**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES**
**ZARAGOZA**

# IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN NIÑOS OTOMÍES DE PREESCOLAR

**T E S I S**
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**
**MAESTRA EN PSICOLOGIA**
**CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**
**P R E S E N T A**

**ARACELI SANTIAGO SÁNCHEZ**

**TUTOR: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

**MÉXICO, D.F. 2009**

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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

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

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

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

## Agradecimientos

A la memoria de mi padre Came por su ejemplo de esfuerzo y tenacidad.

A mi madre Elodia por su interés y apoyo porque yo estudiara una profesión.

A mis hermanos por su apoyo moral ante los obstáculos enfrentados.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por sus observaciones para enriquecer este trabajo. Y por compartir su práctica educativa lo que ha ayudado en mi formación profesional.

Al jurado: Mtra. Ma. Del Pilar Roque, Dra. Fabiola Zacatelco, Dra. Judith Salvador y Mtra. Rosalinda Lozada por su revisión al documento.

A la Directora, maestras y niños de los preescolares “El niño Artillero” y “Jaime Torres Bodet”. Y a la primaria Sebastian Lerdo de Tejada de San Pedro Abajo de Temoaya por las facilidades otorgadas para este estudio.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por su apoyo para realizar estudios de maestría.

A mis maestros y amigos que me han acompañado a lo largo de mi vida profesional y personal.

**A todas las personas que hicieron posible este trabajo.**

**Contenido**


Resumen i

Introducción ii

PATRONES DE DESARROLLO DEL PREESCOLAR 6
- Motricidad gruesa y fina 6
- Cognoscitiva 8
- Lenguaje 10
- Social 11

FACTORES INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS QUE REPERCUTEN EN EL DESARROLLO 12
- Poblaciones con riesgo 12
- Necesidades educativas especiales 15
- Evaluación 17

MÉTODO 21
- Objetivo general 21
- Objetivos particulares 21
- Contexto 22
- Escenario 22
- Participantes 23
- Herramientas 24
- Procedimiento 25

RESULTADOS 28

DISCUSIÓN 51

CONCLUSIONES 57

APÉNDICE 1. Proceso de Identificación Comprensiva 60
APÉNDICE 2. Guía de entrevista a las maestras de preescolar 65
APÉNDICE 3. Programa de intervención 66
APÉNDICE 4. Guía de entrevista para las maestras de primaria 70

REFERENCIAS 71

**CONTENIDO DE TABLAS**


| Título de tabla | Pág. |
|---|---|
| Tabla 1. Conformación de los grupos por edad y sexo | 23 |
| Tabla 2. Características sociodemográficas de las profesoras entrevistadas | 24 |
| Tabla 3. Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de motricidad fina | 28 |
| Tabla 4. Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área cognoscitiva | 29 |
| Tabla 5. Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de lenguaje | 30 |
| Tabla 6. Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de motricidad gruesa | 30 |
| Tabla 7. Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área social | 31 |
| Tabla 8. Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de motricidad fina | 31 |
| Tabla 9. Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área cognoscitiva | 32 |
| Tabla 10. Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de lenguaje | 33 |
| Tabla 11. Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de motricidad gruesa | 34 |
| Tabla 12. Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área social | 34 |
| Tabla 13. Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de motricidad fina | 35 |
| Tabla 14. Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área cognoscitiva | 36 |
| Tabla 15. Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de lenguaje | 37 |
| Tabla 16. Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de motricidad gruesa | 37 |
| Tabla 17. Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área social | 38 |
| Tabla 18. Desempeño por área de los 12 niños detectados | 39 |
| Tabla 19. Opiniones de las maestras del preescolar sobre los niños que recibieron el programa | 48 |
| Tabla 20. Opiniones de las maestras de primaria sobre los niños que recibieron el programa | 49 |

## Resumen

Este estudio se propuso identificar a nivel preescolar, las necesidades educativas especiales (NEE) de niños otomíes y analizar las condiciones de riesgo que favorecen o no su aparición, así como determinar la importancia de los programas de estimulación en poblaciones rurales e indígenas cuando estos niños son detectados de forma oportuna. La evaluación se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento CIP (Proceso de Identificación Comprensiva), que explora las áreas: de motricidad fina y gruesa cognitivo-verbal, lenguaje, y comportamiento socioafectivo del desarrollo del niño, se aplicó a tres grupos entre los 54 a los 80 meses (6 años 8 meses). Se realizaron entrevistas a las maestras del preescolar para conocer su percepción de los factores internos y externos implicados en la manifestación de las NEE. Se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas. Hallazgos importantes se relacionaron con las dificultades de los niños en el área de motricidad fina que se presentaron más en el grupo 1 y 2, mientras que en el 3 las problemáticas fueron en lenguaje; asimismo los tres grupos mostraron tener capacidades cognitivas en lo que respecta a: la memoria secuencial auditiva, motricidad gruesa y en el área social. 12 niños fueron detectados con NEE, para ellos se elaboró un programa de intervención, y posteriormente se hizo un seguimiento con las maestras del preescolar y del primer grado de primaria. En conclusión se puede afirmar que la detección de NEE en poblaciones indígenas a través de instrumentos flexibles permite elaborar programas de intervención temprana cuyos efectos serán positivos para su aprendizaje escolar. No obstante, para lograr mejores resultados conviene fortalecer los diferentes subsistemas en donde interactúa el niño, pues, las características de su desarrollo se ven influidas asimismo, por factores externos tales como: la cultura, la percepción de los padres indígenas sobre el aprendizaje, el apoyo que éstos les brindan y el bilingüismo.

## Introducción

Nuestra población infantil cada vez está más expuesta a condiciones medio ambientales no propicias para su desarrollo, lo que ha originado que aumente la proporción de niños que requieren de los apoyos de educación especial. Una población que hace alusión a esto es la de San Pedro Abajo en Temoaya; comunidad rural e indígena del estado de México, en donde los factores de riesgo de esta zona son altos, pues es considerada de alta marginación y migración, de lo que se derivan aspectos tales como la falta de atención de los padres hacia sus hijos, por dedicarse a actividades del campo o buscar ingresos fuera de la comunidad, el bilingüismo y enfrentamiento de dos culturas cuando entran a un centro educativo.

En estudios realizados en esta comunidad, Acle, Roque y Contreras (1996) han encontrado que se presenta un porcentaje alto de niños con dificultades de aprendizaje en el primer grado de primaria, siendo relevante que los autores señalan que los niños no presentaban los precurrentes para el aprendizaje académico, aunque tenían aquellos que requerían en su propia comunidad; al trabajarse con ellos las necesidades especiales, la intervención podía mostrarse de forma lenta, de aquí que una intervención temprana, en particular antes de los 6 años, sea indispensable para que estos niños obtengan mejores resultados al ingresar a primaria.

De esta manera, el presente trabajo se orienta a la detección de los niños que, desde el nivel preescolar presentan necesidades educativas especiales (NEE); a través de la adaptación de un instrumento de evaluación específico el CIP (Proceso de Identificación Comprensiva) al contexto del niño. Este instrumento permite explorar el nivel de desarrollo en que se encuentran las habilidades de motricidad fina y gruesa, cognitivo-verbal y comportamiento socioafectivo y por consiguiente identificar las dificultades que los menores muestran en estas diferentes áreas del desarrollo. A fin de integrar la evaluación, se realizaron

entrevistas a las maestras de preescolar para complementar la información obtenida acerca de las causas de aparición de las distintas problemáticas de los niños.

A los niños que presentaron NEE, se les aplicó un programa de intervención. Posteriormente se llevó a cabo el seguimiento con objeto de recabar información tanto de las maestras de preescolar como de las de primer grado de primaria, con el fin de conocer si el programa implementado había impactado en el desarrollo de los niños.

De esta manera el trabajo que aquí se presenta está organizado en los siguientes apartados: en el primer capítulo se lleva a cabo la revisión de los patrones de desarrollo de los niños en edad preescolar, describiendo actividades o acciones que pueden ya realizar los niños en esta etapa. Después en el capítulo dos se definen a las poblaciones en riesgo y los tipos, para la comprensión de los factores medioambientales que influyen de forma directa o indirecta en la adquisición de experiencias y del desarrollo normal de los pequeños.

Posteriormente se realiza un análisis acerca de como la detección de las NEE en este tipo de comunidades puede llevarse a cabo, así como las implicaciones de la evaluación cuando se trabaja con niños que pertenecen a una cultura que no es la dominante. También se recupera la importancia no sólo de la evaluación sino de la intervención oportuna ya que Lerner, (1993) señala que cuando los problemas del niño son reconocidos tempranamente, el fracaso académico se puede prevenir o reducir. Y de esa forma el número de niños que requerirán los servicios de educación especial.

En el último capitulo se muestra la metodología utilizada, cuantitativa y cualitativa y los hallazgos encontrados en los niños preescolares explorados.

# PATRONES DE DESARROLLO DEL PREESCOLAR

Motricidad gruesa y fina

Los primeros años de vida son importantes en el niño porque adquiere experiencias con el medio y las personas que le rodean le permiten asimilar aprendizajes para su desarrollo integral. Por lo tanto, la educación preescolar le brinda oportunidades para la exploración de su mundo, que le ayuden a desarrollar diferentes capacidades y potencialidades, es un periodo sensible para formar la base de los aprendizajes de los niños. Siendo así, que en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) se señala que la educación preescolar prepara a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria y en general en su vida personal y social. Una de las áreas del desarrollo que primeramente se manifiesta en los menores es la motora gruesa y posteriormente la motricidad fina como son los movimientos de dedos. A continuación se describirán los aspectos que los niños logran a estas edades.

En el niño de 4 a 5 años, el equilibrio sobre un solo pie mejora y se sostiene por unos segundos sin ayuda, puede bajar escaleras alternando ambos pies; mejora su control postural así como su marcha y carrera. Sobre una barra puede desplazarse hacia adelante y hacia atrás, así como balancearse sin problemas sobre los dedos de los pies. Puede levantar una pierna e inclinar el tronco sobre ella guardando el equilibrio. Salta sobre las puntas haciéndolo 7 u 8 veces seguidas (Conde y Viciana 1997).

De esta manera, Conde y Viciana (1997) coinciden con Allen (1992) en relación a que las habilidades motoras gruesas en esta edad, son perfectas como el correr, brincar, y trepar. A los 4 años el equilibrio sobre un solo pie mejora y a los 5 años entra en un período de consolidación motriz. El niño de 5 años ha adquirido un control postural más definido, puede imitar movimientos que realizan otras personas. Su técnica de carrera es buena; esquiva y cambia de dirección tan rápidamente.

Coordina bien el salto con la carrera previa, tanto en longitud como en altura. El niño de esta edad salta alternando un pie con el otro.

Por otro lado, en estas edades madura la coordinación visomanual, como el doblar y reproducir figuras. Asimismo el niño adquiere conductas adaptativas, como el abotonarse, amarrarse las agujetas y vestirse solo. Es capaz de mover los dedos de las manos de forma independiente. Como ha logrado esta facilidad puede manejar ensambles y mayor precisión en sus actividades manuales. Puede pintar, cepillar, agarrar los lápices y crayones. Copia un círculo, con perfección y letras de un tamaño mediano, agarra el lápiz de forma similar que el adulto. Dibuja letras en mayúsculas, usa el sacapuntas y copia dibujos completos (Allen 1992, Conde y Viciana, 1997).

El niño en esta etapa realiza la figura humana destacando las partes del cuerpo que son importantes para él. Manipula objetos más pequeños que en el año anterior. De igual manera sus construcciones mejoran aumentando el número de cubos, así como la precisión y velocidad usando las dos manos. Las construcciones son cada vez más complejas, orientándolas no sólo de manera vertical sino también realiza construcciones lineales, cuadrados, imitando casas, etc. (Bueno et al. en Conde y Viciana, 1997).

El espacio es el medio donde el niño se mueve y se relaciona y a través de sus sentidos adquiere experiencias que le permiten tomar conciencia de su propio cuerpo y de su orientación (Perpinyá 1987, en Conde y Viciana, 1997).

Conde y Viciana (1997) señalan que la noción de espacialidad integra:

- El esquema corporal (conocimiento de las partes de su cuerpo)
- La lateralidad (conocimiento derecha-izquierda)
- La temporalidad (ubicarse en el día)

Para los mismos autores, la noción de temporalidad es difícil de asimilar para el niño de estas edades, pues, no es algo que se pueda percibir por los sentidos, sino que

precede a la espacialidad y se adquiere con el desarrollo del esquema corporal y la lateralidad. Vayer (1977, en Conde y Viciana, 1997) señala que alguna alteración en la discriminación y en la orientación espacial puede dar origen a dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y del cálculo.

Para Lleixá (1990, en Conde y Viciana, 1997)) el niño accede a las nociones temporales, gracias al movimiento. La secuencia de sus acciones, la velocidad, entre otros son puntos de referencia que el niño utilizará para evaluar la temporalidad. Mientras que el niño de 2 años tiene conciencia de mañana y tarde en referencia a sus necesidades sueño y hambre. Las características de día y de noche las puede expresar a los 4 años.

De los 3 hasta los 6 años, los menores empiezan a comprender las nociones de velocidad como lento-rápido (Trigueros y Rivera, 1991, en Conde y Viciana, 1997).

Cognoscitiva

El desarrollo cognitivo integra las diferentes capacidades que tiene el ser humano, como lo son: la atención, memoria, percepción, razonamiento y la creatividad, todo ello engloba el pensamiento. Sánchez (1994) caracteriza a la atención como un proceso intencional que depende de factores internos, como lo son las necesidades del individuo y, externos en cuanto es determinante lo novedoso, el material concreto y el significado del estímulo para el niño.

La memoria para el mismo Sánchez : “Es una capacidad que posibilita el recuerdo de experiencias y acontecimientos” (p.99). Existe la memoria inmediata o también llamada a corto plazo (MCP), que es la que nos ayuda a recordar eventos que han pasado apenas en unos segundos. Y la memoria a largo plazo (MLP) donde el recuerdo pasa desde un día, semanas o años.

Brown y Campione (1972, en Sánchez, 1994) demostraron que el niño preescolar manifiesta una gran capacidad tanto de MCP y de la MLP. Los objetos son más estimulantes para el recuerdo que las estrategias verbales.

Barsch, Getman y Frostig (en Myers y Hamill, 1994) sostienen que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través del canal visual, y se da mediante el desarrollo de la percepción que ocurre entre las edades de 3 años y medio y 7 años. Para Frostig (en Myers y Hamill, 1994) la percepción es aquella capacidad de reconocer estímulos, no sólo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales, haciendo relación con experiencias pasadas.

A los 3 años, el niño ya es capaz de dibujar una cruz, hasta los 4 años o más no se logra la diferenciación de figuras en dos dimensiones de la geometría euclidiana, como el cuadrado, rectángulo y paralelogramo, que requieren comparación de longitudes de los lados, ancho de los ángulos, etc. Entre los 5 y 6 años, el menor distingue el rombo del trapecio. Aunque los niños de esta edad pueden distinguir entre círculos y otras formas geométricas recortadas de madera u otro material, la percepción del espacio bidimensional no se desarrolla hasta mucho más tarde (Sánchez, 1994).

Cruikshank (1973, en Frostig y Müller 1986) menciona los siguientes indicadores para detectar el nivel de desarrollo de la percepción visual en niños preescolares: un análisis del dibujo libre y de la reproducción de figuras como círculo, cruz, cuadrado, rectángulo, triángulo, rombo, además del manejo que tiene del material didáctico. La percepción se desarrolla en grado máximo aproximadamente de los 3 años y medio o 4 años, a los 7 o 7 años y medio. Alguna incapacidad de la percepción visual puede ser resultado de un retraso en la madurez, de alguna lesión cerebral o de factores genéticos o ambientales (Frostig y Müller 1986; Myers y Hammill, 1994). De la misma manera Atkin, Canton y Sawyer (1987) consideran las siguientes variables como las que favorecen el desarrollo de los menores; un

ambiente familiar agradable, una alimentación adecuada, prácticas higiénicas, oportunidades de aprender, libertad de movimiento y ejercicio corporal.

