

01068



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

DETECCIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE
EN NIÑOS OTOMÍES DE PRIMER GRADO

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

presenta:

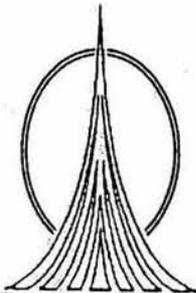
MARÍA ANTONIETA COLMENARES CÉSAR

Matríz : 334891

Directora del Reporte: **DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

Jurado del
examen:

Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Mtra. Aurora González Granados
Mtra. Martha Elba Alarcón Armendáriz
Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Mtra. María del Pilar Roque Hernández
Mtra. Judith Salvador Cruz
Mtra. Fabiola Juana Zacatelco Ramírez



México, D. F.

Agosto de 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: M^a Antonieta Colmenares César

FECHA: 9 Septiembre 2004

FIRMA: M^a Antonieta Colmenares

RECONOCIMIENTOS	4
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE	12
La normatividad educativa y su vínculo urbano- rural	13
La equidad, la calidad y la relevancia en la educación no deben ser solo conceptos, sino una práctica cotidiana	17
Las habilidades y conocimientos adquiridos en forma relevante, mejoran la oferta educativa	22
Los lineamientos internacionales son una directriz para las instituciones gubernamentales en apoyo a los niños vulnerables	23
La función de la normatividad sobre las necesidades educativas especiales en la escuela	25
La función del maestro en el éxito o fracaso de los alumnos	28
Los lineamientos a observar por el maestro para su aplicación en el aula	30
Mejorar los niveles de logro del alumno, debe ser resultado de la calidad de la enseñanza recibida	32
La influencia del ambiente y del sistema social en las escuelas	33
El apoyo de los padres es fundamental para el niño en la escuela	35
El papel de la evaluación no debe ser para etiquetar, sino para mejorar la enseñanza	37
Qué enseñar a los niños para que adquieran conocimientos y tengan éxito	38
Las etiquetas sobre las dificultades de aprendizaje	50
Para disminuir sus dificultades escolares el niño requiere adquirir las habilidades básicas de aprendizaje	55
REPORTE DE ACTIVIDADES PROFESIONALES	59
CARACTERIZACIÓN	59
Contexto	59
Ubicación geográfica	60
Escenario	63
Población escolar	65
ANTECEDENTES	66
Ciclo 2001-2002	66
Ciclo 2002-2003	67
OBJETIVOS GENERALES	70
1. Efectuar la detección de habilidades básicas en lectura, escritura y número en niños otomíes de primer año, a partir de la identificación del desempeño en diversas áreas involucradas en el aprendizaje.	70
2. Evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares con la aplicación de pruebas.	70
3. Elaborar actividades de intervención en apoyo al desarrollo de habilidades básicas.	70
DETECCIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS	71
Objetivo 1:	71
Participantes	71
Primer instrumento	71
Tabla 1. Habilidades a detectar en la primera versión.	72
PROCEDIMIENTO	72
Primera evaluación	72
Resultados de la primera aplicación	73

Gráfica 1: Inicio del ciclo 2002-2003. Primera evaluación: Número de aciertos por niño.	73
Segundo instrumento	74
Características del Instrumento	75
Áreas que evalúa y número de reactivos por área	76
Cómo se califica	76
PROCEDIMIENTO	77
Segunda evaluación	77
Tabla 3. Comparación de la primera y segunda evaluación de los nueve niños que asistieron al Programa de Intervención. Ciclo 2002-2003.	78
Objetivo 2:	79
Evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares con la aplicación de pruebas	79
Resultados de la prueba de lecto-escritura y número	79
Objetivo 3	84
Elaborar actividades de intervención en apoyo al desarrollo de habilidades básicas	84
Contenido de las actividades	84
Dinámica del programa	85
Materiales	85
Destinatarios	86
<i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</i>	87
Introducción	87
ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN	91
SESIÓN UNO	91
REFERENCIAS	145

RECONOCIMIENTOS



A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO QUE TRASCIENDE EN LA CIENCIA DEL SABER Y EL HACER.

A TODOS LOS ESTUDIANTES QUE CON SUS VIDAS HAN DEFENDIDO A LA UNAM COMO INSTITUCIÓN PARA QUE LA POBLACIÓN TENGA ACCESO A UNA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA, LO QUE HIZO POSIBLE QUE HICIERA ESTA MAESTRÍA.

-A LA DOCTORA GUADALUPE ACLE TOMASINI, CON PROFUNDO RESPETO Y CARIÑO.

-A LA MAESTRA AURORA GONZÁLEZ GRANADOS POR MEJORAR MI ESTRUCTURA PROFESIONAL.

-A LA MAESTRA MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ, POR INDUCIRME EN LA INVESTIGACIÓN.

-A LA DOCTORA EMILY ITO POR TRANSMITIRME QUE ENSEÑAR SIEMPRE DEBE SER DIVERTIDO.

-A LAS MAESTRAS PATRICIA ANDRADE PALOS, BENILDE GARCÍA CABRERO, LIZBETH O. VEGA PÉREZ, POR SU INTERÉS Y COMPROMISO EN MI FORMACIÓN PROFESIONAL.

-A LA BECA RECIBIDA DEL CONACYT NO. 166031.

A LOS NIÑOS Y MAESTROS DE LA ESCUELA PRIMARIA
"LIC. BENITO JUÁREZ" DE
ZANJA VIEJA, TEMOAYA, ESTADO DE MÉXICO.



DEDICO ESTE TRABAJO POR DEJARME COMPARTIR SU
VIDA ESCOLAR.

A URIEL PÁNFILO QUE CON DEDICACIÓN ME ENSEÑÓ
ESTAS PALABRAS EN OTOMÍ:

NIÑO
PAPÁ
MAMÁ
TORTILLA
MAÍZ
MARRANO
POLLO
GUAJOLOTE

"BADSI"
"TA"
"ME"
"MI"
"ETETA"
"SAJUA"
"ONI"
"CHANGORGO"

**A ALMA, ANGELES Y MARÍA LUISA,
QUE FUERON PARTE MUY IMPORTANTE DE ESTA
EXPERIENCIA.**

**CON TODO CARIÑO A LOS QUE SIEMPRE ME
APOYAN Y ACOMPAÑAN EN MIS SUEÑOS:
A MI MADRE, HIJO, HERMANA, HERMANOS Y TODA LA
FAMILIA.**

A LA MAESTRA ELSA MENDIOLA POR SU AYUDA.

**A MIS QUERIDAS(OS) AMIGAS(OS)
QUE HAN ESTADO AL PENDIENTE DE ESTE NUEVO
LOGRO.**

A TODOS MIL GRACIAS.

RESUMEN

Este informe es un reporte de las actividades llevadas a cabo en una escuela primaria en Zanja Vieja, Temoaya, estado de México, que se efectuaron de agosto 2001 a agosto 2003. Las actividades se orientaron a la detección, evaluación e intervención de habilidades básicas, con niños de primer grado.

Hay dos periodos: el primero que corresponde al segundo semestre del año escolar 2001-2002, se procedió a intervenir con cinco niños que habían sido detectados previamente con problemas de aprendizaje. De ahí, que se realizara la identificación de qué era lo que obstaculizaba el que los niños no alcanzaran a cubrir las expectativas que los maestros esperaban de ellos a esa edad. Para lo cuál, se inició con la identificación de las habilidades que los niños en primer grado deberían tener para un aprendizaje adecuado, según su edad y el entorno en que se desarrollaban, los resultados obtenidos mostraron la importancia de evaluar con un instrumento.

En el ciclo 2002-2003, se llevó a cabo la detección a un grupo de 30 niños(as), a través de un instrumento que se elaboró, llamado "Cuestionario de Habilidades Básicas" consta tres partes: Hoja de Detección, Hoja de Aplicación y el Cuadernillo de Reactivos, esto permitió identificar las habilidades básicas de los niño(as). Con los resultados obtenidos, se elaboró un programa de intervención, dirigido a nueve niños. Al final los resultados muestran los cambios que se lograron en la resolución de sus tareas, aplicando las habilidades básicas aprendidas.

INTRODUCCIÓN

En primaria, los logros reportados en las asignaturas de matemáticas y español muestran que, aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado; hay fuertes desigualdades en los resultados educativos en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas. En ellos, se ha logrado mantener a los niños en la primaria hasta concluir, más no la terminan con calidad en el aprendizaje, es decir, se expresa un logro de competencias débiles en el razonamiento verbal y en matemáticas (PNE, 2001-2006).

Aunque oficialmente, se tratan de ajustar las políticas educativas a acuerdos internacionales donde prevalece que los niños de todas las zonas del país deben ser tratados con equidad y la educación que se imparta debe ser de calidad y relevante para el sujeto en su formación para su posterior participación ciudadana, esto aún resulta insuficiente. Los recursos invertidos son limitados para atender la demanda de niños que se encuentran en zonas vulnerables, lo que nos habla no de la escuela o del maestro, sino de la organización del sistema educativo en su conjunto (Schmelkes, 1999).

Sin embargo, el sistema educativo hace énfasis en que el aprendizaje debe ser relevante, que el aprendizaje en los niños en edad escolar debe llevarles a adquirir las habilidades para comprender la lengua escrita y poderse expresar, razonar, resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información.

Por lo que resulta prioritario que se desarrollen más las habilidades que los conocimientos. Por ello debe entenderse a la equidad como el proporcionar una dotación suficiente de insumos educativos para lograr la retención, promoción y aprendizajes relevantes en el conjunto de alumnos de un sistema educativo determinado (Schmelkes, 1999).

Tomando en consideración que en las buenas escuelas resulta crucial la relación entre la realidad —ecológica, productiva, social— y la labor educativa, el contexto es importante. Para Anderson (1988, en Schmelkes, 1999) la elección de una política educativa a menudo tiene dos aspectos, mejora las oportunidades para algunos y pone en desventaja a otros, por lo cual en las escuelas localizadas en zonas de riesgo, en las que se acentúa que los resultados de los niños son bajos, es necesario hacer una evaluación, a fin de determinar sus necesidades y determinar las acciones de intervención individuales apropiadas para lograr su desarrollo (SEP/UNESCO, 1997).

Estos argumentos adquieren relevancia al participar en una escuela rural e indígena de la zona de Temoaya, estado de México, en primer grado de primaria. En el segundo semestre del ciclo escolar 2001-02 se identificaron las necesidades educativas especiales de cinco niños seleccionados por la maestra como los que tenían mayores dificultades de aprendizaje: se hizo una detección de estas dificultades en los menores y se llevaron a cabo actividades de apoyo escolar. A partir de esto, se afirmó la necesidad de identificar, a través de una detección temprana en el siguiente año escolar, cuáles eran las dificultades de los niños al

iniciar el ciclo. Para tal efecto, se elaboró un instrumento basado en las habilidades que un niño en edad de cinco a siete años, requiere para iniciar su aprendizaje.

Se revisaron diversos autores con diferentes posturas teóricas, de ahí se aprecia que, existen diferentes denominaciones, así como descripciones de las condiciones que un niño en edad escolar debe reunir para acceder a las aulas y poder adquirir conocimientos escolares. Los términos que se emplean, van desde: "conocimientos previos", "habilidades básicas", "destrezas para el aprendizaje", "capacidades básicas para el aprendizaje", "aprendizajes tempranos", "precurrentes", o cuando existen dificultades, las presentan como "problemas de aprendizaje", "incapacidad" o bajo rendimiento escolar", de autores como Bazán (2000); Esquivel, Heredia y Lucio (1999); Fuentes (1999), Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1997); Nieto (1998), Ribes (2002) y, otros, Para efecto de este reporte, nos basamos en el Modelo de Habilidades Básicas de Woolner (1980) para quien las habilidades básicas son capacidades fundamentales que un niño debería adquirir para usar el conocimiento efectivamente. Las habilidades básicas se adquieren a través de la manipulación de objetos y se refieren a los procesos que un niño usa para adquirir los conocimientos.

Una vez identificadas las habilidades que los niños requieren para lograr los aprendizajes escolares, se elaboró el instrumento "Cuestionario de Habilidades Básicas" el cual tuvo dos versiones. Un mes después de haber iniciado el ciclo

escolar 2002-2003 se hizo una aplicación de la primera versión del instrumento a todo el grupo para detectar sus necesidades, los resultados obtenidos mostraron que si bien los niños que habían calificado más alto presentaban dificultad en algún área de aprendizaje, hubo nueve niños que calificaron muy bajo en más de una área. Esta primera aplicación favoreció que se modificara el instrumento, algunos de los reactivos se subdividieron en las subhabilidades que se buscaba identificar en los niños. Al final del ciclo escolar se hizo la segunda aplicación con la versión definitiva del instrumento. Los resultados finales muestran una diferencia importante en el logro de las habilidades y contenidos escolares obtenido por los niños.

Para apoyar a los niños detectados con dificultades de aprendizaje desde la primera evaluación, se organizaron actividades de intervención, las que tenían por objetivo desarrollar en los niños las habilidades detectadas y requeridas para el aprendizaje de la lectura, escritura y número. Al evaluarlos al final de la aplicación del programa, las calificaciones obtenidas mostraron una importante diferencia en relación con la primera evaluación.

Por último, como parte de las actividades realizadas en esta escuela, también se apoyó a la maestra, en la evaluación de los niños con la elaboración y aplicación de dos pruebas escolares.

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Es una preocupación de organismos internacionales como la ONU y la UNESCO el preservar y favorecer el desarrollo de los niños a través de programas de desarrollo educativo, en los que se plantea como objetivo prioritario lograr una educación primaria de calidad y mejorar la calidad de la educación en los países (Schmelkes, 1999). Esto se expresa en particular ante la demanda de educación primaria en países latinoamericanos en los que se experimentó una expansión. En México, según Schmelkes (1999), entre 1950 y 1995, la población inscrita en educación primaria se quintuplicó, pasando de 2.9 a 14 millones de alumnos; el número de maestros se hizo seis veces más grande y el número de escuelas pasó de 23,000 a 95,000.

Con esta expansión en el crecimiento urbano y rural, no se puede hablar en América Latina de educación rural, en un sentido estricto; lo que existe son escuelas urbanas localizadas en el medio rural. Esto parece ser una mejor descripción del desarrollo educativo en zonas rurales. Las políticas de desarrollo económico social obedecen más a la inserción de la economía nacional a un sistema internacional, que a políticas orientadas a satisfacer las necesidades básicas de la población. Existen déficits importantes en producción alimenticia y los campesinos no tienen la capacidad de adecuar sus recursos por falta de apoyo tecnológico, estatal y de crédito (Sáez, 1990).

En este contexto de profunda transformación, es que la problemática de la educación en el campo debe ser entendida. El problema de la educación rural surge ante los problemas de desarrollo que se plantean. Por una parte, está la crisis agraria, el éxodo campesino y, por la falta de rendimiento productivo se da la pérdida de reproducción y reducción de los niveles de vida (Sáez, 1990).

La situación de marginalidad se expresa en lo siguiente: escasas posibilidades de participar en forma activa en las decisiones que comprometen su desarrollo; falta de organizaciones comunitarias o las que existen son débiles; sin capacidad de

negociación como consecuencia del avasallamiento de las formas de organización urbana que imponen sus mismos criterios de organización para el campo. Fuerte proceso de aculturación que lleva a la pérdida de tradiciones y costumbres que son un testimonio particular en la forma de expresarse y percibir los fenómenos, las relaciones físicas, sociales y de orden espiritual. Dificil acceso a los beneficios sociales en materia de salud, vivienda, educación. Sistemas de producción agropecuarios rudimentarios que junto con la carencia de capital, dificultan cada vez más el logro de niveles que permiten satisfacer sus necesidades básicas (UNESCO¹, 1978, en Sáez, 1990).

La normatividad educativa y su vínculo urbano- rural

Las preocupaciones mundiales por lograr una escuela primaria de calidad, así como la realidad de las escuelas rurales que menciona Sáez (1990), tienen su efecto en el sistema educativo nacional, que se observa en el análisis de los aspectos normativos y en los resultados estadísticos de los niveles de educación en el país. El Sistema Educativo Nacional comprende a las instituciones del gobierno y de la sociedad, encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Esto se conforma por la Ley General de Educación, los educandos y educadores; las autoridades educativas; los planes, materiales y métodos educativos, así como de las normas de la educación. La misma Ley distingue los siguientes tipos de servicios educativos: educación inicial (0-4 años), educación básica (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria), educación especial, educación media y superior (PNE², 2001-2006).

Las dimensiones, la variedad y diversidad de condiciones que abarcan los servicios educativos, hacen de la educación en México un sistema complejo. Esto se refleja porque, la educación en México ha sido parte de un proceso de desarrollo social, económico y personal para generaciones; no obstante coexisten

¹ UNESCO: Organización de Naciones Unidas en la Educación, Ciencia y Cultura.

² PNE: Plan Nacional de Educación

procesos de marginación en las oportunidades educativas para los sectores pobres de la población; los servicios educativos en gran parte del país, siguen careciendo de una infraestructura adecuada como planteles, maestros capacitados, mobiliario y equipo (PNE, 2001-2006 p.58)

Según el censo del 2000, en el país, se expresan cambios en el porcentaje de eficiencia terminal respecto a la educación básica. Esta en 1996 era del 82.8% y, en el 2000 se ha incrementado al 86.5%; el índice de deserción en este nivel fue del 1.4% en hombres y 1.2 % en mujeres; por entidad federativa, la deserción en hombres es del 2% y en mujeres del 1.7%; y, a nivel nacional ésta es de 1.7% en varones y 1.2% en mujeres. Respecto al índice de matrícula escolar y su distribución porcentual en educación básica se registra que un 51% de varones y un 49% de mujeres de la población en edad escolar están matriculados (INEGI³, 2000).

En este sentido, en el censo del 2000 se registró una población indígena de 7.3 millones, de los cuáles había más de 1.4 millones de niños y niñas de cinco a 14 años en edad de recibir los servicios de educación básica. El número de niños con edad cero hasta 14 años que vivían en comunidades de menos de 100 habitantes es cercano a los 989 mil, estas localidades albergan en promedio menos de cinco niños en edad escolar, en muchos casos se trata de comunidades indígenas monolingües (PNE, 2001-2006). Aunado a lo anterior, existen todavía dos millones 147 mil niños y jóvenes entre cinco y 14 años de edad que no asisten a la escuela según dicho censo; en consecuencia, los niños de zonas rurales y urbano marginales o niños con algún tipo de discapacidad se encuentran vulnerables para poder atenderlos en los aspectos educativos que favorezcan su aprendizaje.

Poco más del 50% de la población indígena de quince años o más no tiene estudios completos de educación primaria. El 40% de los niños indígenas habitan en zonas urbanas, los grupos indígenas representan uno de los sectores que

³ INEGI: Instituto Nacional de Estadística

padece los mayores rezagos sociales y carencias económicas (PNE, 2001-2006). En la actualidad la educación básica ha sido federalizada y la población en edad de cursar el nivel educativo básico ha dejado de crecer, sin embargo existen todavía 2,147,000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años en todo el país, entre los que se encuentran los de zonas marginales o vulnerables que no asisten a la escuela (PNE, 2001-2006).

Así, la matrícula total pasó de 11.5 millones de estudiantes en 1970 a más de 30 millones en 2001; el promedio de años cursados en la escuela, que era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres se elevó, hasta llegar en el año 2000, a 7.8 hombres y 7.3 mujeres; alrededor de un millón de niños entre 6 y 14 años en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria. Para esta situación problemática que se presenta, un primer factor se localiza en la etapa de educación preescolar: aunque su acceso se ha ampliado, todavía queda fuera de ella un número considerable de niñas y niños. Según el censo del 2000, aproximadamente el 24% de la población de cinco años de edad, no asiste al nivel preescolar, quedando fuera los que se encuentran en poblaciones más necesitadas (PNE, 2001-2006).

Lo que arroja como resultado que, en primaria no todos los que se inscriben permanecen y terminan el ciclo escolar, sino que siguen siendo muy marcadas las desigualdades, especialmente en los niños indígenas; la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas en 1999-2000 fue de 68.4% y el promedio escolar de 84.7%; casi 688 mil niños y niñas entre seis y once años no asisten a la escuela lo que representa 5.2% de la población en ese grupo de edad, entre los que se encuentran además miembros de poblaciones vulnerables (PNE, 2001-2006).

Por otro lado, existen indicios del deterioro de la calidad y eficiencia de la educación primaria en los países latinoamericanos en general, en los cuales casi la mitad de los niños se ven forzados a permanecer dos años en el primer grado

escolar. En México, aparentemente ha mejorado la eficiencia terminal. No obstante, sólo el 80% de los alumnos que se inscribieron en primer grado en 1991 terminó la primaria en 1996. Los grados de aprobación siguen siendo mayores en los últimos grados debido a que la deserción en el curso del año escolar tiene un índice de 7.1%, mayor en primer grado que en el resto de la primaria que es de 4.56% (Muñoz, 1999)

Respecto a la eficiencia interna, los logros en matemáticas y español muestran que, aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado; hay fuertes desigualdades en los resultados educativos en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas. Se ha logrado mantener a los niños en la primaria hasta concluirla, mas no la terminan con calidad en el aprendizaje, es decir, se expresa un logro de competencias débiles en el razonamiento verbal y en matemáticas (PNE, 2001-2006).

Al examinar el funcionamiento del sistema educativo nacional este no atiende con los niveles de calidad adecuados a todos los alumnos que se incorporan. En esto está la demanda potencial que se requiere de escolaridad y que, Muñoz (1999) identifica como los grupos o población que se encuentra dentro de otros grupos que por su edad, en un sistema educativo plenamente normalizado estarían incluidos en los distintos niveles escolares. Así, la demanda potencial de enseñanza primaria estaría determinada por los niños entre los seis y 14 años de edad.

La distribución desigual de la calidad de los servicios educativos impide que ciudadanos, independientemente de la cultura que procedan, del origen social, la residencia rural o urbana y territorial, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (PNE, 2001-2006). Durante los años de 1958 a 1970 la demanda de escolaridad en todos los niveles se incrementó en un 54.6%. El aumento en las cifras escolares se debió a las presiones de la demanda que el sistema escolar

estuvo recibiendo a causa del incremento demográfico del país, ya que no existía el mismo desarrollo de infraestructura educativa para atender tal demanda (Muñoz, 1999).

La equidad, la calidad y la relevancia en la educación no deben ser solo conceptos, sino una práctica cotidiana

En los puntos básicos de la Reunión de Jomtien y que están considerados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea como meta que la equidad requiere la garantía de una educación básica completa y de buena calidad para todas las niñas y niños en edad de cursarla. El principio de equidad hace imprescindible adoptar y reforzar medidas destinadas al mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas, brindando una atención preferencial a las que se ubican en zonas rurales y urbano-marginales. Se requieren recursos complementarios, para ayudar a cubrir los costos indirectos de la educación.

En los conceptos que se expresan sobre equidad, hay una compensación a favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad, si un sistema educativo no logra asegurar el derecho a la educación básica de buena calidad y para todos, se convertirá en un instrumento de exclusión social. La educación es el instrumento para disminuir las desigualdades sociales, para hacer más alcanzables las oportunidades de transformación para la vida y el trabajo. Así, la equidad debe garantizar una educación básica completa y de buena calidad para todos los niños y las niñas en edad de cursarla, asignando recursos públicos a los distintos tipos, niveles, modalidades e instituciones educativas, locales regionales y nacionales para lograrlo (PNE, 2001-2006). Por tanto, la equidad es la distribución de oportunidades que tiene un niño para permanecer en la escuela, cursar de un nivel escolar a otro y lograrlo con buen rendimiento escolar (Schmelkes, 1999).

El derecho a la escuela o la educación obligatoria no es únicamente asistir a la escuela, sino aprender realmente. Esto significa poner atención en forma

preferente a los grupos más vulnerables de la población, a los que se ubican en las zonas rurales y urbano-marginales, que los recursos destinados sean superiores en volumen y calidad a los que se otorgan a las escuelas del medio urbano, ofreciendo también apoyos como becas o estímulos para cubrir los costos que significa continuar en la escuela (PNE, 2001-2006).

Al continuar con el análisis respecto a equidad, se enfatiza: 1) Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables y atender la equidad de género. 2) Alentar el desarrollo de programas y estrategias para identificar a niños y niñas que no reciben educación preescolar, primaria o secundaria para incorporarlos al sistema educativo. 3) Promover la expansión de la educación inicial y preescolar para niños menores de cinco años. 4) Alentar el desarrollo de iniciativas para diseñar y poner en marcha opciones educativas integrales que se adapten a las condiciones geográficas, socio-económicas o culturales de la población en desventaja social y económica y asegurar una atención, pertinente y de calidad, dirigida a los diversos grupos vulnerables, que facilite su acceso y permanencia en los servicios, así como el logro de los aprendizajes de la educación básica (PNE, 2001-2006).

Estas intenciones se enfrentan a la realidad en que se encuentran los niños de zonas rurales, como es la lejanía: las oportunidades de los niños de las zonas rurales son menores respecto a las de los niños de zonas urbanas. La lejanía afecta más a las niñas que a los niños, en particular a los alumnos más pequeños, respecto de los mayores (Schmelkes, 1999).

Por ello, la equidad implicaría también que las medidas que se adoptaran para mejorar las instituciones educativas de tipo escolarizado se articularan y complementarían con otras destinadas a consolidar y mejorar los servicios dirigidos a quienes por diversas circunstancias, se ven imposibilitados a aprovechar las modalidades escolares del sistema educativo. Esto incluye mejorar las formas de evaluación que permitan tener acceso a diferentes tipos, niveles y modalidades de

evaluación donde se demuestren y certifiquen las capacidades demostradas, independientemente de la forma en que se hayan adquirido (PNE, 2001-2006).

Un factor que debe considerarse en el logro de la equidad, es el referente a los maestros, factor muy importante para los avances que se pretende lograr de calidad en la educación para todos; no obstante, en las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, se ubica a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional. Esto es un obstáculo para lograr la equidad. Estas zonas deben tener profesionales con un nivel equiparable a los de ambientes más favorecidos, que cuenten con apoyos y recursos necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en las mejores condiciones (PNE, 2001-2006).

La falta de equidad es una característica presente en todo el sistema social, político y económico del país y necesariamente pasa por el ámbito educativo, en virtud de que la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores que contribuye más a reproducir la injusticia social. El mismo sistema reproduce esta inequidad, al aplicar los mejores recursos a los grupos o zonas donde hay mayor capacidad de gestión (PNE, 2001-2006).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea como meta que la equidad requiere la garantía de una educación básica completa y de buena calidad para todas las niñas y niños en edad de cursarla, para ello es necesario revisar y adecuar los criterios utilizados para la asignación de recursos públicos a los distintos tipos, niveles, modalidades e instituciones educativas. Sin embargo, ante cada crisis económica, en lo primero que se refleja una grave reducción, es en el gasto para la educación y salud. Así, el principio de equidad se ve seriamente afectado porque se mantiene como prioritario el no adoptar y reforzar medidas destinadas al mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas, se restringe cada vez más la atención preferencial a las escuelas que se ubican en zonas rurales y urbano-marginales.

Ante el crecimiento demográfico no planeado y la gran demanda educativa, la que sufrió los efectos de un desarrollo desorganizado fue la calidad educativa, la cual tendría que referirse a aspectos tales como relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, para tener un servicio público de educación bajo el criterio básico de que no existiera algún concepto de exclusión referente a: género, etnia, territorio, clase social o necesidades educativas especiales (DGEE, 1994). Para Schmelkes, (1999) de entre los factores que inciden sobre la calidad de la educación primaria, está el nivel socioeconómico. La desigual distribución del ingreso propicia la inequidad de oportunidades educativas, pero también incide en la demanda. Entre menor es el ingreso familiar, mayor es la probabilidad de vivir en localidades dispersas o remotas, menor es la calidad de la alimentación y más deficiente es el servicio de salud.

Aunque, en las políticas sexenales se ha planteado modificar la equidad y lograr la calidad educativa, es conveniente destacar la importancia del contexto en la comprensión de la calidad de la educación. Proyectos educativos o medidas de política educativa tienen impactos diferentes en individuos con características distintas o en alumnos de desiguales contextos. Cronbach & Snow (1990 en Schmelkes, 1999) plantean que anteriormente el concepto de calidad estuvo ligado a resultados de aprendizaje o permanencia escolar. Por ello, definir la calidad educativa en la escuela primaria es complicado, ya que no se puede considerar sólo los años de escolaridad acreditada, porque, dados los hallazgos de inequidad en la calidad educativa, éstos representan algo muy diferente en escuelas efectivas o en aquéllas destinadas a sectores marginados. No se puede medir adecuadamente la calidad escolar en términos de calidad de los resultados si no se toman en cuenta los factores extraescolares (Schmelkes, 1999).

Se ha entendido por calidad de la educación primaria, individual y de cada escuela, al logro del aprendizaje relevante para la vida -competencias para la vida- no obstante, globalmente no puede concebirse la calidad de la educación básica -obligatoria para todos los niños en edad de cursarla- si no se incorpora la

equidad en su concepción. Por tanto, la equidad en la distribución de oportunidades educativas –de permanencia, promoción y aprovechamiento- nos habla de la calidad, no de cada escuela, pero sí del sistema educativo en su conjunto (Schmelkes, 1999).

El concepto de calidad se define como educación en función de resultados y rendimiento académico y va ligado estrechamente al de equidad y relevancia. Este se define como la distribución de oportunidades educativas, y complementa al de aprovechamiento en una valoración global de calidad del sistema educativo. Es una definición precisa del concepto de aprendizaje relevante porque se vincula a la equidad. La relevancia no debe entenderse como la entrega de un conjunto de datos "relevantes" a los alumnos. Los datos van a ser la expresión de resultados y tienen su lugar, pero lo relevante se refiere a las habilidades para comprender la lengua escrita y expresarse por escrito, razonar, resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información. Lo que implica que se enfatice como prioritario **el desarrollar más las habilidades que los conocimientos**. Por ello, debe entenderse a la equidad como el hecho de proporcionar dotación suficiente de insumos educativos para lograr la retención, promoción y aprendizaje relevante en el conjunto de alumnos de un sistema educativo determinado (Schmelkes, 1999).

Otro aspecto a considerar dentro de la calidad es la escuela a la que asiste el niño y cómo influye ésta en su permanencia y logro académico. Dentro de los indicadores que el estado presenta en forma sistemática y que influyen en la estructura educativa, se encuentra: el gasto por alumno, la existencia de material didáctico que es utilizado por el maestro y aprovechado por los alumnos y el tiempo efectivo de enseñanza en el aula de los contenidos programáticos (Schmelkes, 1999).

Es necesario crear programas de calidad para la primera infancia, que incluyan a niños con necesidades especiales. Se reafirma que los niños con necesidades

especiales deben ser atendidos por medio de programas inclusivos para la primera infancia. Los principios que llevan al desarrollo de programas inclusivos de calidad, son básicamente los mismos que orientan el desarrollo e implementación de programas para la primera infancia de calidad. En ambos, se enfatiza la satisfacción de las necesidades de desarrollo del niño dentro de un ambiente de comprensión y de apoyo. Se privilegia, además la provisión de servicios globales que representan la integración de servicios de salud, alimentación, asistencia social y educación.

La educación especial debe estar considerada en los criterios globales de calidad educativa. Entendida como la que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, que pretende mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión, respecto a: género, etnia, territorio, clase social o necesidades educativas especiales.

Las habilidades y conocimientos adquiridos en forma relevante, mejoran la oferta educativa

Otro de los factores para lograr una oferta educativa está en lo que Schmelkes, (2001) llama la relevancia del aprendizaje. Considera que la falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explica buena parte de su baja calidad. Expresa el temor de que la educación primaria se haya convertido en un ritual que no tiene relación con la vida cotidiana del alumno o de la sociedad en la que vive. Entre ello pone el ejemplo de los niños que en su medio cotidiano se enfrentan a la solución de problemas u operaciones aritméticas, pero en la escuela con el aprendizaje formal no los resuelven. Esto revela una contradicción entre las capacidades del niño y el método del maestro que desvaloriza estos aprendizajes recurriendo en forma más frecuente a repetir, copiar, responder con conceptos aprendidos de memoria, etcétera, independientemente de la comprensión del niño Ahmed (1992 en Schmelkes, 1999).

Con esta falta de desarrollo relevante en el aprendizaje, se crea otro problema que es la repetición escolar y que se refleja como una de las causales inmediatas de la deserción. Esto, tiene sus orígenes en las interacciones entre la oferta (egreso) y demanda (ingreso) escolar. La repetición de grado está relacionada con el estrato, la asistencia y el tiempo de exposición a la enseñanza. Esto ocasiona una diferencia entre la edad del repetidor y la de sus compañeros, además, esta diferencia en las edades de los repetidores con los no repetidores, favorece que no se logre la integración con el grupo, a lo que se añan los requerimientos económicos y sanciones familiares determinantes por no cubrir el niño las expectativas de la familia, lo que hace que frente a estos fracasos el estudiante abandone la escuela sin completar el ciclo escolar (CEPAL, 1991).

Los lineamientos internacionales son una directriz para las instituciones gubernamentales en apoyo a los niños vulnerables

A través de reuniones como la de Jomtien en 1990, en la cual se logra como resolución la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se han planteado normas y recomendaciones a favor de los niños para intervenir sobre aspectos educativos y que se generalicen a poblaciones en zonas rurales e indígenas; estos acuerdos internacionales a que han llegado varios países en el interés de preservar y favorecer el desarrollo de los niños en el mundo, han sido retomadas por los organismos nacionales encargados de la educación con objeto de adecuarlas para establecer normas y lineamientos e intervenir en los aspectos educativos que les competen como la SEP⁴, DIF⁵, SEDF⁶. Los participantes establecen el compromiso trascendente de satisfacer las necesidades básicas de

⁴ Secretaría de Educación Pública (SEP)

⁵ Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

⁶ Servicios Educativos del Distrito Federal (SEDF)

aprendizaje de la población que lo demande, promover la equidad, prestar atención prioritaria y mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Posteriormente, en 1994, en la Declaración de Salamanca, se planteó el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, donde quedó considerado como riesgo educativo, cualquier evento o condición que prive a todo niño de la posibilidad de aprender y obtener los conocimientos y las aptitudes a las que tiene derecho. Estas dos reuniones han sido trascendentes para el país, por los acuerdos logrados y que a la fecha en los documentos oficiales como el Plan Nacional de Educación aparecen como compromisos a cumplir.

El énfasis se hace en los siguientes compromisos:

- ☆ Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población que lo demande.
- ☆ Universalizar el acceso a la educación y promover la equidad.
- ☆ Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
- ☆ Mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Nuevamente en 1997, en la UNESCO, se planteó como defensa que, el crecimiento de los niños debe ser de naturaleza holística. Esto significa que la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño estén interrelacionados y por lo tanto no deben ser abordados de forma aislada. Mientras más temprana sea la intervención, mayor es la factibilidad de evitar un desarrollo tardío y lentificado. Así, una vez que el niño haya sobrevivido, se debe involucrar a un amplio rango de sectores para promover el desarrollo holístico de éste (SEP/UNESCO, 1997).

Los factores constitutivos de la pobreza, como la desnutrición, los problemas de salud, la escasa posibilidad de la familia para ofrecer un ambiente propicio al aprendizaje, las propias características culturales que inciden sobre la importancia

que la familia otorga al avance escolar de sus hijos, son importantes condicionantes del acceso, la permanencia y el aprovechamiento escolar. De esta forma, el proceso de crecimiento del sistema educativo se ha aunado a la dinámica de diferenciación socioeconómica y cultural que ha tenido, como consecuencia inevitable, la incapacidad no sólo de contrarrestar el peso de las diferencias en los resultados educativos, sino aun de asegurar la "igualdad de oportunidades" en educación. El saldo es un sistema educativo que acentúa las desigualdades previamente existentes (Schmelkes, 1999).

