

**REPÚBLICA DE CUBA
INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN
ESPECIAL**

**LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS PREMISAS BÁSICAS PARA EL
PROCESO LECTOR EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR CON BAJA VISIÓN.**

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

Autora: M.Sc. Dulce María Martín González

Tutora: Dra. Rosa María Castellanos Pérez

Ciudad de La Habana

2005

“... Tarde o temprano la humanidad vencerá la sordera, la ceguera y el retraso mental, pero las vencerá mucho antes en el plano pedagógico y social, que en el plano médico y biológico...” (184:82)

Vigotsky L. S.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo e hija, por su ayuda y apoyo incondicional.

Un agradecimiento especial a mi tutora, Dra. Rosa María Castellanos Pérez, por su comprensión, dedicación y ayuda permanente.

A mis hermanos, por el apoyo espiritual, especialmente a Ana, quien me brindó ayuda como una madre con sus cuidados y preocupaciones.

A los profesores del doctorado curricular, desarrollado en el CELAEE, especialmente al Dr. Ariel Ruiz, por sus consejos útiles y oportunos y a la Dra. Irtis Guasch por su constante preocupación.

A los maestros y directivos de las escuelas para niños con discapacidad visual de Pinar del Río, Ciudad de La Habana y Matanzas.

A todos los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos, especialmente a los integrantes del Centro de Estudios del ISP de Matanzas, que han brindado su ayuda y seguimiento para que esta obra pueda llegar a su fin.

A mis compañeros del Departamento de Educación Especial por su apoyo y aliento, especialmente a Lorena.

Al profesor Arcelio Fernández, Luis González, Norbys de Armas, María Hernández y Rodolfo Martín, quienes me apoyaron en momentos difíciles.

La autora.

DEDICATORIA

- A mi hija Yahíma, fuente de inspiración y dedicación.
- A mis padres, aunque mi mamá ya no esté presente físicamente, por educarme en el afán de superarme cada día
- A los niños con discapacidad visual y a sus familias, motivo de realización de esta obra.

SÍNTESIS

En la tesis se aborda la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños de edad preescolar con discapacidad visual, etapa decisiva en el desarrollo de la personalidad y en la preparación para el ingreso a la escuela. El estudio realizado demuestra las insuficiencias y potencialidades que se presentan durante el proceso de estimulación de los niños con baja visión durante la educación preescolar. Se propone una *Estrategia Pedagógica* que propicia la preparación de educadores y padres para la estimulación de estos niños, con énfasis en el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, como vía de realización de un trabajo preventivo y correctivo - compensatorio, desde etapas tempranas. Los principales sustentos de la Estrategia propuesta radican en la *concepción histórico – cultural* y los *fundamentos teórico – metodológicos de la Educación Preescolar y Especial en Cuba*. Se basa en una concepción de estimulación, que reconoce como componentes fundamentales determinados *principios específicos, cualidades, líneas de acción y la organización en cuatro etapas*: de preparación, de diagnóstico, de ejecución de las actividades y de control. Para cada etapa se precisan acciones que permiten el establecimiento de las relaciones lógicas durante el proceso de estimulación. La Estrategia se complementa con un *folleto de actividades* de estimulación, asequibles a la comprensión de educadores y

padres, con potencialidades de viabilidad en el proceso de la educación preescolar.

INDICE

| | Página |
|--|---------------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I La estimulación del desarrollo en el niño de edad preescolar con baja visión, para el proceso lector. | 9 |
| 1.1 Antecedentes y actualidad en la educación de los niños con discapacidad visual. | 9 |
| 1.2 La educación preescolar de los niños con discapacidad visual (baja visión) | 16 |
| 1.3. Lectura y discapacidad visual. | 23 |
| 4 La estimulación del niño con baja visión para el futuro proceso lector. Sus premisas básicas. | 29 |
| 5 Concepciones acerca de la dirección del proceso pedagógico desarrollador en la etapa preescolar. | 42 |
| Capítulo II. Caracterización del estado actual del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños en edad preescolar con baja visión. | 48 |
| 2.1 Descripción de la metodología de investigación aplicada. | 48 |
| 2.2. Análisis de los resultados del diagnóstico. | 52 |
| 2.3 Integración de los principales resultados acerca del proceso de | 71 |

estimulación de las premisas básicas..

| | |
|---|-----|
| Capítulo III. Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños en edad preescolar con baja visión | 75 |
| 3.1. Fundamentación teórica de la Estrategia Pedagógica | 75 |
| 3.2. Componentes, estructura y contenido de la Estrategia Pedagógica. | 83 |
| 3.3. Resultados de la valoración de la Estrategia Pedagógica por el criterio de expertos. | 110 |
| 3.4. Resultados de la exploración empírica de factibilidad de las potencialidades de la Estrategia en la práctica. | 112 |
| Conclusiones | 119 |
| Recomendaciones | 121 |
| Bibliografía | |
| Anexos | |

INTRODUCCIÓN

La educación cubana actual, en continuo perfeccionamiento educacional, tiene el reto de llevar la cultura general e integral a todos y para ello se ha propuesto "... que todos los niños que nazcan en nuestro país tengan exactamente las mismas posibilidades, que todos aprendan por igual, a partir de las capacidades que en ellos se desarrollen..." (76:3). Para que esto se logre, es necesario que se produzca un cambio en la educación, lo que exige de transformaciones sustanciales en cuanto a la concepción teórica y a la práctica pedagógica para la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad, "... nos orienta a proteger a todos los hombres y mujeres con una educación que se adapte a las necesidades de cada uno de ellos y a las exigencias de la vida social" (22:9). La reflexión de este autor permite comprender cómo la atención a la diversidad debe partir de las necesarias adaptaciones del currículo, sean éstas significativas o no.

En la atención a la diversidad hay que tener presente la posibilidad de que todos los niños pueden aprender, por lo que es necesario determinar científicamente, dónde, cuándo y cómo deben aprender los niños con necesidades educativas especiales. La temática ha

sido tratada en las diferentes enseñanzas, aunque en la Educación Especial se aborda desde los tipos de necesidades educativas especiales, para resolver situaciones específicas del diagnóstico, del aprendizaje, del proceso de intervención, y de la preparación de los docentes para atender en el trabajo pedagógico el binomio: unidad - diversidad. (Bell R. (1999-2003), López R. (1999-2003), Fernández I, Herrera J. (2001), Ferrer M. (2002), Bravo M., Fleitas X., Nieves M., Hernández C. (2003) y Díaz M. (2004).

En la educación de niños con discapacidades visuales, diferentes autores han contribuido al perfeccionamiento del trabajo educativo mediante investigaciones en el área del diagnóstico, del aprendizaje y de las estrategias de intervención, tanto en la escuela regular, como en la escuela especial, en correspondencia con la concepción actual de Educación Especial, que abarca el sistema de servicios en función de los menores con necesidades educativas especiales. (Santaballa A. (1987), Mompié H. (1997), Hernández R. (1998), Fernández I. (2001), Oquendo M. (2002) y Hernández C. (2003).

A la etapa preescolar se debe conceder una atención especial, que implique el diseño de estrategias específicas para la educación de los niños que presenten baja visión en estas edades, ya que la formación de la personalidad del niño desde etapas tempranas, influye en el curso del desarrollo durante toda la vida. La intervención educativa exige de la influencia de educadores y padres, cada vez más preparados para atender las necesidades que surgen como consecuencia de los problemas visuales.

Las necesarias transformaciones en el proceso educativo de las personas con discapacidad visual transcurren en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria básica y abarcan la preparación y el aprendizaje en disciplinas del currículo general que sirven de base a la comprensión del resto de las materias escolares. En este caso, la preparación para la lectura constituye un eslabón importante en el futuro aprendizaje escolar.

El aprendizaje de la lectura es uno de los temas educativos más importantes de la actividad escolar y uno de los objetivos centrales del proceso educativo. La lectura es la actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen un significado determinado para la persona que lee. Una vez descifrado el símbolo se pasa a su reproducción, por lo que la primera fase del aprendizaje lector se encuentra estrechamente relacionada con la escritura. El objetivo final de la lectura es que el niño

comprenda los materiales escritos, los evalúe y los utilice para satisfacer sus necesidades intelectuales y espirituales.

Los principales estudios relacionados con la lectura de las personas con discapacidad visual, las que acceden al texto por diversas vías (tacto, audición y visión), se vinculan a autores, como: Brito V. (1987), Simón C., Arjona C., González A. Romero F., (1994), Santaballa A. (1997), Martín D. (1998). Estas investigaciones se refieren a la velocidad lectora en niños ciegos, las cualidades lectoras y su desarrollo en los niños con discapacidad visual, estrategias lectoras para las personas con baja visión y las dificultades lectoras en alumnos con discapacidad visual del primer ciclo de la enseñanza primaria.

Los resultados de los estudios antes mencionados contribuyen al perfeccionamiento del trabajo metodológico, a la creación de medios de enseñanza especializados, a mejorar la calidad en el aprendizaje de los alumnos y a la preparación de los educadores; sin embargo, aún son pobres las referencias a la estimulación desde edades tempranas del desarrollo para lograr el éxito en el futuro aprendizaje escolar. Existen diferentes programas destinados a estimular a los padres para que lean a sus hijos. Rosales C. (1987), explica que si importante es saber leer, más importante es prepararse para aprender a leer. Simón C. (1994), Tapia F. (1999), Rodríguez O. (2000) y Gayoso N. (2003), fundamentan la importancia de la preparación como vía para lograr un buen aprendizaje y una lectura eficiente. Estos autores expresan que deben existir determinadas condiciones previas a la lectura, las cuales son denominadas indistintamente como: prerrequisitos, premisas, factores o funciones básicas.

En el área de la educación preescolar se destacan investigaciones realizadas por López J. y Siverio A. M.(1994), que se refieren a la necesidad de la preparación para el aprendizaje escolar desde edades tempranas, de manera que se produzca la estimulación del desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades.

En la actualidad, más del 70% de la población infantil de 0 a 6 años recibe la educación mediante el programa Educa a tu hijo (43:2). Este dato realza la importancia de la preparación de la familia, de promotores y ejecutores, dirigida a la intervención educativa en el trabajo con niños que presentan alguna discapacidad, sin la cual no sería posible el logro de una atención educativa personalizada en el caso de los niños con baja visión en edad preescolar, considerada como etapa de preparación para la escuela.

El análisis de esta problemática favorece la materialización de los aportes de la escuela histórico-cultural en relación con la preparación del niño para el aprendizaje, el estudio de los períodos sensitivos del desarrollo y la valoración de las implicaciones ante una pérdida visual de cualquier magnitud y causas multifactoriales.

Los criterios vigotskianos sobre el período de tres a cinco años (edad preescolar), se hallan en el centro de la investigación. En este período el niño se encuentra en una fase de receptividad mayor; en él se desarrollan procesos imprescindibles para el futuro aprendizaje: memoria, comprensión, motricidad y se producen cambios bruscos de carácter cualitativo, en un momento propicio para la creación de condiciones previas para la estimulación hacia la lectura.

La concepción de la estimulación temprana como vía de realización del trabajo preventivo ocupa un lugar importante en la tesis y se vincula con la prevención de las dificultades lectoras. Investigaciones realizadas demuestran que los niños con discapacidad visual del primer ciclo de la educación primaria, presentan insuficiencias en la lectura, debido a dificultades en sus procesos básicos, como son: la habilidad fonológica, el desarrollo del vocabulario, la construcción gramatical y el desarrollo perceptual. La caracterización de estas dificultades se complementa con una propuesta de actividades correctivas para intervenir sobre estos procesos y mejorar la lectura. (Martín D. (1996), García L. y Sabater A. (1998).

Los resultados de estudios investigativos realizados por la autora de la tesis, las reflexiones teóricas, la experiencia en el trabajo pedagógico y especialmente la profundización en el estudio de este tema, permite resumir como principales dificultades, las siguientes:

- Dificultades lectoras en los niños con baja visión que cursan el primer grado.
- No existe una concepción de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para la lectura en el proceso educativo de la educación preescolar de los niños con baja visión.
- Dificultades en la atención pedagógica especializada a los niños con baja visión.

- Al carácter preventivo de las dificultades lectoras no se le concede la atención necesaria durante los períodos sensitivos del desarrollo; mientras que durante la intervención se atiende más el aspecto correctivo.
- Carencia de materiales instructivos especializados para la consulta por padres y educadores.

Es necesario organizar la estimulación de procesos implicados en la lectura desde edades tempranas y colocar en el centro de atención las premisas básicas para la lectura, de modo que éstas constituyan fuentes de desarrollo y de corrección- compensación de la discapacidad visual en los niños con baja visión. Además, es importante tener presente la organización metodológica de la educación preescolar, que propone vías para la intervención pedagógica, las cuales deben ser asumidas con la participación de maestros, educadores y familiares.

La situación problemática descrita anteriormente, conduce a la formulación del **problema científico** de la investigación en los términos siguientes:

¿Cómo concebir el proceso de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños de edad preescolar con baja visión?

La concepción de la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, como aspecto esencial en el trabajo educativo - preventivo con los niños de edad preescolar con baja visión, posee gran valor en la preparación para el futuro aprendizaje escolar y sienta las bases para una mejor disposición hacia la lectura, como fuente de adquisición de conocimientos y formación de valores ciudadanos. En esto radica la actualidad del tema seleccionado.

La investigación tiene como **objeto de estudio** la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, en un **campo de acción** que abarca el proceso de estimulación del desarrollo de los niños con baja visión en la educación preescolar.

Para solucionar el problema científico e introducir cambios cualitativos en el objeto de estudio, se persigue como **objetivo**:

Proponer una Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector de los niños en edad preescolar con baja visión.

En el transcurso de la investigación se hallan respuestas a las **preguntas científicas** siguientes:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la enseñanza – aprendizaje de la lectura en la historia de la educación de niños con discapacidad visual?
2. ¿Cuáles son las premisas básicas, cuyo desarrollo debe ser estimulado como vía de preparación para el futuro proceso lector?
3. ¿Qué características presenta el proceso actual de estimulación de las premisas básicas para la lectura en la educación de los niños de edad preescolar con baja visión?
4. ¿Qué fundamentos teóricos sustentarían una estrategia pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión y qué componentes esenciales pudieran caracterizarla?
5. ¿Cuáles pudieran ser las potencialidades de aplicación en la práctica de una estrategia pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector?

Las **tareas investigativas** se relacionan a continuación:

1. Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza – aprendizaje de la lectura en la historia de la educación de niños con discapacidad visual.
2. Determinación de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión.
3. Caracterización del proceso actual de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para la lectura en la educación de los niños de edad preescolar que presentan baja visión.

4. Determinación de los fundamentos teóricos y componentes esenciales que permitan la elaboración de una Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión.

5. Elaboración de una Estrategia Pedagógica para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector de los niños preescolares con baja visión.

6. Exploración empírica de factibilidad de las potencialidades de la Estrategia Pedagógica en el proceso educativo de la enseñanza preescolar de los niños con baja visión.

Los **métodos de investigación** empleados responden al nivel teórico, empírico y matemático - estadístico del conocimiento; mientras que el método general de la ciencia es el histórico - dialéctico – materialista, el cual permitió revelar las relaciones causales y funcionales del objeto de estudio, además de posibilitar la identificación de relaciones esenciales y contradictorias que actúan simultáneamente durante la estimulación del desarrollo en los niños con baja visión.

El método histórico – lógico, facilitó el análisis de los referentes teóricos y metodológicos que caracterizan la enseñanza – aprendizaje de la lectura en la educación de las personas con discapacidad visual a través de la historia. La modelación propició la estructuración de los elementos teóricos y metodológicos de la Estrategia Pedagógica propuesta, el análisis de sus relaciones esenciales y el vínculo necesario con la práctica pedagógica en la educación preescolar de los niños con discapacidad visual. El enfoque de sistema, como otro de los métodos teóricos empleados, contribuyó a la orientación general en cuanto a la fundamentación científica de la concepción del proceso de estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en la edad preescolar, mediante la determinación de etapas y la revelación de las relaciones y vínculos de continuidad entre ellas.

El análisis documental de los expedientes psicopedagógicos; las entrevistas realizadas a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), a los niños con baja visión de 3-5 años y a los educadores de la enseñanza preescolar; las encuestas aplicadas a los padres y a especialistas en el trabajo pedagógico y de investigación y las pruebas pedagógicas aplicadas a los niños, permitieron obtener la información necesaria para fundamentar la necesidad de concebir la estimulación del desarrollo de las premisas

básicas para el proceso lector en los niños con baja visión desde la edad preescolar. Además de estos métodos, se realizó la observación a las actividades educativas desarrolladas con los niños investigados.

Para obtener criterios de valor acerca de la Estrategia Pedagógica propuesta, se sometió al criterio de expertos su concepción, que abarca desde sus fundamentos teóricos y estructuración por etapas, hasta las acciones que se recomiendan para el trabajo de preparación de educadores y padres, con inclusión de actividades para ser empleadas directamente en el proceso de estimulación del desarrollo de los niños investigados. Además, se realizó una exploración empírica de factibilidad de las potencialidades de la Estrategia, en la práctica de la educación preescolar.

Para el procesamiento de los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas, se empleó el paquete estadístico SPSS versión 10.0 para Windows, y las pruebas no paramétricas de Kruskal - Wallis. El cálculo porcentual, además del análisis de contenido y la triangulación de fuentes, se emplearon como técnicas de interpretación de la información obtenida en encuestas y entrevistas.

Los procesos lógicos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la inducción, deducción, generalización, permitieron interpretar, procesar y sistematizar la información, para arribar a valoraciones y conclusiones acerca del objeto que se investiga.

La **novedad científica** de la investigación radica en la concepción de la Estrategia Pedagógica propuesta, dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión, para ser aplicada en un contexto pedagógico integrado.

Esta concepción resume el resultado del trabajo científico derivado de una profunda sistematización teórica, que conduce a la precisión de las relaciones esenciales que deben ser establecidas para que se produzca un proceso eficaz de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, con énfasis en el carácter preventivo de futuras dificultades lectoras. Son escasas las investigaciones en el tema, tanto en el ámbito nacional, como internacional y las fuentes bibliográficas son muy limitadas.

La **contribución** de la investigación **a la teoría** consiste en una concepción que fundamenta la interrelación que se produce durante el proceso de estimulación, entre las

regularidades del desarrollo del niño con baja visión de 3 – 5 años y las premisas básicas para el proceso lector, cuyos indicadores son determinados para su evaluación.

La **significación práctica** se concreta en la Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar, que incluye orientaciones hacia dos líneas fundamentales durante la intervención pedagógica: ¿qué estimular? y ¿cómo organizar la estimulación? Su carácter desarrollador, preventivo, participativo y correctivo – compensatorio, favorece la integración de las acciones, las que pueden ser enriquecidas y validadas en el contexto de la educación preescolar. El tema ha sido pobremente estudiado, por lo que la presente investigación contribuye al perfeccionamiento de la práctica pedagógica preescolar en la Educación Especial.

La tesis se estructura como sigue:

- Introducción: contiene la justificación del estudio del tema, la situación problemática, el diseño teórico y metodológico de la investigación, la argumentación de su novedad científica, contribución a la teoría y su significación práctica.
- Tres capítulos: En el primero se realiza un análisis histórico y lógico del proceso lector en las personas con discapacidad visual, se fundamentan las posiciones teóricas asumidas y se conceptualiza el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en relación con la baja visión. El segundo capítulo explica la metodología de investigación aplicada y la caracterización de las particularidades del desarrollo de las premisas básicas en el proceso educativo de los niños con baja visión en edad preescolar. La fundamentación teórica y metodológica, la descripción de los componentes, la estructura y el contenido de la Estrategia Pedagógica, los resultados obtenidos mediante el criterio de expertos, además de la exploración empírica de factibilidad de sus potencialidades en el proceso educativo, constituyen elementos que conforman el tercer capítulo de la tesis. Conclusiones finales, recomendaciones, relación de fuentes bibliográficas consultadas y 27 anexos. La tesis cuenta con 12 tablas, 7 esquemas y 6 gráficos.

CAPÍTULO I

LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO EN EL NIÑO DE EDAD PREESCOLAR CON BAJA VISIÓN, PARA EL PROCESO LECTOR.

1.1 Antecedentes y actualidad en la educación de niños con discapacidad visual.

Las alteraciones visuales provocan limitaciones en cuanto a variedad de experiencias acerca del mundo circundante y desarrollo de habilidades para moverse y orientarse en el entorno. Todo esto restringe la experiencia personal autónoma del niño con discapacidad visual y disminuye la gama de experiencias de aprendizaje (potencialmente disponibles en él), si la influencia socioeducativa no favorece la estimulación de su desarrollo desde los primeros años de vida.

“El niño con discapacidad visual tiene una afectación severa en ese órgano, cuya agudeza visual oscila entre 0 y 0,3, en un campo visual menor de 20 grados. En esta precisión se tiene en cuenta la visión central en el mejor ojo con la correspondiente corrección óptica, siempre que no mejore con tratamiento quirúrgico. Este niño necesita una educación especializada que le brinde todas las ayudas posibles, de manera que la discapacidad visual se convierta en impulso, fuerza y potencialidad para el desarrollo de su personalidad “(57:7).

En dependencia de su profundidad, la pérdida visual se clasifica en ceguera y baja visión; en el primer caso sólo se perciben bultos, colores o sensaciones de luz, por lo que se aprende mediante el Sistema Braille; mientras que en el segundo caso, las posibilidades visuales varían en dependencia de la patología y también se necesitan ayudas especializadas que propicien la interacción social.

La atención y educación de los niños con discapacidad visual ha transitado por diversos períodos durante más de dos siglos. El análisis de cada uno de los períodos históricos conduce a la comprensión de la esencia social del “defecto” visual y de la repercusión de cada interpretación en las concepciones sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con esta discapacidad.

Las ideas existentes en la antigüedad sobre las personas con discapacidad difieren del pensamiento científico actual. Uno de los períodos señalados por Lowenfeld, B. (184:46) quien caracteriza la atención a personas con discapacidad visual, fue el denominado por el

autor “período de la *mendicidad*”, el que abarcó fundamentalmente la Antigüedad y la Edad Media, donde se practicaba el infanticidio a los tarados y enfermos, además de ser abandonados los que perdían la visión en la edad adulta. Los diversos testimonios que se reflejan al respecto en la literatura general y especializada, apuntan hacia la inhumana incompreensión social hacia estas personas: “en Esparta eran llevados a un tribunal para decidir si el niño era normal o no; en Grecia se prohibía su muerte, pero se permitía que los padres los vendieran en condición de esclavos; mientras que en China, el tratamiento conducía a una actitud de compasión, sustentada por el budismo” (181:115). A estas medidas escaparon algunas personas, por ser poco perceptible su “defecto visual”, las que se convertían en mendigos.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, las personas con discapacidad eran atendidas por la iglesia católica y vivían en conventos. “En Francia (1296) y en Italia (1377) se crearon instituciones semejantes a los hospitales” (181:116), porque se consideraba a las personas con algún tipo de déficit como poseídos por el demonio o espíritus infernales; como mitos propios de la religión imperante y se suponía también que el hecho de ser ciego equivalía a poseer capacidades superdotadas. Al respecto, Vigotsky L. expresó que: “...el mundo antiguo creó la idea y el tipo real del gran ciego. La Edad Media, por el contrario, la idea de la subestimación de la ceguera, que se concretó en las prácticas dirigidas a la protección de los ciegos. Lo uno y lo otro fue una expresión del pensamiento pseudo - científico...” (184:75)

Se atribuían capacidades a las personas ciegas “se consideraban fuerzas suprasensibles del alma, su relación con la ceguera parecía enigmática, prodigiosa e incomprensible. Estos puntos de vista surgieron no de la experiencia ni del testimonio de los propios ciegos sobre sí mismos, ni de la investigación científica del ciego y su papel social, sino de la teoría sobre el espíritu y el cuerpo, de la fe en el espíritu incorpóreo...” (184:75)

Las formas de atención y la toma de decisiones con respecto a las personas que tenían alguna limitación visual, en este período se alejaban del pensamiento científico, ya que en la práctica en la atención tenía un sustento idealista en cuanto a la comprensión del fenómeno de la pérdida visual y de sus consecuencias sociales.

Las personas con discapacidad visual, marginadas y abandonadas, comenzaron a reunirse y a organizarse en busca de mayor fuerza, protección y unidad. En Japón y Europa

se formaron ghettos de personas ciegas. En muchos de esos ghettos se les permitía la *mendicidad* como forma de contribución para mantenerlos, lo que constituyó el inicio del segundo período en la atención a estas personas. *Los asilos* para ciegos fueron adquiriendo un alto grado de organización; se establecieron reglamentos y surgieron personalidades que se ocupaban de su mantención, pues aún en esta etapa la atención a las personas ciegas y de baja visión no constituía una preocupación ni una responsabilidad estatal.

Es en el siglo XVIII que comienzan a surgir ideas para atender a las personas ciegas o con algún tipo de limitación visual, las que parten de encomendar determinadas tareas o internar en asilos a los que deambulaban por las calles europeas, sobre la base de actitudes filantrópicas individuales. Durante la Ilustración aparece una nueva tendencia en la comprensión de la discapacidad visual, porque ya no caracterizaba la mística y los prejuicios, sino la ciencia, la experiencia y el estudio; se abre una comprensión de la psicología, se inicia la enseñanza de las personas ciegas, las que se incorporan a la vida social, con atención a la lectura, como primer problema a resolver durante su educación.

A finales del siglo XVIII (1784), Hauy V., partidario de las ideas de Diderot, funda la primera institución para ciegos en París, la que marca el inicio de la enseñanza sistemática a las personas con discapacidad visual, hecho que dio inicio a la "Tiflopedagogía."*

Hauy, al ver cómo una niña ciega podía percibir mediante el tacto los rasgos a relieve en una tarjeta, decidió enseñar a leer a estas personas, valiéndose de caracteres de gran tamaño impresos a relieve y de la escritura de tipos de letras, lo cual resultaba difícil. Esta forma de lecto - escritura constituyó una novedad para la época, lo que exigió demostraciones ante la Academia Francesa, la cual reconoció la labor de Hauy con el otorgamiento del mérito de Maestro.

El Instituto para Jóvenes Ciegos de París, creado por Valentín Hauy, comenzó a recibir ayuda estatal y su experiencia fue acogida en otros países, como Austria, Inglaterra,

Alemania y EE.UU. Esto motivó constantes visitas e intercambios internacionales que facilitaron las discusiones científicas y metodológicas dirigidas al enriquecimiento de la Tiflopedagogía.

En 1821, se acepta un método de escritura nocturna que empleaba el militar Charles Barbier para comunicarse con su tropa, sistema que es asumido por Luis Braille (alumno del Instituto, ciego desde los tres años), y sirve de base a la creación del sistema de seis puntos a relieve para ser percibido mediante el tacto. Este tipo de escritura fue muy aceptada por los alumnos del Instituto para ciegos, los que aseguraban que era más asequible a la percepción a través de sus dedos, que les permitía rapidez en la lectura y en la escritura, aunque inicialmente había sido rechazado por gran número de profesores que hicieron resistencia al cambio. En 1873, con la aprobación de todos los estudiantes ciegos del Instituto, se publicó el sistema completo; sin embargo, no es hasta el año 1854 que se reconoce mundialmente como sistema de lecto - escritura para invidentes, dos años después de la muerte de su creador, Luis Braille.

En este siglo XIX se produjo un cambio importante en la educación de personas con discapacidad visual. El movimiento científico que se había iniciado a finales del siglo XVIII y que culminó en la Ilustración dio lugar al surgimiento de grandes avances en el campo de la ciencia. Precisamente en ese momento surge la educación especial y en el período comprendido entre los años 1800 y 1900, se crean instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de niños con discapacidades visuales. Este hecho mereció una opinión favorable a los derechos y posibilidades de educabilidad de las personas, independientemente de su limitación sensorial.

A pesar de que esto representó un gran paso de avance en el campo pedagógico y social, permanecía una barrera en la atención diferenciada e individualizada, ya que en estos institutos se atendía fundamentalmente a las personas ciegas totales, y no era preocupación pedagógica la atención a aquéllas que podían percibir “algo”, debido a la visión residual y que no necesitaban el sistema Braille para aprender, pero tampoco podían hacerlo por las mismas vías que los videntes.

A finales del siglo XIX y principios del XX surgieron ideas que constituyeron aportes y favorecieron el desarrollo de la Tiflopedagogía como ciencia, entre ellas se destacan las siguientes:

- La pedagoga y psicóloga italiana Montessori M. elaboró un sistema especial de ejercicios para desarrollar los órganos de los sentidos, mediante juegos didácticos y propuso el trabajo correctivo de las afectaciones sensorio-perceptuales de los niños en las clases de cultura sensorial. (188: 86)

- El pedagogo y psicólogo belga Decroly O, (184:79) diseñó un sistema correctivo - educativo basado en tres etapas: la observación, la asociación y la expresión, dirigidas al desarrollo de la cultura sensorial de los alumnos mediante las clases de canto, dibujo y trabajo manual.

- Vigotsky L., psicólogo, fisiólogo e investigador ruso, revolucionó la psicología de su época con grandes aportes a la educación de los niños con discapacidad visual, específicamente en relación con la corrección y compensación del defecto. Fundamentó el problema de la ceguera como un problema *sociopsicológico*, que tiene su práctica en *tres tipos* de armas para luchar contra ella y sus consecuencias: *la profiláctica social* (inculcada en las enormes masas populares), *la educación social*, basada en la educación de estos niños como en la escuela regular "... la educación del ciego debe ser organizada como la educación del niño apto para el desarrollo normal..." (184:83) y la tercera, que se refiere *al trabajo social*, reconocido como el derecho al trabajo, como persona capaz de crear y de participar activamente en la producción de bienes sociales, no como consumidor pasivo, sino como ciudadano activo.

Vigotsky L. no subestimó el factor biológico, sino demostró en sus estudios que la ceguera origina la necesidad (debilidad) y la posibilidad (fuerza), las que constituyen fundamento de la educación en casos de discapacidad visual. Además, aseveró que lo más importante en este proceso no es educar a estas personas en la esperanza de que recobrarán la vista, sino prepararlas para vencer la discapacidad mediante su integración a todas las tareas de la sociedad en que viven.

En Cuba son escasas las fuentes bibliográficas que contienen referencias a los períodos antes mencionados. Del período de la dominación colonial, la ocupación militar norteamericana y la república mediatizada, sólo se describen algunos hechos e ideas pedagógicas que sentaron bases para la creación de instituciones dirigidas a la atención de personas con discapacidad visual, los cuales se resumen a continuación:

- Las ideas de José Agustín Caballero sobre la necesidad de reformar la educación desde la primaria hasta la Universidad; de Félix Varela acerca de la educación activa del niño, donde éste sea sujeto y no objeto de la educación y las de José de la Luz y Caballero, que defienden el método explicativo para desarrollar un pensamiento independiente en los alumnos, y el vínculo con la práctica como vía de preparación para la vida.

- La Sociedad Económica Amigos del País promovió la enseñanza elemental en 1793 hasta que se promulgó la primera Ley General de Instrucción Pública, en 1842. En 1816 se creó la Sección de Educación y uno de sus fines era cuidar de que se tratara “con suavidad” a los niños de toda clase social. En 1819 se intenta establecer una escuela para sordomudos que fracasa por tener un solo niño. En 1878, el maestro Antonio Segura creó una escuela para sordomudos y ciegos en La Habana, la que también dejó de funcionar por falta de matrícula.

- Durante la ocupación norteamericana se dictaron órdenes, como la # 368 de 1900 (todo padre o tutor con hijos entre 6 y 14 años debía enviarlos a la escuela) y la # 271 (creación de escuelas de oficios para niños desvalidos y delincuentes).

Ya en los años 1918 y 1919 en la antigua provincia de Oriente, se crea la primera escuela para ciegos por el profesor italiano Pablo Begiato Bresan; en este mismo lugar, en 1923, se funda la Asociación Valentín Hauy de protección para ciegos, la que en 1926 se convierte en Instituto para “anormales, ciegos y sordomudos”, sostenido por el fondo de los contribuyentes. En estas instituciones los ciegos recibían clases de aritmética y preparación en oficios manuales con empleo de métodos orales, pues no existía uniformidad de criterios teóricos y prácticos y el trabajo se desarrollaba de acuerdo con los criterios de la persona que dirigía la institución.

En 1927 se creó en La Habana la institución “Varona Suárez” para ciegos; donde se garantizaba una preparación elemental, la formación de hábitos de conducta, y el dominio de operaciones laborales y de orientación espacial. La enseñanza era fundamentalmente oral y los alumnos ciegos elaboraban sus propios medios. En esta etapa se destacaron los pedagogos Antonio Segura, Cuevas Zequeira, Zacarías Avisa y María Miranda.

Años más tarde, en esta escuela se inició la enseñanza de la lectura junto con la escritura como base de la instrucción y se introdujo el Sistema Braille para la lectura.

Vidaud M. (1957), en su análisis histórico sobre la enseñanza de la lectura hace referencia a cuatro etapas: etapa de preparación para la lectura, que se realizaba en el Kindergarten (grado preescolar), hasta el primer grado; etapa inicial de la lectura; etapa de progreso rápido en aptitudes fundamentales y la etapa de lectura amplia, extendida y enriquecida.

Estos criterios coinciden con los elementos didácticos actuales. Sus fundamentos sentaron las bases para el desarrollo de la enseñanza en las escuelas de niños con discapacidad visual, las que continuaron perfeccionándose a partir del año 1959.

Los profundos cambios producidos en la educación cubana, provocados por el triunfo de la Revolución, conllevaron a la creación de escuelas para la Educación Especial. En 1962, en cumplimiento de la Resolución 3/62 del Ministerio de Educación, el Departamento de Enseñanza Diferenciada inicia una nueva etapa de desarrollo como Subsistema Cubano de Educación Especial.

La Institución “Varona Suárez” cambió el nombre por el de escuela especial “Abel Santamaría”. En este centro recibían la enseñanza niños y adolescentes con discapacidad visual de todo el país, sobre la base del currículo de la enseñanza general, el que partía del aprendizaje de la lengua materna y las matemáticas, hasta las materias particulares, como Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Educación Laboral y Educación Física. Las adaptaciones de acceso al currículo garantizaban la preparación integral; la forma de atención diferenciada e individualizada se convirtió en la vía principal para el trabajo correctivo-compensatorio con los niños ciegos y de baja visión. Al perfeccionamiento del

currículo especializado contribuyó la preparación universitaria de maestros cubanos en Alemania y la antigua URSS.

En sus inicios, la escuela especial abarcaba la enseñanza primaria y secundaria. Más tarde se inició la educación temprana y preescolar de los niños menores de 5 años con diversas alternativas de atención que incluía la preparación de las familias, fundamentalmente de niños en estas edades, que por diversas razones no eran atendidos. Esta atención está dirigida al desarrollo de determinadas habilidades y capacidades en los niños antes del ingreso escolar y su organización está diseñada a través de grupos multidisciplinarios que brindan orientación a los padres desde el nacimiento, hasta el ingreso a la escuela.

En la actualidad, equipos multidisciplinarios determinan el tipo de escritura que debe asumir el menor de acuerdo con sus posibilidades y funcionamiento visual (en tinta o Braille), lo que constituye un momento importante para organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura en la etapa escolar.

Diversas investigaciones sobre la educación y enseñanza de estos niños, han contribuido al perfeccionamiento del proceso pedagógico y a la científicidad de la intervención educativa individualizada. Acerca del proceso de diagnóstico, específicamente en cuanto a la adaptación de tests estandarizados (Raven) y la evaluación de las estructuras del conocimiento, investigaron autores como Mompíe H. (1999) y Hernández C. (2003); sobre la orientación y movilidad, con actividades para su desarrollo desde la edad preescolar, Oquendo M. (2003); acerca del desarrollo del esquema corporal, Fernández I. (2002) y de la psicomotricidad, Hernández R. (2000). En estas investigaciones se proponen acciones para estimular el desarrollo del niño con discapacidad visual como vía de preparación para el aprendizaje escolar e inserción social.

Específicamente sobre el aprendizaje de la lectura, fue investigada la velocidad lectora por Gallo J. (1997); acerca de otras cualidades lectoras en los niños ciegos, por Santaballa A. (1998), y sobre las dificultades lectoras más frecuentes, se registran investigaciones realizadas por Martín, D. (1996) y Sabater, A. y García, L. (1998).

Como se puede apreciar, las investigaciones han estado más dirigidas a la etapa escolar, que al trabajo preventivo – correctivo desde la edad preescolar.

1.2. La educación preescolar de los niños con discapacidad visual (baja visión)

En la etapa preescolar la enseñanza va dirigida hacia aquellas funciones que se encuentran en período de formación: (56:47)

En la edad preescolar (3- 5 años), se produce un mayor desarrollo de la memoria, del pensamiento y del lenguaje, además de mayor control sobre los actos, lo que permite al niño más independencia en la vida cotidiana y le da posibilidades de elegir qué hacer y con qué hacerlo, especialmente mediante el juego, el cual ocupa un lugar central.

El período de los 3 años de edad, se destaca en la obra de Vigotsky, L. como un “período sensitivo y crítico, donde existe mayor grado de madurez de la memoria, la comprensión y la motricidad, así como otras cualidades que son condiciones indispensables

para el aprendizaje” y surgen nuevos rasgos característicos de la personalidad de este niño: se torna terco, voluntarioso y caprichoso. (185:182)

Cuando en el niño se produce una afectación en el órgano visual (baja visión), se generan alteraciones en su desarrollo, debido a dos tipos de causas: las de origen biológico y las de origen social.

La alteración en alguna de las partes del ojo, o en su funcionamiento, conduce a una visión defectuosa, poco clara y falta de detalles, lo que repercute socialmente en las relaciones entre el niño y sus familiares primero, y más tarde con otras personas, como resultado de la incomprensión y/o desconocimiento de las posibles conductas que asume en los diferentes contextos de actuación.

La falta de madurez del sistema visual reduce el volumen de información que recibe el niño, por lo que el aprendizaje mediante el órgano de la visión es limitado. En este caso puede recibir información variada, aunque ésta sea poco clara, por lo que las mayores dificultades relacionadas con la percepción visual son: la desproporción de detalles en el espacio, ubicación espacial, representación tridimensional y composición de formas.

Debido a las dificultades para satisfacer las necesidades perceptivas derivadas de la pérdida parcial de la visión, se reduce el círculo de intereses hacia los tipos de actividad,

propios de la edad que requieren verificación visual. Estas características se manifiestan desde las edades más tempranas y su corrección - compensación depende de la influencia de los factores socio -culturales.

Los niños con baja visión presentan un retraso en el desarrollo motor, debido a que el sistema visual actúa como impulsor del movimiento, lo que se pone de manifiesto en el dominio, lentitud y torpeza de la marcha independiente, así como en el aprendizaje de determinadas habilidades motrices que repercuten en la realización de acciones y afectan el desarrollo de la orientación y movilidad.

Investigaciones realizadas (Linares F. 1994 y Fernández I. 2001) demuestran que los niños con baja visión de edad preescolar que han sido pobremente estimulados, poseen características como las que se describen a continuación:

- Dificultades en **la construcción del esquema corporal**, debido al importante papel del sentido de la vista en el conocimiento del propio cuerpo,
- En **la coordinación general** (con dificultades en la adquisición de la marcha) lo que provoca desajustes en la postura.
- **En el plano perceptivo motor**, se manifiestan dificultades de coordinación entre el acto motor y la información que se recibe.

Las reflexiones de estos autores reafirman la importancia de la estimulación en los primeros años de vida, decisivos en la formación y desarrollo de la personalidad; en los niños con baja visión estos estímulos constituyen fuentes de información y ruta hacia la adquisición de nuevos conocimientos.

En la edad preescolar, la existencia de determinada visión residual hace que se desestimen las posibilidades del tacto, debido a la “excesiva confianza” de estos niños en los restos visuales que poseen. La exclusión de la percepción táctil afecta el reconocimiento de los objetos, lo que conduce a la distorsión de imágenes de la realidad.

Las dificultades que se presentan en la percepción repercuten en el desarrollo del lenguaje, pues el reconocimiento de objetos, hechos y fenómenos de la realidad se complementan con la palabra, que precisa significados y características. Estudios realizados por Barraga N. (1986), Litvak A. (1989), Vigotsky L. (1989), y Ochaita E. (1996)

destacan que en el niño con baja visión se observan dificultades en el empleo del significado de las palabras.

A este niño le resulta difícil complementar la pobre experiencia visual con la auditiva para expresarse en determinados contextos, por lo que “pierde” las oportunidades de comunicación y de enriquecimiento, ampliación y precisión de su lenguaje con la utilización de nuevas categorías.

Los resultados de estos estudios, así como de las estrategias que se proponen para la corrección - compensación de las dificultades que presentan los niños con baja visión, constituyen aspectos de gran importancia que deben conocer los educadores para dirigir el proceso de intervención hacia sus necesidades educativas específicas durante los períodos más sensibles del desarrollo.

Los niños con baja visión en la etapa preescolar son atendidos por diferentes vías: los equipos de estimulación temprana (oftalmólogo, psicólogo, trabajador social y pedagogo); y

a través del programa “Educa a tu hijo”, en contextos pedagógicos integrados con niños videntes.

Los miembros de los equipos de estimulación temprana que radican en los centros para niños ciegos y de baja visión, realizan funciones de gran importancia para el desarrollo, pues valoran de forma sistemática los resultados que van alcanzando, tanto los niños, como las familias, durante el proceso educativo. Este equipo multidisciplinario se integra para realizar el trabajo y a través de las valoraciones de cada uno de los especialistas, se concretan las acciones de la intervención pedagógica que ejecuta el maestro ambulante o pedagogo, que tiene como objetivo el desarrollo de capacidades y habilidades, así como la corrección – compensación de los procesos afectados para el inicio del aprendizaje escolar.

Se realizan diversas actividades en el hogar del niño, desde el nacimiento hasta los 3 años, como formas de atención individualizada, además de las visitas de orientación y demostración a los padres (1 ó 2 veces por semana), y se entregan “folletos vinculados a la educación de los niños ciegos en edades temprana y preescolar” (57:24).

Las actividades que se realizan incluyen:

- La exploración de las experiencias con sus juguetes y los objetos del medio circundante.
- Descubrimiento del entorno a través de sus propios movimientos, cogidos de la mano, de un mueble o con autonomía, lo que dependerá de la evolución del niño y de su capacidad para enfrentarse a espacios desconocidos.
- La manipulación y exploración de objetos, lo que proporciona la adquisición de destrezas para la diferenciación y estimula a su vez el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje social de manera general.

