bina y a ellos mismos; sin duda esta estrategia funcionó, pues cada uno elaboró una conclusión reconociendo sus debilidades y fortalezas. Fue muy importante esta coevaluación, permitiendo involucrar activamente a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación. Ambas partes debieron interactuar para alcanzar el objetivo compartido de desarrollar una evaluación consensuada. No obstante, algunos no atendieron la indicación correctamente y solo realizaron comentarios

enfocados a las debilidades. Lo que provocó que sus compañeros manifestaran una actitud de desánimo, por lo que se tuvo que intervenir para evitar una confrontación entre ellos. Se considera que es necesario dar un ejemplo antes de iniciar con este proceso de coevaluación, para que ellos tomen estas consideraciones y las apliquen, evitando con ello un resultado erróneo que puede llevar a una confrontación.

Para evaluar el proceso de la actividad, se llevó a cabo una lista de observación (anexo 8) para valorar el logro del propósito, de la cual, el resultado que se obtuvo fue el siguiente, del conocimiento del mundo la alumna Sophia logró identificar las particularidades de la sopa de letras, así como los objetos y personas en las imágenes presentadas, además relaciono las palabras con su imagen correspondiente; sin embargo, aún requiere ayuda para expresar sus ideas a todo el grupo, si bien, se cohibe y no participa de manera efectiva. En el conocimiento del código, no logró articular correctamente los fonemas presentados, pero se pudieron implementar estrategias constantemente como son, el refraseo, imitación y habla paralela para que de alguna manera lograra encontrar el modo y punto de articulación de los fonemas.

Para el conocimiento de la interacción se observó que fue participante activa durante todo el proceso, logrando una buena interacción con la pareja que le tocó. Por otra parte, durante el transcurso de la evaluación, se vigiló que ella alcanzara una organización en el discurso y que lo ajustará dependiendo a lo que quería comunicar, pero no hubo buen resultado, porque no hablo mucho, solo se limitó a decir que todo estaba "bien".

Por lo anterior, quedó expuesto que si se alcanzó el propósito principal, pero se sigue requiriendo la utilización diaria de estrategias para aumentar los tres tipos de conocimiento, especialmente para favorecer el conocimiento del código y de la interacción que es en donde más se presenta la dificultad.

Sin duda alguna al estar al frente de grupo, como maestra de comunicación se tiene que ofrecer la oportunidad de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas que ayuden al niño a desenvolverse en cualquier situación y en cualquier contexto, como lo menciona Gutiérrez, J.,(2008)

Las mejores maestras saben que sus alumnos son personas en cuyo desarrollo humano que están colaborando, por lo que saben cultivar y promover en ellos el desarrollo de las competencias culturales básicas de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y de participación (p. 1300).

Se puede decir que las situaciones comunicativas ocurren en cualquier evento interactivo día a día, donde las personas ponen en práctica sus conocimientos promoviendo con ello el aprendizaje, por lo tanto trabajar en beneficio de la comunicación es indispensable lograr el desarrollo integral de cada uno.

Al realizar una confrontación con lo que se sabía anterior a la aplicación de la actividad con los conocimientos obtenidos de esta experiencia, se puede comentar que, el simple hecho de cambiar un poco la dinámica de las actividades, en este caso el uso de binas como organización social del aula, resultó una estrategia apropiada, para que los alumnos tuvieran un intercambio de información que ayudó a su aprendizaje. A su vez la mediación comunicativa es un vehículo para desarrollar la competencia comunicativa; sin embargo, esta debe ofrecida con frecuencia, no solo en el salón, sino en cada uno de los contextos en donde se desenvuelve el niño.

Se sabía que promover la confianza maestro-alumno es importante, para que cada estudiante pueda preguntar y aclarar sus dudas sin miedo al fracaso, lo que crea un clima favorable y que las actividades cumplan su propósito; ahora se reflexiona que, además de lo anterior, las actividades aumentan la probabilidad de éxito, si son diseñadas con la intención de generar la comunicación activa de

los alumnos y, los intercambios entre los alumnos ofrecen oportunidades para generar el aprendizaje social.

El crear actividades en donde los alumnos hagan su uso de su expresión oral y comunicación es muy importante, esto hace que cada uno de ellos exponga y comparta sus ideas acerca del tema que se está hablando. Por otro lado, con la contribución de los alumnos acerca de lo que es una sopa de letras, se identificó que conocían sus características y aunque al principio se les dificultó el conocer cuáles eran las reglas para su realización, al final lo pudieron hacer satisfactoriamente. De alguna manera se cubrió lo deseado, también se considera que hizo más falta hacer que los niños tomarán conciencia sobre la importancia de la comunicación para la superación de dificultades.

La sopa de letras, fue una buena actividad que permitió favorecer el conocimiento para la interacción haciendo que los participantes pusieran en juego su capacidad para seguir las reglas, esperar el turno, además de poner en práctica los discursos orales en el aula, entre otros. También, se rescató que la sopa de letras ayudó a favorecerla pronunciación de fonemas, haciendo que se requiera mayor énfasis en las estrategias de mediación comunicativa.

De los aspectos que son necesarios para reconstruir la práctica, algo que se necesita mejorar durante la intervención en el grupo, es conseguir que los alumnos que presentan problemas en la articulación, como en este caso Sophia, observen con mayor precisión el modo y punto de articulación de los fonemas alterados cuando se ofrece la mediación del rephraseo; contadas fueron las ocasiones en que verdaderamente veían como se realizó el ejemplo.

Otro parte que se pueden mejorar, es el manejo de los tiempos, los alumnos al no conocer el tiempo requerido se dispersaron y dejaron a un lado el trabajo. Por otro lado, en la parte de evaluación se pudo dar mejor la indicación para no crear

de algún modo inseguridad en los alumnos a quienes se les realizó solo comentarios sobre sus debilidades.

Indudablemente el rol del profesor de educación especial no es sencillo, bajo su responsabilidad se encuentra el ofrecer todo los elementos necesarios que ayuden a la participación y el aprendizaje de los alumnos, ayudando a formar ciudadanos capaces y competentes que hagan frente a las dificultades que enfrenten en la vida diaria.

A lo largo de la intervención se ha conseguido asumir el enorme compromiso de la profesión en la que se ha desempeñado, siempre buscando estrategias de enseñanza-aprendizaje, además de dar mucha importancia en brindar a todos los alumnos, no solo a los que están en atención, la ayuda necesaria para que logren desarrollar habilidades (anexo 9).

3.2.3 Juego trivial léxico semántico

“Juego trivial Léxico Semántico”, actividad que se llevó a cabo el día 25 de febrero del 2020, la aplicación se dio con alrededor 8 alumnos atendiendo con un tiempo de 60 minutos. El propósito fue: *Que la alumna identifique las funciones y características de las adivinanzas, además de discriminar diferentes características de objetos, animales y cosas para ampliar su conocimiento del mundo, mediante situaciones comunicativas a través del juego.*

Con la actividad se favorecieron los tres conocimientos; sin embargo, se enfatiza más el conocimiento del mundo; Los aspectos a favorecer fueron los siguientes: Conocimiento del mundo, mediante la implementación de relaciones semánticas entre palabra y la imagen, comprensión del vocabulario, expresión de ideas y comprensión de relaciones entre significado y significante. Conocimiento del código, la elaboración de un discurso (oraciones), uso de conjunciones y

correcta articulación de fonemas. Para finalizar en el conocimiento para la interacción la organización de un discurso, respeto de turnos y ajuste en el discurso respecto a lo que se quiere comunicar.

El aprendizaje esperado sobre el cual se organizó la clase fue: *Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje*. El tiempo de la actividad constó de 50 minutos y la organización se dio según lo planeado de manera individual.

Se decidió favorecer dicho conocimiento a través de las adivinanzas, ya que estas suponen un excelente juego para desarrollar el aprendizaje y la comunicación entre los participantes. Exigen cierto esfuerzo mental y a cambio ofrecen un interesante reto camuflado de juego. Las adivinanzas favorecen el desarrollo del proceso de revisión de conceptos que tiene alumno, puesto que al buscar la respuesta correcta, es necesario que discrimine entre las múltiples características de un objeto y trate de ubicar lo esencial (anexo 10).

Antes de comenzar con la actividad principal se realizaron tres actividades, la primera fue tomada en cuenta como actividad inicial/permanente cuyo nombre es 'memorama de práxias', este juego consistía en colocar hacia abajo unas tarjetas con imágenes de práxias, si el alumno encontraba el par de la tarjeta debía realizar lo que marcaba la imagen, por ejemplo si salía la imagen de un niño intentando tocar la nariz con la lengua, el alumno debía hacer eso. El acomodo de los alumnos fue en forma de círculo para todos pudieran ver, escuchar y ser participantes activos en el proceso de la actividad. Como lo menciona Zabala, A., (2000)

Diremos que la mejor manera de situar a los alumnos será la que les permita ver y escuchar mejor al profesor. Así pues, el espacio físico adecuado será el que permita dar cabida al número máximo de alumnos que se ha establecido, y la distribución del aula más apropiada será la que

facilite el control del profesorado. Para garantizar que esta función de transmisión y control sea más eficaz (p.136).

Con esto se reflexiona, que ajustar la distribución del espacio, debe corresponder a las actividades que se van a desarrollar en el aula, procurando siempre hacerlo de forma apropiada facilitando el control de grupo y fomentando en este caso, la interacción y el aprendizaje colaborativo entre todos los participantes.

Se continuó realizando preguntas preparatorias para introducir el juego del memorama, como se muestra en el siguiente ejemplo:

DF: Docente en Formación, Ñ1: Niño 1, Ñ2: Niño 2, Ñ3: Niño 3, S: Sophia

DF: Miren aquí yo tengo estas tarjetas ¿Alguna vez han jugado memorama?

Alumnos: Siii

DF: ¡Perfecto! ¿Alguien me puede decir las reglas de este juego?

Ñ1: Yo chiche yo chiche, es un juebo de mecha

DF: Si, es un juego de mesa, pero me refiero que si alguien conoce las reglas para el juego.

Ñ1: Con tarjetas

DF: Si, se juega con tarrrrrjetas, pero existen reglas en el juego para que este se haga de manera corrrrrrecta. (refraseo acentuando el sonido correcto del fonema sustituido)

N2: Creo que solo debemos sacar dos cartas y si ya las sacamos no podemos ver alguna otra, eso sería trampa.

DF: Excelente, ¿Alguien más quiere participar? ¿Tu Sofi?

S: onen hacia aajo

DF: Estas en lo correcto, se ponen hacia abajo (imitación).

Ñ3: Cada tarjeta tiene su par, pero las voy a revolver, entonces cada uno tendrá la oportunidad de sacar dos tarjetas, si estas coinciden entonces tú te quedas con esas tarjetas. Al final quien junte más pares de tarjetas gana. ¿Entendieron?

Alumnos: Siiii

DF: Peeeeero no va a ser tan sencillo, para que ustedes se puedan ganar esa tarjeta tienen que hacer lo mismo que hace la imagen, por ejemplo esta imagen (Se muestra la imagen) ¿Qué está haciendo?

Alumnos: lamiendo un helado!

DF: Muy bien, entonces ustedes deben hacer como que lamen un helado. (*Guerrero, G. Audio 2 de práctica docente, 25 febrero del 2020*).

Durante las intervenciones con los alumnos y particularmente con Sophia fue necesaria la utilización permanente del refraseo que consistía en corregir de forma indirecta una expresión incorrecta, haciendo énfasis en lo que se corregía, además se utilizó la estrategia de revisión con resumen, ya que sus producciones son confusas y fue necesario verificar la comprensión de lo que la alumna decía y a partir de su respuesta reconstruirla con más claridad, también utilizar la imitación como estrategia, repitiendo lo que la alumna dice, pero con entonación exagerada, haciendo contacto visual y ofreciendo un uso social pertinente.

Durante el juego, se observó que todos los alumnos realizaron las práxias de manera correcta incluida Sophia; sin embargo, es importante resaltar que casi todos los alumnos tienen un proceso de memoria corta, ya que olvidaban rápidamente donde habían visto la tarjeta anteriormente. Por lo tanto, es importante seguir implementado estrategias de memoria para ayudar a que el alumno aumente su concentración, atención y su memoria visual.

Posteriormente, se les dijo que ahora se realizaría el “juego del lince”, se les explicó las reglas de la interacción diciéndoles que se les repartiría unos cuadros con 23 imágenes y unos círculos con las mismas imágenes del cuadro, pero en desorden. Lo que ellos debían hacer era encontrar y encerrar la mayor cantidad de imágenes, tanto del cuadro como del círculo y que todo esto se haría contra tiempo, por lo que se colocaría en el centro un reloj de arena que tarda aproximadamente de un minuto en vaciarse y quién encontrara la mayor cantidad de imágenes ganaba.

Al finalizar el juego, se dio una pausa para hacer el conteo de objetos, en este caso, se contaron los objetos que no habían sido encontrados, y como estrategia para favorecer el conocimiento del mundo, se les hizo una serie de preguntas como, ¿Qué es ese objeto? ¿Para qué sirve? ¿Dónde podemos verlo? Y se les dio la indicación de que los mencionaran en voz alta. Cada una de las respuestas debía ser contingente, en dado caso de no ser así se utilizaba la estrategia de corrección y explicación semánticas que trata de ofrecer una opción más adecuada o más específica, la cual debe ir seguida siempre de una explicación sobre la diferencia de significado entre la opción empleada por el alumno y la propuesta del maestro.

Con esto se reflexiona que el maestro de comunicación debe aprovechar cualquier situación para generar aprendizajes en los alumnos, atendiendo a la vez las necesidades manifestadas por los estudiantes.

Por otra parte, observó que las actividades contra tiempo son favorecedoras para despertar a los alumnos, puesto que muchos manifestaban cierto desinterés, aburrición, mal comportamiento o algunos otros se mostraban tímidos, esta actividad fue la clave para motivarlos a continuar con lo siguiente.

La siguiente actividad fue una "Lotería de sílabas trabadas", se hizo una explicitación de reglas de interacción, se les dijo a los alumnos que todos debían participar leyendo cartas; varios alumnos manifestaron que no sabían leer, por lo que se les contestó que se daría acompañamiento y debían repetirlo en voz alta.

Hubo alumnos que presentaron problemas al pronunciar algunas palabras de la carta; sin embargo, se les pedía que la volvieran a decir, pero de manera más lenta, además se pronunciaba nuevamente la palabra con entonación exagerada (refraseo y presentación de modelos) solicitando que observaran cómo se pronunciaba para que ellos imitaran y lo repitieran.

En un principio los alumnos se mostraron tímidos al tener que repetir las palabras, por lo que se solicitó que no solo el alumno que presentaba esa dificultad lo dijera, sino que todos en conjunto la repitieran, haciendo mayor énfasis de acompañamiento al alumno en este proceso. Se reflexiona que las estrategias pertenecientes al conocimiento del código ayudan a los alumnos a observar el modo y punto de articulación de los fonemas pronunciados, ya que poco a poco los alumnos lograron identificarlo de manera favorable y sin tener que hacer acompañamiento constantemente.

Además de lo anterior, se observó que cómo la actividad apoyó a que los alumnos realizarán la asociación del significado y significante de algunas palabras que no conocían, también se favoreció la asociación del objeto con la palabra escrita. Si bien, algunos no sabían leer, con ver la imagen, decían el nombre de esta en voz alta debido a que predecían el texto en función de la imagen.

Cuando fue el turno de Sophia ella manifestó no saber leer, por lo que también se hizo acompañamiento, además se usó el refraseo, ya que muchos de sus compañeros no entendían bien lo que quería decir; además se le dificultó un poco más a la hora de realizar la imitación, pues cuando se le pedía que repitiera la palabra más de una vez, simplemente se quedaba callada y decía que no podía y miraba a otro lado. Cuando esto sucedía se le decía que ella era capaz de todo, que no importaba si se equivocaba mil veces, lo importante era que lo intentara, y que todos ayudaríamos para que ella pudiera pronunciar bien las palabras que se le complicaban. Esto logró crear un cierto lazo de confianza para que se sintiera segura y poder continuar.