Lenguaje

Otra área importante del desarrollo del niño, es la de lenguaje, Wigg (1984), señala que la detección oportuna de algún problema de lenguaje se puede identificar más fácilmente desde que el menor ingresa a la educación formal. Puesto que alguna dificultad puede tomarse sin cuidado por los padres o por otros profesionales durante la infancia temprana de los niños. Para Allen (1992) el lenguaje, al igual que las demás áreas del desarrollo, es un proceso secuencial, que empieza desde los sonidos más primitivos hasta llegar a un lenguaje complejo y fluido con las características de su lenguaje nativo. Mientras tanto Hildebrand, (1991) menciona que el lenguaje es un sistema de símbolos, donde las cosas e ideas son representadas por medio del habla y las palabras escritas.

Podemos tener básicamente dos tipos de lenguaje, el lenguaje receptivo; que es el de escuchar y comprender el lenguaje de otros, el lenguaje del cuerpo y los sonidos, y el lenguaje expresivo; que es la formación de palabras, pensamientos e ideas y la forma y modo de hablar (Hildebrand, 1991). Tanto el acento y la forma de hablar del niño, el expresar oraciones que pueden ser cortas y simples, el hablar lentamente o exagerar la entonación dependen del lenguaje que le es brindado al menor por su familia; siendo así que el lenguaje que se le proporcione al niño determina cual lenguaje el niño hablará (Beveridge y Conti, 1987).

Entre el cuarto y quinto año de existencia del niño, se observa que las frases son ya más complejas, presenta características gramaticales como los verbos auxiliares (poder), pronombres reflexivos (a mi, a ti,), preposiciones complejas (detrás, debajo, al lado), conjunciones (pero sí) y cuestiona con otro tipo de palabras (cuándo, cómo, por qué). Algún retraso en este período sería en la adquisición de artículos, preposiciones, pronombres demostrativos, tiempos verbales, y conjugaciones del verbo ser. También podemos encontrar que las palabras, los conceptos y formas

gramaticales simples pueden no haber aparecido, siendo que éstos se debieran haber presentado de los 2 ½ a los 3 ½ años de edad.

Wigg (1984) señala que durante los 5 y 7 años, el niño maneja las reglas de número, nombres posesivos, comparación y conjugación de verbos. Es capaz de armar párrafos aplicando las reglas sintácticas. Incrementa la habilidad para expresar ideas, hacer juicios, resolver problemas y planear (Allen, 1992). Problemas pueden presentarse en la nominación de imágenes, de letras de palabras impresas. También cuando se les pide completar frases sencillas, dar un nombre en espacio en blanco, o proporcionar un nombre a alguna descripción. Para la estimulación de esta área es necesario trabajar la formación de conceptos, al mismo tiempo se fomenta el desarrollo socioafectivo (Wigg, 1984). Hildebrand (1991), señala la importancia de los padres y compañeros de juego en su desarrollo.

Asimismo, el desarrollo cognitivo en preescolares es usualmente dividido en dos grupos: las habilidades sensoriomotoras, las cuales se desarrollan durante los dos primeros años de vida; y las habilidades conceptuales-preacádemicas, que se desarrollan entre los dos y cinco años (Berdine y Meyer, 1987). El curriculum de los años preescolares ofrece experiencias multisensoriales que llevan a desarrollar habilidades perceptivas auditivas y lingüísticas. Hess y Shipman (1968, citado por Feagans y Farran 1982) mencionan que las experiencias tempranas que se le proporcionan al niño, hacen que él obtenga diferentes formas de crear estrategias en el procesamiento de la información que utilizará posteriormente en el aprendizaje escolar.

Social

Las habilidades del lenguaje y el área social se desarrollan en la etapa preescolar. En cuanto al área social, el niño experimenta la separación de sus padres, se muestra independiente. En esta etapa, el niño desarrolla las respuestas socialmente adecuadas para ser aceptado en su grupo de amigos (Allen, 1992). Seefeldt y Wasik (2005) señalan que a los niños de 4 años les gusta agradar a los amigos, están

desarrollando conductas de autorregulación, pero tienen dificultad para compartir y realizar un intercambio que implique el juego y el trabajo con otros.

Los niños de 5 años siempre quieren agradar a los demás, tienen más control en el manejo de sus emociones. Entre los 4 y 5 años los niños se vuelven más sociables. Cuando los niños han experimentado un cuidado sensible o cariñoso, tienen control sobre su conducta social y muestran acciones cooperativas. Seefeldt y Wasik (2005) indican la gran variabilidad que se presenta en el desarrollo de los niños de 4 y 5 años. En los años tempranos existen variaciones en el aprendizaje de habilidades y desarrollo físico, ya que cada uno de ellos llega a la escuela con experiencias únicas, de sus propias familias, así como su ascendencia y otras variables que los hacen ser quienes son.

## FACTORES INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS QUE REPERCUTEN EN EL DESARROLLO

Poblaciones de riesgo

Para Allen (1992) el desarrollo normal parte de principios básicos que se han obtenido mediante observaciones hechas a niños en diferentes niveles de edad. Ello ha servido como una guía, ya que es predecible, y orienta todas las áreas del desarrollo. Aunque unos lo manifiestan de forma rápida y otros lentamente, pero todos a su propio ritmo alcanzan las conductas esperadas.

El mismo autor señala que, los educadores especiales usan el término discapacitado y el de dificultades en el desarrollo de forma intercambiable, no obstante ambos términos son definidos bajo las siguientes condiciones:

- Que muestre un retraso significativo tanto en el crecimiento como en el desarrollo del niño. Cuando un niño tiene 5 años y manifiesta un lenguaje que se presentaría en un niño de 3 años de edad.

- Alguna condición evidente como alguna deformación en el crecimiento y desarrollo del niño.
- La extrema negligencia, la malnutrición, o abuso en los primeros años de vida, que, por ende, repercuten negativamente en el crecimiento y desarrollo del niño.

Estas características hacen a los niños considerarse de riesgo. Los factores de riesgo de acuerdo con Allen (1992) pueden ser divididos en biológicos y medioambientales:

a. El riesgo biológico se refiere cuando el infante sufre algún tipo de daño en su sistema biológico, en algún accidente, o severo estrés de la madre. Puede presentarse antes, durante o después del nacimiento. Los niños prematuros o con bajo peso al nacer, son niños de riesgo. También tenemos a la genética como un factor de riesgo. Por ejemplo: la madre que es adicta o toma en exceso químicos durante el embarazo. Los problemas pueden o no mostrarse de forma inmediata. Los infantes que nacen después de pasar el periodo de gestación en esas condiciones y los que nacen con bajo peso al nacer, son niños llamados de alto riesgo. En los años posteriores, si ellos sobreviven en el ámbito escolar, podrían presentar problemas en el aprendizaje, desórdenes emocionales o déficits en la atención.

b. El riesgo medioambiental se refiere a los niños que viven en una extrema pobreza, que desencadena casos de desnutrición, inadecuado albergue y pobres cuidados de salud.

    - Se tiene a la pobreza como el factor principal de riesgo asociado con el medio. La severa pobreza conduce a proporcionar una inadecuada alimentación, y por ende no se tienen las condiciones óptimas de vivienda. Además de la falta de un cuidado médico.
    - El maltrato en el niño y las impropias condiciones de vivienda conducen a algún tipo de adicción o a desórdenes en los miembros de la familia.

- Las creencias religiosas pueden prohibir la necesidad urgente de algún tipo de tratamiento médico cuando más lo necesita el niño.
- La falta de servicios médicos en áreas remotas como las rurales.

Para Allen (1992) la pobreza implica más de un cincuenta por ciento de todos los problemas del desarrollo. Muchas familias exponen a sus niños a serias negligencias y a un medio ambiente no estimulante. Sin embargo, no todos los niños que viven en condiciones de pobreza presentan problemas en el desarrollo.

La relación entre pobreza y problemas en el desarrollo es la siguiente:

- Las familias en condiciones de pobreza tienen menos acceso a cuidados de salud.
- Desconocimiento de la dieta adecuada.
- Viven en lugares donde hay pocos materiales para promover el aprendizaje y desarrollo del lenguaje.
- Las mujeres son el soporte de la familia. Mientras ellas trabajan los niños cuidan del trabajo del hogar. De esta manera las oportunidades de aprendizaje y los cuidados de crianza son limitados.

El Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), retoma los cambios sociales y económicos que ha presentado nuestro país en las últimas décadas y menciona como factores de riesgo:

- El proceso de urbanización, que implicó la migración del campo a la ciudad, el crecimiento de densidad poblacional, y la construcción de unidades habitacionales, con mucho menos espacios para el juego y convivencia de los niños.
- Cambios en la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, ello implicó menor tiempo para la convivencia y

atención de los adultos hacia sus hijos.

- La pobreza y desigualdad como situaciones de riesgo, ya que, apenas se alcanzan a cubrir sus necesidades básicas.

Además, para los niños en situaciones de riesgo, la primera experiencia escolar puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles derivadas de circunstancias familiares o sociales. Esta capacidad para sortear obstáculos puede ser fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social. Una función similar cumple la educación preescolar cuando a sus aulas se integran niños con necesidades educativas especiales, quienes muy frecuentemente carecen de un ambiente seguro y estimulante para su desarrollo y aprendizaje. Por lo que es necesario fortalecer a las instituciones que se encargan de cuidar a niños pequeños (SEP, 2004).

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Para Seefeldt y Wasik (2005) los niños con necesidades especiales muestran un retraso en el desarrollo o siguen una trayectoria atípica; encontrar sus fortalezas y debilidades en todos los aspectos de desarrollo con los que entra un niño a un centro educativo es una tarea importante.

Méndez, Moreno y Pérez (1999), señalan que el término de necesidades educativas especiales se asigna cuando un niño presenta dificultades para acceder al currículo, además no se refiere al déficit en las capacidades de desarrollo de cada niño como exclusivo e independiente del medio, por lo que no sólo hay que centrar la atención en las dificultades sino en los contextos donde se desenvuelve el niño. A lo que González, Ripalda y Asegurado, (1995) mencionan que no se trata de negar las dificultades en el menor, sino que el problema son las demandas específicas que esta situación personal plantea al sistema escolar para superar las dificultades de aprendizaje.

De igual forma, Acle (1995) menciona que el niño con NEE es el que va a requerir de un programa particular, por lo que la instrucción debe de considerar:

A. El ambiente físico, modificaciones en los espacios y accesos como rampas.
B. Procedimientos de enseñanza
C. Contenidos de enseñanza
D. Uso de equipo especial, como auxiliares auditivos para las personas con discapacidad auditiva

González, et al. (1995) consideran los mismos elementos mencionados arriba y agregan en los contenidos de enseñanza la modificación al currículo, además del clima emocional en los cuales se desarrolla la educación: “Decir que un determinado alumno presenta NEE es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios”. De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación (p.14 ).

La identificación de los niños con NEE se puede obtener de dos formas:

- Previamente valorados por un Equipo Psicopedagógico.
- Por vía ordinaria, siendo detectadas sus dificultades en el aula.

Para Taylor y Sternberg (1989) los servicios de Educación Especial comprenden tres procesos: La remisión, a) los niños que presentan alguna dificultad física son enviados por los padres ó médicos para algún servicio de educación especial antes de entrar a la escuela formalmente. b) los demás niños son identificados cuando entran ya a la escuela mostrando diferencias de su grupo promedio de compañeros. c) es el maestro el que identifica a estos niños.

Evaluación

Acle (1995), menciona que la evaluación en educación especial ha estado dirigida con el fin de ubicar a los individuos en alguna de las categorías de Educación Especial por medio de un diagnóstico, que no siempre muestra en realidad el análisis y comprensión de la problemática. Según Díaz (1987) citado por la autora, la evaluación es un proceso que nos permite tomar decisiones, pero que generalmente se realiza sin ver lo que conlleva ejecutarlo, ya que tiene implicaciones políticas y sociales.

Por otro lado, Salvia e Ysseldyke (1985 en Shapiro, 1989) definen la evaluación como el proceso de coleccionar datos con el propósito de:

1. Especificar y verificar problemas.
2. Tomar decisiones acerca de los estudiantes.

Las decisiones se pueden considerar en 4 niveles:

- Identificación
- Clasificación
- Planeación instruccional
- Monitoreo del progreso del alumno.

De acuerdo al objetivo los instrumentos para la evaluación del desarrollo pueden ser de diagnóstico y tamiz o filtro.

En el primer nivel (Identificación) se identifican problemas en el desarrollo ó problemas potenciales, es el mayor propósito para ubicar a un niño. La meta es proveer de una fácil aplicación con pruebas a bajo costo, para tantos niños como sean posibles. Los niños con una discapacidad visible no pueden ser pensados para un procedimiento de identificación. (Allen, 1992).

Para el caso de este primer nivel tenemos a las pruebas de tamiz (screening) o filtro, que son los procedimientos que permiten estimar el desarrollo infantil e

identificar a los niños en riesgo y que requerirán de una evaluación más intensiva de diagnóstico. También se utilizan para evaluar el impacto de algún programa educativo social o económico, o de diversas acciones de salud (Sánchez, Mandujano, Martínez, Muñoz y Rivera, 2004). Un ejemplo de esta prueba es el Denver que se aplica a los niños de 2 semanas a 6 años, subdivide los reactivos por áreas de desarrollo: motor grueso, motor fino-adaptativo, lenguaje y personal social. Se califica como “Pasa, Falla y No aplicable” Se reporte una adecuada sensibilidad y especificidad (Sánchez, et al; 2004).

Cuando ya se trabaja en el segundo nivel, como es el de la clasificación, se hace uso de algunas de las pruebas estándarizadas. Para el nivel preescolar, Sattler (2003) señala algunos instrumentos utilizados para un diagnóstico. Así para la inteligencia tenemos:

1. WPPSI-R. ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA.
2. ESCALA DE DESARROLLO INFANTIL DE “BAYLEY”. Para niños de 1 y 42 meses de edad.
3. SISTEMA DE EVALUACIÓN COGNITIVA. Para niños entre 5 y 17 años.
4. BATERÍA DE EVALUACIÓN DE KAUFMAN PARA NIÑOS. Para niños de 2 a 6 años.

Para la percepción e integración visomotora se encuentran:

1. TEST GESTÁLTICO VISOMOTOR BENDER.
2. TEST DE INTEGRACIÓN VISOMOTORA DE BEERY BUKTECNICA.
   De 3 a 17 años de edad
3. TEST DE EFICIENCIA MOTORA OSERETSKY.

Así, tenemos que Goh, Teslow y Fuller (en Shapiro, 1989) han examinado las prácticas de evaluación y señalan que se han valorado en relación al número de pruebas usadas durante la evaluación. Por lo que Sattler (2003) señala los esfuerzos

por desarrollar pruebas que sean justas, ya que toda prueba tiene una carga cultural, por lo que hay que considerar los materiales y contenidos de los instrumentos, el lenguaje de las preguntas, las instrucciones y las categorías para clasificar las respuestas, lo que daría validez a la evaluación. De esta manera Scarr (1978 en Sattler, 2003) señala que los instrumentos sirven para medir el desempeño intelectual en relación al contexto y cultura a la cual pertenece el niño.

Por lo tanto, en los preescolares sería posible detectar desde una edad temprana dificultades de todo tipo y poder intervenir en el momento más propicio. Para asegurar que estos niños sean beneficiados mediante la aplicación de un programa según Price, Cowen, Lorion et al. (1988, en Fernández 1994), debemos; (a) centrarnos en nuestra población objetivo y ver los factores de riesgo a los que están expuestos para poder intervenir sobre ellos; (b) reforzar los diferentes sistemas de apoyo, como lo es la familia, la comunidad, la escuela; y ( c) establecer un proceso constante de búsqueda de información para documentar el programa.