En cada uno de los estados existen grandes desigualdades que se han ido acentuando debido a la sensible reducción del gasto social y, con éste, el educativo, como consecuencia de la crisis económica. En la década de los noventa hubo un esfuerzo de recuperación que nuevamente se redujo ante la crisis de fines de 1994 y que se reflejó en una reducción notoria en los salarios de los docentes. En este proceso, las zonas más afectadas fueron las más pobres. Una situación de esta naturaleza repercute en la calidad del aprendizaje real logrado en la escuela y fomenta la desigualdad (Schmelkes, 1999).

La función de la normatividad sobre las necesidades educativas especiales en la escuela

En México a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE, 1994) a partir de los compromisos adquiridos con la UNESCO, se han establecido varios modelos para atender las necesidades educativas especiales, a la fecha se han yuxtapuesto unos a otros; de entre ellos está el modelo educativo que asume al sujeto de educación especial como un sujeto con necesidades educativas especiales, rechaza los términos de "minusválido" y "atípicos" por ser discriminatorios y estigmatizantes. Establece los principios de: "la normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación y adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial" (SEP, 1994, p.9).

La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona para que conviva plenamente en la comunidad. De hecho, desde 1981, se les aceptó como: a) personas con requerimientos especiales de educación; y, b) sujetos con discapacidad. Esto es sumamente significativo porque la primera denominación se refiere a un rasgo de la persona, la segunda, es la clasificación de un tipo de persona. Así, éticamente todas las personas son iguales, aunque con rasgos diferentes (DGEE, 1993-1994).

En el mes de mayo de 1992, la Secretaría de Educación Pública inició el reordenamiento para elevar la calidad de los servicios educativos de la nación, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1993). La modificación del artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, ofrece para la educación especial, la oportunidad de innovación y cambio. Esta innovación pretende terminar con un sistema paralelo de educación que además de ser éticamente inaceptable, es inadecuado para una nueva concepción de calidad educativa e inviable para atender la demanda de la población con necesidades educativas especiales. Por ello, la educación especial pasa a ser considerada una modalidad de la educación básica y abandona su condición segregadora de nivel especial.

Con ello, se establece una serie de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela se convierta en una escuela de calidad para todos y cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, dando así la oportunidad de estar en ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar. Estos aspectos de integración requerían de una ley no discriminatoria. Para ello, fue fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las

estrategias de integración educativa. Esto queda plenamente resuelto, en el Artículo 41 de la Ley General de Educación.

Así, se observa un cambio en el enfoque sobre la integración del sujeto con necesidades educativas especiales que consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. La integración pasa de ser un objetivo pedagógico, a una estrategia metodológica para cumplir un objetivo ético: la equidad en la calidad de la educación básica. Para ello debe contar con dos acciones simultáneas: la escolar y la social.

En lo social, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad, en el Artículo 41 de la actual ley General de Educación, se ha adicionado el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en edificios y áreas públicas. Con esto no debe perderse de vista que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y aunque no debe reducirse a ella, deben de girar en torno suyo los demás ámbitos de integración.

Para ello, en el periodo de 1993-1994 se crean las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como la instancia técnico- operativo y administrativa de educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar. Su actividad se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico pedagógico considera además, cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento. La forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, el

apoyo que se brinda se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para ese fin (DGEE 1993-1994).

La educación especial incluye a los “niños en situación de riesgo”. Esta definición está basada en componentes culturales y contextuales. También se reconoce que dentro de una nación o comunidad la definición “niños en situación de riesgo” puede cambiar –o lo hará- con el paso del tiempo.

En la revisión de la situación de las necesidades educativas especiales realizada durante 1993-1994 en el artículo 3° de la declaración de Salamanca, se puso de manifiesto la carencia generalizada en la atención a este problema y a los vacíos en la provisión de servicios a niños pequeños con necesidades educativas especiales en numerosos países del mundo. Sin embargo, proporcionar oportunidades de aprendizaje favorables en una edad temprana conlleva beneficios de largo plazo para dichos niños. Es más, la incorporación de niños con necesidades especiales, en programas regulares para la primera infancia es fundamental para facilitar la inclusión del niño a lo largo de su trayectoria escolar.

La función del maestro en el éxito o fracaso de los alumnos

Otro de los factores que contribuye sustancialmente al éxito o fracaso escolar y es de vital importancia, es la identificación de los efectos de las creencias y actitudes de los maestros sobre la autopercepción del éxito o fracaso de los alumnos (Muñoz y Schmelkes, 1983, en Schmelkes 1999). Se confirma que los profesores construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos con retrasos pedagógicos, lo cual impide que canalicen apoyos que podrían mejorar la situación académica de los estudiantes. Los maestros adscritos a escuelas pobres creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de los alumnos. El principal problema es que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen y cómo son responsables de los rezagos educativos (Schmelkes, 1999).

Entre los recursos que se requieren está, la necesidad de capacitación y profesionalización de los docentes para lograr que haya profesores con un nivel equiparable a los de las escuelas de ambientes más favorecidos, ya que en las comunidades pequeñas, en los alumnos se presenta una comprensión lectora deficiente, lo que afecta su habilidad para escribir y, como se señaló anteriormente, presentan dificultades para resolver problemas matemáticos, además de que se carece de la infraestructura adecuada en las escuelas (PNE, 2001-2006). En consecuencia, los niños de zonas rurales y urbano marginales o niños con algún tipo de discapacidad se encuentran desprotegidos para ser atendidos en los aspectos educativos que favorezcan su aprendizaje (Schmelkes, 2001).

En un estudio realizado por Schmelkes (2001) desde 1994 al 2001 se menciona, de entre varios, los problemas de la formación de los docentes que están enseñando. La pobreza de su formación se manifiesta en su práctica: falta de dominio de la materia pero, sobre todo, ausencia de estrategias didácticas apropiadas para cada asignatura; la ausencia de técnicas para manejar una escuela multigrado; la mecanización y repetición como constatación del aprendizaje. Se apunta muy claramente a la necesidad de concebir la formación de docentes en servicio, como una formación tendiente a las rupturas o a dar una nueva significación a la enseñanza, mientras estos aspectos no se den, difícilmente se modificará la esencia de las prácticas de enseñanza.

Existe la posibilidad de que los profesores sean los que adecuen su quehacer pedagógico a la realidad en que se encuentren inmersos, sin embargo no se puede asegurar que ello se logre. Se puede afirmar que la diferenciación del funcionamiento del sistema escolar que se lleve, quedará sujeto a la forma como cada profesor, adecue y lleve a cabo su práctica. No obstante, no todos están preparados para trabajar en medios rurales; al contrario se les forma para desempeñarse en la ciudad, pero, la exigencia de necesidades profesionales,

hace que sean llevados al campo. Con ello, al reconocerse el sistema educativo como único y universal, se genera una diferenciación entre lo urbano y lo rural, ello porque lo universal surge de lo que en lo urbano se privilegia, abandonándose lo rural (Sáez, 1990).

Los lineamientos a observar por el maestro para su aplicación en el aula

Los maestros de educación primaria, inician cada año escolar con indicaciones y lineamientos de qué y cómo hacer, sin haber tenido el tiempo suficiente de poner en práctica y obtener resultados de métodos y procedimientos para el aprendizaje en los niños, así inician el año escolar con la recomendación en el Programa de Actividades (SEP, 1994) de que al principio del año escolar se practique una evaluación de los niños según el método del Programa Nacional de Lecto Escritura (PRONALEES).

Un problema que enfrentan los maestros de primer grado, en especial en medios rurales, y más que los profesores de los otros grados, es la heterogeneidad de los niveles conceptuales con que ingresan los niños a la escuela primaria. Aunque, actualmente un número importante de menores asiste a preescolar, y esto les da un conocimiento de la escritura y sus funciones; otros niños no han tenido la oportunidad de tener acceso a material escrito o didáctico, por lo tanto, su conocimiento de la escritura es incipiente y esto ya plantea una diferencia entre los niños (SEP, 1997).

La evaluación que se propone lleven a cabo los maestros al inicio del año escolar, se orienta a determinar cuáles son las formas de escribir de los niños, estas formas dependen de lo que saben los niños de la escritura⁷ y permitirá al docente

⁷ El método PRONALEES hace la siguiente clasificación. Si hay representaciones iniciales, hacen escrituras unigráficas que son grafías o pseudolettras a cada palabra o enunciado. Escrituras sin control de calidad: los niños utilizan una, dos o tres grafías en forma alternada y consideran que deben llenar el espacio físico, repitiendo la misma tantas veces como espacio tengan. Escrituras fijas es según la palabra el niño inventa el número de grafías que ellos creen que tiene la palabra. Escrituras diferenciadas: busca diferenciar los significados y representaciones de tipo silábico; representaciones de tipo silábico, establecen una correspondencia entre grafía y sílaba.

que tome decisiones respecto a las actividades que deberá poner en práctica con mayor frecuencia (SEP, 1997).

Los nuevos libros de texto gratuitos de español, se apegan al enfoque comunicativo y funcional, que propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita a partir de los usos y funciones sociales de la lengua desde el primer grado, para que el niño tenga oportunidad de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece en los textos y materiales donde socialmente se producen periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera (SEP, 1997). En el "Libro para el Maestro" (SEP, 1997, p.7), se estipula lo siguiente:

a) "Iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional.

b) "Durante el primer grado de primaria, el objetivo más relevante es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. El programa para la enseñanza del español que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse".

En términos de habilidades esto implica que los niños deben ser capaces de observar, comunicar, comprender, clasificar, secuenciar, escribir. De aquí, que como se señaló, cuando el maestro se enfrenta a una población heterogénea se encuentra con diferentes niveles de desarrollo de habilidades, entre los niños y por lo tanto, con diversos ritmos de aprendizaje y aprovechamiento.

Mejorar los niveles de logro del alumno, debe ser resultado de la calidad de la enseñanza recibida

La información disponible acerca del aprovechamiento escolar en lectura y matemáticas, muestra que los niveles de logro alcanzados en primaria están por debajo de lo que se espera que aprendan los alumnos que cursan estos estudios. En los planteles de educación indígena, los cursos comunitarios, es decir, las escuelas que atienden principalmente a los sectores pobres de la población, son donde los alumnos, en general, obtienen bajos o muy bajos niveles de logro educativo (PNE, 2001-2006).

A partir de 1993 se efectuó una concentración en el currículo y los materiales a utilizar en el aula, con objeto de favorecer la adquisición de habilidades intelectuales básicas y de conocimientos fundamentales que constituyen el aspecto principal de todo aprendizaje posterior y, a la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula, favoreciendo el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos (PNE, 2001-2006).

Los objetivos establecidos en el PNE, 2001-2006 para alcanzar la calidad en la educación básica, son:

- 1) Que esté orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, se destacan las habilidades comunicativas básicas, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.
- 2) Formar el interés y la disposición en los alumnos para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida y que de toda experiencia de su vida logren un aprendizaje.
- 3) Que propicie la capacidad en los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados, desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.

4) Proporcionarles los elementos para conocer el mundo social y natural en el que viven y que comprendan los procesos en continuo movimiento y evolución. Asimismo les brinde elementos para la convivencia, la democracia y la cultura de la legalidad.

5) Se debe enseñar cómo desarrollar las competencias básicas y el logro de aprendizajes como las metas y puntos centrales de profesores, escuela y sistema educativo a trabajar con el niño.

Para Ornelas (2000) la calidad de la educación, es la que se refleja en el rendimiento escolar, si mejora la eficiencia terminal, significa que hay más niños que aprueban los cursos, que se incrementan los años promedio de educación de la población, que disminuye la deserción y en consecuencia la calidad denota una alza. La enseñanza debe tener como propósitos generales que los alumnos adquieran la capacidad de anticipar resultados por medio de razonamiento matemático, desarrollar la imaginación espacial que es fundamental para el diseño de cualquier solución tentativa a un problema, habilidad para estimar resultados de cálculo y mediciones, así como el desarrollo de destrezas y habilidades para presentar resultados y razonar de manera abstracta.

La influencia del ambiente y del sistema social en las escuelas

En este apartado vamos a considerar los enfoques que nos dan autores como Sáez, Schmelkes, Guevara, Ornelas, respecto al valor y al lugar que tienen las escuelas en las zonas rurales, cómo son consideradas y qué resultados se espera den como institución. Schmelkes (2001) señala que es importante considerar la necesidad de entender a la escuela multigrado como una escuela distinta y no como una escuela empobrecida. La autora afirma que mientras no se atiende la especificidad cultural de la escuela indígena y dentro de ésta, las del multigrado, será difícil lograr condiciones de una educación de calidad con estos alumnos.

Los cambios en estas escuelas son muy complejos porque dependen de la historia del sistema educativo y de su manifestación local; de la gestión de los sistemas meso y microeducativos, de dónde se tomen las decisiones que afectan a las escuelas y a las personas que en ellas laboran; de la formación de docentes y directivos en sus prácticas cotidianas; de las expectativas de las comunidades y de los padres de familia. La escuela cambiará en la medida en que se fortalezca la enseñanza. La escuela tiene como cometido fundamental asegurar el aprendizaje, en ella, la enseñanza es la que lo permite. Es necesario asegurar que los docentes puedan enseñar de manera tal que los niños aprendan. El director tiene el papel de ser el que estimule, haga posible y si es necesario, dirija este proceso formativo (Schmelkes, 2001).

Al otorgarle a la educación un carácter universal se supone que todo el sistema funciona en una realidad homogénea, en consecuencia los grandes objetivos del sistema educacional como los específicos de los programas no discriminan sobre las distintas realidades en que operan (Sáez, 1990).

La estructura de la escuela en su papel de institución de enseñanza tiene la capacidad de llevar a cabo una intervención orientada a elevar el nivel cultural del medio y del sistema educativo que refleje eficiencia y, sea capaz de lograr, por lo menos: la reducción de la brecha en la distribución de conocimientos entre estratos sociales, el rescate de un número importante de niños del no aprendizaje y, al mismo tiempo, romper los anillos reproductores de la pobreza. No puede negarse que las condiciones socioeconómicas y culturales, la asignación de recursos y la estructura escolar son factores estrechamente vinculados a las posibilidades de permanencia en el sistema y al aprovechamiento escolar. Sin embargo, el conjunto de investigaciones sugiere que es en este proceso educativo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños (CEPAL⁸, 1991).

⁸ CEPAL: Comisión Económica para América Latina.

El apoyo de los padres es fundamental para el niño en la escuela

Un aspecto relevante que además incide en el aspecto educativo, es el papel de los padres en el apoyo a los hijos en su escolarización. No obstante, hay que diferenciar esta participación, una, es la representatividad que aparece en el PNE como organización de padres de familia y, otra, la que recae en la figura del padre y/o madre que se encarga de llevar y apoyar al niño en su quehacer escolar. Respecto a quienes se abanderan como padres de familia, según aparecen en el PNE, su participación está contaminada de intereses políticos, económicos y religiosos a través de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) la cual surge en 1917 y, ha tenido un papel de contenedor en cada etapa de reforma educativa, así como en la elaboración del libro de texto gratuito (Mabire, 2003).

Según los antecedentes que menciona Mabire (2003), en 1926 se revitaliza la UNPF contra la reforma educativa de aquel entonces, momento a partir del cual esa organización adoptó por bandera "el presunto derecho de los padres a elegir el tipo de educación que más les agrada para sus hijos" y es preocupante que con tal trayectoria esté como organismo representativo de los padres y sea el que aparezca como un órgano que participa con representatividad en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Sin embargo, lo que plantea la declaración de Salamanca (1994) respecto a la participación de los padres radica en su función institucional y se refiere a que: las familias son las primeras y más importantes proveedoras del niño. A los padres les asiste el derecho de recibir información sobre la atención que brinda la escuela a sus hijos.

Existe una estrecha relación entre las políticas educativas y la ausencia de control social sobre los agentes educativos⁹; en la que los padres puedan participar, opinar sobre qué tipo de educación se da a sus hijos. Hasta la fecha, no ha surgido una conciencia comunitaria con la posibilidad de ejercer dicho control, como en otros países lo hacen (Guevara, 2001). Los padres son quienes toman las decisiones que afectan a sus hijos con respecto a la escuela que escogen para que asista y la relación que establecen con ella. En consecuencia, para poder salvaguardar satisfactoriamente los intereses del niño, es necesario concretar las relaciones entre familias y profesionales.

En el caso del capital cultural de la familia: los padres requieren aprender a adquirir, lo que Schmelkes, (2001) considera como la capacidad con la cual educarán a los hijos y que se reflejará en los procesos de estimulación, en el desarrollo del lenguaje y de habilidades cognoscitivas y psicomotrices, el manejo de valores y principios, así como el apoyo al desarrollo educativo de los hijos y a los procesos de su socialización. Los hijos de padres con menor escolarización sufren más atrasos escolares y académicos y, representan el antecedente más inmediato a la deserción, señalan Muñoz Izquierdo y Ulloa, (1992, en Schmelkes, 1999).

Schmelkes, (1999) encontró que cuando el capital cultural es mínimo –primaria incompleta de las madres – los resultados de aprendizaje de los hijos son extremadamente bajos. La educación materna, potenciada por el ingreso económico de la familia, cumple en lo sociocultural una función inmunológica del fracaso escolar. Este mismo estudio encontró que la asistencia a la escuela es una variable subordinada a la educación de las madres. Cuanto más elevado es el nivel educativo de la madre, más regular es la asistencia del niño a la escuela.

⁹Existen tres tipos de sujetos sociales en el currículum: a) los sujetos del desarrollo curricular maestros y alumnos; b) los sujetos del proceso de estructuración formal del sujeto, que le dan forma y estructura de acuerdo a los rasgos centrales del perfil que se pretende obtener; c) los sujetos sociales de la determinación curricular, que están interesados en resolver los rasgos básicos o esenciales del currículum particular que en ocasiones tienen presencia directa en el ámbito escolar: el estado, los empresarios, los sectores populares, la iglesia, los partidos políticos, colegios de profesionistas, los gremios profesionales, (De Alba, 1991).

El papel de la evaluación no debe ser para etiquetar, sino para mejorar la enseñanza

Así llegamos a otro concepto, que ha adquirido una gran importancia para el sistema educativo, fijado por organismos internacionales con respecto a cómo el sistema tiene que controlar que la educación se proporcione de acuerdo a los intereses planteados. Para ello se consideró necesario establecer una clara diferencia entre “evaluación” y “detección”. Se prefirió el término evaluación, ya que todos los niños deben ser evaluados en algún momento a fin de determinar sus necesidades individuales. Por otro lado, la detección o diagnóstico se utiliza para clasificar a los niños de acuerdo con un criterio predeterminado (UNESCO, 1997).

La evaluación debe tener como objetivo la orientación educativa, debe tener lugar a nivel individual y programático la obtención de resultados positivos, la identificación de fortalezas –así como problemas- y estar vinculada a las metas planteadas por los programas y a sus esfuerzos de instrumentación. La evaluación constituye un proceso de identificación permanente de las fluctuantes necesidades del niño, que además retroalimenta al programa y permita modificar la intervención según corresponda. Algunas de las estrategias deben ser:

- ⊗ Tener claridad acerca de qué es lo que se está evaluando. Debe tener como objetivo la elaboración de programas y el diseño de actividades para todos los niños.

- ⊗ La evaluación es un proceso continuo e implica la capacidad para observar, anotar, interpretar y planificar.

- ⊗ La evaluación debe estar basada en las fortalezas del niño en lugar de concentrarse y etiquetar solamente lo que el niño es incapaz de hacer.

Los niños con necesidades especiales y, todos los niños en situación de riesgo, deben ser atendidos a través de programas inclusivos para la primera infancia. Existe una diferencia entre la integración y la inclusión; a la primera se la describe como los esfuerzos tendientes a introducir a niños específicos al sistema regular. La segunda es una política y un proceso que permite que todos los niños participen en todos los programas (UNESCO, 1997).

El énfasis está en que es vital que se le enseñe al menor cómo desarrollar las habilidades intelectuales básicas y las habilidades comunicativas, en lectura, escritura, comunicación verbal, escuchar o matemáticas. Es importante entonces, hacer hincapié qué habilidades necesita el niño desarrollar en los primeros años en la escuela, para alcanzar un mejor desenvolvimiento escolar; pues, el no adquirir una serie de habilidades, puede llevar a que los alumnos desarrollen una baja autoestima.

Qué enseñar a los niños para que adquieran conocimientos y tengan éxito

Al referirse al concepto de habilidades básicas diversos autores les dan diferentes nombres; algunos les llaman precurrentes, otros repertorios básicos, capacidades básicas, habilidades o destrezas básicas para el aprendizaje. Los autores en diversos ámbitos, se han dado a la tarea de buscar las condiciones para encontrar una definición o conceptualización que sea más exacta y a su vez se pueda utilizar en forma más general por los que están interesados en el tema: esto es, qué hacer para que el niño aprenda, y con ello mejorar sus condiciones de aprendizaje.

Autores como Bazán (2000); Esquivel, Heredia y Lucio (1999); Fuentes (1999), Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1997); Nieto (1998), Ribes (2002) y, otros, utilizan diferentes términos según el enfoque teórico desde el que lo trabajan. Todos aportan diferentes denominaciones así como la descripción de condiciones que, según ellos, un niño en edad escolar debe reunir

para acceder a las aulas y poder adquirir conocimientos escolares. Utilizan términos como conocimientos previos, habilidades básicas, destrezas para el aprendizaje, capacidades básicas para el aprendizaje, aprendizaje temprano, precurrentes, capacidades básicas, habilidades o destrezas básicas para el aprendizaje, o cuando existen dificultades, las presentan como: problemas de aprendizaje, incapacidades o bajo rendimiento escolar; proponen la identificación de qué áreas estimular cuando se presentan estos problemas.

En el enfoque conductual, Ribes (2002) señala que en el inicio de un programa conductual, debe especificarse la necesidad de que el sujeto cuente con ciertas conductas previas sin las cuales no es posible desarrollar el programa. Lo que se denomina conductas precurrentes, se refiere a conductas específicas que el sujeto debe mostrar de manera inequívoca; si se quiere enseñar a un sujeto a leer, es necesario primero que sepa hablar, pues la conducta de hablar es precorrente a la de leer. Si se desea que el niño aprenda a escribir, es necesario que sepa primero tomar un lápiz correctamente, la conducta de tomar el lápiz es precorrente a la de escribir, si se pretende que el niño emita la letra "a" es necesario que posea la conducta precorrente de poner su aparato fonador en la posición adecuada para emitir el sonido.

Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena, y Padilla, (1997), señalan y utilizan el término de repertorios básicos para denominar a la atención, la imitación y el seguimiento de instrucciones que se requieren para el aprendizaje. Cuando el niño presenta deficiencias para atender a lo que sucede a su alrededor, para imitar sonidos o movimientos, para realizar una acción que se le indica o, cuando carece de la totalidad de estas condicionantes, es difícil entrenarlo en otras habilidades. Por el contrario, si un niño posee estas habilidades tendrá mayor probabilidad de aprender conductas nuevas que otro que no las tiene. La detección de una insuficiencia en cualquiera de esas conductas, será el punto de partida para un entrenamiento. Para que un niño adquiera los repertorios básicos sólo se requiere que posea el equipo biológico necesario para ver, oír y moverse; si presenta

insuficiencias en alguna de dichas funciones será más difícil que pueda seguir la instrucción.

La lectoescritura es la base del desarrollo académico en nuestra cultura (Fuentes, 1999) y se conforma de una serie de habilidades instrumentales, básicas por excelencia, a partir de las cuales el estudiante estará, o no, en condiciones para aprender lo requerido en cada nivel escolar. Se precisa que estas habilidades se desarrollen en el nivel elemental, así, el aprendizaje se facilitará cuando se hayan aprendido las habilidades de niveles inferiores, que son las de prerrequisito tales como: articulación de palabras, imitación vocal, discriminación visual de tamaño, forma y ubicación, conjuntos, elementos de conjunto, expresión oral y gráfica, trazo de líneas e imitación gráfica de secuencias de líneas.

Existen indicadores –reprobación, deserción escolar y bajos índices de eficiencia terminal- de la existencia de dificultades para lograr los objetivos escolares, estas dificultades se asocian de entre otros factores, a la falta de dominio en las habilidades lectoras y de escritura en los niños, tanto a nivel mecánico como de comprensión (Ferreiro, 1990, en Bazán, 2000). Con base en estos supuestos, las ejecuciones de los niños al leer y escribir, pueden definirse como una conducta que puede caracterizarse en términos funcionales, es decir, como una relación que los niños establecen con las grafías. Caracterizar las ejecuciones de los niños en términos funcionales, permite identificar el grado de complejidad en que los niños leen y escriben (Bazán, 2000). Gómez Palacio, López, González y Adame (1995, en Bazán 2000) señalan que los dos primeros años de educación primaria, se consideran medulares, pues, es en ellos donde el niño adquiere las habilidades básicas para el manejo del sistema de escritura, así mismo, señalan que los índices de reprobación están más asociados a la enseñanza de la lectura y la escritura que a otras materias.

Desde el enfoque psicobiológico, Esquivel, Heredia y Lucio, (1999), enfatizan el papel de las diferentes funciones del desarrollo biológico del niño, señalan que la

maduración y la percepción juegan un papel sumamente importante para el aprendizaje en este proceso. Evidentemente, no se podrá aprender aquello que resulte demasiado complejo o extenso para un determinado estadio de madurez. El aprendizaje tiene lugar en el sistema nervioso central, especialmente en el cerebro y, más específicamente, en la corteza cerebral. Por esta razón, el aprendizaje y los resultados que de él se obtengan, se relacionarán con el estado neurofisiológico y psicológico del ser humano. Por consiguiente, la base del aprendizaje se encuentra en el sistema nervioso central.

Otras funciones psicológicas que intervienen en el aprendizaje son: la percepción, memoria, formación del concepto de número y cantidad, pensamiento, formación de conceptos y atención. La percepción: es definida como la selección, la organización y la interpretación inicial o categorización de las impresiones sensoriales del individuo, es decir, de lo que ve, oye, toca, huele y siente. La percepción depende en gran parte, del estado físico en que se encuentran los órganos de los sentidos. Las percepciones están ligadas a las funciones nerviosas y es por eso que se consideran como una actividad analítico-sintética del cerebro (Mussen (1975 en Esquivel et al. 1999).

En cuanto a la memoria, se ha indicado que existen varios tipos, sin embargo, las dos que se consideran fundamentales son: la memoria a largo y la de corto plazo. Los niños de preescolar parecen tener una memoria más limitada a corto plazo que la de los adultos, porque no son capaces de codificar. Conforme el niño crece y madura, aumenta su capacidad de recordar. Su memoria se convierte más en lógica y simbólica que concreta y funcional. Mussen (1975 en Esquivel et al, 1994) indica que la memoria puede verse afectada por varios factores como son: falta de atención selectiva (concentración), ansiedad y motivación.

La atención es fundamental dentro del proceso de la memoria. Cuando se concentra la atención en un aspecto o acontecimiento se dice que hay una atención dirigida. Entre los seis y siete años aumenta la atención del niño, por lo

que es capaz de resolver problemas que requieren de más atención y concentración. El aumento de la atención se debe a que, entre los cinco y los siete años, hay una reorganización del sistema nervioso central debido al crecimiento del tejido nervioso y a cambios del potencial eléctrico generado por el encéfalo.

El pensamiento es una función inherente del ser humano, Smirnov (1969, en Esquivel, et al. 1999) señala que el pensamiento es el conocimiento obtenido por medio de las comparaciones, generalizaciones y deducciones de lo que se percibe de manera inmediata. El análisis y la síntesis son las operaciones racionales que toman parte en el pensamiento.

En la formación de conceptos, se requiere asociar las características generales de los objetos. En el niño pequeño los conceptos son difusos y globales, se basan en hechos y objetos concretos y tienen una carga afectiva importante, es decir, dependen de sus experiencias prácticas y motrices. A medida que el niño crece, la subjetividad se transforma y se centra en el objeto. El manejo que hace el niño de los conceptos cambia de acuerdo con la maduración adquirida (Esquivel, et al, 1999).

Por su parte, Valett (1988) indica que los requisitos previos para un aprendizaje formal lo constituyen: la integración motriz y el desarrollo físico; el desarrollo de la discriminación táctil; el oír y dar respuesta a sonidos complejos e instrucciones por la aptitud desarrollada de la discriminación auditiva; una coordinación visomotora adecuada a su nivel de desarrollo; desarrollo del lenguaje y fluencia verbal; desarrollo conceptual que le permita la integración de diversas tareas. Según el autor, las aptitudes básicas se desarrollan en los niños en forma desigual, por lo que un programa educativo tendrá que ir en el sentido de desarrollar las aptitudes básicas que aún no posean y, que razonablemente, se puede esperar que las ejecuten al término de su desarrollo.

Como es primordial integrarse en actividades escolares de lectoescritura y número, retomamos lo que Valdivieso (2000) indica sobre la fase prealfabética, que es según él, cuando los niños empiezan a reconocer las palabras por algunas características gráficas incompletas, como puede ser la letra inicial o la final. En esta fase alfabética parcial, existe el reconocimiento de una mayor cantidad de signos o letras y en la fase alfabética completa pueden reconocer palabras enteras, aunque no sean capaces de deletrearlas, es una etapa de consolidación alfabética en la cual se aprende a reconocer y decodificar palabras poco frecuentes. Así, el que se logre en el niño una alfabetización temprana va a favorecer el desarrollo de su conciencia metalingüística a través de hacer tareas semejantes, mezclas rítmicas fonológicas y hablar palabras segmentándolas (O'Connor, Notary-Syverson & Vadasy, 1998)

Pinto (1997), presenta lo que expone Vellutino (1993, 1994, 1996) sobre dificultades lectoras y la reeducación de tales alteraciones, sugiere una serie de aspectos básicos a considerar, que constituyen los fundamentos del método interactivo de habilidades. El autor señala que el fracaso de la habilidad lectora, comprende las alteraciones significativas en la identificación de las cadenas de sonidos que representan las palabras individuales en el lenguaje hablado, lo que afecta la comprensión de las oraciones que se forman con esas palabras. Por ello, la identificación rápida y fluida de palabras y la comprensión adecuada del lenguaje son pre-requisitos para lograr una lectura exitosa.

En un sistema ortográfico como el español, que se basa en el alfabeto, la habilidad en el apareamiento fonema-gramema es una subhabilidad de gran importancia en el reconocimiento de palabras, para ello, su adquisición depende del conocimiento consciente y la comprensión que el niño tiene de que las palabras impresas están hechas de letras, que representan determinados sonidos y que muchos de esos sonidos se repiten, esto se conoce como el dominio del principio alfabético (Pinto, 1997).

Por su parte, la conciencia fonémica, se refiere al conocimiento conciente y la comprensión conceptual que tiene el niño de que las palabras habladas están compuestas por sonidos separados, fonemas y, que las letras impresas o combinaciones de ellas, representan esos sonidos. Las actividades que estimulen el principio alfabético y la conciencia fonémica contribuirán en gran medida al éxito en el uso de los sonidos para la identificación de palabras. Pinto (1997), establece además, que es importante enseñar habilidades como el reconocimiento del sonido de las letras y, el análisis de palabras dentro y fuera de contexto, esto se modificará cuando el niño esté leyendo con mayor fluidez, porque para ello, ya habrá adquirido habilidades como el reconocimiento del sonido de las letras y el análisis de palabras dentro y fuera de contexto. Vellutino (en Pinto, 1997), ante las dificultades lectoras, recomienda la necesidad de centrarse más en las causas inmediatas que en las últimas, las inmediatas son las deficiencias en las habilidades y subhabilidades básicas para la lectura, las causas últimas son la base neurológica de tales habilidades y subhabilidades.

Desde el enfoque del procesamiento de la información, Defior (1996) considera que la adquisición de la habilidad lectora necesita de un prolongado esfuerzo por parte de los niños y, muchas horas de práctica; es una actividad compleja que requiere de un alto grado de abstracción; para leer siempre se inicia con un input visual, además de asegurarse de que se tiene una serie de aprendizajes para poder hacerlo, entre los que estarían: la precisión en la percepción visual de las letras y de las palabras; análisis visual de las formas de las letras para reconocerlas independientemente del tipo de escritura; discriminación visual de las letras que son semejantes (b/d, m/n, f/t); memoria visual de las formas de las letras individuales para reconocerlas en la lectura o poderlas escribir correctamente; habilidad visoespacial y direccionalidad para seguir la trayectoria característica del material impreso (izquierda-derecha, arriba-abajo); habilidad motora para reproducir las letras y palabras en la escritura; y, la integración visolingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados.

Defior (1996), advierte que, desde el inicio del aprendizaje de la escritura, el niño debe adoptar una postura correcta y sujetar el lápiz en forma adecuada, así a los procesos motores que el niño realice para la escritura manual, se van a agregar los patrones motores de las letras y de sus alógrafos¹⁰ que están almacenados en la memoria a largo plazo en el almacén de motores gráficos; estos patrones van a indicar la forma, dirección, secuenciación y tamaños de los rasgos de las letras, además de la coordinación grafomotora fina para dirigir el trazo.

Smith y Rivera (1991, en Defior, 1996), agrupan los requerimientos básicos para las matemáticas, en ocho categorías: numeración; cálculo; resolución de problemas; estimación; uso de instrumentos tecnológicos; fracciones y decimales; medida y geometría. Para aprender a contar y comprender el sistema numérico decimal, los niños deben haber adquirido una serie de conceptos básicos -mucho, poco, demasiado, más, menos-; captar el concepto de número; uso y sentidos; los diferentes órdenes de unidades y el valor posicional en los números de varias cifras; el niño logrará parte de estos aprendizajes en las experiencias informales y la manipulación de objetos, asociaciones y secuenciación.

El concepto de número se adquiere hasta la edad escolar, para lograrlo es necesario saber contar y aprehender la cantidad. Para que el niño llegue a tener el concepto de número es necesario que siga varios pasos, como son: ordenamiento; división y comparación de diversos conjuntos; por las distintas maneras de interpretar las relaciones de esos conjuntos (Esquivel et al, 1999). A la edad de cinco a siete años, los niños cuentan verbalmente, pero no tienen aún el significado o concepto de número. No reconocen la necesidad lógica de ordenar los objetos, tampoco establecen una relación de número con un objeto, porque las relaciones aún son abstracciones con los objetos que se le presentan, pueden verbalizar en secuencia lo que están aprendiendo de memoria (Labinowicz, 1980).

¹⁰ Alógrafos: distintas formas de una misma letra, A, A, A, A.

Ferreiro, (1986, en Morales & Tovar, 2001), en sus múltiples investigaciones sobre la alfabetización de niños pequeños, sostiene que durante todo este proceso, el niño va creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente, crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas hipótesis. Lo distingue en tres períodos: a) la distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico; b) la construcción de formas de diferenciación: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima); c) la fonetización de la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético.