Cotera (2003) citado por García, G.,(2014) señala que “es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil” (p.282), por ello, se buscó en todo momento no perder la empatía, debido a que es indispensable para que haya éxito en el proceso de aprender; la relación entre el maestro y sus

alumnos debe estar basada en la atención, respeto, cordialidad, responsabilidad, reconocimiento, intención, disposición, compromiso y agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza.

Para comenzar con el juego trivial léxico, como actividad generadora de conocimientos previos se presentó a los alumnos el material con el que se trabajaría y se hizo la siguiente pregunta, ¿Qué creen que vamos a jugar ahora? cada uno tuvo su tiempo para contestar y se observó con escucha atenta que en cada respuesta hubiera coherencia y correcta articulación de los fonemas, si esto no era así se utilizaban estrategias de mediación comunicativa que propone Romero, S., (1999) como por ejemplo, el refraseo, expansión de forma y significado en cada respuesta, imitación, habla paralela y modelos recurrentes. Con Sophia se utilizó una estrategia más que fue revisión con resumen, ya que sus respuestas eran poco claras y difíciles de entender, esta se utiliza “cuando el alumno hace un relato o expone de forma confusa o deficiente, se hace un resumen interpretativo para verificar la comprensión de lo que el alumno dice, y a partir de su respuesta se reconstruye” (p.121-210).

Se inició con esa pregunta, pues buscaba saber qué era lo que los alumnos pensaban y de algún modo promover la reflexión en cada uno. En esta parte hubo respuestas como, jugaremos un juego de mesa, otros al ver el dado decían que era una competencia; al observar las cartas complementaban diciendo que era una competencia de preguntas. Cuando finalizaron de dar aportaciones, posteriormente se les preguntó, ¿Alguna vez han escuchado hablar de las adivinanzas? Si la respuesta es sí, entonces expliquen, ¿Qué es una adivinanza?, pero recuerden que deben de levantar su mano para participar, esto como una regla de interacción para el respeto de turnos, algunas de las producciones fueron las siguientes:

DF: Chicos necesito que me digan ¿Qué es una adivinanza? Recuerden que para participar hay que levantar la mano.

Ñ1: Una adivinanza es como preguntas que tienes que responder

DF: ¡¿Cómo prrreeguntas?! Te refieres a que si te pregunto qué haces por la tarde es una adivinanza?

Ñ1: Masomenos, no tanto así, es que no sé cómo explicarlo.

DF: Mira una adivinanza es...

Ñ1: No no no no, yo quielo pensalo.

DF: Bueno, está bien, te voy a dar un poquito más de tiempo para pensarrirlo. ¿Alguien más quiere parrrrrticiparr?

N2: Una adivinanza es como si te dielan pistas de una cosa y tú tienes que adivianal de que cosa están hablando.

DF: Ah! Quieres decir, que si te digo pistas de una cosa, como su color o su tamaño tú tienes que adivinarr de que cosa se está hablando?

Ñ2: Si algo así. Pol ejemplo mi mamá me dice una que es así "Soy astuto y juguetón y mi mayor afición es cazal un laton". Pues la respuesta es el gato porque a los gatos les gusta comel latones.

Ñ1: Si, eso ela lo que quelia decil.

DF: Sofi tú también quieres participarr?

S: Mmmm on pleguta y ice ahí osas de omo on lo ojeto.

DF: Ahhhh son preguntas y ahí en las preguntas, dicen cosas de cómo son los objetos.

S: Aja (*Guerrero, G. Audio 2 de práctica docente, 25 febrero del 2020*).

Se dio una expansión de forma y significado para complementar las respuestas de Sophia, al terminar las participaciones de todos, se empleó una expansión de la forma, para que todos pudieran entenderlo de manera más precisa y clara. Posteriormente, a cada uno se le repartió una ficha de diferente color, debían girar el dado para después avanzar y se les leía una adivinanza, si ellos contestaban correctamente se quedaban en ese carril; sin embargo, si la respuesta no era correcta, ellos regresaban al lugar donde estaban. Por otro lado, había una tabla con imágenes de las respuestas de cada adivinanza, pero se optó por intentar que ellos las resolvieran solos.

La primera ronda no tuvo el éxito esperado, se visualizó que no estaban asociando las ideas, elemento esencial para obtener una visión integradora del concepto, ya que algunas de las adivinanzas tenían la respuesta correcta entre

sus palabras y nadie se había dado cuenta de ello. Algunas de las producciones fueron las siguientes:

DF: Si sopla el aire a la cara viene, quien es calvo no lo tiene.

Ñ1: Mmmm... no lo sé, e una plegunta ificil

DF: Si, en efecto essss una prrregunta ddddifcil, toma tu tiempo y me das la rrrespuesta (refraseo enfatizando los fonemas pronunciados incorrectamente).

Ñ1: Etoy nelvioso

DF: ¿Esstas nerrviosso? ¿Quieres que la vuelva a repetir?

Ñ1: No, quielo pensal un poquito ma

DF: Perfecto, piensa un poco másss y responde, no importa si te equivocas, aquí lo importa es que pensaste en esa respuesta.

Ñ1: Mmm... no, me rindo (*Guerrero, G. Audio 2 de práctica docente, 25 febrero del 2020*).

Se reconoció el esfuerzo que cada uno estaba realizando y se resaltó en todo momento la importancia de la participación activa, se les dijo que no importaba si las respuestas no eran las correctas, aquí lo importante era aprender poco a poco. Se identificó que la actividad no estaba saliendo conforme se tenía planeada, había alumnos que simplemente decían “paso” y no hacían nada después. Por lo que se decidió hacer un ajuste a las reglas, se les dijo que ahora no solo el compañero al que le tocó la adivinanza podía pensar en la respuesta, sino que si alguien más la conocía, podía robar su turno, además si resolvía la adivinanza sin pistas podía avanzar dos carriles más.

Cuando se dio la indicación los alumnos se notaron sorprendidos y comenzaron a verse más participativos. Con Sophia se notó participación desde el inicio de la actividad, se tomaba su tiempo para responder a las adivinanzas y no pedía ayuda para resolverlas. Como se muestra a continuación:

DF: Es tu turno Sophia, menciona un animal que vive en el agua y tiene escamas.

S: Emm.. u pato

DF: A ver, Sofi ¿El pato tiene escamas?

S: No, no no epea

DF: Claro, espero, piensa un momento y me dices la respuesta.

S: queo que e un pecao.

DF: Ahhhhh tu crrrrres que esss un pessscaddddo

S: Aja

DF: ¿Porque piensas que es un pesscadddo?

S: polque ecolde que la ecamas es la piel e un pecao.

D: Excelente Sofi tienes razón, la piel de los pescados tiene escamas (*Guerrero, G. Audio 2 de práctica docente, 25 febrero del 2020*).

A lo largo de las participaciones se utilizó la estrategia de expansión de forma y significado para que ampliaran la producción gramatical por lo que apoyó a favorecer el conocimiento del código; además se empleó la de revisión con resumen, pues la meta principal era favorecer el conocimiento del mundo, por lo tanto, fue necesario hacer inferencias sobre la información que ellos poseían y dar más información al respecto, o bien hacer un cambio si la respuesta que daban no era la correcta favoreciendo con esto su aprendizaje. Esta última, estrategia permitió que compararan entre lo que ellos creían y lo que ahora sabían; además, a partir de ello se les apoyó a organizar sus ideas para manifestarlas de forma más clara o correcta.

Queda claro que la intervención por parte del docente es vital, los alumnos ven al maestro como una fuente de información, por este motivo, el docente debe tomar ese papel y realizar las acciones necesarias para guiar al alumno a lograr la adquisición de determinados conocimientos.

Para cerrar la actividad, se contó el avance que cada quien había logrado, quedando como ganador un alumno llamado Mario. Se prosiguió haciendo preguntas como se muestra a continuación:

DF: Ahora que hemos concluido con el juego me pueden decir ¿Qué aprendimos el día de hoy?

Acuérdense que las participaciones serán por medio de turnos y respetaremos las opiniones de nuestros compañeros. ¿Entendido?

A: Siiii

Ñ1: Pues yo aprendí que las adivinanzas son como preguntas, pero cada pregunta tiene como son los objetos o personas y tú tienes que adivinar e que están hablando.

DF: Ah tú aprendí que las adivinanzas son como preguntas, pero cada pregunta tiene características de como son los objetos o personas?

Ñ1: Sí

Ñ2: Pues a mí me gustó mucho el memorama, ahora sé que es un juego de mesa.

DF: ¿Tú para que crees que te ayuda el memorama?

Ñ2: Para divertirme, fue muy interesante.

DF: ¿Y crees que este juego te ayude a aprender?

Ñ2: Sí porque me ayudó a que mi memoria fuera mejor

DF: Sí, el memorama ayuda a la memoria, porque ustedes tienen que recordar donde dejaron la tarjeta. ¿Tú que me puedes decir Sofi?

S: o aperi que a veces las adivinanzas tienen la respuesta en las letras

DF: ¿Letras?

S: Sí letras

DF: Ok, tú aprendí que a veces las adivinanzas tienen la respuesta en las letras.

Ñ3: Pues yo aprendí que debo recordar mucho las cosas, porque a veces me confundía y yo creía que era una cosa, cuando en realidad era otra.

DF: Eso sí chicos, recuerden que para dar una respuesta debemos pensar claramente antes de contestar (*Guerrero, G. Audio 2 de práctica docente, 25 febrero del 2020*).

Evidentemente las conclusiones que produjeron partieron de sus experiencias y forma parte del análisis necesario que tendría que darse en los alumnos para que comprendan de qué manera lo aprendieron, qué necesitaron para hacerlo y que pueden seguir haciendo para ponerlo en práctica, no solo en las sesiones de apoyo a la comunicación, sino en cualquier ambiente generador de conocimientos. Las adivinanzas resultaron ser muy buenas para desarrollar los conceptos y la discriminación de objetos, animales, personajes, etc.; además estimulan la comunicación creativa, como lo menciona Gómez, E., (2003)

El trabajo con las adivinanzas desarrolla el proceso de formación de conceptos en el niño, puesto que al buscar la respuesta correcta, es necesario que él discrimine entre las múltiples características de un objeto y trate de ubicar lo esencial (p.431).

Durante todo el proceso se utilizaron mediadores para que los alumnos dieran respuestas contingentes a las preguntas realizadas, para enriquecer sus producciones. Esto resultó ser una buena estrategia, ayudó a recabar más información sobre lo que conocía el alumno y por otro lado a incrementar la información.

La evaluación de la actividad se realizó mediante una lista de cotejo (anexo 11), cuyos resultados fueron los siguientes, la alumna Sophia fue participante activa en todo el proceso, logró descifrar las adivinanzas que se le presentaron, en el tiempo dado, además alcanzó a reconocer las características de las adivinanzas; Por otra parte, se mostraba un tanto insegura al momento de dar la respuesta y solo se comunicaba si se le preguntaba directamente.

Realizar éste tipo de actividades e implementar estrategias de mediación comunicativa, se convierte en la oportunidad perfecta para ayudar a desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresarse con claridad y coherencia, logrando una integración de elementos que les permitirán enfrentar con éxito cualquier escenario comunicativo.

Al concluir la actividad se rescató que los alumnos lograron identificar de alguna manera el proceso de Metacognición, ya que tuvieron presente, que para dar una respuesta es necesario comprender y reflexionar sobre lo que se está hablando, en donde ellos procesan la información y construyen la representación del conocimiento.

La Metacognición es el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen

esas representaciones del conocimiento (Mayor et al. 1995) citado por Osses, S., & Jaramillo, S., (2008).

Como parte del análisis del actuar docente, se reflexiona que el fungir como maestro de comunicación es una importante tarea en donde se deben crear situaciones comunicativas en todo momento que ayuden a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para que puedan implementar día con día.

Además, se comprendió, que aun y cuando las adivinanzas fueron el medio, el docente debe implementar múltiples estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades, creando situaciones en donde los alumnos puedan producir mensajes lingüísticos de manera efectiva.

El trabajo en pequeños grupos fue sin duda, una acción que permitió obtener resultados positivos, en donde se aumentó la posibilidad de dar intervenciones con estrategias de comunicación más directas, no solo con Sophia, si no con todos los alumnos que las requerían. En toda la actividad los alumnos pusieron en marcha sus conocimientos transmitiéndolos unos con otros, con la finalidad de resolver el problema que se les estaba presentando.

En el caso específico de Sophia, ella no tuvo dificultad y se observó un buen nivel en el conocimiento del mundo. Sin duda alguna, el trabajo en colaboración con otros compañeros, la ayuda a favorecer su competencia comunicativa, además de que la alumna poco a poco trata de comunicarse más, se considera también, que al intercambiar información con sus demás compañeros sobre situaciones que se presentaron, permitió la comprensión entre significado y significante. Por lo que se puede decir, que esta forma de organización propició situaciones de aprendizaje altamente favorables.

Otra cosa que indudablemente se debe hacer mención es que el docente, tiene que tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de todos los alumnos; al principio se

observó que la actividad no estaba funcionando porque los alumnos no mostraban interés porque no entendieron lo que tenían que hacer, los ajustes realizados al implementar un cambio en las reglas del juego permitieron que la actividad cumpliera con el propósito esperado, ya que se observó el que nivel de complejidad de la actividad era elevado a las capacidades de los alumnos. Gutiérrez, J., (2002) señala que ‘la finalidad de las estrategias es lograr que todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir aprendizaje, desarrollar habilidades e interés por aprender, proporcionándoles apoyo para incrementar el aprendizaje’ (p.2).

En el actuar docente se identificó que las expectativas eran demasiado elevadas para el nivel en el que los alumnos se encontraban; sin embargo, se supo actuar rápidamente haciendo el ajuste de acuerdo a su necesidad. Durante todo este proceso se reconoció la importancia de crear momentos de reflexión e incorporación de vocabulario nuevo. Gracias a esto el cambio funcionó y con las estrategias implementadas poco a poco los alumnos empezaron a asociar los rasgos con los objetos o personas.

Por último se puede decir, que al fungir como maestra de comunicación el deber principal es enriquecer y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo tanto es necesario tener siempre en cuenta este propósito y aprovechar todas las oportunidades comunicativas que surjan en el transcurso de las actividades (anexo 12).

3.2.4 Cuento del patito feo

El día 05 de marzo del 2020 tuvo bien desarrollar la actividad que llevó por nombre “Cuento del patito feo”, la intervención fue con alrededor de 8 alumnos, con un horario de aproximadamente 60 minutos. Guiada bajo el siguiente propósito: Que el alumno identifique las características de los cuentos empleando el lenguaje para comunicarse y como instrumento de aprendizaje, mediante el intercambio de información y experiencias a través de eventos comunicativos. La práctica social propuesta desde el ámbito de la literatura fue: Lectura de narraciones de diversos subgéneros, así mismo se buscó alcanzar el siguiente aprendizaje esperado: Recupera, con ayuda del profesor, la trama de los cuentos leídos (anexo 13).

Se pretendía que con la actividad del cuento los alumnos realizarán un intercambio de información, experiencias e ideas a través de sus discursos, esperando que su organización sea coherente, clara y que apliquen ajustes de acuerdo a lo que se quiere comunicar. Se pensó que los cuentos permitirían crear conexiones entre la expresión y la comunicación, siendo así la mejor forma de crear pautas de intervención mediante las participaciones de los alumnos.

Se inició la clase con una actividad ocupando un material denominado “¡Ah pescar!” cuya finalidad es fortalecer el aparato bucofonador mediante el uso de actividades de intervención indirecta, trabajando mejillas, labios, mandíbula y controlar de manera adecuada la respiración, esta es una actividad permanente que se integra al inicio de todas las sesiones. Los alumnos se acomodaron alrededor de la mesa, en la parte central de esta, se colocaron pescados de colores y se les repartió un popote. Posteriormente se les dio la indicación que succionaran la mayor cantidad de pescados posibles y quien obtuviera más gana. Al observar el proceso de Sophia, la alumna que presenta disglosia, mostró dificultad al respirar y apretar los labios, por lo que se tomó la decisión de darle descansos para que pudiera darse pequeños masajes en los músculos de su cara,

respirar un poco y volver a continuar. Se debe decir que mostró una participación activa de principio a fin.

