

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.**

**ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS PREMISAS PARA EL APRENDIZAJE DE
LA LECTURA.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN
CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

Autora: Prof. Asistente. Onaida Calzadilla González. M. Sc.

Tutor: Prof. Titular. Jesús R. Fernández Leyva. Dr. C.

Holguín 2003

Agradecimientos:

- ❖ *En la vida hay gentes que te trazan el camino,*
- ❖ *Quienes están cuando más los necesitas,*
- ❖ *Quienes ofrecen todo y no piden nada a cambio,*
- ❖ *Quienes te conocen y se mantienen contigo,*
- ❖ *Quienes te retan,*
- ❖ *En la vida siempre habrá buenos amigos.*

A todos gracias, por saber que están conmigo.

“El árbol hace brotar de su tronco en los primeros años aquellas ramas principales que ha de tener, y así no tiene después sino ir las desarrollando”¹.

Juan Amos Comenio.

A:

***Elisa y Tonito,
por todo lo que me impulsan a luchar.***

SÍNTESIS.

Los cambios sociales de estos tiempos demandan de la educación importantes y profundas transformaciones, que abarcan todas las enseñanzas. La educación preescolar tiene el reto de cultivar desde las edades más tempranas los cimientos de la personalidad de todos los miembros de la sociedad. Una de las vías para ello lo constituye el proceso de formación y educación del niño en las vías no institucionalizadas de educación.

La presente investigación tiene como objetivo proponer una estrategia para la preparación de los educadores y padres que les permita la estimulación temprana del desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años de edad.

Los principales aportes de la investigación se concretan en la definición de las premisas para el aprendizaje de la lectura y cómo estimularlas en el desarrollo ontogenético del niño, y el concepto de lectura temprana. Se propone también un sistema de acciones dirigidas a los educadores, los padres y los niños que favorecen la estimulación de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

La pertinencia de la propuesta se evaluó a través del método de criterio de expertos y de un pre – experimento con estudio de casos en el que se mide la influencia de la variable independiente en la muestra seleccionada, con resultados positivos que ofrecen evidencias de su aplicación.

Los resultados de esta investigación se consideran novedosos para la concepción de trabajo de la Educación infantil en Cuba, al contribuir al perfeccionamiento de esta vía de educación.

INDICE

INTRODUCCIÓN		1
CAPÍTULO I	CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA EDAD TEMPRANA Y PREESCOLAR.	10
1.1	Tendencias históricas en el estudio de la educación temprana.	10
1.2	Premisas para la adquisición de la lectura.	25
1.3	La atención a los niños de la etapa preescolar.	39
CAPÍTULO II	ESTRATEGIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS PREMISAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.	43
2.1	El enfoque estratégico en la dirección del proceso educativo.	43
2.2	Fundamentos psicopedagógicos de la estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.	52
2.3	Estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.	59
CAPÍTULO III	APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS PREMISAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.	84
3.1	Etapas de la investigación.	84
3.1.1	Evaluación de la estrategia a través del criterio de expertos.	84
3. 2	Diseño del pre – experimento.	88
	Conclusiones	116
	Recomendaciones	118
	Referencias bibliográficas	
	Bibliografía	
	Anexos	

***CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN
EN LA EDAD TEMPRANA Y PRESCOLAR.***

En el presente capítulo se ofrece una síntesis del estudio realizado acerca del binomio enseñanza - aprendizaje en la etapa preescolar, se particulariza en las concepciones sobre estimulación temprana y cómo se concibe la preparación para la lectura en esta edad. Se valora de forma sintética el aporte de cada premisa al proceso lector y su desarrollo en la ontogenia.

1.1. Tendencias históricas en el estudio de la educación temprana.

En el desarrollo de la humanidad siempre ha existido interés por la educación de la niñez, el análisis de cómo realizarla en la edad temprana y preescolar parte de puntos de vista filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos. En este epígrafe se sistematizan las posiciones teóricas de los pensadores más representativos, delimitados en períodos históricos a partir de los criterios acerca de la educación en estas edades, en lo referente a:

- El proceso de aprendizaje - desarrollo del niño y las relaciones que establece en la actividad con el medio que le rodea.
- La organización del proceso de atención al niño a partir del conocimiento de sus características.

El **1er período**, comprende desde los años 1633 – 1786.

Se toma como punto de partida la publicación de la obra de Comenio "Informatorium Skoly Materské"², primer documento en el que se expone la tentativa de la pedagogía de establecer los contenidos, métodos y procedimientos didácticos para la educación del niño.

Juan Amos Comenio (1592 – 1670)³, abordar la teoría de la "Escuela Maternal", plantea que el ciclo de enseñanza de cero hasta los seis años se debe impartir en la casa y tener como principal educadora a la madre; argumenta la necesidad

de familiarizar al niño con el medio y que la educación debe crear valores permanentes y universales.

Destaca dos tesis fundamentales en su obra, el principio de la actividad en la didáctica, con el fin de estimular el desarrollo de las funciones cognoscitivas del niño y el papel de la lengua materna y su adquisición en interrelación con el desarrollo general del sujeto.

En el siglo XVIII Juan Jacobo Rousseau (1712 – 1778)⁴, proclama el valor de la infancia y la necesidad de comprender al niño. Define los principios didácticos para la educación en esta etapa, destaca que se debe enseñar al niño por su interés natural y no por un esfuerzo artificial, que la educación debe ser activa, en la que prime una enseñanza intuitiva, con aprendizajes que relacionen activamente las representaciones que surgen en la conciencia del niño.

Una muestra de lo que caracteriza esta época es la polémica entre Helvetius (1715 – 1771) y Diderot (1713 – 1827)⁵, ellos consideran a la educación como la fuerza principal para transformar al mundo, pero no coinciden en la influencia de ella en la inteligencia del hombre. Para Helvetius la educación debe formar activamente las capacidades mentales. Mientras que Diderot, considera que el papel de la educación es dar un vasto campo para el desarrollo de las capacidades originales.

Estos pensadores tienen razón en lo planteado pues parten de reconocer el valor de la educación en la transformación del hombre como ser social, su diferencia está en que el primero absolutiza el valor de lo social, mientras que el segundo reconoce la necesidad de un basamento biológico para el aprendizaje, las potencialidades, como premisa importante para el desarrollo del niño.

Juan Bautista Pestalozzi (1746 – 1827)⁶, se destaca por el valor que otorga al desarrollo cognoscitivo sobre la base de la experiencia y de las emociones. Argumenta la necesidad de que el niño logre la aprehensión directa de las particularidades de los objetos y fenómenos a partir de la percepción activa, donde capte las formas, sus partes y su número en asociación con la pronunciación del nombre. Niega el desarrollo espontáneo en el niño y afirma que “la hora del nacimiento del niño es la primera hora de su enseñanza”⁷.

Friedrich Froebel (1787 – 1852)⁸, afirma la necesidad de estimular actividades específicas en la infancia y establecer una adecuada relación del niño con su entorno como enlace primario y concreto para el conocimiento de la naturaleza; que el desarrollo mental del niño se produce sobre la base de operaciones concretas y que para adquirir conocimientos debe *vivir y hacer y haciendo, pensar*. Como fundamentos de su teoría se encuentran dos principios específicos para la edad temprana. Uno que explica la importancia de la educación a esta edad y el otro sobre el valor educativo del juego.

En la obra de Froebel se encuentra la primera proposición curricular y la institución donde se debe aplicar, los Kindergarten (Jardín Infantil), incluye además la estimulación educativa a los lactantes a través de la familia y la necesidad de conocer las características del niño. Considera que en la etapa preescolar se debe lograr el desarrollo de determinadas habilidades y actitudes, que constituyen los fines de la educación en la etapa, tales como: habilidades de coordinación gruesa y fina, la visomotriz, de discriminación sensorial, intelectuales, de expresión verbal y las actitudes de expresión creadora a través de la música, de autonomía en las diferentes actividades, de participación en situaciones colectivas y las morales y religiosas.

Por el contenido de las habilidades y actitudes a desarrollar en esta etapa, solo las de carácter religioso no constituyen parte del currículo de la etapa preescolar por no ser objetivo de la concepción de la educación cubana en la actualidad.

Las ideas fundamentales que aportan estos investigadores a los períodos posteriores se resumen en el valor que otorgan al papel de la educación en la formación del ser social a través de una enseñanza que relacione al niño con el entorno, para que los aprendizajes sean en la vida y para la vida, considerando el rol educativo de la familia, dentro de ella a la madre como principal educadora. Destacan la edad temprana como momento vital en el desarrollo de las personas y el valor de la adquisición de la lengua materna en el desarrollo del niño.

En esta etapa se gesta el proceso educativo, se reconoce a los representantes de este período como los precursores de la educación preescolar, al sentar las bases para una pedagogía moderna, opuesta a la existente hasta el momento tradicional y verbalista, que proponen cómo organizar la enseñanza, los principales contenidos a trabajar en la educación del niño y la necesidad de que exista una institución educativa, así como la estructuración del currículo para el proceso educativo en esta etapa de la infancia.

El **segundo período**. Desde 1887 hasta aproximadamente la primera mitad del siglo XX.

Representante de este período es María Montessori (1870 – 1952)⁹, la cual elabora un modelo pedagógico en el que explica la presencia de un potencial innato en el niño para su desarrollo, así como la necesidad de que el medio proporcione amor y libertad y estimule los órganos de los sentidos como la base primaria para la ulterior formación del juicio y el raciocinio.

Analiza que el niño de la etapa preescolar se caracteriza por una gran receptividad sensorial, que constituye la vía para asimilar con rapidez la experiencia social; organiza la educación en esta etapa de modo que responda a esas peculiaridades a partir de la educación sensorial en esferas separadas, casi puras y en forma analítica (color, forma, dimensión, sonoridad, etc), argumentando que estas propiedades de los objetos luego se asocian en la mente. Esta concepción sobre el desarrollo del niño, también es aplicada en la enseñanza de la lectura, se aprecia en la recomendación de que cada letra se haga reconocer de manera separada primero por el tacto y luego por la vista, para después integrarlas en sílabas y palabras.

En la propuesta de Montessori se aprecia que no se parte del criterio de que el niño de esta edad presenta limitaciones para realizar operaciones de análisis que le permitan aislar las cualidades de los objetos según sus propiedades, debido a que la actividad en esta etapa es global, que se caracteriza por acciones mentales indiferenciadas que adquieren el rasgo diferenciador al inicio de la etapa escolar.

Otro aporte significativo de esta autora consiste en delimitar períodos sensibles en el desarrollo, y los define como: "la etapa del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás".¹⁰

Ovidio Decroly (1871 – 1932)¹¹ dedica parte de su vida a trabajar con niños con "defectos" y a aplicar sus ideas pedagógicas en una escuela fundada para niños de la "norma". Propone las bases pedagógicas para la organización de las actividades de aprendizaje en la escuela, y consideraba que estos debían ser *para la vida y por la vida* a través de la actividad de juego, en los que incluye: Juegos: visuales, motores, auditivos, de iniciación aritmética, que se refieren a la

noción del tiempo, iniciales de lectura, de gramática y de comprensión del lenguaje.

Decroly propone además, la elaboración de materiales para la estimulación de la percepción de la forma y el color; la realización de actividades en contacto con la naturaleza; la creación de grupos homogeneizados y con matrícula limitada a partir del desarrollo mental de los niños y la necesidad de que la familia se relacione con la escuela. Forma parte de su legado pedagógico la propuesta de un método para la enseñanza de la lectura que parte de la actividad global del niño, con el empleo de lecciones que enuncian acciones que ejecuta o debe ejecutar el niño.

Los representantes de este período que más polémica han generado en el campo de la psicología y la pedagogía son J. Piaget y L.S. Vigotsky.

J. Piaget (1886 - 1980)¹² máximo exponente de la teoría constructivista, estudia el conocimiento desde una perspectiva diacrónica al ver su evolución no sólo en el sujeto, sino también, en la especie.

Parte de sus estudios se dedican al desarrollo espontáneo de la inteligencia, considerando a este desarrollo como condición previa e indispensable para el desarrollo escolar. Uno de los aportes de Piaget que más vigencia tiene en la actualidad consiste en la periodización de los estadios de desarrollo. Los que describe como el de inteligencia sensorio – motriz, antes de los 18 meses; de representación pre – operatoria, comienza con el lenguaje y culmina aproximadamente a los siete u ocho años; de operaciones concretas, entre los siete y doce años y el de operaciones proposicionales o formales, después de los doce años.

Considera que en el período sensoriomotriz existe inteligencia antes del lenguaje, pero que no existe pensamiento aún debido a que el pensamiento es su forma interiorizada, que requiere de tiempo para que se interiorice en acciones del pensamiento, primero el niño debe dominar la noción de objeto, espacio, tiempo, y causalidad, que constituyen particularidades del pensamiento.

Piaget analiza el proceso de desarrollo del niño como un problema de equilibración, que toma cierto tiempo y con la aceleración del mismo se corre el riesgo de romper el equilibrio, y que la equilibración en el niño se manifiesta en la capacidad que tiene para compensar las perturbaciones externas.

En su teoría reconoce las variaciones en la velocidad y duración del desarrollo, así como los factores que influyen en el mismo: la herencia como un fenómeno de maduración interna, que se debe tener presente al analizar el desarrollo pero no es determinante; la experiencia física, como base para la aparición de la lógica del niño a partir de la acción con los objetos, y la transmisión social que es un factor determinante, pero en sí mismo insuficiente, pues se requiere que exista asimilación por parte del niño.

L.S. Vigotsky (1896 - 1934)¹³ formula la teoría Histórico – Cultural del desarrollo de la psiquis a partir de un enfoque metodológico basado en el materialismo dialéctico, y orienta sus principios a partir de la búsqueda e integración de los conocimientos de la defectología, la patología y el desarrollo ontogenético.

Su análisis conceptual del desarrollo histórico social de la psiquis humana, tanto en el plano individual como social, lo conducen a analizar el carácter mediatizado de la actividad, considerando que “[...]cuando el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado”¹⁴. Este proceso de interacción del niño con el medio, mediatizada

por los objetos creados por el hombre es lo que permite explicar que el desarrollo psíquico se produce en una relación de dependencia esencial entre ellos y la actividad.

Vigotsky propone la actividad como la unidad de análisis para acceder al estudio de las formas superiores. La actividad que surge en el contexto social de manera consciente, mediatizada por instrumentos de carácter material y por el uso del símbolo, en particular el lenguaje. Ella constituye el punto de partida para la construcción del pensamiento simbólico con el tránsito del plano exterior al interior. En la fundamentación de su teoría afirma que la función, en ese desarrollo cultural del niño, aparece dos veces: una vez en el plano social, como función compartida entre dos personas (el niño y otro), como función interpsicológica y una segunda vez, en el plano psicológico, como función de un solo individuo, como función intrapsicológica.¹⁵

Su concepción del desarrollo se opone a las ya existentes que lo explicaban como un proceso de acumulación paulatina de cambios cuantitativos, al concebirlo como un complejo proceso de cambios, de virajes, cuyos puntos nodales están constituidos por crisis, en los que los saltos cualitativos modifican toda la estructura de las funciones, sus interrelaciones y vínculos.

Este modo de analizar el desarrollo psíquico como un proceso de “apropiación”, que ocurre a través de la actividad mediatizada en interacción con el medio, lo cual propicia la transformación del niño, permite analizar cómo debe realizarse el proceso de educación y en este sentido es que cobra valor otro de sus postulados el referido a la zona de desarrollo próximo, pues el conocimiento del estado real del niño es el que va a propiciar al adulto apoyarse en él para, a través de la imitación, llegar al estado deseado.

La formulación de esta teoría por L. S. Vigotsky condicionó la formación y consolidación de la escuela Socio – Histórico – Cultural y con ello el auge de las investigaciones, un gran número de ellas relacionadas con la etapa preescolar aportando conocimientos para la mejor comprensión del niño. Se destacan a continuación algunas de las más significativas.

Los estudios de A. R. Luria (1902 – 1977)¹⁶ sobre la concepción histórico cultural y neurolingüística del desarrollo infantil, el papel del lenguaje en la regulación del comportamiento y la organización cerebral de las funciones psíquicas superiores.

A. N. Leontiev (1945) con el análisis del desarrollo histórico de la psiquis humana las investigaciones realizadas por P. Ya. Galperin (1902 – 1988)¹⁷ junto a Leontiev, Zaporózhets y Bozhóvich sobre la estructura de la actividad y la formulación de la teoría general de la actividad psíquica, Galperin elabora el método de la formación por etapas de las acciones mentales, como método de investigación psicológica y para la aplicación en la práctica escolar.

D. B. Elkonin (1904 – 1984)¹⁸ con sus aportes sobre la psicología evolutiva, quien junto a Leontiev y Liublinskaia realiza un análisis profundo acerca de la psicología del juego y las posibilidades de asimilación del conocimiento en el niño.

Este período se considera una etapa de auge de la educación preescolar, caracterizada por posiciones que revolucionan las existentes. En él se analiza cómo tiene lugar el desarrollo del niño y la incidencia de factores que influyen y determinan el mismo a partir de fundamentos psicológicos que superan la explicación mecanicista del comportamiento del niño, desde un punto de vista exclusivamente fisiológico.

Los estudios realizados condujeron a determinar los períodos sensibles del desarrollo infantil y a conocer su mundo interno del niño a través del análisis del comportamiento en la actividad. Se ofrecen vías metodológicas para el trabajo con los niños, comprobándose la aparición de divergencias sobre la vía a seguir para enseñar: la analítica o la sintética. En este momento del desarrollo aún no se particulariza sobre cómo conocer las diferencias individuales que ocurren en los niños y no se enfatiza en la diversidad y cómo ella debe ser atendida.

Tercer período. Se extiende aproximadamente desde 1950 hasta la actualidad.

Los aportes de los períodos precedentes han hecho que la etapa contemporánea se distinga por la confluencia de escuelas psicológicas, caracterizando las investigaciones del campo psicopedagógico por la adopción de posiciones intermedias, en las que se toman criterios de dos o más escuelas para organizar las propuestas educativas, las que si se armonizan bien, constituyen un salto cualitativo en el desarrollo científico. No obstante, la práctica pedagógica no ha logrado a plenitud que el centro de su actividad lo constituya el niño, y que todo lo que se organice en materia educacional esté en función de su desarrollo.

A mediados del siglo XX toma auge la posición de estructurar acciones para atender al niño según sus potencialidades y déficit, surge así la estimulación temprana del desarrollo como tendencia, la que pretende que el proceso de educación por vías formales e informales satisfaga las necesidades del niño.

Desarrollo conceptual y criterios sobre la Estimulación Temprana.

Los resultados obtenidos con la aplicación de los programas de intervención temprana para menores con alto riesgo conducen al surgimiento de los términos: estimulación precoz, temprana, adecuada y oportuna.

La **estimulación precoz** implica para Moya, J. (1978)¹⁹ proporcionar estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño y conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades. Criterio que toma como punto de partida la atención al niño con déficit y concibe la estimulación como vía para aminorar las secuelas del defecto físico. Este criterio se comparte por Sánchez Palacio, C. y Cabrera, C. (1980)²⁰ agregando que la estimulación del niño debe ser desde el nacimiento con el fin de aprovechar las potencialidades que desde el punto de vista neurológico brinda el cerebro y así se evita que surjan reflejos patológicos. El término es rechazado pues su etimología implica adelantarse al momento de realizar las acciones y que estas no respondan a las particularidades del niño.

El término **estimulación temprana** se emplea para referirse al período de desarrollo en el cual se ejerce el sistema de influencias educativas. El objetivo del proceso de estimulación va dirigido a estimular en las etapas más tempranas de la vida el desarrollo de las estructuras biofisiológicas y psíquicas que se encuentran en proceso de formación, cuyo período sensible es en esa etapa.

Coriat L. F. (1990) considera la estimulación temprana como una técnica que tiene por objetivo apoyar el niño en el desarrollo de sus aspectos instrumentales, destinado a brindar impulsos a las funciones ya existentes en el sujeto, y susceptibles a avivarse por medio del estímulo²¹.

La estimulación temprana es analizada por Espallargués B y Rueda Fernández R (1991) como toda acción globalizadora aplicada a la primera infancia desde una actitud preventiva, que promueva, facilite y potencie la evolución máxima de todas las posibilidades, en sujetos con afectación o en condiciones de riesgo²².

En este estudio se comparte el término de estimulación temprana pues se considera que permite identificar a plenitud el momento en que se lleva a cabo el

proceso de intervención. Considera que para alcanzar la eficiencia de la misma se debe organizar a partir de la determinación de los objetivos a lograr teniendo en cuenta las peculiaridades de la edad, las actividades fundamentales de la etapa o período de desarrollo y que responda a las necesidades del niño. El proceso de estimulación temprana es enriquecedor cuando las acciones inciden sobre la zona de desarrollo potencial del aprendizaje y se estructuran de modo que garanticen la mediación del educador y de la familia.

En correspondencia con este análisis está el criterio de O. Terré (1997), cuando considera que “la estimulación temprana es toda aquella actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño y que pretende el desarrollo de capacidades potenciales sobre la base de una estimulación adecuada, con la participación activa de la familia guiada y orientada por el estimulador”²³.

Este investigador delimita de manera acertada las características del proceso de estimulación temprana, pues debe ser enriquecedor, e incidir sobre la zona de desarrollo potencial, y retoma uno de los elementos más importantes para que se lleve a cabo, la mediación del educador y la familia. No obstante, no se comparte el criterio de que es toda actividad, ya que es necesario tener presente que para que haya resultado en el proceso de estimulación las actividades deben tener un carácter sistémico y sistemático, pues la planificación de una está basada en los logros y dificultades de las anteriores, además se dosificar el contenido de modo que transite de lo particular a lo general como base para la formación de las habilidades.

En el presente estudio se define la estimulación temprana como, ***el sistema de acciones que se realizan de manera sistemática dirigidas a estimular adecuadamente las capacidades potenciales del niño con la participación***

activa de la familia y otros agentes educativos bajo la orientación del educador.

Martínez F. (2001) considera que los programas de estimulación temprana deben estar en estrecha relación con lo que se espera en cada momento del desarrollo, y que hay que partir de sus determinantes, no pudiendo consistir en una simple relación de áreas o dimensiones a estimular²⁴.

Al analizar las diversas posiciones existentes respecto a la estimulación temprana se ha llegado a la conclusión que resulta una necesidad concebir programas y estrategias para los niños en situación desfavorable tanto desde el punto de vista social como psicosomático, y que es reclamo de los momentos actuales, la adopción de medidas para que este proceso se lleve a toda la población infantil.

Las concepciones sobre la estimulación temprana se han dirigido a diversas áreas del desarrollo del niño como la sensopercepción, el desarrollo motor, el desarrollo de la representación y el lenguaje, en la presente investigación es interés esencial conocer cómo se ha concebido para la lectura. El estudio realizado confirma que existen divergencias en las posiciones de los investigadores respecto a la realización de acciones de estimulación para la lectura antes de la etapa escolar.

Un punto de vista se opone a que se lleven a cabo acciones de estimulación de la lectura en edades tempranas, argumentan que la edad mínima para iniciar el aprendizaje de la lectura es de seis años y medio y se basan en estudios realizados en los años 30, se destacan Gates (1932) y A. Gessell (1924, 1934, 1952 y 1964). Sirva de ejemplo la siguiente idea de este último autor:” [...] la

madurez de un niño, para el aprendizaje en general y para la lectura en particular no puede acelerarse porque es un proceso natural”²⁵.

De igual modo opina Foucambert (1989) al plantear que un niño no puede aprender a leer hasta que tiene seis o siete años y medio de edad mental, pues las operaciones que se necesitan para lo que se considera como mecanismo fundamental de la lectura hacen necesario un determinado nivel de desarrollo de estas operaciones²⁶.

Los partidarios de estas concepciones opinan que el proceso de educación debe iniciar una vez que hayan madurado determinadas funciones en el niño, y se oponen a las posiciones que argumentan que sólo la educación será capaz de crear en el niño un área de aprendizaje potencial, que luego con la ayuda de otros se convertirá en el área de desarrollo real. Si se asume este punto de vista, los educadores solo tendrían que esperar que maduren las condiciones biológicas, y que sin la influencia del medio, aparezcan las estructuras psíquicas que sustentan el aprendizaje.

El otro punto de vista toma auge a partir de 1980 con la introducción de programas de lectura para preescolares, los que se sustentan en estudios realizados en la década del 70, fundamentalmente por los psicólogos cognitivos. Los partidarios de esta posición plantean que es imprescindible el desarrollo de determinadas habilidades desde la edad temprana para el éxito en la adquisición de la lectura.

Entre estos investigadores se destaca M. Condemarin (1989), quien ha realizado importantes estudios sobre el tema, con la propuesta de una metodología para el tránsito gradual del nivel simbólico a la decodificación significativa de mensajes escritos. Considera a su vez, que en la adquisición del nivel funcional de la lectura

no se debe establecer una escisión entre la etapa de aprestamiento y la de la lectura inicial²⁷:

Autores como Brzinski (1964), Durkin (1966), Torrey (1966), Neidemeyer (1970), Clark (1976), Goetz (1979)²⁸ apoyan el aprendizaje de la lectura en la edad preescolar y argumentan que este aprendizaje puede ser exitoso.

Por su parte Pines (1969) plantea, “[...] que se causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación intelectual en los años cruciales que van desde el nacimiento hasta los seis años [...]”²⁹.

Durkin (1966), Moffet y Wagner (1976) y Baghban (1984)³⁰, analizan que un elemento importante entre los factores ambientales que han contribuido al surgimiento de lectores precoces, es la lectura frecuente desde el primer año de vida.

Se comparte la idea de Cassany. D. (1998) que el trabajo previo con la lectura no significa un aprendizaje formal, pero en cambio es importante asegurar aprendizajes previos que deben desarrollarse antes de iniciar el proceso lector³¹.

La autora comparte esta posición y precisamente constituye uno de los puntos de partida de este estudio, pues reconoce la necesidad de la formación y desarrollo de determinadas capacidades en la etapa anterior a la escolar, así como, el valor de los aprendizajes previos del niño como primicia para asimilar la comunicación escrita, y para ello resultan valiosas las ideas de Vigotsky (1979) sobre los aprendizajes iniciales del niño, que, “[...]constituyen *la historia previa de lo que aprenderá en la escuela*, ya que antes de arribar a ella posee su propia aritmética y escritura [...]”³².

En esta etapa es cuando el desarrollo de la psiquis está ocurriendo a nivel intersocial en un proceso creciente de socialización, en el que el niño imita las

acciones de los adultos, siente curiosidad extrema por lo que le rodea y busca significaciones a todos los hechos y fenómenos, este es el momento ideal para motivarlo a interactuar con textos en la actividad guiada por adulto propiciando la aparición de vivencias afectivas en el niño. La esencia de estos argumentos radica en que ***no se pretende enseñar a leer sino preparar para la lectura.***

El concepto *preparación* está vinculado de forma directa con el de *prevención*, pues se refiere a la creación de condiciones para evitar problemas en el aprendizaje de los niños en edad escolar. Salazar (2002) considera que *no se analiza muchas veces que estas dificultades comienzan desde el momento en que el niño se relaciona con diferentes objetos de aprendizaje*³³.

El estudio realizado por Yera, M. (1996) con niños de edad preescolar,³⁴ concluye con la determinación de las dificultades en diferentes áreas de desarrollo que tienen relación con las premisas para el aprendizaje de la lectura, las define como desviación potencial en el desarrollo fónico-léxico-gramatical, en la motricidad fina, en la orientación espacio – temporal, en la lateralidad, en la atención auditiva y los procesos fonemático, en la atención y el reconocimiento visual.

Los datos obtenidos por Yera confirman que muchas de estas manifestaciones están relacionadas con una pobre estimulación del niño en este período de la vida. Se debe analizar que al caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado en estas edades hay que considerar las peculiaridades de la etapa y que los procesos madurativos no alcanzan niveles homogéneos en todos los niños.

Los estudios comprendidos en el tercer período confirman que se ha transitado a un estadio superior, al tratar de organizar la enseñanza de modo que satisfaga de forma general las necesidades del niño llegando hasta áreas específicas de aprendizaje

como es el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa preescolar, debido a que en esta etapa de la vida existen condiciones propicias para que ocurran las primeras manifestaciones de motivación por la lectura y de aprendizajes a través de ella.

1.2. Premisas para la adquisición de la lectura.

En la edad temprana el niño adquiere conocimientos a través de las relaciones emocionales con el adulto y de la manipulación de objeto. En el resto de la etapa preescolar en la participación en juegos de roles donde imita acciones de lectura y escritura, en las que sigue el ejemplo de adultos o niños mayores que utilizan la lengua escrita. La experiencia pedagógica ha demostrado como el pequeño utiliza su conocimiento previo sobre el tema, información no visual, para aportar un significado a lo “leído”, y busca un sentido a lo que ve aunque no se corresponda con la decodificación.

Según Cooper, Smith y Solé (1996)³⁵ el futuro lector recibe información de la letra impresa y del resto de los elementos que la acompañan en el texto como son: la disposición gráfica, la compaginación de dibujos, y fotografías entre otros, que informan al niño del contenido de los textos y los preparan para interpretar una determinada información.

Cuando se evita la práctica de la lengua escrita en la etapa preescolar en espera de un momento adecuado se desconoce que el niño pequeño también puede ser un “lector activo”, que vive en un mundo lleno de imágenes y escritos que trata de interpretar a través de los contactos que tiene con los adultos y niños mayores. Por “lector activo” en este estudio se refiere a la capacidad que tiene el niño pequeño para leer en los gestos, en la entonación de la voz, en las imágenes gráficas e incluso de algunas palabras escritas que se mantienen de manera sistemática en su entorno, que rechaza o acepta proposiciones a partir de las

hipótesis que se crea de un texto, e identifica si es un periódico, revista, libro de cuentos o de poesía.

A partir de las experiencias en el medio el niño empieza a construir hipótesis sobre el uso de la lengua escrita, hace como si escribiera y leyera, y atribuye significado al garabateo. Este contacto con el material escrito le permite realizar interpretaciones y llegar a conclusiones de carácter hipotético de gran valor para asimilar la lectura. Esta es la etapa de *Preparación para la lectura*, que según Sipay. J. (1990)³⁶ se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la instrucción formal.

En la etapa se considera la presencia de condiciones previas, premisas o factores para el aprendizaje de la lectura y es reflejada en la obra de diferentes autores, entre ellos encontramos:

Bravo (1984) quien plantea que “[...] el niño puede moverse con mayor destreza, percibir, y reconocer imágenes y sonidos, escuchar y expresarse oralmente, establecer relaciones espaciales y verbales, hacer comparaciones, establecer categorías, retener y recordar la información. Todos y cada uno de estos procesos son el resultado de una lenta maduración que comienza durante los meses de gestación y se prolonga durante la etapa preescolar hasta que se encuentra frente al primer silabario en el primer año de la escuela básica. Ellos son procesos básicos para el aprendizaje lector [...]”³⁷.

El autor considera estas condiciones previas para el aprendizaje de la lectura como procesos básicos que inician la formación desde el vientre materno y explicita de manera precisa todas las acciones y operaciones que intervienen en la formación de la habilidad lectora.

Figueredo (1986)³⁸ plantea la existencia de premisas para el aprendizaje de la lecto - escritura, dentro de ellas reconoce las de carácter anatomofisiológica, psicológica y sociales. Este autor precisa los factores que inciden en el desarrollo y funcionamiento óptimo del lenguaje escrito como son: el lenguaje oral; la gnosia óptico – espacial; la motricidad fina manual y ocular; la función reguladora y planificadora del córtex frontal y el sistema de enseñanza establecido.

El conjunto de elementos expuestos por Figueredo es de indiscutible valor para la realización de la lectura, no obstante, se debe señalar que en su análisis no incluye en el componente motor, la motricidad articularia, ni tampoco enuncia otro de los factores que inciden de manera significativa en este proceso y que está estrechamente relacionado con el anterior: la audición fonemática.

El proceso de la lectura ocurre a partir del funcionamiento de un mecanismo que integra componentes psicológicos, lingüísticos y neurológicos que permiten su ejecución. Las acciones y operaciones que conforman los componentes de este mecanismo se forman y desarrollan en el período comprendido desde el nacimiento del niño hasta la edad escolar en un proceso de interacción con el medio. En este estudio se asumen como premisas por ser la base del aprendizaje de la lectura. Por tanto ***las premisas del aprendizaje de la lectura son el conjunto de acciones y operaciones que constituyen condiciones previas para dicho proceso.***

Los investigadores ven el acto de leer desde dos puntos de vista. Unos lo consideran como la decodificación e interpretación del lenguaje escrito de una forma rápida y eficiente, que tiene en cuenta la técnica y la comprensión Gray (1958)³⁹, López Rubio (1994)⁴⁰ García Alzola (1971)⁴¹ y Mañalich (1980)⁴²; otros que valoran la lectura como una interpretación de signos escritos donde se debe

encontrar la idea que simboliza la palabra, entre ellos Foucambert (1991)⁴³ y B. De Braslavsky (1995)⁴⁴. Esta última forma de ver la lectura, da prioridad al componente semántico ya que el mismo propicia el desarrollo del aspecto técnico. Por lo que se resume planteando que la habilidad lectora está formada por acciones para el reconocimiento de palabras y de comprensión.

La autora de este trabajo adopta la concepción de que leer ***es un proceso de interpretación, de aprehensión de las ideas transmitidas por un emisor*** en el que resulta determinante la experiencia del receptor pues esta entorpece o facilita la comprensión del mensaje.

Esta concepción considera la lectura como un proceso interactivo, que ocurre tanto en la lectura de un texto como en la lectura de otros sistemas simbólicos. Al leer un texto se parte de la experiencia lingüística la que se integra a una estructura sintáctica con significado cultural. Al leer los movimientos, la expresión del rostro, lo que representa un dibujo o una imagen, también se parte de la experiencia vivida que se almacena en la memoria de larga duración con un significado cultural. Esta variante de lectura condiciona el aprendizaje de la lectura de textos escritos.

Otro de los argumentos consiste en considerar que el proceso de la lectura de textos ocurre con la participación de los analizadores visual, auditivo verbal, motor verbal y de elementos motivacionales que son la base del mecanismo de la lectura, para ello se parte del criterio expuesto por Tsvietkova (1985)⁴⁵ cuando plantea que el proceso lector cuenta de dos momentos o niveles: el sensomotor y el semántico.

El nivel **sensomotor** asegura la parte técnica de la lectura y ocurre de la manera siguiente: se percibe el complejo de letras y se analiza su significado acústico

convencional a partir de establecer la relación sonido– letra que se fusionan en sílabas para formar palabras. Se obtiene la imagen acústico-articulatoria de la palabra a través de su imagen visual una vez que se corrobora en la memoria operativa.

El nivel **semántico**, permite la comprensión del significado y sentido de la información a través de los códigos semánticos, sintácticos y gramaticales.

El análisis de los conceptos, condiciones previas y el mecanismo de lectura ha permitido definir la *lectura temprana* **como el proceso de significaciones que realiza el niño de cero a tres años de edad, en la decodificación e interpretación del conjunto de símbolos y signos que aparecen en el proceso en el proceso de comunicación emocional y en la manipulación de objetos, con el tránsito del nivel semántico al nivel sensomotor.**

En el proceso de teorización para llegar a delimitar cuáles son las premisas para el aprendizaje de la lectura se parte de reconocer las premisas o condiciones previas aportadas por Bravo y Figueredo, la percepción visual, auditiva y el lenguaje oral y se aportan como nuevas premisas para esta edad; entre ellas se encuentran: el uso del símbolo, la motricidad general, la orientación temporo – espacial y la motivación hacia la lectura, las cuales se explican brevemente.

La percepción visual, es elemento inicial en el proceso lector y permite la realización del análisis perceptivo visual de las palabras.

La percepción del estímulo visual constituye un proceso desencadenante de asociaciones visuales y auditivas y de síntesis simultáneas, en el cual los aspectos fonológicos son el puente entre la percepción visual de las letras y su significado verbal. El estímulo visual activa la memoria visual la que conduce al

reconocimiento semántico y sintáctico del texto escrito dentro del contexto lingüístico personal.

La percepción auditiva, el proceso psicológico de la lectura se considera que lo integra un circuito de doble entrada sensorial. Un estímulo de origen visual por el que ingresan letras y palabras escritas y otro de origen auditivo que activa de manera automática el reconocimiento por la memoria auditiva de la secuencia de fonemas que componen las palabras.

Se comparte con Kavale (1981)⁴⁶ que los procesos perceptivos auditivos tienen lugar a partir de diferentes habilidades perceptuales que inciden en gran medida en el aprendizaje lector normal y en el origen del retardo lector. Entre estas habilidades se encuentran la discriminación auditiva, la segmentación y recodificación auditiva y la memoria auditiva, habilidades que aseguran la decodificación y aprehensión del significado.

El análisis de la influencia de esta premisa en la adquisición del lenguaje escrito debe realizarse a partir de la interacción con la percepción visual y el lenguaje oral por lo indisoluble que resulta su funcionamiento.

El uso del símbolo, es condición indispensable para el aprendizaje de la lectura pues permite establecer relaciones entre el significado y el significante. El mismo es resultado del desarrollo de la función simbólica de la conciencia.

El desarrollo de la lengua escrita en el niño transita por dos etapas. La primera es la del simbolismo de primer orden (ideografía), donde a partir del gesto, el dibujo y el garabato se expresan ideas, ocurre así una relación directa e inmediata entre la idea y el signo gráfico. La segunda etapa, es la del simbolismo de segundo orden, la cual ocurre a partir de un sistema de símbolos y signos que remiten a otro sistema de símbolos y signos. Ocurre aquí una relación indirecta y mediata,

en ella el signo gráfico representa al sonido el cual a su vez es signo de la idea. Para Vigotsky, (1934)⁴⁷ el secreto de la enseñanza de la lengua escrita está en la preparación y organización del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro.

La motricidad general, comprende tanto la gruesa como la fina. La decodificación de los signos gráficos requiere de la puesta en funcionamiento de un conjunto de automatismos motores y se inicia con la ejecución de movimientos finos coordinados de la musculatura ocular que permiten la acomodación del cristalino cuando se desea dirigir la mirada hacia una determinada parte del texto. Los movimientos oculares aseguran que se compruebe lo leído (mecanismo de comprobación) y que el lector se anticipe a las ideas transmitidas por el autor (mecanismo de hipótesis).

La decodificación de los signos gráficos en sus correspondientes sonidos, tiene lugar a partir de la selección del articulema que forma cada sonido de la palabra el que ocurre cuando se activan las áreas corticales del analizador auditivo y se establecen, según Blinkov⁴⁸, *conexiones en forma de V* entre el analizador auditivo verbal y motor verbal que permiten comparar los estereotipos fonéticos con los fonemáticos y con ello un mejor acceso a la comprensión de lo leído.

La orientación temporo – espacial, en el proceso lector facilita la decodificación de estímulos seriados en el tiempo de manera equivalente a la secuencia temporal del lenguaje hablado. Para que el niño aprenda a leer debe ser capaz de integrar la estimulación espacial percibida en las palabras con los fonemas que aparecen secuenciados temporalmente para poder pronunciarlos, de no lograrse este funcionamiento se afectara el ritmo de la lectura.

