

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

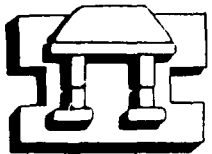


FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA PREVENIR  
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN PREESCOLARES.

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
P R E S E N T A :  
**P E R E Z T R I N I D A D , S A U L**

DIRECTOR: LETICIA SANCHEZ ENCALADA  
ASESORES: LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ  
ALEJANDRA SALGUERO VELAZQUEZ



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. MEXICCO

FEBRERO 2002

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

**A mis padres y hermanos:**

**Gracias**

Por darme la vida y enseñarme a vivirla,

por ser el sustento, la fe y el aliento.

Por el esfuerzo de todos los días.

Por la paciencia, por los cuidados,

Por las preocupaciones, por todo.

Por que si pudiera volver a vivir mi vida,

Sin duda volvería a vivirla con ustedes.

Por todo el apoyo recibido,

Por infundirme el deseo de superación,

Por permitirme compartir con ustedes,

Porque sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Porque esto es un triunfo compartido.

A todos y cada uno de ustedes los quiere su hijo y hermano Saúl.

**A Leticia Sánchez Encalada:**

**Por ayudarme a llevar a buen término mi formación,**

**Por todos los consejos,**

**Y la paciencia.**

**Por toda la influencia positiva en mi vida,**

**Pero indudablemente por tu calidad de ser humano,**

**Por tu amistad.**

**¡Gracias!**

# ÍNDICE

<b>Resumen</b>	1
<b>Introducción</b>	2
<b>1. Capítulo 1. Análisis histórico de las dificultades de aprendizaje.</b>	5
1.1. Características principales de los sujetos con dificultades de aprendizaje.	9
1.2. Análisis del concepto dificultades de aprendizaje.	11
<b>2. Capítulo 2. Niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.</b>	17
2.1 Riesgo ambiental.	19
2.2 Riesgo biológico.	19
2.3 Riesgo académico.	20
<b>3. Capítulo 3. Evaluación.</b>	22
3.1. Definición.	23
3.2. El proceso de la evaluación.	24
3.2.1. Evaluación inicial.	25
3.2.2. Evaluación durante el tratamiento.	26
3.2.3. Evaluación final.	26
3.3. Observación en la evaluación.	26
3.4. Evaluación infantil.	27
3.4.1. Evaluación formativa.	28
3.4.2. Evaluación sumativa.	28
3.4.3. Evaluación preventiva.	29
3.5. Factores considerados en la evaluación.	30
3.6. Pruebas y/o instrumentos de evaluación.	31
<b>4. Capítulo 4. Programas de intervención.</b>	35
4.1. Definición	35
4.2. Revisión histórica de los programas de intervención.	35
4.2.1. El Head Start Project y el Perry Preschool Project.	37
4.2.2. El proyecto Follow Trough.	40
4.2.3. El programa Enseñanza Especial Preescolar	40
<b>5. Capítulo 5. El curriculum en Preescolares.</b>	44
5.1. Definición.	44
5.2. El curriculum como instrumento pedagógico.	47

5.3. El Currículum en la educación infantil.	48
<b>6. Capítulo 6. Metodología.</b>	<b>51</b>
6.1. Método	51
6.1.1 Descripción de los sujetos	51
6.1.2 Descripción de los materiales	52
6.1.3 Descripción de los instrumentos y aparatos	52
6.1.4 Descripción del lugar	52
6.2 Procedimiento	53
<b>Resultados.</b>	<b>55</b>
<b>Análisis de los resultados</b>	<b>57</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>67</b>
<b>7. Capítulo 7. Propuesta para prevenir dificultades de aprendizaje en preescolares.</b>	<b>69</b>
7.1 Discriminación.	69
7.2 Preescritura.	70
7.3 Lenguaje.	72
7.3.1 Fonología	73
7.3.2 Semántica	74
7.3.3 Sintaxis	74
7.3.4 Pragmática	75
<b>8. Programa de discriminación</b>	<b>77</b>
<b>9. Programa de preescritura</b>	<b>89</b>
<b>10. Programa de lenguaje</b>	<b>103</b>
<b>Referencias bibliográficas.</b>	<b>137</b>
<b>Bibliografía.</b>	<b>143</b>

## RESUMEN

La presente tesis tuvo como propósito inicial realizar una evaluación de las áreas precurrientes a conductas académicas que son preescritura, discriminación y lenguaje. Para lo cual se empleó el instrumento LPD que detecta niños preescolares en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje, posteriormente se analizaron los principales factores que impiden el aprendizaje de la lectoescritura, para finalmente, llegar al objetivo de esta tesis que es diseñar un programa para prevenir dificultades en el aprendizaje.

Los resultados encontrados durante la evaluación indican la carencia de habilidades preacadémicas de los niños evaluados, ya que el 60 % de éstos presentan Riesgo en alguna de las áreas. El área que presenta mayor incidencia de casos detectados es la de preescritura (42 %), y las otras dos áreas, que son lenguaje y discriminación presentan igual porcentaje de incidencia (32 %).

Ahora bien el análisis de los resultados por categoría dentro de cada área presenta lo siguiente: dentro del área de preescritura el mayor porcentaje lo tuvo la categoría copia con 30 %, en el área de discriminación correspondió a las categorías posiciones figuras y letras mayúsculas con 20 %, por lo que respecta al área de lenguaje esta presenta un mayor porcentaje de incidencia en su nivel fonológico con 30 %.

Estos resultados ponen de manifiesto lo encontrado en la bibliografía, no existen programas específicos que generen este tipo de conductas que son precurrientes a conductas académicas tales como el leer y escribir. Esto evidencia la importancia de crear programas de tipo correctivo o preventivo que incidan en la incorporación de tales comportamientos, programas diseñados de manera sistemática, secuencial y didácticamente estimulantes para los niños, ya que de esta manera se garantiza el aprendizaje eficaz de tales comportamientos. Estos programas deberán contar con un marco de referencia que los respalde, que los modele y que justifique su pertinencia, tal es el caso del programa aquí expuesto, que se deriva de un marco conductual y evolutivo, y que pretende prevenir dificultades de aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio en el que la psicología puede intervenir para el mejoramiento de la planeación, diseño e instrumentación de planes y programas, el campo de acción del psicólogo educativo se puede insertar en cualquiera de las etapas del desarrollo humano y por su complejidad, en cada una de ellas, se requiere de psicólogos especializados, ya sea en el desarrollo del niño, la adolescencia, la adultez y/o la senectud.

Si se considera que es durante los primeros cinco o seis años de vida, cuando el desarrollo del individuo tiene más que un carácter informativo, formativo, es decir, que hay una dirección acentuada hacia el desarrollo de las capacidades, entonces es importante considerar la repercusión que estos años tienen en las características posteriores de la conducta.

Dentro de este contexto, las aportaciones de la psicología educativa son decisivas tanto en el nivel de prevención y diagnóstico, como en el tratamiento de las posibles alteraciones en el desarrollo, pues la madurez psicológica es cimentada durante la etapa preescolar, siendo también el momento ideal para detectar y atender los problemas de los niños logrando un mejor pronóstico en la superación de los mismos.

En lo que respecta al diagnóstico, es de suma importancia disponer de evaluaciones tempranas que permitan ofrecer una atención oportuna de acuerdo a las características de los problemas que se presenten. Los instrumentos de evaluación son a menudo delicados, por la importancia que en ellos radica, es decir, si los instrumentos de evaluación permiten una estimación adecuada del problema, se podrá llevar a cabo programas, ya sean a nivel preventivo o correctivo, adecuados, y al contrario malos instrumentos o procedimientos de evaluación conducirán a malos programas.

El tratamiento se refiere a la rehabilitación de niños con alteraciones en su desarrollo, así como a la estimulación de niños normales a fin de fortalecer y ampliar sus

TESIS CON  
ALLA DE ORIGEN



habilidades y conocimientos y, en el ámbito de la prevención, para evitar que se presenten problemas.

En la etapa de prevención, los psicólogos educativos tienen la oportunidad de participar en la creación y/o modificación de programas de educación preescolar; tanto teóricamente, proponiendo estrategias generales encaminadas a la promoción de un desarrollo óptimo que responda a las necesidades de los educandos, como de manera práctica implementando dichos programas, realizando acciones específicas que conlleven a un mejor desarrollo de los participantes en dichos programas.

Ahora bien tomando en cuenta que una de las metas básicas es el aprendizaje eficaz de la lectoescritura, ya que el leer y el escribir se consideran como comportamientos instrumentales básicos para la adquisición de la mayoría de comportamientos académicos requeridos, se puede decir que el déficit en la adquisición de la lectoescritura muy probablemente repercutirá en el rendimiento escolar de los grados posteriores. Ya que en el primer grado se han de instalar, primordialmente, las habilidades básicas correspondientes a la lectoescritura, puede ser extremadamente útil una medida objetiva de las precurrentes instrumentales para la adquisición de las mismas. El énfasis en la importancia académica de la adquisición de la lectoescritura y en la dificultad que presenta tal adquisición, conduce a los comportamientos precurrentes de las habilidades implicadas en ella. Centrar la atención en esta clase de comportamientos constituye un camino adecuado para facilitar la adquisición de aquellos comportamientos más complejos que conforman la lectoescritura (Fuentes, 1999). Dada la importancia de lo anterior, la presente tesis tuvo como objetivo crear un programa de tipo preventivo, que genere comportamientos precurrentes a conductas académicas, para lo cual el desarrollo del trabajo es el siguiente:

En el primer capítulo de esta tesis se hace un análisis histórico de las dificultades aprendizaje; en el segundo capítulo se define el concepto de niños en riesgo de presentar problemas de aprendizaje; en el tercer capítulo se habla de las estrategias de evaluación en preescolares, así como algunos instrumentos de detección y/o diagnóstico; en el cuarto capítulo del trabajo se describe que son los programas de intervención en la edad

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

preescolar; en el quinto capítulo se analizaron los elementos que debe contener un currículum en las áreas en las que se enfocó el programa, y finalmente se describe la metodología de la evaluación aplicada a los preescolares, cabe señalar que el marco teórico empleado es el sugerido por Bricker (1991), es decir el marco conductual y el marco evolutivo. Y a partir del análisis de los factores de riesgo se deriva un programa para la prevención de los problemas de aprendizaje, que permitirá a los niños mejorar su aprendizaje escolar, en las áreas de preescritura, discriminación y lenguaje, es importante señalar que un programa educativo sólido y eficaz necesita estar regido o regulado por una filosofía o un marco conceptual. La finalidad de este marco es proporcionar coherencia y congruencia al programa mediante la dirección del proceso de toma de decisiones a varios niveles que incluyen: la determinación de las metas y objetivos del programa; selección de metas y estrategias de evaluación inicial; selección del contenido curricular y de las estrategias de enseñanza destinadas a facilitar el logro de dichos objetivos; y por último la selección de los instrumentos de evaluación apropiados para observar los cambios que ocurran en el niño y la familia y con base en ello modificar los programas según se necesite (Bricker, 1991), el programa aquí propuesto presenta los lineamientos señalados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO I

# ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Definir un concepto un tanto novedoso, requiere de un análisis de los diversos trabajos que han desarrollado los especialistas en el tema, realizar una revisión histórica de los términos que en ella se emplean, tener en cuenta el panorama actual del término y las características particulares de la población que se define, tal es el caso del concepto de dificultades de aprendizaje. Este término en particular refiere a una población extensa, y muy variada en cuanto a edad (existen pacientes con problemas de aprendizaje de casi todas las edades). Sin embargo si se pretende incidir en la etapa preventiva del problema (como es el caso de ésta tesis) el término resulta inadecuado, por tanto es necesario introducir uno que defina a la población con la cual se laboró, y este término es resultado del análisis del concepto de dificultades de aprendizaje y del concepto de riesgo, para de esta manera darle forma al concepto de niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. En este capítulo se realiza un análisis del término dificultades de aprendizaje.

Problemas de aprendizaje es un concepto que ha sido introducido en el área de la Educación Especial por Samuel Kirk en la década de los sesentas, quien intenta agrupar diversos desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, desórdenes percepto-motrices, afasia de desarrollo, disgrafía, discalculia, síndrome de Strauss, estrefosimbolia, desórdenes perceptuales, etc. que hasta entonces habían sido empleados de una forma aislada (Gearheart, 1987; Hamill, 1990 en Macotela, 1994). Éste término en español ha sido traducido de diversas formas: incapacidades para el aprendizaje, dificultades de aprendizaje, trastornos en el aprendizaje, problemas de aprendizaje, etc. Para los propósitos de este trabajo el término que emplearemos es el de Dificultades de Aprendizaje.

Para tener una visión clara del concepto dificultades de aprendizaje es necesario citar el trabajo de Wiederholt (1974, en Macotela, op. cit.), quien conceptualiza la historia

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

de las dificultades de aprendizaje en 3 estadios o fases: Fase de los fundamentos, Fase de transición y Fase de integración.

La fase de los fundamentos (1800 a 1940) se caracteriza por la formulación de las posturas teóricas frente a las dificultades en el aprendizaje, basadas sobre todo en el estudio de los adultos que sufrían de lesión cerebral a consecuencia de traumatismos.

La investigación sistemática de las dificultades en el aprendizaje empezó con el examen que hiciera Gall aproximadamente en 1800, acerca de adultos que habían sufrido daños craneales, y como consecuencia habían perdido la capacidad de comunicar sus sentimientos y sus ideas por medio del habla, actualmente a éste tipo de desórdenes se le denomina afasia (Macotela, 1994).

Durante esta fase los investigadores de las dificultades de aprendizaje argumentaban que un tipo de lesión en el cerebro estaba relacionado con algún tipo de dificultad de aprendizaje, así Gall estudia las afasias en un principio y Hinshelwood extiende esta investigación al estudio de adultos que sufrían trastornos de lectura, afirmando que ciertos defectos cerebrales podían ocasionar que los niños tuvieran problemas en la lectura, a lo que llamó "ceguera congénita de la palabra", así mismo el médico alemán Goldstein planteó en 1931 que los adultos con daño cerebral frecuentemente desarrollaban gran variedad de desórdenes conductuales. El argumento principal de Goldstein era que el daño cerebral afectaba a diversas áreas de ejecución. Strauss y Werner extendieron estos principios al estudio de niños con retardo mental y daño cerebral, concentrando sus estudios en un subtipo de problema que llegarían a conocerse como síndrome de Strauss. Éste se refería a niños con supuesto daño cerebral que experimentaban problemas perceptuales, distracción, perseveración y otras reacciones específicas.

En la fase de transición del concepto dificultades de aprendizaje (entre 1940 y 1963) se llevó a cabo un esfuerzo concertado para transferir los postulados teóricos derivados de la etapa anterior, a la práctica correctiva. El foco de la atención pasó de los adultos a los niños y las ideas que se habían detenido a partir del estudio de los adultos se transfirieron

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en su totalidad al estudio de los niños con trastorno en el desarrollo. Por vez primera los psicólogos y los educadores se convierten en los principales aportadores en el campo de las dificultades de aprendizaje.

La mayoría de los profesionales consideraban que la condición a la que se habían dedicado era particular, de manera que quienes trabajaban en asuntos de lectura se consideraban especialistas en lectura, los que investigaban el lenguaje eran especialistas en lenguaje, etc. Nadie se consideraba como especialista en dificultades de aprendizaje, debido a que este campo, como tal, todavía no existía. En esta etapa se desarrollan diversos instrumentos en el área de lenguaje, tales como el de Wepman (prueba de discriminación auditiva, el de Kirk y McCarthy (prueba de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois), y el de Aisenson (examen para la Afasia). En cuanto a tratamiento se encuentran las aportaciones de Myklebust y McGinnis. Además, los postulados teóricos de Orton estimulan el desarrollo de los sistemas de remedio para la lectura de Gillingham, Stillman, Spalding, Pedge y Kirk, las ideas de Strauss influyen en Lehtinen y Khepar quienes desarrollan programas de tratamiento para niños con daño cerebral e impedimentos perceptuales. En el aspecto de desarrollo motor y destrezas visomotrices destacan los programas desarrollados por Getman, Barsh, Kephart y Delacato, asimismo Frostrig dirigió su atención a la evaluación y enseñanza de niños con deficiencias perceptuales desarrollando la prueba y programa de Desarrollo y Percepción Visual (Macotela, 1994).

Wiederholt denomina a la etapa de integración (de 1963 a la fecha) como tal, por el hecho de que refleja el surgimiento de un interés compartido entre representantes de las ramas médica, psicológica y pedagógica por integrar el desarrollo y las aproximaciones ocurridas entre 1880 y principios de la década de los sesentas.

La manifestación más importante de la integración se deriva de la aportación de Samuel Kirk, quien en una conferencia dictada en 1962 introduce el término "Problemas de aprendizaje" (Learning disabilities) para referirse a ... "un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y escolar." ... "en este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como la ceguera o

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

sordera, ya que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Se excluyen también de este grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado..." (Myers y Hamill, 1990. citados en Macotela, 1994)

En esta misma conferencia se crea la Asociación para niños con dificultades en el aprendizaje en Estados Unidos, incluyendo a padres de familia y profesionales. Se eligió un consejo consultivo nacional cuyos miembros constituían un amplio espectro de las opiniones en torno a los trastornos en el lenguaje hablado y escrito y el desempeño perceptual-motor. La diversidad profesional de los miembros del consejo reflejaban el carácter integrativo que posteriormente mostraría la dedicación a las dificultades en el aprendizaje. Cabría decir justificadamente que el campo de las dificultades en el aprendizaje como entidad definitiva empezó en ese momento. El área tuvo, a partir de entonces, un nombre genérico bajo el cual podía agruparse una gran cantidad de manifestaciones, hasta entonces manejadas de manera aislada.

En lo que respecta a México, es en 1971 que se empieza a promover el interés por el nuevo campo, con la organización del primer congreso sobre dificultades en el aprendizaje, al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos, así como la generación de programas y servicios (Nieto, 1977; Ferreiro y Gómez; 1980, Jiménez y Macotela, 1983; SEP, 1979, 1985, en Macotela, op. cit. ).

Hoy en día; el interés por los niños que tienen alguna dificultad en el aprendizaje ha pasado por dos fases más o menos distintas y se encuentra bien situado en una tercera, en esta última fase se ha investigado repetidamente el periodo de integración, la validez de los presupuestos, los test administrados y las técnicas de tratamiento, lo cual significa una actitud cada vez más empírica por parte de los profesionales que trabajan en este campo. Las teorías desarrolladas en otras disciplinas continúan siendo aprovechadas en su totalidad o adaptadas para su aplicación a la estimación o remedio de niños con dificultades de aprendizaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Este interés que se presenta en los niños con problemas de aprendizaje se debe entre otras cosas a que en México el bajo rendimiento escolar es grave problema social, ya que se estima que alrededor de 12 % de los niños de primaria reprueban cada año y que cerca de 30 niños que inician la escuela primaria no la terminan (SEP, 1996, en Sánchez, 1997).

## 1.1 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS SUJETOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

A Través de la reciente historia de los problemas de aprendizaje, los autores que han intentado una definición, o que se han relacionado con el tema, especifican una serie de características propias de estos sujetos. Macotela engloba en 1994 una lista con éstas características, que es el resultado de una revisión de diversos autores (Jonson y Myklebust, 1967; Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; Bryan y Bryan, 1975; Wallace y McLoughlin, 1979; Brueckner y Bond, 1980; Hallahan y Kaufman, 1985; Gearheart, 1987; Rourke y Fuerts, 1991, Bender, 1992), y que son las siguientes:

- Hiperactividad, se refiere a tasas de actividad motora excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
- Hipoactividad, considerada como pasividad excesiva y que se manifiesta con bajos índices de participación en clase y en actividades sociales.
- Distracción constante o labilidad atenta, se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas solicitadas.
- Sobreatentividad, que significa la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas solicitadas.
- Torpeza motriz o desórdenes de coordinación, que involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo tanto a nivel grueso como fino.
- Desórdenes perceptuales en donde se incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
- Perseverancia, que tiene que ver con conductas repetitivas o reiteradas que interrumpen una secuencia de actividad.

- Trastornos de memoria, se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
- Labilidad emocional, que implica frecuentes cambios bruscos en el estado de ánimo sin aparente motivo real.
- Impulsividad, que involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.
- Trastornos de pensamiento, este tipo de trastorno se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.
- Problemas del habla y/o el lenguaje, que se relaciona con dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.
- Problemas en conductas autoregulatorias, que se refiere a la dificultad mostrada por los sujetos para monitorear su propio comportamiento.
- Problemas de percepción social e interacción social, que se refiere a la insensibilidad a las claves sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.
- Signos neurológicos presumibles, esto se refiere al daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.
- Problemas específicos de aprendizaje, que se refiere a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. En el pasado, a estos problemas específicos se les denominó disgrafía, dislexia y discalculia.

Estas características pueden presentarse de manera aislada o en combinación. La última característica es el punto de partida para la identificación de un sujeto con problemas de aprendizaje, sin embargo las 15 primeras permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas.

Cabe resaltar que otros autores, de la misma manera que Macotela, realizan listas con las principales características de los sujetos con problemas de aprendizaje, sin embargo



tales características están a su vez incluidas en la lista de Macotela, tales son los casos de Romano (1990, en Pedraza y Reyes, 1996) y Sánchez y Torres (1997).

## 1.2 ANÁLISIS DEL CONCEPTO DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La expresión dificultades de aprendizaje hace referencia a un área tan amplia y compleja que, tras más de una década figurando en la literatura científica y utilizándose en forma aplicada, todavía puede considerarse inconclusa.

El campo corrientemente denominado dificultades de aprendizaje, incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, ajuste socioemocional, dificultades de lenguaje, problemas perceptivos, torpeza motora y sobre todo, dificultades en la lectura: casi el campo completo de la Educación Especial.

Un niño presenta dificultades de aprendizaje cuando su trabajo en la escuela esta por debajo del grupo en general, por ejemplo, cuando los niños omiten o sustituyen letras al escribir y al hablar, cambian las letras y escriben p por q ó q por d, etc.

Es necesario aclarar que existe un grupo de personas que presentan dificultades de aprendizaje acompañados de algún tipo de discapacidad. El concepto de discapacidad indica la presencia de una condición limitante por problemas de tipo físico o psicológico o ambos, generalmente por enfermedad adquirida y congénita, traumatismo u otro factor ambiental (Sánchez, 1997), estas personas requieren de ayuda especializada para ser funcionales en su vida cotidiana. También se utiliza el concepto de discapacidad para describir a aquellos individuos que no presentan defectos o limitaciones físicas evidentes, pero que son ineficientes para responder a las exigencias laborales o escolares, por limitaciones imperceptibles, tal es el caso de la miopía.

De esta manera encontramos que existen dos grupos no excluyentes de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por una parte, aquellos con bajo rendimiento escolar debido especialmente a limitaciones internas o fisiológicas y por otra, aquellos estudiantes

con pobre rendimiento en la escuela a consecuencia de influencias de tipo ambiental o externas (Myers y Hammill, 1992). El primer caso se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o resolver problemas matemáticos (Hammill, 1990, en Sánchez, 1997). Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, debido a que se presume pueden aparecer en cierto periodo de la vida, a consecuencia de una disfunción en el sistema nervioso central, y se manifiestan como problemas en las conductas de autorregulación, percepción e interacción social. En el segundo caso, las causas de los problemas de aprendizaje se ubican en los factores contextuales o en el ambiente en el que se desenvuelve el sujeto, como pueden ser la pobre motivación, la ausencia de modelos en el seno familiar, o en un ambiente escolar inadecuado.

Estos niños presentan severos problemas de aprendizaje, sin embargo la mayoría de las personas que requieren de educación especial son niños sin evidentes problemas físicos o psicológicos que presentan dificultades para aprender, asociadas con el bajo rendimiento escolar, a estos niños se les categoriza con problemas de aprendizaje.