La orientación a los padres debe basarse en las características específicas del desarrollo de los niños con discapacidad visual, en los principios que deben regir la educación, en la consideración de la importancia de la utilización de los analizadores conservados y el valor de los paseos y relaciones con otros niños como vías de socialización. Es importante para ello que los padres conozcan que la estimulación en esta etapa no “acelera” el desarrollo de sus hijos, sino que “facilita” que se descubran sus potencialidades, lo que requiere de una atención individualizada al ritmo de aprendizaje de cada uno.

Investigaciones realizadas demuestran que el desarrollo de los niños en esta etapa no depende tan solo de sus capacidades, sino de las influencias del medio que los potencie, donde la familia juega un papel importantísimo, “...la atención al niño ciego en la primera etapa corresponde a la familia...” para lo cual ésta debe despojarse de lástima, rechazo y debe centrar la atención en las potencialidades del niño para incidir en su desarrollo. (181:74), (57:62).

A partir de los 4 años los niños con discapacidad visual reciben una preparación intensiva que contempla la asistencia durante varios días a la semana al centro escolar de educación especial, donde se relacionan con otros niños que presentan igual discapacidad y participan en actividades de estimulación del desarrollo de las áreas más dañadas.

Los niños con discapacidad visual que se encuentran en contextos pedagógicos integrados reciben la estimulación conjuntamente con sus coetáneos en las zonas de

residencia, a través de la promotora o ejecutora del programa “Educa a tu hijo”, que orientan también a la familia y brindan seguimiento al desarrollo del menor.

En el proceso de intervención pedagógica con estos niños, se incluyen las áreas de desarrollo de la educación preescolar general, como el juego, el componente sensorial, el lenguaje, la construcción y el modelado, además de realizarse adaptaciones de acceso al currículo, necesarias en el caso particular de la atención a la baja visión.

Acerca de la teoría del juego son importantes los aportes de Vigotsky L., referidos a su origen y función en el desarrollo del niño, “el juego “constituye una línea dominante de ese desarrollo y no una actividad predominante de una etapa”. (62:23)

El juego tiene un carácter activo y creador, es una fuente de desarrollo inagotable que produce cambios en las actitudes y en la conciencia; tiene valor educativo, pues constituye una vía de preparación para la vida adulta; en un juego bien dirigido se contribuye a la formación de cualidades y adquisición de conocimientos, así como al desarrollo físico y psíquico.

Esteva M. reconoce el carácter social del juego al desarrollarse bajo la influencia de los adultos, lo que significa que “no es la manifestación de instintos hereditarios, sino un producto socialmente adquirido” (62:10). Según esta autora el juego de roles influye de manera significativa en el desarrollo psíquico del niño, constituye una vía para la solución de

la contradicción que ocurre en esa edad (3 a 5 años), “al querer ser como los adultos y hacer lo que estos hacen, aunque sus posibilidades no se lo permitan” (62: 14).

Para Aroche A., “el juego es una categoría de carácter universal e integral, porque desarrolla todos los aspectos de la personalidad, tiene su propia lógica interna (sentido psicológico) influenciada por el medio (sentido sociocultural) y es por excelencia un determinante y solucionador de problemas, lo cual impulsa su desarrollo y el de sus jugadores hacia planos más diversos y complejos” (13:5). La autora afirma que el juego debe tener un carácter participativo y le atribuye como características, el dinamismo, la creatividad y la acción entre niños y docentes.

Se considera de gran importancia el juego de roles, que tiene como características fundamentales las siguientes:

- Es la reproducción de una actividad real, en la que el niño crea la situación de juego y el tema correspondiente.
- Tanto el tema como los roles llenan todo el juego, al subordinarse el niño a las exigencias del rol y a las reglas internas que de él se derivan.
- Se crea una situación lúdica al realizar las acciones de los roles que conforman el tema.
- Se pueden utilizar como procedimiento en los juegos de reglas.
- Se diferencian de otros juegos, porque en estos los niños asumen las reglas que están implícitas en el rol y representan las acciones y relaciones de los adultos.

La utilización del juego, específicamente del juego de roles en la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión, contribuye a la potenciación del desarrollo en determinadas áreas que pueden estar dañadas como consecuencia de la discapacidad visual.

La experiencia en el trabajo investigativo en el estudio sobre esta temática, permite afirmar que durante el proceso de estimulación quedan pobremente ejercitadas determinadas acciones que estimulen y preparen a los niños para el aprendizaje lector, como: la diferenciación auditiva, la percepción táctil de texturas y temperaturas, la estimulación de los residuos visuales y la motivación para el futuro proceso lector,

fundamentalmente en los contextos donde la orientación a las familias se realiza a través del programa “Educa a tu hijo”.

El tránsito por el grado preescolar (5-6 años de edad), debe garantizar la preparación para el proceso lector a través de diversas áreas que se contemplan en el currículo ordinario y las adaptaciones de acceso. Las investigaciones realizadas con niños que presentan discapacidad visual del primer ciclo de la enseñanza primaria, demuestran que a pesar de estimularse el oído fonemático, la discriminación auditiva, el tacto para la percepción de puntos a relieve y la orientación espacial, persisten dificultades en la lectura

que tienen su base en procesos básicos como la conciencia fonológica, el desarrollo del vocabulario y la eficiencia visual. (122:85)

Es por ello que deben estudiarse profundamente los fundamentos psicopedagógicos y metodológicos de la educación preescolar para organizar la estimulación - prevención-corrección de estos procesos en niños con baja visión, en los cuales es decisivo el papel que desempeñan todas las acciones de estimulación posibles, bien organizadas y especialmente dirigidas.

El proceso de estimulación constituye una exigencia y condición necesaria para el desarrollo humano. En aquellos niños que presentan características especiales en su desarrollo adquiere una mayor relevancia el trabajo de estimulación, debido a la repercusión positiva que tiene para la prevención o disminución de las conductas discapacitantes.

La autora Torres M. expone, que en los últimos años se ha producido una gran difusión de estrategias, alternativas y diversidad de programas de estimulación, por lo que “deben tenerse en cuenta determinados momentos o etapas que van desde el diagnóstico de las características de los niños, del contexto y de los recursos disponibles, hasta el diseño de actividades de estimulación, seguimiento y control de su aplicación”. (176:112)

En este proceso de estimulación debe valorarse el fundamento vigotskiano sobre la relación enseñanza - desarrollo; la primera conduce y guía el desarrollo, por lo que en el proceso educativo deben organizarse las tareas, de manera que partan del desarrollo alcanzado por el niño hacia niveles superiores.

La estimulación exige de “la participación de educadores optimistas, convertidos en factor principal para que se produzca el desarrollo infantil y responsables por el resultado que

alcance su grupo de educandos, lo que no se debe sólo a la naturaleza, sino también al propio niño o sus condiciones hereditarias” (111:17). Estos aspectos, aunque deben ser tenidos en cuenta, no son suficientes, por lo que es el educador quien asume la responsabilidad de conducir un proceso de educación que promueva el desarrollo.

En el trabajo de estimulación debe materializarse la tesis sobre los períodos sensitivos del desarrollo, pues, ”... a pesar de que la enseñanza va delante y conduce el desarrollo,

esta propia enseñanza tiene que tener en cuenta necesariamente, las propias leyes del desarrollo...”, (56:32) o sea, no toda enseñanza en cada edad es igualmente efectiva, ya que existen períodos del desarrollo en el niño, que son especialmente sensitivos para la asimilación de determinados aprendizajes y es precisamente en estos períodos que la enseñanza puede ejercer mayor efecto sobre el desarrollo.

1.3. Lectura y discapacidad visual.

La lectura es una fuente inagotable que permite al que lee conocer experiencias acumuladas por la humanidad durante siglos, mediante la percepción visual de la expresión gráfica resumida en las palabras. Cuando surgen dificultades en la percepción visual es preciso buscar otras vías de “flanqueo”, como expresara Vigotsky L., que descubran el camino que deben seguir las personas con discapacidad visual para acceder a la adquisición de la lectura como herramienta imprescindible para su desarrollo integral. (183:126)

“Leer es el resultado de dos capacidades: reconocimiento de palabras escritas y capacidad de comprensión del lenguaje. Es ser capaz de transformar un mensaje escrito en sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es ser capaz de jugar y apreciar el valor estético.”(157:78)

La lectura es un acto formativo, que implica una necesaria, profunda e íntima relación entre el texto y la subjetividad de quien lee. “...cada lector se recrea con el libro que lee. Cada lector es cuando lee el propio lector de sí mismo...” (19:72).

La autora Aguirre M. expresa que “leer es informarse y formarse, es desarrollar el lenguaje y con él la hondura y las perspectivas de horizontes del pensamiento, es ampliar la capacidad de la razón y el juicio, del conocimiento teórico y el aumento de posibilidades de la aplicación de esto en la práctica.”(3:8)

En el presente estudio se asumen estos criterios acerca de la lectura y a su vez se considera de gran importancia el análisis de estas reflexiones desde el punto de vista pedagógico, lo que permitirá al maestro comprender que en la enseñanza - aprendizaje de la lectura se deben estimular diversos procesos implicados en la realización del acto lector

como algo particular, bajo la guía del adulto (maestro). Es de esta forma como se pone de manifiesto el proceso de interiorización de lo que se lee.

La lectura es un proceso que implica diversos niveles de análisis de la información; esto significa que constituye un proceso, pues implica diversas funciones y etapas que deben ser estimuladas para lograr con éxito el propio acto lector, de manera que se convierta en placer, saber o conocimiento, lo cual se ha demostrado que influye, entre otros aspectos, sobre el desarrollo de la psiquis del niño; en la formación de capacidades; en el desarrollo de la imaginación; en el perfeccionamiento de la expresión oral y el vocabulario, así como en el desarrollo de sentimientos y fortalecimiento de su carácter.(169:86-95)

Con relación a la lectura, José Martí expresó que: "... Al leer se ha de horadar, como al escribir. El que lee deprisa no lee...". "De ahí que no fuere nunca un buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí; sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar desde su inteligencia y sus sentimientos lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores de él, sin establecer esa fusión entre su cultura, su experiencia, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde." (121:62). Esta visión martiana refleja la necesidad de que la lectura adquiera un carácter consciente, lo que no es posible sin la motivación y atención dirigida desde las primeras edades.

La enseñanza de la lectura en Cuba constituye uno de los componentes de la asignatura Lengua Española. El resto de los componentes: la escritura, la expresión oral, la gramática, la ortografía y la caligrafía son partes esenciales de la lengua que preparan al alumno para comprender el resto de las materias escolares. En la educación primaria estos componentes reciben un tratamiento diferenciado y aumentan su complejidad de acuerdo con el grado escolar.

La preparación para la lectura debe comenzar desde edades tempranas, a pesar de que su enseñanza sistemática se inicia en el primer grado y transcurre a través de varias etapas

que garantizan la asimilación consciente del texto leído. Estas etapas son: la etapa de aprestamiento, la de adquisición y la de ejercitación y consolidación.

El acceso a la lectura en la mayoría de las personas transcurre por dos vías diferentes, esencialmente la visual y la auditiva, las que estimulan el léxico interno, (169:46), es decir, en el proceso lector de las personas con visión normal tienen primacía los analizadores visual y auditivo; sin embargo, cuando existe una discapacidad visual, los analizadores táctil y cutáneo – motriz pasan a ocupar un lugar importante como apoyo al auditivo (conservado) y al visual (dañado).

Para las personas ciegas estas “vías de flaqueo” que permiten el desarrollo cultural, se sustentan en el Sistema Braille; y para las que poseen baja visión se expresan en todas las ayudas ópticas y no ópticas posibles, que les facilite el acceso a los textos escritos.

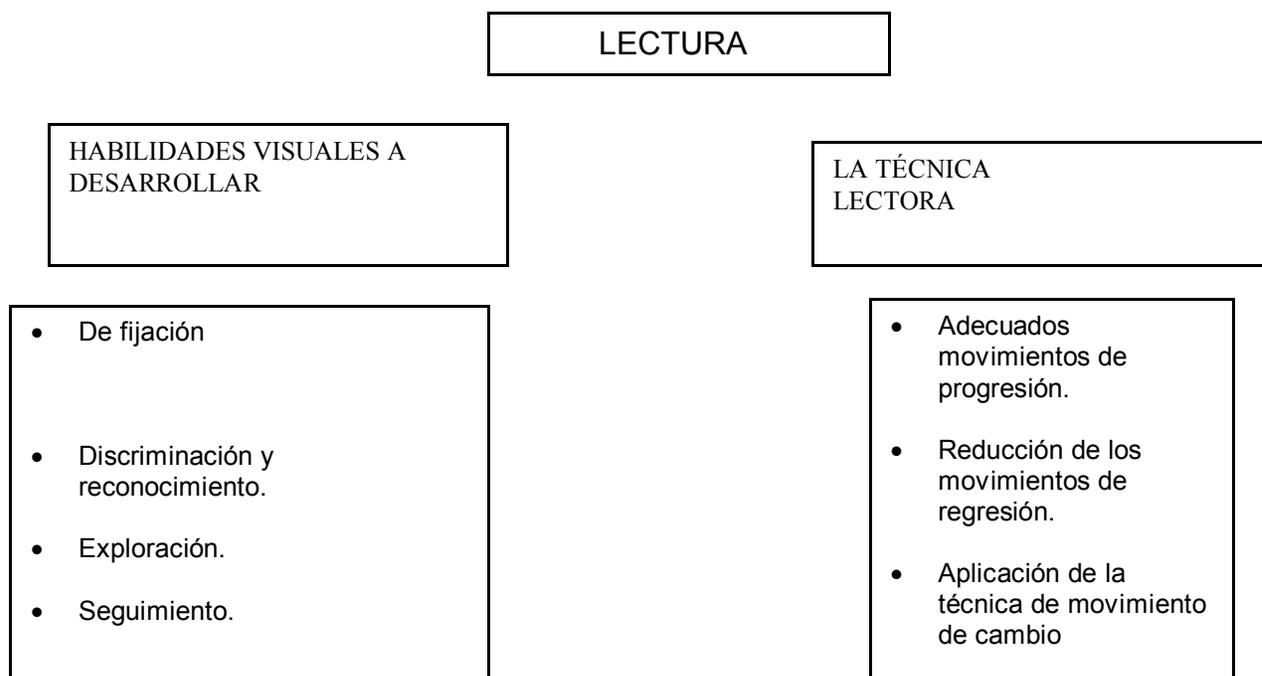
Con respecto a la atención pedagógica de los niños con baja visión, existían criterios erróneos sobre la utilización de la visión residual, pues se consideraba que era necesario disuadir a estas personas de emplear su visión, con el objetivo de conservarla y “no gastarla”. Estos criterios se eliminaron a partir de investigaciones realizadas en los años 50 del siglo XX Barraga N. (1986), cuando se reconoció que muchos niños ciegos poseían una visión funcional útil, que podía ser estimulada desde períodos tempranos del desarrollo, especialmente en la etapa de desarrollo visual. Las experiencias en el trabajo pedagógico especializado demuestran que niños que funcionaban como invidentes totales, después de un entrenamiento y estimulación visual, se desempeñan como videntes - con baja visión y pueden emplear la lectura en tinta para su aprendizaje.

Por esta razón, la determinación del tipo de escritura más adecuada para cada niño no resulta una decisión fácil, ya que en ella se deben tener en cuenta no sólo las necesidades actuales del alumno, sino también las futuras, tanto en el terreno educativo, como en el vocacional y laboral, (Koenig A. y Holbrook N. (1991)). Esta decisión debe ser tomada por pedagogos, psicólogos y familiares después de la recomendación del oftalmólogo y ello depende en gran medida de la capacidad que posea el niño para percibir objetos del medio. Emplearán el sistema Braille aquéllos, cuya percepción visual sólo les permita el reconocimiento de bultos, luces o en algunos casos sea nula.

Esta posición es optimista, se basa más en el reconocimiento de las potencialidades que posee el alumno para aprender a leer y en la responsabilidad de su entorno socio - educativo, que en la pérdida visual, orgánica, que presenta.

La lecto - escritura en tinta se utiliza en personas que aunque poseen una baja visión, su eficiencia visual permite acceder a ella, ya que, como expresara Crespo, S. (1980), son muchas las variables que interfieren en la eficiencia visual de cada alumno: "... la patología ocular, otras deficiencias, la motivación, inteligencia general, interés por la lectura, autoimagen, condiciones ambientales en que se desenvuelve y las circunstancias en que se realiza el aprendizaje, todo ello hace que cada alumno sea un ser único y sus necesidades deban por lo tanto, medirse individualmente..." (100:205)

El análisis anterior conduce a la reflexión sobre aspectos de la lecto - escritura en tinta que, mientras que en las personas videntes transcurren sin dificultad, en las de baja visión suelen producirse de manera diferente. Entre estos elementos se destacan la técnica lectora y las habilidades visuales implicadas en ella, como se puede apreciar en el esquema



siguiente:

Esquema 1. Elementos a tener en cuenta para la lectura en los niños con baja visión.

La utilización de la técnica de la lectura en tinta exige del desarrollo de habilidades en tareas que deben realizarse de cerca, como las de fijación, discriminación y reconocimiento, exploración, seguimiento y coordinación visomotora. El proceso de desarrollo de estas habilidades en niños con discapacidad visual severa se hace más lento y difícil, lo que reafirma la importancia de la preparación del niño con esta discapacidad para el aprendizaje lector propiamente dicho en el marco escolar. La técnica lectora implica movimientos oculares y de fijación que las personas con dificultades en el campo visual deben ir desarrollando paulatinamente para la ejecución de movimientos de progresión, regresión y cambio de líneas durante el acto lector. Al producirse un daño en cualesquiera de las estructuras oculares se dificulta la realización de estas acciones, pues el proceso de desarrollo perceptual es mucho más lento en estos niños que en los que no presentan dificultades visuales.

Autores como Arjona C., González A., Romero F. (1994) explican que en el proceso pedagógico se pueden agrupar niños con diferentes tipos de lesiones oculares, como sigue:

- 1er grupo: Los que tienen escotomas centrales con visión periférica;
- 2do grupo: Los que tienen pérdida en la visión periférica con visión central;
- 3er grupo: Los que tienen problemas de motilidad ocular, (nistagmus);

- 4to grupo: Los que tienen problemas con la agudeza visual.

Estos autores brindan recomendaciones pedagógicas para que cada uno de estos grupos de niños pueda acceder al material visual, de manera diferente. Los niños que pertenecen al primer grupo no deben usar macrotipos; los del segundo, son lentos en la exploración y seguimiento, por lo que se les debe enseñar a mover los ojos simultáneamente a distancias cortas, los del tercero, al dificultárseles el proceso de coordinación visomotora, deben aprender a mover la cabeza en lugar de los ojos y los del último grupo, pueden compensar su percepción borrosa con la utilización de ayudas ópticas que amplíen la imagen.

Estas sugerencias deben ser atendidas por el maestro en correspondencia con la diversidad que existe en la entidad “discapacidad visual - baja visión”, para organizar la intervención pedagógica a partir de la corrección - compensación de la dificultad primaria que

presentan estos niños y la prevención de dificultades que puedan surgir en otras áreas del desarrollo.

En el trabajo educativo con estos niños se materializan las ideas de Vigotsky L., acerca de su personalidad, la cual se desarrolla bajo las mismas leyes que los videntes, con una educación que debe cumplir los mismos objetivos, con el empleo de otras vías metodológicas.

Acerca de la lectura en niños con discapacidad visual se han realizado diversos estudios: Santaballa A. (1987), Inde K. y Backman O. (1988), Simón C. (1994) y Martín D. (1997). Estas investigaciones tratan sobre las habilidades lectoras, la velocidad, los procesos básicos de la lectura Braille y los errores más frecuentes en la lecto-escritura en niños de la educación primaria.

Las investigaciones demuestran que, a pesar de la existencia de leyes que rigen el desarrollo general del niño, las particularidades de la personalidad de aquéllos que presentan discapacidad visual, hacen que se presenten peculiaridades específicas en determinados actos y procesos del aprendizaje escolar.

Gallo J., Echenique D., Brito V. y Santaballa A. (1987), en estudios comparativos del proceso lector entre niños videntes e invidentes demuestran que en ambos casos aumenta la velocidad lectora con el nivel escolar; pero en el caso de los niños ciegos la lectura es algo más lenta debido al reducido campo perceptual de la mano en relación con la vista, y es el retroceso la dificultad fundamental que estos presentan. Estos autores demostraron que los niños con edades acordes al grado que recibieron la estimulación desde edades tempranas, presentan mejores índices de velocidad lectora.

Aunque se demuestra que en etapas iniciales del aprendizaje existe una gran diferencia entre la velocidad lectora de los videntes e invidentes, en estos últimos puede llegar a desarrollarse exitosamente en los primeros años si se diseñan estrategias específicas para el movimiento preciso de las manos, programas de entrenamiento en la comprensión de textos con diferentes estructuras (en el caso del Braille) y ejercicios para la estimulación visual (en niños que leen en tinta), de manera que puedan enfocar, explorar y rastrear textos escritos con facilidad, mediante el empleo de ayudas ópticas y no ópticas.

Acerca de las dificultades lectoras más frecuentes en los niños con discapacidad visual los investigadores citados coinciden en que se presentan errores parecidos a los de los niños videntes, aunque se reconoce que en la mayoría de los casos no se deben a la dificultad visual, sino a procesos específicos de la lectura Martín, D. (1996), como el desarrollo perceptual: auditivo, visual y táctil, la organización témporo-espacial; el desarrollo del lenguaje, entre otros, los cuales deben recibir un tratamiento particular en presencia de alguna patología visual. Estos procesos constituyen líneas correctivas para el tratamiento de la discapacidad visual con fines de aprendizaje.

El proceso lector de los niños con discapacidad visual requiere de esfuerzos por parte de los alumnos y maestros, de manera que se incluyan todas las estrategias, programas, actividades, acciones e instrumentos específicos que garanticen el éxito del aprendizaje. Es necesario que siempre, durante este proceso, se establezca una etapa de preparación, otra de ejecución y una de control, donde se estimule el desarrollo de procesos que condicionen la calidad en la realización de la propia lectura.

Estos son fundamentos que indican la necesidad de realizar la preparación para el aprendizaje lector de los niños con baja visión desde etapas tempranas de su desarrollo, de modo que se organicen tareas de estimulación de los procesos, requisitos o funciones que están implicados en la lectura.

1.4. La estimulación del niño con baja visión para el futuro proceso lector. Sus premisas básicas.

“Para que cualquier niño pueda aprender con éxito las materias escolares necesita una preparación previa que desarrolle capacidades intelectuales, cualidades volitivas y morales, así como el deseo de saber, que desde períodos tempranos del desarrollo pueden estimularse. (109:24)

La estimulación del niño con baja visión para el proceso lector debe realizarse desde edades tempranas del desarrollo, ya que a los 3 años él presenta un mayor grado de madurez en su memoria, en la comprensión y en la motricidad. En esta edad ocurre un desarrollo acelerado de la organización cerebral, “se aprecia una fase de obstinación, el niño es voluntarioso, caprichoso” (185:126). Esta etapa se considera como un período sensitivo y crítico del desarrollo, propicio para la estimulación del proceso lector en general, mediante la

atención a determinadas premisas básicas.

Autores como Brito H., Stettemeier F., Trujillo L. (1973), explican que deben darse en el niño *condiciones básicas* predisponentes hacia el acto lector, en las que se incluye la madurez en el desarrollo físico y sensorial; de la visión, audición, salud, coordinación, dominio de los colores, trazado de figuras; maduración del lenguaje y desarrollo emocional y social. Se explican estas condiciones y se hace énfasis en que deben poseer cierto grado de maduración; sin embargo, no se precisa si esta maduración irá aparejada a la edad o al desarrollo del individuo.

Muchelli R. y Bourcier A. (1979) argumentan la existencia de un *nivel madurativo* (neuropsicológico), imprescindible para que la adquisición de la lectura tenga garantía; incluyen entre los factores necesarios para la escritura y el cálculo: nivel mental adecuado, madurez psicomotriz, dominio de la comunicación verbal y madurez psicoafectiva. A pesar

de que la determinación de estos factores representa una posición más clara que la anterior, carece de mayor fundamentación el factor relacionado con el nivel mental adecuado, como indicador diferencial que constituya una condición previa para la lectura.

Rosales C. (1987), considera necesario establecer una serie de *requisitos previos* relativos al desarrollo de capacidades en los niños en cuanto a la disposición de circunstancias ambientales y pedagógicas para comenzar con éxito la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Para ello tiene en cuenta los “*prerrequisitos*” que aporta Mialaret G., entre los que describe, en primer lugar, las condiciones sociales y aspectos afectivos, donde la familia y las influencias sociales desempeñan un papel sumamente importante en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos; en segundo lugar, las condiciones perceptivo-motrices que son denominadas por el autor como acciones coordinadas de la motricidad, la visión y la audición; en tercer lugar, las condiciones relativas a la lengua que abarcan tres aspectos para el desarrollo del lenguaje oral: la simbolización, la comunicación y el vocabulario; y en cuarto lugar, con relación a la estructuración del espacio, describe la orientación y la estructuración espacial. Por último, incluye las condiciones vinculadas al nivel intelectual en relación con la edad mental (6 años), más apropiada para la adquisición de la lectura.

Las concepciones de este autor son cualitativamente superiores con relación a los que le antecedieron, pues no sólo dirige la atención hacia el desarrollo individual, sino incluye,

además, elementos sociales, determinantes en el desarrollo del menor y precisa los aspectos a tener en cuenta en el contenido de cada uno de los requisitos establecidos por él para la realización del acto lector.

Tapia F. y Oña J. (2000), exponen que para que el aprendizaje de la lecto-escritura se lleve a cabo en forma correcta, es necesario contar con determinadas condiciones psicofísicas y ambientales especiales. Estos momentos donde el individuo ya ha vencido todos los requisitos que le permiten realizar fácilmente un determinado aprendizaje del proceso de lecto – escritura, son considerados como *niveles madurativos*.

Según estos autores, para que el aprendizaje sea satisfactorio, todos los factores motores, psíquicos y afectivos deben haber alcanzado la adecuada madurez, por lo tanto para alcanzar nivel suficiente de madurez lectora y gráfica resulta imprescindible la

intervención de los factores siguientes: lenguaje, nivel mental, desarrollo psicomotriz, desarrollo perceptivo y factores emocionales o ambientales

Como requisitos fundamentales para afirmar que el niño ha adquirido madurez lectora, estos autores, fundamentan la necesidad de la adquisición de la marcha, del conocimiento de su cuerpo y del predominio lateral en el desarrollo psicomotriz, y en cuanto al desarrollo perceptivo, la percepción visual del color, la forma y del tamaño y la percepción auditiva, espacial y de tiempo. Además, declaran la importancia de los factores emocionales, expresados a través de la adaptación al medio escolar y de la aparición de rasgos de ansiedad en los niños, aspecto que debe ser tratado antes de comenzar el aprendizaje lector propiamente dicho.

Las ideas de estos autores poseen gran valor en la preparación de los niños para el primer grado escolar, o sea, cuando se inician en el aprendizaje instrumental, porque expresan la necesidad de atender el elemento afectivo y motivacional del niño durante su preparación para el aprendizaje, lo que adquiere mayor significación cuando se trata de niños pequeños que tienen afectada una importante vía sensorial, que les dificulta el conocimiento del mundo circundante.

Rodríguez O., y Ojito M., (2001), en estudios comparativos realizados con niños de intelecto “normal” y niños con dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje, demostraron cómo, en el aprendizaje de la lectura y escritura, intervienen *determinados factores*. En

primer lugar, el lenguaje, como el proceso que incluye la correcta estructuración y funcionamiento de los órganos articulatorios, lo que brinda la posibilidad de expresión oral y recepción e incluye el nivel léxico-semántico y las posibilidades para la imitación, así como adecuados patrones lingüísticos. Además, se refieren a otros factores como el desarrollo perceptivo, el psicomotriz y la predominancia lateral; los factores emocionales, el nivel mental y de madurez de las funciones básicas y explican esta última como “la integración de los procesos biológicos y socioculturales que influyen en el desarrollo infantil y preparan al niño para el aprendizaje”. (139:45)

En la obra de Gayoso N. (2003), se describe que en el complejo proceso psicolingüístico lector intervienen *diversos factores* relacionados entre sí y que estos dependen de: el

desarrollo alcanzado por el niño, las influencias del medio en que se ha desarrollado éste y de las habilidades estratégicas logradas en el trabajo educativo. Para ello menciona como factores: el desarrollo psicofísico (de estructuras para enfrentar el aprendizaje: oído, vista, habla); la madurez intelectual que incluye el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias; el dominio del lenguaje; las influencias del medio, que abarcan toda la estimulación y experiencias adquiridas por el menor hasta el momento de iniciar el aprendizaje sistemático. Como un factor importante, destaca la atención pedagógica recibida, pues esta última propicia un mejor conocimiento del niño por el maestro que le enseñará a leer, así como la ayuda específica que necesita para aprender a leer y escribir.

Se considera de suma importancia la atención pedagógica anterior que ha recibido el niño para el aprendizaje. La presente investigación se apoya en las ideas contenidas en estudios realizados en Cuba por López J. y Siverio A.(1974), que demostraron que los niños que habían asistido a instituciones escolares en la etapa preescolar, alcanzaron una mayor calidad en el aprendizaje de la lectura, escritura y habilidades matemáticas y por el contrario, niños que comenzaron el primer grado sin esta preparación previa, necesitaron realizar un mayor esfuerzo y un tiempo mayor para dicho aprendizaje, lo que les provocaba fatiga, cansancio y falta de interés.

En relación con las personas que presentan discapacidad visual, diferentes autores describen las áreas que deben tenerse en cuenta para la enseñanza de la lectura. Simón C. (1994) se refiere a la lectura Braille y plantea que deben considerarse como áreas para el aprendizaje lector: la motivación, el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor (fino y grueso), así como la sensibilidad táctil. “Algunas habilidades en estas áreas se adquieren sin instrucción específica, pero otras, como las implicadas en las habilidades de carácter motor son susceptibles de entrenamiento.” (169:95)

La autora mencionada hace énfasis en la importancia del desarrollo cognitivo en la etapa preescolar, pues debido a la discapacidad visual puede existir un retardo en el desarrollo del niño, ocasionado por la pobre estimulación ambiental, lo que reduce sus representaciones figurativas, aspecto de gran valor en el aprendizaje lector.

El análisis y la sistematización de las posiciones teóricas de los autores antes citados acerca de las condiciones previas para el proceso lector constituyen fundamentos

esenciales para determinar que se deben estimular “las **premisas básicas**” en los niños con baja visión desde la etapa preescolar.

En el presente estudio se asume el concepto de premisas básicas del proceso lector, a partir del criterio de que *premisa*, “es la señal o indicio que permite inferir una cosa o se busca el conocimiento de ella”. , o “lo que se anticipa y de donde se saca algo en conclusión” (6:632); “Toda proposición de la cual se infiera otra proposición” (1:945). Esto explica la existencia de procesos y/o aspectos que constituyen premisas o condiciones previas que conducen al éxito del acto de leer. Las premisas básicas, cuyo desarrollo debe constituir fuerza motriz y de corrección - compensación en los niños con baja visión son las siguientes: el desarrollo del lenguaje, de la percepción, del aspecto cognitivo, de la motricidad y de la motivación hacia la lectura.

La distinción por separado de los procesos y/o aspectos que se determinan en la presente investigación como premisas básicas para el proceso lector obedece a razones de orden metodológico para una mejor comprensión y estructuración de la participación de cada una de ellas en la estimulación, aunque la incidencia sea de forma integrada, en función del desarrollo de la personalidad. Resultan imprescindibles, como condiciones previas para el futuro proceso lector, lo que en el caso de los niños con baja visión adquiere una peculiaridad, de cuya comprensión debe partir todo el trabajo de estimulación.

A partir de las características propias del proceso lector, de las particularidades del desarrollo de los niños con baja visión en la edad preescolar y los resultados de las investigaciones realizadas acerca de este proceso en los niños con discapacidad visual, se concretan las razones de la selección de estos procesos y/o aspectos, como necesarios a estimular específicamente en esta etapa, las cuales se describen a continuación:

a) La necesidad de organizar y planificar la estimulación de procesos que se afectan debido a la baja visión, como **la percepción visual, la motricidad y la orientación témporo - espacial.**

La percepción visual del niño con baja visión es estrecha y limitada, lo que conduce a la formación de representaciones distorsionadas del mundo circundante; es necesario estimular su desarrollo en forma jerárquica, con una secuencia lógica, según las particularidades psicopedagógicas y sobre la base de los niveles de desarrollo perceptual que implican la adquisición de habilidades visuales necesarias para el futuro proceso lector.

Las dificultades perceptuales repercuten en el desarrollo de la motricidad general, y en la orientación témporo - espacial. La estimulación, especialmente dirigida, propicia que el niño enriquezca su experiencia sensorial y se forme en él una concepción más clara del mundo que lo rodea, lo que contribuye a la potenciación del desarrollo de habilidades como condición previa al aprendizaje posterior de las materias escolares.

b) La posibilidad de algunos procesos de potenciar el desarrollo de los niños con baja visión, los que se sustentan en los fundamentos vigotskianos sobre la corrección - compensación del defecto, como el **lenguaje, la percepción táctil y la auditiva**.

El lenguaje es un proceso potenciador por excelencia del desarrollo de estos niños, pues corrige, precisa y refina las percepciones visuales deficientes, además de complementar los rasgos y cualidades de los objetos y fenómenos que no pueden ser percibidos. La estimulación desde edades tempranas, en correspondencia con las necesidades propias de cada niño, enriquece la experiencia sensorial que, debido al retardo en su desarrollo, puede entorpecer el futuro aprendizaje lector. Este retardo se pone de manifiesto en la pobreza de vocabulario, la insuficiente diferenciación fonética de sonidos del idioma y en el empleo de palabras carentes de significado en diferentes contextos.

La estrecha relación entre el lenguaje, la percepción y la actividad práctica que realizan los niños en la edad preescolar favorece la adquisición de nuevas experiencias y conceptos de manera objetiva y propicia el desarrollo cognitivo desde edades tempranas.

La estimulación del desarrollo de la percepción auditiva y táctil en combinación con la palabra, permite que se complemente la percepción visual distorsionada y fragmentada y el reconocimiento de cualidades y propiedades de los objetos y fenómenos que no pueden ser percibidos.

c) La atención a la estimulación del desarrollo desde edades tempranas, teniendo en cuenta la existencia de períodos que son más sensibles y propensos a la adquisición de determinadas habilidades preparatorias del futuro aprendizaje. "Durante este período una influencia que antes o después tenga muy poco efecto puede afectar radicalmente el curso del desarrollo" (183:84)

Resulta indispensable aprovechar los períodos sensitivos para estimular un aspecto que no se desarrolla espontáneamente en los niños con baja visión, como la **motivación por la lectura**, debido al insuficiente contacto visual con los objetos del medio que los vincule a libros, láminas y despierte en ellos la curiosidad por conocer.

El **desarrollo cognitivo** también puede retardarse en las edades tempranas del desarrollo, como consecuencia de las dificultades visuales que reducen las experiencias sensoriales en los niños.

El **lenguaje**, como medio fundamental del desarrollo psíquico se integra en una categoría superior, que es la comunicación, la que ocupa un lugar determinante en la actividad. Mediante el lenguaje el niño se relaciona con las personas que le rodean, coordina acciones e intercambia ideas que favorece su propio proceso de socialización, tanto en el plano cognoscitivo – intelectual, como en el afectivo – motivacional.

Al asumir que el lenguaje es una de las premisas básicas del proceso lector, se coincide con otros autores que consideran que este proceso es de gran valor, pues un buen desarrollo del lenguaje favorece la formación de habilidades para acceder a los componentes semánticos de los estímulos gráficos, al relacionarlos con los sonidos. En el caso de los niños con discapacidad visual es importante aprovechar todas las situaciones de la vida diaria para estimularlos con precaución, de manera tal que no aparezcan factores negativos como el verbalismo. Hay que enseñar al niño a expresarse correctamente, con palabras conocidas y a establecer conversaciones sobre el tema deseado. “...El lenguaje estimula y activa la percepción visual limitada”. (57:26)

Las tres funciones del lenguaje son inseparables, aunque evolutivamente no coinciden. De ellas tiene grandes implicaciones para el desarrollo de la personalidad la función reguladora dirigida al control y regulación del comportamiento, la que está prácticamente ausente en la edad temprana, y que se consolida a finales de la etapa preescolar.

La percepción, como proceso psíquico que refleja los elementos o fenómenos de la realidad que inciden sobre los órganos de los sentidos y a consecuencia de la cual aparece en la conciencia la imagen íntegra del objeto, debe ser analizada en este caso desde los diversos tipos: visual, táctil y auditiva, como vías naturales que preparan al niño con discapacidad visual para el proceso lector. La pobreza de imágenes devenida como

resultado de la afectación de la percepción visual, es producto de una insuficiente estimulación del desarrollo de este tipo de percepción. Según investigaciones de Hernández C., (1997) y Mompié H., (1999), las escasas imágenes perceptuales en estos niños, son producto de una insuficiente estimulación visual y desarrollo perceptual.

La *percepción visual* debe estar dirigida al logro de mayor eficiencia, lo que contribuye a determinar el tipo de lectura que realizará el niño: en Braille o en tinta. Su desarrollo en los niños con discapacidad visual se fundamenta en los programas de estimulación visual, en los que se realiza una valoración preliminar para determinar si el niño desea aprender a ver, o sea, si está motivado hacia esta actividad, lo que puede comprobarse si se invita a mirar varias veces hacia determinado objetivo, con intervalos de descanso para evitar la fatiga visual.

Los programas de estimulación visual se fundamentan en las direcciones del trabajo correctivo-compensatorio, sustentadas por Vigotsky, L. (1989). La primera persigue como objetivo fundamental educar el uso racional de la visión residual, de modo que favorezca una mejor integración social. La segunda dirección, referida al trabajo metodológico, se desarrolla a través de determinadas acciones, métodos y técnicas que se incluyen en el programa de rehabilitación visual, llevado a efecto por un equipo integrado por todos los educadores, especialmente el rehabilitador, el oftalmólogo y los técnicos que orientan el trabajo de estimulación y corrección – compensación, mediante medios tiftotécnicos.

Para determinar el tratamiento a seguir durante la rehabilitación visual se registran las conductas visuales, mediante la planilla de observación, que debe ser complementada con la ayuda del personal médico, pedagógico y los familiares que rodean al menor. En ella se valora el comportamiento visual del niño en diferentes contextos. Su resultado sirve de base para el diseño de la estrategia a seguir en el proceso de rehabilitación visual que debe tener un carácter personalizado, así como el control de su efectividad a medida que avanza el tratamiento.

Barraga, N. (1989), considera que los programas de rehabilitación visual deben llevar implícito determinados aspectos que garanticen la lecto-escritura en tinta para los niños que puedan utilizarla. Por lo tanto, estos programas deben contener actividades: de coordinación visomotora; de figura - fondo; de posición en el espacio; de relaciones espaciales; para la memoria de estímulos visuales; de visualización, imaginación y creación.

Estas actividades son necesarias en períodos tempranos y constituyen espacios propicios para estimular el desarrollo visual, el que debe completarse a los 7 u 8 años de edad. Además, se han de tener en cuenta determinadas condiciones particulares para lograr una estimulación personalizada, entre las que se hallan:

- El conocimiento profundo de los niños en general y de las particularidades de su estado visual.
- Ayudas (ópticas y no ópticas) que se necesiten para el desarrollo de sus potencialidades.
- Variedad y distancia de los códigos ambientales para el buen desarrollo de la eficiencia visual.

En los niños con discapacidad visual el desarrollo de la *percepción auditiva* debe encaminarse a potenciar la diferenciación de sonidos del medio de manera selectiva, lo cual garantizará la percepción fonemática de los sonidos del idioma, imprescindible para aprender más tarde sus códigos.

Para los niños con afectación visual severa, específicamente los afectados desde el nacimiento, algunos estímulos sonoros constituyen la primera fuente de contacto con el medio, por lo que una excesiva estimulación auditiva con sonidos carentes de significado, puede ser dañina. En este caso ha de tenerse presente la diferenciación de la estimulación sonora y la facilitación de informaciones auditivas que puedan convertirse en experiencias sensoperceptuales positivas para el aprendizaje.

La estimulación de la diferenciación auditiva debe organizarse de acuerdo con la profundidad de la pérdida visual y la complejidad del sonido en dependencia de la experiencia audio - perceptiva anterior que posea cada niño.

Primero se comprueba si el niño tiene conciencia de los sonidos que le rodean para estimular después la respuesta a los sonidos específicos de su interés. La familiarización con voces, tonos, sonidos y ruidos familiares con el objetivo de diferenciarlos y discriminarlos, representa una etapa importante de la diferenciación auditiva, la que favorece la orientación, facilita la movilidad del niño hacia otros espacios y sienta las bases para el reconocimiento de sonidos relacionados con las palabras del idioma.

Este proceso, que debe transcurrir paulatinamente en el niño con baja visión, contribuye al desarrollo de habilidades de diferenciación auditiva propias en los niños de edad preescolar que sirven de base a un futuro proceso lector.

El trabajo sobre la *percepción táctil* en los niños con discapacidad visual se realiza para desarrollar habilidades hápticas eficaces que faciliten la diferenciación de texturas, de temperaturas y de símbolos gráficos, lo que favorecerá la comprensión posterior del Sistema Braille, como vía específica de adquisición de la lectura en las personas ciegas.

“La lentitud del proceso perceptual, debido a la estrechez de la visibilidad, la secuencialidad de la percepción táctil y la baja eficiencia visual, pueden ser la consecuencias de un insuficiente tratamiento metodológico encaminado al desarrollo y aprendizaje perceptual desde las primeras edades” (133:56).

La participación en actividades lúdicas, docentes y laborales contribuye a la estimulación de la percepción táctil en los niños pequeños con discapacidad visual. Mediante las actividades lúdicas se potencia el trabajo sobre los analizadores conservados, ya que los juegos enriquecen las experiencias sensoriales y educan hábitos de manipulación de objetos, lo que permite al niño “investigar” sobre las características de los objetos que palpa o que percibe mediante sus restos visuales conservados, aunque estos sean mínimos.

Barraga N. (1994), recomienda la utilización de niveles para el aprendizaje táctil, los que transitan desde el reconocimiento de formas, temperaturas y texturas, hasta la discriminación y el reconocimiento de símbolos, de manera que se produzca un adiestramiento de manos y dedos para completar la percepción mediante el tacto.