La percepción del ordenamiento temporal requiere que primero se identifiquen los estímulos que componen la secuencia y luego, que se distinga el orden en el cual se presentan para integrar una serie con significados. Permite al lector la ubicación en el tiempo histórico con la identificación del momento narrado y su época.

El lenguaje oral, constituye un elemento importante para el aprendizaje de la lectura. Cuando este se desarrolla dentro de los parámetros de la norma, permite al niño utilizar estrategias que faciliten la memorización de letras y palabras y su evocación.

Un buen desarrollo del lenguaje oral, favorece la formación de habilidades para acceder a los componentes semánticos de los estímulos gráficos, al relacionarlos con su sonido, facilita el análisis de la estructura fonética del habla y el empleo de los usos sintácticos que se necesitan para el reconocimiento y la producción de palabras habladas y escritas.

La motivación hacia la lectura, como eslabón inicial para la realización del proceso lector, constituye al igual que en el lenguaje oral, la primera condición para que se realice. Para lograr el desarrollo de esta premisa en la edad temprana, se debe partir de la narración de cuentos, los que se seleccionan a partir de los intereses de la edad y las características del medio, de manera paulatina se irán cambiando por otros que amplíen sus gustos y preferencias. Otras de las vías a emplear son los juegos de expresión, las dramatizaciones, el dibujo y el modelado, las canciones (las nanas) y los versos que se transmiten oralmente que “adquieren una resonancia psicoafectiva difíciles de valorar”⁴⁹. Estas constituyen las primeras aproximaciones al texto oral, al texto icónico, como paso previo al texto escrito.

Según Salazar, M. (1998) ⁵⁰se debe considerar el aspecto motivacional como un elemento reforzador en la aparición y consolidación de los trastornos en la lectura. En la medida que el niño fracasa en el aprendizaje disminuye su motivación por la actividad y aparece consecuentemente el descenso del esfuerzo y la activación cognoscitiva, lo que se convierte en otro obstáculo para el éxito del aprendizaje.

Una vez valorada la participación de cada una de las premisas en el proceso lector, resulta necesario analizar cómo se forman en el niño aquellas que son más generalizadoras, que encierran en sí a otras.

Desarrollo de las premisas para la adquisición de la lectura en el niño.

Desarrollo perceptual del niño.

En el momento del nacimiento los órganos de los sentidos son funcionales, o sea, el niño es capaz de captar la información del medio que le rodea. El recién nacido sigue un objeto con la vista cuando se desplaza lentamente por su campo visual, sus movimientos oculares son en sacudidas breves y logran la continuidad del movimiento aproximadamente a los dos meses de vida. La agudeza visual es relativamente pobre y mejora en poco tiempo, el cristalino puede acomodarse en función de la distancia a la que se encuentre el objeto y alcanzan valores semejantes a los de los adultos antes de los seis meses.

El movimiento de la cabeza hacia donde se produce un sonido, confirma la coordinación intersensorial en el recién nacido. Los niños ven el mundo en color, y enmarcados en categorías tal y como las perciben los adultos. En las primeras semanas de nacido, el niño tiende a concentrar la mirada en los contornos de los objetos, el *efecto de externalidad*. Después de los dos meses se incrementa la exploración de los rasgos internos de los estímulos, para la estimulación en esa etapa resultaría conveniente colocar imágenes estáticas.

Entre la tercera y la quinta semana aumenta la concentración visual y el interés por objetos y el rostro humano debido a una necesidad especial, la de *nuevas impresiones*, cambiando su conducta y el carácter de las vivencias emocionales.

Entre los tres y cuatro meses el desarrollo de la percepción de los niños les permite captar el todo y las partes, pueden explorar los objetos de forma sistemática y reconocerlos a pesar de su cambio de orientación.

Con relación a la audición se ha podido constatar que los niños responden a los sonidos, incluso antes del nacimiento, a través de movimientos en el claustro materno cuando reciben sonidos de elevada intensidad. El bebé recién nacido es sensible a la intensidad del sonido, presta interés a la frecuencia de la voz humana. A los dos meses las discriminaciones son tan finas, que puede diferenciar /ma/ y /na/, /ba/ y /da/, discriminan también sonidos musicales. Estos datos se han confirmado en investigaciones realizadas a través de la colocación de electrodos para valorar la especialización de los hemisferios cerebrales (Aslin, Pisono y Jusczyk, 1983)

Las investigaciones de Mc. Caffey (1995) plantean que alrededor de las cuatro semanas ocurre la discriminación de sonidos y del perfil de entonación⁵¹.

Para L. S. Vigotsky (1972)⁵² “[...] en la edad temprana resulta característico el desarrollo dominante de la percepción. Todos los procesos y funciones psíquicas, la memoria, la atención, el pensamiento, las emociones, etc. se realizan a través de la percepción. La memoria se manifieste en forma de reconocimiento, al funcionar en la medida de la actividad perceptual; el pensamiento tiene carácter concreto activo, se realiza también en los límites de lo percibido, se aprecia cuando el niño se alegra o se entristece con lo percibido [...]”.

Desarrollo del simbolismo en el niño.

Los niños pequeños dominan muy pronto los sistemas de símbolos, como el lenguaje y las formas estéticas. Según H. Garner (1993) en la etapa preescolar se distinguen dos etapas importantes, una sensoriomotriz, como la denominara Piaget, en los dieciocho primeros meses de vida y la etapa de “símbolo”, en los restantes años de la etapa preescolar.

Los semiólogos consideran, que el niño tiene que llegar a dominar tres aspectos centrales del sistema simbólico: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La sintaxis del sistema, son las reglas que rigen la ordenación y organización del sistema simbólico. La semántica implica reconocer los significados explícitos o las denotaciones de los símbolos, la relación entre los símbolos y los objetos y las ideas o referentes de los símbolos. La pragmática, implica dominar los usos, funciones y las razones que lo involucran en un contexto dado.

En el niño pequeño el juego simbólico constituye una forma primaria del uso del símbolo, en él asume papeles al tomar un objeto y ejecutar acciones a partir de una representación. Cuando el niño finge que toma líquido en una taza vacía es una forma vital de “metarrepresentación”, es importante que el resto de los niños comprendan la acción representada. La simbolización en el niño pequeño, también se aprecia en el dibujo, el modelado, la construcción con bloques, en los gestos, al bailar, entre otras.

Como resultado de las investigaciones del “Proyecto Zero”, Garner (1993) plantea que el desarrollo simbólico del niño atraviesa por diferentes etapas⁵³.

La primera de ellas nombrada “estructuración de acontecimientos o de rol”, ocurre entre los dieciocho meses y los tres años de edad. En ella el niño capta en los símbolos el conocimiento de las acciones, los objetos y sus secuencias. Su origen

está en el lenguaje, sobre todo en aquel que tiene lugar dentro del juego simbólico.

La segunda etapa se produce alrededor de los tres años de edad, llamada de “trazado topológico”, en ella el símbolo capta ciertas relaciones dominantes de tamaño o formas sacadas del campo de referencia, el trazado alcanza representaciones bidimensionales y tridimensionales, que se aprecia cuando el niño capta las relaciones espaciales, cuando construye con bloques y coloca uno como techo, cuando crea el final de un cuento y cuando tararea una canción a partir de la elaboración del contorno final.

La tercera etapa ocurre alrededor de los cuatro años de edad, cuando el trazado topológico capta las relaciones generales espaciales y aparece el “trazado digital”. Se aprecia la asimilación de la cantidad y las relaciones numéricas, el niño puede enumerar un pequeño grupo de objetos y apreciar lo que hay de común entre ellos.

La última etapa en la simbolización entre los cinco y seis años de edad, la “simbolización notacional” o de “segundo orden”, en la cual el niño recurre a esquemas que puedan ayudarle a recordar, inventa un sistema para contar y dibuja objetos que le recuerdan acciones que debe ejecutar.

Desarrollo del lenguaje.

Al nacer el niño posee ciertas aptitudes o predisposiciones potenciales para la actividad lingüística, es decir, existe un fundamento biológico cuyo valor no se debe descartar, el que unido a la actividad cognoscitiva y pragmática del niño en su entorno y de la acción de este sobre él, constituyen factores decisivos para la adquisición del lenguaje.

En los primeros meses de nacido el niño establece un código de comunicación con el adulto, a través del llanto y la agitación motora, señales comunicativas que muy pronto la madre decodifica. Él capta con sentido comunicativo las expresiones del rostro, las modulaciones de la voz y el contacto que establecen con su cuerpo.

El proceso de comunicación inicia desde los primeros meses de vida, con el período pre – lingüístico, cuando el niño asimila y elabora el material sonoro del entorno. Las primeras emisiones son de carácter reflejo y de contenido instintivo, el juego vocálico característico del segundo mes se realiza a través de modulaciones y variaciones de la intensidad. Entre los tres o cuatro meses, el niño gira la cabeza en dirección al sonido y a los seis meses inicia el laleo, que se caracteriza por la emisión de vocales y consonantes poco definidas, y se establece un circuito activo de retroalimentación en el que el niño imita sus propios sonidos.

En el período pre - lingüístico se ha registrado una fase musical entre los cuatro y doce meses, en la que el niño capta la melodía de la frase, su entonación y acento, aún cuando está lejos de comprender su significado. Esto evidencia el empleo del elemento melódico en el aprendizaje del lenguaje.

La adquisición de fonemas con valores permanentes reafirma la idea de que el niño ha sido capaz de hacer una discriminación auditiva más selectiva que en las etapas anteriores. De manera general se considera que el niño primero emite sonidos vocálicos seguidos de consonantes bilabiales, velares y dentales, a partir del dominio progresivo de las zonas orales.

La adquisición del lenguaje presupone la asimilación lenta de mecanismos desde el estadio pre - lingüístico hasta el lingüístico. En este proceso ocurre

primero la interiorización de patrones o estereotipos fonemáticos y posteriormente de palabras (estereotipo motor verbal), e implica que tras un estímulo el sujeto sea capaz de oír, escuchar, identificar, reconocer, reproducir, comparar, aparear y ordenar.

M. Figueroa (1982) plantea que la adquisición de la lengua ocurre mediante un proceso global de aprendizaje activo, el cual abarca el desarrollo de aptitudes físicas y mentales en el que desempeña un papel relevante la actividad desplegada⁵⁴.

La etapa lingüística, se divide en el estadio pre – sintáctico (lenguaje analítico) y el sintáctico. En el primer estadio, el niño emite palabras con valor de enunciación completa, que es inseparable del contexto situacional concreto, con un predominio de la modalidad imperativa. Las relaciones que establece, originan ambigüedad en la comunicación y afectan la comprensión del interlocutor, aspecto que impulsa el desarrollo lingüístico.

En este período el niño adquiere la competencia fonológica. A partir de la modalidad imperativa elabora la indicativa, de la palabra acción pasa a la palabra nombre, ocurre el paso del valor volitivo – emocional, eminentemente pragmático al valor denominativo referencial, momento en el cual se adquiere la competencia léxico semántica.

El niño adquiere la competencia sintáctico lexical y de modo incipiente la sintáctica – morfológica. Competencias que permiten la adquisición de la competencia lingüística, así la palabra nombre da paso a la modalidad indicativa y a los procesos clasificatorios de generalización y particularización. Es la fase cuando el niño comienza a emplear frases de dos o tres palabras y más tarde de cuatro, es el segundo estadio, el sintáctico o de lenguaje analítico.

La formación y desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura ocurre en la interacción del niño con el medio, razón por la cual se analiza los principales logros y dificultades en el proceso de educación.

1.3. La atención a los niños de la etapa preescolar.

La educación de los niños de la etapa preescolar es motivo de interés a escala mundial, la cual se concreta en diferentes modalidades, ya sea en centros públicos o privados, en los que la calidad de los servicios que prestan depende de los recursos económicos y del interés de cada Estado por la educación. Como ejemplos de algunas formas de su puesta en práctica en países desarrollados, son las dos que se exponen a continuación:

En Italia el sistema educativo Reggio Emilia⁵⁵ para niños de cero a seis años se basa en el principio de la educación de los niños a partir de sus motivaciones e intereses, empleando sus hipótesis y tomando en cuenta sus esfuerzos.

En España se aplica el “Proyecto Garabatos”⁵⁶ para niños hasta tres años de edad, dirigido a la estimulación intelectual para el aprendizaje de las matemáticas, la lectura, entre otras áreas de desarrollo que son atendidas.

La UNESCO considera que en América Latina y el Caribe la Educación Preescolar está centrada en los grupos de niños de cero a siete años de las áreas urbanas, por lo que se deben concretar acciones para que se amplíe la atención a los grupos de niños menores de cinco años y de las zonas rurales. Este organismo internacional expresa que en la región aproximadamente el 15% de los niños en edades de cero a cinco años están matriculados en programas educativos y la cuarta parte de ellos en instituciones privadas; plantea como

demanda el paso de la posición de "custodia" a la de "educación" y la preparación de la familia, como elemento transformador de la situación actual.

Cuba como parte de ésta región, ha rebasado las demandas de los organismos internacionales, a partir de la educación preescolar en instituciones infantiles y por el Programa *Educa a tu hijo* que se pone en práctica en las vías no institucionalizadas de educación, el que se propone lograr, el desarrollo integral de los niños de la etapa preescolar en colaboración con los miembros de la familia y la comunidad.

El programa ha dejado atrás a los modelos educativos centrados en el niño o en la familia para concebir el suyo en el que interactúan el niño, la familia y el educador.

El Programa *Educa a tu hijo* en la provincia de Holguín.

En la provincia Holguín son atendidos un total de 60 862 niños por esta modalidad, labor que realizan 132 promotores del Ministerio de Educación.

Los datos obtenidos en visitas realizadas para el entrenamiento metodológico conjunto por las instancias nacional y provincial, en las asesorías a las direcciones municipales de educación, en el balance de los resultados del aprendizaje en las enseñanzas Preescolar y Primaria, en la investigación realizada por la autora y colaboradores sobre Calidad de la Educación (2002)⁵⁷ y del trabajo en grupo en la etapa Preparatoria de la estrategia, evidencia limitaciones que afectan la eficiencia del aprendizaje en estas enseñanzas, entre ellas se encuentran:

- Bajo nivel motivacional de la familia para recibir la capacitación como agente educativo.

- El Programa *Educa a tu hijo* requiere de transformaciones, pues en el mismo se ofrece un sistema de actividades que carece de orientaciones precisas para su puesta en práctica, los indicadores que permiten a la madre medir el nivel de desarrollo alcanzado por el niño son pobres e imprecisos, y la actividad conjunta que desarrolla la ejecutora requieren de transformaciones que permitan preparar a los padres y los motiven a participar activamente en la educación del niño.
- El proceso de diagnóstico en las vías no institucionalizada no cumple a plenitud con su función predictiva, afectando en la planeación de actividades el carácter individual y diferenciado. Cuestión esta que origina que las actividades se caractericen por ser formales y tradicionales.
- Se aprecian insuficiencias en los documentos del Programa Educa a tu hijo en cuanto a la fundamentación psicológica, pedagógica y fisiológica de las acciones a desarrollar para estimular a los niños.
- Entro de los logros del desarrollo del Programa Educa a tu hijo se declaran algunos que guardan relación directa con las premisas para la lectura; sin embargo no se fundamenta su papel en la asimilación de otros logros y aprendizajes importantes en la vida del niño. Además, falta una concepción integradora y sistémica que permita alcanzar los logros del desarrollo necesarios para el aprendizaje posterior de la lectura.
- Las acciones investigativas realizadas en el territorio no satisfacen las demandas educativas, debido a que se han quedado en la propuesta de, una metodología para la planeación estratégica en la enseñanza, Doimeadios (1998), de acciones de superación del personal para el trabajo preventivo y comunitario, Mulet Artigas J. (1999), de acciones para la prevención de las

desviaciones en el desarrollo, Sanz Hidalgo L. (2002) y la propuesta de una metodología para el relato oral, Expósito Rodríguez K (2002).

- Limitaciones en la preparación profesional de las promotoras, desde la formación en pre – grado, al no concebirse en el plan de estudio la preparación para organizar estrategias comunitarias a través de la vía no institucionaliza, donde se enfatice en la concepción de trabajo metodológico a seguir para la capacitación de las ejecutoras y contemplen acciones de prevención de salud y de estimulación del niño en determinadas áreas de desarrollo.

Conclusiones del capítulo.

Las posiciones teóricas respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo del niño de la etapa preescolar se desarrollan en tres períodos fundamentales, los que aportan el papel de la familia y la sociedad en la educación del niño, las principales vías y medios para desarrollar el proceso de formación del niño y las condiciones para llevar a cabo dicho proceso y las tendencias encaminadas a elevar la calidad del proceso de educación. En estos momentos es una limitación de la teoría la integración de estos componentes para lograr ubicar en el centro del proceso al niño.

Se aporta el concepto de lectura vista esta no solo como un proceso de decodificación y comprensión de un texto escrito sino como un proceso interactivo, el que ocurre tanto en la lectura de un texto como en la lectura de otros sistemas simbólicos.

La autora plantea como premisas para la adquisición de la lectura: la percepción visual, auditiva, la motricidad general, el lenguaje oral, la función simbólica de la conciencia y la motivación; analiza su implicación en el proceso de la lectura y cómo estas inician su desarrollo desde el nacimiento del niño, en la denominada

etapa preparatoria para la lectura.

El Programa *Educa a tu hijo* presenta limitaciones en su concepción y aplicación que demandan la propuesta de soluciones para lograr un enfoque integral y sistémico y con una fundamentación pedagógica, psicológica y fisiológica de las acciones que garanticen optimizar el proceso de estimulación.

***CAPÍTULO II. ESTRATEGIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE
LAS PREMISAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.***

En este capítulo se presenta la Estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura, los postulados por los que se rige, las etapas en las que se estructura con su objetivo y el sistema de acciones a desarrollar.

2.1. El enfoque estratégico en la dirección del proceso educativo.

La educación como fenómeno social se ha caracterizado por su carácter estratégico, es a través de ella que se forma el hombre del mañana, que se transmite y cultiva la cultura material y espiritual de la sociedad. Razones como estas han conducido a los sistemas educativos mundiales a asumir dentro de su política diferentes metas, la de *Educación para todos* en el año 2000 , en Jomtiem 1990, la declaración de *Educación de calidad para todos a lo largo de la vida*, en la Habana 2002. Políticas que se proponen integrar a todos los países en la finalidad de trabajar en torno a estrategias y objetivos que aseguren la igualdad de oportunidades.

El Ministerio de Educación de Cuba como parte del perfeccionamiento de la sociedad, ha optado por introducir concepciones contemporáneas sobre la dirección estratégica al contexto de la práctica escolar, hecho que tiene lugar a partir del curso escolar 1991 – 1992 cuando declara las Direcciones Principales de trabajo para el período lectivo.

La adopción del enfoque estratégico en la dirección educacional redimensiona el proceso al otorgar a la actividad una nueva orientación táctica y operacional, porque es, según Rodríguez F. y Alemañy. S. (1999) “[...] una actividad extrovertida y voluntarista, anticipada, crítica y abierta a cambio, que se ha plasmado en los conceptos de estrategia organizacional, planificación y dirección estratégica, constituyendo su base fundamental”⁵⁸.

La dirección estratégica se concibe como una estructura teórica para la reflexión sobre las grandes opciones de la organización, fundamentada en una nueva cultura organizacional y una nueva actitud de la administración, donde ya no se trata de campear las dificultades del entorno sino ir a su encuentro, es un intento de mejorar la dirección y la gestión que se realiza.

Se ha conceptualizado la dirección estratégica como “[...] una combinación de fundamentos filosóficos y del comportamiento localizados a nivel de conocimientos y de las actitudes, tanto personales como profesionales y que tienen profundas y significativas implicaciones para la cultura y las posturas futuras de las organizaciones”⁵⁹.

Se comparten los criterios abordados por Rodríguez F. y Alemañy S. (1998)⁶⁰ y los de Zaya E. (1999) cuando analizan las implicaciones de la utilización del enfoque estratégico en la actividad educacional pues consideran que:

- Tiene una actitud extrovertida y abierta, partiendo de las condiciones en que se desarrolla la actividad, en este sentido la escuela y su entorno.
- Es prospectivo, al prever los futuros posibles, aclara las incertidumbres y las fuerzas que lo conforman, permite así el paso de acciones reactivas y proactivas a aquellas que van a lo deseado, a anticiparse al cambio.
- Sustenta en la escuela una sólida base de principios y valores que sirven de marco axiológico, que constituyen su punto de partida e inspiran y regulan el proceso de dirección.
- Propicia la descentralización y la autonomía de las diferentes estructuras de dirección, asegurando el compromiso y con ello el desarrollo individual y colectivo.
- Explora la complejidad de la realidad al partir del diagnóstico de los componentes externos e internos del sistema.

- Logra que los dirigentes tengan preferencias por las decisiones colegiadas y con ello implicar a la comunidad educativa en las tareas de gestión y dirección.
- Establece una cultura estratégica con compromisos a largo plazo, que se materializan a mediano y corto tiempo en orden de jerarquía.

La planeación estratégica en el sector educacional es un proceso de toma de decisiones de largo alcance, que permite al dirigente la adopción de medidas certeras sobre el empleo de recursos humanos, financieros y materiales destinados a alcanzar los objetivos propuestos. Se concibe como proceso prospectivo, en el que se planifican las estrategias con la participación de los implicados para elevar el compromiso y alcanzar los resultados esperados.

Este proceso de dirección se organiza de manera consciente hacia un objetivo. Para ello quien lo asume debe tener un pensamiento estratégico, basado sobre todas las cosas en la creatividad, a partir de la búsqueda de variantes nuevas para la solución de los problemas sin el temor a correr riesgos. Wall S. (1996)⁶¹ considera que el pensamiento estratégico es complejo, pues a partir del mismo se proyecta el futuro, que bajo cualquier situación es incierto.

Lo más importante en la dirección estratégica no son sus herramientas, sino la intención estratégica de quienes la practican, pues ella puede llegar a suplir hasta la falta de algunas herramientas⁶².

La materialización del pensamiento estratégico se aprecia al definir los objetivos que se proponen para transformar el proceso educacional del estado real al deseado. La dirección por objetivos en la dirección estratégica permite la derivación de objetivos estratégicos en objetivos tácticos y su concreción en acciones.

Los objetivos constituyen una de las categorías fundamentales en este proceso de dirección, ellos condicionan la actuación de los directivos y del personal implicado. En su definición debe quedar claro hacia donde se desea llegar, lo que se espera de un colectivo, debe llevar implícito una expresión de propósito, y deben ser medibles para facilitar la evaluación y el control. La clasificación más utilizada en la dirección científica se encuentra desde el punto de vista de su precisión en objetivos trayectoria, normativo y tareas⁶³ y por el orden jerárquico en objetivos de primer, segundo y tercer nivel⁶⁴.

El objetivo trayectoria de primer nivel está definido por la misión de la organización como la expresión de su papel social, el segundo nivel de los objetivos son los generales los cuales expresan los propósitos o metas a nivel global y a largo plazo en función de su misión, el tercero fija los niveles de decisión en la unidades, muchas veces denominados objetivos funcionales, que se derivan de los generales.

Las estrategias. Definiciones. Características generales.

Para conformar la estrategia fue necesario el estudio de algunas definiciones sobre ella y así asumir una posición conceptual al respecto. En la literatura estudiada son muchas las que se proponen, por lo que solo se expondrán algunas de las más representativas.

El término *estrategia* proviene del griego *estrategos*. Se plantea que su origen se localiza en el campo militar, definida como: “*arte para dirigir las operaciones militares*”⁶⁵.

Esta es la definición que con mayor frecuencia se ha asumido como punto de referencia, pero se han expuesto múltiples de ellas, entre las que se encuentran:

“Movilización de todos los recursos de la institución en el ámbito global, tratando de alcanzar un objetivo a largo plazo”⁶⁶. Programa general de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos”⁶⁷. “Programa general de acción para el logro de objetivos amplios”⁶⁸.

En los momentos actuales no existe una definición universal aceptada sobre el concepto de estrategia. Según Mintzberg el reconocimiento implícito de varias definiciones puede ayudar a maniobrar este difícil concepto y ofrece sus definiciones las que denomina como las cinco “P”⁶⁹.

- Estrategia como plan: una especie de curso de acción consciente, una guía para abordar una situación específica orientada a lograr objetivos específicos.
- Estrategia como pauta de acción: una maniobra que se utiliza para ganar partida al contrincante, lleva al plano de la competencia directa, donde las amenazas, los artificios y otras maniobras son empleadas para obtener ventajas.
- Estrategia como patrón: el empleo de enfoques exitosos como patrón de comportamiento, permite a los líderes saber como intentar establecer direcciones específicas para las organizaciones.
- Estrategia como posición: es un medio para ubicar la organización en el “medio ambiente o entorno”, es la fuerza para acoplar la organización con el entorno.
- Estrategia como perspectiva: implica no sólo la selección de una posición, sino una manera de participar en la percepción del mundo.

Estas definiciones plantean que la estrategia es un proyecto general, abarcador, con objetivos que se logran a largo plazo, los que contribuyen a la transformación del objeto de incidencia. A su vez permiten analizar que la estrategia es un

concepto que tiene una implicación particular, que solo se encuentra en la mente de los implicados pero con una perspectiva compartida, el dirigente, los subordinados y la implicación del entorno.

El concepto de estrategia es amplio e impreciso para J. Cajide (1992) y lo define, como procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Considera que estas deben ser diseñadas, planificadas y evaluadas⁷⁰.

Este autor analiza como requisitos de una buena estrategia, que deben estar bien definidas aunque sean susceptibles de cambios, con objetivos claros y delimitados, especificar tareas, precisar etapas o pasos a seguir, sobre la base del análisis cualitativo o cuantitativo, que deben ser abiertas a la colaboración o ayuda de expertos y ofrecer la posibilidad de ser evaluadas. Este autor analiza además que la estrategia debe transitar por las etapas: filosofía o conceptualización (ámbito de actuación), de definición de metas y objetivos para su puesta en práctica (carácter concreto), definir el contenido (resultado o procesos), de análisis del presupuesto (económico) y de evaluación.

De manera detallada J. Cajide expone los momentos por los que debe atravesar dicho proceso incluyendo en el análisis los aspectos de índole económico que no se deben obviar en la planeación estratégica.

Se ha delimitado la estrategia solo al aspecto instructivo del proceso pedagógico por C. Giné (1992), cuando la define como proceso ejecutivo que controla y regula el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje⁷¹.

Para Ortiz E. y Mariño M. (1996)⁷² las estrategias en el campo pedagógico tienen entre sus principales características que:

- No constituyen algo estático, rígido, sino flexible, susceptible al cambio y adecuación de sus alcances, por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver.
- Poseen un gran nivel de generalidad de acuerdo con los objetivos y los principios para la educación de la personalidad, al integrar lo docente, lo extradocente y lo extraescolar.
- Racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos por la planificación de acciones a corto, mediano y largo plazos
- Constituidas por una secuencia de pasos, acciones o algoritmo de trabajo que se relacionan con las funciones de la dirección; deben incluir el diagnóstico inicial y final para alcanzar la certeza científica en la solución de los problemas.
- Basamento explícito en los principios psicopedagógicos que las sustenten.
- Obligada coherencia entre los diferentes niveles organizativos: alumno, grupo escolar, grado o año, departamento o cátedra, claustro de profesores, asignaturas, escuela, comunidad, etc., ya que para cada uno debe existir una estrategia que se complemente con las demás.

En el análisis que ofrecen estos autores sobre las características de las estrategias pedagógicas, no se precisa que durante ese proceso de planeación en la etapa de diagnóstico, resulta necesario determinar las necesidades y potencialidades tanto de los factores externos como internos que inciden en el proceso pedagógico, donde se destaque que la determinación de ellos constituyen retos, fortalezas y debilidades a compatibilizar en la planificación. Sin embargo, plasman de forma clara la necesidad de mantener la coherencia en la planeación de acciones en los diferentes niveles de dirección del proceso y en los contextos de actuación del alumno.

Las etapas de una estrategia pedagógica propuestas por Ortiz E y Mariño M (1996), a partir de la lógica del conocimiento científico son: diagnóstico inicial y caracterización del problema, planificación, ejecución, control, diagnóstico final y valoración de los resultados.

Para Sierra. R. A (1997)⁷³ la estrategia debe atravesar por diferentes momentos o etapas, entre ellos enuncia:

1-Determinación del fin y las áreas que intervienen en la realización del conjunto de actividades.

2-Diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación.

3-Definición del enfoque de la dirección pedagógica y las variantes posibles a utilizar.

4-Selección y planificación de la alternativa pedagógica.

5-Instrumentación del programa de influencia y de la retroalimentación.

6-Valoración y autovaloración del proceso y el resultado, elaboración de programas de influencia correctiva.

En las etapas de la estrategia ofrecida por Sierra se aprecia una aproximación a cómo tiene lugar este proceso de planeación en la dirección educacional en Cuba, al partir de la determinación del fin y su relación con la visión, la fase de diagnóstico de la realidad (necesidades y posibilidades), la instrumentación de acciones y la evaluación.

Sería oportuno en este caso criticar el hecho de que el diagnóstico solo contempla a un elemento del proceso, el alumno, por lo que es una necesidad que se realice a todos los implicados y se determinen las áreas de resultados claves o áreas estratégicas, cuestiones estas que confieren un verdadero carácter estratégico a las acciones planificadas.

El análisis realizado permite resumir que la planeación de estrategias pedagógicas es un proceso de proyección de acciones de largo alcance que responde a los fines de la educación, el que atraviesa los diferentes subsistemas, niveles organizativos y contextos de actuación del sujeto a transformar, transcurriendo por diferentes momentos o etapas dentro de ellas se encuentran: la de determinación del fin de la estrategia, la de diagnóstico de las condiciones externas e internas, la de proyección de acciones que respondan a áreas de resultados claves, la de ejecución, y la de control y evaluación de los resultados.

Se asumen como etapas de la estrategia las que se describen a continuación, ellas se han elaborado a partir de los diferentes criterios expuestos y los aportados sobre la dirección de empresas de Yáñez (1992) y los de Koontz y Weihrich (1987), los de marketing escolar de Antunez (1997), los del movimiento de escuelas eficaces de Báez de la Fe (1994), las ofrecidas por el MINED para el proceso de planeación estratégica y las que propone Infante M. E. (2001) en la estrategia para el tratamiento pedagógico a la poesía de la localidad.

1. **Preparatoria.** Se crean las condiciones previas para la aplicación de la estrategia. En ella se realiza la identificación de los actores implicados⁷⁴ y se traza la misión, la que encierra el propósito a lograr por la organización, otorgando un carácter orientador al proceso de toma de decisiones y cohesión al sistema de acciones.

La **misión** (objetivo supremo) justifica la razón de ser de la organización o sistema que traza la estrategia y permite a través de la **visión** una orientación de lo que se desea lograr en el futuro.

2. **Diagnóstico.** Permite la obtención de la información necesaria para conocer las características del proceso en el que se quiere incidir, a partir de un

análisis de los aspectos internos y externos y el grado de incidencia que tienen en el cumplimiento de la misión.

Se realiza un análisis histórico del comportamiento de los resultados del objeto de incidencia, se determinan las prioridades que por su modificación tendrían mayor impacto en los cambios. En la recogida de información resulta muy útil el empleo de técnicas participativas que favorezcan la interacción de todos los implicados.

3. **Proyección Estratégica.** Planeación de acciones a desarrollar, las que deben abarcar todas las áreas de resultados claves.
4. **Implementación.** Aplicación en la práctica educativa de las acciones estratégicas.
5. **Evaluación.** Medición del impacto provocado a partir de la aplicación de la estrategia.

El seguimiento sistemático que se realiza a través del control a cada momento del desarrollo de la estrategia hace que este proceso no sea lineal, a pesar de enunciarse una etapa de evaluación, sino iterativo con vueltas a etapas o pasos anteriores, debido a que, como en todo proceso de toma de decisiones es necesario un tanteo y aproximación a la situación y la realización de ajustes correspondientes.

2.2. Fundamentos psicopedagógicos de la estrategia de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

En la presente investigación se opta por el trabajo a partir de una estrategia debido a que la lectura es un proceso del que el niño se apropia a largo plazo, que requiere que en cada momento o etapa se defina el objetivo a lograr, y se creen condiciones para alcanzar lo deseado. La modelación de una estrategia para la

enseñanza – aprendizaje de la lectura debe partir del ideal, del modelo que se aspira de una persona lectora, esto define su carácter prospectivo, que a diferencia de otras etapas en el desarrollo educacional en las que se organizaba el trabajo solo a partir de las dificultades presentes, aquí se proyectan a partir de una visión de futuro.

Es característica de la estrategia propuesta que responda a la *formación cultural*, al pretender consolidar una cultura familiar por la lectura que impregne toda la vida del niño, al incidir sobre los mediadores del proceso educativo cuando se prepara a la familia, al promotor y al ejecutor. También tiene un *carácter desarrollador* al concebir la estimulación del niño a partir de la creación de condiciones previas para el aprendizaje, posee además implicaciones de orden *didáctico y metodológico*, al ofrecer el cómo y el para qué de la realización de las actividades de estimulación.

Para definir el marco axiológico de la estrategia además del análisis expuesto sobre dirección estratégica, planeación estratégica, definición de estrategia y las etapas para su planificación y aplicación, se realizó la consulta de los Principios de la Filosofía Marxista (Rodríguez, Z. 1985) los Principios de la Educación y la Enseñanza (Álvarez de Zaya, C.1997), los Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico (Addine Fernández F. y González Soca A.), los Principios de la Educación Preescolar (2002), y los del Desarrollo Mental del Niño (Leontiev, A. 1979).

Se comprueba que existe correspondencia entre ellos y se asumen los últimos al considerar que sus basamentos se sustentan, al igual que los anteriores, en la Filosofía Dialéctico – Materialista, responden a plenitud a las bases de la Pedagogía Cubana, pero a su vez sus basamentos confieren a cada acción planificada un carácter ontogenético, individualizado y de actividad que permiten

la ubicación del niño en el centro del proceso educativo y resaltan el papel de adulto como mediador en la actividad del niño.

Principios de la escuela Socio - Histórico Cultural, acerca del desarrollo mental del niño, aportados por A. N. Leontiev y corroborados en la práctica por A.R. Luria y P. Ya. Galperin⁷⁵.

1. Principio del desarrollo mental del niño como proceso de asimilación de la experiencia del género humano.

El aspecto más importante del desarrollo del niño lo constituye el proceso de asimilación, de apropiación de la experiencia acumulada en la humanidad en el curso de la historia social, a través de la actividad práctica y verbal con las personas que le rodean. Este es un proceso que se realiza en la comunicación y la actividad, donde el aprendizaje del lenguaje es la condición más importante para ello, debido a que la experiencia no está consolidada solamente en las cosas materiales, sino también, generalizada y reflejada en forma verbal en el lenguaje.

En este principio es necesario considerar que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. El proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje que crea un área de desarrollo potencial, conocida como zona de desarrollo próximo, la que permite la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz.

La formación de un área de desarrollo potencial a partir del aprendizaje y de la interacción con otros, estimula y activa en el niño un conjunto de procesos externos de desarrollo que son asimilados y se convierten en procesos internos. Aspecto este que reafirma la idea, de que el aprendizaje y el desarrollo no entran en contacto por primera vez en la escuela.

Este rasgo esencial del aprendizaje, crear un área de desarrollo potencial, está muy ligado al papel de la imitación en el desarrollo del niño, pues se ha demostrado que una persona solo puede imitar aquello que está en el interior de su nivel evolutivo, en su zona de desarrollo próximo. Para cumplimentar este principio en la planeación de actividades no solo se debe tener en cuenta la actividad más compleja que corresponde evolutivamente, sino además, dentro de una misma actividad los gradientes de niveles de ayuda, cuando el niño no ejecuta la actividad por sí solo o con un primer nivel de ayuda no logra realizarla.

2. Principio del desarrollo de las "habilidades" como proceso de formación de sistemas cerebrales funcionales.

Las capacidades y funciones mentales en el niño se forman en el proceso de desarrollo histórico – social, ello significa la presencia de órganos específicos en los cuales el funcionamiento morfológico no es estable, sino son sistemas cerebrales funcionales.

La interacción con los mediadores culturales permite al niño asimilar de forma progresiva el conocimiento y los modos de conducta. La experiencia acumulada se convierte de esta manera, en la fuente principal de desarrollo en la que se sustenta para la adquisición de conocimientos. Esta interacción con el medio proporciona vivencias y experiencias que serán las encargadas de conformar los circuitos cerebrales, las que son tan poderosas según Chugany, (1996) que pueden cambiar por completo la forma en que se desarrolla una persona⁷⁶.

Los llamados “circuitos” cerebrales conforman los sistemas funcionales sobre los que se desarrollan las funciones psíquicas superiores, a partir de una *amplia unión de estructuras y procesos localizados de manera diferente, para obtener un efecto final*⁷⁷, los que Anojin (1935) denominó *sistema funcional*.

Cada sistema funcional es multirreceptor, dispone de un conjunto de señales aferentes que provienen de distintos sectores cerebrales, su trabajo depende directamente de la calidad de los impulsos aferentes. Es la aferentación quien introduce al sistema funcional su especificidad, en dependencia del sistema funcional del que forme parte, pues, es diferente en los restantes sistemas funcionales en los que esté implicada. Este proceso de síntesis de señales es crucial en la determinación de la conducta, al convertirse en parte activa en la formación de todo sistema funcional.

Para Tsvietkova (1981) “[...] en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, toman parte gran cantidad de aferentaciones diversas y es por eso que en al inicio la función es polireceptora “⁷⁸.

El conjunto de señales aferentes conforman el campo de aferentación, y dan el carácter multirreceptor del sistema funcional. En la medida que el niño se desarrolla ocurre un proceso de estrechamiento de las aferentaciones de este campo, culminando con el establecimiento de una aferentación rectora, la que se limita a garantizar la función de un sistema determinado, pero las restantes no desaparecen quedan en estado de latencia como reserva del sistema funcional.

Es característico en los sistemas funcionales que una vez formados funcionen como órganos aislados. Esto asegura que los procesos mentales que realizan puedan adquirir el carácter de acciones directas que expresan capacidades especiales, por ejemplo, de relaciones espaciales, cuantitativas y lógicas. Ellas están formadas por conexiones condicionadas que no se extinguen, estos aspectos aseguran la durabilidad del sistema al poder sustituir diversos componentes; aquí radican las bases de la compensación del cerebro y los argumentos de su *plasticidad cerebral*.

El proceso de formación de las funciones psíquicas superiores está mediatizado por el signo, en el que ocupa un lugar preponderante el lenguaje. La selección de los signos por el niño y su utilización con significado, es posible por la capacidad cada vez mayor de los analizadores para analizar y sintetizar la información, por el desarrollo progresivo de la percepción y de las operaciones de análisis y almacenamiento de la información. Ellas en vínculo con la memoria y la actividad motora permiten al niño responder de manera paulatina y selectiva ante innumerables y constantes estímulos del medio, asegurando que establezca relaciones más complejas con su ambiente.