Dryfoos (1990), Lefebvre (1990) y Schorr (1991) citados por Fernández (1994) señalan también algunas consideraciones que deben tener los programas efectivos:

- Desarrollar intervenciones preventivas en la comunidad como un todo.
- Identificación temprana de los problemas.
- Servicios relevantes a lo que se quiere prevenir.
- Los servicios que se proporcionen en el programa no sean rígidos sino que sean flexibles y adaptables a cada contexto en particular.
- Los implementadores deben de tener muy claro su papel.

Fernández (1994) menciona que es indispensable tener en cuenta las características de nuestra población objetivo, el contexto sociomaterial, y el tiempo disponible para la intervención, entre otros. Esto proporcionaría elementos para focalizar la aplicación de nuestro programa y no tratar de buscar una serie de patrones generales de los programas de prevención. .

Meissel, (1989 en Seefeldt y Wasik 2005) señala que una de las tareas de la escuela, es identificar problemas potenciales de aprendizaje para los niños en riesgo. El diagnóstico y escrutinio es un procedimiento breve de evaluación para identificar a los niños que requieren una evaluación adicional o intervención educativa. Así, los resultados arrojan las posibles causas del problema para sugerir estrategias de intervención. Siendo así que para lograr un trabajo efectivo con infantes excepcionales, los maestros deben de tener un conocimiento del desarrollo normal (Allen, 1992).

Existen afirmaciones acerca de que la identificación e intervención temprana pueden crear experiencias educativas tempranas para un futuro exitoso dentro de la escuela, por lo que utilizar diferentes métodos de evaluación ayudaría en la toma de decisiones acerca del menor (Seefeldt y Wasik, 2005).

De lo anteriormente descrito, se enfatiza la importancia de evaluar las NEE de poblaciones infantiles en riesgo con instrumentos adecuados y flexibles que permitan rescatar las características del contexto y cultura de la comunidad indígena otomí, pues, detectar, evaluar e intervenir en los problemas de desarrollo infantil en el nivel preescolar, disminuirá los riesgos de futuros problemas en su aprendizaje escolar.

# MÉTODO

## TIPO DE ESTUDIO:

Este estudio es de tipo explicativo, según Hernández (1998) comprende la característica de ser, exploratorio, descriptivo y correlacional. Busca primeramente identificar las principales dificultades en las diferentes áreas del desarrollo de los niños otomíes en la etapa preescolar. Además pretende dar a conocer algunos de los factores que afectan de manera positiva o negativa el nivel de desarrollo mostrado en los niños, según la percepción de las maestras del preescolar.

## OBJETIVO GENERAL:

1. Realizar la detección de necesidades educativas especiales en niños otomíes de nivel preescolar a través de la prueba CIP.

## OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Establecer el perfil de los niveles de desarrollo de las áreas evaluadas de los grupos.
2. Establecer los factores que de acuerdo con los maestros influyen en las diferentes áreas del desarrollo y en el aprendizaje escolar.
3. Elaborar y aplicar un programa de intervención para los niños detectados con NEE.
4. Determinar la viabilidad de la prueba CIP para poblaciones rurales preescolares.

## HIPÓTESIS DE TRABAJO

La identificación de problemas en el desarrollo a través de instrumentos específicos para poblaciones indígenas y de riesgo, así como la elaboración de programas de intervención temprana, puede disminuir el número de niños que requerirían apoyo cuando ingresen a primer grado. .

La percepción de los profesores de los niños de zonas indígenas da cuenta de los factores de desarrollo y externos que influyen en el aprendizaje escolar.

Contexto:

Se trabajó en una de las localidades del municipio de Temoaya, Estado de México: San Pedro Abajo, la cual es una comunidad indígena, otomí. Dentro de sus características físicas están; las montañas y barrancas, lomeríos con pendientes sensibles al oeste y al sur, un valle al sur y al oeste (Mariaca 1991, citado por Acle, 2000). El clima de la zona es templado, súbhumedo y lluvias durante el verano. En lo que se refiere al aspecto educativo según Acle (2000) es de tipo piramidal, esto es que va disminuyendo el número de servicios educativos mientras más avanza el alumno. Ello habla no sólo de las oportunidades de acceso a la educación, sino del tipo de educación que se imparte y que más tarde se refleja en reprobación ó deserción escolar, esta última como característica predominante de los niveles educativos.

Escenario

Preescolar Federal bilingüe español-otomí " El niño Artillero" y Preescolar Estatal monolingüe español "Jaime Torres Bodet". Ambos son multigrado y comparten el mismo terreno. En el primero, se cuenta con dos aulas, una de ellas tiene un mural en la parte exterior. Adentro de las mismas se observan las mesas de trabajo con sus sillas, librero y material como pelotas. Fuera de las aulas podemos observar que cuenta con dos columpios, una resbaladilla, dos sube y baja y llantas de juego, un patio y jardineras.

El segundo preescolar, cuenta con tres salones, pero sólo ocupan dos, adentro de ellos se observan las mesas de trabajo con sus cuatro sillas, hay huacales que funcionan como libreros. Material de la naturaleza, para que trabajen los niños

manualmente; como palitos de árbol y frutos (avellas). Afuera se cuenta con un patio grande, y áreas verdes.

Participantes:

a) Niños

Participaron 83 niños: 45 hombres (54 %) y 38 mujeres (46 %). 51 (61%) asistieron durante el ciclo escolar 97-98 y 32 (39%) fueron de nuevo ingreso en el ciclo escolar 98-99. La edad de los niños fluctuó entre los 54 meses (4 años 6 meses) a los 80 (6 años 8 meses); la edad promedio fue de 63,7 meses. Se organizaron en tres grupos de acuerdo a la edad (Tabla 1).

Tabla 1

*Conformación de los grupos por edad y sexo*

| Gpo | Frecuencia | H | M | Porcentaje | Media de edad | Con preescolar |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 21 | 11 | 10 | 25,3 | 56,8 | 1 |
| 2 | 33 | 19 | 14 | 39,8 | 62,8 | 3 |
| 3 | 29 | 15 | 14 | 34,6 | 69,7 | 4 |
| Total | 83 | 45 | 38 | 100 | 63.7 | 8 |

b) Maestros:

Participaron 4 maestras de preescolar. Todas tenían la licenciatura en Educación Preescolar y la media de edad era de 27.75 años. En cuanto a los años de servicio, el promedio se ubicó en 7 años (Ver Tabla 2).

Tabla 2

*Características sociodemográficas de las profesoras entrevistadas*

| Ss | Edad | Años en servicio | Años en la comunidad | Titulación | Edo.Civil | Originario | Lenguas | Otro trabajo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | 1o. | 0 | Pasante | Soltera | Toluca | Español | no |
| 2 | 27 | 5 | 5 | Titulada | Casada | Jilotepec | Español | no |
| 3 | 30 | 3 | 2 | Titulada | Casada | Toluca | Español | Aux. Enferme-ria |
| 4 | 31 | 13 | 9 | Pasante | Casada | Atlacomulco | Un poco Otomí | no |

En el seguimiento participaron tres maestras de primer grado de primaria.

Herramientas:

1. Se utilizó el CIP **(Proceso de Identificación Comprensiva),** es una prueba de sondeo que sirve para identificar a los niños que sean elegibles para un programa especial a nivel preescolar. Considera las diferentes áreas del desarrollo: motricidad gruesa y fina, cognitivo-verbal, lenguaje expresivo, y comportamiento socioafectivo. Se centra en ver la relación en las diferentes funciones del desarrollo del niño. Se aplica según la edad cumplida en meses, las actividades se ubican en dos grupos, uno de 54-59 meses y otro para 60-65 meses. Para los niños que estaban más grandes y que rebasaban esta edad se les aplicó las tareas de este último grupo (Apéndice 1).

2. Guía de entrevista: Se diseñó una guía para explorar la percepción que tienen los docentes en la identificación de las necesidades educativas especiales (Apéndice 2) en el nivel preescolar.

3. Programa de intervención (Apéndice 3). Se elaboró un programa considerando las necesidades detectadas de 16 niños para estimular las áreas de dificultad de los menores.

4. Guía de entrevista. Se diseñó una guía para explorar el efecto del programa de intervención en los niños con NEE (Apéndice 4).

Procedimiento:

Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa.

Se solicitó permiso a la directora de cada preescolar, se les comentaron los objetivos de la investigación y las fases que comprendía, la de evaluación e intervención.

En relación a la evaluación se llevó a cabo lo siguiente:

1. Se realizó un piloteo del instrumento de forma individual con 10 niños, en el que se observó que era necesario que ellos hubieran tenido un tiempo en el preescolar, esto es que pudieran seguir instrucciones, porque en el caso contrario era difícil explorar el área de motricidad fina. En cuanto al área cognitiva, los conceptos eran conocidos, sólo cuando se mencionaban otros sinónimos o palabras familiares. Por último, en el área de motricidad gruesa, los niños no tuvieron dificultad en comprender las instrucciones. Por lo que en el CIP se realizaron adaptaciones en el área cognoscitiva, en la definición de conceptos y en el aspecto de memoria, donde se utilizaron frases que tuvieran algún significado para los niños. Por ejemplo: la frase “Me divierto jugando a la pelota con mis amigos” se cambió por “Corto leña y le doy de comer a las gallinas”

2. Durante la aplicación se hizo uso de la observación de la conducta, rapidez y ejecución de la tarea. Para explorar el área de lenguaje verbal se agregó la pregunta ¿Qué hacen tus papás?

3. El instrumento se aplicó de forma individual a todos los niños de ambos preescolares, en algunas ocasiones se utilizaba el patio del preescolar Estatal, y en otras ocasiones en un salón de clases de ambos preescolares. El tiempo que duró la aplicación era de 30 a 40 minutos.

4. La valoración se codificó en términos de si lo realiza o no, una vez aplicada la prueba se capturaron los datos para obtener un perfil grupal y así obtener la diferencia de ejecución entre las áreas.

5. Considerando los resultados del piloteo se empezó a aplicar el instrumento a todos los niños de ambos preescolares, a partir de septiembre de 1997 a febrero de 1998. Se calificaron los protocolos de acuerdo a las reglas del instrumento. Se capturaron los datos en el SPSS 12

6. Al inicio del ciclo escolar, 98-99 (a partir de octubre) se aplicó la prueba CIP a los niños de nuevo ingreso. Los datos obtenidos de estos niños se integraron a la base de datos del SPSS, que ya se tenía desde el ciclo anterior. Con los datos de las dos generaciones se procedió al análisis estadístico. Se hizo uso de la estadística descriptiva para obtener un perfil del grupo respecto a las áreas evaluadas. Se llevó a cabo un análisis de frecuencias de los reactivos por grupo de edad.

7. Se realizaron entrevistas (con una guía semiestructurada) a las maestras del preescolar para complementar datos sobre los factores que repercuten en el desarrollo. Con la información se formaron las siguientes categorías de análisis:

*Aspectos del desarrollo y su vínculo con el aprendizaje*

Desempeño de los niños en el área de motricidad fina, memoria, lenguaje, conducta social, problemas de desarrollo en el nivel preescolar, solución ante algún problema.

*Factores externos que afectan o influyen en el aprendizaje escolar*

Percepción de los padres sobre el nivel preescolar, factores en la deserción escolar, mecanismos de la escuela con los padres.

Con respecto a la intervención cabe mencionar que a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, se detectaron 16 niños con NEE del grupo 2 y 3, pero sólo se trabajó con 12, pues un niño dejó de asistir y los otros 3 no eran constantes. Se consideró para la intervención, que presentaran mínimo un área de dificultad y que se ubicaran en estos grupos, ya que el siguiente ciclo escolar ingresarían a primer grado de primaria. La aplicación del programa se llevó a cabo, de marzo a junio del 98.

Para la aplicación del programa se dividió al grupo en 2, aunque se trabajaba la misma actividad en ambos. Fueron 13 sesiones de 1:15 hr. aproximadamente c/una ya que se asistía al escenario cada semana.

Para realizar el seguimiento en el mes de junio del 98, inmediatamente después de que se terminó de aplicar el programa, se acudió con las maestras del preescolar y se les preguntó su opinión y alguna característica de cambio que hubieran observado en los niños. Con ello se realizó un análisis de frecuencias. Posteriormente, en febrero de 1999 se asistió a la Primaria Sebastian Lerdo de Tejada a entrevistar a las maestras de primer grado para realizar el seguimiento a los menores que se les había aplicado el programa de intervención. Para tal efecto la entrevista buscó conocer la opinión sobre el desempeño académico de los niños, también se solicitaron las calificaciones de los mismos. Con los datos obtenidos de las entrevistas se realizó un análisis de frecuencias.

## MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO:

Este estudio es de tipo explicativo, según Hernández (1998) comprende la característica de ser, exploratorio, descriptivo y correlacional. Busca primeramente identificar las principales dificultades en las diferentes áreas del desarrollo de los niños otomíes en la etapa preescolar. Además pretende dar a conocer algunos de los factores que afectan de manera positiva o negativa el nivel de desarrollo mostrado en los niños, según la percepción de las maestras del preescolar.

OBJETIVO GENERAL:

1. Realizar la detección de necesidades educativas especiales en niños otomíes de nivel preescolar a través de la prueba CIP.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Establecer el perfil de los niveles de desarrollo de las áreas evaluadas de los grupos.
2. Establecer los factores que de acuerdo con los maestros influyen en las diferentes áreas del desarrollo y en el aprendizaje escolar.
3. Elaborar y aplicar un programa de intervención para los niños detectados con NEE.
4. Determinar la viabilidad de la prueba CIP para poblaciones rurales preescolares.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La identificación de problemas en el desarrollo a través de instrumentos específicos para poblaciones indígenas y de riesgo, así como la elaboración de programas de intervención temprana, puede disminuir el número de niños que requerirían apoyo cuando ingresen a primer grado. .

La percepción de los profesores de los niños de zonas indígenas da cuenta de los factores de desarrollo y externos que influyen en el aprendizaje escolar.

Contexto:

Se trabajó en una de las localidades del municipio de Temoaya, Estado de México: San Pedro Abajo, la cual es una comunidad indígena, otomí. Dentro de sus características físicas están; las montañas y barrancas, lomeríos con pendientes sensibles al oeste y al sur, un valle al sur y al oeste (Mariaca 1991, citado por Acle, 2000). El clima de la zona es templado, súbhumedo y lluvias durante el verano. En lo que se refiere al aspecto educativo según Acle (2000) es de tipo piramidal, esto es que va disminuyendo el número de servicios educativos mientras más avanza el alumno. Ello habla no sólo de las oportunidades de acceso a la educación, sino del tipo de educación que se imparte y que más tarde se refleja en reprobación ó deserción escolar, esta última como característica predominante de los niveles educativos.

Escenario

Preescolar Federal bilingüe español-otomí " El niño Artillero" y Preescolar Estatal monolingüe español "Jaime Torres Bodet". Ambos son multigrado y comparten el mismo terreno. En el primero, se cuenta con dos aulas, una de ellas tiene un mural en la parte exterior. Adentro de las mismas se observan las mesas de trabajo con sus sillas, librero y material como pelotas. Fuera de las aulas podemos observar que cuenta con dos columpios, una resbaladilla, dos sube y baja y llantas de juego, un patio y jardineras.

El segundo preescolar, cuenta con tres salones, pero sólo ocupan dos, adentro de ellos se observan las mesas de trabajo con sus cuatro sillas, hay huacales que funcionan como libreros. Material de la naturaleza, para que trabajen los niños

manualmente; como palitos de árbol y frutos (avellas). Afuera se cuenta con un patio grande, y áreas verdes.

Participantes:

a) Niños

Participaron 83 niños: 45 hombres (54 %) y 38 mujeres (46 %). 51 (61%) asistieron durante el ciclo escolar 97-98 y 32 (39%) fueron de nuevo ingreso en el ciclo escolar 98-99. La edad de los niños fluctuó entre los 54 meses (4 años 6 meses) a los 80 (6 años 8 meses); la edad promedio fue de 63,7 meses. Se organizaron en tres grupos de acuerdo a la edad (Tabla 1).