Encontrar o derivar una definición precisa y global de las dificultades en el aprendizaje, es complicado. En la bibliografía referente a la Educación Especial han ido apareciendo varias definiciones funcionales acerca del significado de trastorno específico en el aprendizaje. Algunas de esas definiciones fueron formuladas por diversos autores (Bateman, 1964, Kirk y Bateman, 1962 y Myklehrust, 1963), otras fueron obra de comités de diversas entidades de carácter profesional, educativo, gubernamental o de padres de familia (National Institute of Neurological Diseases and Blindness, 1966; Association For Children with Learning Disabilities, 1967; Northwestern University and US Office of Education, 1967; National Advisory Comité in Handicapped Children, 1968). De todas las definiciones la que brinda el National Advisory Comité in Handicapped Children (Comité Nacional Asesor pro Niños Impedidos) es probablemente la que más se usa hoy al referirse a los alumnos que requieren de servicios especiales en caso de presentar dificultades de aprendizaje:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

“ Los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran una perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento del lenguaje, sea hablado o escrito. Esas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje a impedimentos de tipo visual, auditivo y motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales” (Pedraza y Reyes, 1996. Pág. 138).

La definición federal vigente de problemas de aprendizaje incluida en la ley pública 94-142 en Estados Unidos señala que por problemas específicos de aprendizaje se entiende el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos asociados con la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos; se incluyen condiciones como problemas perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye niños cuyos problemas de aprendizaje se deben principalmente a impedimentos visuales, del oído o de índole motor, retraso mental, o condiciones precarias de tipo ambiental, cultural o económico (Romano, 1990; Gerheart, 1987 y Flores, 1984, en Pedraza y Reyes 1996).

La definición de la Nacional Joint Comité on Learning disabilities, integrada en Estados Unidos por padres de familia y organizaciones profesionales menciona que los problemas de aprendizaje es ... “un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastorno que se manifiesta como dificultades graves para adquirir y aplicar habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo, y al parecer se deben a una disfunción en el sistema nervioso central”. Al respecto Hammill, Leigh, McNutt y Larsen (1981, en Pedraza y Reyes, 1996) agregan que si bien, un problema de este tipo puede ser concomitante a otras limitaciones como deterioro sensorial, retraso mental o perturbación social y emocional o factores

ambientales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada, o factores psicogénéticos, no es consecuencia directa de los mismos.

Según Myers y Hammill, (1992) las dificultades específicas en el aprendizaje se consideran como síntomas de condiciones internas que existen en el niño, como puede ser un funcionamiento neurológico subóptimo o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso, aunque esencialmente sea normal. Ejemplos de disfunciones neurológicas podrían ser desviaciones orgánicas del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas y lesiones cerebrales, lo cual puede originar que el cerebro funcione anormalmente. Ejemplos de programación neurológicamente inadecuada serían las deficiencias de carácter ambiental, que inhiben el desarrollo normal de una o más capacidades básicas, estos autores hacen una crítica al uso que en Educación Especial se le atribuye a la palabra excepcional, ya que según ellos, se emplea para referirse a aquellos niños, que por problemas de tipo psicológico, físico y educativo requieren de métodos particulares y maestros especialmente preparados para enseñarles. Y además en ocasiones, aunque sin razón, este término se emplea como sinónimo de impedidos específicamente para aprender. Como se puede observar las definiciones de ambos términos son afines, más no equivalentes. El niño con dificultades de aprendizaje es un tipo particular de niño excepcional, pero esta clasificación no se puede aplicar a todos los niños con problemas en el dominio.

Koppitz (1976, en Pedraza y Reyes, 1996) menciona que un niño tiene dificultades de aprendizaje si su rendimiento escolar está más de un año por debajo de su edad mental, y si no puede adelantar o sacar provecho de su concurrencia al grado común de la escuela pública, a pesar de contar con un potencial intelectual normal (es decir sin retardo mental) y en ausencia de problemas motores severos. La dificultad de aprendizaje del niño puede resultar de cualquiera de los siguientes puntos: inmadurez o retraso en su desarrollo, daño neurológico, carencia temprana, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, u otras razones.

Desafortunadamente, no se tiene una definición adecuada de dificultad en el aprendizaje y mientras no exista es conveniente que los facultativos se conformen con

identificar a los niños con dificultades en el aprendizaje, ante todo sobre la base de criterios y procedimientos clínicos. Tales criterios y procedimientos podrán servir para identificar y aislar los síndromes de la categoría de dificultades en el aprendizaje.

Sin embargo Romano (1990, en Pedraza y Reyes, 1996) señala que genéricamente hablando, el término dificultades de aprendizaje ha pretendido incluir a todos aquellos niños que presentan alteraciones que les impide tener un desarrollo académico adecuado en condiciones regulares de enseñanza. Las inhabilidades escolares que presentan estos niños se traducen en repeticiones de grado escolar, deserciones escolares y problemas conductuales en el aula, lo que trae en consecuencia altos costos en lo social, económico y educativo.

Como se puede observar durante este apartado, no existe una definición única y global de los problemas de aprendizaje. Las definiciones que presentan diversos autores y/o instituciones, tienen problemas por su ambigüedad y porque son heterogéneas, es decir que estas mismas definiciones incluyen a unas y excluyen a otras (Macotela, 1994). Esta misma autora realiza una revisión de las 11 definiciones más influyentes en el desarrollo del campo de la Educación Especial. De las cuales analiza sus contenidos y encuentra ocho indicadores que le permiten aportar elementos para la construcción de una definición alternativa. Estos indicadores son:

1. Bajo rendimiento escolar
2. Disfunción del Sistema Nervioso Central
3. Desórdenes en procesos psicológicos básicos
4. Periodo de edad en el que se manifiestan los problemas
5. Desórdenes de Lenguaje
6. Dificultades de lectura, escritura y matemáticas
7. Desórdenes de pensamiento
8. Coexistencia con otros impedimentos.

De estos indicadores el que se refiere a los problemas de escritura, lectura y matemáticas, es en el que más coinciden las definiciones (82 %). Posteriormente, 73 % de las definiciones coinciden respecto a los siguientes indicadores: bajo rendimiento, desórdenes en procesos psicológicos básicos, desórdenes de lenguaje y coexistencia con otros impedimentos. En un punto intermedio coinciden 64 % de las definiciones en la disfunción del Sistema Nervioso Central. Finalmente la coincidencia más baja se encuentra en los indicadores relativos a la edad y a los desórdenes de pensamiento. Así Macotela (op. cit.) propone una definición alternativa que intenta integrar todos los desarrollos del campo así como los indicadores resultantes de las definiciones de más impacto en el área:

“... Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas”. Las dificultades específicas varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo, pueden estar asociadas a una disfunción del Sistema Nervioso Central, así como a factores instruccionales y familiares, interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales y se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar. Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos”.

Hasta este momento se ha hablado del concepto dificultades de aprendizaje, sin embargo la población con la que se trabajo no puede ser categorizada como con problemas de aprendizaje, ya que no ha sido expuesta al aprendizaje estructurado, sus problemas pueden representar falta de experiencia o de oportunidades para adquirir las habilidades básicas (Gearhear, 1987). Por lo tanto en el siguiente capítulo se habla del concepto niños en riesgo de presentar problemas de aprendizaje.

## CAPÍTULO 2

### NIÑOS EN RIESGO DE PRESENTAR DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

La tarea de definir y etiquetar a un grupo con ciertas características comunes presenta problemas debido a su ambigüedad. Según Bricker (1991) existe un grupo de niños con características específicas que los hace fácilmente identificables, como el síndrome de Down, y existe otro grupo de niños que debido a diferencias en cuanto a definiciones, servicios y procedimientos de seguimiento no son claramente identificables, tal es el caso de los niños clasificados como en riesgo.

Además, es necesario aclarar que no existen categorías puras de niños. Más bien, los sistemas de clasificación deberían considerarse como una conveniente simplificación hecha por razones profesionales. Las clasificaciones o sistemas de categorías son necesarias y pueden ser de utilidad; sin embargo la imprecisión de estos sistemas implica que se empleen con flexibilidad y sentido común (Bricker, op. cit.).

Según Gearheart (1987), una de las razones más importantes para que no existan programas de educación preescolar para niños con dificultades de aprendizaje, se relaciona en forma directa a inquietudes con respecto a la identificación, y a que no existen métodos de evaluación al respecto. Sin embargo algunos autores hablan de niños "en riesgo", y observan que aquellos que pueden ser identificados más tarde como con dificultades para aprender, por lo general, están incluidos dentro de este término. Este problema se evidencia en una publicación del gobierno de E. U. A. titulada *Mainstreaming Preschoolers: Children with Learning Disabilities* (Hayden, Smith, Von Hippel, y Baer, 1978, citados en Gearheart, 1987) que dice lo siguiente:

"...El método principal para identificar incapacidades para aprender en niños, es comparar su desarrollo en las áreas de habilidades básicas con los patrones de desarrollo promedio del mismo grupo de edad. Algunos niños pueden demostrar diferencias o

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

retrasos, pero es inadecuado llamar, a tales diferencias incapacidades. Por esta razón, algunos expertos encuentran que es inexacto diagnosticar a un niño como incapacitado para aprender en años preescolares. A aquellos preescolares que demuestren diferencias en su desarrollo se les debe proporcionar experiencias de aprendizaje, diseñadas para satisfacer sus necesidades individuales y ayudarlos en las tareas relacionadas a su desarrollo. De otra manera, tales niños pueden ser impedidos más aún por la enseñanza y programación inapropiadas, que por sus 'variaciones' en el desarrollo" (Pág. 10). ... "Muchos expertos sienten que ya que los niños en esta edad no han sido expuestos al aprendizaje estructurado, sus problemas pueden representar falta de experiencia o de oportunidades para adquirir las habilidades básicas" (Pág. 13).

El resultado del problema de la identificación en edad preescolar es que la mayor parte de las escuelas públicas no dan programas a esta edad para los niños con posibles dificultades para el aprendizaje. Así el concepto de niños en riesgo da un marco más significativo para servir a aquellos en edad preescolar que más tarde pueden determinarse como con dificultades para aprender.

Promeleau y Malcuit (1992, citados en Sánchez, 1996), mencionan que la noción de riesgo implica simultáneamente aspectos del ambiente, aspectos del organismo y la interrelación de ambos, agregan que se deben analizar éstos riesgos con la finalidad de ser evitados o contrarrestados. Esto es muy importante ya que las consecuencias de las deficiencias en el desarrollo es que si no se detectan oportunamente, los niños que las presentan van a tener dificultades en la escuela y una alta probabilidad de que funcionen y se desenvuelvan en un nivel inferior al de su edad, es decir, su nivel de competencia como individuos se verá disminuida, a estos niños se les denomina de alto riesgo, Ramey (1977, citado en Sánchez, 1996).

La percepción de riesgo es muy compleja, ya que en ella intervienen diversos factores que la definen e incluso la fragmentan ( de esta manera se habla de diferentes tipos de riesgo, por ejemplo; riesgo ambiental y riesgo biológico).



Los infantes y los niños pueden asignarse a la categoría de riesgo, ya sea por factores biológicos o ambientales. El concepto tal como se aplica a la clasificación de los

niños indica que en este momento el infante o niño presenta un funcionamiento normal o se espera que llegue a tenerlo (como en el caso del infante prematuro) o es probable que se recupere (como es el caso del infante con el síndrome de angustia respiratoria), pero el concepto indica, también, que de no lograr o mantener en lo futuro un ritmo o una pauta normal del desarrollo, estos factores o padecimientos sitúan al niño bajo un mayor riesgo de desarrollo, que en el caso de los niños que no han experimentado dichos padecimientos.

En el caso de los niños con problemas de aprendizaje o muchas probabilidades de desarrollarlos, pueden dividirse en 2 grupos: aquellos que están en riesgo por razones ambientales, y los que están en riesgo por razones biológicas (Martínez, 1997).

Cada una de estas categorías o tipos de riesgo están definidos por una serie de características que probabilizan la aparición de dificultades de aprendizaje.

## 2.1 RIESGO AMBIENTAL

El infante o niño en riesgo ambiental es aquel con altas probabilidades de que algún (os) factor (es) del medio social o físico, o ambos, interfieren la aparición de sus pautas normales del desarrollo. La mayoría de las veces estos niños provienen de hogares desintegrados o en que predomina el maltrato. De esta forma los niños con riesgo ambiental son aquellos que viven en extrema pobreza, ya que estos contextos no favorecen oportunidades educativas enriquecedoras (Bricker, 1991).

## 2.2 RIESGO BIOLÓGICO

Los niños incluidos en la categoría de riesgo biológico pueden mostrar una amplia gama de problemas que surgieron durante los periodos prenatal, perinatal y neonatal. Estos problemas provienen de múltiples causas (por ejemplo: genéticas, traumatismos, infecciones, prematuras, etc.), se manifiestan de numerosas formas y afectan el sistema

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

respiratorio, la talla, el peso o el vigor del infante. La clasificación de riesgo biológico se asigna a los infantes o niños con un historial de lesión cerebral o daño biológico del sistema nervioso central o de un trastorno médico, diagnosticado durante el periodo prenatal, perinatal, neonatal o del desarrollo temprano (Tjossen, 1976, citado en Bricker, 1991).

Ahora bien el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial define a los niños de alto riesgo mencionando que son producto de la combinación de los riesgos antes mencionados: ... "los niños de alto riesgo son aquellos en los que la coincidencia de una serie de factores biológicos, psicológicos y sociales hace prever la posibilidad de que padezcan en un futuro (más o menos próximo) trastornos de conducta, retrasos en el desarrollo y enfermedades en mayor proporción y frecuencia que el resto de la población. Los niños de clase sociocultural baja deben ser considerados también como niños de alto riesgo. La pobreza es un factor de riesgo en sí misma y de hecho está demostrada una mayor incidencia del retraso mental en este grupo de la población.

### 2.3 RIESGO ACADÉMICO

Ahora bien la definición de riesgo que se emplea en esta tesis es la de Riesgo Académico de presentar Dificultades en el Aprendizaje. Como ya se mencionó el concepto de riesgo implica una serie de características que hacen probable la ocurrencia de un problema, así los niños en riesgo biológico presentan particularidades generalmente derivadas de daños a nivel cerebral, los niños que son catalogados como en riesgo ambiental están relacionados a medios ambientes inadecuados. Entonces los niños que se catalogan en esta tesis como en riesgo académico "son aquellos que no cuentan (o que les resultan insuficientes) con las habilidades que son prerrequisito para las conductas académicas". Por conducta académica entendemos todas aquellas formas de comportamiento que están ligadas a objetivos educacionalmente especificables como leer y escribir (Ribes, 1972).

Entonces los niños en riesgo académico son aquellos que no cuentan con habilidades que son consideradas prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura (lectoescritura). Estas habilidades son las siguientes: Articulación de palabras, Imitación vocal, Discriminación visual de forma, Discriminación visual de tamaño, Discriminación visual de ubicación, Discriminación visual de conjuntos, Discriminación visual de elementos de conjunto, Expresión oral, Expresión gráfica, Trazo de líneas e Imitación grafica de secuencias de líneas (Fuentes, 1999).

La ausencia o insuficiencia de estas habilidades constituyen a su vez el perfil del niño en riesgo académico de presentar dificultades de aprendizaje.

De esta manera esta tesis se enfoca a la evaluación y programación de las áreas de Prescritura, Discriminación y Lenguaje, que a su vez incluyen a todas las habilidades ya mencionadas y que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura. Esto no quiere decir que son las únicas áreas relacionadas con los problemas de aprendizaje, de hecho existen muchas más (atención, socialización, etc.), tampoco quiere decir que son las más importantes, sin embargo son áreas poco exploradas en el nivel preventivo, y ya que en el primer grado se han de instalar, primordialmente, las habilidades básicas correspondientes a la lectoescritura, puede ser extremadamente útil una medida objetiva de las precurrentes instrumentales para la adquisición de las mismas, por lo tanto son las áreas que se trabajó en esta tesis. Además el énfasis en la importancia académica de la adquisición eficaz de la lectoescritura y en la dificultad que presenta tal adquisición, conduce a los comportamientos precurrentes de las habilidades implicadas en ella. Centrar la atención en esta clase de comportamientos constituye un camino adecuado para facilitar la adquisición de aquellos comportamientos más complejos que conforman la lectoescritura.

En este capítulo se habló de la población con la cual se trabajó en esta tesis, la cual se le denomina niños en riesgo. En el siguiente capítulo se habla de la evaluación de las dificultades de aprendizaje, que es una piedra angular en el desarrollo de programas preventivos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN

Dentro del área de las dificultades de aprendizaje la evaluación tiene un papel fundamental ya que permite conocer e investigar de manera adecuada el tópicó en cuestión. La importancia de la evaluación como parte de la solución a un problema determinado es fundamental, ya que ésta permite conocer cualitativa y cuantitativamente el déficit presente y de esta manera, crear estrategias de intervención oportunas. En su parte inicial la evaluación permite hacer un pronóstico del desarrollo del individuo y este pronóstico es una predicción del desarrollo con y sin intervención. Si la evaluación presenta errores en consecuencia provocará fallas en los procedimientos de intervención.

La evaluación (según Galguera, 1988, en Galguera, Hinojosa y Galindo, 1991) constituye uno de los aspectos más importantes en la intervención terapéutica, dado que a partir de ésta podemos detectar los déficit, excesos o ausencias de conductas, lo que nos proporciona elementos para la elaboración de una estrategia de intervención, además muestra los cambios que ocurren en la conducta durante el tratamiento, a que factores se deben y si satisfacen los requisitos requeridos, y una vez finalizada la intervención, podemos determinar si se mantienen los cambios logrados durante el tratamiento.

Además la evaluación entendida como medida preventiva (Martínez, 1997) está orientada hacia la intervención inmediata con objetivos a corto plazo que actúan sobre factores de riesgo. El principio que origina este tipo de evaluación consiste en que es mejor evitar las causas de los problemas que tratar después sus manifestaciones. En éste sentido se hace énfasis continuamente no tanto en informar del retraso como en estudiar las posibilidades de compensar el déficit de las áreas menos desarrolladas. Este tipo de evaluación cobra especial importancia en esta tesis, ya que constituye la manera en la cual se trabajó.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Existen al menos tres pasos importantes en el inicio de programas educativos para estudiantes con incapacidades para aprender: Evaluación, Identificación y Planeación de intervenciones educativas (Gearheart, 1987). En este capítulo se desarrolla el primero de ellos.

### 3.1 DEFINICIÓN

La evaluación se emplea en todo el proceso educativo, desde que se planifica el contenido didáctico hasta que se llega a la comprobación de sus resultados, para Lemus (1974) se puede entender como el proceso de juzgar el valor o la cantidad de algo por medio de una cuidadosa medida.

La evaluación en ambientes educativos es un proceso multifacético que implica mucho más que la aplicación de una prueba. Cuando se evalúa a un estudiante, se considera la manera en que desempeña una diversidad de tareas, en una variedad de escenarios o entornos, el significado de sus ejecuciones en términos del funcionamiento total del individuo, y las posibles explicaciones para tales desempeños. Los buenos procedimientos de evaluación toman en cuenta el hecho de que el rendimiento de cualquier persona esta influido no solamente por la demanda de la tarea misma, sino también por la historia y características del individuo, y por factores inherentes al ambiente en el que se lleva a cabo la prueba y/o evaluación (Salvia y Yassedeldyke, 1997).

La evaluación es un proceso de recopilación de información. Alguna de la que se recaba puede consistir en datos de prueba; la mayor parte, probablemente implique otras clases de información. Sin embargo, la evaluación es más que la simple compilación de datos, ya que cuenta con un propósito. La evaluación es el proceso de recolectar datos con el objetivo de tomar decisiones acerca de los estudiantes, comprende el rendimiento de los estudiantes en su ecología presente. De hecho gran parte de la evaluación tiene lugar a parte de la actividad formal de examen, las observaciones de padres y maestros pueden ser considerados como parte de la evaluación. Ésta es siempre una estimación evaluativa e interpretativa del desempeño, proporciona la información que puede permitir a los maestros

y a otros miembros del personal de la escuela tomar decisiones concernientes a los niños a quienes sirven. Pero si la información que ofrece es mal usada o mal interpretada, estas decisiones pueden afectar en forma adversa a los niños y limitar sus oportunidades en la vida (Salvia y Ysseldyke, op. cit.).

La evaluación es parte integrante de todo proceso educativo, y por tanto también ocupa un lugar relevante en la Educación Infantil. Es concebida dentro del área educativa, como el proceso mediante el cual el profesional obtiene la información necesaria para la planificación, seguimiento y comprobación de las decisiones que el profesor debe tomar para la elaboración exitosa de un currículum determinado.

Es también, un proceso intencional en tanto ofrece pautas para que en cualquier momento de la práctica educativa, surjan cambios en el currículo, ya que esta proporciona un caudal de información al profesional sobre la acción desarrollada en la escuela. En éste sentido constituye un elemento importante ya que permite verificar la eficacia o la ineficacia de los programas y, de esta manera realizar ajustes al mismo.

### 3.2 EL PROCESO DE LA EVALUACION

Al escoger el tipo de información que habrá de recopilarse, son importantes tres hechos: la información difiere en especificidad, la información general se recopila más fácilmente que la específica, la cantidad de tiempo para evaluar a una persona en particular es finita. El paso final en el proceso de la evaluación es un pronóstico del desarrollo del individuo. El pronóstico es una predicción del curso del desarrollo con y sin intervención.

La evaluación es un proceso que lleva, por lo general, un largo periodo de tiempo, se divide en tres fases: evaluación inicial, evaluación durante y evaluación final.

### 3.2.1 *Evaluación Inicial*

A esta evaluación se le conoce también como evaluación diagnóstica, se realiza antes de la intervención, se emplea para detectar algún déficit en el desarrollo del individuo. La evaluación inicial en el análisis conductual está íntimamente relacionada con un tratamiento específico, pues determina cuales son los repertorios que posee el sujeto, los que presenta en exceso, los que presenta con escasa frecuencia, los que no posee, los factores del ambiente que los controlan, los reforzadores a los que responde el sujeto y un sinnúmero de otros datos que se analizan para derivar un tratamiento fundamental y sistemático, hasta alcanzar los repertorios terminales considerados (Galguera, 1988, en Pedraza y Reyes, 1996). La información recogida constituye una aproximación inicial que debe permitir la elaboración y diseño de un plan educativo. Como su nombre lo indica esta evaluación ofrece un primer diagnóstico del individuo, que permitirá planear un programa educativo para sus necesidades específicas. Es una orientación para la intervención, el propósito del diagnóstico no se restringe únicamente a proporcionar información confiable acerca de la situación o problemática en la que se desenvuelve la persona. También debe ofrecer indicaciones o recomendaciones que permitan satisfacer las necesidades que se detecten en este proceso. Para decirlo en otros términos, debe brindar la información necesaria que sirva de base para la elaboración de un programa de intervención, ya sea en el ámbito de la prevención, o corrección.

La evaluación diagnóstica es la evaluación inicial, previa a toda intervención, que nos proporciona la información indispensable para una programación adecuada del tratamiento por seguir, tal diagnóstico debe permitir una conceptualización del problema en los términos que la propia teoría subyacente plantea de manera genérica. Finalmente la evaluación inicial tiene como objetivo reunir toda la información acerca del individuo, para derivar un procedimiento de intervención preciso (Galguera, 1988, en Pedraza y Reyes, op. cit).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3.2.2 *Evaluación durante el tratamiento*

La segunda modalidad de evaluaciones realizadas durante los tratamientos son, en cierta medida, diagnósticos parciales que indican la eficacia de los procedimientos seguidos y, simultáneamente, brindan los elementos necesarios para poder hacer cambios "sobre la marcha" en los programas. El objetivo de estas evaluaciones es detectar el cambio que sufre la conducta durante el tratamiento, además de proporcionar información con respecto a la idoneidad de las variables empleadas (Galguera, op. cit.).

### 3.2.3 *Evaluación final*

Esta evaluación se realiza al final del tratamiento o intervención, sirve para comprobar la calidad y efectividad de los programas de intervención empleados. El objetivo primordial de una evaluación después del tratamiento es justamente, determinar si los resultados logrados son permanentes (Galguera, op. cit.).

## 3.3 OBSERVACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Existen dos tipos de información: la información directa y la información indirecta. La información directa es obtenida o recopilada por un especialista, y la información indirecta es la recopilada por cualquier otra persona.