Si el niño se desarrolla en un medio infraestimulante, muchas neuronas quedaran inactivas, y se podría originar hasta la muerte de ellas. Estas conexiones corticales se forman en la actividad, en la interacción del niño con el medio.

Se comparte con A. Liublinskaia (1971), cuando plantea en su artículo sobre las “Leyes del desarrollo psíquico del niño” que, “[...] de las conexiones temporales que se formen en el niño, de las reacciones que se provoquen, repitan y consoliden y de las que, formadas casualmente queden inhibidas, depende la dirección que tome la evolución: sus rasgos de carácter, positivos o negativos, el contenido de todos sus conocimientos, sus hábitos y habilidades [...]”⁷⁹.

3. El principio del desarrollo mental del niño como proceso de formación de las acciones mentales.

La formación de acciones mentales en el niño permite el aprendizaje de conceptos, generalizaciones y conocimientos. Este proceso ocurre primero en forma de acciones externas que realizan los adultos con el niño, las que luego se interiorizan. Se inicia con la base orientadora para la acción a realizar y su

resultado. Se realiza en forma de acciones externas con objetos después de la intervención del adulto.

En la segunda etapa, las acciones se transfieren al plano del lenguaje, se verbalizan, el niño cuenta en voz alta prescindiendo de los objetos externos; la acción se convierte en acción teórica basada en palabras, en conceptos verbales.

En la tercera etapa es cuando la acción en su conjunto es transferida al plano mental, sujeta a cambios, hasta adquirir todas las características de una operación interna del pensamiento. Requiere ser transferida de nuevo al plano del lenguaje hablado para su corrección por el adulto.

En este proceso de apropiación, las características biológicas heredadas por el niño constituyen sólo la condición necesaria para facilitar la formación de capacidades y funciones. La asimilación de las acciones mentales se produce en la actividad del niño con los objetos y fenómenos del mundo que lo rodea, en los cuales están realizadas las conquistas del género humano.

La formación y desarrollo de las acciones mentales están estrechamente relacionada con la ley genética del desarrollo, en la que se define, que todas las funciones “psicointelectivas” superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas.

Al adoptar los principales postulados de la escuela Socio Histórico Cultural, a partir de los argumentos de cada principio, se ha tenido en cuenta las concepciones sobre la situación social del desarrollo, lo concerniente a la unidad

de lo afectivo y lo cognitivo y al papel de la vivencia y la imitación en el aprendizaje. Se parte de las actividades fundamentales para cada etapa para la organización de las acciones de estimulación, es por ello que las acciones dirigidas a los niños de la primera etapa se organizan a partir de la interacción con el adulto y las relaciones de carácter afectivo que establece con él, en la segunda etapa se consignan las actividades en forma de juegos interactivos y de la manipulación de objetos.

Se tiene en cuenta que la lectura es un proceso lingüístico – perceptivo complejo, que una vez afianzado se convierte en una serie de actos automáticos, que se integran de forma rápida en el plano psicológico y neurológico, para dar lugar a pensamientos y conductas con sentido, proceso que atraviesa en su desarrollo por las diferentes etapas de formación de las acciones mentales, entre las que se destacan al combinar los criterios de R. Dottrens (1966) y los de J. Harris y Sipay (1980), las siguientes:

- ◆ Etapa de desarrollo de las condiciones previas, a partir de la educación sensorio - motriz.
- ◆ Etapa inicial del aprendizaje de la lectura, donde se corrigen las alteraciones en la articulación y la pronunciación y se adquieren los mecanismos fundamentales.
- ◆ Desarrollo rápido de aptitudes lectoras, donde el sujeto realiza una lectura oral correcta.
- ◆ Etapa extensa de la lectura, el sujeto logra la corrección en el acto lector y la comprensión a plenitud del mensaje.
- ◆ Etapa de perfeccionamiento de las aptitudes lectoras.

El estudio realizado permitió adoptar los elementos básicos que conforman la estrategia, la que tiene como centro la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura a través de la estimulación temprana del desarrollo.

2.3. Estrategia de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Etapas de la Estrategia:

Etapa 1. Preparatoria.

Es la etapa inicial en el proceso de planeación estratégica, en la que se inicia el trabajo en grupo con el objetivo de sensibilizar a los implicados con las acciones a realizar, se define el sentido que seguirá la estrategia y la razón por la que se elabora para cumplir el encargo social.

Esta etapa se dedica a la creación de las condiciones previas para la aplicación de la estrategia, tanto desde el punto de vista psicológico como material, en ella se aúnan voluntades para lograr el cambio en el trabajo en grupo con los directivos de la dirección provincial y municipal de educación, con los promotores y ejecutores de las vías no institucionalizadas y la familia de los niños de la muestra.

Al definir la misión de la estrategia se realiza un análisis con carácter prospectivo de las acciones a planificar a partir del modelo, es decir, a partir del ideal a lograr en la dirección del Programa *Educa a tu hijo*.

Acciones:

- Realizar encuentros con los directivos de la Enseñanza Preescolar y las promotoras y ejecutoras de las vías no institucionalizadas de educación, con el propósito de explicar las características de la estrategia y cual sería su efecto.

- Determinar la Misión de la estrategia:

Preparación científico metodológica de los promotores y ejecutores de las vías no institucionalizadas de educación, con el propósito de que en la dirección del proceso educativo estimulen de manera consciente las premisas para el aprendizaje de la lectura, de modo que el desarrollo alcanzado en general y en este sentido en particular favorezca la asimilación de la lectura en la etapa escolar.

- Efectuar conversatorios con los médicos de la familia, promotores y ejecutores de las vías no institucionalizadas de educación para sensibilizarlos con la tarea.
- Explicar a quienes participaran en la aplicación de la estrategia acerca de las tendencias actuales de la estimulación temprana y su incidencia en el aprendizaje del niño.
- Se realizan acciones de coordinación con la dirección provincial de la Enseñanza Preescolar para organizar las sesiones de trabajo con los promotores y ejecutores del Programa *Educa a tu hijo*. El trabajo conjunto permitió que lo planificado en la estrategia responda a sus intereses y necesidades.
- Establecer las premisas del aprendizaje de la lecto – escritura que constituirán el punto de partida para la profundización teórica y la propuesta metodológica.

Etapa 2. Diagnóstico.

Con la finalidad de obtener información sobre el estado actual de la problemática, respecto a los resultados de la asimilación de la lecto – escritura en el 1er grado, y los resultados del proceso de diagnóstico del grado preescolar en las diferentes

áreas (lenguaje relacional, análisis fónico), la calidad con que se efectúan las actividades en las vías no institucionalizadas de educación y sus resultados en el cumplimiento del objetivo del desarrollo integral del niño.

Acciones:

- Entrevista a directivos, educadoras y maestros de las Enseñanzas Preescolar y Primaria, para profundizar en la génesis de las dificultades en el desarrollo integral del niño y los bajos resultados en el aprendizaje de la lecto – escritura.
- Revisar documentos de valor para la dirección del proceso pedagógico en la Enseñanza Preescolar, con el objetivo de analizar el modo en que se puede implementar el proceso de estimulación temprana de las premisas de la lecto – escritura.
- Programa Nacional por la lectura.
- Estrategia provincial para el desarrollo del trabajo metodológico en la enseñanza preescolar de los cursos escolares 1996 – 1997, 1997-1998.
- Caracterización provincial de la Enseñanza Preescolar, de los cursos señalados.
- Programa, Orientaciones Metodológicas y documentos de la Enseñanza Preescolar en los Círculos Infantiles.
- Documentos y folletos del Programa *Educa a tu hijo*.
- Determinar ventajas, desventajas, posibilidades y retos.

El diagnóstico se realizó en dos dimensiones interna y externa de las vías no institucionalizadas de educación, que posibilitan o perjudican la implementación de la estrategia, permitió potenciar los primeros y contrarrestar los segundos. Se

determinan las posibilidades y los retos en el aspecto externo, las ventajas y las desventajas en el aspecto interno.

Factores internos:

Ventajas.

- Se cuenta con ejecutores voluntarios para la puesta en práctica del Programa *Educa a tu hijo*.
- Colaboración de los promotores de educación con los médicos de la familia para la atención del niño de uno a dos años.
- La incorporación a las vías no institucionalizadas del total de niños de la muestra.
- El nivel cultural de los padres favorece el proceso de estimulación.
- La incorporación de la familia para recibir la preparación como agente educativo y la disposición para estimular al niño.
- Las características del niño de esta etapa posibilitan la planeación de acciones de estimulación.

Desventajas.

- Sólo uno de los promotores posee la preparación profesional para desempeñar esa función.
- Pobre preparación de la ejecutora para realizar su labor.
- Los documentos normativos del Programa *Educa a tu hijo* explican el qué y no el para qué de las acciones de estimulación.
- La dispersión de las familias en diferentes consejos populares.
- La pobre preparación de la familia en temas de psicología y pedagogía preescolar.

- Los procesos madurativos que ocurren en el niño que pueden dificultar al medir los cambios ocurridos.

Factores externos:

Posibilidades.

- La atención a los niños de cero a un año por los médicos de la familia y la labor de seguimiento al resto de la población infantil.
- El seguimiento de los niños de uno a dos años por las brigadistas sanitarias.
- Ser declarada por el Ministerio de Educación como prioridad del trabajo para la Enseñanza Preescolar, la formación integral del niño de cero a seis años, con énfasis en las vías no institucionalizada; garantizando a su vez la capacitación de la familia como el principal medio de socialización del niño.
- La atención del niño de uno a tres años por la vía no institucionalizada de educación.
- La labor de promoción realizada por la radio y la televisión en los temas del Programa Para la Vida.
- La variedad de literatura que se vende relacionada con la educación de las nuevas generaciones.
- La preparación del personal del Instituto Superior Pedagógico que permite la capacitación de las estructuras que dirigen las vías no institucionalizadas de educación.
- Las investigaciones científicas realizadas con el objetivo de perfeccionar la dirección del Programa *Educa a tu hijo*.

Retos

- La sistematicidad en la atención al niño de uno a dos por el médico de la familia.
- La capacitación psicopedagógica y metodológica de todo el personal que labora en las vías no institucionalizadas de educación.
- El fortalecimiento de los vínculos intersectoriales a través de la preparación de los miembros de los grupos provinciales, municipales y de los consejos populares.
- La preparación de la familia desde la etapa del embarazo para la educación del niño.

Etapas 3. Proyección Estratégica.

Se proyecta lo que aspira alcanzar en el futuro y se definen los elementos constitutivos de la estrategia que orientan su sentido y razón de ser.

Acciones para determinar:

1. La visión.
2. La dirección estratégica.
3. Los objetivos estratégicos, a mediano y a corto plazo.
4. Las acciones.

Visión: Los promotores y ejecutores de las vías no institucionalizadas de educación, tienen una preparación científico – metodológica que les permite la puesta en práctica de procesos de estimulación temprana para potenciar las premisas que sirven de base al aprendizaje de la lectura, de modo que respondan a las necesidades del niño y sean capacitados los mediadores del proceso.

Dirección estratégica.

- El trabajo preventivo y comunitario.

Objetivo estratégico:

Perfeccionar la dirección del proceso educativo del niño que asiste a las vías no institucionalizadas de educación a través de la introducción de acciones estratégicas dirigidas a la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura, con el propósito de favorecer el desarrollo general del niño y la creación de condiciones para el aprendizaje de tan importante proceso.

Objetivos a mediano plazo:

1. Preparar científico – metodológicamente a los promotores y ejecutores de las vías no institucionalizadas de educación, con el fin de implementar acciones de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura a través de acciones de:
 - Superación: Cursos especializados, Conferencias y Talleres.
 - Metodológicas: Entrenamiento Metodológico Conjunto, Asesorías, y Reuniones Metodológicas.
2. Capacitar a la familia para que desarrolle acciones de estimulación con su niño.
3. Introducir en el Programa *Educa a tu hijo* acciones para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.
4. Alcanzar logros en el desarrollo del niño a través de las actividades de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Objetivos a corto plazo:

1. Preparar a los promotores y a la familia de los niños que asisten a las vías no institucionalizadas de educación, para que desarrollen con los niños acciones de estimulación temprana a partir de:

- La caracterización el desarrollo psicosomático del niño de cero a tres años de edad, con énfasis en aquellos indicadores que constituyen premisas para el aprendizaje de la lectura.
 - Identificación de las potencialidades del niño de cero a tres años de edad que permiten la puesta en práctica de acciones de estimulación.
 - Planificación de actividades que estimulen el desarrollo al responder a las necesidades e intereses del niño.
2. Fortalecer el rol educativo de la familia de los niños que asisten a las vías no institucionalizadas.

Acciones estratégicas.

Acciones para los promotores. (Anexo 4)

I. Acciones de superación.

- **Curso especializado.** Estimulación temprana del desarrollo como vía para la prevención de las dificultades en el aprendizaje. 32 h/c.

Objetivo: Valorar cómo a través del Programa Educa a tu Hijo se implementan acciones de estimulación temprana del desarrollo dirigidas a la prevención de las necesidades educativas.

- **Talleres.**

1. Caracterización del entorno educativo del niño: la familia y la comunidad. 4h
2. El proceso de dirección de las actividades individuales y grupales para satisfacer las necesidades del niño. 4h
3. Cómo preparar al niño de la etapa preescolar para el aprendizaje de la lectura. 8h
4. Medios de enseñanza para la estimulación del desarrollo. 4h

Participan: Promotores de las vías no institucionalizadas de educación.

Tiempo: 20 horas clase

Recursos: Aula en la Facultad de la Infancia, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”

Medios de enseñanza: Vídeo, computadora, retroproyector.

Material docente: Material docente elaborado por la autora.

Se opta por el taller como forma de organización del proceso, pues permite trabajar un sistema de contenidos que forman parte de la realidad de la práctica pedagógica, ofrece la posibilidad de discusión de temas que urgen de solución en un contexto histórico – social. Esta modalidad propicia a su vez, la realización de análisis reflexivos de la actividad que se ejecuta debido a que él puede estar matizado por la polémica y las discusiones profesionales.

Conferencias. Desarrollo de un ciclo de conferencias relacionadas con aspectos esenciales para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en las vías no institucionalizadas de educación, sobre los siguientes temas:

1. La dirección del aprendizaje en el niño de la etapa preescolar. 4h
2. Integración de influencias educativas a través del Programa *Educa a tu hijo*. 2h
3. El desarrollo de la comunicación en el niño. Su importancia en la actividad cognoscitiva y socio – afectiva. 2h
4. El juego en la vida del niño. 4h
5. La lectura en la etapa preescolar. Premisas para su aprendizaje. 4h.

Participan: Promotores de las vías no institucionalizadas de educación.

Tiempo: 16 horas clase.

Recursos: Aula en la Facultad de la Infancia, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”

Medios de enseñanza: Vídeo, computadora, retroproyector.

Material docente: Conferencias elaboradas por la autora para propiciar la preparación de los promotores.

II. Acciones Metodológicas.

Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Tema: Dirección del proceso educativo en la actividad conjunta del Programa *Educa a tu hijo*.

Objetivo: Demostrar cómo concebir el proceso educativo en la actividad conjunta del Programa *Educa a tu hijo*.

Participan: Promotores, el ejecutor e investigador.

Tema: El trabajo intersectorial en el Programa *Educa a tu hijo* y la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura.

Objetivo: Demostrar cómo a través del trabajo intersectorial se conjugan acciones para la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura.

Participan: Promotores, el ejecutor e investigador.

Reunión metodológica.

Tema: Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Objetivo: Analizar las características del proceso de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Participan: Promotores, el ejecutor e investigador.

Clase demostrativa.

Tema: La dirección del proceso educativo en la actividad conjunta.

Objetivo: Demostrar cómo se dirige el proceso educativo en la actividad conjunta, de modo que permita tener como centro de atención al niño y la participación activa de los mediadores del proceso.

Participan: Promotores, el ejecutor e investigador.

Acciones para la familia. (Anexo 5)

- **Talleres.** Se emplea la modalidad de talleres vivenciales que se aplica en el proyecto para una sexualidad responsable. Modalidad de taller popular, el mismo permite que la familia exponga sus experiencias en el proceso de educación de su hijo y los resultados obtenidos con una u otra variante de actividad.

1. Elaboración de materiales para la estimulación del niño. 6 h/c
2. Las actividades de lectura en el hogar. 4 h/c
3. Cómo preparar al niño para la lectura desde el hogar. 4 h/c.
4. La comunicación y el juego en el niño. 2 h/c.

Participan: Padres de los niños que asisten a las vías no institucionalizadas de educación.

Tiempo: 16 horas clase.

Recursos: Aula en el semi – internado del consejo popular.

Medios de enseñanza: materiales preparados por la investigadora, cartón, cartulina, pegamentos, colores, poliespuma, nylon, hilo, retazos de tela, entre otros.

Material docente: Prototipos elaborados por la autora para propiciar la preparación de la familia.

- **Conversatorios pedagógicos.**

1. Cómo espera la familia a un hijo. 2h

2. Necesidad de un estado emocional positivo durante el embarazo. La musicoterapia en este período de la vida. 2h
3. El cuidado de la salud física y mental. La alimentación y la recreación en la gestante. 2h
4. Los tres primeros años de vida del niño. Principales cambios físicos y psicosociales. 2h
5. Características de los materiales para la estimulación sensorial en el niño. 2h
6. La actividad de juego en el niño desde el primer año de vida hasta los tres años. 2h
7. La familia lectora. Condición previa para el aprendizaje de la lectura. 2h

Participan: Padres de los niños que asisten a las vías no institucionalizadas de educación.

Tiempo: 14 horas clase.

Recursos: Aula en el seminternado del consejo popular.

Medios de enseñanza: Videos.

Material docente: material elaborado por la autora para propiciar la preparación de la familia.

III. Acciones para los niños. (Anexo 6)

Las actividades se organizan en dos etapas. La primera de **estimulación general** que se subdivide en cuatro períodos, y la segunda de **estimulación lectora** que se divide en dos períodos. Se ha adoptado esta división respetando la que se aplica en los Círculos Infantiles, porque parte de las características del desarrollo psicosomático del niño, permite aprovechar las características de cada

edad para incidir de manera certera y respeta a su vez los grupos de edades establecidos para el trabajo en la infancia.

Requisitos para la aplicación de las acciones para la estimulación temprana de las premisas del aprendizaje de la lectura.

- **El carácter vivencial** regula que la presentación de palabras, dibujos e imágenes se realice a partir de las vivencias del niño y mientras estas permanezcan.
- **El carácter global** regula que la representación gráfica constituya un estímulo más dentro del conjunto de estímulos que actúan sobre el niño.
- **El carácter sistemático** contempla que la estimulación gráfica sea constante, en todos los ámbitos donde se desenvuelve el niño.
- **El carácter contextual**, regula que la presentación de las palabras se haga del objeto aislado al relacionado, de una situación específica al marco de las relaciones del niño.
- **El carácter concreto** regula que las actividades de lectura se realicen con el apoyo de la imagen y que para mostrar palabras solo se haga con aquellas conocidas por el niño.

Objetivos y etapas.

Objetivo General: Estimular las premisas de la adquisición de la lectura a través de la estimulación general del niño.

Primera etapa: De estimulación general, desde el nacimiento hasta los doce meses.

Objetivo: Estimular el desarrollo general del niño con énfasis en la sensopercepción, la motricidad y el lenguaje a partir del vínculo emocional con el adulto, donde predominen las actividades de interacción.

Primer período: de cero a tres meses. Las acciones se dirigen a desarrollar el oído y la visión,

por ser las senso - percepciones la base primaria para el desarrollo cognoscitivo, a través de ellas y de la capacidad propioceptiva en general el niño interactúa con el medio cuando emite respuestas a los estímulos que capta por los canales aferentes. Este proceso de interacción estímulo – respuesta permite la formación de los reflejos condicionados. En este período resulta importante la interacción de los padres con el niño debido a que el centro de la actividad de éste lo constituye la relación afectiva con el adulto. Ejemplo de actividades:

- ♦ Se acerca a la cara del niño un juguete llamativo por su color, *sobre todo donde se combinen los colores rojo o negro*, esto permite la estimulación de la fovea central y la diferenciación de las percepciones; si se combina con la producción de sonidos propicia la coordinación funcional del oído y la vista.
- ♦ Se repiten los sonidos que el niño produce para crear una fuente de retroalimentación y motivarlo a continuar con las vocalizaciones.
- ♦ Hablar y sonreír al bebé en todas las actividades que se hagan con él: cuando lo alimenten, bañen, cambien. De este modo el niño se sentirá acompañado y seguro. Es el momento de enseñarlo a fijar la vista en las cosas que le rodean, por lo que se debe prestar atención de que cada actividad que se desarrolle con él esté acompañada de la conversación y el canto, para que fije la mirada y se acompañe de la voz.
- ♦ Jugar con el niño *al tope, tope*, se acerca y se aleja su cara, de éste modo se ayuda a desarrollar su percepción visual, a fijar la mirada en el rostro humano como elemento esencial en la estimulación perceptual de esta etapa.

Segundo período: desde los tres meses hasta los seis meses. Se continuará el

trabajo con la sensopercepción visual y auditiva y se incorporan tareas para el lenguaje, en particular la estimulación del balbuceo y la concentración auditiva.

Resulta importante que el promotor explique a los padres que el desarrollo de la percepción auditiva en esta etapa de la vida del niño les va a permitir una mejor relación con el medio, pues a través de ella va a identificar las personas que le rodean por el timbre de su voz, los diferentes sonidos del hogar, aspecto este que afianza su relación con el entorno y le permite mantener un estado emocional adecuado. Ejemplo de actividades:

- ◆ Para desarrollar la coordinación de los movimientos de la mano hacia la boca y la percepción táctil, se colocan objetos pequeños y llamativos de diferentes texturas y colores dentro de la cuna o corral al alcance de sus manos; así él podrá manipularlos, tomarlos con las dos manos, pasarlo de una mano a otra, mirarlo, agitarlo, llevarlo a la boca y chuparlo.
- ◆ Para fortalecer la interacción del niño con los objetos y la coordinación de los movimientos se coloca frente al pequeño un juguete y cuando lo esté mirando, se acerca y se aleja para que lo siga con la vista y lo tome cuando esté al alcance de sus manos.
- ◆ Mover juguetes sonoros para que el niño los escuche y ubique la fuente del sonido.
- ◆ Dejar caer un juguete cerca del niño para llamar su atención y lo busque con la vista.
- ◆ Acercar un espejo al rostro, señalar su imagen y decir su nombre. También se pueden mostrar otras imágenes y decirle: “mamá”, “papá”, “abuela”, etc.

Tercer período: aproximadamente desde los seis hasta los diez meses de vida.

Las tareas fundamentales se dirigen a la percepción visual y auditiva y la

imitación de sonidos y movimientos. Ejemplo de actividades:

- ♦ Para estimular la motricidad general se ofrece al niño un juguete y luego se le pide. El adulto, al principio, lo recibirá en la mano y poco a poco se aleja para que el niño busque la forma de entregarlo (lanzarlo, acercarse al adulto, etc.)
- ♦ Se darán órdenes sencillas que motiven al niño a actuar: “levántate, acuéstate, dame”, se pondrán condiciones con posterioridad para su ejercitación: toma la taza pero no botes el agua.
- ♦ Cuando el niño muestre interés por un objeto o esté jugando con él, pedirselo y colocarlo en un lugar difícil de alcanzar. Agitar el juguete llamando la atención del niño para que trate de tomarlo nuevamente, estirándose, parándose apoyado en la pared, tirando de las manos o vestido de quien lo tiene, etc. Premiar todos sus esfuerzos entregándole el juguete.
- ♦ Se nombra y señala en el niño las partes del cuerpo, los objetos y piezas que componen su vestuario y al mismo tiempo, motivarlo para que centre la atención en la parte del cuerpo u objeto nombrado. Por ejemplo: ¿Dónde están los zapatos?, ¿Dónde están los pies? Ahora busquemos la camisa, etc.

Cuarto período: desde los diez meses hasta el año. La tarea fundamental está dirigida al lenguaje, enseñar las primeras palabras a través de la realización de acciones con los adultos y con objetos. Ejemplo de actividades:

- ♦ Cuando el niño deje caer un juguete aprovechar para hacer que lo busque con la vista (moverlo, acercarlo, etc.), cuando lo encuentre, motivarlo para que trate de llegar a él mediante la acción de gatear o de arrastrarse.
- ♦ Se familiarizará con el timbre del reloj o el sonido peculiar de un juguete, luego se esconde y se hace sonar para que el niño siga la pista, lo busque y lo descubra.

- ♦ Se producen diferentes sonidos con la voz (risa, llanto, murmullo, vocalizaciones) siempre frente y cerca del niño. Cada vez que el niño imite un sonido o emita otro diferente, premiarlo con besos, caricias y repetir este sonido. Cualquier variación que el niño haga del sonido se aprovecha para su repetición.
- ♦ Ofrecer un muñeco con las facciones bien diseñadas y preguntar dónde están los ojos, la boca, las manos, etc. Cuando el niño señale la parte mencionada señalar la que corresponde a él: el pelo del muñeco, el pelo del niño, el pelo de mamá.
- ♦ Se acuesta al niño boca arriba y se acciona un juguete sonoro a unos diez centímetros de altura de sus pies. Si se interesa por el sonido hará ademán de sentarse para observar el objeto que produce el sonido; después moverle las piernas para que accione con ellas el juguete e imite la acción por sí solo.

En esta etapa las actividades se desarrollan por la madre, el padre y los adultos que conviven con el menor. La frecuencia de aplicación es diaria.

Segunda etapa: De estimulación lectora, entre los 12 y los 36 meses de edad, se desarrollan juegos de interacción con actividades de lenguaje, perceptivo – cognitivas y de motricidad gruesa y fina.

Objetivo: Estimular en niños de 12 a 36 meses de edad los mecanismos que sustentan el aprendizaje de la lectura.

Primer periodo: De uno a dos años.

Segundo periodo: De dos a tres años.

En ambos períodos las actividades se organizan en forma de juegos para propiciar las condiciones básicas del aprendizaje de la lectura. Serán dirigidas por los padres y los ejecutores de las vías no institucionalizadas de educación, con

una frecuencia de tres veces a la semana

Etapas 4. Implementación de la estrategia.

Introducción a la práctica de las vías no institucionalizadas de educación la estrategia.

Acciones:

- Coordinar con los directivos y promotores para la puesta en práctica de la estrategia.
- Realizar las actividades científico - metodológicas con los promotores, la familia y los niños de la muestra.
- Reajustar la estrategia a las características de las personas en las que se incide.

En la etapa de estimulación lectora, se orienta el trabajo con palabras escritas y se ofrece a continuación el orden que debe seguir el educador en su trabajo.

Dosificación de las actividades para el trabajo con las acciones de lectura.

- Representación gráfica unida al objeto o su representación.
- Representación gráfica ¿Qué dice?
- Representación gráfica. - Busca la ilustración.
- ¿Dónde dice?
- Se muestra el objeto. - El niño buscará donde está el nombre.

Precisiones para elaborar el material para la estimulación a partir de las palabras escritas en la etapa de estimulación lectora.

- La escritura de palabras debe realizarse con lápiz de color rojo o negro.
- Trazado de palabras con letras de molde.
- El rotulado con un tamaño de siete cm.

Etapas 5. Evaluación de la estrategia.

Para medir los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia se debe controlar el desarrollo alcanzado por: el promotor, el ejecutor, la familia y el niño. Se aplicaran cortes evaluativos al finalizar cada período de trabajo según la dosificación de las actividades para los niños, (a través de un grupo de indicadores).

Evaluación de la familia.

I. Motivación para cumplir con su función educativa.

Nivel alto.

- Participación sistemática de los padres en las sesiones de capacitación.
- Participación activa en la actividad conjunta.
- Confección de los materiales para la estimulación del niño con la calidad requerida.

Nivel medio.

- Participación sistemática de uno de los padres en las sesiones de capacitación.
- No siempre es activo en la actividad conjunta.
- Confecciona más del 75% de los materiales para la estimulación con la calidad requerida.

Nivel bajo.

- Participación inconstante de los padres en las sesiones de capacitación.
- Sólo en ocasiones es activo en la actividad conjunta.
- Elaboración de más del 50% de los materiales con la calidad requerida.

II. Comunicación que establece con el niño.

Nivel alto.

- Responde de manera inmediata a las demandas del niño desde los primeros días de nacido.
- Conversa y se escuchan las exigencias del niño desde los primeros días de nacido.
- Equilibrio entre las funciones de la comunicación.
- Expresa sentimientos de afecto tanto de forma extraverbal como verbal.

Nivel medio.

- Casi siempre responde a las demandas del niño, predomina la acción de la madre.
- Predominio de las funciones afectiva e informativa de la comunicación.
- Equilibrio en la expresión de afecto tanto por la forma verbal como extraverbal.

Nivel bajo.

- Responden a las demandas del niño pero no en el momento indicado.
- Inconstancia en la transmisión de afecto, predominan las funciones informativa y reguladora de la comunicación.
- No se combinan las caricias y las palabras en la transmisión de afecto.

III. La actividad de lectura en el hogar.**Nivel alto.**

- Realización diaria de lecturas durante el embarazo y el primer año del niño.
- Lectura de revistas y textos sencillos durante el primer año del niño.
- Lectura sistemática de variados géneros.
- Existencia en la casa de variedad de publicaciones.

Nivel medio.

- Lectura sistemática durante el embarazo y en ocasiones durante el primer año del niño.
- Lectura sistemática de más de un género literario.
- Existencia en la casa de libros de literatura infantil.

Nivel bajo.

- Lecturas ocasionales durante el embarazo y durante el primer año del niño.
- Lectura al menos de un género literario.
- Existencia en la casa de algunas publicaciones.

IV. Resultados alcanzados en el proceso de estimulación del niño.**Nivel alto.**

- Aplicación sistemática de lo aprendido en la estimulación del niño.
- Empleo de variantes en la elaboración de materiales y en la estimulación del niño.
- Registro sistemático de los resultados.
- El niño alcanza los logros del desarrollo del período correspondiente.

Nivel medio.

- Aplican regularmente lo aprendido al proceso de estimulación.
- En ocasiones se emplean variantes de materiales y actividades.
- El niño alcanza los logros en el período descrito pero no en la primera etapa del mismo.

Nivel bajo.

- Sólo en ocasiones aplica lo aprendido a la estimulación del niño.
- No emplea variantes en el proceso de estimulación.

- El niño alcanza los logros del desarrollo en el período pero en los últimos días del intervalo.

Evaluación del niño.

I. Comportamiento del niño en la actividad.

Nivel alto.

- Mantiene un estado de ánimo óptimo, alegre. Se motiva en la actividad con el adulto y en la acción con los objetos.
- Imita las acciones del adulto y las repite ante un llamado de atención.
- A partir del segundo año realiza juegos de pares e imita acciones de otros niños.

Nivel medio.

- Casi siempre se mantiene alegre y motivado a interactuar con el adulto.
- Imita acciones del adulto aunque requiere de llamados de atención.
- Juega breve tiempo al lado de otro niño e imita sus acciones solo en ocasiones.

Nivel bajo.

- Estado de ánimo inestable, predomina la excitación o la inhibición, llantos frecuentes.
- Imita las acciones del adulto, en ocasiones a partir de los llamados de la madre, repite acciones.
- Juega corto tiempo al lado de otro niño, sobre todo si se han relacionado con anterioridad.

II. Ejecución de acciones.

Nivel alto.

- Realiza acciones a partir del modelo del adulto.
- Transfiere lo aprendido a otras situaciones.
- Ejecuta acciones a partir de la explicación.

Nivel medio.

- Realiza con regularidad acciones a partir del modelo del adulto.
- Transfiere de manera sistemática lo aprendido a nuevas situaciones.
- Con regularidad ejecuta acciones a partir de la explicación.

Nivel bajo.

- El 50% de las veces realiza acciones a partir del modelo del adulto.
- De forma inconstante transfiere lo aprendido a nuevas situaciones.
- Inconstancia en la ejecución de acciones a partir de la explicación.

III. Logros del desarrollo alcanzados.

Nivel alto.

- Alcanza los logros del desarrollo en la primera etapa del intervalo descrito.
- Imita acciones de lectura, canta, reproduce nanas y pequeños cuentos.

Nivel medio.

- Alcanza la mayor parte de los logros del desarrollo en los primeros días del intervalo del período.
- Imita con sistematicidad acciones de lectura, reproduce nanas y pequeños cuentos.

Nivel bajo.

- Alcanza solo algunos logros del desarrollo en los primeros días del intervalo.
- En ocasiones reproduce nanas y acciones de lectura.

Evaluación del promotor y el ejecutor se realizará por el desempeño en la dirección del proceso de estimulación del niño y en la preparación de la familia.

Indicadores.

I. Dominio del contenido.

Nivel alto.

- En todas las actividades logra adecuación del tema y de los medios según las peculiaridades de la familia y de los niños.

Nivel medio.

- En más del 90% de las actividades dirige las acciones a las necesidades de la familia y los niños.

Nivel bajo.

- Inconstancia en la adecuación de las actividades según las necesidades de los niños y la familia.

II. Comunicación que logra durante el proceso educativo.

Nivel alto.

- Comunicación abierta con el empleo de términos acorde al momento y al nivel de asimilación del niño y de la familia.
- Expresa mediante gestos, la modulación de la voz y la expresión corporal diferentes mensajes.
- Presencia personal agradable, uso de la ropa apropiada para la actividad conjunta.
- Logra la participación de los padres y los niños mediante la persuasión y el contagio.

- Equilibrio entre las funciones informativa, afectiva y reguladora de la comunicación.

Nivel medio.

- En ocasiones no emplea los términos adecuados para el momento o situación.
- Predomina la comunicación extraverbal sobre la verbal.
- Predominan las funciones afectiva y reguladora de la comunicación.

Nivel bajo.

- No logra una comunicación clara y abierta con todos los niños y las familias.
- No logra expresar por vía extraverbal o verbal el mensaje con claridad.
- Predomina la función reguladora de la comunicación sobre las otras.

III. Control de los resultados.

Nivel alto.

- Planificación de las nuevas acciones a partir de los logros y dificultades de las actividades precedentes.
- Empleo oportuno de los diferentes niveles de ayuda.
- Registro sistemático de los resultados.

Nivel medio.

- Con regularidad planea las actividades a partir de los logros y las dificultades precedentes (con predominio en los niños).
- Emplea los niveles de ayuda pero no siempre logra que los niños la transfieran a nuevas situaciones.
- Registro sistemático de los resultados.

Nivel bajo.

- Planea las actividades con un carácter lineal, sólo en ocasiones responde a las necesidades de los participantes.
- Los niños presentan dificultades para transferir lo aprendido a una nueva situación.
- Registro inconstante de los resultados.

IV. Resultados obtenidos en la preparación de la familia.

Nivel alto.

- Todas las familias están motivadas y ejecutan de forma correcta las acciones de estimulación.
- Registro sistemático de los resultados en cada familia.
- Los niños alcanzan los logros correspondientes a cada período.

Nivel medio.

- Más del 75% de las familias están motivadas y ejecutan correctamente las acciones de estimulación.
- Registro sistemático de los resultados.
- Más del 75% de los niños alcanzan los logros de la etapa.

Nivel bajo.

- El 50% de las familias están motivadas y ejecutan acciones de estimulación.
- Registro inconstante de los resultados alcanzados.
- Más del 50% de los niños alcanzan los logros previstos para la etapa.

Para controlar el nivel de **desarrollo alcanzado por el niño** se requiere de la preparación de un cuaderno de notas, en el que se registrará de forma sistemática, las regularidades en la aplicación de las actividades.

Estos son algunos de los parámetros a tener en cuenta para la evaluación, lo que permite que en dependencia de quien evalúe, el momento en que se evalúa y las peculiaridades de lo evaluado se puedan incorporar otros.

Conclusiones del capítulo.

Se constata la importancia de asumir la concepción de dirección estratégica en la práctica pedagógica cubana, como respuesta a las demandas actuales de la sociedad, se sistematizan los lineamientos para la planeación de estrategias educativas, los principales fundamentos y momentos en la dirección del proceso educativo.

Se elabora una estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura, la cual se estructura sobre la base del diagnóstico realizado y las aspiraciones, el fin, de la enseñanza preescolar, la cual se encamina a la preparación científico- metodológica de los promotores de las vías no institucionalizadas de educación con el objetivo de que capaciten a los ejecutores, y la familia, e introduzcan en el Programa *Educa a tu hijo* acciones de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

***CAPÍTULO III. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA LA
ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LAS PREMISAS PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA.***

En el capítulo se exponen los resultados de la evaluación de la estrategia a través del método de criterio de expertos y los de su aplicación en la práctica educativa durante los cursos escolares 97 – 98, 98 – 99, 99 – 2000 y 2000 – 2001; se valora además, su incidencia en la estimulación de las premisas para el aprendizaje de la lectura a través del pre - experimento con estudio de casos, realizado con una muestra de niños de edad temprana del municipio Holguín que asisten a las vías no institucionalizadas de educación.

3.1. Etapas de la investigación.

- Se realiza la selección de una muestra.
- Se concibe una estrategia para la dirección del proceso de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años de edad.
- Evaluación de la estrategia mediante el criterio de expertos.
- Preparación de la familia, de los promotores y ejecutores del Programa *Educa a tu hijo*.
- Aplicación de las acciones de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura a los 14 niños de la muestra.
- Evaluación de los resultados obtenidos en el pre – experimento, con estudio de casos, con la aplicación de la estrategia.

3.1.1 Evaluación de la estrategia a través del criterio de expertos.

Para evaluar la pertinencia de la estrategia de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura, se somete a criterio de expertos a través del método Delphi (anexo 7. Se inicia con la creación de una *bolsa de posibles expertos*, y se solicita a profesionales que laboran en las enseñanzas

de educación para la infancia Preescolar, Primaria y Especial la colaboración para formar parte de los evaluadores de la estrategia.

Los criterios seguidos para determinar la población están dados por:

- Experiencia profesional en relación con la enseñanza de la lectura y la educación en la etapa preescolar.
- Participación en investigaciones relacionadas con esta temática.
- Experiencia en la formación de profesionales para las enseñanzas Preescolar, Primaria y Especial.
- Dominio teórico de la temática.

La bolsa de posibles expertos queda conformada por 77 profesionales, de ellos se seleccionaron 30, entre los cuales 17 autoevaluados con alta competencia ($K=1$) y 13 con mediana competencia ($K=0,8$). (Anexo 7)

Tabla 1. Expertos que evaluaron el programa.

Profesores de la Educación Superior	9
Metodólogos de la Dirección Provincial de Educación	5
Metodólogos municipales de educación	3
Maestras del grado preescolar	4
Promotores del Programa <i>Educa a tu hijo</i>	5
Directoras de Escuelas primarias de la Enseñanza General	4

En la caracterización de los expertos se destaca la experiencia promedio de 15 años de trabajo. De ellos dos metodólogas municipales cuentan con menos de diez años de experiencia y dos de los promotores que a pesar de tener más de 12 años de labor en el sector, se desempeñan en esa función hace solo cinco años, aunque los resultados de su trabajo avalan la eficiencia del mismo, es significativo que de los profesores seleccionados seis de ellos han realizado investigaciones relacionadas con la educación preescolar.