Tabla 1

*Conformación de los grupos por edad y sexo*

| Gpo | Frecuencia | H | M | Porcentaje | Media de edad | Con preescolar |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 21 | 11 | 10 | 25,3 | 56,8 | 1 |
| 2 | 33 | 19 | 14 | 39,8 | 62,8 | 3 |
| 3 | 29 | 15 | 14 | 34,6 | 69,7 | 4 |
| Total | 83 | 45 | 38 | 100 | 63.7 | 8 |

b) Maestros:

Participaron 4 maestras de preescolar. Todas tenían la licenciatura en Educación Preescolar y la media de edad era de 27.75 años. En cuanto a los años de servicio, el promedio se ubicó en 7 años (Ver Tabla 2).

Tabla 2

*Características sociodemográficas de las profesoras entrevistadas*

| Ss | Edad | Años en servicio | Años en la comunidad | Titulación | Edo.Civil | Originario | Lenguas | Otro trabajo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | 1o. | 0 | Pasante | Soltera | Toluca | Español | no |
| 2 | 27 | 5 | 5 | Titulada | Casada | Jilotepec | Español | no |
| 3 | 30 | 3 | 2 | Titulada | Casada | Toluca | Español | Aux. Enferme-ria |
| 4 | 31 | 13 | 9 | Pasante | Casada | Atlacomulco | Un poco Otomí | no |

En el seguimiento participaron tres maestras de primer grado de primaria.

Herramientas:

1. Se utilizó el CIP **(Proceso de Identificación Comprensiva),** es una prueba de sondeo que sirve para identificar a los niños que sean elegibles para un programa especial a nivel preescolar. Considera las diferentes áreas del desarrollo: motricidad gruesa y fina, cognitivo-verbal, lenguaje expresivo, y comportamiento socioafectivo. Se centra en ver la relación en las diferentes funciones del desarrollo del niño. Se aplica según la edad cumplida en meses, las actividades se ubican en dos grupos, uno de 54-59 meses y otro para 60-65 meses. Para los niños que estaban más grandes y que rebasaban esta edad se les aplicó las tareas de este último grupo (Apéndice 1).

2. Guía de entrevista: Se diseñó una guía para explorar la percepción que tienen los docentes en la identificación de las necesidades educativas especiales (Apéndice 2) en el nivel preescolar.

3. Programa de intervención (Apéndice 3). Se elaboró un programa considerando las necesidades detectadas de 16 niños para estimular las áreas de dificultad de los menores.

4. Guía de entrevista. Se diseñó una guía para explorar el efecto del programa de intervención en los niños con NEE (Apéndice 4).

Procedimiento:

Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa.

Se solicitó permiso a la directora de cada preescolar, se les comentaron los objetivos de la investigación y las fases que comprendía, la de evaluación e intervención.

En relación a la evaluación se llevó a cabo lo siguiente:

1. Se realizó un piloteo del instrumento de forma individual con 10 niños, en el que se observó que era necesario que ellos hubieran tenido un tiempo en el preescolar, esto es que pudieran seguir instrucciones, porque en el caso contrario era difícil explorar el área de motricidad fina. En cuanto al área cognitiva, los conceptos eran conocidos, sólo cuando se mencionaban otros sinónimos o palabras familiares. Por último, en el área de motricidad gruesa, los niños no tuvieron dificultad en comprender las instrucciones. Por lo que en el CIP se realizaron adaptaciones en el área cognoscitiva, en la definición de conceptos y en el aspecto de memoria, donde se utilizaron frases que tuvieran algún significado para los niños. Por ejemplo: la frase “Me divierto jugando a la pelota con mis amigos” se cambió por “Corto leña y le doy de comer a las gallinas”

2. Durante la aplicación se hizo uso de la observación de la conducta, rapidez y ejecución de la tarea. Para explorar el área de lenguaje verbal se agregó la pregunta ¿Qué hacen tus papás?

3. El instrumento se aplicó de forma individual a todos los niños de ambos preescolares, en algunas ocasiones se utilizaba el patio del preescolar Estatal, y en otras ocasiones en un salón de clases de ambos preescolares. El tiempo que duró la aplicación era de 30 a 40 minutos.

4. La valoración se codificó en términos de si lo realiza o no, una vez aplicada la prueba se capturaron los datos para obtener un perfil grupal y así obtener la diferencia de ejecución entre las áreas.

5. Considerando los resultados del piloteo se empezó a aplicar el instrumento a todos los niños de ambos preescolares, a partir de septiembre de 1997 a febrero de 1998. Se calificaron los protocolos de acuerdo a las reglas del instrumento. Se capturaron los datos en el SPSS 12

6. Al inicio del ciclo escolar, 98-99 (a partir de octubre) se aplicó la prueba CIP a los niños de nuevo ingreso. Los datos obtenidos de estos niños se integraron a la base de datos del SPSS, que ya se tenía desde el ciclo anterior. Con los datos de las dos generaciones se procedió al análisis estadístico. Se hizo uso de la estadística descriptiva para obtener un perfil del grupo respecto a las áreas evaluadas. Se llevó a cabo un análisis de frecuencias de los reactivos por grupo de edad.

7. Se realizaron entrevistas (con una guía semiestructurada) a las maestras del preescolar para complementar datos sobre los factores que repercuten en el desarrollo. Con la información se formaron las siguientes categorías de análisis:

*Aspectos del desarrollo y su vínculo con el aprendizaje*

Desempeño de los niños en el área de motricidad fina, memoria, lenguaje, conducta social, problemas de desarrollo en el nivel preescolar, solución ante algún problema.

*Factores externos que afectan o influyen en el aprendizaje escolar*

Percepción de los padres sobre el nivel preescolar, factores en la deserción escolar, mecanismos de la escuela con los padres.

Con respecto a la intervención cabe mencionar que a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, se detectaron 16 niños con NEE del grupo 2 y 3, pero sólo se trabajó con 12, pues un niño dejó de asistir y los otros 3 no eran constantes. Se consideró para la intervención, que presentaran mínimo un área de dificultad y que se ubicaran en estos grupos, ya que el siguiente ciclo escolar ingresarían a primer grado de primaria. La aplicación del programa se llevó a cabo, de marzo a junio del 98.

Para la aplicación del programa se dividió al grupo en 2, aunque se trabajaba la misma actividad en ambos. Fueron 13 sesiones de 1:15 hr. aproximadamente c/una ya que se asistía al escenario cada semana.

Para realizar el seguimiento en el mes de junio del 98, inmediatamente después de que se terminó de aplicar el programa, se acudió con las maestras del preescolar y se les preguntó su opinión y alguna característica de cambio que hubieran observado en los niños. Con ello se realizó un análisis de frecuencias. Posteriormente, en febrero de 1999 se asistió a la Primaria Sebastian Lerdo de Tejada a entrevistar a las maestras de primer grado para realizar el seguimiento a los menores que se les había aplicado el programa de intervención. Para tal efecto la entrevista buscó conocer la opinión sobre el desempeño académico de los niños, también se solicitaron las calificaciones de los mismos. Con los datos obtenidos de las entrevistas se realizó un análisis de frecuencias.

## RESULTADOS

De acuerdo al primer objetivo particular; realizar la detección de necesidades educativas especiales en niños otomíes de nivel preescolar a través de la prueba CIP, se presenta el perfil por grupo de edad, tal como es clasificado en el instrumento utilizado y en relación a las áreas de desarrollo evaluadas.

Grupo 1 (54-59 meses)

En relación al área de motricidad fina los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

*Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de motricidad fina*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Árbol | No lo realiza | 7 | 33 |
| | Lo realiza | 14 | 67 |
| Línea diagonal | No lo realiza | 16 | 76 |
| | Lo realiza | 5 | 24 |
| Cubos | No lo realiza | 7 | 33 |
| | Lo realiza | 14 | 67 |
| Figura humana | No lo realiza | 10 | 48 |
| | Lo realiza | 11 | 52 |
| Pulgar | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |

Es importante observar que el instrumento permite discriminar entre los niños que podían realizar la tarea y los que no, en los reactivos correspondientes a la reproducción de una línea diagonal se aprecia que la mayoría de los niños no logra realizar la actividad. En el reactivo pulgar, todos los niños muestran la habilidad en unir cada uno de los dedos con el pulgar.

Tabla 4

*Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área cognoscitiva*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Canicas | No lo realiza | 8 | 38 |
| | Lo realiza | 13 | 62 |
| Amigos | No lo realiza | 16 | 76 |
| | Lo realiza | 5 | 24 |
| Gallinas | No lo realiza | 2 | 10 |
| | Lo realiza | 19 | 90 |
| Zapatos | No lo realiza | 3 | 14 |
| | Lo realiza | 18 | 86 |
| Hielo | No lo realiza | 4 | 19 |
| | Lo realiza | 17 | 81 |
| Camiones | No lo realiza | 3 | 14 |
| | Lo realiza | 18 | 86 |

En la Tabla 4 se observa que el instrumento también permite diferenciar la respuesta adecuada o no de habilidades cognitivas; así se aprecia que cuando el niño tiene que repetir una frase familiar muy conocida dentro de su contexto, tal como “Corto leña y le doy de comer a las gallinas” que implica poner en juego habilidades de memoria secuencial auditiva, el 90% lo realiza correctamente. Por el contrario en la frase “Me divierto jugando a la pelota con mis amigos” el 76 % no logró repetirla correctamente.

Cabe mencionar que en los reactivos correspondientes a la expresión de analogías y de percepción visual de figuras la mayoría muestra un desempeño adecuado.

Tabla 5

*Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de lenguaje*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| ¿Qué hacen tus papás? | Habla bien | 16 | 76 |
| | Problemas en articulación | 4 | 19 |
| | Problemas en lenguaje receptivo | 1 | 5 |

En la Tabla 5 se observa que la pregunta ¿Qué hacen tus papás? da la oportunidad a los niños de expresar la formación de oraciones, sus pensamientos e ideas, así como la forma de hablar del niño. Con un 76% la mayoría de los niños presenta las habilidades del lenguaje. También se observa que un 19% de los niños aunque tienen la estructura gramatical, presenta problemas en la articulación. Por último, un porcentaje mínimo del 5 % muestra dificultades en el lenguaje receptivo.

Tabla 6

*Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área de motricidad gruesa*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Parase con un solo pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |
| Agarrar las canicas sin doblar las rodillas | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |
| Caminar hacia atrás | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |
| Saltar con un pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |
| Subir escaleras | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 21 | 100 |

En la Tabla 6 se observa que todos los niños realizan las distintas actividades correctamente del área motora gruesa.

Tabla 7

*Frecuencia de los reactivos del grupo 1 en el área social*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Conducta social | No lo realiza | 0 | |
| | Si lo realiza | 21 | 100 |

Todos los niños se muestran cooperativos ante las actividades solicitadas (Tabla 7).

Grupo 2 (60 a 65 meses)

Tabla 8

*Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de motricidad fina*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Línea ratón | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 33 | 100 |
| Doblar un cuadro | No lo realiza | 6 | 18 |
| | Lo realiza | 27 | 82 |
| Copiar la D | No lo realiza | 23 | 70 |
| | Lo realiza | 10 | 30 |
| Copiar la N | No lo realiza | 22 | 67 |
| | Lo realiza | 11 | 33 |
| Copiar la E | No lo realiza | 19 | 58 |
| | Lo realiza | 14 | 42 |
| Copia cuadrado | No lo realiza | 15 | 45 |
| | Lo realiza | 18 | 55 |
| Dibujar la X | No lo realiza | 20 | 61 |
| | Lo realiza | 13 | 39 |
| Copiar un rombo | No lo realiza | 33 | 100 |
| | Lo realiza | | |

En la Tabla 8 podemos observar que el instrumento permite identificar las habilidades del área de motricidad fina; así, el 100% de los niños presenta buenas

habilidades en la coordinación ojo-mano. Sin embargo, se observan notables diferencias en los demás reactivos relacionados a la percepción visual, pues un 70% manifiesta un bajo desempeño en la copia de la letra ”D”. Y un 100% no realiza la reproducción de la figura del rombo.

Tabla 9

*Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área cognoscitiva*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Sombrero | No lo realiza | 3 | 9 |
| | Lo realiza | 30 | 91 |
| Leña | No lo realiza | 2 | 6 |
| | Lo realiza | 31 | 94 |
| Pelota | No lo realiza | 1 | 3 |
| | Lo realiza | 32 | 97 |
| Estufa | No lo realiza | 2 | 6 |
| | Lo realiza | 31 | 94 |
| Memoria, palabras | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 33 | 100 |
| Memoria,números | No lo realiza | 22 | 67 |
| | Lo realiza | 11 | 33 |
| Reloj | No lo realiza | 13 | 39 |
| | Lo realiza | 20 | 61 |
| Día-noche | No lo realiza | 6 | 18 |
| | Lo realiza | 27 | 82 |
| Manteca-aceite | No lo realiza | 5 | 15 |
| | Lo realiza | 28 | 85 |
| Cerrados | No lo realiza | 8 | 24 |
| | Lo realiza | 25 | 76 |
| Abiertos | No lo realiza | 5 | 15 |
| | Lo realiza | 28 | 85 |

En la Tabla 9 se observa que el instrumento permite diferenciar la manifestación de habilidades cognitivas. Una de ellas es la definición de conceptos en la que la mayoría de los niños lograron dar una respuesta correcta. Por otro lado, un 100% muestra habilidades en la memoria secuencial auditiva cuando la secuencia es de animales o de frutas, en contra de un 67% que no da una respuesta acertada en una secuencia de números. Así un 82% cuenta con las nociones temporales de día y noche. Con un 85% la mayoría de los niños identifican su sentido kinestésico.

Tabla 10

*Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de lenguaje*

| **Reactivos** | **Desempeño** | **Número de niños** | **Porcentaje** |
|---|---|---|---|
| ¿Qué hacen tus papás? | Habla bien | 28 | 85 |
| | Problemas en articulación | 2 | 6 |
| | Problemas en lenguaje receptivo | 3 | 9 |

En la Tabla 10 podemos observar que la pregunta ¿Qué hacen tus papás? da la oportunidad a los niños de expresar la formación de oraciones, sus pensamientos e ideas, así como la forma de hablar del niño. Con un 85% la mayoría de los niños presenta las habilidades del lenguaje. También se observa que un 6% de los niños aunque tienen la estructura gramatical, presenta problemas en la articulación. Por último, un porcentaje mínimo del 9% presenta dificultades en el lenguaje receptivo.

Tabla 11

*Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área de motricidad gruesa*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Párate con un solo pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 33 | 100 |
| Brinca con un solo pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 33 | 100 |
| Pararse con un solo pie (ojos cerrados) | No lo realiza | 4 | 12 |
| | Lo realiza | 29 | 88 |

En el área motora gruesa (Tabla 11) el instrumento permite identificar que todos los niños realizaron las actividades de pararse y brincar con un solo pie. Sin embargo, cuando se les pidió cerrar los ojos, un 88% realiza la actividad de equilibrio de forma correcta.

Tabla 12

*Frecuencia de los reactivos del grupo 2 en el área social*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Conducta social | No lo realiza | 0 | |
| | Si lo realiza | 33 | 100 |

Por último como se muestra en la Tabla 12, todos los niños se muestran cooperativos ante las actividades solicitadas.