Investigaciones realizadas por García L. y Sabater A.(1995), demostraron que la utilización de la representación gráfica de objetos en dos dimensiones (láminas a relieve), constituye una vía eficaz de adiestramiento táctil, conocimiento de objetos y fenómenos del mundo y estimula el interés por la exploración háptica y por el aprendizaje en general. Estos resultados se constatan mediante la creación de cuentos infantiles ilustrados a relieve, lo que influyó notablemente en la motivación por la lectura de los niños ciegos.

La motricidad es un proceso muy vinculado a la orientación témporo - espacial y debe ser especialmente estimulado en personas con discapacidad visual.

Estudios realizados por Pérez P. (1994), demuestran que en los niños con discapacidad visual se aprecia retraso en la adquisición de destrezas vinculadas a movimientos finos y gruesos. Entre los factores que provocan este retraso, se encuentran los siguientes: (92:30)

- Dificultades en la percepción visual como incentivo para el movimiento.
- Carencia de oportunidades para experimentar el movimiento, causada por sobreprotección de quienes están a su alrededor, o desconocimiento de los tipos y formas de ayuda que pueden ofrecerles y/o ansiedad respecto a cómo educarlos.
- Falta de confianza en sí mismos cuando se encuentran en lugares que no les son familiares.
- Escasas actividades de estimulación con horarios y secuencias apropiadas.

Estos factores conducen a “la aparición de algunas peculiaridades en el área motora como son la hipotonía; retardo en la adquisición de habilidades audio-manuales y óculo - manuales; presencia de estereotipias y la adquisición de posturas inadecuadas” (92:32). Estas manifestaciones deben ser atendidas desde etapas tempranas del desarrollo, para prevenir su aparición, eliminarlas o atenuarlas oportunamente, lo que constituirá un aspecto propedéutico importante para el futuro aprendizaje lector.

Las vías para intervenir ante las dificultades motoras en los niños con discapacidad visual son abordadas por los autores citados con anterioridad, los que además, incluyen orientaciones a los padres para evitar la sobreprotección y el temor en el trabajo con los niños, la realización de actividades lúdicas, de exploración y aprendizaje que deben estar presentes en el proceso de estimulación desde edades tempranas.

La realización de diversas tareas dirigidas al desarrollo motor de los niños que presentan discapacidad visual viabiliza la adquisición de destrezas motoras gruesas y finas, así como la ejecución de ejercicios de coordinación óculo – manual, como acciones preparatorias a la lectura de textos.

La motivación hacia la lectura es un aspecto esencial en la educación de los niños con discapacidad visual, pues mientras “los videntes manifiestan un gran interés por la

instrucción lectora debido a que están familiarizados desde edades muy tempranas con materiales escritos como carteles, libros de cuentos, dibujos, letreros en programas televisivos, etc, a los niños invidentes o con baja visión se les dificulta la interacción directa con materiales escritos dispuestos a su alrededor. Además de esto los padres, por temor a que se agudice el problema visual, no les invitan a percibir dibujos y figuras y en muchos de casos no les compran ni les leen libros de cuentos.” (169:49).

Por esta razón, en coincidencia con los criterios expresados por la autora mencionada, se considera que el aspecto relacionado con la motivación del niño con baja visión hacia la lectura, debe ser incluido y metodológicamente tratado sin más dilación en los diseños curriculares para la intervención psicopedagógica temprana con estos niños y abarcar, además, la orientación familiar, con las vías y procedimientos de estimulación para el futuro aprendizaje lector, tanto de los niños que leerán en tinta, como de aquéllos que necesariamente tengan que recurrir al Braille.

La motivación hacia la lectura constituye una premisa o condición básica que implica crear, en el niño con baja visión, una disposición para “aprender a descubrir” en los libros, lo que se justifica con el hecho de que en las edades entre 4 y 6 años, el desarrollo afectivo se caracteriza por la consolidación de las vivencias afectivas surgidas con anterioridad, a la vez, que surgen nuevos sentimientos, relacionados con su progresivo desarrollo intelectual y la aproximación al medio escolar.

La determinación del *desarrollo cognitivo* como premisa básica para el proceso lector en y su estimulación desde edades tempranas se fundamenta en estudios de autores como: Fraiberg S. (1977), Ochaita E. (1993) y Litvak A. (1994). Estos autores fundamentan que en los períodos tempranos del desarrollo de estos niños ocurre un pequeño retardo, superado según unos, en la edad escolar, y según otros, en la adolescencia, donde el lenguaje desempeña un importante papel en el cumplimiento de la función reguladora de la conducta.

Es importante estimular la actividad cognitiva del niño con discapacidad visual desde edades tempranas para garantizar la formación y desarrollo de habilidades propias de la edad, lo que evitará el desfase en su ritmo de desarrollo y contribuirá a su preparación para el inicio del aprendizaje lector.

Se reconoce la necesidad de formar habilidades y desarrollar capacidades en la etapa anterior a la escolar. Al respecto resultan de gran valor las ideas vigotskianas sobre el curso de los aprendizajes iniciales del niño, que “constituyen la historia previa de lo que aprenderá en la escuela, ya que antes de arribar a ella, posee su propia aritmética y escritura” (183:68)

Estudios realizados con niños de edad preescolar, destacan que las dificultades en diferentes áreas del desarrollo tienen relación con las premisas para el aprendizaje lector, las que son definidas como “desviaciones potenciales en el desarrollo fónico – léxico - gramatical, durante la apropiación de la lengua, en la motricidad fina, en la orientación témporo-espacial, en la lateralidad, en la atención auditiva y en los procesos fonemáticos” (178:62). Los resultados obtenidos evidencian que muchas de estas dificultades están relacionadas con la pobre estimulación del niño en edades tempranas del desarrollo.

La estimulación abarca el conjunto de influencias socio - educativas dirigidas hacia el desarrollo de las potencialidades del niño, de modo que éste pueda encontrar respuesta oportuna a sus necesidades educativas, que se refleje en cambios cualitativamente superiores en su desarrollo. Esto se vincula directamente con la prevención, que implica la creación de condiciones para evitar la aparición de dificultades en el aprendizaje de la lectura en la edad escolar.

La concepción y organización de la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión debe partir de la intervención pedagógica, donde se empleen las diferentes vías para la educación de los niños en edad preescolar, con un personal capacitado en la dirección de esa estimulación y en la preparación de la familia para el cumplimiento de este fin.

Las reflexiones anteriores permiten considerar que la edad preescolar constituye el momento propicio para estimular intensamente las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión, pues están creadas las condiciones para que se estimule el desarrollo de todos los procesos en el propio período de formación.

La actividad es la vía idónea para el desarrollo de los procesos psíquicos y además, brinda la posibilidad de estimular las premisas básicas para el proceso lector a través de las vías de atención que ofrece la enseñanza preescolar: institucional (Círculo Infantil y grado Preescolar), y no institucional (Programa “Educa a tu hijo”).

Las recomendaciones metodológicas para la organización del proceso docente - educativo: la actividad pedagógica, la actividad independiente, el juego, la atención individualizada y la atención grupal, constituyen vías que pueden ser utilizadas en la educación de niños con discapacidades visuales en edad preescolar.

La preparación para la lectura desde la etapa preescolar implica la organización de un sistema de acciones vinculadas al desarrollo del niño, en las que se determinen las necesidades específicas y se proyecten acciones pedagógicas que faciliten la participación de la familia en el proceso de estimulación; "... determinar lo que debe constituir un programa de preparación para la lectura en la etapa preescolar, tiene como objetivo fundamental dar al niño una orientación general...", "... que se fundamenta en las particularidades de los niños de esta edad..." (112:217)

1.5. Concepciones acerca de la dirección del proceso pedagógico desarrollador en la etapa preescolar.

Para lograr el desarrollo multilateral y armónico de los niños en la etapa preescolar se necesita de la realización de tareas dirigidas por los adultos; ya sea en la escuela, el hogar u otras instituciones sociales. La dirección de este proceso se orienta fundamentalmente a la preparación de todos los factores educativos para el futuro aprendizaje escolar del niño.

La organización de la actividad pedagógica conscientemente organizada hacia un objetivo presupone relaciones sociales entre los educadores y los educandos, donde se establezcan relaciones recíprocas dialécticas que propicien una participación activa.

Según Neuner, (1981) en el proceso pedagógico se deben respetar las condiciones socioeconómicas y políticas que tienen lugar en la sociedad. "En su relación con la educación, la escuela es concebida como un sistema abierto, pero no como el único lugar responsabilizado con la formación de la personalidad de los niños" (168:312). El autor fundamenta que dicho proceso debe tener las regularidades siguientes:

- Condiciones sociales y de educación (se deben tener en cuenta las condiciones que surgen del desarrollo de la sociedad y utilizarlas activamente para la educación.)
- Objetivo, desarrollo del proceso y resultado (la selección correcta del objetivo y el análisis de su alcance durante el proceso, así como la valoración del resultado)

- Objetivo y contenido (su relación y las potencialidades del contenido para el desarrollo de la personalidad)
- La participación activa del individuo (la influencia pedagógica debe contribuir a la participación activa del individuo para favorecer el desarrollo de la personalidad)
- El estilo de dirección y las relaciones sociales en el proceso pedagógico (la exigencia, confianza y ayuda influyen en la participación activa del colectivo y del individuo)
- La influencia conjunta de los educadores y las fuerzas educativas (unidad de criterios e influencias)
- Proceso pedagógico dirigido a un objetivo y orientado hacia un resultado.
- Exigencias de una elevada calidad en el desarrollo del proceso educativo.

El proceso pedagógico debe verse como una relación mutua, de intercambio, en el que se proponen objetivos, se utilizan vías y medios para cumplimentarlos, y no pueden descuidarse las características de los educandos que diferenciarán la relación colectiva e individual para cumplimentar las metas a alcanzar. Es por ello que, en el proceso pedagógico de la educación preescolar debe destacarse la importancia de las condiciones de vida y educación, por considerarse ésta una etapa decisiva en el desarrollo de la personalidad del niño y su preparación para el aprendizaje escolar.

La dirección del proceso pedagógico en la educación preescolar presupone la determinación de principios básicos generales, los que se enuncian a continuación: (56:106-109)

- La educación como guía del desarrollo.
- El papel fundamental que desempeñan la actividad y la comunicación en el desarrollo psíquico del niño durante la apropiación de la experiencia histórico-social materializada en los objetos de la cultura material y espiritual.
- La ampliación y el enriquecimiento de la enseñanza, por ser la vía que permite potenciar el máximo desarrollo de cualidades y procesos psíquicos que se forman en el niño en cada etapa, y no la aceleración, que tiende a introducir en las edades tempranas contenidos y métodos propios de la edad escolar.

Esta fundamentación debe conducir al análisis de la categoría Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerada como “uno de los elementos claves que determinan que esta educación deba proyectarse no sólo hacia el presente, sino al futuro, de acuerdo con las potencialidades de cada educando”. (152:23)

El análisis del espacio de interacción que se produce entre los sujetos (niños – adultos -niños), permite comprender cómo las acciones externas de comunicación son mediadoras y favorecen el paso a las acciones internas, o sea, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Desde esta posición es importante comprender que el proceso pedagógico de la educación preescolar es propicio para conducir el desarrollo, ya que en la cooperación y el intercambio entre adultos y niños se logran formar cualidades y procesos de interés. “...Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es la que marcha delante del desarrollo y lo conduce, debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro”... (182:64)

El proceso pedagógico de la educación preescolar de los niños con baja visión cumple con los principios mencionados, cuando se contemplan los aspectos siguientes:

1. “Se tiene claridad de que todos los niños pueden aprender y desarrollarse, que son capaces de alcanzar nuevas metas, aun cuando estén presentes limitaciones, cuando se centra la atención en las potencialidades que poseen”. (113:43)
2. El diagnóstico se concibe como un principio, premisa indispensable y procedimiento científico en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los niños, o sea, es un diagnóstico diferenciador, personalizado, orientador, funcional e integral.
3. Se concibe el proceso que logre el mayor desarrollo de las funciones psíquicas, teniendo en cuenta las particularidades de la edad.
4. Su centro ha de ser el niño, como protagonista esencial, donde se conciban acciones educativas en función de las necesidades e intereses, para lograr una participación activa y cooperadora.
5. Se deben combinar las acciones para que el niño comprenda que convive en un grupo social con la satisfacción que produce hacer las cosas juntos, en las que cada cual brinda y aporta algo.

6. Se tiene en cuenta que el niño forma parte de otro grupo social: la familia, que ejerce gran influencia sobre él, por lo que debe lograrse coherencia en las influencias, de forma que se conjuguen armónicamente y una refuerce a la otra.

7. Se aprovechan las potencialidades del educando para incidir sobre las debilidades o dificultades de manera tal que se estimule su desarrollo integral.

8. El educador, como principal director de este proceso posee una preparación científico - metodológica idónea para realizar la labor educativo – correctivo - compensatoria con los niños.

9. Se utilice al máximo la experiencia comunicativa del niño con los adultos y coetáneos.

10. Las actividades que se realicen sean productoras de placer espiritual y contribuyan al enriquecimiento intelectual.

El proceso educativo en la etapa preescolar abarca toda la vida del niño, tanto en el hogar como en la institución infantil. “Todo momento de la vida tiene que ser educativo; cuando el niño aprende, cuando realiza alguna encomienda sencilla, laboral o de servicio a otros, cuando se asea, cuando se alimenta, aun cuando duerme, todo debe ser organizado y concebido para contribuir a su desarrollo y formación integral”. (111:20)

En plena coincidencia con la idea anterior, se considera que esta organización debe ser proyectada por el educador, a través de estrategias o alternativas de intervención, fundamentalmente cuando los niños presentan determinadas características de variabilidad en su desarrollo.

La proyección de estrategias de atención a estos niños durante mucho tiempo estuvo centrada en el "defecto", en las manifestaciones de la enfermedad, en la discapacidad de la persona y en la búsqueda de “terapias” generales dirigidas a todos, las que no prestaban atención a las diferencias particulares del desarrollo de cada niño. Hoy las estrategias que se diseñan parten del conocimiento de las características del educando y su entorno, donde se valoran necesidades y potencialidades para diseñar, implementar, evaluar y controlar la respuesta pedagógica a cada uno de los niños, a través de acciones dirigidas a potenciar, modificar, cambiar y reorganizar el desarrollo, donde “se tenga en cuenta la utilización de ayudas extras, de tipo educativo, psicológico, médico o de otro tipo”. (73:43)

Las estrategias que se proyecten no deben ser rígidas, pueden ser modificadas, precisadas y delimitadas a partir de los cambios que se vayan operando en el objeto de transformación, lo que implica una constante toma de decisiones y redefiniciones de la innovación en el contexto pedagógico.

La elaboración de estrategias, debe tener en cuenta:” el papel rector de los objetivos, el enfoque sistémico del proceso educativo, el papel de la retroalimentación, la comunicación, la necesidad de análisis del nivel de entrada de los educadores como agentes de cambio, el papel activo del niño y la modelación de las etapas, elementos y relaciones del proceso pedagógico” (168:325). Además, deben cumplirse pasos fundamentales, como son:

- Determinación del fin y las áreas que intervienen en la realización del conjunto de actividades, que implica decidir lo que es realmente importante, precisar la utilidad del contenido, declarar lo que aporta el contenido a la sociedad, así como analizar el contenido en cuestión y la tarea de aprendizaje.
- Diagnóstico de la realidad de los sujetos de la educación, que significa determinar lo que han aprendido, lo que pueden aprender, lo que es importante para ellos, la disposición para el contenido y en qué aspectos son débiles.
- Determinación de las estrategias y las variantes a utilizar. Es necesario para ello declarar el enfoque o sentido que asumirá la dirección pedagógica y todo el trabajo del educador y el educando, reflejar el nivel de concreción que alcanzará la propuesta, el grado de generalidad, sistematicidad y exigencia.
- Selección y aplicación de alternativas pedagógicas. Significa preparar un plan sistemático de aprendizaje, planear un sistema de acciones que contemplen recursos, tiempo y responsables.
- Instrumentación del programa de influencias y garantía de la retroalimentación.
- Valoración y autovaloración del proceso y del resultado. Elaboración de programas de influencias correctivas.

Conclusiones parciales:

La atención y educación a las personas con discapacidad visual ha transitado por diversas etapas en la historia de la humanidad y se marca su inicio con la enseñanza

sistemática en el período de la integración en el siglo XVIII. Este período se destaca por la utilización de diversas vías para enseñar a leer a las personas ciegas; con estos fines surge el Sistema Braille.

Las experiencias de trabajo educativo e investigaciones realizadas, demuestran la necesidad de incluir en el currículo de la educación especial para niños con discapacidad visual, la estimulación del desarrollo desde edades tempranas, lo que representa una vía fundamental en la preparación para el futuro proceso lector.

La concepción de enseñanza - aprendizaje de la lectura en la educación de los niños con discapacidad visual, debe construirse a partir de la consideración de las propias particularidades de la personalidad de estos niños, ya que existen tareas específicas que conllevan al desarrollo de habilidades propias del acto lector, como son: las de fijación, de discriminación, de reconocimiento, de exploración y de seguimiento, necesarias para el éxito de la lectura. Es por ello que constituye una condición indispensable la estimulación del desarrollo de los procesos implicados en la lectura en el período de los 3-5 años, donde ocurren cambios cualitativos bruscos en la personalidad del niño y crecen sus expectativas ante el ingreso cercano a la escuela.

El conocimiento que deben poseer los educadores acerca del empleo de determinados medios que constituyan ayudas ópticas y no ópticas para los niños con baja visión durante su estimulación para el proceso lector, fundamenta la utilización de las “vías de flanqueo” que proponía Vigotsky L. (1989) para lograr el acceso de estos educandos al desarrollo cultural.

Para la estimulación de los procesos implicados en la lectura, se determina la existencia de premisas básicas (el desarrollo del lenguaje, de la percepción, de la motricidad, del aspecto cognitivo y de la motivación hacia la lectura), que constituyen fuentes de estimulación del desarrollo para el proceso lector y de corrección - compensación de la discapacidad visual en los niños. Cada premisa seleccionada combina las características del propio proceso lector con las del niño de baja visión, lo que hace posible la preparación para la lectura y la atención individualizada a la necesidad educativa específica.

El proceso educativo de la enseñanza preescolar en Cuba, incluye dos vías; el Círculo Infantil y el Programa Educa a tu hijo, lo que propicia que todos los niños comprendidos entre 0 y 6 años de edad reciban atención pedagógica y desarrollen habilidades como

condiciones previas a su ingreso a la escuela. La educación especial ofrece atención específica a los niños de baja visión de estas edades mediante la preparación de educadores y familiares responsabilizados con su educación.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LAS PREMISAS

BÁSICAS PARA EL PROCESO LECTOR EN LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR CON BAJA VISIÓN

Con el objetivo de constatar la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en estos niños, se describen a continuación los métodos aplicados en diferentes contextos para el estudio de su influencia educativa en el caso de la baja visión; se realiza la valoración de los resultados obtenidos, la integración de los cuales permite ofrecer una caracterización amplia del estado en que se encuentra este proceso.

2.1. Descripción de la metodología de investigación aplicada.

La investigación se desarrolla en cuatro etapas fundamentales:

- Estudio histórico y teórico preliminar.
- Diagnóstico del proceso de estimulación de las premisas básicas.
- Elaboración de la Estrategia Pedagógica para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas.
- Valoración de la Estrategia Pedagógica en la práctica.

Los grupos de estudio son los siguientes: (Anexo 2)

Grupo A: 14 especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación (3 psicólogos, 3 pedagogos, 5 psicopedagogos y 3 logopedas), pertenecientes a los equipos multidisciplinarios municipales y equipos técnicos - asesores de las provincias Matanzas y Pinar del Río.

Grupo B: 17 educadores que atienden a los niños con discapacidad visual en edad preescolar, los cuales poseen entre 5 y 25 años de experiencia en la profesión.

Grupo C: 11 niños con baja visión en edad preescolar (5 del sexo femenino y 6 del masculino), cuyas edades se desglosan como sigue: 3 años (3 niños), 4 años (6 niños) y 5 años (2 niños).

La discapacidad visual (baja visión) aparece desde el nacimiento en todos los niños investigados y tiene como causas más frecuentes, la catarata y el glaucoma. De acuerdo con el funcionamiento visual, 4 niños emplean la visión periférica, 6 – la visión central y 1 niño presenta problemas de agudeza visual. Con relación a las vías de atención pedagógica, 4 niños asisten al Círculo Infantil; mientras que los 7 restantes reciben la influencia educativa del Programa “Educa a tu hijo” (Anexo 3). Todos los niños se educan en contextos pedagógicos integrados.

Grupo D: 10 padres, cuyo nivel de escolaridad se comporta como sigue: nivel primario (4 padres); nivel secundario (4 padres) y nivel universitario (2 padres). Se desempeñan como oficinistas (2), maestra (1), técnico en computación (1), trabajador agrícola (2) y amas de casa (4).

Grupo E: compuesto por 6 especialistas en el trabajo pedagógico y de investigación y 30 expertos de reconocido prestigio en relación con el tema objeto de estudio. Son considerados especialistas: 3 profesores del Instituto Superior Pedagógico y 3 profesionales de los Centros de Diagnóstico y Orientación. De ellos, 4 poseen el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y 2, el título académico en Máster en Ciencias de la Educación Preescolar.

Los expertos seleccionados laboran en escuelas para niños con discapacidad visual, Institutos Superiores Pedagógicos de las provincias de Pinar del Río, Ciudad Habana y Matanzas, y en otros centros de referencia, como: el Centro de Referencia Latinoamericano

de Educación Preescolar (CELEP), el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)

Se toman como criterios de selección los siguientes:

- Contextos educativos similares en las provincias seleccionadas.
- Niños con baja visión en edad preescolar.

La realización del estudio se asume en dos provincias (Matanzas y Pinar del Río) para analizar el fenómeno educativo en contextos socioculturales con características pedagógicas similares, lo que se sustenta en las razones siguientes:

- La atención pedagógica de los niños con discapacidad visual se inicia en la década del 80, lo que fundamenta su historial de trabajo en condiciones socio-históricas similares.
- Los centros educacionales encargados de la atención, asesoramiento y supervisión de la educación de los niños con discapacidad visual son únicos, se ubican en la capital de cada provincia y brindan atención psicopedagógica y de seguimiento oftalmológico, a niños que presentan cualquier tipo de discapacidad visual: ceguera, baja visión o estrabismo y ambliopía.
- No existen instituciones preescolares especializadas (Círculos Infantiles o salones especiales) para la educación de los niños con discapacidad visual, lo que hace que estos sean atendidos por educadores de la enseñanza general, maestros ambulantes o ejecutoras del programa “Educa a tu hijo”, en cada municipio, con el seguimiento por los equipos multidisciplinares de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO).
- Los resultados del trabajo metodológico en ambas provincias se han ido perfeccionando, lo que se refleja en la preparación profesional especializada y la creación de medios tiflotécnicos para el trabajo pedagógico con estos niños.

Se asume la realización de un estudio descriptivo - explicativo, sobre la base del método histórico – materialista - dialéctico como fundamento principal de la investigación.

Para cumplimentar el *estudio histórico* del objeto durante la primera etapa de la investigación, se realiza un análisis descriptivo del fenómeno educativo “la educación de las personas con discapacidad visual, especialmente el proceso lector y sus premisas básicas”; se precisa, mediante sus relaciones lógicas, el inicio de la enseñanza a las

personas con discapacidad visual, específicamente de la lectura, lo que conduce a un análisis de la problemática, mediante la profundización en diferentes fuentes bibliográficas y determinados documentos que rigen la educación especial y preescolar de los niños con discapacidad visual. El empleo de estos métodos hace posible la elaboración del contenido del primer capítulo de la tesis.

La etapa de diagnóstico permite determinar los rasgos que caracterizan el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar mediante:

- *El estudio de los expedientes psicopedagógicos (Anexo 4)* de cada uno de estos niños, con el objetivo de profundizar en sus características psicopedagógicas, y en las estrategias de intervención diseñadas para la estimulación del desarrollo integral.
- La realización *de entrevistas (Anexo 5)* a los especialistas del Centro de Diagnóstico y de Orientación para constatar las vías que se utilizan para evaluar el desarrollo de los niños con discapacidad visual en edad preescolar.
- La aplicación de un conjunto *de pruebas pedagógicas y una entrevista (Anexos 6 y 7)* a cada uno de los niños, con el objetivo de caracterizar el desarrollo alcanzado en los procesos que constituyen premisas básicas para el proceso lector, las cuales fueron previamente validadas por especialistas: psicólogos, pedagogos y educadores a través de una *encuesta (Anexo 9)*.
- La *observación de actividades (Anexo 10)*, para constatar el empleo de ejercicios que estimulen el desarrollo de las premisas básicas para la lectura, en el proceso educativo de la educación preescolar.
- *Encuestas a educadores y padres (Anexos 11 y 12)*, con el propósito de valorar el conocimiento y disposición que estos poseen para enfrentar la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para la lectura, en el propio proceso de intervención pedagógica.

La valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos se realiza por medio de diversos procedimientos: *estadísticos* (mediana y las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis), para el análisis del desarrollo de cada una de las premisas básicas y sus indicadores; el *análisis porcentual* y las reflexiones derivadas del *análisis de contenido* en la valoración de las encuestas, entrevistas y la observación de actividades, para valorar la

preparación y disposición de educadores, padres y especialistas en el trabajo de estimulación con los niños.

Los resultados de estos métodos viabilizan la identificación de las principales características del estado actual de la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en los casos estudiados.

Para el desarrollo de la tercera etapa de la investigación se utilizan los resultados de la etapa anterior y mediante la *modelación*, se estructura, modela y grafica una Estrategia Pedagógica para organizar el proceso de estimulación de las premisas básicas en la educación preescolar con la participación de las agencias educativas responsabilizadas de la atención a los niños con baja visión. La Estrategia Pedagógica incluye los fundamentos teóricos y metodológicos para su estructuración. El enfoque de sistema contribuye a la orientación general en cuanto a la fundamentación científica de la concepción del proceso de estimulación en la edad preescolar, y da la posibilidad de organizar las acciones por etapas, además de establecer las relaciones entre ellas.

La valoración de la Estrategia Pedagógica en la práctica se realiza en primer lugar por el *criterio de expertos*, mediante el procedimiento “comparación de pares” (Anexo 19) y la exploración empírica de factibilidad de sus potencialidades en la educación preescolar, mediante tres momentos fundamentales, con el empleo de la observación participante (Anexo 23) y *una entrevista* grupal (Anexo 24) a los educadores que reciben la preparación y una *encuesta* a la familia (Anexo 25), con el objetivo de constatar la efectividad y viabilidad de las actividades realizadas. Además, se realiza una observación no participante (Anexo 26) para valorar cómo fluyen las acciones de la estrategia dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, en la dinámica del trabajo educativo con los niños. Para el procesamiento de los datos se utiliza la técnica de triangulación de fuentes, de modo que se pueda comprobar su factibilidad en la práctica.

2.2 Análisis de los resultados del diagnóstico.

Análisis del estudio de los expedientes psicopedagógicos de los niños con baja visión en edad preescolar.

En el análisis del estudio anamnésico, reflejado en el expediente psicopedagógico de los niños investigados, no se registran de forma explícita todos los datos de interés que

pueden fundamentar las características del desempeño del menor. Se enuncia cuándo pronunció las primeras palabras, dio los primeros pasos y en qué momento de su vida apareció la discapacidad, así como sus posibles causas; pero no se describen aspectos del desarrollo visual del niño, ni de su comportamiento social debido a la discapacidad visual. Además, en los resúmenes de la anamnesis no aparecen descritas las características de procesos como la orientación y movilidad en los niños y las formas de socialización que emplean. Se aprecia profundidad en el análisis del contexto familiar y social que rodea al niño, se incluyen referencias a las enfermedades padecidas y al tratamiento seguido en cada caso.

En cuanto a las pruebas realizadas no se evidencia uniformidad en la evaluación que se aplica a uno u otro niño. En tres de los casos se evalúan diversos aspectos del desarrollo como el lenguaje, la motricidad, el aspecto cognitivo y determinados procesos psíquicos; en el resto de los casos sólo se valora el aspecto cognitivo y el desarrollo del lenguaje. Las descripciones acerca del comportamiento de los niños durante la realización de las pruebas, no siempre son explícitas y claras; no se reflejan las conductas visuales que asumen, ni los estados de ánimo y disposición para la actividad.

Las razones explicadas anteriormente conducen a que las recomendaciones que se brindan a las educadoras para la intervención psicopedagógica con los niños sólo reflejen los aspectos evaluados, caracterizándose por falta de atención a otros aspectos, que deben estimularse oportuna y necesariamente en los niños con baja visión.

Se debe señalar que los expedientes psicopedagógicos estudiados carecen de algunos fundamentos necesarios para la intervención diferenciada e individualizada a los niños con baja visión, entre los cuales se hace referencia a los siguientes:

- El estudio anamnésico aborda insuficientemente las características específicas del desarrollo que se dan en este tipo de discapacidad: el desarrollo visual, la ubicación témporo – espacial y la movilidad.
- Para la valoración del desarrollo sólo se argumentan aspectos generales que pueden ser analizados en cualquier niño, sin alguna discapacidad.
- La utilización de técnicas y pruebas sólo valoran el desarrollo del lenguaje, el cognitivo y en algunos casos de la motricidad.

- Las recomendaciones que se ofrecen a los educadores para la intervención psicopedagógica, son generalizadoras y poco descriptivas; carecen de orientaciones para la estimulación del desarrollo de la visión, la audición, del tacto, así como para la orientación en el medio y movilidad en el espacio.

Criterios de los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación sobre las vías que utilizan para evaluar el desarrollo integral de los niños con baja visión en edad preescolar.

Para constatar cómo se realiza la evaluación de estos niños son entrevistados 5 psicopedagogos, 3 logopedas, 3 psicólogos y 4 pedagogos, integrantes de los equipos multidisciplinarios municipales y de los equipos técnicos - asesores de las provincias Matanzas y Pinar del Río. En su interpretación se utilizan las unidades de análisis siguientes:

- Principales pruebas y técnicas utilizadas para evaluar el desarrollo integral del niño con baja visión en edad preescolar.
- Vías fundamentales que utilizan para evaluar la preparación del niño con discapacidad visual para el futuro proceso lector.

En cuanto a la **primera unidad de análisis**, los especialistas refieren que:

- Evalúan generalmente a niños con baja visión y con estrabismo y ambliopía; con menos frecuencia a los niños ciegos.
- Las pruebas y técnicas que emplean en la evaluación de los niños con discapacidad visual con mayor frecuencia son: entrevistas, tests de memoria, de atención, de lateralidad, además de la exploración logopédica, que evalúan fundamentalmente las áreas cognitiva, motora y del lenguaje. Sólo el 6 % de los entrevistados refiere el empleo, (durante la investigación de los niños con discapacidad visual en la edad preescolar), de las técnicas siguientes: pruebas de discernimiento visual, pruebas pedagógicas y el dibujo libre.
- Específicamente en la evaluación de niños con discapacidad visual en edad preescolar, el 53% de los entrevistados refiere que no ha utilizado prueba específica alguna. El resto relaciona una o dos técnicas, entre las que se encuentran las siguientes: la exploración por áreas del desarrollo, la adaptación de guías de juegos, la narración de cuentos, la conversación y el tablero de Seguin.

- Sólo el 15% de los entrevistados refiere haber realizado adaptaciones a pruebas o técnicas para la evaluación de niños con discapacidad visual. Las adaptaciones se reducen a las guías de juegos y a la necesidad de ampliar las imágenes que se presentan a los niños para ser percibidas por ellos.

- A los niños con discapacidad visual no se les evalúan aspectos específicos del desarrollo como: el tacto, la visión y la orientación espacial.

- Para enriquecer el diagnóstico psicopedagógico que se ofrece, emplean la observación de las conductas que asume el niño en las diversas tareas.

Segunda unidad de análisis:

Para evaluar la preparación del niño con discapacidad visual para el futuro proceso lector y así encaminar la estrategia de estimulación hacia áreas específicas, los profesionales de los CDO declaran que:

- Carecen de instrumentos científicos para evaluar estas áreas en los niños con pérdida visual severa.

- La evaluación de la percepción y la motricidad en estos niños es evaluada con las mismas pruebas que se aplican a los niños videntes.

- Sólo el 40% de los pedagogos declara constatar la preparación para el futuro proceso lector mediante el test ABC, que incluye la valoración de aspectos, como la pronunciación, el vocabulario y la memorización.

Acerca de los criterios de los especialistas de los CDO en cuanto a la evaluación del desarrollo de los niños con baja visión, se constata que la utilización de pruebas y técnicas para valorarlos de forma integral es insuficiente, debido a que se analizan sólo algunos aspectos del desarrollo, los cuales, a pesar de brindar criterios importantes sobre el desarrollo alcanzado por el niño, no son suficientes para conducir el proceso de estimulación temprana de forma personalizada, con atención a la necesidad educativa específica, de modo que se garantice a su vez la corrección – compensación de procesos, como la percepción visual, táctil y la orientación y movilidad.

Es positivo el empleo de la observación por los especialistas del CDO; sin embargo, su aplicación no refleja la utilización de indicadores que valoren aspectos específicos en los niños con baja visión en la edad preescolar.

Preocupa el hecho de que el 60% de los entrevistados considere necesario “ampliar las imágenes” que se presenten a los niños durante la aplicación de las pruebas. En esta consideración no tienen en cuenta las necesidades individuales de cada niño, según el tipo de visión que posea, ya que la utilización de macrotipos no es recomendada para los niños que presentan pérdida de la visión central y conservación de la periférica.

La valoración acerca de la preparación del niño para el futuro proceso lector es de gran importancia para estructurar y organizar el proceso de estimulación – prevención – corrección para los casos con discapacidad visual, pues existen procesos compensatorios en su desarrollo y procesos que no se desarrollan espontáneamente, que no son estudiados por los especialistas del CDO en la evaluación que realizan del menor, lo que no permite orientar a los educadores hacia dónde dirigir con prioridad las acciones de estimulación.

Para perfeccionar el trabajo pedagógico en la educación de los niños con discapacidad visual (baja visión), específicamente en la edad preescolar, se hace necesario profundizar en el estudio de sus características, de modo que esto permita realizar la selección de formas de evaluación específicas para valorar su desarrollo integral, lo que hará posible que se brinden recomendaciones certeras a los educadores y que ellos puedan iniciar la labor de estimulación – corrección con los niños.

Análisis de los resultados de las pruebas pedagógicas y de la entrevista realizada a los niños. (Anexo 13)

Las pruebas pedagógicas aplicadas tienen como objetivo valorar los logros y dificultades en el desarrollo de cada uno de los procesos que constituyen premisas básicas, a partir de la caracterización curricular que tiene diseñada la educación preescolar para la etapa. Además, en su diseño y ejecución se tienen en cuenta las características del funcionamiento visual en los niños, para emplear los medios necesarios, como los macrotipos en unos casos y los de tamaño común en otros, que permitan visualizar el material.

En la elaboración de las pruebas por edades se tiene presente la valoración de cada uno de los indicadores que evalúan el desarrollo de cada premisa básica para el futuro proceso lector, de manera que pueda analizarse el nivel de desarrollo alcanzado por cada niño, en correspondencia con la edad.

La valoración de los resultados se analiza a partir de indicadores y parámetros determinados para cada dimensión, que se constituyen en premisas básicas para el futuro proceso lector (Anexo 14). El procedimiento estadístico conduce a un análisis para determinar el nivel de desarrollo alcanzado en cada uno de los niños, lo que sirve de base para el diseño de acciones específicas de estimulación.

Estas pruebas pedagógicas son previamente validadas por 6 especialistas. Sus valoraciones acerca del grupo de pruebas están dirigidas hacia los aspectos siguientes:

- Utilización de un vocabulario común en la determinación de los parámetros para evaluar el desarrollo de los niños.
- Diferenciación clara y precisa de los criterios evaluativos en cada una de las edades.
- Rediseño de algunas preguntas o ítems que evalúen específicamente el indicador necesario.
- En las recomendaciones, incluir aspectos esenciales que faciliten la aplicación de la prueba.
- Determinación e inclusión de otros aspectos que propicien una valoración más integral del desarrollo de los niños con baja visión.

Estas recomendaciones favorecen el perfeccionamiento de las pruebas para aplicarlas a los 11 niños con baja visión, en los meses de noviembre y diciembre del año 2003, durante el horario de la mañana.

Se puede apreciar la disposición y el entusiasmo de los niños cuando se les invita a jugar o conversar. Además, se constata la satisfacción personal en cada caso cuando se les presenta un material visual asequible, acorde a sus posibilidades. A pesar de que son varias pruebas y de gran contenido, ningún niño manifiesta cansancio, ni deseos de concluir la actividad antes del tiempo previsto, lo que demuestra la necesidad de interacción social que tienen los niños estudiados.

El análisis de los criterios evaluativos MB (5 puntos), B (4 puntos), R (3 puntos) e I (2 puntos); se realiza a partir de cada uno de los indicadores que se integran en las dimensiones, como se describe a continuación:

La evaluación *del lenguaje* como proceso potenciador del desarrollo de los niños con baja visión en edad preescolar es importante en la toma de decisiones acerca del momento a intervenir y de cómo se debe producir esta intervención. Para ello se analizan como indicadores: el desarrollo del vocabulario, la correcta pronunciación, articulación de los sonidos del idioma y las peculiaridades de la expresión oral, a través del reconocimiento de objetos del mundo circundante, la pronunciación de palabras y sonidos y la descripción de láminas y hechos con una secuencia lógica.

Durante el reconocimiento de ilustraciones, los niños escogen las que pueden percibir mejor, con mayor claridad y reflejan en sus rostros satisfacción.

La dificultad que presentan algunos niños en el reconocimiento del conejo y su jaula demuestra que tienen poco contacto vivencial con estos objetos, ya sea de forma real o en su representación gráfica (láminas, fotos, películas, etc). Esto motiva que su conversación alrededor de esta temática u otra relacionada, sea pobre, con expresiones carentes de matices propios de esa edad. El vocabulario de los niños, en estos casos, se limita a palabras que designan cualidades del objeto, como: lindo, grande o chiquito.

Según las evaluaciones en este proceso, la expresión oral es la más afectada, la mediana obtenida es de 3 puntos, lo que caracteriza sus limitaciones en el desarrollo de los niños estudiados. Los bajos resultados demuestran que no hay espontaneidad en sus conversaciones debido a la pobre experiencia sensorial que poseen en estas edades y a las pocas relaciones con sus coetáneos. Sin embargo, el desarrollo del vocabulario, la pronunciación y la articulación obtienen mejores resultados con una mediana de puntuación de 4 puntos, aunque esto tampoco indica un alto desarrollo para la edad.

Los resultados integrados de todos los indicadores referidos al lenguaje se observan en la tabla siguiente:

Tabla # 1. Resultados de la mediana de puntuación en los indicadores del lenguaje

| INDICADORES | | | |
|-------------|--------------|---------------|-----------|
| Vocabulario | Articulación | Pronunciación | Expresión |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | 4 | 4 | 3 |
|---|---|---|---|

La comparación de estos resultados en cuanto a las edades, confirma criterios acerca del desarrollo del lenguaje y sus componentes en la edad preescolar, donde ocurre un desarrollo acelerado de este proceso, pues a medida que avanza la edad se van perfeccionando las formas de comunicación del niño, lo que enriquece su expresión oral y la comprensión del mundo que le rodea. A pesar de que continúa siendo el desarrollo de la expresión oral el de menor puntuación en todos los niños investigados, los mejores resultados se obtienen por los de mayor edad.

El análisis del desarrollo del lenguaje en los niños estudiados demuestra que sus evaluaciones no sobrepasan los rangos entre regular y bien, aspecto que debe ser valorado, pues en estas edades (3 – 5 años), es necesario que se pueda apreciar un perfeccionamiento creciente en cuanto a la ampliación del vocabulario, la construcción gramatical y la coherencia en la expresión oral. Además, en los casos de niños con discapacidad visual, el lenguaje en sí mismo constituye una importante fuente de compensación, por lo que una estimulación adecuada, oportuna, organizada y dirigida por el adulto, contribuirá al perfeccionamiento y desarrollo óptimo de este proceso.

Las evaluaciones realizadas en cuanto al *desarrollo cognitivo* se basan en la ejecución de tareas a partir de la identificación de objetos y fundamentación de las acciones que se realizan con ellos, además de armar rompecabezas.

La tarea de construcción de objetos se ve afectada fundamentalmente en la ejecución de acciones de coordinación viso - motora, y además, por la pobre experiencia perceptual que poseen los niños, se les dificulta el reconocimiento de objetos cuando se les presenta el modelo. A pesar de esto, con la aplicación de los niveles de ayuda correspondientes, logran la realización de la tarea y se aprecia comprensión de las acciones que se orientan.

En la tabla # 2 se refleja la mediana de puntuación obtenida por los niños en esta dimensión y en cada uno de sus indicadores.

Tabla # 2. Mediana de puntuación en los indicadores del desarrollo cognitivo.

| |
|-------------|
| INDICADORES |
|-------------|

| | |
|--------------------|--------------------|
| Solución de tareas | Armar rompecabezas |
| 4 | 3 |

Las dificultades que se manifiestan en el desarrollo del lenguaje de los niños estudiados influyen en las características del desarrollo cognitivo, ya que el lenguaje, proceso mediador del desarrollo de la psiquis humana, hace que los cambios que se producen en la edad preescolar se reflejen en el desarrollo cognitivo que se va alcanzando. En los niños con baja visión debe existir una estrecha relación entre el lenguaje, la percepción y la motricidad como procesos, que a pesar de que en unos casos actúan como potenciadores, en otros dificultan el desarrollo intelectual, si no se organiza una estimulación adecuada desde las primeras edades.

Los resultados demuestran que son bajas las evaluaciones, tanto para solucionar tareas complejas, como para armar rompecabezas.

En este caso las evaluaciones también oscilan entre las categorías de bien y regular; elemento significativo en el desarrollo de los niños estudiados. No debe descuidarse la estimulación del desarrollo cognitivo, cuya importancia es resaltada en diferentes investigaciones realizadas por Fraiberg S. (1977), Ochaita E. (1993) y Hernández, C. (2003), que fundamentan las dificultades en el aspecto cognitivo que presentan los niños con discapacidad en edades tempranas, como consecuencia de la pobreza de experiencias y vivencias sensoriales, y de la limitada interacción con el medio circundante.