El segundo paso consiste en la *evaluación de la estrategia* a partir de **cinco indicadores**, proceso que transcurre en tres momentos. El índice de coincidencia en los señalamientos y en las sugerencias realizadas permitió hacer las correcciones pertinentes y elevar el grado de idoneidad de la propuesta.

Indicador 1. Suficiencia del objetivo estratégico para modificar la realidad encontrada en el diagnóstico de la modalidad de educación por vía no institucionalizada.

Indicador 5. Posibilidades de aplicación en otros contextos educativos.

Para el procesamiento estadístico se emplea una hoja de cálculo con la matriz de frecuencias acumuladas y valores, ofreciendo como resultado que:

- De manera general se aprecia que la estrategia es aceptada, al incorporar a las recomendaciones su utilidad para una de las variantes de educación más necesitada de acciones de investigación.
- En las acciones de superación para los promotores, se requiere de la incorporación de conferencias sobre temas especializados, en particular sobre el lenguaje oral y el desarrollo del niño.
- Los señalamientos realizados a las acciones planificadas para los niños en la etapa preparatoria, condujeron a incorporar talleres para la elaboración de materiales dirigidos a la estimulación temprana.

Indicador 1. Se considera por los expertos que el objetivo estratégico responde a la solución de la problemática encontrada durante la tapa de diagnóstico.

Indicador 2. Correspondencia entre las acciones estratégicas y los problemas a resolver en la aplicación del Programa *Educa a tu hijo*.

Indicador 3. Correspondencia entre las actividades planificadas y los objetivos estratégicos.

Indicador 4. Factibilidad de aplicación de la estrategia.

Indicador 2. Las opiniones ofrecidas coinciden en que existe correspondencia entre las acciones estratégicas y los problemas a resolver, pero indican la necesidad de ampliar el número de actividades dirigidas a la preparación de la familia, sobre el desarrollo del lenguaje oral y las actividades de preparación para la lectura, fundamentalmente en aquellas en las que se relaciona la palabra con la imagen gráfica.

Indicador 3. En sentido general consideran que las actividades responden a los objetivos estratégicos, no obstante sugieren que las de la etapa de estimulación lectora se acompañen de orientaciones metodológicas, incorporar temas especializados en las conferencias para los promotores y la necesidad de ampliar el número de acciones dirigidas a la familia, se asume esta recomendación y se incorporan los *conversatorios* para los padres.

Indicador 4. Los expertos consideran que es factible la aplicación de la estrategia pero que existe necesidad de capacitar mayor número de personas para que asesoren la aplicación y extensión de la experiencia. Se reconoce las limitaciones de preparación de los ejecutores para la aplicación de la misma.

Indicador 5. Este indicador es evaluado de muy adecuado, con el predominio de opiniones sobre la necesidad de su implementación en otros consejos populares, así como su aplicación en los Círculos Infantiles.

A pesar de las sugerencias los puntos de corte para las distintas categorías se manifiestan de la siguiente forma:

Tabla 2: Puntos de corte en la última medición.

C1	C2	C3	C4	C5
0.03	1.77	2.11	4.37	8.28

En las valoraciones realizadas por los expertos se aprecia que predominan las evaluaciones de Muy Adecuado y Bastante Adecuado, siendo esta la evaluación general de la estrategia, lo que confirma la idoneidad para su aplicación.

3.2. Diseño y aplicación del pre – experimento.

Para determinar la efectividad de la estrategia propuesta para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura se realizó **un pre – experimento con estudio de casos**, en un grupo al que se le aplicó mediciones temporales.

Objetivo: Determinar la influencia de la estrategia de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años de edad.

Muestra: Se realiza un muestreo intencional de 14 niños, cuyo proceso inicia a partir de la selección de mujeres embarazadas entre siete y catorce semanas que son atendidas en la Policlínica Comunitaria “Máximo Gómez Báez”, del municipio Holguín, pues resulta necesario iniciar el proceso de preparación de la familia desde el comienzo del embarazo y ese es el total de mujeres de menor tiempo que asistía a consulta.

Se aplica la estrategia a los 14 niños: cinco niñas y nueve niños, a sus padres, a los dos promotores y un ejecutor del Programa *Educa a tu hijo*.

Etapas del pre - experimento.

1. Fase preparatoria.

- Se confeccionan y aplican encuestas y entrevistas sobre la problemática.
- Preparación de los promotores, el ejecutor y la familia para desarrollar las acciones de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

- Observación de actividades de estimulación en las vías no institucionalizadas de educación.

2. Fase de ejecución.

- Se formulan y operacionalizan las variables.
- Se seleccionan y aplican las acciones que conforman la estrategia.

3. Fase de interpretación de los resultados y conclusión.

Control de variables.

Variable independiente.

- Sistema de actividades para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura

Variable dependiente.

- El proceso de preparación para la lectura.

Tabla 3: Control de variables intervinientes.

Variable	Control
Historia de vida del niño.	Se tuvo en cuenta el desarrollo físico y psíquico.
Particularidades de la edad.	Se organizaron por grupos etáreos.
Preparación de los padres.	Todos con nivel cultural superior al noveno grado.
Historia del proceso de estimulación.	Se atendió a la selección del área de ubicación del niño, el ambiente físico, el horario y el seguimiento a las actividades de estimulación

Tabla 4. Operacionalización de la variable dependiente.

Dimensiones	Indicadores	Parámetros y Escala evaluativa
Desarrollo Somático	Masa Corporal.	Al nacer: 6 – 9. ½ libras. Al año: 21 – 22 libras. Dos años: 25 – 27 libras. Tres años: 32 – 33 libras. Al nacer: 50 – 51 cm

	Estatura.	<p>Al año: 75 cm.</p> <p>Dos años: 77 – 90 cm.</p> <p>Tres años: 93 cm.</p>
Desarrollo psicomotor	<p>Percepción visual.</p> <p>Percepción auditiva.</p> <p>Lenguaje.</p>	<p>De cero a tres meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fija la mirada en un objeto o fuente de luz. • Contracciones del párpado al cambiar de intensidades luminosas. • Presta atención a un objeto colocado de manera estática. <p>De tres a seis meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue con la mirada un objeto que se desplaza ante su vista. • Expresa alegría cuando se presentan personas conocidas. • Intenta tomar objetos que están próximos a él. <p>De cero a tres meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lloro por la presencia de ruidos en la habitación. • Mueve la cabeza en dirección al sonido. • Presta atención cuando le hablan o le cantan. • Agita brazos y piernas ante la presencia de ruidos. • Cuando está llorando y le hablan se calla y atiende. <p>De tres a seis meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continúa el gorjeo cuando se le reproduce. • Se alegra cuando le habla la madre sin estar presente en su campo visual. <p>De 6 meses en adelante se analiza junto al lenguaje la percepción visual y auditiva.</p> <p>De cero a tres meses.</p> <p>Aparición del gorjeo.</p> <p>De tres a seis meses.</p> <p>Aparición del balbuceo.</p> <p>De seis a nueve meses.</p>

	<p>• Emisiones vocálicas.</p> <p>• Imita la curva melódica de una palabra.</p> <p>• Imita sonidos producidos por el adulto.</p> <p>De nueve a doce meses.</p> <p>• Repite sonidos y acciones a partir del patrón del adulto.</p> <p>• Ejecuta órdenes.</p> <p>De uno a dos años.</p> <p>• Se expresa a través de palabras aisladas pidiendo o exigiendo algo.</p> <p>• Se expresa en oraciones de dos palabras e imita la onomatopeya de los animales en ilustraciones o no.</p> <p>• Señala partes del cuerpo en un juguete o ilustración.</p> <p>De dos a tres años.</p> <p>• Se expresa en oraciones y reproduce pequeñas rimas o canciones.</p> <p>• Se refiere a sí mismo por su nombre.</p> <p>• Pregunta el por qué de algunas cosas.</p> <p>De cero a tres meses.</p> <p>• Sostén cefálico desde la posición de acostado.</p> <p>• Toma objetos que se le ofrecen y los sostiene con firmeza.</p> <p>• Toma objetos y los sostiene durante un tiempo prolongado.</p> <p>De tres a seis meses.</p> <p>• Pasa un objeto de una mano a la otra.</p> <p>• Levanta la cabeza con firmeza desde la posición de acostado. Aproximadamente 90° grados.</p> <p>• Si lo toma de las dos manos se pone de pie.</p> <p>• Lleva a la boca lo que se pone en la mano.</p> <p>• Rueda parcialmente hacia un costado de la cuna e intenta virarse.</p>
--	---

		<p>De seis a nueve meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma un objeto en cada mano. • Golpea un objeto contra una superficie. • Se sienta con ayuda y mantiene el equilibrio. • Toma objetos a partir de la pinza digital. • Se sienta solo sin ayuda. • Se arrastra y busca un objeto. • Agita la maruga. <p>De nueve a doce meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gatea con seguridad. • Se mantiene de pie sin ayuda. • Camina con apoyo. • Golpea un objeto con otro. • Sostiene un juguete en una mano y se sostiene con la otra. <p>De uno a dos años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camina solo. • Se traslada a diferentes lugares de la casa. • Realiza los movimientos con equilibrio. • Levanta los objetos del piso sin caerse <p>De dos a tres años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sube escaleras solo. • Extrae objetos pequeños de una caja. • Pasa las páginas de un libro. • Patea una pelota sin caerse.
Desarrollo social	Reacción ante el medio.	<p>De cero a tres meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparición de la sonrisa social. • Mira atentamente al rostro de cuando le hablan. • Vocaliza como reacción al estímulo del adulto <p>De tres a seis meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita acciones motrices que el adulto realiza.

		<ul style="list-style-type: none"> • Extiende los brazos para que lo carguen. • Lloro ante la presencia de extraños. • Sonríe espontáneamente al rostro humano. <p>De seis a nueve meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma el biberón con las dos manos. • Vira el rostro ante personas desconocidas. • Busca juguetes u objetos que le interesan. <p>De nueve a doce meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se alegra en la actividad de juego con el adulto. • Sonríe ante su imagen en un espejo. • Cumple órdenes sencillas. • Se mantiene atento a la conversación del adulto. <p>De uno a dos años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega con otros niños breve tiempo. • Avisa cuando desea ir al baño. • Utiliza la cuchara para comer. • Ante la orden del adulto señala el objeto indicado. <p>De dos a tres años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega un tiempo prolongado al lado de otros niños. • Saluda al llegar a un lugar y se despide. • Se quita la ropa y los zapatos. • Hace como si leyera con un libro o revista. • En el juego reconoce cuando aparecen palabras escritas.
--	--	--

Regularidades encontradas en la realización del pre – experimento con estudio de casos.

En la presente investigación se emplea el estudio de casos con el objetivo de realizar un seguimiento del desarrollo alcanzado por los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad y a partir de él determinar las

características del proceso de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Para ello se emplean diferentes métodos y técnicas, como: la observación, la entrevista, la encuesta y las acciones de estimulación. Se realiza un proceso sistemático de seguimiento de los logros de cada niño en este período de la vida, se emplea además la triangulación como procedimiento general para comparar, a partir de la aplicación de los métodos cuantitativos y cualitativos, la incidencia de factores relacionados con el educador y la familia en los logros del niño. (Anexo 8)

La estimulación del niño se ha realizado en dos dimensiones fundamentales: el desarrollo psicomotor en el que se incluye la percepción visual, la percepción auditiva, el lenguaje y el desarrollo motor y la dimensión del desarrollo social, a partir de las reacciones del niño ante el medio; a pesar de no ser estimulada la dimensión desarrollo somático se controla su evolución por la relación tan estrecha que existe entre la psiquis y el soma. Se establecen las dimensiones e indicadores, en aquellas áreas en las que ocurren los cambios más significativos en este período de la vida y en las cuales se encuentran las premisas para la adquisición de la lectura, es a través de ellos que se realiza el análisis de los resultados.

Se exponen las regularidades encontradas en el estudio de los 14 casos y se ejemplifica con uno al resultar imposible la descripción de todos debido al espacio para este capítulo. El caso seleccionado para ilustrar el estudio longitudinal es representativo de la muestra pues ha tenido una evolución promedio según los indicadores de evaluación.

Caracterización de los promotores y el ejecutor.

Mediadores importantes en la actividad del niño lo constituye el promotor y el ejecutor del Programa *Educa a tu hijo*, de los dos promotores uno es licenciado en educación preescolar y el otro cursa estudios para alcanzar esa titulación. El ejecutor es graduado de bachiller y representa en su labor a la Federación de Mujeres Cubanas.

La calificación profesional incide de manera directa en el dominio del contenido, la observación de las actividades conjuntas constituye un elemento esencial para la realización de los siete cortes evaluativos, en los dos primeros cortes los promotores alcanzan el nivel medio de dominio del contenido, debido a que en algunas actividades no lograban dirigir las acciones según las necesidades de las familias y los niños, el promotor que es licenciado transita a la escala de nivel alto y se mantiene en ella el resto del tiempo que se aplica la estrategia. Este nivel es alcanzado por el otro promotor a partir del cuarto corte evaluativo, incide en el tránsito a la categoría evaluativa superior la realización de actividades metodológicas y la asesoría sistemática del otro promotor.

En la evaluación realizada al ejecutor, se constata la permanencia en el nivel bajo en los tres primeros cortes por la inconstancia en la adecuación de las actividades según las necesidades de las familias y los niños, transita al nivel medio y se mantiene en él durante los tres cortes siguientes, alcanzando el nivel alto sólo en el último período.

Al analizar cómo ocurre el proceso comunicativo en la actividad conjunta se constata que los promotores a partir del segundo período logran una comunicación abierta, pues expresan con claridad los objetivos que persiguen, logran una mejor incorporación de las familias a la actividad conjunta y estas se sienten comprometidas con la estimulación del niño. En este aspecto el ejecutor

logra el nivel medio, a pesar de ser una persona con un vocabulario amplio y que hace un uso adecuado de los componentes extraverbales del proceso comunicativo, pues emplea términos que no están acorde al momento y al nivel de asimilación de los niños y las familias.

Se logra que los promotores y el ejecutor lleven el registro sistemático de los resultados, al iniciar la aplicación de la estrategia los tres educadores alcanzan el nivel medio, con el tránsito al nivel alto de los promotores a partir del tercer período, se mantiene en la misma categoría hasta el quinto corte el ejecutor. La mayor incidencia está en que no logran el empleo oportuno de los diferentes niveles de ayuda.

Caracterización de la familia.

La interacción con la familia, la aplicación de entrevistas, el trabajo en grupo y los cortes evaluativos, permiten su caracterización y evaluación.

Se trabaja con catorce familias que por su estructura 13 de ellas son biparentales y una monoparental, de ellas ocho nucleares y seis extendidas al vivir en la casa varias generaciones. Las condiciones materiales son favorables en seis de ellas, las viviendas tienen un buen estado constructivo y la entrada económica es alta. Las restantes familias viven en condiciones aceptables, se destaca en todas la existencia de equipos electrodomésticos y de libros y otras publicaciones que aseguran mejores condiciones desde el punto de vista educativo y espiritual.

En el estudio de los antecedentes patológicos no se registra la existencia de familiares con retraso mental, ni con enfermedades del sistema nervioso central. De ese modo se comporta la presencia de antecedentes de trastornos para aprender a leer y a escribir.

En el estudio del comportamiento en la etapa de embarazo se recoge que el estado emocional es positivo en trece de las madres, no así en una a causa del divorcio. En lo referente al estado de salud, tres de ellas padecen durante el embarazo de enfermedades como anemia, hipertensión arterial e infección en los riñones, lo que conduce a ingresos reiterados. Los partos se producen a término, cuatro madres parieron a las 38 semanas y las 10 restantes entre las 39 y las 40,1 semanas. En un solo caso el parto es demorado sin complicaciones. Once de las familias tuvieron el primogénito, las tres restantes el segundo hijo.

Al caracterizar el nivel escolar de las madres se encuentra que ocho de ellas cursaron estudios universitarios, cuatro estudios de Enseñanza Media Superior y dos 9no grado. Por la influencia que tiene la figura paterna en el desarrollo de los hijos, también se controla el nivel de escolaridad de ellos, donde se constata que siete tienen un duodécimo grado, dos noveno y los cinco restantes universitarios. Este nivel de escolaridad de la familia les permite comprender y llevar a cabo las actividades propuestas.

En la motivación de la familia para cumplir con su función educativa, ocho de ellas transitan del nivel medio al alto, pues logran una participación sistemática en las sesiones de capacitación (en más del 85% de las sesiones asistieron ambos padres); su incorporación a la actividad conjunta es activa y la confección del material de estimulación se realiza con calidad.

Las seis familias restantes se mantienen en la escala de nivel medio, afecta su tránsito la pobre participación de los padres en las sesiones de capacitación y en la actividad conjunta, aunque han superado el 75 % de elaboración de los medios y con la calidad requerida.

En el indicador que mide la **comunicación** que se establece con el niño en el hogar, se constata que en nueve de los casos las madres preferentemente responden de manera inmediata a las demandas del niño, conversan con él desde las primeras horas de nacido, en la medida que crece el niño escuchan sus peticiones y exigencias, expresan sus sentimientos con palabras y gestos y a su vez, le exigen normas de comportamiento acorde al momento y a la edad, por lo que se considera que logran un nivel alto de comunicación.

Tres de las familias han transitado de un nivel bajo a un nivel medio en el segundo semestre del primer año, fue necesario la intervención sistemática del promotor pues sí respondían a las demandas del niño, pero predominaba la satisfacción de necesidades de alimento y cuidado de la salud y no a las de expresión de afecto, a las de juego y las de interacción con el adulto, una madre refiere “me paso el día frente a la batea y el fogón, me queda poco tiempo para conversar y él es tan pequeñito, todavía no habla”. Las dos familias restantes logran el nivel medio a partir del año del niño, en ellas predomina la función reguladora de la comunicación sobre las otras y existe inconstancia en la expresión de afectos al niño, estos dos niños viven con sus abuelos maternos constatándose que en ocasiones asumen los roles de las madres las abuelas.

La lectura en el hogar es un requisito indispensable para lograr el propósito de estimular lo más temprano posible las premisas para el aprendizaje de la lectura, como condición previa se trabaja con las madres en la consolidación de los hábitos de lectura. Para ello se parte de una caracterización de las habilidades lectoras, en las que se aprecian dificultades en el aspecto sensomotor, que los signos más frecuentes son: lectura lenta y con retrocesos en tres madres y lectura monótona en una de ellas. En el aspecto semántico se constata que de

manera general tienen posibilidades para la comprensión lectora, aspecto este que se eleva en la medida que se consolida el hábito por la lectura.

En la evaluación de este aspecto logran un nivel alto en la actividad, diez de las familias durante la etapa del embarazo, baja a nueve familias en el primer año de vida del niño y se estabiliza en once durante el período de dos a tres años. Se logra la lectura de variados géneros y su existencia en el hogar. Resulta significativo que la familia que cuenta con un noveno grado está en este primer nivel y se mantiene en él desde el embarazo (con ella trabaja el promotor que es licenciado) y ha logrado además un nivel alto en la motivación y en la comunicación.

Las tres familias restantes se mantienen en el nivel medio de realización de la actividad de lectura, incide en ello la regularidad con que leen un solo género y que aunque cuentan con libros de literatura infantil no se preparan sistemáticamente para las narraciones de cuentos, una madre dice así “prefiero inventar pequeñas historias, a partir de los cuentos que yo conozco”, este es un recurso importante pero se constata que en su uso emplea términos no apropiados para la edad.

Caracterización de los niños.

Al evaluar **el comportamiento de los niños en la actividad** se registra que en doce de ellos el estado de ánimo es estable, se mantienen alegres y motivados durante el juego y la interacción con el adulto. Los dos restantes son niños muy irritables y llorones, que manifiestan un apego marcado con la figura materna. Es característico en la muestra la imitación de acciones que realizan los adultos y su repetición a partir de la indicación de este.

En la aplicación de la estrategia se constata que en la **ejecución de acciones**

cinco niños de manera sistemática transfieren lo aprendido a nuevas situaciones. Se destaca el caso de un niño que es el más moroso, prefiere retirarse del grupo y la transferencia de lo aprendido la hace sólo en ocasiones; sin embargo, a partir del llamado del adulto ejecuta la acción correctamente.

Al analizar el comportamiento de los **logros del desarrollo alcanzados a partir de la estimulación** se constata en cada dimensión lo siguiente:

- **Desarrollo somático: masa corporal y estatura.**

Al realizar un análisis de la relación entre la masa corporal y la estatura se comprueba que los 14 niños tienen un peso normal al nacer, el que oscila en un rango entre seis libras y nueve libras con ocho onzas, para una media de 7,8 libras, con una desviación estándar de 1,04. Alcanzando al año de nacidos un peso entre las 18 y las 26 libras, para una media de 23,27 libras. El seguimiento longitudinal que se ha hecho de ellos permite corroborar que a los dos años de edad, diez de ellos pesan entre 26 y 30 libras, los cuatro restantes tienen un peso entre 23 y 25 libras, para una media de 26,7 libras. La niña de más bajo peso al nacer y con hábitos de alimentación incorrectos logra un peso de 23 libras con cinco onzas. Al arribar a los tres años el peso de los niños se comporta con una media de 31, 18 libras, al pesar entre 27 y 35 libras.

El seguimiento de la estatura unido al de la masa corporal permite analizar que 13 niños son eutróficos porque se encuentran entre los percentiles del 10 al 90 y 1 niña se considera delgada porque su peso se ubica en los percentiles del 3 al 10. El crecimiento promedio en el segundo año de vida es de unos 12 cm, dos hembras y un varón crecen más que el resto con una longitud entre 35 y 38 cm. A la edad de 3 años la estatura de los niños continúa comportándose dentro de los parámetros de la “norma” al medir entre los 90 y 95 cm.

- **Desarrollo psicomotor.**

Percepción visual.

Los niños presentan contracciones del párpado al cambiar de ambientes con diferentes intensidades luminosas entre los tres y los cinco días de nacidos, fijan la mirada en un objeto o fuente de luz entre los 10 y los 16 días, prestan atención a un objeto colocado de manera estática entre los 16 y los 20 días, para una media de 18 días y una desviación estándar de 1,36 días. Un parámetro que indica el desarrollo alcanzado por el analizador visual es seguir con la mirada un objeto que se desplaza ante su vista y esto se logra por los niños entre los 86 y los 99 días, intentan tomar objetos que están próximos a ellos entre los 128 y los 150 días, es este el parámetro de la percepción visual en el que se registra una mayor desviación en los datos, apreciándose que es de 7,03 días. Se recoge además que entre los 138 y los 160 días los niños expresan alegría ante la presencia de personas conocidas.

Percepción auditiva.

Se registra la respuesta de los niños mediante el llanto por la presencia de ruidos en la habitación entre los seis y los diez días, que mueven la cabeza en dirección a donde proviene el sonido entre los 29 y los 37 días y que prestan atención cuando le hablan o le cantan entre los 37 y los 50 días, para una media de 45 días y una desviación estándar de 4,11 días. Se recoge además que entre los 30 y los 40 días cuando están llorando y le hablan se callan y atienden. Una muestra del desarrollo del analizador auditivo es la continuación del gorjeo cuando se le reproduce y esto ocurre en la muestra entre los 79 y los 93 días, así como la reacción de alegría al escuchar la voz de la madre sin estar presente en su campo visual.

El desarrollo de la percepción auditiva ocurre muy unido al desarrollo del lenguaje y es por ello que el análisis solo se hizo hasta los seis meses y a partir de ese momento se registra en el indicador del lenguaje.

Desarrollo del lenguaje.

El gorjeo apareció en los niños de la muestra entre los 70 y los 85 días, para una media de 80,20 días y una desviación estándar de 4, 25 días. El balbuceo se manifestó entre los 150 y los 170 días en nueve niños, en el resto fue característico entre los 173 y los 180 días, para una media de 169, 07 días y una desviación estándar de 6,48 días. Este período se caracterizó porque en tres de los niños continuó el balbuceo con la emisión de sílabas del tipo ba, ba y pa, pa.

El empleo de los gestos y la imitación de la curva melódica de la frase como forma particular del lenguaje, fueron empleados por los niños de la muestra entre los 200 y los 236 días, para una media de 222, 50, es en este parámetro donde se inicia una diferencia significativa entre los logros del lenguaje, se aprecia en la desviación estándar que es de 11, 55 días.

La repetición de sonidos y acciones a partir del patrón del adulto es una muestra de comprensión verbal, se constata que 7 niños reproducen las acciones entre los 260 días y los 270, en los restante aparece entre los 275 días y los 290, las primeras reacciones de comprensión de palabras predominó en la comprensión de la curva melódica como elemento de identificación del contenido afectivo del mensaje, propiciando sonrisas o llantos. Se corrobora lo planteado en la ejecución de órdenes tales como localizar objetos y en la realización de acciones indicadas por el adulto entre los 329 y los 340 días, para una media de 275 días.

La aparición de las primeras palabras con sentido de oración, en la forma imperativa se manifestó en seis niños entre los 360 y 380 días, en tres de ellos entre 390 y 395 días y en los cinco restantes entre 400 y 420 días para una media de 389 días, con una desviación estándar de 20,37. Predominando palabras cortas con sonidos bilabiales como: pan, mamá, papá, aba por agua, además de nené, no, tata, entre otras. Lo que corrobora que la adquisición del lenguaje se da por un dominio progresivo de los puntos articulatorios, de los elementos más sencillos del lenguaje las vocales y las sílabas formadas por consonantes bilabiales y linguodentales, así como de elementos situacionales en los que tiene lugar la comunicación.

Una muestra de la comprensión del lenguaje es cuando el niño cumple órdenes, entre los 490 y 540 días, todos señalaban las cuatro partes del cuerpo, además de otras partes como la lengua, los dientes, etc. En este período también cumplen una orden verbal sencilla.

Se refieren a sí mismos por su nombre entre los 850 y 890 días, cuatro niños lo logran entre los 850 y los 860, presentando mayor retardo una niña que logra realizarlo a los 890 días. En este parámetro la muestra logra una media de aparición de 870 días, con una desviación estándar de 11,30 días.

Se expresan en oraciones y explican hechos y situaciones entre los 1059 y los 1096 días, para una media de 1080, 21 días. Dicen oraciones de dos a tres palabras 1059 y los 1070 días cinco niños, y entre los 1075 y los 1096 el resto de la muestra.

Un parámetro que indica el desarrollo del lenguaje y a su vez el desarrollo intelectual del niño, es el hecho de que pregunte el por qué de las cosas y esto se manifestó en la muestra entre los 966 y los 1060 días. En la mitad de la muestra

este logro se alcanza entre los 1000 y los 1060 días, es el parámetro que más dispersión evidencia al registrarse una desviación estándar de 31,59 días. No obstante el resultado está en plena correspondencia con el período de tiempo descrito en la literatura para alcanzarlo.

Desarrollo motor.

El desarrollo motor en el niño ocurre en dirección de arriba hacia abajo, primero controla la cabeza, después el tronco hasta llegar a las extremidades inferiores: Se manifiesta además desde adentro hacia fuera, se aprecia como primero controla los hombros y luego la función de los dedos de la mano.

EL sostén cefálico se logra entre los 42 y los 53 días, los niños toman objetos y los sostienen con firmeza entre los 54 y los 60 días para una media de 59,43 y una desviación estándar de 3,08 días. Los niños logran tomar un objeto que se le ofrece y sostenerlo durante un tiempo prolongado entre los 69 y los 79 días, pasar un objeto de una mano para otra entre los 117 y los 130 días. Levantan la cabeza en un ángulo aproximado de 90 grados entre los 119 y los 130 días, si los toman de la mano se ponen de pie entre los 150 y los 178 días, para una media de 165,50 días y una desviación estándar de 8,09 días, llevan a la boca lo que le ponen en las manos entre los 124 y los 135 días, ruedan parcialmente hacia un costado de la cuna e intentan virarse entre los 118 y los 140 días.

En el tercer período del primer año los principales logros motrices se enmarcan del modo siguiente, toman un objeto en cada mano entre los 170 y los 185 días, golpean un objeto contra otro entre los 180 y los 190 días, para una media de 186,57 y una desviación estándar de 4,16 días, se sientan con ayuda y mantienen en el equilibrio entre los 176 días y los 185, para una media de 179,86 días y una desviación estándar de 3,21 días. Toman objetos a partir de la pinza

digital entre los 236 y los 255 días, para una media de 244,50 días y una desviación estándar de 5,68 días es este un parámetro que refleja cómo los niños van alcanzando un desarrollo en la motricidad fina que les permite tomar objetos bien pequeños.

Se sientan solos, sin ayuda entre los 210 y los 220 días, se arrastran y buscan un objeto entre los 240 y los 259 días, con una desviación estándar de 6,61 días, agitan la maruga entre los 210 y los 230 días.

En el último trimestre del primer año el desarrollo motor se caracterizó porque los niños gatean entre los 250 y los 300 días, para una media de 276 días y una desviación estándar de 13,83 días. En este parámetro es necesario aclarar que a pesar de registrarse acciones de gateo entre los siete meses y los ocho meses y medio, el que inicia a modo de reptación y desde la posición de sentado hasta llegar al gateo coordinado de las extremidades superiores e inferiores, esta acción se logra a plenitud en el tiempo descrito. El resultado guarda estrecha relación con el estudio realizado con niños de estas edades por Ponce Reyes S. (2003).

El niño debe controlar primero el equilibrio de su cuerpo en una posición antes de pasar a otra, muestra de ello se aprecia en los logros siguientes: sostienen un juguete en una mano y se sujetan con la otra entre los 256 y 289 días con una desviación estándar de 8,70, se mantenían de pie sin ayuda entre los 260 y los 315 días, con una desviación estándar de 15,86 días, caminan con apoyo entre los 330 y los 400 días, con una desviación de 19,76 días, golpean un objeto contra otro entre los 315 y los 330 días.

En el segundo año los niños alcanzan la habilidad de caminar, la que les permite interactuar con el medio que lo rodea, y con ello una mayor independencia. En la

bibliografía consultada se plantea que esta habilidad se logra entre los 12 y 14 meses, en los niños de la muestra se registra entre los 360 y los 425 días, para una media de 373, 43 días y una desviación estándar de 16,74 días. La misma evolucionó desde una marcha con apoyo en los muebles, de la mano del adulto y en punta de pie con los brazos extendidos hacia los lados y hacia arriba, adquisición que les permite trasladarse a diferentes lugares de la casa entre los 389 y los 485 días, con una desviación estándar de 25,24 días hasta llegar a una marcha equilibrada con los brazos a los lados del cuerpo con movimientos alternos con equilibrio entre los 455 días y los 539, con una desviación estándar de 21,43 días. Se atribuye la causa de esta diferencia tan significativa en el primer resultado, al temor manifiesto en dos niños a trasladarse por sí solo a diferentes lugares a partir de caídas que sufrieron.

La habilidad de levantar objetos del piso sin caerse fue lograda entre los 536 y 636 días, con una desviación estándar de 28, 50 días, es el parámetro que dentro de este indicador resulta mayor la diferencia entre los niños de la muestra.

El desarrollo motor alcanzado en el tercer año le permite al niño, el dominio de acciones cada vez más complejas, tales como extraer objetos pequeños de una caja, logro que se alcanza entre los 730 días y los 786, con una desviación estándar de 14,03 días; pasan las páginas de un libro de cuentos para niños entre los 758 días y los 820 días con una desviación estándar de 23,38 días. La acción de patear una pelota sin caerse se registra en la muestra entre los 1056 y los 1099 días, para una media de 1075 días y una desviación estándar de 14,52 días. Las mayores dificultades se presentaron en una niña que lo logra con dificultades en el último día del intervalo.

Los niños logran subir escaleras solos entre los 1060 y los 1099 días, tres de los niños alcanzan esta habilidad entre los 1060 y los 1077 coincidiendo con los que lograron correr y patear la pelota en menor tiempo. La media alcanzada fue de 1081 días, con una desviación estándar de 10,81 días.

- **Desarrollo social.**

La relación del niño con el medio ocurre a través de la interacción con las personas y los objetos que le circundan, es en este accionar que experimenta un conjunto de vivencias que son la fuente para que en la misma medida que ocurre su desarrollo físico tenga lugar el desarrollo psíquico.

La sonrisa social apareció entre 68 y los 90 días, realiza vocalizaciones como respuesta al estímulo del adulto entre los 50 y los 63 días.

En el período de tres a seis meses el desarrollo social de los niños de la muestra se caracterizó porque logran imitar acciones motrices que el adulto realiza entre los 121 y los 148 días, para una media de 133,07 días, con una desviación estándar de 7,45 días, extienden los brazos para que los carguen entre los 160 y los 180 días, sonríen de manera espontánea ante la presencia de personas que lo cuidan o se relacionan con él entre los 117 y los 136 días, para una media de 124 días, con una desviación estándar de 6,50 días.

En el período de seis a nueve meses, entre los 180 y los 210 días los niños toman bien el biberón con las dos manos, con una desviación estándar de 12,84 días. Una reacción que caracteriza el desarrollo social de esta etapa lo constituye la acción de virar la cara ante personas desconocidas y los niños lo hacen entre los 220 y los 234 días, buscan un juguete u objeto de interés entre los 236 y los 254 días, con una desviación estándar de 5,27.

En el último trimestre del primer año los principales logros en el área se registran en la sonrisa ante su imagen en el espejo la que ocurre entre los 200 y los 325 días, al cumplir órdenes sencillas entre los 350 y los 370 días y al mantenerse atento a la conversación del adulto entre los 369 y los 390 días, con una desviación estándar de 7,01 días.

En el segundo año de vida del niño las relaciones sociales se fortalecen, las posibilidades motrices favorecen dicho desarrollo al poder el niño desplazarse por diferentes lugares, en este período juega al lado de otros niños (juegos de pares), este logro en la muestra se recoge entre los 545 y los 578 días, con una desviación estándar de 11,47 días. Avisan cuando desean ir al baño entre los 538 y los 564 días, para una media de 549,79 días y una desviación estándar de 9,52 días. Los niños utilizan la cuchara para comer entre los 480 y los 515 días, con una desviación estándar de 15,24 días, es en este parámetro que se encuentra mayor dispersión al alcanzar el logro, no se puede obviar que resulta una de las habilidades más complejas desde el punto de vista motriz y que la tendencia a la sobreprotección del niño en esta etapa no propicia que los padres estimulen la formación de la misma. Señalan las partes del cuerpo entre los 455 días y los 480, con una desviación estándar de 9,67 días.

Se registra en el tercer año de vida entre los principales logros del desarrollo que entre los 730 y los 760 días los niños juegan un tiempo prolongado con otros niños, aún en juegos de pares, con una desviación estándar de 9,02 días, saludan al llegar a un lugar y se despiden entre los 779 y los 810 días, en este aspecto hay que aclarar que en todos los casos la familia refirió que lo hacían a partir de la insistencia del adulto. Se quitan la ropa y los zapatos entre los 1050 y

los 1075, con una desviación estándar de 9,46. Los niños juegan con carros o muñecas entre los 1030 y los 1050 días.

Al analizar la influencia de la familia y el educador en el desarrollo del niño se constata que la calificación profesional y la capacitación y disposición de la familia son elementos determinantes, en los niños de la muestra del caso uno al seis son atendidos por el promotor que es Licenciado en Educación Preescolar y las familias tres de ellas en condiciones muy favorables y otras aceptables alcanzan los logros en los primeros días del período, sin embargo los casos del doce al catorce que los atiende el ejecutor y que una de las familias tiene condiciones muy favorables el niño alcanza los logros en los últimos días del período. Esto demuestra la necesidad de elevar la capacitación del personal y la unidad de influencia de los mediadores del proceso.

Estudio del caso 5:

Niña primogénita, resultado de un embarazo deseado. Parto a término (38 semanas), fisiológico. Pesó al nacer siete libras con ocho onzas.

Proviene de una familia nuclear, con condiciones de vida favorables tanto desde el punto material como espiritual, los padres tienen un nivel de escolaridad que favorece el proceso de interacción con la niña al ser la madre universitaria y el padre haber alcanzado el duodécimo grado. El proceso de estimulación lo dirige un promotor Licenciado en Educación Preescolar.

Al analizar cómo se comporta el desarrollo de la niña durante el primer año de vida se recoge que se observan contracciones de los párpados al cambiar de intensidades luminosas desde los cuatro días de nacida, fija la mirada a los trece días, a los 19 días mira a un objeto estático durante breve tiempo; en la niña fue característico la respuesta con llanto ante la presencia de ruidos en la habitación

desde la primera semana de nacida, hecho este que demuestra a su vez la conservación del analizador auditivo.

Presta atención a la voz y al canto del adulto a los 45 días, acción que se estimula desde los primeros días de nacida. Sigue un objeto que se desplaza ante su vista, los móviles y un tomate de tela roja que se colocó en la cuna, a los 91 días; se aprecia el inicio de la formación de la acción de coordinación de la mano con el ojo, al tratar de tomar un osito de peluche a los 140 días.

La estimulación de la audición a través de la palabra que se emite desde diferentes lugares de la habitación y con variaciones de la curva melódica y la intensidad de la voz, propició la respuesta de alegría cuando la madre le hablaba sin estar en su campo visual a los 140 días y ante conocidos a los 149 días.

El seguimiento realizado al desarrollo alcanzado en la percepción auditiva y visual ofrece como resultados, que los logros están en plena correspondencia con el período de tiempo descrito en la literatura. Estos logros no se deben analizar independientes de los ocurridos en el área motora, una de las que marcan pautas en el desarrollo físico y psíquico del niño.

El desarrollo motor en la niña se ha edificado del mismo modo que en las restantes áreas, de modo secuencial y relacionado con los obtenidos en el resto de las áreas. La niña logra el sostén cefálico desde la posición de acostada a los 48 días, toma objetos y los sostiene con firmeza durante un tiempo prolongado a los 74 días. Entre los tres y los seis meses: a los 124 días a partir de los objetos que se colocan en sus manos ejecuta la acción de llevarlos a la boca, los pasa de una mano para la otra a los 130 días. Al conversar con la niña y accionar juguetes de colores llamativos levanta la cabeza en un ángulo de 90 grados a los 120 días e intenta virarse moviéndose de lugar en la cuna a los 125 días.

Una muestra del desarrollo psicomotor en este primer año de vida es tomar objetos en ambas manos, logro que alcanza a los 179 días; golpear un objeto contra una superficie a los 198 días y tomar objetos pequeños a partir de la pinza digital a los 240 días.

Las habilidades adquiridas en el último trimestre del primer año de vida, a partir de la estimulación con acciones que propician el intercambio con el adulto (la manipulación de objetos y la búsqueda de juguetes en su radio de acción), producen cambios significativos en la vida de la niña, inicia el gateo a partir de la posición de sentada con una pierna doblada, alrededor de los siete meses y logra un gateo con arrastre de piernas y coordinación de brazos a los 280 días, habilidades que le permiten pasar a mantenerse de pie sin ayuda a los 290 días.

