



EL **A B C**
DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL, DIFERENCIADA
E INCLUSIVA



Módulo 6

EL ABC para el currículo en el desarrollo de las áreas de contenido en la educación especial, diferenciada e inclusiva

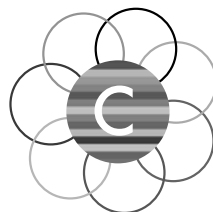
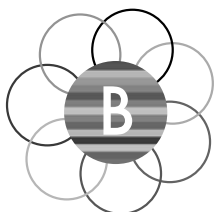
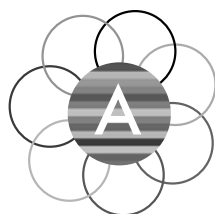


TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Introducción: Fundamentos, procesos y prácticas del currículo integral a base de estándares para la alfabetización temprana y/o el desarrollo de la literacia y otras áreas de contenido | 4 |
| 2 | El currículo para el desarrollo de la audición, el habla, el lenguaje y la comunicación | 10 |
| 3 | El currículo integral para el desarrollo de las Artes del Lenguaje, las Bellas Artes y la Tecnología | 21 |
| 4 | El currículo a base de estándares para el desarrollo de las Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales | 31 |
| 5 | El currículo para el desarrollo perceptual, sensorial y motor a través de la Educación Física y el Movimiento Corporal | 36 |
| 6 | Palabras Finales | 65 |
| 7 | Actividades de aprendizaje para el lector | 65 |

1- Introducción: Fundamentos, procesos y prácticas del currículo integral a base de estándares para la alfabetización temprana y/o el desarrollo de la literacia y otras áreas de contenido

De acuerdo a Joan Ohl (2002) de la Comisaría de la Administración para Niños, Jóvenes y Familias (ACYF), el informe de "Quality Counts 2002, Building Blocks for Success" y el "National Child Care Information and Technical Assistance Center", 11.9 millones de niños entre 5 a 10 años pasan gran parte de sus horas bajo el cuidado de personas que no son sus padres, tales como: parientes, cuidadores, empleados en centros de cuidado infantil, empleados del Programa Head Start y maestros del Programa de Kindergarten financiados por el estado. La calidad del cuidado y la educación temprana que reciben los niños pequeños en tales ambientes establece los elementos formativos para el éxito académico.

La participación del mundo del cuidado infantil en los procesos de alfabetización temprana es crucial en este nuevo milenio. Los niños que no están preparados para aprender llegan al kindergarten con muchas desventajas. Muchos de estos niños presentan dificultad para entender la palabra impresa porque no han desarrollado los elementos fundamentales del lenguaje durante sus años preescolares. Por tal razón, es importante considerar los elementos que se forjan mediante el juego lingüístico, la narración de cuentos y las conversaciones sobre los personajes y los eventos que a través de la literatura viven los niños.

Los primeros años de vida son cruciales en el desarrollo de la alfabetización temprana debido a que el lenguaje se desarrolla a partir del momento en que el niño nace y continúa mejorándose a lo largo de toda la vida. El desarrollo del lenguaje se acelera en los años preescolares. A la edad de tres años el vocabulario de un niño preescolar consiste aproximadamente de 2000 a 4000 palabras y a los 5 años consiste de 5000 a 8000 palabras (Bredenkamp and Copple, Early Literacy, 1997). La habilidad desarrollada en el lenguaje oral es significativa porque establece un gran enlace en los procesos de lectoescritura.

Durante el primer año de vida, el cerebro adquiere una cantidad de información sobre el lenguaje. Aún antes de que los bebés puedan hablar, ya han discernido muchos de los componentes del lenguaje. Reconocen cuáles sonidos utiliza su idioma, los sonidos que pueden combinarse para crear palabras, el compás del ritmo de palabras y frases. Tanto el lenguaje oral como la lectura exigen los mismos tipos de análisis de sonidos. Cuanto mejor sepan los infantes distinguir los elementos del lenguaje a los 6 meses de edad, tanto mejor desarrollarán otras habilidades lingüísticas más complejas a los 2 y 3 años de edad y más fácil les será a los 4 y 5 años captar la idea de la conexión entre los sonidos y las letras.

Ohl (2002) señala que la meta a nivel nacional en los Estados Unidos es asegurar que los niños estén preparados con los estándares y habilidades que necesitarán para comenzar la escuela. Los niños al entrar a la escuela deben estar listos para aprender, por lo que deben estar enfocados en la alfabetización temprana, el desarrollo cognoscitivo, además de tener las competencias sociales y emocionales fundamentales para la escuela.

Durante los primeros años de vida los niños comienzan a experimentar con el lenguaje. Los infantes emiten sonidos que imitan el tono y el ritmo del habla del adulto. Leen los gestos y expresiones faciales, comienzan a asociar secuencias en los sonidos y frecuencia en las palabras utilizadas (Berk, 1996, Learning to Read and Write, NAEYC). También, comienzan a utilizar claves físicas y visuales para obtener información del ambiente. De acuerdo a como se van desarrollando comienzan a comprender los principios del alfabeto, comienzan a procesar el símbolo escrito y a transferirlo a diferentes sonidos y a darle significado. Sin embargo, a pesar que muchos niños tienen acceso a materiales relacionados a la lectoescritura, otros no lo tienen. Mientras algunos observan a sus padres escribiendo y leyendo frecuentemente; otros lo hacen pero ocasionalmente. Igualmente, mientras algunos reciben enseñanza directa, otros la reciben de forma casual o informal (Newman, 1998).

El juego como un medio para facilitar los procesos de lectoescritura

El juego es un elemento natural en la vida de los niños. A través del juego se establecen conexiones entre el pensamiento simbólico y las acciones. Por ejemplo: un bloque cilíndrico puede convertirse en un micrófono durante el juego dramático. El utilizar un objeto o símbolo para representar una idea o concepto es necesario para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que las palabras que se utilizan para leer y escribir son símbolos que representan los pensamientos y objetos. Es por eso que los niños deben tener oportunidades variadas para relacionarse con los procesos lingüísticos a través del juego. El permitirle a los niños utilizar una variedad de libros y materiales como: lápices, marcadores, creyones, pintura y brochas, le dará a estos la oportunidad de expandir sus conocimientos a través del proceso de lectoescritura.



Alfabetización emergente

A través de una variedad de experiencias en el hogar y en la escuela los niños aprenden conceptos sobre el lenguaje impreso. Al leer en voz alta entienden que las láminas están relacionadas con el contenido de las lecturas, que las letras forman palabras, que las mismas están separadas por espacios y que existe una progresión definida desde el principio, a mediados y al final de la lectura. En el proceso de la lectoescritura utilizamos láminas y palabras para comunicar mensajes. Las láminas representan un significado y ayudan en la narración e interpretación del contenido. Los niños entienden que las palabras tienen un significado y que se utilizan dentro de un contexto para la narración de historias o cuentos. Luego, los niños pueden desarrollar o crear sus propias historias usando dibujos y palabras. Las historias llevan una secuencia lógica y contienen personajes, acciones y diversos escenarios.

Maehr (1991) indica que cuando los adultos utilizan las estrategias de enseñanza para la alfabetización temprana establecen una conexión entre los dibujos realizados por los niños, la escritura y la lectura. Algunos niños consideran los dibujos como una forma de comunicarse en un momento dado. Si se les pide que se expresen sobre su dibujo, éstos relatan claramente un mensaje o una historia. Es importante crear un ambiente enriquecido que propicie el desarrollo del lenguaje, y nunca forzar a los niños a practicar la escritura con palabras que estén fuera de contexto, que ellos no entiendan y que tampoco puedan leer.

Diseño de un ambiente enriquecido

Las destrezas para el desarrollo de la alfabetización temprana se promueven a través de un ambiente enriquecido de materiales impresos. Los salones de clases deben incluir un área para la lectura, la escritura, el arte y un centro para la tecnología. Estas áreas deben tener material impreso, carteles, franjas y gráficas. De esta manera los niños se relacionan con el material impreso y los ayuda a identificar y a organizar los materiales.

En el área de lectura debemos de incluir libros, revistas, hojas sueltas, periódicos y papel en blanco. Los maestros deben cambiar los libros con regularidad para mantener el interés de los niños en la lectura continua. Los libros deben estar accesibles a todos los niños. Deben proveer para que puedan predecir, identificar el orden de los eventos, crear sus propios cuentos, libros y compartirlos con sus familias y amigos. En el área de lectura debe haber sillas, cojines y alfombras para que los niños estén cómodos al desarrollar las actividades. El centro o área de escritura proveerá una variedad de materiales. Debe tener papel de diferentes tamaños, colores, texturas, pizarras, tizas, pizarras magnéticas, tarjetas en blanco, sobres, franjas, marcadores, lápices, moldes con letras del alfabeto, los numerales y materiales variados.

Leemos las palabras desde el inicio de la página hasta el final. Existe una correspondencia entre las palabras habladas y las escritas. Podemos escribir cada palabra que pronunciamos usando una o más letras del abecedario. La escritura surge, en muchas ocasiones, de los dibujos que realizan los niños.

Es necesario proveer a los niños infinidad de materiales, tales como: papel en blanco, creyones, tiza, ténpera, pintura dactilar, pinceles, lápices comunes, lápices en colores, marcadores y otros materiales. El adulto, como facilitador, invita a los niños a iniciar conversaciones sobre la escritura y a aceptar sus respuestas y comentarios sin entrar en un proceso de crítica. Se les provee a los niños modelos correctos y se ayuda a que puedan escuchar los sonidos en las palabras. También se les provee variedad de libros que contengan frases repetitivas. Por lo general, los niños hacen preguntas sobre las palabras utilizadas. El adulto les explica el significado y cómo utilizarlas en diferentes contextos.



Comprensión de lectura

Adler (2004) menciona siete estrategias para trabajar con la comprensión en la lectura. La primera consiste en identificar en el estudiante cuándo entienden lo que leen y cuándo no entienden. A través del proceso de enseñanza, el maestro prepara al estudiante para que esté consciente de lo que entienden y que identifiquen cómo resolver el problema en la comprensión de la lectura. La segunda estrategia se relaciona con la metacognición para pensar en el control que pueden tener sobre lo que leen.

Antes de leer se identifica el propósito de la lectura. Durante la misma se va monitoreando lo que se ha comprendido para hacer ajustes en el proceso. El estudiante identificará dónde ocurren las dificultades, definen las mismas y tratan de explicar los eventos o el contenido en sus propias palabras. También pueden volver a leer el texto donde hubo dificultad para clarificar ideas.

De acuerdo con el “National Center on Accessing the General Curriculum” (NCAC), el Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) el modificar o adaptar un currículo existente ha sido la manera más efectiva de crear ambientes de aprendizaje para todos los estudiantes y sus maestros en múltiples contextos educativos. Uno de los conceptos más utilizados es el de “acomodación” o “acomodo”. Este término se refiere a deliberar una enseñanza o método basado en el aprovechamiento, pero no cambia el contenido o los niveles del mismo. Los maestros y los estudiantes juegan un papel importante en el cambio de métodos educativos en términos de esperar los mismos resultados sugeridos en el currículo general. Algunos acomodos incluyen el incorporar diferentes tipos de equipos electrónicos como: grabadoras, tecnología variada, organizadores gráficos, representaciones pictóricas, modificaciones en los resultados esperados, el tiempo dedicado al aprendizaje y los diferentes niveles de ayuda diferenciada ofrecida al estudiante. También se refiere al uso de asistencia tecnológica en la sala de clases.

Los estudiantes con múltiples necesidades especiales y/o capacidades diversas no desarrollan el proceso de lectoescritura de forma común. Muchos de ellos no son expuestos al manejo de libros ni a materiales relacionados con la lectoescritura. Algunos niños con problemas auditivos no han tenido la experiencia de que le relaten un cuento de manera auditiva y no han utilizado libros a través del uso del audio. La meta para estos estudiantes es maximizar el acceso utilizando formatos especializados (Perkins, www://.Perkins.org/literacy/). La asistencia tecnológica es necesaria para facilitar materiales accesibles que los niños puedan utilizar de la manera más independiente posible. Utilizando esta tecnología los niños con excepcionalidades pueden tener más acceso a los textos y materiales que utilizan los demás niños. El utilizar libros electrónicos ayuda al maestro a realizar los acomodos necesarios, tales como: el ajustar o agrandar el tamaño del texto, simplificar el texto o las láminas y utilizar un texto para el programa del desarrollo del habla como “kurzweil” para leer el texto en voz alta. Los estudiantes que no usan lápiz y papel pueden dictar sus ideas a un procesador de palabras modificado. Muchos estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas físicas necesitan acceder libros o escribir actividades utilizando un circuito. Cuando se selecciona la tecnología apropiada y los acomodos razonables apropiados, el maestro toma en consideración las necesidades individuales de cada niño conjuntamente con las metas curriculares y los objetivos relacionados al proceso de alfabetización temprana.

Bray, Brown & Green (2004) definen *tecnología adaptada* como tecnología de contenido libre, que no promueve un aprendizaje específico, pero hace accesible los medios para que el niño pueda desarrollarse. Un estudiante con excepcionalidades físicas puede utilizar una computadora con un teclado adaptado o agrandado, el cual requiere menos movimientos de las manos. El acomodo razonable integrado al uso de la asistencia tecnológica ayuda al estudiante a completar sus tareas requeridas en el currículo general.

Acomodos razonables sugeridos para la lectura y la escritura

| Lista de Acomodos Razonables en la Sala de Clases | |
|--|---|
| Para la lectura | Para la escritura |
| <ul style="list-style-type: none"> • Provea actividades repetidas con láminas, símbolos y palabras • Utilice “flash cards” • Provea juegos de palabras y rompecabezas • Provea libros y hojas de tareas adicionales como refuerzo • Utilice un sistema de códigos de colores para destacar diferentes aspectos • Utilice actividades y juegos para reforzar asociaciones de sonido y símbolos • Utilice programas “software” educativo con contenido visual • Utilice programas “software” de voz o habla sustituta a modo de refuerzo (retrocomunicación) • Provea ejercicios adicionales de práctica • Clarifique o simplifique las instrucciones • Presente los trabajos o tareas en pequeñas cantidades • Ser flexible en el manejo del tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Reduzca el tamaño del material escrito aceptando un bosquejo y notas cortas • Provea un ejemplo de modelo escrito para ayudar al estudiante a formular lo que va a escribir (oración, párrafo, informe, cuento, poema y ensayo) • Estimule la expansión de los escritos mediante torbellino de ideas o palabras, bosquejando y expandiendo en frases, oraciones y párrafos • Despliegue un banco de palabras en la pared, tablón de edictos, pizarra, escritorio que sirva como claves visuales continuas • Provea cuentos para que comience y/o termine • Utilice papel cuadriculado para ayudar a establecer el espacio adecuado entre letras y palabras • Provea modelos adecuados en la escritura de letras y números (en pizarra, pared y escritorio) • Provea papel con líneas con espacios adecuados para la escritura • No penalice al estudiante por errores ortográficos y/o fallas de tipo caligráficos en trabajos escritos (el contenido debe ser la prioridad), si no se está evaluando la ortografía • Reduzca las asignaciones escritas • Ofrezca otras alternativas de asignaciones • Acepte formas alternas a los trabajos escritos (orales, grabados, dibujos, exhibiciones, proyectos) bajo supervisión • Dele apoyo a la escritura a manuscrito utilizando papel de líneas o con líneas entrecortadas • Provea al estudiante una copia de las notas de la maestra • Provea fotocopia del material en lugar de requerir que lo copie • Utilice formatos que no requieran de mucha respuesta escrita tales como: escoger la mejor contestación, pareo, llena blanco y cierto o falso. Incluir una pregunta de discusión • Permita que otro estudiante dicte el material al estudiante para que pueda copiar el dictado • Permita el uso del teclado • Apoye lo escrito a través del uso de un procesador de palabra parlante • Apoye el material escrito mediante el uso de un programa de corrección de palabras |

Avalúo de las destrezas, competencias y/o estándares de alfabetización

Una de las partes integrales del currículo y de la planificación educativa es el proceso de avalúo. Se puede utilizar una variedad de recursos y procesos para evaluar las destrezas de lectoescritura. De esta manera, obtenemos información sobre los estilos de aprendizaje de los niños y el nivel de aprovechamiento. El trabajo se documenta a través de colecciones de escritos y dibujos, fotografías, películas, la anotación de observaciones por el maestro y los resultados obtenidos y/o logros (“outcomes”) a través del uso de estrategias e instrumentos variados. Una de las estrategias más utilizadas es el portafolio. En el mismo se organiza una colección de trabajos de escritura, arte, trabajos de computadora y una lista de los libros leídos a través del año escolar.

El proceso de recopilación de evidencias puede beneficiar tanto a los niños, a las familias como a los maestros. El portafolio provee para que los niños tomen parte activa en la selección de trabajos que desean se incluyan en el mismo (Early Childhood Technology Integrated Instructional System). Los maestros revisan los trabajos conjuntamente con los padres o encargados, formativa y sumativamente, para determinar el progreso alcanzado en las destrezas de lectoescritura. Al revisar los trabajos se pueden identificar los cambios en las etapas de la escritura. Algunos niños son capaces de formar las letras de su nombre durante el año o al finalizar el mismo y reconocer formas en el proceso de escritura. También se puede identificar el progreso en las etapas al realizar sus dibujos. Luego, comienzan a añadir la escritura lo cual es un paso importante en el desarrollo de la alfabetización temprana.

Elaboración de un Currículo Apropriado

(Continuo del Desarrollo en Lectoescritura en Niños de Edad Temprana)

| Metas | Funciones | | |
|--|---|--|---|
| | Niños | Maestros | Padres y familiares |
| <p>Fase I. Los niños exploran el ambiente y construyen la base para los procesos de lectoescritura</p> <p>(Preescolar)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Disfrutan al escuchar y dialogar sobre las historias. Entienden que el símbolo escrito transmite un mensaje. Intentan leer y escribir. Participan en juegos de rimas. Identifican algunas y letras y las relacionan con los sonidos. Utilizan algunas letras para representar el lenguaje escrito. | <ul style="list-style-type: none"> Comparten libros con los niños. Identifican las letras por su nombre y el sonido. Establecen un ambiente enriquecido para la lectoescritura. Leen frecuentemente las historias favoritas. Promueven los juegos relacionados a la lectoescritura. Motivan a los niños a experimentar con la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> Dialogan con los niños. Promueven las conversaciones. Llaman a los objetos por sus nombres. Muestran interés en las conversaciones de los niños. Estimulan a los niños a relatar historias y eventos que son importantes para ellos. Visitan la biblioteca regularmente. Proveen oportunidades para que dibujen y pinten usando marcadores, creyones y lápices. |

| Metas | Funciones | | |
|--|---|--|---|
| | Niños | Maestros | Padres y familiares |
| <p>Fase II. Lectura y escritura experimental</p> <p>(Kindergarten)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Disfrutan que les narren cuentos e historias. Usan lenguaje descriptivo para explicar y explorar. Reconocen letras yorean sonidos. Utilizan rimas en sonidos iniciales. Entienden lo que es leer de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha. Parean palabras habladas con las escritas. Comienzan a escribir letras del alfabeto y algunas palabras. | <ul style="list-style-type: none"> Estimulan a los niños a hablar sobre sus experiencias con la lectura y la escritura. Proveen oportunidades para que los niños exploren y relacionen el sonido con el símbolo en diferentes contextos. Ayudan a los niños a segmentar las palabras escritas en sonidos individuales y unir los sonidos en palabras completas. Leen con frecuencia historias interesantes. Proveen diariamente oportunidades para que puedan escribir. Ayudan a los niños a preparar un diccionario de palabras. Crean un ambiente enriquecido para que los niños trabajen de forma independiente con la lectoescritura. | <ul style="list-style-type: none"> Leen diariamente a los niños. Estimulan a los niños a realizar actividades relacionadas a la lectoescritura. Permiten que los niños participen en actividades que se relacionan con la lectoescritura: hacer listas de compra, recetas, etc. Tener conversaciones con los niños durante las meriendas y durante el día. |
| <p>Fase III. Lectura y escritura</p> <p>(Primer grado)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Leen y cuentan historias variadas. Usan estrategias tales como: releer, predecir, cuestionar, contextualizar. Utilizan la lectura y la escritura con varios propósitos por su propia iniciativa. Leen oralmente con fluidez. Usan asociaciones de letras y sonidos e identifican vocabulario nuevo. Pueden deletrear palabras. Escriben sobre diferentes tópicos con un toque personalizado. Intentan usar los signos de puntuación y letras mayúsculas. | <ul style="list-style-type: none"> Apoyan el desarrollo de vocabulario leyendo diariamente a los niños, transcribiendo el lenguaje, y seleccionando materiales que expanden el conocimiento y el desarrollo del lenguaje de los niños. Modelan estrategias y facilitar la práctica con nuevo vocabulario. Ofrecen a los niños oportunidades para la lectura y la escritura independiente. Leen, escriben y discuten diferentes clases de textos. Introducir nuevo vocabulario y enseñar estrategias para pronunciar correctamente nuevas palabras. Demuestran y modelan estrategias para la comprensión. Ayudan a los niños a desarrollar listas de palabras comunes que utilizan para comunicarse. | <ul style="list-style-type: none"> Dialogan sobre las historias favoritas. Leen a los niños y los estimulan a que ellos les lean. Sugieren el que escriban a familiares y amigos. Establecen comunicación con los maestros sobre las destrezas que los niños han desarrollado en lectoescritura. Motivan a los niños a que compartan lo que han aprendido relacionado a sus destrezas en lectoescritura. |

| Metas | Funciones | | |
|---|--|--|---|
| | Niños | Maestros | Padres y familiares |
| <p>Fase IV. Lectura y escritura transaccional</p> <p>(Segundo grado)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leen con bastante fluidez. • Utilizan estrategias más eficientes en la lectura, en cuestionar y en destrezas de comprensión. • Utilizan estrategias para identificar y utilizar palabras con mayor facilidad. • Escriben una variedad de tópicos para diferentes audiencias. • Utilizan diferentes patrones para deletrear palabras. • Dedicar tiempo a la lectura diaria y a investigar sobre diferentes tópicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Crean un clima de aprendizaje que promueve el análisis, la evaluación y el pensamiento reflexivo. • Enseñan a los niños a escribir de múltiples maneras, (historias, cuentos, etc.). • Se aseguran que los niños leen una variedad de textos con diferentes propósitos. • Revisan, editan, evalúan las destrezas desarrolladas. • Enseñan estrategias para la pronunciación de palabras nuevas y difíciles. • Modelan el disfrute de la lectura. | <ul style="list-style-type: none"> • Continúan leyendo a los niños y los motivan para que ellos les lean. • Involucran a los niños en todas las actividades posibles relacionadas a la lectoescritura. • Demuestran interés en lo que los niños escriben y exhiben sus trabajos. • Visitan la biblioteca regularmente. • Apoyan a los niños en desarrollar el interés por el manejo de materiales y referencias relacionadas a la lectoescritura. |
| <p>Fase V. Lectura y escritura independiente y productiva</p> <p>(Tercer grado)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Los niños leen con fluidez y disfrutan de la lectura. • Utilizan una variedad de estrategias cuando establecen el significado de lo que leen en el texto. • Utilizan estrategias para identificar palabras nuevas. • Reconocen y discuten diferentes elementos en las diferentes estructuras del texto. • Hacen conexiones críticas relacionadas a los textos. • Escriben de manera expresiva y diferente (historias, poemas, informes, etc.). • Usan una variedad de vocabulario y oraciones apropiadas para formar textos. • Revisan y editan sus propios escritos durante y después de cada composición. • Pronuncian las palabras correctamente. | <ul style="list-style-type: none"> • Proveen oportunidades diariamente para que los niños lean, examinen y evalúen críticamente los textos narrativos. • Continúan creando un clima de evaluación crítica en los procesos. • Enseñan a los niños a analizar y examinar ideas en los textos. • Motivan a los niños a usar la escritura como herramienta para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. • Expanden el conocimiento en los niños para el uso correcto de la escritura convencional. • Dan énfasis en la importancia de la redacción correcta al finalizar sus trabajos. • Crean un clima que promueve en los niños una comunidad de aprendizaje en lectoescritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Continúan ofreciendo apoyo a los niños en las visitas a las bibliotecas y a las librerías. • Buscan las alternativas para evidenciar el progreso obtenido por los niños en el proceso de lectoescritura. • Establecen contacto directo y continuo con los maestros para la discusión del progreso obtenido. • Promueven en los niños el uso continuo y el disfrute del material impreso para diversos propósitos. • Desarrollan en los niños el amor por el lenguaje en todas sus formas y propósitos y los estimulan a participar en conversaciones de acuerdo a sus intereses particulares. |

Referencias: Learning to Read and Write: Developmental Appropriate Practices for Young Children International Reading Association National Association for the Education of Young Children (1998).

2- El currículo para el desarrollo de la audición, el habla, el lenguaje y la comunicación

La comunicación en la vida del ser humano interviene como parte de la manifestación de su cultura. Ostenta un sitio de importancia en la evolución de la humanidad. A través de la comunicación radica la virtud de poder expresar las ideas, las emociones, las fantasías y la razón creativa que nos distingue de los demás seres vivientes en el mundo.

La comunicación es el resultado de un complejo sistema de procesos que incluye aspectos de índole biológica, psicológica, sociológica e, incluso, antropológica. Sus orígenes, como manifestación conductual del ser humano, están presentes desde el momento cuando el feto logra desarrollar las bases fisiológicas y neurológicas que le permiten, de una manera u otra, recibir estímulos particulares de su ambiente y la relación íntima generada con la madre (Appell, 1988). Eventualmente, la interacción del ambiente, la relación con sus progenitores y el desarrollo general del niño dan paso a que las destrezas de habla, lenguaje y audición se desarrollen y provoquen que la comunicación fluya. Esto permite que surjan las bases de la personalidad y la independencia; sin embargo, las condiciones para que este evento se logre, en ocasiones, no resultan ser las más idóneas, lo que genera limitaciones en la comunicación e, incluso, su ausencia.

Obviamente, las limitaciones en este aspecto importante en la vida de las personas producen un impacto relevante que afecta tanto al individuo como todo aquello que lo rodea. Debido a estas circunstancias, resulta imperativo la identificación e intervención de las posibles dificultades comunicativas. Parte de esta identificación e intervención la constituye el tipo de currículo que se pretende implantar y el modelo que se considere apropiado para satisfacer las necesidades y potencialidades del alumno. El desarrollo de las destrezas de lenguaje para la comunicación efectiva resulta de un proceso educativo sistemático. Las destrezas de habla, lenguaje y audición tienen su lugar particular, que corresponde a las edades y necesidades comunicológicas de los alumnos.

En este marco resultará efectivo presentar una concepción curricular general basada en el desarrollo sistemático de las habilidades comunicológicas. Se desea reflexionar sobre las consideraciones curriculares que son necesarias para lograr que los alumnos con dificultades en esta área puedan experimentar, interiorizar y fusionar pragmáticamente lo aprendido.

El desarrollo de las destrezas de habla, lenguaje, audición y comunicación han sido motivo de investigación durante años dentro de múltiples disciplinas. En esta sección se persigue que se reconozcan aplicaciones curriculares en el desarrollo de estas destrezas para el currículo en Educación Especial. A través de la lectura, el lector integrará y comprenderá las necesidades existentes en esta área; reconocerá y evaluará la importancia de la existencia de pruebas de lenguaje normalizadas para la población puertorriqueña, al momento de determinar el tipo de currículo que se desea implantar; desarrollará una actitud receptiva hacia el modelo de evaluación, tomando en consideración las interpretaciones e implantaciones curriculares aplicadas; e identificará y analizará la concepción curricular general del desarrollo normativo de las habilidades comunicológicas y los segmentos curriculares de acuerdo con las destrezas que se desee desarrollar. Además, el lector analizará críticamente los componentes de una guía curricular, para determinar su viabilidad y correspondencia ante las necesidades o potencialidades de los alumnos; reconocerá la importancia del modelo de evaluación al momento de desarrollar las destrezas de habla, lenguaje y audición en el Plan Educativo Individualizado (PEI) del alumno; y desarrollará una visión panorámica para la planificación semanal del desarrollo de las destrezas comunicológicas, a base de las necesidades particulares de los alumnos y la meta general que se aspira lograr.

Aspectos relevantes relacionados con la escasez de pruebas de lenguaje para la población puertorriqueña

La problemática existente está latente en el panorama educativo. Los educadores y clínicos en el área del desarrollo común y/o natural y divergente de la comunicación humana se han confrontado en múltiples ocasiones con la falta de instrumentos que permitan determinar, con la máxima confiabilidad, resultados en las áreas comunicológicas.