Resultan interesantes los resultados obtenidos en cuanto al *desarrollo de la motricidad*, que incluye indicadores, como la orientación, la motricidad y la construcción, que permiten valorar aspectos de la motórica gruesa y fina.

El movimiento en diferentes direcciones bajo la orientación del adulto no presenta dificultades; sin embargo la orientación en el espacio por sí solos, se caracteriza por imprecisiones y titubeos.

Las dificultades en la realización de acciones motrices más complejas, como: caminar sobre una tabla estrecha, correr con seguridad y montar el velocípedo, demuestran su falta de ejercitación en los niños estudiados, lo que repercute en la formación y desarrollo de sus habilidades motrices.

Estos resultados coinciden con estudios realizados por Vigotsky L. (1989), Litvak, A. (1990), Pereira (2000) y Hernández, R. (2003), los que fundamentan las dificultades que poseen los niños con discapacidad visual para orientarse y moverse en el espacio.

Datos sobre la mediana de puntuación para los indicadores del desarrollo motor, se presentan en la tabla siguiente:

Tabla # 3 Mediana de puntuación de cada uno de los indicadores del desarrollo motor.

| INDICADORES | | |
|-------------|------------|--------------|
| Orientación | Motricidad | Construcción |
| 3 | 3 | 3 |

Las evaluaciones obtenidas demuestran que los niños presentan dificultades para orientarse en el espacio de forma independiente. Los resultados no sobrepasan las evaluaciones de regular. Los mayores problemas radican en los ejercicios de construcción que implican el desarrollo de habilidades visuales de coordinación óculo – manual, que se afecta grandemente en los casos con discapacidad visual, por lo que se debe organizar la estimulación hacia esta área.

Las dificultades en la fijación, el movimiento y la coordinación óculo – manual influyen en la realización de la tarea de construcción, la cual alcanza resultados más bajos, que apuntan hacia la necesidad de partir del diagnóstico oftalmológico durante el proceso de estimulación.

En el *desarrollo de la percepción* se evidencian dificultades en los niveles de desarrollo perceptual (visual y táctil), especialmente en la asociación de las partes al todo y en las funciones perceptivas - visuales, al confundir figuras parecidas.

Las imprecisiones en cuanto a la percepción táctil radican en el reconocimiento de texturas, así como en el establecimiento de relaciones entre el todo y sus partes. Sólo

cuando se les proporciona niveles de ayuda los niños logran establecer comparaciones entre los objetos y expresar oralmente sus características.

Los resultados en cuanto a la percepción son bajos, con una mediana de puntuación de 3 puntos. Las dificultades en la percepción, especialmente en la táctil, son expresión de que este tipo de percepción, como vía para complementar la información distorsionada y fragmentada que proporciona la visión, no está siendo entrenado en los niños estudiados.

Los resultados relacionados con *la motivación hacia la lectura* demuestran que, a pesar de que en algunos casos los niños conviven con hermanos o primos mayores, las vivencias acerca de los libros de cuentos, la escuela u otros objetos vinculados a ella, son pobres. Esto se puede apreciar en los resultados obtenidos para ambos casos, en que la mediana de puntuación es de 3 puntos.

Resulta interesante, cómo en pocos niños se manifiesta el interés por hacer cuantos o imitar la acción de leer cuentos infantiles conocidos, así como mostrar sus libros, aspecto que es común entre los niños videntes.

Se constata una baja motivación hacia la lectura en estos niños. Con esta valoración no se pretenden evaluar aspectos del propio proceso lector, sino investigar si ya se están formando en los niños actitudes favorables hacia la escuela y motivaciones para aprender.

Debido a las dificultades visuales el desarrollo espontáneo del interés por escuchar cuentos y comunicarse con los demás, se ve limitado en los niños con baja visión, lo que debe ser estimulado en ellos especialmente, ya que como todos los demás niños de su edad, deben arribar a la escuela motivados hacia el aprendizaje en general y de la lectura, en particular.

Para comprobar si existen diferencias entre los indicadores de cada premisa básica se realiza la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, con la utilización del paquete estadístico SPSS versión 10.0 para Windows, con los resultados siguientes:

Tabla 4 Valoración de los resultados por indicadores de cada premisa.

| Premisas básicas | Estadístico | Valor tabulado | Conclusión |
|-------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| Desarrollo del lenguaje | 2.841 | 11.345 | No hay diferencias |

| | | | |
|-----------------------------|-------|--------|--------------------|
| Desarrollo cognitivo | 0.101 | 11.345 | No hay diferencias |
| Desarrollo motor | 4.951 | 11.345 | No hay diferencias |
| Desarrollo perceptual | 2.268 | 11.345 | No hay diferencias |
| Motivación hacia la lectura | 0.245 | 11.345 | No hay diferencias |

Al cumplirse para todos los casos que el estadístico de prueba no es mayor que el valor tabulado de Chi-cuadrado se acepta la hipótesis nula, por lo que con un nivel de significación de 0.01, se concluye que no hay diferencias significativas entre los indicadores para cada premisa básica.

Análisis y valoración integral del desarrollo de las premisas básicas para el futuro proceso lector, constatado en las pruebas pedagógicas aplicadas a los niños.

Se realiza la misma prueba con el objetivo de comparar las premisas básicas, con los resultados que siguen: Estadístico = 15.072; Valor de prueba = 13.277.

Como el estadístico de prueba es mayor que el valor tabulado de Chi-cuadrado se rechaza la hipótesis nula y se concluye con que hay diferencias significativas entre las premisas básicas, con un nivel de significación de 0.01.

En la valoración integral de estos procesos se parte del análisis de la tabla siguiente:

Tabla # 5 Mediana de puntuación de cada premisa básica.

| DIMENSIONES (Premisas básicas) | | | | |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Desarrollo del lenguaje | Desarrollo cognitivo | Desarrollo de la percepción | Desarrollo de la motricidad | Motivación hacia la lectura |
| 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3 | 3 |

Como puede observarse, la mediana de puntuación más baja en los resultados de las pruebas aplicadas a los niños con baja visión en edad preescolar, corresponde al desarrollo motor y a la motivación hacia la lectura (3), lo que demuestra que estos son los

procesos con mayores dificultades, las que radican en la actuación de manera espontánea durante el juego con sus coetáneos, por temor a moverse en espacios desconocidos y/o con desniveles en el terreno y en la coordinación óculo – manual, así como en la escasa familiarización con los cuentos infantiles y los libros en general.

Además, se constatan dificultades secundarias en los niños estudiados, las que se derivan de errores en la dirección de la estimulación hacia los aspectos fundamentales del desarrollo en los niños que presentan discapacidad visual.

Los mejores resultados, aun cuando no alcanzan los niveles esperados, se presentan en el desarrollo del lenguaje, la percepción y el desarrollo cognitivo, con una mediana de puntuación de 3.5; siendo el lenguaje el más estimulado en los niños. Esto reviste gran importancia, al considerarse el lenguaje como función mediadora del desarrollo de la personalidad y a la vez compensatoria, en los niños con discapacidad visual.

La asociación entre los resultados del desarrollo de las premisas básicas y su grado de valoración, se presentan en la tabla siguiente:

Tabla # 6. Resultados del desarrollo las premisas básicas, según los parámetros establecidos.

| Parámetros | Desarrollo del lenguaje | Desarrollo cognitivo | Desarrollo de la motricidad | Desarrollo de la percepción | Motivación hacia la lectura. |
|------------|-------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| I | 9.09% | 9.09% | 27.2% | 27.2% | 36.3% |
| R | 63.6% | 45.4% | 72.7% | 63.6% | 36.3% |
| B | 27.2% | 36,3% | - | 9.09% | 27.3% |
| MB | - | 9.09% | - | - | - |

Como se refleja en la tabla, las evaluaciones más altas oscilan entre bien y regular, lo que demuestra insuficiencias en el desarrollo de habilidades que distinguen cada uno de los procesos. Constituye esto un aspecto significativo que señala hacia dificultades en la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión en edad preescolar.

Gráfico 1. Valoración integral del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

Los mayores porcentajes de puntuación se encuentran en la categoría de regular, fundamentalmente en el desarrollo del lenguaje, de la motricidad y de la percepción; constituyen estos dos últimos los procesos más afectados en los niños investigados. Es importante señalar que aunque autores como Litvak A., Vigotsky L. y Barraga N. señalan

las dificultades en procesos como los mencionados anteriormente, entre las características fundamentales de los niños con discapacidad visual, también destacan el papel social y de la educación en su corrección – compensación. Es por ello que los resultados reflejan las dificultades en el proceso de estimulación, ya que no se hace un aprovechamiento óptimo de las bondades que ofrecen los períodos sensitivos para potenciar el desarrollo de estos niños.

Análisis de la observación de actividades en el proceso de la educación preescolar.

Se observa un total de 10 actividades; 5 de ellas en los Círculos Infantiles donde están ubicados 3 de los niños investigados y las otras 5, durante las acciones del Programa “Educa a tu hijo”. Las actividades se desarrollan en diferentes áreas: Desarrollo Sensorial, Educación Plástica, Conocimiento del Mundo de los Objetos y Juegos, a través de las temáticas: las frutas, los vegetales y los animales. La participación de los padres en las actividades grupales del Programa “Educa a tu hijo”, resulta de gran interés para el conocimiento de la conducta que asumen ante las tareas a realizar con sus hijos.

De forma general, en las actividades observadas no se brinda tratamiento particular a las necesidades educativas específicas vinculadas a la visión, ni a las consecuencias de ésta en el desarrollo del niño, aunque se ofrecen tareas de estimulación del desarrollo de carácter general que pueden ser desarrolladas con otros niños sin dificultades visuales.

En el análisis de las actividades observadas se realiza una valoración del desarrollo de las premisas básicas (dimensiones), para evaluar las potencialidades y necesidades en cuanto a la estimulación de cada proceso.

Las tareas dirigidas a la estimulación del lenguaje son variadas; se establecen conversaciones con los niños a través de preguntas y respuestas en el 70% de los casos, aunque no siempre se les posibilita expresarse libremente sobre el tema que se les presenta. En la mayoría de los casos las preguntas que se realizan son formales y contribuyen a que las respuestas de los niños sean lacónicas, con palabras muy simples, lo que limita el desarrollo de la expresión oral.

Las canciones, empleadas en el 80% de las actividades, tienen estrecha relación con las temáticas que se abordan, lo que favorece el desarrollo del vocabulario en los niños,

aunque no siempre se propicia que canten y se aprendan la canción durante las actividades.

En el 30 % de las actividades se observa el empleo de cuentos infantiles; sin embargo, a pesar de constituir esto un elemento positivo, aún no se utiliza variedad de procedimientos para el trabajo con el cuento, como su invención o terminación por el niño, después de escuchar la narración del educador, como vías que contribuyen grandemente a la estimulación del desarrollo de la expresión oral de los niños en edad preescolar.

Pueden realizarse otras tareas dirigidas a la estimulación del oído fonemático y al desarrollo del vocabulario, mediante la identificación de objetos y láminas para evitar el empleo de palabras carentes de significado, aspecto denominado “verbalismo” (Vigotsky, L.1989)

En relación con los ejercicios vinculados a la actividad motora y la orientación espacial se desarrollan, en un 30%, los de movimiento corporal y recortado; en un 40%, los de orientación en tiempo y lugar; en un 20% el dibujo libre y modelado. Si se tienen en cuenta las características de los niños con discapacidad visual en cuanto a sus dificultades para orientarse y moverse en el espacio, así como en el desarrollo de habilidades motoras, estos ejercicios son insuficientes para lograr la corrección - compensación de la dificultad, lo que coincide con los resultados obtenidos en la prueba pedagógica aplicada a los niños estudiados.

Es importante que los educadores y padres comprendan la necesidad de estimular sistemáticamente el desarrollo motor de los niños con baja visión, para prevenir dificultades en esta área, las que constituyen obstáculos y pueden entorpecer el desarrollo del niño y su preparación para el futuro proceso lector.

En cuanto a las tareas que se realizan para estimular el desarrollo cognitivo, se relacionan varios ejercicios de asociación (60%), en los que se incluye la generalización en categorías naturales, por ejemplo: animales, frutas y vegetales. Además, se ejecutan acciones vinculadas con la relación del todo y sus partes integrantes. En este caso se considera que es necesario ofrecer mayor tratamiento a la expresión oral con empleo de palabras que indiquen elementos comparativos, durante cualquier tipo de actividad.

Se realizan ejercicios que implican abstracción en un 70% de las actividades, consistentes generalmente en la búsqueda de elementos que faltan en una lámina u

objetos reales, además de la sustitución de objetos reales por imaginarios. A pesar de que se realizan actividades para estimular el desarrollo cognitivo de los niños con baja visión de 3- 5 años, no se tienen en cuenta las características de los medios audiovisuales para el trabajo personalizado con ellos.

Se puede apreciar mayor cantidad de acciones encaminadas a las tareas del desarrollo cognitivo, que al desarrollo motor, específicamente el óculo- manual.

En la observación de actividades se constata que se realizan tareas para lograr la diferenciación de objetos (80%), aunque no siempre se obtienen resultados satisfactorios en los niños, pues no se brinda tiempo suficiente para esta diferenciación, lo que demuestra insuficiencias en el trabajo diferenciado, acorde a las necesidades específicas de los niños con baja visión. La discriminación de sonidos se realiza en un 60% de las actividades, sin embargo, la diferenciación de texturas y temperaturas, se aprecia en un solo caso (10%), lo que demuestra la pobre estimulación del desarrollo de la percepción táctil, de gran importancia en estos niños, como complemento de la información visual que reciben.

Estos resultados justifican los bajos índices que se alcanzan en las pruebas pedagógicas para evaluar el desarrollo de la percepción en los niños investigados. Además, coinciden con la carencia de orientaciones y recomendaciones que se brindan en los informes de diagnóstico sobre la estrategia de intervención pedagógica en la educación preescolar.

Durante la observación de actividades, no se aprecia la realización de diversas tareas dirigidas a la motivación de los niños hacia el futuro proceso lector. Sólo en el 30% de ellas se incluye la narración de cuentos, pero no se organizan juegos en los que los niños puedan vincularse con los cuentos, o con materiales que los motiven hacia la lectura.

Resulta interesante el hecho de que en ninguno de los juegos observados se vincula al niño con tareas de la escuela y/o del maestro; entonces ¿cómo se pueden desarrollar actitudes hacia la escuela en los niños que, debido a su dificultad visual, no pueden observar diariamente textos, láminas, carteles o anuncios? La familiarización con la escuela y el futuro proceso lector, influye favorablemente en el desarrollo de sentimientos y actitudes positivas para el logro de este fin y constituye ésta una tarea específica de los educadores, padres y personas que rodean a los niños con discapacidad visual en la etapa preescolar.

En resumen, la observación de actividades demuestra un predominio de tareas dirigidas al desarrollo cognitivo y del lenguaje, sobre las tareas encaminadas al desarrollo motor (coordinación óculo – manual); a la percepción táctil (apreciación de texturas y temperaturas) y a la motivación para el futuro proceso lector (selección de objetos escolares y juegos de roles en función de la escuela)

Valoración de la encuesta aplicada a los educadores de niños con baja visión.

El análisis del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector, lleva a valorar no sólo qué estimular en el niño, sino cómo hacerlo, por lo que se necesita conocer la disposición y preparación que poseen los educadores y padres de los niños estudiados, para conducir la estimulación.

La valoración de las respuestas de educadores de la enseñanza preescolar se apoya en determinadas unidades de análisis, como puntos de referencia en la caracterización del proceso de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector. Las unidades de análisis son las siguientes:

1ra. Preparación especializada de los educadores para la estimulación del niño.

2da. Criterios sobre las vías, aspectos y razones que fundamentan la preparación del niño con discapacidad visual en edad preescolar, para el futuro proceso lector.

Resultados derivados de la primera unidad de análisis.

– Sólo un educador (30%) es graduado de la especialidad para la atención a niños con discapacidad visual.

– El 87% de los educadores es graduado de la Licenciatura en Educación Primaria o Preescolar.

– El 71% de los educadores que no son especialistas, ha recibido preparación para el trabajo con los niños que presentan discapacidad visual, mediante Entrenamientos (60%) y Postgrados (40%).

– El 75% refiere que recibe orientación de los especialistas de los CDO para la estimulación del desarrollo de los niños. El 25% lo recibe a través de los maestros de la Educación Especial.

- Los educadores atienden a los niños por dos vías: el Círculo Infantil (27%) y el Programa “Educa a tu hijo “(81%)

Resultados derivados de la segunda unidad de análisis.

Según los criterios de las educadoras, las principales razones que fundamentan la preparación para el futuro aprendizaje lector en los niños, son:

- Para lograr la futura socialización de los niños con discapacidad visual (50%).
- Por la necesidad de desarrollar determinados procesos que sirven de base a la lectura. (50%)
- La necesidad de que aprendan lo mismo que aprenden los niños videntes (16%).

Acerca del criterio sobre las vías y procesos a estimular durante la preparación para el futuro proceso lector, los educadores refieren que:

- Se consideran como principales vías: el aumento del tamaño de los objetos (50%); el acercamiento del objeto a los ojos (33%); la descripción de láminas (16%) y la narración de cuentos (16%). Un 16% se refiere al empleo de la percepción táctil, específicamente durante el juego en el banco de arena, como otra vía de preparación para la lectura.

- Los resultados de las respuestas de los educadores sobre los procesos básicos, cuyo desarrollo es necesario estimular para el futuro proceso lector en los niños con baja visión en edad preescolar, se reflejan en el gráfico #2 (Anexo 15).

- Resulta de interés el hecho de que el 100% de los educadores considera como aspectos del desarrollo a estimular para el futuro proceso lector, el vocabulario, la percepción auditiva, el control muscular y la orientación espacial; mientras que el 50% declara, además, la percepción táctil y la motivación hacia la lectura.

Los resultados de la encuesta a educadores demuestran que es insuficiente su preparación especializada, pues no reciben orientaciones directas del propio maestro de educación especial con experiencia, el cual puede ofrecerles actividades demostrativas en cuanto a qué hacer, qué métodos o medios emplear en el trabajo con los niños de baja visión y cómo elaborar otros medios específicos, de modo que se pueda utilizar la tiflotécnica en el trabajo correctivo desde estas edades.

En las respuestas de los educadores se aprecia que no existe claridad en cuáles son las verdaderas razones que sustentan la necesidad de estimular en los niños con baja visión (3-5 años), los procesos que servirán de base al futuro proceso lector, lo que refleja la necesidad de preparación especializada en cuanto a la atención pedagógica a estos niños.

Resulta contradictorio que, al mismo tiempo que los educadores reconocen la orientación espacial y el control muscular como aspectos básicos importantes a estimular para el futuro proceso lector, los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los niños arrojan grandes dificultades en esta área. Los especialistas de los CDO (50%), no consideran relevante el reconocimiento de estos aspectos, por lo que no incluyen orientaciones a los educadores, como resumen del proceso de diagnóstico especializado.

El análisis realizado demuestra que aspectos importantes para el futuro proceso lector de los niños con baja visión, como la percepción táctil y la motivación hacia la lectura, no se encuentran en el centro de la atención de los educadores encuestados, lo que confirma que aún la preparación es insuficiente.

Valoración de las encuestas aplicadas a los padres

Las unidades de análisis seleccionadas para valorar los resultados de la encuesta son las siguientes:

1. Conocimiento de las características del niño.
2. Criterios sobre las tareas de estimulación que realiza el menor.
3. Criterios sobre las orientaciones recibidas para la estimulación hacia el futuro proceso lector.

En cuanto a los resultados de la primera unidad de análisis, se puede resumir que:

- El 80 % de los padres conoce la patología, el momento de aparición y las principales causas de la baja visión de su hijo.

- El dominio de las características del desarrollo del niño se ve reflejado en sus respuestas como sigue: cuándo comenzó a hablar y a caminar (100%); dominio de las particularidades y dificultades en la pronunciación de los sonidos (71%); dificultades en el movimiento (42%) y en la orientación en el espacio (28%).

- No dominan con claridad las consecuencias que pueden derivarse de la baja visión, las que repercuten negativamente en el desarrollo del niño. Sólo el 28,5% de los padres reconoce dificultades en el área motora de sus hijos, las que se reducen a dificultades para subir y bajar escaleras y moverse en espacios desconocidos.

Las respuestas vinculadas a las tareas de estimulación que realiza el niño en el hogar, conducen al análisis siguiente:

- Sólo 5 niños (71,4%) participan en juegos con otros niños, de manera sistemática lo hacen 2 de ellos (28,5%); mientras que 3 niños (42,8%) lo hacen ocasionalmente. La mayoría de estos juegos (71,4%) se producen, en primer lugar en el hogar, y en segundo lugar, en el barrio.

- En el 71,4% de los casos, la madre es la figura sobre la cual recaen las tareas de estimulación del desarrollo.

- En el gráfico # 3 (Anexo 16) se representa la frecuencia de actividades de estimulación del desarrollo que realiza el niño en el hogar bajo la guía del adulto. Como se puede apreciar, la atención a las tareas de estimulación del desarrollo que se realizan en el hogar, sólo en el caso de las actividades vinculadas a saltar y correr sobrepasa el 50%, según las referencias hechas por los padres investigados.

Los resultados del análisis sobre las orientaciones que reciben los padres para la estimulación de sus hijos hacia el futuro proceso lector se resumen a continuación:

- Todos los padres refieren recibir orientaciones generales para el trabajo educativo con el niño en el hogar; sin embargo, consideran que les falta preparación específica para estimular a sus hijos hacia la lectura (57%).

- Las orientaciones provienen, en el 100% de los casos, por la vía del educador; mediante el médico (28,5%); por otras vías (28,5%).

- El desarrollo del lenguaje (85%) y la audición (42,8%) son los temas que con mayor frecuencia se orientan a los padres para la estimulación específica del desarrollo de sus hijos. No se refieren orientaciones en cuanto al desarrollo del tacto, de la visión, las habilidades motrices, ni de la motivación por la lectura.

El conocimiento por los padres de las características del desarrollo de sus hijos, como efecto secundario de la baja visión, resulta insuficiente.

El hecho de que en estos niños esté limitada la interacción social con otros, debido a la sobreprotección de sus padres, hace que la estimulación de diferentes aspectos del desarrollo sea pobre y que se produzca generalmente en espacios cerrados.

Los resultados obtenidos en cuanto a la posición central que ocupa la madre en el proceso de estimulación de su hijo con baja visión, coinciden con las investigaciones realizadas por Castro P. (2002) y Torres M. (2003), los cuales demuestran cómo la madre asume una sobrecarga de funciones en las familias con hijos que presentan alguna discapacidad.

Se demuestra la insuficiente preparación de los padres para estimular el desarrollo integral del niño, debido a que las tareas que se realizan en el hogar no van encaminadas al desarrollo de aspectos fundamentales como la percepción táctil, el desarrollo visual y la motivación hacia el acto de leer. Estos resultados se corresponden con los descritos en análisis anteriores en cuanto a la prioridad que se brinda al desarrollo de la audición y del lenguaje del niño con baja visión.

2.3. Integración de los principales resultados acerca del proceso de estimulación de las premisas básicas.

La integración de los principales resultados obtenidos durante la investigación realizada permite caracterizar el proceso de estimulación del desarrollo de premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar, mediante el análisis documental y los resultados de los instrumentos de investigación aplicados a los diferentes grupos de estudio. Las regularidades del estudio realizado se resumen a continuación:

- Los expedientes psicopedagógicos reflejan insuficientemente en el estudio anamnésico, lo peculiar del desarrollo de los niños con baja visión en esta edad.
- Las pruebas y técnicas que se aplican en el diagnóstico y evaluación de estos niños son insuficientes y no viabilizan el trabajo correctivo - compensatorio personalizado, lo que se refleja también en que no se concibe la observación como un método científico durante la investigación de cada niño.

- En las recomendaciones que se brindan en los informes de conclusión diagnóstica para la intervención pedagógica, no se incluyen actividades específicas que orienten a los educadores en cuanto al desarrollo del tacto, la orientación y movilidad y la visión. En este último aspecto se aprecian dificultades en la preparación de los especialistas del CDO en cuanto al uso específico y personalizado de los macrotipos.

- Los educadores demuestran insuficiente preparación especializada para el trabajo pedagógico con los niños de baja visión, lo que se evidencia en:

- Falta de orientación especializada, tanto por el CDO como por maestros de la educación especial, con experiencia.

- No existe suficiente comprensión acerca de cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que están en la base de la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión desde edades tempranas, que propician que se cree en ellos una disposición favorable para el futuro proceso lector.

- Desconocimiento de la necesidad del desarrollo oportuno de aspectos que también requieren de atención en los niños con baja visión (la motricidad, la percepción visual y táctil y la motivación por la lectura), como condiciones previas para el futuro aprendizaje escolar.

- Los argumentos anteriores se ven reflejados en los resultados de la observación de actividades pedagógicas, centradas más en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños, que en los aspectos específicos que se deben tener en cuenta en presencia de la baja visión.

- Los padres de los niños investigados, al no dominar suficientemente las peculiaridades del desarrollo de sus hijos (debido a la baja visión), actúan con sobreprotección y poco nivel de exigencia, lo que limita la estimulación de todas las potencialidades de los niños.

- La mayoría de las actividades que realizan los niños en el hogar bajo la guía del adulto (casi siempre la madre), abarcan más lo relacionado con el lenguaje y la audición, que con el tacto, la visión, la motricidad y la motivación por la lectura.

- Los resultados de las pruebas aplicadas a los niños se corresponden con las insuficiencias señaladas anteriormente, lo que se argumenta mediante los elementos siguientes:

- El lenguaje de los niños investigados se muestra más afectado en lo referido a las particularidades de la expresión oral, debido a la pobre experiencia sensorial e insuficientes relaciones con los niños de su edad, así como por fallas en el proceso de estimulación.

- La coordinación óculo - manual se considera la habilidad más afectada en la evaluación del desarrollo motor, elemento significativo que debe tenerse en cuenta para el proceso de estimulación de este aspecto, como premisa básica para el proceso lector.

- Las dificultades en la percepción táctil durante la realización de las pruebas son tan serias, que sus resultados se diferencian significativamente del resto de los aspectos evaluados. Esto está condicionado por la concepción errónea de que el tacto sólo debe estimularse cuando hay ausencia total de la visión, por lo que los menores con baja visión, no lo necesitan para conocer el mundo que les rodea.

- La motivación para la lectura presenta bajos resultados, debido a la limitada familiarización con objetos y situaciones vinculadas a la escuela, así como a la poca manipulación por los niños, de libros de cuentos y escasa familiarización con el contenido de cuentos infantiles.

Conclusiones parciales

La estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar, se caracteriza por un insuficiente dominio de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos por parte de los especialistas del CDO y los educadores, lo que se revela en la concepción fragmentada del diagnóstico; el poco dominio de las regularidades específicas del desarrollo de estos niños; en la insuficiente atención diferenciada durante la estimulación de aspectos fundamentales del desarrollo desde estas edades y en la insuficiente preparación de educadores y padres para crear situaciones educativas favorables al futuro proceso lector.

El insuficiente dominio de las regularidades del desarrollo de los niños con baja visión de 3-5 años lleva a los padres a la sobreprotección y a la falta de estimulación de

potencialidades en aspectos específicos del desarrollo que sientan las bases para el futuro proceso lector y propician un mejor conocimiento del mundo.

Los bajos resultados alcanzados por los niños durante la realización de todas las pruebas pedagógicas demuestran insuficiente desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector; el desarrollo motor (coordinación óculo- manual), la percepción táctil y la motivación hacia la lectura son las premisas más afectadas en los niños investigados, como consecuencia de las insuficiencias que se presentan en el proceso de estimulación del desarrollo en la edad preescolar.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DIRIGIDA A LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS PREMISAS BÁSICAS PARA EL PROCESO LECTOR EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR CON BAJA VISIÓN.

La modelación de acciones para estimular el desarrollo de las premisas básicas del proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión, debe partir de la creatividad de los educadores y de su preparación para determinar las formas o variantes que se pueden utilizar para lograr esta transformación.

1 Fundamentación teórica de la Estrategia Pedagógica.

Se asume la concepción de estrategia pedagógica de Sierra R. como “la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel”. (168:324)

El resultado que se presenta constituye una estrategia que se inserta en el trabajo pedagógico con los niños de baja visión, fundamentalmente con aquéllos que reciben la estimulación en contextos pedagógicos integrados, y persigue como objetivo la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en estos niños, de manera que mediante la realización de acciones por etapas, se logre el desarrollo de todas sus potencialidades y la preparación necesaria para un aprendizaje exitoso.

Los resultados del estudio de la estimulación del desarrollo del lenguaje, de la percepción, de la motricidad, del aspecto cognitivo y de la motivación hacia la lectura, como premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar, demuestran la necesidad de concebir una estrategia que oriente científicamente hacia tales fines y constituya una solución a los problemas que se presentan en la práctica pedagógica.

La preparación del niño desde etapas tempranas de su desarrollo posee gran valor para el aprendizaje escolar y la formación y desarrollo de cualidades de la personalidad que sienten las bases para el futuro proceso lector.

La lectura, como proceso del cual el niño se apropia a largo plazo, exige en cada momento que se defina el objetivo a lograr y se creen las condiciones objetivas y subjetivas para alcanzar lo deseado. Al modelar determinadas acciones durante la preparación para el aprendizaje lector se debe partir de lo ideal, o sea, de lo que se aspira de un lector, como vía para la prevención de las dificultades que se puedan presentar en el futuro escolar.

La Estrategia que se propone es pedagógica, condicionada por el carácter social y dirigido de la educación, cuyo sistema de influencias se centra no sólo en el educador, sino que abarca todo el proceso educativo de la etapa preescolar, todas las agencias educativas y estructuras organizativas y metodológicas implicadas en la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión.

En el contenido de la Estrategia Pedagógica se demuestra cómo organizar, planificar y ejecutar la estimulación del desarrollo, específicamente de las premisas básicas para el proceso lector, en niños con baja visión de 3-5 años que se educan en contextos pedagógicos integrados.

La Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en estos niños se basa en la concepción histórico-cultural y en los fundamentos de la Educación Preescolar y Especial en Cuba.

Los postulados de la escuela histórico-cultural constituyen el fundamento psicológico que tiene implicaciones en la teoría pedagógica. Los aportes tenidos en cuenta son: la psiquis como “entidad dinámica; el carácter mediatizado de los procesos psíquicos; los estadios del desarrollo infantil y períodos críticos; la teoría de la actividad, del desarrollo y la relación dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo social.

La tesis vigotskiana sobre la psiquis como “entidad dinámica, transmutable, producto del desarrollo histórico de la sociedad, en el curso del desarrollo individual, donde se producen transformaciones estructurales y funcionales” (182:56), se tiene en cuenta, al asumirse que el desarrollo individual de la psiquis del niño con baja visión debe transcurrir en el trabajo pedagógico, donde se crean las condiciones específicas para la formación y desarrollo de su personalidad.

El *carácter mediatizado de los procesos psíquicos*, constituye otro de los fundamentos teóricos asumidos en la concepción de la Estrategia, pues el lenguaje, como instrumento mediador de la actividad psíquica, constituye una de las premisas básicas y proceso singular, cuyo desarrollo debe ser especialmente estimulado en los niños con baja visión, en los cuales adquiere gran “significación la relación entre el lenguaje, la percepción y la actividad práctica, lo que hace posible la asimilación de conceptos del mundo que les rodea.” (91:85)

Los *estadios del desarrollo infantil y los períodos críticos* se tienen en cuenta en la selección de la etapa preescolar (3-5 años), como momento favorecedor de un mayor desarrollo de habilidades que conducen a la preparación para el proceso lector.

Constituye un fundamento importante la teoría *sobre la actividad* de Leontiev A. (1981), quien valora el papel fundamental de ésta en el desarrollo psíquico que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva y tiene como principal característica la objetividad.

La *teoría del desarrollo referida a su relación con la enseñanza*, donde se unen la experiencia genética, individual y social, también hallan su tratamiento en el contenido de la Estrategia Pedagógica que se propone. Al tener en cuenta que la experiencia social del ser humano es producto de la cultura, enriquecida por cada generación, se refleja en los productos de la actividad material y espiritual del hombre y se transmite, como herencia cultural, de una generación a otra, un espacio importante en la Estrategia pedagógica se dedica a resaltar la unidad de influencias socioeducativas en la apropiación que hace el niño con baja visión de la experiencia social acumulada por el hombre.

El papel de la enseñanza en la conducción del desarrollo cumple determinados requisitos que hacen posible llevar el desarrollo ya alcanzado por el niño a niveles superiores, teniendo en cuenta su zona de desarrollo próximo.

En la propuesta de estimulación del desarrollo de las premisas básicas se concibe un proceso educativo, en el que el niño sea colocado en el centro como protagonista esencial, que se relacione con sus coetáneos y adultos, durante la resolución de determinadas situaciones de la vida. Un lugar importante en este proceso lo ocupa el educador, quien orienta a la familia y dirige, conjuntamente con ella, todas las acciones durante la estimulación.

La *relación dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo social*, como fundamento teórico se asume también en la Estrategia Pedagógica presentada. Son diseñadas acciones de carácter social, que responden a las características individuales y necesidades del niño con baja visión, que más tarde se transfieren a su vida social. Además, al concebir cada una de las premisas básicas se tiene en cuenta cómo se complementan los aspectos cognoscitivos y afectivos durante el desarrollo de la personalidad infantil.

De las experiencias pedagógicas durante cuarenta y cinco años en la educación de las personas que presentan algún tipo de discapacidad y las bases teóricas y metodológicas de la Educación Especial en Cuba, se asume la concepción de la Atención Integral a los niños con necesidades educativas especiales (Bell, R. 2000, Machín, R. 2002) y de la Estimulación Temprana (Torres, M. 2003).

En la Atención Integral se parte de la evaluación y caracterización del menor y se precisan necesidades educativas y potencialidades, lo que hace posible el diseño y ejecución de la estrategia de intervención pedagógica con su respectiva evaluación y seguimiento. Esto tiene su base en dos postulados vigotskianos: la estructura del defecto y la corrección – compensación.

En relación con esto se ofrecen criterios para la evaluación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión en edad preescolar, como punto de partida en la ejecución de las actividades de estimulación, las que deben ser controladas para valorar sistemáticamente los logros que va alcanzando el niño.

La estimulación temprana en la Educación Especial cubana va dirigida a la realización de acciones oportunas, asequibles, personalizadas, participativas y accesibles con los niños que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, desde el momento de detección, hasta el ingreso a la escuela. En la presente Estrategia Pedagógica se asume la triada estimulación-prevención-corrección, teniendo en cuenta que este proceso, en niños con características especiales en su desarrollo, adquiere mayor relevancia por el impacto que tiene en la prevención de “defectos secundarios”.

En la elaboración de la Estrategia se valoran, además, entre los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación preescolar, los siguientes: el niño como centro del proceso,

el papel rector del adulto en la educación del niño y la vinculación entre la institución infantil y la familia. (40:5)

El estudio de los fundamentos teóricos abordados conlleva a la determinación de una serie de principios específicos que constituyen los fundamentos principales de la Estrategia Pedagógica propuesta, los cuales se explican a continuación: (Anexo 17)

Jerarquización de actividades en un diagnóstico integral con implicación del diagnóstico oftalmológico.

El diagnóstico constituye el punto de partida para la organización de la estrategia de intervención en menores con necesidades educativas especiales. Es necesario tener en cuenta que, en los casos de niños con baja visión, el diagnóstico oftalmológico facilita la organización de acciones psicopedagógicas personalizadas en el proceso de estimulación oportuna.

En dependencia de los niveles de desarrollo que vaya alcanzando el niño, tanto en su desarrollo general, como en el visual, se estructuran las acciones de estimulación en forma gradual y consecutiva, pues resulta difícil estimular la motivación por la lectura si el niño no reconoce objetos del medio más familiares del hogar, como tampoco es posible desarrollar la percepción táctil si su vocabulario es pobre.

La realización de actividades pedagógicas para la estimulación de las premisas básicas no debe transcurrir siempre de igual forma, con la misma frecuencia, mediante actividades del mismo tipo, ni con la misma intensidad para todos los niños, ya que el diagnóstico posibilita realizar una intervención diferenciada e individualizada, en dependencia del momento de aparición de la discapacidad visual; de las características del funcionamiento general y visual del niño y de la estimulación recibida anteriormente.

Adaptación del contexto pedagógico a las necesidades del niño en edad preescolar.

La atención pedagógica a los niños con baja visión, en correspondencia con los resultados obtenidos en la investigación (ver Capítulo II), debe basarse en las necesidades y potencialidades de cada uno de los educandos, pues en ellos se aprecian dificultades específicas en la percepción táctil, auditiva, de orientación témporo-espacial y motivación hacia la lectura, fundamentalmente.

En el trabajo pedagógico se considera necesario identificar qué situaciones, acciones y medios son más adecuados para la estimulación del niño con baja visión, de manera que constituyan verdaderas vías que promuevan su desarrollo. La utilización de macrotipos o no, el trabajo en lugares abiertos o cerrados, la combinación de diversos juegos o tareas, pueden constituir vías que el educador seleccione para estimular el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en estos niños.

El contexto pedagógico más desarrollador para la ejecución de la Estrategia Pedagógica es el que tiene en cuenta la preparación y optimismo del adulto (educador o padre); un niño activo, que intercambie experiencias y un ambiente educativo que brinde oportunidades a todos para que manifiesten y desarrollen sus potencialidades.

Preparación de educadores y padres en la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

El papel del educador en la concepción del proceso educativo de la etapa preescolar es de singular importancia, ya que es el responsable de conducir el proceso de estimulación del desarrollo del niño y la capacitación de la familia para la estimulación en el hogar. Para ello debe dominar las particularidades anatomofisiológicas y psicológicas del niño en la etapa del desarrollo en que se encuentra, las particularidades de la discapacidad que presentan y las características de la familia a la cual brindarán su atención.

Es necesario que este docente posea una preparación científica acerca de los procedimientos pedagógicos para el trabajo educativo que desarrolla, de modo que no quede deficitario algún elemento que deba ser estimulado, porque esto puede convertirse en un aspecto negativo y entorpecer el desarrollo del niño en esta etapa, en la que se pueden obtener resultados decisivos en su preparación para la escuela.

Para perfeccionar la preparación de los docentes que conducen la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, deben ser utilizadas las actividades metodológicas cotidianas en el trabajo de la institución preescolar.

La familia es una institución mediadora entre la sociedad y el hombre, cuya potencialidad educativa debe ser considerada por la institución preescolar. La educación de los niños entre 0 y 5 años transcurre en un 70 % de los casos en el hogar. La educación familiar debe estar dirigida a la preparación de los padres y otros familiares para la

realización de acciones que conlleven a la estimulación del desarrollo del niño, acorde a las características de cada edad, de la discapacidad visual, y en correspondencia con la organización de la educación preescolar.

La familia de los niños con baja visión necesita de una preparación que rebase la función de orientación, la cual debe ir dirigida hacia el conocimiento de las características específicas del niño; los obstáculos que éste puede presentar en su desarrollo; las formas más adecuadas para la estimulación y corrección de las dificultades que presenta y la demostración de cómo brindar atención y crear espacios de participación y de convivencia, libres de sentimientos de lástima y sobreprotección.

En la medida en que se logre la preparación de la familia para conducir el proceso de estimulación del niño en la edad preescolar, mayores éxitos se alcanzarán en su desarrollo y en su preparación para iniciar el aprendizaje escolar.

Desarrollo de actividades que estimulen al máximo las potencialidades del niño con baja visión.

“La educación dirigida a lograr el máximo desarrollo de cada niño y la formación lo más integral posible, debe buscar no sólo las particularidades generales de la etapa, sino el nivel real y potencial de cada uno de los niños con los cuales ha de trabajar”. (111:18)

Aunque la etapa preescolar no se propone como objetivo brindar conocimientos para el aprendizaje de la lectura o la matemática, sí es necesario que se tenga en cuenta que este período es propicio para el desarrollo de procesos como la percepción, la memoria, la imaginación, el pensamiento y el lenguaje, además de la motricidad, los cuales constituyen fundamentos para la estimulación de las potencialidades del niño con baja visión.

Es importante estimular estas potencialidades en el niño con baja visión para despertar el interés por leer, al escuchar un cuento; por conocer el mundo que le rodea mediante los analizadores menos dañados y los residuos visuales que posee, además de la satisfacción por escuchar con atención a los otros, como vía de condicionamiento de una actitud favorable para el futuro aprendizaje escolar.

Aprovechamiento al máximo de las situaciones incidentales para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas y para la corrección – compensación de las funciones afectadas.

Por constituir la edad preescolar un período propicio de estimulación de las premisas básicas para el proceso lector, es necesario utilizar al máximo las diversas situaciones que se presentan al niño, con el propósito de convertirlas en acciones potenciadoras de su desarrollo. Los educadores y padres deben desplegar toda la creatividad posible en función del desarrollo del niño mediante la creación de situaciones, además de atender aquéllas que el niño debe enfrentar en su vida cotidiana.

Es importante que se utilicen las acciones de la vida diaria del niño con baja visión, como el juego con los demás niños del barrio, el intercambio en el hogar, el paseo con la familia, entre otras acciones que constituyan también tareas correctivo – compensatorias, pues de esta manera se previene la aparición de otras dificultades y se prepara al niño para el ingreso a la escuela.

En el proceso pedagógico intervienen diversas agencias educativas: la familia, la institución, los medios de difusión y la comunidad. Es necesario unificar acciones dirigidas a la estimulación del desarrollo del niño, que incluyan diversas vías en la corrección – compensación de las dificultades que se presentan a causa de la discapacidad visual, para que el trabajo educativo cumpla los mismos objetivos que en el caso de los niños videntes. Deben integrarse acciones específicas que propicien la corrección – compensación de las dificultades que presentan, de manera que se contribuya al éxito de su preparación para el futuro proceso lector.

El carácter desarrollador, preventivo, participativo y correctivo – compensatorio constituyen *cualidades* que distinguen la Estrategia Pedagógica que se propone. (Anexo 17)

Carácter desarrollador: Se pone de manifiesto al considerar al niño como centro del proceso de estimulación, en el cual se promueve su desarrollo hacia niveles superiores en interacción con “los otros” (niños y adultos con discapacidad visual o sin ella); se tiene en cuenta el máximo desarrollo de sus potencialidades a partir del conocimiento de lo que el niño, a pesar de su baja visión, es capaz de hacer por sí solo y con ayuda del adulto. La Estrategia propuesta contribuye a la organización de un proceso educativo en la edad preescolar, de modo que se convierta en fuerza motriz para vencer las contradicciones propias del desarrollo.