En el segundo año se recoge que camina sola a los 360 días, realiza movimientos con equilibrio a los 500 días y levanta objetos del piso sin caerse a los 536 días. Estas acciones dan paso a otras más complejas en el tercer año como: patear una pelota sin caerse a los 1078 días y subir una escalera sola a los 1089 días.

Se aprecian movimientos finos coordinados al extraer objetos pequeños de una caja a los 738 días y al pasar las páginas de un libro de cuento para niños a los 758 días.

La adquisición y desarrollo del lenguaje es uno de los logros más importantes en la vida del niño. En la etapa pre – verbal se constató que a partir de la reproducción que hace el adulto de los sonidos que emite la niña y del intercambio afectivo gorjea a los 85 días, balbucea a los 160 días e imita los sonidos producidos por el adulto a los 230 días.

La niña imita sonidos y acciones a partir del patrón del adulto, tales como, dale a la mocita, adiós y tirar besos a los 266 días y se expresa con palabras aisladas

para pedir alimentos u objetos que desea (pan, aba x agua x leche u otro líquido, pan x pelota x martillo). A los 379 días, la madre refiere que en ocasiones apunta hacia el lugar o grita repitiendo (ne, ne, ne, ne). Pasa al empleo de oraciones de dos palabras, imita la onomatopeya de perro (bau, bau), del pollito, del gato, tanto al verlos en ilustraciones como vivos, a los 499 días y logra señalar las partes de cuerpo, de un muñeco o en una ilustración a los 1090 días.

En el período comprendido entre los dos años y medio y los tres años ocurrieron importantes cambios en este indicador, las manifestaciones de la niña reflejaron como el pensamiento comenzaba a hacerse verbal y el lenguaje a interiorizarse, lo que se evidencia al preguntar el por qué de las cosas a los 1060 días y al explicar hechos y situaciones que ocurren en su entorno y a reproducir pequeñas rimas y canciones a los 1096 días.

En el desarrollo social se ha registrado que mira atentamente al rostro de quien le habla a los 68 días, que la sonrisa social aparece a los 87 días y que vocaliza como reacción al estímulo del adulto a los 134 días. En el período de tres a seis meses la niña imita acciones motrices a los 145 días, extiende los brazos para que la carguen y llora ante la presencia de extraños a los 174 días.

En el período de nueve a doce meses se recoge que sonríe ante su imagen en el espejo a los 286 días, cumple órdenes sencillas (dame el nené, ven con mamá) a los 300 días y que se mantiene atenta a la conversación del adulto a los 380 días.

En el segundo año de vida a los 460 días la niña señala el objeto que el adulto indica buscar en un libro o ilustración, utiliza la cuchara para comer a los 490 días y a los 575 días realiza juegos de pares, así como, avisa cuando desea ir al baño a los 554 días.

En el período de 24 a 36 meses la niña prolonga el tiempo de juego con otros niños a partir de los 740 días, a la orden del adulto saluda al llegar y retirarse de un lugar a los 800 días, a los 1050 juega con muñecas y otros objetos (imita acciones de lectura con uno de los libros de cuento), el padre refiere que a los 1054 días cuando se cae la palabra “luna” la recoge y la coloca correctamente.

La niña mantiene un estado de ánimo favorable, se mantiene alegre y motivada a interactuar con el adulto. La madre y el promotor refieren que es muy afectiva, que en ella es característico la permanencia en el juego al alado de otros niños y las posibilidades que tiene de imitar las acciones y de transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

El seguimiento realizado al proceso de estimulación de la niña confirma que ha logrado un desarrollo acorde al tiempo descrito por lo que se considera que la estimulación que ofrecieron los padres y el promotor fue adecuada, oportuna y sistemática.

El estudio realizado permite constatar que:

- ❖ Todos los niños alcanzan los logros del desarrollo en el período descrito en la literatura para ello, es característico en la muestra que ocurre entre los primeros días y los intermedios del intervalo.
- ❖ Se observa como regularidad que en los primeros logros del desarrollo la diferencia entre los niños es poco significativa y esta aumenta en la medida que pasa el tiempo, corroborándose la incidencia de la efectividad del proceso de estimulación.
- ❖ Se corrobora la relación directa entre los logros de los niños y la preparación del educador, no así en el nivel cultural de los padres, pues el

resultado depende directamente de la constancia en la estimulación y de las relaciones afectivas que se establecen con el niño.

La regularidad esencial encontrada en el estudio de casos es que en el desarrollo ontogenético de la lectura el niño transita **del nivel semántico al nivel sensomotor**, aspecto no delimitado en estudios precedentes. Esta regularidad permite conocer la lógica interna del proceso de la lectura y la evolución de las premisas para este aprendizaje:

- ❖ En el desarrollo de la sensopercepción en el niño se aprecia el paso de los reflejos incondicionados a respuestas condicionadas por la acción de medio, en todos ellos con una connotación de significados, que van de la identificación de lo sensorial, el olor, la temperatura, la excitación, etc., a la intensidad del movimiento, de la voz y llegan a la identificación del mensaje en las expresiones del rostro, en dibujos, en carteles etc.
- ❖ En el desarrollo de la percepción auditiva se manifiesta con la continuidad del gorjeo cuando se estimula, al virar el rostro porque escucha la voz de la madre, al busca un objeto porque escucha su onomatopeya o al reproducir la onomatopeya porque percibe el objeto.
- ❖ La motivación del niño por la lectura evoluciona de la siguiente forma: presta atención a las nanas, reproduce parte de ellas, la actividad objetual con libros de cuentos para niños en los que reproduce la onomatopeya de un objeto o animal, produce monosílabos y palabras ante el llamado de atención del adulto cuando observa láminas o libros de cuentos y pide un cuento o canción y se observa agitación motora cuando se aproxima la hora de dormir y no se realiza la actividad de leer o relatar el cuento.

❖ En el aspecto motor va desde los mecanismos motrices de la percepción visual, con acciones de ubicación, identificación y reconocimiento, al plano de la motricidad articularia y de este a combinar acciones de motricidad ocular, articularia, manual y general

Conclusiones del capítulo.

Las valoraciones realizadas por los expertos coincide en evaluar la estrategia de estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura como pertinente para su aplicación al otorgar calificaciones que oscilan entre muy adecuada y bastante adecuada.

Los resultados alcanzados en la aplicación del pre - experimento confirman la factibilidad de la estrategia, al registrarse en todos los niños logros acordes a los correspondientes a cada período etáreo.

La determinación de la influencia de la estrategia en el desarrollo de las premisas del aprendizaje de la lectura permitió el dominio de la media de aparición de los principales logros del desarrollo en el niño.

CONCLUSIONES.

La sistematización teórica realizada sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo en el niño y sus modificaciones a partir de las acciones de estimulación desde la edad temprana, así como los resultados obtenidos en la validación de la estrategia permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. Se constata que los estudios sobre el proceso de educación del niño se manifiestan en diferentes períodos históricos, los cuales se diferencian por el énfasis que hacen en el binomio aprendizaje – desarrollo, con un tránsito desde la concepción del proceso a través de la interacción del niño con su medio hasta posiciones que defienden el conocimiento de las necesidades y potencialidades del niño y en consecuencia el proceso de estimulación.
2. Se demuestra que es una necesidad la prevención de las dificultades en la adquisición de la lectura desde la etapa preescolar, estas acciones se deben desarrollar en la etapa preparatoria de la lectura que se extiende desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela. A partir de la concepción de que la lectura temprana es el proceso de significaciones que realiza el niño de cero a tres años de edad, en la decodificación e interpretación del conjunto de símbolos y signos que aparecen en el proceso de comunicación emocional y en la manipulación de objetos, con el tránsito del nivel semántico al nivel sensomotor.
3. Se definen las premisas para el aprendizaje de la lectura, como el conjunto de acciones y operaciones que constituyen condiciones previas para dicho proceso, entre ellas, la percepción visual, la percepción auditiva, el uso del símbolo, la motricidad general, la orientación temporo – espacial, el lenguaje oral y la motivación hacia la lectura.

4. Se postula que las acciones que conformen las estrategias de estimulación temprana deben ir dirigidas a lograr la cohesión del accionar de los factores más importantes en el Programa *Educa a tu hijo*: la familia, el promotor y el niño.

5. La estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura se fundamenta en los postulados de la escuela Socio – Histórico – Cultural, y la autora plantea que las acciones de estimulación en la etapa preescolar se conciben sobre la base de las principales directrices del desarrollo infantil, las que permiten partir de las vivencias del niño, y dar un enfoque de actividad, ontogenético e individualizado al proceso educativo.

6. La planificación de la estrategia para la estimulación temprana de las premisas del aprendizaje de la lectura se realizó en cinco etapas: la Preparatoria, la de Diagnóstico, la de Proyección Estratégica, la de Implementación y la etapa de Evaluación, permitiendo así perfeccionar la dirección del proceso educativo en las vías no institucionalizadas de educación.

7. Los resultados que aportan el criterio de expertos y el pre – experimento, avalan la pertinencia de la estrategia.

8. Se constató que la estrategia propuesta para la estimulación temprana de las premisas del aprendizaje de la lectura es efectiva, pues:

- Permitió la capacitación de los mediadores del proceso formativo.
- Favoreció el desarrollo del niño a través de la estimulación de las potencialidades.
- Propició el desarrollo de las relaciones sociales y afectivas del niño.
- Permitió realizar un estudio comparativo entre lo descrito en la teoría sobre el desarrollo de niño de cero a tres años y los logros de los niños de la muestra.

- Permitió perfeccionar los indicadores para la caracterización del niño de estas edades.
- Conocer la evolución ontogenética de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

RECOMENDACIONES.

1. Incrementar las acciones de preparación del niño para el aprendizaje de la lectura desde la etapa preparatoria.
2. Estructurar acciones para la integración de estos resultados investigativos con los realizados por Salazar Salazar, M. (2002) pues los mismos se complementan debido a que en dicha investigación se propone un modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje.
3. Continuar la preparación de las educadoras y los promotores de las vías no institucionalizadas de educación para que desarrollen acciones de estimulación temprana en la población infantil de la etapa preescolar, y de este modo generalizar los resultados con el objetivo de extender la propuesta a todas las áreas donde se desarrolla el Programa *Educa a tu hijo*.

BIBLIOGRAFÍA DE LA AUTORA RELACIONADA CON LA TESIS.

1. **“Estimulación temprana de la lectura”. Memorias del evento internacional de Comunicación y Cultura, 1997, coauspiciado por la Universidad de Holguín y la Universidad autónoma de Barcelona, España.**
2. “Estimulación temprana de la lectura”. Revista Luz, No. 1 de 1997, ISP “José de la Luz y Caballero”, elaborada en edición especial para el II Congreso Mundial de Educación Especial.
3. “La estimulación temprana. Una vía para la prevención de las dificultades en el aprendizaje”. Memorias del II Encuentro Mundial de Educación Especial, 1998.
4. “La estimulación temprana. Una vía para la prevención de las dificultades en el aprendizaje”. Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 99.
5. “Estrategia para la estimulación temprana de las premisas del aprendizaje de la lectura”. Memorias del evento Provincial “Cultura y Desarrollo”, 2003.
6. Valoración del “La concepción estratégica en la estimulación temprana del desarrollo”, resultado # 06 del Proyecto de Investigación 1406025, 2003.

Eventos científicos en los que se han presentado trabajos relacionados con la tesis.

- Evento Provincial Cultura y Desarrollo, 2003.
- Evento Internacional Pedagogía 99 y Pedagogía 2003.
- Evento Provincial Pedagogía 2001.
- Evento Municipal de la Mujer Creadora, 1998.
- II Encuentro Mundial de Educación Especial, 1998.
- Evento internacional de Comunicación y Cultura, 1997.
- Evento Provincial de Educación Especial, 1998, 1999, 2000, 20001 y 2002.

La autora ha dirigido numerosos trabajos de curso y de diplomas relacionados con esta temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Cfr. J. A. Comenio. Didáctica Magna, p. 228.
2. Apud. G. Fernández Pérez de Alejo, en La preparación de la familia para la estimulación temprana, p.2.
3. Apud. A. Legaspi. Pedagogía Preescolar, p.16. Documento que se editó en 1633 en Lezno (Polonia)
4. Ibid, p.16 – 17.
5. Apud. M. Domínguez Pino, F. Martínez Mendoza. Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar, p. 65.
6. Apud. L. Venguer. Pedagogía de las capacidades, p. 12.
7. Apud. A. Legaspi. Ob. Cit, p. 25.
8. Apud. M. Domínguez Pino, F. Martínez Mendoza.ob. cit, p. 66.
9. Apud. A. Legaspi. Ob. Cit, p.25.
10. Ibid, p. 32 – 33.
11. Apud. Domínguez Pino, F. Martínez Mendoza. Ob. Cit, p. 76.
12. Apud. A. Legaspi. Ob. Cit, p.35.
13. Apud. Domínguez Pino, F. Martínez Mendoza. Ob. Cit, p. 8.
14. Apud. M. Shuare. La psicología soviética tal y como yo la veo, p. 60.
15. Ibid, p. 66.
16. Ibid, p. 66.
17. Ibid, p. 141.
18. Ibid, p. 145.
19. Ibid, p. 163.
20. Apud. F. Hernández Huel. Estimulación intelectual de niños de 0 a 3 años con factores de riesgo, p. 28.
21. Ibid, p. 29.
22. Ibid, p. 29.
23. Ibid, p. 29.
24. Cfr. O. Terré Camacho. Educación del niño en la edad temprana, p. 25.

25. Cfr. F. Martínez Mendoza. La estimulación temprana: Enfoques, Problemas y Proyecciones, p. 12.
26. Apud. M. Condemarin. Lectura Temprana, p. 8.
27. Cfr. D. Cassany , M. Luna , G. Sanz . Enseñar Lengua, p. 46.
28. M. Condemarin. Ob. Cit, p. 12.
29. Ibid, p.12.
30. Ibid, p.12.
31. Ibid, p.12.
32. Cfr. Cassany , M. Luna , G. Sanz . Ob. Cit, p. 43.
33. Cfr. L. S. Vigotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, p. 130 – 140.
34. Cfr. M. Salazar. Un modelo para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje, p. 18.
35. Ibid, p. 18.
36. Apud. M. Rodríguez. La lectura en el parvulario, p. 28.
37. Apud. C. Mercer C. Dificultades en el aprendizaje, p. 56.
38. Cfr. L. Bravo Valdivieso. Lectura y Retardo Lector, p. 16 – 17.
39. Cfr. E. Figueredo, M. López. Logopedia. Tomo II, p. 50.
40. Apud. A. Ossorio. Estimulación de la comprensión lectora de los escolares primarios del segundo ciclo desde una perspectiva psicolingüística y metacognitiva, p. 13.
41. Apud. M. Salazar. Un modelo para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje, p. 30.
42. Apud. A. Ossorio. Ob. Cit, p. 14.
43. Ibid, p.14.
44. Apud. M. Salazar. Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias, p.20.
45. Ibid, p.20.
46. Cfr. L. S. Tsvietkova. Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro, p. 238.
47. Apud. Ob. Cit, p. 96.

48. Apud. A. R. Luria. Las funciones corticales superiores del hombre, p. 55.
49. Cfr. J. Cervera. Teoría de la Literatura Infantil, p.358.
50. Cfr. M. Salazar. Un modelo para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje, p.30.
51. Apud. Kumata Rodríguez J. Medicina de la Comunicación Humana, p. 23.
52. Apud. L. Bozhovich. La personalidad y su formación en la edad infantil, p.97 – 98.
53. Cfr. H. Garner . La Mente no Escolarizada, p. 82 - 99.
54. Cfr.M. Figueroa Esteva. Problemas de Teoría del Lenguaje, p. 29.
55. Apud. M. Domínguez, F. Martínez. Ob. Cit, p.91.
56. Cfr. M. D. Villa. Estimulación Temprana del Desarrollo. Concepciones del proyecto “Garabatos”, p. 3.
57. Apud. C. Muñoz. Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones en América Latina, p. 20.
58. Cfr. O. Calzadilla, et al. Informe final de la investigación sobre la calidad de la educación en el municipio Urbano Noris, p. 3.
59. I. Ibáñez Araos. Gerencia Personificada, p. 24.
60. Apud. A. Augier. Metodología para la elaboración de la estrategia escolar. P. 25.
61. Ibid, p. 17.
62. Cfr. O. Rodríguez, S. Alemañy. Enfoque, Dirección y Planificación estratégica. Concepto y Metodología, p. 12.
63. Apud. A. Augier. Metodología para la elaboración de la estrategia escolar, p. 25.
64. Ibid, p.17.
65. Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona : Ediciones Sopena, S. A ; 1976. T. II
66. Cfr. I. Ibáñez Araos. Ob. Cit, p. 36.
67. Cfr. H. Weihrich. Excelencia administrativa. Productividad mediante la Dirección por objetivos, p. 85.
68. Cfr. Koontz. Elementos de administración, p. 157.
69. Apud. O. Rodríguez, S. Alemañy, p. 32.

70. Apud. E. Ortiz E, M. A. Mariño. Las Estrategias Pedagógicas, (folleto). Pág. 1.
71. Ibid. pág. 1.
72. Ibid, p.4.
73. R. Sierra. La modelación de estrategias pedagógicas, p. 5
74. Apud. O. Rodríguez, S. Alemañy, p. 14. Los actores implicados son las personas, organizaciones, etc., que están dentro o fuera de la organización.
75. Apud. Luria, Leontiev, Vigotsky. Psicología y Pedagogía, p. 81 - 82.
76. Apud. V. Santana. Explore la mente de sus hijos, p. 48
77. Apud. Tsvietkova L. S. Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro, p. 19.
78. Cfr. Ibid, p. 30.
79. Cfr. Liublinskaia. En Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología, p 40.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

1. Adám León M I, Franco J y Munilla M C. Diseño de un programa de lectura y escritura compartida familia - escuela. Aula de Innovación Educativa, 1996, julio – agosto, (52 – 53): 67 - 70.
2. Addine Fernández F. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. [Tesis de doctorado]. La Habana: ISP “Enrique José Varona, 1996.
3. Alas C. Seminario de formación en administración pública y gerencia moderna. Puerto Rico: Universidad, 1992.
4. Albornoz O. Manual de Autogestión Educativa. 4ta edición. Caracas: Fundación Educación y Desarrollo, 1995.
5. Alfonso Rodríguez S. La Escritura. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1995.
6. Álvarez Álvarez L. Lectura: ¿Pasividad o dinamismo? Educación No. 89, sep – dic: 11- 14, Cuba, 1996.
7. Álvarez de Novales J. M. El papel del directivo profesional en las organizaciones académicas. Organización y Gestión Educativa, 1996, (1): 30 – 34.
8. Álvarez de Zayas C. La escuela en la vida. Santiago de Cuba: Publicado por el Centro de Estudios “Manuel F. Gran”, 1989.
9. ----- . Metodología de la investigación científica. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, 1995. (folleto).
10. Anderson, B. The need for fluent oral reading. In The Elementary school Journal, 1981, (LXXXI): 172 – 177.
11. Anido Vidal A. El trabajo con los conceptos durante la comprensión lectora en Secundaria Básica. Estrategias de aprendizaje. [Tesis de Maestría en Investigación Educativa]. Holguín: ICCP, 1998.
12. Ansoff H. I., Declark R. L. y Hager. L. Planteamiento estratégico, nuevas tendencias de la administración. México: Editorial trillas, 1993.

13. Antunez S. Marketing escolar. Revista Aula. Innovación Educativa. 1997, (58): 57 – 67.
14. Arthur Avedaño M, Guzmán Malvenda V. Dificultades de aprendizaje. . – En http://ceril.cl/P3_DDA.htm. – oct. 2002.
15. Augier A. Liderazgo y Dirección Estratégica. La Habana. IPLAC. Curso pre – evento. Pedagogía ´99, 1999.
16. ----- . Metodología para la elaboración de la estrategia escolar. (Tesis de Maestría). La Habana: IPLAC, 2000.
17. Báez de la Fe B. El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 1994, enero – abril, (4): 193 – 210.
18. Bannatyne, A. Language, Reading and Learning Disabilities. Illinois: Charles Tomas, 1971.
19. Bedariol A, Díaz T. Propuesta de un manual de evaluación psicomotriz del bebé de riesgo. Brasil: Universidad de San Carlos, 1995.
20. Bennis W. y Nanus B. Líderes, el arte de mandar. México: Merlín Libros, 1985.
21. Bertoglia Richards L. Psicología del Aprendizaje. Antofagasta: Editorial. Universidad de Antofagasta, 1990.
22. Bermúdez R., Rebustillo M. Teoría y Metodología del Aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
23. Bohigas Rodríguez E. Bríndale ayuda a tu hijo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
24. Bravo Valdivieso L. Dislexia y Retardo Lector. Enfoque neuropsicológico. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1984.
25. Bringas J. A. Dirección Estratégica. Bolivia: Imprenta Universitaria Bolivariana, 1997.
26. Bruner, J.S. On Perceptual Readiness. Psychological Review, 1970 (64): 123 – 152.
27. _____. Neural Mechanism in Perception, Psychological Review, 1970, 64: 340 – 358.

28. Bueckner Leo J, Guy L. Bond. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, segunda edición; Guy L. Bond, 1975.
29. Burke María T. Concepciones fundamentales acerca del niño de la etapa preescolar. La Habana. Compilación ICCP, MINEFD, 1995.
30. Cabrera M. C, Sánchez Palacio C. La estimulación precoz: un enfoque práctico. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1982.
31. Calzadilla González O. Programa de estimulación del desarrollo para el aprendizaje temprano de la lectura. [Tesis de Maestría en Educación Especial] La Habana: ISP "Enrique José Varona", 2001.
32. Calzadilla Concepción Y., Espinosa Ballester Y. Variables, dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje de la lengua materna. Ponencia para el Forum Nacional de Ciencias Pedagógicas. Holguín: ISP "José de la luz y Caballero", 2001.
33. Calzado Lahera D. El taller. Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador. [Tesis de Maestría]. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", 1998.
34. Cambourne B. Lenguaje, aprendizaje y capacidad de leer y escribir. Cero en conducta, Año 7. enero – abril; (29 – 30), 1992.
35. Campistrous Pérez L, Rizo Cabrera C. Indicadores e investigación educativa. La Habana: ICCP; 1998. (folleto).
36. Campo A. Los proyectos institucionales en Inglaterra y Gales. Revista Aula. Innovación Educativa. 1995, mayo, (38): 47 – 54.
37. Campbell F, Ramey Graig. Efectos de la intervención temprana en los logros intelectuales y académicos. Child Development, 1994, Apr; v 65 (2): 684 – 698.
38. Campos García A, González M A. Eficacia de la imagen mnemónica en el aprendizaje. Rev. PSICOPEDAGOGIA. Galicia, 1995, Año 6; vol 7, No (10 – 11): 143 - 149.
39. Cánova Fabelo L, Gómez Castañedo S, Núñez Aragón E. Los niños y sus derechos: Para la Vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

40. Carrazco Ortiz, A. Problemas escolares o problemas emocionales. – En http://starmedia.saludalia.com/starmedia/vivir_sano/doc/psicología/doc/doc_fracaso_colegio_2.htm. – may. 2002.
41. _____. ¿Sufren los niños con dificultades escolares? – En http://starmedia.saludalia.com/starmedia/vivir_sano/doc/psicología/doc/doc_fracaso_colegio_1.htm. – may. 2002.
42. Castillo Gatica H. Fundamentos psicológicos del desarrollo humano. Chile: Universidad de Antofagasta, 1990.
43. Casassus J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. Santiago de Chile, 1997.
44. Cassany D, Luna M, Sanz G. Enseñar lenguas. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagogies, 1998.
45. Chacón Ramírez B. Propuesta de modelo de planeación estratégica: su aplicación en EMPRESTUR S.A. Sucursal Holguín. [Tesis de Maestría], Holguín: Universidad “Oscar Lucero Moya”, 1999.
46. Chacón Ramírez S, Murillo Rojas M. Las funciones del lenguaje en el aula de Preescolar. Revista de la Universidad de Costa Rica, 1995, Vol. 19, (1):51 – 60.
47. Chávez Rodríguez J. Actualidad de las tendencias educativas. La Habana: ICCP, 1999. (folleto)
48. Chomsky C. Stages in Language Development and Reading Exposure. Harvard Educational Review. Febrero; Vol. 1, 1972.
49. Colomer, T. La enseñanza de la lectura. Cuadernos de Pedagogía, 1993, jul. – ago, (216).
50. Comenio J. A. Didáctica Magna. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
51. Condemarin M. Lectura Temprana. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1992.
52. _____. Lectura Correctiva y Remedial. Santiago de Chile: Editorial S.M, 1989.
53. Convención de los derechos del niño. UNICEF, Impreso en Chile, 1989.

54. Córdova Llorca, Ma. Dolores. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. [Tesis de doctorado en Ciencias Psicológicas]. La Habana: ISP "Enrique José Varona, 1996.
55. Cruz Tomás L. La noción del objeto en el niño durante la edad temprana. Estudio de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
56. Davidov V. V. Tipos de generalización de la enseñanza. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
57. _____. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
58. De Azúa F. ¿Para qué leer? Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, 1993, jul. – ago, (216).
59. Declaración Universal de Derechos Humanos en Cuba. La Habana: Editora Política, 1990.
60. Decroly, O., Boon G. Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires: Editorial Losada S. A, 1965.
61. De La Mata. La comprensión de textos como proceso interactivo: el papel del profesor en la ZDP. Revista Cultura y Educación, 1997, (6 – 7): 91 – 103.
62. Del Moral Pérez Ma. Esther. Aprender a leer y escribir con el ordenador. Cuadernos de Pedagogía en CD, 1998, jun, (270).
63. De Quirós J. B, Della Cella M. La dislexia en la niñez. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1981.
64. Deval J. El Desarrollo Humano. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1994.
65. Díaz M. I, Jorguera J. Sugerencias de estimulación para niños de 0 a 2 años. Colombia: Editorial Andrés Bello, 1990.
66. Dirección Provincial de Educación, Holguín. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar, 2000.
67. _____. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar, 2001.
68. _____. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar, 2002.
69. Defior S. La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto - escritura. Revista Infancia y Aprendizaje. 1994, 67 – 68: 91-108.
70. Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona: Ediciones Sopena, S. A; 1976. T. II

71. Doimeadios Martínez R. Metodología para la planeación estratégica en la educación preescolar. (Tesis de Maestría) Holguín: I .S. P."José de la Luz y Caballero", 1998.
72. Domínguez Pino M, Martínez Mendoza F. Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
73. Duque Yepes H. Desarrollo integral del niño: 0 – 3 años: manual para padres de familia, jardineras, niñeras, educadoras. Colombia: Ediciones Paulinas, 1991.
74. Durán Acosta J. A. El proyecto educativo institucional. Colombia: Editorial Magisterio, 1994.
75. Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992. 9 folletos.
76. Educación Preescolar: programa del primer ciclo: primer año de vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
77. Educación Preescolar: programa de segundo ciclo: segundo y tercer años de vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
78. Esparza A, Petroli A. La psicomotricidad en el jardín de infantes. Buenos Aires: Editorial Piados, 1883.
79. Fernández Marrero J. J. La escuela, la lengua, el conflicto. Algunos principios para la organización sociolingüística de la enseñanza. Revista Educación, 1996, sep – dic, (89):15 – 20.
80. ------. Teorías lingüísticas y enseñanzas de lenguas. Revista Educación, 1994, sep – dic, (83): 8- 12.
81. Fernández J. Europa: la hora de la educación y de la cultura. Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, 1993, feb, (211).
82. Ferreiro E. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Editorial Siglo Veintiuno, 1984.
83. -----, Teberoski A. Los sistemas de escritura. México: Editorial Siglo Veintiuno, 1989.
84. ------. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México: OEA, 1990.

85. Figueredo Escobar E. Psicología del Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
86. —————. Fundamentos de Psicología del Lenguaje. Santiago de Chile: Ediciones Instituto de Investigaciones y Perfeccionamiento e Innovaciones Internacionales, 2000.
87. Figueroa Esteva M. Problemas de Teoría del Lenguaje. La Habana: Editorial
a. Ciencias Sociales, 1982.
88. —————. La Dimensión Lingüística del Hombre. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1986.
89. Flores, Fernando. Sobre la relatividad de las condiciones cognoscitivas y de su influencia sobre la acción.-En <http://www ldc.lu.se/ latinam/virtual/cono/renzo.htm>, marzo 1999.
90. Fredericks D. A. Mental Imaginary Activities to Improve Comprehension. In The Reading Teacher. 1986, Vol 40, (1): 78 – 81.
91. Fundación Paso A Paso. Generalidades sobre las dificultades en el aprendizaje. En http://www.pasoapaso.com.ve/sensi/sensi_dificultades_aem.htm. – ene. 2001.
92. Funes, Manuel. Prevención y ACIs en las dificultades de la lectura. Un enfoque psicolingüístico – cognitivo. CLE, 1995, 28 / 95: 49 – 62.
93. García Alzola E. Lengua y Literatura: Su enseñanza en el nivel medio. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; Primera reimpresión, 2000.
94. García Madruga J. A., Lacasa P. Psicología Evolutiva. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid: IMPRESA Madrid, segunda edición, 1994.
95. García Madruga J. A. La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas. Revista Educación a Distancia, Madrid, 1995, jun – sep, (13): 61 – 74.
96. García Padrino J. La lectura y su tratamiento escolar. Revista Infancia y Sociedad. 1993, (21-22): 124- 129.

97. García Pérez L. Perspectivas para el diagnóstico y estimulación temprana de las desviaciones en el desarrollo intelectual. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, La Habana, 1997, S/D.
98. García Pérez M. Dificultades de aprendizaje y déficit de atención con hiperactividad. – En http://www.tda_h.com/dificultades%20de%20aprendizaje.
a. htm.- oct. 2002.
99. García Pers, D. Didáctica del Idioma Español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- 100.----- . La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
101. García S., Dolan Sh. La Dirección por Valores. La Habana: Edición del Ministerio de Educación Superior, 1998.
102. Garner H. La Mente no Escolarizada. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.
103. Gessel A. y Amatruda C. Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. México: Ediciones Paidós, 1985.
104. Girolami Boulinier A. Prevención de la dislexia y la disortografía: en el cuadro normal de las actividades escolares. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1980.
105. Gil R, Soliva M. Rincones para Aprender a Leer. Revista Aula, 1993, mayo, (14): 40 – 47.
106. Gomes N. Metodología del Desarrollo del Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.
107. González M. M. La Lectura del Libro sin Letras. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1989, mayo, (170): 66 – 69.
108. González M. De J. Aprendizaje de la lecto – escritura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e interpretación educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. 1996, (76): 97 – 108.
109. González, E. Menores en desamparo y conflicto social. Madrid: Editorial CCS, 1996.
110. González Pumariega S, Nuñez Pérez J. C, González J, Prenda García, Álvarez L. Estrategias de intervención en niños con dificultades de

aprendizaje.—

En

<http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/a9.htm>.

111. Grasa R. Una propuesta en torno al método global natural. Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, 1982 dic., (96).
112. Haussler I. M, Rodríguez S. Manual de estimulación del niño preescolar. Santiago de Chile: Editorial Nuevo Extremo; 1994.
113. Huepp Ramos F. Estimulación intelectual de niños de 0 a 3 años con factores de riesgo. (Tesis de Maestría). ICCP, La Habana, 1998.
114. Ibáñez Araos I. Gerencia personificada. Santiago de Chile: Ediciones Universitaria. S.A., 1995.
115. Infante Miranda M. E. Estrategia para el tratamiento pedagógico de la poesía de la localidad: Experiencia en el nivel preuniversitario en Holguín. (Tesis de Doctorado). Holguín, Cuba: I.S.P. "José de la Luz y Caballero", 2001.
116. Jiménez J. E. Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. Revista Infancia y Aprendizaje. 1996, (76): 109 – 119.
117. Jordán J. El niño, cuidados y consejos. Guía para la familia. La Habana: Editorial Científico Técnica, 2002.
118. Kaufman A M. Proceso de adquisición de la Lengua Escrita. En Contenidos de aprendizaje. México: Universidad Pedagógica Nacional. SEP, 1983.
119. Kossa Kouskaia E.A. El juguete en la vida del niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
120. Kooz H. Elementos de Administración. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1987.
121. Kocher F. Reeducción de los Errores de Lectura. Barcelona: Editorial Luís Miracles, 1966.
122. Kumata Rodríguez J. Medicina de la Comunicación Humana. México: Editorial Litográfico Maico, 1994.
123. Konstantinov N. A, Medienskll E.N, Shabaeva M. F. Historia de la Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974. 3 tomos.
124. Lacasa P, Cosano C, Reyna A. Aprendices en la Zona del Desarrollo Próximo ¿quién y cómo? . Revista Cultura y Educación, 1997, (6 – 7).

- 125.Lacasa P, Guzmán S. ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje?
Transformar las aulas para superarlas. Revista Cultura y Educación, 1997
(8): 27 – 48.
- 126.Leal García A. Un complejo sistema de simbolización llamado lengua
escrita. Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, 1982, dic, (96).
- 127.Legaspi A. Pedagogía Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y
Educación, 1999.
- 128.Leontiev A.N. Problemas del Desarrollo del Psiquismo. La Habana:
Editorial Pueblo y Educación, 1964.
- 129.Lerner D. Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. En Contenidos de
aprendizaje. México: Universidad Pedagógica Nacional. SEP, 1983.
- 130.Liamina M, Guerbova V, Kosolova G, Romanosvkaia M, Komanova m. La
educación de los niños de edad temprana. La Habana: editorial Pueblo y
Educación, 1982.
- 131.Liublinskaia A. A. Psicología Infantil. La Habana: Editorial Libros para la
Educación, 1981.
- 132.----- . Desarrollo Psíquico del Niño. México: Grijalbo, 1971.
- 133.Lira M. I. Manuales de estimulación del primer año de vida. Santiago de
Chile: Editorial Galdós, 1987.
- 134.López Hurtado J, Siveiro A. M. El Diagnóstico: un instrumento de trabajo
pedagógico de preescolar a escolar. La Habana Editorial Pueblo y
Educación,1996.
- 135.López Hurtado J. Psicología General. La Habana: Editorial Pueblo y
Educación, 1982.
- 136.López Hurtado J. Silverio A. El diagnóstico: un instrumento de trabajo
pedagógico de preescolar a escolar. La Habana: Editorial Pueblo y
Educación, 1996.
- 137.López Hurtado J., Silverio A., Pérez Travieso I. Orientaciones al ejecutor.
La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
- 138.López Machín R. De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las
potencialidades. Nuevos conceptos en Ecuación Especial, 2000.
- 139._____. Actualidad en Educación de niños con Necesidades
Educativas Especiales, 2000.

140. López Medina F. Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. [Tesis de Maestría] Holguín: ISP "José de la Luz y Caballero", 2000.
141. López Rodríguez F. y Ferrán Sentís V. Las adaptaciones al currículum a primaria. Revista Aula de Innovación Educativa, 1997, Enero, (58): 47-48.
142. López Rubio J. La Pedagogía de la Lecturización. Cuadernos de Pedagogía, , Valencia, 1994, (175): 54-59.
143. Luque Salas B. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza. En <http://www.uco.es/~edladip/revista/genios/N1/ARTB1/art9.htm>. – oct., 2002.
144. Luria A. R. Las funciones corticales superiores del hombre. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica, 1982.
- 145.------. El Cerebro en Acción. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
146. Luria A. R, Leontiev, Vigotsky. Psicología y Pedagogía. En desarrollo del niño y aprendizaje escolar. México: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional, 1986. Antología
147. Luvaas – Briggs L. Some Whole Brain Activities For The Community College Reading Class. Journal of reading, 1972, Vol. 127, 7: 644.
148. Mac Conkey R. y McEvoy . Games for Learning to Count. British Journal of Special Education, 1986, Jun, Vol 23, (2): 59 – 62.
149. Manual de estimulación del niño. Guía para padres y educadores. Santiago de Chile: Nuevo Extremo; 1994.
150. Mañalich R. [et al]. Taller de la Palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
151. Márquez Rodríguez A. Excelencia y Creatividad: alternativa para su estimulación y desarrollo. La Habana: IPLAC. Curso pre – evento Pedagogía´ 99, 1999.
152. Martín M. C. La organización del currículum de Educación Infantil en clave de atención a la diversidad. Revista Aula de Innovación Educativa, 1994, Julio-Agosto, (28-29): 5 -12.

153. Martínez F. La estimulación temprana: Enfoques, Problemas y Proyecciones. La Habana ICCP, MINED, 2000.
154. Martínez F y León Lorenzo S. La adaptación de los niños y las niñas a las nuevas condiciones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
155. Mercer C. D. Dificultades de Aprendizaje. 2. Barcelona: Editorial CEACED, 1991.
156. Ministerio de Educación. La Dirección del Trabajo en la Escuela. MINED. Curso Escolar 1993 – 1994.
157. _____. Trabajo Metodológico de los Centros de Diagnóstico y Orientación, 1994.
158. _____. Direcciones principales de trabajo educacional para el curso escolar 1995 – 1996. La Habana: MINED, 1995.
159. _____. Para la Vida / Colectivo de autores del Pedagógico de Pinar del Río. – Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
160. _____. Dirección Estratégica del MINED. La Habana, 1997.
161. _____. Direcciones Estratégicas del MINED. V Curso para Directores Municipales de Educación. La Habana: MINED, 1997. Material mimeografiado.
162. _____. Programa Educa a tu Hijo. Folleto del 1 - 9. - Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 4ta reimpresión, 1998.
163. _____. Programa Nacional por la Lectura. La Habana, 1998.
164. _____. La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años. – Ciudad de la Habana, 1998.
165. _____. Apoyo al manual del promotor. Folleto del 1 – 5. – Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
166. _____. Selección de temas psicopedagógicos / Colectivo de Investigadores del Equipo de Primaria del Instituto Central de Ciencias pedagógicas. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001. – 154 p.
167. Montessori M. Ideas generales sobre mi método. Editorial Losada S. A, Buenos Aires, 1965.
168. Moreno Fernández X. L. La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la escuela primaria. Revista PEDAGOGIA, México, 1996, Vol.11, (6).

169. Morenza Padilla L. Memoria semántica. Estructura de conocimiento y aprendizaje de la lectura. Revista Educación, 1995, ene – abr., (84).
170. _____. Nuevas alternativas en el aprendizaje de la lectura en niños con problemas de aprendizaje. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 1. La Habana, 1997, S/D.
171. _____. El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 2. La Habana, 1997, S/D.
172. Morenza Padilla L., Ibarola, G. C., Manzano, M. I., Pérez Abalao, M. C. ¿Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje? Experiencias en la escuela Paquito Rosales. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 3. La Habana, 1997, S/D.
173. _____. Los niños con dificultades en el aprendizaje. Caracterización. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 4. La Habana; 1997, S/D.
174. Morgan Robert L., Dawson B., Kerby D. The Performance of Preschoolers With Speech / Language Disorders on the McCarthy scales of children's abilities. Psychology in the Schools, 1992, January. (29): 11 - 15.
175. Morrissey G. Pensamiento Estratégico: Construye los cimientos de su planeación. México: Jossey Boss, 1996.
176. Muguersia Muguersia P. Teoría general de la dirección socialista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
177. Naranjo C. Algunas lecturas y trabajos sobre estimulación temprana. Programa regional de estimulación temprana de UNICEF. México: (s.e), 1981.
178. Navarro M. Aprendiendo a contar cuentos. La Habana: Editorial Gente Nueva, 1999.
179. Neira Fernández Ma. A. y Martín J. Un Preescolar Diferente. Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, 1984, sept. (117)
180. Nieves Rivero Ma. L y López Machín R. El diagnóstico como proceso de evaluación - intervención: una nueva concepción. Material en disco, 1999.