Grupo 3 (66-80 meses)

Tabla 13
*Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de motricidad fina*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Línea ratón | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 29 | 100 |
| Doblar un cuadro | No lo realiza | 4 | 14 |
| | Lo realiza | 25 | 86 |
| Copiar la D | No lo realiza | 13 | 45 |
| | Lo realiza | 16 | 55 |
| Copiar la N | No lo realiza | 15 | 52 |
| | Lo realiza | 14 | 48 |
| Copiar la E | No lo realiza | 7 | 24 |
| | Lo realiza | 22 | 76 |
| Copiar el cuadrado | No lo realiza | 7 | 24 |
| | Lo realiza | 22 | 76 |
| Dibujar la X | No lo realiza | 9 | 31 |
| | Lo realiza | 20 | 69 |
| Copiar un rombo | No lo realiza | 26 | 90 |
| | Lo realiza | 3 | 10 |

En la Tabla 13 se observa que el instrumento permite identificar las habilidades del área de motricidad fina; así el 100% de los niños presentan buenas habilidades en la coordinación ojo-mano. Con un 86% la mayoría de los niños pueden doblar un cuadro. De igual manera los reactivos de copiar símbolos como la letra “E” y el “cuadrado” permiten identificar que los niños tienen habilidades en la percepción visual, sin embargo un 90% de los niños no logra realizar la figura del rombo.

Tabla 14

*Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área cognoscitiva*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Sombrero | No lo realiza | 2 | 7 |
| | Lo realiza | 27 | 93 |
| Leña | No lo realiza | 1 | 3 |
| | Lo realiza | 28 | 97 |
| Pelota | No lo realiza | 2 | 7 |
| | Lo realiza | 27 | 93 |
| Estufa | No lo realiza | 4 | 14 |
| | Lo realiza | 25 | 86 |
| Memoria, palabras | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 29 | 100 |
| Memoria, números | No lo realiza | 19 | 66 |
| | Lo realiza | 10 | 34 |
| Reloj | No lo realiza | 10 | 34 |
| | Lo realiza | 19 | 66 |
| Día-noche | No lo realiza | 5 | 17 |
| | Lo realiza | 24 | 83 |
| Manteca-aceite | No lo realiza | 8 | 28 |
| | Lo realiza | 21 | 72 |
| Cerrados | No lo realiza | 6 | 21 |
| | Lo realiza | 23 | 79 |
| Abiertos | No lo realiza | 5 | 17 |
| | Lo realiza | 24 | 83 |

En la Tabla 14 podemos observar que el instrumento permite identificar las habilidades cognitivas; la mayoría de los niños presentan habilidades en la definición de conceptos. En la memoria secuencial auditiva el 100% logra recordar una secuencia relacionada de palabras o frutas. Un 83% cuenta con las nociones

temporales de día y noche. También con un 83% la mayoría de los niños identifican su sentido kinestésico.

Tabla 15

*Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de lenguaje*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| ¿Qué hacen tus papás? | Habla bien | 21 | 72 |
| | Problemas en articulación | 5 | 17 |
| | Problemas en lenguaje receptivo | 2 | 7 |
| | Problemas de audición | 1 | 4 |

En la Tabla 15 se observa que la pregunta ¿Qué hacen tus papás? da la oportunidad a los niños de expresar la formación de oraciones, sus pensamientos e ideas, así como la forma de hablar del niño. Un 72% de los niños habla bien, un 17% presenta problemas de articulación, un 7% en el lenguaje receptivo y 4% problemas de audición.

Tabla 16

*Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área de motricidad gruesa*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Párate con un solo pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 29 | 100 |
| Brinca con un solo pie | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 29 | 100 |
| Pararse con un solo pie (ojos cerrados) | No lo realiza | 4 | 14 |
| | Lo realiza | 25 | 86 |

En esta área motora gruesa (Tabla 16) el instrumento permite identificar que todos los niños realizan las actividades de pararse y brincar con un solo pie. Con un 86% la mayoría de los niños ejecutan la actividad de equilibrio de forma correcta.

Tabla 17

*Frecuencia de los reactivos del grupo 3 en el área social*

| Reactivos | Desempeño | Número de niños | Porcentaje |
|---|---|---|---|
| Conducta social | No lo realiza | 0 | |
| | Lo realiza | 29 | 100 |

Todos los niños se muestran cooperativos ante las actividades solicitadas.

De acuerdo a los perfiles por grupo de edad, se observa que las dificultades en el área de motricidad fina se presentaron más en el grupo 1 y 2. Mientras tanto, en el área cognitiva los tres grupos muestran capacidades en la memoria secuencial auditiva siempre y cuando el estímulo sea conocido o familiar para ellos. En el área de lenguaje aparecen dificultades notables en el grupo 3. Por último, las áreas en donde no se presentan problemas significativos en ninguno de los tres grupos son en las áreas de motricidad gruesa y social.

Con estos resultados se identificaron 12 niños de los grupos 2 y 3, que manifestaron NEE. El desempeño de estos niños, en cada una de las áreas, se presenta en la Tabla 18. Cabe señalar que son los menores para quienes se diseñó el programa de intervención.

Tabla 18

*Desempeño por área de los 12 niños detectados*

| Niños | Edad | Motricidad fina | Cognosciti va | Motricidad gruesa | Lenguaje | Conducta social |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | % | % | | % |
| 1. J R | 5-9 | 57 | 100 | 100 | Habla bien | 100 |
| 2. E | 5-9 | 42 | 80 | 100 | “ | 100 |
| 3. R J | 5-9 | 85 | 60 | 100 | “ | 100 |
| 4. J | 5-11 | 14 | 40 | 100 | “ | 100 |
| 5. L | 5-9 | 29 | 60 | 100 | “ | 100 |
| 6. G | 5-9 | 14 | 70 | 100 | “ | 100 |
| 7. V | 5-6 | 57 | 50 | 100 | “ | 100 |
| 8. O | 5-8 | 57 | 70 | 100 | “ | 100 |
| 9. N | 5-11 | 57 | 70 | 100 | Articulación | 100 |
| 10.S1 | 6-2 | 71 | 90 | 100 | “ | 100 |
| 11.S2 | 5-5 | 57 | 60 | 66 | “ | 100 |
| 12.R I | 5-11 | 100 | 40 | 100 | “ | 100 |

En el área de motricidad fina un 75% de los niños muestra un bajo desempeño, con resultados inferiores al 57% en su ejecución. De igual forma, en el área cognitiva el 50% de los niños manifiesta un bajo desempeño menor al 60%, a lo contrario de las demás áreas, donde sólo un niño presenta dificultades en la motricidad gruesa y en la conducta social el 100% de ellos se mostraron dispuestos a realizar las actividades. Con estos niños se aplicó el programa de intervención, el cual se revisará en el objetivo 3.

De acuerdo al segundo objetivo, que busca establecer los factores que son percibidos por las maestras del nivel preescolar como influyentes en las diferentes áreas del desarrollo y en el aprendizaje escolar, se describirán los hallazgos de acuerdo a las categorías establecidas.

Categorías:

1. Aspectos del desarrollo y su vínculo con el aprendizaje
    - Desempeño de los niños en el área de motricidad fina
    - Memoria.
    - Lenguaje
    - Conducta social
    - Problemas de desarrollo en el nivel preescolar.
    - Solución ante algún problema

2. Factores externos que afectan o influyen en el aprendizaje escolar
    - Percepción de los padres sobre el nivel preescolar.
    - Factores en la deserción escolar
    - Mecanismos de la escuela con los padres

**Aspectos del desarrollo y su vínculo con el aprendizaje**

Desempeño de los niños en el área de motricidad fina

El 100% de las maestras expresa que cuando recién ingresan los niños al preescolar presentan dificultades en el área de motricidad fina. Ello se debe a la falta de experiencia de los niños y a la falta de atención de los padres hacia ellos. También señalan que hay excepciones y que los niños saben utilizar los lápices y tijeras, solo

cuando tienen hermanos que ya han tenido escolarización. De esta manera un 75% de las maestras señala que los niños no saben utilizar las tijeras.

> Al inicio agarran el color o la crayola con la mano completa, con mucha fuerza, no tienen movimiento. No saben agarrar el lápiz.

> Algunos ya saben de 20 niños 5 no saben. Los que sí saben es porque tienen hermanos en la primaria. Y los otros, yo creo que es desinterés y abandono de los padres.

> En la psicomotricidad fina, son lentos no lo realizan correctamente. Cuando doblan hacen más dobleces o menos o no los hacen como uno quiere que los hagan, se les muestra y unos no entienden, hasta que va uno con ellos y les explica, o viendo a sus compañeros.

Memoria

Un 75% de las maestras menciona que existen problemas de memoria visual y auditiva en los menores. Aunque un 25% expresa que los problemas en la memoria tienen que ver con la estrategia utilizada para desarrollarla y con el tipo de estímulos a recordar.

> A lo mejor sí existen, pero a lo mejor fue la técnica empleada. El problema está en mí, cuando les pongo una cartulina sí recuerdan, pero si se las quito ya no recuerdan. Pero el problema no es del niño.

> Si recuerdan, porque una vez estabamos viendo el temas de las abejas y ellos recordaron lo que habíamos dicho días antes.

> De unos 6, 1 tiene en la memoria auditiva, y si es cada año. Yo creo que cada año mínimo hay uno.

> En canciones no, casi todos se acuerdan de lo que dicen.

Lenguaje

El 100% de las maestras señala que los problemas que se presentan en el lenguaje de los niños, son las omisiones y sustituciones de sílabas o palabras, que su gramática es adecuada. Ello se debe a características culturales y al uso del otomí como segunda lengua hablada por los padres. El hablar dos lenguas, un 25% lo menciona como una ventaja pues suele ser enriquecedor para el repertorio de los menores. Un 25% señala haber tenido un niño con un problema de lenguaje severo.

> No les puedo exigir, es de acuerdo a la edad. Es que hablan todo en diminutivo, por ejemplo, mi hermanito, es un problema porque ya están grandes y no tienen porque hablar así. Hablan normal. Es por sus papás que hablan otomí. En la gramática no hay problema
>
> - amarillo-amario
> - mío- millo
> - Aunque sí - anque sí
> - Silla -sía. Se confunden con el idioma de sus papás.
>
> Para expresarse entre ellos mismos hay un desorden, primero el sujeto, luego el artículo. De los 5 años que llevo trabajando aquí, en 3 años si se ha dado esto. A lo mejor es por los idiomas. Me parece que ellos juntan una palabra con una frase. En su pronunciación, cuando tienen que pronunciar en singular lo dicen en plural o al revés.
>
> El único problema de lenguaje que hemos tenido es el de Carlos. No escucha.
>
> Es que conocen a los animales con otros nombres. Al guajolote, le dicen changorgo. Ellos lo conocen con otros nombres, y repercute en el aprendizaje, pero también sería enriquecedor porque ya conocerían las cosas con dos nombres.

Conducta Social

El 100% de las maestras expresa que los niños presentan dificultades para adaptarse, mostrándose agresivos y no realizando las actividades. Expresan que

estas conductas, se suelen manifestar sólo al inicio del ciclo escolar y después logran adaptarse.

Los que se aíslan en un inicio, pero después ya se integran
Solo se inhiben con personas ajenas
Agresiva, se arrebatan las cosas
Se les dificulta adaptarse, se apartan, no quieren trabajar

Problemas de desarrollo en el nivel preescolar

El 50% de las maestras menciona los prerrequisitos en el área psicomotora, de lenguaje y social para el aprendizaje escolar, como una de las dificultades que se presentan en este nivel educativo. Además el 100% coincide en que los factores de aparición de los problemas en el desarrollo, se vinculan a la falta de atención de los padres, los estilos de crianza, el momento de ingreso al preescolar, el tipo de alimentación, el núcleo familiar, el alcoholismo y la misma pobreza.

Problemas para la lecto-escritura. Yo siento que en San Pedro Abajo son niños descuidados. Ni ellos tienen su propia autoestima.

Psicomotricidad, en las matemáticas, en la clasificación, seriación y no participan los niños. Esto se debe a la falta de atención de sus padres, porque sus actividades no se lo permiten, y más cuando es temporada de cosecha. En algunos sería de lento aprendizaje por la desnutrición y no es porque ellos no quieran.

Sólo un niño de lento aprendizaje. De un grupo de 30, 3 ó 4 niños no se les nota los problemas. El niño de lento aprendizaje, era flojito y nos dimos cuenta cuando ya entro a la primaria, bueno además de que entro a mediados del ciclo escolar, en febrero, y además ya era grande, ya tenía 6 años. Hay desnutrición, problemas de alcoholismo y pobreza.

Solución ante algún problema

El 100% de las maestras señala que cuando detectan algún problema buscan la ayuda de los padres, aunque nunca tienen respuesta. Ellas consideran que la edad de ellos influye como un factor para brindar algún tipo de apoyo, pues son muy jóvenes, por lo que deciden trabajar ellas solas en clase con el niño. Un 25% expresa que es importante ayudar a los niños para que en la primaria ya no tengan problemas.

> Me considero una analfabeta porque no sé que hacer. Los niños se aíslan, no son sociables y en las clases están ausentes, distraídos.

> Hablamos con la mamá, pero como que a veces no funciona, les decimos y les decimos y no hacen nada por ayudar a sus hijos. Los padres no apoyan por el alcoholismo y porque ellos son muy jóvenes.

> Tenemos un niño que le hicimos el exámen visual, no ve bien, entonces se les mandó llamar a los padres para que compraran sus lentes.

> Sí corrijo a los niños, porque si no les cuesta trabajo en primer año de primaria. Por ejemplo con R, siento que no ha aprendido nada, está en blanco. Por no hablar bien y no quisiera estar en el lugar del maestro cuando ingrese a la primaria.

**Factores externos que afectan o influyen en el aprendizaje escolar**

Percepción de los padres sobre el nivel preescolar

El 100% de las maestras afirma que la percepción de los padres está relacionada con sus expectativas y creencias sobre el nivel educativo. Ellos desconocen la función del preescolar por lo que esperan que se les enseñe a leer y escribir por lo que en tareas que no cumplan con esto no la realizan. Mientras tanto un 50% considera que los niños se socializan dentro del preescolar. .

Ellos, no esperan nada. Han dicho que la educación preescolar es "perder el tiempo" yo no se porque los mandan si piensan así.

La mayoría quiere que se les enseñe a leer y a escribir. Ahora por estos tiempos quieren que se les enseñen las letras.

Algunos no lo toman en serio, otros sí piensan en la maduración y desenvolvimiento de sus niños.

No les interesa, sólo piensan que sus hijos vienen a perder el miedo aquí, quieren que se les enseñe a leer y escribir como en la primaria. El preescolar no tiene importancia sólo vienen a jugar.

Les mando la tarea en su cuaderno, pero cuando los papás ven que es para iluminar o planas de gusanitos no la traen terminada o la hacen con pluma.

Factores en la deserción escolar

Los factores que influyen en la deserción escolar, se refieren a la falta de recursos económicos, la emigración de los padres y la misma percepción de éstos sobre el nivel educativo.

No hay quien venga por ellos, además de que en la primaria los aceptan sin el certificado del preescolar.

Uno está en el D.F. otro se fue a Tijuana, otros no los mandan porque sus papás no tienen dinero.

Los papás creen que no es importante, y dicen que se les pide mucho material. Dicen que no tienen, pero luego los vemos bien borrachos, por eso es irresponsabilidad.

Los padres dejan de mandar a sus hijos y después de días y semanas los mandan, porque creen que ya se nos olvidó que no habían dado la cooperación que les correspondía. Y por eso a quedarnos sin alumnos, ya no les decimos nada.

> Les pedimos sólo lo básico porque no tenemos apoyo de ellos, si les pedimos más “se espantan” y ya no regresan. Hay unos padres que si entienden y otros que no. En faenas, en elaboración de material didáctico, en los festivales la mayoría apoya, pero en cooperaciones no. Cuando se les pide material didáctico se van.

Mecanismos de la escuela con los padres

El 100% de las maestras utiliza la comunicación, como una forma de involucrar a los padres de familia. Siempre tienen que ser reiterativas en el asunto que se le esté solicitando. El 50% menciona que se dirigen siempre hacia las mamás porque son las que asisten, y en caso de que vayan los papás, ellos no participan, principalmente en actividades asignadas culturalmente para las mujeres, como el barrer ó limpiar. Un 25% de las maestras considera se consigue participación de los padres sólo si ellas realizan una rendición de cuentas y si se les solicita material que esté a su alcance; como de la naturaleza. De igual forma, un 25% de las maestras señala que acepta los usos y costumbres del pueblo y la situación económica y no portarse exigente con ellos porque entonces los niños dejan de asistir.