De ello se reflexiona que es de gran utilidad el uso de actividades permanentes, ya que son elementos complementarios para la actividad, en este caso se buscaba que los alumnos, además de despertar su interés por el trabajo, disminuyeran la rigidez de su faz y controlar su respiración, todo esto a través de una manera divertida.

Posteriormente, se realizó una pregunta generadora de conocimientos previos, solicitando la participación de los alumnos para argumentar que conocían acerca de los cuentos, en cuántas partes se dividía y por último, si habían escuchado el cuento del patito feo; Se les dijo que pensarán bien su respuesta y se les dio un momento, esto con el fin de crear una reflexión, además de que cada uno tuviera tiempo para organizar sus ideas y discurso. Para escuchar sus respuestas se les dieron las reglas de interacción para poder participar, en este caso se les dijo que se realizaría por medio de turnos, respetando las participaciones de cada uno de sus compañeros. Algunas de las participaciones de los alumnos fueron las siguientes:

A: Alumnos, DF: Docente en formación, S: Sophia, Ñ1: Niño 1, Ñ2, Niño 2, Ñ3 Niño 3:

DF: ¿Alguna vez han escuchado hablar de los cuentos?

N1: Chi, leí el de inicianta.

DF: Ahhhhh leíste el de ce-ni-ci-en-ta

Ñ1: Chi, el de eeeenicianta.

Ñ2: Yo también me sé uno que se llama gato con botas.

DF: Wow, y tu Sofi? ¿Has leído algún cuento?

S: Si, ua ez ecue uno e la sienita.

DF: ¿Y te gusto ese cuento de la Ssssssirenita?

S: Si.

Ñ3: Yo también leí ese cuento de la sienita.

DF: Bueno chicos, ahora que conozco que ustedes han leído un cuento, necesito preguntarles ¿Saben en cuantas partes se divide un cuento?

Ñ1: En muchas pallinas

DF: Ah ok, se divide en muchas pagggginas, pero creo que no han entendido mi pregunta.

DF: Miren un cuento se divide en tres momentos ¿Saben cuáles son?

Ñ2: ¡Ah! esos que dicen que son, como el inicio, donde te omienzan paticando la historia?

DF: Exactamente, una de las partes del cuento, es el inicio, en donde comienza la historia (refraseo, imitación) donde te dicen el lugar donde sucede el cuento, quien es el personaje principal y cuando sucede. ¿Alguien me puede decir la segunda parte de la historia?

S: uego te icen eee aso espues.

DF: Por supuesto, luegggo te dicen que paso dddd después (refraseo, imitación) y a eso se le conoce como desarrollo, aquí te explican cuál es el conflicto del cuento.

Ñ3: Luego viene el final, ¿vedad que si maeta?

DF: Claro, después de esto viene el final de la historia, en donde se da solución al problema (*Guerrero, G. Audio 3 de práctica docente, 05 marzo del 2020*).

De la información obtenida de los alumnos, se puede decir que es muy importante darles la oportunidad de que comiencen a reconocer lo que va a verse durante la clase a través de sus conocimientos previos; también se atrae su atención generando ideas, reflexiones y análisis; así que las preguntas planteadas establecieron un espacio propicio para que fueran capaces de crear puentes cognitivos entre lo que sabían y lo que se estaba por aprender.

Cabe aclarar que durante el proceso de las preguntas y de la actividad en general se utilizaron estrategias de mediación comunicativa para favorecer el conocimiento del mundo como son, la contingencia semántica como recurso de mediación, procurando que el alumno diera comentarios y respuestas contingentes al tema en cuestión.

También se utilizaron estrategias de mediación comunicativa para el conocimiento del código como son, a) el refraseo ya que este sirvió para corregir de forma indirecta alguna expresión incorrecta realizada por los alumnos, el uso del modelo se realizó recuperando la palabra que dijo la alumna y se produjo apropiadamente con entonación exagerada, haciendo contacto visual y ofreciendo un uso social pertinente; b) el habla paralela, que sirvió para decir lo que la alumna

va haciendo y la acciones cometidas, siempre utilizando un modelo correcto, simple y claro, ofreciendo la posibilidad de oír los modelos correctos del lenguaje, y por último c) la expansión de forma y significado ampliando lo que el alumno decía agregándole más información al respecto.

Durante las preguntas los alumnos se mostraron muy participativos y, gracias a las ideas que cada uno aportó, se pudo estructurar un concepto del cuento de manera más amplia. Para dar lectura del cuento se les dio la indicación de que recostaran su cabeza sobre la mesa y cerraran sus ojos, también que imaginaran todo lo que escucharan del cuento, para que al finalizar la lectura, ellos pudieran plasmar lo que imaginaron y exponer sus dibujos frente a todos explicando cada uno de ellos.

Se leyó el cuento en voz alta, de manera lenta y clara. Los estudiantes manifestaron interés durante todo el transcurso de la lectura, por ello se consideró que trabajar con los cuentos fue una buena opción, así que se tomó la decisión de realizar preguntas abiertas, buscando obtener opiniones propias de los alumnos y con ello estimular el uso social del lenguaje.

El primer cuestionamiento fue sobre qué pensaban al respecto de cada una de las cosas que le sucedían al patito feo y si ellos hubieran estado en el cuento viendo eso, que harían al respecto. Cada uno tuvo su turno para contestar. Durante esta parte de la actividad, se intervino de manera inmediata, ya que los alumnos habían olvidado las reglas de interacción mencionadas en un principio y empezaron a lanzar al aire sus respuestas interrumpiendo a sus demás compañeros, por otro lado prevalecía el ruido por lo que se dijo que la actividad no continuaría si el ruido seguía. A continuación se da un ejemplo de sus respuestas:

A: Alumnos, DF: Docente en formación, S: Sophia, Ñ1: Niño 1, Ñ2, Niño 2, Ñ3 Niño 3:

DF: ¿Qué les pareció la historia chicos?

Ñ1: Tiste, esa histolia ya la había visto una vez en la tele.

Ñ2: A mí también, yo quella lolal

S: Poecito, ecian osas feas.

Ñ3: Yo me hubiela enojado.

Ñ1: Aja, yo tambien me hubila enojado mucho

Ñ2: Eque fueron muy gloselos.

DF: ¿Ustedes se hubieran enojado? Ahora imagínense que ustedes viven con el patito y de repente ven que los demás hacen eso.

S: lo voy on él y lo abazo... (Interrumpió Ñ1)

Ñ1: Yo me ponía fuliosoo, es que eso no se hace, no lebemos tlatal así a nalie, pobecito

DF: A ver niños que quedamos, recuerden que las participaciones son por medio de turnos, porque es muy grosero interrumpir a nuestros compañeros. Sofi tú estabas hablando, ¿Quieres decir algo más?

S: No, solo eso y eria su amiaa

DF: Tú te harias su amiggga (refraseo, imitación) ¿Alguien más quiere participar?

Ñ2: Yo selia su amigo y me ilia con él.

DF: Así es, nosotros no debemos tratar mal a nadie, sea cual sea su físico, porque podemos hacerlos sentir mal, igual que como hicieron sentir mal al patito (*Guerrero, G. Audio 3 de práctica docente, 05 marzo del 2020*).

Con esto se puede decir que dar la oportunidad a los alumnos de intercambiar puntos de vista, sobre creencias y/o experiencias fue muy importante, ya que posibilitó la creación de un espacio comunicativo ameno, en donde fue gratificante el conocer cómo interactúan entre sí, realizando preguntas frecuentes unos con otros.

Al observar con detalle los intercambios comunicativos que existieron, se pudo notar que fue una gran oportunidad para que Sophia y demás compañeros enriquecieran la estructuración de ideas, describieran sus experiencias y aumentaran su vocabulario, esto benefició el desarrollo de las diferentes competencias y habilidades comunicativas.

Al término de esas reflexiones, se continuó haciendo preguntas, pero estas más encaminadas a la estructura del cuento, por ejemplo: cuántos personajes

identifican, qué acciones realizaron y cuál es el inicio, desarrollo y cierre, esto con la finalidad de ver si los alumnos habían comprendido bien la historia, además de reforzar su memoria al recordar poco a poco los sucesos del cuento.

Con esto se puede rescatar que es importante mencionar constantemente las reglas de interacción al inicio de las actividades, para que esta se realice lo mejor posible; por otro lado, se identifica que suelen olvidarlas rápidamente y es importante que poco a poco las interiorice, para que en un futuro las aplique sin necesidad de que alguien se lo diga.

Posteriormente, se repartió una hoja en blanco, en el centro de la mesa se colocó plumones, colores, resistol y una variedad de hojas iris, dándoles como indicación plasmar por medio de dibujos como se imaginaron el cuento del patito feo, tomando en cuenta las aportaciones anteriores sobre el inicio, desarrollo y cierre del cuento.

Al concluir con sus dibujos, se hizo uso de la estrategia de mediación comunicativa, uso de discursos orales en el aula propuesta por Romero, S.,(1999) se pidió participación de todos los alumnos para que de uno en uno expusieran sus dibujos, se les volvió a recordar las reglas de interacción, en este caso se les mencionó que debían respetar los dibujos de todos, porque así era como cada uno se los había imaginado, también se les dijo que no estaba permitido interrumpir a sus compañeros, que si querían preguntar algo debían levantar la mano.

Se buscó que llevarán a cabo el uso de la exposición de sus dibujos como estrategia para que pusieran en práctica este tipo de discurso, cuando lo iban haciendo se realizaban ajustes en la narración de lo que necesitaban comunicar como un mediador, para lograr que lo realizaran de forma coherente y clara. Se debe decir que con todos los alumnos se utilizaron estrategias de mediación comunicativa; sin embargo, en el caso de Sophia se hizo mayor énfasis en el uso de estas porque sus producciones eran muy difíciles de entender.

A: Alumnos, DF: Docente en formación, S: Sophia, Ñ1: Niño 1, Ñ2, Niño 2, Ñ3 Niño 3:

DF: Hay que poner atención recuerden que

S: Ai ibuje a la mamá pata on os huevos eee uso, deues uando el paito se ue de la anja, y al inal uando se onvierte e un cisne, le use unas alas andes oque los cisnes ienen alas andes y onitas.

DF: (Refraseo) Ah tu dibujaste aquí a la mamá pata con los huevos con los hueeevos que puso, despuees cuando el patito se fue de la granja y al final dibujaste cuando se convierrrte en un cisne y le pusiste alas grandes por los cisnes que tú te imaginaste tienen las alas grandes y muy bonitas.

S: Aja, sí.

Ñ1: Yo dibuje una granja con muchos patitos, me imagine a uno glandote y gigante, luego me imagine una montaña donde corrió el patito feo, y luego me imagine un estante donde el patito encontró a sus demás compañeros cisnes.

Ñ2: Pues yo dibujé plimelo a todos los animales riéndose del poble patito, luego dibuje que le corrió a otro lado huyendo de todos los que les dicen cosas feas, luego dibuje que se encontlo con muchos cisnes grandes bien bonitos y se vio en el agua como si fuela un espejo y vio que ela un cisne también.

Ñ3: Yo primero cuando todos se burlaron de él, después cuando se fue, y luego cuando lo encontró una mujer vieja (*Guerrero, G. Audio 3 de práctica docente, 05 marzo del 2020*).

Lo anterior, permitió identificar que en otras actividades, a los alumnos les costaba mucho trabajo participar, mostraban mucha inquietud y vergüenza por contestar correctamente; gracias a esta actividad se comprendió que el uso de las prácticas sociales donde los alumnos expongan sus propias opiniones, experiencias y reflexiones de manera espontánea, sin que tengan que aportar una respuesta en particular, incrementa la información que ya poseen lo que les permite enriquecer o cambiar su participación, debido a la información que obtienen a través de sus compañeros; además, que las prácticas sociales son un medio favorecedor para despertar en los alumnos el deseo de comunicarse.

Para finalizar se solicitó que colocarán en medio de la mesa sus dibujos y se invitó a todos a visualizar minuciosamente cada uno de los trabajos realizados por

sus compañeros para posteriormente evaluarlos. La evaluación consistía en revisar la estructura de la historia, inicio, desarrollo y cierre, además se les permitió que dieran comentarios cálidos hacia los dibujos de cada uno, también se dio la oportunidad de autoevaluarse, como se muestra a continuación:

A: Alumnos, DF: Docente en formación, S: Sophia, Ñ1: Niño 1, Ñ2, Niño 2, Ñ3 Niño 3:

DF: Necesito que observen bien los dibujos de todos y los califiquen, quiero que revisen si todos tienen la secuencia correcta del cuento, acuérdense que es inicio, desarrollo y un cierre, otra cosa, quiero que de preferencia den comentarios positivos por favor, recuerden que debemos respetar cada uno de los dibujos. ¿Quién quiere comenzar?

Ñ1: Pues a mí me gustó mucho como dibujo el, porque lo hizo muy bonito el cisne, pero creo que no puso bien el final, porque el final es que se convierte en un cisne.

Ñ2: A mí me gustó mucho que ella le puso muchas flores de colores, pero me hubiera gustado que el cisne lo hiciera de otro color, porque no hay cisnes rosas, toda la secuencia está colecta.

Ñ3: Yo creo, que me gustó mucho que él le puso los blillitos, se mira bien bonito, a mí casi no me quedó el cisne, pero a él sí. También todo el cuento está bien.

S: Pues a mí me gustó su dibujo del paisaje, y todo está correcto.

DF: Te gustó su dibujo del paisaje verdad, pero está segura que está correcto?

S: Sí.

DF: Perfecto, ¿Ya vieron lo que uno puede crear con la imaginación? Ahora ya calificamos a todos, pero necesito que se califiquen ustedes.

Ñ1: Yo creo que si me equivoqué porque al final se convierte en un cisne y yo puse que lo llevaba una señora.

Ñ2: Yo si lo puse correcto, pero creo que el cisne no me quedó tan bien.

S: Emmm... puse el cisne rosa, y no es rosa.

Ñ3: Yo no coloqué tan bien, me quedó muy mal coloreado de aquí (*Guerrero, G. Audio 3 de práctica docente, 05 marzo del 2020*).

Durante el proceso de coevaluación se reflejó en cada uno de los alumnos, una reflexión minuciosa hacia el trabajo de sus compañeros, manifestando sus conocimientos adquiridos en el proceso de la actividad, haciendo críticas

constructivas sobre algunos errores o bien, felicitando el trabajo realizado. Por otra parte, al autoevaluarse, reflexionaron sobre su trabajo, tomando en consideración las críticas que recibieron por parte de sus compañeros.

Para evaluar el cumplimiento del propósito de la actividad, fue necesaria la utilización de una lista de cotejo (anexo 14) de la cual se obtuvo el siguiente resultado, la alumna Sophia logró participar activamente durante todo el proceso de la actividad; se comunicó por medio del lenguaje con sus compañeros y maestra, exponiendo con sus propias palabras el dibujo que plasmó, también escuchó atentamente la lectura del cuento e identificó el inicio, desarrollo y cierre que lo componen. Por lo anterior, se debe decir que si se cumplió con el propósito establecido.

Al realizar la confrontación sobre la práctica docente cabe destacar la gran importancia que fue el trabajar desde el ámbito de literatura, ya que el uso de la práctica social seleccionada, fue un medio que permitió obtener por parte de los alumnos una abundante participación oral. Así mismo, se debe resaltar lo importante que es trabajar con temas de interés, ya que el apoyo que proporciona el área de comunicación es crear en el aula espacios comunicativos para ayudar a que los estudiantes desarrollen sus habilidades. Por lo tanto, el cuento es una práctica social que desde un principio fue de su interés, las actividades que se generaron en función a él, dieron paso a pausas seguidas de muchas participaciones donde los alumnos expusieron reflexiones y opiniones, discursos orales que son importantes practicarse dentro del aula.