Un proceso que ofrece un tipo de información importante es la observación. Las observaciones pueden proporcionar información altamente precisa, detallada y verificable, no sólo acerca de la persona evaluada, sino también acerca de los contextos en los que se desarrolla la persona. Es preciso entender al niño para guiarle en su comportamiento, está comprobado (Medinnus, 1984) que entre más se conozca a un individuo, habrá mayores probabilidades de entender las causas de sus conductas. gran parte de lo que se relaciona con el comportamiento humano se aprende observando al niño en los diversos "ambientes de aprendizaje", gracias a estas observaciones se pueden detectar todo tipo de desviaciones

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



en su comportamiento, con el fin de aplicar las debidas medidas correctivas y ayudar así al niño. Sin embargo aún cuando en la observación se pueden utilizar una gran variedad de formas, examinar y anotar el comportamiento del individuo sometido al estudio, no resulta tan sencillo como parece, puesto que el observador debe estar perfectamente capacitado y contar con la suficiente experiencia para hacer las observaciones justas y correctas. Asimismo, la observación puede ser más o menos complicada, con diversos grados de control y precisión, desde el control escrito del comportamiento del niño hasta el uso de un equipo complicado de grabación en donde los datos alimenten a una computadora que lleva a efecto su análisis y cuantificación. El motivo de la observación puede variar desde el deseo de conocer el comportamiento, hasta un intento científico para probar una hipótesis determinada, basada en alguna teoría del comportamiento humano.

Existen dos tipos de observación: sistemática y no sistemática. En la observación no sistemática, el observador solamente contempla al individuo en su ambiente y toma nota de las conductas, características e interacciones personales que parezcan significativas. La información no sistemática tiende a ser anecdótica y subjetiva. En la observación sistemática, el observador emprende la observación de una o más conductas. El observador especifica o define las conductas que habrán de observarse, y entonces por lo regular cuenta, o de otra forma mide la frecuencia, duración, magnitud o latencia de las conductas.

La información o datos obtenidos de las diversas observaciones y pruebas son básicamente dos: cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos se refieren únicamente a las puntuaciones reales alcanzadas en una prueba, mientras que la información cualitativa consiste de observaciones no sistemáticas realizadas mientras en niño es examinado y nos dice cómo éste logro la puntuación.

### 3.4 EVALUACIÓN INFANTIL

En la etapa infantil la evaluación tiene una función compensatoria, ya que toma en cuenta las desigualdades sociales para poder tomar las medidas pertinentes para compensar las desventajas socioculturales, e interpreta resultados infantiles en función de la situación

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

inicial y de los recursos que se han dispuesto. Es en esta etapa, donde adopta unas modalidades diversas de acuerdo a las funciones específicas que pretende cubrir. Así se habla de evaluación sumativa, de evaluación formativa, y de evaluación preventiva (Sorribes, 1992).

### 3.4.1 *Evaluación Formativa*

La evaluación formativa se caracteriza por integrarse a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, formar parte de él y responder a la finalidad de lograr un ajuste continuo de la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos, tiene lugar durante el desarrollo mismo del proceso educativo. No trata sólo de establecer la distancia que separa al alumno a la consecución de los objetivos educativos fijados, sino de averiguar además los factores responsables tanto de los progresos como de las dificultades encontradas (Sorribes, op. cit.). Este tipo de evaluación se lleva a cabo en la escuela, la inmensa mayoría de las veces, de forma intuitiva y asistemática. En la interacción continua que se da en clase entre el profesor y los alumnos, aquel está recibiendo continuas informaciones sobre los intereses, motivaciones y dificultades de los alumnos y adapta el desarrollo de su programación a esas impresiones. Este tipo de valoración debe realizarse durante el proceso de enseñanza aprendizaje e incluir todas las áreas del currículo expresándose finalmente en un registro que permita seguir la evolución del alumno.

### 3.4.2 *Evaluación Sumativa*

La evaluación sumativa es la más conocida de todas. Se le asimila a los sistemas típicos de evaluación: las pruebas o exámenes. Su finalidad es la de determinar los resultados del aprendizaje de los alumnos al término de un tema, de un conjunto de temas, de un curso, de un ciclo, etc. , al margen de los aspectos pedagógicos, cumple una función de acreditación ante la sociedad de que el alumno ha realizado con aprovechamiento los aprendizajes estipulados al término de un proceso determinado de enseñanza. Para llevar a cabo este tipo de valoración se intenta obtener el máximo de información válida y fiable sobre el dominio que el alumno posee de los objetivos prefijados. El problema que se

plantea a menudo es precisamente el determinar si se ha producido el aprendizaje requerido, porque los comportamientos que se consideran indicadores del dominio de los objetivos prefijados no siempre son fáciles de identificar.

### 3.4.3 *Evaluación Preventiva*

La evaluación preventiva está orientada hacia la intervención inmediata con objetivos a corto plazo que actúan sobre los factores de riesgo.

El principio que mueve este tipo de evaluación consiste en que es mejor evitar las causas de los problemas que tratar después sus manifestaciones. En este mismo sentido se debería hacer énfasis continuamente no tanto en informar del retraso como en estudiar las posibilidades de compensar el déficit de las áreas menos desarrolladas.

Cuanto más joven es el sujeto más importancia adquiere la evaluación preventiva, ya que ignorar un déficit en cualquier área es exponer al alumno a las consecuencias - educativas, sociales, laborales...- de una marginación precoz. Y este tipo de valoración informa, analiza y comunica como compensarlo, ya que el objetivo no es tanto predecir las futuras dificultades como el evitarlas o corregirlas (Sorribes, op. cit.).

Un problema añadido en estas edades es la dificultad en establecer la línea de separación para considerar que existe un verdadero retraso o simplemente un ritmo individualmente de desarrollo más lento. Es habitual que unos niños tiendan a aprender diferentes cosas que otros, y a distinta velocidad, aunque en todo caso es preciso distinguir entre incapacidad y dificultad en las realizaciones. Pero siguiendo el proceso en su globalidad, se identifica el ritmo, progreso, etc., pudiéndose así detectar los logros estables, los patrones temporales, etc.

Por otra parte, con la prevención se pretende evitar la presencia de un problema, parte del reconocimiento de determinados problemas que pueden afectar al individuo o al ambiente escolar, y su meta es evitar, a través de metas pertinentes, su presencia o aminorar

sus efectos. En un Centro de Desarrollo Infantil, la prevención desempeña un papel central, por la corta edad de su población, ya que es el momento más oportuno para realizar este tipo de intervención.

### 3.5 FACTORES CONSIDERADOS EN LA EVALUACION

Existen factores que de alguna manera afectan el desempeño de los individuos en tareas específicas, factores que deben ser considerados en los procedimientos de evaluación. El rendimiento de un individuo en cualquier tarea debe ser entendido a la luz de las circunstancias actuales de ese individuo. Debemos entender estas para estar conscientes de lo que una persona aporta en una tarea.

En la práctica educativa, la salud y el nivel de nutrición pueden jugar un papel importante en el rendimiento de los niños, en una gran variedad de tareas. Las actitudes y valores de los niños deben contribuir a nuestra evaluación en su desempeño. La voluntad para cooperar con un adulto relativamente poco familiar, para aportar esfuerzos substanciales a las tareas y la creencia en el valor de la tarea o de la enseñanza tienen su influencia en el rendimiento.

Por otra parte la historia de desarrollo personal influye de manera determinante en el proceso evaluativo, los eventos nocivos en particular pueden tener efectos profundos sobre el desarrollo físico y psicológico (Salvia y Ysseldyke, 1981).

Finalmente, el nivel de aculturación que los niños aportan en una tarea es de suma importancia. El conocimiento y aceptación que el niño tiene de las normas y valores socialmente aceptados, el uso de un español estándar, un acopio de información cultural general y específica, todo ello influye en el desempeño de labores escolares.

### 3.6 PRUEBAS Y/O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación son técnicas o procedimientos fiables y válidos que permiten valorar el comportamiento y el nivel de progreso. Las pruebas son aplicadas en ambientes educativos, por una diversidad de propósitos. En general su objetivo es proporcionar a los niños, padres, maestros, psicólogos educativos y a otros profesionales información para ayudarlos a tomar decisiones que mejorarán el desarrollo educativo de los estudiantes (Salvia y Ysseldyke, 1997).

Una prueba es sólo una o varias técnicas o procedimientos de evaluación al alcance del especialista para la recopilación de la información. Las pruebas son una recopilación predeterminada de preguntas o tareas para las que se buscan tipos predeterminados de respuestas conductuales, informan acerca de la ejecución del individuo, comparándola con la ejecución de un grupo normativo, a través de puntuaciones estandarizadas. Estas pruebas han constituido, durante mucho tiempo la base del diagnóstico (Buenrostro, Palacios y Verdigué, 1997). Las pruebas son particularmente útiles porque permiten que las tareas y preguntas sean presentadas exactamente en la misma forma a cada persona examinada.

A partir de los años sesentas y por la importancia de la detección oportuna de niños con dificultades en el aprendizaje ha habido un interés creciente en el desarrollo de los test y pruebas para alumnos de la escuela infantil. Entre las pruebas más empleadas se encuentran las siguientes:

- Método de Evaluación de la Percepción Visual. Frostrig, M. : evalúa 5 habilidades perceptuales en preescolares: coordinación ojo – mano, percepción figura – fondo, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. De acuerdo con la autora estas áreas son necesarias para adquirir habilidades académicas, de ahí su elección. Se aplica a niños de 4 a 7 años 11 meses de edad.
- Prueba de Selección del Desarrollo de Denver. Frankenburg y cols.: Evalúa el desarrollo para la detección temprana de problemas con la finalidad de descubrirlos

a tiempo para su pronta atención., es aplicable de niños recién nacidos a 6 años de edad.

- Guía Portage de Educación Preescolar: tiene como objetivo evaluar el comportamiento de niños de 0 a 6 años de edad y planear un programa de estudios con metas realistas que conduzcan a la adquisición de destrezas adicionales. Puede usarse como escala de desarrollo.
- Cuestionario para la Evaluación de la Fonología Infantil (CEFI) Ávila, R. : Evalúa la articulación del lenguaje. La prueba consta de una edición para el informante, una edición para el investigador y 58 dibujos. Estos últimos se le presentan al niño y éste tiene que contestar una serie de preguntas. Las respuestas son grabadas o registradas para analizar la articulación del niño.
- Test del Desarrollo de la Integración Visual- Motora (UMI). Beery, K. : Evalúa la capacidad de la integración visomotora en niños preescolares y escolares, consta de 24 formas geométricas que están arregladas en orden de dificultad creciente (línea horizontal, vertical, círculo, cruz, et.). El niño tiene que copiar las figuras con lápiz son borrar ni repasar. La reproducción se evalúa según los criterios de acierto o fracaso con apoyo en los ejemplos del manual, para obtener una edad equivalente de Integración Visomotora.
- Test Gestáltico Visomotor. Bender, L. Tiene el propósito de evaluar el nivel de maduración perceptual, diagnosticar lesión cerebral e identificar perturbaciones emocionales del niño., es aplicable para niños de 6 años en adelante.
- Test de Percepción Visual No Motriz (TPVNM). Colarusso, P. Y Hamill, D. Tiene como objetivo medir la percepción visual en los niños, sin requerir de la motricidad. Consta de 36 ítems, se presentan 5 categorías de la percepción visual: relaciones espaciales, discriminación visual, figura-fondo, conclusión visual y memoria visual. En cada ítem el niño tiene que seleccionar la opción que considere correcta. Es aplicable a niños de 4 a 8 años de edad.
- Exploración del Nivel Lingüístico en edad preescolar. Nieto, M. : Evalúa el lenguaje es sus diferentes aspectos, se aplica a niños de 6 a 12 años de edad.

Además de las pruebas ya descritas encontramos también otras como: Para Habilidades Intelectuales: Las pruebas más utilizadas son el Escala de Inteligencia Stanford- Binet, Forma L-M, de Terman, L. y Merrill, M., que mide la habilidad mental individual. Se usa para comprobar puntajes dudosos de pruebas grupales, cuando el sujeto tiene desórdenes físicos, de lenguaje o de personalidad, que impiden una evaluación grupal. Se aplica a niños de 2 años en adelante. Y las escalas WPPSI de D. Wechsler, que evalúan la habilidad intelectual en niños escolares mexicanos, se aplica a niños de 6 años en adelante. Así como las escalas de aptitudes y psicomotricidad de D. McCarthy. El Raven en color y el test de F. Goodenough son también empleados; Para Habilidades interpersonales: las escalas de V. Pelechano, ESE-1 y ESE-2; Para Lenguaje y Comunicación: Las pruebas de mayor demanda son el Peabody Picture Vocabulary, de L. M. Dunn, y el test de habilidades psicolingüísticas de Illinois (ITPA), de D. McCarthy, y S. A. Kirk; Para Funcionamiento Motor: Las escalas de D. McCarthy y de D. Wechsler son adecuadas para una primera estimación. Pruebas más detalladas son las de Ozersky y las de P. Vayer; Para Conceptos Básicos: El instrumento con mayor aceptación es el test de Conceptos Básicos, de A. E. Boehm.

Estas pruebas de evaluación han sido elaboradas en el extranjero, las pruebas más importantes realizadas en México (según Buenrostro, Palacios y Verdiguél 1997), son las siguientes:

- Problemas de Comportamiento (Pineda, 1987, en Buenrostro, Palacios y Verdiguél, op. cit.): evalúa conductas problema en el niño. Ofrece una entrevista tanto a mediadores como al niño, un listado de excesos y carencias conductuales.
- Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992, en Buenrostro, Palacios y Verdiguél, op. cit.): Es un modelo diagnóstico - descriptivo para el manejo de problemas asociados con el retardo en el desarrollo. Evalúa las capacidades del individuo, con el objetivo de realizar un programa, Las áreas a las que se enfoca este instrumento son: coordinación visomotriz, personal, social y comunicación.

- Problemas de Dislexia (Aragón, 1990, en Buenrostro, Palacios y Verdiguél, op. cit.): Evalúa a niños disléxicos, especialmente a los que presentan problemas en la lectoescritura.
- Inventario de Articulación. Melgar, M. (1988, en Buenrostro, Palacios y Verdiguél, op. cit) : tiene como propósito evaluar la articulación del lenguaje y la adquisición fonémica de niños de habla hispana. Se aplica a niños de 3 a 6 años de edad.
- Facilito (Fuentes, 1999): Evalúa habilidades precurrentes de la lectoescritura en niños preescolares, tales precurrentes son Articulación de palabras, Imitación vocal, Discriminación visual de forma, Discriminación visual de tamaño, Discriminación visual de ubicación, Discriminación visual de conjuntos, Discriminación visual de elementos de conjunto, Expresión oral, Expresión gráfica, Trazo de líneas e Imitación gráfica de secuencias de líneas, y ofrece un manual de entrenamiento para dichas habilidades.
- LPD (Sánchez, inédito): Es un instrumento que detecta a niños preescolares en riesgo de tener dificultades de aprendizaje. Evalúa 3 áreas precurrentes de conductas académicas que son lenguaje, preescritura y discriminación, divide a cada área en subcategorías para tener una valoración específica de los niños. Lenguaje (nivel fonológico, semántico, pragmático y sintáctico), Preescritura (repaso de círculos, repaso de líneas onduladas, repaso de líneas quebradas y onduladas, repaso de líneas rectas, curvas, triángulo y círculo, copia de diferentes trazos) y discriminación (figuras, formas geométricas, posiciones en figuras, posiciones en formas, detalles en figuras, detalles en formas, letras mayúsculas y letras minúsculas).

Este instrumento (LPD) fue el empleado durante la evaluación de los niños en ésta tesis, porque detecta de manera confiable a los preescolares en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, además de que es un instrumento de fácil y rápida aplicación.

Durante este capítulo se ha expuesto la evaluación en sus más destacadas concepciones, en el siguiente capítulo se analizarán los diferentes programas de intervención temprana que se han elaborado hasta el momento actual.



## CAPÍTULO 4

### PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

A través de la historia se han desarrollado algunos programas de intervención que marcan la pauta u ofrecen lineamientos que pueden ser tomados en cuenta por los que pretendemos crear un programa similar.

#### 4.1 DEFINICIÓN

En términos generales, programa es un conjunto ordenado de acciones delimitadas en función del logro de objetivos y del cumplimiento de metas predeterminadas para atacar un problema diagnosticado. En cuanto al término compensatorio, se refiere al carácter de equilibrar a desiguales, de nivelar en relación con un parámetro o de resarcir una carencia o daño. Así podemos afirmar que un programa compensatorio es un conjunto de acciones organizadas para disminuir disparidades, avanzar en relación con el parámetro establecido y subsanar carencias (SEP, 1994). Este tipo de programas se han implementado o han tenido influencia en el desarrollo del curriculum en la educación preescolar desde 1840.

#### 4.2 REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

En 1840 se puso en marcha en Alemania (Blonkenburg) el primer jardín infantil creado por Federico Froebel. Este pedagogo fue iniciador tanto de las vías educativas formales como de las informales, incorporando en las últimas, algunas sugerencias relativas a la estimulación que las madres podían brindar a sus hijos. Sus ideas tuvieron influencia en la gestación de todas las iniciativas de atención a párvulos, tanto en países desarrollados tales como Estados Unidos y la Gran Bretaña así como en los países más subdesarrollados, como por ejemplo Latino América (Peralta, 1986, en Kotliarenco, Dávila, Fuentes y Méndez, 1997).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La educación parvularia en Estados Unidos y Gran Bretaña surgió, entre otras razones, como respuesta a una serie de cambios que se estaban gestando en el ámbito social; cambios que requerían de una revisión y replanteamiento de los roles que habitualmente desempeñaban el hombre y la mujer. Estos cambios que se han venido gestando, sobre todo durante los últimos treinta años, afectaron a la familia moderna e introdujeron una nueva necesidad del cuidado de los niños. El principal de ellos fue el aumento sustancioso del empleo de la mujer fuera del hogar, el cual correspondía a una medida para mantener o elevar el estándar de la vida de la familia, y se inspiraba, además en ideologías de los movimientos de liberación femenina (Clarke-Stewart, 1982, en Kotliarenco, Dávila, Fuentes y Méndez, op. cit.). Esto constituyó un aspecto desfavorable, desde el punto de vista del niño, en la medida que trae como consecuencia la desatención por parte de la madre.

La emergencia de los jardines infantiles se dio, de este modo, como respuesta a una necesidad de atención que se iba haciendo cada vez más generalizada (Kotliarenco, Dávila y Méndez, op. cit.).

Cuando se iniciaron los programas preescolares a fines del siglo pasado, la estrategia principal para tratar a estos niños disminuidos que sobrevivían era la institucionalización en una amplia área residencial ubicada generalmente en zonas rurales lejanas (Wolfensberger, 1969, en Kotliarenco, Dávila y Méndez, op. cit.). Las raíces históricas de la educación de la infancia temprana se han desarrollado alrededor de tres temas principales. El primero es el de la escolaridad temprana como posible instrumento del cambio social. El segundo es el carácter único e importante del periodo del desarrollo temprano. El tercero se refiere a los programas para la infancia temprana considerados por algunos como un medio para reformar los métodos educativos rígidos y limitados que se encuentran a menudo en las escuelas públicas.

A inicios del siglo pasado ya existía un fundamento filosófico acerca de la importancia del periodo de la infancia temprana; sin embargo, parece ser que el catalizador

real de los programas de intervención temprana fue la preocupación por los niños que crecían en condiciones sórdidas de pobreza.

En 1970 se iniciaron dos importantes movimientos, una nueva manera de contemplar a los niños de corta edad y una acometida renovada para mitigar el efecto de la pobreza en los niños de corta edad, aunado a esto la investigación en el área evidenció dos posturas nuevas: la capacidad del niño de corta edad para aprender y la de la influencia del medio, estos argumentos proporcionaron la base para la creación de un programa social denominado "Guerra a la pobreza" ("The war on poverty"), cuyo objetivo era salvar al niño de corta edad criado en la pobreza.

#### 4.2.1 *El Head Start Project y el Perry Preschool Project*

En el campo de la educación se implementaron variados programas de tipo compensatorios, como por ejemplo el Head Start Project y el Perry Preschool Project, a fin de lograr igualdad de oportunidades entre niños de diferente extracción social. Sin duda, el proyecto de intervención temprana más importante en Estados Unidos destinado a niños en riesgo ambiental ha sido el Head Start. En 1964, el presidente Johnson creó la Oficina de oportunidad Económica (Office of Economic Opportunity). Uno de los principales programas elaborados por esta institución federal fue la operación Head Start (Head Start operation): los fondos de Head Start fueron distribuidos a grupos de acción de las comunidades regionales de todo el país con el fin de elaborar programas para niños que vivían en la pobreza, y sus objetivos eran mejorar la salud y las capacidades físicas de los niños, contribuir al desarrollo emocional y social del niño estimulando la confianza en sí mismo, su espontaneidad, curiosidad y autodisciplina, mejorar los procesos y las habilidades mentales del niño con especial atención a los conceptuales y verbales y por último establecer los hábitos de expectativas de éxito en los niños, que crean un clima de confianza en sus futuros esfuerzos de aprendizaje. Estos programas norteamericanos, de acuerdo a Halsey (1972, en Bricker, 1991) y Berenstein y Davies (1972, en Kotliarenco, Dávila y Méndez, 1997), influyeron sobre las medidas que se adoptaron en la gran Bretaña para combatir la pobreza. Se diseñó en ese país un proyecto de Áreas Educativas

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Prioritarias (E. P. A.) el cual se basaba en el supuesto de que el punto de quiebre más efectivo del ciclo de la pobreza es el periodo de la primera infancia (Halsey, 1972, en Bricker, 1991). Durante esta misma década surgió en Latino América una mayor preocupación por los niños que viven en la pobreza, a raíz de lo cual se gestaron movimientos similares a los recién mencionados. Los gobiernos de la región comenzaron a ver, cada vez con mayor claridad, la importancia de aumentar la cobertura en educación. Se consideraba que la educación era uno de los principales instrumentos para impulsar el desarrollo económico y social, atenuar las desigualdades sociales y superar las condiciones de extrema pobreza.

Estos programas suscitaron una vasta gama de opiniones que oscilan entre aquellas que discuten la forma de diseñarlos (Cicirelli y Gragner, 1969, en Bricker, 1991), el tipo de niños que deberían ingresar, hasta aquellos que centran la discusión básicamente en los resultados que muestran estos programas, hay quienes buscan explicarse los resultados obtenidos inicialmente por los niños de sectores pobres y las razones de por qué esos avances no fueron todo lo prometido que se esperaba (Tough, 1973; Tizard, J. 1972; Halsey, 1972, en Bricker, op. cit.). Estos resultados de carácter negativo llevaron a Jensen (1969, en Bricker, op. cit.) a cuestionar el supuesto básico de los programas compensatorios, consistente en que las diferencias entre grupos sociales y raciales se debían primordialmente a factores ambientales y no podían ser modificadas por programas educativos. Por esta razón, durante los años 1965 - 1969 se produjo un brusco viraje desde un acentuado optimismo a un profundo pesimismo, como resultado de lo cual los fondos para los programas compensatorios se vieron reducidos.

La decepción temprana por el fracaso aparente del programa Head Start, fue posteriormente cediendo lugar a una actitud más optimista que se funda en los resultados provenientes de dos centros de investigación: El Perry Preschool Project (desde la edad preescolar - 1962 - hasta la edad adulta - 1984 -); y el "Consortium for Longitudinal Studies". Los resultados arrojados por el Perry Preschool Project mostraron un aumento del potencial educativo y de las oportunidades de vida futura para los niños que hubiesen acudido al jardín de niños. Los hallazgos de la investigación del Consortium son similares a

los recién mencionados. Se encontró que la asistencia a programas preescolares bien implementado reducía el riesgo de fracaso escolar y aumentaba la probabilidad de completar la educación secundaria y de lograr éxito en el área laboral después de salir del colegio.

En opinión de Osborn y Milbank (1987, en Kotliarenco, Dávila y Méndez, 1997 ), sin embargo, los resultados arrojados por estas dos investigaciones son demasiado optimistas, y consideran factores adicionales a la intervención preescolar, que pudiesen influir también en tales resultados. De cualquier manera, de acuerdo a estos dos autores, la importancia de estos dos estudios es que proveen evidencia de que la educación preescolar puede aumentar la capacidad intelectual de los niños por periodos considerables.