Resulta difícil confiar en los resultados obtenidos de pruebas de lenguaje no estandarizadas y con contenido prejuicioso culturalmente para la población puertorriqueña, al momento de tomar decisiones serias como son: la ubicación escolar y la implantación de tratamiento o planificación curricular, independientemente del modelo que se intente utilizar. Incluso, son innumerables las repercusiones legales que posiblemente genere una decisión basada en estas pruebas sin la debida estandarización para la población expuesta. Esta situación conlleva que, en ocasiones, se ofrezcan servicios o tratamientos a estudiantes que no lo requieren, así como también podría excluir a aquellos que sí lo ameritan.

Estudios realizados por Dunn y Dunn (1978) en relación con la estandarización de pruebas han demostrado que, a mayor confiabilidad y menor interferencia de prejuicios (*bias*) culturales que posea una prueba, mejores serán las actitudes de los alumnos, los padres y los profesionales que intervengan y, por ende, el nivel de aprovechamiento de los estudiantes.

¿Por qué deben existir pruebas estandarizadas para la población puertorriqueña?

La importancia de poseer un conjunto de instrumentos apropiados para la población puertorriqueña radica en incorporar, a los procedimientos evaluativos del lenguaje, una herramienta cuya validez y confiabilidad permitan controlar aquellos aspectos de prejuicios (*bias*) culturales que pudieran estar presentes en pruebas no estandarizadas.

Contribuiría esencialmente al conocimiento existente sobre las destrezas comunicológicas de los niños puertorriqueños, si estos se expusieran a pruebas diseñadas y validadas para ellos, que al presente son mínimas. El sistema educativo se beneficiaría de este tipo de pruebas, ya que estas permitirían una mayor precisión al identificar desórdenes reales en relación con las áreas de forma, contenido y uso del lenguaje receptivo y expresivo. Además, ayudaría a los maestros y otros profesionales a comprender los niveles de ejecución comunicológica en que están sus estudiantes y si los objetivos curriculares son razonables para su nivel. Esto, a su vez, permitiría evaluar los diseños curriculares, los métodos de enseñanza y los materiales empleados que pudieran incrementar las habilidades comunicológicas. También aportaría a establecer instrumentos que están estandarizados para nuestra población puertorriqueña, además de otros criterios que podrían servir para llevar a cabo la ubicación escolar y diagnosticar diferencias en el

aprendizaje. Proveería, además, de una mayor confiabilidad al momento de tomar decisiones sobre la trayectoria académica del estudiante y proporcionaría una línea base para comparar resultados después de haber administrado alguna intervención o métodos curriculares de índole educativa.

De acuerdo con Dale y Reichert (1957), las pruebas de esta naturaleza podrían utilizarse como medida de aptitud escolástica, ya que las habilidades lingüísticas resultan ser un excelente indicativo de éxito escolar. No obstante, no se pretende que estas sean pruebas comprensivas de inteligencia y/o capacidades cognoscitivas, puesto que solo medirán una importante faceta de la inteligencia y/o capacidad cognoscitiva general. Servirán como complemento a otras fases de evaluación para determinar el nivel del estudiante, los diseños curriculares que incluyen modelos de evaluación y desarrollo entre idiomas, de ser necesario. También servirán de instrumento de investigación para estudios conducentes a la implantación de innovadores currículos y tratamientos relacionados con estas áreas en particular.

La situación sobre la construcción y la validación de pruebas que respondan culturalmente a la población puertorriqueña

Durante el año 1982, *The American Speech, Language and Hearing Association* estableció una serie de conceptos y posiciones relacionados con los servicios que se brindan a las poblaciones de variaciones culturales y lingüísticas. En agosto de 1985, se finalizó, después de múltiples controversias, el documento *Clinical Management of Communicatively Handicapped Minority Language Population*. Dentro de las recomendaciones adoptadas en este documento, se destaca la necesidad existente en el área de la evaluación para estas poblaciones y los profesionales que trabajan con ellas, y se los estimula a que desarrollen instrumentos eficientes para estos grupos que correspondan a las variaciones culturales y lingüísticas que poseen (ASHA, 1985).

Legalmente se ha cuestionado y criticado los procedimientos de evaluación a empleados en la ubicación escolar de diversos programas educativos con carácter remediativo a niños con antecedentes de diversidades culturales y lingüísticas, lo que ha creado conciencia sobre los prejuicios o “bias” en las pruebas administradas (Adler, 1990; Taylor, 1986). Como profesionales, educadores y clínicos, se está reconociendo que las diferencias culturales y lingüísticas son un asunto importante que afecta el trabajo educativo, entre las que se incluye las implantaciones curriculares y las terapéuticas, como fuera el caso. Aun así, se continúa dependiendo de instrumentos estandarizados y comerciales para evaluar a estos niños en múltiples áreas, como las destrezas de lenguaje. El peligro de esta práctica, de continuar, puede resultar en confundir las diferencias culturales y lingüísticas con los desórdenes de lenguaje. Usualmente, las consecuencias son decisiones equivocadas tanto para la intervención como para la ubicación escolar (García y Yates, 1986; Ortiz y Yates, 1983; Taylor y Payne, 1994).

Se ha intentado reducir los prejuicios culturales cuando se administran estas pruebas; es decir, estos intentos se han dirigido a remediar el “bias” cultural. Otras pruebas se han traducido o adaptado a otros idiomas, como al español (Langdon, 1992). Ejemplo de esto lo tenemos en Puerto Rico con la prueba *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Sin embargo, estas traducciones o adaptaciones fallan en su intento por erradicar el prejuicio cultural y lingüístico, y muchos investigadores en la disciplina de Multiculturalismo sugieren que no se utilicen estas pruebas (Langdon, 1989; Miller, 1988; Washington y Craig, 1992). Se observa, particularmente en las evaluaciones comunicológicas, que la mayoría de los niños con necesidades especiales del grupo dominante cultural y lingüístico obtiene resultados menores en este tipo de pruebas (Dunn, 1987; Dunn y Dunn, 1981; Kreshick y Nicolosi, 1973; Washington y Carig, 1992). Este aspecto resulta relevante, ya que se ha documentado que, en pruebas de lenguaje, los resultados son un buen indicativo del nivel del funcionamiento cognitivo. Por lo tanto, las puntuaciones bajas en estos niños podrían representar pobres destrezas cognitivas, pobre conocimiento de vocabulario o déficit en el área de búsqueda de palabras, cuando en realidad todo se debe al efecto interactivo de la dinámica que se genere en la prueba y al aspecto cultural y lingüístico del niño.

Puerto Rico no es la excepción a las reglas; aunque seamos una mayoría en la Isla, no dejamos de responder a una minoría en relación con la población estadounidense. Incluso, los instrumentos de evaluación, los educativos y los materiales en general provienen de la cultura norteamericana. Además, la interacción migratoria resulta ser un elemento importante en todo esto, porque precisamente en los migrantes es que radica parte de la diversificación cultural y lingüística que presenta los Estados Unidos. Claramente queda documentada la necesidad de llevar a cabo otras investigaciones con nuevos instrumentos evaluativos que permitan obtener datos más precisos sobre las habilidades comunicológicas de los niños puertorriqueños.

Consideraciones e implantaciones curriculares con el modelo de evaluación para el desarrollo de las destrezas comunicológicas

La evaluación no es una nueva forma de planificación curricular. Por el contrario, la mayoría de los educadores coincide en que uno de los elementos importantes de la excelencia de la enseñanza estriba en la evaluación cuidadosa (Silverman, Vallecorsa y Zigmond, 1983).

El término *assessment* (o *evaluación*) se refiere, tradicionalmente, a la medición y es útil para comparar las diferencias entre individuos o grupos de estudiantes. Sin embargo, la necesidad de implantar un modelo de evaluación comprensivo y útil ha surgido tanto en la educación general como en la especial (Brandt, 1993; Diez y Moon, 1992). O’Neil (1992) definió *evaluación* como el giro o tendencia de la estandarización a métodos sustanciales para evaluar las destrezas del pensamiento y la aplicación en la resolución de problemas que están directamente relacionados con los roles de los futuros ciudadanos de las comunidades del nuevo siglo XXI.

Otro que contribuyó a delinear lo que significa *evaluación* fue Tucker (1985), quien indicó que un principio fundamental del modelo de evaluación es que los estímulos que se evaluarán se deriven del mismo currículo y que esto debe ocurrir de forma continua a través de todo el proceso, con el fin de recopilar información para que, eventualmente, se utilice en la formulación de decisiones educativas. Wolf, Le Mahieu y Eresh (1992) señalaron que, en varios estados de la nación norteamericana, se están explorando los estándares de ejecución y mejores formas de evaluación. Los mismos autores indican que las pruebas tienen que convertirse en herramientas productivas. Lamentablemente, lo cierto es que los resultados de estas pruebas se utilizan, meramente, para cuantificar, calificar y etiquetar a los estudiantes, en vez de aportar al mejoramiento y a la educación particular del alumno.

Se ha observado el surgimiento de nuevos modelos de evaluación en la educación general, los cuales incluyen preguntas abiertas, demostraciones, experimentos y portafolios, todos respondiendo a la planificación curricular (Herman, 1992). Estos modelos se consideran actividades reales de evaluación comparados con las pruebas. Hay

varios modelos de evaluación que se utilizan en Educación Especial; el uso del modelo dependerá del tipo de decisión, del nivel de ejecución del estudiante y de las formas o metodologías empleadas para la medición curricular que indiquen el aprovechamiento del estudiante. Cuando existe un currículo diseñado en un modelo de evaluación, se evitará que los educadores tengan que invertir mucho tiempo en recopilar información y escribir objetivos para los planes educativos individualizados. Un currículo de esta naturaleza permitirá la adaptabilidad y el monitoreo continuo del progreso.

El modelo curricular basado en la evaluación tiene que fundamentarse en un andamiaje que incluya el análisis, la preparación, la medición frecuente, el registro y los resultados (King• Sears, 1994). Estos aspectos repercutirán en una buena planificación curricular basada en los modelos de evaluación. El análisis interviene como la fase interpretativa y juiciosa de determinar la secuencia y el contenido de las necesidades consideradas en el currículo. La preparación estriba en la concomitancia entre los objetivos que son a largo plazo y los que son a corto plazo. Lo pertinente dentro del modelo de evaluación constituye uno de los aspectos de mayor relevancia, ya que pretende convertir el proceso en uno integrador que forme parte del programa educativo. El modelo de evaluación recurre al registro como un aspecto importante en el monitoreo del proceso y como una manera de involucrar a los padres, ya que provee de estrategias gráficas que, de una manera comprensiva, ayudan a percibir el impacto que ha tenido el modelo en sus hijos. Por último, pero no menos importante, son los resultados; en estos radica el fin de revisar y tomar nuevas decisiones sobre el currículo.

King• Sears (1994) consideró que para evaluar el currículo es necesario tomar en consideración el *entendimiento, la síntesis, la evaluación, la pertinencia, el uso y el enlace*. La autora se refiere a estos principios fundamentales como la manera más efectiva de establecer si el modelo de evaluación resulta efectivo. Se refirió al entendimiento como un aspecto comprensivo para los estudiantes, padres y educadores; a la síntesis, como el aspecto de retroalimentación; a la evaluación como medio de evidenciar si los objetivos son inherentes a las decisiones educativas; a lo pertinente, como a la selección de las metodologías para los objetivos pautados; al uso, como el manejo y la relación del tiempo; y, finalmente, al enlace, como vinculado a los datos de evaluación y a la enseñanza y aprendizaje.

Para cada materia o área de contenido, hay una tendencia actual hacia la evaluación. En el caso del lenguaje receptivo y expresivo, puede observarse la implantación curricular de este modelo. Fundamentalmente, este resulta imperativo, ya que, por medio de la expresión oral, escrita o gestual, los resultados de la implantación curricular pueden evidenciarse.

Estudios conducidos por Daniels (1995) señalaron que la implantación curricular basada en un modelo de evaluación del lenguaje receptivo y expresivo mostró resultados significativos en niños de edad preescolar. Este modelo utilizó un monitoreo continuo del proceso que incluía una preprueba y una postprueba que utilizaban el "Peabody Picture Vocabulary Test" (PPVT• R), y objetivos que incluían consecuentemente lenguaje de seña. Los niños que participaron en este estudio de implantación curricular eran oyentes. No obstante, el currículo pretendía que estos aumentaran sus destrezas comunicológicas mediante el énfasis en el vocabulario expresivo y la asociación del lenguaje de señas con la expresión oral. Cuando se administró la posprueba y se compararon los resultados con los de otros estudiantes que no habían utilizado el currículo, se evidenció un incremento significativo en las destrezas de vocabulario expresivo. Obviamente, la participación de la PPVT• R como un elemento más al modelo de evaluación resultó apropiada por la naturaleza de la población evaluada. Sin embargo, el uso de esta prueba bajo circunstancias culturales opuestas, definitivamente, puede obstaculizar los resultados del currículo y afectar así el modelo de evaluación.

Resulta curioso que la evaluación requiere de recurrencia cultural para su implantación efectiva independientemente de la cultura de procedencia. Ejemplo de ello fue la implantación curricular de la enseñanza del japonés como segundo idioma a estudiantes norteamericanos en el estado de Pennsylvania. Los modelos de evaluación continua incluían entrevistas orales grabadas en vídeos o audiocintas, cuestionarios y pruebas de vocabulario expresivo. Los resultados de la planificación curricular revelaron que el currículo no solo debería incluir aspectos técnicos gramaticales del idioma japonés, sino que también debía incluir aspectos de naturaleza cultural, para que el proceso evidenciara un sentido de utilidad para los alumnos (Tucker & Richard, 1995).

La importancia de las pruebas en los modelos de evaluación que se utilizan para la planificación de los currículos de lenguaje es indispensable, como indicaron Dupuy, Krashen y Stephen (1993). El desarrollo continuo de pruebas de lenguaje a través de los modelos de evaluación que no necesariamente tienen que ser comerciales es valioso cuando se trata de guiar al estudiante a refinar sus destrezas expresivas. Este proceso permite que sea el mismo estudiante quien lleve un registro de aquellas nuevas palabras adquiridas y cómo estas pueden ser empleadas en múltiples contextos. No obstante, las autoras aclaran que la validación de pruebas es necesaria como un medio de evitar pretender ser muy ambiciosos en la implantación de un currículo que penalice al estudiante.

En muchos estados la planificación curricular requiere que se utilicen pruebas estandarizadas. En el estado de Colorado (1992), se diseñó una serie de ocho guías curriculares, una de ellas dedicada al lenguaje oral, a la lectura y a la escritura. Este volumen en particular dedica una sección a la administración de pruebas de lenguaje estandarizadas para la población de Educación Especial de este estado. De hecho, insisten en que este procedimiento responde a la legislación vigente, ya que esta indica la preparación del programa educativo individualizado que, a su vez, formaliza un compromiso hacia modelos de programación educativas (Silverman, et al., 1983). A medida que se señalan otros estudios conducentes a este modelo de evaluación, puede observarse que existen coincidencias en la mayoría de los aspectos, especialmente en la capacidad que provee el modelo para responder a las particularidades de los alumnos, independientemente de sus bases culturales.

Es concluyente que los procesos de evaluación y la implantación de modelos de evaluación en el área comunicológica cuenten con pruebas de esta naturaleza, a fin de lidiar con la escasez de este tipo de instrumento en esta y otras áreas para nuestra población. Estas pruebas no deben pretender ser estáticas, sino que su utilización debe contemplarse más allá de su diseño al momento de considerarse para la planificación curricular dentro de los modelos de evaluación.

Definitivamente, el diseño, la construcción y la validación de pruebas de habla, lenguaje y audición asociados al proceso integrador de modelos de evaluación procuran, fundamentalmente, principios que se derivan para el desarrollo curricular. Estos principios emanan de la información obtenida y, posiblemente, coinciden con otros educadores de un pensamiento similar.

Primeramente, el modelo de evaluación permite la flexibilidad de tomar decisiones en relación con las destrezas comunicológicas que se deseen enseñar y en cómo enseñar a cada estudiante. También provee la oportunidad de establecer un sitio holístico, y no pretende que las pruebas ofrezcan toda la información sobre esta destreza en particular, ya que es un proceso que se evidencia en la enseñanza.

Además, las pruebas de esta naturaleza bajo un análisis cuidadoso pueden ramificarse en subáreas inherentes a las necesidades particulares del alumno, como por ejemplo: el vocabulario (categorías convergentes y divergentes, verbos, abstracciones y otros), la gramática, la lectura, la escritura creativa o funcional y las destrezas comunicativas que le permitan interactuar efectivamente con su medio ambiente.

Contrario a los métodos tradicionales, las pruebas, en su mayoría, persiguen un patrón de evaluación usualmente utilizado por muchos educadores en su tarea por establecer modelos de evaluación. Este consiste en comenzar el proceso desde la tarea más difícil o la más cercana a las destrezas que debe desarrollar el alumno, descendiendo a las más sencillas, lo que evita el uso inapropiado del tiempo. Se añade a esto la garantía de que se está obteniendo el mejor nivel de ejecución del estudiante y que se está provocando. Bajo ninguna circunstancia este enfoque pretende colocar al estudiante en situaciones de fracaso. Por el contrario, resulta efectivo para conocer que este conozca qué es lo que sabe mejor y cuáles son las destrezas relevantes que ameritan que se les dedique tiempo y esfuerzo, lo que le permite al estudiante que reconozca sus potencialidades, necesidades y que sea parte integral de su aprendizaje.

Es necesario indicar que las pruebas estandarizadas en el modelo de evaluación son importantes, aun así resultan más importantes cuando se comparan con la ejecución misma del estudiante y cuando se deriva información relacionada con las destrezas que ha desarrollado y aquellas que están en proceso de ser aprendidas. El resultado de estas pruebas le permite al maestro, cauteloso, entender cuál es el estilo de ejecución, el estilo de aprendizaje y los hábitos de trabajo del alumno, a fin de poder planificar un currículo apropiado y exitoso.

Es evidente que poseer instrumentos de esta clase para nuestra población enriquece las bases psicolingüísticas del español hablado en Puerto Rico. Mediante los resultados que se obtendrán en estudios de pruebas de lenguaje se contemplaría ofrecer a los especialistas en las áreas de Educación y Comunicología, un instrumento eficiente para el uso de programas especiales, curriculares e investigativos. Las pruebas desarrolladas en la actualidad con estos fines responden a la población norteamericana, y es evidente que estos las utilizan para los modelos de evaluación dentro de sus currículos. Las implicaciones curriculares en esta área y los modelos de evaluación son significativos. Contar con instrumentos eficientes que permitan llevar un estudio analítico y prácticamente más preciso del progreso de los estudiantes. La evidencia en este caso resulta importante dado a las múltiples controversias con relación al progreso de los estudiantes de Educación Especial.

Las implicaciones legales al momento de evidenciar cualquier disputa de esta naturaleza conllevan, en ocasiones, presentar datos cuyos resultados se fundamenten en información empírica y no meramente en especulaciones. El modelo de evaluación acompañado de instrumentos validados para la población beneficiará a la planificación del currículo, y establecerá un precedente de calidad y seriedad que, finalmente, se evidenciará con un producto elaborado a partir de unos resultados completamente tangibles sin que haya duda del trabajo realizado tanto por el estudiante como por el maestro.

La concepción curricular

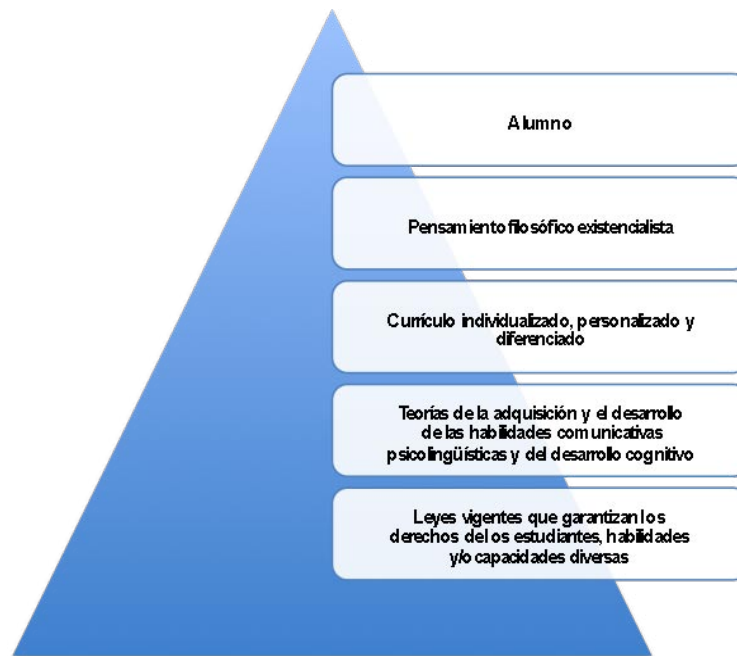
La concepción curricular para la comunicación se fundamenta en teorías, filosofías y aspectos legales. Las teorías y perspectivas de la adquisición del lenguaje juegan un papel muy importante en la implantación de programas de esta naturaleza. Teorías como la Psicolingüística, de Noam Chomsky; la Conductista, de B. F. Skinner; la Semántica, cognitiva e Interaccionista, de Lois Bloom y Margaret Lahey; la del Desarrollo Cognoscitivo, de Jean Piaget; la Perspectiva Pragmática, de DeLaguna, Morris y Austin; y los postulados teóricos de Alexander Luria, Lev Vygotsky y Leontev (Mc Cormick y Schiefelbusch, 1990) son ejemplo de ello. Sin embargo, resulta importante destacar a dos teóricos en particular. Tanto los argumentos de la Teoría Psicolingüística, de Noam Chomsky ["LAD"], en conjunto con la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo, de Jean Piaget, permiten interpretar que todo ser humano tiene capacidades innatas para la manifestación del lenguaje, las cuales, a su vez, dependen de un proceso de desarrollo y maduración para su adquisición (Gleason, 1985).

La Teoría del Desarrollo Cognoscitivo ofrece una perspectiva sistemática y relevante sobre la maduración neuropsicológica; mientras que la Teoría Psicolingüística procura revelar una posición lingüística y biológica que, sin lugar a dudas, se confirma con los estudios neurolingüísticos y genéticos realizados en la actualidad. (Love, J. y Webb, W., 1996). Aunque en ciertos aspectos ambas teorías antagonizan y resultan debatibles entre sí, lo cierto es que postulan elementos importantes e ideales para el desarrollo curricular en el área de comunicación.

Es significativo señalar que cada uno de los teóricos mencionados propone su visión sobre la adquisición y/o desarrollo del lenguaje y, entre ellos, difieren y coinciden en muchos aspectos. No obstante, concuerdan que la presencia de precursores para el desarrollo de las destrezas del habla y el lenguaje es indispensable para la manifestación apropiada que conduce a la comunicación. Por lo tanto, los efectos endogénicos o exogénicos que, de una manera u otra interfieren con la ascendencia de los precursores del lenguaje, se reflejarán en dificultades para llevar a cabo las funciones comunicativas. Esto, a su vez, repercutirá en preocupaciones humanísticas en relación con la afinidad y/o correspondencia teórica y práctica entre la comunicación y la existencia humana. Pensamientos filosóficos, como el del existencialismo, principalmente de Heidegger y Marcel, analizan la comunicación en su carácter universal y en el principio de la existencia humana. Proponen que la comunicación es el vehículo hacia la libertad, el saber, la finitud... y le ofrecen un propósito al sentimiento de la existencia y el que nadie debe ser privado de esta experiencia (Parodi, 1996).

Se desprende, entonces, del pensamiento existencialista que la libertad, la independencia y la capacidad de autosuficiencia comunicativa resultan ser el aspecto de mayor relevancia para los niños con dificultades en la comunicación. Estos, eventualmente, hasta donde les sea posible, los llevará al saber y al reconocimiento del propósito de su propia existencia. Es en esta misma línea existencialista en la que aparece el sentido de la justicia y el compromiso humanizador de la integración social. Muestra de ello es la implantación de las leyes públicas para la población con dificultades comunicológicas. Finalmente, estas leyes sirven como elementos de fusión entre el pensamiento científico, humanístico y judicial, los cuales permiten interpretar la presencia de currículos especiales como un aspecto de gran impacto para el proceso de aprendizaje y la meta de incorporar, eventualmente, a hombres y mujeres útiles para la convivencia social. El currículo, como proceso que facilita esta función, tiene que estar presente al momento de

engranar los programas educativos de todos los niveles para el desarrollo efectivo de las destrezas comunicativas. Analiza el siguiente diagrama:



Segmentos curriculares en las áreas comunicológicas

A continuación, se ilustran segmentos de una guía curricular que apela a las destrezas comunicológicas. Esta guía en particular se basó en un diseño de modelo de evaluación. Por lo tanto, existen los elementos necesarios que la convierten en una guía de carácter evaluativa. Estos componentes son:

- una preprueba
- una postprueba
- un perfil comunicológico continuo del alumno
- un análisis interpretativo de los resultados evaluativos (cuantitativos y cualitativos)
- el registro gráfico continuo del progreso con la recopilación y la evidencia de las estrategias evaluativas empleadas

La secuencia curricular de esta guía busca complementar las destrezas comunicológicas. Se divide, básicamente, en destrezas, competencias y/o estándares perceptuales auditivas, destrezas receptivas, destrezas expresivas, aspectos morfosintácticos y la finalidad de las destrezas comunicativas y/o pragmáticas. Para cada una de ellas se presenta una muestra.

| |
|--|
| HABILIDADES PERCEPTUALES AUDITIVAS (HPA) |
| Código: HPA |
| Objetivo a largo plazo El estudiante manifestará un comportamiento perceptual auditivo en actividades educativas y del diario vivir. |
| Número de código HPA- 1 |
| Objetivo Identificar (el estudiante) sonidos que incluyan personas, animales, la naturaleza o el ambiente. |
| Edad 2 años a 5 y 3 meses |

ACTIVIDADES

1. Descubre el sonido

Utilice varios modelos de animales u objetos comunes. Colóquelos en una mesa y cúbralos con una caja o tela. Produzca el sonido que corresponda al objeto o al animal. De ser necesario utilice una grabación. Después de escuchado remueva lo que cubra los objetos e indíquele al alumno que señale cuál fue el que produjo el sonido.

2. Voces familiares

Utilice una grabación previamente solicitada a los padres, además de fotografías de los familiares cuyas voces fueron grabadas. Luego, presente la grabación al alumno para que este paree la voz emitida por la cita y la foto provista. Finalizada la actividad, construya un álbum familiar y reserve un lugar para la grabación construyendo así un álbum familiar parlante.

3. Sonidos ambientales

Organice una experiencia de campo. Explique a los niños que escuchen atentamente al ambiente e identifique los sonidos que se producen a su alrededor. Motive a que los busquen y, de ser posible toquen la fuente sonora. Hable con relación a la fuente de sonido identificada. Luego en el salón construya un cartel individualizado colocando láminas de las distintas fuentes sonoras identificadas en el ambiente explorado.

AVALUACIÓN

El alumno identificará, por lo menos, diez diferentes sonidos, ya sea nombrando o señalando a las personas que los producen. El álbum parlante y el cartel de sonidos ambientales estarán accesibles al alumno cuando este los requiera revisar.

DESTREZAS RECEPTIVAS (DR)

Código: DR

Objetivo a largo plazo

El estudiante responderá a destrezas de lenguaje receptivo, que incluye mandatos y solicitud de información.

Número de código

DR• 5

Objetivo

Identificar objetos según su uso.

Edad

3 años

ACTIVIDADES

1. El uso y la práctica

Introduzca una variedad de objetos que se utilicen diariamente, tales como el cepillo para el cabello, el cepillo dental, la cuchara, el vaso, el tenedor... Presente láminas de niños o adultos realizando la actividad correspondiente para cada objeto, pero sin el objeto. Luego, el alumno identificará el objeto y lo colocará en la lámina que le corresponda.

2. ¡Juguemos al mimo!

Presente una variedad de láminas u objetos de función. Indíquele al alumno que se imagine que tiene el objeto en su mano para que dramatice cómo lo utilizaría. A su vez, se estaría mirando frente a un espejo. Luego, se le presentará el objeto de forma concreta para que realice la misma acción y compare ambos efectos.

AVALUACIÓN

Grabe en un video o tome fotografías de los eventos realizados tanto imaginativos como concretos, para que, luego, el estudiante paree la acción imaginaria con la actividad concreta.