Desde el enfoque comunicativo y funcional, Nieto (1998) señala que para que un niño normal pueda lograr el aprendizaje de la lectoescritura, es necesario que haya alcanzado cierto grado de madurez en todas las esferas de su desarrollo, las que están interrelacionadas entre sí como la cognoscitiva, motriz, afectiva y social. La madurez es una noción estática, estadio terminal de un desarrollo, en tanto que maduración es un proceso dinámico, es el movimiento del desarrollo. Aunque la maduración está íntimamente ligada a factores inherentes al organismo, en algunos casos está influida por condiciones ambientales. Según Piaget, la maduración cerebral suministra cierto número de potencialidades que se realizan más tarde en función de las experiencias del medio social –aprendizaje–; para que el niño aprenda a hablar es necesario que haya alcanzado un determinado estadio de madurez orgánica e intelectual y que haya tenido la suficiente oportunidad y experiencias propicias de su ambiente social.

Lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje escrito, que es la forma más evolucionada de la comunicación humana. Para que el niño aprenda a leer y escribir, su organismo debe haber alcanzado cierto grado de madurez fisiológica, comprendiendo el desarrollo de su intelecto y de diversas áreas sensorio-motrices que lo capaciten en grado suficiente para llevar a feliz término su aprendizaje, todo

esto propiciado por un ambiente cultural favorable. Entendemos por desarrollo todos los cambios que experimenta un organismo en funciones desde el nacimiento hasta la muerte y por crecimiento el aumento de tamaño corporal del conjunto o de sus partes. Cuando el niño inicia su aprendizaje, es necesario que haya alcanzado la madurez adecuada en todas las facetas de su organismo y personalidad, de una manera armónica y equilibrada, debe haber adquirido un cúmulo de conocimientos e informaciones, así como ser suficientemente capaz para poderlos expresar, debe saber adaptarse a diferentes situaciones sociales, controlar su emotividad y reaccionar adecuadamente.

Para Jiménez y Rojas (1990), un aspecto importante para el ingreso del niño al sistema escolar, es un cierto grado de madurez, el que se construye progresivamente debido a la interacción de factores internos y externos; de manera que su dinamismo le asegura una madurez anatómica y fisiológica: Aunque, también se pone la contraparte, esto es, que no existe un estado de madurez general que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar, sino niveles de desarrollo, en donde las funciones que se pretende lograr sean susceptibles de ser perfeccionadas si se respeta el tiempo en que deben ser enseñadas, en ellas intervienen procesos psicofisiológicos específicos que cumplen un papel claro y determinante dentro de los aprendizajes.

Estas habilidades –aunque algunos autores difieren en la clasificación, son las que juegan un papel importante en su incidencia para el logro del aprendizaje escolar y se refieren a lenguaje: recepción, comprensión y expresión oral; percepción: discriminación de figura-fondo y constancia perceptiva; orientación espacial y temporal y el esquema corporal. Existen otros factores que se asocian al desarrollo de estas funciones: físicos y fisiológicos, socioeconómicos y culturales, que guardan una estrecha relación con el aprendizaje (Jiménez y Rojas, 1990).

Diversos autores proponen diferentes métodos para estimular las habilidades de aprendizaje.

Orellana (2000), sugiere utilizar el juego como un instrumento organizador en la construcción significativa de aprendizajes, entre ellos propone el de "agrandar oraciones" que es ir ampliando una oración, donde cada uno de los jugadores aumenta o modifica la última palabra. Gargallo, (1997) propone aumentar la atención y la reflexión, obligando a los alumnos a tomarse el tiempo necesario antes de dar la respuesta al problema, ejercicio o estímulo presentado. Así, se exige un tiempo mínimo, previamente fijado, para la realización de cada uno de los ejercicios de que consta el programa, antes del cual no puede emitir la respuesta o no se puede dar por concluido el ejercicio. Para conseguir dicha demora se emplea la mediación verbal –instrucciones verbales claras- y modelado participativo –llevado a cabo por quien realice la intervención-.

Sobre las características de eficacia que debe tener un programa de apoyo para reforzar habilidades de aprendizaje nos mencionan Carballo, Fernández, y García, (2000) que muchos de los problemas de rendimiento, que preocupan a profesores y padres de alumnos con fracaso escolar generalmente tienen sus raíces en los primeros cursos de la educación primaria, incluso, de la experiencia que los alumnos tengan de estos primeros aprendizajes depende, en buena medida, el autoconcepto y autoestima. Dominar estos aprendizajes iniciales supone un adecuado desarrollo de habilidades y aptitudes sin las cuales se hace difícil el progreso y la normalización académica de estos alumnos. De acuerdo a los autores, la eficacia del programa debe ir dirigida a la detección adecuada de los procesos psicológicos básicos y la atención preventiva, a desarrollar y/o fortalecer aquellos procesos que establecen relaciones en el logro del aprendizaje en el niño.

Jiménez y Rojas, (1990) hacen énfasis en la importancia de llevar a cabo programas de estimulación psicopedagógica en aquellos niños que presenten

déficits madurativos en algunas de las áreas que tienen un alto grado de asociación inicial e inciden en el rendimiento. La experiencia señala que existen niños que ingresan al sistema escolar que muestran diferencias tanto en el grado de madurez como en sus capacidades. Una cantidad considerable de menores que ingresan al primer año básico no responden a las exigencias que se les plantean. Posiblemente existen déficits madurativos en algunas de las áreas básicas que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura por ello estas facultades se encuentran disminuidas, esto implicaría que se atenúan en forma prematura habilidades y destrezas básicas para el logro de los objetivos escolares.

En este sentido, Jiménez et. al. (1990), enfatizan la importancia de llevar a cabo programas preventivos para superar las desventajas con que el niño cursa los niveles básicos, estos programas deben ir dirigidos a mejorar las funciones de naturaleza cognitiva, perceptiva, lingüística y motora. Con esto se obtienen ventajas cognitivas que se mantienen durante su estancia en la escuela primaria. El cierto grado de madurez, que se exige a los niños como una condición básica para su aprendizaje escolar, se construye progresivamente en la interacción de factores internos y externos, de manera que su dinamismo le asegura una madurez anatómica y fisiológica.

Durkin (1962 en Jiménez & Rojas, 1990) encontró que en la mayoría de los casos en que a los niños se les aplicaba un verdadero programa de enseñanza del lenguaje,-del cual los padres no estaban naturalmente conscientes-, era cuando les permitían a través de una constante estimulación del lenguaje oral y escrito la oportunidad para preguntar, hablar y aportar experiencias interesantes para ellos, además de tener contacto con palabras escritas y números relacionados con los intereses del niño, como fechas de cumpleaños y juegos. Las investigaciones fueron realizadas con lectores precoces de todos los estratos socioeconómicos, lo cual refuta el asumir que todo niño proveniente de un hogar pobre se encuentra en desventaja cultural, si en el hogar y en la comunidad encuentra niveles de estimulación lingüística, así como sentimientos de autoestima y seguridad.

Las etiquetas sobre las dificultades de aprendizaje

Cuando las capacidades o funciones básicas se encuentran dañadas o poco estimuladas se puede presentar una incapacidad o discapacidad en el aprendizaje. El Acta de Discapacidades en Educación (IDEA, 2003) define a la falta de habilidades en el aprendizaje, como un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos en la comprensión, en el uso del lenguaje, hablar o escribir, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, conocer, leer, escribir, deletrear, escribir correctamente o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones que pueden deberse a incapacidad perceptual, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasias con las cuales no se desarrolla la comprensión del lenguaje.

La conceptualización que se aplica es que el aprender significa un enlace de lo que se tiene previamente aprendido con lo nuevo, es un proceso de un paso y luego otro, así, rehacer un conocimiento adquirido es modificar una estructura ya construida, si no se hace desde el inicio la adecuada estructura y se van formando todos los enlaces o pasos en los niños, después es difícil que vuelvan a reestructurar o modificar lo aprendido, por lo que en los niños con problemas de aprendizaje el proceso de aprendizaje puede ser lento (IDEA,2003).

Algunos estudiantes con incapacidad en el aprendizaje muestran también dificultades en las relaciones sociales. Es importante comprender que las incapacidades o dificultades de aprendizaje que son definidas en forma diferente por diferentes autores o grupos. El concepto de "incapacidad¹¹ de aprendizaje" tiene un significado para el público en general y uno diferente para profesionales. Lo que es más, diferentes grupos profesionales usan diferentes definiciones.

¹¹ "Usar el término de discapacidad para el aprendizaje (DA) corresponde a learning disabilities del inglés. El término "discapacidad" fue aceptado hace más de diez años por la Real Academia Española de la lengua e implica falta de habilidad o capacidad de un individuo para algo, hace referencia a factores intrínsecos. No es correcto traducir "disability por dificultad". Así la instrucción inadecuada causa dificultad para el aprendizaje, pero no una discapacidad para el aprendizaje, Arias, (2000: p1)

Cuando los niños ingresan al ambiente escolar, es cuando se evidencian sus dificultades para lograr aprendizajes o mantener conductas como atención, imitación o seguimiento de instrucciones y que las relacionen con las expresadas por el profesor en su enseñanza (Arias, 2000). Los maestros lo plantean como la manifestación de dificultades en el aprendizaje o problemas de aprendizaje¹².

Cuando se utiliza escolarmente la expresión “problema de aprendizaje”, se hace alusión a la dificultad de un estudiante para aprehender los contenidos curriculares propios del grado escolar al cual asiste y en los que finalmente presenta bajo rendimiento académico (Arias, 2000). El rendimiento académico estará expresado en calificaciones, las que se asume describen los logros de un estudiante respecto de los contenidos curriculares; no obstante los problemas de aprendizaje han sido clasificados por algunos autores como aquellos que son atribuibles a daños o alteraciones orgánicas o bien pueden deberse a los ambientes en que vive el niño.

En este sentido Sánchez, (1997) respecto a la desventaja sociocultural, señala que en muchos niños la discapacidad se asocia con ambientes socioculturales en desventaja, en los que las condiciones de vida y la carencia de insumos básicos, son la causa del fracaso escolar y en los que las siguientes características son importantes: pobreza de lenguaje, principalmente de tipo semántico, hipodesarrollo físico y desnutrición, problemas para vestir y transportarse a la escuela, historia de enfermedades infectocontagiosas o carenciales (avitaminosis), motivación deficiente para asistir a la escuela y preocupación por la subsistencia básica y ausencia de factores orgánicos que expliquen el fracaso escolar.

¹²Problema de aprendizaje: el término problema específico de aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento para usar el lenguaje, sea hablado o escrito y que se manifiesta en una imperfecta habilidad para hablar, leer, escribir o para hacer cálculos matemáticos. El término incluye problemas perceptuales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva. No se considera a niños cuyos problemas para aprender se deban a: ceguera, sordera, problemas motores, retardo mental, problemas emocionales o por desventajas ambientales, culturales o económicas (Hamill, 1990, en Aclé y Olmos, 1995)

Sánchez (1997) indica que es importante distinguir los casos en que los factores ambientales contribuyen de manera principal al desempeño deficiente en la escuela. La pobreza es una condición que la escuela no puede remediar. La desventaja sociocultural es producto de fenómenos macroeconómicos complejos que han colocado por siglos a porciones definidas de la población en desigualdad de oportunidades, estimulación escasa y bajas aspiraciones de vida, que no pueden remediarse de manera inmediata. El problema de la pobreza aqueja a amplias zonas de población en el país.

Mercer, Hughes y Mercer (1985, en Acle y Olmos, 1995) respecto a la definición de problema de aprendizaje, coinciden en señalar que las interpretaciones son muy similares, se consideran los déficits que se dan en los procesos y se disminuye el énfasis en las bases neurológicas; el criterio principal parece ser el bajo logro académico, otro parece ser el que hace referencia a la discrepancia entre el nivel de ejecución actual y el potencial estimado.

Hay criterios alternativos para determinar la selección de niños con este tipo de dificultades haciendo énfasis en los grados escolares que estuvieran cursando, esto a raíz de que cuando se utiliza el criterio de una discrepancia severa entre aptitud y logro, los niños experimentan a menudo varios años de fracaso en los primeros años de educación elemental, antes de que la discrepancia aparezca como significativamente suficiente, para proporcionarle atención de otro tipo. Lo que se aúna a que en estos primeros años, al no aprender técnicas para mejorar su rendimiento escolar, desarrollan una baja autoestima en relación a ellos mismos en como se desenvuelven como estudiantes. La evidencia ha mostrado que los criterios de discrepancia son de validez cuestionable, sobre todo para aplicar este a niños de los primeros grados escolares (Acle y Olmos ,1995).

A partir de estos criterios se presentan como conceptos alternativos los que definen que: en primer lugar, el rendimiento del estudiante no es acorde con su edad o sus niveles de habilidad cuando han sido brindadas experiencias de

aprendizaje adecuadas para la edad y los niveles de habilidad del niño; y en segundo, es en el caso de estudiantes que están por debajo del tercer grado: si presentan una ejecución inesperadamente pobre en una o más de las siguientes áreas: a) expresión oral; b) comprensión de lo que escucha; c) habilidades básicas de lectura; d) lectura de comprensión; e) habilidades básicas de escritura; f) expresión escrita; g) cálculo matemático; h) razonamiento matemático (Acle y Olmos, 1995).

Macotela y Vega (1987) indican que, la etapa en que los niños alcanzan el inicio de la lecto-escritura es aproximadamente a la edad mental de seis años y medio, sin embargo, es importante reconocer y ajustarse a las necesidades y limitaciones individuales en cada niño, es innegable la necesidad de que el niño cuente con una serie de habilidades básicas para poder aprender a leer y escribir, tal como ha sido señalado anteriormente.

Ante las dificultades que enfrentan en particular niños de comunidades indígenas, tales como repetición de grado escolar, edad mayor a la planteada como normal para cursar los primeros grados y, analfabetismo funcional cuando son adultos, Borzone de Manrique y Rosemberg (2000) afirman que los aspectos se dan como un entramado en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyen a los esfuerzos individuales, el apoyo adulto, la interacción social y el contexto cultural, el hogar, el tipo de organización educativa comunitaria y la escuela.

Respecto a las habilidades que los niños adquieren cabe mencionar que, en sus hogares los menores indígenas no sólo aprenden a utilizar los instrumentos de su cultura, las herramientas para realizar actividades específicas relacionadas con la cría de animales, la agricultura y artesanías, sino que además, este aprendizaje se da en forma preponderante en el contexto de las actividades que realizan los adultos; es decir ayudan a los adultos en las tareas que son la base de su manutención, lo cual da un valor y principios al niño sabedor de este significado (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000). Otro aspecto a señalar son las

diferencias que se van formando en el sistema de valores, mientras que en su casa el niño es valorado por las habilidades y destrezas que muestra en el desempeño de las actividades diarias, tanto las relacionadas con las tareas de cuidado como de los ahorros domésticos, en la escuela el sistema de valores se asocia al desempeño en la lectura, la escritura y el cálculo, que aún en los primeros años escolares no tienen significado relevante para el niño (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000).

Para Acle y Roque, (1994) el campo de educación especial surge ante la presencia de diferencias individuales manifiestas desde la niñez, cuando el niño debe aprender todo aquello que la sociedad señala que debe ser aprendido en las escuelas. Para los propósitos de la educación especial, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia, superior o inferior, en la ejecución de cualquier tipo de tarea de un individuo en relación con la mayoría. Lo que va a ser particularmente relevante definir cuando se trabaja en comunidades indígenas. De aquí que, desde un enfoque ecológico se ha encontrado que deben reconocerse las diferencias hogar-escuela en el momento en que los menores indígenas inician su escolarización (Acle y Roque, 1994), que es conveniente utilizar instrumentos derivados de los aprendizajes que logran los niños en la escuela, pues, la utilización de instrumentos estandarizados en poblaciones diferentes los penalizan (Acle, Roque & Contreras, 1996).

Al profundizar en el estudio del vínculo escuela-casa para Villafranca (2002) conviene considerar diferentes aspectos tales como: deficiente nutrición, migración masculina y, en particular que las expectativas que los padres tienen respecto a la escolarización, se refieren principalmente a que los menores aprendan a leer, escribir y hacer cuentas; habilidades y destrezas que no difieren de las estipuladas en el programa oficial.

Para disminuir sus dificultades escolares el niño requiere adquirir las habilidades básicas de aprendizaje

Para Woolner (1980) una dificultad para definir que son habilidades básicas de aprendizaje son las diferencias que existen para identificarlas; algunos les llaman "competencias básicas para la vida", en estas habilidades se incluyen amplios rangos de actividades como puede ser la lectura, escritura y el cálculo; o bien para otros las habilidades básicas son las que se requieren a una edad determinada. Otros más se centran en los conocimientos académicos, donde se incluye el afecto y las competencias psicomotoras o las competencias sociales. Woolner (1980) expone que existen educadores que a lo largo de su trayectoria profesional han logrado que sus alumnos puedan escribir, comunicarse y además hacer cálculos matemáticos, sin embargo, tienen dificultad para definir qué son las habilidades básicas, por lo que para este autor:

- Las habilidades básicas son capacidades fundamentales que un niño debería adquirir para usar el conocimiento efectivamente.
- Las habilidades básicas se adquieren a través de la manipulación de objetos, son los procesos que un niño usa para adquirir el conocimiento.

Woolner (1980), presentó sus estudios para conocer más sobre qué eran las habilidades básicas con el propósito de definir cómo los maestros podían instruir a sus alumnos más efectivamente y, descubre que algunas de estas habilidades básicas también son llamadas "competencias esenciales". Indica que las habilidades básicas son capacidades que un niño puede adquirir y usar con conocimiento efectivo. Estas habilidades básicas, son puntos para empezar la adquisición de capacidades y ser expandidas por el niño adicionalmente a otras capacidades y conocimientos.

Así, un niño va a tener aprendida una habilidad básica como clasificar, secuenciar, si en su desarrollo futuro esa habilidad es una expansión o una extensión de la

capacidad o habilidad original que aprendió. Un niño de tres años que puede hacer una secuencia sobre dos objetos de acuerdo a su tamaño, puede ejecutar la misma habilidad a los ocho años y así sucesivamente durante su vida escolar hasta la universidad. Por tanto, se puede decir que, a pesar de las diferencias sociales, escolares o de origen étnico, las habilidades básicas son universales. Sólo los contenidos cambian con la cultura, la herencia, o los cambios de edad.

Woolner (1980), hace una diferencia entre habilidades básicas y contenidos; respecto a los contenidos, señala que son la suma y sustancia del conocimiento esencial que está en un campo de estudio, es el sujeto o tema de una materia o de área. Considera que el contenido es el conocimiento, esencial, específico que un niño aprende sobre lectura, matemáticas, arte, ciencia, etcétera.

Enseñar contenidos requiere una estrategia de instrucción diferente a la enseñanza de las habilidades básicas. Cuando un maestro presenta a los niños los contenidos, la meta es que el niño adquiera nuevos conocimientos. Cuando le enseña habilidades, es que la enseñanza de la estrategia utilizada la pueda extender a otros aprendizajes.

Para Woolner (1980) las habilidades básicas están clasificadas en siete grupos, las que a su vez se dividen en subhabilidades:

- **observación:** descubrir, localizar, investigar, interpretar, predecir
- **comunicación:** escuchar, recordar, describir, relacionar, inferir, resumir
- **comprensión:** reconocer, identificar, nombrar, definir
- **clasificación:** asociar, discriminar, comparar, encontrar, distinguir
- **secuenciación:** seguimiento, ordenar, contar, medir, inversión, reservar

- **escribir:** dibujar, colorear, señalar, trazar, copiar, reproducir

El maestro puede integrar las habilidades básicas en una o, en todas las áreas de contenidos, utilizando como estrategia una matriz que le recuerde qué habilidad o subhabilidad utilizar para cada contenido. Como se señaló, las habilidades básicas son universales y sólo el contenido de los cambios culturales, de herencia o de edad, logran modificarlos.

En síntesis, los diferentes autores antes expuestos han hecho énfasis en lo que requieren los niños para aprender de acuerdo a su enfoque principal; hay los que mencionan que el niño debe presentar conductas previas sin las cuales no es posible que se pueda aplicar un programa de aprendizaje. Estas conductas las debe presentar de forma inequívoca como: saber tomar un lápiz, hablar para poder leer, que puedan atender instrucciones, imitar, poner atención, lo que les facilitará reproducir sonidos, imitar los modelos que se les presentan de escritura. Para ello se requiere de un desarrollo biológico donde las capacidades de ver, oír, hablar, moverse, tengan un funcionamiento que les permitan desenvolverse en su medio, a través de la articulación de palabras, discriminación visual de tamaño, forma, ubicación, identificación de elementos de un conjunto, trazo de líneas; lo que les lleva a crear una conducta que va a ser funcional para la escritura y la lectura para que puedan entrar en contacto con un ambiente lleno de atributos de los que están impregnados los eventos y objetos con los cuáles se desenvuelven en su entorno.

Estas formas de aprendizaje se van dando en los niños en forma desigual aunque se estipulen como requisitos para un aprendizaje formal, por lo que es importante identificar cómo los niños empiezan a reconocer palabras, sea por la expresión gráfica inicial o final, o cómo identifican las cadenas de sonidos que representan a la palabra, los sonidos separados y sus combinaciones para favorecer una conciencia metalingüística. Cuando el menor logra hacer e identificar la mezcla de

los sonidos, ello tiene una estrecha relación con la manera en que el niño ve, oye y habla sobre la información que recibe, cómo la procesa, lo que le lleva a una interiorización de lo que está haciendo. Incluye no únicamente sonidos o decodificación de letras, sino los procesos motores de qué y cómo lo está haciendo, en qué secuencia, forma, dirección y tamaños.

Cuando las condiciones anteriores de normalidad no se dan, podría pensarse que hay déficits madurativos en algunas áreas básicas de aprendizaje que inciden en que no se logre la lecto-escritura o el cálculo, en los periodos establecidos que para efectos escolares están entre seis y siete años de edad. Los autores difieren respecto a los tiempos en que se desarrollan las habilidades, necesarias para la vida en el aula, sin embargo aunque algunos plantean a la atención y el seguimiento de instrucciones (Ribes, 2000) como unas de las principales, para otros existen otras como la conciencia fonémica (Pinto, 1997); lo cierto es que, en el sujeto se van desarrollando en forma integral todas, porque unas van estableciendo la conexión con otras que tienen un mayor grado de complejidad, además la influencia de la estimulación del entorno favorece estas condiciones. Por ello, en el modelo de Woolner (1980) quien define las habilidades básicas y además las clasifica, se hace la sugerencia de que los maestros establezcan matrices para enseñar en forma secuencial las habilidades básicas y, con ello, el niño logre aprender los contenidos escolares desde el primer grado.

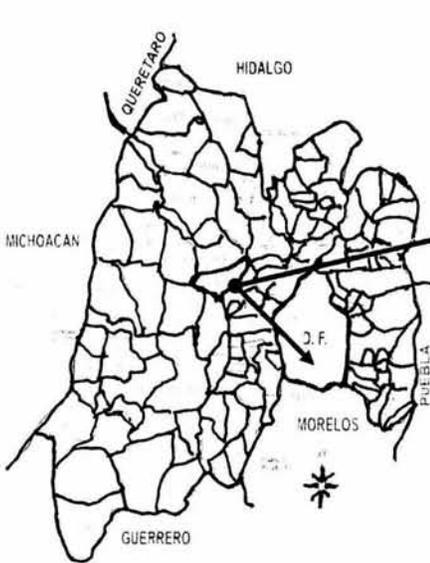
En este sentido, en concordancia con Jiménez y Rojas (1990) se enfatiza la importancia de llevar a cabo programas preventivos para superar las desventajas con que el niño cursa los niveles básicos, estos programas deben ir dirigidos a mejorar las funciones de naturaleza cognitiva, perceptiva, lingüística y motora, obteniendo con esto ventajas cognitivas que se mantienen durante su estancia en la escuela primaria. El cierto grado de madurez, que se exige a los niños como una condición básica para su aprendizaje escolar, se construye progresivamente, en la interacción de factores internos y externos de manera que su dinamismo le asegura una madurez anatómica y fisiológica.

REPORTE DE ACTIVIDADES PROFESIONALES

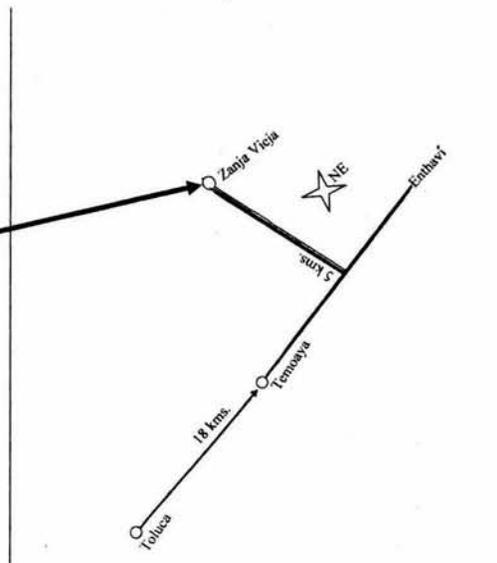
CARACTERIZACIÓN

Contexto

Temoaya: palabra de origen náhuatl “**temoayan**” que al descomponerla se obtiene **temoa** que proviene del verbo “**temo**” que significa bajar o descender y “**yan**” que viene siendo el efecto de la acción, es decir: **Temoaya** significa “**lugar donde se descende**” (Arzate, 1999).



Mapa del estado de México, donde se localiza Temoaya, proporcionado por la Dirección de Protección Civil del estado de México, 2000.



Esquema donde se encuentra Zanja vieja proporcionado por el director de la escuela. (Diario de Campo, 2002-2003).

Ubicación geográfica

El municipio de Temoaya pertenece a la región I de Toluca, se localiza a 24 kms., de la capital del estado de México. Geográficamente se ubica al norte y noroeste de la ciudad de Toluca. Limitando al norte con el municipio de Jiquipilco al sur con los municipios de Toluca y Otzolotepec, al este con los municipios de Isidro Fabela, Jilotzingo y Otzolotepec y al oeste con los municipios de Ixtlahuaca y Almoloya de Juárez (Sandoval, 1994).

En Temoaya se aprecian tres tipos de formas orográficas: a) montañas y barrancas en la cabecera municipal; b) lomeríos con pendientes sensibles al oeste y al sur, c) un valle al sur y al oeste. Las cumbres más importantes de la región son el Cerro del Río Frío con 3,850 m.s.n.m. y le siguen el Cerro negro, el Cerro Xitoxi, el Cerro de las Palomas, el Cerro de Catedral, el Cerro de las Tablas, el Cerro Cañada Honda y el Cerro de las Navajas (estos últimos alcanzan alturas hasta los 3,500 m.s.n.m.) La barranca más notable por su extensión es la del Campanario que se ubica en Jiquipilco El Viejo. Algunos llanos más importantes ubicados entre los cerros antes mencionados son los de laguna Seca, Doña Juana, las Mesas y las Navajas (Acle, 2000).

Sandoval (1994) indica que este municipio está clasificado como étnico y agropecuario. En su interior el municipio presenta algunas diferencias entre las localidades que lo constituyen, pues, mientras algunas de ellas han entrado en un franco proceso de urbanización, como es el caso de la cabecera municipal, el

resto sigue presentando zonas rurales con población dispersa. Cabe señalar que este desequilibrio ha generado excesivas presiones sobre el medio natural, dando lugar al deterioro y en algunos casos a la sobreexplotación de los recursos naturales propios del lugar. Se considera que el suelo erosionado detenta una superficie de 140.94 hectáreas a la fecha, la superficie total en hectáreas de Temoaya es de 19,962.78 hectáreas de las cuáles del 63% al 65% se dedica a la agricultura que en su mayor parte es de temporal, el 34% le corresponde a la agricultura de riego y el uso forestal representa un 17% del total del área municipal. El resto del territorio está ocupado por usos diversos, entre los que destaca una superficie urbana del 3.84% (Sandoval, 1994).

El clima registrado para el municipio de Temoaya, según la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) es templado subhúmedo con lluvias durante todo el verano, una temperatura media de 13.4 grados centígrados, una máxima de 35.5 y una mínima de 9.0 grados centígrados. Las heladas se presentan durante los meses de octubre a abril. La altura sobre el nivel del mar para el municipio de Temoaya es de una media de 2, 800 metros y una máxima de 3,720 metros (Sandoval, 1994).

La localidad de Zanja Vieja, donde se encuentra la escuela, es una comunidad rural e indígena de este municipio y está localizada a 18 kms., de Toluca y a 5 kms., de Temoaya. El territorio municipal está integrado por 53 delegaciones que comprenden la cabecera municipal, varios pueblos, barrios, colonias, ranchos, rancherías, ejidos y bienes comunales. A Zanja Vieja se le considera entre los

barrios y ocupa el lugar 51. Según el INEGI en el Censo del 2000' registró una población de 482 personas, 252 hombres (52%) y 232 mujeres (48%), en dicho censo se reporta a dos personas con discapacidad aunque no se menciona de qué tipo y, dos con discapacidad motriz, registra cero en la identificación de otro tipo de discapacidades.

La población adulta se dedica al comercio en Temoaya o municipios colindantes, a la agricultura de riego que aprovecha de la concentración de agua de lluvia, para lo cual han creado un angosto canal que va derramando agua en los diferentes terrenos de sembradío que atraviesa y de la agricultura de sembradíos de temporal, el tipo de cultivo principal es el maíz, así como de leguminosas que plantan al parejo de la milpa: haba, frijol, calabaza, chilacayote y chile entre otras. En las casas se encuentran sembrados árboles de durazno, ciruela y capulín (Diario de Campo, 2001-2003).

El tipo de comercio que realizan los adultos es la venta de escaleras de aluminio y escobas de plástico en el Distrito Federal o en zonas adyacentes al mismo. Algo característico de la comunidad es que el padre es quién inscribe a los hijos en la escuela, pero la madre es quién se encarga el resto del tiempo de estar al pendiente del hijo en la escuela. Algunas madres integran un comité para ayudar en los quehaceres de la escuela como hacer los desayunos, servirlos, lavar los trastes, mantener limpia la cocina, a su vez reciben de la escuela apoyo en despensa. Existe también un comité de padres para atender labores de limpieza

del terreno, construcción, jardinería, pintura, campañas de salud. (Diario de Campo, 2001-2003).

Escenario

La escuela primaria "Lic. Benito Juárez", está ubicada en la calle principal de la localidad. El espacio físico de ésta, se localiza en diferentes niveles debido a lo accidentado del terreno que es una ladera que confluye hacia un pequeño riachuelo, consta de dos construcciones: una de dos pisos, en cuya planta baja se localizan las aulas de primero a cuarto grado, un espacio junto a la escalera que indica la biblioteca, donde tienen un mimeógrafo y papelería para reproducción de pruebas y materiales de difusión como invitaciones para los eventos que se organizan en la escuela.

En la parte alta, se encuentran cuatro salones. En tres de ellos no hay mobiliario escolar y sirven en realidad como bodega, en el ciclo 2001-2002 se habilitó un salón con 20 bancas para realizar las prácticas de intervención, el salón era amplio, pero con mala acústica, ya que al hablar se hacía una resonancia que se tornaba en poco tiempo doloroso a los oídos y la garganta.

En el patio principal se encuentra una estructura de dos ambientes, en uno se localiza el desayunador dotado de una alacena y 30 mesabancos, estufa y utensilios de cocina. En el otro espacio se ubica la dirección, donde hay dos anaqueles con libros y enciclopedias infantiles, que forman la biblioteca escolar;

existe además un televisor, videocassetera, escritorio, máquina de escribir manual, mesas colocadas en el centro cubiertas por un paño verde, que hacen la función de mesa de juntas, la bandera y un atril, para los actos cívicos además de un pizarrón.

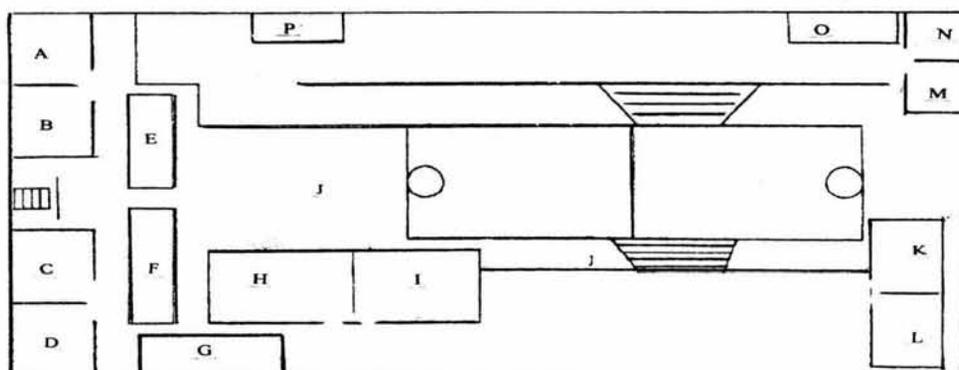
En posición perpendicular a la dirección, se encuentra otro edificio de una sola planta donde se localizan las aulas de quinto y sexto grado. La ubicación de los grados escolares cambió en el siguiente ciclo. En la parte de atrás de la dirección existe un desnivel donde están situadas las canchas de usos múltiples, tiene tablero para básquetbol y juegos pintados en el piso, en el mismo patio está enterrada una cisterna y hay una llave, el lugar tiene funciones múltiples: lavan los trastes, los niños toman agua, se lavan las manos o hacen las campañas de higiene dental; en la parte del fondo del terreno se encuentran tres cuartos dos hacen la función de sanitarios uno para los niños(as) y otro para los maestros(as), hay un cuarto pequeño vacío desocupado y en el otro extremo otro de madera y láminas de cartón donde venden dulces a los niños en la hora del recreo.

Es una escuela estatal, con una población mixta de niños y niñas, monolingüe en español y de organización completa. Tiene una población en este ciclo escolar de 166 niños, un grupo por cada grado escolar, --el grupo al cual está dirigida la atención es el de primer año y tiene una población de 30 niños--.

La escuela tiene un aula por grado escolar, y asisten en promedio 34% de niños de la comunidad. El personal se conforma por un director y seis maestros. Los

maestros no son originarios de esta localidad y hablan en español con sus alumnos, aunque algunos conocen la lengua otomí. Asisten a cursos de actualización, estableciéndose el compromiso de que compartan con los demás maestros, la información adquirida.

Figura 1. Distribución arquitectónica de la escuela



A	Aula de 3°	I	Dirección
B	Aula de 4°	J	Patio de usos múltiples
C	Aula de 1°	K, L	Salones de usos múltiples
D	Aula de 2°	M	Sanitarios niños (as)
E F	Prados	N	Sanitarios maestras(os)
G	Entrada principal	O, P	Cuarto vacío y puesto de dulces
H	Cocina-Comedor		Aulas de 5° y 6° están en el piso superior

Población escolar

En el ciclo 2001-2002 asistieron 167 alumnos 92 hombres (55%) y 76 mujeres (45%) y en el ciclo 2002-2003 la inscripción fue de 166 alumnos, 90 hombres (54%) y 78 (46%) mujeres.

ANTECEDENTES

Ciclo 2001-2002

Durante el segundo semestre escolar, de febrero a junio del 2002 nos presentamos en la escuela primaria en la que se solicitó permiso para trabajar con niños de primero que estuvieran en desventaja escolar, la maestra del grupo de primero seleccionó a 10 niños(as) que según ella presentaban "problemas de aprendizaje". La opinión de la maestra sobre los niños que seleccionó, era que le preocupaba su falta de atención, su "hiperactividad" que les hacía estar en constante movimiento dentro del aula, se había hecho constantemente una pregunta y no obtenía respuesta "¿ porqué los niños olvidan durante un fin de semana lo que trataron en la semana?, cuando regresan de vacaciones no recuerdan lo que se les enseñó, o lo que aprenden durante el año escolar" esto es lo que consideraba como los impedimentos que tenían para lograr un mejor aprendizaje.