En la década de los años setenta, la educación temprana constituyó un movimiento de intervención que llegó a ser sinónimo del término: educación compensatoria. La educación compensatoria es un término que implicaba compensar carencias reales o aparentes en el ambiente general de muchos niños. La característica de estos niños era que provenían de familias de escasos recursos económicos, y pertenecían a minorías raciales y étnicas. Sin embargo desde 1970 surgieron críticas a la teoría y práctica de la educación compensatoria. Para algunos es ilógico hablar de educación compensatoria cuando a muchos de los educandos no se les ha ofrecido un ambiente educativo adecuado.

Una segunda crítica es que el concepto de educación compensatoria ha desperdiciado atención en la dimensión equivocada del problema, es decir; que muchos profesionales han equivocado el empleo de su tiempo al trabajar con supuestas deficiencias que tienen las familias de escasos recursos económicos, estos profesionales han acusado falta de crítica, ya que no valoran la organización interna de la escuela y el ambiente general que esta proporciona para el desarrollo del aprendizaje.

Una tercera crítica se basa sobre la polémica clásica: papel de la herencia en contraposición del papel que desempeña el ambiente en el desarrollo del niño.

#### 4.2.2 El Proyecto "Follow Through".

Uno de los programas de gran trascendencia en la intervención temprana es el proyecto "Follow Through" (seguimiento continuo) diseñado en 1968 y enfocado a una educación compensatoria. Un aspecto distintivo de este proyecto es el de variación planificada, en la que se alienta a los participantes en el proyecto para que planifiquen un amplio rango de actividades curriculares y estrategias institucionales congruentes con varias filosofías del crecimiento y educación de los niños. Estas habilidades y estrategias toman la forma de modelos curriculares. Un modelo curricular puede ser considerado como una representación de los componentes filosóficos y pedagógicos esenciales que se requieren en un plan educativo. Existen seis puntos teóricos en la estrategia planificada de estos proyectos, el primero se refiere a que el modelo debe facilitar el aprendizaje: empezar donde se encuentra el alumno. Normalmente se efectúa una evaluación adecuada de las habilidades del niño y se hacen adaptaciones al programa de acuerdo a los resultados obtenidos de esa evaluación. Segundo, individualizar la instrucción dentro de los límites de los recursos educativos disponibles, es decir; un marcado énfasis en la interacción adulto-niño en la instrucción individual y en la instrucción en pequeños grupos. Tercero, los niños pueden y aprenderán lo esencial de un programa curricular si se establecen las condiciones correctas para el aprendizaje. Cuarto, los programas deben tener metas suficientemente claras. Quinto, se puede identificar una esencia de las conductas adecuadas a la escuela, estas conductas incluyen respuestas tentativas, capacidad para la orientación de tareas y motivación para la aprehensión de contenidos académicos. Sexto, los niños deben sentirse bien con lo que hacen en la escuela (Galguera, 1988)

#### 4.2.3 El programa Enseñanza Especial Preescolar.

Otro de los programas de gran trascendencia es el "Enseñanza Especial Preescolar" de Bereiter y Engelmann (1977) que ofrece estrategias educativas en las áreas académicas para niños de 3 a 5 años de edad, de nivel socioeconómico bajo y con retraso en el desarrollo. En él se ofrecen lineamientos académicos y administrativos para organizar un programa educativo a nivel grupal o individual, abarcando las áreas de lenguaje, lectura,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

aritmética y música. En cada una se proporciona una breve fundamentación de la relevancia de su aprendizaje, los elementos que la constituyen y la estrategia para su estimulación o enseñanza, siguiendo una secuencia graduada por niveles de dificultad basada en el análisis de tareas.

En la actualidad se han creado programas de intervención que intentan incidir en las siguientes áreas: cognición, lenguaje, psicomotricidad, socioafectividad, lectoescritura y matemáticas. Por lo que respecta a México los programas de intervención son escasos, entre los más importantes se encuentran:

“El Adiestramiento Auditivo en Edades Tempranas”, de Berruecos, M. (Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 1997), que tiene como propósito realizar un análisis somero de las características principales que ayudan a la identificación de las patologías más comunes que pueden causar un retardo en el lenguaje y ofrece sugerencias pedagógicas para los casos de retardo en el lenguaje.

“Psicopedagogía de la Motricidad: etapa del aprendizaje escolar”, de Zapata, o. Y Aquino, F, (Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 1997), que tomando como base el valor de la psicomotricidad para el desarrollo de los aprendizajes escolares, ofrece una propuesta de “educación del movimiento” para el nivel escolar (6 a 12 años de edad).

“Como aprendemos a leer y a escribir”, CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), (Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 1997), que tiene como propósito presentar en forma sencilla y amena el proceso de adquisición de la lengua escrita y actividades para fomentar su aprendizaje. Es un libro que esta destinado para servir de apoyo a instructores comunitarios rurales. En forma de texto e ilustraciones se presentan conceptos generales acerca de la lengua escrita y su forma de adquisición. La parte central del libro lo constituyen las diferentes actividades que pueden implementarse con los niños. De esta manera se presentan ejercicios que favorecen el desarrollo de la lengua hablada, la familiarización de la lengua escrita, la visualización de los enunciados, y las palabras.

"Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita". Gómez-Palacio, M. SEP. México (1982). (Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 1997), Ofrece estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, especialmente para niños que se inician en éste o bien que presentan algún tipo de dificultad para ello. Partiendo de los planteamientos desarrollados por Ferreiro y Teberosky, se describe el proceso a través del cual el niño va construyendo sus hipótesis y conocimientos para el manejo de la lengua escrita. Se ofrece un programa para favorecer este aprendizaje en los primeros años escolares.

"Facilito" (Fuentes, 1999): Evalúa habilidades precurrentes de la lectoescritura en niños preescolares, tales precurrentes son Articulación de palabras, Imitación vocal, Discriminación visual de forma, Discriminación visual de tamaño, Discriminación visual de ubicación, Discriminación visual de conjuntos, Discriminación visual de elementos de conjunto, Expresión oral, Expresión gráfica, Trazo de líneas e Imitación grafica de secuencias de líneas, y ofrece un manual de entrenamiento para dichas habilidades.

Ante la realidad del rezago educativo, el Estado Mexicano contemplo la pertinencia de establecer una política tendiente a disminuir las disparidades, y estrategias para lograrlo. Por ello, cobraron fuerza los programas compensatorios.

Para que un programa tenga éxito este debe cumplir con algunos requisitos previos, de los cuales los más importantes son: la adecuada nutrición, iniciada en la etapa prenatal, y el apoyo consistente del hogar y la estimulación de los niños por parte de los padres o de las personas encargadas de su cuidado (Gordon, 1971, en Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 1997). Como se ha podido apreciar existen una infinidad de factores que producen rezago educativo en los niños, algunos son inherentes al sistema educativo y algunos otros externos al mismo. Entre los primeros destacan los rezagos en alimentación y vivienda, salud y otros servicio básicos, y en los segundos se encuentran los referentes a la infraestructura básica, los inherentes a los elementos de apoyo a la educación escolarizada y los relativos al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.



El aspecto central de la estimulación temprana de los niños con potenciales dificultades de aprendizaje y conducta es la prevención. Condición básica para ella es que los niños en riesgo sean detectados muy tempranamente, según Speck (1973 en Gessell, 1990), el reconocimiento temprano depende de tres factores: el aspecto externo y el grado del daño, la atención, la información y la voluntad de los padres y, por último la disponibilidad de centros de diagnóstico o de asesoramientos calificados.

Las dificultades del aprendizaje no siempre son fáciles de reconocer por el aspecto exterior, cuando menos para las personas que mantienen contacto permanente con el niño que son los padres y maestros, por ello es importante contar con estrategias que permitan realizar esta identificación. Tan importante como lo anterior es crear programas de intervención, y programas de tipo preventivo. La revisión que se hace anteriormente pone en evidencia dos factores, el primero de ellos se refiere a que la inmensa mayoría de programas de intervención, se realizan en el extranjero, es decir, que en México son pocos los programas de éste tipo, el segundo factor se refiere a que no se cuentan con programas de tipo preventivo, salvo el diseñado por Fuentes (1999). Esto genera un especial interés en su creación, aunado al argumento que sostiene que es mejor prevenir los problemas que atacar sus consecuencias. Por tales motivos la presente tesis, en su última parte ofrece un Programa Para Prevenir Dificultades en el Aprendizaje, dirigidos básicamente a las áreas de discriminación, preescritura y lenguaje.

Los programas aquí expuestos son los más importantes en el desarrollo de la intervención temprana, uno de los aspectos importantes dentro del desarrollo de un programa, es sin duda, el relacionado a su contenido y sus estrategias, es decir a lo que algunos teóricos definen como el currículum, por lo tanto el siguiente capítulo se refiere a este tema.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 5

### EL CURRÍCULUM EN PREESCOLARES

Como pudimos observar en el capítulo anterior para diseñar un programa es necesario conocer la población a la cual va dirigido, para de esta manera generar actividades acordes a los objetivos reales de dicha población.

La educación infantil se ha consolidado como un periodo educativo sustancial, no sólo por las características específicas y diferenciales que lo definen, sino también por los decisivos efectos que provoca en los niveles escolares tradicionales del sistema educativo. El currículum de la educación infantil se justifica, precisamente, por estar dirigido a organizar de forma adecuada las vivencias que son convenientes se produzcan dentro de un marco de tiempo definido, potenciando los cambios deseados y reduciendo la posibilidad de aparición de cambios no requeridos.

#### 5.1 DEFINICIÓN

El currículum fue definido como el conjunto de metas u objetivos programáticos para la enseñanza, como el contenido de la educación, o como un ordenamiento planeado de las experiencias de aprendizaje (Mori y Neisworth, 1983, en Bricker, 1991).

Las raíces históricas de los programas de intervención temprana para niños disminuidos parten de los programas destinados a los niños de más edad y adultos. Esos primeros programas aplicaban principios derivados del análisis experimental de la conducta. Gran parte del trabajo inicial estuvo dirigido a la elaboración de programas educativos para niños seriamente disminuidos que se encontraban internados en instituciones (Bricker, 1975, en Bricker, 1991).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Aún cuando no debe menospreciarse la importancia de esos primeros trabajos, los investigadores con una orientación más cognoscitiva se han preguntado acerca de la utilidad y capacidad de generalizar las habilidades aprendidas por los niños bajo tales métodos rigurosamente controlados y estructurados. Tales procedimientos minimizaban la flexibilidad y la adaptabilidad debido a que se les reforzaba a los niños para que se apegaran estrictamente a la estructura impuesta por el adulto, y no tenían oportunidad de desarrollar otras habilidades. Esto presenta un gran problema, por supuesto, no es la tecnología conductual la del problema, sino la manera en la que realizaban la intervención. En las concepciones del currículo en que los planes diarios de lecciones están predeterminados, el niño tiene pocas oportunidades de influir en el contenido de los mismos.

Dentro de otra concepción, pueden quedar especificados las metas y los objetivos del niño, pero dejando libertad para que la manera de alcanzarlos se decida, en parte, de acuerdo con los acontecimientos que se presenten en el medio ambiente y con los intereses del niño.

Las diferencias entre estas dos concepciones del currículum, es que en la primera los programas siguen una secuencia cuidadosamente especificada, por lo tanto se presume que son más objetivos y precisos, sin embargo Bricker (1991) menciona que esto no es necesariamente así, ya que la precisión y objetividad de un programa se determina por su ejecución, otra diferencia es que muchos suponen que los métodos de instrucción menos directivos no aplican principios conductistas de enseñanza, esto no es necesariamente cierto, ya que todos los programas de intervención emplean tecnología conductual; la verdadera diferencia radica en la manera y precisión en que la aplican.

Recientemente han ocurrido cambios significativos en la orientación del contenido de los currículos de la intervención temprana. Históricamente, el énfasis se ha dado a la adquisición de las habilidades de autocuidado, motricidad y "académicas" (Kirl y Johnson, 1951, en Bricker, 1991). La suposición es que la adquisición de las habilidades académicas sería más provechosa para el niño en su desempeño futuro. Un examen de los instrumentos, tanto curriculares como de evaluación, empleados en los programas revela la importancia

concedida de las habilidades preacadémicas (por ejemplo, el inventario del desarrollo temprano, de Brigance, 1978, en Bricker, 1991). Por supuesto, el esquema adoptado por múltiples programas concede gran énfasis a los aspectos académicos. Es decir, se necesita que los niños de corta edad participen con pequeños grupos sentados en torno a una mesa para trabajar en determinadas actividades de tipo escolar. Las actividades, como el "juego libre", se consideran como rellenos entre las actividades propiamente de enseñanza y no como oportunidades realmente educativas.

Ahora bien, la concepción del currículum que se empleó en esta tesis es producto de una combinación de las dos anteriores, ya que las dos ofrecen pautas de desarrollo que se juzgan convenientes para la población, y esta concepción, según Bricker (1991), propone que: a) los procesos del desarrollo se encuentran tan relacionados que a menudo se vuelven inseparables para los propósitos educativos o de enseñanza, b) el niño y el medio ambiente están inmersos en actividades recíprocas que continuamente influyen en los trabajos de intervención, c) la conducta se transforma si se procede de sus formas más simples las más complejas, siguiendo pautas generales pero constantes que proporcionan un conjunto de objetivos conductuales para quienes realizan la intervención, y d) el desequilibrio que producen las cambiantes demandas del medio ambiente es necesario para establecer nuevas conductas adaptativas.

Aunado a lo anterior, es importante señalar que un programa educativo sólido y eficaz necesita estar regido o regulado por una filosofía o un marco conceptual. La finalidad de este marco es proporcionar coherencia y congruencia al programa mediante la dirección del proceso de toma de decisiones a varios niveles que incluyen: la determinación de las metas y objetivos del programa; selección de metas y estrategias de evaluación inicial; selección del contenido curricular y de las estrategias de enseñanza destinadas a facilitar el logro de dichos objetivos; y por último la selección de los instrumentos de evaluación apropiados para observar los cambios que ocurran en el niño y la familia y con base en ello modificar los programas según se necesite (Bricker, op. cit). La filosofía del programa que rige esta tesis esta basado en el enfoque del desarrollo, en el que la puesta en práctica del

contenido curricular esta regida por los principios conductistas del aprendizaje. Dicho de otro modo, la bibliografía del desarrollo, es la fuente para seleccionar el contenido de la enseñanza, mientras que la bibliografía conductista del aprendizaje proporciona la información necesaria para seleccionar las estrategias de enseñanza utilizadas en el programa.

El marco teórico del desarrollo sugiere estrategias de intervención para impulsar el desarrollo hacia los objetivos seleccionados en el programa. Más allá de proponer un análisis de tareas, la información disponible a partir del marco desarrollista apunta hacia las estrategias que, aplicadas correctamente, deben producir formas de respuesta más funcionales y generalizables. El especialista de la intervención que trabaje con este marco teórico también aplicará estrategias que proporcionen experiencias que provoquen conflicto con el nivel actual del desarrollo o comprensión. Tales conflictos producen desajustes que permiten que el niño avance a nuevos niveles de organización cognoscitiva.

## 5.2 EL CURRÍCULUM COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

En la actualidad puede afirmarse que el concepto de currículum hace referencia por una parte, a los elementos que lo integran: objetivos, contenidos, métodos, recursos, organización, actividades, evaluación, entre otros, del proceso enseñanza - aprendizaje institucionalizado. Por otra explicita las relaciones entre estos elementos, lo que obliga a abordar los problemas que tales interacciones generan: finalidades, supuestos teóricos, selección de los contenidos, condiciones pedagógicas de la acción educativa, etc.

Ambas instancias, ciertamente, configuran el currículum como un instrumento pedagógico que organiza coherentemente la acción educativa. Ello significa que todo currículum, por ser un instrumento, se refiere a programas educativos concretos, bien sea por la edad (currículum de la educación infantil), o por los objetivos (Currículum de alfabetización), o por cualquier otro criterio, pero siempre y en todo caso, es un proyecto, y como tal vinculado a la realidad.

El currículum así entendido, es el instrumento que posibilita la ordenación, organización y facilitación del proceso educativo, podemos entenderlo como una oferta o proyecto educativo que determina qué, para qué, cómo y con qué debe desarrollarse el proceso educativo. Es decir cumple la función de especificar y justificar que debe ser enseñado, a quién. Bajo qué normas y condiciones, por quién, etc.

Por ello desde una concepción científica podemos decir que el currículum es la expresión racional y organizada de los elementos que integran el proceso educativo en un nivel, periodo, etc. , determinado.

En definitiva, el currículo es un instrumento pedagógico que cumple funciones de orientación y mediación de la acción educativa, porque desde un marco común, racionalizado y coherente, es capaz de atender a las exigencias de cada sujeto y al mismo tiempo responder a los requerimientos que cada contexto reclame.

### 5.3 EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El currículum escolar se convierte en el referente básico de la educación especial y de la educación infantil, aunque no entendido como un conjunto de conocimientos, destrezas, valores y normas de comportamiento que deben ser transmitidos por la escuela a los niños, sino como el conjunto de experiencias (y su planificación) que la escuela como institución pone al servicio de los escolares con el fin de potenciar su desarrollo escolar (González, Ripalda y Asegurado, 1993).

Ahora bien, enseñar un parvulario de orientación académica es una tarea que exige gran experiencia, cualidades intelectuales, y profesionalismo. Enseñar nuevos conceptos a niños inexpertos es una labor muy delicada, ya que contradicciones muy leves pueden ser causa de la diferencia existente entre un aprendizaje eficaz y uno que no lo es. Esto no quiere decir que exista una sola manera de enseñar un concepto o una habilidad, sin embargo

si implica que el profesional que lo enseñe tenga conocimientos de las variaciones que pueda realizar y que estas resulten eficaces (Bereiter y Engelman, 1977).

El contenido curricular que se elija para un programa resulta importante para los niños, las familias y el personal del programa. La selección de una concepción curricular apropiada exige tiempo y trabajo. Para adoptar una información curricular acorde con las metas del programa y con los objetivos individuales del niño, es indispensable conocer las principales diferencias entre varias concepciones.

La importancia decisiva de la etapa preescolar en el posterior desarrollo del niño – y concretamente de su aprendizaje escolar- es algo que no ofrece dudas para ningún educador o estudioso de la conducta. Y aunque existe un amplio número de técnicas de evaluación para detectar posibles dificultades o trastornos de aprendizaje, son escasos, al menos en México, los programas que conecten las actividades de desarrollo y recuperación con los principios psicológicos, que deben servirles de apoyo. De esta forma las “actividades” con las que el educador dispone o propone son de ordinario parciales y escasamente sistemáticas y aunque son útiles, para que su eficacia sea óptima deberían responder a un modelo psicológico fundado e integrarse en un plan completo y coherente (De la Cruz, Mazaira y Pardo de Vera, 1991).

Para crear un programa de este tipo es necesario tener presentes cada una de las causas que, según los expertos, inciden negativamente en el aprendizaje, es necesario establecer un proceso graduado y secuencial en el “tratamiento” de los problemas y utilizar una metodología que favorezca el clima de participación.

Resulta evidente que la elaboración de un programa de tipo preventivo, que pretenda incidir en los problemas de aprendizaje debe coincidir necesariamente con las actividades que se proponen en la más reciente literatura especializada sobre el tema. Además, como han señalado Goplorud y Fleming (1983), tanto o más importante que los contenidos de un programa son las estrategias utilizadas para su presentación. Por lo anterior los contenidos

del currículum para la educación preescolar que aquí se proponen, son el resultado del previo análisis de los factores de riesgo implicados en las dificultades de aprendizaje, tales factores de riesgo están incluidos en tres áreas Discriminación (percepción), Preescritura (psicomotricidad) y Lenguaje. Incidir en las precursores de estas tres áreas constituye un camino adecuado para prevenir dificultades de aprendizaje (Fuentes, 1999). Dentro de cada una de estas áreas se delimitaron diferentes categorías, consideradas funcionalmente uniformes o conceptualmente relacionadas. Esto significa que cualquiera que sea la forma de conducta entrenada, es la misma en toda la categoría, sin embargo, los objetivos pueden incluir diferentes niveles de desarrollo. Cada categoría (que es en si misma un objetivo general) consiste de varios objetivos organizados en una secuencia jerárquica o acorde con el desarrollo, comenzando con los que implican respuestas más sencillas y ascendiendo a etapas de respuesta más difíciles, estos objetivos contienen a su vez el conjunto de pasos del programa y constituyen las estrategias y actividades destinadas para los niños, esto es muy importante ya que en las habilidades académicas, como en muchas otras habilidades no académicas, existe un orden jerárquico respecto a su complejidad. El aprendizaje de habilidades que se encuentran en niveles jerárquicos superiores se facilita cuando el estudiante ha aprendido las habilidades de niveles inferiores. Elaborar actividades curriculares siguiendo la estructura señalada permite a quien realiza la intervención apreciar el desarrollo jerárquico que va desde los pasos del programa hasta las categorías, además tener un sistema organizativo de este tipo permite que la enseñanza avance sistemáticamente hacia los conceptos o las habilidades cada vez más difíciles de una manera coherente y coordinada (Bricker, 1991).



## CAPÍTULO 6 METODOLOGÍA

La metodología del trabajo se llevó a cabo en dos partes, en la primera de ellas se realizó la evaluación de los niños del D. I. F. Barrientos: "Adolfo López Mateos", y en la segunda parte se creó un programa para prevenir dificultades de aprendizaje.

### *Objetivo General:*

Diseñar un programa de intervención para prevenir dificultades en el aprendizaje de conductas académicas.

### *Objetivos Específicos:*

- a) Evaluar y detectar a los niños en riesgo que cursan la educación preescolar.
- b) Realizar el análisis de las características identificadas como riesgos o conductas que pueden ocasionar dificultades de aprendizaje.

### 6.1 METODO

La primera parte de esta tesis, como ya se mencionó, fue de evaluación y los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

#### 6.1.1 *Descripción de los sujetos*

La población con la cual se trabajó en esta tesis fue de 64 niños que estaban divididos en dos grupos:

1ro. de preescolar (edad de 4 a 5 años): 22 niños.

2do. de preescolar (edad de 5 a 6 años): 42 niños.

### *6.1.2 Descripción de los materiales*

Los materiales que se emplearon fueron las hojas de trabajo del LPD, y lápices.

### *6.1.3 Descripción de instrumentos y aparatos*

El instrumento que se empleó durante la evaluación fue el LPDS (Sánchez, inédito), que detecta a niños preescolares en riesgo de tener dificultades de aprendizaje. Evalúa 4 áreas precurrentes de conductas académicas que son lenguaje, preescritura, discriminación y socialización, divide a cada área en subcategorías para tener una valoración específica de los niños: Lenguaje (nivel fonológico, semántico, pragmático y sintáctico), Preescritura (repaso de círculos, repaso de líneas onduladas, repaso de líneas quebradas y onduladas, repaso de líneas rectas, curvas, triángulo y círculo, copia de diferentes trazos), Discriminación (figuras, formas geométricas, posiciones en figuras, posiciones en formas, detalles en figuras, detalles en formas, letras mayúsculas y letras minúsculas), y Socialización (comportamiento dentro y fuera del salón de clases). Es necesario señalar que de acuerdo a los objetivos de este trabajo, la parte correspondiente a socialización no se tomó en cuenta.

### *6.1.4 Descripción del lugar*

El lugar donde se llevó a cabo la práctica fue en las diversas aulas del centro, adaptadas según las necesidades de cada sesión, regularmente acondicionadas con una mesa y dos sillas.