DESTREZAS EXPRESIVAS (DE)

| |
|--|
| Código: DE |
| <p>Objetivo a largo plazo El estudiante expresará un comportamiento comunicativo, a base de la modalidad que resulte idónea para llevar a cabo este acto (oral, American Sign Language, A & A, comportamiento autolingüístico, etc.).</p> |
| <p>Número de código DE• 12</p> |
| <p>Objetivo Definir (el alumno) palabras sencillas.</p> |
| <p>Edad 5 años</p> |
| <p>ACTIVIDADES</p> <p>1. ¡Me visto! Utilice ropa para esta actividad. Pídale a uno de los alumnos que sirva de modelo. Pregunte qué cosas se le pueden poner al compañero. Estimule las respuestas dentro de la categoría esperada. Cuando le indiquen que necesita un sombrero, colóquele una chaqueta, para que la corrijan y le digan que eso no es un sombrero. Entonces pregúntelos: “¿Qué es un sombrero?”, para que ellos señalen y digan que es algo que se coloca en la cabeza. Ayude a los alumnos a desarrollar definiciones más completas a medida que pasa la actividad.</p> <p>2. Paso a paso Cree un ambiente especial para llevar a cabo la actividad con un cuento inicial sobre un viaje en particular. Utilice todos los recursos necesarios para que los alumnos puedan imaginarse la situación. Diga a los alumnos que en una finca hay animales y distintas cosas. Invítelos a que identifiquen a los animales por sus características. Por ejemplo: (La maestra o el maestro) —“Tengo plumas, pongo huevos y tengo un pico. ¿Quién soy?” (El alumno o la alumna) —“Soy _____.” Luego de dos presentaciones o más, permita que el alumno haga lo mismo. Esta vez enséñele en secreto una lámina del animal o del objeto que describirá.</p> |
| <p>AVALUACIÓN</p> <p>Realice preguntas dirigidas al alumno, para que defina los conceptos. Anote las respuestas en una tabla preparada previamente. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una bola? • ¿Qué es un gato? • ¿Qué es un zapato? <p>Permita que el alumno ofrezca definiciones simples que sean, incluso, de una o dos palabras.</p> |

| |
|---|
| ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS (AMS) |
| Código: AMS |
| <p>Objetivo a largo plazo El alumno estructurará, verbalmente o a través de otras modalidades expresivas, la forma morfosintácticamente correcta del lenguaje de una manera espontánea en el nivel conversacional.</p> |
| <p>Número de código AMS• 9</p> |

| |
|--|
| <p>Objetivo Utilizar (el alumno) adjetivos para describir objetos o personas.</p> |
| <p>Edad 4 años</p> |
| <p>ACTIVIDADES</p> <p>1. ¡A calificar! Presente carteles de distintos objetos o personas. Describa todas las cosas que hacen particular al objeto o a la persona que se representa en el cartel. Inmediatamente, dígame al alumno que le mencione características del cartel previamente explicado. Utilice otro cartel con características similares para que el alumno pueda diferir que hay características que se comparten, aunque los objetos o personas son diferentes.</p> <p>2. ¡A comparar! Presente láminas de un mismo objeto en diferentes tamaños, formas, colores o dimensiones. Pregúntale al alumno que le señale, para cada una: ¿Cuál es más grande, pequeño, rojo, largo, corto...?. Permita que el alumno también haga las preguntas a otros compañeros.</p> |
| <p>AVALUACIÓN Distribuya un ejercicio de cuadros con dibujos para que el alumno marque con una X la característica para cada dibujo.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pon tu dedo en la estrella. Mira los cuatro dibujos y marca, con una cruz, el más pequeño. • Pon tu dedo en la carita. Mira los cuatro dibujos y marca, con una cruz, el que es corto. |

| |
|--|
| <p>DESTREZAS CONVERSACIONALES (DC)</p> |
| <p>Código: DC</p> |
| <p>Objetivo a largo plazo El alumno conversará con espontaneidad y utilizará adecuadamente las estrategias pragmáticas, según el contexto conversacional generado.</p> |
| <p>Número de código DC• 12</p> |
| <p>Objetivo Describir (el alumno) eventos que han ocurrido.</p> |
| <p>Edad 3 años</p> |
| <p>ACTIVIDADES</p> <p>1. Una visita al campo Organice una actividad en el campo, para propiciar que los alumnos desarrollen experiencias de juego. Luego, en una sesión, pídale que las relaten y que expresen sus ideas sobre el día de campo. Utilice láminas o fotografías que se asemejen a la actividad realizada en la experiencia de campo y pídale que comenten sobre ella.</p> <p>2. Cuentos Relate un cuento corto de, por lo menos, dos a tres párrafos. Luego, indíquele al alumno que narre el mismo cuento en sus propias palabras o con acciones. Permita que corra su imaginación siempre y cuando se trate del mismo evento.</p> |
| <p>AVALUACIÓN</p> <p>Grabe en audiocinta los sucesos relatados por el alumno y expóngalos ocasionalmente con sus relatos. De esta forma, el alumno reconocerá las diferencias en la manera como describía al momento de escuchar la grabación. Permita que los padres experimenten la misma situación para evidenciar el progreso en su hijo o de su hija.</p> |

Instrumentos de evaluación para la guía curricular

■ Módulo 6

Un elemento importante en el proceso de la implantación curricular resulta ser la evaluación per se del currículo implantado. En la era tecnológica en la que vivimos, resulta importante el proceso de retroalimentación con el fin de mejorar los productos o servicios que se prestan. Un concepto sumamente utilizado es el calidad total del servicio o producto (CTS) ("Top Quality Management" (TQM)), el cual propone lograr el máximo rendimiento de los servicios, fundamentado en un manejo exhaustivo del proceso y los resultados (Alleman, 1992).

El CTS trasciende todos los ámbitos de estudio e interacción social. Su objetivo primordial es la búsqueda de la excelencia y el refinamiento, con la meta de satisfacer genuinamente lo que es necesario para los consumidores, en este caso, los consumidores que se nutren de la educación. El concepto de CTS responde a la educación moderna y permite su uso con la misma finalidad y aplicabilidad.

En cuanto se desarrolla y se aplica un currículo, es necesario verificar su utilidad; esto permite, de ser necesario, que el proceso pueda refinarse, y también, motiva a los maestros a revisar los pasos. El uso de listas de cotejos o escalas de criterios le permite al educador evaluar el currículo y determinar, objetivamente, su viabilidad. Los criterios utilizados provocan que el maestro pueda reflexionar, reaccionar y, posiblemente, revisar el currículo implantado.

Para fines de esta escala, se presentan seis áreas de evaluación, divididas en varias subáreas. La evaluación, como propósito de CTS, persigue la objetividad y, sobre todo, la calidad de las respuestas. Solo de esta manera podrá corroborarse la verdadera utilidad de este instrumento al momento de acrisolar la guía en cuestión.

■ La justificación

La escala de evaluación de la guía curricular en el área de comunicación se desarrolló con el objetivo de penetrar en el pensamiento de los educadores para determinar si realmente el currículo respondió a las necesidades comunicológicas, particulares de los estudiantes. En resumen, busca establecer la calidad como resultado de los esfuerzos invertidos.

Observe y lea el siguiente acróstico:

- C**alidad como la finalidad de la guía y del producto esperado de los estudiantes; la satisfacción del educador en esta encomienda.
- A**plicabilidad de la guía en cada una de las particularidades de los alumnos para responder a sus necesidades o exaltar sus potencialidades.
- L**ogros, como el elemento medidor y objetivo al momento de establecer nuevas secuencias o trazar nuevas metas.
- I**magen que imparte al reflejar seguridad, y las dimensiones que resultan atractivas y que motivan al educador a disponer de ella.
- D**edicación, mediante la creación de una personalidad dispuesta al reto.
- A**nimosidad cada día por llegar a superar y a desafiar la misma guía al proponer sus propias ideas.
- D**esarrollo, hasta llegar al máximo entendimiento de su utilidad como un medio y no, como el fin.

Son estos los atributos que justifica y persigue la evaluación curricular de esta guía y, posiblemente, de otros currículos cuya finalidad sea la calidad y los resultados positivos.

| | |
|---|---|
| Área | <ul style="list-style-type: none"> ¡ Lenguaje receptivo/expresivo (Vocabulario) ¡ Lenguaje expresivo (Estructuras gramaticales) |
| Meta Objetivo (A largo plazo) | <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante identificará el vocabulario relacionado con múltiples categorías de forma divergente y convergente. 2. El estudiante expresará oralmente oraciones de seis elementos gramaticales en el nivel conversacional. |

| | |
|---|---|
| <p>Objetivos de desarrollo para la enseñanza y el aprendizaje (A corto plazo)</p> | <p>1.1. El estudiante agrupará objetos que pertenecen a una misma categoría semántica. Se incluirá: vestimentas, comidas, animales, enseres del hogar, herramientas, juguetes, ropa, medios de transportación y otros.</p> <p>1.2. El estudiante identificará distintos objetos de acuerdo con la categoría semántica señalada.</p> <p>1.3. El estudiante mencionará las categorías a que pertenecen a los distintos objetos presentados.</p> <p>1.4. El estudiante expresará múltiples palabras que pertenecen a diversas categorías señaladas.</p> <p>2.1. El estudiante mencionará, de forma ordenada, oraciones de tres elementos gramaticales. Por ejemplo: artículo + sustantivo + acción.</p> <p>2.2. El estudiante solicitará información o necesidades con estructuras oracionales de seis elementos o más. Por ejemplo: artículo + sustantivo + acción + preposición + artículo + sustantivo.</p> |
| <p>Criterios de evaluación</p> | <p>Observaciones anecdóticas, tablas de progreso diario, pruebas y proyectos.</p> <p>9 de 10 por cada tarea.</p> <p>Observaciones anecdóticas, tablas de progreso diario, pruebas grabadas en audiocinta y proyectos.</p> |
| <p>Frecuencia</p> | <p>Cada sesión educativa</p> |

| <p align="center">Plan semanal de sesiones educativas y resumen mensual</p> | |
|--|--|
| <p>Nombre:</p> <p>Ubicación:</p> <p>Edad:</p> <p>Condición o Necesidad Especial:</p> | |
| <p>Período: ____ a ____ Mes: _____ 20_____</p> | |
| <p>Área _____</p> | |
| <p>Fechas y Logros:</p> | |
| <p>L</p> <p>M</p> <p>M</p> <p>J</p> <p>V</p> | |
| <p>Totales mensuales</p> | |
| <p>Comentarios y observaciones generales</p> | |

■ **Módulo 6**

| |
|--|
| Objetivo: |
| Actividad: |
| Objetivo: |
| Actividad: |
| Objetivo: |
| Actividad: |
| Firma del maestro |
| Fecha de revisión mensual: ___ de _____ de 20___, página _____. |

| Plan semanal de sesiones educativas y resumen mensual | |
|---|------------------------------|
| Nombre: Carlos M. AAAAA | |
| Ubicación: Inclusión – Tercer grado | |
| Edad: Ocho años y cinco meses | |
| Condición o Necesidad especial: Síndrome Down | |
| Período: 06 a 10 Mes: <u>septiembre</u> de <u>2012</u> | |
| Área : Lenguaje: Vocabulario receptivo y expresivo | |
| Fechas y Logros: | |
| L 6 | 6 de 10 |
| M 7 | 7 de 10 |
| M 8 | 7 de 10 |
| J 9 | 8 de 10 |
| V 10 | 9 de 10 |
| Totales mensuales | 80% 90% |
| Comentarios y observaciones generales Es significativo señalar que las últimas dos adecuaciones registradas durante este período revelan el desempeño real de este alumno y que el mismo será monitoreado para que se mantenga o aumente. | |
| Objetivo: El estudiante identificará los componentes básicos de un hogar con en 9 de cada 10 oportunidades. | |
| Actividad: El estudiante señalará las partes de una casita de juguete cuando se le solicite verbalmente. | |
| Objetivo: El estudiante señalará objetos que correspondan a artículos básicos que se utilizan durante las comidas. | |

| |
|--|
| <p>Actividad: Se planificará una actividad para llevarse a cabo durante el período de merienda en la que se utilicen objetos para la alimentación con el propósito de que el estudiante los use cuando se le solicite.</p> |
| <p>Objetivo: El estudiante mencionará los componentes básicos de un hogar cuando requiera asistir a uno de ellos.</p> |
| <p>Actividad: Simular, mediante la utilización de figuras de acción y una casita de juguete, una situación que provoque en el estudiante la necesidad de verbalizar las partes de la casa que desea que su figura de acción asista.</p> |
| <p>Firma del maestro</p> |
| <p>Fecha de revisión mensual: ___ de _____ de 20 __, página _____.</p> |

Hasta este momento, se ha hecho latente la importancia de la evaluación en la implantación curricular para el área del habla, el lenguaje, la audición y la comunicación en el modelo de evaluación en todas sus formas. Como medio de expresión, la comunicación permite el flujo de emociones a través de las cuales se derivan satisfacciones en todas sus manifestaciones. La comunicación es el vehículo mediante el cual la informática y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje se transporta; está presente en cada uno de los diseños curriculares que se implantan, independientemente de sus metas. Ciertamente, desarrollar currículos para estas áreas es de suma importancia. En este tipo de currículo, radica todo un andamiaje de destrezas que, eventualmente, serán útiles para otros currículos, en especial, para la participación del individuo como miembro activo de su comunidad.

El proceso de evaluación es necesario para la implantación curricular dentro de los modelos de evaluación. Este le provee la seriedad, la justificación y los fundamentos necesarios para el verdadero aprovechamiento del currículo. Sin embargo, este debe manejarse con cautela y verse de una forma particular para evitar la ironía de utilizarlo como meramente un paso más dentro de un proceso. Tiene que ser visualizado como una herramienta de trabajo dinámico y continuo dentro de los modelos de evaluación. Las consideraciones culturales y lingüísticas también tienen que considerarse en todo proceso evaluador. Es curioso que pensemos que las variaciones culturales y lingüísticas están influenciadas, exclusivamente, por instrumentos evaluativos estandarizados de carácter comercial. No obstante, estas influencias pueden estar presentes dentro del núcleo escolar y las comunidades inmediatas al momento de diseñar pruebas de criterios o diagnósticas. La realidad es que se toma poco en consideración las diversificaciones culturales y a la población bilingüe. Un instrumento evaluativo poco productivo afecta los modelos de evaluación y provoca inseguridad y poca disponibilidad en el alumno para participar de la implantación curricular. Si se confía que el proceso de evaluación es justo y apropiado, se le permitirá al educador diseñar e implantar un currículo que responda esencialmente a las necesidades del alumno y cuyo fin sea inducir a la autoevaluación y la búsqueda de mejorar cada día de forma evaluativa sus propias destrezas. Precisamente, en la implantación curricular de las habilidades comunicológicas es que radica lograr que el alumno pueda edificar un modelo de comunicación refinado u óptimo para sus propias necesidades.

El currículo diseñado para desarrollar las destrezas de habla, lenguaje, audición y comunicación tiene que visualizarse como un vehículo y no, como la finalidad del propósito educativo. Le corresponde, entonces, al educador, versado y afanoso, considerar dentro del Plan Educativo Individualizado (PEI) los aspectos realmente necesarios para el alumno. Esto, obviamente, basado en un proceso evaluador cuidadoso que, luego, incluya una selección inherente de aquellos aspectos evidenciados como necesarios que puedan ser sustraídos del currículo en el área de comunicación, entendiendo que el modelo de evaluación fusiona todos estos elementos. Esto permite lo que todo educador desea para sus estudiantes: que estos sean partícipes de su educación y reconozcan la importancia del proceso en su vida, o que puedan, por lo menos, experimentarlo tangiblemente a través de las distintas estrategias evaluativas.

3- El currículo integral para el desarrollo de las Artes del Lenguaje, las Bellas Artes y la Tecnología

El cambio curricular que se propone en esta sección va dirigido hacia un currículo integrado, y da énfasis a las destrezas, competencias y/o estándares que el estudiante debe desarrollar en el nivel elemental a través de las Artes del Lenguaje. Se logrará mediante la selección de ideas, los conceptos, las actitudes, las destrezas y las actividades que permitan interrelaciones e integración interdisciplinaria. Este currículo permitirá que el estudiante desarrolle una literacia básica que le sirva de fundamento para el aprendizaje de otras actividades, ideas y otros conceptos que lo preparen para la vida.

El currículo integrador que se propone, a su vez, debe contribuir al desarrollo de las destrezas de vida y de los valores éticos para lograr la unidad en la sociedad y el desarrollo integral del estudiante. Será un currículo pertinente porque responderá a los intereses y a las necesidades de los educandos. Además, los llevará a descubrir, a comunicarse, a resolver problemas y a tomar decisiones.

El estudiante desarrollará las dimensiones de los estándares de ejecución, aprendizaje y avalúo, las cognitivas y las morales dentro de un enfoque constructivista. Se fomentará la integración de los padres mediante orientaciones, de manera que puedan servir de tutores y colaboradores en las diferentes áreas de necesidad en el plantel escolar.

La educación integral nos está ofreciendo una oportunidad para ver la educación de forma diferente a como la veíamos hasta ahora. Y esta oportunidad es la que debemos aprovechar todos nosotros. (Tilt & Pierson, 1991 y Thelen, 1992). Este tipo de educación propicia que los estudiantes sientan que el proceso educativo les pertenece y, en ese sentido, le darán la importancia que se merece. Ellos realizarán las actividades ayudados tanto por sus compañeros como por los maestros y los padres dentro de ambientes que los invitan a aprender (Goodman, K. y Goodman, Y., 1989).

En esta sección se presentará también una visión integral del currículo de las Artes del Lenguaje, que incluye: las metas del programa, los estándares, las estrategias educativas y los métodos de enseñanza curricular. Además, se recomienda el salón laboratorio.

Una guía curricular de las Artes del Lenguaje Integral es un instrumento útil para el maestro, los padres y los estudiantes. Les provee una visión amplia de la importancia que tienen las artes del lenguaje a través del currículo. Pretende desarrollar un marco conceptual de los principios fundamentales que respaldan el lenguaje integral como la filosofía de cómo aprenden los niños, y, aún más, destacar la importancia que recobra el proceso de inclusión con el estudiante que tiene necesidades especiales al trabajar este marco filosófico. Les ofrece a todos los estudiantes la misma igualdad de oportunidades educativas por medio de la integración y el ajuste de la tecnología emergente en todas las áreas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los años de 1960 al 1980 fueron testigos de diversos planes de desarrollo para el estudio y la práctica del currículo. Hubo importantes proyectos nacionales que se dedicaron a estudiar los currículos de la escuela elemental y secundaria. En todos los países industriales del mundo, la educación sufrió cambios rápidos y, a veces, traumáticos. (Coll, C. & et all., 1992).

No cabe ninguna duda de que las estructuras de la organización de las escuelas tendrán que cambiar para responder a las nuevas exigencias. (Watson, 1989 y Tamn, 1990) Las escuelas se transformarán en la medida en que se respalde y se promueva la implantación de las innovaciones educativas y los cambios necesarios. (Gay y McKeen, 1991)

La educación actual se encuentra con unos de los retos más significativos: la reforma en la educación especial. Se está redefiniendo una reestructuración entre las relaciones del maestro de esta área y el maestro de la sala de clases general. Es una reorganización de la enseñanza y del proceso de aprendizaje a través de innovaciones educativas, tales como: enseñanza cooperativa, enseñanza temática y/o problematizada, discusión socializada, trabajos en equipo, trabajos con los padres, integración de los padres, lenguaje integral, el uso de la tecnología emergente y una redefinición de las relaciones profesionales lo que llevará el proceso de la inclusión de estudiantes con necesidades especiales y/o capacidades y/o habilidades diversas en la sala de clases general. (Lucks y Lucks, 1994)

Por lo tanto, las escuelas deben tener una visión del futuro que anticipe cambios y que los incorpore en el proceso. Es el medio principal de que dispone la sociedad para incorporar eficazmente a los educandos, armonizando sus intereses, necesidades y valores individuales con los sociales. En este sentido la educación es un proceso que ocurre a todo lo largo y ancho de la vida social con la integración de la familia y otros grupos sociales (Cross y Angelo, 1993).

No hay duda de que las décadas de los 90 al 2000 se recordarán como las épocas de la reforma educativa. Para que este proceso fuera exitoso, tenía que estructurarse de tal forma que se integrara a los maestros, líderes académicos, padres, estudiantes y miembros de la comunidad (Kretovics, Farber y Armaline, 1991). No obstante, en la sociedad de nuestros días, el maestro tiene una misión muy importante: facilitar que los estudiantes desarrollen sus potencialidades y puedan integrarse efectivamente en la sociedad en la que viven. Por lo tanto, el aprendizaje es el proceso mediante el cual ese estudiante motivado cambia sus conductas para vencer los obstáculos y alcanzar las metas que satisfagan sus necesidades.

Los modelos tradicionales de enseñanza utilizados actualmente en el área de las Artes del Lenguaje, sin embargo, no cumplen o satisfacen las necesidades o expectativas del educando del programa de clases general, ni las del programa de educación. Como evidencia de estas limitaciones, se presentan los hallazgos de los resultados de las pruebas *Aprenda* de las Escuelas Públicas, en particular de la Región Educativa de Caguas. En el nivel de kindergarten a tercer grado, los resultados indican que el porcentaje de estudiantes que ejecutaron bajo promedio fue mayor en el tercer grado. En Lectura y Lenguaje en Español, el 28% de los estudiantes de tercer grado examinados en las escuelas públicas obtuvo puntuaciones bajo promedio, mientras que en el primer grado y segundo grado, el 24% ejecutó bajo promedio en Lectura y en Lenguaje: en el primer grado, el 21% y en segundo grado, el 28%.

El 34% en segundo grado, el 30% en cuarto grado y el 29% de los estudiantes examinados en quinto grado ejecutaron bajo promedio en español. En el área de lenguaje en español, el porcentaje que ejecutó bajo promedio fue el 31% para el cuarto y el quinto grado, y el 29% para el sexto grado. En términos generales, el área de español debe considerarse para atención especial en todos los niveles.

Para el año 1993, el Sistema Universitario Ana G. Méndez se dio a la tarea de realizar un estudio para estimar los costos sociales de la deserción escolar en Puerto Rico. Su propósito fue calcular el total de esos costos para el año 1990, el cual se seleccionó por ser un año **censal**. Los hallazgos más sobresalientes indican los efectos económicos y sobre las finanzas gubernamentales de la deserción escolar según se han estimado en este estudio, el cual se reseña a continuación:

- Ingreso adicional del trabajo 2,754.2 millones
- Beneficios o disminución en actividad criminal 412.3 millones
- Aumento en ingresos al Gobierno de Puerto Rico 510.4 millones
- Aumento en gastos en el Departamento de Educación 77.4 millones

Este valor capitalizado puede agregarse para todos los desertores que pertenecen a la clase de 1990, obteniéndose así un estimado del costo económico de la deserción escolar en la que incurre la sociedad. Una vez se estima la pérdida esperada en el ingreso que sufre un desertor escolar, causa de su condición educativa, es necesario calcular el valor agregado de esa pérdida para la sociedad, en un año dado. Puesto que se ha establecido que el ingreso esperado varía entre sexos, es conveniente estimar esa pérdida para cada sexo y después sumar ambos valores. La pérdida agregada atribuible a los desertores escolares varones estimó en \$1,992.6 millones, mientras que la correspondiente a las desertoras escolares del sexo femenino se calculó en \$1,679.7 millones, ambos valores estimados para el año 1990. El costo social total por este concepto es, entonces, \$3,672.3 millones. Este valor corresponde al 27.0% del total de los pagos por compensación al trabajo en 1990.

Estas alarmantes cifras estadísticas plantean la interrogante a base de la urgencia de una reorganización y reestructuración de los ofrecimientos curriculares y de las técnicas y estrategias de enseñanza que se utilizan en la actualidad.

Para el año 1994, la oficina del College Board desarrolló un estudio para conocer la transición del estudiante de la escuela superior al nivel universitario. Se tomó una muestra representativa de todos los estudiantes de Puerto Rico de las escuelas públicas y privadas y de universidades públicas y privadas respectivamente. Entre los hallazgos más relevantes del estudio se destacan los siguientes: se encontró que la gran mayoría de los estudiantes egresados de las escuelas superiores públicas y privadas carecen de las destrezas mínimas requeridas por las universidades en las áreas básicas de Inglés, Español y Matemáticas, destrezas que arrastran desde los grados de escuela elemental, razón que los ubica en una posición de desventaja para el éxito académico de sus estudios universitarios y en una situación de alto riesgo de abandonar los estudios en su segundo año. Estos estudios son de trascendental importancia para la educación actual. Coloca a los líderes académicos en una posición de análisis intelectual que trasciende la función de la responsabilidad de las organizaciones educativas, en su rol social como agentes de cambio, para hacer que la educación responda a las necesidades del educando y del mundo actual.

De acuerdo con los datos obtenidos del Plan Estatal, Parte B • Acta de la Educación del Estudiante con Necesidades Especiales del Departamento de Educación de Puerto Rico (1993• 1995), ha habido un aumento significativo en la integración de estudiantes con necesidades especiales en la sala de clases general. Para el año 1983, había 8,026 niños con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas integradas en salas generales, de una matrícula total de 20,644 niños que estaban recibiendo los servicios de Educación Especial (Rivera, 1983). Para 1991, había un total de 59,486 niños con que estaban necesidades especiales recibiendo servicios del Programa de Educación Especial. Estas cifras han continuado en aumento significativo a nuestros días, 2007• 2008, cuando los números ya sobrepasan los 90,000 (Plan Estatal, Parte B, 1993, 95, pág. 2, 3, 4 Parte II, sección C Apéndice 143• 145).

Con la elaboración e implantación de la guía curricular con énfasis en el lenguaje integral que se presentará en esta sección, se pretende estructurar los primeros indicadores de una educación estratégica, sistemática e integrada con una visión programática, humanista, constructivista pertinente y a tono con las necesidades de los alumnos, maestros y padres de familia. En esta guía se espera ofrecer una clara identificación de los propósitos y objetivos del trabajo y del desarrollo de un sistema de observación detallado, mediante la provisión de la base para supervisar la continuidad y el progreso del estudiante. También debe servir como fundamento para el desarrollo de un lenguaje común que permita descubrir y discutir los problemas que encuentran los estudiantes por su diversidad y complejidad en el entorno educativo. Datos consistentes y en aumento a nuestros días.

El diseño curricular del programa de las artes del lenguaje: una filosofía integral

En el umbral del siglo XXI, la educación se enfrenta a grandes retos sociales, políticos y económicos. Estos exigen un sistema educativo más eficaz que ayude a formar ciudadanos que persigan su plena realización (Airasina, 1995). La significación y la pertinencia de los contenidos y materiales curriculares facilitan la motivación y el **involucramiento** total del alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje. El lenguaje debe considerarse como un instrumento de vida y no, como una asignatura del Programa de Español. Por tal razón, las artes del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) tendrán como base, en esta guía curricular, la filosofía del lenguaje integral enmarcado en el modelo integrador que se presenta a continuación.

En este modelo el estudiante tendrá la oportunidad de ser parte integral en la construcción de su propio aprendizaje; propiciará que este sea el centro del currículo en interacción; y tendrá responsabilidades compartidas con los maestros, padres y pares.

El modelo tiene como base fundamental los aspectos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación, y aspira a desarrollar, en los educandos, los conocimientos, las actitudes y los valores que, a su vez, interaccionan con la familia, la sociedad y los medios de comunicación, factores que propician el proceso de la evaluación y la autoevaluación de forma sistemática. Al llevar a cabo este proceso, el estudiante logra desarrollar las destrezas de comunicación oral y escrita mediante la integración de la tecnología emergente. Por lo tanto, podrá llevar a cabo los ajustes necesarios en el proceso de la solución de problemas y la toma de decisiones.

Como filosofía, el lenguaje integral facilita que los niños con necesidades especiales puedan integrarse en un ambiente natural. Propicia que el estudiante aprenda las artes del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) de forma integral (Maldonado, 1994 y Dodds, 1992). Este proceso le permite al estudiante que interactúe con los materiales, el ambiente y el clima adecuado de aprendizaje; que cometa errores y aproximaciones; y que aprenda en el proceso (Maldonado, 1994). Por lo tanto, el estudiante disfrutará de un clima académico en el que tendrá la libertad de poder seleccionar los materiales educativos, de acuerdo con sus necesidades, el nivel de ejecución y sus intereses.