Se formaron dos grupos de cinco niños, cada grupo fue atendido por una practicante; y sólo un grupo (dos niñas y tres niños) fue objeto de esta intervención. Se les aplicó una evaluación escolar que consistió en: identificar animales en una lámina por su nombre, así como figuras geométricas, tenían que indicar cuál era la derecha y la izquierda, las distancias en que se encontraban diversos objetos entre sí –lejos-cerca, arriba-abajo, dentro-fuera-, nombrar las vocales de una lámina; nombrar los colores que se les presentaban; contar en secuencia hasta el 20.

Lo que se detectó es que la serie numérica del uno al diez no la completaban; no identificaban los colores rojo, azul, verde y amarillo por su nombre; las vocales no las diferenciaban; no identificaban cuál era su derecha o izquierda; había desconocimiento de figuras geométricas como círculo, triángulo, cuadrado; la coordinación para elaborar el trazo de las letras se les dificultaba. La maestra titular tuvo licencia por gravidez por lo que de septiembre a marzo concluyó el programa escolar. La maestra suplente coincidió con la opinión de la maestra titular en que los niños tenían “problemas de aprendizaje”, porque según refería les costaba mucho esfuerzo que mantuvieran información de cómo contar.

A partir de lo señalado y de los resultados observados en este primer ciclo escolar 2001-2002 se llevaron a cabo actividades de intervención con los cinco niños. De los niños atendidos, –tres niños y dos niñas-- dos aprobaron el año y tres lo repitieron, uno de ellos faltó por contraer varicela, su ausencia de la escuela no le permitió recuperar el conocimiento de los contenidos escolares. De la experiencia de este periodo se concluyó la importancia de tener un instrumento con el cual se pudiera realizar un mejor diagnóstico de necesidades en el siguiente periodo escolar.

Ciclo 2002-2003

En la presentación del nuevo ciclo escolar, -de octubre del 2002 a julio del 2003-, se notificó en la escuela el interés de hacer una evaluación diagnóstica por medio

de un instrumento que nos proporcionara información sobre las habilidades con que llegaban los niños a primer grado. La propuesta resultó de interés al director y a la maestra de primer grado, y se inició con la aplicación de la primera versión del instrumento de habilidades básicas. A su vez, la maestra nos informó sobre la evaluación que hizo al mes que inició el año escolar siguiendo los lineamientos de la SEP; la evaluación consistió en el dictado de ocho palabras y un enunciado. Esta evaluación la hizo a 25 niños de los 30 inscritos, de los cuales ninguno estableció las grafías de acuerdo a lo que se dictó, los más próximos fueron los que escribieron pseudoletras sin relación con la palabra (Ver Fig. 2) en algunas formas de escribir los trazos de los niños son unigráficas --una sola grafía o pseudoletra--, otras son presilábicas --hacen el trazo de dos letras aunque no tengan relación con la palabra que se les dictó--, otras, son escritura sin control de cantidad, -- llenan el espacio repitiendo una sola grafía--. Esto reflejaba que no todos tenían aún los mismos elementos para emprender tareas de mayor complejidad.

Figura 2: Ejemplos de las formas de escribir de niños otomíes de primer grado al inicio del curso escolar 2002-2003.

<p>ar - rana zo - conejo za - gaviota so - cocodrilo</p>	<p>RNstlv - rana Cndornv - conejo Jsohu - ganso Jnhie - gaviota Cnhiv - cocodrilo</p>	
<p>El gato bebe leche</p>		<p>Ei g d l o d g b o l e c h e</p>

Para este periodo, la maestra manifestó dos preocupaciones: la primera era que por su experiencia de años anteriores, observaba que los niños tenían poca retención, de un día a otro "todo se les olvida" o, después de un fin de semana "*no se acuerdan de nada*". La segunda era que debía iniciar un nuevo método de enseñanza de lecto-escritura, en el cual no tenía experiencia de cómo lograr los resultados que le fijaba el Programa Nacional de la Lecto Escritura (PRONALESS), que se basa en el enfoque de comunicación funcional donde se pretende que el niño aprenda a buscar el sentido de lo que lee, a leer comprensivamente, para contrarrestar la forma tradicional de enseñanza que les exige que lean rápido aunque no comprendan lo que se lee. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura (SEP, 1998, p.7).

En este ciclo escolar el objetivo de la Práctica Supervisada se centró en construir un instrumento que permitiera detectar el nivel de las habilidades básicas y, que brindara más elementos de conjunto sobre las habilidades y conocimientos previos del niño, para que con los resultados organizar actividades de intervención psicopedagógica que les crearan habilidades y fortalezas ahí donde estuvieran débiles y, esto les ayudara para resolver las tareas escolares.

Los niños de la escuela "Lic. Benito Juárez" llegan con habilidades y conocimientos insuficientes para cursar el primer año; no todos han cursado el preescolar y quienes lo han hecho no tienen un manejo suficiente sobre la lecto-escritura o número para iniciar el año. Además, cuando ingresan hay una mezcla

de su lengua materna el otomí y el español. Los niños tienen que aprender a elaborar su pensamiento en las dos lenguas, la materna que es el otomí y el español que es la que hablan los maestros y los libros de texto.

Con las consideraciones teóricas antes descritas y las observaciones registradas durante el tiempo de permanencia en el escenario y acerca de las posibles condiciones que se estuvieran reflejando en los niños en la escuela que nos ocupa, se establecieron los siguientes objetivos a cubrir en el periodo de asistencia al centro escolar y con ello probar nuestros supuestos o enriquecerlos con los resultados que nos arrojará nuestra participación.

OBJETIVOS GENERALES

- 1. Efectuar la detección de habilidades básicas en lectura, escritura y número en niños otomíes de primer año, a partir de la identificación del desempeño en diversas áreas involucradas en el aprendizaje.**
- 2. Evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares con la aplicación de pruebas.**
- 3. Elaborar actividades de intervención en apoyo al desarrollo de habilidades básicas.**

DETECCIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS

Objetivo 1:

- ❖ Efectuar la detección de habilidades básicas en lectura y escritura en niños de primer año en la escuela primaria de Zanja Vieja, a partir de la identificación del desempeño en diversas áreas involucradas en el aprendizaje.

Participantes

En el grupo estaban inscritos 30 niños, 18 niñas que son el 60% y 12 niños que representan el 40%. Sus edades fluctuaron entre los cinco y los siete años, el 13% eran de cinco años, el 60% de seis y 27% de siete; 17% eran repetidores y 63% habían cursado preescolar. Las actividades de apoyo se aplicaron al 30% del grupo.

Primer instrumento

La fundamentación de la primera versión del "Cuestionario de Habilidades Básicas" se apoya en los autores que anteceden este reporte, quienes explicitan lo que el niño debe hacer o conocer entre los cinco a siete años, edad en que se inicia su vida escolar en la primaria.

Tabla 1. Habilidades a detectar en la primera versión.

1) Discriminar figuras Identificar figuras sobrepuestas y escribir cuántas son	11) Nombrar la función de los sentidos Qué se hace con cada sentido
2) Nombrar figuras Identificar y nombrar por su nombre (cuadrado, círculo, triángulo, líneas) cuatro figuras geométricas.	12) Imitación Imitar diferentes movimientos hacia la derecha, izquierda, arriba, atrás, adelante
3) Recordar figuras Se tapan las figuras y tiene que recordar su nombre.	13) Locomoción y equilibrio Caminar hacia adelante y hacia atrás, brincar con cada pie, pararse de puntas con los ojos cerrados...
4) Dibujar figuras Dibujar las mismas figuras en el orden que se le presentaron	14) Conducta motora fina Tomar un objeto, cambiar de una mano a otra, poner y quitar la tapa de un frasco, agarrar objetos con dedo índice y pulgar
5) Identificar imagen se le presentan imágenes y tiene que decir el nombre de ellas	15) Imitación vocal repetir tres palabras y dos enunciados
6) Identificar imágenes por su forma	16) Razonamiento verbal completar y relacionar enunciados
7) por su uso	17) Expresión verbal narración espontánea sobre un dibujo que se le presenta
8) por el color que tienen	18) Contar en secuencia del 1 al 10
9) Posición identificar objetos en diferentes posiciones: lejos, cerca, arriba, abajo...	19) Tamaños identificar objetos de diferentes tamaños
10) Nombrar los órganos de los cinco sentidos	

PROCEDIMIENTO

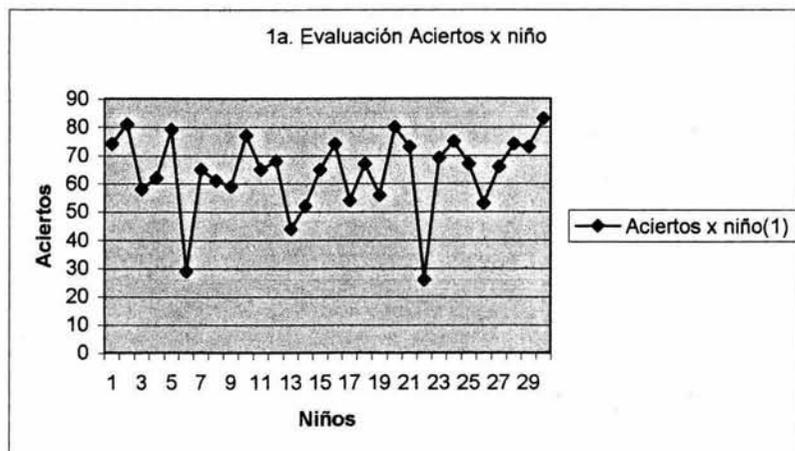
Primera evaluación

Se aplicó el cuestionario en el mes de Octubre al inicio del ciclo escolar 2002-2003 a grupos de cinco niños. La duración de la aplicación fue de ocho sesiones, una sesión por semana de dos horas y media. La programación se modificaba por la inasistencia a clases de los niños o por la elección que hacía la maestra de priorizar a quiénes les interesaba que se evaluaran primero.

Resultados de la primera aplicación

La aplicación fue individual y ocupó aproximadamente media hora en cada niño, una vez por semana, el tiempo total de la sesión era aproximadamente de dos horas o dos horas y media, algunos reactivos fueron presentados en forma gráfica, en otros se planteaban problemas aritméticos o enunciados para provocar respuestas. En cada reactivo las respuestas significaban que se desarrollaba más de una habilidad. Los reactivos se denominaron como se muestra en la Tabla 1 de la página anterior.

Gráfica 1: Inicio del ciclo 2002-2003. Primera evaluación: Número de aciertos por niño.



Como se muestra en la Gráfica 1, nueve niños(as) tuvieron puntuaciones abajo del seis, y presentaron dificultades en el logro en más de una habilidad. Posterior a esta evaluación se llevó a cabo un programa de intervención, cuya duración fue

del mes de noviembre al mes de enero del 2003, las sesiones continuaron en este periodo una vez por semana con una duración de hora y media a dos horas.

Segundo instrumento

Éste se mejoró en la claridad y sencillez de los reactivos, haciéndolos más explícitos para que las habilidades que se pretendía medir quedaran identificadas y la calificación obtenida fuera consecuente con la habilidad desarrollada; también se mejoraron los formatos en su presentación, para que fuera más simple y sencillo su manejo y esto facilitara la forma de calificar y permitiera, enseguida de la aplicación, obtener resultados sobre las áreas a intervenir. El proceso de la elaboración fue sometido en forma constante a supervisión y modificación para lograr la versión definitiva.

Los reactivos se agruparon con base en las habilidades que han aprendido a manejar en su entorno y en preescolar, las que les permitirían hacer en primera instancia comparación, identificación de objetos, de figuras por la forma, uso y color, o en la selección y clasificación de objetos; en contar para la solución de problemas o para resolver operaciones simples de suma y resta. Con la detección se conoce si el niño tiene habilidades adquiridas, si no, la intervención favorece su adquisición o las reafirma en la interacción con sus pares o con adultos, con los objetos en su medio o, a través de sus experiencias cotidianas. Así las construyen, esto confirma lo que dice (Woolner, 1980) de cómo las habilidades no son naturales, con las que el sujeto nace, sino que las adquiere.

Características del Instrumento

El cuestionario de habilidades básicas, es un instrumento de detección y está basado en las habilidades que requiere un niño para aprender los contenidos de los libros de texto de primer año. Los reactivos están presentados en forma concreta (ilustrados), son conocidos por el niño en su contexto y le son familiares. Es de fácil aplicación y calificación por el maestro. Su reproducción sería fácil y de bajo costo. Con los resultados se obtendría información directa sobre las áreas que requirieran apoyo y sería relevante para la adecuación e intervención curricular del maestro en las actividades escolares que programe.

El cuestionario de habilidades básicas no es para identificar problemas o trastornos de aprendizaje, ni para calificar el potencial en los niños. Lo que pretende es la identificación de las habilidades con que cuenta o que requiere el niño para optimizar su aprendizaje escolar. La detección estuvo dirigida a niños de primero de escuelas rurales e indígenas de la zona de Temoaya y puede servir de guía para que los maestros identifiquen en los alumnos al inicio del año escolar, las habilidades que ya han aprendido o que va a ser necesario crearles para facilitarles el aprendizaje.

El instrumento estuvo sometido a una constante supervisión por expertos en cada uno de sus reactivos para que fueran lo más fáciles, sencillos y apegados a los contenidos escolares. En él está considerado el entorno en que los niños se desenvuelven en la escuela y la comunidad.

Áreas que evalúa y número de reactivos por área

A continuación (Ver Tabla 2) se presenta la versión definitiva de los reactivos que se cuidó estuvieran dentro del modelo que señala Woolner (1980) por la función y la habilidad a desarrollar. Fueron corregidos los reactivos que pudieran presentar confusión con respecto a qué se esperaba medir y qué resultados obtener.

Tabla 2. Habilidades básicas a detectar en la segunda versión.

Habilidades según Woolner	Reactivos
Observación: descubrir, localizar, investigar, interpretar, predecir	15) Qué está enfrente, qué está más lejos, qué está arriba,...
Comunicación: escuchar, recordar, describir, relacionar, inferir, resumir	4) Repite las palabras... 6) Completa la frase... 16) Indica los tamaños
Comprensión: reconocer, identificar, nombrar, definir	2) Cómo se llaman estas figuras 5) Cuál es el nombre de cada figura 7) Fíjate en el dibujo... 14) Qué forma tienen, para qué se usan, de qué color son... 17) Cuáles son los órganos del cuerpo y para qué se usan
Clasificación: asociar, discriminar, comparar, encontrar, distinguir	1) Cuáles figuras son diferentes 8) Cuántos círculos hay 9) Donde hay más círculos 10) Cuáles son más...
Secuenciación: seguimiento, ordenar, contar, medir, inversión, reservar	1) Cuántas figuras hay 11), 12) y 13) Cuál es el resultado de...
Escribir: dibujar, colorear, señalar, trazar, copiar, reproducir	3) Dibuja las figuras(geométricas) 20.2) Colorea el círculo... 20.3) Agarra el lápiz...

Cómo se califica

Cada reactivo se registra en la hoja de aplicación con "1", ".5", o "0" y se suman los aciertos obtenidos.

El criterio de calificación se toma de la escala del 1 al 10, y se relaciona con la manera que califican en las escuelas:

- del 80 al 100% se considera buen aprovechamiento,
- de 60 a 70% es bajo aprovechamiento, y el
- 50% de aciertos correspondería a reprobación,

El instrumento consta de un cuestionario de habilidades básicas, una hoja de instrucciones y una hoja de registro de la aplicación. Con estos tres elementos se obtienen indicadores de las habilidades que se deben desarrollar y para lograrlo, organizar actividades de intervención que favorezcan el aprendizaje de los contenidos escolares (Ver Cuadernillo de Habilidades Básicas, p.149).

PROCEDIMIENTO

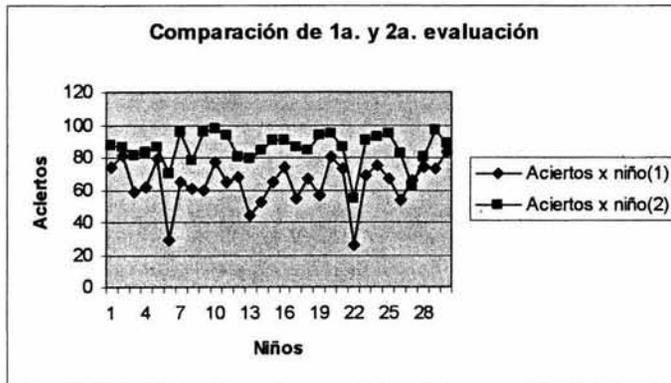
Segunda evaluación

La segunda aplicación se hizo a los 30 niños del grupo en el mismo número de ocho sesiones de hora y media cada una dos veces por semana, se efectuó un mes antes de terminar el año escolar, de los nueve niños con quienes se aplicó la intervención se trabajaba por sesión con cuatro o tres de ellos, aunque en ocasiones la maestra escogía a otros niños que consideraba con bajo rendimiento para que se les diera apoyo. En total fueron doce niños(as) los cuáles se incorporaron en las actividades de intervención.

En la Tabla 3 se muestran las calificaciones que obtuvieron los nueve niños en la primera y la segunda evaluación, y puede observarse que hubo un cambio favorable e importante en la segunda evaluación.

Tabla 3. Comparación de la primera y segunda evaluación de los nueve niños que asistieron al Programa de Intervención. Ciclo 2002-2003.

Primera evaluación		Segunda evaluación	
N° de lista	Calificación	N° de lista	Calificación
3	58	3	81.5
6	29	6	69.5
9	59	9	95.0
12	44	13	78.5
14	52	14	84.5
17	54	17	86.0
19	56	19	93.5
22	26	22	54.5
26	53	26	82.5



Como se aprecia en la gráfica, en la comparación de las dos aplicaciones, la variación entre la primera y la segunda, permite ver con claridad que la diferencia entre la variación de calificaciones debidas a la intervención es significativa en la segunda muestra, hay una diferencia importante en los resultados obtenidos en la segunda evaluación, donde el promedio de calificaciones de los nueve sujetos es de $\bar{X}=81$, que se ubica arriba del 50% de aciertos, con respecto a la primera donde el promedio fue de $\bar{X}=48$ estando abajo del 50% de aciertos. Por trabajar con una muestra de sólo nueve sujetos se aplicó la prueba No paramétrica de

Wilcoxon, con la que se obtuvo un nivel de significancia de $p < .008$ entre la primera y segunda aplicación.

Objetivo 2:

Evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares con la aplicación de pruebas

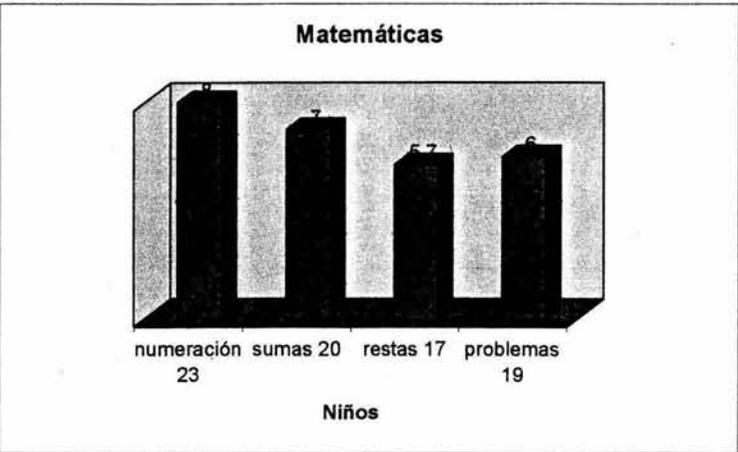
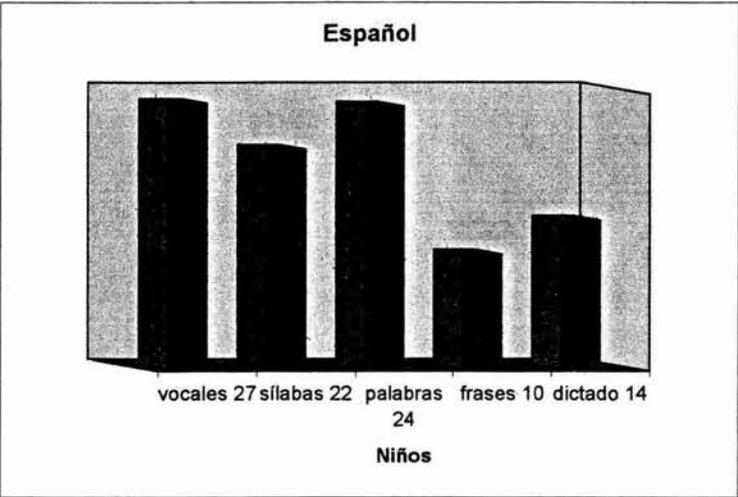
En el mes de marzo y a petición de la maestra, se diseñó y aplicó la Evaluación de lecto-escritura y número (Ver Fig.3, p.82) en **vocales** estaba la discriminación de una de tres vocales con que se nombra una figura; **relacionar** el nombre de una figura y, posteriormente **escribir su nombre**; el **dictado** de cuatro palabras que formaban una frase y **leer** cuatro enunciados. En número tenían que llevar la secuencia de la **numeración** del uno al quince y otra hilera del tres al diecisiete llenando una casilla con el número correspondiente, hacer cinco **sumas** de dos dígitos los resultados no eran mayores de once, cinco **restas** cuyos resultados no fueron mayores a cinco, así como tres **problemas** que expresaban el resultado en forma verbal.

Resultados de la prueba de lecto-escritura y número

Lecto-escritura se dividió en cinco apartados. Los niños(as) que tuvieron de seis a 10 aciertos en vocales fueron 27 (90%), en relacionar figura 22 (73%), en escribir el nombre 24 (80%), en dictado 10(33%), en leer 14 (47%). En matemáticas, los que sacaron de 6 a 10 en la secuencia de la numeración fueron 23(77%), en sumas 20 (67%); en restas 17(57%), en problemas 19(63%).

Los niños(as) que resultaron en lecto-escritura por debajo de seis aunque en algunas áreas hayan calificado por arriba fueron catorce (46.6%) y once (36%) en matemáticas.

El promedio por área y actividad se refleja en las siguientes gráficas



Los resultados reflejaban las dificultades que los niños tuvieron para lograr la solución de la prueba, existía confusión para identificar las figuras y unirlos con una línea. En los enunciados en que tenían que leer, por ejemplo “el oso se asustó” relacionaban la lectura por las figuras que aparecían y el resto lo inventaban, decían “el oso es feroz” en los números no mantuvieron la secuencia de la numeración, en las operaciones de resta, fue mayor el número de quienes no pudieron resolverlas, que en las sumas. Sin embargo, en la resta utilizaron la estrategia de poner el minuendo representado con palitos y después tachaban el número del sustraendo para obtener el resultado, en la suma no utilizaron esta estrategia de sumar con palitos. Para la maestra era importante conocer quiénes obtenían mejores resultados, para apoyar a los que ya estaban identificados para pasar año. En algunos niños(as) 26 (87%) en español y 24(80%) en matemáticas, tomando en cuenta el nivel de habilidad logrado en las actividades de la prueba, se puede considerar que han alcanzado un nivel de rendimiento de medio a alto. Los otros, alcanzaron en algunas actividades buenos niveles de respuesta, pero en otras no obtenían una calificación adecuada, por lo que se consideró como bajo rendimiento.

Fig. 3: Evaluación de lectura, escritura y número a niños de primer grado de la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez", en Zanja Vieja, Temoaya. Encierra en un círculo la vocal con que inicia el nombre de la figura

				
a i e	ó <u>u</u> a	u i a	i a o	o u i

Identifica y relaciona con una línea el nombre y la figura		Escribe el nombre de la figura
TINA		
RUEDA		
DADO		
COPA		

Lee los enunciados (el niño leerá al aplicador individualmente cada enunciado)

	LA MESA ESTÁ ROTA		EL OSO SE ASUSTÓ
	LA VACA COME PASTO		MI CASA ES ALTA

La Segunda Evaluación de Dictado y Copia de Palabras se realizó un mes antes de que terminara el año escolar, se aplicó el ejercicio que realizó la maestra al inicio del año escolar para determinar el nivel de lectoescritura; en la cual los 25 niños a quienes se les aplicó escribían en forma pictográfica; en esta segunda aplicación, resultó que 19 niños(as) copiaban bien, pero en el dictado de palabras 21 niños las escribieron aún en forma pictográfica.

◆ Figura 4 Segunda Evaluación de dictado y copia de palabras

Dictado	Copiar palabras	Dictado	Copiar palabras
1. P e s 2. r a n 3. c o n l o 4. b a n o 5. g a t o 6. c o b i l o 7. o i m i	1. GAVIOTA 2. COMEJO 3. COCODRILLO 4. PEZ 5. GANSO 6. ANIMAL 7. RANA	1. P e s 2. r a n 3. c o n l o 4. b a n o 5. g a t o 6. c o b i l o 7. o i m i	- GAVIOTA - COMEJO - COCODRILLO - PEZ - GANSO - ANIMAL - RANA
El gato es de color gris y blanco.		El gato es de color gris y blanco.	

Aún cuando en las actividades de copiar las palabras puestas en el pizarrón los niños expresaban dificultad al hacer el trazo de las letras, éste ya correspondía a la letra adecuada para formar la palabra; sin embargo, donde se expresó la mayor dificultad fue al escribir cuando se les dictaba, pues seguían teniendo problemas al hacer la identificación de los sonidos para integrar las palabras.

Objetivo 3

Elaborar actividades de intervención en apoyo al desarrollo de habilidades básicas

Objetivos particulares

- ❖ Identificar, trazar y conocer por su nombre las figuras básicas: círculo, triángulo, cuadrado, rectángulo.
- ❖ Realizar trazos de líneas rectas y curvas simples para conformar letras.
- ❖ Escribir con líneas simples las vocales y consonantes.
- ❖ Identificar y leer sílabas y palabras hasta de tres sílabas simples.
- ❖ Identificar el número al contar objetos
- ❖ Realizar mentalmente sumas y restas simples.
- ❖ Efectuar operaciones de suma y resta.
- ❖ Resolver problemas con operaciones simples de suma y resta
- ❖ Identificar y nombrar hasta 10 colores diferentes

Contenido de las actividades

- Dibujar líneas simples para el trazo de vocales y consonantes.
- Identificar vocales, sílabas simples, palabras de dos y tres sílabas simples.
- Establecer la relación de la letra inicial, sílaba o palabra con el nombre de una imagen.
- Escribir: vocales, sílabas, palabras y enunciados simples.
- Hacer conteo de hasta diez objetos.
- Agrupar hasta diez objetos.

- Establecer la secuencia del número contando hasta 20.
- Hacer sumas y restas simples de dos dígitos.
- Resolver problemas simples.
- Identificar y nombrar hasta diez colores.
- Aprender a identificar la forma de las figuras geométricas básicas: triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo.
- Establecer la relación de figuras geométricas con objetos.

Dinámica del programa

El programa estuvo organizado para que se efectuara durante el periodo escolar, en el primer periodo; se utilizaron cinco sesiones para intervención, mas una sesión en la que se aplicó la prueba de escritura; en el segundo periodo hubo 18 sesiones de intervención y, una sesión para repetir la prueba que inicialmente aplicó la maestra, se trabajó en grupos de cuatro, con media hora por niño, las sesiones eran dos a la semana de hora y media; las cuáles se realizaron en las áreas que se encontraban disponibles -comedor, salón de usos múltiples o dirección-.

Materiales

- a) Selección de actividades de libros infantiles según el grado de dificultad en ejercicios de escritura, número, color y trazo de figuras geométricas.
- b) Tarjetas impresas con el nombre de figuras de animales y objetos.
- c) Tarjetas impresas con letras de colores.
- d) Figuras geométricas de plástico de diferentes grosores y colores.

- e) Hojas de publicidad comercial para recortar.
- f) Tapas de refresco.
- g) Piedritas.
- h) Agujetas.
- i) Pelotitas de colores.
- j) Tijeras.
- k) Pegamento.
- l) Lápiz.
- m) Goma.
- n) Papel blanco y de colores
- o) Colores para iluminar.
- p) Hojas de cuadrícula alemana.
- q) Juguetes: carritos, rompecabezas, loterías, dominós

Destinatarios

Nueve niños fueron seleccionados para participar en el programa de intervención para la adquisición de habilidades básicas, además de otros tres a los cuáles la maestra consideraba que había que reforzar en alguna habilidad. Las causas de no continuidad con los mismos niños eran su falta de asistencia a la escuela o, por enfermedad. Periódicamente las enfermedades endémicas como gripe -era la más frecuente debido a los intensos fríos-, sarampión o varicela, eran la causa de las ausencias.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Introducción

Las actividades que se presentaron a los niños(as) para su realización están apoyadas en libros de texto para primer año. Las actividades están diseñadas para que el profesor o aplicador las utilice y desarrolle estrategias para que el niño ponga atención sobre la tarea. Si se distrae con frecuencia, se utilizan estrategias para llamar su atención, "¡no te distraigas, fíjate aquí!". Se le indica la tarea. Cuando se le da una instrucción y desvía la mirada, es necesario indicarle que mantenga la vista en los ojos del aplicador, si desvía los ojos, señalarle un punto entre las cejas del aplicador diciéndole "mira aquí", después desviarle la mirada hacia la tarea diciéndole "ahora, los ojos en el cuaderno", posteriormente indicarle "vas a hacer esto..." o "vas a hacer así...".

El aplicador debe estar pendiente de la elaboración o desarrollo de la escritura, hacer que mejore el trazo, que sea adecuada la orientación de cómo escribe las letras, señalarle si tiene malos hábitos de escritura, para que lo haga bien y limpio. Que logre además la identificación de figuras geométricas indicándole que las coloree, llamando tanto a la figura como al color por su nombre.

El aplicador no debe dejar que el menor haga las actividades con descuido o sin entenderlas, debe utilizar constantemente recursos de motivación, como "qué bien lo hiciste", "vas muy bien", "haz aprendido muy rápido" "qué listo eres", "eres muy inteligente", "qué bonito quedó tu trabajo", etcétera. Debe evitar expresiones

negativas sobre el niño o la tarea, o comentar ante el grupo la dificultad que alguien tiene para hacer la tarea; desacreditar lo que hace; o hacer comparaciones con los niños más adelantados. Todos los niños son diferentes y tienen un diferente nivel de aprendizaje. La actitud siempre debe ser positiva y de estímulo hacia el niño, aún para el que tenga mayor dificultad.

Si existe dificultad para entender las instrucciones, es conveniente repetir las de tres a cinco veces modificando la estructura de la instrucción con palabras más simples; si el niño no la comprende, conviene considerar otra actividad de menor nivel para que la pueda hacer y, a partir de ahí nuevamente que las practique, las aprenda y llevarlo al nivel que inicialmente le causó dificultad, previa evaluación de lo que ha aprendido. Para ejercitar su memoria y autoestima, preguntarle sobre las actividades de la sesión anterior, que las exprese frente al equipo o grupo, pues con esto puede consolidar su aprendizaje. El aplicador debe pedirle como ejercicio, participar frente a sus compañeros para que se acuerde de cuál fue la tarea anterior, o que sea él quien proporcione la instrucción de una tarea a sus compañeros si ya la tiene dominada o como ejercicio para que consolide su aprendizaje. Por ello, es importante considerar en las actividades de intervención los resultados del "Cuestionario de Habilidades Básicas"

Además, como se indicó, se retomaron los propósitos de los libros de texto de primer grado, donde se propone que, a partir de la interacción con los textos, los niños irán comprendiendo las características de la escritura; de entre éstas, el principio alfabético, la forma y trazo de las letras. Para la organización de la

enseñanza, poner especial énfasis en que el niño atienda y comprenda la instrucción que se le imparte, que pueda seguirla, es decir que haga lo que se le indica.

Fue importante para las actividades mantener la secuencia de una sesión a otra, haciendo adaptaciones con los materiales y ejercicios de los libros de texto, utilizando materiales diversos o creando actividades y ejercicios para lograr la adquisición de las habilidades necesarias así como, la atención individualizada o en parejas, que permitieron mejorar sus condiciones de participación en el aula.

Es relevante considerar lo que está establecido de acuerdo al programa oficial (SEP, 1998) respecto a que el estudio del español se divide en cuatro componentes: 1) Expresión oral -hablar y escuchar-; a los niños se les pide que repitan lo que se les dijo, que recuerden las actividades anteriores, o que se las platicuen a sus compañeros que no asistieron a la sesión anterior. 2) Lectura -leer y compartir-; se les pide que identifiquen una imagen por su nombre, y que unos y otros vayan identificando la letra inicial o las sílabas de la palabra, para lograr establecer el nombre de la imagen siguiendo esta secuencia. 3) Escritura -tiempo de escribir-; que escriban en una hoja dentro de los espacios correspondientes, corrigiéndoles trazo y forma de letra, diciéndoles cómo lo deben hacer.

En matemáticas: 1) Número: trazo, escritura y lectura de números. 2) Operaciones: planteamiento de operaciones y problemas sencillos de suma y resta. Identificación en el espacio de objetos, -arriba, abajo, adelante, atrás,

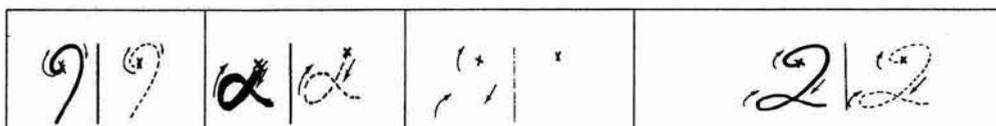
derecha, izquierda-, 3) Clasificar: ordenar en secuencia hasta 10 objetos, clasificación de objetos por forma, color, tamaño, número. 4) Forma: identificar la forma de figuras geométricas con objetos del entorno. 5) Color: iluminar diversas figuras geométricas para identificar color y forma con otros objetos similares.

Esta división y combinación de actividades obedece a criterios prácticos para abordar la enseñanza, puesto que en cualquier tipo de comunicación, oral o escrita, siempre se combinan varios de estos componentes. La expresión oral que es la capacidad de expresarse, implica además el poder exponer las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y de retener la esencia de lo que nos están diciendo. En lectura: viene a ser la funcionalidad que se hace efectiva, si el niño puede utilizar lo que extrae de lo que lee con propósitos específicos y, en la escritura aprender a escribir requiere que el niño no solamente haga el trazo de signos, sino la conciencia de que lo que escribe es su pensamiento y lo puede poner por escrito (SEP, 1998).

ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

SESIÓN UNO

Actividades: Aprender el trazo del número dos e identificar el número.



OBJETIVOS

- 1) Hacer un bastón reescribiendo sobre puntos.
- 2) Integrar con los dos trazos anteriores el número dos.
- 3) Identificar el número dos de un conjunto de números.

MATERIALES

- a) Una hoja impresa con cada uno de los trazos.
- b) Hoja con el número dos del tamaño de la hoja
- b) Colores, goma, lápiz

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los niños sobrescriben siguiendo los puntos, hay dificultad para hacer un medio moño, para formar el dos. Necesitan hacer trazos que les ayuden a ejercitar el movimiento de la mano para escribir. Se seguirá practicando el ejercicio. Se observa cómo hace el niño la tarea y se le da apoyo si presenta dificultad al realizarla.