181. Nocedo de León I., Castellano S. B., García B. G., Adine F. F., González D. C., Minujín Z. A., Valera O. A. Metodología de la Investigación Educacional. 2da parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
182. Nuestros Hijos. Moscú: Editorial Progreso, 1996.
183. Ortega Ruiz R. El juego infantil y la construcción social del conocimiento. España: Ediciones Alfar, 1992.
184. Ortiz E, Mariño M. A. Las Estrategias Pedagógicas. Holguín: Universidad "Oscar Lucero Moya", 1996. (folleto)
185. Ossorio Salermo A. Ma. Estimulación de la comprensión lectora en escolares primarios del segundo ciclo desde una perspectiva psicolingüística y metacognitiva. [Tesis de Maestría], La Habana: ISP Enrique José Varona, 1999.
186. Otero B.E. ¿Tiene futuro el humanismo? <http://www ldc.lu.se/~latinam/virtual/cono/edison1.htm>, marzo, 1999.
187. Pérez Travieso I., Fernández de Castro Ledesma Ma. J. y Pérez Morán M. Para Ti Promotor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
188. Pérez Álvarez S. "La investigación y la práctica pedagógica de avanzada". Educación. La Habana, 1999, (80).
189. Perelstein De Braslavsky B. "La lectura en la escuela". Buenos aires: Editorial Kapelusz, 1983.
190. _____. La lectoescritura inicial: Ensayo de un paradigma didáctico. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa. 1995, Año VIII, (19): 45 – 108.
191. _____. La lectoescritura inicial: Ensayo de un paradigma didáctico. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa. 1995, Argentina, Año VII, (19): 45 – 95.
192. Petrovki A. V. Psicología General. Moscú: Editorial Progreso, 1980.
193. Piaget J. La Equilibración de las Estructuras Cognitivas. España: Editorial Siglo XXI, 1978.
194. _____. La Construcción de lo Real en el Niño. La Habana: Ediciones Revolucionarias, 1965.
195. _____. El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. Madrid: Ediciones Aguilar, 1969.

196. Pozner de Weinberg P. El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. *Revista Latinoamericana de innovación educativa*. 1996, (24): 166 – 171.
197. Proenza Garrido Y. Modelo didáctico para el aprendizaje de los conceptos y procedimientos geométricos en la escuela primaria. [Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas]. Holguín: ISP “José de la Luz y Caballero”, 2002.
198. Programa integrado de Educación Infantil – Escuela – Hogar del “CINDE”. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*. 1995. Argentina. Año VII, (19): 109 – 174.
199. Pulido Ochoa R. Lectura y escritura significativa, una alternativa en la escuela primaria. *PEDAGOGÍA*, México, 1996, vol. 11(6).
200. Quarti C. El gran libro de los padres. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1985.
201. Reimers F. La necesidad de una política de educación inicial Latinoamérica y el Caribe. Quito: Editorial Ecuador, 1994.
202. Reyes López J. L. Factores que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje en escolares de primer grado del Municipio Holguín. [Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación], sede de Las Tunas: ISP Enrique José Varona, 1999.
203. Rodríguez Gil O., Ojito Torres Ma. T. Los trastornos de la lectura y la escritura: una estrategia para el diagnóstico. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97. La Habana, 1997, S/D.
204. Rousseau, J. J. Emilio. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
205. Salazar Salazar M. Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias. [Tesis de Maestría en investigación Educativa], Holguín: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1998.
206. Samuels S. J. The Method of Repeated Reading. *The Reading Teacher*, 1979, vol. 32: 403 – 408.
207. Sanacore J. Metacognitions and the Improvements of Reading: Some Important Links. *Journal of Reading*, 1984, Vol. 27, (8): 706 – 712.

208. Sánchez V. Aportes de la lingüística a la enseñanza del Español como Lengua Materna en Costa Rica: competencia sintáctica en niños Preescolares. Revista de la Universidad de Costa Rica, 1995, Vol 19, (1): 73 – 82.
209. Santamaría A. La naturaleza semiótica de la conciencia humana: una aproximación sociocultural a la mente humana. Infancia y Aprendizaje, 1997, (80).
210. Santana V. Explore el Cerebro de su Hijo. SUMMA, 1996, abril: 40 - 54.
211. Seda Santana I. Lengua Escrita: evolución teórica desde Piaget. PEDAGOGÍA, 1996, vol. 11, (6).
212. Shaywitz S. E. Dyslexia. SCIENTIFIC AMERICAN. 1996, noviembre; Vol. 275 (5): 98 – 104.
213. ----- . Dyslexia. The New Englan Journal of Medicine. January, 29; (338): 307 – 312.
214. ----- y otros. Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. PEDIATRICS, 1999, December; Vol. 104, (6).
215. ----- y otros. Funcional Disruption in the Brain for Reading in Dyslexia. Neurobiology. 1998, March; Vol. 95: 2636 – 2641.
216. Shneuly B. La concepción Vigotskiana del lenguaje escrito. CLSE, 1992. (16):49 – 60.
217. Shuare M. La psicología soviética tal como yo la veo. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
218. Siverio A. M. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
219. Sierra R. La modelación de estrategias pedagógicas. I.S.P “Enrique José Varona”, material en soporte magnético. La Habana, 1998.
220. Solé I. Una reflexión sobre Montessori y Decroly. Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 126, jun. 1985.
221. Steiner G. Planeación Estratégica. Lo que todo director debe saber. Una guía paso a paso. México: Editorial Continental, 1996.
222. Tañer J. M. Educación y Desarrollo Físico. México: Siglo veintiuno, 1979.
223. Toro J B, Rodríguez M. C. El desarrollo mental a través de la familia. Editorial Educación Hoy, 1978, Colombia, mayo - junio, (45): 17 - 276.

224. Tsvietkova L. S. Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
225. Terré Camacho O. Educación del niño en la edad temprana. Lima: Publicación Asociación Mundial de Educación Especial; 1997.
226. UNESCO. Modelo de acompañamiento – apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PREALC. Declaración de la Habana. La Habana, 2003.
227. Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. Antología, México: [S.N], 1986.
228. Usova A. P. y Sakulinan. P. Teoría y práctica de la educación sensorial en el Círculo Infantil. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1979.
229. Vellutino, F. R. Dyslexia: Theory and Research. – Cambridge, Mass: MIT Press, VAN DEN HONERT, D. A neuropsychological technique for training dyslexics. In The 1979.
230. Venguer L. A. Temas de Psicología Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
231. ----- . Pedagogía de las Capacidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Segunda edición, 2001.
232. Vernon Mc. C, Coley J. D. The Sing Language of The Deaf and Reading Language Development. The Reading Teacher, 1978, Vol. 32: 297 – 303.
233. Vigotsky L. S. Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
234. ----- . Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
235. ----- . La Evolución Psicológica del Niño. Buenos Aires: Editorial Psique, 1976.
236. Villa M. D. Estimulación Temprana del Desarrollo. Concepciones del proyecto “Garabatos”. Ier Simposio Internacional de Educación Inicial y Preescolar: “Infancia y Educación”. Curso pre – evento. La Habana, 1998.
237. Wallon H. Los Orígenes del Carácter en el Niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

- 238.------. La Evolución Psicológica del Niño. México: colección pedagógica Grijalbo, 1968.
- 239.Warren Steven F. y Yoder Paul J. Communication and Language Intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient. The Journal of Special Education. Vol 28, 1994, (3): 248 – 258.
- 240.Werich H. Excelencia administrativa. Productividad mediante la dirección por objetivos. México: Limuza, 1987.
- 241.Yañez González E. Dirección Estratégica: decisiones estratégicas. La Habana: Universidad de la Habana: CTED, 1991.
- 242.Yule W. Differential Prognosis of Reading Backwardness and Specific Reading Retardation. British Journal of Educ. Psychol. 1973, (43): 244 – 248.
- 243._____. Over and Under Achievement in Reading Distribution in The General Population. British Journal of Educational Psychol. 1974, (44): 1 – 12.
- 244.Zaldivar Carrillo Miguel E. La estimulación del desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento a través del proceso de la enseñanza – aprendizaje de la Física en el nivel Medio Superior. [Tesis de doctorado] Holguín ISP “José de la Luz y Caballero”, 2001.
- 245.Zilberstein Toruncha J. y Valdés H. Aprendizaje escolar y calidad educacional. México: Ediciones CEIDE, 1999.

Anexo 1.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL EGRESADO DE PREESCOLAR EN LA PROVINCIA DE HOLGUÍN:

Tabla: Tareas del diagnóstico del área de lenguaje:

Cursos	Análisis fónico	Organización perceptual	Lenguaje relacional
	Perfil bajo e Inarmónico	Perfil bajo e Inarmónico	Perfil bajo e Inarmónico
1999 – 2000	539	432	539
2000 – 2001	834	440	463

2001 – 2002	581	451	449
-------------	-----	-----	-----

ANEXO 2.

Encuesta a metodólogos de la Enseñanza Preescolar.

Por su experiencia como educador y dirigente educacional, resulta importante su opinión para proponer acciones de investigación que favorezcan el cumplimiento de los objetivos del Programa *Educa a tu hijo*. Para ello le pedimos que responda a las siguientes preguntas y agradecemos su colaboración.

Municipio:

Años de experiencia en la educación preescolar:

Cuestionario.

1. ¿A que atribuye usted que los niños que provienen de las vías no institucionalizadas logren resultados más bajos en las tareas del diagnóstico del grado preescolar ?.

----- La baja asistencia a las actividades.

----- A no recibir ayuda según sus necesidades.

----- A limitaciones en la preparación del ejecutor que la atiende.

----- Otras causas.

2. ¿Qué incidencia tienen las tareas del lenguaje en los resultados del diagnóstico del grado preescolar?.

3. Puede el promotor, a partir de las orientaciones que ofrece el Programa *Educa a tu hijo*, identificar las desviaciones del desarrollo en los niños.

Sí----- No ----- No sé -----.

4. Independientemente de la respuesta a la pregunta anterior, ¿qué acciones podrían implementarse para optimizar el proceso de diagnóstico?.

Gracias por su colaboración.

Anexo 3.

Entrevista a las madres.

Compañera:

Usted ha sido seleccionada para que forme parte de un proyecto de investigación a través del cual será preparada para que eduque mejor al niño que espera; solicitamos su disposición para este estudio, de ser positiva su respuesta le pedimos responda las siguientes preguntas.

1. ¿Le gusta leer?.

2. ¿Qué géneros prefiere?.

3. ¿Qué tipo de literatura existe en la casa?.

4. ¿ Ha tenido otros niños?.

Sí ----- No-----

5. ¿Qué enfermedades ha padecido usted?.
6. ¿Qué enfermedades ha padecido su esposo?.
7. ¿Cómo ha transcurrido este período de embarazo?
8. ¿Qué ayuda necesita para educar mejor a su hijo?.
9. ¿En la familia hay alguna persona con alteraciones nerviosas?.
10. ¿Fue muy difícil para alguna persona de la familia aprender a leer o a escribir?.
11. ¿Cuál es el último grado escolar vencido por usted y su esposo?.

Agradecemos su cooperación.

Anexo 4.

Acciones para los promotores.

Curso especializado de superación para promotores del Programa *Educa a tu hijo*.

Tema: Estimulación temprana del desarrollo como vía para la prevención de las dificultades en el aprendizaje.

Horas clase: 32 h/c.

FUNDAMENTACIÓN.

La expansión de la educación inicial como una necesidad de la sociedad actual, demanda la formación de profesionales altamente calificados para la Enseñanza Preescolar. Como respuesta a estas exigencias se ha concebido en la planificación de la superación del personal docente acciones que satisfagan sus

necesidades referidas a la estimulación temprana del desarrollo como una vía para el trabajo preventivo a través de la familia, la comunidad y otros agentes educativos, de modo que permita la adopción de medidas para prever las desviaciones del desarrollo desde las edades más tempranas.

El programa propicia a los educadores la posibilidad de profundizar en temáticas de interés para su desempeño profesional, les permite a su vez, transformar la dirección del proceso educativo con el empleo de métodos y procedimientos que conduzcan a organizar actividades que respondan a las particularidades del grupo y a las individualidades de cada niño.

La identificación oportuna de comportamientos que no se corresponden con el grupo etéreo, permitirá el diagnóstico y seguimiento de aquellos niños con factores de riesgo, en situación de desventaja social y con necesidades educativas especiales, así como la implementación de respuestas pedagógicas cada vez más acertadas.

La realización de acciones de estimulación en el hogar y en la actividad conjunta constituye una vía para desarrollar en el niño sus potencialidades y favorecer el desarrollo integral del mismo.

En el desarrollo de los temas se analizará la necesidad del establecimiento de vínculos sólidos entre las enseñanzas de la infancia, Preescolar, Primaria y Especial como la vía idónea para que las acciones de prevención cumplan su objetivo.

Objetivo general:

Valorar cómo a través del Programa *Educa a tu hijo* se implementan acciones de estimulación temprana del desarrollo dirigidas a la prevención de las necesidades educativas.

Sistema evaluativo: Las evaluaciones tendrán un carácter cuantitativo y serán sistemáticas.

El curso culminará con la defensa de un trabajo que aborde el tema: El trabajo preventivo a partir del proceso de estimulación temprana en la Educación Infantil.

Objetivo: Diseñar acciones de estimulación para la prevención de las dificultades en el desarrollo de los niños que atienden a través del Programa *Educa a tu hijo*.

Plan temático.

Tema I. El trabajo preventivo y comunitario a través del Programa *Educa a tu hijo*. 14 h/c.

Tema II. El proceso de estimulación temprana del desarrollo. 18 h/c.

Tema I: El trabajo preventivo y comunitario a través del Programa *Educa a tu hijo*.

Objetivo: Fundamentar la importancia del trabajo preventivo comunitario desde las edades más tempranas con la participación de los promotores, la familia y la comunidad en la detección temprana de desviaciones del desarrollo en este período de la vida.

Sistema de conocimientos.

- ❖ El trabajo preventivo – comunitario. Definición. Principios básicos de la prevención. Niveles de prevención. Fundamentación pedagógica y político – ideológica del trabajo preventivo. Documentos jurídicos que rigen el trabajo preventivo. El carácter intersectorial del T. Preventivo.
- ❖ El Programa *Educa a tu hijo* como vía para la prevención de las N.E.E.

- ❖ **Los grupos de riesgos. Clasificación. Características. Papel del promotor, la familia y la comunidad en la atención a estos grupos.**
- ❖ **El Consejo de Atención a Menores (CAM). Funcionamiento.**
- ❖ Tendencias actuales sobre el proceso de diagnóstico. El diagnóstico en la edad temprana y preescolar y su influencia en la etapa escolar.
- ❖ La respuesta pedagógica. Definición. Características. Requisitos para su diseño. Tipos de respuestas pedagógicas. Adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares.

Orientaciones metodológicas.

Por la importancia que reviste el tema se sugiere que se inicie con una explicación de los elementos teóricos que sustentan el trabajo preventivo – comunitario, es preciso analizar los resultados alcanzados en la provincia en este aspecto y cómo se incluye en la formación del profesional. Se debe explicar las acciones organizadas a partir del trabajo integrado de los equipos metodológicos de las enseñanzas de la infancia a instancia provincial, y el Consejo de Atención a Menores.

Se analizará la labor de la Enseñanza Preescolar en el diagnóstico desde la edad temprana y su seguimiento en la etapa escolar, su implicación en el trabajo preventivo con los grupos de niños con riesgo, así como el trabajo desplegado por la Educación Especial como centro de recurso y apoyo para el resto de las instituciones.

Se recomienda que en el análisis del Programa *Educa a tu hijo*, se destaque el carácter preventivo que tiene en las edades tempranas si se profundiza en cómo preparar a la familia para que detecte cuándo el niño está por debajo de los logros de la etapa, y que acciones desarrollar para modificar la situación presente. Debe abordarse cómo a través del trabajo intersectorial que se lleva a cabo para cumplimentar el Programa es posible la realización de acciones de prevención, así como enfatizar en la preparación de la familia por el valor de este mediador cultural en la estimulación y prevención de factores de riesgo.

Para el desarrollo del tema el docente debe dirigir el análisis a los diferentes folletos que conforman el Programa, los promotores seleccionan algunas de las actividades que se describen y fundamentan la importancia que tiene para estimular el desarrollo del niño, e incluso argumentar qué área de desarrollo se

afectaría en caso de no cumplir con lo que se explica en los textos. Para profundizar en este contenido se sugiere que se utilice además las enciclopedias para padres pertenecientes al Programa Editorial Libertad.

En el contenido que se refiere a los grupos de riesgos, su clasificación y característica, se motivará a los promotores para que profundicen en su estudio, de modo que lleguen a determinar en su zona de atención niños que por sus particularidades pertenezcan a estos grupos. Se orientará la elaboración de acciones que impliquen al promotor, la familia y la comunidad en la solución de los problemas que presentan los niños. Estas acciones serán incorporadas a las respuestas pedagógicas.

Con respecto al Consejo de Atención a Menores y su funcionamiento se sugiere que se aborde en el trabajo de modo que los promotores consulten la bibliografía acerca del tema e investiguen en su territorio sobre el funcionamiento y los resultados obtenidos en esa labor, para ello deben remitirse al Secretario del Consejo de cada municipio, por lo que se debe ofrecer una guía de entrevista que facilite la recopilación de datos.

La prevención de las dificultades en el aprendizaje y en la conducta está muy vinculada a la labor de diagnóstico; es por ello que en el tema se incluye el contenido sobre diagnóstico y caracterización. En este tema el profesor debe aprovechar todos los conocimientos y la experiencias prácticas que tienen los promotores por lo que se recomienda que se realice un debate profesional donde se expongan los elementos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de diagnóstico y cómo los han implementado en la práctica de las vías no institucionalizadas.

En este debate también se debe hacer referencia a cuáles son logros y limitaciones que tienen los educadores en el proceso de diagnóstico. El docente, de conjunto con los promotores, analizará las tendencias actuales del proceso de diagnóstico, centrará el análisis en el diagnóstico temprano y preescolar y su importancia para la labor del educador y para el desarrollo del menor. Para ello se debe partir de un análisis de las áreas que se diagnostican en los distintos períodos etáreos, determinar el nivel de logro que deben tener los niños en cada una y cuáles son las posibles limitaciones que se pueden encontrar así como la repercusión de estas limitaciones en el aprendizaje.

En el análisis se demostrará cómo concebir acciones para prevenir las dificultades y cómo lograr el desarrollo de los niños. En este tema el profesor debe propiciar el intercambio y la reflexión colectiva para que los promotores expongan sus experiencias y aclaren sus dudas.

Se sugiere, además, que se analice el sistemas de actividades conjuntas para los niños de tres años y que se analice las respuestas pedagógicas que diseña el promotor teniendo en cuenta las particularidades de los niños. Este análisis puede dirigirse a los siguientes aspectos:

- ❖ Dificultad que presenta el niño.
- ❖ Correspondencia de las actividades con la dificultad que presenta (nivel de complejidad y variedad de las actividades)
- ❖ Tipo de respuestas (adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares)

Tema II. El proceso de estimulación temprana del desarrollo .

Objetivo: Analizar las principales posiciones teóricas y metodológicas que sustentan el proceso de estimulación temprana.

Sistema de conocimientos.

- ❖ Antecedentes históricos de la educación temprana. Principales posiciones teóricas y metodológicas.
- ❖ La estimulación temprana. Definiciones. Principios que la rigen.
- ❖ Características del niño de cero a tres años que propician la estimulación. Signos de atención para el diagnóstico.
- ❖ Características de los programas de estimulación temprana. Esferas a estimular en la edad de cero a tres años. Papel del adulto en el proceso de enseñanza.
- ❖ La estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.
- ❖ La estimulación temprana en niños con necesidades educativas especiales.

Orientaciones metodológicas.

En el tema referido a la estimulación temprana del desarrollo se debe partir del análisis de los antecedentes históricos de la educación temprana, las principales posiciones teóricas y metodológicas, definir los principios que la rigen, establecer un análisis comparativo entre el sistema de principios de la Educación Preescolar y los principales postulados de la escuela Socio – Histórico Cultural.

Debe ser objeto de análisis las principales potencialidades del niño de cero a tres años que propician que se estructure el proceso de estimulación. En este sentido se realizará el análisis de cuáles son aquellos signos de alerta para el educador y la familia que pueden identificar determinadas desviaciones en el desarrollo.

Se analizarán las características de las estrategias y programas para la estimulación temprana del desarrollo, las esferas que contemplan así como el papel del adulto en el proceso de enseñanza. Se analizará, además, el trabajo intersectorial desde el período de embarazo hasta el ingreso del niño a la escuela y la organización de estrategias pedagógicas a través del Programa *Educa a tu hijo*. En el curso se dedicará parte del tiempo a la organización de acciones para estimular a los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Al trabajar la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura se incluirá la información contenida en el informe de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA .

1. Bueckner Leo J, Guy L. Bond. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, segunda edición; Guy L. Bond, 1975.
2. Burke María T. Concepciones fundamentales acerca del niño de la etapa preescolar. La Habana: Compilación ICCP, MINEFD, 1995.
3. Bohigas Rodríguez E. Bríndale ayuda a tu hijo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
4. Bredariol A Díaz T. Propuesta de un manual de evaluación psicomotriz del bebé de riesgo. Brasil: Universidad de San Carlos, 1995.
5. Cabrera M. C, Sánchez Palacio C. La estimulación precoz: un enfoque práctico. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1982.
6. Calzadilla González O. Programa de estimulación del desarrollo para el aprendizaje temprano de la lectura. [Tesis de Maestría en Educación Especial] La Habana: ISP "Enrique José Varona", 2001.
7. Campbell F, Ramey Graig. Efectos de la intervención temprana en los logros intelectuales y académicos. Child Development, 1994, Apr; v 65 (2): 684 – 698.

8. Chacón Ramírez S, Murillo Rojas M. Las funciones del lenguaje en el aula de Preescolar. Revista de la Universidad de Costa Rica, 1995, Vol. 19, (1):51 – 60.
9. Condemarin M. Lectura Temprana. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1992.
10. Cruz Tomás L. La noción del objeto en el niño durante la edad temprana. Estudio de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
11. Díaz M. I, Jorguera J. Sugerencias de estimulación para niños de 0 a 2 años. Colombia: Editorial Andrés Bello, 1990.
12. Domínguez Pino M, Martínez Mendosa F. Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 2001.
13. Duque Yepes H. Desarrollo integral del niño: 0 – 3 años: manual para padres de familia, jardineras, niñeras, educadoras. Colombia: Ediciones Paulinas, 1991.
14. Educación Preescolar: programa del primer ciclo: primer año de vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
15. Educación Preescolar: programa de segundo ciclo: segundo y tercer años de vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
16. García Pérez L. Perspectivas para el diagnóstico y estimulación temprana de las desviaciones en el desarrollo intelectual. Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, soporte magnético. – La Habana, 1997, S/D.
17. Gil R, Soliva M. Rincones para aprender a leer. Revista Aula, 1993, mayo,(14): 40 – 47.
18. González M. M. La lectura del libro sin letras. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona,1989, mayo, (170): 66 – 69.
19. Haussler I. M., Rodríguez S. Manual de estimulación del niño preescolar. Santiago de Chile: Editorial Nuevo Extremo, 1994.
20. Huepp Ramos F. Estimulación intelectual de niños de 0 a 3 años con factores de riesgo. (Tesis de Maestría). ICCP, La Habana, 1998.
21. Lira M. I. Manuales de estimulación del primer año de vida. Santiago de Chile: Editorial Galdós, 1987.
22. López Hurtado J. Psicología General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

23. López Hurtado J. Siveiro A. El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
24. López Hurtado J., Siveiro A., Pérez Travieso I. Orientaciones al ejecutor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.
25. López Machín R. De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Ecuación Especial. – Material en disco, 2000.
26. _____. Actualidad en Educación de niños con Necesidades Educativas Especiales. – Material en soporte magnético, 2000.
27. _____. Programa Educa a tu Hijo. Folleto del 1 - 9. - Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 4ta reimpresión, 1998.
28. _____. Programa Nacional por la Lectura. La Habana, 1998.
29. _____. La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años. – Ciudad de La Habana, 1998.
30. _____. Apoyo al manual del promotor. Folleto del 1 – 5. – Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
31. _____. Selección de temas psicopedagógicos / Colectivo de Investigadores del Equipo de Primaria del Instituto Central de Ciencias pedagógicas. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

Talleres para promotores.

Taller	Objetivo	Tiempo
1. Caracterización del entorno educativo del niño: la familia y la comunidad.	Analizar los principales indicadores que permiten la caracterización de la familia y la comunidad.	4 h
2. El proceso de dirección de la actividad conjunta.	Demostrar cómo realizar el proceso de planeación de actividades grupales que favorezcan el trabajo con la individualidad.	4 h
3. Cómo preparar al niño de la	Analizar cómo a través de las	8 h

etapa preescolar para el aprendizaje de la lectura.	actividades que realiza el niño durante la etapa preescolar se prepara para la lectura.	
4. Medios de enseñanza para la estimulación del desarrollo	Analizar los requisitos previos para la elaboración de los medios para la estimulación. Elaborar materiales de estimulación.	4h

Taller 1. (ejemplo)

Tema: Caracterización del entorno educativo del niño: la familia y la comunidad.

Tiempo: 4h.

Objetivo: Analizar los principales indicadores que permiten la caracterización de la familia y la comunidad.

Introducción.

El promotor que labora en las vías no institucionalizadas de educación tiene entre sus principales misiones promover una cultura sobre educación y salud que permita a los miembros de la comunidad donde se desempeña, alcanzar un comportamiento que los conduzcan a lograr un mayor nivel de vida y un mejor desenvolvimiento social. Para ello debe partir del conocimiento profundo de las familias que atiende y de su entorno, cuestión esta que se logra a través de la caracterización de estos agentes educativos.

Desarrollo.

Se organizará el trabajo en equipos, se realizará el análisis de los principales indicadores para la caracterización de la familia en las dos primeras horas del taller y en las otras dos horas los indicadores para la caracterización de la comunidad.

Evaluación y cierre.

Culminará el taller con la selección del mejor equipo en el análisis y las reflexiones y con la orientación de iniciar la caracterización de una de las comunidades donde laboran.

Conferencias para promotores.

Conferencia 1 .

Tema: La planificación familiar sinónimo de calidad de vida.

Objetivo: Analizar las implicaciones que tiene para la salud y el desenvolvimiento social de la familia una correcta planificación familiar.

Contenido.

Una de las causas que origina la aparición de trastornos durante el embarazo, sus consecuencias en el parto y, por ende, en el desarrollo de los niños la constituye la incorrecta planificación familiar, la que es un acto de decisión de la pareja donde deben determinar el momento más propicio para tener los hijos por las implicaciones personales y familiares que esto trae y por la responsabilidad que se contrae una vez que ellos llegan al mundo.

La planificación familiar constituye uno de los medios más eficaces y certeros para mejorar la calidad de vida de la sociedad presente y futura, pues ello implica:

- Evitar los abortos por embarazos no deseados.
- Los embarazos frecuentes y sus consecuencias para la salud.
- La incorporación activa de la mujer a la educación, y la cultura.
- Evita el nacimiento de niños con alto riesgo por madres menores de 18 años o por madres mayores de 35 años, los embarazos con un tiempo promedio menor de dos años.
- Mejora el estado de nutrición del niño, más tiempo para la lactancia, prevé el bajo peso al nacer muy ligado al embarazo precoz.
- Más calidad de vida para el niño pues los padres dedican más tiempo al juego y a la estimulación.

La responsabilidad que contraen los padres al tener un niño debe conducir a que el momento en que este nazca sea cuando lo desean y tengan el mínimo de condiciones en el orden material y espiritual para su educación.

Conferencia 2.

Tema: La dirección del proceso educativo en el niño de etapa preescolar.

Objetivo: Analizar las peculiaridades de la dirección del proceso educativo en la edad temprana.

Contenido:

La dirección del proceso educativo para el niño de edad temprana se debe caracterizar por el enfoque individual debido a que todos los niños son diferentes. Desde el nacimiento, ellos reflejan peculiaridades del sistema nervioso que los hacen más intranquilos o más pasivos, que se irriten con mayor o menor facilidad, así como que la formación de los reflejos condicionados difiera en el tiempo para su establecimiento.

El seguimiento sistemático del desarrollo alcanzado es el que va a permitir que cada acción que se planifique se sustente en un logro y a su vez un criterio de medida para detectar el retraso en la adquisición de determinadas habilidades y hábitos.

La organización del trabajo en pequeños grupos posibilita que la educadora incida de manera directa en cada niño; los promotores no solo deben planear las actividades a ejecutar por los niños, sino además las acciones a ejecutar por los mediadores y aquellos a los que se le ofrecerá la oportunidad de participar en uno u otro tipo de actividad. Si es un niño pasivo, en actividades motrices que lo lleven a la actividad; si es un niño muy activo, con actividades que le permitan mantenerse tranquilo determinado tiempo.

Es importante en esta edad que el promotor capacite a la familia para que logre una vigilia activa en los niños de modo que se incida en el desarrollo motriz (sin agotarlos de tanto movimiento).

La educación sensorial en esta etapa de la vida se ha descrito como una de las más importantes, es por ello que se requiere de la correcta selección de los juguetes y materiales con los que se desarrollará el proceso; esta cualidades de los objetos favorece la concentración de la atención la que al principio se manifiesta en forma de concentración visual y auditiva. En la actividad de juego la palabra del promotor, con las llamadas de atención, y la utilización de procedimientos basados en esconder juguetes, constituyen importantes medios para el desarrollo de tan importante proceso.

El papel del promotor en la dirección del proceso es activo, siempre con llamados de atención, propiciando el interés por las diferentes actividades en pos de un

estado de ánimo positivo. Se destaca en este momento la necesidad de utilizar un lenguaje claro, sencillo y con un tono de voz adecuado.

Las actividades de juego y la actividad conjunta constituyen el mejor instrumento para que el educador evalúe el desarrollo alcanzado por cada niño y se trace acciones que permitan el tránsito a un estadio superior.

Conferencia 3.

Tema: Integración de influencias educativas a través del Programa *Educa a tu hijo*.

Objetivo:

Valorar cómo a través del Programa *Educa a tu hijo* se logra la unidad de influencias para cumplir con el objetivo de la formación integral del niño de cero a tres años.

Contenido:

El Programa *Educa a tu hijo* se ha conformado bajo la concepción teórica de reconocer el papel de las condiciones de vida y de educación en el desarrollo de la personalidad del niño de cero a seis años. Esta concepción reconoce el papel del medio en el que se desarrolla el niño, la influencia del micromedio, y a su vez el accionar del menor en este, que es lo que propiciará la principal fuente de vivencias y experiencias así como la fuente creciente de aparición y satisfacción de necesidades.

La vinculación del niño con el entorno deviene en elemento central en este período de la vida; este contacto con su tiempo, su espacio, el acercamiento a su realidad, impulsa el deseo de comprenderla, de hacerla suya, de apropiarse de ella y de este modo se enriquece y se desarrolla.

El fin de la educación en la etapa preescolar es alcanzar el desarrollo integral del niño en el aspecto somático, intelectual, socio – afectivo y motriz.

Esta concepción retoma el papel del adulto, especialmente de los padres en la educación del niño. Se asume la casa como el lugar donde ocurren los aprendizajes más importantes en esta etapa de la vida, aprendizaje cargados de afecto y de vivencias múltiples entre los padres e hijos, cuestión esta que fortalece los lazos afectivos de este dueto.

El Programa *Educa a tu hijo* asigna responsabilidades en la educación de los miembros de la comunidad a todos los sectores de la sociedad, logra el

compromiso de ellos y de este modo que se sientan comprometidos y evaluados por los miembros de ese entorno; la intersectorialidad reafirma el hecho de que la educación no solo es patrimonio de las instituciones culturales y educativas, sino de todas y cada una de las instituciones y organizaciones sociales del país.

¿ Qué favorece la concepción del Programa *Educa a tu hijo?*:

- La cooperación en la búsqueda del personal que capacita a la familia.
- Promover y desarrollar diferentes acciones para el desarrollo infantil (culturales, deportivas, recreativas, sanitarias, entre otras)
- Estimular la participación de las familias en las acciones educativas del Programa.

Conferencia 4.

Tema: Desarrollo de la comunicación en el niño. Su importancia en la actividad cognoscitiva y socio - afectiva.

Objetivo: Demostrar la necesidad de favorecer el desarrollo del proceso comunicativo de la familia con el niño desde los primeros días de nacido.

Contenido.

El desarrollo individual del hombre se lleva a cabo en el proceso de establecimiento de las múltiples relaciones directas e indirectas con el medio social circundante las que se forman y desarrollan en el proceso de comunicación social.

La interacción del niño recién nacido con la madre es puramente operacional, de manera gradual, la necesidad objetiva de la persona adulta comienza a reflejarse en forma de vivencia, y es a partir de ese momento que se puede hablar de la génesis de la necesidad de comunicación, que es biológica y social.

En los dos o tres primeros meses de vida esta necesidad se manifiesta con claridad en la actividad de comunicación emocional inmediata con el adulto en el “complejo de animación,” que según la opinión de Elkonin, esta constituye la actividad fundamental del niño pequeño.

La comunicación es la interacción informativa y material en cuyo proceso se realizan, manifiestan y forman las relaciones interpersonales. Son estas interrelaciones que tienen lugar en el proceso comunicativo la base de la necesidad y la motivación.

La comunicación es la base para el establecimiento de formaciones psicológicas tan importantes como la autovaloración y la jerarquización de motivos que se manifiestan a partir de la segunda etapa de la edad preescolar. Estas formaciones marcan la formación y desarrollo de la personalidad del niño.

La necesidad de una comunicación abierta, afectiva, de respeto que permita al niño expresar libremente sus necesidades afectivas, cognitivas y fisiológicas.

Conferencia 5.

Tema: El juego en la vida del niño.

Objetivo: Argumentar la necesidad de la actividad de juego en el niño como una de las directrices del desarrollo que determinan la formación de la personalidad.

Contenido.

El juego es una actividad natural, propia de la especie humana, presente en todas las personas, que evoluciona a partir de las necesidades básicas de contacto social, el movimiento en el espacio y la comprensión funcional y uso del medio. En él se manifiestan las necesidades relacionadas con el pensamiento, la emoción, la afectividad, sociabilidad, alegría, pasión, voluntad, motivación e interés cognoscitivo.

Este tipo de actividad es considerada como una forma social y natural de actividad que integra todas las dimensiones del desarrollo y que en la medida que es estimulado por los adultos se convierte en fuente de desarrollo.

Dentro de las necesidades del niño se encuentra la de juego, detrás de cada acción lúdica hay una motivación, es una de las formas vitales de actividad en esta etapa de la vida.

Para Vigotsky el origen de la actividad lúdica es la acción y la característica específica del símbolo lúdico es la de ser una elaboración que surge a partir de una necesidad no resuelta como un conjunto de acciones adaptativas que el niño realiza cuando aún no tiene la capacidad de comprender la frustración como impedimento para el logro.

Es el juego sensoriomotor el embrión para la forma simbólico – social que el niño posteriormente despliega. El simbolismo en el juego representa una situación concreta, cultural e históricamente marcada por el contexto. Con este simbolismo

el niño representa una actividad compleja que fusiona la necesidad, la imaginación sobre lo no obtenido y la satisfacción de lo realizado.

El niño antes de los tres años, según Vigotsky, no usa las cosas con otro sentido que el que la cosa tiene. Es a partir de esta edad que el niño comienza a emplear los objetos prescindiendo en cierta medida de su sugerencia perceptiva. Ya en la edad preescolar el niño comienza a hacer consciente la diferencia entre el campo de significación y el campo visual o perceptivo, entre lo que piensa y lo que dice; la diferencia entre lo que es, lo que podría ser y lo que parece ser. Es el momento en el que el niño puede acceder a la mentira, admite que su pensamiento puede separarse de la acción y por tanto cambiarse u ocultarse. Son estas características del preescolar las que permiten el verdadero tránsito al juego simbólico.

La imitación es una regla interna de todo juego de representación, a través de ella el niño se apropia del sentido sociocultural de toda la actividad humana. Para Elkonin la capacidad para representar la actividad humana no aparece hasta los dos años y medio, al principio como una acción global, luego se unen dos acciones, pero sin conexiones entre ellas y por último el niño elige juguetes temáticos que le permitan interrelacionar las acciones.

Es la actividad de juego siempre acción, símbolo, regla, se ajusta a un código discursivo que se establece entre los jugadores y que no solo dan sentido a la actividad sino que permiten el diálogo y la comprensión mutua desde el momento que hay reglas a las cuales hay que acudir para resolver conflictos.

Los adultos y la relación que establecen con el niño tienen un valor determinante en la aparición de la estructura simbólica de los juegos al convertir la acción espontánea en acción o actividad plena de sentido social, al incorporar el simbolismo cultural a la estructura compleja de la acción en situaciones específicas conocidas como tales por los niños.

La trayectoria central del desarrollo del juego va de la situación ficticia con reglas, con objetivos patentes y ficción, reglas y objetivos constantes (el juego de muñecas y el de ajedrez son polos de desarrollo) Vigotsky (1933).

La investigación de Lowe (1975) muestra como evoluciona la capacidad de manipulación de los objetos desde los nueve meses hasta los tres años. Una secuencia evolutiva que va desde su interés por el objeto más brillante a su

manipulación exploratoria, la búsqueda del objeto adecuado a la tarea, la utilización simbólica del objeto, la diferenciación entre pautas de acción compatibles con cada instrumento, la combinación de elementos que concuerden entre sí y el establecimiento de pautas de acción para formar conjuntos mayores y coherentes (cocinar, comer, fregar).

En el juego con objetos nace el juego simbólico. Las propiedades físicas de las cosas son tomadas como indicaciones para su posible uso, pero llega un momento en que este uso no es determinado por sus propiedades físicas sino simbólicas.

En la actividad de juego las madres emplean un tipo particular de habla que permite al niño combinar elementos del lenguaje que ya conocen para producir emisiones más complejas y para seguir niveles distintos de los que ha logrado (Vila, 1983; Bruner, 1984); Bruner (1982) encontraron que las secuencias más largas y ricas eran producidas en situaciones interactivas jugando con materiales que permitían actividades de construir algo.

El valor diagnóstico de la actividad de juego radica en que es una de las actividades más complejas y en ella el niño expresa de forma clara sus necesidades, intereses y logros.