Los maestros, estudiantes y padres tienen que reconocer que el aprendizaje ocurre continuamente. No obstante, el lenguaje integral le ofrece gran importancia al aprendizaje en el proceso y no, en el producto, lo cual permite que tanto el estudiante como el maestro identifiquen y reconozcan las destrezas y actitudes que requieren atención sistemática. Por lo tanto, el educando se encuentra en un proceso de autoevaluación continua y sistemática. Se requiere que el docente conozca bien el currículo y que tenga claramente establecidos la visión, la misión, las metas y los objetivos del programa, para poder desarrollar e implantar los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

■ Módulo 6

Si se toma en consideración el modelo integrador, entonces, podrán determinarse los conceptos, las destrezas, competencias y/o estándares y las actitudes que se desarrollarán en los estudiantes. Como consecuencia, se mantendrá el currículo actualizado de forma sistemática, ya que, a través de este modelo se les brinda la oportunidad de identificar las áreas que deben fortalecerse sin necesidad de acumular el material. Además, se reconoce que, hasta que no desarrolle las destrezas, competencias y/o estándares de aprendizaje de un nivel, no puede pasar a otros niveles de aprendizaje. Por lo tanto, esto le proveerá al maestro una mejor autonomía para llevar a cabo la individualización y/o diferenciación del aprendizaje. Cada estudiante aprenderá a su nivel y a su ritmo (Goodman, 1989; Jasmine, 1992; Harrel, 1992; Maldonado, 1994; Rosher, 1995; Kauffman, 1991 y Robert, 1994).

Las destrezas, competencias y/o estándares se enseñarán en un ambiente real; se proveerá para la enseñanza grupal e individual; se dará énfasis al desarrollo del autoconcepto y la autoestima; y se estimulará el desarrollo del pensamiento crítico. Además, las responsabilidades serán compartidas (padres, maestros y estudiantes); se hará énfasis en el aprendizaje cooperativo; se estimulará la creatividad en el educando; se integrará la tecnología y la asistencia tecnológica; se estimulará la toma de decisiones; se atenderán las diferencias individuales; y se promoverá el diálogo socrático y la tutoría entre los pares.

Las metas

Las metas que se proponen en una guía curricular, y que aparecen a continuación, aunque no están redactadas en orden de prioridad, se han diseñado para atender las necesidades educativas de los estudiantes del programa de clases general y del programa de clases de Educación Especial.

- Capacitar a los estudiantes con necesidades especiales en el uso y la aplicación de estrategias innovadoras de aprendizaje.
- Fomentar la participación de los estudiantes, pares y padres en el proceso de inclusión a través del lenguaje integral.
- Desarrollar en el estudiante las destrezas básicas de las artes del lenguaje que le permitan hablar, escuchar, leer y escribir efectivamente como parte del proceso cognoscitivo.
- Fomentar el liderazgo y el proceso de toma de decisiones en los estudiantes de escuela elemental.
- Desarrollar el currículo con un enfoque centrado en las potencialidades y las necesidades de los estudiantes.
- Ofrecer igualdad de oportunidades educativas a los educandos a través de la asistencia tecnológica.
- Proveer a los estudiantes del programa de educación general y de educación especial de los principios, los conceptos y las destrezas necesarios que le permitan continuar aprendiendo por sí mismo.
- Fomentar la participación activa de los padres de los estudiantes en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Los estándares

Para desarrollar el currículo que responda a las necesidades educativas del educando de hoy, se han elaborado los siguientes estándares que el docente puede utilizar para fortalecer el proceso enseñanza y aprendizaje (McCarty, 1998; Carellano, 1990; Goodman, 1989; Magnice, 1989; Hanell, 1992; Jasmine, 1992; Thllen, 1995; Rigg, 1990; Maldonado, 1994; y Hollis, 1992).

1. El maestro tiene las características básicas que le permiten ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a aprender el lenguaje con significado y contexto.

El estudiante utiliza la forma natural de expresión; participa y utiliza el lenguaje de forma funcional y significativa. El lenguaje se presenta en su totalidad, y no se divide en sílabas, letras, palabras, frases u oraciones.

El estudiante aprende porque quiere participar y porque lo que está a su alrededor tiene significado para él. Como parte del proceso, identificará los errores, cuando los cometa, y los corregirá. No se castigará a los estudiantes por los errores que cometa.

2. El maestro reconoce que el currículo que se basa en la literatura es más efectivo para los estudiantes.

Una de las áreas en las que mejor se aprende el currículo basado en la literatura es en la utilización de libros, poemas y canciones. Expone al estudiante a desarrollar las ideas más importantes, a desarrollar el amor por la lectura, a descubrir la sensibilidad y a darle la importancia que verdaderamente tiene.

3. El maestro conoce al estudiante, lo respeta y crea un ambiente que propicia el aprendizaje activo.

La filosofía del lenguaje integral reconoce que, cuando el estudiante desempeña el rol principal en el proceso de aprendizaje, será más efectivo. Cuando interactúa con los pares llegará a sus propias conclusiones, formulará preguntas y evaluará sus ideas. El aprendizaje activo le ofrecerá la sensibilidad de que se involucra en sus experiencias con eficacia, lo que le facilitará un mayor aprendizaje sobre el mundo en el que vive.

4. El maestro es un comunicador efectivo que facilita, de forma integrada, el aprendizaje de las artes del lenguaje.

El estudiante nace con una forma natural de adquirir el lenguaje. El escuchar es una de las artes del lenguaje que se adquiere primero. La mayor parte del aprendizaje se relaciona con escuchar y, luego, se manifiesta el lenguaje oral. Todos los medios de comunicación se interrelacionan con el lenguaje integral. Se requiere que las ideas se verbalicen antes de escribirse. La lectura es la comprensión de las ideas escritas. El niño interactúa en un ambiente en el que tiene que escuchar, hablar, leer y escribir, pero, en lo que lee y aprende a escribir, su meta será sentirse seguro. Necesita crear un ambiente con la literatura y unas actitudes de aprendizaje a través de las áreas de contenido.

5. El maestro reconoce la importancia de integrar el uso de unidades temáticas mediante el fomento del desarrollo de las destrezas en un contexto real.

Cuando se planifican las unidades temáticas es muy importante que se integren las unidades de contenido (Ciencia, Estudios Sociales, Salud, Bellas Artes y otras). La naturaleza y la versatilidad con las que se enseñan los temas y se integran en las instrucciones crean una oportunidad para desarrollar varias destrezas que pueden modelarse. Los estudiantes quieren aprender a escuchar, a hablar y a leer para comunicarse de forma clara. Se aprende haciendo; se requiere de la práctica real.

6. El maestro propicia, en el salón de clases, un clima de respeto a través de la enseñanza y el aprendizaje grupal e individual.

■ Módulo 6

En la instrucción grupal, el docente se dirige a toda la clase, en vez de a grupos individuales. Los estudiantes se sienten iguales porque no están separados. Para ofrecer enseñanza grupal, el docente tiene que estar seguro de que el material responde a las necesidades de todos los estudiantes y que todos lo entienden. Además, si un estudiante no lo entendió el material, puede aprender de los demás compañeros.

En la enseñanza individual, el docente provee de diferentes y variadas formas para garantizar las necesidades individuales de los estudiantes. La práctica requiere de lectura, escritura, lectura silenciosa, trabajo con tareas individuales. Esta forma de impartir la instrucción le facilita al estudiante manipular, repetir y expandir los materiales.

7. El maestro reconoce que la responsabilidad y el aprendizaje son tareas compartidas para lograr la excelencia académica (padres, maestros y estudiantes).

Cuando el estudiante se responsabiliza del aprendizaje, los maestros y los padres facilitan el proceso. No obstante, él trabaja de forma cooperativa, escucha y acepta ideas de otros, intercambia los materiales, formula preguntas y practica el lenguaje a través de lo que escucha, lo que habla, lo que lee y lo que escribe.

Los padres propician que los estudiantes sean responsables de su ejecución; mantienen una relación positiva entre la escuela y el hogar; separan tiempo para escuchar al estudiante; eliminan la televisión; conocen el lenguaje integral y las formas como aprenden los estudiantes, separan tiempo para las actividades de sus hijos; y modelan el entusiasmo.

Los maestros proveen del lenguaje natural; modelan entusiasmo; crean un ambiente positivo; desarrollan un currículo interesante, relevante y propio; y monitorean las actividades de integración de escuchar, hablar, leer y escribir. Además, mantienen informado a los padres de lo que ocurre en el salón de clases; desarrollan las destrezas de pensamiento crítico para la toma de decisiones adecuada; y ayudan a los estudiantes a expresar sus dificultades.

8. El maestro facilita un ambiente en el salón de clases en el que se propicia la autoestima y el autoconcepto positivo en el educando.

Para motivar al estudiante en el proceso de aprendizaje, se le provee de la alternativa de poder escoger el lugar en el salón de clases donde más cómodo y confortable se encuentre, ya que se sentirá más cómodo con su selección. El proceso de evaluación se llevará a cabo a través de la recopilación de datos que realizan diariamente el estudiante y el docente. Este tiene que provocar constantemente el aprendizaje en el alumno. Si este escoge áreas de ejecución que no están a su nivel, hay que proveerle de las ayudas necesarias para que las logre. Mientras más interacción tenga el docente con el estudiante, más positivo será el aprendizaje. De esta manera, el proceso de inclusión de los estudiantes se observará como algo natural. Lo importante es que se vea al estudiante como lo más importante, es decir, como el centro del proceso de aprendizaje.

9. El maestro reconoce la importancia de seleccionar, adaptar y crear un ambiente rico de materiales en el salón de clases.

El lenguaje integral tiene un salón sumamente motivador, de tal manera que provoque aprendizaje en los estudiantes y los invite a leer, escribir, cantar, deletrear, crear, imaginar y arriesgarse para tomar decisiones. Los niños aprenden a leer leyendo y aprenden a escribir escribiendo. Lo importante es que el maestro le provea del mayor número de alternativas posibles, entre ellas: ofrecer libros; darle a entender al niño que lo que escribe es importante; desplegar literatura que invite a la lectura; preparar un buzón para que promueva que el alumno le escriba a la maestra, a los padres y a los compañeros de clase; y exhibir libros escritos por los niños.

10. El maestro propicia las destrezas de pensamiento crítico a través de las diferentes actividades que se desarrollan en el salón de clases y fuera de él.

El estudiante tiene control sobre su propio aprendizaje. Formula, activamente, preguntas, y piensa en las respuestas de todo lo que ocurre a su alrededor. Está motivado a utilizar la información para la toma de decisiones. Es necesario que el estudiante pase por todos los niveles de la taxonomía de Bloom.

11. El maestro reconoce la importancia de utilizar la estrategia de aprendizaje cooperativo en la sala de clases.

El desarrollo del lenguaje en actividades sociales y en la interacción con el grupo les provee a los estudiantes las destrezas académicas y de socialización. La estrategia de aprendizaje cooperativo consta de organizar grupos pequeños en los cuales se integran los estudiantes que tienen diferentes habilidades de aprendizaje. El estudiante tiene que conocer cuáles serán sus funciones sociales y académicas para ser más efectivos, no obstante, es preciso que el maestro monitoree el aprendizaje. Se utilizan diferentes métodos de enseñanza, y todos los alumnos se sienten partícipes activos. La lectura, la escritura, el escuchar y el hablar ocurren más efectivamente cuando se trabaja en grupos, ya que todos tienen habilidades diferentes y en diferentes niveles.

12. El maestro posee las destrezas básicas del proceso de evaluación informal continua.

El proceso de evaluación en el salón integral ocurre constantemente. La mayor parte del tiempo este proceso ocurre de forma incidental, al mirar a los alumnos, al escucharlos y al realizar las prácticas, de acuerdo con las necesidades. Es importante entender que, con la filosofía del lenguaje integral, se rompe con el esquema de la evaluación al final; por tal razón, es necesario que se mantenga un expediente de cada uno de los estudiantes con los trabajos que realiza. Es por esto por lo que es importante establecer los criterios para mantener un portafolio de cada uno de los estudiantes. Cuando el currículo se centra en el estudiante, provee de alternativas para poder trabajar con las diferencias individuales.

13. El maestro propicia la integración de las artes del lenguaje

Las actividades en el salón de clases se inician brindándole la oportunidad al estudiante para que se exprese oralmente. Luego, la maestra le hace preguntas y él tiene que responder evitando responder con sí o no. El estudiante tiene que responder en oraciones completas. Si se expresa incorrectamente, entonces, el docente modela al ofrecer la respuesta correcta, sin hacerlo sentir incómodo. El alumno debe hacer preguntas. Si no puede ofrecer respuestas correctas, se lo estimula y motiva al permitirle la repetición. Se propicia la oportunidad para desarrollar diferentes actividades orales dirigidas a estimular que el estudiante se exprese oralmente y que pueda reconocer letras y sonidos y que pueda desarrollar destrezas de pensamiento crítico y aprendizaje cooperativo.

La lectura es una actividad que debe llevarse a cabo todos los días en el salón de clases. Se le debe permitir al estudiante que seleccione el libro que más le interese. De esta manera, se le brinda la oportunidad de ver la lectura como un proceso recreativo y no, como un impuesto. Una vez el estudiante selecciona el libro, lo leerá en silencio y, luego, compartirá la experiencia de la lectura con el grupo, a través de una discusión socializada.

Las destrezas, competencias y/o estándares del lenguaje son un proceso que se interrelaciona y se integra. La lectura no puede verse como una materia aislada e independiente, ya que requiere de las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir. La lectura es mucho más que codificar letras. En este proceso de aprendizaje, el docente debe integrar las unidades temáticas y facilitar prácticas en todas las artes del lenguaje. Cuando el estudiante está integrado en este proceso de lectura, pueden utilizarse diferentes estrategias para hacer de esta una experiencia de aprendizaje activo en la cual tenga la oportunidad de trabajar experiencias que le permitan profundizar en los contenidos.

La escritura es una manera natural para ser exitoso y para explorar la fonética del lenguaje, ya que le brinda la oportunidad al estudiante de descubrir la función fonética en la medida en que se ubican las letras para construir los párrafos. Para provocar que el alumno desarrolle la escritura, el docente puede invitarlo a que construya su libro de deletreo. Por lo tanto, es necesario monitorear su aprendizaje (hoja de intentos). Al practicar el deletreo se estimula a la lectura y la escritura. Una vez se trabajan las palabras, se incorporan oraciones del diario vivir. El estudiante repetirá las oraciones y las escribirá. Estas oraciones pueden escribirse en la pizarra, por medio de un proyector o en la computadora. El modelar la destreza de escritura es una de las funciones más relevantes en el proceso educativo. El estudiante necesita ver en la práctica lo que realiza, de forma que pueda percibir, de una manera propia, la estructura de la oración, las formas gramaticales, el deletreo y el vocabulario.

El periódico debe utilizarse en todos los grados. Es una parte del currículo del lenguaje integral. Le ofrece la libertad al estudiante para que pueda escribir en las áreas de interés. Es una forma de evaluar el aprendizaje del estudiante.

El período del tiempo libre le da la oportunidad al estudiante de integrarse en las diferentes actividades que más le interesen. En este período en la sala de clases, se requiere de una gran variedad de actividades, por lo que hay que ofrecer instrucciones específicas. Es necesario que el docente explique las diferentes áreas y destrezas que se desarrollarán. El docente tiene que monitorear el aprendizaje, escuchar, observar y brindar la oportunidad para que el estudiante descubra el aprendizaje (arte, juegos, manualidades, bloques, computadora, lectura, escritura, ciencia, periódico, publicaciones, música y área del abecedario, entre otras).

La lectura en voz alta es una actividad muy importante porque ayuda a que el alumno construya el conocimiento. Esta actividad debe ser parte integral de las destrezas de aprendizaje en la escuela elemental, ya que contribuirá a desarrollar y estimular, en el estudiante, la imaginación, el lapso de atención, la comprensión al escuchar, el desarrollo de las emociones y la integración entre la lectura y la escritura.

14. El maestro reconoce la importancia de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de unidades temáticas.

Para desarrollar el lenguaje integral, se necesita un salón con las instalaciones adecuadas, de tal manera que todos los estudiantes puedan trabajar sin dificultad. El salón debe tener una biblioteca a la que todos los estudiantes tengan acceso; un área de arte con todos los materiales debidamente rotulados; un área de publicaciones, donde los estudiantes puedan ubicar todos los materiales y una parte donde se ubiquen los que se publicarán; un lugar adecuado para ubicar el papel que se utilizará; pizarras para trabajar diferentes contenidos; y un área de observación para Ciencia. Estas observaciones pueden escribirse en un diario. Además, debe separarse un espacio para escuchar música. En este espacio, es importante que el estudiante encuentre casetes, canciones, grabaciones de historias, etc. Es necesario también contar con un área destinada a un escenario educativo, en el que el alumno pueda desarrollar la fluidez al hablar en público, así como las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir.

En alguna pared del salón debe haber un diccionario con aquellas palabras que verdaderamente presentan dificultad a los estudiantes, y debe haber un tablón de anuncios o edictos. Se dará énfasis a la redacción de poemas; a la celebración de certámenes de deletreo, oratoria, baile, teatro, cuentos y obras teatrales, y se coordinarán programas radiales y televisivos. Además, se coordinarán destrezas para desarrollar manualidades y se promoverán los conceptos *reusable* y *reciclaje*. Por otro lado, habrá unas áreas destinadas a la observación, al trabajo en equipo e individual; un área para el docente, el área de la clase grupal o dirigida; y el área donde se integrará a los estudiantes para trabajar con la tecnología y la asistencia tecnológica. Todas las áreas en el salón estarán debidamente rotuladas e identificadas.

15. El maestro reconoce que el currículo se centra en el estudiante.

El estudiante aprende en un ambiente natural. Constantemente, está experimentando con la resolución de problemas, y probando hipótesis para añadir un nuevo conocimiento de aquello que verdaderamente sabe. El salón de lenguaje integral le proveerá una atmósfera natural en la cual el aprendizaje constructivista continúa. Se respeta al estudiante tal como es, y no existe una atmósfera fría. Se estimula al estudiante a que participe sin el temor al fracaso. Cuando el currículo se centra en el alumno, éste asume responsabilidades para tomar decisiones y se propicia que el aprendizaje sea práctico y que se pueda aprender eficazmente.

El docente que trabaja el lenguaje integral tiene muchas responsabilidades para facilitar el aprendizaje. Es responsable de utilizar óptimamente todos los recursos

y de motivar al estudiante a aprender. Tiene que proveer, en el salón de clases, un ambiente en el que haya materiales creativos, así como invitar a la participación activa de la clase. Además, debe contar con un plan de estrategias de aprendizaje cooperativo que integre todas las materias. El docente necesita de todas las destrezas sensoriales (visuales, auditivas, cinéticas y táctiles), y precisa ser bien creativo en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje efectivo. También se convertirá en un colaborador de los estudiantes, les ofrecerá retroalimentación, les proveerá tiempo para que ellos puedan llegar a sus propias conclusiones, y modelará un comportamiento adecuado.

El contenido curricular

El contenido curricular que el docente utilizará en este segmento tiene como base los estándares de contenido, ejecución y avalúo de las guías curriculares para cada una de las áreas de contenido del Departamento de Educación Pública, pero no es lo único. Es necesario señalar que los estudiantes pueden estar integrados a través de las diferentes áreas del currículo. Para la redacción de los objetivos diarios, se recomienda que el docente utilice objetivos cognoscitivos, psicomotores y afectivos. Véase la tabla siguiente sobre la construcción del currículo en la sala de clase utilizando el lenguaje integral en las artes del lenguaje. Esta tabla es un modelo que el docente puede utilizar para la planificación diaria.

| La construcción del currículo en la sala de clases al utilizar el lenguaje integral en las artes del lenguaje | |
|--|------------------------|
| <p>Área: _____ Nivel (es): _____</p> | |
| <p>Metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ | |
| Discriminación auditiva | |
| Expresión oral | |
| Lectura | |
| Escritura | |
| Gramática | |
| Fecha: _____ | Maestro/Maestra: _____ |

Las condiciones del ambiente que propician el lenguaje integral

Para que el lenguaje integral se lleve a cabo efectivamente en la sala de clases, el docente debe conocer cuáles son las condiciones del ambiente que propician el desarrollo del lenguaje integral (Maldonado, 1994; Riggs, 1990). Estas son:

- **Inmersión:** en esta área el estudiante debe ser sumergido en la literatura;
- **Demostraciones:** el docente debe trabajar diferentes presentaciones en las cuales los estudiantes aprenden, mediante invitación, a realizar demostraciones y modelaje;
- **Expectativas:** el estudiante trabaja y aprende de acuerdo con su nivel de desarrollo;
- **Responsabilidades:** el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje y la comparte con los compañeros, los docentes y los padres de familia;

- **Aprendizaje activo:** los alumnos son partícipes activos de todo el proceso enseñanza-aprendizaje;
- **Aproximaciones:** el estudiante desarrolla, en el salón de clases, las destrezas que le permiten activar con libertad, experimentar riesgos, descubrir y cometer errores. Cuando el maestro reconoce la labor, lo motiva, recompensa sus esfuerzos y le ofrece retroalimentación inmediata y positiva del desempeño de las tareas que realiza, ya sea por su parte o por la de sus compañeros y padres.

Existen, sin embargo, unas etapas que facilitan que el estudiante progrese en el proceso de la lectura y de la escritura como parte integral de su desarrollo cognoscitivo (Maldonado, 1994; Arellano, 1990; y Goodman, 1989). En el área de la lectura, los autores señalan que los estudiantes experimentan diferentes etapas. Estas son:

- **Los lectores emergentes.** En esta etapa de desarrollo, los estudiantes reconocen los patrones básicos de la lectura. Esta etapa se enmarca desde el nivel preescolar hasta el primer grado. Es muy importante que el lenguaje influya de tal manera que los libros, las ilustraciones, los dibujos, los colores, las rimas, las repeticiones y otros correspondan correctamente con las destrezas que el estudiante aprenda, de acuerdo con su nivel de ejecución.
- **Los lectores en desarrollo.** En esta segunda etapa, los estudiantes comprenden los patrones básicos de la lectura y del material impreso y utilizan algunas estrategias para comprender el éxito. Ya en esta etapa, el estudiante ha desarrollado las destrezas para trabajar con textos más avanzados, los cuales le facilitan y le ayudan a continuar en el desarrollo de la comprensión y la mecánica de la lectura.
- **Los lectores fluentes.** En esta tercera etapa se ubican los estudiantes que han alcanzado el nivel de la comprensión de la lectura de un segundo a tercer grado. Ya en esta etapa de desarrollo, el estudiante está listo para trabajar con el análisis de situaciones y la aplicación de las destrezas de lenguaje y comprensión.

En el área de la escritura, también existen distintas etapas. En la primera, conocida como *preescritura*, el estudiante hace garabatos, líneas, símbolos y otros para comenzar a expresar sus pensamientos. En la segunda etapa de desarrollo, ya el estudiante está preparado para realizar el primer borrador. En esta etapa el estudiante selecciona un propósito para escribir. Es aquí donde empieza a organizar las ideas y los pensamientos en el papel. En la tercera etapa el estudiante revisa el escrito, lo corrige, le hace cambios y lo modifica. En la cuarta etapa ya el estudiante está preparado para *editar*. Edita su escrito en cuanto al formato, el estilo, la ortografía, la caligrafía, la gramática y el uso correcto de definiciones y términos. En la quinta etapa ya está listo para publicar el escrito. Aquí el estudiante termina su trabajo, ya sea un cuento, un ensayo, un poema o una novela, y se lo entrega al docente.

Los métodos y las estrategias educativas

Una guía curricular le permite al docente utilizar diferentes alternativas para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que pueda ser más efectivo. Le ofrece la oportunidad de poder llegar mejor al estudiante para trabajar con las diferencias individuales. No obstante, se recomienda que utilice, entre otras: la estrategia del portafolio, el diario reflexivo, las reflexiones por parte de los estudiantes, la estrategia de calidad total, el avalúo continuo y sistemático, la enseñanza colaborativa, el trabajo en pares, los mapas semánticos, las conferencias, la integración de los padres, el uso de la tecnología y la asistencia tecnológica, el avalúo a base de los resultados y/o logros, los trabajos en grupo, las pruebas formales e informales, las excursiones, las grabaciones, las observaciones, las dramatizaciones, la metodología de la pregunta, el diálogo con el autor, las asignaciones, las autoevaluaciones, las evaluaciones y los trabajos creativos, entre otros.

Por lo tanto, es necesario que el maestro se convierta en un agente de cambio proactivo en la sala de clases, de manera que les permita a los estudiantes descubrir su aprendizaje. Es por eso que esta guía curricular trascenderá lo que se ha estado realizando hasta el momento, ya que el estudiante se convertirá en un investigador activo de su proceso de aprendizaje.

Propuestas de actividades de aprendizaje para integrar el Lenguaje, las Bellas Artes y la Tecnología

Para llevar a cabo, de forma activa e integradora, las estrategias educativas que respondan a las necesidades del educando, se recomienda, entre otras, las siguientes actividades:

- **Las grabaciones.** Se llevará a cabo, de forma sistemática, el proceso de grabar las clases para que, tanto el maestro como el estudiante, se evalúen. Además, se coordinará con los medios de comunicación, la televisión y la radio para transmitir programas que organicen los estudiantes.
- **El uso de la asistencia tecnológica y la tecnología.** Con la integración de la tecnología y la asistencia tecnológica se les proveerá la misma igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- **La escritura.** Los estudiantes se integrarán en diferentes actividades, tales como escribir cuentos, poemas, ensayos y obras teatrales, los cuales presentarán a la comunidad escolar y a la comunidad en general.
- **El drama.** Se estimulará la participación de los estudiantes para integrarse en obras teatrales, espectáculos de talentos estudiantiles, narraciones de cuentos y otros.
- **La oratoria.** Se fomentará que los estudiantes participen activamente en oratorias.
- **La casa abierta.** Durante el año se planificará y se organizarán casas abiertas donde se integren los padres y la comunidad en general.
- **Las excursiones.** Los estudiantes tendrán la oportunidad de integrarse en diferentes excursiones en las que se les proveerá de variadas experiencias de acuerdo con los temas que se discuten en la sala de clases.

■ **La integración de los padres.** La participación y la integración de los padres son necesarias, por lo que se llevarán a cabo orientaciones y adiestramientos para lograr una mayor y mejor interacción del proceso enseñanza aprendizaje.

■ **Los certámenes.** El estudiante se integrará en diferentes certámenes y oratorias que se organicen en la escuela y fuera de ella.

■ **Las actividades deportivas.** Los estudiantes llevarán a cabo diferentes torneos en las distintas áreas de los deportes.

■ **La música.** Se integrará a los estudiantes en el baile y la música.

■ **El arte.** Se estimulará la participación del arte como expresión creadora.

Estas guías para el desarrollo curricular ofrecen la oportunidad de descubrir en el proceso todas aquellas áreas de potencialidades y necesidades que tiene el currículo. Al tener una visión y misión claras de las metas y los objetivos de los programas, entonces, podremos ser más efectivos, eficientes y proactivos, y se nos ofrecerán oportunidades para descubrir y redescubrir conocimiento, y a la misma vez, poder hacer los ajustes necesarios de acuerdo con las necesidades y realidades circunstanciales del educando. En otras palabras, se nos ofrece información y dirección clara y específica sobre la ruta hacia donde queremos caminar con paso firme, realizando los ajustes curriculares en el momento preciso y en el lugar idóneo, y minimizando los errores en las prácticas educativas contemporáneas. Claro está, hay que tomar en consideración algunos aspectos que surgen en el proceso.

Reconocemos y entendemos que estos enfoques no son tarea fácil de interiorizar, ya que hay que romper con unos esquemas tradicionales para incorporar nuevos paradigmas y esquemas mentales en la educación, los cuales tienen que dar inicio a la reestructuración de los programas de preparación de maestros en los diferentes centros de educación superior que preparan los futuros profesionales en las áreas correspondientes.

4- El currículo a base de estándares para el desarrollo de las matemáticas, ciencias y estudios sociales

La educación en Puerto Rico se dirige a proveer a los estudiantes las oportunidades para lograr desarrollar su potencial al máximo (Shriner y Ysseldyke, 1994). Para lograrlo es necesario proveerles una igualdad en las oportunidades educativas. Estas oportunidades, de ser educados en el ambiente menos restrictivo, son necesarias para que el estudiante pueda desarrollar, al máximo, sus capacidades.