## 6.2 PROCEDIMIENTO

A continuación se describen las actividades que se realizaron en el centro:

- **AMBIENTACIÓN.** La ambientación se llevó a cabo durante 5 sesiones, la primera de ellas consistió en la presentación por parte del equipo de psicólogos que laborarían en esa institución, se les explicó a los niños, profesoras y directora la finalidad de nuestro trabajo en ese lugar. La segunda y tercera sesión fue de actividades recreativas, para adquirir la confianza necesaria de los niños para las actividades que realizamos.
- **CANALIZACIÓN.** Consistió en la entrega de un formato a las profesoras, en el cual ellas, dado su conocimiento sobre las habilidades académicas de los alumnos, canalizaban a los que consideraban problemáticos. Esto se llevó a cabo durante 5 sesiones.
- **IDENTIFICACION DE CASOS.** A partir de la aplicación de las pruebas que se describen a continuación se procede a una evaluación detallada de las dificultades detectadas.
- **SOCIALIZACIÓN.** La prueba de socialización fue aplicada por la maestra, identifica problemas de comportamiento dentro del salón de clases, se realizó durante el transcurso de cinco sesiones.
- **PREESCRITURA.** Esta prueba fue aplicada por los psicólogos durante el transcurso de 10 sesiones aproximadamente, identifica a los niños que tienen dificultades en actividades que son precurrentes para el aprendizaje de la escritura (repetición de círculos, repetición de líneas onduladas y quebradas, repetición de semicírculos y copia de letras).
- **DISCRIMINACIÓN.** Esta prueba fue aplicada por los psicólogos, durante un total de 6 sesiones, evalúa los posibles problemas que presentan los niños en discriminación de figuras, formas, posición de figuras, posición de formas, detalles en figuras, detalles en

formas, letras mayúsculas y letras minúsculas, mediante procedimientos de igualación a la muestra de estímulos visuales.

- **LENGUAJE.** Esta prueba también fue aplicada por los psicólogos, durante 15 sesiones, evalúa 4 niveles del lenguaje (nivel fonológico, nivel semántico, nivel pragmático y nivel sintáctico).

**SESIONES:** La duración de las sesiones fue en promedio de 1 hora y 30 minutos.

La aplicación de las pruebas de preescritura, discriminación y lenguaje fue de manera individual.

## RESULTADOS

Los sujetos evaluados en esta tesis fueron en total 64. 42 de los cuales estaban inscritos en el momento de la evaluación en Segundo grado de preescolar, y 22 en Primer grado. De este total de casos evaluados se detectó en riesgo a 37 niños (ver tabla 1).

Los casos canalizados por las educadoras fueron solamente 10, lo cual representa una diferencia notable con los resultados de las evaluaciones, que como ya se mencionó fue de 37 niños detectados en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje (ver tabla 1).

En la gráfica 1 se observa que los casos detectados en riesgo es el 60 % que representa un porcentaje alto de la población, mientras que sólo el 40 % de la población no está en riesgo.

En la tabla y gráfica 2 se puede observar que el área de socialización es la que presenta mayor problemas (48 % de la población), sin embargo como ya se mencionó anteriormente, esta área no está incluida en el desarrollo de este trabajo.

En lo que respecta a las tres áreas en las que se enfocó el trabajo, la que presenta mayor porcentaje de riesgo es la de preescritura con 48 %, y las dos siguientes que son discriminación y lenguaje presentan 32 % de casos detectados en cada una de ellas (ver tabla 1).

En la gráfica 3 se presentan las medias de ejecución de los niños en las tareas requeridas, las cuales son: en preescritura 65 %, en discriminación 73 % y en lenguaje 71 %.

Ahora bien en lo que respecta a los resultados obtenidos por los niños detectados en riesgo dentro de cada área, son los siguientes:

Del 32 % de niños detectados en riesgo en el área de discriminación, la categoría que presenta mayor porcentaje de detección es la de posiciones figuras y letras mayúsculas con 20 % cada una de ellas, seguidas por letras minúsculas con 19, después esta posiciones en formas con 15 %, después detalles en formas con 12 %, mientras que detalles en figuras tuvo 11 % de niños detectados y por último formas con 2 % y figuras con 1 % (ver tabla y gráfica 4).

Del 32 % de niños detectados en riesgo en el área de preescritura, la categoría que presentó mayor incidencia fue la de copia con 30, repaso de líneas rectas y diagonales con 24 %, y repaso de círculos con 21 %, seguidas de repaso de líneas onduladas con 13 % y por último repaso de líneas quebradas con 12 % de casos detectados en riesgo (ver tabla y gráfica 5).

Del 42 % de niños detectados en riesgo en el área de lenguaje. La categoría que presenta mayor porcentaje de detección es la de nivel fonológico con 30 %, seguida del nivel sintáctico con 25 %, después esta el nivel pragmático con 23 % y por último el nivel semántico con 22 % de casos detectados en riesgo (ver tabla y gráfica 6).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El área que presenta mayor incidencia de casos detectados es de preescritura (42%), seguido de lenguaje y discriminación (32 % ), esto pone en evidencia la carencia de programas o lineamientos educativos que faciliten la adquisición de estas conductas, que son precurrentes para adquirir conductas académicas.

Las medias de ejecución son inferiores al 80 %, es decir la media poblacional no alcanza el 80 % y mayoría de la población se encuentra por debajo de ella, si se analizan estos datos bajo las medias de corrección de la prueba, se observa que las puntuaciones obtenidas por los niños están por debajo de un criterio de corrección mínimo que estaría en 80%, y muy por debajo de un criterio de corrección óptimo que estaría en 90 %.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones demuestran que el mayor índice de detección en cada una de las áreas es el que contiene a conducta que son más complejas, excepto el área de lenguaje que presenta uniformidad en cada una de las categorías, esto coincide plenamente con la bibliografía existente, ya que evidencia que para que ocurra un aprendizaje eficaz, las actividades que se propongan deberán estar diseñadas de la menor a la mayor complejidad. Así encontramos que en el área de discriminación la categoría que presenta mayor porcentaje de detección es la de letras minúsculas y posiciones en figuras, y la que menor presenta es la de figuras y formas. En el área de preescritura la que presenta mayor incidencia es la de copia y la menor es la de repaso de líneas quebradas. Y el área de lenguaje, como ya se mencionó es el área que presenta mayor uniformidad en cuanto a detección de niños en riesgo.

De esta manera las actividades que se proponen en el programa de esta tesis, toman en cuenta los resultados obtenidos por categoría dentro de cada área, y se hace un análisis de las actividades para que su aprendizaje resulte eficaz

Los resultados de las evaluaciones realizadas en el Centro de Desarrollo Infantil son descritos en la siguiente tabla de productos:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TOTAL DE NIÑOS EVALUADOS	64 Niños
CASOS DETECTADOS	37 Niños
CASOS CANALIZADOS	10 Niños

Tabla 1. Esta tabla muestra el total de los casos evaluados, detectados y canalizados

AREA	CASOS DETECTADOS EN RIESGO	PORCENTAJE
SOCIALIZACION	31	48 %
PREESCRITURA	27	42 %
DISCRIMINACION	21	32 %
LENGUAJE	37	32 %

Tabla 2. Esta tabla muestra los casos detectados en riesgo, así como su porcentaje en relación con la población a la cual pertenecen.

Áreas	Medias de ejecución
Preescritura	65%
Lenguaje	71%
Discriminación	73%

Tabla 3. Esta tabla muestra las medias de ejecución en cada una de las áreas evaluadas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Categoría	Porcentaje de niños detectados en riesgo
Formas	2 %
Figuras	1 %
Posiciones figuras	12 %
Posiciones formas	11 %
Detalles figuras	15 %
Detalles formas	20 %
Letras mayúsculas	20 %
Letras minúsculas	19 %

Tabla 4. Esta tabla muestra los porcentajes de niños detectados en riesgo, desglosados por categoría en el área de Discriminación.

Categoría	Porcentaje de niños detectados en riesgo
Repaso de círculos	21 %
Repaso de líneas onduladas	13 %
Repaso de líneas quebradas	12 %
Repaso de líneas rectas y diagonales	24 %
Copia	30 %

Tabla 5. Esta tabla muestra los porcentajes de niños detectados en riesgo, desglosados por categoría en el área de preescritura.

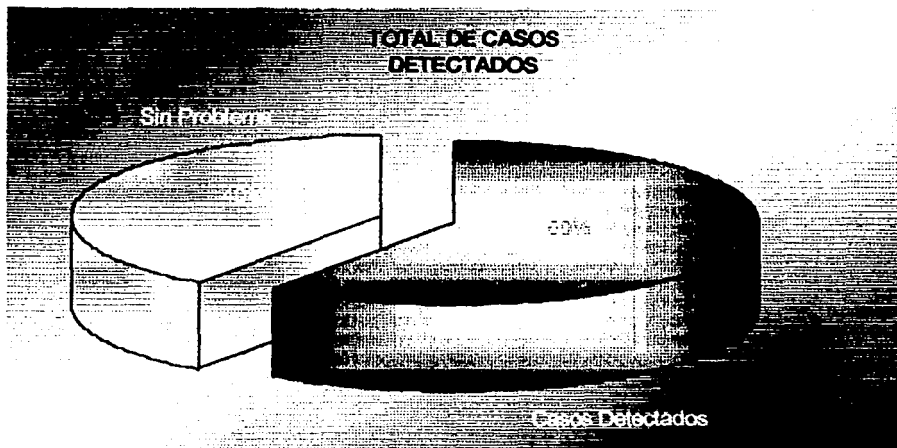
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Categoría	Porcentaje de niños detectados en riesgo
Nivel fonológico	30 %
Nivel semántico	22 %
Nivel sintáctico	25 %
Nivel pragmático	23 %

Tabla 6. Esta tabla muestra los porcentajes de niños detectados en riesgo, desglosados por categoría en el área de lenguaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

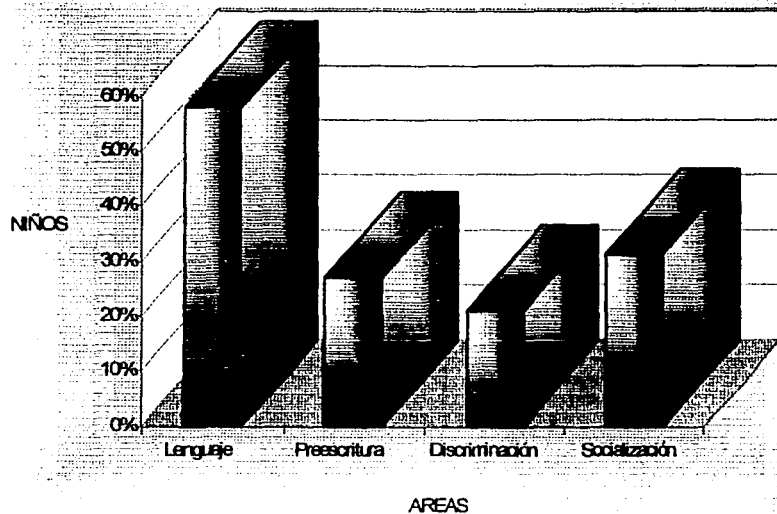
A continuación se presentan los resultados en sus respectivas gráficas.



**GRAFICA 1.** Esta gráfica muestra el porcentaje de casos detectados en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

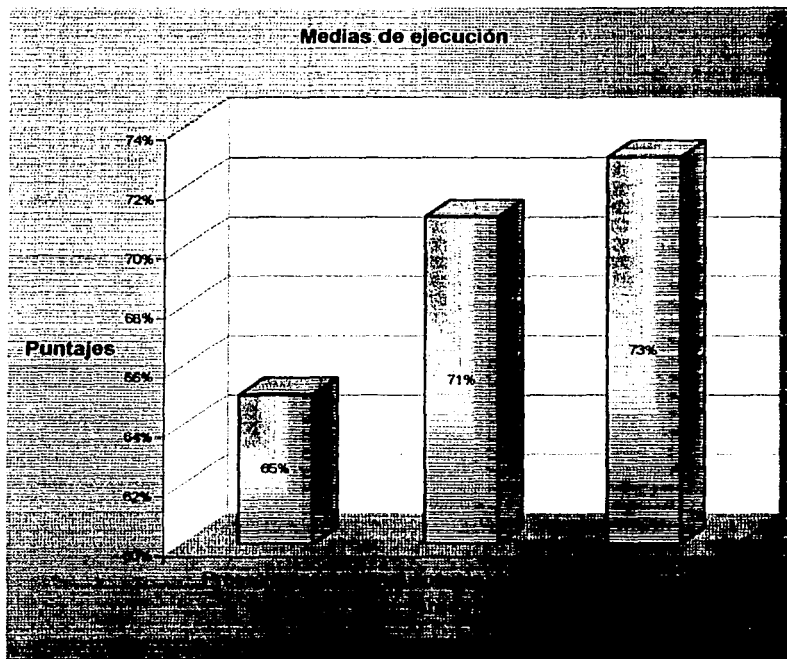
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

GRAFICA L P. D. S.



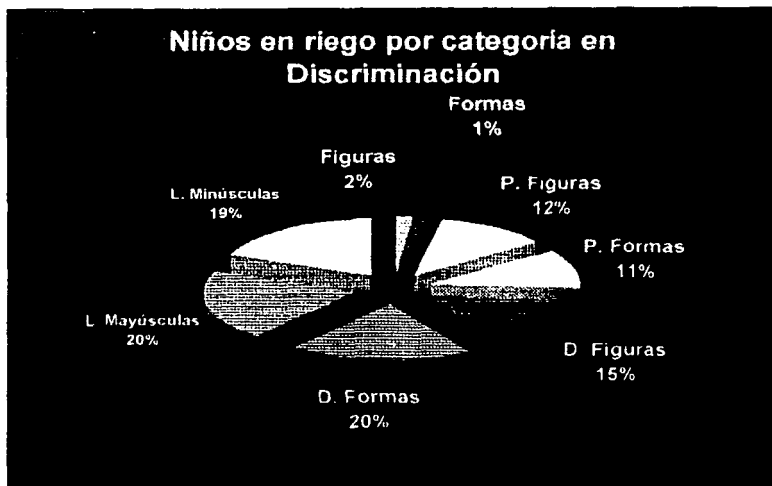
**GRÁFICA 2.** Esta gráfica muestra el porcentaje, por área, de los casos detectados en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



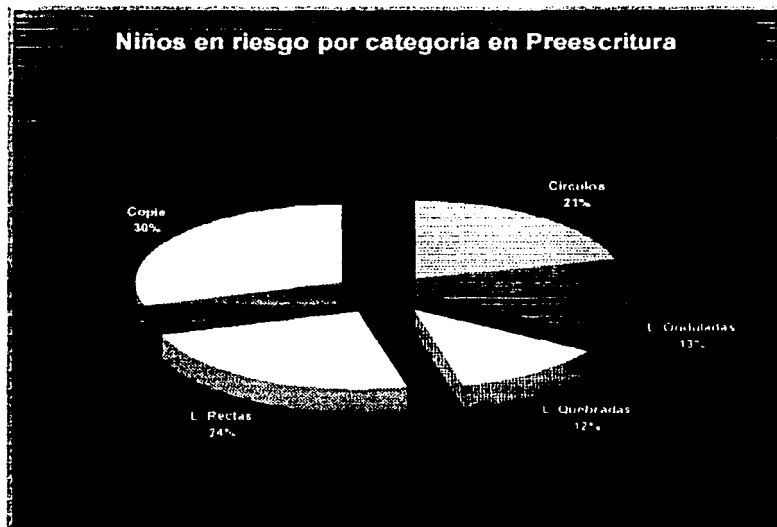
**GRÁFICA 3.** Esta gráfica muestra las medias de ejecución de los sujetos por área.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



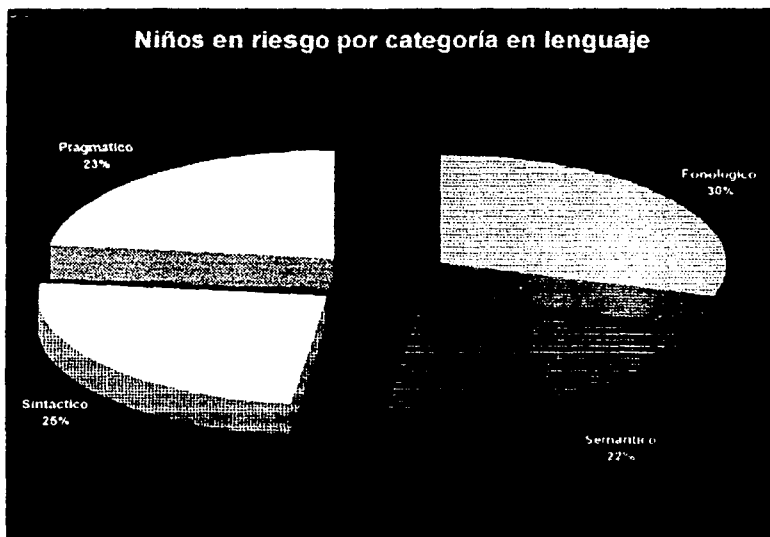
**GRÁFICA 4.** Esta gráfica muestra el porcentaje de niños detectados en riesgo, desglosados en categorías dentro del área de discriminación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**GRÁFICA 5.** Esta gráfica muestra el porcentaje de niños detectados en riesgo, desglosados en categorías dentro del área de preescritura.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**GRÁFICA 6.** Esta gráfica muestra el porcentaje de niños detectados en riesgo, desglosados en categorías dentro del área de lenguaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante las evaluaciones del trabajo permiten concluir que es preciso crear estrategias de intervención para los niños detectados en riesgo que constituye el 60 % de la población evaluada.

Estas evaluaciones ponen en evidencia tres elementos importantes, el primero de ellos es la percepción que tienen las educadoras con respecto a los niños que presentan riesgos, ya que sólo reportaron a 10 niños que representan al 15 % de la población, y las evaluaciones muestran que es el 60 % de la población la que tiene riesgo de presentar problemas de aprendizaje. Es importante señalar esto porque demuestra que una correcta valoración de los niños debe estar sujeta a instrumentos de evaluación confiables, que se deriven de un marco teórico y que sean resultado de un completo análisis de las conductas a evaluar, para que las apreciaciones sean las correctas y las medidas que se tomen sean también las correctas, como es el caso de este trabajo.

El segundo elemento concierne a los contenidos del currículum en la educación infantil, aunque esta tesis no pretende en lo más mínimo cuestionar o hacer una crítica a la elaboración de tal currículum, resulta necesario señalar que se debe contar con estrategias y contenidos de enseñanza que sean claros y efectivos, y que devengan de un marco psicológico que sea su sustento (Bricker, 1991). Muchos estudiosos han concentrado sus esfuerzos en la producción de métodos de enseñanza. Sin embargo se ha descuidado el análisis teórico y la producción de materiales que, de manera extensa y sistemática, abarquen la evaluación y el desarrollo de las habilidades precurrentes, o sea de prerequisite, de las habilidades académicas (Fuentes, 1999). Aquí es importante señalar que el objetivo principal de esta tesis fue precisamente ese, crear un programa de tipo preventivo que cuente con las características señaladas.

Un tercer elemento da la certeza de que se deben crear programas de tipo preventivo, ya que los porcentajes de casos detectados en riesgo son altos (60 % de la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

población), y que en todas las áreas evaluadas se deben proponer ejercicios que desarrollen de manera secuencial y sistemática habilidades preacadémicas en los niños.

Estos programas deberán desarrollar de manera adecuada las habilidades preacadémicas de los niños, ya que las medias de ejecución de los mismos, en las áreas evaluadas es muy baja, todas por debajo del 80 %, es decir, la media poblacional esta por debajo de una media de corrección en la ejecución.

A partir del anterior análisis de la información recabada, se decidió centrar el estudio en los comportamientos precurrentes a las conductas académicas, que están relacionados de manera directa a las dificultades de aprendizaje, ya que como menciona Fuentes (1999) concentrarse en este tipo de comportamiento constituye el camino adecuado para facilitar la adquisición de aquellos comportamientos más complejos tales como el leer y escribir. Por consiguiente se propone un programa para tres tipos de habilidades relacionadas con conductas académicas, las cuales son: discriminación, preescritura y lenguaje.

A continuación se describen los programas propuestos en esta tesis, tanto en su parte teórica como en su parte práctica.

## CAPÍTULO 7 PROPUESTA PARA PREVENIR DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN PREESCOLARES.

A partir del análisis de la información recabada y analizada, y de los resultados encontrados en las evaluaciones, se propone el siguiente programa que esta constituido en tres partes (discriminación, preescritura y lenguaje), se establece dentro de ellos la importancia y pertinencia que tienen para prevenir dificultades de aprendizaje.

### 7.1 DISCRIMINACIÓN

Este programa esta encaminado a que el sujeto pueda discriminar formas y figuras visuales, porque se considera que la conducta discriminativa de formas y figuras geométricas constituye una conducta previa fundamental para poder iniciar programas académicos como la lectura o la aritmética (Ribes, 1972). Además se debe tener en cuenta que la discriminación es un factor que debe favorecer el aprendizaje, evitando en cierta medida el fracaso en la lectoescritura (De la Cruz, Mazaira y Pardo de Vera, 1991)

El programa de discriminación, al igual que el de preescritura, constituye una forma sencilla de iniciar al niño en conductas académicas. El programa consta de colores, figuras, formas geométricas básicas (círculo, triangulo, rectángulo y cuadrado), líneas, letras minúsculas y letras mayúsculas. Las actividades se programaron de las más simples a las más complejas, para minimizar la ocurrencia de errores. El objetivo básico de este programa es que el niño logre identificar figuras y formas de manera eficiente, ya que estas actividades están relacionadas con la adquisición de conductas complejas, tales como la lectura y la escritura, y facilita al niño el reconocimiento de signos gráficos.

La estructura del programa consiste en tareas de igualación de la muestra, de manera que el niño tenga que responder discriminativamente estableciendo la igualación de dos estímulos. Cada tarea de igualación consta de 1 estímulo muestra y 4 comparativos, donde uno de ellos es igual al estímulo muestra. En cada tarea se varió la posición espacial de los

estímulos. Los ejercicios del programa de discriminación están divididos en 5 niveles, en el primer nivel se incluyen ejercicios de discriminación de colores, formas y figuras; en el segundo se incluyen ejercicios de discriminación de posiciones en figuras y formas; en el tercero, ejercicios de discriminación de tamaño de figuras y formas, en el cuarto nivel se incluyen ejercicios de discriminación de letras minúsculas y mayúsculas, y por último el quinto nivel incluye ejercicios de discriminación compleja, donde se integran más de un nivel de complejidad.

## 7.2 PREESCRITURA

La escritura no es sólo la transcripción del lenguaje hablado, sino también un medio para fijar de manera permanente nuestros pensamientos, experiencias, recuerdos... y a la vez una forma de comunicación, expresión e intercambio, otro aspecto importante es el referente al movimiento de la mano o coordinación psicomotriz. A pesar de los avances de la tecnología, la escritura se continúa considerando como uno de los aprendizajes básicos. De esta manera cobra importancia la creación de programas que incluyan repertorios relacionados con el desarrollo de conductas académicas básicas tales como la escritura o la lectura (Galindo y Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980). Y este mismo énfasis en la importancia académica de la adquisición eficaz de la lectoescritura, y en la dificultad que presenta tal adquisición, conduce a los comportamientos precurrentes de las habilidades implicadas en ella, así cobra importancia la creación de programas preventivos enfocados al desarrollo de conductas que son prerrequisito para adquirir estas últimas, ya que constituye un camino adecuado para facilitar la adquisición de aquellos comportamientos más complejos que conforman la lectoescritura (Fuentes, 1990). Y dado que el objetivo de esta tesis es precisamente crear un programa de tipo preventivo, que favorezca la adquisición de habilidades en las áreas de lenguaje, preescritura y discriminación, se describirá a continuación los lineamientos generales del programa de preescritura.

Los programas de escritura y lectura constituyen una forma muy simple de iniciar al niño en el dominio de estos repertorios, ya que no abarca las habilidades de comprensión, que se establecen por medio de los programas de ese nombre

Ahora bien la preescritura es la etapa inicial del aprendizaje de la escritura. El objetivo básico de las actividades de preescritura es que el alumno adquiera las habilidades necesarias para que sea capaz de expresarse por medio de signos escritos. En el caso de los programas de preescritura, se programa el material de lo más simple a lo más complejo; se usan puntos y rayas como apoyo y se hace que el sujeto avance a pasos muy pequeños para minimizar la ocurrencia de errores. Es decir, se emplean los principios de la modificación de la conducta en la enseñanza de estos repertorios, subrayando la segmentación de la conducta en pequeños pasos, la utilización de un máximo de estímulos de apoyo y del desvanecimiento de los mismos, así como el reforzamiento de las respuestas correctas (Galindo y cols, 1980; Ribes, 1972 y Fuentes, 1999).