Además, es importante señalar que el papel del maestro de educación especial en el área de comunicación debe orientar el discurso oral de los alumnos para que poco a poco desarrollen su competencia comunicativa, por lo que es importante que asuma un rol de mediador al usar estrategias que orienten la producción oral de los alumnos.

Así mismo, se corroboró la importancia del trabajo entre iguales, dado que uno de los retos de la educación actual es contribuir a aprender a aprender, en este caso al interactuar, incorporar ideas, opiniones y reflexiones entre los participantes, conlleva a que cada uno obtuviera un aprendizaje o bien, que ampliará y/o estructurará más el que ya poseía, esto significó mucho para llegar al éxito de la actividad.

Otro factor necesario para la actividad, fue la utilización de recursos didácticos creativos y flexibles, generando en los alumnos el interés por aprender y desarrollar la actividad de manera efectiva. Estos materiales tuvieron un impacto en el aprendizaje debido a que fueron seleccionados considerando las características para que todos los alumnos los pudieran manipular, como lo menciona Zabala, A., (1999)

Nuestra tarea prioritaria como educadores consiste en la confección de los materiales que tienen que ayudarnos a llevar a cabo las actividades educativas. La tarea de enseñar implica estar al corriente de una cantidad enorme de variables, entre ellas las que nos indican las necesidades particulares de cada chico y chica, y seleccionar las actividades y los medios que cada uno de ellos necesita (p.182).

Además, al haber previsto el empleo de recursos didácticos para que los alumnos los implementaran en el trabajo, les permitió crear su propia percepción del cuento, considerando momentos, personajes y contextos. De ello se reflexiona que las actividades y materiales que promueven la creatividad estimulan el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que al tener en sus manos el material para plasmar ideas mediante el dibujo les resultó sencillo y la representación pictográfica ayudó a también a que formularan un discurso más amplio y organizado a nivel oral cuando lo compartieron con los oyentes.

También se aprendió que el dar la oportunidad de que los alumnos realicen una crítica y autocrítica como evaluación crea una actividad de aprendizaje, ayudándolos a tomar en cuenta que hicieron bien, que hicieron mal y por supuesto a cómo mejorar. Como menciona Pastor, M., Pascual, G., & Martín, B. (2005).

Debemos entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. La evaluación debe ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado a que tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa, etc. pero, sobre todo, debe informar de cómo mejorarla (o, al menos, ayudar a tomar decisiones para intentar mejorarla). En este sentido, los procesos de autoevaluación y evaluación compartida pueden ayudar a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejorar (p.3).

Ahora bien, al analizar la práctica docente podemos decir que también existen algunos aspectos que son necesarios reconstruir. Se considera que la mayoría de los alumnos alcanzó el propósito de la actividad; sin embargo, sigue siendo necesario dar un repaso a los alumnos, en este caso sobre lo aprendido de los cuentos, para visualizar si ha quedado alguna duda, o bien ampliar alguna información que no haya quedado del todo clara.

Por otra parte, una tarea del maestro de lenguaje, es buscar siempre las oportunidades para poder intervenir en los eventos comunicativos, proporcionando a los alumnos la ayuda necesaria con herramientas que le posibiliten la adquisición desarrollo o corrección del lenguaje de manera correcta; no obstante, sigue siendo necesario continuar propiciando situaciones donde se implementen permanentemente estrategias que favorezcan el conocimiento del código, ya que se necesita conseguir que los alumnos y en este caso Sophia, tengan la noción de cómo se producen los fonemas de forma correcta.

Sin duda, hay que seguir mejorando en la intervención docente y gracias al análisis y reflexión, se pueden observar las fortalezas y debilidades en la práctica educativa, esto nos permite tomar lo mejor y reconstruir lo que no salió bien para en un futuro poderlo aplicar (anexo 15).

3.2.5 Intervención con padres de familia

La familia y la escuela comparten una meta en común, en este caso, la escuela y familia están para los niños y con los niños, es por ello que se necesita una alianza que permita el cumplimiento de esta meta, que es buscar maneras para y por el beneficio de ellos, cada uno en su diferente contexto. Como lo menciona Cano, R. & Casado, M. (2015) "Para ello, las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace el otro". (p.18)

Al atender al enfoque ecosistémico que orienta la intervención de los servicios de apoyo de educación especial, se dio a la tarea de hacer partícipes a los padres de familia reconociendo y valorando su función. Por ello, con la intención de fortalecer su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, se estableció el siguiente propósito para guiar las acciones que posibilitarían alcanzar el fin deseado: *Dar información a los padres de familia acerca del desarrollo de la competencia comunicativa, ofreciendo estrategias de mediación comunicativa y ejercicios para disglosia que pueden implementar en casa.*

El día 19 de marzo del año 2020 se solicitó la participación del padre o tutor de Sophia a través de un citatorio, para brindarle información sobre estrategias y ejercicios específicos para trabajar en casa, por otro lado, también se pidió el permiso al director de la escuela para poder colocar en el portón y en cada una de

las aulas, carteles. Estos contenían información sobre estrategias de la competencia comunicativa que pueden implementar desde casa.

La intervención con el padre de Sophia fue a la hora de salida, comenzando con la presentación sobre el nombre, escuela y que, durante el cuarto año de la licenciatura de educación especial se tenía a bien, el desarrollar un documento recepcional, en este caso se tuvo la participación desde el área de comunicación, haciendo uso de plan de intervención con actividades que se llevarían a cabo en el ciclo escolar 2019-2020. También, se le informo del tema del documento que es *El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia desde las prácticas sociales del ámbito de literatura.*

Cuando se le comentó el tema, el padre de familia se asombró y dijo que él sabía que la “condición” de Sophia era una disglosia, preguntó la razón por la cual se escogió, se le dijo que es de suma importancia que no solo Sophia, si no que todos los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son necesarias en la vida y en el aprendizaje de cada uno. Se eligió su caso, porque ella requería un poco de ayuda para desarrollar su competencia comunicativa en el lenguaje oral.

Para continuar, se aclaró que el definir la dificultad que tenía la alumna, no era con la intención de etiquetar o señalar, por el contrario, se realizaba para delimitar cómo y de qué manera ayudarla. Por lo tanto, se efectuó una breve introducción acerca de la competencia comunicativa, la importancia de su desarrollo y de cómo esta, tiene un papel muy importante en las interacciones humanas y el aprendizaje significativo

Al decir esto, el interés aumentó y posteriormente se expuso el trabajo que se había desarrollado, en este caso se mostró el plan de intervención con las actividades y evidencias de ello. Después de haber concluido esa parte, se le mencionó que como maestras nos interesaba mucho apoyar a Sophia para que desarrollara su competencia comunicativa y, para que esto fuera posible, era

necesario que también los padres fueran partícipes de este proceso. Se expresó la necesidad de transmitirle una serie de estrategias que podrían ser aplicables en cada uno de los contextos en los que su hija se desenvuelve, con la intención de favorecer su comunicación.

Para continuar se planteó la siguiente interrogante ¿Qué hace usted en casa para ayudar a Sophia a adquirir la competencia comunicativa?, se tomó un momento para que el pensara bien la respuesta, a lo que contestó:

DF (Docente en Formación), PF (Padre de Familia).

PF: Por ejemplo, cuando ella pronuncia mal las palabras yo se las repito, pero sin que ella se dé cuenta.

DF: ¡Perfecto! Esa es una buena estrategia y se llama refraseo, ¿Conoce alguna más?

PF: Pues, esta Sophia a veces da muchos rodeos al hablar y no me dice de manera clara lo que realmente importa, así que trato de hacer como un tipo repaso de lo que ella me dice, pero más breve.

DF: Esta es otra estrategia muy importante, se llama habla paralela (*Guerrero, G. Diario de práctica docente, 19 de marzo del 2020*).

Se aprobó cada una de las intervenciones y a partir de ellas, se procuraba enriquecer la información que él poseía, se mencionó que así como esas estrategias, existían muchas y se resaltó la importancia de ser aplicadas, pues juegan un papel muy importante para que el niño o niña adquiera la competencia comunicativa. Esto permite comprender que “la escuela y la familia, en ningún momento son sustitutivas la una por la otra, tienen la responsabilidad de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad” Cano, R. & Casado, M. (2015, p.19). Por consiguiente, se expresó la necesidad de saber que otras alternativas conocía para ayudar Sophia a que adquiriera su comunicación, a lo que contestó que antes su hija iba a terapias de lenguaje, en donde diariamente por sus condiciones, era necesario que fortaleciera los músculos de su cara y su boca, pues la disglosia labiopalatina, hace que le falte movilidad y fuerza en sus labios y por eso no

articula bien; sin embargo, dejó de ir y su familia no está segura de hacerlo correctamente.

Considerando su respuesta, se repartió una hoja con ejercicios de disglosia con materiales sencillos que puede implementar desde su casa. Se explicó paso por paso cada uno de ellos, abriendo espacio para una sesión de dudas y aclaraciones, por lo que comentó que, él podía realizar estos ejercicios diariamente, pero tenía miedo de no hacerlo correctamente y que era necesario que el tuviera conocimiento de que lo estaba haciendo bien, por ello, se le explicó que los ejercicios de disglosia deben ser constantes y que no va a ver resultados inmediatos; sin embargo, allí en el tríptico venían varios links de YouTube en donde venía paso por paso lo que debía realizar y que cualquier duda se iba a tratar de apoyar y se le dio una dirección de correo electrónico.

Por lo anterior, es importante crear un espacio ameno, en donde estén presentes sus ideas y emociones, en la toma de decisiones, la reflexión, la participación y la convivencia en general. Esto es un elemento actitudinal fundamental de la comprensión mutua, que es necesaria en la construcción del trabajo colaborativo y de la concordia en las relaciones interpersonales.

Este tipo de intercambios permitió ver que es una prioridad transmitir a los papás, que la educación no empieza y termina con la entrada y salida de los alumnos a la escuela, sino que está permanece incluso cuando el alumno desarrolla su vida fuera de ella, por lo tanto, aprovechar al máximo las situaciones cotidianas para mediar y estimular el aprendizaje es una tarea importante que corresponde a la familia desempeñarlo y hacerlo efectivo y duradero.

Para dar cierre a la sesión, se dijo que era fundamental el trabajo diario desde casa con los ejercicios brindados, además de aplicar diariamente en cualquier evento comunicativo, las estrategias de mediación, también se sugirió el manejo

de evidencias ya sea alguna, foto video, o grabación de audio para verificar que el trabajo se estaba llevando a cabo, lo cual se tuvo por respuesta un "sí".

En consecuencia, se agradeció la asistencia, la atención y la disposición presentada para el bienestar de Sophia y se recalcó que es fundamental dar un seguimiento diariamente y que era necesario volver a realizar otra asesoría, pero enfocada a los avances que ha visto, con habilidades nuevas y dificultades.

Para evaluar la actividad se le ofreció una hoja con varias preguntas que permiten saber el éxito de la reunión de orientación. El padre de familia manifestó en sus respuestas, que fue muy útil conocer la información que se presentó, ya que ayudaba a su hija a adquirir la comunicación, también expuso que las estrategias que se brindaron serán de mucho beneficio, si bien, él no las conocía y que son prácticas y fáciles de llevar a cabo en las situaciones de comunicación que se presentan; como sugerencias expresó que el llevar a cabo esta reunión permite conocer las habilidades y dificultades de su hija en la escuela y que es importante trabajar junto con la maestra en beneficio de Sophia para reforzar lo que se ve tanto en el aula de clase, como en la escuela en general. Con ello se puede decir que la actividad con el padre de familia cumplió con el propósito esperado (anexo 16).

Como confrontación del análisis hacia el papel y la actuación del profesor en el aula, se aprendió que, la relación entre la familia y la escuela es de suma importancia porque no puede concebirse el trabajo de uno sin la intervención del otro para obtener resultados significativos en la mejora del aprendizaje y la educación de los alumnos. Es primordial el compromiso y la participación de la familia.

Con lo anterior, se realizó un análisis sobre lo que aprendió y gracias a ello, se identificó que al orientar a los padres de familia sobre acciones que puedan llevar a cabo para beneficiar la formación de sus hijos, es vital, pues con ello se logra el

beneficiar al alumno en el contexto donde más se desenvuelve, en este caso, el hogar.

Así mismo, al trabajar con este agente tan importante promueve el establecimiento de canales de comunicación que permiten equilibrar el quehacer, con la intención de alcanzar objetivos determinados en pro del desarrollo y adquisición de aprendizajes en los alumnos; además para obtener resultados esperados es preciso ser coherentes y exactos con el manejo de la información y la solicitud de acciones.

El valorar el tiempo y aprovechar la asistencia del tutor es algo fundamental, para ello, es necesario realizar la orientación de manera práctica y rápida para evitar que la información no se dé debidamente por el corto tiempo que se tiene. También, es primordial crear un clima de confianza que posibilite que el padre de familia se desenvuelva y participe activamente.

A lo largo de la formación docente se ha conseguido desarrollar la capacidad de valorar la función de las familias, la importancia de fortalecer el vínculo entre la escuela y los padres de familia; así mismo, dar más importancia a la orientación, porque se visualizó que con el diálogo se puede expresar con claridad, ideas propias, tomar una postura, argumentar con fundamentos, respetar opiniones, ser tolerante y se tiene apertura nuevos puntos de vista. Lo anterior, es un rasgo deseable que posea un docente en educación especial, como marca el perfil de egreso "El docente debe orientar a las familias para favorecer la participación de las mismas en el proceso educativo de los alumnos que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad" (SEP, 2004, p.47).

Ahora como parte de la reconstrucción de la práctica docente, se ha considerado necesario aprovechar al máximo la asistencia del padre de familia para transmitir la mayor cantidad de información que permita no dejar dudas, también se es necesario mejorar la organización del discurso, ya que en

ocasiones fue repetitivo. Por otra parte, se es preciso emprender acciones que permitan captar la atención de los padres de familia y dar información más precisa y clara, en este caso faltó algo más innovador como pueden ser la utilización de tecnologías (anexo 17).

3.2.6 Intervención con la maestra

Como parte de las acciones diseñadas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa de Sophia, la alumna seleccionada en el estudio de caso por presentar disglosia, fue necesario incluir a la maestra de aula en este proceso de intervención, porque es importante “promover mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular” (SEP, 2004, p.48), para reducir las BAP a las que se enfrentan los niños a fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos. El propósito de esta intervención fue *Dar a conocer al docente la importancia del desarrollo comunicativo del alumno, así como estrategias que puede implementar durante la intervención en el aula.*

En un primer momento, se tuvo un acercamiento con la maestra para hacer la presentación de la docente en formación, así como el trabajo realizado en el área de comunicación además, se le explicó que se realiza un estudio de caso sobre la intervención que se dirige con la alumna Sophia, mismo que se documentará en el ensayo pedagógico titulado *El desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia desde el ámbito de la literatura.* Se le informó que las actividades aplicadas en su aula tenían la intención de favorecer la competencia comunicativa de todo el grupo y particularmente de ella. Al proporcionarle la información, la maestra se notó muy interesada y comentó que ella tiene muchas dudas acerca de cómo comunicarse con ella, porque realmente le entiende muy poco.

Por otra parte, se le solicitó agendar un día para hablar sobre trabajo señalado; además, de ofrecerle una reunión de orientación y estrategias que

puede implementar durante su intervención docente. La profesora mostró una actitud de interés ante dicha situación e hizo comentarios que permitieron reconocer que se encontraba en disposición de escuchar ideas y propuestas para trabajar dentro de su aula. Posteriormente, se revisó el cronograma de actividades quedando finalmente con la fecha del día 19 de marzo del año 2020.

Con lo anterior, se identificó que la maestra mostró siempre respeto, reciprocidad, disposición al trabajo en colaboración y en la toma de decisiones, lo que beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo menciona MASEE (2011)

La colaboración en sí misma es una meta para los profesionales tanto de la USAER como de la escuela regular en la cual se aprenden a desarrollar relaciones de corresponsabilidad, además de enfrentar y tratar problemas en forma compartida, es decir, a construir conocimiento pedagógico para la acción (SEP, 2011 ,p.131).