Por tal planteamiento, las leyes federales y estatales vigentes, establecen el acceso al currículo general para todos los estudiantes, con o sin necesidades especiales. El cumplir con este mandato de ley conlleva la reestructuración de todo el currículo escolar. Para que pueda acomodar todo tipo de potencialidades y necesidades educativas mediante un diseño universal de aprendizaje y enseñanza para lograr un desarrollo óptimo de la población estudiantil.

Se pretende que el estudiante con necesidades especiales pueda adaptarse exitosamente a la sociedad en la cual vive. La preparación para esa vida futura tiene que ser considerada al realizar la programación educativa. De este modo la educación se estará atendiendo la satisfacción de las necesidades del individuo desde las etapas tempranas de su desarrollo.

Este asunto nos lleva a reflexionar sobre las áreas y procedimientos que intervienen en la provisión de servicios educativos. En esta sección se pretende analizar el currículo a base de estándares como una herramienta dirigida a satisfacer las necesidades particulares de cada estudiante con retos y/o capacidades diversas en las áreas de contenido de matemáticas, ciencias y estudios sociales, entre otras.

El modelo de currículo a base de estándares para el desarrollo de las matemáticas, ciencias y estudios sociales

Las bases filosóficas y teóricas del currículo a base de estándares son la pragmática y la funcional. Las mismas se dirigen a lograr impartir una enseñanza que corresponda a las potencialidades y necesidades del ser humano. En el caso de los estudiantes con necesidades especiales, el currículo necesita enfatizar las destrezas, competencias y/o estándares prácticos y necesarios para el estudiante. La enseñanza se realiza en función de lograr unas metas particulares. En esta población de estudiantes la meta se diseña, tomando en consideración el ajuste y la adaptación del estudiante al mundo que encontrará una vez deje de recibir los servicios educativos que le provee la escuela.

El modelo curricular a base de estándares para el desarrollo de las matemáticas, ciencias y estudios sociales

El movimiento del desarrollo curricular que da origen al modelo de currículo a base de estándares comenzó para los años 80 con el modelo de currículo basado en la medición o en el avalúo; que se presentó en la sección 2. Otro modelo precursor de este currículo lo fue el de competencias de Tyler. El currículo a base de estándares se centra en la construcción y reconstrucción del contenido de manera práctica y funcional para la enseñanza creativa a base de unidades temáticas y/o aprendizaje problematizado que responden al modelo de integración curricular.

Las guías curriculares se construyen en torno a su contenido por áreas académicas y la categorización de los estándares en tres tipos:

1. Los de contenido, que establecen los conocimientos a enseñarse.

¿Qué enseñar?

2. Los de ejecución, que sugieren las metodologías para enseñar ese contenido.

¿Cómo enseñarlo?

3. Los de avalúo, que enfatizan en los resultados o logros que podemos esperar del proceso.

¿Para qué y por qué enseñarlo?

La construcción y fusión de estos tres tipos de estándares hacen posible la creación de guías curriculares para cada área académica. Las cuales sugieren los procesos y prácticas necesarios para su implantación a través de la planificación temática y/o problematizada de la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases.

Implantando el currículo

La implantación exitosa del currículo a base de estándares radica en las habilidades, destrezas y competencias del docente en el área de creación curricular para fusionar el modelo de integración curricular a base de unidades temáticas que le permitan al maestro parear los estándares establecidos en las diferentes áreas académicas con las potencialidades y necesidades de los estudiantes. De esta manera creará unidades temáticas a para sus estudiantes que provean experiencias gratificantes que apelan a los intereses de los educandos e integran temas y contenidos necesarios para su desarrollo holístico.

Stainback, Stainback y Moravec (1992) también, afirmaron que el currículo debe enfatizar las relaciones entre los estudiantes. El proceso de amistad y socialización facilita el capacitar a los estudiantes a ser miembros activos en su comunidad. Friend y Cook (1993) señalaron que las escuelas donde el proceso de inclusión no ha sido exitoso es porque han enfocado, de manera exclusiva, la evaluación de las destrezas académicas y ocupacionales.

El enfoque previo debe estar dirigido hacia el desarrollo de sentimientos de pertenencia, autoestima y éxito. Cuando estas competencias se logren, entonces el estudiante estará preparado para establecer unas relaciones necesarias para su aprendizaje. Puede entonces iniciar unas relaciones con sus compañeros y dirigirse hacia las tareas de aprendizaje. Este estudiante puede encontrar en las diferentes áreas curriculares, significado y propósito. De esta forma puede estar motivado hacia su aprendizaje.

Stainback, et al. (1992) sugieren que el currículo sea adaptado a las necesidades de cada niño. Deben descartarse aquellas destrezas que no sean relevantes al estudiante con necesidades especiales. De igual forma, seleccionar las lecciones que se relacionen con las del grupo en general pero realizando las adaptaciones necesarias de tal modo que haya un diseño universal a unos niveles que respondan desde lo más complejo a lo más simple. Estos aspectos se deben considerar, al realizar las adaptaciones curriculares, las actividades de enseñanza y aprendizaje y la atención de los intereses de los estudiantes.

Otro factor que debe considerarse, en cuanto al contenido curricular, es relacionar los estándares con las metas que se persiguen. Es imprescindible tener en cuenta que los estudiantes con retos necesitan aprender unas destrezas que los capaciten para la transición de la escuela a la vida adulta. El contenido educativo debe enfocar los conceptos y destrezas necesarias en las áreas social, personal, vida diaria y ajuste ocupacional (Clark, 1994).

Para desarrollar el Plan Educativo Individualizado es necesario concebir el tipo de enseñanza que se impartirá en la sala de clases. El maestro debe tener en cuenta cómo va a transmitir los conceptos o destrezas que necesitan aprender sus estudiantes. Para ello debe considerar las necesidades particulares de cada estudiante, sus habilidades, tipo de inteligencia, ambiente, servicios y recursos disponibles. Debe evaluar sus habilidades y destrezas para que estén a tono con el tipo de enseñanza que pretende impartir.

Los estándares son criterios para evaluar la calidad y el desempeño de lo que los estudiantes necesitan saber, comprender y demostrar o ejecutar. También, sirven como indicadores de la calidad de los programas educativos. Para crear un diseño universal y lograr una alineación curricular apropiada de estándares el maestro debe identificar que contenido va enseñar a todos sus estudiantes. Esto debe realizarse a base de un plan de avalúo para el proceso de avalúo diagnóstico exhaustivo. Para luego crear los perfiles individuales y grupales de sus estudiantes. Así logrará, identificar estándares de contenido. Luego, tomará decisiones en torno a que estándares de ejecución (estrategias de enseñanza) mejor responden a los de contenido. Entonces, el ciclo de alineación de estándares se completa con los de avalúo. Estos deciden los logros y/o resultados que podemos esperar de los estudiantes de acuerdo a sus niveles de desarrollo y desempeño y los acomodos razonables y/o evaluaciones alternas.

El maestro debe considerar y darle prioridad a las destrezas esenciales que debe aprender un estudiante para adaptarse a su medio ambiente. En el área de matemáticas es necesario relacionar los estándares con la vida real para darle mayor significado al contenido curricular. Algunas de las áreas curriculares relevantes en las matemáticas para la población con necesidades especiales son, cinco:

1. La identificación, uso del dinero y lectura del reloj
2. Las destrezas básicas de suma, resta, multiplicación y división
3. La solución de problemas verbales y escritos
4. Los números ordinales
5. La identificación de formas geométricas

La guía curricular de los estándares y expectativas para el área de matemáticas del Departamento de Educación Pública categoriza el contenido de los estándares de

matemáticas en cinco áreas grandes o temas ejes centrales. A saber:

1. Numeración y operación
2. Álgebra
3. Geometría
4. Medición
5. Estadística y probabilidad

Dichas áreas o contenidos deben enseñarse dándole énfasis a una serie de procesos necesarios para que las matemáticas cobren un sentido funcional y práctico para cada estudiante. Son estas, seis áreas:

1. La solución de problemas
2. La comunicación matemática
3. El razonamiento de la lógica matemática
4. Las representaciones
5. La integración de la matemática con otros contenidos
6. La integración de los temas transversales del currículo

Los conceptos matemáticos deben colocarse en una jerarquía o secuencia. Se debe tener en cuenta el orden de dificultades que se le presentará al estudiante. Se debe remover toda lectura irrelevante de las lecciones que se impartan. Es necesario utilizar material concreto para estar más a tono con la realidad y evitar distorsiones. Se debe enfatizar en lo concreto, lo significativo y lo relevante del currículo (Sengstock y Wyatt, 1976).

El área de las ciencias se centra en los procesos de investigación en acción, científica y experimental a través del método por excelencia, el método científico. Los procesos para los estándares de las ciencias destacan, entre otros: la observación, el análisis de hallazgos, la interpretación, la evaluación y la creatividad. De esa manera se logrará la construcción de nuevos constructos y formas del conocimiento.

Los estándares para el desarrollo curricular de las ciencias se organizan en seis áreas básicas o fundamentales dentro de las cuales se funden todos los contenidos y procesos derivados. Son estas:

1. Naturaleza de la ciencia, tecnología y sociedad
2. La estructura y los niveles de la materia
3. Los sistemas y modelos
4. La energía
5. Las interacciones
6. La conservación y el cambio

En los estudios sociales se incluyen los procesos y las áreas de contenido de los estándares del currículo. Los estudios sociales abarcan todo lo que tiene que ver con el hombre, su vida y entorno. Los estándares para esta área académica se fusionan e integran en ocho:

1. Cambio y continuidad
2. Gente, lugares y ambiente
3. Cultura científica y social, tecnológica y humanista
4. Identidad cultural
5. Desarrollo personal

6. Conciencia cívica y democrática

7. Conciencia global

8. Producción, distribución y consumo

Cada uno de estos contenidos temáticos provee para la construcción y reconstrucción de experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje que giren en torno a la vida diaria. De igual forma, que tengan múltiples aplicaciones para todos los estudiantes desglosando el contenido por gradación y nivel de dificultad.

Para más información sobre los estándares y expectativas para las áreas académicas se recomienda se refiera a las Guías de Estándares y Expectativas de Contenido del Departamento de Educación Pública del 2000 al 2008. También, puede acceder esta información en la siguiente dirección electrónica: <de.gobierno.pr> y buscar bajo docentes• programas educativos.

Los problemas más comunes en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, ciencias y estudios sociales a estudiantes con necesidades especiales y algunas estrategias educativas para su atención

Los problemas de memoria

Las estrategias que se implantan deben de estar de acuerdo con las necesidades particulares que le impone la condición al estudiante (Clark, 1994). Es importante que el maestro conozca las necesidades del estudiante para seleccionar las estrategias que debe utilizar.

Scruggs y Mastropieri (1992) señalaron que uno de los déficits comúnmente presentes en los estudiantes con necesidades especiales lo es el área de la memoria. El uso de la calculadora y el computador u ordenador de palabras compensa las limitaciones en esta área. En este caso el uso de la calculadora se utilizaría como la forma de adquirir los datos necesarios que la memoria no puede proveer. Es necesario realizar los ajustes y arreglos necesarios para integrar su uso en la sala de clases.

El uso de pares como una estrategia de enseñanza es útil en la enseñanza de las destrezas. Los pares actúan como tutores durante un lapso de tiempo que se determina previamente. Esta estrategia ha sido ampliamente presentada por su efectividad. Se recomienda su uso en aquellos estudiantes con problemas de aprendizaje y de comportamiento. El uso de las estrategias nemónicas consiste en la formación de asociaciones fuertes entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante. Se forma una palabra con las letras iniciales de la información que el estudiante necesita recordar. Esta palabra es la clave que el estudiante utilizará para recordar la información. Frank y Brown (1992) utilizaron esta estrategia para revolver problemas matemáticos.

Las dificultades de atención

Los estudiantes con problemas de atención demandan modificaciones en la presentación de contenido. Este debe ser presentado en orden de dificultad. Debe ser un material sencillo, familiar y relevante. El estudiante debe reconocer su utilidad para sentirse motivado hacia su aprendizaje.

El uso de la tecnología ha aportado significativamente en la enseñanza de los estudiantes con necesidades especiales. El uso de proyectores ha sido recomendado para este tipo de dificultad. Su uso facilita captar la atención del estudiante con problemas en esta área.

En la formulación de preguntas deben considerarse varios aspectos. Las preguntas deben realizarse utilizando vocabulario sencillo y de una manera directa. La maestra debe mantener una distancia física con el estudiante para lograr captar su atención. Debe limitar la cantidad de preguntas que formule. Las preguntas deben estar dirigidas sobre el material que el estudiante necesita recordar. De esta forma el estudiante no se aislará y se sentirá parte de un grupo (Scruggs y Mastropieri, 1992).

El funcionamiento intelectual y/o cognoscitivo

Las estrategias más recomendadas son el uso de los padres y pares como tutores y estrategias explícitas. Se recomienda la presentación del material de una manera significativa para los estudiantes. Puede proveer experiencias directas a los estudiantes.

Los padres como tutores pueden proveer la práctica adicional en el hogar. A través de la comunicación con la maestra del Programa de Educación Especial puede tener continuidad en el material que esta estudiando. Se puede utilizar la misma libreta del estudiante para establecer dicha comunicación.

El uso de estrategias explícitas le requiere al estudiante menos esfuerzo mental para el trabajo intelectual. Su uso ha sido probado como efectivo en la adquisición de las destrezas curriculares (Hollingsworth y Woodward, 1993).

El uso de estas estrategias le provee al maestro una herramienta adicional en la enseñanza. Su uso facilita el aprendizaje de los estudiantes que de otro modo estarían en desventaja en los salones tradicionales de enseñanza.

La motivación e interés

La falta de motivación e interés en la enseñanza es una situación común para prácticamente para todos los estudiantes. En el caso de estudiantes con necesidades

especiales esta situación pudiera ser más seria. Particularmente, cuando muchas de sus condiciones son la causa principal. La literatura en el área de problemas comunes en la enseñanza de áreas de contenido a estudiantes con necesidades especiales recomienda varias estrategias para minimizar los efectos esta problemática. Algunas de las estrategias más recomendadas son:

1. Uso de películas, videos, DVDs y otros.
2. Excursiones a sitios de interés relacionados a los temas bajo estudio.
3. Clases al aire libre o en diferentes sitios del plantel escolar.
4. Unidades temáticas de estudio.
5. Actividades creativas y de interés para el estudiante.
6. Inventario de intereses para establecer lo que motiva o mueve a los estudiantes.
7. Menú y/o bancos de actividades de alto interés para los estudiantes.

Las dificultades con las destrezas y/o competencias básicas

Las dificultades con las destrezas básicas representan uno de los problemas más comunes entre nuestra población con y sin necesidades especiales. Estas destrezas y/o competencias son precursoras o prerrequisitos para que el estudiante pueda lograr éxito en las otras áreas de contenido. Por tales razones, estas destrezas precursoras establecen las bases para el desarrollo de conceptos y aplicaciones en las materias de ciencia, estudios sociales, salud escolar y otras. Entre los problemas más comunes de la lectoescritura y las matemáticas se han identificado, los siguientes:

1. Fase de mecánica o básica de la lectoescritura figuran: inversión, omisión, sustitución, adición y repetición de letras, discriminación visual, auditiva y escritura de tipo manuscrito o de molde, entre otros.
2. Fase de comprensión o avanzada de la lectoescritura figuran: dificultades para identificar la idea central, detalles, secuencia e inferencias de lo leído y escritura de tipo cursivo o junto y escritura de textos y/o cartas, entre otros.
3. Fase de automatización y repetición de números y operaciones figuran: dificultades para contar números ordinales de 1 en 1, 3 en 3, 4 en 4, 5 en 5, 10 en 10, pares e impares, conceptos y aplicaciones de unidades, decenas y centenas, suma y resta de combinaciones básicas, multiplicación y división, entre otros.
4. Fase de conceptualización y aplicación de números y operaciones se encuentran: suma, resta, multiplicación y división reagrupando unidades en decenas, decenas en centenas y así sucesivamente, solución de problemas verbales, uso de la calculadora y computadora, aplicaciones matemáticas en situaciones del diario vivir, entre otros.

Actividades recomendadas para las unidades temáticas a base del currículo de estándares

Las actividades recomendadas para las unidades temáticas a base de los estándares se clasifican en cinco grupos genéricos:

1. Las basadas en metodologías de enseñanza existentes. Por ejemplo, actividades a base del método inductivo y deductivo, global o analítico y científico.
2. Las centradas en un menú o banco de actividades de alta frecuencia e interés para los estudiantes.
3. Las enfocadas a experiencias de aprendizaje significativo. Por ejemplo, proyectos, manipulativos y otras.
4. Las creativas, investigativas e innovadoras. Por ejemplo, las que conllevan la creación de cosas nuevas o constructos.

Elaboración de tableros de expresión pública, murales, figuras, pinturas y otros.

5. Las basadas en la tecnología. Por ejemplo, las que nos provee la red electrónica y/o portales electrónicos. Algunos de estos son

<http://nlvm.usu.edu/es/nav/vlibrary.html> – provee actividades interactivas en el área matemáticas.

<http://www.4teachers.org> – recomienda actividades de todo tipo para maestros en diversas áreas del currículo.

<http://www.teachingstrategies.com> – bancos de actividades, libros e ideas para las diversas áreas de contenido.

<http://www.puzzlemaker.com> – portal que se especializa en proveerle al maestro las herramientas para crear crucigramas, palabragramas, sopas de letras y otros.

<http://www.teachercreatedmaterials.com> – portal especializado en materiales de aprendizaje y enseñanza, para todas las áreas de contenido, creados y probados por maestras (as) para maestras (as) a través del mundo.

5- El currículo para el desarrollo perceptual, sensorial y motor a través de la Educación Física y el Movimiento Corporal

En esta sección, el lector podrá obtener una visión más amplia sobre el enfoque y las actividades curriculares que pueden llevarse a cabo para el desarrollo sensorimotor y perceptual del estudiante con necesidades especiales a través de la educación física y el movimiento corporal. Las actividades pueden ser modificadas y diseñadas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, de modo que los maestros y padres puedan integrarlas fácilmente, tanto en la escuela como en el hogar.

Las primeras experiencias en la vida de un estudiante con necesidades especiales son decisivas para su desarrollo perceptual y sensorimotor. Los años de la infancia se caracterizan por un crecimiento muy rápido en todos los aspectos del desarrollo. Este desarrollo se manifiesta de forma natural e individual, pero, a veces, los estudiantes crecen en ambientes que no conducen a un pleno desarrollo de las destrezas perceptuales y sensorimotoras óptimas, por lo que muchos necesitan de la educación especial para poder alcanzar su máximo potencial.

El alumno con necesidades especiales requiere de un ambiente sensorial basado en experiencias diarias que lo ayuden a desarrollar su agudeza sensorial y las destrezas perceptuales motoras. Tanto los educadores como los especialistas en el campo del desarrollo son conscientes de que el niño necesita estimulación sensorial durante el período formativo, desde su nacimiento hasta los 8 años aproximadamente, y más allá.

Algunas observaciones hechas por investigadores, tales como Jean Piaget y otros toman en consideración algunas de las exposiciones de sus hallazgos para el desarrollo de las destrezas sensoriales y perceptuales en el niño y su ajuste al medio ambiente. Jean Piaget, por ejemplo, destaca una y otra vez que las capacidades sensorimotoras tempranas constituyen los fundamentos del desarrollo intelectual en el niño. Este investigador utiliza la designación de la actividad sensorimotora para referirse a la coordinación de la información visual y de posición en un todo coherente. Los descubrimientos de Piaget acerca de la teoría implícita en los niños se basan en la construcción de la realidad por el bebé y en las etapas de desarrollo mental. Sus hallazgos han desarrollado las formas de pensar acerca de la inteligencia humana.

En el caso de los estudiantes con excepcionalidades, necesidades especiales y/o capacidades diversas, el desarrollo sensorimotor cobra aún mayor importancia. Por ejemplo, los niños con problemas de audición experimentan dificultad para aprender a emitir sonidos o a hablar, y los niños con problemas de visión experimentan dificultad para aprender a movilizarse o, incluso, para vestirse. Los problemas físicos pueden producir también mala adaptación social y psicológica; esto puede aumentar o disminuir, dependiendo del factor adaptación en el niño. A medida que el niño madura físicamente, su capacidad de coordinar las actividades sensitivas y motoras aumenta. Jean Piaget cree que el crecimiento lleva al niño de las etapas sensorimotoras tempranas a las operaciones lógicas. Sostiene que la maduración y la acción recíproca activa con el medio ambiente son necesarias para el desarrollo cognoscitivo. Hay muchos niños que no tienen las experiencias necesarias para desarrollar sus destrezas sensoriales de forma apropiada debido a ciertas condiciones, como por ejemplo:

- los que no han desarrollado sus instintos naturales debido a la sobreprotección de los padres,
- los que tienen algún tipo de daño cerebral o neurológico;
- los que han experimentado un problema o disturbio emocional significativo;
- los que tienen desventaja cultural o alguna necesidad especial.

Es posible ayudar a los niños con necesidades especiales a superar estas dificultades mediante la creación de conciencia acerca de la importancia del desarrollo perceptual y sensorimotor para una posible prevención en el futuro (Braley W. 1983). También es necesario tener en cuenta el efecto que involucra el sentimiento de sí mismo en el estudiante, por lo que es preciso ayudarlo a desarrollar su autoestima y su autoconcepto. En este aspecto, el currículo debe ayudar a despertar el instinto natural del estudiante mediante el juego en un ambiente familiar, de modo que se le ayude, a su vez, a desarrollar su estabilidad emocional. Además, un currículo equilibrado para los estudiantes con necesidades especiales debería incluir, por lo menos, destrezas perceptuales y sensorimotoras. El aprendizaje no es meramente físico o intelectual; es una secuencia que, en un momento dado, puede describirse como una combinación predominante de lo físico, lo intelectual y lo social. Por lo tanto, el desarrollo motor grueso, motor fino y perceptual del estudiante debe considerarse al preparar su programa educativo (PEI). Debe proveerse tiempo para que el estudiante participe en actividades psicomotoras gratificantes que lo ayuden a conocerse a sí mismo.

En fin que la planificación simultánea de destrezas académicas, motoras y perceptuales, contribuirá al desarrollo integral del estudiante. Es sumamente importante que al desarrollar las destrezas motoras se tomen en consideración las especificaciones y recomendaciones sometidas por los terapeutas físicos y ocupacionales, con el propósito de evitar el desarrollo de actividades que puedan ser perjudiciales o contraproducentes para el estudiante. Es de vital importancia considerar también que la educación del estudiante, fundamentalmente, le sirve para la conservación y el disfrute de la vida y para la formación de un ciudadano capacitado, responsable y respetuoso de los derechos y valores éticos del ser humano. El estudiante con necesidades especiales debe disfrutar de la educación apropiada, dirigida hacia el máximo desarrollo de sus potencialidades, para lograr convertirse en un ciudadano capaz de valerse por sí mismo, de proveerse su propio bienestar y de contribuir al bienestar de otros, hasta donde su condición física, mental, cognoscitiva o socioemocional se lo permita.

El contenido del currículo se organiza a partir de unos temas, como, por ejemplo, el desarrollo cronológico, el desarrollo físico, las prácticas apropiadas de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño y otras particularidades del estudiante con necesidades especiales. Se identifica cuidadosamente las necesidades de cada estudiante. Una vez se identifiquen las potencialidades y necesidades, el estudiante se ubicará en el área de las destrezas y competencias correspondientes, de acuerdo con las que desarrolle y no desarrolle. Se sigue la secuencia de las prácticas y destrezas educativas para ayudar al estudiante en las actividades educativas apropiadas.

El desarrollo perceptual motor

Hay una relación muy estrecha entre el niño y el ambiente. Esta relación es de tipo perceptual motor. Entendemos por *percepción* la interpretación de información recogida a través de los sentidos por medio de distintas experiencias, las cuales empiezan, posiblemente, desde antes del niño nacer, se acumulan en el cerebro y le dan un entendimiento y una información. Esta información, en gran medida, es recibida por medio de movimientos. Cuando un niño pequeño tiene una necesidad que satisfacer, la expresa por medio de movimientos que produce. Aquí comienza a entender y a establecer unos patrones específicos, de tipo motor, para comunicarse. A mayor oportunidad de repetir los patrones, estos van refinándose y, al recibir estímulos, las respuestas serán más precisas y mejores.

La interacción que existe entre el desarrollo perceptual y el desarrollo motor se produce a base del mecanismo de la retrocomunicación. Algunos investigadores se basan en este mecanismo para afirmar que las habilidades perceptuales se desarrollan por medio del movimiento. Estos indican que a su vez, el desarrollo perceptual motor influirá en el desarrollo motor general del niño y, por consiguiente, ayudará tanto en las áreas académicas como en los patrones de movimiento, los cuales dependen de la postura, el balance, la locomoción y el recibir e impartir fuerza y propulsión. Todos estos conceptos componen lo que llamamos *imagen corporal*, que es la identificación y evaluación de las proporciones, las dimensiones, las posiciones y los movimientos del cuerpo. En varios estudios se ha determinado que, para poder diferenciar entre las posiciones del espacio exterior, primeramente, el niño tiene que definir las dimensiones de su propio cuerpo e identificar las posiciones y los movimientos que las partes de su cuerpo pueden ocupar en el espacio. Puede decirse que el niño conoce el mundo exterior a través de los cambios que ocurren en su aparato sensorial, y estos cambios son el resultado directo de las actividades de movimiento.

El concepto *imagen corporal* incluye los siguientes factores, los cuales vienen a formar las bases motoras para todo conocimiento:

■ **Lateralidad:** una conciencia interna de los dos lados del cuerpo, derecho e izquierdo, y las dimensiones del cuerpo y del espacio.

■ **Direccionalidad:** una proyección de lateralidad hacia el espacio exterior. Está completamente desarrollada cuando el niño no se refiere a su cuerpo para identificar posiciones, dimensiones y direcciones de objetos y personas.

■ **Proyección temporal:** desarrollo del concepto tiempo en el niño. Hay tres aspectos que deben integrarse para la coordinación efectiva del tiempo en el movimiento:

- la sincronización: el trabajo armonioso de todas las partes del cuerpo; requiere balance, cambios de dirección y velocidad en el movimiento.
- el ritmo: el movimiento marcado repetido.
- la secuencia: la habilidad para ejecutar movimientos en un orden lógico.

Para desarrollar estas habilidades preceptuales, es necesario proveerle al niño continuamente de actividades de movimiento que dependan totalmente de los sentidos, tales como el balance y la postura, el contacto manipulativo y el recibir e impartir fuerza y locomoción (González, E. 1992).

Piaget se preocupó por las diferencias entre los niños y los adultos. Comenzó sus investigaciones con sus propios hijos desde el principio, al nacer, hasta la comprensión del mundo que los rodeaba. En cuanto a la etapa sensorimotora, esta incluye desde el nacimiento hasta los 18 meses. En esta etapa no se emplean símbolos, lenguaje ni imágenes, ya que estos dejan de existir cuando salen de la vista del bebé. Aquí las actividades se organizan no causales, mediante el encuentro activo, y avanzan a la etapa de los reflejos hasta llegar a utilizar el aprendizaje por ensayo y error y a resolver problemas sencillos. El niño piensa que él es centro de todo lo que existe a su alrededor, y su pensamiento se limita al aquí y el ahora. El modo principal que tiene el niño de percibir y comprender su ambiente es por la acción, más que por la presentación simbólica. Durante este período, el niño desarrolla, gradualmente, el concepto *objeto* y el conocimiento de que los objetos existen independientemente de sus propias experiencias. También, durante este período el niño empieza a desarrollar conocimientos acerca del espacio, el tiempo y las relaciones de causa y efecto.

El período sensorimotor se divide en seis estadios o subetapas:

■ **El ejercicio de reflejos innatos.** Es el uso de los reflejos desde el nacimiento hasta el primer mes. Los reflejos son reacciones innatas a los estímulos y son adaptables. El comportamiento adaptativo es una conducta inteligente, por ejemplo: el bebé va creciendo y buscando los reflejos, como alimentarse de la madre, balbucear para que los padres lo atiendan y lo acaricien; así, este comienza a sonreír y a balbucear más a menudo.