Procediendo de esta manera y programando minuciosamente los repertorios por establecer, de tal manera que aunque se trate de una conducta muy simple se asegure su aprendizaje.

En esta etapa se deberá enseñar al niño los movimientos gráficos de base, favoreciendo el desarrollo de unas capacidades psicomotrices que le faciliten el aprendizaje de la escritura.

Los ejercicios graduados por orden de dificultad estarán basados en el movimiento natural de la mano y posteriormente se le irá exigiendo una participación mayor a nivel de coordinación visomotriz, hasta llegar a la escritura de letras y palabras.

De acuerdo con las etapas madurativas y el desarrollo psicológico del niño, desde un punto de vista didáctico la preescritura deberá comprender cuantos objetivos hacen referencia a la creación de hábitos motores y perceptivo-motores que se relacionan con la escritura: manejo de los útiles, desplazamientos en el espacio gráfico de izquierda a

derecha; escritura rítmica de movimientos de base: trazos verticales, horizontales, trazos en los que se combinan ambos, grafismo continuo: bucles en rotación normal, hasta llegar a la adquisición de la imagen motriz de las normas gráficas: letras, sílabas y palabras. Cuando el sujeto presenta algún tipo de deficiencia los ejercicios de preescritura deberán de ajustarse a su nivel gráfico, señalando los objetivos a conseguir y las actividades que se diferenciarán e intensificarán en función de la dificultad específica que presente (Sánchez, 1988).

Los ejercicios del programa de preescritura están divididos en 4 niveles, de acuerdo a su complejidad. De esta manera en el primero se incluyen ejercicios que se caracterizan por favorecer el movimiento psicomotriz del niño izquierda – derecha, arriba – abajo; en el segundo nivel se incluyen ejercicios que favorecen el movimiento psicomotriz del niño en trazos circulares; en el tercer nivel se combinan los dos anteriores, así en él se incluyen ejercicios en trazos combinados (verticales, horizontales, diagonales, circulares), por último en el cuarto nivel se incluyen ejercicios complejos tales como copia de letras.

Es necesario resaltar que cada ejercicio se trabajó en dos modalidades: repaso de líneas y trazo de líneas, y que los ejercicios del cuarto nivel son los únicos que incluyen copia de modelos, los ejercicios fueron graduados de acuerdo a su complejidad, de esta manera cada ejercicio es requisito para el siguiente, es decir el orden de los ejercicios es fundamental para la correcta ejecución de este programa.

### 7.3 LENGUAJE

En el caso del lenguaje elaborar un programa de entrenamiento centrado en sus aspectos más útiles para el niño presenta un gran problema. Las diferentes teorías lingüísticas y psicológicas que existen en relación con el lenguaje no brindan una gran orientación en cuanto a centrar y limitar el lenguaje a los componentes necesarios para la comunicación. El problema de elaborar el contenido de un programa básico de entrenamiento lingüístico se resuelve, únicamente, considerando el lenguaje, no bajo el aspecto de lo que es normal o de lo que se espera, sino de lo que es necesario. La principal cuestión a tratar es que será necesario para que el lenguaje funcione como un sistema de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

comunicación adecuado entre la maestra y los alumnos dentro de una clase (Bereiter y Engelmann, 1977).

De cierta manera, (según Salvia y Yassedeldyke, 1997) la definición del lenguaje ha cerrado un círculo completo. Durante largo tiempo, los teóricos del lenguaje se han interesado en la descripción de los diversos aspectos estructurales del lenguaje (Bloonfield, 1933, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.). A éste énfasis le siguió un cambio hacia los mecanismos de explicación (Osggod, 1963, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.) y una fragmentación del estudio del lenguaje con un énfasis en los componentes dominantes específicos (Chomsky, 1957, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.). En un tiempo más reciente ha habido un retorno a los tipos descriptivos de análisis estructurales (Lahey, 1988, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.). En la bibliografía común existe consenso acerca de una definición básica, amplia e interdisciplinaria; el lenguaje se puede definir como un código para transmitir ideas (Blomm y Lahey, 1978, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.); Fromkin y Rodman, 1978; Reich, 1986, en Salvia y Yassedeldyke, op.cit.). A pesar de que existen variaciones, los teóricos del lenguaje también proponen cuatro componentes básicos para definir el código: Fonología, Semántica, Sintaxis y Pragmática.

### *7.3.1 Fonología*

La fonología se refiere a los sonidos y sus componentes (palabras y oraciones) y a su relación con la articulación y la recepción acústica. La comprensión de sonidos individuales del habla puede ser una labor tanto de discriminación como de asociación. Básicamente, queremos saber si un niño puede "escuchar" la diferencia entre sonidos (discriminar) y, en lenguaje escrito, si puede asociar letras con sonidos. El objetivo dentro de este nivel del lenguaje es que el niño logre pronunciar correctamente en aquellas posiciones y combinaciones que se pueden dar en distintas palabras y frases.

Las habilidades de articulación son evolutivas; algunos sonidos son producidos correctamente a una edad más temprana que otros. El entrenamiento de la articulación debe

ser con referencia a criterios, el niño articula correcta o incorrectamente cada sonido. Los ejercicios de articulación son vehículos para generar la producción de sonidos. Los ejercicios en este nivel están encaminados a la correcta pronunciación de los sonidos del lenguaje. No es necesario entrenar todos los fonemas, ya que no todos presentan dificultades de pronunciación para los niños preescolares. Según Ribes (1972) deben entrenarse los fonemas en 4 modalidades: al inicio de la palabra, al final de la palabra, antes de consonante y después de consonante. Según Vicent (1993) los fonemas en los cuales los niños preescolares presentan más frecuentemente incorrecta pronunciación son r, l, m, n, d, p, s/c/z b. La decisión de entrenar cuáles fonemas se deriva de una previa evaluación.

### 7.3.2 *Semántica*

Se refiere a las palabras comprendidas y producidas por una persona. Con mayor frecuencia, se le considera como el vocabulario de la atención y el habla, pero también puede ser el vocabulario de lectura y escritura. Este nivel, aunque se considera que los conceptos se adquieren a partir de los centros de interés, se centra en aquellos conceptos llamados básicos (Boehm, 1972, en Vicent, 1993). Entre estos conceptos se encuentran aquellos que indican seriaciones u ordenamiento, lateralidad; lugar o espacio; orientación temporal, etc. De igual manera las actividades están estructuradas de las más simples a las más complejas.

### 7.3.3 *Sintaxis*

Además de contener sonidos y palabras, la oración sigue un orden específico de palabras. Este aspecto del lenguaje oral se denomina sintaxis; incluye las reglas para distribuir las palabras dentro de una oración. Por tanto la sintaxis se refiere al orden e interrelación de palabras que dan significado a una comunicación. Por ejemplo, el grupo de palabras "montaña el escalado en arriba ellos amanecer" carecen de significado, aún cuando cada palabra sí lo tiene. El objetivo en este nivel es que los niños se expresen con una correcta construcción de las frases, empleando las distintas formas de lenguaje usual. Las actividades están diseñadas de las más simples a las más complejas, en esta caso, los primeros ejercicios son de dos elementos lingüísticos sustantivo y adjetivo, y los



posteriores aumentan su nivel de complejidad y de elementos que en las oraciones intervienen.

### *7.3.4 Pragmática*

Por último cada oración ocurre dentro de cierto entorno lingüístico. El entorno social en el que ocurre una oración se define como pragmática. Cabe señalar que la pragmática es de reciente aparición en la escena del lenguaje oral y existen pocas evaluaciones estandarizadas para medir este aspecto del lenguaje. Sin embargo cada día se vuelve más importante dentro de la evaluación del lenguaje, ya que el último éxito comunicativo de quienes usan el lenguaje oral se basa en el uso lingüístico correcto dentro de un entorno social cambiante. El término pragmática hace referencia al uso y funciones del lenguaje, el objetivo general de esta sección es que los niños empleen de manera satisfactoria su lenguaje en diferentes situaciones de interacción. En cualquier situación comunicativa podemos trabajar los diferentes usos del lenguaje (pedir, demandar, afirmar, negar, contestar, exclamar, etc...). Sin embargo los ejercicios se centraron en alguna de las siguientes subáreas: respuestas afirmativas o positivas, respuestas negativas, peticiones, conversaciones y sentimientos, ya que estas son de un empleo considerado indispensable (Vicent, 1993).

De esta manera el lenguaje se define como un código para transmitir ideas, es decir, que incluye a la fonología, la semántica, la morfología, la sintaxis y la pragmática.

El lenguaje oral incluye tanto hablar como escuchar, hablar se puede considerar como la capacidad de salida de la información, mientras que escuchar implica la recepción de la información que ingresa.

Un entrenamiento amplio del lenguaje reunirá ejercicios acerca de todos estos dominios en ambas modalidades. Cada uno de estos componentes del lenguaje puede ser evaluado en tres niveles: imitación (por ejemplo, repetir lo que se dice), comprensión (por ejemplo, comprender lo que se dice y producción (por ejemplo, el habla espontánea).

Asimismo un adecuado programa de intervención deberá contar con ejercicios que permitan compensar los déficit o prevenirlos en todas y cada una de las áreas señaladas, como es el caso de esta tesis.

A continuación se presentan los ejercicios de la propuesta, basada en el análisis anterior, para prevenir dificultades de aprendizaje.

PROGRAMA  
PARA PREVENIR  
DIFICULTADES  
EN EL  
APRENDIZAJE

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

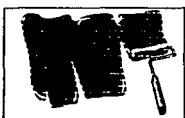
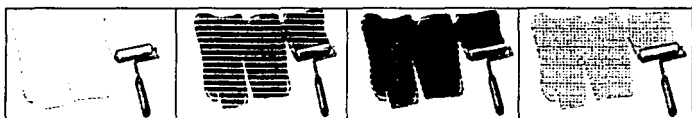
**PROGRAMA  
DE  
DISCRIMINACIÓN**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Discriminación

Categoría: Colores.

Objetivo: El niño discriminará correctamente los colores (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).

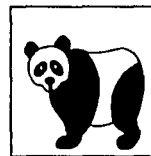
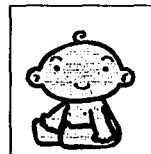
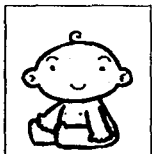
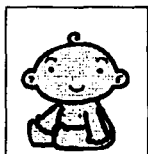
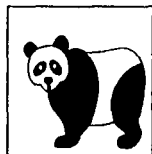


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Discriminación

Categoría: Figuras.

Objetivo: El niño discriminará correctamente las figuras (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).

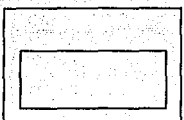
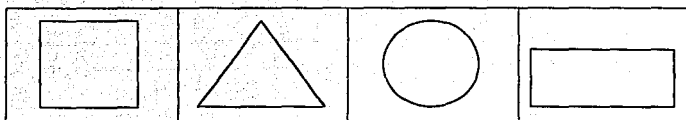
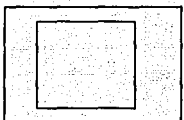
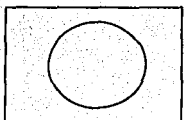
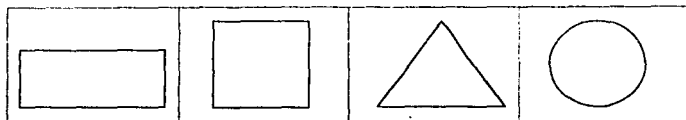
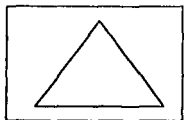


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Discriminacion

Categoria: Formas

Objetivo: El niño discrimine correctamente las formas geométricas (con un criterio mínimo de 90% de aciertos)

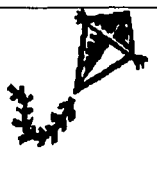
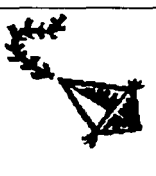
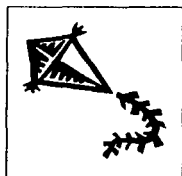
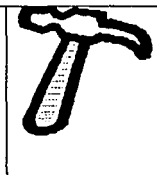
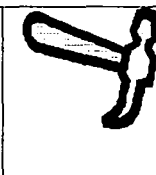
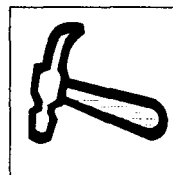
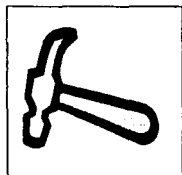
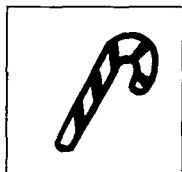
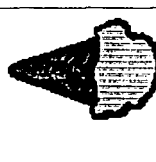


ESTA TESIS NO SALIR  
DE LA BIBLIOTECA

Area: Discriminación

Categoría: Posiciones en figuras

Objetivo: El niño discriminará correctamente las posiciones de las figuras (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).



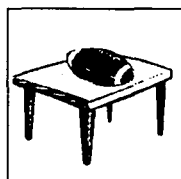
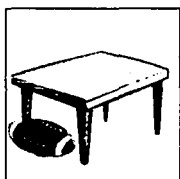
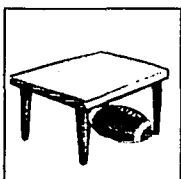
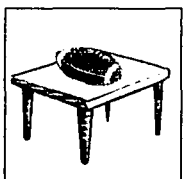
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Area: Discriminación

Categoría: Posiciones en figuras.

Objetivo: El niño discriminará correctamente la ubicación de los objetos en las figuras (con criterio mínimo del 90% de aciertos).

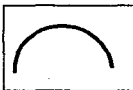
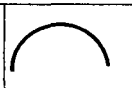
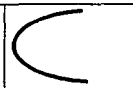
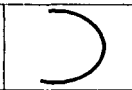
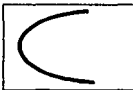
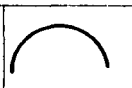
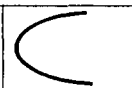
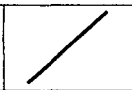
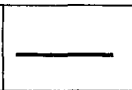
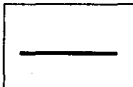
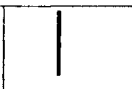
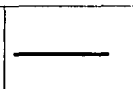
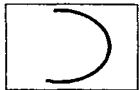
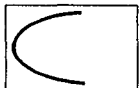


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area Discriminacion

Categoría: Posiciones líneas

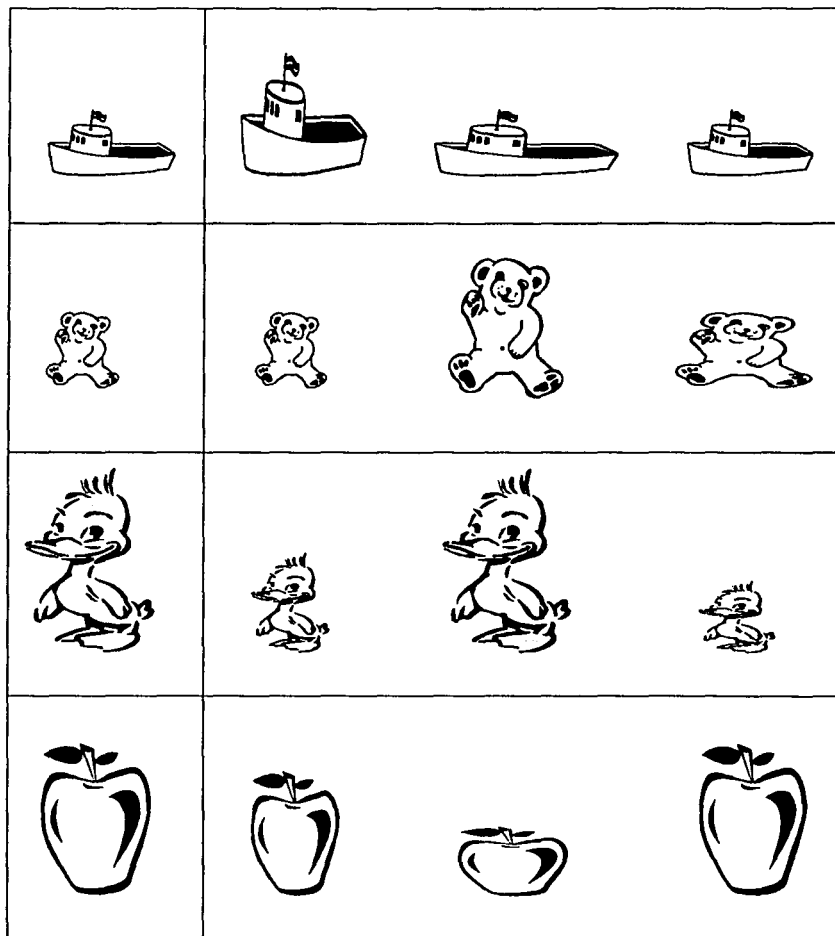
Objetivo: El niño discriminará correctamente las posiciones de las líneas (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).



Área: Discriminación

Categoría: Tamaños en figuras.

Objetivo: El niño identificará correctamente los tamaños de las figuras (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).

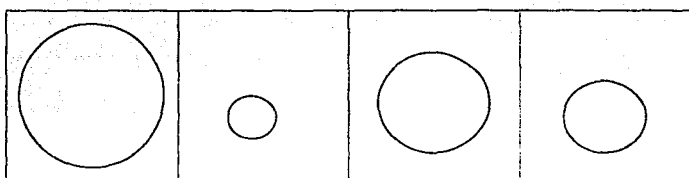
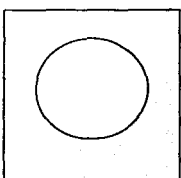
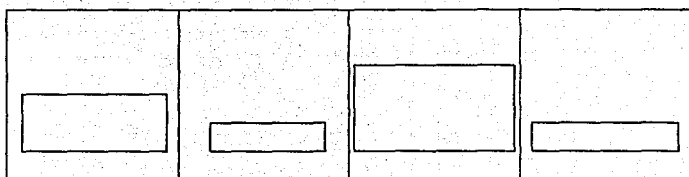
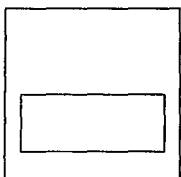
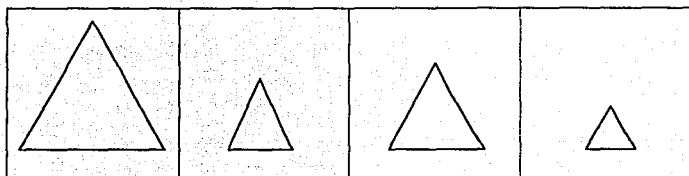
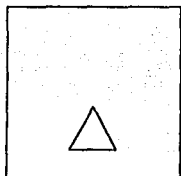
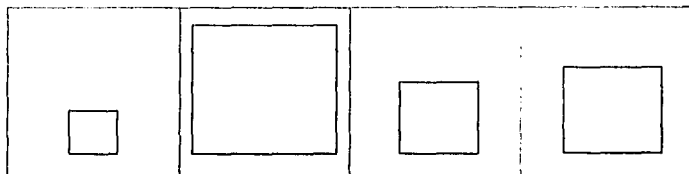
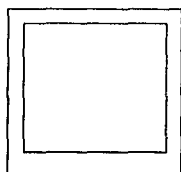


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area. Discriminación

Categoría: Tamaños en formas

Objetivo: El niño discriminara correctamente los tamaños de las figuras geométricas (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Discriminación

Categoría: Letras mayúsculas

Objetivo: El niño igualará las letras mayúsculas correctamente (con un criterio mínimo de 90% de aciertos).



Area: Discriminación

Categoría: Letras minúsculas

Objetivo: El niño igualará las letras minúsculas correctamente (con un criterio mínimo de 90% de aciertos)

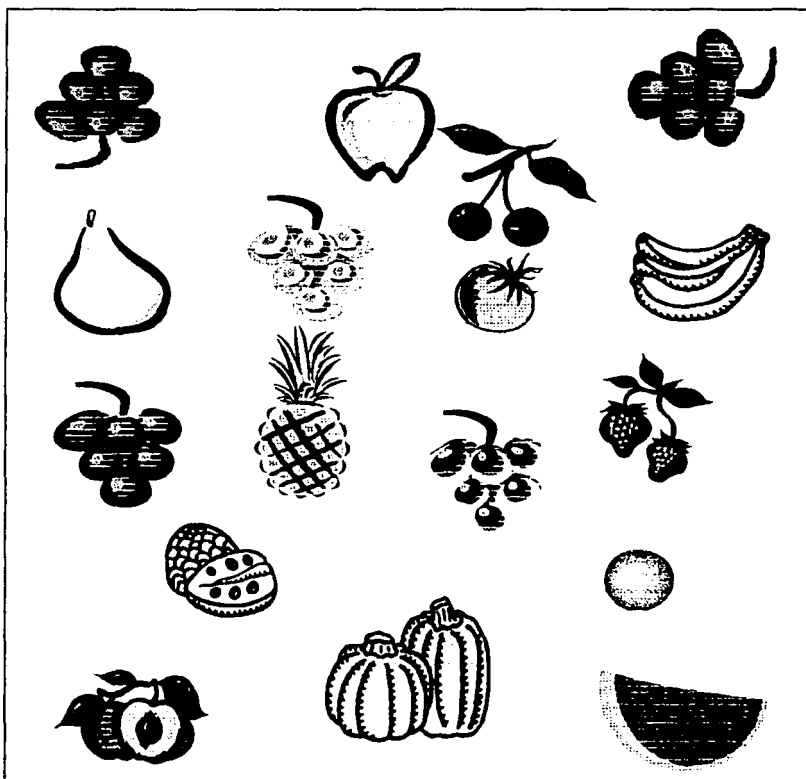
a	b	a	d	o
e	e	c	o	a
p	q	b	d	p
r	n	u	r	a
m	n	m	w	u

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Discriminación

Categoría: Figuras, posiciones y colores

Objetivo: El niño discriminará las figuras que son iguales.

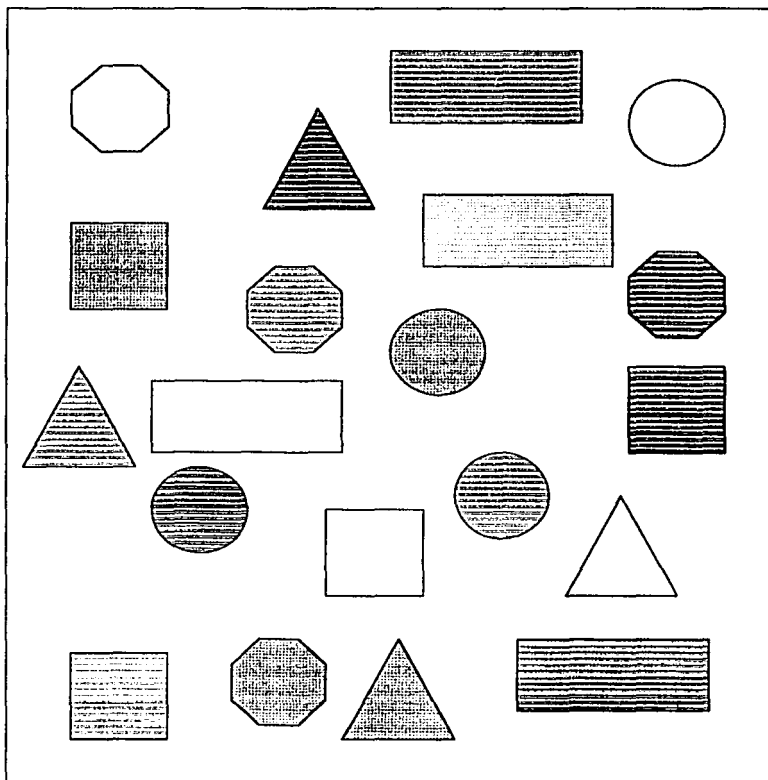
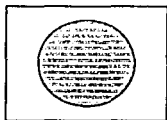


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Discriminación

Categoría: Formas y colores.