El día 19 de marzo se realizó el encuentro con la profesora de manera individual; sin embargo, se suscitaron situaciones que cortaron el tiempo que se tenía destinado para la actividad, por lo tanto como maestra de educación especial se debe tener la competencia necesaria de adaptación y flexibilidad, por ello se tomó la decisión de realizar ajustes a los planes, acciones con finalidad de que la actividad tuviera éxito.

En este caso, debido a que se llevó a cabo una junta de CTE de manera imprevista, se tomó la decisión de dividir la intervención en dos partes. La primera antes de iniciar la junta, en donde se hablarían de temas relacionados sobre el plan de intervención que se realizó, quienes son los alumnos con dislalia, qué es la competencia comunicativa y cuál es la importancia de ella. Posteriormente, a la hora de salida se realizaría la segunda parte, se le proporcionaría información sobre cómo ayudar a adquirir a los alumnos la competencia comunicativa a través

de diversas estrategias; además, de actividades diarias para ayudar a Sophia y demás alumnos que lo necesiten a fortalecer los músculos de la boca, con la finalidad articular de manera correcta los fonemas.

Gracias a ello se pudo comprender que es muy importante que, tanto el maestro de educación especial, como el maestro de educación regular, tomen decisiones colaborativamente, aportando ideas y compromisos con la finalidad de que ambos obtengan logros profesionales, siempre en función de una tarea en común.

Una vez estando con la docente, se agradeció la disposición y se mencionó el interés de dialogar acerca de lo que se había estado trabajando durante las intervenciones, pues era crucial conjuntar acciones que permitieran obtener mejores resultados. También se mencionó que eran bien recibidos los comentarios o críticas constructivas, ya que eso permitiría crecer como docente. Así pues, se explicó que la intervención se orientaba al desarrollo de la competencia comunicativa a través del ámbito de la literatura, se mostraron evidencias y se dieron comentarios de lo ocurrido durante cada intervención.

La maestra asintió y mencionó que fue muy buena idea que las intervenciones de comunicación fueran guiadas bajo el enfoque del español; opinó que este enfoque permite que los alumnos participen en diferentes situaciones comunicativas, no solo de manera oral, sino también por medio de lectura y escritura logrando un profundo enriquecimiento en el aprendizaje. Al término de su participación, se hizo entrega de una hoja como recurso para ofrecer información referente a qué es una dislalia, por consiguiente se enunciaron algunos rasgos propios de este, con el objetivo de que ahora en adelante fuera capaz de identificar a los alumnos que la presenten.

Más tarde se planteó una pregunta preparatoria para introducir al tema ¿Sabe usted qué es la competencia comunicativa?, ella explicó que era la forma correcta

en que debemos hablar, utilizando todo lo necesario para que el mensaje se entienda. Al término de su participación se le respondió que básicamente eso era; sin embargo, se añadió que la competencia comunicativa se integra por tres tipos de conocimientos, es decir, el conocimiento del código, del mundo y de la interacción; mismos que se explicaron de manera breve.

Para continuar, se le dio un folleto encaminado a proporcionar información sobre qué es la competencia comunicativa y los niveles de desarrollo que tiene cada alumno de acuerdo a su edad. Esto último se planeó con el propósito de que la docente tuviera una guía que le permitiera visualizar de manera rápida cuando algo tuviera algún alumno con dificultades en la comunicación que le permitiera de inmediato emprender acciones que frenen o permitan superar dicha situación.

La docente expresó que esa información fue muy útil, ya que en ciertos momentos no sabía distinguir si realmente el alumno mostraba dificultad por ser parte de su edad, o realmente requería una atención más especializada. Lamentablemente el primer tiempo terminó, así que se quedaron pendientes más aportaciones por parte de ella.

Al regresar de la junta de CTE, se realizó el abordaje de estrategias de mediación comunicativa, y se dio un folleto. Esto abrió paso a una serie de comentarios positivos, mencionando que eso era lo que se requería para aplicar en el aula. Continuando con la explicación cada una de las estrategias para que ella pudiera comprenderlas y así aplicarlas con efectividad.

La dinámica fue favorable, la docente mencionó algunas estrategias que ella implementa en el aula, al tiempo que realizaba comentarios como “esto me sirve para tal niño” “ esta es perfecta para mi trabajo de español”, además surgieron diferentes dudas sobre en qué momento se pueden implementar; poco a poco con la explicación y ejemplos proporcionados se fueron resolviendo.

Posteriormente, se abrió un espacio donde la profesora dio a conocer información sobre los alumnos, particularmente se procuró hablar de los que estaban en apoyo del área de lenguaje y el caso de Sophia, mencionó que con todos los alumnos enfrentaba la dificultad de comprender lo que dicen; sin embargo, hacían el intento de comunicarse por medio de gestos, señales o repetían innumerables veces, en cambio con Sophia era distinto, porque no hacía el intento, simplemente repetía una vez y si se le solicitaba que lo volviera a decir, se quedaba callada y se iba. Además, señaló que con los otros alumnos era posible hacer lectura de labios, pero con Sophia era difícil por los rasgos característicos de la disglosia labial y palatina. Así pues, se le dieron algunas estrategias para que implementara al inicio de sus actividades, la mayoría pertenecían a la realización de praxias, con el propósito de fortalecer los músculos de su cara y boca, para poder ayudar a articular de manera correcta los fonemas, no solo de Sophia, si no de los alumnos que lo requirieron.

Se piensa que, gracias a que se mantuvo un objetivo en común, que fue la superación de dificultades con los alumnos que presentan problemas de lenguaje y comunicación, se consiguió trabajar en conjunto, compartiendo ideas, para buscar las mejores alternativas y alcanzar el beneficio en su totalidad. Esta reunión tuvo un valor muy importante, en donde se pudo reflexionar sobre el actuar docente, poniendo en marcha cuestiones que se necesitan replantear y con ello seguir en la búsqueda de información y estrategias que permitan que las actividades futuras se logren de manera exitosa.

Siguiendo con la reunión, se solicitó a la docente que realizará algunas sugerencias, recomendaciones o comentarios sobre las intervenciones con los alumnos durante todo el ciclo escolar, se dijo a la maestra que esto enriquecería la formación como futuros maestros, ya que es un rasgo característico que todo maestro de educación debe tener que es: "Posee honestidad profesional, lo que le permite reconocer los alcances y las limitaciones en la atención que ofrece, identifica y da a conocer las alternativas que existen para satisfacer las

necesidades educativas especiales que presenten sus alumnos” (SEP, 2004, p. 48). Por esta razón, es importante recibir comentarios sugerencias y/o recomendaciones que ayuden a mejorar nuestro actuar docente.

Uno de los comentarios fue el hablar con voz alta y procurar dar las indicaciones de las actividades de manera más precisa, puesto que no todos los alumnos alcanzan a procesar la información rápidamente; además, también se invitó a aprovechar y mediar cualquier intervención con las estrategias comunicativas. De esto se rescata que es muy importante analizar la práctica educativa desde nuestra perspectiva; sin embargo, siempre es necesario enriquecerla si se considera otra perspectiva, sobre todo de quienes también son partícipes del proceso educativo ya que se comparten los mismos intereses y las mismas metas.

Para dar paso a la evaluación de la actividad, se entregó una hoja con una serie de preguntas para que la docente contestara (anexo 18). Los resultados obtenidos indicaron que para la docente era muy importante contar con un instrumento que le permitiera evaluar la competencia comunicativa, porque esto le permitirá detectar en un futuro a los alumnos que tengan un desfase en la competencia comunicativa. Señaló que fue muy benéfico que se le proporcionarán estrategias de mediación comunicativa, ya que puede implementarlas con los alumnos en cualquier espacio enriqueciendo su aprendizaje. Por otra parte, señala que haber recibido una plática informativa, le ayudó a valorar el trabajo que realizan los docentes de educación especial al querer formar un equipo con todos los involucrados en la educación para beneficio de todos los alumnos.

Finalmente, se agradeció la oportunidad de crear ese ambiente de confianza y por el apoyo, disposición y por haberse dado el tiempo para que la reunión informativa se lleve a cabo de forma exitosa, todo en beneficio de la educación. La docente, de igual manera agradeció y se manifestó comprometida para aplicar las estrategias de mediación dentro de su trabajo en el aula y hacer lo posible por

detectar a los alumnos que presenten alguna situación en la comunicación para poder ayudarlos lo más pronto posible.

Después de haber terminado con la intervención y como parte de la confrontación del actuar docente, se pudo llegar a la conclusión que es vital el trabajo en conjunto del maestro de educación especial y el maestro regular, ya que es de suma importancia que ambos brinden apoyo desde el área en que cada uno labora; es decir, el maestro de educación especial como especialista, debe ofrecer estrategias específicas con la intención de que cada uno de los alumnos puedan acceder a una formación que les brinde la oportunidad de desarrollar habilidades, competencias y destrezas. Por otro lado, el maestro de grupo será el encargado de la aplicación continua de estas particularmente en el aula, para no excluir a ningún alumno o alumna de las oportunidades de aprendizaje y participación en todas las actividades formativas.

Para que esto pueda ser posible, es necesario promover acciones que permitan el cumplimiento de esta meta, una de las cuales puede ser la asesoría debido a que “articula una serie de acciones entre las que se destacan las de carácter formativo, de sensibilización, de motivación, de negociación, de información, de reflexión o de toma de decisiones compartidas, realizadas en un clima de igualdad y colaboración” (SEP, 2011, p.135).

Por otra parte, gracias a la reunión de orientación, se pudo conocer la realidad que vive diario un maestro regular, pudiendo llegar a acuerdos sobre los quehaceres educativos en donde se definieron responsabilidades nuevas para beneficio de la población estudiantil.

Ahora bien, como parte del análisis es importante también tomar en cuenta aquellos aspectos que son necesarios reconstruir para el actuar docente, en este caso la maestra no conocía totalmente el trabajo que realiza el maestro de educación especial; creía que solamente ayudaban al alumno con necesidades

particulares y muy específicas; sin embargo, fue un gran asombro para ella el reconocer que podía acercarse a solucionar dudas sobre cómo trabajar con los alumnos, ofreciéndole estrategias y sobre todo trabajar en conjunto en diversas actividades.

Por lo tanto, es necesario que como maestro de educación especial se asuma este trabajo y se realicen pláticas, asesorías y orientaciones enfocadas a la colaboración promoviendo la participación de todos los actores de la educación de manera continua, dando la oportunidad de que los maestros expongan ampliamente lo visualizado en el aula con los alumnos. En esta ocasión la mayor parte de las intervenciones se dieron por nuestra parte, así que se considera que para las próximas intervenciones se dé un espacio más amplio para ese intercambio de información, logrando una sesión aún más rica en experiencias (anexo 19).

3.2.7 Evaluación

La evaluación ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para reconocer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Al hablar de evaluación es hacer referencia a un proceso reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje, mediante el cual se identifica y obtiene información que permite observar y valorar el cumplimiento de los propósitos en la práctica educativa y en el proceso de formación en general, promoviendo acciones que posibiliten ajustar y mejorar las prácticas en beneficio de los alumnos. Como lo menciona Aprendizajes clave para la educación integral.

La información recabada en las evaluaciones y las realimentaciones les brinda un reflejo de la relevancia y pertinencia de sus intervenciones didácticas y les permite generar un criterio para hacer las modificaciones que atiendan las dificultades y obstáculos del aprendizaje, así como

potenciar las fortalezas de los alumnos, lo cual mejora la calidad de su práctica pedagógica (SEP, 2017, p.123).

Como parte del actuar docente se llevó a cabo una evaluación diagnóstica que permitió identificar las habilidades, destrezas y conocimientos de Sophia, la alumna que presenta disglosia. Una vez determinadas las necesidades sobre las cuales era necesario trabajar, se estableció un plan de intervención que ayudará a frenar las dificultades de adquisición de la competencia comunicativa y se identificó la prioridad de intervenir con la maestra titular y el padre de familia para conjuntar acciones para ayudar a Sophia en el desarrollo de su competencia comunicativa en todos los contextos donde ella se encuentra y con ello aumentando la posibilidad de éxito deseado.

Por consiguiente, durante el proceso de las actividades correspondientes al plan de intervención se utilizaron una serie de instrumentos que permitieron evaluar el desempeño, los aprendizajes y el desarrollo de la competencia comunicativa de Sophia durante cada intervención.

Una vez aplicada la propuesta de intervención, se realizó una evaluación final para conocer los resultados obtenidos de todo el proceso, también se recuperó la estrategia de observación con el fin de identificar los avances de los tres propósitos establecidos, de los alumnos, maestros y padres de familia, con fines de mejorar y alcanzar una educación de calidad.

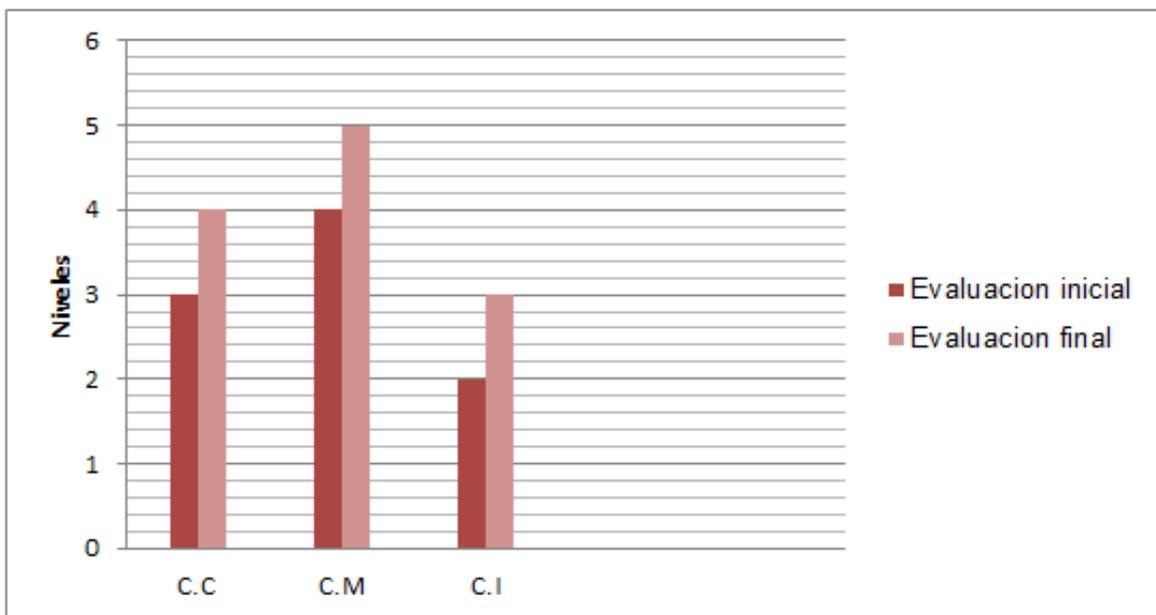
El primer propósito establecido fue: *Implementar actividades didácticas que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con disglosia desde el ámbito de literatura.*

Para dar cuenta de los resultados obtenidos con Sophia se permitió retomar la evaluación inicial con base en el desarrollo de la competencia comunicativa en los tres tipos de conocimientos que la integran (anexo 1), ya que se consideró necesario realizar una comparación en cuanto a los momentos en que ésta se

llevó a cabo, es decir, la evaluación diagnóstica y la evaluación final con la intención de recuperar cuáles fueron los avances manifestados así como las áreas en que hizo falta seguir trabajando para alcanzar el éxito esperado.

En la siguiente ilustración que a continuación se presenta, queda de manifiesto mencionada comparación de acuerdo a los tres tipos de conocimientos que componen dicha competencia

Ilustración 7 “Evaluación de la intervención con la alumna Sophia en el área de comunicación”



Como se puede apreciar, gracias a la implementación de actividades enfocadas al desarrollo de la competencia comunicativa, a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura y de intervenciones con estrategias de mediación comunicativa, sin duda se pueden percibir algunos cambios significativos en la alumna.