SESIÓN DOS

Actividades: identificar las vocales por su figura y escribirlas, identificar sílabas con las letras m, l, s, p, d, b, t y escribirlas.

a	e	i	o	u
ma	me	mi	mo	mu
la	le	li	lo	lu
sa	se	si	so	su
pa	pe	pi	po	pu
da	de	di	do	du
ba	be	bi	bo	bu
ta	te	ti	to	tu

OBJETIVOS:

- Reconocer y leer las vocales.
- Reconocer y leer las sílabas.
- Escribir las vocales.
- Escribir las sílabas.

MATERIAL

- a) Hoja impresa con las vocales y las sílabas
- b) Hojas de cuadrícula grande para escribir
- c) Lápiz y goma

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al inicio de la sesión, se les pregunta cómo están, qué han hecho en su casa, en la escuela. Se les indica que en la sesión de este día se van a hacer varias actividades. Se les muestran las vocales y se les pregunta si las conocen. Las vocales no logran reconocerlas, saltan de una a otra adivinando aún cuál es.

Se lee cada vocal y se pide las repitan hasta tres veces. Se van a fijar muy bien para hacer lo que sigue, en estas hojas de cuadros van a dibujar las vocales, tienen dificultad al hacer el trazo. Se les deja que hagan la tarea indicada.

Las sílabas se leen y se les pide que las repitan hasta tres veces. Se termina la lectura.

SESIÓN TRES

Actividades: hacer ejercicios de líneas dentro de un cuadro, indicando la orientación de la línea: abajo- arriba; arriba- abajo; hacer líneas curvas.

↑	↑	↑	↑	↑
↓	↓	↓	↓	↓
m	m	m	m	m
4	4	4	4	4
Recortar conjuntos	Recortar conjuntos	Recortar conjuntos	Recortar conjuntos	Recortar conjuntos

OBJETIVOS:

- Trazar líneas dentro de dos cuadros e indicar la orientación de la línea.
- Trazar líneas curvas para hacer la letra "m".
- Trazar líneas para hacer el número cuatro.
- Identificar conjuntos de 2, 3, 4, objetos.

MATERIAL

- Hojas cuadrícula.
- Hojas de promociones comerciales.
- Lápiz, goma, colores.
- Tijeras, pegamento.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

Se les saluda, se pregunta qué hicieron el día anterior, cómo han estado este día. Se les indica que la actividad de este día, es hacer líneas en dos cuadros, en las hojas que se les proporcionan, están los ejemplos. Primero las van a hacer hacia arriba, van a ir diciendo: abajo, arriba. Van hacer dos líneas. Luego van hacer dos líneas diciendo: arriba, abajo.

Para descansar se les dan las hojas de promociones comerciales, se les pregunta el nombre de los objetos que aparecen. Los identifican sin dificultad. Se les indica que van a recortar donde haya un objeto y lo van a pegar en una hoja, abajo le ponen el número uno, después donde haya dos, así, hasta cuatro objetos, los recortan, lo pegan y le ponen el número de los objetos que son.

Se les indica cómo hacer el trazo del número cuatro, una línea corta, otra horizontal y otra línea más larga.

SESIÓN CUATRO

Actividad: Se les presentan objetos para que los identifiquen por su nombre, por número y dentro de un campo semántico, además de escribir los nombres de los objetos.

Identificar de un campo semántico: ropa, alimentos, herramientas.

Objetos por su nombre y la cantidad que está en la imagen

Recortar y pegar: figuras de un boletín comercial

OBJETIVOS:

- Identificar objetos por nombre.
- Identificar número de objetos.
- Identificar campos semánticos: ropa, alimentos, herramientas.
- Escribir los nombres de los objetos.
- Recortar y pegar.

MATERIAL

- Hojas de promoción comercial.
- Hojas de cuaderno o blancas.
- Tijeras, pegamento, lápiz y goma.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se inicia la sesión saludando y se pregunta cómo están, qué hicieron el día anterior. Se les indica que el día de hoy se va a trabajar con periódicos.

Se les da la hoja de promoción comercial para que vean las figuras, se señalan algunos grupos de figuras y se les va preguntando individualmente qué es, cuántos son, si alguno no contesta se deja que el niño que sí lo identifica lo diga,

se les deja que cuenten figura por figura, si se equivocan en el número, se les corrige o se deja al compañero que les indique cuál número es, pueden ayudarse con los dedos.

Se establece la relación del campo semántico: prendas de vestir, ropa: tienen que decir el nombre de todos los objetos que ven como prendas de vestir, si es de adulto o de niño (a), de alimentos: el nombre de todos los alimentos que vean, envasados, en especie.

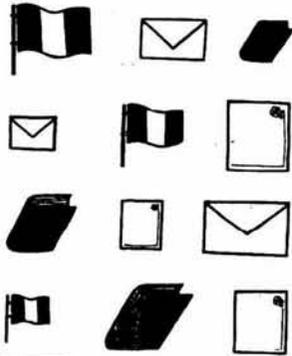
Se les indica que recorten y peguen las figuras que fueron identificando, se les pide que digan el nombre del objeto, si no lo saben se les dice cuál es, se les hace repetir hasta tres veces, posteriormente se les vuelve a preguntar. Si hay dificultad en pronunciar algún nombre como en carro, se les muestra modulando la boca, para que ellos imiten la gesticulación y pronuncien la "r".

Se les pregunta el nombre de algunos objetos que recortaron y se les comenta que los van a escribir. Se les pone el modelo del nombre del objeto, para que lo copien. Se hace énfasis en que en letras como "l, b, t," los trazos son de arriba hacia abajo, en "a, o, e, c" son parecidas al círculo, con objeto de que vayan regulando la espacialidad del trazo en los cuadros de la hoja del cuaderno.

SESIÓN CINCO

Actividades: Identificar líneas horizontales de izquierda a derecha, el tamaño chico, mediano, grande; unir figuras con su vocal; hacer el número dos.

→	→	→	→	→
---	---	---	---	---

	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>a</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>u</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>o</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>i</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	e					a					u					o					i					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> </table>						x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x
e																																																			
a																																																			
u																																																			
o																																																			
i																																																			
	x	x	x																																																
	x	x	x																																																
	x	x	x																																																
	x	x	x																																																
	x	x	x																																																

OBJETIVO:

- a) Trazar una línea horizontal de izquierda a derecha.
- b) Identificar las figuras por tamaño y forma.
- c) Relacionar la vocal del lado izquierdo con la letra inicial el nombre de la figura.
- d) Trazar el número dos.

MATERIAL

- a) Hoja para que tracen una línea horizontal de izquierda a derecha.
- b) Hoja con tres figuras de diferente tamaño y forma.
- c) Hoja con dos columnas, del lado izquierdo están las vocales y del lado derecho de cada vocal hay cuatro figuras.
- d) Hoja para que tracen el número dos.
- e) Hojas blancas, lápiz, goma, colores.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les saluda, se pregunta qué han hecho en su casa, en la escuela. Se les dice que este día se van a hacer varias actividades.

Se les da una hoja en la que hay dos puntos y tienen que trazar una línea horizontal de izquierda a derecha. Se les pregunta cuál fue la instrucción: ¿Qué está en el cuadro? Puntos. ¿Esto qué es? Se señala la línea. Unos dicen que es una raya, otros que es un palito. ¿Cómo está? Acostada. ¿Qué van a hacer? Se señala el ejemplo. Vamos a pintar como está ahí, vamos a hacer líneas. Muy bien, entonces van a unir los dos puntos con una línea, diciendo: izquierda, derecha, fuerte para que los oiga. Lo pueden hacer con colores. Escojan el que quieran, pero me dicen el nombre del color que escogieron. Toman su color, después de decir el nombre, hacen la actividad sin dificultad.

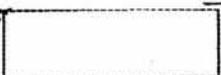
Se les da otra hoja que tiene cuatro figuras diferentes: libros, sobres, hojas y banderas, las figuras están en tres tamaños diferentes, se les muestra la hoja y se les pregunta el nombre de cada figura a cada uno, luego de qué tamaño son: grande, mediana, chica. Al que tiene dificultad en identificar los tamaños o el nombre, se le indica cuál es y se le hace repetir hasta tres veces, posteriormente se vuelve a preguntar para reafirmarlo. Se pide que encierren en un círculo del mismo color las figuras que son del mismo tamaño.

Se les da una hoja donde está el número dos dibujado con puntos y donde inicia el trazo se encuentra una cruz que indica que ahí es el inicio. Se les indica que van a seguir los puntos, esto ya lo habían hecho, tiene que salir bien, háganlo con cuidado. Muy bien, ¿qué van a hacer? El dos. Lo pueden hacer con color o lápiz. Algunos prefieren el lápiz para borrar por si se equivocan.

Se les presenta una hoja que tiene cinco líneas en cada una están cuatro figuras y en el extremo izquierdo está una vocal. Se debe seleccionar una figura cuyo nombre inicie con la vocal y encerrarla en un círculo.

SESIÓN SEIS

Actividades: realizar las actividades programadas utilizando las diferentes herramientas para ello.

		
		
	1 ROJO	2 AZUL

OBJETIVO:

- Relacionar la letra del lado izquierdo con la letra inicial el nombre de la figura
- Dibujar la figura del rectángulo en las posiciones indicadas.
- Identificar el número uno y los números del uno al tres.
- Identificar los colores azul, rojo y amarillo.

MATERIAL

- Hoja con figuras y vocal para identificar la que inicia con la consonante.
- Hoja con la figura del rectángulo.
- Hoja con la figura del uno y dentro los números del uno al tres para que identifiquen el número.
- Colores azul, rojo, amarillo, lápiz y goma.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

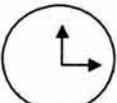
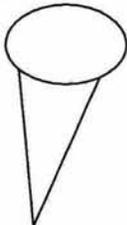
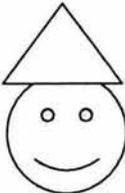
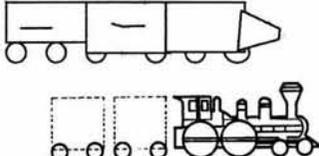
Se les pregunta cómo están y qué han hecho de actividades en la escuela. Se les dan indicaciones sobre los ejercicios que van a realizar en esta sesión. Se les presenta una hoja que tiene en el extremo izquierdo una columna donde están letras consonantes y a la derecha de cada una están imágenes, en las que deben unir con una línea de color rojo, la letra con la imagen con que inicia su nombre. Se les pregunta si conocen cada figura, se les va diciendo su nombre exagerando la letra inicial para que identifiquen la del nombre, si no la conocen se les lee tres veces por sílabas para que perciban los sonidos, en la misma forma se les pide que la repitan. Ya que las identifican se les pide que unan con una línea de color rojo la consonante y la figura.

Se les da una hoja donde están las figuras del rectángulo en posición horizontal y vertical. Se le pregunta a cada uno cuál es el nombre de la figura. Se les pide que lo repitan y que se fijen donde está la "x" para iniciar el trazo, luego hay flechitas indicando para donde hacerlo. Siguiendo la flecha van a decir en ambas: arriba, a la derecha, abajo, a la izquierda en cada figura. Cuando terminan los trazos formando las figuras, se les dice que las pueden iluminar con el color que quieran, sin salirse de las rayas, que les quede bonito.

Se les da una hoja donde está dibujado del tamaño de la hoja el número uno, dentro están los números del uno al tres revueltos. Se les pregunta ¿qué número es? Uno, ¿qué números tiene dentro? Uno, dos, tres, contestan sin dificultad. Muy bien ahora, díganme el nombre de los colores que escogieron, con el rojo van a encerrar el uno, con el azul el dos, y con el amarillo el tres.

SESIÓN SIETE

Actividad: Identificar figuras geométricas; y las que forman figuras; relacionar grupos de palabras y ejercitar la letra "ñ".

				
				
Mía Toma Sumo Oso Susi	Oso Sumo Toma Susi Mía	Tos Susto Mete Mamá	Mamá Mete Susto Tos	Ñ Niño araña

OBJETIVOS

- Identificar por su nombre las figuras geométricas del cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo e iluminarlas.
- Hacer figuras utilizando formas geométricas e iluminarlas.
- Relacionar las palabras de las dos columnas.
- Ejercitar el sonido de la letra "ñ" y conocer palabras donde identifiquen la letra.

MATERIAL

- a) Hojas con el dibujo de las figuras geométricas
- b) Cuaderno u hoja con cuadros
- c) Colores, lápiz y goma.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

Se les saluda. Se les pregunta qué han hecho, cómo han estado. Se les pide que digan qué se hizo la sesión anterior, de qué se acuerdan, entre ellos van completando la información. Ahora vamos a iniciar las actividades de este día.

Se les da una hoja con las figuras geométricas y se pregunta a cada uno sobre el nombre de la figura. Si no sabe el nombre a quién se le preguntó, pero otro de sea responder, se deja que diga el nombre. Se les dice que pueden iluminar del color que quieran, cuando están iluminando se les pregunta nuevamente por el nombre de la figura.

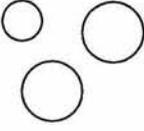
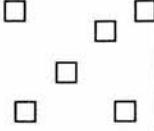
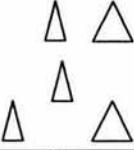
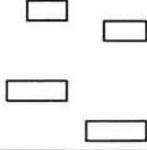
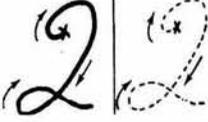
Se les entrega una hoja donde hay diversas figuras que se forman con la combinación de figuras geométricas, se les pide individualmente que digan el nombre de la figura que forman y de cuáles figuras geométricas se compone, si no saben se les dice cómo se llaman. Las pueden iluminar del color que quieran, cuando realizan la tarea se pregunta en forma alternada a cada niño sobre alguna de las figuras.

Se les da una hoja con palabras que están en dos columnas y se les pregunta si saben qué dice. Sí, dicen que no saben, se les dice la palabra y se les repite hasta tres veces. Se les dice que se fijen muy bien qué letras tiene cada palabra y en la otra columna se van a fijar si está una igual. Si la encuentran, las dos las unen con una línea. Se les da una hoja en donde se encuentra la letra "Ñ" y palabras

que se escriben con “Ñ”, la hoja tiene renglones para repetir las palabras. Se les pide que lo hagan e iluminen los dibujos de la hoja.

SESIÓN OCHO

Actividad: Conocer las letras "h" y "w"; identificar figuras iguales, reforzar la escritura del número uno y dos.

h	h	h	h	h
w	w	w	w	w
				
				
				
				

OBJETIVO

- Trazar la letra "h" y escribir palabras que se escriban con h.
- Trazar la letra "w" y escribir palabras que se escriban con w.
- Contar cuántas figuras geométricas son iguales e iluminarlas.

- d) Dibujar el número uno, indicando que el trazo es de arriba hacia abajo.
- e) Integrar el trazo del número dos
- f) Identificar figuras e iluminarlas

MATERIAL

- a) Hojas con dibujos
- b) Colores, lápices y goma

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas, ya que comentan sobre la escuela, se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les da la hoja que tiene la letra "h" y el dibujo de un higo, esta letra no tiene sonido, sólo hay que aprender las letras que se escriben con "h" en los renglones donde está la letra se les pide que la reescriban con colores, hay un grupo de palabras en la misma hoja que tienen la letra y se lee para que identifiquen que no hay sonido de la letra, se les indica que escriban cinco palabras de las que están en la hoja.

Se les da una hoja que tiene la letra "w" y el dibujo de un niño que se llama Wenceslao, en los renglones donde está la letra se les pide que la reescriban con colores, hay un grupo de palabras en la misma hoja que tiene la palabra y se les lee para que la escuchen como se pronuncia, se les pide que repitan hasta tres veces y que copien cinco palabras con "w" en una hoja.

En la actividad de contar figuras geométricas iguales, se les pide que digan el nombre de las figuras. Se señala cada figura y se pregunta individualmente el nombre a cada uno. Muy bien, ahora, cuántas figuras son estas. Se señala la figura y se pide a cada uno de los niños que conteste. Si no sabe pero otro

contesta se deja que diga cuántas son. Ya que está identificado nombre y número, se les dice que las iluminen con el color que quieran, se pregunta el nombre del color que escogieron y se les deja hacer la actividad.

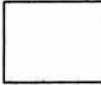
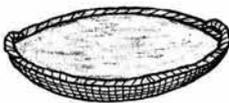
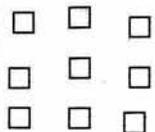
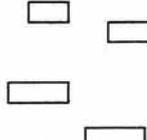
Se les indica que hay un ejercicio para reforzar lo que se ha visto anteriormente como es hacer una línea y saber que se hace de arriba hacia abajo. En la hoja que tiene aparecen dos puntos y un modelo que indica la orientación de cómo hacer el trazo. Se les pregunta qué es. Identifican el número 1, se les indica que lo van a hacer siguiendo la muestra. ¿Cómo es? De arriba hacia abajo repite cada uno. A ver, fuerte para que los oiga. De arriba hacia abajo, repiten en cada cuadro donde está la figura. Se les deja que la hagan y se observa que sea de acuerdo a las instrucciones que se les dieron.

Para identificar figuras iguales, se les presenta una hoja donde están las figuras de pelotas y caballitos de mar. Se les pregunta si conocen las figuras. Cómo se llama esta, se le pregunta a uno de los niños, si no la sabe o no la conoce se le pregunta por la otra figura. Con cada uno se hace lo mismo. Se les pide que cuenten el número de caballitos y las pelotas, de cuáles hay más, se les dice que vuelvan a contar para reforzar el conteo de los objetos, para que discriminen por la forma, se les pregunta cómo es la pelota, a qué se parece. A una rueda, a un círculo, se les señala el entorno de una pelota. Ya identificado se les deja que los iluminen. Toman dos colores, se les pregunta por el nombre. Cuando están iluminando se les pregunta nuevamente qué color están usando, ya que responden se les deja trabajar.

Para reforzar el trazo y la coordinación ojo-mano, se les indica que van a hacer el número dos, primero el bastón, luego el moño, después se integran para formar el dos, lo pueden hacer con colores, que quede bonito.

SESION NUEVE

Actividad: el niño identificará el número dos y relacionará pares de figuras con el número, contará en secuencia hasta el cuatro, discriminará el tamaño de dos figuras, identificará de entre varias figuras geométricas la que se le pida, identificará el uso de objetos, se indicará la noción de mucho, igual, poco, nada

2 				
2 				
				
				
				
 				

OBJETIVOS

- a) Identificar el número dos e igual número de figuras.
- b) Identificar el número dos y contar hasta el cuatro.
- c) Identificar figuras de dos diferentes tamaños
- d) Identificar por su nombre figuras geométricas
- e) Identificar el uso de objetos
- f) Iniciar la noción de mucho, igual, poco, nada.

MATERIALES

- a) Hojas impresas con las actividades enunciadas
- b) Colores, lápiz, goma, cuaderno

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas, ya que comentan sobre la escuela, se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les presenta una hoja con figuras de elefantes. Las figuras forman una fila a la derecha y en el lado izquierdo está el número dos. Se les pregunta el nombre de la figura. A ver cómo se llama este animal. Se señala la figura. Esto se hace con cada niño. Ahora, qué número tenemos en este lado. El dos, responden. Qué van a hacer. Unir los que tienen dos. Eso, muy bien. Van a encerrar con un círculo dos figuras. Ya que lo hicieron, las iluminan. Se les pregunta nuevamente la instrucción, si ya la entendieron, se les deja hacer su actividad.

Se les presenta una hoja con el número dos del tamaño de la hoja, en el interior están los números uno, dos, tres, cuatro, se les pregunta qué número es el que está ahí. Ya que identifican que es el dos se les pregunta sobre los números que están dentro. ¿Qué números son? Se les pide que cuenten varias veces del uno al

cuatro, como están en la figura. Ya identificados, se les pide que encierren cada número en un círculo con un color diferente.

Se les da una hoja con figuras y se les pregunta qué figuras son y cuál es grande, chica, o mediana. A los tamaños responden bien, se les indica que saquen sus colores para que los iluminen.

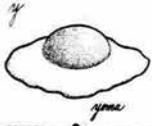
Se les entrega una hoja donde hay varias figuras geométricas. En las figuras se encuentra un círculo, un cuadrado, un triángulo, un rectángulo y un óvalo. Se pide a cada uno que diga cuál es el nombre de la figura que se señala, si acierta se le pregunta de otra, hasta que nombre todas. Si no sabe se le pide al compañero que las identificó que le ayude y que repitan cada nombre tres veces. Se pide que las iluminen cuidando de no salirse de las líneas de la figura, que lo hagan despacio y que quede bonito. Se cuida que lo hagan bien.

Se les da una hoja donde está la figura de un canasto para pan y una pecera. Se les pregunta cómo se llaman las figuras, para qué sirven. Vamos a poner tres panes así, se dibujan en el centro del canasto tres figuras. Hagan en sus dibujos lo mismo. Se les deja hacer la actividad. Este se llama pecera, parece un rectángulo, se acuerdan que lo acaban de iluminar. Muy bien, ahora le vamos a poner pescados, así, muchos pescaditos, a ver dibújenlos en su pecera. Muy bien a ver si ya lo aprendieron, ¿para qué sirve la canasta? ¡Para poner el pan! ¡Para guardarlo! ¿Y la pecera? Para poner los pescados.

En la última actividad, se les da una hoja donde hay figuras geométricas, en un cuadro hay dos, cuatro, seis y nada, Fíjense bien, ¿qué ven en este cuadro? Dos círculos, ¿en este otro? Nueve cuadrados ¿y en estos dos? Son igual número. ¿En este último? No hay nada. Se les pregunta: ¿Dónde hay muchas?, ¿Dónde hay pocas? ¿Dónde hay igual número? Ya que contestaron todo se les dice que iluminen las figuras.

SESION DIEZ

Actividades: identificar figuras y escribir su nombre para ejercitar la escritura, ejercitar el conteo para aprender la secuencia del 1 al 10, identificar figuras con un enunciado

 	 	 
<p>y</p> <p>yema</p> <p>c</p> <p>cuna</p>	<p>j</p> <p>jirafa</p> <p>d</p> <p>dulces</p>	<p>m</p> <p>mano</p> <p>g</p> <p>gato</p>
		
	<p>El oso se asustó</p>	
<p>Toma seis limas</p>		

OBJETIVOS:

- a) Reconocer figuras por su nombre.
- b) Escribir el nombre de las figuras.
- c) Contar en secuencia hasta el diez.
- d) Identificar figuras con enunciado.

MATERIAL

- a) Tarjetas con figuras de colores y con la letra inicial del nombre.
- b) Tarjetas con los nombres en letra script de las figuras anteriores.
- c) Fichas de refresco de colores.
- d) Hoja con figuras y enunciados.
- e) Lápiz, goma y cuaderno.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Bueno, se van a poner muy listos, vamos a jugar con estas tarjetas que tienen figuras, -se les muestra una- y ustedes tienen que decir qué es. Las tarjetas son de tamaño media carta y tienen dos figuras divididas por una línea y un punto al centro como los dominós. Las figuras están a color y en el extremo superior izquierdo tienen la letra con que inicia el nombre de la figura. La figura está al centro y en el extremo inferior izquierdo está el nombre de la figura, el inconveniente es que están en manuscrita las letras y palabras que están al frente, en la misma tarjeta al reverso y en las mismas posiciones están escritas en letra script.

Si el niño se distrae, se le dice: a ver, la vista aquí, con un dedo al frente de su nariz, el aplicador les pide que mantengan la vista fija en el dedo. Aquí los ojos, viendo el dedo. Ya que se mantiene su atención. Ahora los ojos viendo las tarjetas. ¡Eso es, muy bien! ¿Ahora, esto que es? Se señala una de las figuras que aparecen en la tarjeta. Se le pregunta a un niño y si acierta se les hace repetir a los demás el nombre de la figura. Se va haciendo esto con las tarjetas que se presentan. Si el niño al que se le muestra la figura, la reconoce se les pide a todos que repitan el nombre hasta tres veces. Si no saben qué es, se le dan pistas de cómo se usa, cómo se utiliza o qué sonidos hace.

Si aún así no la identifica ninguno. Se les dice el nombre, si es animal se les imita el sonido que hace, si es verdura o fruta en qué o cómo se come, si hay que quitar cáscara o limpiarla, lavarla muy bien para poderla comer. Se les repite el nombre y se les pide que lo repitan hasta tres veces. Se hace una ronda con 15 tarjetas. Después se les vuelven a pasar y se les pregunta nuevamente el nombre, si tienen duda se les reitera para qué es, cómo se come, o qué sonidos hace. En la segunda vuelta responden bien en todas. Hay una tarjeta que tiene la imagen de un huevo frito, el nombre es yema, la respuesta de los niños es huevo. No se les hizo la explicación de cual era la yema del huevo.

Muy bien, ahora, van a escribir los nombres de algunas de las figuras en la hoja que les di de cuadrícula grande. Se les muestran las tarjetas para que vean nuevamente la figura y se les voltea la tarjeta por el reverso para que vean el nombre. Escriben hasta diez nombres en la hoja. Se les indica que debe quedar cada letra dentro del cuadro.

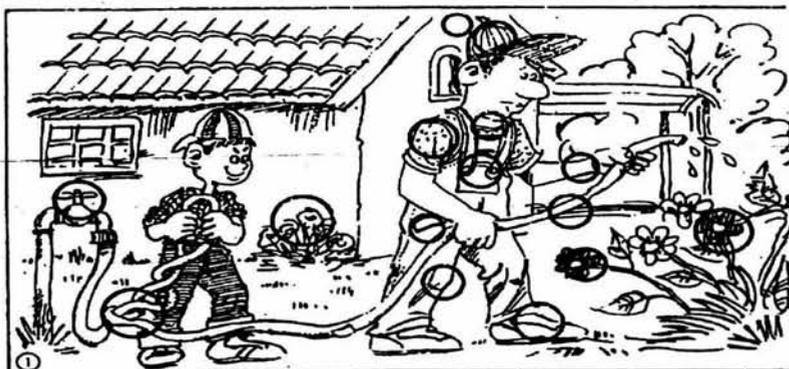
Para la actividad de conteo se utilizan tapas de refresco, hay blancas, azules, rojas, verdes, grises. Ahora vamos a contar. Se ponen 20 tapas, se les pide que las cuenten. Se colocan las fichas en fila de forma horizontal y se les va diciendo el número de cada una, se les pide que vayan repitiendo. Luego se va quitando una ficha. A ver si quitamos una, cuántas nos quedan. Se les pide que vuelvan a

contar. Si quitamos dos, así sucesivamente. Se les hace énfasis que están a un lado y que es una, la que va aumentando, mientras en un lado va aumentando, del otro lado las que estamos usando van disminuyendo, hasta que no queda nada. Luego se vuelve a ir poniendo de una en una hasta diez. Bueno, a ver otra vez, ahora vamos a ir agregando, ¿a juntar? Sí, les contesto. Juntar, es como ellos conocen la suma. Si vamos a volver a juntar, se va agregando de una en una y siempre se les hace que vayan repitiendo en voz alta lo que están haciendo.

Se les da una hoja donde en los extremos se encuentran figuras y en medio hay enunciados de dos palabras para que las relacionen con la figura. Qué es esto, se señala un oso. El niño tiene que responder el nombre. Se van a fijar muy bien lo que van a hacer. Voy a leer estos enunciados, se los muestro y los voy señalando con el dedo, ustedes van a ir viendo en su hoja y recorriendo con el dedo el enunciado. Empiezo a leer y ellos van repitiendo el enunciado y señalando en su hoja con el dedo como se les indicó. Ya que se termina de leerles. Se les dice, ahora yo voy a leer y ustedes van a unir el enunciado y la figura con una línea, la pueden hacer con color. De acuerdo, a ver qué les dije. Le pregunto a G., “que vas a leer y vamos a hacer una línea” me dice. Les repito la instrucción y señalo en la hoja un ejemplo de la actividad. Ya quedó claro. Sí, contestan. Empiezo a leer. “Ese cepillo”, ellos tienen que buscar la figura que se menciona en el enunciado en las dos columnas y hacer la línea correspondiente.

SESION ONCE

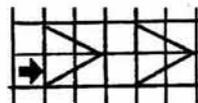
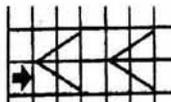
Actividad: Los niños observarán y reflexionarán para encontrar diferencias; repasar trazos hacia la derecha e izquierda para ejercitar la escritura; identificar las letras del abecedario y relacionarlos con la letra que inicia su nombre; escribir el nombre de los objetos identificados.



ABECEDARIO DE LETRAS MINÚSCULAS

Letra script

a - abeja	j - jaula	r - rosa
b - balón	k - kilo	s - silla
c - caracol	l - lima	t - tarro
d - dado	m - mano	u - uvas
e - escalera	n - nido	v - vaca
f - farol	ñ - ñandú	w - waterpolo
g - gato	o - oso	x - taxi
h - helado	p - peinín	y - yegua
i - isla	q - queso	z - zorro



OBJETIVOS:

- Observar y reflexionar para encontrar las diferencias que se solicitan comparando dos imágenes.
- Hacer el trazo de dos líneas de la izquierda a la derecha.
- Hacer el trazo de dos líneas de la derecha a la izquierda.
- Identificar las letras del alfabeto.

- e) Identificar figuras con la letra inicial de su nombre
- f) Escribir las palabras identificadas

MATERIAL

- a) hoja con imágenes para encontrar las diferencias
- b) hoja cuadrícula grande para hacer los trazos
- c) hoja con el abecedario e imágenes
- d) cuaderno, lápiz, goma

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les proporciona una hoja con dos dibujos cada uno ocupa la mitad de la hoja, el dibujo es la fachada de una casa con un adulto regando las plantas y un niño haciendo travesuras a la manguera del agua. Aunque los dibujos están repetidos el que está en la parte inferior tiene más detalles que se tienen que localizar en el que está en la parte superior, las diferencias tienen que marcarlas con un color. “¿Que ven?”, un señor regando contestan. Si distraen la vista de lo que se les señala, se les reitera, “a ver, fíjense bien, no son iguales, ustedes tienen que recorrerla con el dedo así e ir viendo las dos, para identificar lo que no es igual”. Se les muestra como es el recorrido con el dedo. Se les pregunta qué encontraron diferente. “Falta la ventanita”. “A ver, van a reflexionar si está lo mismo en los dos, ¿qué es reflexionar? van a pensar en cual encuentran cosas diferentes del otro dibujo. Van a ver el dibujo, van a pensar qué no es igual, ya que lo saben, lo señalan con un color”. Se les indica cómo. Pueden recorrer por partes la figura para encontrar las diferencias, lo pueden hacer con un lápiz o con el dedo

de arriba hacia abajo de izquierda a derecha en las dos figuras. Si encuentran diferencias las marcan. Si alguno la encuentra, dice ya encontré una, no la deja ver a su compañero, hasta que terminan todos. Se observa lo que hacen. Si alguno no encuentra nada, se les ayuda localizando una o dos diferencias.

Hay que observar que estén atentos sobre las figuras, si se distraen, decirles: "No veas para allá. ¡Los ojos aquí! y se les marca el dibujo, ¡aquí tienen que estar los ojos! ¡Busca lo que es diferente o lo que no es igual! "Acuérdense, que tienen que pensar, fijarse bien y marcar. ¿Qué tienen que hacer?" Repiten la instrucción". A ver quién encuentra primero más diferencias. Se observa lo que hacen y si encuentran alguna solos, se les felicita. Si alguno termina, esperar por los demás un breve tiempo. Se les observa y si ya no localizan más, se les dice: "ahora vamos a ver cuáles encontraron". Se le pide a cada uno que diga lo que encontró. Muy bien, eso era muy difícil. Ustedes lo hicieron muy bien. Los felicito, tengo a unos campeones aquí. ¡Qué hicieron para localizar las diferencias! ¡Ver, pensar y marcar!"

Se les da a los niños una hoja cuadrícula, donde están marcadas en cuatro cuadros chicos dos líneas que forman la punta de una flecha hacia la izquierda, en la otra mitad de la hoja las mismas líneas apuntan a la derecha. Se tienen que fijar muy bien para hacerlos igual, fijarse en los cuadros y el sentido de la línea. Ir diciendo izquierda-derecha. Ya entendieron. Sí, a ver Lib., que vas a hacer. Hacer la línea como ésta. Señala un ejemplo. Pueden hacerlo con color o lápiz como prefieran, lo importante es hacerlo bien y que no se salgan de los cuadros. Esto les va a ayudar a escribir en sus cuadernos. ¡Fíjense bien!, se les vuelve a insistir. Se les deja trabajar y se les está señalando cuando no lo hacen bien, para que se ajusten al patrón que tienen.

Se les proporciona una hoja que en la parte superior y a la derecha tiene figuras. La hoja se llama abecedario de letras minúsculas. En el centro en tres hileras están las letras del abecedario y una palabra que inicia con la misma letra. Se le

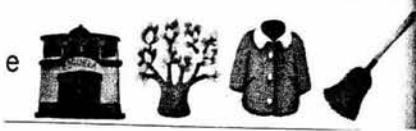
va preguntando a cada uno por el nombre de la figura. Todas las identifican. Aquí están todas las letras del abecedario. Vamos a leer las letras del abecedario. ¿Saben lo que es el abecedario? Se les explica que son las letras del alfabeto que utilizamos para escribir, que tienen un orden: primero va la a, luego la b, así sucesivamente. ¿Saben cuántas letras tiene? Son 28 letras. Esto lo han estado viendo en la clase. Se lee cada letra y ellos la repiten hasta tres veces.

Con la misma se les pregunta por las figuras que están alrededor: abeja, con qué letra empieza. Con "a", bueno van a unirlos con una línea, escojan el color que quieran. La figura que sigue qué es: lima, con qué letra inicia "l" bueno, la línea, la que sigue que es "c- caracol", "d-dado", "e-escalera", "f-farol", "g-gato", "h-helado" etcétera.

Muy bien, se les felicita por la identificación que hicieron de la letra con la imagen. Ahora van a escribir cinco palabras de las que unieron con la línea en su hoja cuadrícula y la van a hacer tres veces en el mismo renglón. Se les deja hacer la actividad y se observa que lo hagan con cuidado y que copien bien la palabra.

SESIÓN DOCE

Actividad: Los niños identificarán vocales, figuras con la letra "m" y "s", contarán en secuencia del 1 al 12.

e 	u 
me 	sa 
	

OBJETIVOS

- Identificar la imagen o imágenes con la vocal con que inicia el nombre y encerrarla en un círculo.
- Identificar la imagen con las sílabas "ma"... con que inicia el nombre de la figura y encerrarla en un círculo.
- Identificar la imagen con las sílabas "sa"... con que inicia el nombre de la figura y encerrarla en un círculo.
- Contar en secuencia del uno al doce, utilizando un reloj.

MATERIAL

- Hoja con imágenes donde está la vocal.
- Hoja con imágenes con las sílabas "ma".
- Hoja con imágenes con las sílabas "sa".
- Carátula de reloj
- Colores, lápiz, goma, cuaderno.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les da una hoja donde se encuentra a la izquierda una vocal y a la derecha cuatro imágenes de las cuales se debe escoger la que su nombre empieza con la vocal, en la misma hilera se pueden encontrar dos o tres figuras con la vocal que está indicada. Se va señalando cada figura de la hilera y se le pregunta a un niño, luego a otro sobre el nombre de cada figura. Las figuras que no reconocen son el "arpa", "un ancla" y el "iglú". Se les dice el nombre tres veces y se les pide que lo repitan. Se les indica que encierren en un círculo la figura que empieza con la misma letra de la izquierda. Se vuelve a señalar cada imagen y exagerando la pronunciación de la letra inicial se les pide que reconozcan cuál es. Cuando lo hacen, la encierran en un círculo del color que prefieran, diciendo el nombre del color para hacerlo.