■ **Reacciones circulares primarias.** Son las primeras adaptaciones adquiridas (1 a 4 meses). La capacidad de amamantarse de la madre es innata; por ejemplo, casualmente un día el niño se colocó el dedo en la boca y le gustó, y, luego, más adelante logró una adaptación de este. A los tres meses y siete días, el bebé de Piaget cogió un pedazo de papel de aluminio con la mano izquierda; lo soltó y, después, volteó la cabeza para mirar su mano vacía. Luego, Piaget le colocó el papel en la mano derecha y el bebé se lo iba a echar a la boca, pero antes lo miró y lo observó por un momento. Esto ilustra el desarrollo rudimentario de la coordinación entre la visión y la presión, algo típico de la segunda etapa. En cuanto a la permanencia de objetos durante la primera y la segunda etapa, el bebé encuentra y pierde objetos; el chupete, el dedo del padre, la blusa de la madre. Piensa que el objeto ya no existe porque no lo ve, no lo toca, no lo oye ni lo prueba, por lo tanto, no lo busca. En este momento, para él todavía no existe la permanencia de los objetos.

■ **Reacciones circulares secundarias** (4 a 8 meses). Esta etapa marca el comienzo de la acción intencional. El niño comienza a interesarse por los resultados de sus acciones. Aparecen nuevos patrones de conducta de forma accidental durante movimientos casuales; los aprende y los repite para ver los resultados que producen. Ya no es solo su cuerpo el centro, sino también se interesa por los objetos y eventos externos. Piaget describe este comportamiento como una transición de acciones por placer a acciones por su efecto en el medio ambiente. En cuanto a la permanencia de objetos, por ejemplo: a la hora de la comida, el niño recibe la muestra del biberón, y cuando lo va a tomar, se le esconde. Si el niño ve algún extremo de la botella de leche, se asoma y comienza a dar gritos y patadas; eso quiere decir que lo quiere tener, pero si no lo ve, no sigue llorando; actúa como si no existiera ya.

■ **Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas** (8 a 10 meses). El niño puede resolver situaciones sencillas mediante la utilización de respuestas que se han dominado previamente. Sus acciones se dirigen cada vez más hacia los objetivos. La niña de Piaget trata de sujetar un patito al mismo tiempo que su padre lo agarra también. Ella sujeta firmemente el juguete con su mano derecha, mientras empuja la mano de su padre con la izquierda, cuando agarraba solamente el rabo del patito, y ella vuelve a retirar la mano del padre. En cuanto a la permanencia de objetos, Piaget investigó que, hasta el final del primer año, si al niño se le esconde un objeto en un escondite, lo buscará en el primero, y si desaparece, lo buscará en el último lugar que lo vio.

■ **Reacciones circulares terciarias** (12 a 18 meses). Es el descubrimiento de nuevos medios a través de la experimentación activa. Esta es la última etapa que nos incluye representaciones mentales de eventos externos mentales cognoscitivos, lo que llamamos pensamientos, y la primera que conlleva el ensayar actividades nuevas. Todavía el niño hace descubrimientos accidentales de las acciones que producen algún resultado agradable, pero ya no repite estas acciones igual que antes. Las va variando según las repite, y experimenta lo que es nuevo. Luego, acomoda intencionalmente la información, para encontrar soluciones nuevas dirigidas a los problemas nuevos.

Cuando ensaya un nuevo patrón de conducta para alcanzar algún objetivo, está aprendiendo por el método de ensayo y error. En cuanto a la permanencia de objetos, ya aquí tiene un esquema permanente de objetos y puede seguir una secuencia del desplazamiento de los objetos, pero no tiene una conceptualización de la posibilidad del movimiento que no ve. Si se le esconde un juguete debajo de una almohada, no lo buscará ahí, sino en la mano de su padre.

■ **Invenición de nuevos medios a través de combinaciones mentales** (18 a 24 meses). En esta etapa, el niño ya posee un buen conocimiento de la naturaleza de las cosas y las relacionadas diferencias en el espacio y la causalidad. Desarrolla la capacidad de cómo representar eventos en su mente, y los puede seguir. Ya puede pensar antes de actuar y escoger la situación de mejor provecho. Incluso, puede imitar a una persona, aunque ya no esté frente a él. En cuanto a la permanencia de objetos, ya está desarrollando plenamente el entendimiento de las cosas visibles y también de las invisibles. Buscará en el último y no, en el primer escondite. Además, podrá buscar aunque no haya visto esconder los objetos (Piaget, J., 1962).

La estimulación sensorial

El niño nace equipado con una serie de receptores, los sentidos, que lo ayudan a conocerse a sí mismo y a relacionarse con el mundo. Desde muy pequeño utiliza sus sentidos (el tacto, la visión, el olfato, el gusto y la audición) para ir ampliando sus conocimientos. La espontaneidad de la actividad del niño, muchas veces, no nos deja percibir el verdadero sentido que tienen sus movimientos. Le gusta moverse, tocar y manipularlo todo. Esta constante actividad lo lleva a descubrir un sinnúmero de conceptos. Aprende que, con su mano, puede agarrar y acercar los objetos; que sus llantos traen a mamá; que el gatear lo transporta a otros lugares; que algunas cosas son demasiado grandes para su boca; y que otras no son tan agradables de masticar. Este juego, este manipular de los objetos es el medio por el cual el niño aprende.

El niño nace con un potencial que es estimulado por el ambiente que lo rodea, el cual le provee estímulos y diferentes experiencias que colaboran en su máximo desarrollo. Por ejemplo, un niño que hace movimientos normales y sin dificultad gatea por toda la casa, todo lo toca y todo lo levanta, y sus padres y familiares bailan con él, lo mecen, le cantan, etc. Todas estas actividades son de estimulación sensorial. En algunos casos, hay padres que, cuando su niño tuvo o está teniendo algún problema con su desarrollo o funcionamiento, son muy protectores, y el niño pierde mucha de esta estimulación sensorial normal. En estos casos, a esta protección se le añade el hecho de que el niño mismo no puede hacer las cosas por sí solo. He aquí la importancia de la estimulación sensorial que es importante para el desarrollo del cerebro. El cerebro es como una computadora; hay que darle información antes de esperar una respuesta. La estimulación sensorial es un método o una forma muy importante mediante el cual se le pone información al cerebro.

Cuando un niño toca una estufa caliente, los receptores de la piel se afectan por el calor. Esta información va a través de los nervios del cordón espinal y, de ahí, al cerebro. El cerebro hace varias cosas con esta información: pone en acción unos circuitos en el cerebro que se usan para almacenar la información de que la estufa es caliente. El cerebro determina qué hacer. En el caso de tocar una estufa caliente, el cerebro enviará impulsos a través del cordón espinal, los nervios, a los músculos. Este impulso hará que los músculos se contraigan y esto, a su vez, hará que uno retire la mano. Por lo tanto, mientras más estimulación sensorial reciba y experimente el niño, más información irá acumulando en el cerebro para usarlo en el proceso de pensamiento. La estructura básica de este proceso es el sistema central, que nos permite almacenar y recolectar data. Dentro de este sistema, encontramos aquellos sentidos que ya conocemos como: el táctil, el auditivo y el vestibular (estos se relacionan con el balance o equilibrio de nuestro cuerpo). Además, el visual y el olfativo proveen información a cerca de nuestra posición en el espacio. El logro académico del niño se juzga a partir de su habilidad para leer, escribir y deletrear. Estas actividades dependen, a su vez, de las habilidades del niño para ver, escuchar, sentir, hablar y moverse.

Una buena visión y un cuerpo fuerte no lo es todo. Antes de que un niño pueda entender y expresar información con letras y números, debe aprender a usar sus sentidos y su cuerpo de una manera eficiente. Un niño que tenga problemas en la interpretación de los estímulos visuales y auditivos tendrá dificultad en la lectura; y si tiene problemas en sus movimientos, (áreas motoras), tendrá dificultad en la escritura.

El niño necesita organizar sus sentidos y mecanismos físicos dados para que la información pueda ser procesada debidamente y necesita un buen proceso de integración sensorial para lograr un buen aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer que no todos los niños con necesidades especiales tienen dificultades en el proceso de integración sensorial. Estos niños que necesitan ayuda pueden recibirlos al proveérseles una serie de estímulos y experiencias que le permitan mejorar. No podemos decir que corregiremos por completo el problema del niño, ya que nuestros sistemas, a medida que pasa el tiempo, van perdiendo la capacidad de cambiar. Es por eso por lo que

es importante tratar al niño lo antes posible, y una de las formas recomendadas es a través de actividades, en las que se desarrollen juegos y en las que se utilicen juguetes educativos. De esta manera, se le proveerá al niño de los estímulos necesarios.

La adaptación sensorial

El fenómeno de la adaptación ayuda a que nuestras sensibilidades se concentren sobre estimulaciones cambiantes, y disminuye nuestra sensibilidad a estímulos de orden constante, como el olor, el sonido, etcétera. Todos nuestros sentidos deben recibir estimulación; transformarla en señales neurales y transmitirlas a la corteza cerebral (Hubel, D., 1979).

■ **La vista.** Es el estímulo externo (energía lumínica). Las energías que sentimos en su carácter de “luz” tan solo son una fracción dentro de un amplísimo espectro de ondas electromagnéticas. Después de haber sido admitidas en el ojo mediante un mecanismo parecido al de la cámara fotográfica, las ondas luminosas hieren la retina. Los bastoncillos y conos de la retina convierten la energía lumínica en impulsos nerviosos, los que son codificados por la retina, antes de ser transmitidos por el nervio óptico al cerebro (Lumsden y Wilson, 1983).

■ **La sensibilidad visual.** La agudeza visual, a veces, merma a causa de distorsiones en la configuración del globo ocular. Esas distorsiones son la causa de problemas de enfoque visual (Kline y Schieber, 1985).

■ **La visión en color.** El sistema nervioso se encarga de codificar la información relacionada con el color, proveniente de los conos por pares de colores complementarios dentro de las neuronas visuales (Geldard, 1972).

■ **La audición.** Es el estímulo externo (las ondas sonoras). Las ondas de presión que percibimos como sonido varían en frecuencia y amplitud, tanto en el tono y el volumen que sentimos (Kaufman, 1979).

■ **Los oídos.** Mediante una cadena mecánica de acontecimientos, las vibraciones minúsculas que dan en el tímpano se transmiten, por intermedio de los huesecillos del oído medio hasta la cóclea (que contiene fluido), donde el movimiento de diminutas células ciliadas desencadena la transmisión de mensajes neurales al cerebro (Kaufman, 1979).

■ **Las pérdidas auditivas.** Los diferentes grados de pérdida auditiva, vinculados con perturbaciones nerviosas y de la conducción, pueden haber sido causados por exposiciones prolongadas a ruidos fuertes, por enfermedades y por cambios provocados por el envejecimiento (Trueblood, E. 1983).

■ **Los demás sentidos** (Trueblood E., 1983).

- **El tacto.** Nuestro sentido del tacto se compone, en realidad, de cuatro sentidos: el sentido de la presión, el de lo tibio, el de lo frío y el del dolor. Estos se combinan para producir otras sensaciones, como la del calor.

- **El gusto.** Del mismo modo, el gusto es una composición de cuatro sensaciones de base —la sensación de lo dulce, la de lo ácido, la de lo salado y la de lo amargo— junto con los aromas que interactúan con la información proveniente de las papilas gustativas.

- **El olfato.** Así como el gusto, el olfato es un sentido químico, pero no existen sensaciones básicas del olfato, a diferencia de las que existen en el tacto y en el gusto.

- **El movimiento y las posturas corporales.** Finalmente, nuestro buen funcionamiento exige el sentido de la cinestesia o de la posición y movimiento de las partes del cuerpo y el del equilibrio o de la posición y movimiento del cuerpo.

■ **La restricción sensorial.** Las personas privadas, temporal o permanentemente, de uno de sus sentidos lo compensan, de modo típico, al conceder una atención aguzadísima a los datos provenientes de sus sentidos restantes. Experiencias temporales de monotonía sensorial y de privación sensorial tienen efectos bastante impredecibles (Suedfeld y Kristeller, 1982).

■ **La organización perceptual.** Numerosos psicólogos han quedado impresionados por los modos, aparentemente innatos, que tenemos de organizar los datos sensoriales. Nuestra mente estructura la información que nos llega de varias maneras demostrables:

■ **La percepción de la forma.** Para reconocer un objeto, primero debemos percibirlo (verlo como figura) separado de los estímulos circunvecinos (el fondo). También debemos organizar la figura de una forma que tenga sentido. Varios principios gestálticos: proximidad, similitud, solución y continuidad, describen cómo organizamos, en grupos más sencillos, un conjunto de estímulos.

■ **Las constantes de la percepción.** Los fenómenos de constantes en tamaño, forma, blancura y color hacen entender cómo los objetos aparentan tener características constantes, precisamente, pese a su distancia, perfil y demás. Esas constancias explican muchas de las ilusiones ópticas más conocidas.

■ **La restricción sensorial y la restauración de la vista.** Algunos ciegos de nacimiento, cuando recobran la vista de adultos (por una operación de cataratas),

■ Módulo 6

no pueden percibir el mundo con normalidad. En general, pueden distinguir la figura del fondo y percibir los colores, pero, hasta con mucho esfuerzo, son incapaces de distinguir perfiles y formas. La restricción sensorial tiene poco o ningún efecto permanente; parece ser que la infancia constituye un período crítico durante el cual los mecanismos visuales innatos del cerebro tienen que ser activados por medio de la experiencia (Meyers, G., 1990)

Los problemas de percepción

Los niños presentan dificultad para percibir el todo de un conjunto y para percibir diferencias y colores. Para copiar, necesitan práctica en el trazado de las letras y tienen problemas para seguir una dirección. Debido a esto, cuando trazan una línea recta, lo hacen en diferentes planos.

En la escritura y la lectura, los niños confunden letras, tales como la (b) por (d), la (m) por (w), la (n) por (u), la (p) por (b) y la (q) por (p). Muestran dificultad para manipular con las manos objetos, cosas y, por lo tanto, para reconocerlas. Cuando existe un problema perceptual auditivo, a los niños les afecta el desarrollo del lenguaje interno. Si no oyen correctamente, las ideas que obtengan del mundo externo pueden ser erróneas. Les falta coordinación gruesa y fina. Algunos tienen condiciones, mientras otros tienen problemas causados por factores genéticos, perlesia cerebral o traumas. Algunos tienen problemas al masticar y tragar, otros tienen poco control de su sistema nervioso y demuestran deterioro en su apariencia física. Generalmente, estos niños no gozan al jugar solos o con otros niños, no pueden compartir o esperar su turno, incluso a la edad de cinco años.

Las etapas de desarrollo perceptual hasta los 8 meses

■ Primera etapa: 1 mes de edad

El niño cierra los ojos en respuesta a la brillantez repentina. El cristalino se acomoda para enfocar los objetos. Parecen atraerlos más las formas que los colores y los objetos que se mueven que los automóviles. Sonreirá a cualquier objeto oscilante que tenga el tamaño de la cabeza humana, aún cuando no tenga ojos, nariz ni boca. Manifiesta comprensión de la constancia de tamaños (observar un objeto desde cualquier distancia con relativa exactitud en cuanto a tamaño). Tiende a observar los límites (esquinas y bordes) de los objetos más que las zonas centrales.

■ Segunda etapa: 1½ mes de edad

Los ojos son importantes en cualquier modelo de cabeza humana, si bien dos burbujas cualesquiera pueden hacer que el bebé sonría.

■ Tercera etapa: 2½ meses de edad

Sólo una cara con cejas puede hacer sonreír al niño. Se observa comprensión en la constancia de las formas. El pequeño observa tanto los bordes como las zonas centrales de los objetos.

■ Cuarta etapa: 3 meses de edad

Para hacer sonreír al niño, el modelo de cabeza humana debe tener ojos realistas.

■ Quinta etapa: 5 meses de edad

Para hacer sonreír al bebé, es necesario tener una combinación de ojos, cejas y boca. Si la cara no tiene boca, el niño se apartará en vez de sonreír. Una cara que muestre una sonrisa amplia producirá más sonrisas en el bebé que la que tenga la boca cerrada. Adquiere el niño la capacidad de distinguir a la madre del padre y a los adultos conocidos de los extraños. Se establece con firmeza la percepción de la profundidad, o sea, que el niño no gateará sobre un cristal colocado a cierta altura sobre el vacío, como en el experimento del "risco visual", de Gibson.

■ Sexta etapa: 8 meses de edad

Se desarrolla la capacidad de distinguir entre una cara real y un modelo, junto con la de seguir a objetos en movimiento que pasan detrás de un biombo y reaparecen del otro lado (Rodríguez W., 1991).

El desarrollo motor perceptual

El objetivo principal del desarrollo motor perceptual es proveer a los estudiantes de la oportunidad de desarrollar con claridad el concepto tamaño y la cantidad de espacio que el cuerpo necesita para llevar a cabo los movimientos fundamentales y las actividades sensoriales dirigidas al desarrollo de las habilidades perceptuales. Estas constituyen una ayuda para la interpretación de los estímulos y le permiten al niño hacer los ajustes necesarios en su ambiente.

A continuación se presentan las destrezas y/o competencias físicas, corporales y de integración sensorial y perceptual que necesitan ser desarrolladas a través de un currículo centrado en el movimiento corporal, educación física y estimulación cerebral:

■ La discriminación cinética

- **Conocimiento del cuerpo:** conocer y controlar el cuerpo.

- **Bilateralidad:** movimiento con ambos lados del cuerpo.
- **Dominancia:** se usa con prioridad un solo lado en todas las actividades.
- **Lateralidad:** movimientos ejecutados con un solo lado del cuerpo, evitando usar el otro lado.
- **Balance:** ajustes que se llevan a cabo en el cuerpo para mover el centro de gravedad.
- **Imagen corporal:** concepto que tiene el niño de la estructura de su propio cuerpo.

■ La discriminación visual

- **Agudeza visual:** habilidad del niño para diferenciar objetos.
- **Coordinación visual:** habilidad para seguir objetos con el movimiento de los ojos.
- **Diferenciación visual:** habilidad para percibir un objeto y su fondo.
- **Memoria visual:** habilidad para recordar experiencias visuales.
- **Discriminación de formas:** habilidad para diferenciar formas y símbolos.

■ La discriminación auditiva

- **Agudeza auditiva:** habilidad para diferenciar estímulos auditivos.
- **Coordinación auditiva:** habilidad para seguir la dirección de donde proviene el sonido.
- **Memoria auditiva:** habilidad para retener la información que escucha.
- **Secuencia auditiva:** habilidad para recordar la secuencia correcta de la información que se le brinda.
- **Discriminación táctil:** habilidad para identificar y parear objetos mediante el tacto.
- **Coordinación visual muscular:** habilidad para realizar tareas que requieren de los músculos y la visión. Por ejemplo: coordinación ojo y mano (habilidad para manipular un objeto con las manos); coordinación ojo y pie (habilidad para manipular un objeto con las extremidades inferiores).

■ Propuesta de actividades perceptuales

■ Actividades de discriminación visual

- Clasificar o parear objetos de acuerdo con el color, la forma, el tamaño, el material, etc.
- Utilizar un proyector de transparencias para que el niño seleccione el objeto o animal que es igual al que se le está presentando, dentro de su grupo de formas, animales u objetos.
- Utilizar el proyector de transparencias con formas, letras, números y palabras simples, y preguntar al niño si es igual, diferente, del mismo tamaño, etc.
- Realizar actividades en las que el niño utilice o se le estimule la mayor cantidad de sentidos posibles. Por ejemplo: sentir letras hechas en arena, plastilina, arcilla, etc.

■ Actividades de memoria visual y secuencia

- Imitar una serie de movimientos del cuerpo, según le sea demostrado.
- Colocar al azar dos o tres objetos en una mesa. Luego, cubrirlos y pedirle al niño que los nombre. Aumentar, gradualmente, el número de objetos.
- Presentar al niño, mediante la utilización de un proyector, dos o tres figuras u objetos durante 5 a 10 segundos. Luego, cubrir la imagen y pedirle que dibuje o nombre las figuras u objetos que observó. Utilizar la siguiente secuencia:

- formas similares del mismo color y, luego, de diferentes colores
- formas diferentes del mismo color y, luego, de diferentes colores
- formas similares de diferentes tamaños, pero del mismo color
- formas similares de diferente color y tamaño
- formas diferentes de diferente color y tamaño

• Realizar la actividad anterior con las siguientes variaciones: suprima el uso del proyector y utilice juguetes, cuentas y cubos en colores; y objetos familiares o láminas de juguetes u objetos. De esta manera, se le muestra al niño un objeto o una forma; luego, se remueve de su vista y se le pide que seleccione un grupo de objetos, todos los que sean de la misma categoría, como por ejemplo: se le muestra al niño una taza, para que este seleccione el platillo.

- Hacer una forma con palillos o sorbetos. Luego, cubrirlo y pedirle al niño que lo haga.
- Mostrar al niño un grupo de cinco objetos por cinco segundos. Luego, cubrirlos y remover uno. Entonces, mostrarle el nuevo grupo para que identifique cuál falta.

■ **Actividades de relaciones visoespaciales**

- Reproducir patrones en un tablero de tarugos, desde simples a complejos.
- Utilizar los juegos “Lego” o alguno parecido.
- Dibujar una o más formas en diferentes posiciones y utilizar un proyector de transparencias para presentarlas al niño. Pedirle que describa la posición. Luego, dirigirlo a que coloque sus formas en la misma posición que las que observa en la transparencia. Cambiar la posición de una forma y pedirle al niño que describa lo que pasó; luego, conectar puntos para formar figuras u objetos.

■ **Actividades de constancia visual de forma**

- Reconocer diferentes formas y parear objetos o formas. Para esto, puede utilizar dominós de figuras de animales y estenciles de formas geométricas.
- Reconocer juguetes, objetos y formas con los ojos cerrados, a través del tacto. Se le puede pedir al niño que describa, en detalle, el objeto que está tocando; por ejemplo: corto, largo, grueso, fino, suave, fuerte, afilado, curvo, grande, pequeño, etc.
- Dibujar formas en la espalda del niño y pedirle que las identifique.
- Formar figuras, formas u objetos, mediante la experimentación con figuras conocidas de diferentes colores.
- Reconocer e identificar objetos y figuras con diferentes orientaciones.
- Reconocer figuras y formas en objetos compuestos.

■ **Actividades de discriminación de figuras y fondos**

- Identificar una forma o un objeto mencionado de un grupo de diferentes tamaños.
- Identificar objetos o formas de acuerdo con el color y el tamaño.
- Señalar una forma o un objeto mencionado en una lámina, comenzando con láminas simples hasta llegar a láminas más complejas.
- Trazar, dibujar o colorear una forma o un objeto mencionado en una lámina o diagrama.
- Mover un objeto mencionado en el espacio.
- Identificar formas sobrepuestas en una lámina.
- Jugar con marionetas para fomentar el concepto de cambio de posiciones de objetos en relación con la marioneta. Por ejemplo: al frente, al lado, detrás, etc.
- Identificar letras, palabras u oraciones en una página de un libro. Por ejemplo: hacer un círculo en todas las “e”.
- Formar rompecabezas desde simples a complejos.

■ Actividades de cierre visual

- Señalar, trazar o nombrar la parte que le falta a una figura.
- Unir puntos para formar una figura.
- Completar dibujos libremente.
- Formar modelos tridimensionales de cubos, cilindros o conos.
- Formar rompecabezas con piezas cortadas de diferentes materiales; por ejemplo: madera cortada con una sierra pequeña de vaivén.

■ Propuesta de actividades para el desarrollo de destrezas perceptuales motrices

Para el desarrollo de destrezas perceptuales motrices, debemos estar seguros de que cada educando ha desarrollado, por lo menos, cada una de las actividades iniciales antes de elevar el nivel de las destrezas. Se comienza con la ubicación de las destrezas más fáciles al inicio y, luego, de manera progresiva se aumentan las actividades teniendo en cuenta las necesidades especiales de cada niño, para asegurar éxito de parte del participante.

■ Áreas de desarrollo

- *Balance dinámico*: la capacidad de mantener el cuerpo equilibrado estando en movimiento, (caminar, correr, gatear, rodada, etc.)
- *Balance estático*: la capacidad de mantener el cuerpo equilibrado sin estar en movimiento (sentarse, ponerse de pie, pararse sobre un pie, apoyarse en cuatro puntos, etc.)
- *Coordinación*: la utilización integrada de movimientos y destreza
- *Coordinación visual pedal*: la utilización integrada de movimientos y destrezas que tienen relación con la visión y el empleo del tronco inferior del cuerpo, (pedalear, patear, caminar sobre una viga de balance, etc.)
- *Coordinación visual manual*: la utilización integrada de movimientos y destrezas que tienen relación con la visión y el empleo del tronco superior del cuerpo (lanzar, atrapar, aplaudir, etc.)
- *Direccionalidad*: el empleo de movimientos que parten del plano personal de cada individuo. Existen ocho direcciones básicas en las cuales podemos trasladarnos, (hacia el frente, hacia atrás, hacia la derecha, hacia la izquierda, hacia el frente diagonal derecha, hacia el frente diagonal izquierda, hacia atrás diagonal derecha y hacia atrás diagonal izquierda).
- *Espacio personal*: el entendimiento que tiene el educando sobre la traslación de su cuerpo por el espacio, (capacidad que tiene el educando de moverse de un sitio a otro sin chocar con objetos o personas)
- *Lateralidad*: la capacidad de desplazarse hacia los lados sin necesidad de virar el cuerpo. Este término también se emplea para designar el lado derecho y el lado izquierdo del cuerpo.
- *Locomoción*: las destrezas que requieren el movimiento del cuerpo
- *No locomoción*: las destrezas que no requieren el movimiento del cuerpo.

■ Actividades

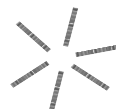
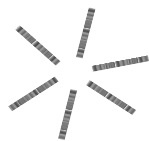
- Caminar en "zig-zag" por entre medio de unos conos de colores.
- Saltar con ambos pies por el lado derecho de los conos y por el izquierdo.
- Galopar por entre los conos de colores y por los lados.
- Caminar por el borde de aros de colores con el talón y la punta del pie.
- Caminar dando un paso dentro de los aros de colores.
- Saltar dentro y fuera de los aros; primero, con un pie y, luego, con ambos.
- Patear un balón estático con el pie derecho e izquierdo alternadamente.

■ Módulo 6

- Patear un balón en movimiento con el pie derecho y, luego, con el izquierdo, para que pase por entre medio de dos conos.
- Escribir numerales dentro de cuadritos en el piso o cartón para, luego, lanzar un anillo o saquito dentro del cuadro.
- Hacer rodar un balón por el suelo al lanzarlo con una mano y, luego, con ambas manos.

■ Estimulación para las destrezas de motor fino en niños de temprana edad

- Proveer al niño de una bola para que la lance hacia arriba; puede utilizarse un canasto de baloncesto, jugar voleibol con una bola suave y participar en actividades al aire libre en las que pueda tirar bolas.
- Permitir que el niño utilice unas tijeritas para que recorte líneas rectas y otras figuras (con supervisión).
- Proveer al niño de bloques de diferentes colores, mostrarle cómo hacer un puente de seis (6) bloques y estimularlo para que lo construya.
- Destacar los nombres de los colores y otras actividades que ayuden al niño a aprender lecciones que no conozca.
- Ofrecer al niño varios objetos, tales como cuentas de colores, y pedirle que los cuente y que paree los números, mediante un juego de identificación de números o contando figuras.
- El niño deberá realizar la actividad de lavarse los dientes, por lo menos, dos veces al día.
- Permitir que el niño participe en el proceso de alimentación utilizando cuchara, tenedor y cuchillo, (con supervisión).
- Permitir que el niño realice la actividad de vestirse sin asistencia.
- Dejar que el niño se desate los cordones de los zapatos y que se los amarre.
- Promuever situaciones en las que el niño pueda reconocer cuál es su parte de atrás y cuál es su frente. Por ejemplo: puede utilizarse el juego de Simón dice... "que ponga su mano atrás". Preguntar si el objeto está frente a él o detrás de él.
- Dar una soga al niño para que brinque cuica. Pueden jugar *Peregrina*, de modo que el niño salte con un pie o con ambos ("hopping", "skipping").