Conferencia 6.

Tema: La lectura en la etapa preescolar.

Objetivo: Analizar las características de las actividades de lectura en la etapa preescolar.

Contenido.

En los momentos actuales se va dejando atrás la opinión de que el proceso de aprendizaje inicia con el ingreso a la escuela, se perfecciona la enseñanza preescolar, tanto por vía institucionalizada como no institucionalizada.

El conocimiento de las características de los niños de esta etapa, su alto potencial para el aprendizaje y el hecho de que es en este período de la vida cuando tienen lugar importantes períodos sensibles en el desarrollo, ha conducido a los investigadores a organizar acciones para estimular al niño, para potenciar su aprendizaje a partir de aquellas directrices del desarrollo que marcan pautas en la adquisición de logros importantes para la vida del niño.

Es lo que se aspira con este trabajo, estimular aquellas condiciones previas que constituyen la base para el aprendizaje de la lectura y de otros aprendizajes.

Los estudios realizados con niños de la etapa preescolar han demostrado que es un ente activo en el proceso de apropiación de la experiencia social, actúa sobre los objetos y esto le permite comprender las relaciones existentes entre los mismos a partir de la formulación de hipótesis, probarlas o rechazarlas en función del resultado de sus acciones; la lectura no escapa a este accionar del pequeño.

¿Cómo tiene lugar la lectura a esta edad? ¿Qué caracteriza a este proceso?

El niño actúa ante el código de la lengua escrita tal y como lo hace ante otro objeto de conocimiento; en forma eminentemente activa, determina qué material sirve para leer y cuál no; anticipa el contenido del texto a partir de una imagen, inventa forma de escribir palabras y todo esto sin saber aún “leer y escribir”, si se toma esta expresión a pie de letra. (Lerner D., 1983)

El niño entre los tres y los cuatro años imita actos de lectura y comienza a construir hipótesis originales acerca de lo escrito y durante un largo período de tiempo estas hipótesis no coinciden con lo expresado. En este proceso transita por la construcción de hipótesis de cantidad, en ellas exigen una determinada cantidad de letras para que “diga” algo, por las hipótesis de variedad, que consisten en que el menor rechaza palabras que contienen las mismas grafías, diciendo que no pueden ser leídas.

En la casa se pueden desarrollar actividades que permitan al niño:

- Descubrir que la lengua escrita es un código.
- Clasificar todo tipo de material escrito.
- Anticipar el significado del cuento que se lee.
- Deducir entre el título y el contenido del cuento.
- Reflexionar sobre sus hipótesis.

(Incorporar a este contenido desde la pág. 28 – 32 del capítulo I)

Anexo 5 .

Acciones para la familia.

Talleres.

Taller	Objetivo	Tiempo
1. Los materiales para estimular el desarrollo de la motricidad y la sensopercepción en el niño.	Elaborar materiales para estimular en el niño la motricidad y la sensopercepción .	4h
2. Materiales y juguetes para estimular el desarrollo del lenguaje en el niño.	Elaborar materiales para estimular el desarrollo del lenguaje en el niño.	2h
3. Las actividades de lectura en el hogar.	Explicar acciones de lectura en el hogar.	4h
4. Cómo preparar al niño para la lectura desde el hogar.	Analizar cómo organizar acciones de lectura en el hogar.	4h
5. La comunicación y el juego en el niño.	Demostrar las principales formas de comunicación con el niño y cómo esta se realiza a través del juego.	2h

Conversatorios.

Conversatorio 1.

Tema: La nutrición humana. Importancia para la salud.

Objetivo: Analizar la importancia que tiene una alimentación balanceada para el desarrollo de niños y adultos.

Introducción.

El crecimiento en el hombre se debe no sólo al consumo de proteínas y alimentos energéticos, sino también a la ingestión de alimentos ricos en minerales y vitaminas así como a la presencia en ellos de ácidos grasos esenciales.

Desarrollo.

Las células del cuerpo requieren para su funcionamiento de la presencia de cantidades ínfimas de minerales (como el hierro, zinc, yodo, potasio, sodio, calcio, magnesio, fósforo), cantidades en el orden de milésimas de un gramo, por ello denominadas micronutrientes los que son empleados en la elaboración de enzimas, hormonas y otras sustancias necesarias para regular los procesos biológicos que están en la base del crecimiento, la actividad y funcionamiento de los sistemas inmunológico y reproductivo.

La carencia de estas sustancias en la alimentación diaria podría producir consecuencias como estas:

El cuerpo humano solo necesita de una cucharadita de yodo a lo largo de la vida, sin embargo, su carencia constituye una grave amenaza para la salud.

- La carencia de yodo origina el bocio, la presencia de retraso mental, que en su caso más severo, cuando ocurre en estado de gestación origina cretinismo; incide además, en la aparición de abortos espontáneos y en la mortalidad neonatal. Se ha confirmado en investigaciones internacionales como el déficit de yodo en el organismo origina conductas de apatía, falta de atención y retardo en la adquisición del lenguaje.
- La falta de vitamina A en la dieta es la causa de ceguera y deficiencias en el desarrollo; el déficit de esta vitamina incrementa la tasa de mortalidad en muchas regiones del mundo. El consumo de alimento ricos en vitamina A evitaría la aparición de enfermedades diarreicas agudas, del sarampión y la neumonía entre otras.
- El zinc fomenta los procesos de crecimiento y desarrollo, pues forma parte por lo menos del 80 enzimas conocidas que ayudan a los glóbulos rojos a trasladar el dióxido de carbono a los tejidos de los pulmones. Este mineral ayuda a mantener la eficacia del sistema inmunológico.

La carencia de zinc en los niños puede contribuir a problemas en el crecimiento y a la susceptibilidad a las infecciones tales como diarreas, lesiones en la piel, falta de apetito, pérdida del pelo y en los varones desarrollo sexual lento. En las gestantes puede originar complicaciones en el parto.

El cuerpo humano necesita del hierro para producir la hemoglobina, proteína portadora de oxígeno que se encuentra en los glóbulos rojos. El hierro es uno de los componentes de muchas enzimas que son esenciales para el funcionamiento

adecuado de las células cerebrales, musculares y del sistema inmunológico. Las reservas de hierro en el cuerpo se encuentran en el hígado, el bazo y la médula ósea.

- La carencia de hierro produce anemia, caracterizada por la palidez de la lengua, de los labios, el cansancio y la debilidad.
- El déficit de hierro antes de los dos años afecta la coordinación de los movimientos y el control del equilibrio; produce en los niños estados de retraimiento y vacilación, afectando las relaciones que establece con el medio y limitando su aprendizaje.

El ácido fólico es una vitamina B que ayuda a la formación de los glóbulos rojos. Esta vitamina regula las células en la etapa de desarrollo embrionario y fetal, ayudando a prevenir graves defectos en el desarrollo del cerebro y de la médula espinal.

- La carencia del ácido fólico origina defectos congénitos en el desarrollo fetal durante las primeras semanas del embarazo, además se asocia a riesgo de parto prematuro y de bajo peso al nacer. El déficit de esta vitamina contribuye a la anemia de las mujeres embarazadas.

Principales fuentes de obtención:

El yodo: en la sal yodada y en el pescado.

La vitamina A: en la leche materna, el hígado, el huevo, la mantequilla y leche de vaca sin desnatar, en las hortalizas de hojas verdes oscuras, las frutas anaranjadas y amarillas y en el aceite de palma rojo.

El zinc: en la leche materna, los cereales, las legumbres, la carne, el pollo y el pescado. El consumo de estos alimentos unidos a las hortalizas facilita su absorción.

El hierro: El hígado, la carne roja, el huevo, el pan y los cereales integrales y la melaza.

El ácido fólico: El hígado, los riñones, el pescado, las hortalizas de hojas verdes oscuras, los frijoles y el maní.

Conclusiones.

1. Una condición indispensable para el crecimiento y desarrollo del organismo humano es una dieta balanceada, unida al cumplimiento de las indicaciones del ginecólogo y pediatra sobre el tratamiento con vitaminas, al cuidado de la

alimentación y el consumo de la leche materna en los primeros meses de vida del niño.

2. Se considera a la alimentación como un factor clave para el desarrollo del individuo, de la familia y de la sociedad pues le permite:

- La salud física, mental y reproductiva.
- Mayor capacidad de trabajo y por ende rendimiento.
- Niños fuertes que se convierten en un adultos fuertes y más productivos.

Conversatorio 2.

Tema: La alimentación de la embarazada. Principales grupos de alimentos.

Objetivo: Analizar los principales grupos de alimentos que deben estar presentes en la dieta de la embarazada.

Introducción.

Dentro de los cuidados que requiere la atención de la mujer embarazada la alimentación ocupa uno de los primeros lugares y en este sentido el balance de la alimentación. Una correcta educación sobre salud alimentaria permite la adopción de medidas por la familia y la madre para evitar riesgos y complicaciones en el parto.

Desarrollo.

En el embarazo tienen lugar importantes transformaciones químicas a partir de las adaptaciones del metabolismo las que permiten al organismo satisfacer las necesidades de energía, repara y reproducir nuevos tejidos y elaborar sustancias vitales, tanto para la madre como para el futuro niño.

La alimentación en esta etapa de la vida adquiere tanta importancia porque de ella depende las aportaciones de calcio, proteínas, vitaminas, grasas, etc. El agua, la sal, los lípidos, los azúcares y las proteínas se transforman en elementos nutritivos que el feto asimila; estos los puede adquirir al equilibrar en la dieta alimentos de diferentes grupos.

Grupo 1: leche y productos lácteos. Aportan proteínas animal, calcio, materias grasa, vitamina a y vitaminas del grupo B.

Grupo 2: carne, pescado, huevos, materias grasa y vitaminas del grupo B.

Grupo 3: verdura y frutas. Aportan glúcidos simples, fibra, vitamina C, caroteno, ácido fólico y sales minerales.

Grupo 4: cereales y derivados (entre ellos el pan), patatas y legumbres. Aportan glúcidos complejos (almidón), proteína vegetal, fibras, vitaminas del grupo B y sales minerales.

Grupo 5: las grasas de adición, la mantequilla y nata fresca aportan vitamina A. Las margarinas y el aceite aportan ácidos grasos esenciales y vitamina E.

Grupo 6: productos dulces, postres, mermelada, azúcar, refrescos, etc, son fuentes de energía inmediata.

Grupo 7: agua y bebidas varias. El agua es la única indispensable, ella facilita los intercambios entre el organismo de la madre y el feto.

Conclusiones.

Conocer los principales grupos de alimentos permite a la embarazada la selección oportunas de las comidas, aspecto este que garantiza una alimentación balanceada y, por ende, aportar al organismo los nutrientes necesarios para su funcionamiento.

Conversatorio 3.

Tema: Manifestaciones del organismo en el embarazo.

Objetivo: Identificar las principales manifestaciones que se originan en el funcionamiento del organismo en el proceso de embarazo para extremar las medidas de cuidado de su salud.

Introducción.

La responsabilidad que contraen los padres con la decisión de tener un hijo presupone la adopción de medidas que garanticen un embarazo feliz. La identificación oportuna de ese estado favorece que se inicie el cuidado de la gestante.

Desarrollo.

El embarazo dura entre 280 y 287 días. Entre los signos que con mayor frecuencia permiten identificar el estado de gestación se encuentran.

- Las náuseas, con vómitos o sin ellos, al despertar o durante el día.
- La pérdida o aumento del apetito.
- El deseo irresistible o repugnancia marcada por ciertos alimentos.
- La aversión repentina por ciertos olores o perfumes.
- La acidez estomacal.
- Mayor necesidad de dormir.
- El estreñimiento no habitual.
- La necesidad frecuente de orinar.
- La sensación de cansancio.
- Mayor irritabilidad o emotividad.
- La tensión y aumento de volumen de los pechos.
- Una temperatura mantenida de 37 grados al final del ciclo menstrual y la regla no llega.

Sabía usted que durante el embarazo:

1. Las necesidades de hierro aumentan y es aconsejable el consumo de un suplemento en esta etapa.
2. La vena cava inferior pasa por la parte derecha del útero y puede quedar comprimida por su volumen, por lo que se aconseja para facilitar la circulación sanguínea acostarse sobre el lado izquierdo.
3. La frecuencia cardíaca se acelera entre el 10 y 15 latidos por minutos, incluso durante el sueño.
4. La tensión arterial baja ligeramente los dos primeros trimestres del embarazo porque los vasos sanguíneos se dilatan.
5. Las modificaciones hormonales debidas al embarazo en ocasiones provocan congestión pasajera de la mucosa de la laringe, la tráquea y los bronquios.
6. Durante la última etapa del embarazo disminuye el tono y la actividad de los músculos abdominales a consecuencia de la presión que ejerce el útero por su crecimiento lo que conduce a que la respiración sea “alta o torácica, originando una hiperventilación favorable para el feto pues baja la presión de dióxido de carbono.
7. La secreción de saliva aumenta y las encías se vuelven más sensibles y sangran durante el cepillado, por lo que debe velar por la higiene bucal y evitar el consumo de azúcar.

Conclusiones.

No todas las madres presentan la misma sintomatología, ni con la misma intensidad, pero resulta necesario la identificación de este estado para que se adopten todas las medidas necesarios para el cuidado de la salud.

Conversatorio 4

Tema: La familia lectora. Condición previa para el aprendizaje de la lectura.

Objetivo: Analizar cómo a través de las actividades de lectura en el hogar el niño adquiere importantes logros en su desarrollo que constituyen la base para posteriores aprendizajes.

Introducción.

El hogar es el primer ambiente de aprendizaje en el que se desarrolla el niño. Uno de esos aprendizajes es la lectura. Se inicia a partir de la actividad de los

padres con el niño cuando aún es bien pequeño, le dedican un tiempo importante a la lectura y a la narración de cuentos. ¿Cómo transcurre este proceso? y ¿de qué modo incide en la vida del niño? Son dos interrogantes de análisis en este tema.

Desarrollo.

Por todos es conocido que la etapa de la vida en la que ocurren en breve tiempo los cambios más significativos lo constituye la etapa preescolar, es el momento de formación de los simientes de su personalidad, de lo que será en el futuro. Se reconoce por psicólogos y educadores el valor de estos aprendizajes iniciales para la adquisición de nuevos logros. En este sentido se abordará cómo a través de las actividades de lectura en el hogar se potencia el desarrollo del niño.

La lectura para niños pequeños transita por diferentes momentos; en los de un año y medio hasta el arribo a los tres años, se realiza mediante la actividad de “mirar libros de cuentos”, es cuando la madre y el niño observan las páginas de los libros y a través de llamados de atención y de la repetición la madre le muestra los elementos del cuento, en ocasiones ella elabora la trama, pues los libros para estas edades no siempre la traen.

Este modo de lectura permite que la madre u otro familiar enseñe al niño las características propias del diálogo y otras básicas para el dominio del lenguaje.

A la edad de tres años se pasa a una nueva forma de vincularse con la lectura, la narración de cuentos. Esta actividad se caracteriza por el tipo de comunicación que se establece entre el niño y el adulto y su incidencia en el componente léxico, debido al carácter repetitivo de las palabras que se emplean que ayudan al niño a predecir lo que el adulto contará. Estos aspectos permiten al niño explotar su capacidad de aprendizaje lexical a través de la repetición de lo que ha dicho el

adulto; en este momento resulta importante asociar lo dicho con la ilustración u objeto.

La presencia de dibujos en los libros de cuentos o la utilización de láminas para su narración, favorece la adquisición del lenguaje, el desarrollo de la sensopercepción y la capacidad de simbolización de la conciencia debido a que las propiedades bidimensionales y tridimensionales de lo representado originan un conflicto en el niño, pues representa un objeto el que según Ninio y Bruner (1978) se supera en la medida en que el niño logra alcanzar la representación simbólica arbitraria en el lenguaje. El uso del dibujo estimula la capacidad de denominación debido a que ese proceso tiene lugar con la denominación – repetición en la lectura del cuento.

El niño que se familiariza con esta actividad descubre, antes del que no lo ha hecho, la capacidad simbólica de las palabras y los nombres conduciendo a aprendizajes más sólidos.

Esta actividad es la primera forma de despertar el interés del niño hacia la actividad de leer y con ello la motivación por y para la lectura.

Conclusiones.

La lectura es un importante medio de comunicación; en la etapa preescolar se realiza desde las acciones de mirar libros hasta las dirigidas a la narración de cuentos. Es en estas actividades que se inicia en el aprendizaje del niño por este medio y se prepara para acceder al objetivo supremo de la lectura; la comprensión del mensaje.

Anexo 6.

Sistema de actividades para la estimulación de las premisas para el aprendizaje de la lectura.

Etapas de estimulación general..

Primer período. De cero a tres meses de edad.

- ◆ Hablar desde diferentes lugares cercanos a él, para que intente buscar de donde viene el sonido, es el inicio de las acciones para identificar la fuente de sonido y para el desarrollo de la atención.
- ◆ Llamar al niño por su nombre con un tono de voz alegre y sonreír para que mire. Permite la motivación del niño, la realización de movimientos y la emisión de sonidos.
- ◆ Se toca con diferentes objetos los labios del niño, de ésta manera presentará el reflejo de succión.
- ◆ Tocar la palma de la mano del niño para que agarre su dedo, también se

puede utilizar objetos pequeños. Acción esta que permite estimular el reflejo de prensión.

- ♦ Al cargar al niño se debe pasear por ambientes de diferentes intensidades luminosas para estimular la realización de movimientos oculares.
- ♦ Llamar la atención del niño a partir del movimiento de una cartulina que oculte un objeto detrás, esta actividad permite desarrollar la atención.
- ♦ Colocar al niño a poca distancia para que perciba los movimientos al cantar y hablar, así se motivará a sonreír y se favorece el desarrollo social.
- ♦ El adulto se cubre la cara con un pañal y luego lo retira varias veces buscando que él responda al juego con sonrisas y gorjeos.
- ♦ Para favorecer la realización de movimientos oculares, atar un juguete a una cuerda y hacerlo aparecer y desaparecer dentro de un recipiente.
- ♦ Cuando se tenga cargado al niño, dejar que toque la cara del adulto y la recorra con sus manos, de este modo se afianza la relación del niño con los otros y de manera especial con sus padres.
- ♦ Para que el niño trate de imitar el movimientos se debe colocar en sus manos una maruga u otro objeto sonoro y ayudarlo a sostenerlo.
- ♦ La manipulación de los objetos permite al niño reconocer las diferentes formas y texturas, se estimula con aquellos juguetes de diferentes textura en su elaboración y que producen ruidos.
- ♦ Para lograr que el niño utilice las dos manos a la vez, cuando él sostenga un juguete en una de sus manos, se le ofrece un segundo juguete.
- ♦ Se debe hablar en distintos tonos de voz y hacer sonidos diferentes: imitando un timbre, una campana, voces de animales. Esto favorece el desarrollo de percepción auditiva, pues el niño cuando escuche varias veces esos sonidos podrá reconocerlos, luego compararlos y por último, diferenciarlos.
- ♦ Para estimular la localización de la fuente del sonido mover un sonajero y cuando el niño lo haya mirado, hacerlo en otra dirección.
- ♦ Para ampliar su campo visual y la coordinación de la musculatura ocular se debe acostar al niño boca abajo y colocar un objeto frente a sus ojos. Cuando lo mire, desplazarlo lentamente hacia arriba; para que levante su cabeza, mover el objeto de izquierda a derecha o viceversa aumentando poco a poco

la amplitud del movimiento.

- ◆ Hablar al niño correctamente, así tendrá la oportunidad de imitar la mayor cantidad de sonidos posibles con un patrón correcto.

Segundo período, desde los tres hasta los seis meses.

- Cubrir la cara del adulto con un pañal, tomar su mano y conducirla a tomar la punta del pañal y tirar de ella para retirarlo. Cuando realice la acción sonreír, hablar, ofrecer caricias y observar sus reacciones. Tratar de repetir la acción para prolongar el juego.
- ◆ Para estimular la acción del niño con los juguetes se coloca sobre la cuna del bebé juguetes móviles que él pueda alcanzar y accionar fácilmente.
- ◆ Cuando el niño tenga un juguete en cada mano, ofrecer un tercer juguete y esperar a que él decida qué hacer, dejarlo manipular el tercer juguete.
- ◆ Para estimular las acciones con los objetos se toma el juguete que el niño tiene entre sus manos y se esconde, luego se muestra donde está y se conduce hasta que lo alcance.
- ◆ Para estimular los movimientos oculares se llamará la atención del niño con un juguete de material liviano (papel, algodón, poliespuma, etc.). Cuando el niño esté mirando el juguete, lanzarlo hacia arriba y hacia abajo.
- ◆ La motricidad general del niño se puede estimular al producir movimientos en el niño cuando está acostado volteándole de un lado a otro. Poco a poco se irá disminuyendo la actividad del adulto para que él aumente la suya.
- ◆ Para estimular la realización de movimiento y la coordinación de los mismos se debe acostar al niño tomándole de las manos y levantarlo hasta sentarlo. Repetir varias veces la acción, continuar el juego mientras demuestre interés.
- ◆ Para el fortalecimiento de los movimientos del cuerpo y la estabilidad postural, se debe sentar al niño y, sosteniéndolo, jugar con él.
- ◆ Estimular el desarrollo del lenguaje a través de las vocalizaciones que produce. Se busca que el niño las imite mediante la reiteración del adulto.
- ◆ Aumentar el número de sílabas utilizadas en el balbuceo para motivar en el niño la repetición de diferentes sonidos. El adulto se colocará de manera que el niño puede verle claramente la cara y los movimientos de la boca. Repetir la actividad cambiando la entonación de la voz.

- ◆ Cantar alrededor del niño una ronda utilizando la mímica, se repetirá cualquier vocalización que el niño emita.
- ◆ Para estimular la imitación del lenguaje se coloca al niño frente al espejo y se habla a través de este articulando de forma clara hasta que obtenga una respuesta.

Tercer período, desde los 6 meses hasta los 10 meses. Las tareas se dirigen a la percepción visual, auditiva y la imitación de sonidos y movimientos.

- ◆ Se enseñará al niño el nombre de los objetos de uso personal. Para ello se mostrará un objeto y se pronuncia su nombre, posteriormente se le pregunta dónde está para que lo busque.
- ◆ Describir todas las acciones que se hacen a su alrededor: preparo la ropa para el baño, tomo el jabón, etc.
- ◆ Para estimular en el niño la fase musical del lenguaje, se imitan acciones de solfeo a partir de sílabas tales como: ma, me, mi, mo, mu.
- ◆ Para estimular en el niño las vocalizaciones se grabarán las que él realiza y luego se reproducen para que las escuche y las vuelva a repetir.
- ◆ Para desarrollar la coordinación de movimientos, ofrecer juguetes u objetos para que trate de introducirlos en una caja.
- ◆ Se aprovecha cuando un ruido llame su atención para mostrarle el objeto que lo produjo se repetirá el ruido y se motivará a su imitación.
- ◆ Enseñar el nombre de los animales y el sonido que producen. Luego se le pide que exprese cómo hacen los animales ya conocidos.
- ◆ Se juega con él a “Las torticas de manteca”, “Pin Pon”. “Dale a la mocita”, etc., para desarrollar la comprensión y la imitación de los movimientos.
- ◆ Realizar juegos de intercambio cuando el niño balbucea, primero se repiten los sonidos que él produce y luego se combinan con otros para producir nuevas palabras intentando que el niño lo imite. Esto desarrolla el mecanismo de retroalimentación y la capacidad de imitar.
- ◆ Se muestran fotos, láminas y postales y se le enseña a imitar el sonido de lo representado.
- ◆ Invitarle a golpear un objeto contra otro para producir determinado sonido. Se puede utilizar bloques de madera, plástico, etc.

- ♦ Para fortalecer la postura, se invita al niño a ponerse de pie con ayuda y luego agarrado de los muebles que así lo propicien.
- ♦ Enseñarles a hinchar sus mejillas tomando y reteniendo el aire. Jugar con él a producir sonidos al apretar las mejillas hinchadas.
- ♦ Hacer que mueva la lengua en diferentes posiciones; utilizar para guiarlo una chupeta.

Cuarto período, desde los 10 meses hasta el año, las acciones se dirigen a desarrollar el lenguaje, enseñar las primeras palabras en la realización de acciones con los adultos y con objetos.

- ♦ Se ofrece al niño un frasco plástico con una tapa de presión y un juguete dentro. Se anima a que saque el juguete utilizando cualquier medio: presionando el frasco, quitando la tapa con las manos o con la boca, si no logra hacerlo se le demuestra la actividad.
- ♦ Ofrecer al niño una marimba o tambor pandereta, maracas o cualquier otro instrumento musical fácil de accionar con sus manos u otro objeto. Demostrar cómo lograr el efecto sonoro y permitirle que él lo haga.
- ♦ Se ofrece un frasco o pote con una tapa de rosca muy ajustada y demostrar cómo taparlo y cómo destaparlo.
- ♦ Introducir un juguete dentro de una caja en presencia del niño, brindarle la caja para que él se interese en abrirla y cerrarla.
- ♦ Producir ruidos diferentes con un objeto (tambor, pito, etc.) e imitarlos con la voz para que el niño se motive a hacerlo también.
- ♦ Se ofrece al niño un sombrero o una gorra de su medida; si el niño no indica que es para la cabeza, se le pondrá y se le mostrará en un espejo. Se le quitará, se le dará posteriormente en la mano a la vez que le indica que se lo ponga.
- ♦ Mostrar al niño un objeto realizando movimientos con él y luego se le entrega. Dejar que lo manipule un momento y luego se le quita. Se le muestra nuevamente y se le ofrece para que él lo tome. Pedírselo utilizando las palabras: toma, coge, dame, suelta.
- ♦ Se colocan varios objetos en el piso o la cama y se le pide al niño que los entregue uno por uno, hacer que los vaya colocando dentro de la caja.

- ◆ Colocar un juguete de interés para el niño debajo de una tela dejando una parte visible. Cuando logre realizar el ejercicio puede tapar completamente el objeto para que él retire la tela y recupere el juguete.
- ◆ Se colocan varios objetos en el suelo y se sienta al niño frente a la pared. Previamente se coloca contra ella una tapa, una lata grande u otra cosa que suene al ser golpeada. Se empezará a lanzar los objetos uno a uno hacia la superficie sonora y se irán colocando otros en las manos del niño. Cuando el niño lance el primer objeto se premiará con un beso o una caricia; si es preciso, ayudarlo al principio.
- ◆ Ofrecer al niño una bolsa de tela con un juguete dentro y animarlo a que abra la bolsa, introduzca la mano y saque el juguete.
- ◆ Ofrecer una caja con orificios en los cuales pueda insertar palitos. Entregarle igual número de palitos que orificios tenga la caja y demostrarle cómo insertarlos.
- ◆ Colocar al niño en posición de gateo y frente a él un carrito con una cuerda y cuando trate de alcanzarlo alejarlo para que gatee.
- ◆ Tomar al niño de las manos y tirar de ellas para que de unos pasitos hacia delante, hacia atrás, de lado, etc.
- ◆ Cuando el niño llame utilizando el lenguaje, acudir de inmediato y motivar la repetición de la palabra empleada por él.

Etapas de estimulación lectora.

Primer período.

Actividad 1.

Título: "Cantar y bailar".

Objetivo: Expresar a través de movimientos coordinados el mensaje de la canción.

Materiales: claves.

Metodología:

- ◆ Salón o área amplia.
- ◆ Los niños ubicados en forma de círculo.
- ◆ La madre o ejecutora en el centro.
- ◆ Emplear las claves para acompañar la canción.

- ♦ Mientras los niños caminan en círculo se ejecutan las acciones correspondientes.

Evaluación. Se seleccionan los niños que mejor hayan realizado los movimientos.

Despedida.

Actividad 2.

Tema: "El baile".

Objetivo: Realizar movimientos finos coordinados.

Metodología:

- ♦ Formar círculos en el área de juego y al ritmo de la canción ir ejecutando las acciones.

Saco las manitos

Las hago bailar

Las cierro, las abro

Las vuelvo a guardar.

Actividad 3.

Título: "El jardín".

Objetivo: Expresar con movimientos corporales lo que ocurre en su entorno.

Metodología:

- ♦ Ubicar a los niños en lugar amplio.
- ♦ Organizarlos en dos grupos, uno será las flores y otro las mariposas.
- ♦ Decir que imaginen que están en el jardín donde hay muchas plantas con flores y mariposas revoloteando. Decir -ahora viene un viento fuerte- ¿cómo se mueven las flores? ¿cómo vuelan las mariposas?.
- ♦ Rotar los equipos para que se logre la imitación de los movimientos por todos.

Actividad 4.

Título: "Las manos de mi nené"

Materiales: -----

Objetivo: Identificar las partes del cuerpo.

Metodología:

- ♦ Acostar a los niños mirando hacia arriba.
- ♦ Hablar sobre las manos que: sirven para coger cosas y para darlas, para decir adiós, para escribir, tirar la pelota, sostenernos y para comer.
- ♦ Preguntar si pueden ver las dos manos, si las pueden mover, abrir, cerrar, dar

palmas, rascarse.

- ♦ A continuación decir que imaginen que están en la playa y una hormiguita se ha puesto en su mano y que, como se encontraba tan bien allí, se ha paseado por todo el cuerpo y ahora les pica en la barriga y con la mano se rascan. También les pica la nariz y se la rascan y así con las distintas partes del cuerpo.
- ♦ Luego cantar una canción donde se den las órdenes a realizar.

Actividad 5.

Título: “ El trencito preguntón “

Materiales: _____

Objetivo: Reconocer su ubicación espacial.

Metodología:

- ♦ Llevar al grupo al patio y animarlos a jugar haciendo ver que son un tren.
- ♦ Pedirles que se pongan en hileras y antes de poner el tren en marcha pregunte a quién tienen delante y a quién detrás.
- ♦ Hacer un pequeño recorrido y parar, decir que han llegado a una estación y se pregunta ¿quiere bajar del tren?.
- ♦ Asegurar que más tarde será recogido. Se dará una vuelta y se volverá a parar en la estación recogiendo a quien quiera subir y preguntando quién quiere bajar.
- ♦ Preguntar de nuevo a quién tienen delante y a quién detrás.

Actividad 6.

Título: “A jugar con la boca”.

Materiales: _____

Objetivo: Realizar movimientos articulatorios.

Metodología:

- ♦ Proponer a los niños que se sienten formando un círculo y que uno pase al centro.
- ♦ Explicar que tiene una boca y una lengua. Pida que abran la boca de manera exagerada y que la cierren rápidamente.
- ♦ Que saquen la lengua fuera y la escondan rápidamente.

- ♦ Decir que mantengan la boca también cerrada y que pongan la lengua hacia una mejilla y después hacia la otra, como si comieran un caramelo.
- ♦ Que toquen la mejilla que estará dura por la presión de la lengua.
- ♦ Explicar cómo mover la lengua como el perrito cansado, como un caballito al trote.
- ♦ Colocar los labios en forma de tubo y como si se riera.

Actividad 7.

Título: “A correr”

Materiales: ____

Objetivo: Realizar movimientos coordinados con las extremidades inferiores.

Metodología:

- ♦ Llevar a los niños al aire libre, que puedan disponer de espacio para correr.
- ♦ Todos se pondrán de un lado y tendrán que volver según se le indique: Corriendo, andando de puntillas, andando sobre los talones, saltando con los pies juntos, que intenten hacerlo con los pies juntos como si fueran lápices.

Actividad 8.

Título: ¡A Pintar!

Objetivo: Realizar movimientos finos coordinados.

Materiales: Acuarela y papel.

Metodología:

- ♦ Se forman tres equipos.
- ♦ Se reparten acuarelas y papeles.
- ♦ La ejecutora ayudará a llenar sus manos de pintura, dejarán las huellas plasmadas en el papel. Y de la misma manera se realizarán rayas y círculos.

Actividad 9.

Título: “¡Llegó Juanito cuenta cuentos!”

Objetivo: Relatar un cuento a partir del modelo.

Materiales: Láminas.

Metodología:

- ♦ Los niños se sentarán frente a la educadora en semicírculo.
- ♦ La ejecutora con ayuda de un títere narrará un cuento “El conejito desobediente”.

- ♦ Solicitar la reproducción parcial del cuento con la manipulación del títere.
- ♦ Para concluir un niño narra el cuento según sus posibilidades.

Actividad 10.

Título: “Conejitos en el bosque”

Materiales: Aros.

Objetivo: Realizar movimientos con rapidez y precisión.

Metodología:

- ♦ Se llevarán al patio o un lugar espacioso. Poner aros representando cuevas, bien separados unos de los otros.
- ♦ Decir que son conejitos y los cazarán, cuando le diga” conejitos al bosque”, ellos correrán alrededor de los aros, pero cuando escuchen “conejitos a esconderse” se protegerán rápidamente poniéndose dentro de los aros que representan su cueva.
- ♦ Entonces ir a buscar los conejitos que están fuera de su cueva y pedirles que acompañen a los otros para que canten una canción.
- ♦ La primera vez será para demostrar, dando la oportunidad a todos los que hayan quedado fuera después preguntar a los niños cómo imaginan una cueva, por qué es la casa de los conejos.

Actividad 11.

Título:” Juego de carros”

Materiales: Tizas de colores, carritos de juguetes.

Objetivo: Realizar movimientos finos coordinados.

Metodología:

- ♦ Se reunirá a todo el grupo sentado en círculo.
- ♦ Pedir que cada uno elija un carrito diferente, el que más le guste.
- ♦ Orientar que hagan un recorrido por dentro del círculo volviendo a la posición anterior.
- ♦ Dibuje dentro del círculo trazos curvos y rectos que ellos deberán seguir.

Actividad 12.

Título: “ Recorte sin tijera”.

Materiales: Papel en colores.

Objetivo: Rasgar a partir de la instrucción dada.

Metodología:

- ♦ Divida al grupo en tres subgrupos.
- ♦ Sentados en el piso les daremos papel en color.
- ♦ Pida a un subgrupo que rasgue haciendo tiras y a los dos restantes que los hagan pedacitos.

Actividad 13.

Título: "Jugando con plastilina y acuarela"

Materiales: Acuarela, plastilina, pincel, papel y sufridera.

Objetivo: Expresar sus preferencias a través del dibujo y el modelado sus preferencias.

Metodología:

- ♦ Poner en cada mesa acuarela y pincel y repartirá a cada niño un pedazo de plastilina, luego pedir que modelen lo que quieran, que lo pinten con la acuarela y después que traten de fijar el modelado en la hoja de papel.
- ♦ Preguntar qué figura ha hecho este niño, a qué se les parece, etc.

Actividad 14.

Título: "El gatico Misifú".

Materiales: Gato de peluche, juguete de tela de mezclilla, un pedazo de algodón.

Objetivo: Comparar a través de la percepción somestésica objetos.

Metodología:

- ♦ Sentar a los niños en círculo y cantar la canción " El gatico Misifú, miau, miau".
- ♦ Tomar un gato de peluche, dejar que lo observen de cerca y lo toquen, así podrán darse cuenta de la suavidad de su pelo, su color y las formas de su cuerpo.
- ♦ Después entregar un pedazo de algodón y pedirle que lo pasen por su cara, el cuello, los brazos, de este modo relacionarán la suavidad del algodón con la piel del gato.
- ♦ Ofrecer otro juguete de tela gruesa para que comparen si se parecen o no.

Actividad 15.

Título: "El conejo, la gallina y la zanahoria"

Materiales: Triángulo y tambor.

Objetivo: Asociar el movimiento corporal con la percepción auditiva.

Metodología:

- ◆ Llevar a los niños al patio y haga el cuento titulado “El conejo y la zanahoria anaranjada”
- ◆ Luego del cuento se hará sonar el triángulo y el tambor. Se explicará que el conejo Pepito se queda sorprendido al ver la zanahoria. Tocar el triángulo y expresar con el rostro sorpresa. Continuar explicando que Pepito comienza a correr para ir a la cueva a compartirla con sus hermanos, tocar el tambor con expresión de apuro o carrera.
- ◆ A continuación tocar alternativamente el triángulo y el tambor y pregunte qué hace el conejito, si mira la zanahoria o corre. Escuchar las respuestas y procurar que todos lo hayan dicho alguna vez. También podemos pedir que lo expresen con el cuerpo al hacer como si vieran la zanahoria o corriendo cuando oyen el tambor.

Actividad 16.

Título: “Aprendiendo a escuchar”

Materiales: Triángulo, tambor, claves, platillos, panderetas.

Objetivo: Relacionar lo percibido por la audición con los movimientos corporales.

Metodología:

- ◆ Utilizar el triángulo para obtener el sonido agudo y el tambor para el grave.
- ◆ Todos colocados de espaldas a los instrumentos, al oír el sonido agudo pondrán los brazos hacia arriba y al oír el grave, pondrán los brazos a cada lado del cuerpo tocando el suelo con la mano.
- ◆ Así se hará con cada instrumento.

Actividad 17.

Título: “Fiesta de frutas”

Materiales: Frutas variadas.

Objetivo: Relacionarse a través de la sensopercepción con las características de las frutas.

Metodología:

- ◆ Llevará frutas variadas tanto por su color, forma, sabor, tamaño, tacto.
- ◆ Cada niño se sentará en su mesa en la que se le dejará una pieza de cada fruta, motivará al grupo a tocarlas y olerlas.

- ◆ Pedir que se las acerquen a la cara y que expliquen lo que notan: si está fría, un poco caliente, si es rugosa o si es suave, etc.
- ◆ Cortar las frutas de manera que a cada una le corresponda un pedacito y preguntar si les gusta, cuál más, cuál menos y por qué.

Actividades del segundo período.

Actividad 1.

Título: “Vamos a escribir”.

Objetivo: Realizar trazos que permitan desarrollar el control muscular.

Materiales: Lápices de colores y papel.

Metodología:

- ◆ Los niños sentados en pequeños grupos se reparten los lápices y el papel.
- ◆ Se orienta cómo tomar el lápiz de forma correcta.
- ◆ Inician con el trazado de círculos y rayas en diferentes direcciones.
- ◆ Una vez concluidos, se indica que realicen el dibujo que ellos deseen.

Evaluación. Reconocer a cada niño la calidad de los trazos realizados.

Despedida.

Actividad 2.

Título: “Fiesta de colores”.

Objetivo: Familiarizarse con el símbolo gráfico.

Materiales: Láminas con ilustraciones en colores.

Metodología.

- ◆ Los niños sentados en semicírculo.
- ◆ La ejecutora presenta láminas con ilustraciones de objetos con colores: el sol, una flor, etc.
- ◆ Debajo de la ilustración el nombre.
- ◆ Se orienta observar la ilustración.
- ◆ Se lee el nombre de la misma señalando el rotulado.
- ◆ Pedir a un niño que ejecute la acción.
- ◆ Otros niños irán al frente y lo harán también.

Evaluación. Se evaluará la motivación del niño para realizar la actividad.

Despedida.

Actividad 3.

Título: "Recortar sin tijeras".

Objetivo: Rasgar tiras de papel.

Materiales: Papeles en colores.