Se le da a cada niño una hoja donde se encuentra a la izquierda una sílaba y a la derecha una hilera de tres imágenes cuyos nombres inician con "m" y "s" la segunda letra es una vocal diferente. Se les señala la sílaba inicial y después cada figura para conocer si saben el nombre de qué figura es. Deben identificar cada imagen e indicar cuál de las tres tiene la sílaba inicial igual a la que está a la izquierda. Se les señala cuál es la sílaba que estamos leyendo, haciendo la gesticulación y sonido exagerado para que ellos lo repitan y aprendan a diferenciar el sonido de la consonante con cada vocal. Se les pide que encierren en un círculo la sílaba con que inicia el nombre de la figura que está a la izquierda. Se les va leyendo cada figura y ellos deben indicar cuál es.

Se les muestra la carátula de un reloj y se pregunta si saben qué es. Sí, un reloj. Contestan, se les indica que van a practicar los números para saber cuántos tiene. Se inicia con cada niño el conteo del 1 al 12. Si los niños no cuentan hasta el 12 se les corrige para que lo hagan. Ya que se hizo esa práctica, se les pregunta a cada uno qué número sigue del uno, cuál del dos, así hasta el doce. Se les pide que vayan recorriendo cada número con los dedos.

SESION TRECE

Actividades: Los niños identificarán letras y colores; identificarán y escribirán los números 1,2 y 3.

d	b	p	a	e
1	2	3		

OBJETIVOS:

- Identificar consonantes, vocales y colores.
- Identificar de un conjunto cuantos miembros lo integran.
- Reafirmar la escritura de los números.

MATERIAL

- Tarjetas enmicadas media carta con las letras del abecedario impresas a color.
- Hoja con conjunto de objetos para identificar el número de miembros.
- Hoja con filas de números para que repitan las series como se indica.
- Colores, lápiz, goma, cuaderno.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen

preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les presentan unas tarjetas, para hacer un juego. Las tarjetas son tamaño media carta de fondo blanco y tienen impresas dos letras minúsculas de tipo script, con diferente color cada una, en algunas viene una consonante y una vocal, en otras dos consonantes como "b,p", "d,b" o "p,q". Se les enseñan primero, cuatro tarjetas que tengan las vocales y se les dice cómo es el juego.

Se presentan a cada uno de los niños cuatro tarjetas que tienen vocales y se les pide que digan el color y la letra que es. Tiene que ser rápido, a ver quién dice más letras y colores. Estas letras ya las conocen, los colores también. "Antes de contestar, la cabecita tiene que pensar, la boca decir y la mano señalar". ¿A ver qué vamos a hacer? Los niños repiten la instrucción. Se empieza a preguntar sólo las vocales. ¿Qué letra es ésta? Si contesta bien, se le pregunta ¿de qué color es? Si no contesta bien, se le pregunta al compañero que él conteste. Si contesta bien, se pone otra tarjeta, para reforzar la letra o el color se busca una que sea igual a la letra aunque de diferente color o igual color pero diferente letra.

Se ponen varias letras iguales y se les pregunta ¿y ésta? Si la respuesta es: son iguales o es la misma letra, se cambia de letra. Esto se hace con todas las vocales, se pregunta letra y color. Si el niño tiene dificultad para identificar las vocales, se le dice "piensa, ya la conoces" "acuérdate de qué palabra es, si decimos uva", "uuuva" "si decimos escalera" con qué letra empieza, "eeeescalera", si decimos "ojo", "ooojo" la palabra se repite exagerando la vocal inicial, haciéndola prolongada. Si el niño después de tres ejemplos de la misma vocal no la recuerda, se le pregunta al otro compañero cuál es, ¿qué vocal es? Si la sabe, se le pide que la repita. Si nadie la sabe se les dice cuál es el nombre, se les repite tres veces y se les pide que ellos lo hagan también fijándose siempre sobre la letra.

Después de estarles presentando otras tarjetas y que contestan bien, se les pone nuevamente la letra con la que tuvieron dificultad. Se vuelve a preguntar qué letra es. Si hay dificultad con las vocales. Se insiste en buscarles las letras, para que las digan, se les pide además un nombre que inicie con la letra, de las que ya hemos visto en sesiones anteriores. Con el color se pregunta, a cada uno. ¿Qué color es?

Se hacen comparaciones con colores que se encuentren en el lugar o de la ropa que traen puesta. Si logran recordarlo. Se les dice: muy bien, te acordaste. Esa cabecita pensó mucho, y lo hizo bien. Eso es. Se continúa. Se hace con todas las tarjetas. Se hace el juego para que los niños participen, si hay dificultad se individualiza para preguntarle al que no responde rápido. Después se forman palabras con cuatro letras para que las lea, como: "taco" "palo" "mito". Se les leen por sílabas, y se les pregunta ¿qué dice? ¿Cuántas letras son? ¿Cuáles son? Debe reconocer por lo menos las vocales.

Se les proporciona una hoja donde están impresos tres conjuntos, uno tiene una figura, otro dos y otro tres, cada conjunto tiene un cuadro donde van a colocar el número del conjunto. Se les pregunta sobre el nombre de las figuras ¿qué cosa es esto? Pato, pelota, muñeca. ¿Cuántas son? Muy bien, Ahora, ¿van a colocar el número que hay de cada figura en el cuadro vacío, de acuerdo? Lo pueden hacer con lápiz, si se equivocan borran. Se les deja que hagan la actividad. Lo hacen sin dificultad

Se les proporciona una hoja donde están en una columna a la izquierda impresos en diferente orden modelos de los números 1,2,3 y después cuadros en blanco con una "X" señalándoles donde iniciar la escritura, se les recuerda que esto ya lo han hecho. Se les da la hoja para que empiecen, indicándoles que deben hacerlo del mismo tamaño del modelo, con cuidado y limpio. ¡Que quede bonito! Se cuida que lo hagan bien.

Se les proporciona una hoja donde están en forma horizontal los números 1, 2, 3, en dos hileras, y abajo tienen cuadros vacíos para que los copien en el mismo orden, en las siguientes hileras cambia el orden en la misma forma hay espacios vacíos debajo de cada uno para que los repitan. Se les da la indicación de que vayan copiando en los espacios en blanco el mismo número que está arriba, se les señala cómo hacerlo y se les deja la hoja para que la trabajen.

SESIÓN CATORCE

Actividades: Se repasarán las vocales y los colores; se pedirá que reconozcan figuras y las relacionen con su nombre; harán uso de las letras m, l, t, r, s; en sílabas, y escribirán el número tres

a	e	i	o	u
	mi	me	ma	mu
	so	su	se	sa
				

OBJETIVOS

- Identificar las vocales y utilizar palabras que inicien con vocal.
- Identificar las sílabas con las letras m, l, t, r, s.
- Escribir el número tres.

MATERIAL

- Tarjetas blancas donde están impresas las letras del abecedario en pares y en color.
- Hoja con imágenes y las sílabas de las letras m, l, t, r, s.

- c) Hoja con el número tres para seguir las indicaciones del trazo.
- d) Colores, cuaderno, goma y lápiz.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Les traje nuevamente las tarjetas y les explico qué vamos a hacer. Se van presentando. Primero: cuatro tarjetas que tienen vocales y se le dice: Fíjate bien, a ver los ojos aquí, en las letras, van a mirar, luego pensar y después señalar, ¿de acuerdo? A ver, qué van a hacer: a ver, pensar y señalar. ¿Qué van a hacer? A mirar, pensar y después señalar, repiten.

Se les presentan cuatro tarjetas que tienen vocales y se les pide que digan el color y la letra que es. Se señala una vocal y empiezan a decir todas las vocales a ver a cuál le atinan. "Estas letras ya las conocen, los colores también". Otra vez, qué van a hacer: "Antes de contestar, la cabecita tiene que pensar, la boca decir y la mano señalar". ¿A ver qué van a hacer? Los niños repiten la instrucción. Se empiezan a preguntar sólo las vocales. ¿Qué letra es esta? Si contestan bien, se les pregunta ¿de qué color es? Si no contestan lo que se les preguntó, se les dan pistas. Si es redonda, se les dice cuáles se hacen como círculo: si dicen "a" por "o" se les dice una palabra que lleve la letra para que ellos deduzcan cuál es.

Las letras que se utilizan son con las que se ha trabajado. Si contestan bien, se pone otra tarjeta, se busca una que sea igual a la letra aunque de diferente color, se les pide que digan la letra, si se equivocan con la letra se les pide que nombren el color, si se equivocan se busca el color con el que se equivocaron y se compara

con el que se les pregunta, si se siguen equivocando, se busca alguna pieza del entorno o algo en que ellos tengan definido el color, el verde de la bandera, el color de la milpa, el mantel de la mesa. Todos son verdes, aunque diferentes matices, en ocasiones lo relacionan mentalmente con algún objeto que conocen y lo dicen. Cuando no se logra después de este ejercicio, se les dice el nombre del color, que lo repitan tres veces, se señalan objetos del entorno para que vean el color en objetos, si no se encuentra en el entorno, se buscan varias tarjetas y con ellas se ejercita el color.

Se les dice: "¿es igual este que éste?, ¿qué color es, o ¿es igual color?". Después se sigue preguntando y poniendo juntas las tarjetas que tienen igual color, se ponen hasta seis tarjetas donde en algunas los colores se repiten, se les pregunta en cuáles tarjetas está, el color verde, o negro, el que más se repita, luego el que menos se repita, luego un color que no esté.

Si el niño tiene dificultad para identificar las vocales, se le dice "piensa, ya la conoces" Se hace igual con las letras, se señala una vocal, se colocan varias tarjetas y se pregunta en cuántas tarjetas está la vocal que se les pide. Si lo resuelven, se les pide que digan una palabra que inicie con la vocal indicada, de las que ya hemos visto en sesiones anteriores.

Se hace el juego con todas las tarjetas para que los niños participen, si hay dificultad se individualiza para preguntarle al que no responde rápido. Después se forman palabras con cuatro letras para que las lean, como: "roca" "pato" "mimo". Se leen las palabras por sílabas, y se pregunta ¿qué dice? ¿Cuántas letras son? ¿Cuáles son? Se busca que por lo menos reconozcan las vocales.

Se les proporciona una hoja con una figura en el extremo izquierdo y una serie de cinco sílabas, tienen que identificar la sílaba con que inicia el nombre para que las relacionen. Se señala cada figura para que digan su nombre. Reconocen las cinco figuras. Se les modela la posición de lengua, labios y sonido de las sílabas para

que ellos lo repitan. Se les pide que repitan el sonido fuerte, para que se oigan, si alguno no pronuncia bien, se le dice que lo vuelva a hacer. Si aún les cuesta trabajo se les vuelve a modelar para que identifiquen el sonido inicial y después con la vocal. Las sílabas se leen señalándolas y se les dice que las vayan repasando con el dedo en las hojas que tienen. Esto se hace hasta tres veces. Este ejercicio es para que se familiaricen con los sonidos. Después de identificar la figura y emitir el sonido de las sílabas, se les pide que indiquen con qué sílaba inicia el nombre de la figura y unan con una línea la sílaba y la figura. Se les hace repetir el nombre de la figura y se exagera la primera sílaba.

El siguiente ejercicio es similar al anterior. Se les proporciona una hoja con una figura rodeada de cinco sílabas con que inicia el nombre, para que las identifiquen y las relacionen. Después de identificar la figura y después de que lean las sílabas, se les pide que indiquen con qué sílaba inicia el nombre de la figura y relacionen con una línea la sílaba y la figura. Si aún les resulta difícil se les vuelve a modelar para que identifiquen el sonido inicial y después con la vocal. Las sílabas se leen y se les dice que las vayan repasando con el dedo en las hojas que tienen. Esto se hace hasta tres veces. Después se les indica que relacionen la figura y las palabras con una línea. Se les pregunta nuevamente sobre alguna de las sílabas, para conocer si las recuerdan.

Se les proporciona una hoja con figuras en los extremos derecho e izquierdo y en medio una lista con los nombres de las figuras, los que se dividen en dos o tres sílabas simples. Se les dice, ahora vamos a leer, con las sílabas que ya vimos, vamos a formar palabras. Se señalan una por una todas las figuras y se les va pidiendo que digan el nombre. Se le pregunta a uno, si no sabe se le pregunta a otro: ¿Qué es esto? Se les dan pistas para que se acuerden del nombre. Si no la recuerdan se les dice el nombre, exagerando la pausa de las sílabas para decir el nombre completo. Se pone un ejemplo "ro-sa" ya vimos las sílabas, ahora como dice junto. "rosa". Donde está la rosa. Señalan la figura. Muy bien. Ahora le ponen una línea a la palabra y la figura. Ahora, la siguiente: Los niños tienen que ir

leyendo la palabra y buscar la figura. Y se les pregunta ¿con qué figura va? O ¿con qué figura se une? Si alguno responde más rápido que los demás, se le pide que lo repita para que oigan sus compañeros.

Se les da una hoja donde con flechas está el modelo que señala cómo hacer el número tres, deben remarcar sobre las líneas, para hacer la forma y conservar el tamaño. Se les indica que van a trazar siguiendo las flechas y los puntos para aprender a hacer el número tres. Lo pueden hacer con color o lápiz, lo que prefieran. Que lo hagan bien. El niño traza con lápiz o color sobre los puntos para formar el número tres, hasta completar la hoja.

Comentarios:

El reconocimiento de las vocales y los colores aún les representa dificultad.

SESIÓN QUINCE

Actividades: Se armará un rompecabezas con las letras del abecedario, se identificarán las vocales e imágenes; se ejercitará el trazo de los números 2, 4, 5, 6, 7 y 8; y se leerán palabras de dos sílabas.

a	b	c	ch	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ll
m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
			2		4		5						
			6		7		8						
			alto		alma		alto		ala				
			seis		seis		seso		suma				

OBJETIVOS

- Identificar las vocales de un rompecabezas.
- Identificar la vocal con que inicia el nombre de una imagen.
- Ejercitar el trazo de los números 2, 4, 5, 6, 7 y 8.
- Discriminar palabras de otras similares, y
- Leer palabras de dos sílabas.

MATERIAL

- Dos rompecabezas de fomi y de cartón.
- Hoja con imágenes y vocales.
- Hojas con los números para seguir su trazo.

- d) Hoja para identificar palabras.
- e) Cuaderno, lápiz, goma, colores.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les muestran dos rompecabezas que tienen las letras del abecedario y se les pregunta si saben para qué es. Sí, es para jugar, es un rompecabezas con letras. Se les dice: vamos a jugar con las letras a sacarlas de su lugar y después las volveremos a colocar, se van a ayudar para colocarlas. Le doy uno a cada par de niños. ¿A ver, cuántas letras tiene el abecedario? 28. En el abecedario colocado alrededor del aula tienen incluidas la "ch", "ll" "rr" "ñ" en el que se les muestra sólo hay 26 letras. Se les pide que cuenten las letras. Algunos no saben hasta el 10, se les van diciendo los números y ellos los van repitiendo. Las letras del abecedario son desprendibles, se les pide que las saquen de su lugar y que se fijen bien cómo son, porque las van a volver a poner donde corresponde. Se les deja manipular el juego una vez a cada uno, se les pregunta ¿hay letras que conocen? Sí: ¿cuáles conocen? Se les señala una por una las vocales. Se les dice que las pongan donde corresponde nuevamente a cada uno.

Se pide que identifiquen la "m, l, s, t, r y luego las b, d, p" ya que dijeron cuáles eran, se les indica que las coloquen en el rompecabezas en su lugar. Ya que tienen las vocales y las letras identificadas. Se les pide que terminen de acomodar las letras que faltan. Ya colocadas, se les pide que ahora pongan "ma", Las sacamos, preguntan. Sí, nada más las que les dije, les repito: "ma", con las letras y las vocales les voy diciendo para que hagan sílabas, te, so, li, pu. Ahora, vamos

a formar palabras que ya conocen, a ver "mate", "liso" "tema". Les cuesta trabajo ubicar las letras y formar sílabas, les ayudo diciéndoles: a ver, ya tienes "te", ahora donde está la ma, ¡Como la de mamá!, me dicen, Sí, la "ma" de mamá".

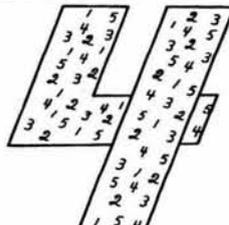
Se les proporciona una hoja con nueve imágenes, cada una tiene cuatro vocales formando un cuadro y la imagen en medio. Ahora, se van a fijar en la hoja que les di, qué letras tiene cada cuadro, a ver, se le pregunta a cada uno por un cuadro para que repasen las vocales, así como la imagen, muy bien con qué letra empieza el nombre de la figura. Se les pregunta el nombre de la imagen y se les van señalando las vocales de cada cuadro. Ahora la vocal que es la correcta la tienen que encerrar en un círculo.

Se les da una hoja donde están los números dos, cuatro, cinco, seis, siete, ocho; en cada número que es el modelo hay flechas que indican el movimiento del trazo que se debe hacer. En los siguientes cuadros únicamente hay una "x" que indica que a partir de ahí se debe hacer el trazo. El niño tiene que seguir la forma del modelo y el tamaño. Ahora, van a trabajar con estos números, esto, ya lo han hecho antes. ¿Se acuerdan? Bueno, entonces a empezar, a hacerlo: ¿Cómo lo van a hacer: bien, limpio y bonito? ¿Cómo? Repiten: bien, limpio y bonito

Se le da una hoja a cada uno que tiene dos hileras de palabras. Hay diferencias por una vocal o por el orden de las letras, ellos tienen que observarlas para saber cuáles son las que se parecen de las dos hileras y mostrar qué letra o letras son diferentes. Se les dice que estas palabras ya las hemos visto con las imágenes donde están las sílabas y las vocales. ¿Ya se acordaron cuáles? Se les regresa al primer ejercicio. ¿Qué van a hacer? La cabeza va a pensar, los ojos a mirar las palabras y la mano a indicar. ¿Qué van a hacer? Repiten la indicación. Se inicia con que cada uno localice una palabra, si el otro compañero lo identifica antes, se le da un tiempo para que a quién se le preguntó reflexione, si tiene mucha dificultad se le pide al compañero que le indique cuál es.

SESIÓN DIECISÉIS

Actividades: Se leerán sílabas y palabras que empiecen con "m", se harán conjuntos de figuras con los números; se identificará en un conjunto el número cuatro; se completarán objetos.

<p>mamá</p>  <p>Mm Mm</p> <p>ma mo me mu mi amo mo una mie mima</p> <p>MI mamá. Mama me ama.</p>		 4  6	
			 7  5

OBJETIVOS

- Identificar la letra "m" e iniciar la lectura de la "m" con las vocales.
- Leer palabras y dos enunciados usando la letra "m".
- Escribir palabras con la letra "m".
- Hacer conjuntos de uno, dos, tres, cuatro, cinco con figuras de un gato.
- Identificar de un conjunto de números el cuatro y encerrarlo en un círculo.
- Completar las cuatro figuras con el número de globos que se piden.

MATERIAL

- Hoja con la letra "m".
- Hoja con figuras de un gato para recortar.
- Hoja con la figura del cuatro.
- Hoja con la figura de un globero.
- Colores, tijeras, pegamento, lápiz.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les da una hoja donde está en la parte superior y al centro una figura de una mujer y un niño, a la izquierda está la palabra mamá, y debajo de la figura aparecen las letras "M, m" mayúscula y minúscula. Después las sílabas de "m" con cada vocal, abajo cinco palabras que tienen dos vocales y una "m" formando una palabra. En la parte inferior hay unas líneas. Se les pregunta qué letra es esta. La "m" de mamá, contestan. Siempre la ligan a una vocal, que es como les enseñan en el aula. Se les va señalando cada sílaba y se le pregunta a uno y luego al otro

En la hoja que se ha estado trabajando la lectura de las sílabas y las palabras, al final aparecen tres rayas para que practiquen su escritura. Se les pide que escriban lo que han leído y lo vayan diciendo en voz alta para saber qué escriben. Se les ayuda si no lo hacen bien, se les pregunta ¿Cómo? A ver se le pide a otro niño que ayude a su compañero. Se les vuelve a repetir y se les reitera que lo vuelvan a decir en voz alta cuando lo escriban.

Se les proporcionan dos hojas, en la primera hay tres hileras con cinco imágenes de gato cada una, en la otra hoja, hay un rectángulo dividido donde aparecen los números uno, dos, tres, cuatro, cinco y queda un espacio en blanco. Cada espacio lo van a llenar recortando el número de figuras que se indica. Se les muestra la figura. ¿Qué es?, un gato. En la hoja donde están los números van a pegar el mismo número de gatos. Se muestra la hoja con los números y se les indica un cuadro. ¿Cuántos gatos van a pegar aquí? "dos", responden. Lo van a hacer que quede bonito. ¿No hay dudas? No. Se les proporcionan tijeras y

pegamento, se deja que trabajen, observando que lo hagan según las indicaciones. Cada uno usa diferentes estrategias para hacerlo. Uno corta primero todas las figuras y luego las va pegando. Otro va cortando las figuras que va indicando el número.

Se les proporciona una hoja con la figura del cuatro del tamaño de la hoja y dentro de la imagen números del uno al cinco en desorden. Esto ya lo hemos hecho con otros números. A ver, ¿cómo vamos a trabajar buscando el cuatro? Que vamos a hacer primero: "Ver, Pensar, luego encerrar en un círculo el cuatro". A ver, qué vamos a hacer. Se les pide que lo repitan. "Ver, Pensar, luego encerrar en un círculo el cuatro" Se les dice que agarren el color que prefieran.

Se les da una hoja donde hay cuatro cuadros, en cada uno está un payaso con un globo en la mano y en el extremo inferior hay un número, ellos tienen que dibujar el número de globos que indica el número. Se les pregunta qué es la imagen y qué es lo que tiene en la mano, así como cuál es el número que está en el cuadro. Se les pregunta a cada uno qué deben hacer. Ponerle globos. Si ya tiene uno cuántos faltan para cuatro. Cuentan con los dedos. Se les indica que dibujen el número de globos que faltan para que se complete.

SESIÓN DIECISIETE

Actividades: Leerán sílabas y palabras que empiecen con “s”, escribirán sílabas y palabras con “m” y “s”; identificarán el nombre de una imagen y la unirán con una línea; harán el trazo de números del uno al seis e iluminarán objetos.

 <p>Ss ss</p> <p>so so mi se u si ma a una me a mi a umo su i ama a u mamá. E a me a e mio.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<table> <tr> <td></td> <td>lima</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>ramo</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>oso</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>torre</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>ruta</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>mamá</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>mesa</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>lata</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>malera</td> <td></td> </tr> </table>		lima			ramo			oso			torre			ruta			mamá			mesa			lata			malera																																														
	lima																																																																								
	ramo																																																																								
	oso																																																																								
	torre																																																																								
	ruta																																																																								
	mamá																																																																								
	mesa																																																																								
	lata																																																																								
	malera																																																																								
<table border="1"> <tr> <td>5</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	5					7					6					8					4					9					<table> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	4						2						5						4						3						1						5					
5																																																																									
7																																																																									
6																																																																									
8																																																																									
4																																																																									
9																																																																									
4																																																																									
2																																																																									
5																																																																									
4																																																																									
3																																																																									
1																																																																									
5																																																																									

OBJETIVOS

- Identificar la letra “s”.
- Leer sílabas con las letras “s” y “m”.
- Leer y escribir palabras con “s” y “m”.
- Identificar y unir con una línea figuras y palabras.
- Escribir los números dos, cuatro, cinco, seis, siete y ocho.
- Hacer conjuntos con las imágenes cómo se indica.

MATERIAL

- Hoja con la letra “s” y palabras con “m” y “s”.
- Hoja con imagen y palabra.
- Hoja con números.

- d) Hoja con conjuntos.
- e) Cuaderno, lápices, colores, goma.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les da una hoja en la que se encuentra la letra "S,s" formando sílabas con las vocales y formando palabras con "m", Ejemplo: masa, suma, etcétera después de las palabras dos enunciados simples, combinando vocales y las dos letras que ya se han visto antes. Al final de la hoja están cinco líneas, para que los niños reproduzcan por escrito el texto. Se le proporciona la hoja a cada uno y se le pregunta: ¿Qué letra, es esta?, es como "sa" dice M. Si es como "sa" se le confirma, a ver con la boca la vamos a hacer, se hace un sonido muy prolongado con la "SSSSSSSSSS", y al final se dice la vocal "sssssssssss.... a" así se hace señalando cada sílaba y se les pide que lo repitan prolongando igual el sonido de la "s" luego se señala la sílaba luego se le pregunta a cada uno ¿cómo dice aquí? "sa", "so"... se les pide que repitan con las vocales. Si ya no hay duda de que lean la sílaba, se pasa al siguiente renglón, donde las palabras son con tres letras o sílaba inversa: "s us", "oso", en el siguiente renglón las palabras ya forman dos sílabas: "ma-sa", "su-ma", "me-sa". Al final se trazan tres líneas y se les pide que escriban las palabras que están en la hoja, que las repitan en voz alta. Se ponen a hacer su actividad, algunas prefieren hacerlo con lapicero.

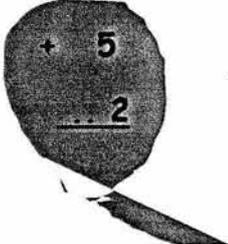
Se les da una hoja donde están dos columnas con figuras, en medio de ellas está el nombre de las figuras, van a leer las palabras y van a indicar qué palabra es el nombre de la figura, cuando digan el nombre, van a unir la figura y el nombre con una línea.

Se les da una hoja que tiene los números dos, cuatro, cinco, seis, siete y ocho en las siguientes tres hileras, en cada cuadro está una "x" que es donde inician para hacer el trazo del número. Se les pregunta ¿qué número es este?, se señala el "2" ¿y este? "4" se indica el número. La respuesta es afirmativa, pues ahora, los van a copiar como el modelo en cada cuadro, empezando en la "x", debe quedar bien, de tamaño grande y limpio. Se les deja que hagan su actividad.

Se les da una hoja con caritas en la que al inicio de cada línea hay un número, tienen que iluminar el mismo número de caritas que el número indica. Se les da la indicación de qué van a iluminar, eso les gusta mucho. El mismo número que está ahí. A ver, qué van a hacer. Se les pregunta. Vamos a pintar las caritas. ¿Cuántas? Cuatro, aquí, dos. Responden. Se les dan los colores para que escojan los que quieran. Se les deja hacer su actividad, se observa cómo lo hacen, unos iluminan toda la carita, otros nada más los rasgos que le dan forma de cara.

SESIÓN DIECIOCHO

Actividades: Lectura de un cuento; que cuenten en secuencia del uno al 20 y hagan operaciones de suma.

Lectura del cuento PINOCHO	CONTAR 1 AL 20	SUMAR 
--------------------------------------	---------------------------------	--

OBJETIVOS

- Leer un cuento infantil
- Contar en secuencia del uno al 20
- Dibujar en el cuaderno formas de globos para hacer sumas

MATERIAL

- Libro de cuentos infantiles
- Tapas de refresco de diferentes colores
- Cuaderno, colores, lápiz y goma

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Se les pregunta cómo han estado, qué están haciendo de tareas en el aula, de qué se acuerdan de la sesión anterior, este cuestionamiento les facilita la comunicación para iniciar la sesión. Se les dice de las actividades que se tienen preparadas para el día y que se van a repasar otras que ya habían hecho, para que las hagan mejor.

Se les lee un cuento abreviado de Pinocho y luego se hacen preguntas del cuento y de sus personajes: cómo se llama su papá, de qué estaba hecho Pinocho, qué le pasaba cuando decía mentiras, quiénes le decían que desobedeciera a su papá. Los niños iban respondiendo cuando se hacía la pregunta.

Se les enseñan las tapas de refresco y se les pregunta ¿Qué es esto? tapas, lo dicen sin dificultad. Vamos a contar con las tapas, se van a poner muy listos. Coloco el montón de veinte y las voy pasando de una en una en forma rápida. Los niños alcanzan a contar hasta diez. Después del diez se les repite el número hasta el veinte. Así se cuenta varias veces para que practiquen la numeración de uno en uno. Luego se juntan dos tapas e igual se pasan de dos en dos rápido. Así se está practicando de dos en dos, de tres en tres, cuatro en cuatro, cinco en cinco, pidiéndoles que digan además cuántas veces hay dos en veinte, tres, cuatro y cinco.

Se dibujan unos globos en una hoja y se coloca una suma de dos dígitos para que la hagan. Preguntan si es de "juntar". Sí, es de juntar. Utilizan los dedos, o hacen palitos para sumar. Las niñas terminan rápido y piden hacer más.

Hasta aquí termina la última sesión de intervención.

COMENTARIOS SOBRE LAS SESIONES

En cada sesión se pretendía lograr el dominio o el aprendizaje de las habilidades que se estaban enseñando en el desempeño de la tarea que se organizaba para la sesión, sin embargo, los niños tenían diferentes grados de habilidades y conocimiento sobre objetos, colores, de facilidad para el trazo, etcétera. Los objetivos planteados no siempre se lograban por las dificultades que los niños presentaban en su desempeño, por lo que con diferentes materiales y estrategias se reiteraban las actividades para lograr que aprendieran las habilidades básicas, lo que fue mejorando en forma importante en sus actividades, así como en la satisfacción que mostraban en su nivel de logro por el desempeño de sus actividades.

Entre las dificultades que tuvieron estaba el conocimiento de algunas imágenes, como: arpa, ancla, iglú, isla, caballito de mar, torre, remo, sonaja que no les eran familiares, otras como una canasta la identifican como cazuela, la pecera era para ellos un cuadro. En todas se les explicó el uso, o lugar donde se localizaban.

Al inicio, como apenas estaban aprendiendo los colores no lograban la correspondencia del color señalado en algún objeto, la estrategia que utilizaban era que decían todos los que tenían aprendidos para ver en cuál acertaban.

En la identificación de vocales hacían lo mismo que con los colores, se les preguntaba una y decían todas.

En el trazo de las letras y los números la dificultad inicial era la coordinación visual y de la mano para llevarla al espacio del cuadro donde tenían que escribir, o en seguir la forma y sentido de las líneas, así como las estrategias que van estableciendo para identificar el trazo, el trazo de la "s" y de la "e" lo hacían de abajo hacia arriba, de la "o" iniciaban de derecha a izquierda, así como en los números iniciaban el trazo de abajo hacia arriba. Cuando hacían la actividad

corregían el trazo, pero no haciendo énfasis en el trazo, lo hacían como acostumbraban en el aula.

Para ellos fue difícil entender de primera vez las instrucciones, las que se tenían que cambiar por lenguaje más sencillo, como por ejemplo, para hacer el cuatro se les decía un “palito corto, otro acostado y otro largo”.

Entre las estrategias que se buscaron para lograr su confianza y mantener su interés estaba preguntarles qué habían hecho anteriormente. “¡Quién me va a decir qué hicieron la sesión pasada, o el día anterior, o en las vacaciones!”, para motivarles a decir que con la cabeza se pensaba, “¡Qué quedamos que íbamos a hacer con la cabeza, a ver quién se acuerda!” “¡Ese “coco” –señalaba la cabeza- tiene que acordarse! ¡A ver que se acuerde! ¡Póngalo a recordar lo que hicieron!”

Como era difícil mantener su atención. Se utilizaba: “¡Fíjense bien lo que les voy a decir, a ver sus ojos aquí” –se señalan los ojos del instructor- “van a mirar, luego pensar y después contestar, señalar o hacer!” O también: “¡Tus ojos aquí, mírame a los ojos!” —luego se señala en medio de las cejas con el dedo índice, desviando el dedo índice se le lleva a la tarea—“¡Ahora, aquí los ojos!”

Como estimulación en ocasiones se les decía que la actividad era muy fácil y la podían hacer sin dificultad, o cuando lograban hacer algo, se les decía que era muy difícil lo que habían hecho y ellos lo hicieron muy bien. “¡Muy bien, qué chicos(as) tan listos, son muy inteligentes, los felicito, lo hicieron muy bien! Estuvo difícil ¿verdad? Era muy difícil lo que les pedí y lo hicieron muy bien. ¡Los felicito! ¡Son unos campeones!” Siempre se les felicitaba al terminar una tarea.

Al final del programa los niños que se atendieron lograron adquirir y mejorar sus habilidades, esto se manifestó en que elevaron su calificación inicial, como ya se revisó anteriormente.

REFERENCIAS

- Acle, T. G., & Olmos R. A. (1995). Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos. México: FES Zaragoza.UNAM
- Acle, T. G., & Roque H. P. (1994). Necesidades de educación especial en una población otomí del Estado de México. La Psicología Social en México, 5, 486-492.
- Acle, T. G., Roque H. P., & Contreras, R. E., (1996) Detección de problemas de aprendizaje en niños otomíes de primer grado: un enfoque ecológico. La Psicología Social en México, 6, 381-386.
- Ahumada, R., & Montenegro, A. (2002). Juguemos a Leer. México: Trillas.
- Arias, S. J. de D., (2000) Modelo de valoración e intervención en problemas de aprendizaje. Pedagogía y Saberes, (14): 73-80. Bogotá, Colombia.
- Bazán, A., Sánchez, B. y Corral, V. (2000) Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. Revista de Psicología, 17 (2).
- Brofenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. España: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M., & Rosemberg, C.R. (2000). Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura: 2, 18-23, Argentina.
- Carballo, S. R., Fernández, D. M.J. & García, N. N. (2000) Eficacia de un programa de apoyo y refuerzo de habilidades y aprendizajes instrumentales en niños con dificultades escolares. Bordón 52, 4.
- Centro de Documentación Internacional SEP/UNESCO (1997). Consulta Internacional sobre educación para la primera infancia y las necesidades educativas especiales. París.
- Corvo de Greco, M., & Isuani de Aguiló, M.E. (2000) La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático. Lectura y Vida: Junio. 32-42 Argentina.
- De Alba, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas. México: CESU-UNAM.
- De Dios, A. S. J. (2000) Modelo de valoración e intervención en problemas de aprendizaje. Pedagogía y saberes. N°. 14. 73-80.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990).

- Defior, C. S. (1996). Las dificultades de aprendizaje (un enfoque cognitivo), España: Aljibe.
- Díaz, Couder, E. (2001). Sociolingüística y planeación lingüística. Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. Revista Mexicana de Investigación Educativa: 6, (12) 283-315
- Dirección General de Educación Especial (1993-1994). Proyecto General para la Educación Especial en México.
- Disabilities Education Act (IDEA, 2003). Comprendiendo qué es la definición de incapacidad de aprendizaje. Recuperado de http://teachingld.org/understanding/understanding_print.html.
- Esquivel, F., Heredia, C. & Lucio, E. (1999). Psicodiagnóstico clínico en el niño. México: Trillas.
- Fuentes N. T. (1999). FACILITO. Evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura. México: Manual Moderno.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M.I., Taracena, E. & Padilla, F. (1997). Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas. México: Trillas.
- Gargallo, B. (1997). Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad. Madrid: TEA Ediciones.
- Guevara, N. G. (2001) La catástrofe silenciosa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística, (2000). Censo XII de población. México.
- Jiménez, E. C. & Rojas, P. G. (1990). Eficacia de un programa de estimulación psicopedagógica en preescolares con signos de inmadurez. Revista Estudios Pedagógicos 16: 27-39.
- Labinowicz, M. (1980). Introducción a Piaget. México: SITESA.
- Mabire, B. (2003). Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997. México: Colegio de México.
- Macotela, F.S, & Vega, P. L. (1987). En torno a los pre-requisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura: un cuestionamiento a la prueba ABC. Enseñanza e Investigación en Psicología. 13: 2, 183-185. México.
- Mehrens, W. A. & Lehman, I. J. (1982) Medición y Evaluación. En la educación y en la psicología, México: Compañía Editorial Continental.