En cuanto al Conocimiento del código en el primer acercamiento, Sophia se ubicaba en el nivel III, en donde sus emisiones “largas” eran poco entendibles, careciendo de palabras, siempre procurando contestar cosas cuyas respuestas

sean de si o no, además no se miraba un interés en encontrar el modo y punto de articulación para pronunciar los fonemas de manera correcta.

Por consiguiente, en la evaluación final logró avanzar a un nivel IV, ya que se pudo observar que logro emisiones que incluían contenido y función, de la misma manera ya hace el intento por producir mensajes más largos y gracias a las estrategias de mediación comunicativa la alumna ya hizo el intento por articular correctamente, por otra parte, con el uso de las actividades iniciales/permanentes se logró que ella aplicara en varios momentos la técnica de respiración cuando se cansa al hablar.

En el conocimiento del mundo la alumna se encontraba en el nivel IV, donde ella tiene la habilidad para entender los diversos temas de los que se le hablan y se refiere a cosas no presentes, además puede comprender diversas situaciones con referencia a cosas de mundo real y mundo imaginario. Ahora en la evaluación final, dio como resultado que ella se encuentra en un nivel VI, siendo un gran avance, aquí ella ya alcanzo comprender la relación entre significado y significante, realizó juegos de fantasía sociodramáticos con planeación y negociaciones verbales.

Por último, en el conocimiento para la interacción, es aquí en donde la alumna se encontraba con un nivel más bajo (nivel II) por su poca participación en los eventos comunicativos, y las pocas participaciones que emitía se referían a cosas obvias como, la ubicación, color de las cosas, o se limitaba a contestar con un sí o no. Ahora en la evaluación final ella logró avanzar a un nivel III, en donde gracias a las actividades se pudo lograr el diálogo entre ella y sus compañeros, respeto de turnos, opiniones. Además se pudo lograr que expusiera de manera oral en varias ocasiones.

Como se puede notar, sin duda alguna existen avances significativos en el desarrollo de la competencia comunicativa de Sophia; sin embargo, el trabajo

debe realizarse de manera constante aprovechando los eventos comunicativos que día a día ocurren en el aula o bien crear ambientes propicios que puedan brindarle la oportunidad de favorecer su lenguaje y comunicación.

Por otro lado, el haber seleccionado las prácticas sociales del lenguaje desde el ámbito de la literatura fue una buena decisión, debido a que se pudo percibir un interés, no solo en la alumna si no en todos los alumnos con los que se trabajó, propiciando la creación de ambientes comunicativos que enriquecieron su lenguaje y por lo tanto ayudaron al desarrollo de la competencia comunicativa.

Así mismo, las estrategias de mediación comunicativa concedieron la oportunidad de intervenir en las producciones de la alumna y los alumnos en general con fines de mejorar y favorecer su lenguaje y su comunicación, superando así la dificultad que se presentaba.

Ahora bien, para seguir rindiendo cuentas de los resultados de la propuesta de intervención, a continuación se hacen mención acerca de los resultados obtenidos del segundo propósito que es: *Dar información a los padres de familia acerca del desarrollo de la competencia comunicativa, ofreciendo estrategias de mediación comunicativa que pueden implementar en casa.*

Para valorar el alcance del propósito planteado, se diseñó una encuesta para el padre de familia, esta tenía la intención de que fuera él quien evaluará el cumplimiento y emitiera juicios que brindaran oportunidad de tomar decisiones con respecto al mejoramiento de la práctica docente y de lo que se llevó a cabo en la reunión de orientación; Por otra parte, de manera personal se llevó a cabo una guía de observación para verificar que la actividad saliera conforme lo esperado (anexo 17)

Con respecto a la evaluación del padre de familia, aseguró que fue muy útil la información presentada y que es importante brindar estas pláticas más a menudo para darle un seguimiento a los avances de su hija, o bien para brindarle

información sobre los retrocesos y dificultades que presenta, además de sugerencias de cómo trabajar en conjunto para ayudar desde casa.

Por consiguiente, en la guía de observación se pudo apreciar que la actividad salió de manera exitosa, si bien, el padre de familia mantuvo constante atención y se pudo entablar una conversación que permitiera dar soluciones, tanto en la escuela como en la casa, para beneficio de la alumna. De este modo, también se logró el intercambio de correos electrónicos para dudas con respecto a los ejercicios para dislalia o de cómo implementar estrategias de mediación, además por ese mismo medio se recabaron evidencias de los ejercicios; no obstante, se reconoce que la reunión pudo planearse de manera más dinámica con la implementación de tecnologías o alguna forma vistosa que captará un poco más la atención del padre de familia.

Gracias a este análisis se considera que el propósito planteado fue alcanzado, pues el padre de familia fue capaz de hacer reflexión sobre la importancia de la alianza entre la escuela y el hogar, en donde es necesario trabajar en colaboración y poner en marcha acciones permita frenar o contrarrestar las BAP de Sophia, en este caso la entrega de ejercicios y estrategias de competencia comunicativa fueron fundamentales para empezar a realizar un trabajo colaborativo.

Finalmente el tercer propósito dirigido a los docentes es: *Dar a conocer al maestro actividades/ estrategias variadas de lenguaje que puede implementar para ayudar a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.* Es valioso decir que el profesor de educación especial tiene una labor de asesoramiento con el profesor de educación regular, en donde su principal objetivo es lograr el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, y con ello detonar un trabajo colaborativo, que posibilite la eliminación de BAP; así mismo la colaboración crea la oportunidad de entablar relaciones de corresponsabilidad para frenar y tratar problemas de forma compartida.

Para la docente titular de Sophia, se ofreció una encuesta para asegurar el cumplimiento del propósito específico y de algún modo evaluar el cumplimiento de los objetivos y determinar las mejoras de la reunión de orientación (anexo 18). Las respuestas brindadas por la maestra, permitieron conocer la importancia de proporcionar pláticas informativas, en donde mutuamente se comparte el trabajo en mejora de los estudiantes, también mencionó que serán de mucha utilidad los instrumentos brindados para poder detectar a los alumnos que tengan un desfase en la competencia comunicativa, esto con la finalidad de dar seguimiento y atención oportuna. Por lo anterior se considera que el propósito fue cumplido de manera satisfactoria, ya que la docente identificó y valoró el trabajo que realiza el docente en comunicación, por otra parte, comprendió que el trabajo colaborativo es fundamental para la mejora de los alumnos.

CONCLUSIÓN

Durante la realización de este ensayo pedagógico se pudo tomar conciencia de que al hablar de una educación inclusiva es implicar que todos los niños aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de que la escuela que no ponga requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo de quienes a los que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

A su vez, cabe resaltar la importancia del maestro de educación especial, si bien, responder a todas las necesidades que los alumnos enfrentan no es algo sencillo, por eso se busca trabajar en conjunto con los demás actores de la educación, para que juntos logren disminuir o eliminar las BAP que enfrentan los estudiantes con el uso de un enfoque ecosistémico.

Por lo tanto, la formación de profesionistas en educación especial debe tener un conjunto de competencias y valores que permitan ejercer su profesión con calidad y alto nivel de compromiso; Así mismo, que desarrollen disposición y capacidad para el aprendizaje permanente basándose en su propia experiencia a fin de dar respuesta educativa adecuada a todas las necesidades, como lo marca el plan de estudios 2004:

Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2004, p. 43).

Durante este trayecto, es preciso mencionar que la experiencia desarrollada en situaciones reales del trabajo docente, brindó la oportunidad de poner en juego las habilidades adquiridas a lo largo de la formación como docente en educación especial en el área auditiva y de lenguaje, en este caso se tuvo bien a desempeñar el trabajo de prácticas desde el área de comunicación. Una de las habilidades que se puso de en manifiesto, fue la de observación, ya que gracias ella se percató de una situación en particular, se trata de la alumna Sophia cuya condición es una disglosia debido a una fisura labiopalatina, esta no le permite desarrollar la competencia comunicativa de forma favorable, repercutiendo gravemente en su aprendizaje.

Es por ello que, para dar atención a la necesidad de la alumna, se planteó la siguiente pregunta: *¿Cómo favorecer la competencia comunicativa de una alumna con disglosia desde las prácticas sociales del ámbito de literatura?*, para contestar esa interrogante, se llevó a la práctica un plan de intervención en donde se establecieron múltiples actividades, pensando no solo en ella, si no en la diversidad, el contexto y ritmos y estilos de aprendizaje, que todos los alumnos presentan, para cumplir con el propósito de educación inclusiva mediante la disminución de las BAP.

Por otro lado, se pudo entender que abordar un tema tan importante como es el desarrollo de la competencia comunicativa de una alumna con disglosia, es algo complicado de llevar a cabo, pero es vital no dejarlo a un lado, porque conlleva múltiples problemas posteriores que repercutirán en su aprendizaje. Sin duda, es un tema amplio en el cual se debe tener conciencia de estrategias con las cuales se pueda apoyar las necesidades comunicativas de los alumnos. En este se utilizaron las que propone Romero, S., (1999) acompañadas con actividades que se situaron en el ámbito de literatura que propone Aprendizajes Claves. El diseño de estas, generó ambientes de aprendizaje que tuvieron la finalidad de involucrarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua y literatura por

medio de juegos y actividades lingüísticas con el objetivo de conseguir el desarrollo de las competencias orales.

Además, se propiciaron aspectos como la confianza, la autoestima, el respeto, la tolerancia, la imaginación a través de la utilización adecuada de espacios, tiempo, recursos, materiales y por tanto, se corroboró que manteniendo un equilibrio entre ellos, se favorece de alguna manera los conocimientos, competencias y habilidades de interacción y expresión para comunicarse de manera eficaz.

En definitiva, es esencial que el docente propicie la competencia comunicativa, no solo en los alumnos que presentan disglosia, si no en general; ya que es importante que ellos empiecen a tomar conciencia de cómo hablar, cuándo hablar y sobre qué, consiguiendo que participen de forma efectiva en los eventos comunicativos, siendo que estos se encuentran en todos los contextos a donde vayan.

Durante la aplicación del plan de intervención, se vieron avances en la alumna y demás compañeros con los que se trabajó; sin embargo, sigue en manifiesto la necesidad de trabajar constantemente y de manera eficiente, ya que como maestra de comunicación itinerante, el proceso de actividades son interrumpidos en un lapso de tiempo hasta volver a ir. Por ello, otro elemento de gran valor que se aprendió, fue el trabajar colaborativamente, atendiendo a un enfoque ecosistémico, incluyendo la participación de padres y maestros, para que juntos puedan conseguir las metas en común, a través del diálogo y la empatía, en este caso orientar sobre cómo potenciar habilidades, destrezas, competencias y conocimientos de Sophia.

La experiencia durante este proceso fue significativa, incluyendo aquellas situaciones imprevistas que permitieron aprender y constatar que la planeación y la misma intervención son factores flexibles que en ocasiones sufren

modificaciones, guiando de manera más pertinente la práctica docente. También, como docente en comunicación, es valioso utilizar cualquier espacio que brinde intercambios comunicativos en los alumnos, pues ofrece una oportunidad de aprendizaje en ellos.

Por consiguiente, gracias a la intervención desempeñada con la alumna dentro del área, se adquirieron conocimientos, actitudes y habilidades significativas desde la experiencia, abriendo paso a no solo apoyarse de la planeación como se pensaba en un principio, sino en buscar diferentes recursos que posibiliten el alcance de los objetivos.

También, siempre es necesario reconocer las fortalezas y debilidades del quehacer docente, en este caso la mayor debilidad fue diseñar y aplicar actividades en donde se contemplaran a todos los alumnos con sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, sin dejar a un lado el propósito principal que era ayudar Sophia; además, es importante considerar situaciones imprevistas para poder darle solución de inmediato. Con lo anterior, es fundamental brindar un espacio que permita reconstruir nuestro actuar, siempre en mano del compromiso y la misión de una escuela de calidad, buscando cómo superar dificultades.

Se piensa que este documento ha de servir a futuras generaciones que se formen en el área de educación especial, porque podrán contar con una evidencia clave de cómo pueden trabajar con algún alumno que presente dislalia. Aquí, se presentan sugerencias de actividades, de evaluación y se observa a detalle cada una de las acciones que como maestra de comunicación se pueden llevar a cabo.

La construcción de este trabajo movilizó muchas situaciones, tanto académicas como personales, sobre todo porque se identificó el significado e impacto tan importante que tiene el trabajo empleado para los alumnos, padres de familia y la sociedad. De igual manera, la investigación que se efectuó despertó el interés de

llevar a la práctica el fomento de la competencia comunicativa, puesto que la comunicación es esencial para la vida social tal como la conocemos.

Finalmente, se hace necesario resaltar que esta experiencia condujo al planteamiento de nuevas interrogantes ¿De qué otros campos formativos de estudio nos podemos apoyar para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos? ¿Qué actividades se pueden implementar a través de las tecnologías para el desarrollo de la competencia comunicativa?

Dar respuesta a estas preguntas, permitirá mejorar el trabajo docente como maestra en comunicación, que es el inicio del planteamiento de nuevos desafíos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano, R. & Casado. M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Formación del Profesorado*.
- Celedonio, C. (1999). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e Intervención. En C. Celedonio, *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e Intervención*.
- Coronado, A. (2010). Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque ecosistémico. En C. a. UNED.
- Díaz, F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. En F. Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (pág. 6)*.
- Gallardo, J. & Gallego, L., (1995). La comunicación y el lenguaje. En *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga Aljibe.
- Gallego, L. (2000) Dificultades de la articulación fonemática (II) "Disglosia". En *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomeli, A., & Rodríguez, C., (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1).
- García, M. (2000). Trastornos más usuales en el ámbito educativo. En *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid.
- García, E. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5).
- Gómez, M. (2003). Adivinanzas: un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje. *Educere. La revista Venezolana de educación*, 6(20).
- Gutiérrez, J. (2008). ¿Cómo reconoceremos a un buen maestro? *Revista Mexicana de investigación educativa*. 13(39).
- Gutiérrez, J. (2002). Tercer nivel de concreción del curriculum a nivel de sala de clases. *Taller de reflexión*.

- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1).
- Palacio, R., López, H., & Nieto, R., (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2).
- Peinado, F. (2017). Disglosia labial y palatina en Educación Primaria. . *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3 (1).
- Pastor, M., Pascual, G., & Martín, B. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís.*
- Renere, A. (2004). Fisuras labiopalatinas. *Terapia psicológica*, 22 (2). *Incorporación de la atención psicológica a una patología AUGE.*
- Romero, S. (1999). Comunicación y lenguaje: Visión general. En S. Romero Contreras, *La comunicación y lenguaje: aspectos teórico- prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2004). Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En Secretaría de educación pública, *Plan de estudios*.
- SEP. (2004). Orientaciones Académicas para la elaboración del Documento Recepcional. En Secretaría de educación pública.
- SEP. (2006). Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial. En Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER. En P. Sánchez-Regalado, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. MÉXICO: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. En SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. *Revista de Educación*.

Venganzonez, E. (2016). Terapia Miofuncional en deglución atípica. *Universidad de Valladolid*.

De Vincenzi, A., & De Angelis, P. (2006). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En A. & Vincenzi, *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Curricular pedagógica, 4*.

Zavalla, A. (2000). La práctica educativa: cómo enseñar. España: Graó.