> En una matrogimnasia, en psicomotricidad se les pide a los padres que abran las piernas para que los niños pasen por abajo de ellos, pero a las mamás no les gusta hacer eso. A los papás se les pide que realicen actividades como barrer, o alguna cosa que hacen las mujeres, y les dicen a los niños que las hagan, pero, ellos no las hacen.

> Convocamos a reuniones, tratamos de concientizarlos y es con las mamás, porque los papás no se presentan. Hay que estarles recordando porque ellos no entienden al primer dialogo.

> Unos niños se fueron porque según ellos yo era muy exigente, en cuanto a “puntualidad, asistencia, y calidad en el trabajo”. V era del año pasado ya tenía 6 años y hacía bien las cosas en clase, pero yo les pedía limpieza.

> Incluso me manejaron que yo no tenía que dar educación urbana sino rural. Al inicio tenía que aceptarlos así, si venían sucios, así podían trabajar, incluso me dijeron que no tenía que pedirles material didáctico si sabía que ellos no tenían.

> Les pedimos material de la naturaleza, como animales pequeños, o como los palitos.
> Y se le pide cooperación para componer la llave, tarde pero cooperan, todos cooperan si les dices y entregas cuentas claras.

Con base en los resultados obtenidos de las entrevistas con las maestras, se puede señalar que todas coinciden en que las manifestaciones del desarrollo de los niños son similares en las diferentes áreas y que se ve influido por factores externos, como la percepción de los padres sobre el nivel educativo, que determina el apoyo y disposición hacia el aprendizaje de sus hijos. Por lo que las maestras establecen mecanismos para involucrar a los papás y lograr la permanencia de los infantes en el centro educativo.

De acuerdo al objetivo 3: Elaborar y aplicar un programa de intervención para los niños detectados con NEE, se presentarán los resultados de la evaluación según la opinión de las maestras de nivel preescolar y primaria en relación al desempeño de cada niño en la clase. En la fase de seguimiento, sólo se encontraron en la primaria visitada, 10 niños.

En la Tabla 19 se observa que ellas apreciaron cambios en los niños en relación a aspectos de lateralidad, relaciones espaciales, períodos de atención, motricidad fina y conducta social. Un 33% de los niños avanzó en el área de motricidad fina, porque mejoraron sus trazos y en la cognitiva manifestó períodos de atención más largos. De igual manera un 33% tuvo avances en el área de lenguaje. Un 50% de los niños tuvo avances en la conducta social. Cabe señalar que en un caso, el niño trabajaba en las actividades sólo cuando eran llamativas. En los niños que se observaron pocos avances se mencionaron los factores externos que influyeron, tales como situaciones familiares, la alimentación y el tiempo.

Tabla 19

*Opiniones de las maestras del preescolar sobre los niños que recibieron el programa*

| **Niños** | **Observaciones en clase** |
|---|---|
| 1. J R | Se relaciona mejor con sus compañeros. Corrige sus errores |
| 2. E | Tuvo cambios en su conducta, pero por situaciones externas volvió a recaer. |
| 3. R J | El avance en su lenguaje fue poco, porque es cuestión de tiempo. |
| 4. J | La conducta agresiva se presentaba en algunas ocasiones. Realizaba las actividades cuando eran llamativas para él. |
| 5. L | Avanzó un poco en lateralidad y en relaciones espaciales |
| 6. G | Podía concentrarse más tiempo en las actividades solicitadas y avanzó en sus trazos. |
| 7. V | Es más independiente, seguro e influyo en su motricidad fina. |
| 8. O | Todavía presenta falta de atención por situaciones familiares. Sin embargo en motricidad fina tuvo avances. |
| 9. N | Fue notorio su avance en ocasiones no se socializaba. En memoria se requiere seguir avanzando. |
| 10.P | Tuvo avances mínimos en lenguaje. Aunque se corrija en clase regresan a su casa y ya no funciona. |
| 11.Q | Ya pone más atención y trabaja un poco más. Los factores externos como la alimentación influyen en esto. |
| 12.R I | Trabaja mejor y se integra |

En relación al seguimiento con las maestras de primaria, respecto a los niños que recibieron el programa y que se encontraban cursando el primer grado se presenta la Tabla 20. Cabe señalar que sólo se encontraron 10 de los 12 niños.

Tabla 20

*Opiniones de las maestras de primaria sobre los niños que recibieron el programa*

| Niños | Desempeño escolar | Calificaciones* | | | | | Conducta Social | Factores externos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | E | M | C | AR | EF | | |
| JR | Desempeña bien sus actividades | 9 | 10 | 9 | 10 | 9 | Es inquieto | A veces no trae el uniforme y por eso baja su calificación |
| RJ | Lee muy rápido, sólo es la ,pronunciación. Sustituye la l por r. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | Se puede relacionar con sus compañeros | En clase se corregía pero sus papás le hablan en diminutivo. |
| J | Le cuestan trabajo las matemáticas. Tiene habilidad para el deporte | 5 | 5 | 9 | 10 | 10 | En clase grita cuando platicamos de la familia. Es muy agresivo, los niños lo rechazan. | Tiene problemas familiares, no tiene papá. Su mamá trabaja |
| L | Sabe leer y restar muy bien. Es dedicada, detallista, tiene habilidad en las manualidades | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | Se puede relacionar con sus compañeros. | |
| G | Confunde letras, lee bien pero no escribe bien. Tiene habilidades para las matemáticas. | 6 | 9 | 10 | 10 | 10 | Se puede relacionar con sus compañeros. | |
| V | Desempeña bien sus actividades | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | Se puede relacionar con sus compañeros | A veces no trae el uniforme |
| O | Aunque hace las actividades a la carrera, realiza bien las sumas | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | Es agresivo | |
| N | Desempeña bien sus actividades | 7 | 8 | 9 | 9 | 9 | Floja, lenta | A veces no trae el uniforme |
| P | Desempeña bien sus actividades | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | Se puede relacionar con sus compañeros | A veces no trae el uniforme |
| Q | Se distrae. Le falta maduración, no se ubica en el espacio, confunde a con o | 7 | 5 | 7 | 10 | 10 | Sólo trabaja cuando estoy con él. Cuando les traigo dulces es de las primeras personas en formarse. | Trabaja con estímulos |

*Nota*. E = Español; M = Matemáticas; C = Conocimiento del medio; Ar = Educación Artística; EF = Educación Física

*Calificaciones del bimestre enero-febrero de 1999.

En general, y respecto a las Tabla 20 se obtiene que un 80% de los niños desempeña bien sus actividades, un 10% lee bien pero no escribe bien y un 10% no se ubica en el espacio. Un 50% se puede relacionar con sus compañeros y un 20% presenta conductas agresivas relacionadas a problemáticas familiares.

Dos casos que cabe señalar, con un desempeño bajo en la evaluación y después en el seguimiento son los de J y Q.

Cuando fue evaluado el niño J, presentó una edad de 5 años 11 meses. Las áreas más bajas fueron motricidad fina con un 14% y cognoscitiva con 40%. En las áreas de motricidad gruesa, lenguaje y conducta social, su desempeño fue del 100%. Durante su estancia en el preescolar, la maestra refirió que en algunas ocasiones presentaba conductas agresivas, y que sólo trabajaba cuando las actividades eran llamativas para él. Ya en el primer grado de primaria siguió manteniendo esta conducta agresiva lo que repercutía en la interacción con sus compañeros. En relación a su desempeño escolar, fue bajo en las materias de español y matemáticas, a lo contrario de conocimiento del medio, donde obtuvo 9; en educación artística y educación física 10, esto último se reafirma con el comentario de la maestra acerca de que el niño tenía habilidades para el deporte. El bajo rendimiento del menor se alude a la familia desintegrada a la cual pertenece; desde que cursaba el preescolar lo cuidaba su tía y pasaba mucho tiempo solo con su hermanito, lo cual es una de las causas relacionadas con su trastorno en la conducta.

Cuando fue evaluado el niño Q, presentó una edad de 5 años 5 meses. Las áreas más bajas fueron motricidad fina con un 57% y un 60% en el área cognoscitiva, un 66% en motricidad gruesa; en el área de lenguaje presentó problemas de articulación y un 100% en la conducta social. La maestra de preescolar comentó que ya ponía más atención y trabajaba un poco más; aunque ella enfatizó a la alimentación como un factor que influye en esto. Por otro lado, en el primer grado de primaria sus calificaciones son bajas, en español 7, matemáticas 5, en conocimiento del medio 7, educación artística y en educación física 10. Aquí se observa que ha

avanzado en la motricidad gruesa. Sus dificultades de lenguaje ahora se reflejaron en la escritura, en donde la maestra tenía que decirle los sonidos y todavía confundía silabas en la lectura. Se observó que el menor trabajaba con estímulos, que su estilo de aprendizaje era lento y que se mostraba ausente, esto tenía que ver con lo que comentaba la maestra de preescolar respecto a que muchas veces llegaba sin desayunar.

## DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos y respecto al perfil de los niveles de desarrollo de las áreas de los grupos evaluados se afirma que el instrumento permite identificar el nivel de desempeño de las habilidades de motricidad fina y gruesa cognitivo-verbal, lenguaje y comportamiento socioafectivo.

En el área de motricidad fina para el grupo 1 (54-59 meses) el instrumento discriminó entre los niños que podían realizar la tarea y los que no, en el reactivo correspondiente a la reproducción de una línea diagonal se apreció que la mayoría de los niños no logró realizar la actividad. Mientras que en el grupo 2 (60-65 meses) y en el 3 (66-80 meses) se encontraron similitudes; el 100% de ambos grupos presentó buenas habilidades en la coordinación ojo-mano, y un 100% y 90% respectivamente no logró reproducir la figura del rombo por lo que el instrumento discrimina las dificultades en esta área.

Esto, en parte, es debido a las características propias del medio ambiente, a la cantidad y tipo de estimulación, a la interacción verbal entre otras variables que influyen en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños (Acle, 2000; Valadez, Ortega y Torres, 1996 en Cruz y Acle 2006)

De igual manera, el instrumento también permitió diferenciar la respuesta adecuada o no de capacidades cognitivas; así se apreció que cuando el niño tenía que repetir una frase familiar muy conocida dentro de su contexto, tal como “Corto leña y le doy

de comer a las gallinas" que implicaba poner en juego habilidades de memoria secuencial auditiva, el 90% lo realizó correctamente. De la misma forma coinciden el grupo 2 y 3, pues, un 100% manifestó capacidades adecuadas en memoria secuencial auditiva cuando la secuencia era de animales o de frutas. Esto hace alusión a lo que señala Bodrova y Leong (2004) respecto a que los niños pequeños pueden recordar fácilmente una canción pegajosa o una ilustración brillante y colorida. Y se puede presentar una dificultad cuando pedimos que recuerden algo poco atractivo para ellos como la frase para el grupo 1 "Me divierto jugando a la pelota con mis amigos", pues, el 76% no logró repetirla correctamente o repetir una serie de números para el grupo 2 y 3.

En el área de lenguaje, con la pregunta ¿Qué hacen tus papás? la mayoría de los niños habló bien. Sin embargo un 19% del Grupo 1, un 6% del grupo 2 y un 17% del grupo 3 presentó problemas en la articulación, en este último grupo, un niño presentó problema de audición. La problemática del lenguaje, se relaciona con la característica de una comunidad bilingüe, Mazzei (2006) encontró en una población del mismo municipio, que las madres otomíes no se comunican con sus hijos hasta que ya presentan el habla, aproximadamente a la edad de 2 años. Así mismo las madres señalaron utilizar de forma principal el español aunque los menores sólo comprendieron el otomí. La misma autora señala que la relación afectiva que establece la madre con su hijo es cercana hasta los dos años y después se vuelve distante por factores culturales. Es importante indicar que los niños no mostraron ninguna dificultad en el área social.

La misma pregunta utilizada para la exploración del lenguaje, permitió a los niños hablar de su contexto; por ejemplo, que ambos papás trabajaban y jugaban con ellos hasta la noche, pero que pasaban un tiempo solos con sus hermanitos o con sus tías, lo que probablemente influye en la estimulación del lenguaje:" Mi papá va a vender escaleras a México, mi mamá a veces va a vender fajas," "mi papá vende pizarrones en México y mi mamá hace esquinas para pegar a las servilletas".

Por otro lado, también tenemos que el contexto rural favorece el desarrollo de las habilidades motoras gruesas, pues los niños del grupo I alcanzaron un 100% mientras que en grupo II y III en 2 de los 3 reactivos alcanzaron un 100%.

Se puede afirmar que el instrumento CIP logró identificar los niveles de desempeño de las habilidades y capacidades de los niños rurales otomíes, por lo que es viable utilizarlo para las poblaciones con estas características aunado al tipo de ayudas que los niños requieren para la comprensión de las tareas. En concordancia con Bodrova y Leong (2004) se confirma que la evaluación para la detección de las necesidades educativas especiales de niños de preescolar debe ser flexible para poder detectar las habilidades exactas de los menores. De ahí, el papel del evaluador en la aplicación del instrumento, para volver a plantear una pregunta, expresarla de otra forma o estimular al niño, para que demuestre lo que sabe. Por otro lado, las maestras percibieron que las problemáticas que más se presentan en el desarrollo de las diferentes áreas; suelen ser principalmente la motricidad fina, lenguaje y conducta social.

El 100% considera que respecto a la motricidad fina, los niños no saben utilizar, colores, crayolas y tijeras y en el caso de doblar figuras, no lo hacen de forma correcta. Refirieron que los niños hablan adecuadamente y se pueden comunicar con sus compañeros, pero que las dificultades se observan en omisiones y sustituciones de sílabas. Mencionaron que la falta de experiencia de los niños, la cultura y la falta de atención de los padres influyen en estas problemáticas. Al respecto López y Roque (2006) describieron las características de la comunidad de San Pedro Abajo donde la agricultura y el comercio son las principales actividades para obtener ingresos y poder cubrir sus necesidades básicas, por lo que esto se vuelve prioritario más que las responsabilidades hacia sus hijos. Así la cultura y el bilingüismo también son determinantes de la situación de los menores.

Otra de las áreas del desarrollo exploradas fue la cognitiva, donde sobresale la memoria. como uno de sus procesos; así mientras un 75% de las maestras señala que los problemas de ésta se presentan en la memoria auditiva y visual; un 25%

enfatiza que las dificultades tienen que ver con la estrategia utilizada y con el tipo de estímulos a recordar. De esta manera, Barrera (1993, en Hanson, Gutiérrez, Morgan, Brennan y Zercher 1997) coincide con Villafranca, Mazzei, Romo y Acle (2000) quienes señalan, que el niño llega con un cúmulo de conocimientos sobre su lengua y cultura, por lo que existe una discontinuidad entre lo que se le demanda en el hogar y lo que se le pide en el medio ambiente escolar, donde el uso de los procedimientos, materiales y lenguaje utilizados no son familiares para el niño.

Acerca de la conducta social, el 100% de las profesoras opinó que las problemáticas sólo son al inicio del ciclo escolar y que después, los menores logran adaptarse. El 100% de las maestras coincidió en que los factores de aparición de los problemas en el desarrollo se vinculan a la falta de atención de los padres, los estilos de crianza, el momento de asistencia al preescolar, el tipo de alimentación, el núcleo familiar, el alcoholismo y la pobreza. Cuando detectan algún problema en el desarrollo de los niños, buscan la ayuda de los padres, aunque la mayoría de las veces no tienen respuesta; señalaron que la edad de ellos, es un factor más que influye para brindar algún tipo de apoyo.