- Muñoz, I. C. (1999) Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nieto H.M. (1998). El niño disléxico. México: El Manual Moderno.
- O'Connor, R.E., Notary-Syverson, A., & Vadasy, P. (1998). Primer grado: efectos de enseñanza de actividades fonológicas en el jardín de niños para niños con incapacidad leve. Seguimiento de un estudio. Learning Disabilities Research & Practice, 13 (1). Office of Special Education Programs at the U.S. Dept. of Education.
- Orellana, E.E. (2000). La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo. Pensamiento Educativo, 27, 15-34.
- Ornelas, C. (2000). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, U. A. (2001). Sobre las formas de obtención y análisis de datos para la valoración de la educación indígena. Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 6, 12, 292-297.
- Pinto, G. A. & Bermeosolo, B.J. (1997). Tratamiento e integración de niños con severas dificultades lectoras, utilizando estrategias de énfasis fonético-verbal. Revista PAIDEIA 22.
- Ribes, I. E. (2002). Técnicas de modificación de conducta. México: Trillas.
- Rosales, A. X. & Quijano, T. H. (1994). Ejercicios y Tareas. Matemáticas y español. México: Trillas.
- Rosbach, P. A., & Hinojosa, C., M. (2001). Juega con las Matemáticas 2. México:Trillas.
- Sáez, G. R. (1990). Escuela rural o escuela urbana ubicada en el campo. Estrategias para el desarrollo de una educación rural. Revista de Estudios Pedagógicos 16: 41-57.
- Sánchez, J. F., Higuera, A. M. & Bolías, F. (1998). Evolución Histórica de la Educación Especial. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Schmelkes, S. (1999). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. Fondo de Cultura Económica. México.
- Schmelkes, S. (2001). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del PARE. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 6, 111, 173-179.

- Secretaría de Educación Pública (1993-1994). Proyecto general para la educación especial en México. Dirección General de Educación Especial: México.
- Secretaría de Educación Pública (1997) Libro para el Maestro.
- Secretaría de Educación Pública (2001-2006). Programa Nacional de Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública y Organización de las Naciones Unidas Secretaría de Educación Pública, (1980). Bases para una política de Educación Especial. México: Dirección General de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (1993), Plan y Programas de Estudio. Primaria. México.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 1995) Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad. México.
- Somwaru, J.P. (1979). Manual for the Test of Early Learning Skills. Minnessota: USA.
- Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. (2000-2001) Perspectivas del Siglo XX. México.
- Valdivieso, B. L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. Pensamiento Educativo, Vol. 27, pp. 49-68.
- Vallet, E. R. (1988) Evaluación del desarrollo de las aptitudes básicas para el aprendizaje. Manual TEA investigación y publicaciones psicológicas. N° 123, España.
- Villafranca, F. L., (2002) La vinculación de las variables comunidad escuela-familia-estudiante como predictora del riesgo escolar en alumnos otomíes de Zanja Vieja, Temoaya. Tesis.de Maestría no publicada. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.
- Woolner, R., B. (1980). Universal Basic Skills: What Are They? World Assembly of the Word Organization for Preschool Education (OMEPE). (16TH, Quebec City, Quebec, Canada, July28-August 2, 1980).

CUESTIONARIO DE HABILIDADES BÁSICAS

Cuadernillo de Aplicación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

Residencia en Educación Especial

CUESTIONARIO DE HABILIDADES BÁSICAS

(Cuadernillo de Aplicación)



MARÍA ANTONIETA COLMENARES CÉSAR

2004

INTRODUCCIÓN 152

OBJETIVO GENERAL	160
INSTRUMENTO	161
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	161
Tabla 1 Habilidades y subhabilidades consideradas en los reactivos	162
PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN	162
RESULTADOS	164
REFERENCIAS	165

INTRODUCCIÓN

Durante el primer grado de primaria, el objetivo más relevante es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. El programa para la enseñanza del español que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública, está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería una simple técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. De acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional, si se logra que desde el principio de su escolaridad el niño busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer *comprensivamente*. Con este método se irá más lentamente si el objetivo primero no es el aprendizaje de la rapidez en la lectura, sino el de aprender a leer en forma comprensiva.

Este enfoque comunicativo y funcional difiere del tradicional, donde se considera que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo. Se considera que debe lograrse que el niño lea de corrido, la

comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura, SEP (1997). Esta conceptualización se aplica en el inicio de todos los aprendizajes, el aprender significa un enlace de lo que se tiene previo con lo nuevo, es un proceso de un paso y luego otro, así, rehacer un conocimiento adquirido, es modificar una estructura ya construida. Si no se hace, desde el inicio, la estructura adecuada y se van formando todos los enlaces o pasos en los niños, después es difícil que vuelvan a reestructurar o modificar lo aprendido. En este sentido, es relevante considerar que en los niños con problemas de aprendizaje, el proceso de aprendizaje puede ser lento, pero debe ser sólido, porque para ellos es difícil, reestructurar un aprendizaje creado (IDEA, 2003).

Algunos de los aspectos planteados como parte de cómo y qué deben aprender los niños, están considerados en el propósito del Programa de Educación Básica (1993), a través de las actividades que deben realizar los niños. El cuál tiene como objetivo principal el aprendizaje de la lecto-escritura y del número; de lo que se trata, es de establecer las condicionantes en el niño para que le permitan acceder al logro del conocimiento y adquirir la habilidad para leer, escribir y contar.

En los libros de texto se reconoce la creatividad del maestro y la existencia de múltiples métodos y estilos de trabajo docente. Por esta razón, las propuestas didácticas son abiertas y ofrecen amplias posibilidades de adaptación a las formas de trabajo del maestro, a las condiciones específicas en las que realiza su labor y a los intereses, necesidades y dificultades de aprendizaje de los niños (SEP, 1997). De hecho uno de los problemas a los que se enfrenta el maestro, en

particular el que atiende primer grado, sea de medio rural o urbano, es la heterogeneidad de los niveles conceptuales, de habilidades y conocimientos previos con que ingresan los niños a la escuela. De aquí, que existe el interés por detectar aquellos aspectos que, en un momento dado, impidan que el niño aprenda adecuadamente.

El estudio del español se divide en tres componentes: 1) Expresión oral -hablar y escuchar-; a los niños se les pide que repitan lo que se les dijo, que recuerden las actividades anteriores, o que se las platicuen a sus compañeros que no asistieron a la sesión anterior. 2) Lectura -leer y compartir-; se les pide que identifiquen una imagen, que la relacionen con la letra inicial, sílaba o palabra, unos y otros vayan identificando para lograr establecer el nombre de la imagen siguiendo esta secuencia. 3) Escritura -tiempo de escribir-; siguiendo la misma secuencia de la identificación de la vocal, sílaba y palabra, que escriban en una hoja dentro de los espacios correspondientes, corrigiéndoles trazo y forma de la letra.

En matemáticas: 1) Número: trazo, escritura y lectura de números. 2) Operaciones: planteamiento de operaciones y problemas sencillos de suma y resta. Identificación en el espacio de objetos, -arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda-, 3) Clasificar: ordenar en secuencia hasta 10 objetos, clasificación de objetos por forma, color, tamaño, número. 4) Forma: identificar la forma de figuras geométricas con objetos del entorno. 5) Color: iluminar diversas figuras geométricas para identificar color y forma con otros objetos similares.

Esta división y combinación de actividades obedece a criterios prácticos para abordar la enseñanza, puesto que en cualquier tipo de comunicación, oral o escrita, siempre se combinan varios de estos componentes. El Libro para el Maestro (1997), presenta a la expresión oral como la capacidad de expresarse e implica además el poder exponer las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y de retener la esencia de lo que nos están diciendo. En lectura: la presenta como la funcionalidad que se hace efectiva si el niño puede utilizar lo que lee con propósitos específicos y, a la escritura: como el aprender a escribir que requiere del niño que no solamente haga el trazado de letras, sino que tome conciencia de que lo que se dice puede ponerse por escrito (SEP,1997).

Al maestro se le recomienda que al principio del año escolar practique una evaluación a los niños. Esta evaluación inicial le permitirá la toma de decisiones respecto a las actividades que deberá poner en práctica con mayor frecuencia. Programa de Actividades (SEP, 1994). Cuando el niño inicia su aprendizaje, es necesario que haya alcanzado la madurez adecuada en todas las facetas de su organismo y personalidad, de una manera armónica y equilibrada, debe haber adquirido un cúmulo de conocimientos e informaciones, así como ser suficientemente capaz para poderlos expresar, debe saber adaptarse a diferentes situaciones sociales, controlar su emotividad y reaccionar adecuadamente (Nieto, 1998).

Valett (1988), menciona como requisitos previos para un aprendizaje formal: la integración motriz y el desarrollo físico; el desarrollo de la discriminación táctil; oír y dar respuesta a sonidos complejos e instrucciones por la aptitud de discriminación auditiva; coordinación visomotora adecuada a su nivel de desarrollo; desarrollo del lenguaje y fluencia verbal; desarrollo conceptual que le permite la integración de diversas tareas. Según el autor, las aptitudes básicas se desarrollan en los niños en forma desigual, por lo que un programa educativo irá en el sentido de desarrollar las aptitudes básicas que aun no posean y que razonablemente se puede esperar que logren ejecutar.

Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena, y Padilla, (1997), explican desde el enfoque conductual que los repertorios básicos son la atención, la imitación y el seguimiento de instrucciones. Para que el niño pueda acceder a obtener repertorios académicos. Cuando el niño presenta deficiencias para atender a lo que sucede a su alrededor, para imitar sonidos o movimientos, para realizar una acción que se le indica, o cuando carece de la totalidad de estos repertorios, es imposible entrenarlo en otras habilidades. Si un niño posee estos repertorios tiene mayor probabilidad de aprender nuevas habilidades que otro que no los tiene. Siempre que se detecta una insuficiencia en cualquiera de esas conductas, es el punto de partida para un entrenamiento. Para que las adquiera sólo se requiere que el niño posea el equipo biológico necesario para ver, oír y moverse, si presenta insuficiencias en alguna de dichas funciones será más difícil que pueda seguir la instrucción. Estos repertorios básicos son el requisito de entrada para la aplicación de cualquier otro programa.

Mussen (1975 en Esquivel et al 1994) menciona que las funciones que intervienen en el aprendizaje son: la percepción, memoria, concepto de número y cantidad, pensamiento, formación de conceptos y atención. La percepción es definida por Mussen (1975) como la selección, la organización y la interpretación inicial o categorización de las impresiones sensoriales del individuo, es decir de lo que ve, oye, toca, huele y siente. La percepción depende en gran parte, del estado físico en que se encuentran los órganos de los sentidos. Las percepciones están ligadas a las funciones nerviosas y es por eso que se consideran como una actividad analítico-sintética del cerebro.

En cuanto a la memoria se indica que existen varios tipos, sin embargo las dos que se consideran fundamentales para el aprendizaje son: memoria a largo y corto plazo. Los niños de preescolar parecen tener una memoria más limitada a corto plazo que la de los adultos, porque no son capaces de codificar. Conforme el niño crece y madura, aumenta su capacidad de recordar. Su memoria se convierte más en lógica y simbólica que concreta y funcional. Mussen (1975) indica que la memoria puede verse afectada por varios factores como son: falta de atención selectiva (concentración), ansiedad y motivación.

Para Esquivel et al. (1994) en concordancia con Galindo et al. (1997) la atención es fundamental dentro del proceso de la memoria. Cuando se concentra la atención en un aspecto o acontecimiento, se dice que hay una atención dirigida. Entre los seis y siete años aumenta la atención del niño, por lo que es capaz de

resolver problemas que requieren de más atención y concentración. El aumento de la atención se debe a que, entre los cinco y los siete años, hay una reorganización del sistema nervioso central debido al crecimiento del tejido nervioso y a cambios del potencial eléctrico generado por el encéfalo.

El concepto de número se adquiere hasta la edad escolar. Para lograrlo es necesario saber contar y saber aprender la cantidad. Para ello, el niño debe seguir varios pasos, como son: ordenamiento, división y comparación de diversos conjuntos, por las distintas maneras de interpretar las relaciones de esos conjuntos. El pensamiento es una función inherente del ser humano. Es el conocimiento obtenido por medio de las comparaciones, generalizaciones y deducciones de lo que se percibe de manera inmediata. Por ello, el análisis y la síntesis son las operaciones racionales que toman parte en el pensamiento. En este sentido, Esquivel indica que para lograr la formación de conceptos, se requiere asociar las características generales de los objetos. En el niño pequeño los conceptos son difusos y globales, se basan en hechos y objetos concretos y tienen una carga afectiva importante, es decir, dependen de sus experiencias prácticas y motrices. A medida que el niño crece, la subjetividad se transforma y se centra en el objeto. El manejo que hace el niño de los conceptos cambia de acuerdo con la maduración adquirida.

Para algunos educadores, que a lo largo de su trayectoria profesional han logrado que sus alumnos puedan escribir, comunicarse escribiendo y además de hacer cálculos matemáticos, les es difícil definir qué son las habilidades básicas.

Woolner (1980) estudia qué son estas habilidades básicas, con el propósito de definir cómo los maestros pueden instruir a sus alumnos más efectivamente. Menciona que algunas de las habilidades básicas son llamadas "competencias esenciales". Otros, les llaman "competencias básicas para la vida". Estas habilidades incluyen amplios rangos como puede ser la lectura, escritura y cálculo. Para otros son las habilidades que se requieren en una edad determinada. Otras están centradas en los conocimientos académicos, donde está incluido el afecto y las competencias psicomotoras o las competencias sociales. El autor concluye que las habilidades básicas son capacidades que un niño puede adquirir y usar con conocimiento efectivo; éstas son puntos para empezar la adquisición de habilidades y son expandidas en la medida en que el niño adquiere adicionalmente habilidades y conocimientos.

Un niño tiene aprendida una habilidad básica, si el futuro desarrollo de esa habilidad es una expansión o una extensión de la capacidad o habilidad original. Un niño a los tres años que puede hacer una secuencia de dos objetos de acuerdo a su tamaño, puede ejecutar la misma habilidad a los ocho años y así sucesivamente durante su vida escolar hasta la universidad. Así, el concepto de habilidad se ha redefinido y extendido de acuerdo a los contenidos cada vez más complejos y complicados. Se puede concluir que, a pesar de la nacionalidad, de sistemas de escuela o del origen étnico, las habilidades básicas son universales. Solo los contenidos cambian con la cultura, la herencia, o los cambios de edad.

Las habilidades básicas y los contenidos básicos están inseparablemente entrelazados. El separarlas permite la oportunidad de examinar y analizar la relación entre estrategias instruccionales, contenidos y el desarrollo cognitivo de los niños en forma más rigurosa y eficiente. Enseñar contenidos requiere una estrategia de instrucción diferente a la enseñanza de las habilidades básicas. Cuando un maestro presenta a los niños los contenidos, la meta es que el niño adquiera nuevos conocimientos. Cuando le enseña habilidades, el objetivo es enseñarlo a utilizar éstas en el logro de otros aprendizajes.

Meisels y Wiske, (1989) señalan que la detección de dificultades en el aprendizaje tiene que ser una evaluación rápida que identifique a los sujetos que pudieran necesitar evaluación adicional para determinar la posibilidad de un problema en que pudieran necesitar educación especial para lograr un rendimiento adecuado en la escuela. La prueba debe consistir en un amplio enfoque que muestre la ejecución del niño en varias áreas del desarrollo: habla, lenguaje, funciones cognitivas, percepción y coordinación motora gruesa y fina.

OBJETIVO GENERAL

☒ Efectuar la detección de habilidades básicas en lectura y escritura en niños otomíes de primer año, a partir de la identificación del desempeño en diversas áreas involucradas en el aprendizaje.

Las características del instrumento son:

INSTRUMENTO

El Cuestionario de Habilidades Básicas, es un instrumento de evaluación y está basado en las habilidades que se requieren para aprender los contenidos de los libros de texto de primer año. La evaluación está dirigida a niños de primero.

El Cuestionario de Habilidades Básicas, tiene una Hoja de Instrucciones y una Hoja de Registro de la Aplicación. Con estos tres elementos se podrán obtener indicadores para organizar una intervención para el desarrollo de habilidades básicas que favorezcan el aprendizaje de los contenidos escolares.

El Cuestionario de Habilidades Básicas, no es para identificar problemas o trastornos de aprendizaje, ni para calificar potencial en los niños. Lo que pretende es la identificación de las habilidades que tiene o las que requiere el niño para optimizar su aprendizaje escolar.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

- ☒ Cada reactivo se registrará con 1, .5, o 0. Se contará el número de reactivos que obtengan una calificación en cada categoría. Se sumará el total de aciertos y al final se anotará la suma de todos.

- ✗ Si el porcentaje de aciertos, según el criterio adoptado, es mayor de 70% el alumno con la participación escolar y las actividades extraescolares, logrará un manejo adecuado de los contenidos curriculares.
- ✗ Este criterio de calificación se toma de la escala del 1 al 10. Donde con el 50% de aciertos se considera una ejecución inferior al promedio, de 60 a 70% es un rendimiento apenas suficiente, del 80 al 100% se considera buen desempeño.
- ✗ Un alumno con menos del 70% de aciertos, requerirá de un programa de intervención en aquellas categorías o áreas en que haya puntuado más bajo.

Tabla 1 Habilidades y subhabilidades consideradas en los reactivos

Habilidades y subhabilidades	Reactivos
observación: descubrir, localizar, investigar, interpretar, predecir	15) qué está enfrente, qué está más lejos, qué está arriba,...
comunicación: escuchar, recordar, describir, relacionar, inferir, resumir	4) repite las palabras... 6) completa la frase... 16) indica los tamaños
comprensión: reconocer, identificar, nombrar, definir	2)cómo se llaman estas figuras 5) cuál es el nombre de cada figura 7) fíjate en el dibujo... 14) qué forma tienen, para qué se usan, de qué color son... 17) cuáles son los órganos del cuerpo y para qué se usan
clasificación: asociar, discriminar, comparar, encontrar, distinguir	1)cuáles figuras son diferentes 8) cuántos círculos hay 9) donde hay más círculos 10) cuáles son más...
secuenciación: seguimiento, ordenar, contar, medir, inversión, reservar	1)cuántas figuras hay 11), 12) y 13) cuál es el resultado de...
escritura: dibujar, colorear, señalar, trazar, copiar, reproducir	3) dibuja las figuras(geométricas) 20.2) colorea el círculo... 20.3) agarra el lápiz...

PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN

- ✗ El profesor o aplicador deberá familiarizarse con el Cuestionario de Habilidades Básicas, la Hoja de Instrucciones, así como la Hoja de Registro para que

pueda seguir las indicaciones, preparar el material que necesita para la evaluación, así como conocer la forma de hacer el registro y la interpretación de los resultados.

- ✎ Tanto en el cuestionario como en la hoja de instrucciones se hizo énfasis sobre la importancia de que se establezca una buena relación con el niño al inicio y durante toda la intervención (rapport).
- ✎ Debe sentar al niño frente a él para observar sus reacciones e ir registrando sus respuestas.
- ✎ Debe tener los materiales que necesite y con los que va evaluando al alumno.
- ✎ Al inicio de la prueba se le explicará al niño qué es lo que se va a hacer: *“Este es un cuestionario donde te voy a hacer preguntas o dar indicaciones de cosas que quiero que hagas, por ejemplo: Vas a mirar las figuras, que te voy a indicar, Te voy a hacer preguntas para que tú respondas y voy a escribirlas en esta hoja, Necesito saber si conoces todo lo que te pregunto. Si algo no entiendes, me preguntas. No te quedes con dudas”*. Se le van haciendo las preguntas y en los dibujos donde tiene que dar respuestas, se le hace hincapié en que se fije y se observa al niño para que mantenga la atención sobre la imagen de que se trata.

- ✘ Si no atiende o no sigue las instrucciones se utilizan estrategias para mantener su atención. Se le dice: "Si no me entiendes lo que pregunto, dime no entiendo". La instrucción le debe quedar muy clara y ser entendible para su ejecución. Esto se hará desde el reactivo número uno hasta el último.

- ✘ Se le proporciona una hoja como apoyo para poder contestar algunos reactivos del cuestionario. Se le indica que se le va a proporcionar una hoja, lápiz, goma y colores, por si en algún momento los necesita.

RESULTADOS

Los resultados se obtienen de los reactivos en que se haya proporcionado una respuesta y ésta haya obtenido una puntuación. Se identificarán los reactivos donde el sujeto puntúe más bajo o no se obtenga respuesta y se considerarán como las habilidades en las cuáles se debe proporcionar apoyo. Con la interpretación de los resultados según la escala de calificación propuesta, se programarán las actividades necesarias.

REFERENCIAS

Disabilities Education Act (IDEA, 2003). Comprendiendo qué es la definición de incapacidad de aprendizaje. Recuperado de: http://techingld.org/understanding/understanding_print.html.

Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (1994). Psicodiagnóstico clínico en el niño. MÉXICO: Trillas.

Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M.I., Taracena, E. & Padilla, F. (1997). Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas. MÉXICO: Trillas.

Nieto, H.M. (1998). El niño disléxico. México: El Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (1993), Plan y Programas de Estudio. Primaria. México.

Secretaría de Educación Pública. (1997). Libro para el Maestro. México.

Vallet, E.R. (1988) Evaluación del Desarrollo de las aptitudes básicas para el aprendizaje. Manual TEA Investigación y publicaciones psicológicas. N°. 123, España.

Woolner, Rosestelle, B. (1980). Universal Basic Skills: What Are They? World Assembly of the World Organization for Preschool Education (OMEP). (16TH, Quebec City, Quebec, Canada, July 28 - August 2, 1980).

CUADERNILLO DE APLICACIÓN

Hoja de Instrucciones del CUESTIONARIO DE HABILIDADES BÁSICAS

Este es un cuestionario de aplicación individual para evaluar las habilidades que el niño requiere para su aprendizaje en primer grado. Al inicio el aplicador deberá establecer una relación de confianza (rapport) con el niño(a) para lograr una buena comunicación, para lo cual es conveniente explicarle que se desea saber cómo hace algunas actividades que son importantes para su aprendizaje en la escuela.

Este cuestionario se integra de tres elementos que son: **Hoja de instrucciones**, **Cuestionario de habilidades básicas** y **Hoja de registro**. Es importante que previamente a una evaluación el aplicador lea cuidadosamente los tres para saber qué instrucciones va a seguir, conozca los materiales que va a utilizar para organizarlos en los reactivos que lo requieran, así como qué puntuación va a anotar para calificar y si es necesario qué anotaciones hacer.

Si hay alguna observación que el niño exprese en la aplicación de la prueba o sobre las condiciones que se presentaron y que pudieran afectar la evaluación, las puede anotar al reverso de la Hoja de registro. Es conveniente que además tenga hojas en blanco, lápiz, goma y sacapuntas.

En la Hoja de registro, se anotará **1** cuando la respuesta sea correcta, **0.5** cuando sea parcial como en los casos que se señalan y **0** cuando sea incorrecta.

Al niño(a) se le proporcionará una hoja donde estará un círculo del tamaño de una moneda de 10 pesos para la actividad señalada en el reactivo 20.2, además la va a utilizar como un apoyo en algunas de las respuestas que se le piden.

Nota: En la Hoja de registro es en la única en que podrán hacerse anotaciones.

1. En el dibujo encuentra las figuras que hay diferentes y di cuántas son de cada una.

En este reactivo el niño deberá hacer dos observaciones, Primero: identificar las figuras que están en el dibujo y Segundo; decir cuántas hay de cada una. Al niño se le muestra el dibujo de figuras sobrepuestas del cuestionario de habilidades básicas y se le indica que lo vea y diga el nombre de las figuras que identifica, se le otorga un punto por cada figura que identifique. Después se le va preguntando figura por figura cuántas son de cada una. Si identifica el número correcto de cada una, se le anota **1**. Si identifica una pera, se le anota **0.5** en el resto de las figuras si identifica 2 se le anota **0.5**. Si no dice el número de ninguna figura se le pone **0**.

Identificación		Cantidad	
	1.1. vasos		1.1.1. ¿cuántos vasos hay? (3)
	1.2. tazas		1.1.2. ¿cuántas tazas? (4)
	1.3. cucharas		1.1.3. ¿cuántas cucharas? (3)
	1.4. pelotas		1.1.4. ¿cuántas pelotas? (3)
	1.5. peras		1.1.5. ¿cuántas peras? (2)

2. ¿Cómo se llaman estas figuras?

Se le muestra el dibujo con las figuras del reactivo 2.1 cuadrado, 2.2 círculo, 2.3 triángulo y 2.4 líneas paralelas. Se le va señalando cada una y se le pide que diga su nombre. Si dice el nombre correcto se le otorga **un punto** por cada figura nombrada. Si no dice el nombre, pero da un ejemplo: marco por cuadrado, rueda por círculo, raya por línea, se le anotará **0.5** punto.

2.1. cuadrado	2.3. triángulo
2.2. círculo	2.4. líneas

3. Ahora dibuja las mismas figuras.
Se le muestra el dibujo con las figuras del reactivo 2.1 cuadrado, 2.2 círculo, 2.3 triángulo y 2.4 líneas paralelas y se le dice: Fíjate en el orden como están dibujadas. Se tapa la figura. En el mismo orden como te las enseñé, las vas a dibujar en esta hoja. Se califica la forma y la secuencia de las figuras.

Forma	Secuencia
3.1. cuadrado	Si dibuja las figuras en la secuencia que están en el dibujo, se le anota un punto. Si dibuja primero las líneas, luego el triángulo, después el círculo, por último el cuadrado, es decir las dibuja invertidas de como las vio, se anota 0.5 .
3.2. círculo	
3.3. triángulo	
3.4. líneas	

4. Repite las palabras que te voy a decir.
Se le dice la palabra del reactivo uno y se le pide que la repita luego, el dos, así en cada uno. El ejercicio es el uso de las letras, m, d, p, l, s, r. Se califica con un punto la pronunciación correcta de las letras.

1. mamá	4. Susana
2. dado	5. carro
3. pelota	

5. ¿Cuál es el nombre de cada figura? Se señala la figura del reactivo uno, luego el reactivo dos, así cada uno y se le pide que diga cómo se llama. Se otorga un punto por cada respuesta correcta.

1. bota	4. perro
2. niño	5. caballo
3. borrego	

6. Completa la frase con la palabra que le falta. Se lee el enunciado del reactivo uno, se le pide que lo vaya completando con la palabra que falta, así se hace en cada uno. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Las palabras aceptadas son:

1. flor, planta	4. sol
2. ladra	5. calor
3. mujer	

7. Fíjate en el dibujo y haz una historia o pláticame lo que ves. Se le muestra el reactivo del paisaje y se le pide que haga una historia. Si no lo hace se le dice que diga lo que ve. Se anota lo que dice en la hoja de registro y se cuenta el número de palabras que emite. Si no puede empezar se le hacen preguntas para facilitarle la comunicación. ¿Qué figuras conoces? ¿Cuáles son animales? ¿Los conoces? ¿Los tienes en tu casa? Las diez palabras que diga como diálogo o en lista, se tomará como 1, si emite cinco se pondrá **0.5**. Si no dice nada se pondrá **0**.

8. ¿Cuántos círculos hay? Se le muestra la figura 8.1 y se pregunta ¿cuántos círculos hay? El niño puede contar los círculos. Se observará y registrará la forma de contar, si lo hace saltando de un lado a otro o mantiene un orden o si no logra hacerlo hasta el 10. Si completa la numeración se pondrá **1** si logra contar entre 5 y 10 se pondrá **0.5** si cuenta menos de 5 se pondrá **0**.

9. ¿Dónde hay más círculos, en la figura anterior o en los que están en línea? Se le muestra la figura de los círculos que están en línea y se le hace la pregunta. Se observa lo que hace. La respuesta la puede dar utilizando sinónimos, por ejemplo: es la misma cantidad, es igual, igual, lo mismo, también son 10. Se calificará con **1**.

10. ¿Cuáles son más? Se le muestra el dibujo y debe discriminar de las tres figuras la que tiene más, sin importar el tamaño.

10.1. uvas
11. ¿Cuál es el resultado de la suma de los siguientes números? Se le va diciendo cada operación, por ejemplo: cuánto es 3+2, etcétera. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse dibujando palitos, usando los dedos o haciendo la operación en la hoja que se le proporcionó al inicio. Por cada respuesta correcta se le otorga **1** punto.

11.1. (5)	11.4. (7)
11.2. (7)	11.5. (8)
11.3. (6)	

12. ¿Cuál es el resultado de la resta de los siguientes números? Se le va diciendo cada operación, por ejemplo: cuánto es 5-2, etcétera. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse dibujando palitos, usando los dedos o haciendo la operación en la hoja que se le proporcionó al inicio. Por cada respuesta correcta se le otorga **1** punto.

12.1. (3)	12.4. (5)
12.2. (2)	12.5. (4)

12.3. (3)		
13. ¿Cuál es el resultado de los siguientes problemas? Se le va diciendo el problema. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse haciendo la operación en la hoja, dibujando palitos, utilizando los dedos o cualquier otra estrategia para lograr la respuesta. De los apoyos y estrategias que utilice el niño se hará la observación y el registro. Por cada respuesta correcta se le otorga 1 punto		
13.1. (1)	13.4. (10)	
13.2. (3)	13.5. (6)	
13.3. (7)		
14. De los siguientes objetos, di qué forma tienen, para qué se usan y de qué color son. Se le presentan las cinco figuras y se le indica que de cada figura se le van a hacer preguntas que deberá contestar. Se inicia preguntando con la forma de cada figura y se hace el registro. Si discrimina la forma y la respuesta la establece en relación con las figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, etc., se le dará 1. Si la respuesta es diferente pero indica la forma (redondo, rueda- por círculo) se le dará 0.5. Después se le pregunta sobre el uso que conoce de cada figura y se hace el registro. No debe aceptarse que diga el nombre del dibujo en lugar del uso (pelota-jugar). Por último se le pregunta el color de cada figura y se registra. Si da un color diferente se le indica que se fije bien.		
14.1 Forma	14.2 Uso	14.3 Color
14.1.1. círculo	14.2.1. jugar	14.3.1. naranja
14.1.2. cuadrado	14.2.2. viajar	14.3.2. azul
14.1.3. círculo	14.2.3. abrochar	14.3.3. gris
14.1.4 círculo	14.2.4 comer	14.3.4 naranja
14.1.5. triángulo	14.2.5. madera	14.3.5. verde
15. Responde a las siguientes preguntas. Se le presenta la imagen al niño y se le indica que se fije muy bien en las cosas que están en el dibujo, se cuida que el niño mantenga la atención sobre el dibujo, si se distrae, se le indica: <i>los ojos aquí, viendo el dibujo</i> . Cuando termina de hacer el recorrido visual o el dice que ya vio todo, se le hace la pregunta de cada reactivo. Las palabras aceptadas son las que se señalan. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.		
15.1. dos gallinas o pollos, dos caballos	15.5. árbol	
15.2. dos	15.6. hierba, pasto, maguey	
15.3. gallo, pollo, gallina		
15.4. pájaros		
16. Indica los tamaños que tienen las monedas. Se le presenta la imagen y se le pregunta ¿qué son? En caso de que diga algo diferente se le precisa que son monedas. Se le pregunta sobre el valor de cada una. Identificado su conocimiento sobre las monedas. Se le pregunta si son de diferentes tamaños. Si lo acepta, se le hace la pregunta de cada reactivo. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.		
16.1. (3)	16.3. (1)	
16.2. (4)		
17. ¿Cuál es el nombre de los siguientes órganos y para qué se usan? Se le pregunta sobre los dibujos que se le muestran si los conoce, se le dice que va a decir el nombre y cuál es la función que hace. Se le presenta el primer reactivo, si identifica la imagen se le otorga 1 punto. Se le pregunta sobre la función que hace el órgano como están señaladas en cada reactivo, en algunas respuestas puede dar sinónimos y se calificarán con 1 si están entre las siguientes (respirar-oler), (oír-escuchar), (tocar-agarrar), si dice (comer por hablar) se califica con 0.5.		
17.1. ojo	17.4. oído	
17.1.1 ver-mirar	17.4.1 oír-escuchar	
17.2. nariz	17.5. mano	
17.2.1 respirar-oler	17.5.1 tocar-agarrar	
17.3. boca		
17.3.1 hablar		
18. Haz los movimientos que hago con los brazos. De frente al niño y cuidando que no haya obstáculos y exista un espacio mínimo de tres metros para moverse como se le indica. Se le dará la indicación de que va a hacer cinco veces los movimientos que haga el aplicador. El aplicador de pie, con los pies juntos y los brazos pegados al cuerpo, levantará hasta el hombro el brazo derecho y lo volverá a bajar. Hará lo mismo con el izquierdo. El tercer y cuarto movimiento lo hará levantando los dos brazos arriba y luego los bajará y pegará al cuerpo, con la misma secuencia de cinco veces el movimiento. Se calificará con un punto si lo hace y con 0 si no lo hace.		