Carácter preventivo: La Estrategia se concibe para la estimulación de procesos que constituyen premisas básicas para la lectura en los niños que ya poseen una limitación visual, por lo que en estos casos la prevención va dirigida a evitar la aparición de “defectos secundarios” (Vigotsky, L.(1989), Nieves M.,(1999) y López R. (2000) como consecuencia de la baja visión y específicamente, para prevenir las dificultades que pudieran surgir en el futuro proceso lector, a través de acciones que impliquen una mediación social e instrumental.

Carácter participativo: Comprende la participación activa de educadores, padres y niños en el proceso educativo, en el cual al niño le corresponde el papel protagónico fundamental en la apropiación de la experiencia histórico – social.

El educador es responsable de la dirección del proceso educativo para el desarrollo integral del niño con baja visión, además de la preparación de la familia para ejecutar las acciones de estimulación, lo que contribuirá a ampliar su cultura general, de modo que pueda comprender y actuar desde su posición de mediadora en el proceso educativo que se lleva a cabo con sus hijos, lo que constituirá una influencia oportuna para el futuro aprendizaje lector de estos niños.

Carácter correctivo – compensatorio: La determinación de medios específicos y las acciones diseñadas están en correspondencia con las particularidades del desarrollo de los niños con baja visión, fundamentalmente con las características de los niños de la edad preescolar, por lo que la selección y propuesta de actividades en la Estrategia que se presenta, crean condiciones favorables para la eliminación o disminución de las necesidades educativas especiales de cada niño en particular, por un lado, o “la reestructuración de las funciones dañadas”, por otro. (183:96)

3.2. Componentes, estructura y contenido de la Estrategia Pedagógica.

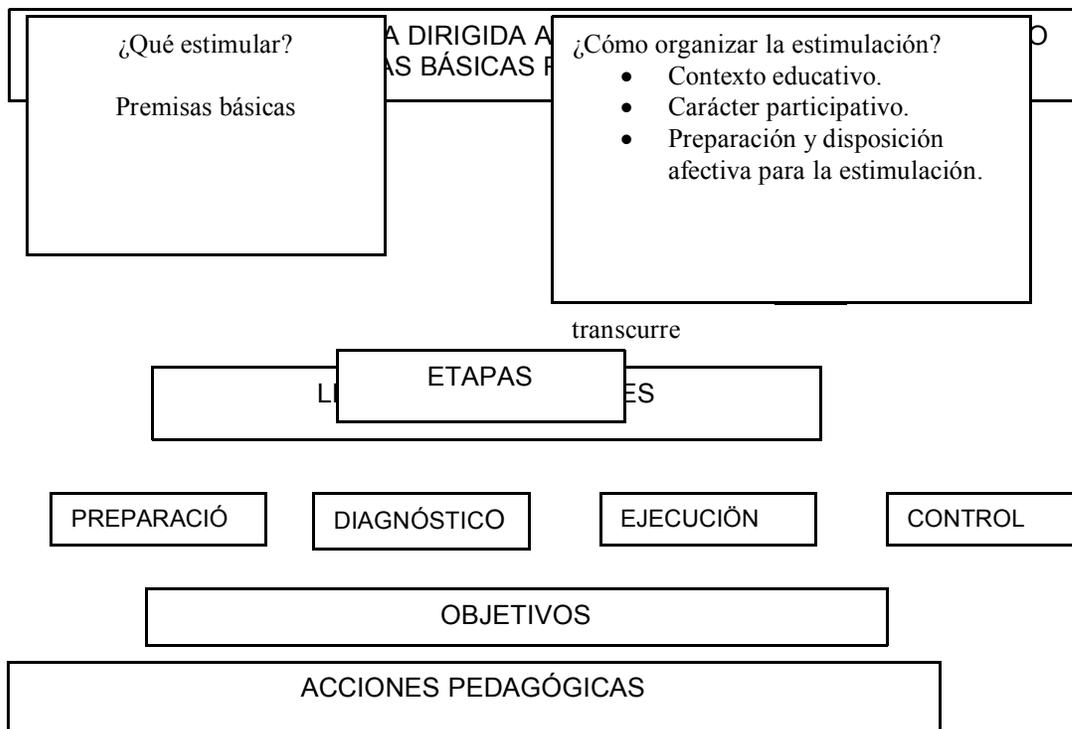
La Estrategia Pedagógica propuesta tiene como componentes fundamentales: sus principios específicos, las cualidades, las líneas de acción y sus etapas. (Esquema #2)

Los principios elaborados sobre la base de las concepciones teóricas asumidas, constituyen los fundamentos y la guía de todas las acciones que se desarrollen durante el cumplimiento de la Estrategia Pedagógica y determinan las cualidades que caracterizan su

contenido, en las que se integran las particularidades de la educación preescolar y especial para brindar la estimulación adecuada a los niños con baja visión.

Tanto los principios como las cualidades se concretan en dos líneas fundamentales: ¿qué estimular? y ¿cómo organizar la estimulación? La primera responde al contenido de las premisas básicas, cuyo desarrollo se materializa en la segunda línea, mediante la organización del proceso de estimulación que tiene en cuenta como exigencias: un contexto pedagógico integrado, la participación activa y protagónica de educadores, padres y niños; así como su preparación y disposición afectiva para enfrentar las tareas propias del proceso de estimulación.

Esquema # 2. ESTRUCTURA GENERAL DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA



Dicho proceso atraviesa cuatro etapas: de preparación, diagnóstico, ejecución y control, estrechamente relacionadas, con objetivos y acciones pedagógicas diferenciadas para cada etapa que conducen a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión.

El cumplimiento de los objetivos de cada etapa sienta las bases para la realización de las acciones correspondientes a la etapa posterior. El tránsito de una etapa a otra es flexible y da la posibilidad de volver a la etapa anterior, en dependencia de las características del proceso de estimulación.

A medida que se realicen las acciones de cada una de las etapas de la Estrategia se lleva a cabo un control sistemático de logros y dificultades, de manera que se puedan rediseñar éstas para que se produzca la transformación del estado real al deseado en la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

Criterios generales acerca de la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión.

La preparación del niño para el aprendizaje escolar constituye una de las tareas fundamentales de la educación preescolar. Estudios realizados por Siverio A. y López J. (1984), Yera M. (2000) y Herrera J. (2001), destacan la importancia de la estimulación desde etapas tempranas del desarrollo.

Con respecto a la preparación para el aprendizaje lector desde etapas tempranas del desarrollo se asumen los criterios que consideran que antes de iniciar el proceso lector se deben potenciar determinados factores o prerrequisitos que garanticen el éxito en el aprendizaje de la lectura. (Ver Capítulo I)

El análisis de los criterios anteriores, de las particularidades del desarrollo en los niños con baja visión y de las características del proceso lector, conduce a la determinación de premisas básicas, cuyas razones se fundamentan en el primer capítulo de la tesis. El conocimiento de la existencia de estas premisas básicas orienta a los educadores hacia los elementos específicos del desarrollo que deben ser estimulados en estos niños.

Para hacer referencia a la estimulación en edades tempranas, se emplea el término estimulación temprana por los autores: Terré O. (1997), Torres M. (2002) y Calzadilla O. (2003). Esta última autora asume como criterio de estimulación temprana, “el sistema de

acciones dirigidas a estimular adecuadamente las capacidades potenciales del niño con la participación activa de la familia y otros agentes educativos bajo la orientación del educador” (32:67). El valor de este criterio radica en la importancia que la autora concede a la participación activa de todas las agencias educativas en la estimulación del desarrollo del niño en estas edades, lo que es asumido en la Estrategia Pedagógica que se propone.

Martínez F. (2001), considera que “los programas de estimulación temprana deben estar en estrecha relación con lo que se espera de cada momento del desarrollo, y hay que partir de sus determinantes, no pudiendo consistir en una simple relación de áreas o dimensiones a estimular”. (56:12)

En relación con la idea anterior, las líneas fundamentales se convierten en determinantes que guían todas las acciones posteriores de estimulación (Esquema # 3):

¿Qué estimular?

ESTIMULACIÓN

¿Cómo organizar la

PREMISAS BÁSICAS DEL PROCESO LECTOR

- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo perceptual.
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo motor.
- Motivación hacia la lectura.

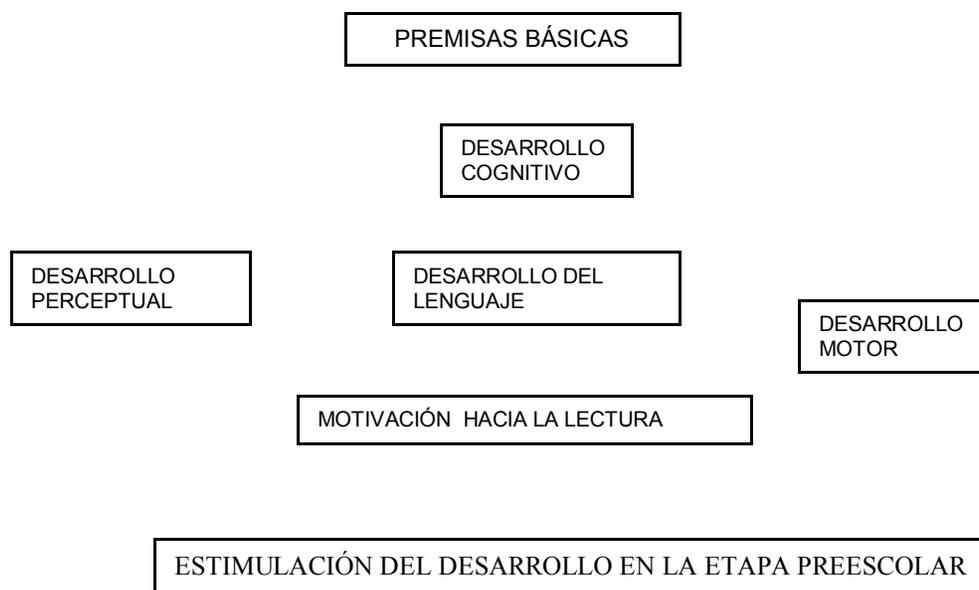
1. En el proceso educativo de la educación preescolar.
2. Con la participación de niños, educadores y padres.
3. A partir de la preparación de las agencias educativas en:
 - Dominio de las características de los niños con baja visión.
 - Conocimiento de las actividades de estimulación.
 - Disposición afectiva para la realización de las

Esquema # 3: Organización del proceso de estimulación de las premisas básicas.

¿QUÉ ESTIMULAR?

La respuesta a esta interrogante se concreta en la esencia de las premisas básicas que se determinan en la presente investigación con relación a los niños con baja visión en edad preescolar.

La concepción de estimulación de las premisas básicas para el proceso lector tiene un carácter sistémico, pues los procesos y/o aspectos que conforman las premisas constituyen elementos del desarrollo que deben incidir como un todo en el niño con baja visión desde la etapa preescolar. (Esquema # 4)



Esquema 4. Interrelación de las premisas básicas en el proceso de estimulación.

El desarrollo cognitivo tiene lugar en el vínculo que se establece con el medio que nos rodea, a través de la sensopercepción, como primer peldaño del conocimiento, cuyo proceso debe ser conscientemente organizado y estimulado en los niños con baja visión para lograr la integridad perceptual, afectada por las grandes dificultades visuales, en lo cual desempeña un papel fundamental el lenguaje como mediador, que potencia el desarrollo psíquico, al corregir, refinar y perfeccionar las percepciones visuales distorsionadas.

Estos procesos (percepción y lenguaje), se desarrollan en la propia actividad psíquica del individuo en relación con el aspecto motor, que necesita de estos para lograr concretarse en el propio niño, lo que reafirma la tesis de Luria A.R., cuando afirma que "...las funciones psíquicas superiores surgen sobre la base de los procesos motores y

sensoriales relativamente elementales...” y “... en las etapas tempranas del desarrollo esta conexión de los procesos psíquicos superiores con su base sensorial y motriz, se manifiesta con especial precisión, pero durante su desarrollo posterior, estos componentes se condensan de forma gradual, aunque continúan formando parte de dichos procesos...” (118:36)

La reflexión de este autor confirma la concepción que se asume de que la estimulación de la percepción y el lenguaje en la actividad objetiva (práctica) que se realice con los niños de baja visión, favorece el desarrollo de habilidades motrices generales que forman parte del desarrollo de otras funciones psíquicas y con ello enriquece el desarrollo cognitivo del niño.

La ampliación e integración perceptual, el desarrollo del lenguaje, las habilidades para percibir el tiempo, el espacio y el lugar donde se realizan las actividades son aspectos de gran importancia para propiciar el desarrollo de la memoria y la comprensión en estos niños como requerimientos del desarrollo cognitivo en las edades de 3 -5 años.

El intercambio con los otros, así como el reconocimiento de los hechos que ocurren a su alrededor permiten que el niño con baja visión pueda identificar libros de cuentos u otros objetos, además de nombrarlos y utilizarlos, lo que favorece la motivación hacia el futuro proceso lector.

La estimulación del *desarrollo del lenguaje* como proceso que potenciador en los niños con baja visión debe ir encaminada a solucionar las dificultades que presentan los niños investigados. Mediante conversaciones, cuentos, narraciones, descripciones de objetos y láminas, pueden realizarse actividades con los niños que presentan baja visión, si se tiene en cuenta que el desarrollo de la expresión oral espontánea es pobre, debido al reducido círculo de relaciones con las personas que les rodean.

Es preciso demostrar la correcta articulación y pronunciación de los sonidos, prestar atención al estado del oído fonemático, por las particularidades específicas que se derivan de las dificultades de visualización de diferentes posiciones articulatorias y expresiones del rostro del interlocutor.

Las acciones de estimulación en cuanto al desarrollo del lenguaje dirigidas hacia el componente léxico, deben hacer énfasis en el tratamiento semántico, mediante la utilización de palabras y significados propios del contexto, debido a que la reducida experiencia

sensorial de estos niños repercute grandemente en el conocimiento profundo de la relación léxico – significado.

Adquiere gran importancia el trabajo de estimulación en los niños con discapacidad visual desde edades tempranas, especialmente dirigido a la ampliación y enriquecimiento del vocabulario, la precisión de significados y su activación durante todas las actividades que se realizan. Los juegos, paseos y actividades con sus coetáneos propician la adquisición de nuevos significados.

El *desarrollo perceptual* como premisa básica debe involucrar lo visual, táctil y auditivo. Cada tipo de percepción plantea exigencias específicas que constituyen condiciones previas para el futuro acto lector.

Las habilidades de fijación, seguimiento, de coordinación óculo – manual y de reconocimiento deben ser incluidas sistemáticamente en las tareas de estimulación donde se vinculen acciones para que el niño discrimine figuras parecidas y asocie las partes al todo, como vía para propiciar el desarrollo de los niveles perceptivos, lo que contribuye a una eficiencia visual en correspondencia con las posibilidades de cada niño.

Como complemento de la percepción visual limitada se integra la táctil, la que facilita la diferenciación de la forma, el tamaño, la temperatura y la textura de los objetos del medio circundante.

En la medida en que los niños con baja visión encuentren respuesta mediante el tacto a sus inquietudes cognoscitivas, se sentirán más satisfechos y motivados por las actividades que realizan y buscarán nuevos procedimientos basados en los ya aprendidos, para asimilar con independencia nuevos conceptos.

En la edad preescolar la diferenciación auditiva de los sonidos del medio, ruidos, voces onomatopéyicas, música, voces de personas y tonos, sirven de base al desarrollo de una adecuada percepción fonemática.

Para la estimulación del *desarrollo cognitivo* de los niños con baja visión se deben tener en cuenta algunos presupuestos teóricos propuestos para el aprendizaje de conceptos y su diagnóstico en los niños con discapacidad visual en edad preescolar y escolar. (Hernández C. (2003).

En la Estrategia que se propone se materializa el papel de las relaciones que establece el niño con los otros niños y su familia, así como en la institución infantil. Se destaca a través de toda la Estrategia el papel de la actividad y la manipulación de objetos en el conocimiento del medio que rodea al niño, donde desempeña un importante papel la comprensión y producción del lenguaje, además de la creación de condiciones de vida y educación que favorezcan la estimulación del desarrollo para la adquisición de nuevos conocimientos.

El *desarrollo motor* debe estar dirigido a la vinculación de los procesos de orientación y movilidad, los que se encuentran afectados en diferente grado en los niños investigados. Las actividades de estimulación en esta área deben ser realizadas en orden jerárquico, con tareas propias que van desde la motórica gruesa, hasta la fina.

En la realización de las acciones motoras, es necesario que éstas estén en correspondencia con las posibilidades visuales y auditivas de los niños, de manera que puedan desarrollarse habilidades de coordinación óculo – manual y audio – manual.

Los educadores y padres deben crear un clima favorable, tanto en la institución infantil, como en el hogar, para que los niños se sientan seguros, confiados en sus posibilidades ante la realización de diferentes tareas motoras, las cuales pueden constituir pequeñas encomiendas, cuyo cumplimiento exija de determinados desplazamientos. Estas oportunidades que se ofrecen crean un marco propicio para que los niños puedan manifestar su satisfacción por la ejecución exitosa de determinada tarea motora.

La estimulación del desarrollo del niño con baja visión, específicamente de las premisas básicas sobre la base de sus potencialidades y necesidades, favorece la creación de condiciones favorables, una actitud afectiva y buena disposición para el futuro aprendizaje, lo que hace que el proceso de estimulación tenga un carácter preventivo, ante la posible aparición de nuevas dificultades.

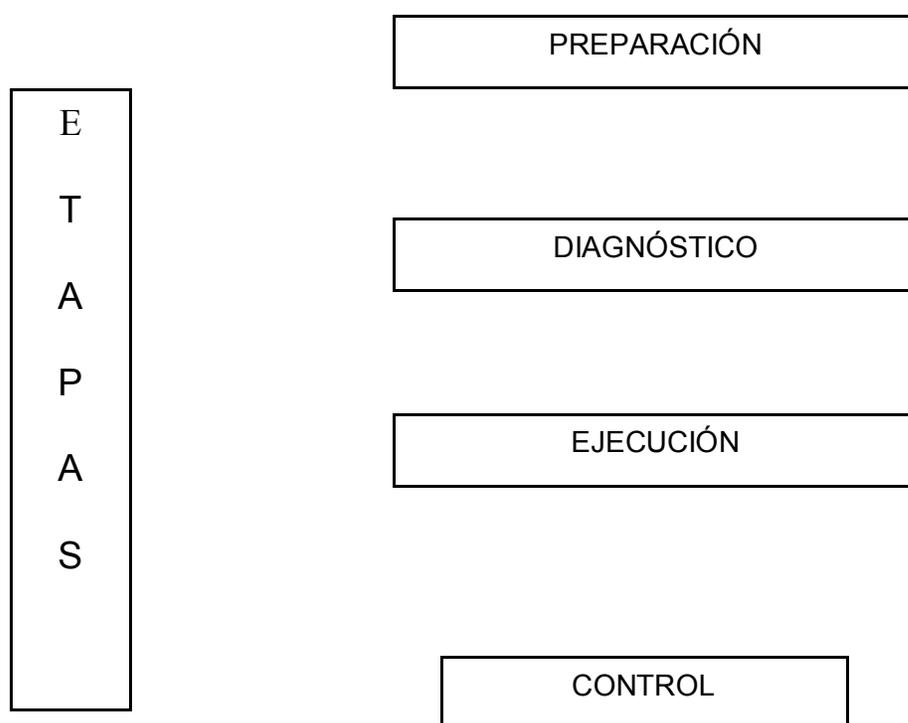
¿Cómo organizar la estimulación?

Es en el propio proceso educativo de la etapa preescolar donde debe transcurrir la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión, tanto en condiciones creadas en la institución infantil, como en el hogar.

La participación activa de los niños, educadores y padres durante la estimulación del desarrollo de las premisas básicas se considera un aspecto fundamental en la organización de la intervención educativa, cuyo éxito depende de la preparación de educadores y padres.

La atención educativa durante los primeros años de vida crea condiciones de estimulación necesarias en el éxito del futuro aprendizaje, de manera que se logre una preparación adecuada para el ingreso a la escuela.

En la concepción de estimulación de las premisas básicas que se asume en esta investigación y en el diseño de la Estrategia Pedagógica, se recomiendan cuatro etapas, como se ilustra a continuación:



Esquema # 5. Etapas de la Estrategia Pedagógica.

Primera etapa: Preparación de educadores y padres para organizar el proceso de estimulación.

Segunda etapa: Diagnóstico del nivel de desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, alcanzado por los niños en edad preescolar con baja visión.

Tercera etapa: Ejecución de actividades de estimulación con los niños.

Cuarta etapa: Control de los logros alcanzados en la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión.

La Estrategia Pedagógica propuesta tiene como **objetivo general** contribuir a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños de edad preescolar que presentan baja visión y se educan en contextos pedagógicos integrados. Esta estrategia involucra a educadores (promotoras, ejecutoras, maestro ambulante) y a la familia, mediante las vías de atención que abarca la educación preescolar en Cuba: institucionalizada (Círculo Infantil) y no institucionalizada (programa “Educa a tu hijo”).

Las funciones que deben cumplir los educadores y padres se ilustran en el cuadro siguiente:

| EDUCADORES | FAMILIA |
|--|---|
| <p>-Participan activamente en su preparación metodológica para la capacitación de las familias y el proceso de estimulación de los niños.</p> <p>Capacitan a la familia para la realización del proceso de estimulación.</p> <p>– Realizan el diagnóstico del desarrollo de las premisas básicas en los niños de edad preescolar con baja visión.</p> <p>– Organizan y dirigen el proceso de intervención psicopedagógica de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.</p> <p>Valoran el desarrollo de las premisas básicas alcanzado en cada uno de los</p> | <p>– Participa activamente en su preparación para enfrentar la estimulación de las premisas básicas en sus hijos.</p> <p>– Participa activamente en el diagnóstico del desarrollo de las premisas básicas de sus hijos.</p> <p>– Dirige el proceso de estimulación mediante las diversas actividades que realiza con el niño.</p> <p>– Valora, conjuntamente con los educadores, los logros del desarrollo de las premisas básicas que van alcanzando los niños y las dificultades que aún persisten.</p> |

| | |
|--------|--|
| niños. | |
|--------|--|

La etapa de **preparación** tiene como objetivo propiciar la preparación de los educadores y la familia en la implementación de las acciones de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión.

Acciones pedagógicas.

- Encuentros con las direcciones municipales de Educación Especial (metodólogos y especialistas de los CDO.) para analizar el proceso de preparación de los educadores y la familia, según sus necesidades.
- Realización de reuniones, talleres y entrenamientos para la preparación de los educadores.
- Desarrollo de reuniones y encuentros para la preparación de la familia.

Los encuentros con las direcciones municipales

Estos encuentros están dirigidos a precisar cuáles son los niños que poseen baja visión en su territorio, el lugar donde reciben la atención pedagógica, así como la preparación que poseen educadores y padres para enfrentar las tareas de estimulación.

Este tipo de encuentros propicia un mejor control de la dirección municipal y los especialistas de los CDO sobre los niños con discapacidad visual, la proyección del proceso de diagnóstico, la atención pedagógica que reciben, así como la atención a las necesidades de cada niño o familia.

La preparación teórico-metodológica de los educadores

En el proceso de intervención educativa con los niños de baja visión en edad preescolar, los educadores deben estar preparados para desarrollar la labor de orientación y educación de estos niños, pues se necesita un conocimiento previo y especializado para ejecutar dicha acción, ya que en dependencia de las características específicas del niño y de su entorno, este proceso será atendido por la educadora, la ejecutora o el maestro ambulante.

La preparación metodológica de los educadores debe transcurrir mediante las diversas vías de trabajo metodológico: reuniones, talleres y entrenamientos. Para el desarrollo de

estas sesiones de preparación se proponen temáticas, que dan respuesta a las necesidades de los educadores investigados. Los temas propuestos pueden ser enriquecidos, según vayan surgiendo otras necesidades en los diferentes contextos educativos. Además, se sugiere la consulta del folleto de actividades que se propone en el anexo 18 de la tesis, como una vía más que facilitará la orientación hacia las acciones de estimulación. Los temas sugeridos son:

Caracterización del niño con baja visión. Implicaciones de la discapacidad visual en el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

Medios tiflotécnicos de enseñanza en el trabajo pedagógico con los niños de baja visión.

¿Cómo estimular el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar?

El diagnóstico integral del niño con baja visión. Su importancia en la intervención psicopedagógica.

¿Cómo orientar a la familia en la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector?

Papel del juego y de las situaciones de la vida diaria en la estimulación de las premisas básicas.

Esta capacitación debe ser asumida por los educadores, especializados en el trabajo con los niños que presentan discapacidad visual, pues la investigación realizada demostró que en el 70% de los casos, estos niños son atendidos por educadores con insuficiente preparación para el trabajo correctivo – compensatorio.

La preparación de la familia.

La preparación de la familia debe estar integrada por un conjunto de tareas planificadas, dirigidas a los padres y a otros familiares que atienden la educación de los niños en el hogar. Deben incluirse acciones de estimulación en correspondencia con las exigencias sociales en la etapa preescolar, de modo que se logre una intervención oportuna. Esta preparación debe brindar orientaciones específicas para el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades en el niño con baja visión.

Es importante que el padre comprenda que su hijo presenta una limitación visual debido a daños orgánicos y/o funcionales en el analizador visual y que la estimulación de determinados procesos desde edades tempranas, convertirá esa limitación en impulso para vencer las dificultades que se presentan, lo que contribuirá a una mejor preparación para su aprendizaje escolar.

Los padres deben dirigir las actividades propuestas, ser miembros activos de la evaluación del desarrollo de cada una de las premisas básicas, exigentes y no partidarios de lástima y de sobreprotección en la realización de las tareas en las que participen otros niños: en el hogar, el barrio y en otros espacios que permitan el libre desempeño en actividades propias de la edad. Además, deben considerar al educador como su principal guía, con quien puedan valorar acerca de los logros y dificultades en el desempeño del niño.

Para la preparación de la familia, debe crearse un espacio de reflexión entre padres y educadores, de modo que los primeros puedan contribuir a la estimulación del desarrollo general y de las premisas básicas del proceso lector, en particular. La preparación de la familia debe ofrecer tratamiento a las temáticas siguientes:

- Características psicopedagógicas de los niños con baja visión y sus implicaciones en el desarrollo.
- Importancia de la estimulación del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector para garantizar las bases del éxito en el futuro aprendizaje escolar.
- Actividades que se pueden realizar para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar.

Las temáticas deben ser desarrolladas en el mismo orden en que se presentan, pues tienen el propósito de dar solución a las necesidades de preparación constatadas en la investigación. Los padres deben conocer primero por qué su hijo manifiesta determinadas conductas debido a la discapacidad visual y después podrán comprender la importancia de la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector y cómo llevar este conocimiento a la práctica.

Durante la preparación de la familia se debe tener presente lo siguiente:

- ◆ Las características específicas de los niños, entre las cuales están los resultados obtenidos en la evaluación previa para determinar el estado del desarrollo de las premisas básicas.

- ◆ Las actividades deben poseer un enfoque participativo para que se garantice de una manera sencilla, amena y asequible, la comprensión y reflexión, lo que favorecerá la exteriorización de las expectativas y necesidades que posee la familia sobre el tema abordado.

- ◆ La selección del lugar para realizar las actividades de preparación debe ser de mutuo acuerdo entre el educador y la familia, y pueden desarrollarse en el hogar o en la propia institución escolar, siempre que se garanticen las condiciones necesarias para que se cumplan los objetivos propuestos.

- ◆ Para lograr organización durante el desarrollo de las temáticas se sugiere que se inicien las actividades con una motivación para presentar la problemática que condujo a la selección del tema y los objetivos a cumplir en dicha sesión de trabajo.

- ◆ Mediante la utilización de técnicas participativas se deben ofrecer las orientaciones, lo que favorece un ambiente reflexivo, con respeto a la individualidad y creatividad de los padres. Por último, se puede controlar la comprensión de la temática a partir del registro de opiniones de los propios padres.

- ◆ Siempre se debe estimular la participación de los padres y dar respuesta a sus inquietudes.

Algunas de las actividades de preparación de la familia que pueden ser desarrolladas se relacionan a continuación:

Actividad # 1.

Título: ¿Cómo es mi hijo?

Objetivo: Describir las características psicopedagógicas de los niños con baja visión, así como sus implicaciones en el desarrollo.

- Como motivación para iniciar la actividad, se puede presentar a los padres la siguiente situación:

“Carlitos tiene 3 años. El médico diagnosticó una catarata en ambos ojos. Tiene una pérdida visual y teme moverse en lugares cerrados y desconocidos. Sus padres están muy preocupados por esta situación”.

- Pedir que reflexionen acerca de cuántos padres pudieran estar enfrentando esta misma situación.

- Orientar hacia el objetivo de la actividad: _ Hoy vamos a reflexionar sobre cómo atender estas dificultades para una adecuada educación de los hijos.

- Utilizar la técnica “Lluvia de ideas”, para que los padres conversen sobre las características del desarrollo de sus hijos, vivenciadas por ellos durante la convivencia y la educación en el hogar, las que dificultan la realización en forma independiente de las tareas.

- Ir anotando las ideas de los padres en un cartel frente al grupo o en el pizarrón.

- Solicitar a los padres que piensen y expresen cómo ellos darían solución a estas dificultades.

- Evaluar a los padres mediante sus respuestas a las preguntas: ¿Qué conductas manifiesta su hijo en el hogar o fuera de él? y ¿Cómo educa a su hijo en el hogar?

- Registrar toda la información obtenida durante la actividad de preparación para conformar un diario sobre la preparación familiar.

Actividad # 2

Título: ¿Por qué debo estimular a mi hijo para el futuro proceso lector?

Objetivo: Analizar los fundamentos teóricos - metodológicos que sustentan la estimulación del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector en sus hijos.

- Motivar a los padres con la pregunta: ¿Cómo usted estimula al niño para que muestre interés por el futuro ingreso a la escuela?

- Explicar que los padres también contribuyen a preparar al niño para leer mediante la realización de tareas en el hogar que estimulan el desarrollo de determinados procesos, los que serán abordados en la actividad.

- Presentar a los padres en forma asequible, qué significa “estimulación del desarrollo”.

- Explicar procesos o aspectos que ellos pueden estimular en sus hijos: el lenguaje, la percepción, el aspecto cognitivo, la motricidad y la motivación hacia la lectura.
- Explicar por qué es necesario estimular cada uno de estos procesos en los niños con baja visión.
- Demostrar cómo es posible estimular el desarrollo de estos procesos mediante las actividades cotidianas que realizan los niños en el hogar.
- Solicitar a los padres ejemplos de tareas que puedan ser encomendadas a sus hijos en el hogar y que contribuyan a la estimulación de los procesos antes mencionados.
- Orientar a los padres para la próxima actividad, la elaboración de ejemplos de actividades que hayan desarrollado con sus hijos en el hogar y que ayuden a estimular el desarrollo del lenguaje de los niños, en función de una mejor preparación para el futuro proceso lector.

Actividad # 3

Título: Para estimular el desarrollo del lenguaje de mis hijos debo...

Objetivo: Elaborar acciones para la estimulación del lenguaje, como vía de preparación para el futuro aprendizaje lector.

- Preguntar: ¿Por qué es necesario estimular el desarrollo del lenguaje en nuestros hijos?
- Explicar que en la presente actividad serán analizadas las acciones para estimular el desarrollo del lenguaje, que presenten los padres.
- Para desarrollar esta actividad se recomienda formar dúos de trabajo. Un integrante explica las acciones que ha elaborado, mientras que el otro ofrece sus sugerencias al respecto.
- Los participantes seleccionarán las actividades más creativas y motivantes para el niño.
- Como evaluación de la actividad, los padres compilarán sus sugerencias de acciones en un manual de ejercicios que estará a disposición de todos para el trabajo de estimulación con los niños en el hogar.

Actividad # 4

Título: La motivación para aprender a leer

Objetivo: Analizar las actividades que se pueden realizar con los niños en edad preescolar para la motivación hacia el futuro proceso lector.

- Invitar a los padres a escuchar la grabación de la voz de un niño pequeño (3 años), el que narra un cuento tradicional, donde están ausentes algunos elementos.
- Preguntar: ¿Cuáles de sus hijos hacen cuentos como este niño?, ¿Quién los ha enseñado?, ¿Cómo?, ¿Sistemáticamente se les narran cuentos?
- Explicar que en la actividad de hoy se valorarán las diversas vías que pueden ser utilizadas para motivar a los niños hacia el futuro proceso lector.
- Intercambiar con los padres opiniones acerca de este criterio.
- Presentar algunas de esas vías y conversar sobre ellas. Por ejemplo: leer cuentos; narrarlos; conversar sobre la escuela; jugar con los niños a la escuelita; invitarlos a jugar estos juegos con otros niños; jugar a leer carteles y anuncios en la televisión o durante los paseos por la ciudad.
- Solicitar a los padres que piensen y elaboren otras actividades de este tipo para enriquecer el manual.

Actividad # 5.

Título: ¿Cómo puedo “enseñar a ver” a mi hijo?

Objetivo: Diseñar acciones para estimular el desarrollo visual en los niños como vía para el futuro aprendizaje lector.

- Iniciar la actividad con la pregunta: ¿Creen ustedes que su hijo puede funcionar mejor visualmente?
- Escuchar opiniones y reflexiones de los padres.
- Explicar que los niños con baja visión necesitan recibir una estimulación visual intensa en cuanto al desarrollo de habilidades visuales necesarias para el futuro proceso lector.

- Explicar las habilidades visuales que deben ser estimuladas: de fijación, reconocimiento, seguimiento, exploración, coordinación óculo – manual.

- Seleccionar actividades del folleto que se propone en la tesis. Leerlas y solicitar a los padres que creen otras con el objetivo de estimular el desarrollo de la percepción visual.

- Pedir a los padres que seleccionen las mejores actividades para que sean incluidas en el manual que ellos mismos están elaborando.

Actividad # 6.

Título: Enseño a mi hijo a orientarse y moverse en el espacio

Objetivo: Demostrar las vías para la estimulación de la orientación y movilidad en el espacio, mediante juegos u otras acciones cotidianas.

- Presentar un video donde se observe la ejecución de actividades de movilidad por un niño, empleando para ello determinadas técnicas de orientación.

- Comentar sobre lo observado.

- Contar anécdotas sobre su experiencia en el hogar.

- Explicar que en la actividad del día se demostrará cómo es posible estimular al niño con baja visión para moverse en diferentes espacios.

- Invitar a los padres a nombrar algunas dificultades que sus hijos han presentado para orientarse en el medio y moverse libremente en diferentes direcciones.

- Presentar ejemplos de acciones que se pueden realizar para estimular el desarrollo motor, específicamente las habilidades para orientarse y moverse con independencia:

- Reconocer nuevos lugares.

- Explicar la ubicación de los objetos en los lugares nuevos, (desconocidos por el niño) y cerrados, para desarrollar la independencia en los movimientos.

- Reconocer escalones para subir y bajar solos.

- Trasladarse en velocípedos o bicicletas en diferentes direcciones, con independencia del adulto.

- Correr en la dirección indicada.

- Saltar en un solo pie.

Actividad # 7

Título: Entrenamiento de las manos y de los ojos.

Objetivo: Elaborar actividades que conlleven a la coordinación óculo – manual del niño, como preparación para el futuro proceso lector.

- Preguntar: ¿Qué actividades realizan los niños en el hogar, que ayudan a combinar ejercicios de manos y ojos?
- Escuchar las respuestas de los padres acerca de cuáles son las actividades que realizan y cómo lo hacen.
- Explicar que el objetivo de la actividad es que ellos diseñen actividades que demuestren la coordinación óculo – manual, como vía de preparación para el futuro proceso lector.
- Explicar actividades de coordinación óculo – manual que se pueden realizar, como: recortar, rasgar, calcar, siluetear, modelar, construir, ensartar, asociar.
- Invitarlos a demostrar algunas de las actividades que pueden realizar con los niños en el hogar. Explicar que los padres deben ser una guía para la orientación y control de las actividades.
- Orientar que realicen actividades como las expuestas con sus hijos y que en el próximo encuentro de preparación, presenten muestras de los trabajos realizados por el niño en el hogar.

Actividad # 8.

Título: Vamos a conocer lo que nos rodea.

Objetivo: Modelar acciones de estimulación del desarrollo cognitivo del niño a través del conocimiento de la naturaleza y la sociedad que lo rodea.

- Preguntar: ¿Pueden dar respuesta siempre a las interrogantes de sus hijos? Pongan ejemplos.

- Explicar que durante la actividad serán analizadas acciones para estimular el desarrollo cognitivo de los niños, mediante el conocimiento de la naturaleza, la sociedad y los objetos que hay en ella.

- Presentar en un video secuencias de actividades que se realizan con los niños entre 3 y 5 años, para darles a conocer el mundo que les rodea.

- Comentar las escenas observadas en el video.

- Orientar sobre cómo dirigir el trabajo de estimulación ante la disminución visual, las dificultades para orientarse y otras particularidades del niño.

- Valorar los criterios de los padres al respecto.

Actividad # 9

Título: ¿Cómo diferenciar los sonidos?

Objetivo: Demostrar cómo algunas actividades de la vida diaria contribuyen a desarrollar la percepción auditiva.

- Escuchar grabaciones de diferentes sonidos y ruidos del medio, como sonidos onomatopéyicos, de instrumentos musicales, ruidos de objetos al caer, del claxon de un auto, sonidos pronunciados por un niño pequeño, etc.

- Preguntar: ¿Por qué el niño necesita familiarizarse con estos sonidos?

- Explicar que en el transcurso del encuentro serán demostradas actividades que pueden ser realizadas por los niños para desarrollar su percepción fonemática, necesaria para el futuro proceso lector. Explicar con ejemplos en qué consisten.

- Valorar los criterios de los padres acerca de cómo estimular a los niños para que aprendan a diferenciar sonidos del medio y a pronunciar correctamente los sonidos del idioma, después de escucharlos.

- Invitarlos a crear actividades de este tipo y hacer demostraciones.

- Seleccionar las mejores actividades para que sean incluidas en el manual de estimulación que se está elaborando de conjunto.

Actividad # 10.

Título: Los objetos que me rodean son...

Objetivo: Analizar actividades que se pueden realizar para enseñar a los niños con baja visión a diferenciar texturas y temperaturas de los objetos que les rodean.

- Invitar a los padres a probar cómo reconocer texturas y temperaturas de algunos objetos que se presenten.

- Explicar que este tipo de actividad debe realizarse con los niños para desarrollar el tacto y que hoy se analizarán otras opciones que pueden también ser utilizadas con este objetivo.

- Explicar la importancia que tiene el desarrollo del tacto para complementar la visión defectuosa en estos niños.

- Presentar objetos para que los padres prueben a describir forma, tamaño, textura y temperatura. Poner ejemplos de juegos que pueden realizarse con este fin.

- Solicitar a los padres que creen otras actividades para ampliar el manual.

La realización de actividades en las que se ofrezcan opciones para la estimulación, por ejemplo, la realización de planes de la calle, excursiones, la confección de medios y juguetes que propicien la participación de estos niños y sus familiares en la vida social, constituyen variantes para la estimulación del desarrollo del niño y de las premisas implicadas en el futuro proceso lector.

Tanto los educadores como los padres, después de recibir la preparación, deben hallarse en condiciones para realizar el diagnóstico de cada una de las premisas básicas en los niños.

La **etapa de diagnóstico** tiene como objetivo precisar el nivel de desarrollo de las premisas básicas alcanzado por los niños con baja visión en la edad preescolar.

El diagnóstico constituye el punto de partida que refleja las potencialidades de los sujetos de la educación y el nivel real de desarrollo alcanzado, lo que pueden aprender y las posibilidades que se ofrecen para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión.

El contenido de esta etapa se refleja en el gráfico siguiente:

DIAGNÓSTIC

CARACTERÍSTICAS:

- Basado en la determinación de dimensiones, indicadores y parámetros.
- Su concreción en pruebas

REQUISITOS DE APLICACIÓN:

- Forma de presentación de la tarea.
- Momento de aplicación.
- Control del desempeño.

CONDICIONES DE ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS:

- Objetivos y logros de la edad preescolar.
- Adaptaciones curriculares.
- Vivencias de los niños.
- Características de la discapacidad visual.

Esquema # 6. Contenido de la etapa de diagnóstico.

Durante esta etapa, el estudio y evaluación del desarrollo de cada una de las premisas básicas para el proceso lector, debe ser realizado por el educador y la familia para valorar los logros y dificultades que se presentan, mediante la aplicación de las pruebas pedagógicas propuestas en la presente investigación.

Para la evaluación de la variable “estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector”, se determinan dimensiones, indicadores y parámetros que facilitan

la valoración de necesidades y potencialidades de cada niño con baja visión, los que se tienen en cuenta también en el diseño de acciones específicas durante todo el proceso de estimulación. (Anexo 14)

Cada uno de los indicadores se expresa mediante categorías evaluativas: Muy bien (5 puntos), Bien (4 puntos), Regular (3 puntos) e Insuficiente (2 puntos), las que expresan el rango en que puede encontrarse el desarrollo de cada uno de ellos y permiten a su vez, realizar una valoración integral del estado de las dimensiones como procesos que constituyen premisas básicas.

Todo lo anterior se concreta en un conjunto de pruebas pedagógicas y una entrevista dirigida a los niños. En su elaboración se tienen presentes las condiciones siguientes:

- Objetivos y logros previstos para el segundo ciclo de la educación preescolar en Cuba.
- Adaptaciones de acceso al currículo en la educación preescolar del niño con discapacidad visual.
- Determinación de los objetos más conocidos y cercanos a las vivencias infantiles en las edades de 3-5 años.
- Selección de acciones y objetos vinculados al futuro aprendizaje escolar y de la lectura en particular.
- Características físicas y psicopedagógicas de los niños con discapacidad visual.
- Las posibilidades reales de aplicación.

Las pruebas que se proponen incluyen requisitos de aplicación, los cuales deben ser estudiados y tenidos en cuenta, para que sus resultados caractericen con objetividad el desarrollo alcanzado por los niños en cada una de las premisas básicas para el proceso lector y puedan trazarse estrategias personalizadas en el proceso de estimulación. Los requisitos son los siguientes:

- El estudio de cada una de las tareas que se presenta al niño y las formas que se utilizan para ello son importantes, pues de acuerdo con las características de estas edades, el niño puede mostrarse tímido o negativista y no cumplir el objetivo que se persigue. Es

necesario invitar al niño a jugar, a conversar y crear situaciones asequibles y motivantes para su edad.