Por otro lado, uno de los factores externos que influyen en el aprendizaje escolar, es la percepción de los padres, que está relacionada con las expectativas y creencias sobre el nivel preescolar. El 100% de las maestras externó que ellas desconocen la función de este nivel educativo, por ejemplo han dicho, que la educación preescolar es “perder el tiempo” “por estos tiempos quieren que se les enseñe las letras”. Así, un 50% considera que los niños sólo se socializan dentro del preescolar. Frases que se ven reflejadas en el estudio de Roque (2006) sobre la importancia de la educación escolarizada en el que los padres expresaron lo que esperarían para sus hijos en su vida futura, donde se destaca la importancia de la escuela para aprender a leer y escribir que permita la búsqueda de ingresos por parte de los menores. Esto remite a su contribución económica a la familia.

La falta de recursos económicos, es otro de los factores externos que se mencionó, que influye primeramente en el aprendizaje y después puede verse representado

como una deserción escolar. Así un 25% señaló no exigirles con tal de que no se fueran los niños de la escuela.

Por último, las maestras establecen mecanismos para conseguir no sólo el apoyo de los padres para la compra de los materiales, sino para lograr una permanencia de los infantes en el centro educativo, uno de ellos es la comunicación, el 100% menciona que tienen siempre que ser reiterativas en la situación que quieran resolver. Y un 50% señala dirigirse más a las madres de familia porque los papás no se involucran en las actividades asignadas culturalmente.

Un 25% de las maestras señala que acepta los usos y costumbres del pueblo y la situación económica y trata de no portarse exigente con ellos, porque entonces los niños dejan de asistir. Al respecto Hanson et al. (1997) señalan las diferencias entre el lenguaje primario hablado en el hogar y aquel lenguaje hablado en la escuela, que implica diferencias culturales, que puede tener efectos negativos y generar un rompimiento entre la comunicación del maestro con el padre.

En relación a la aplicación del programa de intervención a los niños que presentaron dificultades, se presenta el efecto positivo y los beneficios que tuvo en los menores, según la opinión de las maestras de preescolar y de primer grado de primaria.

El programa de intervención benefició a los niños durante su estancia en el nivel preescolar y después en la transición de ellos en la primaria. En el primero se observaron cambios en los menores en su motricidad fina y en el área cognitiva, pues un 33% mostró características tales como "*lateralidad, relaciones espaciales, ya pone más atención, corrige sus errores*." De igual manera un 33% tuvo avances en el área de lenguaje, aunque las maestras los describieron como mínimos, ya que no se le da continuidad en el hogar. Un 50% de los niños tuvo avances en la conducta social. Cabe señalar que en un caso el niño trabajaba en las actividades sólo cuando eran llamativas.

Por otro lado, las observaciones de las maestras de nivel primaria indicaron que los niños habían tenido logros en su aprendizaje. Por lo que se puede afirmar que el programa de intervención tuvo un efecto positivo. Un 80% de los niños se desempeñaba bien en sus actividades, un 10% leía bien pero no escribía bien y un 10% no se ubicaba en el espacio. Un 50% se podía relacionar con sus compañeros y un 20% mostraba conductas agresivas debido a problemáticas familiares. En las calificaciones de un niño se mencionó que aunque tenía habilidades en el deporte, la baja calificación era por no llevar el uniforme.

La percepción de las maestras de preescolar coincide con las maestras de primer grado de primaria acerca de las variables medioambientales que repercuten en el desarrollo de los infantes. Por lo que de acuerdo con Acle (2006) acerca de que trabajar con niños con NEE es importante considerar la interrelación entre varios factores que pueden ser comprendidos desde una perspectiva ecológica, trabajo que vincula la relación entre los sistemas o contextos, aquellos que influyen en el desarrollo del niño. Un ejemplo evidente de este señalamiento lo podemos observar en los casos descritos de los niños donde su avance no fue significativo con la aplicación del programa, pues las variables familiares y externas como la alimentación tienen un gran peso en el aprendizaje y estimulación de los niños.

De lo anterior se desprenden algunas consideraciones tales como las de Katz y Chard o Edwards, Gandini y Foreman (en Bodrova y Leong, 2004) que describen que las actividades en la etapa preescolar pueden ser constructivas y preacádemicas (prelectura y escritura, y actividades prematemáticas) y que éstas tienen efectos positivos siempre y cuando consideren los intereses y el entorno del niño.

Los profesores requieren elementos para identificar y apoyar a los niños con dificultades dentro del salón de clase (Roque, 2006) este apoyo, tiene que ser en conjunto con las personas responsables del niño y con un especialista.

Otro aspecto importante en el éxito de la aplicación de estos programas en este nivel educativo, lo enfatizan Allan et al. (1989), cuando señalan que la asesoría a padres y profesores contribuye a mejorar la calidad y estimulación del aprendizaje.

El tiempo de apoyo para los niños es muy importante, pues no es suficiente para los niños con dificultades severas, y más cuando en sus hogares no reciben la atención adecuada. A lo que López y Roque (2006) señalan que lograr cubrir algunas necesidades educativas es difícil de alcanzar, por los factores de riesgo que presentan estas poblaciones rurales.

## CONCLUSIONES

La identificación de las necesidades educativas especiales debe considerar los diferentes subsistemas que rodean al niño y, mucho más cuando se trabaja con zonas rurales, en donde predomina la vulnerabilidad, por diversas razones como las económicas o culturales, que influyen en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los menores así como en los procesos y retención del aprendizaje. Por lo que la adaptación del instrumento Proceso de Identificación Comprensiva fue útil para detectar las necesidades educativas especiales de los niños otomíes preescolares.

Más que un instrumento tamiz, o filtro, es una herramienta que consideró los aspectos socioculturales de los niños. Brindó información sobre las características del desarrollo infantil que presentaban los menores, las capacidades de acuerdo a la edad de los niños; lo que podían realizar con algún tipo de ayuda y las variables que se debían evaluar cuando se trabaja con poblaciones infantiles rurales, indígenas y bilingües. De esta manera, este instrumento mostró que los preescolares presentan adecuadas capacidades cognoscitivas tales como la memoria secuencial auditiva, la atención, la expresión de analogías, la definición de conceptos, y las habilidades motoras y sociales que el mismo medio ambiente contribuye a desarrollar.

Es importante mencionar, que las NEE que presentaron los niños, no eran independientes del medio donde viven, ya que se encontraron patrones similares en el desarrollo de los tres grupos de edad, los cuales se aluden a factores externos, o de riesgo. Así, tenemos que las dificultades en el área de motricidad fina se debieron a la falta de experiencias tempranas, los procesos de memoria tienen que ver con estímulos o estrategias que llamen su atención e interés y, las dificultades en el lenguaje tienen que ver con el bilingüismo utilizado en la comunidad. Por lo que, escuchar al niño hablar de su mundo, de lo que hace, de conocer lo que sus papás hacen y de estar involucrado en las actividades laborales, no es más que remitirnos al contexto y cultura de ellos, aspecto que debe ser considerado en el diseño y aplicación de los instrumentos, pues deben de ser flexibles.

También se comprobó que no todos los niños que pertenecen a poblaciones vulnerables, como la estudiada, presentan NEE, sin embargo, hay algunos que muestran más factores de riesgo que otros y que éstos pueden ser identificados desde que inician el preescolar en las primeras entrevistas con los padres de familia, se puede realizar un sondeo acerca de quién cuida al niño y cómo, para posteriormente realizar una detección oportuna a través de los maestros, que pueden ayudar a identificar y disminuir la problemática del menor.

El éxito de una evaluación e intervención de las NEE, parte de una detección y atención temprana, pues, si ésta se lleva a cabo de los 0 a los 6 años se podrán alcanzar mejores resultados; ya que la intervención de niños con problemáticas diversas, lleva más tiempo y requiere de un trabajo más constante. Otro factor para lograr que sea exitoso un programa, es realizar un trabajo colaborativo e interactivo entre los diferentes sistemas, y cambiando la percepción de cada uno de ellos, como los maestros y padres de familia, en donde quitarse la etiqueta de “rurales, indígenas y bilingües” daría otros resultados, otros aprendizajes y otras formas de interactuar y brindar una educación integral para el niño.

Las maestras pueden involucrar a los padres de familia informándoles sobre las características del desarrollo de los niños y proporcionándoles información acerca de lo que se espera que realicen sus hijos en la etapa preescolar, por lo que ser claros en cómo estas capacidades están relacionadas con el aprendizaje escolar podría cambiar la visión acerca del nivel educativo y del objetivo de las tareas proporcionadas por la maestra.

Por otro lado, brindar herramientas acerca del desarrollo de los niños a las maestras así como estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los niños, podría ser una de las temáticas a revisión dentro de los consejos técnicos o sesiones de formación docente, lo que ayudaría a trabajar con los niños desde lo que puede realizar y qué es lo que necesita desarrollar de forma independiente.

De esta manera, se podría cubrir otra afirmación sobre las NEE, en el sentido de que no son exclusivamente del niño sino que es relevante analizar los sistemas en donde éste se desenvuelve. La escuela es uno de ellos, en la que sólo se logra el objetivo de brindar educación de calidad, si se realiza un análisis de las necesidades de los niños y de su contexto y de cómo lograr vincular la participación de los padres en las tareas escolares. Aunque ya está reconocida la problemática de no involucramiento de estos últimos debido a actividades económicas, convendría crear estrategias desde la misma organización de la comunidad. Por lo que, formar y desarrollar al menor considerando los patrones de su cultura, daría elementos para crear una identidad de ellos mismos y aprendizajes útiles para la vida y de su realidad.

Además es conveniente fortalecer a las instituciones educativas, ya que juegan un papel importante en la detección e intervención temprana, una figura importante es el docente y otra el especialista, ya que este último es el enlace entre los maestros y los padres de familia, pues asesorará sobre las características del desarrollo relacionados a los procesos de aprendizaje escolar del niño.

## APÉNDICE 1

### Proceso de Identificación Comprensiva

Este instrumento creado por Zehrbach Reid R se utiliza para medir las diferentes áreas del desarrollo. Sirve para detectar tempranamente alguna dificultad en las diferentes áreas del desarrollo. Ello nos sirve para detectar y sondear a los niños que necesitarán apoyo de un programa especial. Este instrumento se estandarizó en Estados Unidos, sin embargo se eligió porque se estandarizó con niños rurales, por lo que es necesario la adaptación de algunos reactivos.

Para su aplicación el instrumento **CIP** considera 6 intervalos. Son 15 tareas por intervalo, cinco reactivos por cada una de las áreas del desarrollo.

Los intervalos son los siguientes:

Tareas para niños de:

- de 30 a 35 meses.
- de 36 a 41 meses.
- de 42 a 47 meses.
- de 48 a 53 meses.
- de 54 a 59 meses.
- de 60 a 65 meses.

El equipo de evaluación que se tiene previsto cuando se aplica este instrumento, son paraprofesionales o voluntarios con un entrenamiento previo: (1) Recepcionista; (2) Entrevistador de los padres; (3) Entrevistador de los niños para la observación de la conducta y el desarrollo cognoscitivo y psicomotriz; (4) Equipo de evaluación de los aspectos auditivos y visuales; y (5) Evaluador del habla y el lenguaje expresivo.

En la aplicación de pruebas se puede encontrar particularmente dificultades, en cuanto a que los niños fácilmente se distraen. Ellos frecuentemente atienden a estímulos que les interesan, he aquí una razón para modificar los reactivos: hay que tratar que los estímulos le sean familiares. Además, los niños presentan un espacio corto de atención: aunque a veces se interesan en una tarea, no pueden mantenerla y ser capaces de persistir por más tiempo. Por último se muestran tímidos ante los extraños (Berdine y Meyer, 1987) así que hay que establecer el rapport.

Como resultado de análisis de los datos de cada niño observado, hay tres categorías posibles:

**"P"** (aprobado) que quiere decir que el niño no muestra ningún problema notable en este momento.

**"R"** (Reevaluación) que quiere decir que los resultados son incompletos o confusos. En tal caso se puede remitir al niño a un exámen médico. En el caso de que un niño no coopere completamente con el entrevistador durante el primer sondeo, se le avisará para realizar otro sondeo.

**"E"** (Evaluación) que significa que el niño presenta problemas graves, por lo cual se aplicarán exámenes más profundos, con la participación de un terapista de lenguaje, un psicólogo y una trabajadora social.

Durante el sondeo se observan las conductas relevantes y la comprensión de las instrucciones, esto es en caso de que se le hallan repetido muchas veces, o puede que se halla quedado intacto, esto es parado sin hacer ningún movimiento, porque no comprendió las instrucciones. La exploración del lenguaje se realiza durante el sondeo de todas las áreas, por ejemplo en el área cognitiva que está muy relacionada con el lenguaje nos puede arrojar más datos sobre el desarrollo de esta área.

Esta prueba no podría ser usada para determinar la presencia o ausencia de una condición discapacitante. No fue desarrollada como una medida para el diagnóstico y no podrían ser usadas como tal. El uso válido es para determinar si el niño podría ser referido a una evaluación más minuciosa (Berdine y Meyer, 1987).

*CIP* está diseñado para proporcionar resultados y dar alternativas. No se da una calificación numérica para evitar la categorización antes de que se halla realizado una evaluación más profunda, evitar que a los niños se les compare tomando como base unas pocas calificaciones numéricas y por último considera la totalidad de la conducta, en vez de formular opciones tomando como base una o dos calificaciones parciales.

Este modelo es adoptado para el desarrollo de *CIP.* Los niños quienes son incapaces de completar un nivel mínimo satisfactoriamente tendrán dificultad en el aprendizaje del aula regular.

Muchas escuelas conducen un sistema de evaluación para detectar a niños con desordenes en el desarrollo, para identificar a los que presentarán algún riesgo en el fracaso escolar. Los niños identificados como de alto riesgo son referidos para una examinación más profunda, generalmente por un equipo interdisciplinario (Berdine y Meyer, 1987).

En la observación de la conducta se puede ver la rapidez, agilidad o lentitud o madurez en la realización de las actividades del **CIP**: la rapidez, la agilidad o lentitud, si acerca la cabeza al escuchar, si comprende las instrucciones, si sostiene los materiales a distancia, si los acerca, su disponibilidad a cooperar, en la realización de cada una de las actividades del **CIP** (Zehrbach , 1985).

**TAREAS PARA NIÑOS DE 54-59 MESES.**

Nombre:
Fecha de nacimiento:
Edad:

***COORDINACIÓN MOTRIZ FINA.***

INDICACIONES:

(1) Colorea dentro de las líneas (dibujo del árbol).
(2) Copiar una línea diagonal. Se le enseña el modelo y se le dice que haga una como esta figura. No demostrar la tarea.

(3) Construir los escalones formando una escalera. Ve la escalera que estoy haciendo. Ahora inténtalo tú.

(4) Proporcionar al niño una hoja de papel y un lápiz y decirle que dibuje un hombre. Debe dibujar por lo menos tres partes del cuerpo, aunque sea de palitos.
(5) Juntar el pulgar con la punta de cada dedo de la mano. Demostrarlo y no importa una secuencia especial.

***COGNOSCITIVO.***

(1) Cuántas canicas tengo.
(2) Di “me divierto”, luego di, “Me divierto jugando a la pelota con mis amigos”. El objetivo de esta tarea es que el niño recuerde y repita las palabras en la secuencia correcta.
(2ª) Di “Corto leña”, ahora di, “Corto leña y le doy de comer a las gallinas”.

(3) En dónde se pone el sombrero... en dónde se ponen los zapatos...
(4) Cómo es el fuego... y el hielo cómo es...
(5) De las siguientes figuras cuál no se parece a las demás. Mostrar la lámina de círculos y camiones.

***COORDINACIÓN MOTRIZ GRUESA***

(1) Parate con un sólo pie (durante 6 segundos).
(2) Vamos a recoger las canicas sin doblar las rodillas (se puede demostrar la acción).
(3) Caminar hacia atrás
(4) Salta con un sólo pie hasta que yo te diga que pares.
(5) Sube y baja las escaleras alternando los pies sin ningún apoyo.