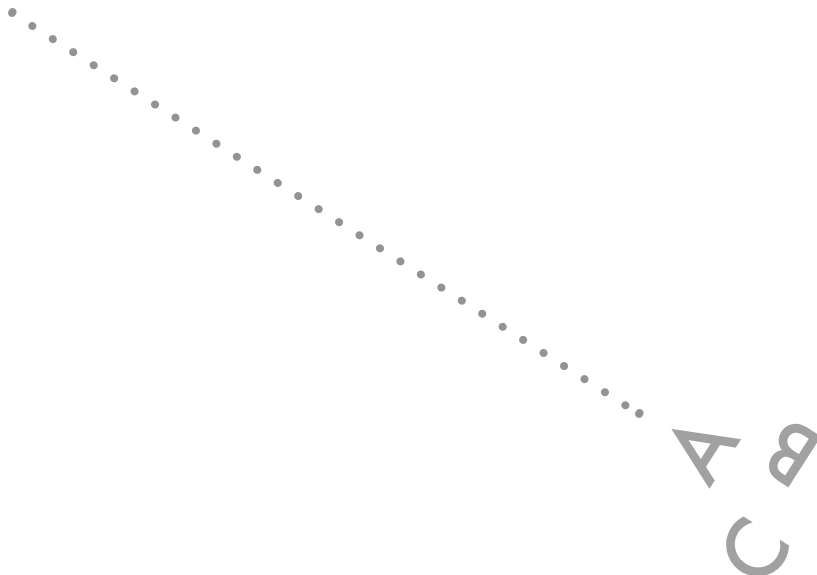
■ Destrezas y actividades relacionadas con las áreas perceptuales y sensorimotoras

I. Imagen corporal: Discriminación de las partes del cuerpo

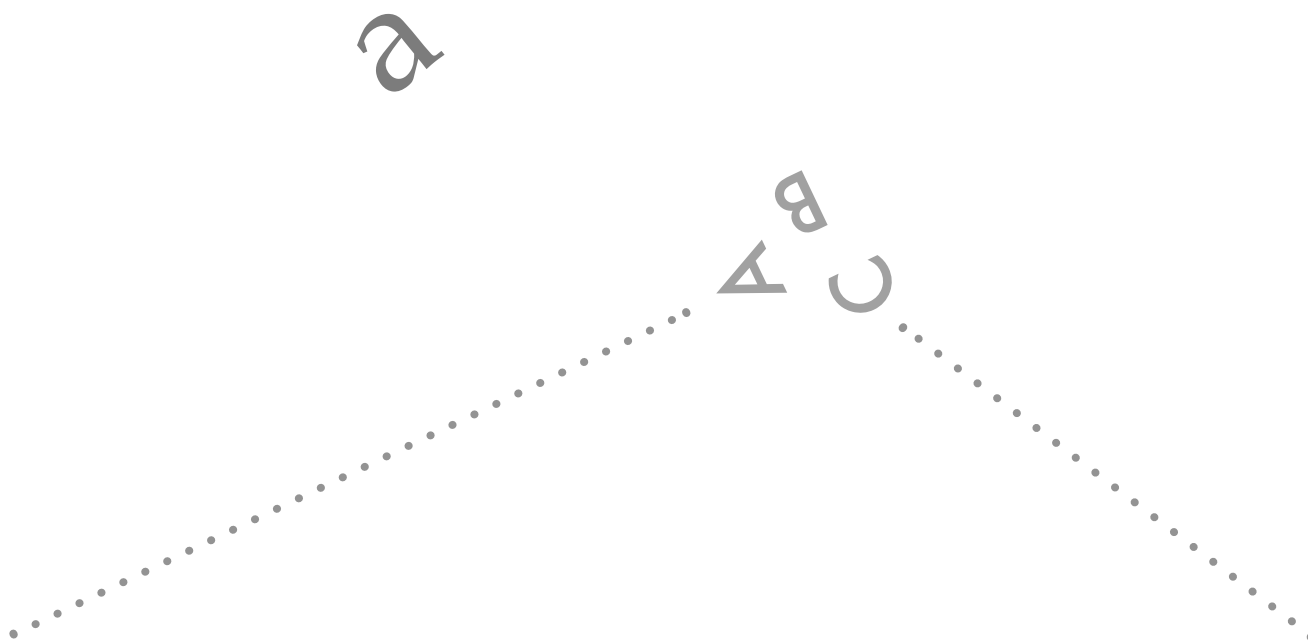
| A. Saludarse en el espejo | | Destreza: Reconocer 1 |
|---------------------------------|---|-----------------------|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer (el niño), en un espejo de cuerpo entero o del tamaño del niño, su imagen. | |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> Un espejo del tamaño del niño o de cuerpo entero | |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> Pedir al niño que se mire en el espejo y preguntarle sobre lo que ve en él. Luego, esperar por su respuesta. Mover, con la ayuda del maestro, alguna parte del cuerpo, como, por ejemplo, una mano o una pierna. Preguntar al niño sobre lo que se mueve en el espejo. | |
| ■ Criterio de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> El niño reconocerá su imagen en el espejo. | |

| B. Actividad frente al espejo | | Destreza: Reconocer 2 |
|---------------------------------|--|-----------------------|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> Identificar (el niño) las partes de su cuerpo. | |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> Espejo. | |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> Pedir al niño que se pare frente al espejo. El maestro le irá diciendo la parte del cuerpo que debe ir tocando mientras se mira en el espejo. Si el niño lo hace bien, podrá preguntarle a otro niño para que se repita la actividad. El niño tendrá la oportunidad de desempeñar ambos roles: el de recibir instrucciones y el de impartirlas a otro niño. <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer que el niño se pare frente al maestro, y este, a su vez, hará el papel del espejo. Cada vez que el niño mueva alguna parte del cuerpo, el maestro imitará sus movimientos. | |
| ■ Criterio de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> El niño tocará las partes del cuerpo indicadas, mientras se mira en el espejo. | |

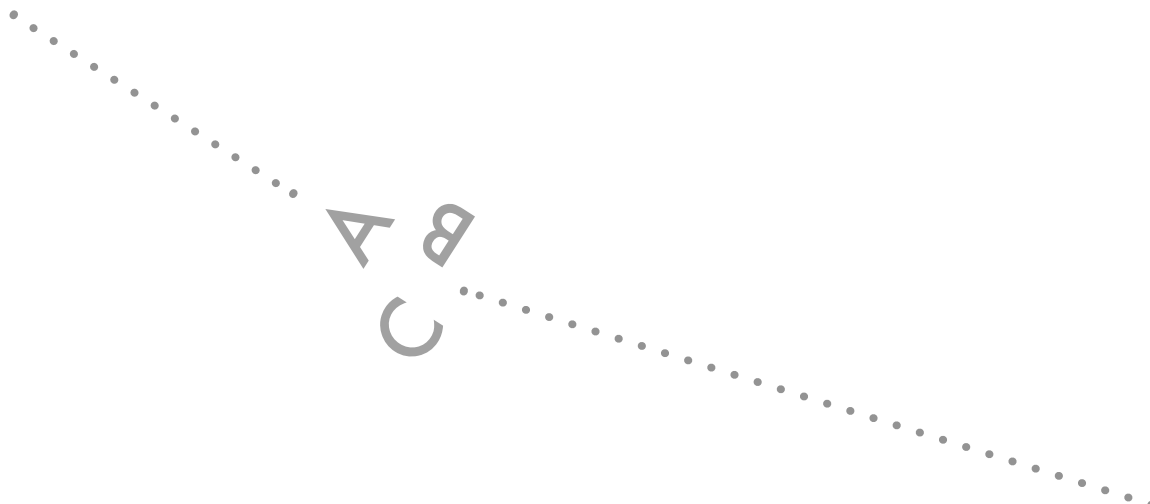
| C. Encontrar las partes del cuerpo Destreza: Localizar 1 | |
|---|---|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar (el niño) las partes de su cuerpo. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir al niño que toque y vaya mencionando partes de su cuerpo, según se le vayan mencionando. Si el niño no conoce alguna, el maestro puede señalar dónde se encuentra y, más adelante, pedirle que identifique aquellas partes que no pudo señalar. • Asegurarse de que el niño pueda localizar, tocándolas, las partes de su cuerpo. Luego, repetir la misma actividad indicándole que demuestre distintos movimientos con las diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo: mover el brazo, abrir la boca, abrir y cerrar los ojos, levantar las piernas etc. Luego, demostrar al niño los movimientos que no conoce. <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar una marioneta o un títere para aquellos niños que no puedan prestar mucha atención, para facilitarles la tarea. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño localizará, en su propio cuerpo, las partes del cuerpo indicadas. |



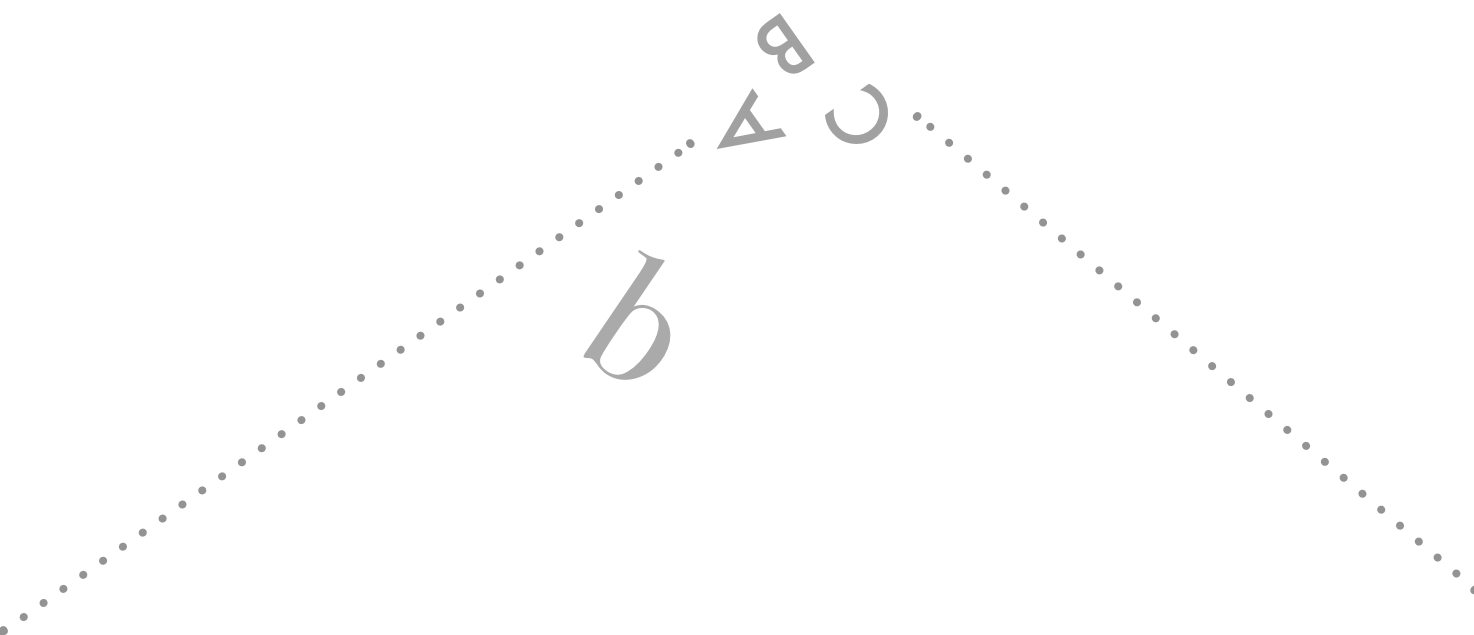
| D. Canción de los "Bean bags" Destreza: Localizar 2 | |
|---|--|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar (el niño) las partes del cuerpo de otros niños, según se mencionen. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Una bolsita de granos o "bean bag" para cada dos niños. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar a los niños en formación de dos filas, una frente a la otra. Distribuir los "bean bags" entre los niños de una de las filas. Decirles que cantarán una canción y jugarán un juego. Los niños deben escuchar atentamente la parte del cuerpo que se mencionará en la canción. Todos los niños con los "bean bags" los colocarán sobre la parte del cuerpo de su compañero que se indique en la canción. El maestro demostrará el juego para que los niños observen cómo jugar. • Comenzar a cantar la canción "Sí eres feliz y lo sabes". Mencionar una parte del cuerpo bien conocida, como la cabeza. Los niños pondrán los "bean bags" donde diga la canción. • Asegurarse de que los niños aprenden a jugar el juego. Luego, en la canción, se van sustituyendo las diferentes partes del cuerpo, como la mano, el pie, el hombro, la pierna. Cada fila de niños hará turno para colocar la bolsa de granos en la parte indicada del cuerpo de los niños de la otra fila. <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo el mismo juego, pero, en esta ocasión, los niños colocarán los "bean bags" en la parte indicada de su propio cuerpo, sin tirar las bolsitas. |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño localizará una de las partes del cuerpo indicadas en indicadas en el cuerpo de otro de los niños. |



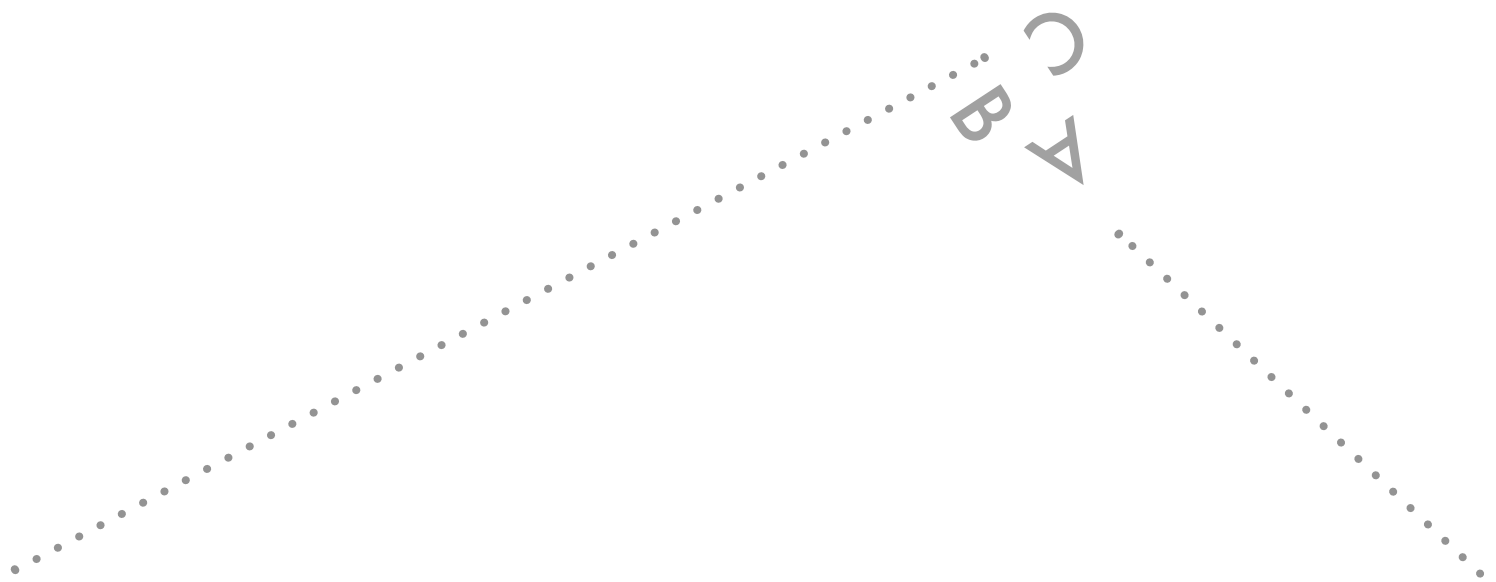
| E. Juego de nombrar | Destreza: Nombrar 1 |
|--|--|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar las partes de su cuerpo cuando el maestro las señale. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir al niño que se pare frente al maestro. Este comenzará a señalar las distintas partes del cuerpo y les pedirá a los demás niños que las nombren. <ul style="list-style-type: none"> • cabeza • codos • ojos • muñeca • manos • boca • dientes • dedos de la mano • orejas • estómago • pelo • piernas • barbilla • rodillas • cuello • hombros • pie • tobillos |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño nombrará correctamente las partes de su cuerpo. |



| F. Retratos de tamaño natural | | Destreza: Nombrar 2 |
|--|---|---------------------|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar (el niño) las partes del cuerpo en un retrato suyo cuando el maestro las señale. | |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Un rollo o paquete completo de papel de estraza cortado en partes lo suficientemente grande para acomodar el cuerpo del niño, marcadores y lápices de colores o crayolas. | |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Decir a los niños que preparen unos retratos grandes de ellos mismos. Se le pedirá a cada niño que se acueste de espaldas sobre una hoja grande de papel. Luego, se trazará con el marcador la forma del cuerpo del niño sobre el papel. • Pedir a los niños que colorean sus propios cuerpos y que hagan énfasis en los rasgos faciales y en los detalles, tales como: las uñas de los dedos de las manos, las rodillas y las uñas de los dedos de los pies. • Caminar alrededor del salón e ir señalando varias partes del cuerpo en cada uno de los retratos o figuras de los niños. El maestro debe asegurarse de que cada niño pueda, al menos, mencionar las partes más importantes de su cuerpo y, luego, hacer una pequeña exhibición de sus retratos. Si el niño tiene dificultad para nombrar las partes del cuerpo representadas en su retrato, se le podrá pedir que nombre y señale las partes en su propio cuerpo. Esto lo ayudará a establecer una asociación entre las partes de su cuerpo y las partes representadas en el retrato. <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los niños que ya estén capacitados en el uso de las tijeritas que recorten las figuras. • Dirigir a los niños a que cuelguen, por tamaño, las figuras y utilizarlas como base para la discusión sobre el concepto tamaño. • Guiar a los niños a nombrar las partes del cuerpo de los retratos de los demás compañeritos. | |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño nombrará las partes del cuerpo en un retrato suyo. | |



| G. ¿Qué función tiene o qué puede hacer? Destreza: Función 1 | |
|---|--|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Describir (el niño) la función de las partes del cuerpo. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Invitar a los niños a jugar un juego en el que se mencionará el nombre de una parte del cuerpo. Los niños contestarán para qué se usa o cuál es la función de esa parte del cuerpo. Por ejemplo: si se dice mano, los alumnos dirán qué función tiene la mano. El maestro se encargará de motivar los niños para que ofrezcan una variedad de contestaciones aceptables. • Comenzar el juego asegurándose de que cada niño tenga un turno para mencionar, por lo menos, una función del cuerpo. • Pedir a los niños que intercambien roles con los maestros y venir al frente del salón a preguntar y a mencionar las partes del cuerpo. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño describirá la función correcta que hacen las partes del cuerpo indicadas. |

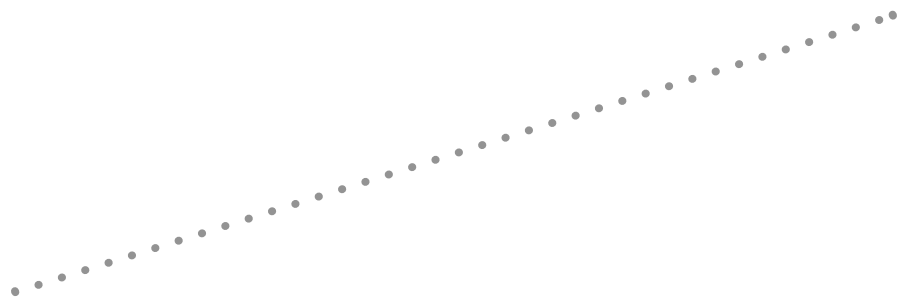


| H. Juego de adivinanzas: “Si yo estuviera...” Destreza: Función 2 | |
|---|---|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, a partir de su función, las partes del cuerpo. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno |
| <p>■ Actividades</p> | <p>• Invitar a los niños a jugar un juego de adivinanzas llamado Si yo estuviera El maestro dirá algo y los estudiantes adivinarán la contestación correcta. Por ejemplo: Si yo estuviera comiendo. . . , usaría mi _____ . Los niños deben adivinar lo que complete la expresión.</p> <p>• Indicar a los niños que ganarán puntos cuando completen las expresiones con la parte correcta del cuerpo y cuando la señalarán. Puede ocurrir que algunos niños no sepan los nombres de todas las partes del cuerpo, por tal motivo podrán localizar la contestación correcta en su propio cuerpo.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si estuviera hablando, usaría mi _____ . • Si estuviera caminando, usaría mi _____ . • Si estuviera escribiendo, usaría mi _____ . • Si estuviera subiendo, usaría mi _____ . • Si estuviera tocando, usaría mi _____ . • Si estuviera pintando, usaría mi _____ . • Si estuviera gritando, usaría mi _____ . • Si estuviera cepillándome, usaría mi _____ . • Si estuviera cepillándome, usaría mi _____ . <p>En caso de que el niño diga algo distinto de lo que se espera, podría indicársele que explique su contestación, porque puede que no tenga sentido para nosotros como maestros, pero para ellos sí.</p> |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño identificará la parte del cuerpo adecuada cuando se le indique la función que cumple. |

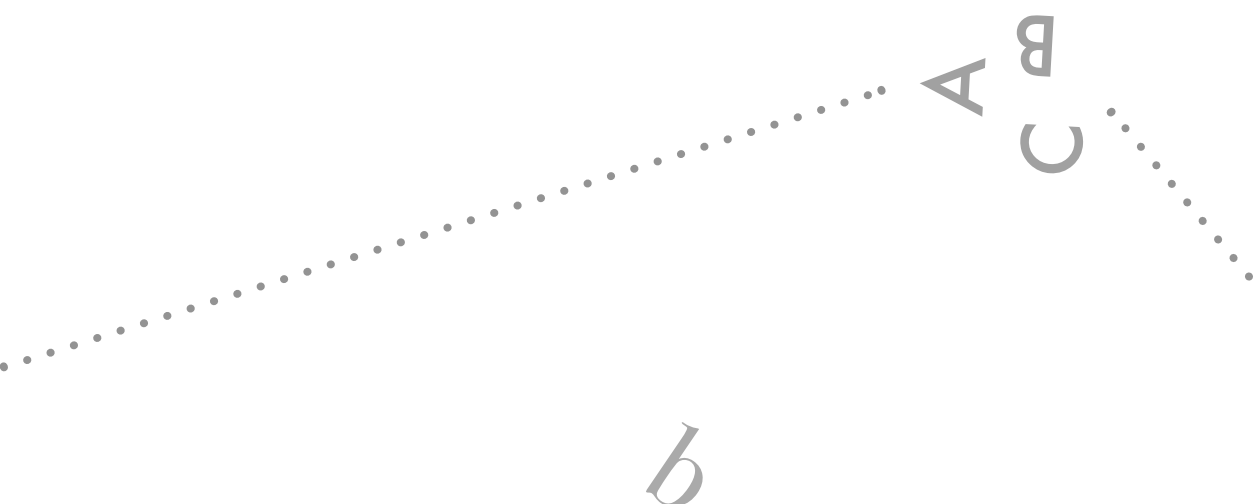


II• Imagen del cuerpo: destrezas motoras

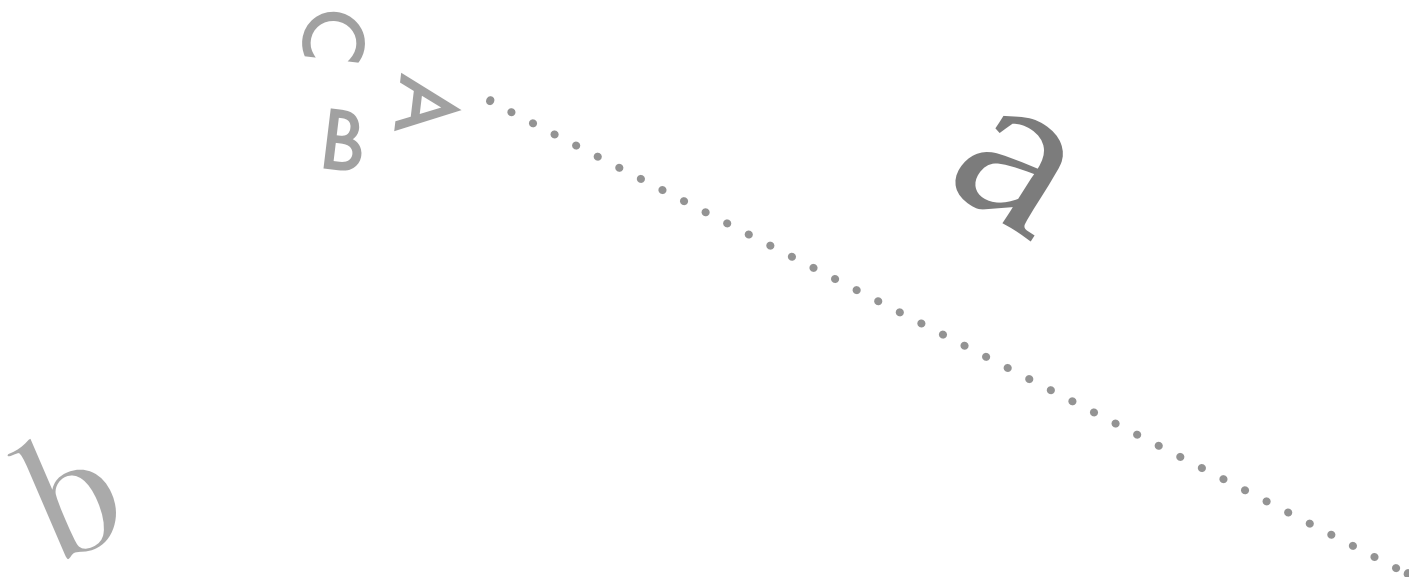
| A. Sentarse (postura, equilibrio, flexibilidad) | |
|--|---|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Sentarse derecho en un banco o una silla sin tener donde apoyarse. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Silla para niños |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar una silla de tamaño propio para adultos y demostrar la forma adecuada de sentarse. Luego indicar al niño que se sienta en su silla, que es de su tamaño. El niño deberá sentarse derecho con los pies planos en el piso de frente a la silla y debe mantener la cabeza en alto con la barbilla paralela al piso. • Ayudar al niño, si es necesario, a colocar las partes de su cuerpo en la posición apropiada o indique que observe a otro niño que se encuentre en la posición correcta. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar al niño que se sienta en el piso y que mantenga la espalda derecha y la cabeza alta. Poner música y hacer que el niño se mueva, de un lado a otro, al compás de la música hacia el frente y hacia atrás, para que, luego, regrese a su posición original. • Indicar a los niños que jueguen a las sillas musicales y añadir la regla de que cada niño deberá sentarse apropiadamente en una silla cuando la música se detenga. Si algún niño no se sienta apropiadamente, perderá la silla y otro niño la ocupará. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño se sentará apropiadamente, con la espalda derecha y los pies sobre el piso, manteniendo el equilibrio. |



| B. Acostarse (postura, equilibrio, flexibilidad) | |
|--|---|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mover (el niño), a partir de una posición vertical (sentado), hacia atrás la parte superior del cuerpo hasta llegar a una posición completamente horizontal. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Un colchón para cada niño. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Indicar a los niños que comenzarán el período de descanso de una forma especial. • Pedir a los niños que se sienten sobre el colchón con ambas piernas extendidas hacia el frente. Con cuidado, ayudar a los niños a bajar su espalda hacia el colchón, para que pueda acostarse. • Procurar que cada niño intente hacer esta actividad sin ayuda. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invite al niño a que juegue con una muñeca o un muñeco que tenga partes del cuerpo flexibles. Hacer que el niño coloque al muñeco o a la muñeca en las posiciones correctas. • Pedir a los niños que se dividan en parejas y jueguen al “sube y baja”. Dos niños se sentarán uno frente al otro con los pies separados y extendidos hacia el frente, agarrándose las manos uno a otro. Comienzan con uno sentado mientras el otro se acuesta. Luego, el niño que estaba sentado se acuesta hablando al otro hasta quedar sentado y continúan cambiando de posición siguiendo ese ritmo de sube y baja. |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño, estando sentado, se acostará con alguna o ninguna dificultad. |



| C. Arrodillarse (destreza motor grueso) | |
|--|---|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Mantener (el niño) el equilibrio mientras se encuentra arrodillado. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a los niños que comiencen la actividad apoyándose en las manos y las rodillas. El maestro demostrará cómo arrodillarse con las manos. Si el niño tiene dificultad al hacer esta actividad sin ayuda, el maestro podrá tomarle ambas manos y con cuidado lo ayudará. • Asegurarse de que el niño puede mantenerse arrodillado. Luego, empujarlo con cuidado hacia la derecha, la izquierda, el frente y atrás para probar su equilibrio. Motivar a los niños a que traten de mantenerse de rodillas. Si el niño tiene dificultad en permanecer de rodillas, pedirle que se acerque a una mesa o a una silla baja para que sirva como punto de apoyo. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir al niño que se arrodille sobre una tabla mecedora. Pueden agarrarle las manos para servirle de apoyo, si es necesario, y con cuidado mecer la tabla. Motivar al niño a mantenerse derecho sobre sus rodillas. • Solicitar al niño que se ponga de pie y se arrodille, doblando cada pierna y agachándose. Trabaja con él hasta que pueda hacer esta actividad utilizando movimientos suaves. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño se mantendrá arrodillado sin necesidad de usar las manos para sostenerse. |