- La aplicación de las pruebas pedagógicas debe transcurrir en el horario de la mañana para aprovechar la mejor capacidad de trabajo, teniendo en cuenta las particularidades psicopedagógicas de los niños con baja visión. No es necesario aplicar todas las pruebas el mismo día.

- El registro de información cualitativa y cuantitativa durante la aplicación de las pruebas es de gran importancia, pues permite registrar el comportamiento del niño, lo que enriquece la evaluación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector. Se propone confeccionar un protocolo para registrar el desempeño de cada uno de los niños durante la ejecución de las tareas en cada prueba.

Para el cumplimiento de esta etapa se proponen como **acciones pedagógicas**:

- Analizar la pertinencia de los indicadores para el diagnóstico de las premisas básicas en los niños con baja visión.

- Evaluar el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, mediante la prueba pedagógica diseñada.

- Precisar las necesidades y potencialidades de cada niño.

Una vez constatado el desarrollo de las premisas básicas alcanzado por los niños, se inicia **la tercera etapa**, que incluye actividades de estimulación propiamente dichas.

Las **acciones** a desarrollar en esta etapa se describen a continuación:

- Realización de actividades de estimulación con los niños en la institución escolar y en el hogar. (Anexo 18)

- Encuentros de intercambio entre educadores y la familia para valorar los logros y las dificultades en el proceso de estimulación de las premisas básicas

Las actividades que se proponen, dirigidas a la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector, deben realizarse a través de las acciones diarias que ejecutan los niños de esta edad, ya sea en la institución infantil o en el hogar, siempre con la guía del adulto.

La utilización de diversos juegos constituye una vía importante en el conocimiento del mundo y apropiación de normas de convivencia social, como actividad fundamental que deben desarrollar los niños en estas edades, la que propicia el desarrollo de la creatividad, la inteligencia y del lenguaje.

Durante el juego organizado o libre, este niño se apropia de diferentes formas de relación social, lo que confirma la idea de Vigotsky L. y seguidores acerca de la interrelación entre las etapas de desarrollo de la actividad lúdica y las etapas de formación de las acciones intelectuales.

El juego favorece el desarrollo de la imaginación y del pensamiento del niño; su variante de juego de roles es la más recomendada para utilizar en esta etapa, debido al importante papel que ocupan los objetos sustitutos y el desempeño de un determinado rol por el niño. Todo esto conduce a la formación de la habilidad de actuar en el plano de las representaciones.

Además del juego se proponen otras actividades: intelectuales, de construcción y modelado, las que pueden ser utilizadas mediante las formas de organización del trabajo pedagógico en la educación preescolar (Actividad programada, independiente o complementaria; conjunta o individual), de manera que se potencie el desarrollo de las premisas básicas y se logre la preparación para el aprendizaje en general y para el proceso lector, en particular.

En la utilización del folleto se deben tener en cuenta **indicadores pedagógicos** necesarios para que se logre la atención diferenciada a las potencialidades y necesidades del desarrollo del niño con baja visión:

- Sistemática de las actividades.
- Tamaño de los objetos y figuras que se presentan.
- Duración de la actividad.
- Volumen y complejidad de las tareas.
- Selectividad de las acciones durante la actividad.

Sistemática de las actividades: La realización de las actividades de estimulación propuestas en el folleto debe garantizar el desarrollo de habilidades perceptuales,

intelectuales y motrices con carácter sistémico, atendiendo al diagnóstico específico de cada niño, a partir de su continuidad y constancia.

Tamaño de los objetos y figuras que se presenten: La utilización de macrotipos u objetos y figuras no ampliadas en el trabajo con estos niños debe estar en dependencia del diagnóstico oftalmológico y del desarrollo visual alcanzado, pues la adecuación del medio que se presente contribuye a una mejor percepción y a la estimulación del desarrollo.

Duración de la actividad: Las actividades que se presentan deben durar el tiempo requerido de acuerdo con las exigencias pedagógicas para estas edades (3 -5 años), aunque es importante que se tenga en cuenta que los niños con baja visión pueden sufrir de fatigas y cansancio visual después de un tiempo prolongado de esfuerzo, por lo que es necesario un descanso, donde se combinen otras tareas.

Volumen y complejidad de las tareas: Los tipos de ayuda que se brinden durante diversas tareas deben partir del desarrollo alcanzado por el niño, para así dosificar las tareas de estimulación, según el volumen y complejidad con el fin de lograr niveles superiores de desarrollo.

Selectividad de las acciones durante la actividad: La selectividad de las actividades y acciones deben estar en dependencia de las particularidades del niño y de las condiciones para la estimulación (iluminación necesaria, utilización de determinados contrastes, ayudas ópticas y no ópticas), pues se aprovecharán las que verdaderamente incidan sobre sus potencialidades y/o necesidades para potenciar su desarrollo.

Para la realización de las actividades que se presentan en el folleto, se recomienda la utilización de los niveles de ayuda que propone Alvarez C. (1998), de manera que los educadores y padres cuenten con un instrumento para la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión, en correspondencia con el proceso educativo y las particularidades de la edad preescolar.

Los niveles de ayuda propuestos por la autora antes mencionada se concretan en la Estrategia Pedagógica de la forma siguiente:

1er nivel: Reorientación de la tarea.

– Comprobación de las adaptaciones de acceso al currículo tenidas en cuenta en el trabajo con estos niños y si verdaderamente responden a él.

– Comprobación de la comprensión por el niño de lo que debe hacer, mediante preguntas.

2do nivel: Estimulación verbal.

- Determinación de otros recursos verbales que alerten al niño hacia la tarea a realizar.

- Realización de preguntas que complementen la comprensión de la tarea.

3er nivel: Demostración.

– Búsqueda de otras opciones demostrativas que sirvan de guía para que el niño realice la tarea.

La utilización de estos niveles de ayuda de acuerdo con las características de los niños, las opciones de acceso al currículo en la atención a la baja visión y la posibilidad de dirigir con sistematicidad la estimulación hacia determinados procesos o funciones que pueden estar afectados, indican el carácter preventivo de las actividades propuestas.

Lo más importante en la realización de las actividades es que el niño logre cada día, independientemente de la conducta, medios o vías que utilice, un desarrollo actual mayor que el que poseía anteriormente.

Se propone un conjunto de cuarenta actividades, las que integran habilidades fundamentales que deben formarse en los niños con baja visión durante la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector. Estas actividades se presentan en un folleto, el que debe convertirse en un medio de consulta para los educadores y padres, como responsables del proceso de estimulación. (Anexo 18).

En la utilización del folleto de actividades se debe tener en cuenta que:

- Su estudio profundo apoyará la realización de actividades con los niños y facilitará sus adecuaciones en caso necesario.

- A pesar de que las actividades se encuentran organizadas en grupos convencionales que se corresponden con determinada premisa básica, durante su realización no debe descuidarse la atención a las demás premisas en función de un desarrollo integral.

- El orden de realización de las actividades debe estar en correspondencia con las necesidades del contexto educativo, las vivencias de los niños y las situaciones espontáneas o creadas por el adulto.

- El intercambio sistemático sobre el contenido del folleto entre padres, educadores y otras personas que rodean al niño y participan en su educación, puede contribuir a su comprensión y enriquecimiento.

Las actividades se agrupan en correspondencia con la(s) premisa(s) básica(s) específica(s) que se pretenda desarrollar y el proceso compensatorio que tiene lugar en la educación de niños con baja visión. En cada una de ellas se precisa el objetivo, los medios, las acciones y la edad a que corresponde. Los ejemplos de actividades contenidas en el folleto propuesto, se sintetizan a continuación:

Actividades dirigidas fundamentalmente al desarrollo del lenguaje (desarrollo del vocabulario, correcta articulación y pronunciación de los sonidos del idioma, desarrollo de la expresión oral):

- Juego de palabras y sonidos. Repetición de sonidos. Yo quiero ser... Descripción de láminas. Conversación sobre animales, paseos, juegos, excursiones y otras situaciones. Agrupación de objetos por categorías naturales. Producción de miembros de una categoría natural.

Para el desarrollo de la **percepción** se proponen actividades dirigidas a la percepción visual, táctil y auditiva, por ejemplo:

- Figuras y colores. ¿Frío o caliente? Adivinanzas. ¿Quién lo encuentra más rápido? ¿Cómo soy? .Reconocimiento de figuras. ¿Qué traigo aquí? Conozco a mis amigos. Juego con los colores. Busco la luz. El ensarte de cuentas.

Las actividades para el desarrollo de habilidades vinculadas a **la motricidad**, como la orientación y movilidad en el espacio combinan los movimientos gruesos y finos con los visuales, a partir de la eficiencia visual del niño y de su independencia en la ejecución de actividades, como las siguientes:

- La bola perdida (ensartes) Juegos de construcción. Juegos con plastilina. Dibujo, coloreado y trazados. Juegos de movimiento, orientación y búsqueda. Vamos a pasear y a subir...

A partir del propio conocimiento del mundo que rodea al niño se estimulan sus procesos cognoscitivos y se familiariza con las tareas escolares y el futuro proceso lector, ya que, debido a sus limitaciones visuales, en muchas ocasiones se priva del contacto con este tipo de situaciones de la vida diaria. En este caso, para el **desarrollo cognitivo** y la **motivación por la lectura** se incluyen actividades, como:

- Diversos juegos de roles, principalmente en los que los propios niños desempeñen roles como maestros, dependientes de librería, alumnos de la escuela. Visitas y excursiones dirigidas. Juegos de silueteado y contorneado. Juegos de asociación. Exploración de objetos y lugares. Experimentos sencillos. Selección de objetos de la escuela, entre otros. Relatos de cuentos leídos. Familiarización con cuentos.

La combinación de varias actividades favorece el desarrollo de más de una premisa básica, lo que puede realizarse si en el niño se ha creado una disposición afectiva y cognoscitiva favorable.

La **cuarta etapa**, denominada de control, tiene como objetivo valorar los logros alcanzados durante el proceso de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar, con el fin de reajustar las acciones diseñadas, de modo que se produzca la necesaria transformación.

Las **acciones** de esta etapa son las siguientes:

- Realización de entrevistas y encuestas a educadores y padres para comprobar el nivel de satisfacción por la preparación recibida.
- Observación de actividades para valorar los logros en el proceso de estimulación.
- Evaluación del desarrollo alcanzado por los niños en cada una de las premisas básicas.

La preparación de los educadores y de la familia debe valorarse teniendo en cuenta los indicadores que determinan su capacidad de actuación en la estimulación de las premisas básicas del proceso lector, como son: dominio de las características psicopedagógicas de

los niños con baja visión y sus implicaciones en el desarrollo, así como el conocimiento que poseen y la disposición afectiva para la ejecución de las actividades de estimulación. Este resultado se controlará a través de entrevistas grupales y de la observación de actividades de preparación y orientación familiar que se realicen.

Para controlar el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en cada una de las premisas básicas, se sugiere registrar de forma sistemática las regularidades en su desempeño durante las actividades, según los indicadores y parámetros ofrecidos para su diagnóstico, de manera que se rediseñen nuevas actividades, a partir del nivel real alcanzado por el niño, hacia nuevas zonas de desarrollo próximo, con los niveles de ayuda que cada uno necesite.

El control sistemático que se lleva a cabo desde la primera etapa de la Estrategia Pedagógica, hará posible la introducción de cambios que den respuesta a las necesidades específicas de las personas que participan en el proceso de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

3.3. Resultados de la valoración de la Estrategia Pedagógica por el criterio de expertos.

El proceso de evaluación de la Estrategia Pedagógica se realiza mediante el método criterio de expertos, para lo cual se selecciona un total de 30 profesionales.

Como criterios de selección se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

- Poseer más de 10 años de experiencia en el sector educacional, fundamentalmente en las áreas de Educación Especial y Preescolar.
- Alto nivel de preparación, conocimiento y especialización en el trabajo investigativo y docente: en la educación preescolar y con niños que presentan necesidades educativas especiales.
- Buena calificación científico – técnica, que incluye a los graduados universitarios de diversas especialidades (Pedagogía, Psicología); que se desempeñen en variadas funciones (maestros, profesores e investigadores) y que posean, además, títulos de Doctorados y Maestrías, o se encuentren en el proceso de obtención de estos.

Los expertos seleccionados poseen entre 16 y 48 años de experiencia profesional; laboran como maestros y directivos de escuelas especiales para niños con discapacidad

visual (23,3%); son especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación (20%); metodólogos de la Educación Preescolar y Especial (16,7%) y profesores de Institutos Superiores Pedagógicos (40%), entre ellos: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar y Especial, así como el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. En cuanto a categoría científica y académica: Licenciados en Educación que cursan Maestría (43,3%); Máster en proceso de obtención del grado científico de Doctor (36,7%) y Doctores en Ciencias Pedagógicas y Psicológicas (20%). (Anexo 20)

El coeficiente de conocimiento (Kc) de los expertos oscila entre 0,6 y 1. (Anexo 21); su grado de valoración se calcula para determinar el coeficiente de competencia (K) (Anexo 22), en el que se obtuvo como resultado que, de los 30 expertos, 29 tienen un coeficiente de competencia alto y uno, medio, lo que hace que se utilicen todos los expertos para la consulta sobre los aspectos que se proponen en la Estrategia.

A criterio de los expertos se someten cuatro aspectos, sobre los cuales deben expresar su valoración mediante una escala de 5 categorías, además de dos preguntas para presentar sus criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta la Estrategia propuesta. (Tabla # 7)

La consulta a expertos permite arribar a un consenso con respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. El aspecto referido a las posiciones teóricas es considerado por el 93,3% (28) de los expertos en las categorías de Muy Adecuado y Bastante Adecuado; en el 6,6% (2), como Poco Adecuado. Reconocen la relevancia de los criterios que se proponen para el desarrollo de las premisas básicas y se califica este aspecto con categorías entre Muy adecuado y Bastante Adecuado por el 93,3% (28) de los expertos; mientras que el 3,3 % (1) lo cataloga como Adecuado y el otro 3,3% (1) como Poco adecuado.

Con relación al grado de relevancia del contenido propuesto para cada una de las etapas, es catalogado entre Muy Adecuado y Bastante Adecuado por el 93,3% (28) de los expertos y como Adecuado, por el 6,6% (2).

Al valorar la utilidad de la Estrategia propuesta, el 96,6% (29) de los expertos considera este aspecto como Muy Adecuado y Bastante Adecuado; mientras que en un 3,3% (1) se evalúa como Adecuado.

Tabla # 7: Imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal

| Aspectos a valorar | C-1 | C-2 | C-3 | C-4 | VT | P | N-P | Categoría |
|--------------------|------|------|------|------|-------|------|-------|-----------|
| 1 | 0.25 | 1.47 | 1.47 | 3.49 | 6.48 | 1.67 | 0.08 | MA |
| 2 | 0.25 | 1.47 | 1.82 | 3.49 | 7.03 | 1.76 | 0.17 | MA |
| 3 | 0.41 | 1.47 | 3.49 | 3.49 | 8.86 | 2.22 | -0.63 | MA |
| 4 | 0.52 | 1.82 | 3.49 | 3.49 | 9.32 | 2.33 | -0.74 | MA |
| Puntos de corte | 0.36 | 1.56 | 2.57 | 3.49 | 31.89 | | | |

La totalidad de los expertos concuerda en que la estrategia propuesta es viable y puede contribuir a solucionar los problemas de preparación para el futuro proceso lector en los niños con baja visión.

3.4. Resultados de la exploración empírica de factibilidad de las potencialidades de la Estrategia en la práctica.

La Estrategia Pedagógica propuesta se somete a una exploración empírica con el objetivo de constatar su factibilidad en el proceso de la educación preescolar en tres municipios de la provincia de Matanzas (Colón, Varadero y Matanzas), en el período comprendido entre septiembre de 2003 a diciembre de 2004. Para ello se selecciona como muestra de sujetos: 10 educadores, 3 padres y 3 niños de los territorios antes mencionados.

La exploración en la práctica educativa se desarrolla en **tres momentos**:

1. Organización y desarrollo de los talleres y encuentros de preparación a los educadores y la familia.
2. Introducción de las actividades de estimulación en un grupo de niños.
3. Control de la preparación de educadores y padres, así como de la viabilidad en la práctica de las acciones de estimulación.

Para arribar a resultados se emplean como métodos: la observación participante y no participante, la entrevista grupal y la encuesta.

El **primer momento** transcurre en los meses de febrero- mayo del año 2004. En este momento se realiza la selección de los grupos de padres, educadores y niños que serán sujetos del estudio.

Participan en la preparación 10 educadores, pertenecientes a instituciones vinculadas a la atención de niños con baja visión en edades de 3-5 años y tres familias. Para valorar la dinámica de los talleres y encuentros de preparación se tienen en cuenta los aspectos descritos en la guía de observación participante (Anexo 23)

Estos talleres metodológicos se insertan en las actividades de preparación general que reciben los **educadores** para organizar el proceso en la educación preescolar. En el primer taller se da tratamiento a la temática inicial: “La atención pedagógica a los niños con baja visión”. En el transcurso del taller surgen interrogantes y se manifiestan experiencias, lo que propicia el intercambio entre los educadores presentes.

El debate realizado proporciona el conocimiento necesario para la comprensión de la esencia de las premisas básicas para el proceso lector y su tratamiento en estos niños.

En el segundo taller se brinda una breve fundamentación teórica de las premisas básicas para el proceso lector en el tratamiento a los niños con baja visión. Constituye un momento del trabajo metodológico el análisis de materiales, el que permite la profundización en la temática; posteriormente se produce un intercambio sobre el contenido de los materiales, que culmina con la precisión de posibles acciones que se pueden realizar para el desarrollo de cada una de las premisas.

Al análisis del folleto de actividades dirigidas a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector se dedica el tercer taller de preparación (Anexo 18). Las actividades contenidas en el folleto se debaten y enriquecen por los educadores, los cuales transmiten sus vivencias y aportan ideas valiosas acerca de las posibilidades de estimulación que ofrece cada una de las actividades analizadas.

Los encuentros de preparación desarrollados con **la familia** se realizan de forma individual con cada una y en dúos integrados por padres de ambas familias. La realización

de los encuentros entre estos dúos surge de la propia necesidad de intercambio acerca de las formas de atención y educación de sus hijos.

Las actividades para orientar a la familia no siempre transcurren en el orden propuesto en la Estrategia, pues éstas se realizan de acuerdo con las características particulares del entorno familiar del niño. Las necesidades de preparación de cada familia son constatadas durante la investigación realizada; pues en unos casos se requiere profundizar más en unas temáticas que en otras.

Resulta significativo cada encuentro entre padres; sus experiencias, dudas e inquietudes permiten introducir las vías de estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión. Las actividades para el desarrollo de la motricidad, la percepción (visual y táctil) y la motivación hacia la lectura, son las más acogidas, debatidas y en algunos casos, ejemplificadas por los propios padres.

En las actividades de preparación: talleres metodológicos y encuentros con la familia se utiliza como material de consulta y para el debate, el folleto de actividades para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas. Al concluir estas sesiones cada educador o padre recibe un folleto para comenzar a utilizarlo con los niños en el proceso de estimulación.

En el segundo momento (junio – noviembre de 2004) se introducen las actividades de la Estrategia Pedagógica, dirigidas a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en un grupo de niños (3 niños) con 3-5 años, que presentan baja visión, para ser desarrolladas bajo la dirección de los adultos (sus educadores y padres).

Se orienta llevar un registro de logros y dificultades en cuanto al desarrollo de cada premisa básica, además se acuerda la realización de encuentros semanales entre los educadores, padres, niños y la autora de la tesis para analizar la viabilidad de las actividades de estimulación propuestas y su incidencia en la preparación para el futuro proceso lector.

Durante los encuentros y a través de la observación no participante (Anexo 26) se constata cómo fluye la dinámica durante la ejecución de las actividades de estimulación y se valora qué aspectos se tratan en el proceso educativo.

Se observan 20 actividades de estimulación con los niños: en el hogar (6), en la institución infantil (7), en paseos (4), y en otros contextos (3), cuya variedad refleja la implicación de educadores y padres en el proceso de estimulación. Resulta interesante cómo el adulto se apropia de otras vías para realizar la estimulación, por ejemplo el aprovechamiento de situaciones incidentales, como: el canto de los pájaros, para estimular el lenguaje y la percepción auditiva de los niños; la caída de un libro para estimular la orientación y provocar el desplazamiento del niño; la llegada imprevista de un familiar para el reconocimiento de voces y rostros.

Se evidencia en el 50% de las actividades observadas una mayor atención al desempeño de los niños en diferentes juegos de roles y mayor participación en los juegos con otros niños. Además, se puede apreciar mejor preparación de los educadores en cuanto a la creación de condiciones propicias a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.

De las 7 actividades observadas en la institución infantil el 58% se dedica a actividades programadas y en todos los casos se realizan actividades de estimulación de las premisas básicas desde la motivación hasta la conclusión de la actividad. Se aprecia un equilibrio en cuanto al tratamiento a las premisas estudiadas. Los educadores combinan la estimulación del lenguaje, la percepción y el desarrollo cognitivo mediante descripciones de objetos, láminas, adivinanzas y cuentos. También la estimulación del desarrollo motor y la motivación hacia la lectura se integran durante las actividades de construcción, modelado y trabajo con rompecabezas.

Al poseer los padres un mayor conocimiento de los tipos de ayuda que podrían brindar para el desarrollo de sus hijos, en las actividades observadas en el hogar (60%) se aprecia: disposición y creación de condiciones que facilitan la mejor visualización por el niño (por ejemplo, sugerencias para utilizar los lugares más iluminados y espaciosos para jugar, exigencia sistemática en el uso de los espejuelos correctivos), así como mayor comprensión y disposición para que los niños participen en juegos con otros niños del barrio y en otros espacios fuera del hogar.

Un aspecto relevante que demuestra mejor preparación y preocupación de los educadores y padres para la labor correctivo – compensatoria durante la estimulación del desarrollo de las premisas básicas, es la solicitud constante de medios más adecuados a

las posibilidades visuales de los niños, lo que conduce a la realización de actividades metodológicas en las instituciones preescolares con este fin.

El **tercer momento** permite realizar el control de la preparación de los educadores y padres, así como de la viabilidad en la práctica de las acciones de estimulación mediante una entrevista grupal a los educadores y una encuesta a los padres, ambas con el objetivo de constatar la efectividad de la preparación recibida, así como la técnica de triangulación de fuentes (observaciones, encuestas y entrevistas) para comprobar cómo fluye la dinámica de la Estrategia Pedagógica durante la estimulación para el proceso lector.

Resultados de la entrevista grupal a los educadores y de la encuesta a la familia.

Acercas de la preparación recibida los educadores, expresan los criterios siguientes:

- La preparación teórico – metodológica recibida es adecuada para realizar tareas de estimulación en los niños de edad preescolar con baja visión.
- Las actividades metodológicas elevan la preparación, pues el intercambio y los debates permiten la profundización en la temática para el tratamiento a las necesidades educativas específicas, como parte de la atención a los niños en edad preescolar.
- Las posibilidades de aplicación son reales y propician el aprovechamiento de las diversas situaciones cotidianas y la creación de otras formas de atención para la corrección – compensación de las dificultades que presentan los niños con baja visión.
- Se amplía y enriquece el conocimiento de diversas formas para la realización de las actividades correctivas en el curso de las acciones pedagógicas del proceso educativo de la etapa preescolar.

Como conclusión de las sesiones de trabajo con las familias se registran sus opiniones mediante una *encuesta*, con los resultados siguientes:

- Alto nivel de satisfacción y de preparación para la atención y estimulación del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector en sus hijos.
- Acertados criterios y opiniones sobre las actividades de preparación recibidas, las que facilitan la participación y el intercambio.
- Excelente disposición para enfrentar las tareas de estimulación de sus hijos.

- Mayor conocimiento sobre la dificultad visual y sus implicaciones en el desarrollo de los niños.

En la triangulación de las fuentes se constata que:

- La preparación de educadores y padres conduce a una mejor disposición y mejor dirección y organización del proceso de estimulación, lo que se pone de manifiesto durante la realización de mayor número y variedad de actividades con los niños e incorporación de otras, derivadas de su propia creación.

- Se integran educadores y padres en actividades demostrativas y de intercambio de experiencias.

- La estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión, propicia una mejor disposición del niño para la interacción con sus coetáneos, una mayor independencia en la ejecución de las tareas y mayor motivación para cumplir roles vinculados a la escuela.

Además, se realiza una evaluación parcial a través de la aplicación de las pruebas pedagógicas a los niños, con quienes se desarrollan las actividades de estimulación propuestas. Los resultados demuestran avances en el desarrollo de cada una de las premisas, siendo el lenguaje el de mejores resultados, el cual alcanza en los tres niños la evaluación de 5 puntos. (Anexo 27)

Conclusiones parciales:

La Estrategia Pedagógica propuesta tiene sus núcleos teóricos en los presupuestos de la escuela histórico – cultural; en los fundamentos de la Educación Especial en Cuba y en los principios que rigen todo el trabajo pedagógico de la Educación Preescolar. Su integración crea las bases fundamentales para la determinación de principios específicos que fundamentan la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión de 3 – 5 años.

Como *cualidades* de la Estrategia se destacan su carácter preventivo, desarrollador participativo y correctivo, que identifican la dirección general que deben seguir las tareas de estimulación en correspondencia con las acciones de cada etapa propuesta: de preparación de educadores y padres; de diagnóstico del desarrollo de las premisas; de ejecución de las actividades de estimulación y de control de los logros alcanzados.

El contenido de la Estrategia se desglosa en dos líneas fundamentales: ¿Qué estimular? y ¿Cómo organizar la estimulación?, determinantes en la conducción de todas las acciones. Para cada etapa se sugieren actividades, cuya realización por educadores, padres y niños, lleva al cumplimiento de los objetivos propuestos. El folleto de actividades que se ofrece sirve de apoyo, específicamente, a las acciones que se deben realizar con el niño que presenta baja visión, de modo que contribuyan a la estimulación de las premisas básicas para el proceso lector.

Los resultados del criterio de expertos, después del análisis de sus valoraciones, demuestran la validez de la Estrategia Pedagógica que se propone.

Los criterios favorables que expresan educadores y padres acerca de la preparación recibida durante la exploración empírica de la Estrategia, confirman que su implementación en la práctica pedagógica de la educación preescolar es viable en la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión.

CONCLUSIONES

- En la historia de la educación de las personas con discapacidad visual se destaca la atención a las consecuencias de la ceguera, mediante la creación de métodos específicos como el Sistema Braille para la lecto - escritura; mientras que los problemas de la atención a la baja visión en edades tempranas del desarrollo y a determinadas condiciones previas para facilitar el acceso a los textos escritos, no han recibido suficiente tratamiento especializado. Las habilidades propias del acto lector como son las de fijación, reconocimiento, exploración y seguimiento, necesitan ser especialmente desarrolladas desde la etapa preescolar en los niños con baja visión, como condición previa para el futuro aprendizaje escolar, lo que propicia que se produzcan cambios cualitativos en su desarrollo y crezcan sus expectativas con relación a la escuela.
- El desarrollo del lenguaje, de la percepción, de la motricidad, del aspecto cognitivo y de la motivación hacia la lectura se determinan como premisas básicas que favorecen la estimulación del desarrollo para el proceso lector, así como la corrección- compensación de la discapacidad visual en los niños. En la atención a estas premisas se integran las características del propio proceso lector con las del

niño de baja visión, lo que posibilita la preparación para la lectura y la atención individualizada a la necesidad educativa específica.

- Las dificultades que presentan los especialistas de los CDO y educadores investigados en cuanto a los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos para la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión; las carencias en el trabajo de estimulación en el hogar por la sobreprotección y la falta de preparación de los padres, así como las dificultades en el desarrollo motor, en la percepción táctil y la motivación hacia la lectura como premisas básicas más afectadas, caracterizan el proceso de estimulación de los niños con baja visión en edad preescolar, en contextos pedagógicos integrados.
- La Estrategia Pedagógica propuesta dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en los niños con baja visión tiene su sustento teórico en los fundamentos de la escuela histórico – cultural y las bases teórico – metodológicas de la Educación Especial y Preescolar en Cuba, que se expresan en la concepción del proceso de estimulación, mediante la determinación de principios específicos y cualidades que orientan y caracterizan este proceso.
- En la Estrategia Pedagógica se fundamenta el proceso de estimulación de los niños con baja visión en contextos pedagógicos integrados, específicamente en cuanto al desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector. Se ofrece una solución a las necesidades de preparación de educadores y padres, acerca de las vías, diversidad de tareas factibles de ser aplicadas durante la estimulación del desarrollo, así como sugerencias para el diagnóstico e intervención en el trabajo con los niños en edades de 3 - 5 años, de modo que puedan ser creadas las condiciones previas, necesarias para el futuro proceso lector.
- Las valoraciones de los expertos sobre la Estrategia Pedagógica y su exploración empírica permiten obtener juicios de valor sobre su viabilidad en la práctica de la educación preescolar, para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas en estos niños, lo que contribuirá a una mejor disposición y preparación para el futuro proceso lector.

RECOMENDACIONES

- Continuar el estudio de la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el futuro proceso lector en niños ciegos, en otros contextos y en edades tempranas, de modo que se enriquezcan las tareas propuestas en la Estrategia en correspondencia con las particularidades psicopedagógicas de los niños.
- Divulgar los resultados de la presente investigación para estimular la reflexión de padres, educadores, especialistas de los CDO y maestros en formación, de manera que se propicie el perfeccionamiento del trabajo pedagógico con los niños de baja visión.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABBAGNANO N. Diccionario de Filosofía. – La Habana: Ed. Revolucionaria. 1966 - - 1050 p.
2. ABUCHEDID, P.C. El desarrollo del lenguaje en los niños videntes.
C.Abuchedid, Alejandra Fernández http://www.Minusval2000.com/investig/archivos/patriel_desarrollo.html. (Marzo/2004.)
3. AGUIRRE, MIRTA. Acerca de la literatura infantil. Selección de lecturas--La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1986. –156p.
4. ALVAREZ C. Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis de Doctorado. La Habana. 1998. 120 p.
5. ÁLVAREZ, LUIS. La lectura ¿Pasividad o dinamismo? – p.41-43. En: Educación N° 89. La Habana – sept-dic. 1996.
6. ALVERO FRANCES, F .Cervantes. Diccionario Manual de la Lengua Española. Tomo II --Santiago de Cuba: Ed. Oriente, 1979.--932 p.
7. AMECHAZURRRA. T.O. Una Propuesta Didáctica para la Estimulación del desarrollo intelectual en preescolares mediante la asimilación de conocimientos del mundo natural.- -2001.- -35 p.- - Tesis de Doctorado. Cuba.
8. ANATOLIEVANA AKUDOVICH, S. Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en los alumnos con retraso

- mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. - -2004.- - 127 p
Tesis de Doctorado. Pinar del Río.
9. Aprendizaje y Deficiencia Visual. A. Delgado Cobo... [et al] . En:
Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Ed. Aljibe.
Málaga. España. 1994. P. 129 – 143.
 10. ARÉS MURCIO, PATRICIA. Mi familia es así.- - La Habana: Ed. Ciencias
sociales. 1990. 32 p.
 11. ARIAS BEATÓN, GUILLERMO. Diversidad, Cultura y Desarrollo Personal
desde una perspectiva histórico- cultural.--En Convocados por la
Diversidad. La Habana 2002. Ed Pueblo y Educación. P. 8-14
 - 12.----- La educación Especial en Cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación .La
Habana. 1982. 25 p.
 13. AROCHE A. El juego y la actividad pedagógica. Material mimeografiado. 10 p.
 14. Atención clínico educativa en la edad preescolar. Franklin Martínez
Mendoza... [et al]- - La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2002. 176 p.
 15. AZCOAGA, JUAN E. Del lenguaje al pensamiento verbal.-- La Habana: Ed.
Pueblo y Educación, 2003. 132 p
 16. BARDISA, M.D... Guía de estimulación precoz para niños ciegos.-- Madrid,
Ed. Inerso, 1998. 243 p
 17. BARRAGA, N. Baja visión. Programa para desarrollar Eficiencia en el
Funcionamiento Visual. International Council for Education of de Visually
Handicapped. Región Latinoamericana. Córdoba, Argentina. 1983.
 - 18.----- Disminuidos visuales y aprendizaje. ONCE. España. 1989. 82 p.
 19. BELÉN DOMÍNGUEZ, ANA. Enciclopedia Psicopedagógica de
necesidades Educativas Especiales. Volumen I. . Málaga. España: Ed.
Aljibe. 2001. 210 p
 20. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL. Razones, visión actual y desafíos. - - La
Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1997. 32
 - 21.----- Convocados por la diversidad. Rafael Bell Rodríguez, Ramón López
Machín - - La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 2002. 126 p
 - 22.----- Pedagogía y diversidad. Rafael Bell Rodríguez, Ileana Musibay
Martínez. - - La Habana: Casa editora Abril. Convenio Andrés Bello.

2001. 126 p.
23. ----- Prevención. Corrección. Compensación: actualidad y perspectiva de la atención de los niños con necesidades educativas especiales. 20 p - - En Congreso Internacional de Educación Especial. La Habana. 1998.
 24. BELLO DÁVILA, ZOE. Familia y competencia social. Curso Especializado -- En 10ma conferencia Científica Latinoamericana para la Educación Especial. La Habana, 2001.
 25. BERNAL PINILLA, LUIS DARÍO. El libro complementario y el libro Recreativo- p-21-27. Revista Educación N° 89. Sept- Dic. 1996.
 26. BIMA, HUGO J.. El mito de la dislexia., Hugo J. Bima y Cristina Shiavoni Colección Psicopedagógica. México :Ediciones Prisma.. 1984. 237 p.
 27. BOHÍGAS RODRÍGUEZ E. Bríndale ayuda a tu hijo.- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992. 54 p.
 28. BOZHOVICH, L.: La personalidad y su formación en la edad infantil. - - La Habana: Ed Pueblo y Educación, 1976. 270 p.
 29. BRAVO SALVADOR, M. Alternativa Metodológica para concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo.- - 2003-- 128 p-- (Tesis de Doctorado). La Habana.
 30. BRUNER, J., "Actual minds, possible worlds". Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1988. 62 p.
 31. BRUNER, WOOD, ROSS: "The role of tutoring in problem-solving". In Journal of child Psychology and Psychiatry, 17, 1977 p-26-32.
 32. CALZADILLA GONZÁLEZ, ONAIDA. Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura.-- 2003.—125 p --Tesis de Doctorado. Holguín.
 33. Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. , N. Armas Ramírez [et al]... En Curso Precongreso "Pedagogía 2003". La Habana. 15 p.
 34. CASTELLANOS, D. Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. En Pedagogía - - 2003. La Habana. 18 p.
 35. CASTRO RUZ, FIDEL. Por un mundo de amor y esperanza. Discurso

- pronunciado en el II Encuentro Mundial de Educación Especial. La Habana, 20 de julio de 1998.
36. CASTRO ALEGRE, PEDRO LUIS. Para conocer la familia. Pedro Luis Castro Alegret, S. M, Castillo Suárez.- - La Habana, Ed: Pueblo y Educación, 1999. 28 p.
 37. CÓRDOVA LLORCA M.D. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. -1996-- Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas. La Habana. ISPEJV. 125 p.
 38. COSTE SOCORRO MARIBEL. Estudio de la prueba de madurez cognitiva en los niños de 5 y 6 años de edad. Tesis de Maestría. La Habana. 2001.89 p.
 39. CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Compendio de Pedagogía.- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003. 354 p.
 - 40.----- Concepción del programa de Educación Preescolar--La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995. 58 p.
 41. -----Educa a tu hijo. Orientaciones: Niños de tres, cuatro y cinco años. -- La Habana: Ed: Pueblo y Educación. 1991. 18 p.
 42. ----- Pedagogía.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984- - 546 p.
 43. -----Prioridades del trabajo del curso escolar 2004- 2005, para la educación preescolar. La Habana .2004.10 p.
 - 44.----- Literatura Infantil.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba. 1987.286 p
 - 45----- Sistema de diagnóstico para valorar el nivel de desarrollo intelectual de los niños de 3 a 6 años. UNICEF. 18 p.
 - 46----- Bibliotecas escolares. --La Habana: Ed. Pueblo y Educación.. 1975. 86 p.
 - 47----- Acerca de la literatura infantil. Selección de lecturas-- La Habana: Ed Pueblo y Educación.. 1980. 182 p.
 48. CHÁVEZ, J. Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana. En. Pedagogía 2003. La Habana. 2003. 15 p.
 - 49 ----- Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba.-- La Habana. Ed. Pueblo y Educación.. 2001. 72 p.
 50. CHACÓN NARDI, RAFAELA. Niños ciegos y de visión normal.-- En: Revista Educación --Nº 82. , mayo-agosto, 1994. p 15-21.

51. Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Manuel Bueno Martín... [et al]-- Málaga: Ed. Aljibe España. 1994. 317 p.
52. DEL MONTE, A. SULEMIS. El papel de la familia para la estimulación del proceso lector en niños con discapacidad visual. 2004. Trabajo científico. ISP "Juan Marinello". Matanzas. 70 p.
53. Desarrollo del lenguaje, lectura artística y narración: orientaciones metodológicas./ Delfina García Pers...[et al]-- La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 1983 – 164 p.
54. DIACHKOV, A. I. Diccionario de Defectología. Parte I. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1980. 340 p.
55. DÍAZ MASIP, MILDA LESBIA. Modelo didáctico para el perfeccionamiento en la formación inicial del maestro de Educación Especial. --2004.-- Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico " Enrique J. Varona", 2004. 120 p.
56. DOMÍNGUEZ PINO, MARTA / Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar, Marta Domínguez Pino, Franklin Martínez Mendoza --. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2001.114 p.
57. Educación de niños con discapacidades visuales. / Dulce María Martín González... [et al]-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003. 113 p.
58. Educación infantil (0 – 6 años). 3ra Edición. Volumen III. Organización Escolar.-- Barcelona. España: Ed. Paidotribo.. 1999. 130 p.
59. Eficiencia de la lectura en niños ciegos. / Vilma Brito Losada, Juana María Gallo y Diana Echenique. (Trabajo Científico) La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique J. Varona", 1987. 82 p.
60. ELGUEDA, PAMELA. Consejos para fomentar el lenguaje en los niños.<http://cenl.cl/index.html>.(marzo 2004.)
61. ENCICLOPEDIA ENCARTA. Soporte electrónico. España. 2001.
62. ESTEVA M. El juego en la edad preescolar – La Habana: Ed. Pueblo y Educación 2001. 68 p.
63. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano./ Ana María Siveiro... [et al]-- La Habana: Ed: Pueblo y Educación. 1995. 271p
64. FERNÁNDEZ F., I. Modelo pedagógico para la estimulación de las representaciones del esquema corporal en niños con visión subnormal

- de 4 – 5 años de edad. –2001--Tesis de Doctorado, Camaguey. 120 p.
- 65.----- Características psicopedagógicas generales de los niños con baja visión en los primeros cinco años.. Maestría de Educación Especial. CELAEE. 2001.20p
66. FRAIBERG SELMA. Auto-representación en el lenguaje y en el juego. Investigación realizada a niños ciegos de 0 a 5 años. / Selma Fraiberg y Edna Adelsona España. (s.e y s.a). 32 p.
67. ----- Niños ciegos. La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad.-- Madrid, Colección rehabilitación. FARESO, 1982. 132 p.
68. Fundamentos de la educación. / Josefina López Hurtado...[et al].— La Habana Ed. Pueblo y Educación, 2000,120 p.
69. GARCÍA PERS, DELFINA. Didáctica del Idioma Español.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1976. 180 p.
70. ----- La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera Parte.-- La Habana Ed. Pueblo y Educación, 1995,136 p.
71. GARCÍA BUENO M.O. Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual. Da intervencao precoce à integracao escolar.-- Sao Paulo. Brasil, Ed. MIDI “L’ UFFICIO DEL ARTE” LTD, 1998, 215 p.
72. GAYOSO SUÁREZ, NOEMÍ. Español 2. Hablemos de la lectura a,b,c. (Cartas al maestro). ICCP. Save de children. 2003. 23 p.
73. GAYLE, M.A. De la concepción del currículo a la práctica escolar. En: Convocados por la diversidad.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002. p-38-45
74. GEARHEART, B.R. Incapacidad para el aprendizaje.-- México. D.F: Ed. Manual Moderno de C.V.. (s/a).
75. GENISHI, CELIA. Desarrollo del Lenguaje Oral de los niños pequeños. [http:// www.información](http://www.información.org/oral.htm) para padres. Org/oral. htm. (febrero /2003)
76. GÓMEZ GUTIERREZ. LUIS. I. La Educación en Cuba y la atención a niños con necesidades educativas especiales. Conferencia Especial. II Congreso de Educación Especial. La Habana. 1997. 15 p.
77. -----La atención en Cuba a las necesidades educativas especiales y a niños en edad preescolar. II Encuentro Mundial de Educación Especial. Conferencia del Ministro de Educación de Cuba. La Habana. 1998. 12 p.

78. ----- La Educación en Cuba. Conferencia Especial del Congreso "Pedagogía 2003". La Habana.2003. 18 p.
79. GÓMEZ, N. Metodología del desarrollo del lenguaje.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984, 132 p.
80. GÓMEZ PALACIO, MARGARITA .La lectura en la escuela. -- México. Sec. Educación pública. 1996, 130 p.
81. ----- La producción de textos en la escuela. México Sec. Educación pública (SEP). 1996,120 p.
82. GONZÁLEZ CARIDAD./ La educación del niño ciego en la familia en los primeros años de vida. Caridad González , Alicia Santaballa.-- La Habana Ed. Pueblo y Educación, 1998, 78 p.
83. GONZÁLEZ, MARIANELA. Las funciones básicas del proceso lector en niños con discapacidad visual. Trabajo científico. Matanzas, ISP "Juan Marinello", 2003, 72 p.
84. GONZÁLEZ, OTMARA. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. CEPES. MES. (soporte electrónico).
85. GSTEINER. Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la Literatura, el lenguaje y lo humano. Barcelona. 1982. 101 p.
86. GUILARTE TÉLLEZ, JORGE ANTONIO. La dimensión afectivo motivacional en la madurez escolar.-- La Habana: Tesis de Maestría, 2002. 87 p.
87. Hacia el perfeccionamiento en la escuela primaria. Pilar Rico Montero... [et al] --. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.2002. 154 p.
88. HEATHER MASON, Speed of Information. Processing and the visually Handicapped child. Mason Heather, Michael Tobin. In: British Journal of Especial Education. Volumen 13, N° 2, junio. 1986.p 32-41.
89. HEATHER MURDOCH. Helping the deaf-blind child in class. In: British Journal of Especial Education. Volumen 13. N°. 1987.p 12-18.
90. HENRÍQUEZ UREÑA, CAMILA. Invitación a la lectura.-- La Habana: Instituto Cubano del libro. Ed. Pueblo y Educación, 1989, 112 p.
91. HERNÁNDEZ PÉREZ, CARIDAD. Una concepción teórico-metodológica para el diagnóstico del aprendizaje de los conceptos en niños con discapacidad visual.-- La Habana: Tesis de Doctorado, 2003, 120 p.