***LENGUAJE***

¿Qué hacen tus papás?

**TAREAS PARA NIÑOS DE 60-65 MESES.**

Nombre:
Fecha de nacimiento:
Edad:

***COORDINACIÓN MOTRIZ FINA***

(1) Pinta una línea para que este ratón llegue a donde está su comida. No debes de tocar las líneas de los lados.
(2) Vamos a hacer una figura, toma este cuadro de papel (de 6X6 pulgadas) y lo vas a doblar como yo lo estoy haciendo. Permitir dos intentos.
(3) Ves esta letra, haz una como ésta (no se puede demostrar la tarea); realizará la letra “D” “N “ “E”
(4) Ahora ves esta figura □, haz una igual (no se puede demostrar la actividad).
(5) Ahora esta otra figura -”X”-.

***COGNOSCITIVO.***

(1) Dime cómo es un : La definición puede ser al uso del objeto o un sinónimo.
sombrero:
leña:
pelota:
estufa
(2) Vas a repetir las palabras igual que yo las diga. Por ejemplo, si yo digo mesa-puerta, tu igual dices mesa puerta, silla -mesa. En cada número se de deja un segundo por serie, y la serie es una por una, con una serie es suficiente.
Conejo, caballo, pollo.
Pera, guayaba, elote.
pato, gallina, borrego.
(2ª) Ahora vamos a hacer lo mismo pero con números.
“2,9,5,3”
“8,4,1,7”
“6,3,5,1”
(3) Conoces los relojes. ¿Para qué sirven?
(3ª) ¿Cómo sabes que es de día y cómo sabes que es de noche? ¿Qué hay en el día y en la noche?¿Qué cosas haces en el día y qué en la noche?

(4)¿Cómo es la leche?.....¿cómo es la manteca..... o el aceite?
(5) ¿Cuándo tú estás dormido cómo están tus ojos...cerrados?
(6) ¿Cuándo tú estás despierto cómo están tus ojos...abiertos?

***COORDINACIÓN MOTRIZ GRUESA***

(1) Párate con un sólo pie (8 segundos).
(2) Brinca hacia adelante con un sólo pie.
(3) Ahora, párate con un sólo pie con los ojos cerrados.

***LENGUAJE:***

¿Qué hacen tus papás?

## APÉNDICE 2

## GUIA DE ENTREVISTA A LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR

Nombre:
Edad:
Dónde vive
¿Cuánto tiempo hace de su casa al trabajo?
Tiene otro trabajo:
De dónde es:
Habla las 2 lenguas:
Estado Civil:
Estudios:
¿Cuántos hijos tiene?

⇒ ¿Cuántos años lleva trabajando en esta comunidad?
⇒ ¿Cuáles son los problemas en el aprendizaje más comunes que se han presentado en su grupo (s)? Y en qué áreas del desarrollo.
⇒ Según usted ¿Cuál podría ser la causa de esos problemas?
⇒ ¿Qué es lo que hace cuando detecta algún problema?
⇒ ¿Cuál es la percepción de los padres respecto a este nivel educativo? ¿Qué esperan los padres que se les enseñe a sus niños?

Las siguientes preguntas se refieren a lo que usted ha observado al inicio del ciclo escolar.

⇒ Por la experiencia que usted ha tenido, ¿Cómo es la adaptación del niño cuando recién ingresa a este nivel educativo?
⇒ ¿Cómo es el desempeño del niño, le cuesta trabajo realizar algunas actividades más que otras?
⇒ ¿Cómo realizan los niños las actividades de motricidad fina, cómo agarran el lápiz, las tijeras, doblan?
⇒ ¿Comprenden las indicaciones de la actividad inmediatamente, o se les tiene que repetir varias veces?
⇒ ¿Ha notado situaciones en las que el niño no recuerde de forma inmediata?
⇒ ¿Cómo es su lenguaje de los niños, en la pronunciación, en su gramática?
⇒ ¿Cómo es su conducta social?

## APÉNDICE 3

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

**Objetivo General:** Estimular en el niño las habilidades prerrequisito básicas para el aprendizaje escolar, mediante un programa de intervención que responda a las necesidades detectadas.

1. Objetivo específico: Estimular la memoria secuencial visual a través del recuerdo de tarjetas de animales.

Material: Tarjetas; un pez, un borrego, un pollo, una ardilla y un caballo.

Actividad: Primero se les enseñan a los niños las cinco tarjetas para que nombren y describan los dibujos que se encuentran en ellas, después se les enseñan dos tarjetas, se le retiran y se les preguntará a cada niño cuál estaba primero, y cuál después. Posteriormente se les mostrarán con tres estímulos, con cuatro y con cinco estímulos. Con cuatro y con cinco estímulos en caso de que no recuerden el total de figuras, se le dan pistas al niño, por ejemplo, seguía un animal que come maíz, o que tiene plumas, que tiene lana, etc. para que nos de la serie completa.

2. Objetivo específico: Estimular la percepción visual por medio de la reproducción de figuras siguiendo una secuencia.

Material: Figuras del cuadrado, circulo y triángulo tamaño carta, tarjetas con secuencia de figuras, hoja de figuras y plastilina.

Actividad 1: Ven esta figura la van a realizar así como la ven, cómo se llama ésta y se le enseña el cuadrado, después el círculo y el triángulo, en dónde las han visto, conocen cosas que se parezcan a estas figuras, cómo cuales. Aquí en el salón, cuáles cosas se parecen a esta figura, señalar cada una de ellas. Después se les

enseñan unas tarjetas a los niños, en las cuales están las figuras de un triángulo, cuadrado y círculo. Se les mostrarán para que primero las copien una por una, posteriormente se les mostrarán unas tarjetas con una secuencia de dos estímulos y después una de tres y de cuatro estímulos.

Actividad 2: Mostrar el cuadrado y decir ven esta figura, se acuerdan de esta figura, pues ahora la van a buscar en su hoja y con sus tiras de plastilina van a colocarlas arriba del cuadrado grande, después en el chico y al final en el triángulo.

3. Objetivo específico: Desarrollar las nociones temporales a través de la ordenación de historietas.

Material: Hoja de historietas y colores.

Actividad 1: Preguntar a los niños sobre las cosas que realizan en el día y en la noche.

Actividad 2: Ven la parte de hasta arriba de esta hoja -se señala-, tiene una historia desordenada de un árbol, (hay tres historias en la hoja) vamos a iluminarla, después la recortarán, posteriormente se le dice que la ordene en su hoja antes de pegarla (el facilitador pondrá atención en esta parte preguntando por la secuencia correcta) ya después de esto la pegarán en su hoja.

4. Objetivo: específico: Desarrollar en el niño las nociones de dirección arriba-abajo y derecha-izquierda, para que de esa manera logre la percepción espacial esencialmente en el espacio gráfico.

Material: Hoja con animales tijeras y resistol.

Actividad: Primero se muestra una cartulina con dibujos de una vaca, caballo, y se les pregunta para dónde van, que lo señalen. Ven a este caballo hacia dónde va.
Después de que los niños comprendieron la tarea se les dice que dibujarán en su hoja de animales, una flecha que indique hacia dónde va cada animal. Ellos nos señalarán primero la dirección con su mano.

Posteriormente iluminarán sus dibujos, los recortarán y los pegarán en una hoja, la cual está partida en dos por una línea imaginaria, del lado izquierdo está una flecha grande, y pegarán los animales que sigan esa dirección, de igual forma se realizará con los que vayan a la derecha.

5. Objetivos específico: Desarrollará la memoria secuencial a través de estímulos auditivos para hacer uso de su atención y memoria.

Material: Pulsera de fichas, pulsera de cascabeles, maraca grande, maraca chica, coyoles.

Actividad: El facilitador mostrará y nombrará a los niños cada uno de los objetos y su respectivo sonido. Se les dirá que pongan atención porque después se les preguntará sobre el sonido que escucharon. Se colocan los objetos en una bolsa obscura y después sin sacar un objeto, se le hará sonar y se le dirá a un niño que diga que objeto escuchó. A ese niño se le pedirá que pase y meta la mano y haga sonar un objeto, después en caso de que el niño no acierte, entonces el niño corregirá.

Posteriormente el instructor intervendrá presentando una secuencia de sonidos.

⇒ fichas, cascabeles
⇒ cascabeles , fichas
⇒ maraca grande, fichas
⇒ maraca grande, maraca chica
⇒ maraca grande, cascabeles
⇒ maraca grande, coyoles
⇒ fichas, coyoles
⇒ fichas, maraca chica
⇒ cascabeles, maraca chica
⇒ cascabeles, coyoles.

Posteriormente se trabajará con una lista de palabras:

Casa, árbol, conejo, pasto, ciruela, Joel, niño, Vicente.

Se les nombrará y uno por uno dirán las palabras que recuerden tratando de que diga cinco palabras en la secuencia correcta.

6. Objetivo específico: Reafirmar el área motora gruesa.

Material: Niño tamaño cartulina
Actividades: Mencionar las partes del cuerpo. Se les pedirá a los niños que señalen que parte de nuestro cuerpo se encuentra arriba de los ojos, debajo de la nariz, etc. Posteriormente se les dirá la misma indicación pero lo harán con los ojos cerrados. Después en un niño de cartón irán señalando las partes del cuerpo que el facilitador les vaya indicando.

7. Objetivo específico: Corregir y desarrollar el lenguaje expresivo.

Actividades: Se trabajará la gramática del artículo un que se refiere a singular y unos a plural; mediante la descripción de diferentes objetos.

El facilitador mostrará diferentes figuras para que los niños las describan y él hará énfasis en el masculino o femenino del sustantivo. Por ejemplo la leche es blanca en lugar de la leche es blanco.

## APÉNDICE 4

### GUIA DE ENTREVISTA A LAS MAESTRAS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

La siguiente guía servirá para conocer el desempeño de los niños en el primer grado de primaria.

De la siguiente lista de niños cuáles son los que están en su grupo.

⇒ Hasta ahorita cuáles son los objetivos que se deben de cubrir en el niño.

⇒ ¿Cuál ha sido su desempeño en las tareas requeridas por la escuela?

En caso de no haber un desempeño óptimo, preguntar sobre las dificultades que manifiesta el menor.

⇒ ¿Cuáles son las habilidades que presenta el niño?

⇒ ¿Cómo es su comportamiento del niño?¿Cómo es su relación con sus compañeros?.

⇒ ¿Cuáles son las materias que se le facilitan al niño?

⇒ ¿Cuál es el apoyo que recibe el niño por parte de sus padres? Lleva material, asiste constantemente, lleva la tarea completa, asistencia de los padres a las juntas.

## REFERENCIAS


Acle, T. G. (1995). La Educación especial y sus necesidades en el área de evaluación, intervención, prevención e investigación. En G. Acle (Ed.), *Educación Especial. Evaluación, Intervención, Investigación* (pp. 14-50). México: UNAM.

Acle, T.G., Roque, H. M. P y Contreras, R.E. (1996). Detección de problemas de aprendizaje en niños otomíes de primer grado: Un enfoque ecológico*. La Psicología Social en México.* Vol. 6, (pp. 381-386). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Acle,T. G. y Roque, H. M. P. (1994). Necesidades de Educación Especial en una población Otomí del Estado de México. En: *La Psicología Social en México*. Vol. 5, (486-492). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Acle, T. G. (2000). *Gente de Razón: Educación y cultura en Temoaya*, Disertación Doctoral no publicada. Universidad Iberoamericana, D.F. México.

Acle, T. G. (2006). Investigación en educación especial: retos y desafíos. En G. Acle (Ed.) ; *Educación Especial. Investigación y práctica* (pp.19-36). México: Plaza y Valdés.

Allan, D.R., Bizama, M. M., Bustos, U.L., Ibañez, S. G., Jímenez E. C., Prado, S. A., Quezada, C, F., Ramírez, C. P., Repossi, F. A., Soto, Sch. C. (1989). Prevención de problemas de aprendizaje en el área rural. *Estudios Pedagógicos*, (15), 5-13.

Allen, K. E. (1992). *The exceptional child: Mainstreaming in early childhood education.* United States of América: Library of Congress Cataloging -in-Publication Data. Delmar Publishers Inc.

Atkin, C. S, T., Canton, P. y Sawyer, R. (1987). *Paso a Paso*. *Como evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños.* México: Trillas.

Berdine, W. H. y Meyer, S. A. (1987). *Assessment in special education*. Canada: Congress.

Beveridge, M. y Conti-Ramsden, G. (1987). *Children with languaje disabilities.* Oxford : Open University Press.

Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente.* México: Secretaría de Educación Pública.

Conde, C. y Viciana, G. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas.* Málaga: Algibe.

Cruz, L. Y. y Acle, T. G. (2006). Factores que inciden en la aparición y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje en niños otomíes. En G. Acle (Ed.) *Educación especial. Investigación y práctica* (pp.63-102). México: Plaza y Valdés.

Feagans, F. y Farran, D. (1982). *The languaje of children reared in poverty, implications for evaluation and intervention*. USA: Academic Press.

Fernández, R, L. (1994). *Manual de psicologia preventiva. Teoría y práctica.* Madrid: Siglo XXI.

Frostig, M. y Müller, H. (1986). *Discapacidades específicas de aprendizaje en niños. Detección y tratamiento.* Argentina: Panamericana.

González, M. D., Ripalda, G. J. y Asegurado, G. A. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

Hanson, M. J., Gutierrez, S., Morgan, M., Brennan, E. & Zercher, C. (1997). Languaje, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in early Childhood Special*. *17 (3)*, 307-336.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hildebrand, V. (1991). *Introduction to early childhood education*. E.U: Macmillan Publishing Company.

Lerner, J. (1993). *Learnig disabilities. Theories, diagnosis, and teaching*. U.S.A: Hougton Mifflin.

López, M. F. y Roque, H. M. P. (2006) Adecuación curricular individual para la atención de necesidades educativas especiales. En G. Acle (Ed.). *Educación especial. Investigación y práctica* (pp.83-102). México: Plaza y Valdés.

Mazzei, M. M. Identificación de factores relacionados con el desarrollo de la autoestima de niños otomies en edad preescolar. En G. Acle (Ed.). *Educación Especial. Investigación y práctica* (pp.167-175). México: Plaza y Valdés.

Méndez, Z. L., Moreno, D. R. y Pérez de A.C.R. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea.

Myers, P.I. y Hamill, D. D. (1994). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje.* México: Limusa. Noriega.

Roque, H. M. P. (2006). Valor social de la educación escolarizada: identificación para la participación parental indígena. En Acle, T. G. (Ed.). Educación Especial. Investigación y práctica (pp.37-62). México. Plaza y Valdés.

Sánchez, C., Mandujano M., Martínez, I., Muñoz, P. y Rivera, R. (2004). Los procedimientos de tamizaje para la evaluación y el seguimiento del desarrollo infantil. *Revista de Ciencias Clínicas*, *5* (1), 11-20.

Sánchez, M. E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Complutense.

Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas. Vól. I*. México. El Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: Autor

Shapiro, E.S. (1989). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention.* New York, London: The Guilford Press.

Seefeldt, C. y Wasik, B. (2005). *Preescolar: los pequeños van a la escuela.* México: SEP Prentice Hall.

Taylor,R. L. y Sternberg, L. (1989*). Exceptional children. Integrating research and teaching.,* New York, U.S.A: Spring-Verlag.

Villafranca, L., Mazzei, M. Romero, C. y Acle, G. (2000). Factores de riesgo en el ámbito familiar y comunitario en escolares otomíes, en Asociación Mexicana de Psicología Social (eds.), *La Psicología Social en México*, Vol. 7, México (pp.229-235).

Wigg, E. (1984) *Clinicas Pediatricas de Norteamérica : Trastornos del aprendizaje***.** V.2. México. Interamerica.

Zehrbach, R. (1985). Proceso de identificación comprensiva. CIP. USA: Scholastic Testing Service, Inc.