ANEXOS

ANEXO 1

“Niveles de la competencia comunicativa”

NIVEL Rango de edad	Conocimiento del código (C)	Características y habilidades
I Nac. 1.6	Inicio de la convencionalidad	*Descubre que la comunicación tiene formas socialmente establecidas *noción de la convencionalidad *Sus emisiones aun no son reconocidas como palabras por los adultos con los que interactúa
II 1.0 a 2.0	Emisiones de una palabra o lexema	*La mayoría de sus emisiones son reconocidas por los adultos con una palabra o aproximaciones *La mayoría son palabras o aproximaciones que constan de una o dos silabas simples.
III 1.6 a 2.6	Emisiones presintácticas tipo telegráficas	*Sus emisiones incluyen palabras de contenido y carecen de palabras de función. *Lenguaje telegráfico *Empieza a formar emisiones largas poco comprensibles.
IV 2.0 a 3.6	Surgimiento de la sintaxis interaccional	*La mayoría de las emisiones son reconocidas por los adultos como frases u oraciones *Sus emisiones incluyen palabras de contenido y de función.
V 3.0 a 5.0	Sintaxis interaccional	*Toma conciencia de arbitrariedad del lenguaje *Sus habilidades articulatorias mejoran notablemente *Hay avances cualitativos y cuantitativos en la sintaxis
VI 4.6 a 7.0	Reflexiones sobre la gramaticalidad del lenguaje	*identifica formas correctas e incorrectas en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico *Se autocorriges y corriges el habla del otro. *Identifica diferencias en el significado de oraciones con estructura similar
VII 6.0 a 9.0	Surgimiento de la gramática textual	*Elabora discursos, coherentes y cohesivos *Identifica diferencias en el significado de oraciones con estructura similar
VIII 8.0 a 12.0	Surgimiento de la gramática intertextual	*Elabora discursos sobre contenidos complejos con coherencia y cohesión. *Puede participar en discusiones, debates, argumentativos

NIVEL Rango de edad	Conocimiento de interacción (CI)	Características y habilidades
I nac. 1.6	Surgimiento de la intencionalidad	*la comunicación pasa de unidireccional y bidireccional *Descubre que puede transmitir sus deseos a través de la comunicación *Usa señas y vocalizaciones para pedir objetos: función instrumental
II 1.0 a 2.0	Comunicación interpersonal con propósito de organización interna	*Incorpora nociones básicas de la función matemática del lenguaje *Se refiere a lo obvio, color de las cosas, ubicación, forma etc.
III 1.6 a 2.6	Comunicación interpersonal temática y desplazada	*Participa en diálogos con un tema compartido: función dialógica *Emplea comunicación para referirse a situaciones no presentes
IV 2.0 a 3.6	Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática.	*Puede narrar sucesos pasados de manera colaborativa, aunque todavía no maneja por completo la perspectiva del oyente.
V 3.0 a 5.0	Avances en la organización discursiva	*Comienza a organizar su discurso de manera más coherente y clara *Aún requiere apoyo para considerar la perspectiva del oyente
VI 4.6 a 7.0	Avances en la perspectiva del oyente	*Realiza mayores ajustes en el contenido de su discurso dependiendo de lo que específicamente quiere comunicar y de quien lo escucha.
VII 6.0 a 9.0	Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje	*Comprende el lenguaje sin apoyos contextuales. *Puede escuchar una explicación o instrucción
VIII 8.0 a 12.0	Conciencia de la variación en el uso de la lengua.	*Mejora las habilidades para evaluar la situación comunicativa *Realiza ajustes en su forma de hablar, dependiendo de los participantes y el contexto social en el que se encuentre.

NIVEL Rango de edad	Conocimiento del Mundo (CM)	Características y habilidades
I nac. 1.6	Surgimiento de la referencia	*Pone especial atención a las emisiones de otros *Establece atención conjunta: contacto visual *Se interesa por los objetos
II 1.0 a 2.0	Referencia desplazada	*Inicia el uso del lenguaje para evocar situaciones no presentes: referencia desplazada *Emplea una misma palabra para referir a objetos distintos *Inicia el juego simbólico
III 1.6 a 2.6	Ajuste en la precisión de la referencia	*Es más preciso en el uso de términos, a las estrategias de sobreextención y restricción son menos utilizadas *Sus combinaciones de palabras son combinaciones de categorización semántica *Representa acciones cotidianas propias y de otros.
IV 2.0 a 3.6	Referencia compleja y productiva	*Establece relaciones semánticas complejas entre objetos y eventos, como casualidad, temporalidad, antítesis. *Se interesa por el nombre de las cosas. *Incrementa el vocabulario y el uso de términos más específicos.
V 3.0 a 5.0	Referencia abstracta	*Codifica lingüísticamente casi todas las categorías del contenido, haciendo que el lenguaje dependa muy poco del contexto. *Realiza juegos de fantasía *Puede planear verbalmente su juego *Comprende y usa y metáforas, chistes, absurdos principalmente contenidos asociados a características físicas.
VI 4.6 a 7.0	Inicio del manejo metalingüístico de la referencia	*Reflexiona y construye hipótesis sobre las relaciones entre significado-significante. *Realiza juegos de fantasía y socio dramáticos con planeación y negociación verbales
VII 6.0 a 9.0	Ampliación y especificación temática de la referencia	*Incorpora vocabulario técnico con contenido conceptual abstracto y complejo *puede entender el sentido de definiciones escolares y aprender a través de ellas. *Utiliza rasgos distintivos en sus definiciones
VIII 8.0 a 12.0	Noción sociocultural del significado	*Construye la noción del significado variable en función del contexto socio-cultural *Percibe diferencias entre "decir" y "significar"

ANEXO 2

“Matriz de datos obtenidos de preescolar y primaria”

Preescolar Gloria Lozano Enríquez			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Matías	Nivel II	Nivel II	Nivel II
• Carlos	Nivel I	Nivel I	Nivel I
• Erik	Nivel IV	Nivel IV	Nivel III
• Dafne	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Mateo	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Yaren	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Tadeo	Nivel IV	Nivel IV	Nivel IV
• Daleysa	Nivel IV	Nivel IV	Nivel IV

Preescolar Hermanos Galeana			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Ángel	Nivel V	Nivel V	Nivel IV
• Ángel	Nivel IV	Nivel IV	Nivel III
• Abraham	Nivel I	Nivel I	Nivel I
• Brandon	Nivel IV	Nivel IV	Nivel IV
• Nadia	Nivel III	Nivel IV	Nivel V
• Raúl	Nivel I	Nivel I	Nivel I

Preescolar Eva Sámano de Mateos			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Luis	Nivel I	Nivel II	Nivel II
• Lucas	Nivel III	Nivel I	Nivel II
• Aranza	Nivel I	Nivel I	Nivel II
• Lorenzo	Nivel IV	Nivel III	Nivel III
• Erick	Nivel IV	Nivel III	Nivel III
• Gerardo	Nivel IV	Nivel IV	Nivel IV
• Cristóbal	Nivel III	Nivel III	Nivel II
• Cristo	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Marcos	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Benjamín	Nivel II	Nivel II	Nivel II

Matriz de datos obtenidos a nivel primaria

Primaria Ing. Valentín Gama			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Iker	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Julio	Nivel IV	Nivel IV	Nivel V
• Héctor	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Karol	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Carlos	Nivel VI	Nivel VI	Nivel VI
• Axel	Nivel VII	Nivel VII	Nivel VII

PRIMARIA JULIÁN DE LOS REYES			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Adriel	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Henry	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Alexa	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Noé	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Cristo	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Roberto	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Byron	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Isis	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Alejandra	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Fabiola	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Estrella	Nivel II	Nivel II	Nivel I
• Pablo	Nivel VII	Nivel VIII	Nivel VIII
• Israel	Nivel VII	Nivel VIII	Nivel VIII
• María	Nivel VIII	Nivel VIII	Nivel VIII
• América	Nivel VIII	Nivel VIII	Nivel VIII
• Gerardo	Nivel VIII	Nivel VIII	Nivel VIII

Primaria Primo Feliciano Velázquez			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Sophia	Nivel III	Nivel V	Nivel II
• Mario	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV
• Juan	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV
• Fernando	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV

• Christopher	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV
• Nicolás	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV
• Emiliano	Nivel IV	Nivel V	Nivel IV
• Vastian	Nivel IV	Nivel III	Nivel V
• Hannah	Nivel IV	Nivel III	Nivel III
• Sofía	Nivel IV	Nivel V	Nivel II
• Iker	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Dulce	Nivel IV	Nivel III	Nivel III

Primaria Francisco Murguía			
ALUMNO	Conocimiento del Código	Conocimiento del Mundo	Conocimiento de la Interacción
• Arturo	Nivel IV	Nivel IV	Nivel IV
• Mark	Nivel V	Nivel IV	Nivel IV
• Carlos	Nivel V	Nivel V	Nivel IV
• Ángela	Nivel V	Nivel V	Nivel IV
• Gerardo	Nivel V	Nivel V	Nivel V
• Diego	Nivel VI	Nivel V	Nivel IV
• José	Nivel VII	Nivel VI	Nivel VI
• Diego	Nivel VII	Nivel V	Nivel VI
• Luis	Nivel V	Nivel V	Nivel VI
• Alwyn	Nivel V	Nivel IV	Nivel IV
• Marco	Nivel V	Nivel V	Nivel V

ANEXO 3

“Estrategias de mediación comunicativa”

Estrategias de mediación comunicativa		
Conocimiento de la interacción	Explicitación de las reglas de interacción.	Se deben explicitar las reglas de interacción grupal y de los diferentes tipos de discursos que se practiquen, en vez de suponer que los alumnos lo conocen y las recordaran siempre.
	Modelamiento de las reglas de interacción	Se consigue mediante la intervención frecuente y destacada del profesor con palabras o frases hechas que facilitan la comunicación fluida en las distintas interacciones que realiza con sus alumnos. Ejemplo: decir enfáticamente “me permite tomarla palabra”, “quisiera decir algo”, “hablando de otra cosa”.
	Análisis de modelos	Consiste en seleccionar ejemplos de los distintos tipos de discurso (narración, descripción, argumentación, etc.). El análisis no se centra en el tema ni en su contenido específico si no en la estructura comunicativa del discurso.
	La práctica de los discursos orales en el aula	Los discursos orales en el aula serán de manera constante, tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
	Utilidad de los discursos orales	El maestro debe dar importancia a los discursos, ser más analítico y creativo para promover su desarrollo comunicativo.
	Reflexión y sistematización de la práctica	Esta práctica sistemática y reflexiva puede realizarse mediante dramatizaciones o juegos de roles, o partir de experiencias reales a las que se aplique la observación y el análisis. Dramatizaciones o juegos de roles: para ello hay que tener en cuenta la preparación, el desarrollo, el análisis y la retroalimentación. Experiencias reales: se definen los objetivos y las condiciones en que se va a realizar la experiencia

Conocimiento del mundo	La contingencia semántica como recurso de mediación	<p>Se divide en</p> <p>Comentarios contingentes: son expresiones relacionadas de lo que dice el alumno y con el tema en cuestión y añade información, clarifica aspectos en forma vaga o precisa o permiten compartir experiencias.</p> <p>Respuestas contingentes: los comentarios contingentes pueden incorporarse a las respuestas que el profesor da a las preguntas de los alumnos.</p>
	Estrategias de mediación a partir de la expresión de los alumnos	Es importante que el maestro conozca la construcción de la idea de los alumnos para comprobar su avance en la asimilación del conocimiento y a partir de ahí hacer las correcciones y dar las explicaciones semánticas pertinentes.
	Corrección y explicación semánticas	Se debe ofrecer una opción más adecuada o más específica, la cual debe ir seguida siempre de una explicación sobre la diferencia de significado entre la opción empleada por el alumno y la propuesta del maestro
	Revisión semántica	La falta de precisión en la expresión del alumno provoca confusión o una mala interpretación, por lo que es necesario indagar, por medio de preguntas aclaratorias.
	Estrategias de mediación a partir de la exploración de la interpretación de los alumnos	<p>El profesor puede hacer preguntas que favorezcan la elaboración de inferencias, opiniones aplicaciones originales del conocimiento, también llamadas preguntas reales.</p> <p>Preguntas reales: la pregunta debe estar hecha de forma que exija del alumno una respuesta personal y no la aceptación, el rechazo o elección entre varias opciones.</p>

Conocimiento del código	Explicación preparatoria	El maestro aclara algún aspecto del tema que está abordando y sobre el cual va a preguntar.
	Reconocimiento	Es <u>un</u> estrategia cuyo uso aislado solo es pertinente cuando la forma del mensaje es apropiada y no se consideran necesarios ampliarlas o enriquecerlas.
	Expansión de la forma	Consiste en ampliar lo que dice el alumno sin agregar más información, sino dándole una forma más compleja, apropiada o explícita.
	Expansión de forma y significado	Consiste en ampliar lo que dice el alumno agregándole más información sobre la situación inmediata (expansión simple) o sobre alguna situación relacionada (expansión compleja)
	Refraseo	Consiste en corregir en forma indirecta una expresión incorrecta mediante un modelo apropiado y haciendo énfasis en lo que se corrige

ANEXO 4

“Plan de intervención”

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
“El desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con disglosia a través de las prácticas sociales del ámbito de literatura”	
Propósito general: Que el alumno con disglosia adquiera habilidades y destrezas comunicativas mediante el enfoque del español desde el ámbito de literatura.	
Propósito	Actividad
Propósito específico 1: Implementar actividades didácticas que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con disglosia desde el ámbito de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Canción de la rana ➤ Sopa de letras ➤ Juego trivial léxico semántico ➤ Cuento del patito feo
Propósito específico 2: Dar información a los padres de familia acerca del desarrollo de la competencia comunicativa, ofreciendo estrategias de mediación comunicativa y ejercicios de disglosia que pueden implementar en casa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folleto de estrategias de mediación de Silvia Romero ➤ Cartel informativo (como los padres influyen en la adquisición del lenguaje) ➤ Ejercicios de disglosia
Propósito específico 3: Dar a conocer al maestro diferentes estrategias que puede implementar para ayudar a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folleto de estrategias de mediación comunicativa.

ANEXO 5

"Planeación de la actividad, Canción de la rana"

 BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE VII <i>Planeación de la actividad "Canción de la rana"</i>			
Maestra en formación: Génesis Sarahí Guerrero Bravo		Ciclo escolar: 2019-2020	Asignatura: Lengua Materna. Español
Grados: 1ero y 2do primaria	Ambito: Literatura	Practica social del lenguaje: Lectura y escucha de poemas y canciones	
Aprendizajes esperados: Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje		Propósitos: Que los alumnos sean capaces de seguir la canción, relacionar el significado significante, además de reconocer las características de las canciones.	
Aspectos a favorecer en el área de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Mundo: Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas. • Conocimiento del código: Correcta articulación de fonemas, construcción de oraciones compuestas, organización de un discurso de forma coherente. • Conocimiento de la interacción: Organización del discurso oral en forma coherente, adecuada estructura de la narración, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar. 			
<i>Planeación de la clase</i>		Materiales	Tiempo
Inicio: Se iniciará mencionando que durante este ciclo escolar se harán visitas al grupo para realizar actividades por parte del área de comunicación. Enseguida se pondrán en manifiesto el uso de sus conocimientos previos preguntando si saben qué es un trabalenguas y si conocen alguno que hayan escuchado, para posteriormente mencionarles que es mostrándoles un ejemplo. (se mostrara modo y punto de articulación) Desarrollo: Se les mostrará la canción "la rana cantaba debajo del agua" además de ser presentado los conceptos clave en formas alternativas al texto en este caso con imágenes, (modelos recurrentes) todos cantaremos usando como ayuda el refraseo en palabras que se note dificultad. Prosiguiendo con la creación grupal de un trabalenguas, jugando con palabras diversas. Cierre: Se solicitará a los alumnos que a partir de las palabras que expresaron compartan las que más les costó trabajo y se escribirán en el pizarrón, posteriormente se realizará el análisis de los sonidos, de la localización del modo y punto de articulación de la estructura fónica, se le proporcionará el modelo recurrente y se realizará el refraseo .		<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes representativas de la canción. • Letra de la canción 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos

ANEXO 6

"Evaluación de la actividad, Canción de la rana"

01 Octubre 2019

GUIA DE OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD "CANCION DE LA RANA"

¿Participo activamente durante todo el proceso de la actividad?
S. la alumno se muestra participativa brindando atención en todo momento

¿Muestra intención en articular correctamente todos los fonemas?
Prestó atención al modo y punto de articulación cuando le mostraba los labios, sin embargo, solo lo hizo una vez, además cuando notaba que se le olvidaba dejaba de hacerlo inmediatamente