92. HERNÁNDEZ PORTALES, ROSA MARÍA. Alternativa para la atención a los niños con discapacidad visual en el área psicomotora.-- La Habana Tesis de Maestría, CELAEE, 1998, 85 p.
93. HERNÁNDEZ SÁEZ, BERTA AURORA. El problema de la madurez para la lectura.-- La Habana. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana. 1956. 120 p.
94. HERRERA RODRÍGUEZ, JOSÉ IGNACIO. El desarrollo intelectual y del lenguaje en la edad preescolar: su estimulación a través de situaciones de aprendizaje. Pedagogía 2003. La Habana. 18 p.
95. ----- La estimulación del lenguaje en niños de 5º año de vida.-- La Habana-- Tesis de Doctorado. 2001. 120 p.
96. HYVARINEN, L. El niño con visión subnormal durante los primeros años.
En: Revista de O.M.C. Uruguay, 1993, P. 40 – 52.
97. ILLÁN ROMEU, NURIA. / La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Nuria Illán Romeu, Alfonso García Martínez -- Málaga. España: Ed. Aljibe, 1997—123 p.
98. LAZARO LAZARO, ALFONSO. La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del Centro de Educación Especial: de la teoría a la práctica educativa.-- Málaga. España: En Revista Universitaria de Formación del Profesorado. # 37 de abril del 2000. Universidad de Zaragoza. España. P 8-15
99. Lectoescritura documentos/ tesis / semave 97 /introducción h.t.m. / [http://biblioteca](http://biblioteca.digital.ucentral) digital.ucentral. (24 de abril, 2003).
100. Lectoescritura en el deficiente visual grave. / Carmen Arjona... [et al].-- En Deficiencia Visual: Aspectos Psicoevolutivos y educativos. P-205-215.
101. LEGASPSI DE ARISMENDI, ALCIRA. Pedagogía Preescolar.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999, 97 p.
102. LEJTER DE BASCONES, JEANNETTE. Instrucción y aprendizaje significativo.--Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1990, 78 p.
103. LEONARD, MERCE. El bebé ciego. Madrid. España. 1999. 125 p.
- 104.----- La educación del niño ciego en los primeros años de vida.-- Barcelona.

- En:La educación del deficiente sensorial. Fundación Caixa de Pensions.,1986, 120 p.
105. -----Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego. ONCE. España. 1992, 129 p.
106. LEONTIEV.A. N. Actividad, conciencia y personalidad.—La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981, 197 p.
107. LITVAK, A. G. Tiflopsicología -- Moscú. URSS: Ed. Vneshtorgizdat, 1990, 256 p.
108. LÓPEZ CALLEJAS GUERRA, SILVIA. La familia: Retos del milenio. Curso Especializado impartido en la 10ma conferencia Científica Latinoamericana para la Educación Especial.-- La Habana, 2001.15 p.
109. LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. / Estudio experimental de la preparación del niño en zonas rurales. Josefina López Hurtado, Ana María Siverio.-- La Habana, En: Revista Educación N° 55 (oct- dic 1984.p 25-32.
- 110.----- El diagnóstico, un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar. —La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996, 42 p.
- 111----- Un nuevo concepto de Educación Infantil. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001, 52 p.
- 112.----- Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños de sexto año de vida. / Josefina López Hurtado, Alicia Borgato Angeletti-- p. 216-226.: En: Particularidades psicológicas del preescolar cubano,
113. LÓPEZ MACHÍN, RAMÓN. De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Educación Especial. P. 40 – 68. En: Convocados por la diversidad. Ed. Pueblo y Educación.. 2002.
114. ----- Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. P. 15 – 24. En: Convocados por la diversidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2002.
115. Los procesos evolutivos del niño./ Franklin Martínez...[et al].—La Habana,: Ed. Pueblo y Educación, 2003. 111p.
116. LURIA, A. R. El cerebro en acción.-- La Habana Ed. Pueblo y Educación. 1983. 124 p.

- 117.----- El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1982, 86 p.
- 118 ----- Las funciones corticales superiores del hombre.--La Habana: Ed. Ciencia y Técnica. 1982--320 p.
119. MAGGI, BEATRIZ. El pequeño drama de la lectura. La Habana: Ed. Letras cubanas. 1988 -- 193 p.
120. MANZANO MAYRA. La evaluación del lenguaje: una necesidad en la atención a la diversidad. -- La Habana :9na Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, 2001.18 p.
121. MARTÍ, JOSÉ. Obras Completas. . La Habana Ed. Nacional de Cuba. 1965--T. 22.
122. MARTÍN GONZÁLEZ, D. M. Caracterización de las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual. Tesis de Maestría. —89 p. La Habana. CELAEE. 1996.
- 123 -----. La estimulación visual en los niños con discapacidad visual.-- En: Revista Atenas. (Soporte electrónico). Matanzas. 2000. 18 p.
124. -----. La estimulación temprana en niños con discapacidad visual. ". Matanzas : Material de apoyo a la docencia. ISP "Juan Marinello. 2002—15 p.
- 125.-----. La preparación del niño con discapacidad visual para el proceso lector. Matanzas. Ponencia presentada al Simposio Internacional del pensamiento pedagógico latinoamericano ISP "Juan Marinello". Febrero/2004. 17 p.
- 126.-----. La orientación familiar para la estimulación del niño con baja visión de edad preescolar. La Habana. Ponencia presentada en el Evento Internacional de Educación Especial, julio/2004. 15 p
127. MARTÍNEZ MENDOZA, F. La estimulación temprana: Enfoques, Problemas y Proyecciones. La Habana ICCP. MINED. 2000. 52 p.
- 128.----- La educación y su desarrollo. -- La Habana. CELEP, 1998. 19 p.
129. MELIÁN PÉREZ, ALMA. Propuesta de un folleto sobre el desarrollo de la eficiencia visual en escolares con baja visión. Tesis de Maestría. La Habana. 2001. 85 p.
130. MILA, JUAN. De la atención temprana a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales./ Juan Mila , Patricia Cabot . España. Ponencia presentada en el Congreso Integración – Inclusión. Universidad

- de Salamanca. Febrero 1999.-- 26 p.
131. MINED. UNICEF. CELEP. Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. (En español e inglés). S/e, s/a.
132. MOLINA RIVAS, MERCEDES. La preparación del niño para la escuela. Curso de Postgrado CELEP. La Habana. 1996.-- 21p.
133. MOMPIÉ ALARCÓN, HELIODORO. Versión a relieve del test de matrices progresivas de Raven. Una alternativa para el entrenamiento de la percepción táctil del niño ciego. La Habana: Tesis de Maestría, 1999, 85 p.
134. MORENZA PADILLA, L. Nuevas alternativas en el aprendizaje de la lectura en niños con problemas de aprendizaje. Ponencia presentada al Evento Pedagogía 97. La Habana. 1997.—18 p.
- 135.----- . Memoria semántica. Estructuras del conocimiento y aprendizaje de la lectura. En: Revista Educación N° 84 (enero-abril). 1995. p 23-31.
136. MURIEL GILLIES. Language trough reading. In: British Journal of Especial Education. Volumen 13. N° 2. June 1986. p 1 -12
137. NIEVES RIVERO MARÍA LUISA. El diagnóstico de las necesidades educativas en la escuela primaria. --2003 --(Tesis de Doctorado).120 p. Instituto Superior Pedagógico "Frank País ".Santiago de Cuba..
138. OCHAITA, E. Ceguera y Desarrollo psicológico.-- En: Psicología de la ceguera. Madrid: Editorial Alianza. 1993 --115 p.
139. OJITO TORRES, M.T. Actividades alternativas para el desarrollo en el niño de habilidades básicas en el aprendizaje de la lecto-escritura. -- La Habana-- Tesis de Maestría. ISPEJV, 2000—97p.
140. OLTRA, VICENTE. La dislexia, recuperación de los problemas de la lecto-escritura. [http://www psycología. com/articulos/ar.vice 01 htm](http://www.psycologia.com/articulos/ar.vice.01.htm).(enero /2004)
141. PARDO RODRÍGUEZ, N.A. ¿Cómo pueden los padres estimular el desarrollo del lenguaje en sus hijos?. <http://www.gratisweb.com/napr/lenguaje> (enero/2004)
142. PEREIRA M. Prevenir, potenciar o capacitar para la vida. La Habana: 9na Conferencia Latinoamericana de Educación Especial.. 2001. 25 p.
143. PÉREZ L.E. La creatividad en los modos de actuación de los docentes

- en la enseñanza preescolar. Congreso” Pedagogía 2003”. La Habana. 15 p.
144. PLATERO ORTEGA M.P. El lenguaje y Deficiencia Visual.—p 225- 260.
En: Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. España:
 Ed. Aljibe, 1996.
145. Procesos evolutivos del niño. Asociación Mundial de Educadores Infantiles-- La Habana, 1998. 120 p.
146. Psicología para educadores. / Viviana González Maura...[et al].-- La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 1995 – 132 p.
147. Psicología para maestros, 8./ Héctor Brito...[et al].-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación.. 1973 – 100 p.
148. QUEVEDO, FRANCISCO. Obra poética. En: Curso de Español. Universidad para todos., Juventud Rebelde. La Habana. 2000.
149. RAMOS CAMPOS, FRANCISCO. Colección Aprendizaje. Madrid. Ed. Pablo del Río. 1979. 215 p.
150. RATNER, CARL. La Psicología socio-histórica de Vigotsky: aplicaciones Contemporáneas -- Porto Alegre :Editorial Artes Médicas.. 1995. 217 p.
151. REID LYON, G AND VINITA CHHABRA. The Current State of Science and the future of specific reading disability-- Estados Unidos -- In : The official Journal of he Society for Developmental pediatrics. Volumen 2. N° 1 Pennsylvania.. 1996. p 45-51.
152. RICO MONTERO, PILAR La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003 – 132 p.
153. RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, INÉS DEL C. Lectura: diagnóstico y tratamiento en los problemas específicos de su adquisición. -- Trabajo científico. -- Universidad de La Habana. 1947. 86 p.
154. RODRÍGUEZ DE LUENGO, R.I. Importancia de la intervención temprana en un proceso de rehabilitación básica. T. 2 -- España. 1993. P.-- 101 – 107.
155. RODRÍGUEZ FLEITAS, XIOMARA. Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos.-- La Habana (Tesis de Doctorado). 2003. 120 p.
156. RODRÍGUEZ GIL, ORLANDO. Alternativas de trabajo para la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en la lectura y la escritura.-- 9na Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. La Habana.

- 2001—15 p.
157. ROSALES, CARLOS. Didáctica de la Comunicación Verbal. -- Madrid. España: Ediciones Narcea. S/a. 1987. -- 98 p.
 158. RUIZ AGUILERA, ARIEL. La Investigación educativa.-- La Habana: En proceso de edición. Soporte electrónico. ICCP. 2004. -- 186 p
 159. SABATER, A. Las láminas a relieve en la educación de ciegos. / Annerys Sabater, Lisset García --1996 --Trabajo científico. ISP "Juan Marinello". Matanzas. 75 p.
 160. SALES GARRIDO, LIGIA. La comunicación y los niveles de la lengua. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2004.—105 p.
 161. SANTABALLA, ALICIA. Prelectura y Preescritura Braille para los niños ciegos.-- Pedagogía 95.-- La Habana. 1995 --18 p.
 162. SANTOS, M. DEL C. Programa psicopedagógico para la prevención de las disgrafías en escolares del 1er grado con retardo en el desarrollo psíquico. -- La Habana --Tesis de Doctorado. 2001.120 p.
 163. SARMIENTO PUPO, ANA M. La preparación para la lecto-escritura en niños de edad preescolar. / Ana María Sarmiento, Marlene Cecilia Morales Trabajo científico. ISPEJV. 1990.—75 p.
 164. Selección de lecturas. Diagnóstico y diversidad. Elvira Caballero Delgado... [et al].- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2002.-- 152 p.
 165. SHANE, DAVID L.. The Stability and classification of specific reading retardation: a longitudinal study from age 7 to 11.-- In: British Journal of Education Psychology. N° 56. 1986. -- P. 32 – 39.
 166. SHAPIRO, BRUCE K. The prevalence of specific reading disability. In: mental Retardation and developmental disabilities research reviews. Volumen 2. N° 1. 1996. -- P. 10 – 13.
 167. SHUARE, M. la Psicología soviética tal como yo la veo. Ed. Progreso. Moscú. 1990. 150 p.
 168. SIERRA SALCEDO, R.A. Modelación y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica-- p. 311 – 327.-- En: Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
 169. SIMÓN RUEDA, CECILIA. El desarrollo de los procesos básicos de la lectura

- Braille. -- Madrid. España: ONCE. 1994. --255 p.
170. SIVERIO A. M. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano .-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación.. 1995. 138 p.
171. SOJIN S.A. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1989 – 189 p.
172. TAPIA Z, FAUSTO y JORGE OÑA. Las dificultades de aprendizaje. – Ibarra. Ecuador Ed. Universitaria. 2000. -- 330p.
173. TERRÉ CAMACHO, ORLANDO. La educación del niño en edad temprana. – España: Ed. Asociación Mundial de Educación Especial.1997—85 p.
174. TORRES DÍAZ, ROSARIO. Alternativa para la enseñanza de la lectura y el niño con dificultades del aprendizaje.-- La Habana: 10ma Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. 2000. 25 p.
- 175.----- Alternativa para la enseñanza de la lectura y el niño con dificultades en el aprendizaje. –La Habana.-- Conferencia Científica Latinoamericana para la Educación Especial. 2001. 17 p.
176. TORRES GONZÁLEZ, MARTA. Familia, Unidad y Diversidad.-- La Habana Ed. Pueblo y Educación. 2003 –164 p.
177. TURNER MARTÍ, LIDIA y JOSEFINA LÓPEZ. Cómo ampliar la comunicación de los niños de zonas rurales.—La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1988. -- 35 p.
178. YERA MOLINA, MIRIAM DE LA C. La orientación familiar, una prioridad en la estimulación del desarrollo grafomotor. La Habana .Ponencia. Evento Internacional Pedagogía y Diversidad.. 2001. 25 p.
179. VALERA, O. Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea. . Nayarit. Méjico : Zejamet Editores Tepic. P. 43. s/a.
180. VENGUER, L.A. Temas de Psicología Preescolar.-- La Habana: Ed . Pueblo y Educación. 1981.--137 p.
181. VIDAUD CENTENO, MERCEDES. El Ciego y su Educación. Tesis de Grado. Universidad de La Habana. 1957.160 p.
- 182.VIGOTSKY L.S. Pensamiento y Lenguaje.-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación.. 1998—87 p.
- 183.----- Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.-- La Habana: Ed. Ciencias Sociales. 1989.-- 236 p.

- 184.----- Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. - La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1989. 336 p.
185. -----Tomo IV. Psicología Infantil. Editorial Pedagógica. Moscú. 420 p.
- 186 ----- Estudos sobre a historia do comportamento: simios, homem primitivo e crianca. L. S. Vigotsky, A. R. Luria. Traducido por L. De Oliveira. Porto Alegre. Brasil. 1996. —97 p.
187. ZAPARZHETZ, A.V. Fundamentos de Pedagogía Preescolar. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 1987--237 p
188. ZAMSKI SAMSONOVICH J. Historia de la Oligofrenopedagogía. Ciudad de la Habana: Ed: de libros para la Educación. 213p.

ANEXO 1

CONTROL SEMÁNTICO

Estímulos: Factores que influyen sobre el organismo, sobre sus órganos, tejidos o células aisladas y conducen al surgimiento de variaciones bioquímicas y bioeléctricas en ellos. Estas variaciones dependen del carácter y fuerza del estímulo, así como de la duración del efecto. Los estímulos pueden ser cloríficos, fríos, táctiles, dolorosos, lumínicos, sonoros, químicos, etcétera.

Método de influencia pedagógica empleado en aquellos casos en que el niño realiza un acto correctivo; cumple las tareas. Se debe estimular no por la capacidad, sino por el trabajo realizado, en dependencia de las posibilidades reales del niño.

Estimulación: Conjunto de acciones socioeducativas dirigidas al desarrollo de las potencialidades de cada niño, de modo que éste pueda encontrar respuesta oportuna a sus necesidades educativas, lo que se refleja en cambios cualitativamente superiores en su desarrollo.

Estimulación visual: Proceso organizado y dirigido especialmente a incentivar el desarrollo visual. Debe realizarse desde los primeros años de la vida, cuando aún el desarrollo de la percepción no se ha completado y se puede influir favorablemente sobre él.

Compensación: (de las funciones afectadas)

Complejo y variado proceso de reestructuración de las funciones del organismo en casos de trastornos o pérdidas de cualquiera de ellas. Sustitución de una función por otra del mismo sistema funcional o de otro, que incluye el trazado de vías colaterales que abren posibilidades completamente nuevas en el desarrollo cuando se ha producido una desviación.

Corrección: Rectificación de la función dañada, de manera total o parcial. Las posibilidades de corrección dependen de factores como: tipo de afectación, grado, momento de aparición, detección temprana e intervención oportuna.

Trabajo correctivo-compensatorio: Sistema de influencias pedagógicas conscientemente organizadas, dirigidas a la corrección y compensación de las funciones y procesos afectados en las personas con algún tipo de discapacidad.

Glaucoma: Enfermedad de los ojos, de alta frecuencia en la población infantil, posee como síntoma fundamental el aumento de la presión intraocular, debilitamiento de las funciones visuales y alteraciones de los tejidos del ojo.

Catarata: Opacidad del cristalino. Según su origen, puede ser congénita o adquirida.

Desarrollo: Cambios que van de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, como resultado de la acumulación de cambios cuantitativos, que conducen a transformaciones cualitativas. La fuente y la esencia interna del desarrollo es la unidad y lucha de contrarios, en el transcurso de la cual, lo nuevo triunfa sobre lo viejo.

Etapa preescolar: Se considera como una etapa de primordial importancia en el desarrollo del individuo, significativamente la más importante; en ella se conforman las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad que han de considerarse y perfeccionarse en las sucesivas etapas de la vida. Ello está dado por el hecho de que en la edad preescolar hay un proceso continuo de maduración y formación de estructuras físicas y psíquicas que están en plena evolución y transformación.

En esta etapa general del desarrollo existen tres momentos bien definidos que exigen enfoques, métodos y orientación educativa diversos: la lactancia (1er año de vida), la edad temprana (2do y 3er años de vida) y la edad preescolar (desde el 4to hasta el 5to año de vida).

Proceso: Progreso, acción de ir adelante. Conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

Proceso lector: Proceso variable que tiene como fin la comprensión y el disfrute de lo leído; a través de él, el lector recibe e interpreta el mensaje que ha sido codificado por el autor y reflexiona sobre él, incorporándolo o no, según él valore. Este mensaje no llega a alguien "puro", sin ninguna información ni condicionamiento, todo lo contrario, llega a una persona que tiene determinado entrenamiento comprensivo y determinada información (distinta en cada uno) además de sentimientos, gustos y prejuicios.

Premisa: Señal o indicio por donde se infiere una cosa o se viene en conocimiento de ella; lo que se anticipa y de donde se saca algo en conclusión"

Premisas básicas para el proceso lector: Son los procesos, aspectos que constituyen condiciones previas, básicas, para la realización del proceso lector.

Preparación para el proceso lector: Logro de formaciones y procesos básicos para el posterior aprendizaje lector. Implica la estimulación para el desarrollo de procesos que se encuentran en un período de receptividad y madurez mayor.

Habilidad: Es el saber hacer, expresa el dominio por parte del sujeto de las operaciones que se manifiestan desde un saber hacer elemental, que no se distingue por un elevado nivel de calidad en la ejecución, hasta un alto grado de perfección y destrezas en la realización de operaciones, es el resultado de la sistematización subordinada a un fin concreto. Parte del conocimiento y se apoya en él (conocimiento en acción)

Habilidades visuales: Constituyen el dominio por parte del sujeto de una serie de operaciones visuales que se expresan en la realización del acto visual. Estas se adquieren en el proceso de aprendizaje visual, como resultado de la sistematización de acciones visuales.

Niños con discapacidad visual: Son aquellos que poseen una afectación severa del órgano visual, cuya agudeza visual oscila entre 0 y 0.3, con un campo visual menor a 20 grados, donde se tiene en cuenta la visión central en el mejor ojo con la correspondiente corrección óptica y que ésta no mejore con tratamiento quirúrgico. Estos niños necesitan una educación especializada que les brinde ayudas y medios, que les permitan el conocimiento y la comprensión del mundo que les rodea.

Macrotipos: Medios ampliados de tamaño en relación con la "norma".

Visión funcional: Tipo de visión que utiliza el hombre funcionalmente para las actividades cotidianas.

Háptica: Tipo de percepción táctil, referida a la exploración activa de los objetos; es una vía que permite obtener mayor cantidad de información sobre las características de diferentes elementos de un objeto.

Medios ópticos: Son los medios que poseen una lente graduada para enfocar la imagen de acuerdo con la necesidad visual del individuo, como las lentes, las lupas, los microscopios, telescopios, etc.

Medios no ópticos: Se refieren a los recursos que permiten la mejor visualización de la imagen como la iluminación, el contraste, los pupitres reclinables, entre otros.

Prevención: Adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales o sensoriales, o a impedir que las deficiencias, aun cuando se hayan producido, tengan consecuencias negativas para el individuo. (Programa de Acción Mundial, 1982)

Eficiencia visual: Comprende la habilidad del sujeto para comprender y procesar la información visual, pues debe ejercer el control del mecanismo visual y ser capaz de enfocar, fijar y sostener la mirada hasta que logre obtener una imagen o mensaje que le permita ver el movimiento, adquirir la noción de tres dimensiones para estimar distancia y posición, o sea, el cerebro debe poseer la habilidad de tomar una imagen distorsionada, “traducirla” a una imagen conocida y relacionarla con algo conocido.

Medios tiflotécnicos: Son los medios técnicos creados para ser utilizados por las personas con discapacidad visual, los que facilitan la actividad cotidiana de estas personas. La Tiflopedagogía en muchos casos los utiliza como medios de enseñanza.

Códigos ambientales: Particularidades del medio que facilitan al maestro la caracterización del funcionamiento visual del niño con relación a la visión: de día, de noche, en lugares abiertos o cerrados, con luz artificial o natural.

Anamnesis: Conjunto de datos del enfermo y su familia, anteriores a la enfermedad. Compilación de datos que abarca desde el embarazo hasta el momento actual. Estos datos se conocen como antecedentes patológicos personales (A.P.P.) y familiares (A.P.F.).

Principio: Concepto que rige, fundamenta, guía todos los fenómenos de la esfera de que se trate. No constituye una verdad, sino que parte de ella y acciona probabilísticamente como un deber ser.

Pruebas Pedagógicas: Son exámenes que se realizan a los niños para evaluar su desarrollo, a través de una situación pedagógica donde se evidencie el intercambio entre el educador y el niño.

Contexto pedagógico integrado: Contexto pedagógico donde reciben atención en la educación preescolar los niños con discapacidad visual, junto a otros que no presentan discapacidades. Específicamente se trata de contextos educativos bajo la dirección de las ejecutoras y promotoras del Programa “Educa a tu Hijo” o las maestras del grado preescolar.

ANEXO 2

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO

| GRUPO | CANTIDAD DE INTEGRANTES | CARACTERÍSTICAS |
|-------|-------------------------|---|
| A | 14 | Especialistas de los CDO: 5 psicopedagogos, 3 logopedas, 3 psicólogos y 3 pedagogos. |
| B | 17 | Educadores de la educación preescolar de niños con discapacidad visual. |
| C | 11 | Niños con baja visión en edad preescolar. |
| D | 10 | Padres y tutores de los niños investigados. |
| E | 6 | Especialistas en el trabajo pedagógico y de investigación. |
| | 30 | Expertos en la temática de investigación, de ellos 6 son doctores en Ciencias Pedagógicas, 11 master en Educación y 13 Licenciados en Educación Especial y Preescolar. Pertenecen a las escuelas especiales para niños con discapacidad visual, a los ISP y centros, como el ICCP, CELAEE y el CELEP. |

ANEXO 3**CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL GRUPO C: NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR
CON BAJA VISIÓN**

| No | Edad | Sexo | Patología visual | Tipo de visión que utilizan | Forma de atención pedagógica. |
|-----------|-------------|-------------|-------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | 4años | F | Catarata | Periférica | PETH |
| 2 | 3 años | F | Catarata | Periférica | CI |
| 3 | 5 años | M | Glaucoma | Central | PETH |
| 4 | 4años | M | Catarata | Central | PETH |
| 5 | 3 años | F | Atrofia óptica | Problemas de la agudeza visual | PETH |
| 6 | 4años | F | Glaucoma y nistagmus | Central | PETH |
| 7 | 4años | F | Glaucoma | Central | PETH |
| 8 | 5 años | F | Leucoma | Periférica | CI |
| 9 | 3 años | M | Catarata | Periférica | PETH |
| 10 | 4años | M | Catarata | Central | CI |

| | | | | | |
|----|-------|---|----------|---------|----|
| 11 | 4años | M | Catarata | Central | CI |
|----|-------|---|----------|---------|----|

LEYENDA

PETH: Programa "Educa a tu hijo".

CI : Círculo Infantil.

ANEXO 4

Estudio de documentos. (Expediente clínico psicopedagógico)

Objetivo: Profundizar en las características, evaluación y estrategias de estimulación diseñadas para la estimulación del desarrollo integral.

Aspectos a analizar:

Estudio anamnésico realizado:

- Antecedentes patológicos familiares.
- Primeras palabras.
- Primeros pasos.
- Momento de aparición de la discapacidad.

- Datos de interés sobre el desarrollo general del niño.

Resúmenes de diagnóstico emitidos por la institución.

Pruebas realizadas.

Recomendaciones brindadas para el tratamiento a la orientación espacial, la movilidad, percepción táctil, visual y auditiva.

ANEXO 5

ENTREVISTA a los especialistas de los CDO.

La presente entrevista tiene como objetivo analizar qué instrumentos se utilizan para el diagnóstico de los niños con discapacidad visual. Necesitamos de su cooperación para perfeccionar el trabajo en esta área.

1. Datos generales

Labor que desempeña en el equipo-----

Años de experiencia----- Municipio----- Prov-----

2. ¿Qué técnicas utiliza para evaluar a niños con discapacidad visual?. En cada una especifique el tipo de discapacidad visual.
3. ¿Qué áreas del desarrollo evalúan cada una de las técnicas aplicadas?
4. Enumere las técnicas y pruebas aplicadas, específicamente, para el diagnóstico de niños con discapacidad visual en la edad preescolar.
5. ¿Ha podido evaluar todos los aspectos necesarios para el diagnóstico integral de estos niños? Diga las áreas que han quedado sin evaluar y fundamente por qué.
- 6- En su trabajo de diagnóstico, ¿ha realizado la adaptación de alguna técnica o prueba para la evaluación del niño con discapacidad visual? ¿Cuál (es)?
7. ¿A través de qué vías adquirió los conocimientos específicos para el trabajo de diagnóstico de los niños con discapacidad visual?
8. ¿Cuáles son las mayores dificultades que Ud. enfrenta durante el proceso de diagnóstico de estos niños?
9. Sólo para el pedagogo:
 - ¿Cómo usted evalúa la preparación del niño con discapacidad visual para la lectura?
 - ¿Qué aspectos incluye en esa evaluación?

Agradecemos sus respuestas, las cuales contribuirán a mejorar el trabajo de diagnóstico especializado que se realiza con estos niños.

ANEXO 6

Diagnóstico del estado del desarrollo de las premisas básicas del proceso lector en niños de 3-5 años con baja visión.

El diagnóstico consta de *tres pruebas y una entrevista*, dirigidas a valorar el desarrollo cognitivo, perceptual, de la motricidad, el lenguaje y la motivación por el futuro proceso lector en niños preescolares (3-5 años.), con baja visión como premisas básicas del proceso lector.

La prueba # 1 *evalúa el desarrollo del lenguaje*, que incluye: el vocabulario, la pronunciación y articulación de los sonidos del idioma, las habilidades para expresarse y comunicarse con otras personas. Esta prueba se diseña a partir de las tareas de la Logopedia para explorar el desarrollo de la comunicación.

La prueba # 2 evalúa el *aspecto cognitivo, la orientación y movilidad en el espacio y las habilidades motrices*.

La prueba # 3 evalúa *el desarrollo de la percepción visual y táctil*, sobre la base de los niveles de aprendizaje táctil que propone la autora Barraga, N. (18: 26)

La entrevista evalúa *la motivación del menor por el proceso lector*.

Para el diseño del diagnóstico se tienen en cuenta las condiciones siguientes:

- El análisis de los objetos más conocidos y cercanos a las vivencias infantiles en edades de 3 - 5 años.
- La selección de objetos y acciones que tengan relación con el futuro aprendizaje escolar y de la lectura en particular.
- La selección de tareas, según los objetivos y logros por años de vida en la educación preescolar.
- Valoración de las características de los niños con discapacidad visual.
- Posibilidades reales de aplicación.

Prueba # 1 Desarrollo del lenguaje

Incluye:

- Desarrollo del vocabulario.
- Correcta articulación de los sonidos.
- Características de la pronunciación de los sonidos del habla.
- Peculiaridades en la expresión y comunicación oral.

3 años

- Presentar 3 tarjetas ilustradas. Por ejemplo: la primera tarjeta - un *perro*; la segunda - un *niño*; la tercera -un *libro*
- Identificar las ilustraciones y responder a la pregunta: ¿Qué es? ¿Quién es?
- Escuchar con atención las palabras: loma, mono y silla. Repetirlas.
- Repetir los sonidos /s/ /l/ /m/.

- Presentar una lámina. Por ejemplo: Una niña con una jaula y conejos dentro. Preguntar, ¿Qué son? ¿Cómo son? ¿Qué hacen?

4 años

- Presentar 3 tarjetas. - un *perro*; -un *libro*,– un *perro saltando*
- Identificarlas y responder a la pregunta siguiente: ¿Qué hace?.
- Escuchar las palabras: silla, lápiz, mono y pelota. Repetirlas.
- Pedir al niño que escuche con atención los sonidos que se van a pronunciar y que después, los repita. Los sonidos son /s/ / /m/ /p/.
- Presentar secuencia de tres láminas: 1. Una niña observa los conejos que están en la jaula ; 2. La niña abre la jaula .3. La niña se va y olvidó cerrar la jaula ; el conejo se escapó . Identificarlas y contar qué ocurre.

5 años

- Presentar 5 tarjetas ilustradas: un *perro*; un *niño*; un *libro*, un *perro que salta* y un *niño que lee* un cuento.
- Identificar las ilustraciones y responder a las preguntas siguientes: ¿Qué es? ¿Quién es? ¿Qué hacen?
- Escuchar las palabras que se pronuncian: silla, lápiz, mono, pelota y tomate. Repetirlas.
Repetir los sonidos /s/ // /m/ /p/ y / t/.
- Presentar secuencia de tres láminas: 1. Una niña con una jaula que tiene un conejo dentro; 2. La niña abre la jaula para jugar con el conejo.3. La niña se va y olvida cerrar la jaula; el conejo se escapa.)

Contar otras experiencias con animales.

Prueba # 2 Desarrollo cognitivo y motor

Incluye:

- Habilidad para desarrollar diversas tareas.
- Habilidad para armar rompecabezas.
- Habilidad para orientarse y moverse en el espacio.

- Habilidad para desarrollar actividades motrices gruesas.
- Habilidad para construir figuras y objetos.

Tareas:

3 años:

Construir un puente con 5 cubos, con y sin modelo (objetal o gráfico)

Armar un rompecabezas de 2 piezas.

Nombrar objetos representados en la lámina.

Caminar sobre una tabla de 6 cm. de ancho hasta un extremo. Volver hacia el extremo contrario. Ejecutar determinadas instrucciones. Por ejemplo: Ve hasta la puerta. Tráeme la pelota de la cocina

4 años

- Construir una casa con 5 cubos.(con y sin modelo)
- Armar un rompecabezas de 3 ó 4 piezas
- Explicar la acción representada en una lámina.
- Ejecutar acciones, tales como: recoge el carrito que está sobre la mesa; trae la pelota que está detrás de la puerta; dame el libro de cuentos que está en el librero.
- Correr con seguridad en una dirección marcada.

5 años:

- Construir una escalera con 10 cubos (con modelo)
- Armar un rompecabezas de 5 piezas.
- Identificar y explicar acciones que se ilustran en la lámina.
- Orientarse en el espacio por olores y sonidos. Responder a las preguntas siguientes: ¿dónde estamos?, ¿por qué lo sabes? (en la calle, en la cocina, en el baño, en el jardín, etc.)
- Montar un velocípedo sin ayuda y mover los pedales.

Prueba #3 Desarrollo perceptual:

Incluye:

- Habilidad para percibir texturas, formas y asociarlas correctamente.
- Habilidad para asociar las partes al todo.

Contenido de la prueba:

Materiales:

Objetos de diferentes tamaños y texturas (esponjas, madera, pedazo de algodón, lápiz, juguetes).

Objetos de diferentes tamaños divididos en partes (cazuelas, cerraduras, juguetes para armar).

Figuras geométricas y objetos con esas formas.

Cajas de cartón y bolsas de tela.

Orientaciones:

La prueba se realizará en forma de juego para despertar el interés de los niños.

En cada una de las acciones se anotará el tipo de analizador que utilice el niño para desarrollar la actividad (visual o táctil), pues constituirá un momento importante en la determinación del analizador predominante.

3 años

1. Presentar una caja con 3 objetos (esponja, pedazo de madera, pedazo de algodón.)
Decir al niño: ¡Esta es la caja de la sorpresa y tú vas a sacar los objetos que están dentro de ella! ¿Qué son?, ¿Cómo son?
2. Presentar objetos sobre la mesa (olla- tapa, y dos cubos). Pedir al niño que las hagan corresponder.
3. Entregar una bolsa con figuras geométricas y objetos que tengan formas parecidas: rectángulo - caja de fósforos; círculo - moneda. Asociarlas.

4 años

1. Presentar una caja con 6 objetos (esponja, pedazo de madera, pedazo de algodón y lápices)
Decirle al niño: ¡Esta es la caja de la sorpresa y tú vas a sacar los objetos que están dentro de ella! ¿Qué son?, ¿Cómo son?
2. Presentar objetos sobre la mesa (olla- tapa, carreta con tractor y cubos geométricos).
Pedir que asocie las partes al todo.

3. Entregar una bolsa con figuras geométricas y objetos que tengan formas parecidas: rectángulo - caja de fósforos; círculo - moneda; triángulo - pirámide de madera. Pedir a los niños que asocien los que se parecen por su forma.

5 años.

1. Presentar una caja con 6 objetos (esponja, pedazo de madera, pedazo de algodón, lápices y juguetes.)

Decirle al niño: ¡Esta es la caja de la sorpresa y tú vas a sacar los objetos que están dentro de ella! ¿Qué son?, ¿Cómo son?.,.

2. Presentar objetos sobre la mesa (olla - tapa, llavín - llave, juguete para armarlo) Entregarlo. Pedir que asocie, según convenga (o sea, unir las partes con el todo)

3. Entregar una bolsa con figuras geométricas y objetos que tengan formas parecidas: rectángulo - caja de fósforos; círculo - moneda; triángulo - pirámide de madera. Pedir a los niños que asocien los que se parecen por su forma.

Conversación con los niños. (Entrevista)

Objetivo: Verificar la motivación del niño hacia la escuela y el futuro proceso lector

Incluye:

Familiarización del niño con objetos de la escuela.

Motivación hacia el proceso lector.

3 años

Preguntas:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Van a la escuela?
4. Presentar 3 objetos para seleccionar cuáles se pueden llevar a la escuela
5. ¿Te leen cuentos? ¿Qué cuentos? ¿Quién lee?
6. ¿Tienes libros de cuentos? ¿Quién te los compra?

4 años

Preguntas:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Van a la escuela?
4. Presentar 4 objetos para que seleccionen cuáles se pueden llevar a la escuela
5. ¿Te gustaría ir a la escuela?
6. ¿Te leen cuentos? ¿Qué cuentos? ¿Quién lee?
7. ¿Tienes libros de cuentos? ¿Quién te los compra?

5 años

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Van a la escuela?
4. Presentar 4 objetos para seleccionar cuáles pueden llevar a la escuela
5. ¿Tú vas a la escuela?
6. ¿Tienes libros de cuentos? ¿Quién te los compra?
7. ¿Puedes hacer un cuento?

ANEXO 14

Dimensiones e indicadores de la variable estimulación de las premisas básicas para el proceso lector.

| DIMENSIONES | INDICADORES |
|--------------------------------|--|
| 1. Desarrollo del lenguaje | -Desarrollo del vocabulario. - Correcta articulación de los sonidos. -Características de la pronunciación -Peculiaridades en la expresión oral. |
| 2. Desarrollo cognitivo. | -Habilidades para realizar diversas tareas. -Habilidad para armar rompecabezas. |
| 3.Desarrollo de la motricidad | -Habilidad para desarrollar actividades motrices gruesas. -Habilidad para orientarse en el espacio -Habilidad para construir figuras y objetos |
| 4. Desarrollo de la Percepción | - -Habilidad para percibir texturas y formas - Habilidad para asociar las partes al todo y objetos |

a las figuras geométricas,

5. Motivación hacia la lectura -Familiarización del niño con objetos vinculados a la escuela.

-Conocimiento de libros de cuentos.