18.1. levantar el brazo derecho hasta el hombro
18.2. levantar el brazo izquierdo hasta el hombro
18.3. levantar hasta arriba los dos brazos
18.4. llevar hacia abajo los dos brazos
19. Haz los movimientos que hago con los pies. De frente al niño y cuidando que no haya obstáculos y exista un espacio mínimo de tres metros para moverse como se le indica, se le dará la indicación de que va a hacer los movimientos que haga el aplicador. En los dos primeros movimientos el aplicador de pie, empezará a caminar hacia adelante alternando los pies y dará cinco pasos, después sin voltear, en la posición en que quedó caminará hacia atrás cinco pasos y quedará con los pies juntos. En el siguiente movimiento alternando los pies, juntará el talón del pie derecho en la punta del pie izquierdo y hará este movimiento caminando hacia delante cinco pasos. Después la punta del pie derecho la pegará el talón del pie izquierdo y dará cinco pasos hacia atrás. Se calificará con un punto si lo hace y con cero si no lo hace.
19.1 caminar hacia delante
19.2 caminar hacia atrás
19.3 colocar el talón del pie derecho en la punta del pie izquierdo y alternando caminar hacia delante.
19.4 colocar la punta del pie derecho en el talón del pie izquierdo y alternando caminar hacia atrás.
20. Haz lo que te voy a indicar. Para estas cinco actividades el aplicador requiere tener el siguiente material: a) una hoja blanca que se le da al niño desde el inicio de la evaluación y donde el aplicador haya dibujado un círculo del tamaño de una moneda de 10 pesos, se le indica que la hoja es por si necesita anotar algo. b) Un frasco de plástico pequeño con tapa. c) Cinco colores donde haya uno rojo. d) Un lápiz. e) Una cinta o agujeta de 15 cms. f) 10 piedras pequeñas del tamaño de una moneda de 10 centavos. g) Preparado el material, se le va indicando lo que va a hacer en cada actividad, se le pide que se fije muy bien en lo que se le dice, si tiene duda, que pregunte, qué es lo que debe hacer. h) El aplicador observará y registrará al reverso de la Hoja de aplicación lo que hace el niño ante cada instrucción que se le da.
20.1. Agarra el frasco con la mano izquierda y ponle la tapa con la mano derecha. a) Se le da la instrucción de agarrar el frasco y taparlo, se registra al reverso de la Hoja de aplicación lo que hace, al seguir una instrucción compleja. Si logra hacerlo se le da 1 , si la hace pero con la mano contraria, o con muchos titubeos, se le da 0.5
20.2. Ilumina de rojo dentro del círculo sin salirte de la línea. a) Se colocan frente al niño, cinco colores diferentes en los cuáles haya uno rojo y se le da la instrucción de que escoja el color rojo para que ilumine dentro del círculo que tiene ya dibujado en su hoja blanca, sin que se salga de la línea. Si atiende la instrucción e ilumina toda la figura se le da 1 , si atiende la instrucción, pero ilumina la orilla, se le da 0.5 .
20.3. Agarra el lápiz y haz la letra "A" mayúscula a) Se le pide que agarre el lápiz, y haga la letra "A" mayúscula. Se observará con qué mano lo agarra, si es diestro, zurdo o si titubea con qué mano agarrarlo; si lo coloca en la posición entre el dedo índice y el pulgar apoyado en el dedo medio para escribir. Si escribe la "A" no importa la mano que use se le da 1 , si hace la "a" minúscula se le da 0.5 , aunque en el desarrollo de la prueba el aplicador ya se haya percatado de la preferencia de mano para la escritura del niño, es importante el ejercicio para reafirmar la preferencia de mano para escribir.
20.4. Haz un moño con la cinta a) Se le proporciona una cinta de 15 cms., y se le da la instrucción de hacer un moño, se observa si logra establecer la coordinación de enlazar la cinta para hacerlo. Si hace el moño en una lazada sin importar la forma que le de, se le puntúa con 1 . Si hace el moño pero sin enlazar la cinta, se le da 0.5 . Si tiene dificultad se le deja que lo intente hasta en tres ocasiones. Si no lo logra se pone 0 .
20.5. Juega con las piedritas, como yo lo hago. a) En este ejercicio se le mostrará en una ocasión cómo lo debe hacer. Se le indica, fijate bien lo que voy a hacer, para que hagas lo mismo. El aplicador coloca sobre la mesa diez piedritas del tamaño de una moneda de 10 centavos y se coloca tres piedritas del mismo tamaño sobre la mano derecha, la que tendrá los dedos meñique, anular y medio extendidos y el índice y pulgar como pinza, con los cuáles irá recogiendo las piedritas que están sobre la mesa y las irá colocando a un lado. Se le muestra una ocasión cómo hacerlo, y a la siguiente se le pide que siga la instrucción y se le da 1 si no se le caen las piedritas, si se le caen y hace otro intento se le da 0.5

Escenario:			
Alumno:			
Grado: Primero	Repetidor: Sí () No ()	Lenguaje en casa: otomí () español ()	
Fecha de nacimiento:	Sexo: F () M ()	Fecha de aplicación:	

Hoja de Registro de la Aplicación del CUESTIONARIO DE HABILIDADES BÁSICAS

INSTRUCCIONES PARA EL REGISTRO DE LAS RESPUESTAS

En la hoja aparecen las preguntas las cuales algunas tienen hasta dos respuestas a lograr, en cada una de ellas hay una columna donde se anotará la calificación parcial. En el extremo derecho aparece la columna que dice "Aciertos" en esta se anotará el resultado total del reactivo. La prueba consta de 100 reactivos, al final aparece una fila que dice total, ahí se anotará la suma de los aciertos; las áreas en que la respuesta no haya sido la esperada o no haya habido respuesta son las que se consideran para una intervención de apoyo para fortalecer o crear las habilidades.

Se anotará **1** cuando la respuesta sea correcta, **0.5** cuando sea parcial como en los casos que se señala en la hoja de instrucciones y **0** cuando sea incorrecta. Las observaciones, se registrarán al reverso de la última hoja.

El aplicador debe tener hojas en blanco, lápiz, goma y sacapuntas. Así como los materiales que en algunos de los reactivos requiere. Al niño(a) se le proporcionará una hoja en blanco donde esté dibujado un círculo para contestar el reactivo 20.2 y se le indicará que la hoja es un apoyo para contestar algunas de las respuestas que se le piden.

1. En el dibujo encuentra las figuras que hay diferentes y di cuántas son de cada una.				Acier tos		
Identificación	FIGURAS		Cantidad	¿CUÁNTAS?		
	1. vasos			1. ¿cuántos vasos hay?		
	2. tazas			2. ¿cuántas tazas?		
	3. cucharas			3. ¿cuántas cucharas?		
	4. pelotas			4. ¿cuántas pelotas?		
	5. peras			5. ¿cuántas peras?		
2. ¿Cómo se llaman estas figuras?						
1. cuadrado						
2. círculo						
3. triángulo						
4. líneas						

3. Ahora dibuja las mismas figuras, en la hoja que te di.		
Forma		Secuencia
1. cuadrado		
2. círculo		
3. triángulo		
4. líneas		
4. Repite las palabras que te voy a decir		
1. mamá		
2. dado		
3. pelota		
4. Susana		
5. carro		
5. ¿Cuál es el nombre de cada figura?		
1. bota		
2. niño		
3. borrego		
4. perro		
5. caballo		
6. Completa la frase con la palabra que falta.		
1. flor, planta		
2. ladra		
3. mujer		
4. sol		
5. calor		
7. Fíjate en el dibujo y haz una historia o platicame lo que ves. Se anota lo que va diciendo el niño.		
8. ¿Cuántos círculos hay?		
8.1 (10)		
9. ¿Dónde hay más círculos, en la figura anterior o en los que están en línea?		
9.1 igual, lo mismo, también son 10, es la misma cantidad; se le otorga 1. Si dice 10 nada más, se le pone 0.5.		
10. ¿Cuáles son más?		
10.1. uvas		
11. ¿Cuál es el resultado de la suma de los siguientes números?		
11.1. (5)		
11.2. (7)		
11.3. (6)		
11.4. (7)		
11.5. (8)		

12. ¿Cuál es el resultado de la resta de los siguientes números?					
12.1. (3)					
12.2. (2)					
12.3. (3)					
12.4. (5)					
12.5. (4)					
13. ¿Cuál es el resultado de los siguientes problemas?					
13.1. (1)					
13.2. (3)					
13.3. (7)					
13.4. (10)					
13.5. (6)					
14. De los siguientes objetos, di qué forma tienen, para qué se usan y de qué color son.					
14.1 Forma		14.2 Uso		14.3 Color	
1. círculo		1. jugar		1. naranja	
2. cuadrado		2. viajar		2. azul	
3. círculo		3. abrochar		3. gris	
4. círculo		4. comer		4. naranja	
5. triángulo		5. madera		5. verde	
15. Responde a las siguientes preguntas.					
15.1. dos gallinas o pollos, dos caballos, una vaca.					
15.2. dos					
15.3. gallo, pollo, gallina					
15.4. pájaros					
15.5. árbol					
15.6. hierba, pasto, maguey					
16. Indica los tamaños que tienen las monedas.					
16.1. (3)					
16.2. (4)					
16.3. (1)					
17. ¿Cuál es el nombre de los siguientes órganos y para qué se usan?					
17.1. ojo					
17.1.1 ver-mirar					
17.2. nariz					
17.2.1 respirar-oler					
17.3. boca					
17.3.1 hablar					
17.4. oído					
17.4.1 oír-escuchar					
17.5. mano					
17.5.1 tocar-agarrar					
18. Haz los movimientos que hago con los brazos, cinco veces.					
18.1. levantar el brazo derecho hasta el hombro					
18.2. levantar el brazo izquierdo hasta el hombro					
18.3. levantar hacia arriba los dos brazos					

18.4. llevar hacia abajo los dos brazos	
19. Haz los movimientos que hago con los pies, cinco veces.	
1. caminar hacia delante	
2. caminar hacia atrás	
3. caminar de punta talón hacia adelante	
4. caminar de punta talón hacia atrás	
20. Haz lo que te voy a indicar.	
1. agarra el frasco con la mano izquierda y ponle la tapa con la mano derecha.	
2. ilumina de rojo el círculo sin salirte de la línea.	
3. agarra el lápiz y haz la letra "A" mayúscula	
4. haz un moño con la cinta	
5. ponte tres piedritas sobre la mano y agarra las otras como yo lo hago.	
Total	

Establecer el rapport con el niño haciendo comentarios sobre el dibujo.

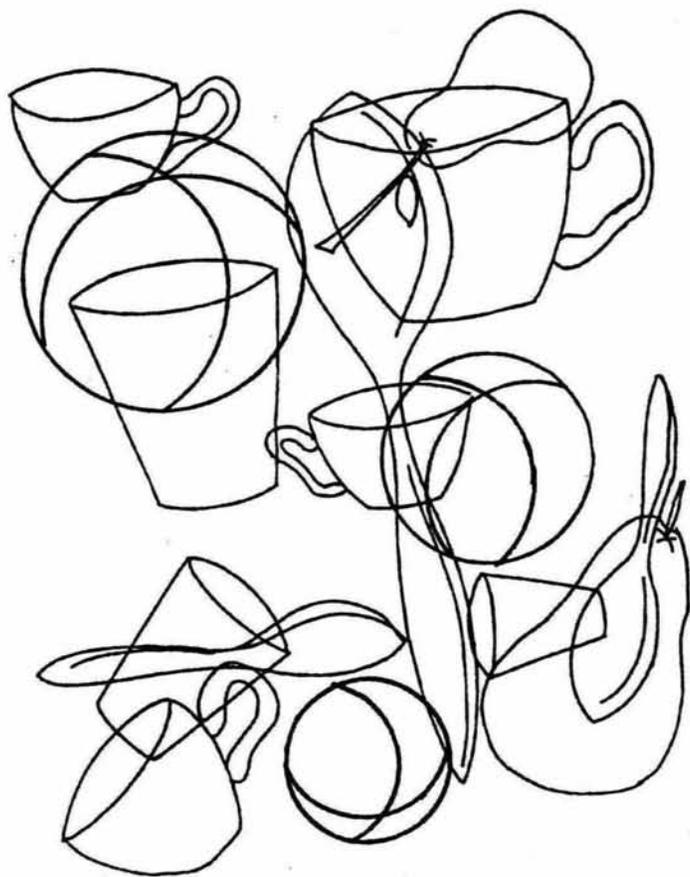


1. En el dibujo encuentra las figuras que hay diferentes y di cuántas son de cada una.

En este reactivo el niño deberá hacer dos observaciones, Primero: identificar las figuras que están en el dibujo y Segundo; decir cuántas hay de cada una. Al niño se le muestra el dibujo de figuras sobrepuestas del cuestionario de habilidades básicas y se le indica que lo vea y diga el nombre de las figuras que identifica, se le otorga **un punto** por cada figura que identifique. Después se le va preguntando figura por figura cuántas son de cada una. Si identifica el número correcto de cada una, se le anota **1**. Si identifica una pera, se le anota **0.5** en el resto de las figuras si identifica 2 se le anota **0.5**. Si no dice el número de ninguna figura se le pone **0**.

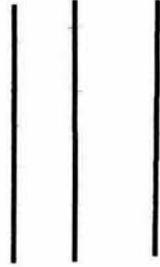
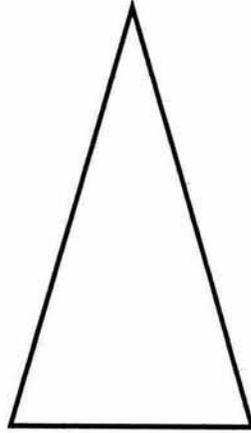
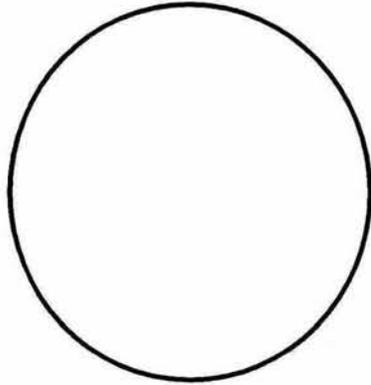
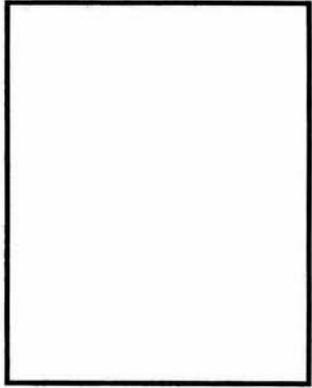
1. En el dibujo encuentra cuáles figuras hay diferentes y di cuántas son de cada una.

Identificación	1.1. Pelotas	Cantidad	1.6. ¿Cuántos vasos hay?
	1.2. Cucharas		1.7. ¿Cuántas tazas?
	1.3. Vasos		1.8. ¿Cuántas cucharas?
	1.4. Tazas		1.9. ¿Cuántas pelotas?
	1.5. Peras		1.10. ¿Cuántas peras?



2. ¿Cómo se llaman estas figuras?

Se le muestra el dibujo con las figuras del reactivo 2.1 cuadrado, 2.2 círculo, 2.3 triángulo y 2.4 líneas paralelas. Se le va señalando cada una y se le pide que diga su nombre. Si dice el nombre correcto se le otorga **un punto** por cada figura nombrada. Si no dice el nombre, pero da un ejemplo: marco por cuadrado, rueda por círculo, raya por línea, se le anotará **0.5 punto**.



3. Ahora dibuja las mismas figuras.

Se le muestra el dibujo con las figuras del reactivo 2.1 cuadrado, 2.2 círculo, 2.3 triángulo y 2.4 líneas paralelas y se le dice: *Fíjate en el orden como están dibujadas. Se tapa la figura. En el mismo orden como te las enseñé, las vas a dibujar en esta hoja. Se califica la forma y la secuencia de las figuras que realice el niño.*

4. Repite las palabras que te voy a decir.

Se le dice la palabra del reactivo 4.1 y se le pide que la repita, luego el 4.2, así en cada uno. El ejercicio es el uso de las letras, m, d, p, l, s, r. Se califica la pronunciación correcta de las letras.

4.1)

MAMÁ

4.2)

DADO

4.3)

PELOTA

4.4)

SUSANA

4.5)

CARRO

5. ¿Cuál es el nombre de cada figura? Se señala la figura del reactivo 5.1, luego el reactivo 5.2, así cada uno y se le pide que diga cómo se llama. Se otorga **un punto** por cada respuesta correcta.



6. Completa la frase con la palabra que le falta. Se lee el enunciado del reactivo 6.1, se pide que se vaya completando con la palabra que falta, así se hace en cada uno. Se otorga **un punto** por cada respuesta correcta.

6.1. La milpa es una planta. La rosa es una ...

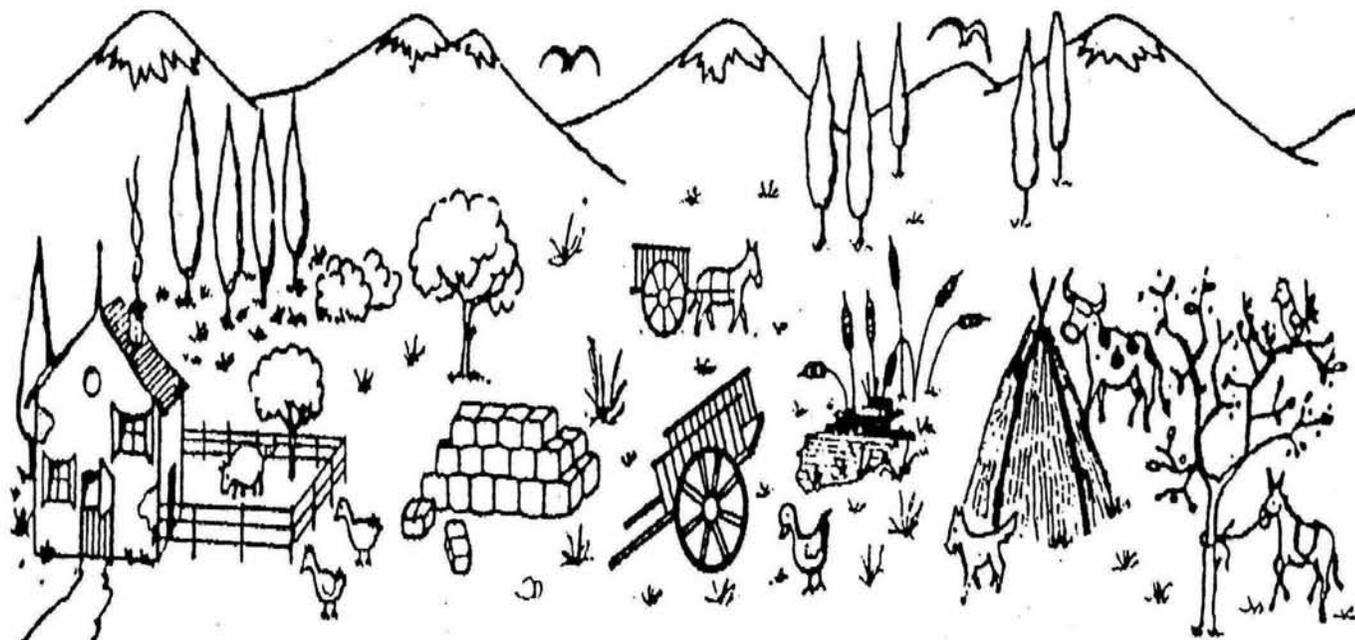
6.2. El gato maúlla. El perro ...

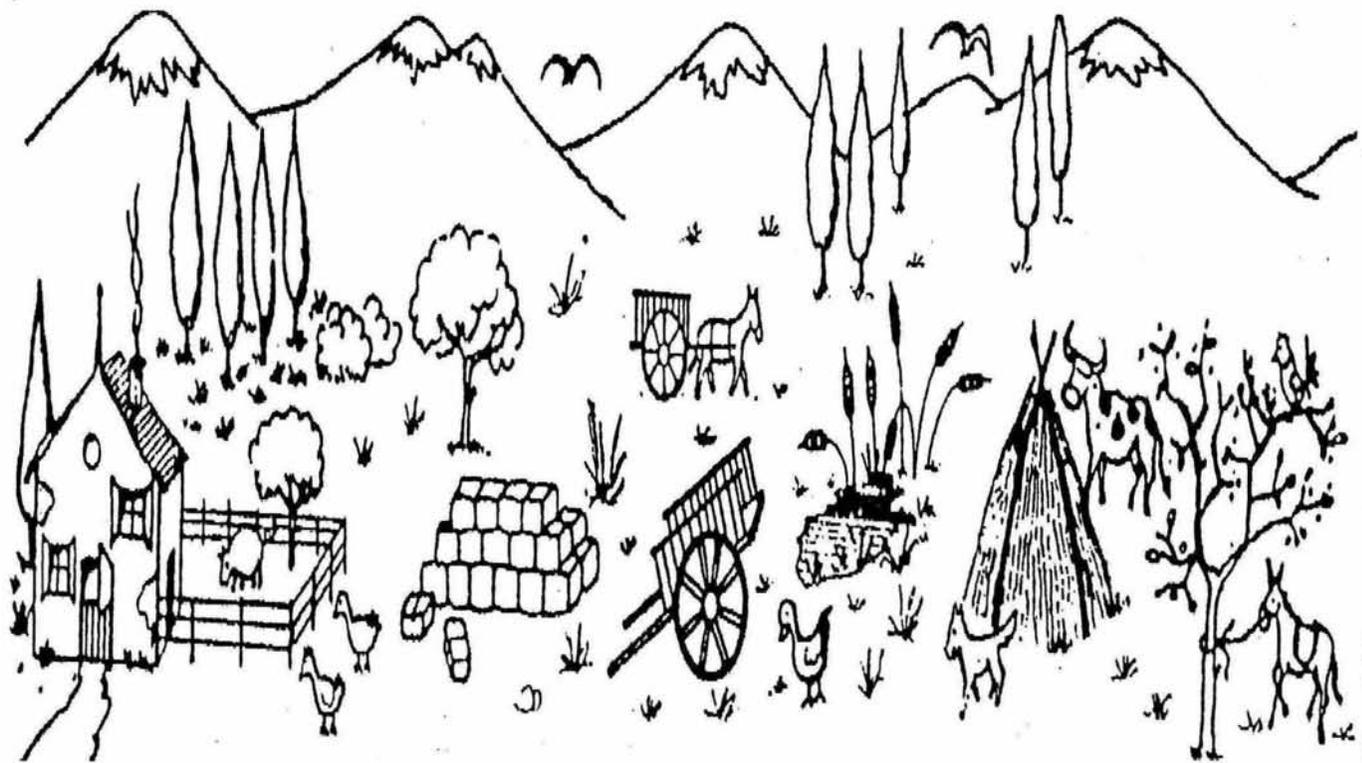
6.3. El papá es un hombre. La mamá es una ...

6.4. En la noche sale la luna. En el día sale el ...

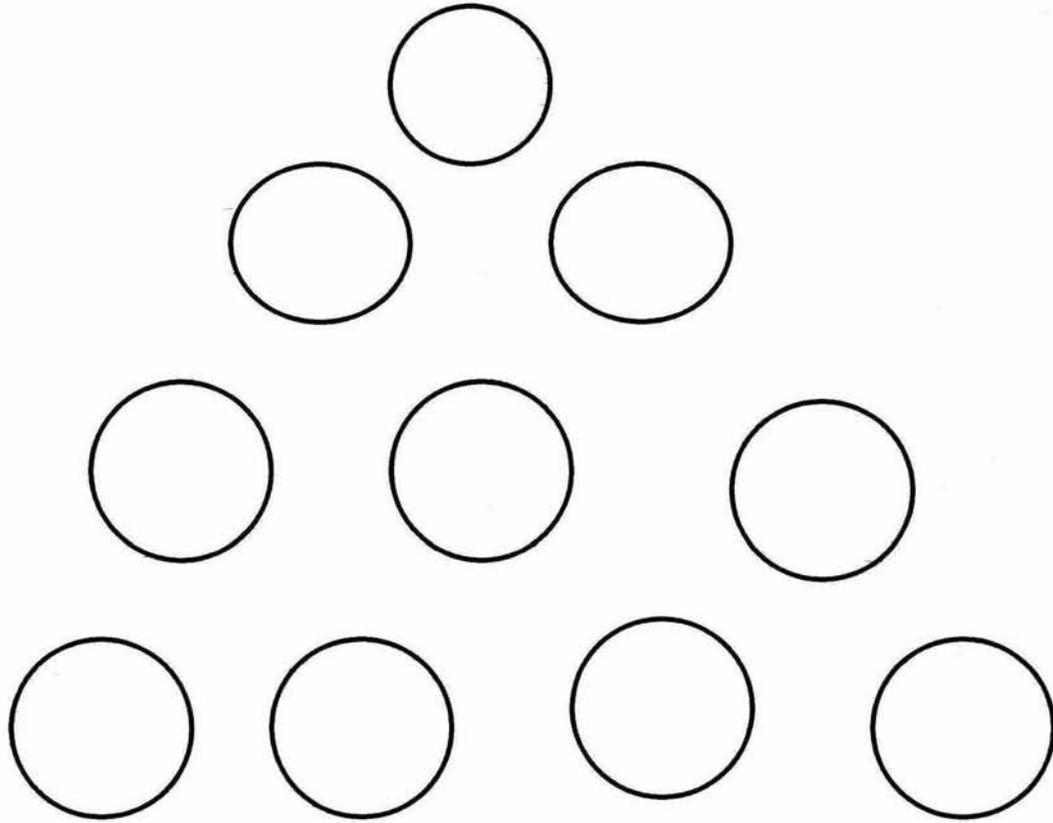
6.5. Con el hielo se siente frío. Con el fuego se siente ...

7. Fíjate en el dibujo y haz una historia o pláticame lo que ves. Se le muestra el reactivo del paisaje y se le pide que haga una historia. Si no lo hace se le dice que diga lo que ve. Se anota lo que dice en la hoja de registro y se cuenta el número de palabras que emite. Si no puede empezar se le hacen preguntas para facilitarle la comunicación. ¿Qué figuras conoces? ¿Cuáles son animales? ¿Los conoces? ¿Los tienes en tu casa? Cada diez palabras que diga como diálogo o en lista, se tomará como 1, si emite cinco se pondrá 0.5. Si no dice nada se pondrá 0.





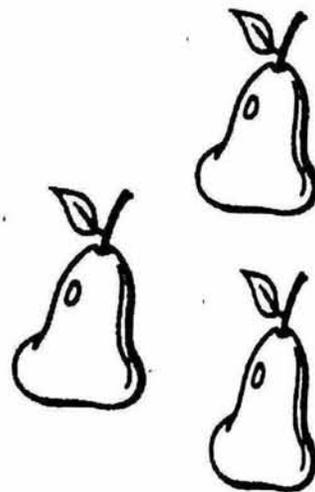
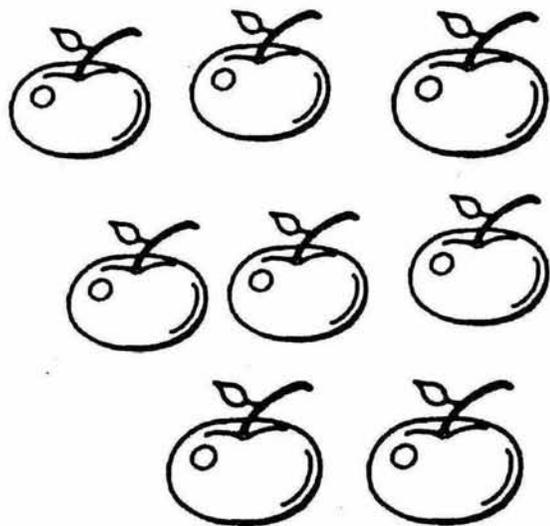
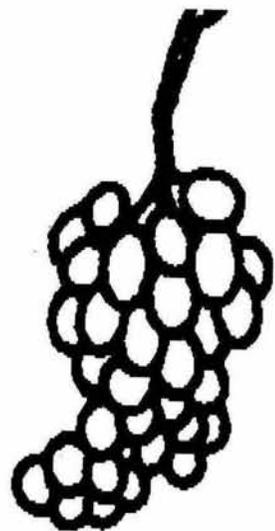
8. ¿Cuántos círculos hay? Se le muestra la figura con los círculos y se pregunta ¿cuántos círculos hay? El niño puede contar los círculos. Se observará y registrará la forma de contar, si lo hace saltando de un lado a otro o mantiene un orden o si no logra hacerlo hasta el 10. Si completa la numeración se pondrá **1** si logra contar entre 5 y 10 se pondrá **0.5** si cuenta menos de 5 se pondrá **0**.



9. ¿Dónde hay más círculos, en la figura anterior o en los que están en línea? Se le muestra la figura de los círculos que están en línea y se le hace la pregunta. Se observa lo que hace. La respuesta la puede dar utilizando sinónimos, por ejemplo: es la misma cantidad, es igual, igual, lo mismo, también son 10. Se calificará con 1.



10. ¿Cuáles son más? Se le muestra el dibujo y debe discriminar de las tres figuras la que tiene más, sin importar el tamaño



11. ¿Cuál es el resultado de la suma de los siguientes números? Se le va diciendo cada operación. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse dibujando palitos, usando los dedos o haciendo la operación en la hoja que se le proporcionó al inicio. Por cada respuesta correcta se le otorga 1 punto.

$3 + 2 =$

$2 + 5 =$

$4 + 2 =$

$6 + 1 =$

$5 + 3 =$

12. ¿Cuál es el resultado de la resta de los siguientes números? Se le va diciendo cada operación. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse dibujando palitos, usando los dedos o haciendo la operación en la hoja que se le proporcionó al inicio. Por cada respuesta correcta se le otorga 1 punto.

$5 - 2 =$

$3 - 1 =$

$6 - 3 =$

$9 - 4 =$

$7 - 3 =$

13. ¿Cuál es el resultado de los siguientes problemas? Se le va diciendo el problema. El niño tiene que contestar verbalmente, pero puede apoyarse haciendo la operación en la hoja, dibujando palitos, utilizando los dedos o cualquier otra estrategia para lograr la respuesta. De los apoyos y estrategias que utilice el niño se hará la observación y el registro. Por cada respuesta correcta se le otorga 1 punto.

Si tienes tres dulces y te comes dos ¿cuántos te quedan?

¿Cuántos cuadernos necesitas en la escuela, si en uno vas a escribir palabras, en otro vas a dibujar y en otro harás números?

Uriel tiene 10 canicas y al jugar con Jorge pierde tres. ¿Cuántas le quedan?

María tiene guardados cinco pesos, su papá le da dos y su tía le regala tres. ¿Cuánto tiene en total?

La mamá de Luis le da para gastar diez pesos. Luis le paga a Jonathan dos pesos que le debe y se compra una paleta de dos pesos. ¿Cuánto le queda?

14. De los siguientes objetos, dime qué forma tienen, para qué se usan y de qué color son.



15. Responde a las siguientes preguntas. Se le presenta la imagen al niño y se le indica que se fije muy bien en las cosas que están en el dibujo, se cuida que el niño mantenga la atención sobre el dibujo, si se distrae, se le indica: *los ojos aquí, viendo el dibujo*. Cuando termina de hacer el recorrido visual o él dice que ya vio todo. Se le hace la pregunta de cada reactivo. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta

Fíjate en el dibujo y responde a las siguientes preguntas.

15.1. ¿Cuántos animales están fuera de la casa?	15.4. ¿Qué animal está más lejos de la casa?
15.2. ¿Cuántos árboles están detrás de la casa?	15.5 ¿Qué es más alto que la casa?
15.3. ¿Qué animal está arriba de la casa?	15.6. ¿Qué está debajo de la cabeza de la vaca?

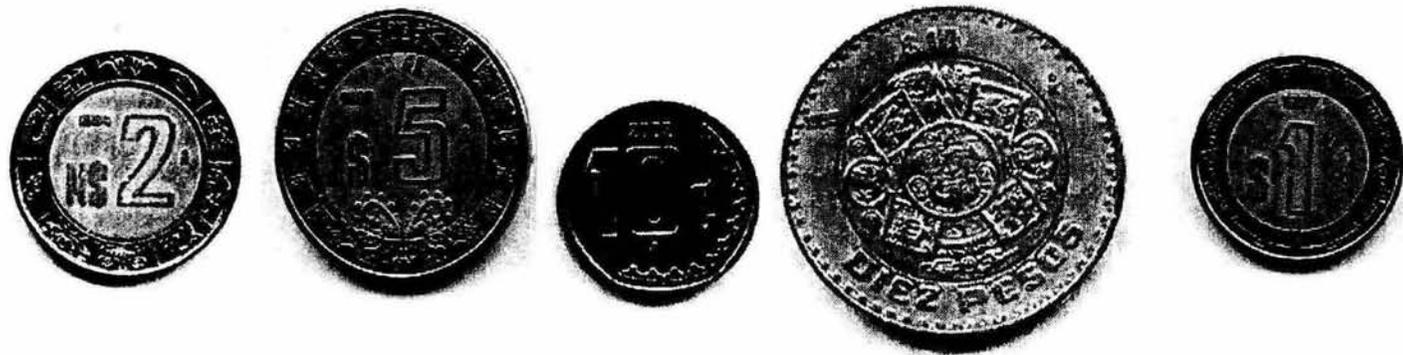




16. Indica los tamaños que tienen las monedas. Se le presenta la imagen y se le pregunta ¿qué son? En caso de que diga algo diferente se le precisa que son monedas. Se le pregunta sobre el valor de cada una. Identificado su conocimiento sobre las monedas. Se le pregunta si son de diferentes tamaños. Si lo acepta, se le hace la pregunta de cada reactivo. Se otorga **1 punto** por cada respuesta correcta.

¿Qué moneda es más pequeña? ¿Qué moneda es más grande?

¿Qué moneda es mediana?



1

2

3

4

5

17. ¿Cuál es el nombre de los siguientes órganos y para qué se usan? Se le pregunta si conoce los dibujos que se le muestran, tiene que decir el nombre y cuál es la función que hace. Se le presenta el primer reactivo, si identifica la imagen se le otorga 1 punto. Se le pregunta sobre la función que hace el órgano como está señalado en cada reactivo. En algunas respuestas de las funciones puede dar sinónimos y se calificarán con 1 si están entre los siguientes (respirar-oler), (oír-escuchar), (tocar-agarrar), si dice (comer por hablar) se califica con 0.5.



18. Haz los movimientos que hago con los brazos. De frente al niño, cuidando de que no haya obstáculos y exista un espacio mínimo de tres metros para moverse como se le indica. Se le dará la indicación de que va a hacer cinco veces los movimientos que haga el aplicador. El aplicador de pie, con los pies juntos y los brazos pegados al cuerpo, levantará hasta el hombro el brazo derecho y lo volverá a bajar. Hará lo mismo con el izquierdo. El tercer y cuarto movimiento lo hará levantando los dos brazos arriba y luego los bajará y pegará al cuerpo, con la misma secuencia de cinco veces el movimiento. Se le otorga **1** punto por cada reactivo que realice, **0** si no logra hacerlos.

Levantar el brazo izquierdo hasta el hombro

Levantar el brazo derecho hasta el hombro

Levantar hasta arriba los dos brazos

Llevar hacia abajo los dos brazos

19. Haz los movimientos que hago con los pies. De frente al niño y cuidando que no haya obstáculos y exista un espacio mínimo de tres metros para moverse como se le indica, se le dará la indicación de que va a hacer los movimientos que haga el aplicador. En los dos primeros movimientos el aplicador de pie, empezará a caminar hacia adelante alternando los pies y dará cinco pasos, después sin voltear, en la posición en que quedó caminará hacia atrás cinco pasos y quedará con los pies juntos. En el siguiente movimiento alternando los pies, juntará el talón del pie derecho en la punta del pie izquierdo y hará este movimiento caminando hacia delante cinco pasos. Después la punta del pie derecho la pegará el talón del pie izquierdo y dará cinco pasos hacia atrás. Se le otorga **1** punto por cada reactivo que realice, **0** si no logra hacerlos.

Camina hacia delante. **Camina hacia atrás.**

Camina hacia delante colocando el talón en la punta del otro pie.

Camina hacia atrás colocando el talón en la punta del otro pie.

20. Haz lo que te voy a indicar.

Para las siguientes cinco actividades el aplicador requiere tener el siguiente material. Por cada actividad que el niño realice se le da un punto, si no las realiza se le da 0.

- a) Una hoja blanca que se le da al niño desde el inicio de la evaluación y donde el aplicador haya dibujado un círculo del tamaño de una moneda de 10 pesos, además de indicarle que la hoja es por si necesita anotar algo.
- b) Un frasco de plástico de 5 o 10 cms., de alto con tapa.
- c) Cinco colores donde haya uno rojo.
- d) Un lápiz.
- e) Una cinta o agujeta de 15 cms.
- f) 10 piedras pequeñas del tamaño de una moneda de 10 centavos.

Preparado el material, se le va a indicar lo que va hacer en cada actividad, se le pide que se fije muy bien en lo que se le dice, si tiene duda, que pregunte.

El aplicador observará y registrará al reverso de la Hoja de aplicación lo que hace el niño ante cada instrucción que se le da.

20.1. Agarra el frasco con la mano izquierda y ponle la tapa con la mano derecha

20.2. De los colores que tienes escoge el rojo e ilumina por dentro el círculo que está en la hoja blanca, sin salir de la línea.

20.3. Agarra el lápiz y haz la letra “A” mayúscula. Observar la mano de preferencia (derecha, izquierda, ambidiestro).

20.4 Haz un moño con la cinta

20.5 Pon tres piedritas sobre la mano derecha (o en la mano de preferencia) con el dedo índice y pulgar agarra las siete que faltan y ponlas a un lado.