Metodología:

- ◆ Sentados en el piso.
- ◆ Se proporciona papeles en colores a cada niño y se les invita a rasgar.
- ◆ Se orienta que rasguen primero en líneas rectas y luego en curvas.

Actividad 4.

Título: "Coger la pelota"

Materiales: Pelota de tamaño mediano.

Objetivo: Desarrollar la comprensión y el habla activa.

Metodología:

- ◆ Se colocan los niños en círculo.
- ◆ Uno de los niños pasará al frente y sostiene la pelota.
- ◆ Otro niño a partir del modelo que se le ofrece comienza a solicitar la pelota, ejemplo: Ana, pídele la pelota a Pedro, dile: Pedro, dame la pelota, este último, al lanzarla, debe responder: toma la pelota.
- ◆ Así sucesivamente se trabaja con los demás niños.
- ◆ También se puede realizar con otros objetos.

Actividad 5.

Título: "La casa de los animales"

Materiales: Cubos de madera, títeres que representen animales conocidos por los niños.

Objetivo: Responder a preguntas.

Metodología:

- ◆ Antes de comenzar la actividad se construye sobre la mesa una casa con los cubos y se coloca en ella títeres.
- ◆ Colocar los niños en semicírculo.
- ◆ Llamar la atención de los niños sobre la casa y realizar las siguientes preguntas: ¿Qué observan aquí?, ¿Cómo se llama lo que está colocado a su derecha?, ¿Qué nombre le ponemos a este títere?.

- ♦ Tocar a la puerta de la casa diciendo “vamos a llamar al dueño de la casita”, luego los niños repiten la acción.
- ♦ Posteriormente se establece un diálogo como el siguientes: - quiénes viven en la casa que salgan, los niños los esperan”- la gata títere sale de la casa y maúlla. ¿Cómo hace la gata?. (estimular a participar tomando otros títeres que irán apareciendo de igual forma)

Actividad 6.

Título: “¿Quién nos visita?”.

Materiales: Juguetes variados.

Objetivo: Describir juguetes.

Metodología:

- ♦ Los niños sentados alrededor de la ejecutora
- ♦ Sacar de un bolso un juguete que representa un animal y realizar preguntas sobre el mismo: ¿Qué es esto?, ¿Qué tiene en la cara?, ¿Dónde está su nariz?, ¿Dónde están las patas?, ¿Qué color tiene?, ¿Qué come?, ¿Cómo hace?
- ♦ Estimule la pronunciación de frases sencillas.
- ♦ Incorpore alguna canción, ejemplo:

Pacatán, pacatán, el caballo ya se va.

Pacatán pacatán por el campo está.

Actividad 7.

Título: “¿Quién habla?”

Materiales: Títeres que representen animales.

Objetivo: Reconocer sonidos onomatopéyicos.

Metodología:

- ♦ Se sentará a los niños en semicírculo.
- ♦ Presentar los títeres con los que trabajará y decirles que ellos tienen su voz, que es el sonido que emiten. Ahora van a decir qué animal sonó.
- ♦ Se coloca una persona detrás de una pantalla y emite la onomatopeya de un animal.
- ♦ Se inicia el reconocimiento del sonido por los niños.

Actividad 8.

Título: "El nombre de mis juguetes"

Materiales: Juguetes, láminas y tirillas de papel con nombres rotulados.

Objetivo: Relacionar el objeto o su representación gráfica con la palabra.

Metodología:

- ◆ Reunir a los niños en el patio.
- ◆ Distribuirlos para el juego de roles.
- ◆ Aprovechar el momento que manipulen un objeto, se lo disputen, para hablar sobre éste. Conduzca a su descripción y plantee que si le gustase que tuviese su nombre.
- ◆ Solicitar que busquen en las láminas donde esté representado el objeto.
- ◆ Coloque el nombre debajo.

Actividad 9.

Título: "Estoy en mi lugar".

Materiales: Láminas.

Objetivos: Relacionar la representación gráfica del objeto con la palabra.

Metodología:

- ◆ Sentar a los niños en sus mesas.
- ◆ Presentar a los niños una lámina donde aparece una figura que él identificará.
- ◆ Preguntar qué representa (esta figura ya es conocida).
- ◆ Entregar al niño tarjetas donde aparecen palabras escritas y dibujos, no más de tres.
- ◆ Ordenar que busque la tarjeta con la palabra escrita que representa lo observado, por ejemplo MESA.
- ◆ Todos repiten la palabra.

Actividad 10.

Título: "Yo cuido mis animales"

Materiales: Rompecabezas de dos partes.

Objetivo: Relacionar la representación gráfica del objeto con la palabra.

Metodología:

- ◆ Entregar a cada niño un rompecabezas de dos partes donde se encontrará la figura de un animal y su nombre.

- ♦ La ejecutora explica cómo debe quedar armado el rompecabezas.
- ♦ Luego los niños proceden a hacerlo. Se les realizarán las siguientes preguntas: ¿qué se ha formado?, ¿debajo, qué aparece?, ¿qué dice?

Actividad 11.

Título: "Buscando la palabra".

Materiales: Tarjetas.

Objetivo: Reconocer las palabras sin la representación gráfica.

Metodología:

- ♦ Sentar a los niños en sus puestos.
- ♦ Colocar las tarjetas con palabras en el franelógrafo al frente del salón.
- ♦ Dar a cada niño la siguiente orden: Estas tarjetas contienen las palabras que ya ustedes conocen. Ahora yo quiero que señalen ¿dónde dice pan?.
- ♦ Así se hará con cada una de las palabras.

Anexo 7 .

Aplicación del método Delphi.

ENCUESTA PARA LA SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a la Estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años de edad.

Necesitamos como parte de la aplicación del método de “consulta a expertos” determinar su coeficiente de competencia. Por esta razón solicitamos que responda a las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

1. Marque con una (X) en la tabla siguiente, el valor que se corresponda con el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema: La educación temprana, vías y métodos para su realización. (La tabla que le presentamos tiene un valor ascendente, es decir el conocimiento sobre el tema va creciendo desde cero hasta diez).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración del grado de influencia de cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, para ello marque con una (x) según corresponda en A (alto), M (medio) o B (bajo).

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN.	Grado de de las influencia fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teórico realizado por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajo de autores nacionales.			
Trabajo de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estudio del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

ENCUESTA A LOS EXPERTOS.

Objetivo: validar la estrategia propuesta para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años.

Consigna: "Usted ha sido seleccionado como experto para ser consultado respecto a la propuesta de una estrategia para la estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura en niños de cero a tres años de edad. Se anexa un documento que recoge la estrategia y los indicadores para su evaluación..

Solicitamos sea lo más certero posible en la crítica para que nos ayude a perfeccionar la propuesta realizada y de este modo optimizar los servicios que se prestan a los niños de estas edades.

Para la evaluación de los indicadores se propone emplear la siguiente escala, además usted puede ofrecer recomendaciones para cada uno de los aspectos a evaluar.

1. Muy adecuado.

2. Adecuado.

3. Medianamente adecuado.

4. Poco adecuado.

5. No es adecuado.

Indicador 1. Suficiencia del objetivo estratégico para modificar la realidad encontrada en el diagnóstico de la modalidad de educación por vía no formal.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Indicador 2. Correspondencia entre las acciones estratégicas y los problemas a resolver en la aplicación del Programa *Educa a tu hijo*.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Indicador 3. Correspondencia entre las actividades planificadas y los objetivos estratégicos.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Indicador 4. Factibilidad de aplicación de la estrategia.

1____ 2____ 3____ 4____ 5____.

Indicador 5. Posibilidades de aplicación en otros contextos educativos.

1____ 2____ 3____ 4____ 5____.

Agradecemos su colaboración por la ayuda prestada y estamos seguros de que sus sugerencias permitirán perfeccionar este trabajo.

Nota: se anexa la estrategia al documento.

Resultados de la evaluación de la estrategia por los expertos.

Tercera evaluación.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	Total
1	24	6	0	0	0	30
2	7	17	4	2	0	30
3	12	14	1	2	1	30
4	13	9	6	2	0	30
5	14	13	0	3	0	30

Matriz de frecuencias acumuladas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	24	30	30	30	30
2	7	24	28	30	30
3	12	26	27	29	30
4	13	22	28	30	30
5	14	27	27	30	30

Matriz de frecuencias relativas (probabilidades) acumuladas

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	0.80	1.00	1.00	1.00	1.00
2	0.23	0.80	0.93	1.00	1.00
3	0.40	0.87	0.90	0.97	1.00
4	0.43	0.73	0.93	1.00	1.00
5	0.47	0.90	0.90	1.00	1.00

Matriz de valores de abscisas

Indicadores					Suma	Promedio	Escala
1	0.84	5.00	5.00	5.00	15.84	3.960	-1.917
2	-0.73	0.84	1.50	5.00	6.61	1.654	0.390
3	-0.25	1.11	1.28	1.83	3.97	0.993	1.050
4	-0.17	0.62	1.50	5.00	6.96	1.739	0.304
5	-0.08	1.28	1.28	5.00	7.48	1.870	0.173
Sumas	-0.39	8.86	10.50	21.83	40.86		
Límites	-0.08	1.77	2.11	4.37	6.17	8.17	

Anexo 8.

Resultados del estudio de casos.

Tabla 4: Caracterización de la muestra.

Niño	Sexo	Primogénito	Nivel escolar de la madre	Nivel escolar del padre.
N1	F	-	12	12
N2	M	X	12	12
N3	M	X	12	12
N4	M	-	Univ.	Univ.
N5	F	X	Univ.	12
N6	M	X	Univ.	12
N7	F	X	Univ.	Univ.
N8	M	X	Univ.	Univ.
N9	M	-	9no.	12
N10	M	X	Univ.	Univ.
N11	M	X	Univ.	9no.
N12	M	X	Univ.	Univ.
N13	F	X	9no.	9no.
N14	F	X	12	12

Tabla 5: Seguimiento del peso. (en libras)

Niño	Al nacer	1 año	2 años	3 años
N1	6.20	18.40	23.50	27.00
N2	9.20	25.70	28.00	30.60
N3	7.60	22.60	26.20	30.60
N4	6.80	21.30	25.70	29.70
N5	7.80	22.00	25.80	28.80
N6	8.10	24.80	27.30	31.40
N7	7.80	23.30	27.50	31.40
N8	6.12	23.00	26.60	32.00
N9	9.80	26.00	30.00	35.00
N10	9.20	25.30	27.40	32.30
N11	7.40	22.50	25.70	31.70
N12	8.40	23.70	26.80	32.30
N13	8.30	24.60	27.30	31.50
N14	7.60	22.50	26.60	30.00
Media	7.88	23.27	26.73	31.18
Des. Estándar	1.04	1.94	1.42	1.85
Mediana	7.80	23.15	26.73	31.45

Tabla 6 : Desarrollo de la percepción auditiva. (días)

Niño	I	II	III	IV	V	I	II
N1	7	32	37	18	30	79	128
N2	7	30	40	15	30	85	128
N3	8	32	42	18	32	88	135
N4	6	30	39	20	34	83	137
N5	7	29	45	24	36	86	123
N6	8	33	48	19	35	88	120
N7	9	35	46	20	40	90	136
N7	10	33	44	25	40	86	140
N9	9	34	49	18	39	90	135
N10	7	33	50	20	38	90	140
N11	6	35	49	15	37	89	139
N12	10	32	48	18	36	93	120
N13	10	37	48	24	38	96	139
N14	9	30	45	24	37	90	140
Media	8.07	32.50	45.00	19.14	35.93	88.07	133.93
Desv. Estándar	1.44	2.28	4.11	3.39	3.38	4.20	6.75
Mediana	8.00	32.50	45.50	18.50	36.50	88.50	135.50

Indicadores.

De cero a tres meses.

- I. Llorar por la presencia de ruidos en la habitación.
- II. Mueve la cabeza en dirección al sonido.
- III. Presta atención cuando le hablan o le cantan.
- IV. Agita los brazos y las piernas por la presencia de ruidos.
- V. Cuando está llorando y le hablan se calla y atiende.

De tres a seis meses.

- I. Continúa el gorjeo cuando se le reproduce.
- II. Se alegra cuando le habla la madre sin estar presente en su campo visual.

Tabla 7 : Desarrollo de la percepción Visual (días)

Niño	I	II	III	I	II	III
N1	14	4	17	98	140	148
N2	12	3	17	86	129	136
N3	13	3	18	87	133	140
N4	13	4	19	91	135	149
N5	12	5	17	90	128	138
N6	10	3	119	97	130	146
N7	15	3	17	99	138	150
N8	12	4	16	92	138	160
N9	13	4	19	93	140	157
N10	14	4	20	99	150	146
N11	14	3	16	94	146	148
N12	15	3	20	92	150	153
N13	13	4	19	90	139	150
N14	16	4	18	95	140	150
Media	13.29	3.64	18.00	92.36	138.29	147.93
Desv. Estándar	1.54	0.63	1.36	4.31	7.03	6.67
Mediana	13.00	4.00	18.00	92.00	148.50	148.50

Indicadores.

De cero a tres meses.

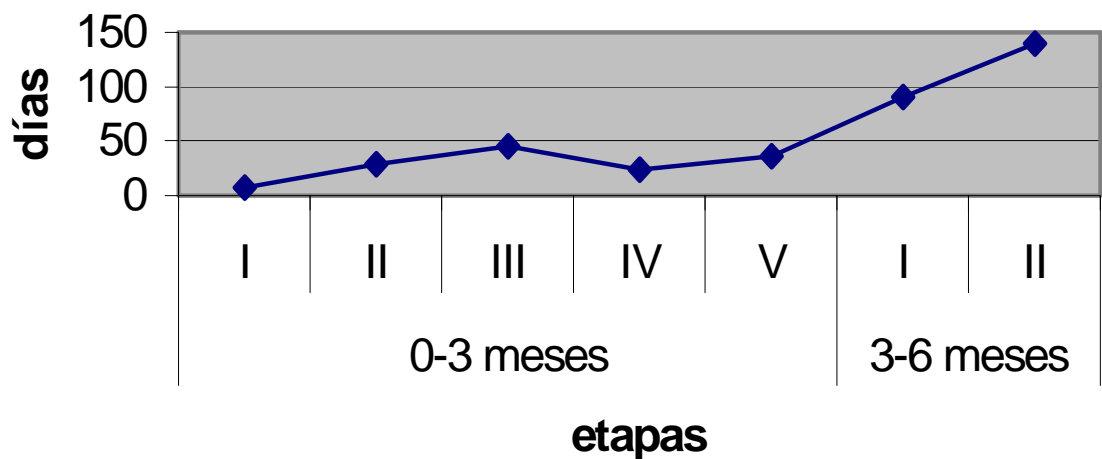
- I. Fija la mirada en un objeto o fuente de luz.
- II. Contracciones del párpado al cambiar de intensidades luminosas.
- III. Presta atención a un objeto colocado de manera estática.

De tres a seis meses.

- I. Sigue con la mirada un objeto que se desplaza ante su vista.
- II. Expresa alegría por la presencia de personas conocidas.
- III. Intenta tomar objetos que están próximos a él.

Gráfico 2.

Percepción auditiva Comportamiento del niño 5



Indicadores.

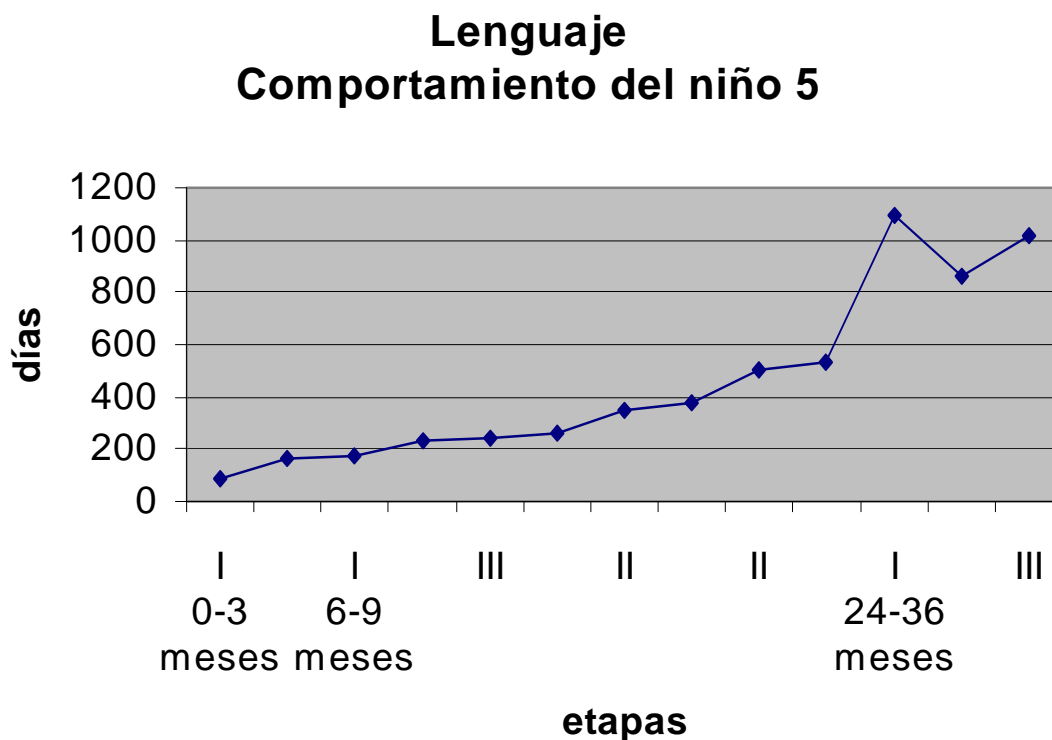
De cero a tres meses.

- VI. Lloro por la presencia de ruidos en la habitación.
- VII. Mueve la cabeza en dirección al sonido.
- VIII. Presta atención cuando le hablan o le cantan.
- IX. Agita los brazos y las piernas por la presencia de ruidos.
- X. Cuando está llorando y le hablan se calla y atiende.

De tres a seis meses.

- III. Continúa el gorjeo cuando se le reproduce.
- IV. Se alegra cuando le habla la madre sin estar presente en su campo visual.

Gráfico 3.



LEYENDA.

De cero a tres meses.

- I. Aparición del gorjeo.

De tres a seis meses.

- I. Aparición del balbuceo.

De seis a nueve meses.

- I. Emisiones vocálicas.
- II. Imita la curva melódica de una palabra.
- III. Imita sonidos producidos por el adulto.

De nueve a doce meses.

- I. Repite sonidos y acciones a partir del patrón del adulto.
- II. Ejecuta órdenes.

De doce a 24 meses.

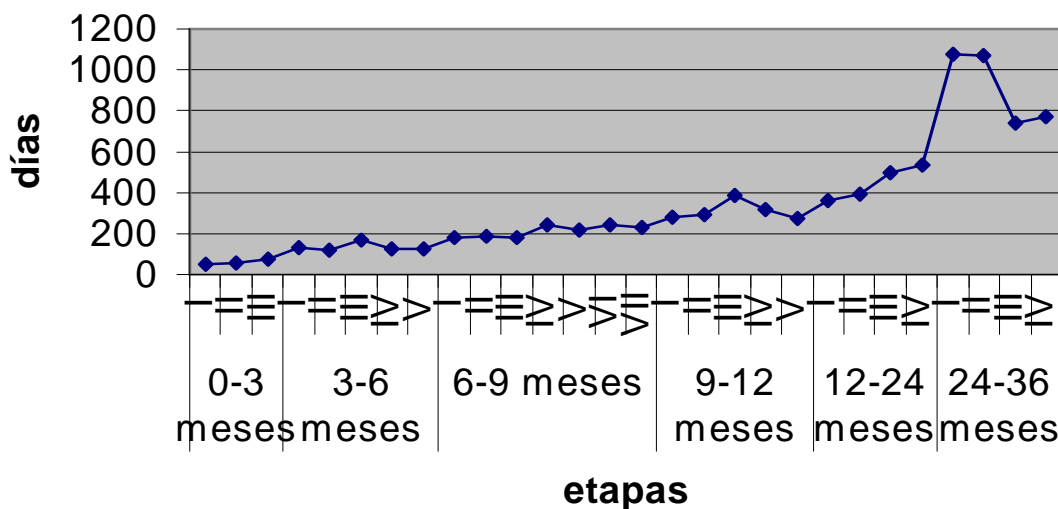
- I. Se expresa a través de palabras aisladas pidiendo o exigiendo algo.
- II. Se expresa en oraciones de dos palabras.
- III. Señala las partes del cuerpo.

De veinticuatro meses a tres años.

- I. Se expresa en oraciones y explica hechos y situaciones.
- II. Se refiere a sí mismo por su nombre.
- III. Pregunta el por qué de algunas cosas.

Gráfico 4.

Desarrollo motor Comportamiento del niño 5



LEYENDA.

De cero a tres meses.

- I. Sostén cefálico desde la posición de acostado.
- II. Toma objetos que se ofrecen y los sostiene con firmeza.
- III. Toma objetos que se le ofrecen y los sostiene durante un tiempo prolongado.

De tres a seis meses.

- I. Pasa un objeto de una mano a la otra.
- II. Levanta la cabeza con firmeza desde la posición de acostado, aproximadamente 90°.
- III. Si lo tomas de la mano se pone de pie.
- IV. Lleva a la boca lo que se pone en las manos.
- V. Rueda parcialmente hacia un costado de la cuna e intenta virarse.

De seis a nueve meses.

- I. Toma un objeto en cada mano.
- II. Golpea un objeto contra una superficie.
- III. Se sienta con ayuda y mantiene el equilibrio.
- IV. Toma objetos a partir de la pinza digital.
- V. Se sienta solo sin ayuda.
- VI. Se arrastra y busca un objeto.
- VII. Agita la maruga.

De nueve a doce meses.

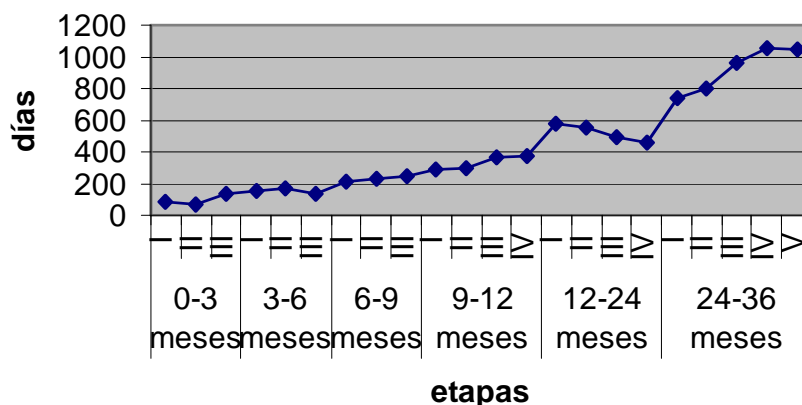
- I. Gatea con seguridad.
- II. Se mantiene de pie sin ayuda.
- III. Camina con apoyo.
- IV. Golpea un objeto con otro.
- V. Sostiene un juguete en una mano y se sostiene con la otra.

De doce a 24 meses.

- I. Camina solo.
 - II. Se traslada a diferentes lugares de la casa.
 - III. Realiza los movimientos con equilibrio.
 - IV. Levanta los objetos del piso sin caerse.
- De 24 a 36 meses.
- I. Sube escalera solo.
 - II. Extrae objetos pequeños de una caja.
 - III. Pasa las páginas de un libro.
 - IV. Patea una pelota sin caerse.

Gráfico 5.

Desarrollo social Comportamiento del niño 5



LEYENDA.

De cero a tres meses.

- I. Aparición de la sonrisa social.
- II. Mira atentamente al rostro cuando le hablan.
- III. Vocaliza como reacción al estímulo del adulto.

De tres a seis meses.

- I. Imita acciones motrices que el adulto realiza.
- II. Extiende los brazos para que lo carguen.
- III. Lloro ante la presencia de extraños.
- IV. Sonríe espontáneamente al rostro humano.

De seis a nueve meses.

- I. Toma el biberón con las dos manos.
- II. Vira el rostro ante personas desconocidas.
- III. Busca juguetes u objetos que le interesan.

De nueve a doce meses.

- I. Se alegra en la actividad de juego con el adulto.
- II. Sonríe ante su imagen en un espejo.
- III. Cumple órdenes sencillas.
- IV. Se mantiene atento a la conversación de l adulto.

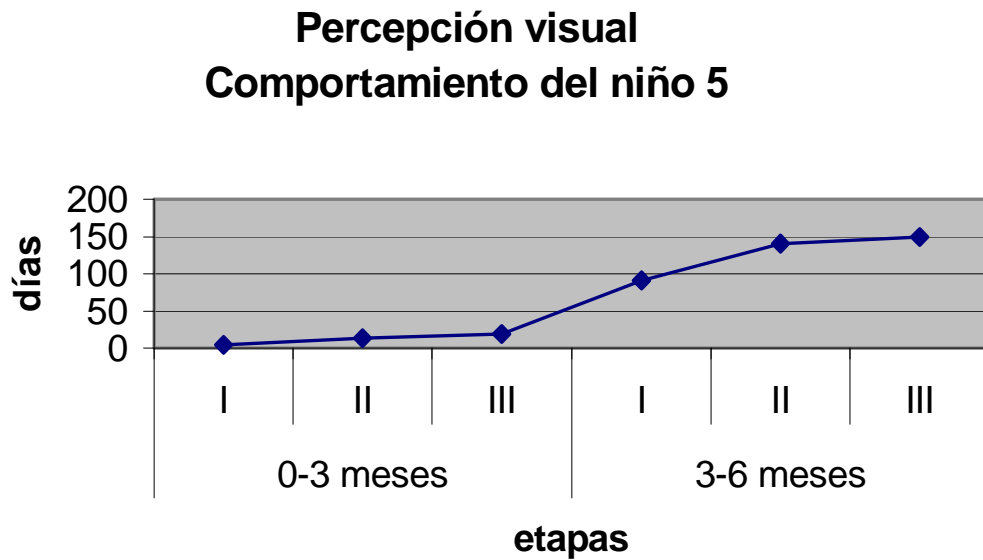
De 12 a 24 meses.

- I. Juega con otros niños breve tiempo (juego de pares).
- II. Avisa cuando desea ir al baño.
- III. Utiliza la cuchara para comer.
- IV. Señala las partes del cuerpo.

De 24 a 36 meses.

- I. Juega un tiempo prolongado al lado de otro niño.
- II. Saluda al llegar a un lugar y se despide.
- III. Se quita las ropas.
- IV. Juega con muñecas y carros.

Gráfico 1.



Indicadores.

De cero a tres meses.

- IV. Fija la mirada en un objeto o fuente de luz.
- V. Contracciones del párpado al cambiar de intensidades luminosas.
- VI. Presta atención a un objeto colocado de manera estática.

De tres a seis meses.

- IV. Sigue con la mirada un objeto que se desplaza ante su vista.
- V. Expresa alegría por la presencia de personas conocidas.
- VI. Intenta tomar objetos que están próximos a él.

Tabla 10: Desarrollo motor.

Niño	0 - 3			3 - 6			
	I	II	III	I	II	III	IV
N1	48	54	70	120	119	150	125
N2	45	60	69	128	120	173	126
N3	45	59	75	118	125	159	130
N4	42	60	80	129	129	168	133
N5	48	57	74	130	120	168	124
N6	49	60	69	120	122	169	127
N7	50	62	70	119	119	176	130
N8	50	58	75	125	123	178	135
N9	46	57	76	129	123	160	130
N10	49	64	69	125	124	159	129
N11	53	66	70	126	126	163	128
N12	50	58	76	130	130	169	136
N13	52	57	80	117	127	170	133
N14	47	60	79	124	122	155	130
Media	48.14	59.43	73.71	124.29	123.50	165.50	129.71
Des. Estándar	2.96	3.08	4.20	4.68	3.55	8.09	3.60
Mediana	48.50	59.50	74.50	125.00	123.00	168.00	130.00

Leyenda.

De cero a tres meses.

- I. Sostén cefálico desde la posición de acostado.
- II. Toma objetos que se ofrecen y los sostiene con firmeza.
- III. Toma objetos que se le ofrecen y los sostiene durante un tiempo prolongado.

De tres a seis meses.

- I. Pasa un objeto de una mano a la otra.
- II. Levanta la cabeza con firmeza desde la posición de acostado, aproximadamente 90°.
- III. Si lo tomas de la mano se pone de pie.
- IV. Lleva a la boca lo que se pone en las manos.
- V. Rueda parcialmente hacia un costado de la cuna e intenta virarse.

Tabla 10: Desarrollo motor. (continuación)

Niño	6	-	9				
	I	II	III	IV	V	VI	VII
N1	175	189	176	243	220	240	210
N2	170	180	180	249	220	245	215
N3	179	190	179	239	210	259	210
N4	180	185	185	240	215	260	220
N5	179	189	180	240	215	240	229
N6	178	190	180	236	210	255	220
N7	160	189	179	245	222	250	230
N8	174	186	176	248	218	240	210
N9	179	179	177	250	217	250	220
N10	185	190	185	249	210	254	210
N11	180	180	180	250	212	249	255
N12	184	185	176	240	215	250	225
N13	176	190	185	239	219	245	210
N14	160	190	180	255	224	246	210
Media	178.50	186.57	179.86	244.50	215.50	246.79	217.43
Des. Estándar	3.86	4.16	3.21	5.68	4.01	6.61	7.66
Mediana	179.00	189.00	180.00	244.00	215.00	249.50	217.50

De seis a nueve meses.

- I. Toma un objeto en cada mano.
- II. Golpea un objeto contra una superficie.
- III. Se sienta con ayuda y mantiene el equilibrio.
- IV. Toma objetos a partir de la pinza digital.
- V. Se sienta solo sin ayuda.
- VI. Se arrastra y busca un objeto.
- VII. Agita la maruga.

Tabla 10: Desarrollo motor (continuación)

Niño	9 - 12					12 - 24			
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV
N1	270	270	370	315	269	365	3987	456	536
N2	269	270	350	331	270	370	430	471	568
N3	250	260	330	330	270	425	485	478	605
N4	275	300	380	329	256	360	420	489	600
N5	280	290	385	315	276	360	389	500	536
N6	275	290	399	315	278	368	389	513	540
N7	270	289	376	328	280	379	429	490	543
N8	260	279	360	321	256	380	432	509	603
N9	280	300	400	329	269	376	400	539	543
N10	300	315	399	330	270	380	405	491	600
N11	290	300	370	316	289	359	412	487	596
N12	280	270	367	323	276	376	399	508	589
N13	300	300	370	326	268	360	400	465	600
N14	270	299	385	327	268	360	400	489	578
Media	276.36	288.00	374.00	323.93	271.07	373.43	413.43	491.79	574.07
Des. Estándar	13.83	15.86	19.76	6.31	8.70	16.74	25.24	21.43	28.50
Mediana	276.00	290.00	373.00	326.50	270.00	369.50	402.50	489.50	583.50

De nueve a doce meses.

- I. Gatea con seguridad.
- II. Se mantiene de pie sin ayuda.
- III. Camina con apoyo.
- IV. Golpea un objeto con otro.
- V. Sostiene un juguete en una mano y se sostiene con la otra.

De doce a 24 meses.

- I. Camina solo.
- II. Se traslada a diferentes lugares de la casa.
- III. Realiza los movimientos con equilibrio.
- IV. Levanta los objetos del piso sin caerse.

De 24 a 36 meses.

- I. Sube escalera solo.
- II. Extrae objetos pequeños de una caja.

- III. Pasa las páginas de un libro.
- IV. Patea una pelota sin caerse.

Tabla 11: Desarrollo social.

Niño	0 - 3			3 - 6			6 - 9		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
N1	68	50	121	145	160	118	210	220	240
N2	81	59	134	148	165	120	221	234	240
N3	90	60	126	139	180	117	180	230	240
N4	77	58	132	151	180	130	200	225	240
N5	67	68	134	150	174	136	215	226	240
N6	86	56	136	145	174	125	215	234	230
N7	69	60	128	136	165	135	190	230	240
N8	74	61	132	143	171	125	198	232	250
N9	71	63	148	149	180	117	196	225	250
N10	76	58	135	145	176	119	200	224	240
N11	86	59	132	150	176	124	221	234	240
N12	81	63	123	136	175	121	215	231	230
N13	80	58	145	140	169	132	215	236	240
N14	76	60	137	143	160	128	220	226	240
Media	76.71	59.36	133.07	144.29	171.79	124.64	206.86	229.07	243.43
Des. Estándar	6.92	4.11	7.45	6.03	7.00	6.50	12.84	4.76	6.20
Mediana	78.50	59.50	133.00	145.00	174.00	124.00	212.50	230.00	243.00

Tabla 11: Desarrollo social (continuación)

Niño	12 - 24				24 -		
	I	II	III	IV	I	II	III
N1	545	539	485	480	730	790	810
N2	549	546	515	455	750	800	810
N3	545	540	480	480	745	815	810
N4	560	564	480	460	743	798	810
N5	575	554	490	460	740	800	810
N6	570	557	487	470	755	810	810
N7	554	547	500	458	740	789	810
N8	548	550	506	460	745	800	810
N9	567	555	505	467	735	810	810
N10	569	567	500	450	745	804	810

N11	557	547	480	455	756	815	
N12	578	538	460	450	750	798	
N13	573	537	470	470	760	779	
N14	564	556	500	460	760	800	
Media	561.00	549.79	489.86	462.50	746.71	800.57	
Des. Estándar	11.47	9.52	15.29	9.67	9.02	10.12	
Mediana	562.00	548.50	488.50	460.00	745.00	800.00	

LEYENDA.

De cero a tres meses.

- I. Aparición de la sonrisa social.
- II. Mira atentamente al rostro cuando le hablan.
- III. Vocaliza como reacción al estímulo del adulto.

De tres a seis meses.

- I. Imita acciones motrices que el adulto realiza.
- II. Extiende los brazos para que lo carguen.
- III. Lloro ante la presencia de extraños.
- IV. Sonríe espontáneamente al rostro humano.

De seis a nueve meses.

- I. Toma el biberón con las dos manos.
- II. Vira el rostro ante personas desconocidas.
- III. Busca juguetes u objetos que le interesan.

De nueve a doce meses.

- I. Se alegra en la actividad de juego con el adulto.
- II. Sonríe ante su imagen en un espejo.
- III. Cumple órdenes sencillas.
- IV. Se mantiene atento a la conversación de l adulto.

De 12 a 24 meses.

- I. Juega con otros niños breve tiempo (juego de pares).
- II. Avisa cuando desea ir al baño.
- III. Utiliza la cuchara para comer.
- IV. Señala las partes del cuerpo.

De 24 a 36 meses.

- I. Juega un tiempo prolongado al lado de otro niño.
- II. Saluda al llegar a un lugar y se despide.
- III. Se quita las ropas.
- IV. Juega con muñecas y carros.

Tabla 12: Desarrollo del lenguaje.

Niño	0-3 meses	3-6 meses	6 - 9			9 - 12		12 - 24		
	I	I	I	II	III	I	II	I	II	
N1	70	169	169	208	240	260	330	360	526	5
N2	79	176	177	210	239	266	335	365	539	5
N3	80	180	180	200	240	270	330	380	516	5
N4	85	160	175	216	250	270	340	380	490	5
N5	75	150	170	219	245	266	345	379	499	5
N6	80	160	169	225	250	270	335	390	500	5
N7	84	173	173	230	253	270	329	400	519	5
N8	79	177	180	225	260	280	330	380	515	5
N9	79	168	179	236	240	289	335	420	530	5
N10	81	166	175	220	240	275	340	400	540	5
N11	81	167	179	240	259	290	345	395	516	5
N12	84	170	183	250	260	280	339	390	507	5
N13	80	173	189	240	270	280	330	415	540	5
N14	87	169	185	236	260	290	340	420	509	5
Media	80.29	169.07	177.36	222.50	250.43	275.00	335.93	389.57	517.57	527
Des. Estándar	4.25	6.48	6.01	11.55	10.13	9.09	5.65	20.37	16.94	12
Mediana	80.00	169.00	176.00	222.50	250.00	272.50	335.00	390.00	516.00	529

LEYENDA.

De cero a tres meses.

- II. Aparición del gorjeo.

De tres a seis meses.

- II. Aparición del balbuceo.

De seis a nueve meses.

- IV. Emisiones vocálicas.
- V. Imita la curva melódica de una palabra.
- VI. Imita sonidos producidos por el adulto.

De nueve a doce meses.

- III. Repite sonidos y acciones a partir del patrón del adulto.
- IV. Ejecuta órdenes.

De doce a 24 meses.

- IV. Se expresa a través de palabras aisladas pidiendo o exigiendo algo.
- V. Se expresa en oraciones de dos palabras.
- VI. Señala las partes del cuerpo.

De veinticuatro meses a tres años.

- IV. Se expresa en oraciones y explica hechos y situaciones.
- V. Se refiere a sí mismo por su nombre.
- VI. Pregunta el por qué de algunas cosas.

¹

² Legaspi

³ Legaspi

⁴ Legaspi

⁵ Pedagogía de las capacidades

⁶ Legaspi

⁷ (Domínguez, 2000: 66)

⁸ Legaspi

⁹ Aprendizaje y desarrollo

¹⁰ (Conf. Domínguez, 2000: 76)

¹¹ Aprendizaje y desarrollo

¹² Psicología evolutiva, la autobiografía

¹³ Shuare y Aprendizaje y desarrollo

¹⁴ (Conf. Shuare, 1990: 60)

¹⁵ (Conf. Shuare, 1990: 66)

¹⁶

¹⁷

¹⁸

¹⁹ Hup

²⁰ Hup

²¹ Tesis de Felix

²² iden

²³ (Terré, 1997: 25)

²⁴(Martínez F., 2001: 12)

²⁵ Con, Condemarin 1992:8

²⁶ (Conf. Cassany,1998: 46)

²⁷ (Cfr. Condemarin, 1992: 10 – 15)

²⁸ Condemarin

²⁹ Condemarin

³⁰ Condemarin

³¹ Cfr. Cassany, 1998: 43)

³²

³³ Maritza

³⁴ yERA

³⁵ Revista estrategias de lectura

³⁶ Cecil de Mercer

³⁷ (Conf. Bravo, 1984: 16 – 17)

³⁸ Logopedia I

³⁹ Ana María o Maritza

⁴⁰ idem

⁴¹

⁴²

⁴³

⁴⁴

⁴⁵ Tsvietkova

⁴⁶ Bravo

⁴⁷

⁴⁸ La funciones corticales superiores

⁴⁹ Cervera

⁵⁰ Salazar

⁵¹ .(Cfr. Garner,1993: 82 – 99)

⁵² Bozsoovich

⁵³ (Cfr. Garner, 1993:)

⁵⁴ (Figueroa, 1982: 29)

⁵⁵ Fotocopia y Frankilim

⁵⁶ Curso pre- evento Iler encuentro mundial

⁵⁷ Investig. San Germán.

⁵⁸

⁵⁹

⁶⁰

⁶¹ Augier

⁶² Fotocopia

63 Augier
64 Augier
65
66
67
68
69 Fotocopia
70
71
72 Ortiz y Mariño
73
74
75
76
77
78
79