Objetivo: El niño discriminará las figuras geométricas que son iguales.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**PROGRAMA  
DE  
PREESCRITURA**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Preescritura

Categoría: Repaso de líneas horizontales

Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3 mm.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Preescritura

Categoría: Repaso de líneas verticales

Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3 mm.

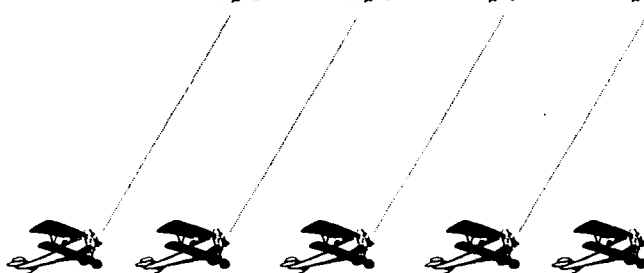
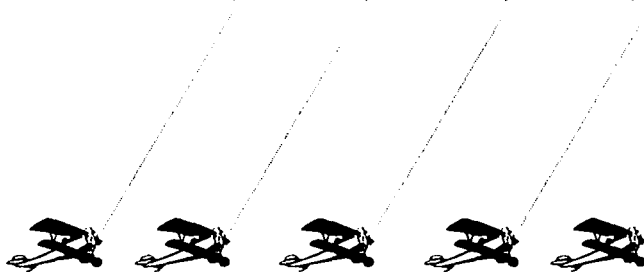


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área Preescritura

Categoría Repaso de líneas diagonales

Objetivo. El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3 mm



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area Preescritura

Categoría Repaso de semicírculos

Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3mm.

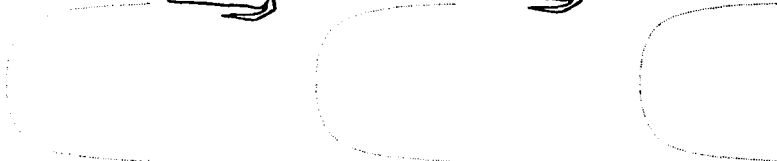


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Preescritura

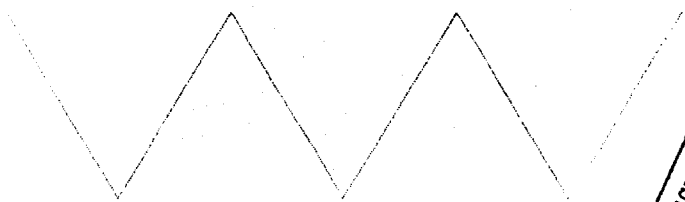
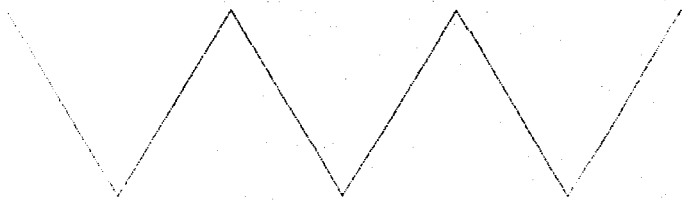
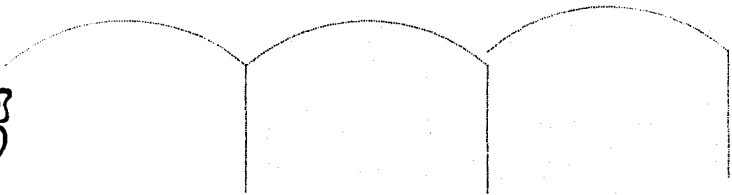
Categoría: Repaso de semicírculos

Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3mm.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Preescritura  
Categoria: Repaso de líneas onduladas  
Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas mas de 3mm.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Preescritura

Categoría: Repaso de líneas onduladas.

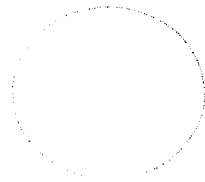
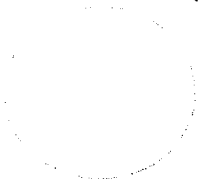
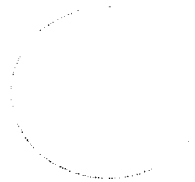
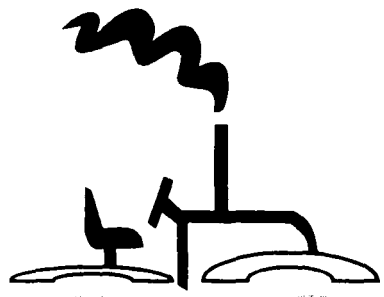
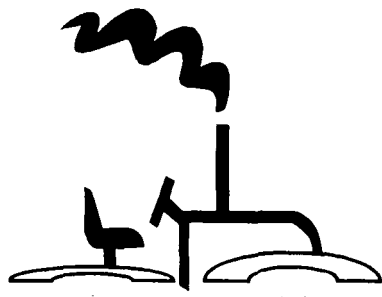
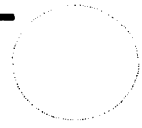
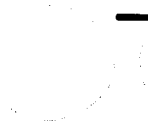
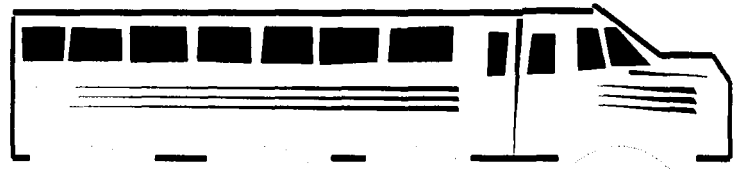
Objetivo: El niño repasará las líneas marcadas en la hoja, sin separarse de ellas más de 3mm.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Área: Preescritura  
Categoría: Repaso de círculos.  
Objetivo: El niño repasará los círculos de la hoja, sin separarse de ellas más de 3mm.

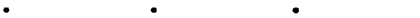


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Preescritura

Categoría: Trazo de líneas horizontales, uniendo los puntos.

Objetivo: El niño trazará las líneas marcadas en la hoja siguiendo los puntos



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Preescritura

Categoría: Trazo de líneas verticales, uniendo los puntos.

Objetivo: El niño trazará las líneas marcadas en la hoja siguiendo los puntos



.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.



.

.

.

.

.

.

.

.

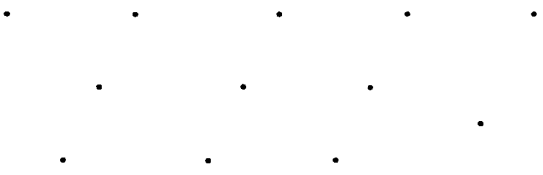
.

.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area Preescritura  
Categoría: Trazo de líneas diagonales, uniendo los puntos  
Objetivo: El niño trazará las líneas marcadas en la hoja siguiendo los puntos

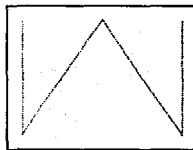
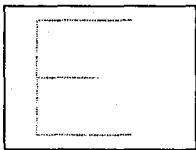
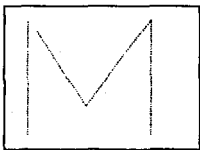
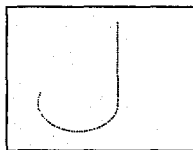
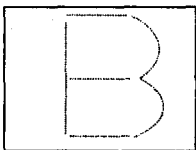
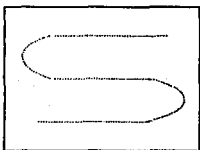
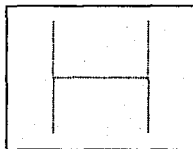
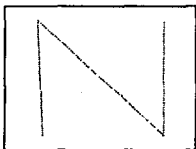
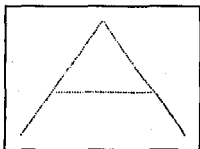
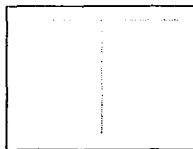
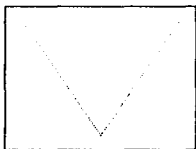
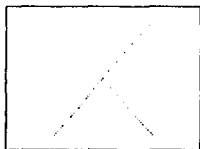


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área Preescritura

Categoría: Repaso de letras

Objetivo: El niño repasará las líneas que forman las letras.

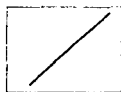


TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area Preescritura

Categoría: Copia de líneas

Objetivo: El niño copiará las líneas en los cuadros correspondientes



--	--	--	--



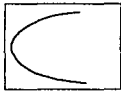
--	--	--	--



--	--	--	--



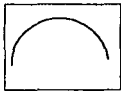
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área Preescritura

Categoría Copia de letras

Objetivo: El niño copiará las letras en los cuadros correspondientes

X

--	--	--	--	--

V

--	--	--	--	--

T

--	--	--	--	--

A

--	--	--	--	--

W

--	--	--	--	--

J

--	--	--	--	--

N

--	--	--	--	--

E

--	--	--	--	--

PROGRAMA  
DE  
LENGUAJE

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Área: Lenguaje

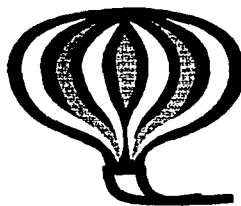
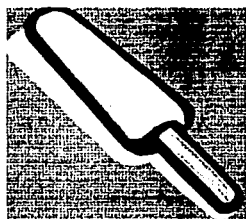
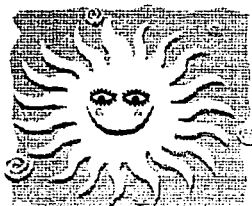
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema "L".

Se le dice al niño el fonema "L", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema "L". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema "L", y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Yo veo salir el sol " L, L, L "*

*En el cielo azul " L, L, L ",*

*En el cielo azul " L, L, L "*

*Yo veo salir el sol " L, L, L "*

Área: Lenguaje

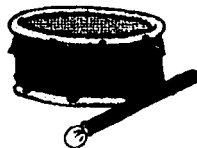
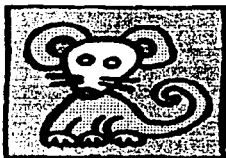
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema " R " .

Se le dice al niño el fonema " R ", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema " R ". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema " R "; y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita.

*Juan toca el tambor "R, R, R"*

*Con mucho sabor "R, R, R",*

*Con mucho sabor "R, R, R",*

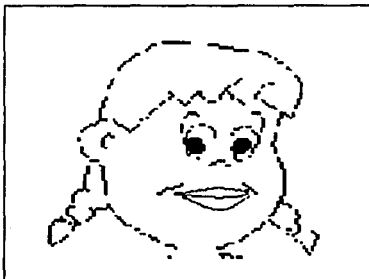
*Juan toca el tambor "R, R, R"*

Área: Lenguaje

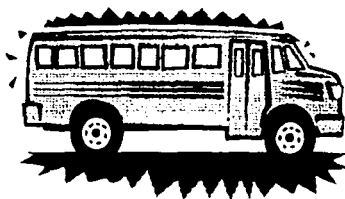
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema "M".

Se le dice al niño el fonema "M", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema "M". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema "M"; y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Mi avión hace zum "M, M, M "*

*Y mi carrito rum "M, M, M ",*

*Mi carrito hace rum "M, M, M ",*

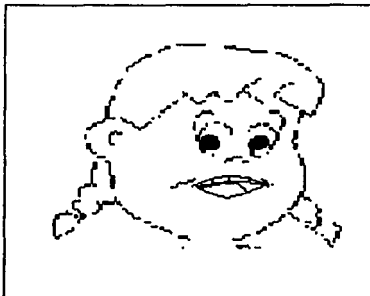
*Y mi avión hace zum "M, M, M ".*

Área: Lenguaje

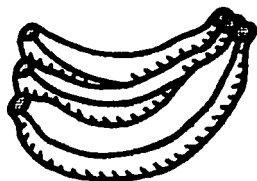
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema "N".

Se le dice al niño el fonema "N", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema "N". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema "N", y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Yo tengo un ratón "N, N, N "*

*Y lo subo a mi camión "N, N, N",*

*Yo tengo un ratón "N, N, N ",*

*Y le doy de mi melón "N, N, N".*

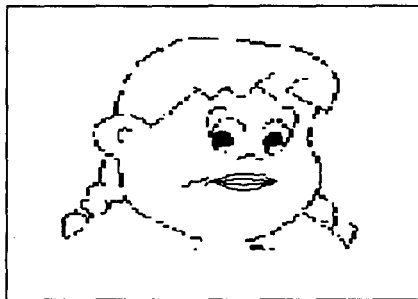


Área: Lenguaje

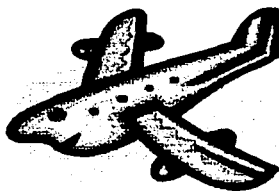
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema " B " .

Se le dice al niño el fonema " B ", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema " B ". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos con el fonema " B "; y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

***Mi hermano es un bebé " B, B, B "***

***Y cuando me ve " B, B, B "***

***Lo quiero cargar***

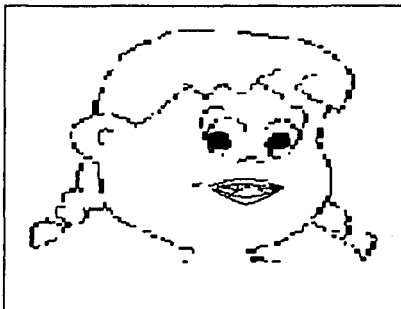
***A mi hermano el bebé " B, B, B ".***

Área: Lenguaje

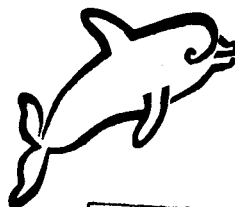
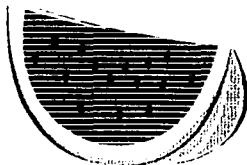
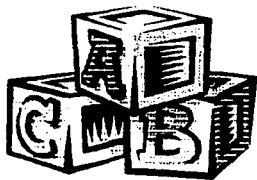
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema "D".

Se le dice al niño el fonema "D", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema "D". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema "D", y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Jugué, corré y sude " D, D, D "*

*Y quiero que me dé " D, D, D "*

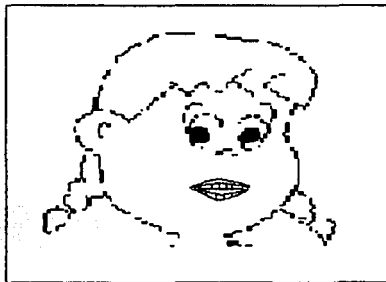
*Agua para mi sed " D, D, D ".*

Área: Lenguaje

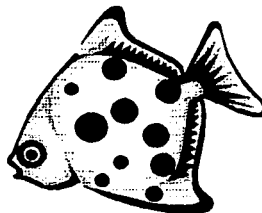
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema " S " .

Se le dice al niño el fonema " S ", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema " S ". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos del fonema " S "; y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Yo tuve una vez " S, S, S "*

*Un bonito pez " S, S, S "*

*Un bonito pez " S, S, S "*

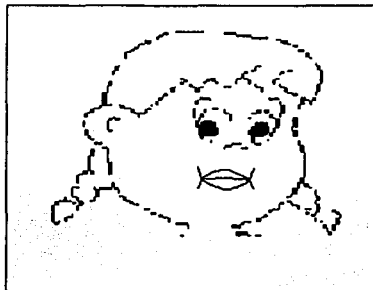
*Yo tuve una vez " S, S, S ".*

Área: Lenguaje

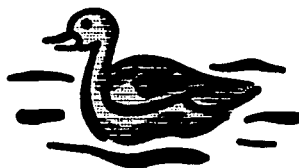
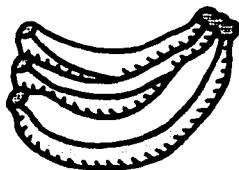
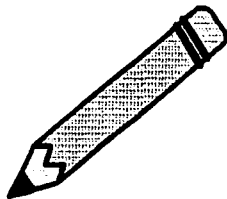
Categoría: Fonología

Objetivo: El niño pronunciará correctamente el fonema " P ".

Se le dice al niño el fonema " P ", y se le presenta la lamina con la correcta imitación del fonema " P ". Se le pide que lo repita.



Se le muestran las láminas con los dibujos con el fonema " P ", y se le pide que los mencione, si no puede se le dice el nombre de los dibujos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente se le canta la siguiente canción y se le pide que la repita:

*Fui a casa de Pepe " P, P, P "*

*Y me invitó un sope " P, P, P "*

*Yo comí un sope " P, P, P "*

*En casa de Pepe " P, P, P ".*

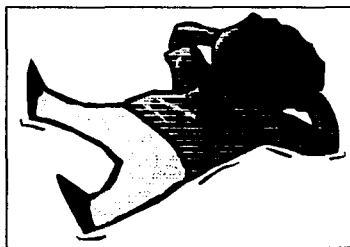
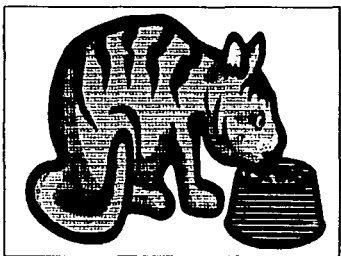
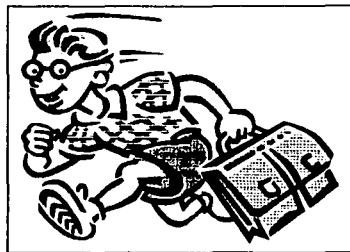


Área: Lenguaje

Categoría: Nivel semántico.

Objetivo: Conocer y reafirmar conceptos sencillos de una acción.

Se le presenta al niño los siguientes dibujos y se le pide que diga que están haciendo los niños.



· ESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

Categoría: Nivel semántico.

Objetivo: Conocer y reafirmar el concepto de pequeño.

Se le presentan los siguientes dibujos y se le pide que encierre en un círculo los objetos pequeños.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

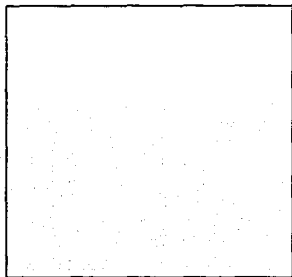
Área Lenguaje

Categoría: Nivel semántico.

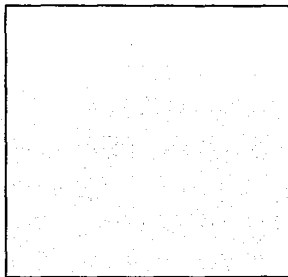
Objetivo: Conocer y reafirmar el concepto de tiempo.

Se le presentan los dibujos de la hoja de trabajo y se le pide que los recorte y los pegue correctamente en los cuadros de esta hoja, atendiendo a la transición de tiempo; es decir, primero amanece, después atardece y por último anochece. Pegando también las actividades que pueden hacer durante cada periodo de tiempo.

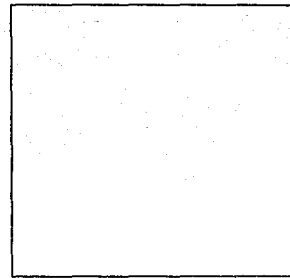
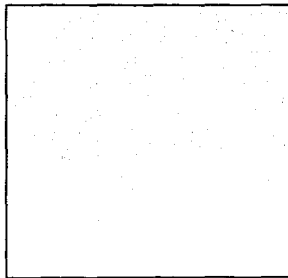
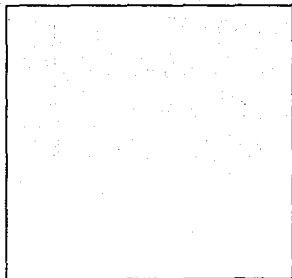
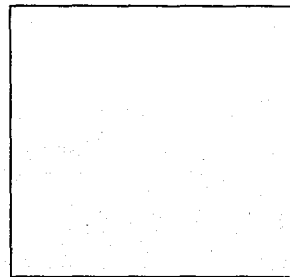
Amanecer

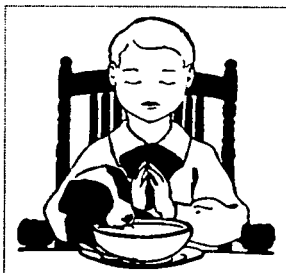
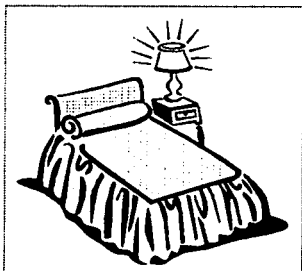
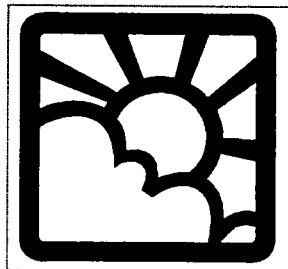
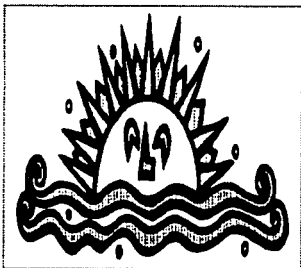


Atardecer



Anochece





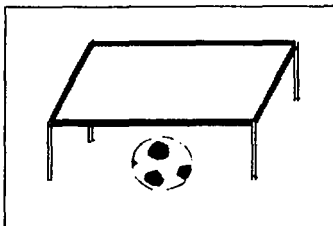
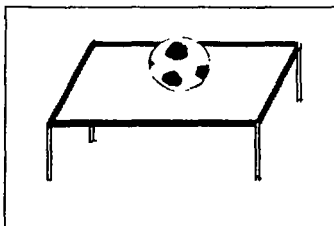
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

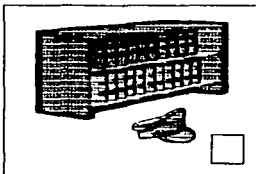
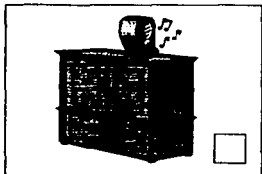
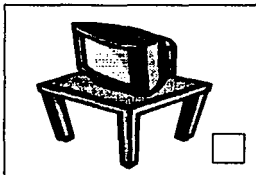
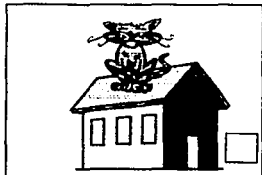
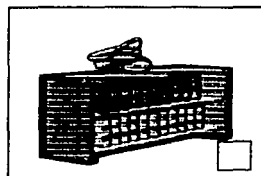
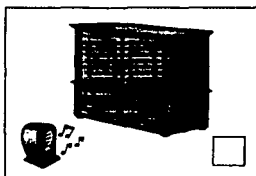
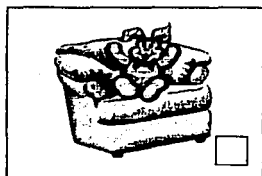
Categoría: Nivel semántico.

Objetivo: El niño empleará de forma correcta el concepto espacial "Arriba - abajo".

Se le muestran al niño las siguientes dos láminas



Se le explica cual de ellas tiene la pelota arriba y cual abajo. Después se le muestran las siguientes láminas y se le pide que marque con una X las que tienen el objeto arriba, y con un + las que tienen el objeto abajo.



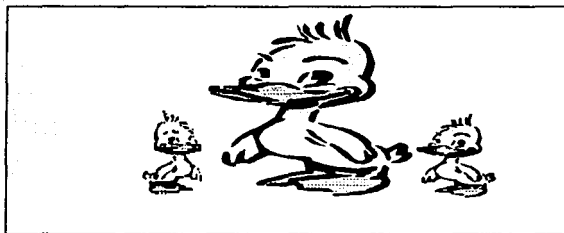
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje  
Categoría: Nivel sintáctico.  
Objetivo: Construir frases con orden sintáctico.