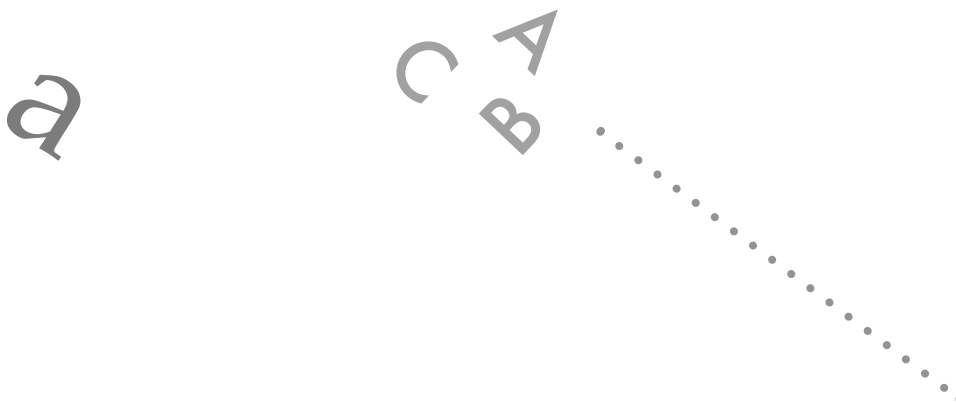
| | |
|--|---|
| <p>D. Juego de doblarse o inclinarse (Flexibilidad)</p> | |
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inclinarse o doblarse (el niño) la cabeza y el cuerpo hacia adelante, hacia atrás y hacia el lado. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Invitar a los alumnos a jugar un juego cantando y siguiendo la música que ponga el maestro. La canción dice: "Vamos todos a inclinarnos e inclinémonos así: inclinemos la cabeza, inclinémonos así". • Inclinarse la cabeza y el cuerpo hacia el frente y hacia atrás al son de la música. Los niños imitarán el comportamiento del maestro. En la segunda estrofa, el maestro inclina su cabeza; el cuerpo lo impulsa hacia atrás y, luego, hacia el frente. En las siguientes estrofas, el maestro inclina su cabeza y su cuerpo hacia los lados, hacia la derecha primero y, luego, hacia la izquierda. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir a los niños a cantar esta canción y a inclinarse o doblarse otras partes del cuerpo, como los brazos, las piernas y los dedos de las manos. También las manos pueden abrirse y cerrarse. |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño se inclinará o se doblará hacia adelante, hacia atrás y hacia los lados y mantendrá el equilibrio. |

C

A B
C

III. Lenguaje: identificar sonidos

| | |
|--|---|
| <p>A. Reconocer sonidos</p> | |
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar un sonido específico de los alrededores con alguna representación visual, para que el estudiante señale la imagen visual que corresponde al sonido. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Disco o grabación de sonidos familiares, por ejemplo: la bocina de un carro, una campana, etc. • Láminas que representen los sonidos de la grabación. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar láminas en la pizarra para que los niños las puedan ver. • Pedir a los niños que escuchen el primer sonido de la grabación, para que señalen la lámina que muestra lo que produce el sonido que escucharon. Se hará lo mismo con cada sonido de la grabación, y se le dará a cada niño un turno para identificar la lámina correspondiente. No deben presentarse más de diez sonidos nuevos a la vez. Si un niño no puede identificar, por lo menos, siete sonidos de los diez, no se presentarán sonidos nuevos hasta que se logre este objetivo, pero dependerá de la habilidad del niño. Puede que sea necesario trabajar solamente con dos o tres sonidos nuevos a la vez. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a cada niño una hoja de trabajo que tenga dibujos, algunos de artículos que hagan ruido y otros que no lo hagan. Se le pedirá a cada niño que coloree o marque los artículos con los que puede hacerse ruido. • Pedir a los niños que busquen, dentro del salón, objetos que hacen ruido, por ejemplo: grabadora, tijeras, tiza para escribir en la pizarra y objetos que son silenciosos; por ejemplo: borrador, estambre de lana, corcho. Procurar que los niños nombren los objetos, demostrar los sonidos cuando sea necesario y coloque los artículos en el envase correcto marcado "Ruidoso" o en el marcado "Silencioso". |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño señalará la imagen visual que corresponda a un sonido familiar de su alrededor. |



| B. Identificar sonidos familiares sin láminas | |
|--|---|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> Identificar (el niño) el sonido específico de los alrededores que no tiene una representación visual. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> Sonidos producidos por el maestro, tales como: utilizar un instrumento para hacer ruido, aplaudir, romper papel, dar a una pelota, golpear la mesa, abrir y cerrar una tijera, estornudar, reír, abrir y cerrar una puerta, hacer ruido con las llaves, tocar una campana, chasquear los dedos, silbar o chiflar, dar golpecitos en un cristal. Disco o grabación de sonidos familiares, como por ejemplo: un perro ladrando, un teléfono sonando. |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> Invitar a los niños a jugar el juego de escuchar. Para ello, deben escuchar atentamente. Los niños se tapan los ojos y se volverán de espaldas, mientras el maestro produce los sonidos. Producir sonidos como, por ejemplo, el de una palmada. Los niños dirán lo que escucharon o imitarán el sonido. Este paso se repetirá con diferentes sonidos, y se le dará a cada niño la oportunidad de identificar un sonido. Utilizar un disco o una grabación de sonidos familiares de los alrededores que el maestro no pueda producir. Primero, se escuchará la grabación para identificar los sonidos a los niños; por ejemplo, un teléfono sonando. Luego, se repetirá la grabación y se les pedirá que nombren los sonidos escuchados. Si la grabación presenta un problema, se podrá mostrar una lámina que corresponda al sonido producido, como una lámina de un carro o el sonido de la bocina del carro. Después, se regresará a la actividad de escuchar y reconocer el sonido sin la ayuda de una lámina. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> El niño identificará o producirá sonidos familiares sin ninguna representación visual que les corresponda. |

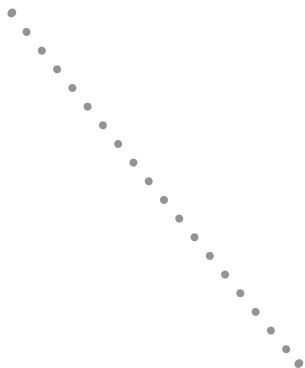
a

b

b

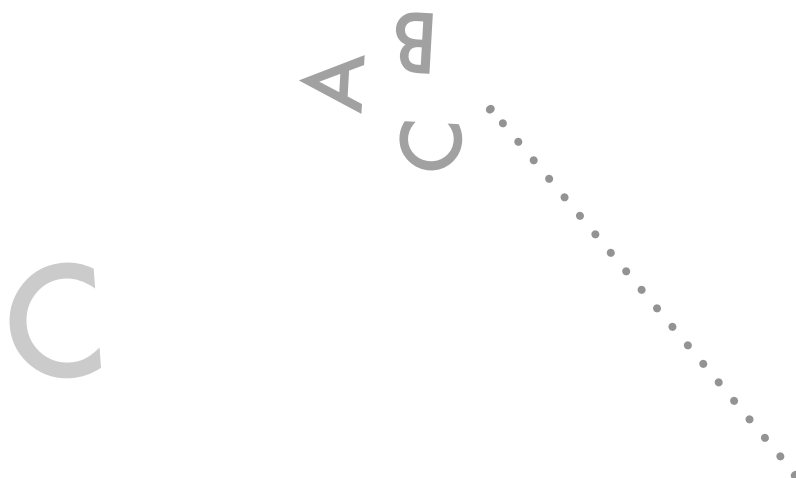
| C. Reproducir sonidos rítmicos | |
|---|--|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Reproducir (el niño) el sonido escuchado de un instrumento musical. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de banda rítmica de juguete, por ejemplo, un xilófono, un tambor, unas maracas, una pandereta, una campana o unos palitos rítmicos. |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar, sobre la mesa, de cuatro a seis instrumentos musicales. Identificar cada instrumento y tocarlo para que produzca su sonido característico. Por ejemplo, el sonido de la campana. • Tocar un solo instrumento a la vez. Darle a cada niño un turno para que toque el mismo instrumento que tocó el maestro. • Pedir a los niños que se cubran los ojos o se volteen para que no vean los instrumentos. Se producirá un sonido con un instrumento y se volverá a colocar entre los demás. Se le pedirá a un niño que abra los ojos y que haga lo mismo con el instrumento que utilizó el maestro. Los demás niños deberán verificar si es el mismo sonido. Se le dará a cada niño la oportunidad de participar en esta actividad y se escogerán diferentes instrumentos cada vez. Si un niño muestra dificultad, se le permitirá practicar con los diferentes instrumentos, para que se familiarice con los sonidos que estos produzcan. <p>Variante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar gradualmente el número de instrumentos que producen sonido. Pedir a los estudiantes que se tapen los ojos o se volteen para que no puedan ver los instrumentos mientras el maestro los utiliza. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño reproducirá sonidos creados por un instrumento musical. |

a



b

| D. Identificar la dirección de un sonido | |
|--|---|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar (el niño) la dirección de un sonido que no tiene representación visual. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Un reloj despertador o un marcador de tiempo. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cubrir los ojos de un niño y seleccionar a otro para que esconda el despertador o marcador de tiempo. • Pedir al niño con los ojos vendados que escuche el sonido del despertador o marcador del tiempo y que se mueva o señale la dirección de donde proviene el sonido. Si el niño no puede identificar el sonido, se le dice que regrese a su posición original y se repetirá el sonido diciéndole la dirección de donde viene el sonido; por ejemplo: "El reloj está frente a ti". Después de que el niño pueda discriminar la dirección del sonido, se eliminan las claves verbales. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mover el instrumento que produce el sonido por el salón. Se le pide al niño que se mueva o señale la dirección del sonido en cada localización. Si es necesario se le quitará la venda de los ojos para que vea de dónde proviene el sonido escuchado. Luego se cubren los ojos del niño otra vez y se repite la actividad. • Caminar por el patio con el niño para que escuchen la variedad de sonidos de los alrededores: ruidos del tránsito, aviones, camión de bomberos, el cantar de los pájaros, el crujir de los pies en las hojas secas. Se le pide al niño que identifique el origen de cada sonido y señale hacia la dirección del sonido. |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño indicará la dirección de un sonido escuchado. |



| E. Localización de sonidos: Distancia (cerca y lejos) | |
|--|--|
| ■ Objetivo | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la procedencia de un sonido que no tiene representación visual, a partir de los adjetivos “cerca o lejos”. |
| ■ Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Dos campanitas musicales. |
| ■ Actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que el área para esta actividad esté libre de ruidos. • Cubrirle los ojos a un niño y pedirle que se pare en el centro del salón. Dos niños agarrarán una campanita musical y se ubicarán silenciosamente en lugares diferentes. Uno de los niños se colocará cerca del niño con los ojos tapados y el otro más lejos. • Decir: “Escucha, esta campanita está cerca de ti”. Se le pedirá al niño que esté cerca que suene la campanita. Luego, se dirá: “Escucha otra vez, esta campanita está lejos de ti”. Se le pedirá al niño que está lejos que suene la campanita y que se ocupe de que ambas campanitas suenen con la misma intensidad. Hay que asegurarse de que los niños entiendan los conceptos cerca o lejos antes de continuar la actividad. • Pedir a los niños que suenen las campanitas otra vez, una a la vez. Se le dirá al niño con los ojos tapados: “Señala el sonido que está cerca de ti. Suena las campanitas otra vez”. Luego, se le dirá: “Señala el sonido que está lejos de ti”. • Darle a cada niño la oportunidad de desempeñar ambos papeles, el que suena la campanita y el que escucha. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a un niño que coloque objetos cerca uno del otro; luego, lejos uno del otro. Guiar a los niños para que se paren uno cerca del otro; y luego, uno lejos del otro. • Mostrar a los niños una lámina grande de diferentes objetos. Señalar uno de los objetos. Pedir a los niños que identifiquen objetos que estén cerca de este objeto en la lámina, y también, los que estén lejos de él. |
| ■ Criterio para evaluar la actividad | <ul style="list-style-type: none"> • El niño identificará sonidos que están “cerca o lejos” de él. |



| F. Discriminación auditiva (repetir sonidos fuertes y suaves) | |
|---|--|
| <p>■ Objetivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reproducir (el niño), después de escuchar un sonido de los alrededores que no tiene una representación visual, la intensidad del sonido escuchado. |
| <p>■ Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pares de objetos que produzcan sonidos, tales como: dos latas y dos cucharas o lápices, dos tambores de juguete, etc. |
| <p>■ Actividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que cada niño está observando y escuchando atentamente, mientras usted le presenta esta actividad. • Entregar a un niño una lata y una cuchara o algo parecido que produzca ruido. El maestro hará lo mismo y, luego, dirá: “Yo voy a golpear suavemente la parte de abajo de mi lata, así que escucha”. Se le pedirá al niño que repita el sonido cuando el maestro se lo indique. Luego, se le pide que imite el sonido suave que haga el maestro. • Decirle al niño: “Ahora vamos a producir un sonido diferente. Haremos un sonido fuerte con la cuchara. Escucha”. Después, se le pedirá al niño que repita el sonido. Luego, el niño producirá un sonido fuerte como el que hizo el maestro. Se le dará a cada niño la oportunidad para producir sonidos suaves y sonidos fuertes. <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes formas de hacer ruido, tales como: golpear un vaso lleno de agua hasta la mitad con una cuchara; golpear con una cuchara en un plástico, en una madera, en un metal; chocar dos cucharas o un tambor; dar palmadas, etc. Se explicará cómo estos sonidos pueden hacerse suaves y fuertes. Deje que los niños practiquen los diferentes sonidos. |
| <p>■ Criterio para evaluar la actividad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El niño repetirá sonidos fuertes y sonidos suaves. |

Referencias: Chicago Early Project, Ordoñez, L., (1988); y Adiestramiento sensorialmotor, Braley W. (1983).



■ **La lista de cotejo**

I. Introducción

Se presenta, a continuación, este documento que, a su vez, sirve como instrumento de evaluación en guías curriculares de diferentes temas y niveles.

II. Justificación

Obviamente, cada lista de cotejo puede variar, dependiendo de los recursos disponibles para la guía. Sin embargo, cada guía debe evaluarse de forma sistemática, por tal motivo, su propósito es evaluar cómo puede beneficiar al estudiante antes de su implantación.

III. Criterios para la Evaluación de una guía curricular en el área de educación física y movimiento corporal

1. La visión, misión y metas

- Están claras.
- Expresan la intención de la guía.
- Tienen significado para el aprendiz.

2. Los objetivos

- Reflejan la necesidad de los estudiantes.
- Van más allá de lo cognoscitivo.
- Identifican las prioridades de los estudiantes.

3. La enseñanza y el aprendizaje

- Está de acuerdo con los objetivos.
- Incluye un contenido de enseñanza apropiado e interesante.
- Comprende estrategias variadas y retadoras para el estudiante.

4. Las diferencias individuales

- Se identifica en ella la aptitud y motivación en relación con las diferencias individuales.
- Se provee para algún tipo de ayuda individual.
- Se provee para los niños con necesidades especiales.

5. La evaluación

- Existe un criterio para evaluar las actividades.
- Se sugieren diferentes recursos y medidas.
- Provee información acerca del proceso.

6. La calidad

- Tiene apariencia profesional.
- Está bien escrita y es fácil de seguir.
- Está libre de imprecisiones y pretensiones.

7. El énfasis

- Provee para el uso y la adquisición de destrezas de razonamiento.
- Provee para que los estudiantes puedan tener resultados exitosos en el desarrollo de las destrezas.
- Ayuda al desarrollo de los valores y la relación de igualdad con los demás.

8. La ubicación y la secuencia

- Son apropiados los objetivos de acuerdo al nivel del estudiante.
- Provee secuencia y coordinación.
- Provee aprendizaje apropiado.

9. La organización y la estructura

- Indica las metas que se seguirán.
- Utiliza materiales y recursos.
- Facilita la integración de conocimiento entre el estudiante y el maestro.

10. El formato

- El contenido se expresa claramente y con precisión.
- Se justifica por sí mismo.
- Las ideas están en orden y hay fluidez de expresión.

| | |
|--|---------------------|
| ■ Plan semanal | |
| Fecha _____ | Maestro: _____ |
| Plan | |
| _____ Exploración | _____ Conceptuación |
| _____ Aplicación | |
| I. Objetivos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Luego de proveer actividades de práctica que incluyen las destrezas que se cubrirán en el Plan Educativo Individualizado (P.E.I), el estudiante podrá desarrollar sus habilidades de acuerdo con su capacidad individual en las diferentes materias destacadas en el Plan E.C.A. • Mediante una serie de experiencias concretas y juegos, el estudiante identificará o señalará el esquema corporal en otras personas; ubicará su cuerpo en el espacio. | |
| A. Destrezas que se destacarán: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Señalar esquema corporal en otras personas. • Ubicar su cuerpo en el espacio. | |
| II. Materiales: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas del cuerpo humano • Papel manila para trazados de siluetas • Mesas y sillas | |
| III. Actividades: | |
| A. Inicio: | |
| Colocar a los estudiantes en parejas para que identifiquen el esquema corporal de su compañero. Mover sus extremidades hacia diferentes direcciones: arriba, abajo, atrás, adelante y al frente. Identificar y señalar las partes del esquema corporal. | |
| B. Desarrollo: | |
| Realizar juegos de desplazamiento del cuerpo; por ejemplo: arrastrarse en diferentes direcciones; rodar hacia la izquierda o hacia la derecha; arrastrarse por espacios entre mesas y sillas; pasar por debajo o encima de una silla; hacer rompecabezas del cuerpo humano. | |
| C. Cierre | |
| Identificar el esquema en las siluetas de otros compañeros, trazados en papel manila. Hacer que el estudiante se desplace siguiendo una serie de instrucciones; por ejemplo: un paso hacia adelante y dos hacia atrás; una palmada hacia la izquierda y otra hacia la derecha, etc. | |



Ejemplo de un Programa Educativo Individualizado en el Área de Desarrollo Motor

| |
|---|
| Programa Educativo Individualizado en el Área de Desarrollo Motor |
| Fecha de Inicio – |
| Fecha anticipada de terminación – |
| Criterios y procedimientos de Evaluación • A través de ejercicios, actividades, tareas, pruebas, observaciones y asignaciones. |
| Frecuencia con la que se evaluará objetivo • Diariamente y Semanalmente |
| Grado en que se han logrado los objetivos y fecha correspondiente – |
| P.E.I • Desarrollo Motor (Ejemplo de Área de servicios). |
| Área • Movimientos y destrezas de lateralidad |
| Meta • (Objetivo a largo Plazo) El estudiante demostrará desarrollo en las destrezas de aplicación y ejecución de movimientos de lateralidad. |
| Objetivo de Enseñanza a corto plazo – El estudiante realizará las siguientes destrezas con la ayuda del maestro. (Actividades varían de acuerdo a la condición del estudiante). A• Identificará el lado derecho de su cuerpo, identificará objetos que estén a su derecha, identificará su lado derecho en un espejo. B• Identificará en una fotografía su lado derecho y sus respectivas partes, identificará la mano derecha de la persona que está a su lado derecho, armará un rompecabezas del cuerpo humano e identificará las partes del lado derecho. C• Identificará flechas que señalen hacia la derecha, identificará letras con rasgos curvos en el lado derecho, identificará su lado izquierdo, identificará la mano izquierda de la persona que está a su izquierda. D• En una fotografía identificará su ojo, oreja, brazo, mano, piernas, pie izquierdo, armará un rompecabezas del cuerpo humano e identificará las partes del lado izquierdo. E• Identificará flechas que señalen hacia la izquierda, identificará letras con rasgos curvos en el lado izquierdo, identificará objetos a su izquierda y derecha, identificará posición de los objetos en relación a su izquierda y derecha. |

6- Palabras Finales

En este módulo se han analizado los fundamentos procesos y prácticas para la creación, desarrollo, implantación y evaluación del currículo en las diversas áreas académicas o de contenido del currículo. Se le ha dado especial atención a las nuevas tendencias en esta área y las aplicaciones que se derivan de las investigaciones realizadas por diversos autores.

La alfabetización temprana en el contexto del modelo de currículo integral se transforma en una gran caja de herramientas y equipo para que el docente construya currículo sobre andamiajes sólidos que promuevan la atención de todo tipo de potencialidades y necesidades a través de la literacia como proceso esencial para el desarrollo de la vida.

Los procesos y prácticas para la creación e implantación de un currículo basado en el avalúo, medición o estándares para el desarrollo de la audición, habla y lenguaje hacen mandatorio la necesidad de atender directamente estos procesos básicos de vida. Sumado al lenguaje integral con las bellas artes y tecnología se funden para lograr una mayor y mejor integración en relación a las áreas básicas e indispensables en un currículo apropiado y pertinente para cada estudiante. Cada una de estas áreas conlleva el desarrollo representativo de experiencias significativas para la vida en sociedad y lograr las bases para el desarrollo en todas las áreas académicas en función de la persona misma.

Al culminar el desarrollo expositivo, se analizan en detalles el currículo basado en estándares, en la educación física y en el movimiento corporal como ejes y pilares esenciales para la enseñanza y el aprendizaje activos y dinámicos de todas las áreas de contenido. Así mediante la creación de un diseño universal, de enseñanza y aprendizaje, que utilice la alineación curricular, los acomodos razonables y la evaluación alterna se maximizarán las posibilidades de todos los estudiantes en un ambiente inclusivo que promueva la participación total de todos sus componentes y particularidades.

7- Actividades de aprendizaje para el lector

1. Resuma el contenido del módulo, a partir de las siguientes indicaciones:

| Ideas fundamentales | Ideas nuevas aprendidas | Opinión sobre las ideas presentadas |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| | | |

2. Conteste las siguientes preguntas de respuesta breve:

- ¿Cuáles son los fundamentos para la alfabetización temprana?
- ¿Qué tipos de acomodados razonables son recomendados para la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las etapas de la alfabetización temprana?
- ¿Qué otros aspectos y/o componentes deben ser considerados en la alfabetización temprana?
- ¿Cómo puedo atender a un grupo de estudiantes de manera que pueda conocer sus potencialidades y sus áreas de desarrollo en los procesos de lectoescritura?
- ¿Cómo los niños con autismo, problemas específicos en el aprendizaje y excepcionalidad mental aprenden a leer y a escribir? ¿Son diferentes los procesos que los que se utilizan en la educación general?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que consideras efectivas con estudiantes con necesidades especiales?
- ¿Cómo podemos establecer metas curriculares prácticas o funcionales en el desarrollo de la alfabetización temprana para niños con necesidades especiales?
- ¿Qué destrezas necesitas desarrollar para el uso de la asistencia tecnológica en la sala de clases?
- ¿Cómo puedes desarrollar el proceso de avalúo y obtener información relevante sobre el progreso de los estudiantes?
- ¿Cómo puedes alinear las metas del Programa Educativo Individualizado (PEI) con la enseñanza de la lectoescritura a través del currículo general?
- ¿Conoces lo que significa educación diferenciada, pero cómo puedes desarrollarla en forma real y práctica en la sala de clases?
- ¿Cuál es el principal error en el cual incurrir la mayoría de las pruebas de lenguaje cuando las diseñan?
- ¿Qué significa para usted el modelo de evaluación en el área de la comunicación?
- ¿Qué consideraciones deben tomarse al momento de implantar un currículo de habla, lenguaje, audición y comunicación, de acuerdo con un modelo de evaluación?
- ¿Cuáles son los seis principios que deben considerarse al momento de evaluar el currículo? Explique cada uno de ellos.
- ¿Qué es el lenguaje integral? ¿Cuáles son sus características?
- ¿Qué condiciones tienen que darse para que ocurra el aprendizaje en un salón de lenguaje integral?
- ¿Cuáles son las etapas en el desarrollo de la lectura y la escritura?
- ¿Cómo se integra el currículo?
- ¿Cuál es la función de las Bellas Artes y la tecnología en el proceso de integración?
- ¿Cómo pueden desarrollarse las Bellas Artes y la tecnología en las actividades diarias de aprendizaje?
- ¿Qué hallazgos investigativos respaldan el lenguaje integral, el currículo integral y el currículo a base de estándares?
- ¿Qué modelos, enfoques y prácticas se recomiendan para el desarrollo de las áreas de contenido (matemáticas, ciencias y estudios sociales) y las áreas perceptual, sensorimotor y movimiento corporal?

3. Desarrolle, mediante la utilización del modelo de planificación semanal de sesiones educativas y registro mensual, un plan basado en la siguiente información:

Área Comunicación, nivel expresivo

Destrezas Solicitar información y proveer información

Niño De 10 años

Condición Dificultades cognitivas de carácter adiestrable

4. Desarrolle un objetivo, una actividad y una estrategia de evaluación para cada una de estas destrezas.

- memoria auditiva
- identificación de las partes del cuerpo
- nombrar a distintos servidores públicos
- uso de adjetivos
- relatar una experiencia en un cumpleaños

5. Explore en la red electrónica (Internet) e identifica cinco artículos de investigación relacionados con el contenido del Módulo 6. Redacte un breve resumen de cada uno. Asegúrese de incluir: el título de la investigación, el propósito, la población, la metodología e instrumentos utilizados, los hallazgos y las implicaciones para las prácticas curriculares en Educación Especial.

6. Investigue sobre el currículo, los programas y las guías curriculares que utiliza el Programa de Educación Especial del Departamento de Educación (Estándares de Excelencia Académica), los patólogos o los terapeutas del habla y del lenguaje o algunos Colegios Privados en las áreas de audición, habla, lenguaje y comunicación. Estudie, por lo menos, dos manuales, guías o documentos, y redacte un escrito con las conclusiones a las que haya llegado.

7. Seleccione una de las áreas curriculares presentadas en este capítulo y elabore un Plan Educativo Individualizado (PEI) para esta área. Luego, utilice uno de los objetivos a corto plazo, y diseñe un plan semanal de actividades diarias con sus estrategias y materiales.

8. Indique cómo pueden atenderse las potencialidades y necesidades de todos los estudiantes y promover la inclusión de los que tienen necesidades especiales en un salón de lenguaje integral. Ofrezca ejemplos válidos.

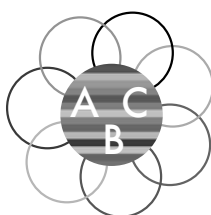
9. Describa un salón de lenguaje integral. Para ello, puede utilizar un dibujo o gráficas. Dé cinco ejemplos de actividades de lenguaje integral que reflejen la fusión de las Bellas Artes y la Tecnología.

10. Mencione y explique cinco estrategias que se utilicen eficaz en un salón de lenguaje integral.

11. Elabore un plan de una unidad temática para implantarse en un salón de lenguaje integral. Escoja un tema de su interés. Puede crear su propio formulario o gráfica.

12. Explique el marco conceptual del currículo para el desarrollo de las áreas de contenido (matemáticas, ciencias y estudios sociales) y las áreas perceptual, sensorial y motor.

13. Describe el proceso de currículo y enseñanza para el desarrollo perceptual, sensorial y motor.



■ Módulo 6

14. Desarrolle un programa de desarrollo motor, con sus actividades, para una escuela que atiende a estudiantes con necesidades especiales.
15. Evalúe las ventajas y desventajas de los modelos teóricos, los textos y los recursos en el área perceptual motora.
16. Investigue si hay algún programa perceptual motor en su distrito escolar y haga arreglos para dialogar con especialistas relacionados en esta área para adiestrar los estudiantes.
17. Evalúe las guías de los estándares y expectativas de contenido para las áreas académicas del Departamento de Educación Pública del año 2000 al 2008. Prepare un ensayo de reacción crítica a los documentos en general e incluya algunas recomendaciones para su mejoramiento.
18. Crea una unidad temática a base de los estándares y expectativas de contenido para todas las áreas académicas utilizando el modelo de unidades temáticas. Incluya los acomodos razonables para algunos estudiantes con necesidades especiales y las actividades y/o experiencias de enseñanza y aprendizaje.
19. Sugiera un menú y/o banco de actividades para una de las áreas académicas atendidas en este Módulo 6.
20. Recomienda cinco posibles investigaciones que podrían realizarse a base del contenido tratado en el Módulo 6.