¿Copia la imagen en la palabra correcta?
No tuvo ninguna dificultad, atendió a la indicación y lo realizó correctamente

¿Realizo oraciones simples?
Si, pero eran complicadas de entender

¿Expresa lo que necesita?
Si, pero en oraciones alejadas

¿Posee ritmo, volumen y entonación?
Posee ritmo sin embargo el volumen varía, al igual que la entonación, depende mucho de las frases que dicte

ANEXO 7

“Planeación de la actividad, Sopa de letras”

 BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE VII <i>Planeación de la actividad “Sopa de letras”</i>				
Maestra en formación: Génesis Sarahí Guerrero Bravo		Ciclo escolar: 2019-2020	Asignatura: Lengua Materna. Español	
Grados: 1ero y 2do primaria	Ambito: Literatura	Practica social del lenguaje: Lectura y escucha de poemas y canciones		
Aprendizajes esperados: Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje		Propósitos: Que el alumno reconozca las características de la sopa de letras mediante el juego, así como identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.		
Aspectos a favorecer en el área de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del Mundo: Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas. Conocimiento del código: Correcta articulación de fonemas, construcción de oraciones compuestas, organización de un discurso de forma coherente. Conocimiento de la interacción: Organización del discurso oral en forma coherente, adecuada estructura de la narración, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar. 				
<i>Planeación de la clase</i>			Materiales	Tiempo
<p>Inicio: Se les darán los buenos días, prosiguiendo por preguntarles ¿cómo están? para poder establecer una buena relación.</p> <p>Prosiguiendo mediante los conocimientos previos para indagar si saben cuáles son las palabras que riman y se solicitarán ejemplos, si no lo conocen se les proporcionará los modelos adecuados. Haremos varios ejercicios. Posteriormente se les preguntará ¿Qué es una sopa de letras?, ¿Quién ha realizado una? Etc. Mediante las aportaciones presentadas se establecerán conexiones con las estructuras previas.</p> <p>Desarrollo: Enseguida se colocará en el pizarrón las imágenes que vamos a buscar y se explicarán las reglas de interacción para poder participar y decir el nombre de la imagen, se apoyará a los alumnos escribiendo el nombre del objeto mediante el refraseo. Posteriormente se colocarán los nombres de dichos objetos en el pizarrón y mediante trabajo cooperativo por medio de binas se repartirá una sopa de letras.</p> <p>Cierre: Corregiremos todos juntos la sopa de letras mencionando cada nombre del objeto en voz alta, siguiendo con el uso del refraseo para que quede clara la pronunciación de cada uno, además de usar una expansión de forma y significado en cada palabra.</p>			<ul style="list-style-type: none"> Sopa de letras 	<ul style="list-style-type: none"> 35 minutos

ANEXO 8

"Evaluación de la actividad, Sopa de letras"

GUIA DE OBSERVACIÓN DE LA ACT. SOPA DE LETRAS

¿Participo activamente durante todo el proceso de la actividad?
Sofía se mostró atenta, atendió indicaciones, con ella logro Participar activamente.

¿Se apoyo de sus compañeros para realizar la actividad?
Si, durante todo el proceso, ella y su compañero se apoyaron mutuamente para completar la actividad.

¿Respeto turnos y comentarios de sus compañeros?
Sofía es muy respetuosa, guarda silencio cuando alguien habla.

¿La alumna logro encontrar todas las palabras de la sopa de letras?
Si, la alumna logro identificar y encontrar todas las palabras.

¿Logro reconocer todos los objetos, animales y personajes de la sopa de letras?
Si, participo perfectamente cuando se le muestran.

¿Articula los fonemas correctamente?
No, además cuando se le muestra el modo y punto de articulación no atiende y se distrae.

¿Hizo caso a las estrategias de mediación?
Si a la maestra, pero se cumplio con lo de comentario del código.

¿Durante la coevaluación expuso su discurso oral de forma coherente?
Si, la alumna logro mantener un discurso "bueno" pero muy significativo y con ello logro exponer su evaluación a su compañera.

ANEXO 9

“Evidencia de la actividad, Sopa de letras”



Alumna Sophia y compañera realizando la actividad “Sopa de letras” ambas prestando atención y apoyándose mutuamente.

Sopa de letras

r	e	l	a	m	p	r	e	r	u
u	l	u	l	o	a	o	r	e	f
e	r	e	i	n	a	b	e	g	o
d	i	n	a	s	j	o	l	a	r
a	j	r	e	l	a	j	a	l	o
r	u	i	l	p	o	a	s	o	b
i	r	a	q	u	e	t	a	j	o
r	a	d	i	o	q	u	e	i	t
e	r	e	r	i	o	p	o	l	n
d	a	e	u	t	r	a	n	a	

R

radio ✓

rueda ✓

rana ✓

regalo ✓

reina ✓

robot

reloj ✓

raqueta ✓

Trabajo terminado de la alumna y compañera.

ANEXO 10

Planeación de la actividad "Juego trivial léxico semántico"

 BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE VII <i>Planeación de la actividad "Canción de la rana"</i> 		
Maestra en formación: Génesis Sarahí Guerrero Bravo	Ciclo escolar: 2019-2020	Asignatura: Lengua Materna. Español
Grados: 1ero y 2do primaria	Ambito: Literatura	Practica social del lenguaje: Lectura y escucha de poemas y canciones
Aprendizajes esperados: Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje	Propósitos: Que los alumnos sean capaces de seguir la canción, relacionar el significado significante, además de reconocer las características de las canciones.	
Aspectos a favorecer en el área de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del Mundo: Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas. Conocimiento del código: Correcta articulación de fonemas, construcción de oraciones compuestas, organización de un discurso de forma coherente. Conocimiento de la interacción: Organización del discurso oral en forma coherente, adecuada estructura de la narración, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar. 		
<i>Planeación de la clase</i>	Materiales	Tiempo
<p>Inicio: Se iniciará mencionando que durante este ciclo escolar se harán visitas al grupo para realizar actividades por parte del área de comunicación.</p> <p>Enseguida se pondrán en manifiesto el uso de sus conocimientos previos preguntando si saben qué es un trabalenguas y si conocen alguno que hayan escuchado, para posteriormente mencionarles que es mostrándoles un ejemplo. (se mostrara modo y punto de articulación)</p> <p>Desarrollo: Se les mostrará la canción "la rana cantaba debajo del agua" además de ser presentado los conceptos clave en formas alternativas al texto en este caso con imágenes, (modelos recurrentes) todos cantaremos usando como ayuda el refraseo en palabras que se note dificultad. Prosiguiendo con la creación grupal de un trabalenguas, jugando con palabras diversas.</p> <p>Cierre: Se solicitará a los alumnos que a partir de las palabras que expresaron compartan las que más les costó trabajo y se escribirán en el pizarrón, posteriormente se realizará el análisis de los sonidos, de la localización del modo y punto de articulación de la estructura fónica, se le proporcionará el modelo recurrente y se realizará el refraseo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Imágenes representativas de la canción. Letra de la canción 	<ul style="list-style-type: none"> 45 minutos

<p style="text-align: center;">"LOTERIA"</p> <p>Inicio: Para comenzar con la actividad haré una explicación preparatoria para introducirlos al tema con preguntas como: ¿Conocen el juego de la lotería? ¿Saben en qué consiste las reglas del juego? Se pedirán participaciones a través de explicitación y modelamiento de reglas de interacción</p> <p>Desarrollo: Se mostrara el material que consiste en una carta con 16 imágenes. La mayoría de los nombres de las imágenes contienen el fonema /r/ y silabas trabadas. Se entregara a cada alumno una carta y frijoles. Daremos la indicación de visualizar bien su carta y cuando escuchen algún objeto que aparece en su carta colocarán un frijol.</p> <p>Cierre: Pediremos participación de los alumnos, cada uno tendrá su tiempo para decir en voz alta, una cierta cantidad de cartas.</p> <p style="text-align: center;">"EL JUEGO DE LINCE"</p> <p>Inicio: Antes de iniciar con la actividad dejando con un pequeño momento para que se relajen. Haremos unos pequeños ejercicios de estiramientos, flexión de brazos y movimiento de cuello. Los introduciremos a la actividad recabando conocimientos previos, con preguntas como ¿Alguna vez han jugado el juego del lince? ¿De qué creen que trate la actividad? Se espera que los alumnos den respuestas y comentarios contingentes. Se les dará participación por medio de modelamiento de reglas de interacción.</p> <p>Desarrollo: Se darán las indicaciones explicando las reglas de interacción para poder participar si tienen alguna duda. Mostraremos un círculo con muchas imágenes y un cartoncillo con imágenes, cada alumno debe encontrar y encerrar las imágenes que vienen en el cartoncillo.</p> <p>Cierre: Por parejas se entregará un círculo con imágenes y un cartoncillo de manera individual. Antes de comenzar se preguntará al alumno si conoce todas las imágenes y se pedirá que nos mencione la mayor cantidad posible con ayuda del refraseo.</p> <p style="text-align: center;">"TRIVIAL LÉXICO Y SEMANTICA"</p> <p>Inicio: se iniciará preguntando a los alumnos si conocen que es una trivial, si esto no es conocido se explicará para poder adentrarnos a la actividad.</p> <p>Desarrollo: se mostrará el tablero del juego, dando una explicación del juego, el cual consiste en un tablero con un camino las cuales llegan a varias estrellas, para poder recorrer el camino y ganar las estrellas se tiene que responder a variadas preguntas pudiendo ser por medio de ilustraciones o preguntas escritas según las posibilidades, si estas son contestadas correctamente podrá avanzar. Ganará quien tenga más estrellas acumuladas. En cada pregunta se usara la extensión de forma para ampliar el conocimiento previo.</p> <p>Cierre: al terminar se contabilizaran las estrellas de cada uno, además de preguntar que pregunta fue la más difícil, que no conocían o la más fácil.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos
--	--	--

ANEXO 11

Evaluación de la actividad "Juego trivial léxico semántico"

Lista de cotejo de la actividad "juego trivial semántico"

Aspecto a evaluar	Si	No	Observaciones
Participó activamente en la dinámica	✓		Al principio mostró inseguridad, pero poco a poco fue adquiriendo confianza a la medida de los días.
Logro descifrar las adivinanzas	✓		Tanto la letra y hacia la fuente de donde las adivinanzas.
Logro descifrar la adivinanza en el tiempo estipulado	✓		
Presento seguridad al momento de dar la respuesta a la adivinanza		✓	No es capaz de dar una respuesta correcta sin embargo poco a poco fue adquiriendo seguridad.
Reconoció las características de las adivinanzas	✓		

ANEXO 13

Planeación de la actividad "Cuento del patito feo"

 BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE VIII <u>Planeación de la actividad "Cuento del patito feo"</u>				
Maestra en formación: Genesis Sarahi Guerrero Bravo		Ciclo escolar: 2019-2020	Asignatura: Lengua Materna. Español.	
Grados: 1ero y 2do primaria	Ambito: Literatura	Practica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros		
Aprendizajes esperados: Recupera, con ayuda del profesor, la trama de los cuentos leídos		Propósitos: Que el alumno identifique las características de los cuentos empleando el lenguaje para comunicarse y como instrumento de aprendizaje, mediante el intercambio de información y experiencias a través de eventos comunicativos		
Aspectos a favorecer en el área de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Mundo: significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas. • Conocimiento del código: Correcta articulación de fonemas, construcción de oraciones compuestas, organización de un discurso de forma coherente. • Conocimiento de la interacción: Organización del discurso oral en forma coherente, adecuada estructura de la narración, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar. 				
<i>Planeación de la clase</i>			Materiales	Tiempo
<p><u>Inicio:</u> Se iniciara con un saludo cordial, y se les preguntara ¿Cómo están?</p> <p>Posteriormente se realizaran preguntas introductorias, para dar una idea al nuevo tema que está por verse, ¿Conocen los cuentos? ¿Alguna vez les han contado uno? ¿Conocen el cuento del patito feo? Se les proporcionaran modelos recurrentes conforme sean sus respuestas, además de dar a conocer las reglas de interacción. Por otra parte, les pedirá que mencionen en cuantas partes se divide un cuento, y se les reafirmara la información o bien se les dará una expansión de la forma ampliando la información que poseen.</p> <p><u>Desarrollo:</u> Se les solicitará a los alumnos que se recuesten sobre la mesa y cierren sus ojos para escuchar atentamente el cuento, además de pedir que se imaginen los personajes, voces y escenarios que allí aparecen. Al finalizar se preguntará sobre cuál es inicio, el desarrollo y el final del cuento. Por consiguiente, se les proporcionara material para que ellos plasmen un dibujo con la secuencia del cuento.</p> <p><u>Cierre:</u> Los alumnos expondrán sus trabajos y se evaluaran mutuamente, tomando en cuenta el inicio, desarrollo y cierre.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Lápices • Colores • Brillantina • Plumones • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos

ANEXO 14

Evaluación de la actividad "Cuento del patito feo"

Lista de coteo de la actividad "Cuento del patito feo"

Aspecto a evaluar	Si	No	Observaciones
Participó activamente en la actividad	✓		> Mantuvo constante atención
Se comunicó por medio del lenguaje con sus compañeros y maestros	✓		> Si hubo un par de dudas, expresó mejor lo que quería decir
Escucho con atención la lectura de cuentos	✓		> Si, al inicio está bien la motivación
Identifico las partes del cuento	✓		> Si, dijo lo redondeado lentamente > contándole el cuento > al inicio de la lectura se nota un interés de leer, lo pudo realizar con ayuda de algunos
Argumenta con sus propias palabras acontecimientos que constituyen el cuento	✓		> Si, dijo lo redondeado lentamente > contándole el cuento > al inicio de la lectura se nota un interés de leer, lo pudo realizar con ayuda de algunos

ANEXO 15

Evidencia de la actividad "Cuento del patito feo"



Trabajo realizado por la alumna Sophia, en donde muestra la secuencia del cuento del patito feo.

ANEXO 16

Evaluación de la actividad "Reunión de orientación a padres de familia"

19-Marzo-2020

Evaluación de la plática informativa con padres de familia

¿Considera útil la información presentada?
SI, ES IMPORTANTE LA INFORMACION PORQUE AYUDA A MI HIJO

¿Considera útiles ejercicios y estrategias que se le brindaron?
SON MUY BUENAS PARA PODER AYUDAR A MI HIJO DESDE CASA

¿Considera importante la plática informativa?
ME GUSTARIA PODER A TENER UNA PARA QUE ME DEN MÁS INFORMACION - PORQUE ES UTIL Y ME PUEDE AYUDAR A AYUDAR

Opiniones y/o sugerencias
SERVIARLAS MAS SIGUIENDO PORQUE SON SENCILLAS DE ENTENDER

FIRMA



ANEXO 17

Evidencia de la actividad "Reunión de orientación a padres de familia"



Aquí se muestra el cartel que habla de los problemas de la comunicación y sobre la competencia comunicativa, además de estrategias que se pueden implementar.



Haciendo entrega de una hoja con estrategias de competencia comunicativa, así como de estrategias para favorecer la disglosia.

ANEXO 18

Evaluación de la actividad "Reunión con maestra titular"

Evaluación con docente titular

¿Considera útil la información presentada?
Si, fue muy útil la información, es interesante conocer información tan importante de manera tan simple y fácil de entender.

¿Considera útiles las estrategias e instrumentos brindados?
Mucho de ellos en adelante los aplicare con mis alumnos y de algunos si fuera caso brindare atención inmediata.

¿Considera importante las asesorías?
De mucho en adelante yo se que debo y puedo pedir ayuda se me compara algo, todo sera en mejora para mi y mi alumno.

Opciones y/o sugerencias
He querido hacer cosas más rápidas, pero si debemos ponerlos de acuerdo con más anticipación para que no haya inconvenientes.

FIRMA



ANEXO 19

Evidencia de la actividad "Reunión con maestra titular"



Entrega de hojas con estrategias de competencia comunicativa, estrategias de disglosia a la maestra de grupo y se unió a la conversación una maestra más, que estaba interesada en adquirir esa información.