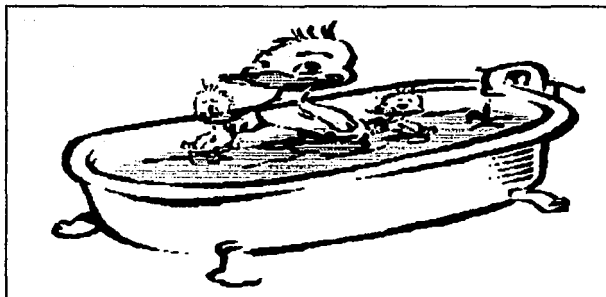
Se le presenta al niño el siguiente dibujo



Se le pide que mencione que ve, y se le presenta la siguiente lámina



Nuevamente se le pide que mencione que ve, y se le presenta la siguiente lámina



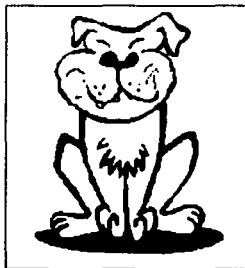
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

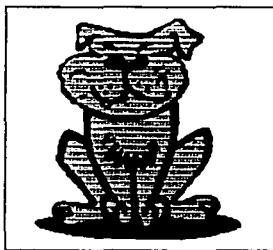
Categoría: Nivel sintáctico.

Objetivo: Construir frases con orden sintáctico.

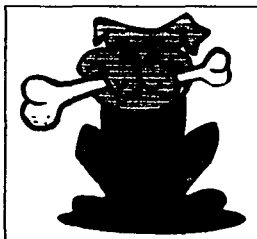
Se le presenta la siguiente lámina y se le pide que diga que ve



Se le presenta esta otra siguiente lámina y se le pide que diga que ve



Finalmente se le presenta esta otra siguiente lámina y se le pide que diga que ve



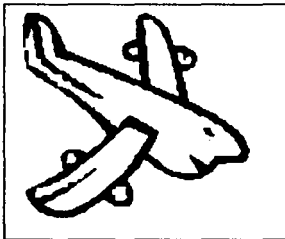
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

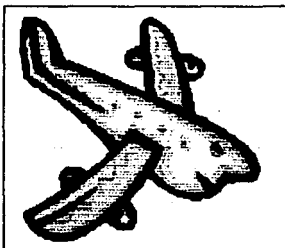
Categoría: Nivel sintáctico.

Objetivo: Construir frases con orden sintáctico.

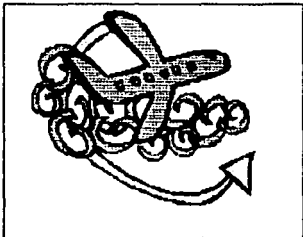
Se le presenta la siguiente lámina y se le pide que diga que ve



Se le presenta esta otra lámina y se le pide que diga que ve



Finalmente se le presenta esta otra siguiente lámina y se le pide que diga que ve



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

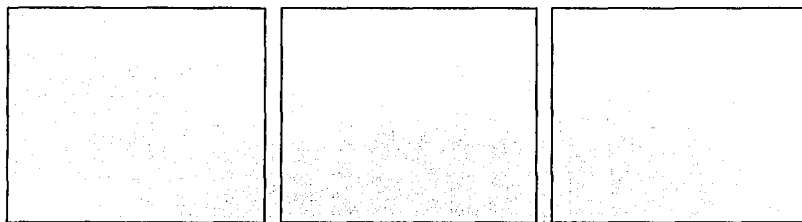


Área: Lenguaje

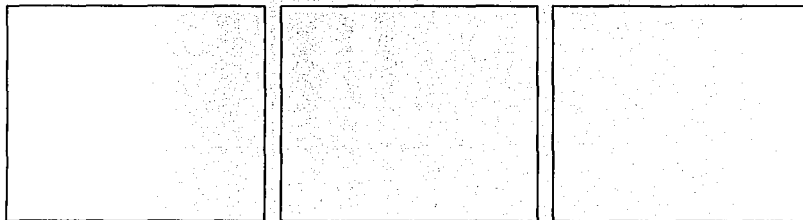
Categoría: Nivel sintáctico.

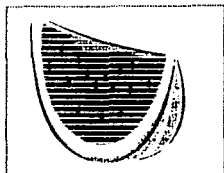
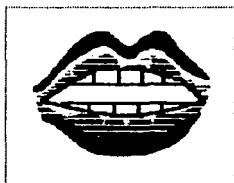
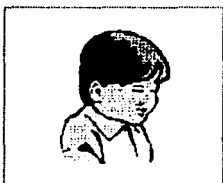
Objetivo: Construir enunciados con orden sintáctico

Se le dice al niño la siguiente oración "El niño come sandía", y se le muestran los dibujos de la hoja de trabajo para este ejercicio. Después se le pide que los recorte y los coloque de modo que ejemplifique la oración.



Se le dice al niño la siguiente oración "El señor barre su casa", y se le muestran los dibujos de la hoja de trabajo para este ejercicio. Después se le pide que los recorte y los coloque de modo que ejemplifique la oración.





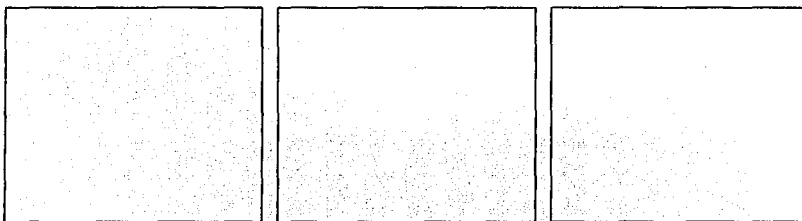
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

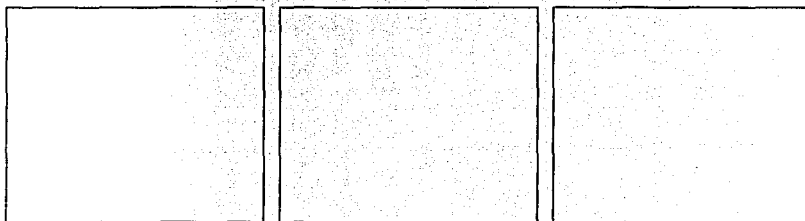
Categoría: Nivel sintáctico

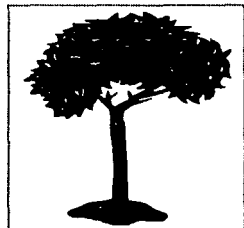
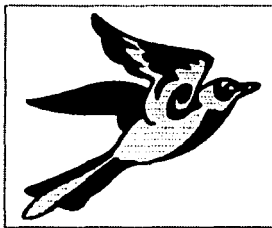
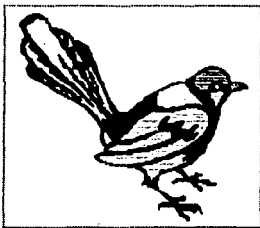
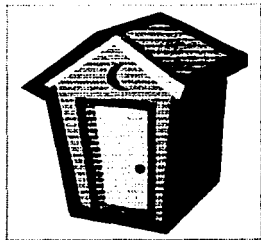
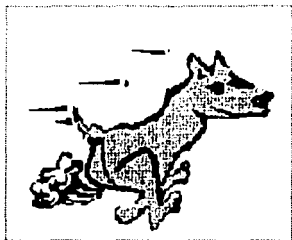
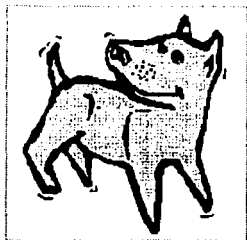
Objetivo: Construir enunciados con orden sintáctico.

Se le dice al niño la siguiente oración "El perro corre a su casa", y se le muestran los dibujos de la hoja de trabajo para este ejercicio. Después se le pide que los recorte y los coloque de modo que ejemplifique la oración.



Se le dice al niño la siguiente oración "El pájaro vuela al árbol", y se le muestran los dibujos de la hoja de trabajo para este ejercicio. Después se le pide que los recorte y los coloque de modo que ejemplifique la oración.





TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

Categoría: Nivel pragmático

Objetivo: El niño empleará correctamente respuestas afirmativas

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica la entrega de un regalo, se le dice que el niño en cuestión es él mismo, y que su padre le esta haciendo un regalo. Se le pregunta que le diría



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica la ayuda del padre al hacer la tarea, se le dice que imagine que es él mismo y su padre. Se le pregunta que le diría al terminar la tarea.



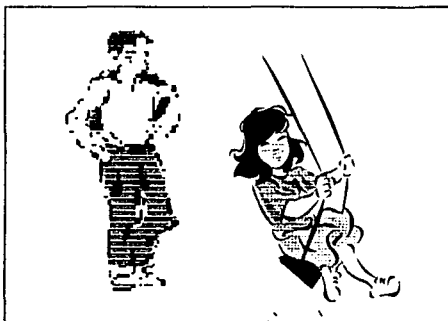
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

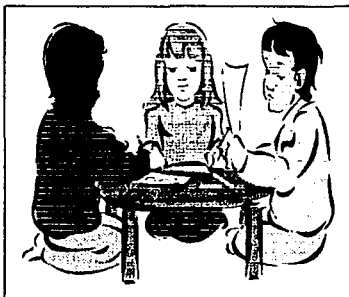
Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño empleará correctamente respuestas afirmativas.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica el juego del columpio, se le dice que el niño en cuestión es él mismo, y que su padre le dice ¿quieres que te haga más?. Se le pregunta que le contestaría.



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica la elaboración de la tarea junto a sus amigos, se le dice que imagine que es él mismo y que uno de sus amigos le dice ¿Ya acabaste?. Se le pregunta que le diría.



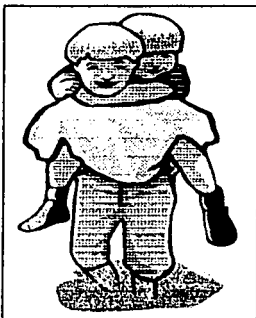
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

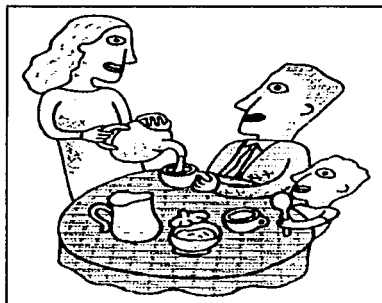
Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño empleará correctamente respuestas negativas.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica el juego de los caballitos, se le dice que el niño en cuestión es él mismo, y que al no le gusta que le hagan caballito. Se le pregunta que le diría a su hermano para que ya no le hiciera.



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica un desayuno, se le dice que imagine que es él mismo y que su mamá le pregunta ¿quieres más leche?, y que el no quiere. Se le pregunta que le diría.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

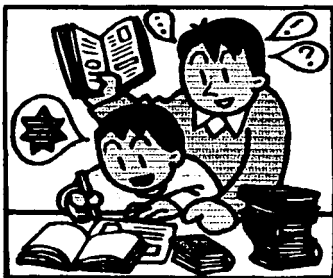
Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño empleará correctamente respuestas negativas.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica a una madre peinando a su hija, se le dice que la niña en cuestión es ella, y que no quiere que la peine. Se le pregunta que le diría a su mamá para que no lo hiciera.



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica a un padre ayudando a su hijo a realizar la tarea, se le dice que imagine que es él mismo y padre le pregunta ¿te puedo ayudar?, y que el no quiere. Se le pregunta que le diría.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

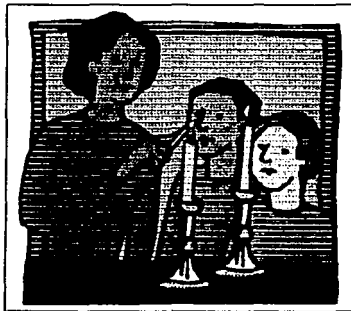


Área: Lenguaje

Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño empleará correctamente las peticiones.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica la acción de encender una vela, se le dice que el niño en cuestión es él mismo, y que quiere encender la vela. Se le pregunta que le diría a su madre para que dejara que él prendiera la vela.



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica a una familia viendo la televisión, se le dice que imagine que es él mismo y que quiere que sus padres le cambien a otro canal. Se le pregunta que diría.



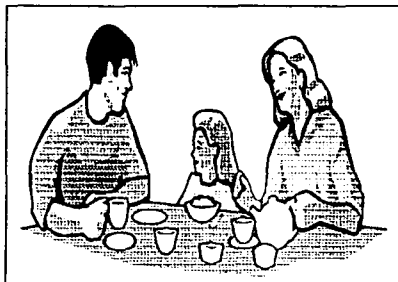
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Area: Lenguaje

Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño empleará o correctamente las peticiones.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica a una familia desayunando, se le dice que el niño en cuestión es él mismo, y que quiere más leche. Se le pregunta que le diría a su madre o su padre para que le sirvieran más leche.



Se le presenta esta otra lámina que la compra de unas palomita, se le dice que imagine que es él mismo y que quiere que le pongan más salsa a sus palomitas. Se le pregunta que diría al señor que se las vendió.



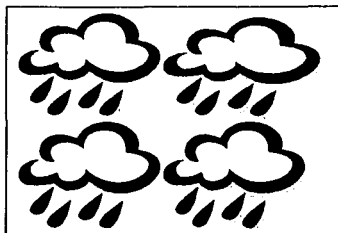
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Área: Lenguaje

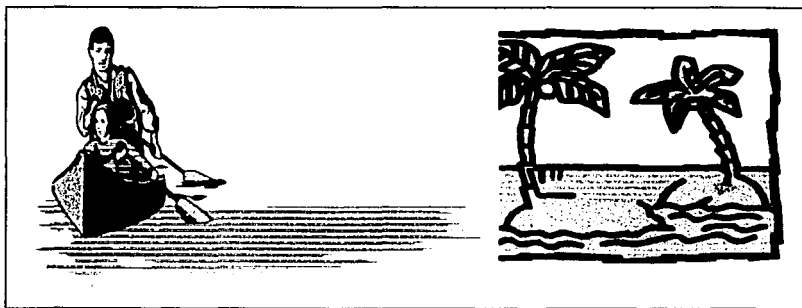
Categoría: Nivel pragmático.

Objetivo: El niño extereorizará acertadamente sus ideas.

Se le presenta la siguiente lámina que ejemplifica que él y sus padres van de paseo, pero que él se da cuenta que puede llover. Se le pregunta que le diría a sus padres para que no se mojaran.



Se le presenta esta otra lámina que ejemplifica un paseo por el mar, se le dice que imagine que es él mismo y que quiere ir a la isla. Se le pregunta que le diría a su padre para que lo lleve.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aragón (1990), en Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdíguel, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Bereiter, C. y Engelmann, S. (1977) Enseñanza especial preescolar. México. Editorial Fontanella.

Berenstein y Davies (1972), en Kotliarenco, A. , Dávila, A. , Fuentes, A. , Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

Blomm y Lahey (1978), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Blonfield (1993), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Boehm (1972), en Vicent, C. R. (1993) P.E. L. O. [E. 1.] Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. Granada. Editorial Aljibe.

Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Bricker, 1977, en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Brigance (1978), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdíguel, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Castillejo, J. L. , Cervera, J. , Fernández, M. , Fernández, A. , Gairín, S. , García, H. , Guzmán, P. , Maiques, M. , Martínez, A. , Martínez, E. , Ortega, J. , Ponti i Barceló, E. , Prieto, G. T. , Ramírez, J. , Sanuy, M. , Sorribes, M. , Terradellas, R. , y Zabala, J. (1992) El currículum en la educación preescolar. México, Ed. Santillana.

Chomsky (1957), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Clarke - Stewart (1982) en Kotliarenco, A. , Dávila, A. , Fuentes, A. , Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

Cicirelli y Gagner, 1969, en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

De la Cruz, M. V; Mazaira, C. Y De Vera, M. (1991) PDA Programa de Desarrollo de Aptitudes para el aprendizaje escolar. España. TEA Ediciones.

Filler, J. ; Robinson, C. ; Smith, R. ; Vincent-Smith, L y Bricker, W. ; (1975) Mental Retardation, en N. Hobbs (dir), Issues in the Classification of children. Vol. 1.

Fromkin y Rodman (1978), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Fuentes, (1999) Evaluación de precursores instrumentales para la adquisición de la lectoescritura. México, ed El manual Moderno.

Galguera, I. ; Hinojosa, G. y Galindo, E. ; (1991) El retardo en el desarrollo. México. ed. Trillas.

Galguera, (1988), en Galguera, I. ; Hinojosa, G. y Galindo, E. ; (1991) El retardo en el desarrollo. México. ed. Trillas.

Galguera, (1988), en Pedraza y Reyes (1996) Educación Especial. México. Trillas.

Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1980) Modificación de conducta en la Educación Especial. México Trillas.

Gearheart, A. B. (1987) Incapacidad para el aprendizaje, México. El manual moderno.

Gearheart, (1987) y Hammill, (1990), en Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.

Gessell, A. (1990) Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. México, ed. Paidós.

González, M. D. , Ripalda, G. J. Y Asegurado, G. A. (1993) Necesidades educativas especiales. Málaga Ediciones Aljibe.

Goplorud y Fleming (1983), en De la Cruz, M. V; Mazaira, C. Y De Vera, M. (1991) PDA Programa de Desarrollo de Aptitudes para el aprendizaje escolar. España. TEA Ediciones.

Gordón, (1971), en Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdiguél, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Halsey (1972), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Hammill, (1990), citado en Sánchez, E. , P. (1997) Compendio de educación especial. México, ed. Manual Moderno.

Hammill, Leigh, McNutt y Larsen, (1981), en Pedraza y Reyes (1996) Educación Especial. México. Trillas.

Jensen (1969), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Jiménez, G. E. y Hernández, A. C. (1991) Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. España. Editorial Síntesis.

Johnson y Myklebust (1967); Kirk, McCarthy y Kirk (1968); Bryan y Bryan (1975); Wallace y McLoughlin (1979); Bruecker y Bond, 1980); Hallahan y Kaufman (1985); Gearheart (1987); Rourke y Fuerts (1991); Bender (1992). Citados en Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.

Johnston, E. B. y Johnston, A. V. (1988) Desarrollo del lenguaje: Lineamientos piagetianos. México. Editorial Médica Panamericana.

Kirk, S. y Johnson, G. (1951) Citados en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Koppitz, (1976), Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Kotliarenco, A. , Dávila, A. , Fuentes, A. , Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

Lahey (1988), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Lemus, L. A. (1974) Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Llanos, Z. , M. "Programas de intervención temprana en América Latina. Modelo Portage con base en el hogar". Revista latinoamericana de Estudios Educativos. 1992, XXII (3), 89-145.

Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.

Macotela y Romay (1992), en Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdiguél, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Martínez Santiago María Mercedes (1997) Estudio de las dificultades de aprendizaje del niño preescolar. Tesis. UNAM. ENEP. IZTACALA.

Medinnus (1984) Estudio y observación del niño. México. Editorial Limusa, S. A.

Melgar (1988), en Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdiguél, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Mori y Neisworth (1983), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Myers, I. P. y Hammill, D. D. (1992) Método para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México. Grupo Noriega Editores.

Myers y Hammill, (1990), en Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.

Nieto (1977); Ferreiro y Gómez (1980); Jiménez y Macotela (1983); SEP (1979, 1985), Citados en Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.

Osborn y Milbank (1987), en Kotliarenco, A., Dávila, A., Fuentes, A., Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

Osgood (1963), en Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Peralta (1986), en Kotliarenco, A., Dávila, A., Fuentes, A., Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

Pineda (1987), en Buenrostro, A. A.; Palacios, S. C. y Verdiguél, M. (1997) Servicios Psicoeducativos. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

Pomerleau, A. y Malcuit, G. (1992) El niño y su ambiente. México. Trillas.

Ramey (1977) Citado en Sánchez, "Prevención al retardo en el desarrollo". Revista de la secretaria de Educación Cultural y bienestar Social. 1996, 7, 42-46.

Rezago educativo y programas compensatorios. Revista Latinoamericana de Estudios educativos. México. Vol. XXV, No 2, pp. 131-145. S. E. P.

Ribes, I. E. (1972) Técnicas de Modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México Trillas.

Romano (1990), Citado en Pedraza y Reyes (1996) Educación Especial, México, ed. Trillas

Romano (1990); Gearheart (1987) y Flores (1984). Citados en Pedraza y Reyes (1996) Educación Especial, México, ed. Trillas

Salvia, J. Ysseldyke, J. (1981) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Salvia, J. Ysseldyke, J. (1997) Evaluación en la educación especial. México. El manual moderno.

Sánchez, C. S. (1988) Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. México. Santillana.

Sánchez, E. L. "Prevención al retardo en el desarrollo". Revista de la secretaria de Educación Cultural y bienestar Social. 1996, 7, 42-46.

Sánchez, E. L. "Diseño de un Instrumento para la detección de riesgos en preescolares". Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología. D. F. México.

Sánchez, E. P. (1997) Compendio de educación especial. México. El Manual Moderno.

Sánchez, P. Y Torres, G. (1997) Educación especial II, México. Pirámide.

Secretaría de Educación Pública (1994) "Rezago Educativo y programas compensatorios". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, 131-145.

Secretaría de Educación Pública, (1996), Citado en Sánchez. (1997) Compendio de educación especial. México, ed. El Manual Moderno.

Sorribes, M. M. (1988) La evaluación en la escuela infantil. México. Trillas

Speck, (1973), citado en Gessell, A. (1990) Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. México, ed. Paidós.

Tjessen, (1976), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Tough, (1973); Tizard, (1972) y Halsey (1972), en Bricker, D. Diane. (1991) Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos. México. Trillas.

Vicent, C. R. (1993) P.E. L. O. [E. I.] Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. Granada. Editorial Aljibe.

Wiederholt, (1974), Citado en Macotela, S. (1994) Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM.



Wolfensberger (1969), en Kotliarenco, A. , Dávila, A. , Fuentes, A. , Méndez, B. (1997 SEPTIEMBRE) Proyecto No 3. (50 Párrafos) CII: Biblioteca: Documentos. Disponible en: <http://www.idrc.calibrary/document.htm>

## BIBLIOGRAFÍA

- Bazan, A. , Acuña, L. Y Vega, Y. "La triada Maestro-Alumno-Tema". Efectos del método para la Enseñanza Funcional de la Lectura y Escritura Educación 2001, 2000, No. 12, 18-22.
- Borge, A. (1989) Las dificultades de vuestro hijo. España, Editorial Morcito.
- Berruecos, M. P. (1982) La terapeutica del lenguaje. México. Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mexicana, S. A.
- Cárdenas, T. A. (1997) "Desarrollo del psicólogo en el campo de la Psicología educativa a nivel preescolar. Reporte de trabajo. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Edo. Méx. México.
- Castillo, G. R. (1998) "Análisis del método onomatopéyico en la zona metropolitana". Reporte de trabajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala, Edo. Méx. México.
- Donaldson, M. (1989) La mente de los niños. España. Editorial Morcito.
- Escoriza, N. J. "Niveles del conocimiento fonológico". Revista de Psicología General y Aplicada. 1991, No. 44 (3), 269-276.
- Fernández, G. P. (1992) Gestos para los fonemas. Alfabeto gestual para el entrenamiento fonético. España. Editorial Escuela Española, S. A.
- Frostrig, M. y Müller, H. (1986) Discapacidades específicas de aprendizaje en niños. Argentina. Ed. Médica Panamericana.
- Kinsbourne, M. (1983) Problemas de atención y aprendizaje en los niños. México, Ediciones Científicas.
- Masalles, J. Y Masip, M. "Estrategias compensatorias como respuesta a la diversidad". Cuadernos de Pedagogía. 1992, No. 8. 82-85.
- Nieto, H. M. (1981) Anomalías del lenguaje y su corrección. México. Editor Francisco Méndez Oteo.
- Nieto, H. M. (1988) El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. México. Ediciones Copilco, S. A.
- Nieto, H. M. (1988) Retardo de lenguaje y sugerencias pedagógicas. México. Ed. CEDIS, S. A. de C. V.

Nieto, H. M. (1994) Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje. México. El manual moderno.

Plaisance, E. (1979) El fracaso escolar. México. Ediciones de Cultura Popular.

Sánchez, E. L. y Romo, L. L. "Modelo educativo para promover la participación de los padres en los programas de formación de los hijos". Revista de la secretaria de Educación Cultura y bienestar Social. 1997, No 8, 66-73.

Zulliger, H. (1989) El niño normal y su entorno. Problemas y soluciones. España, Editorial Morcito.