Operacionalización de los criterios para la evaluación de los indicadores. (parámetros)

1. DESARROLLO DEL LENGUAJE

a) *Desarrollo del vocabulario:* se evalúa el dominio que tiene el niño de los objetos, personas o animales que le rodean y las acciones que puede realizar. Se presentan ilustraciones que deben ser identificadas por el menor.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|------------|----------------------------------|---|---|
| MB(5ptos) | Reconoce las 3 ilustraciones. | Reconoce las 4 ilustraciones. | Reconoce las 5 ilustraciones. |
| B(4 ptos) | Reconoce las 2 ilustraciones. | Solo identifica 2 ilustraciones (incluyendo 1 acción) | Identifica 3 ilustraciones, incluyendo 1 acción |
| R (3 ptos) | Reconoce 1 ilustración | Identifica solo 1 ilustración | Identifica solo 2 ilustraciones. |
| I (2 ptos) | No reconoce ninguna ilustración. | No identifica ninguna ilustración | No identifica ninguna ilustración |

b) *Correcta articulación de los sonidos:* Se evalúa a través de la repetición de sonidos del idioma, valorando la correcta posición de los órganos para la articulación.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|--|---------------|---------------|---------------|
| | | | |

| | | | |
|------------|---|------------------------------|-------------------------------|
| MB (5ptos) | Coloca correctamente la posición de los órganos para articular los 3 sonidos. | Articula bien los 4 sonidos. | Articula bien los 5 sonidos. |
| B(4 ptos) | Articula bien 2 sonidos | Articula bien 3 sonidos. | Articula bien 4 sonidos. |
| R (3 ptos) | Articula bien 1 sonido. | Articula bien 2 sonidos. | Articula bien 3 sonidos. |
| I (2 ptos) | No articula bien ningún sonido | Solo articula bien un sonido | Solo articula bien 2 sonidos. |

c) *Características de la pronunciación de los sonidos del idioma:* se evalúa a través de la pronunciación de palabras comunes para el niño; se valoran las sustituciones o distorsiones que pueden ocurrir en su pronunciación.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| MB (5 ptos) | Pronuncia correctamente 3 palabras. | Pronuncia correctamente 4 palabras. | Pronuncia correctamente las 5 palabras. |
| B (4 ptos) | Pronuncia bien 2 palabras. | Pronuncia bien 3 palabras. | Pronuncia bien 4 palabras. |
| R (3 ptos) | Pronuncia bien 1 palabra. | Pronuncia bien 2 palabras. | Pronuncia bien 3 palabras. |
| I (2 ptos) | No pronuncia bien ninguna palabra. | Solo pronuncia bien 1 palabra. | Solo pronuncia bien 2 palabras. |

- d) *Peculiaridades de la expresión oral:* se evalúa a través de la identificación de objetos en una lámina, respuestas a preguntas, secuencia de hechos y espontaneidad en la expresión, se valora la utilización de los componentes gramaticales del idioma.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|---|--|--|
| MB (5 ptos) | Responde las preguntas e identifica los elementos de la lámina, utilizando adjetivos. | Cuenta lo ocurrido en las 3 láminas y utiliza acciones expresivas. | Se expresa con claridad y vincula los hechos con experiencias propias. |
| B (4 ptos) | No utiliza adjetivos en sus expresiones. | No utiliza acciones expresivas. | No es claro en sus expresiones. |
| R (3 ptos) | No reconoce 1 elemento. | No concluye la secuencia de una lámina | No puede vincular ninguna experiencia con lo que observó en la lámina. |
| I (2 ptos) | No reconoce ningún elemento. | No se basa en la secuencia de 2 láminas. | No continúa la secuencia de las láminas. |

2. **DESARROLLO COGNITIVO.**

- a) *Habilidades para realizar diversas tareas:* se evalúa a partir de la identificación de objetos y explicación de acciones en una lámina.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|---------------------------------------|---|--|
| MB (5 ptos) | Nombra todos los objetos de la lámina | Explica las acciones de los 3 objetos de la lámina. | Explica todas las acciones de las láminas. |
| B (4 ptos) | Nombra 2 objetos | Explica 2 acciones | Explica 3 acciones |
| R (3 ptos) | Nombra un objeto. | Explica una acción. | Explica 2 acciones. |
| I (2 ptos) | No nombra ningún | No explica ninguna | Explica 1 acción. |

| | | | |
|--|--------|--------|--|
| | objeto | acción | |
|--|--------|--------|--|

b) *Habilidades para armar rompecabezas:* se evalúa a través de la solución de un rompecabezas, no se valora el tiempo para la solución de las tareas por las dificultades en la percepción.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|--|--|--|
| MB (5 ptos) | Arma correctamente el rompecabezas. | Arma correctamente el rompecabezas. | Arma correctamente el rompecabezas. |
| B (4 ptos) | Necesita de una reorientación (como nivel de ayuda) para la solución del rompecabezas. | Necesita de una reorientación (como nivel de ayuda) para la solución del rompecabezas. | Necesita de una reorientación (como nivel de ayuda) para la solución del rompecabezas. |
| R (3 ptos) | Necesita de la demostración para armar el rompecabezas. | Necesita de la demostración para armar el rompecabezas. | Necesita de la demostración para armar el rompecabezas. |
| I (2 ptos) | No logra armar el rompecabezas. | No logra armar el rompecabezas. | No logra armar el rompecabezas. |

3. DESARROLLO MOTOR

a) *Habilidad para orientarse en el espacio:* se evalúa a través de la ejecución de acciones que demuestren dominio de la orientación. Incluye la posibilidad del empleo de diversos analizadores en el proceso de orientación.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|---|---|----------------------------------|
| MB (5 ptos) | Se orienta buscando puntos de referencia en los 3 lugares propuestos. | Selecciona el objeto indicado para buscar la otra parte y orientarse en los 3 casos | Se orienta por olores y sonidos. |
| B (4 ptos) | Se orienta hacia 2 | Se orienta en 2 | No sabe orientarse |

| | | | |
|------------|-------------------------------|-------------------------------|---|
| | lugares. | lugares. | por los olores. |
| R (3 ptos) | Se orienta hacia un lugar. | Se orienta hacia un lugar. | No sabe orientarse por sonidos. |
| I (2 ptos) | No se orienta en ningún caso. | No se orienta en ningún caso. | No sabe orientarse ni por olores, ni por sonidos. |

b) *Habilidad para desarrollar tareas motrices:* Se evalúa a través de acciones como caminar, saltar, correr y montar velocípedos, que pueden realizar los niños entre 3 y 5 años.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|--|--|--|
| MB (5 ptos) | Camina con seguridad toda la distancia. | Corre con seguridad toda la distancia. | Salta con seguridad. Monta velocípedos y pedalea solo. |
| B (4 ptos) | Camina con seguridad parte de la distancia. | Corre con seguridad parte de la distancia. | Solo puede dar algunos saltos. Necesita ayuda para montar el velocípedo. |
| R (3 ptos) | Necesita apoyarse una parte de la distancia. | Necesita ayuda para correr una parte de la distancia | Da un solo salto. No logra pedalear solo. |
| I (2 ptos) | No logra caminar por la tabla. | Corre con ayuda toda la distancia. | No puede saltar. No logra montar el velocípedo. |

c) *Habilidad para construir figuras y objetos:* Se evalúa la construcción de figuras y objetos con cubos geométricos, a través de la utilización de modelos (objetales y gráficos), por la pobre experiencia sensorial que suelen poseer los niños con baja visión.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| MB (5 ptos) | Construye el puente | Construye la casa | Construye la escalera |

| | | | |
|------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| | completo. | completa. | completa |
| B (4 ptos) | Construye el puente con ayuda. | Construye la casa con ayuda. | Construye la escalera con ayuda. |
| R (3 ptos) | Construye parte del puente. | Construye parte de la casa. | Construye parte de la escalera. |
| I (2 ptos) | No logra construir el puente. | No logra construir la casa. | No logra construir la escalera. |

4. DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN.

a) *Habilidad para percibir objetos de diferentes texturas y formas:* Se evalúa a través de la identificación de objetos.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|--|--|--|
| MB (5 ptos) | Reconoce los objetos y las 3 texturas presentadas. | Reconoce los objetos y las 4 texturas. | Reconoce los objetos y las 6 texturas. |
| B (4 ptos) | Reconoce y 2 texturas. | Reconoce 2 objetos y 3 texturas | Reconoce 4 objetos y 5 texturas |
| R (3 ptos) | Reconoce 2 objetos y 1 textura. | Reconoce 2 objetos y 2 texturas | Reconoce 3 objetos y 4 texturas |
| I (2 ptos) | Reconoce 1 objeto y no reconoce las texturas. | Reconoce 1 objeto y 1 textura. | Reconoce 2 objetos y 2 texturas |

b) *Habilidad para asociar las partes al todo y la figura al objeto:* Se evalúa a través de la asociación de objetos en partes hacia un todo y de objetos a figuras geométricas.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|--|--------|--------|--------|
|--|--------|--------|--------|

| | | | |
|-------------|--|--|--|
| MB (5 ptos) | Logra asociar los 2 objetos de forma independiente. | Logra asociar independientemente los objetos y figuras. | Logra asociar independientemente los objetos y figuras. |
| B (4 ptos) | Necesita una reorientación (como nivel de ayuda), para lograr asociar. | Necesita una reorientación (como nivel de ayuda), para lograr asociar. | Necesita una reorientación (como nivel de ayuda), para lograr asociar. |
| R (3 ptos) | Es necesario demostrar para que logre asociar. | Es necesario demostrar para que logre asociar. | Es necesario demostrar para que logre asociar. |
| I (2 ptos) | No asocia ninguna figura u objeto. | No asocia ninguna figura u objeto. | No asocia ninguna figura u objeto. |

5. MOTIVACIÓN HACIA EL PROCESO LECTOR.

a) *Familiarización del niño con los objetos vinculados a la escuela:* Se evalúa a través de una conversación con el niño, relacionada con su familia y la escuela.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|--|--|---|
| MB (5 ptos) | Le gusta ir a la escuela. Selecciona 3 objetos relacionados con la escuela. | Le gusta ir a la escuela. Selecciona 4 objetos relacionados con la escuela. | Le gusta ir a la escuela, o va a la escuela. Selecciona 5 objetos relacionados con la escuela. |
| B (4 ptos) | Le gusta ir a la escuela. Selecciona solo 1 objeto. | Le gusta ir a la escuela. Selecciona solo 3 objetos. | Le gusta ir a la escuela. Selecciona solo 4 objetos. |
| R (3 ptos) | No le gusta la escuela. Selecciona 1 objeto vinculado a ella | No le gusta la escuela. Selecciona 2 objetos vinculados a ella. | No le gusta la escuela. Selecciona 3 objetos |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | | | vinculados a ella. |
| I (2 ptos) | No le gusta ir a la escuela. No reconoce objetos de la escuela. | No le gusta ir a la escuela. No reconoce objetos de la escuela. | No le gusta ir a la escuela. No reconoce objetos de la escuela. |

c) *Conocimiento de cuentos:* Se evalúa a través del conocimiento de libros y sus cuentos.

| | 3 años | 4 años | 5 años |
|-------------|--|---|--|
| MB (5 ptos) | Selecciona los 3 objetos para ir a la escuela. | Tiene libros de cuentos y conoce sus títulos. | Tiene libros de cuentos, conoce sus títulos y hace un cuento. |
| B (4 ptos) | Selecciona un libro. | Tiene libros, pero no conoce sus títulos. | Tiene libros, conoce algún título y puede narrar parte de un cuento. |
| R (3 ptos) | Selecciona un lápiz. | No tiene libros y conoce 2 títulos. | No tiene libros, conoce un título, pero no puede hacer ningún cuento. |
| I (2 ptos) | No selecciona ni el lápiz, ni el libro. | No tiene libros y no conoce ningún título. | No tiene libros, no conoce ningún título ni puede narrar parte de un cuento. |

ANEXO 7

PROTOCOLO

(Para registrar los resultados de la aplicación de las evaluaciones)

Nombre:

Edad:

Agudeza visual:

Tipo de discapacidad visual:

Etiología:

Fecha de aplicación:

1. Lenguaje

a) Vocabulario _____

b) Pronunciación _____

c) Conversación – Lenguaje relacional _____

2. Aspecto cognitivo

a) Realización de diversas tareas _____

b) Solución de tareas complejas:

- Rompecabezas _____ Descripción _____

3. Motórica general

a) Orientación y movilidad _____

b) Tareas para evaluar la motórica gruesa:

- Caminar _____ Saltar _____ Montar velocípedo _____

c) Construcción de figuras _____

4. Percepción

a) Identificación de objetos _____

b) Reconocimiento de texturas _____

c) Asociación:

- De las partes al todo _____

- De la figura al objeto _____

5. Motivación hacia la lectura

a) Motivación por la lectura _____

b) Familiarización con textos escritos _____

Observaciones:

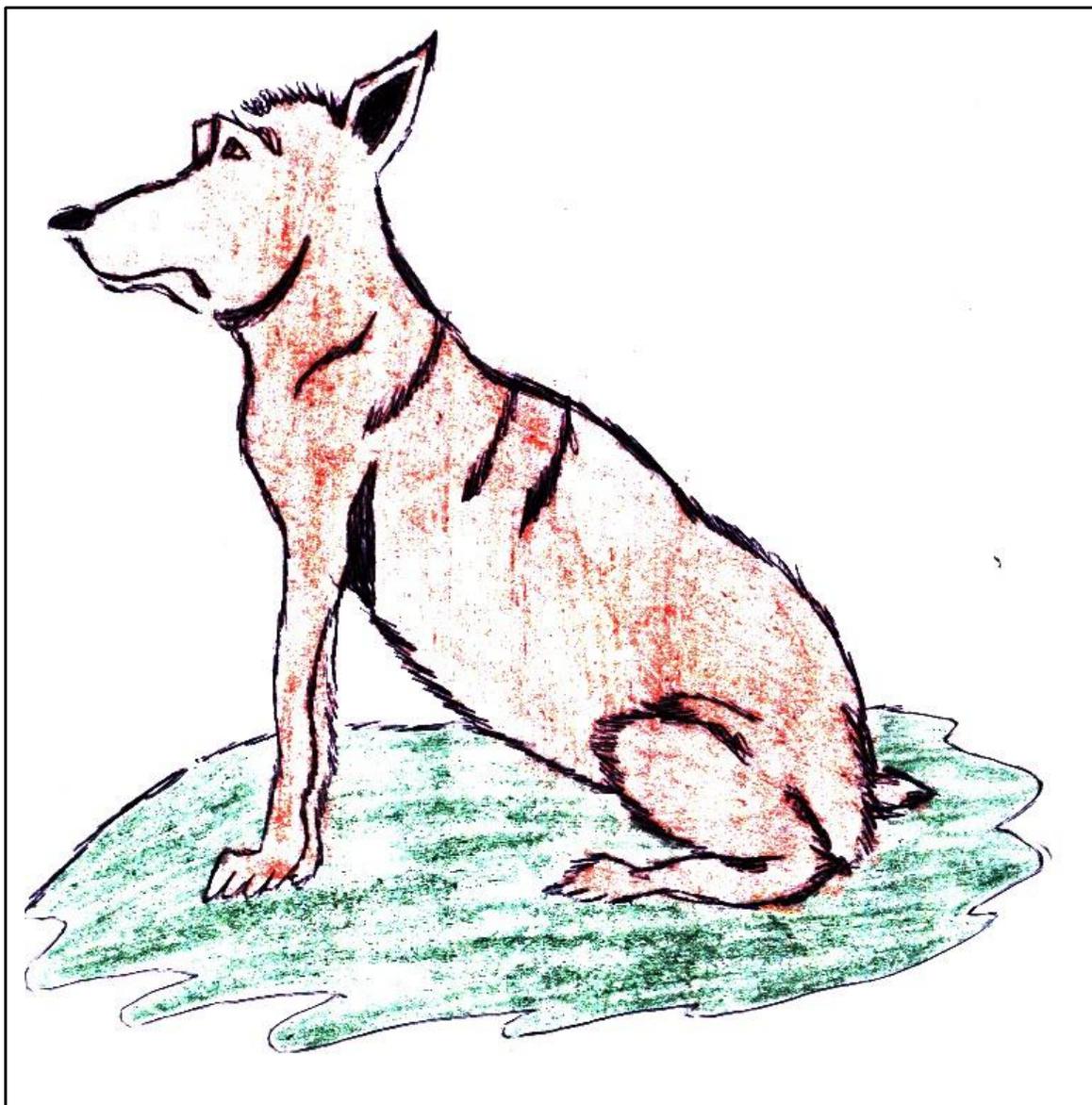
Es necesario que se registre cualquier señal o movimiento que indique dificultades en:

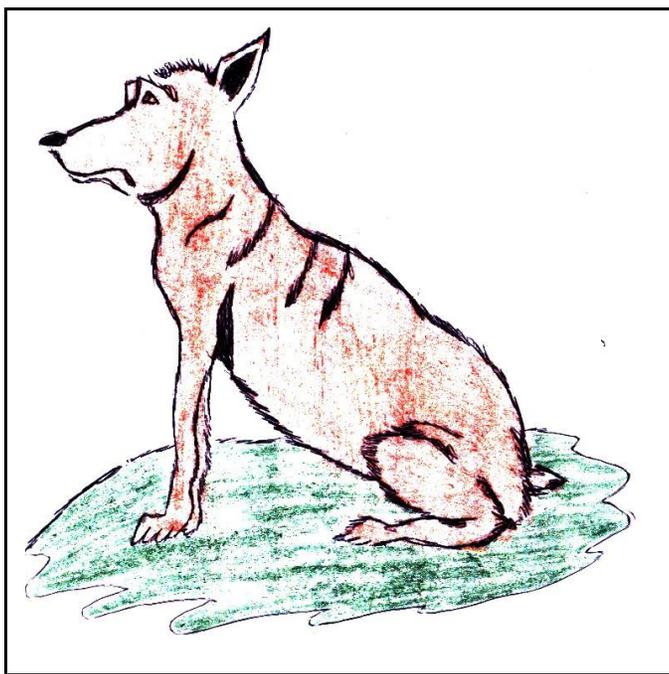
- Percepción: visual, auditiva o táctil.
- Algún tipo de estereotipia.
- Otros movimientos o aspectos no contemplados con anterioridad.

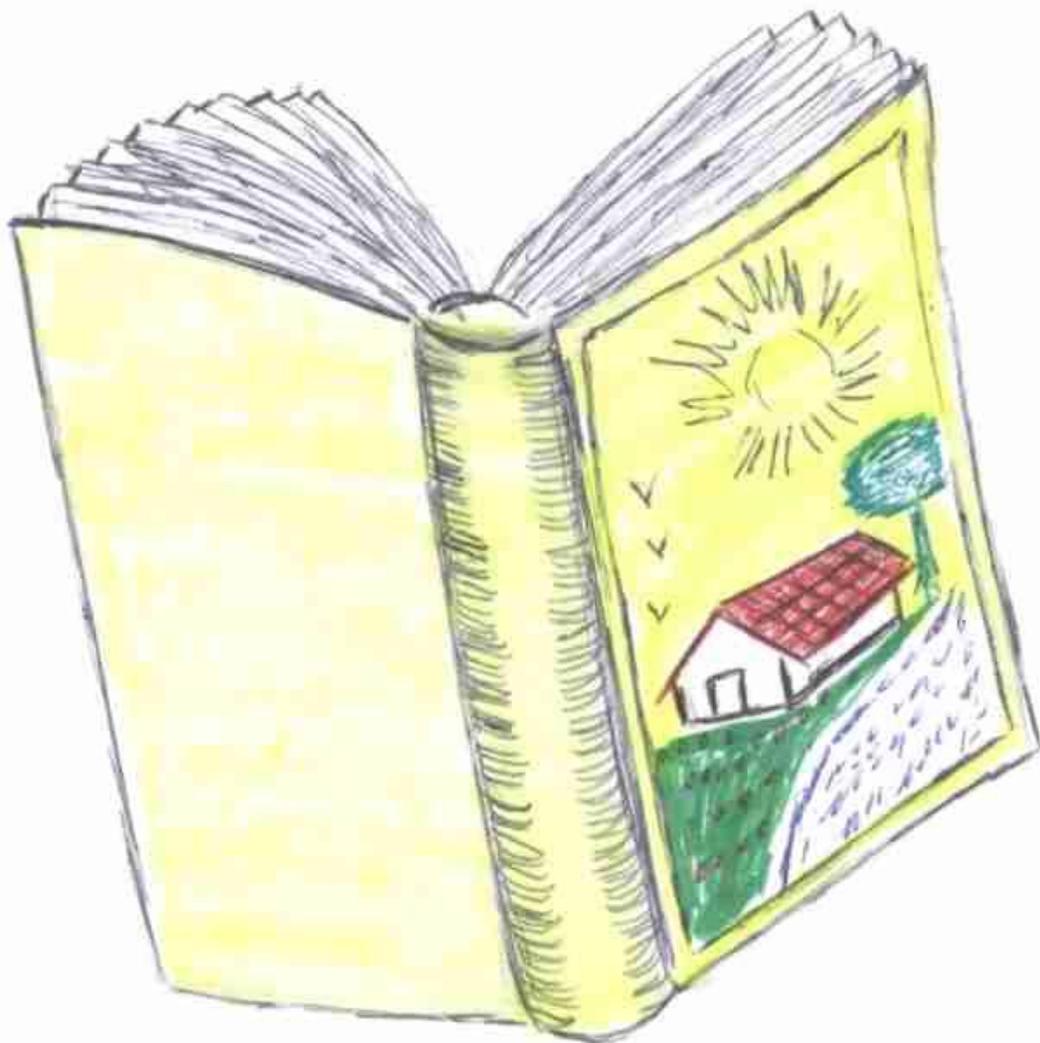
ANEXO 8

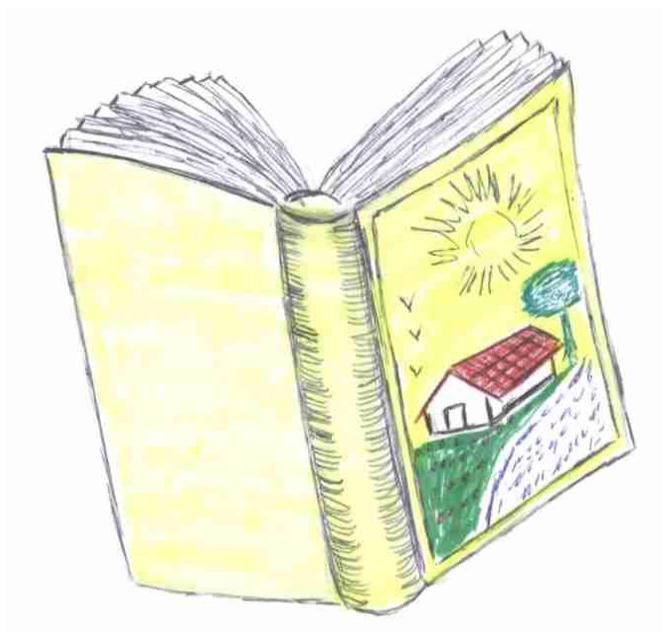
LÁMINAS UTILIZADAS PARA EL DIAGNOSTICO DE LOS NIÑOS

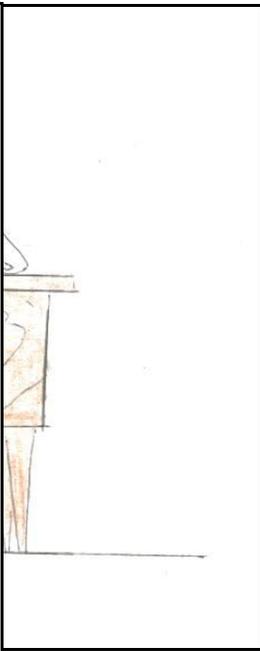
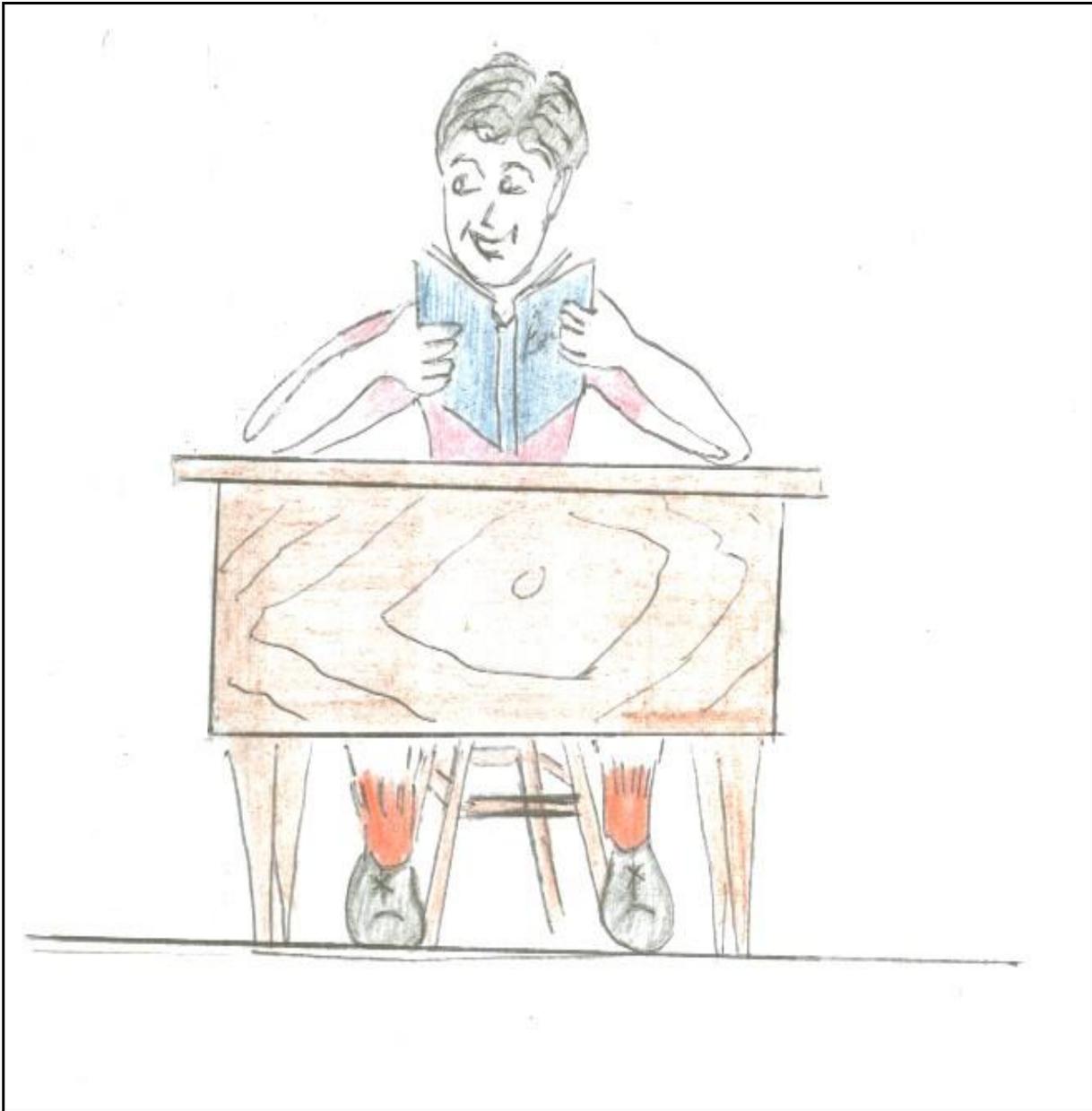




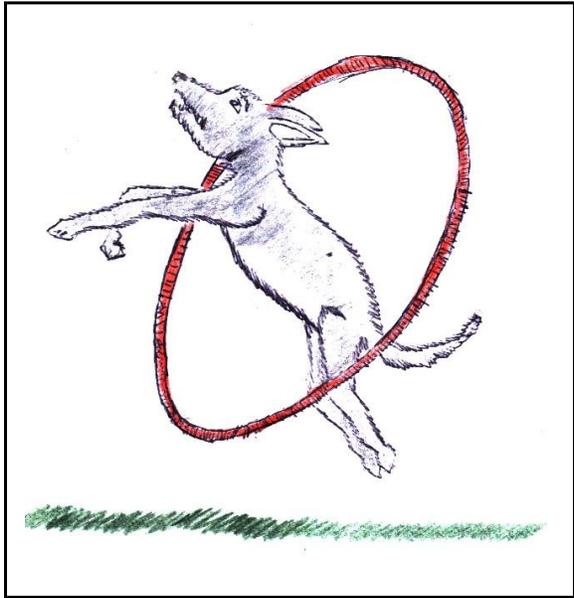












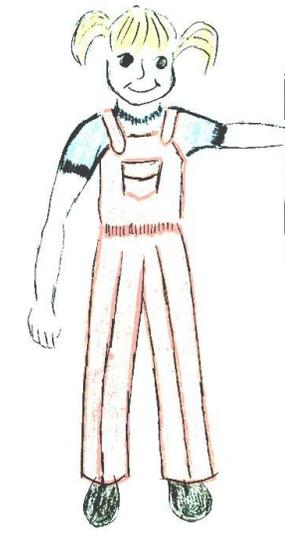
ANEXO

ENCUESTA A ESPECIALISTAS

Objetivo:
Valorar contenido de la evaluación ó n diseñada con el fin de determinar estado de premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión



9



e l
de
e l
las
e n

edad preescolar

Datos generales del especialista:

Grado académico y/o científico:

Profesión: _____ Años de experiencia: _____

Psicólogo _____ Psicopedagogo: _____ de CDO _____ de escuela _____

Metodólogo _____

Maestro de Preescolar _____

Profesor del ISP _____

Estamos desarrollando una investigación sobre las premisas básicas del proceso lector, en niños con baja visión en edad preescolar. Hemos diseñado un grupo de pruebas para evaluar el estado de estas premisas. Su opinión será de gran valor para este estudio, acerca de los aspectos que se relacionan a continuación:

1. En las pruebas diseñadas se incluyen los indicadores que evalúan las premisas básicas. ¿Se aprecia correspondencia prueba - indicadores?

Sí _____ No _____

a) De ser negativa su respuesta, mencione en qué casos no se corresponden.

b) Marque con una cruz según su criterio:

_____ Todas las pruebas responden a las tareas propias de la edad.

_____ En las pruebas, hay algunas tareas con niveles de exigencia por encima de las posibilidades reales de la edad, y otras, con un nivel de exigencia por debajo.

2. Existe correspondencia entre:

| | Sí | No | En parte |
|--------------------------------------|-------|-------|----------|
| a) variable - dimensiones | _____ | _____ | _____ |
| b) dimensiones - indicadores | _____ | _____ | _____ |
| c) indicadores - parámetros. | _____ | _____ | _____ |
| d) parámetros – prueba - protocolos. | _____ | _____ | _____ |

3. Seleccione la respuesta que, a su juicio, caracterice las orientaciones metodológicas propuestas.

| | |
|---------------------|-----------------------|
| _____ precisas | _____ imprecisas |
| _____ necesarias | _____ innecesarias |
| _____ orientadoras. | _____ no orientadoras |
| _____ suficientes. | _____ pobres. |

a) Agregue, en forma resumida otros elementos que usted considere.

4. El protocolo es la vía que proponemos para recoger los resultados de la aplicación de la prueba. Señale la idea que coincida con su opinión.

_____ Es una planilla que recoge todos los datos que se necesitan.

_____ Es una planilla muy esquemática para la recogida de los datos que se evalúan.

_____ Es de fácil manipulación.

_____ Su utilización dificulta la aplicación de las pruebas por el investigador.

5. Expresar su opinión acerca de algún aspecto contenido en la prueba, que usted considera deba ser mejorado.

ANEXO 10

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES

OBJETIVO: Constatar el empleo de ejercicios que estimulen el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector, en niños con baja visión en edad preescolar.

Datos generales

Tipo de actividad_____

Educador_____Años de experiencia_____

Temáticas_____

1.Estimulación del lenguaje. (marque con una cruz).

- a) Utilización de láminas_____
 - b) Empleo de situaciones que originen el uso espontáneo del lenguaje
 - Por preguntas_____
 - A través de cuentos._____
 - En juegos de roles_____
 - Otras actividades_____
 - c) Trabajo con sonidos o voces onomatopéyicas:
 - De animales_____
 - De instrumentos musicales_____
 - De sonidos del idioma_____
2. Empleo de ejercicios vinculados a la actividad motora y de orientación espacial.
- a) Ejercicios de movimiento corporal:
 - Saltar_____
 - Caminar_____
 - Correr_____
 - b) Ejercicios de orientación témporo - espacial:
 - De lugar_____
 - De tiempo_____
 - c) Ejercicios para la motricidad fina:
 - Recortado_____
 - Calcado_____
 - Dibujo_____
 - Modelado_____
3. Tareas vinculadas al desarrollo cognitivo:
- a) Ejercicios de asociación
 - De objeto - figura geométrica.
 - De las partes al todo.
 - b) Ejercicios de abstracción
 - Buscar en la lámina el objeto o elemento que falta_____
 - Sustitución de objetos reales por sustitutos imaginarios
 - c) Tareas dirigidas a la estimulación de la percepción:
 - Diferenciación de objetos_____
 - Diferenciación de texturas_____

Diferenciación de temperatura_____

Discriminación de sonidos.

4. ¿Cómo motiva a los niños para el proceso lector?

Hace cuentos._____

Emplea libros de cuentos en la actividad._____

Se realizan juegos de roles, donde los niños imitan la acción de leer.¿Cuáles?

ANEXO 11

Encuesta a los educadores.

Compañero educador::

La presente encuesta tiene como objetivo valorar las formas de atención de los niños con discapacidad visual en edad preescolar. Necesitamos de su cooperación para de esta forma perfeccionar el trabajo de estimulación.

1. Datos personales.

- Graduado de -----
- Años de experiencia en Educación-----
- En el área de las personas con discapacidad visual-----
- En la etapa preescolar-----
- Provincia-----

2. La educación del niño con discapacidad visual que Ud. atiende se produce a través de qué vías:

-----Círculo infantil

-----Grado preescolar

-----Maestro ambulante

-----Programa "Educa a tu hijo"

- - - - - O t r a s ,
¿cuáles?-----

3. Ha recibido preparación para la atención a niños con discapacidad visual.

Sí ----- No-----

Mencione mediante qué vías:

4. Marque con una cruz(X) qué especialista orienta el trabajo de estimulación del desarrollo con los niños que poseen baja visión.

Director -----

Especialista de CDO -----

Maestro de la escuela especial.-----

5. Enumere las vías que utiliza para preparar a estos niños para el proceso lector. Ordénelas, de mayor a menor, según frecuencia de empleo.

6. De los aspectos siguientes, marque con una cruz (x) los que considere básicos en la preparación del niño con baja visión de 3 -5 años, para el proceso lector.

___ vocabulario

- habilidad para comparar
- control muscular
- motivación hacia el proceso lector
- percepción táctil
- atención
- lenguaje
- percepción auditiva
- imaginación
- disposición para el juego
- habilidad para contar
- percepción visual
- desarrollo cognitivo
- orientación espacial

7. Enuncie 3 de las razones que, a su juicio, fundamentan la importancia de la preparación del niño con discapacidad visual para la lectura desde edades tempranas.

ENCUESTA A LOS PADRES.

Objetivo: Caracterizar las condiciones socio - culturales y de estimulación de los niños con baja visión en el contexto familiar.

Papá o Mamá:

Para la realización de actividades que contribuyan a una mejor preparación de sus hijos para el aprendizaje, necesitamos conocer algunos aspectos que serán de gran utilidad para nuestro trabajo, por lo que deseamos que coopere al responder con sinceridad a las preguntas que a continuación se formulan:

Muchas gracias.

Nombre del niño: _____ Fecha de aplicación _____

Encuestado _____ Parentesco _____.

I Datos de la madre:

- a) escolaridad
- b) ocupación
- c) salario

II Datos del padre:

- a) escolaridad
- b) ocupación
- c) salario

III. Datos del tutor

- a) escolaridad
- b) ocupación
- c) salario

IV. Condiciones de la vivienda.

Buena _____ Regular _____ Mala _____

a) Medios que posee la vivienda:

Televisor _____ radio _____ video _____ libros _____ computadora _____
otros _____.

V. Afectación visual del menor:

_____ catarata _____ glaucoma _____ miopía _____ retinosis _____
_____ otras, ¿Cuál? _____.

VI. Edad en que detectó la patología visual:

- Al nacer _____
- De 0 a 1 año _____
- De 1 a 2 años _____
- Posterior _____ -¿a qué edad? _____

VII. A qué edad su hijo comenzó a pronunciar las primeras palabras y a dar los primeros pasos

a) ¿Pronuncia bien?

Sí _____ No _____

Si su respuesta es negativa, diga qué sonidos pronuncia mal _____

b) ¿Tropieza al caminar?

Sí _____ No _____ A veces _____

c) ¿Se orienta en los espacios?

Sí _____ No _____

VIII. Dificultades que ha presentado el menor en su desarrollo

a) _____

b) _____

c) _____

IX. ¿Juega el niño con otros menores de su edad?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

b) ¿Con qué frecuencia lo hace?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

d) ¿Dónde juega con estos niños?

Casa _____ Escuela _____ Barrio _____ Otros lugares _____.

X. ¿En el hogar se realizan actividades para estimular el desarrollo del niño?

Sí _____ No _____

¿Con qué frecuencia se realizan?

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

¿Quién (es) participa (n)?

Madre _____ Padre _____ Abuela _____ Hermanos _____ Otros _____

¿Qué actividades realizan?

XI. Marque con una cruz (X) las tareas que realiza el niño en el hogar.

___ Seguir objetos con la vista.

___ Hojear libros.

___ Mirar la televisión.

___ Pedir que le lean cuentos.

___ Armar rompecabezas.

___ Construir objetos con juguetes.

___ Escribir en papel.

___ Montar velocípedos.

___ Escuchar canciones y repetirlas.

___ Conversar con otros niños.

___ Ubicar objetos en distintas posiciones.

___ Conversar con los adultos.

___ Brincar, saltar y correr.

___ Jugar con plastilina.

___ Colorear.

a) ¿Participa la familia en las tareas que realiza el niño?

Siempre_____ A veces_____ Nunca_____.

XII. ¿Recibió orientaciones para la estimulación del desarrollo del menor?

Sí _____ No-----

Generales----- Específicas-----

b) ¿Quién brindó las orientaciones?

Médico_____ Maestro_____ Educadora o promotora___ Otros, ¿quién?_____

c) De ser afirmativa, marque con una cruz(X) los temas abordados

- Características de los niños _____
- Actividades para la estimulación del lenguaje_____
- Actividades para el desarrollo de habilidades motrices_____
- Actividades para desarrollar la visión, audición y el tacto._____
- Actividades para motivar hacia la lectura_____
- Otras, ¿cuáles?_____

XIII. ¿Desea agregar algún otro aspecto que considere interesante?

Si_____ No_____ ¿Cuál?_____

ANEXO 13**RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS Y LA ENTREVISTA A LOS****NIÑOS.**

| Niño | Patol. Visual | Edad | Desarrollo lenguaje | | | | | Desarrollo cognitivo | | | Desarrollo Motor | | | |
|------|---------------|------|---------------------|---|---|----|-------|----------------------|---|-------|------------------|----|---|-------|
| | | | V | A | P | EO | Prom. | ST | R | Prom. | O | Mt | C | Prom. |
| 1 | Cararata | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3.3 |
| 2 | Cararata | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4.2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | Glaucoma | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3.7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | Cararata | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3.7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.6 |
| 5 | Atrofia O. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3.2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2.3 |
| 6 | Glaucoma | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.5 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | Glaucoma | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3.2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2.3 |
| 8 | Leucoma | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3.7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.6 |
| 9 | Glaucoma | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2.3 |
| 10 | Cararata | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.7 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.6 |
| 11 | Cararata | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3.7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3.6 |

LEYENDA:

P.V Patología visual

E.O Expresión Oral

Mt Motricidad

F. Familiarización con objetos

V. Vocabulario

S.T Solución de tareas

C. Construcción de objetos

Con. Conocimiento de cuentos

A. Articulación de sonidos

R. Rompecabezas

Ta. Tacto

Prom. Promedio

P. Pronunciación de sonidos

O. Orientación

As. Asociación de figuras

ANEXO 15

ANEXO 16

ANEXO 17

Principios y Cualidades de la Estrategia Pedagógica

Diagnóstico integral

Contextualización de

Preparación de educadores y la

PRINCIPIOS

Actividades desarrollo.

Aprovechamiento de situaciones y oportunidades para la

CUALIDADE

Carácter preventivo

Carácter

C a r á c t e r



ANEXO 18

FOLLETO DE ACTIVIDADES PARA LA ESTIMULACIÓN DE LAS PREMISAS BÁSICAS PARA EL PROCESO LECTOR EN LOS NIÑOS CON BAJA VISIÓN.

Explicación necesaria.

El folleto que se presenta contiene un total de 40 actividades encaminadas a estimular el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar (lenguaje, percepción, motivación para la lectura, motricidad y el aspecto cognitivo).

Este folleto constituye un material de apoyo para educadores y padres, como responsables del proceso de estimulación en la edad preescolar; es una guía que orienta hacia qué acciones dirigir la estimulación, con prioridad hacia las necesidades de los niños con baja visión de 3 – 5 años. Su contenido puede ser enriquecido con otras ideas novedosas como manifestación de la creatividad de las personas responsabilizadas con la educación de estos niños.

Las actividades que se proponen en el folleto se han elaborado teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio realizado con un grupo de niños con baja visión, por lo que ellas responden en forma diferenciada a las necesidades ocasionadas por la baja visión y a necesidades individuales. Por esta razón, el adulto realizará su selección en dependencia del objetivo que se proponga lograr y de la edad de los niños.

Para la aplicación de las actividades se debe tener en cuenta que los niños necesitan de una serie de condiciones que permiten la ejecución exitosa de las acciones de estimulación que se proponen, las que deben ser garantizadas por los adultos (educadores y padres), encargados del proceso de estimulación, como son:

- El empleo por el niño de las ayudas ópticas (espejuelos, lupas o lentes) y no ópticas (iluminación, contraste y colores) de acuerdo a las necesidades propias de cada niño.
- La realización de actividades en los diversos códigos ambientales que faciliten la visualización del niño (de día, de noche, dentro de un local cerrado, o en lugares abiertos); garantizando mayor nivel de complejidad en cada tarea e ir estimulando de manera que se favorezca el desarrollo de los niveles perceptuales y con ello su eficiencia visual.
- La adaptación de materiales visuales a partir de la propia necesidad del niño (su ampliación o no)
- Realización de actividades en las que se vincule la estimulación de varias premisas básicas, de manera que se enriquezca la experiencia sensorial del niño.
- Proporcionar “ayudas” siempre que sea necesario para que el niño llegue a realizar la tarea independientemente. Las ayudas se pueden organizar a partir de las orientaciones siguientes:
 1. Si el niño no puede realizar la tarea cuando se le presenta por primera vez; se comprobará si se han tenido en cuenta las características de la baja visión (ayudas ópticas y no ópticas) y se debe verificar si el niño conoce lo que debe hacer, de modo que se pueda reorientar la tarea a partir de preguntas como, ¿Qué tienes que hacer?
 2. Cuando el niño no puede realizar la tarea con esta ayuda, entonces se buscarán otros recursos que lo alerten hacia la ejecución de la misma a través de la estimulación verbal, con preguntas que enriquezcan la comprensión de la tarea, como por ejemplo: ¿con qué vamos a jugar?, ¿qué materiales vamos a utilizar?, ¿qué vas a hacer? ¿cómo vas a proceder primero , y ¿después?
 3. Después de brindar las variantes anteriores, si el niño no logra ejecutar la tarea, es necesario entonces, realizar la demostración se deben buscar opciones con otros ejemplos parecidos que ejemplifiquen la tarea a realizar por el niño de manera independiente. Estas demostraciones nunca se realizarán de la misma actividad presentada, pues el niño debe aprender a “transferir esta ayuda” para trabajar por sí solo.

Es importante que los adultos utilicen estas variantes de ayuda en el trabajo con los niños, pues de esta forma estamos contribuyendo a elevar su desarrollo a niveles

superiores, ya que la ayuda oportuna permite que el niño sea más independiente y ascienda a un peldaño superior en su desarrollo.

La sistematicidad en la estimulación con las actividades propuestas en el folleto y otras creadas por los adultos que persigan los mismos objetivos propuestos, garantizará que el niño desarrolle habilidades y capacidades, así como que se forme en él una serie de cualidades y una disposición favorable para el futuro aprendizaje lector.

Contenido de las actividades.

Actividad 1

Título: ¿Qué sonido se escucha más?

Objetivos:

Identificar el sonido que más se repite en un verso.

Analizar palabras para determinar si en ellas se escucha, o no, un sonido determinado.

Desarrollo:

Relatar a los niños una historieta en la que se introducen los elementos que aparecen en el verso. Invitarlos a escuchar un verso que trata sobre los niños que trabajan en un jardín (se puede mostrar alguna lámina para ilustrar la situación).

Se recitará despacio el verso, con énfasis en el sonido /r/.

Raúl dice a René:

riega todas las rosas,

toma las tijeras después

y recogeremos las más hermosas.

Preguntar a los niños, ¿qué sonido se escucha más? Leer el verso cuantas veces que sea necesario; una vez que los niños hayan identificado el sonido que más se escucha, los

invitará a repetir el verso, con énfasis en el sonido /r/. Después preguntará: ¿En qué palabras del verso está el sonido?. Los niños deben responder en oraciones completas.

Posteriormente se realizará un juego, en el cual el niño deberá dibujar un árbol, en el que irá colocando limones como estímulo, a medida que vaya pronunciando palabras con r. Si el niño se equivoca, deberá repetir despacio la palabra, hasta que él mismo se dé cuenta si en realidad el sonido está presente.

Observaciones:

No se debe insistir en la pronunciación del sonido /r/ en los niños, en los que aún no se haya instaurado el fonema. En estos casos puede aceptarse una pronunciación aproximada.

Actividad 2

Título: Vamos a jugar con las palabras.

Objetivos:

Reconocer objetos de la vida diaria.

Elaborar oraciones simples.

Desarrollo:

Se comenzará mostrando diferentes objetos que se emplean en la vida diaria. Se preguntará a los niños, de manera individual o colectiva ¿qué es? ¿qué son?.

Los objetos que se muestren pudieran ser: mesa, silla, sillón, lápiz, plato, maleta, reloj, sartén. Los niños escucharán bien las palabras anteriores y analizarán en cuáles de ellas aparece el sonido /s/. En caso de aparecer el sonido en la palabra, levantarán el círculo y de no aparecer levantarán el cuadrado. Si las respuestas son correctas, elaborarán oraciones, respondiendo preguntas:

_¿Cómo es?

_¿Para qué sirve?

_¿En tu casa hay un objeto igual que éste?

Es necesario que se pronuncien despacio y correctamente las palabras, con énfasis en el sonido /s/.

Para concluir se le recordará a los niños la importancia que tiene la correcta pronunciación de los sonidos en cada palabra y se les dirá, que se pueden pronunciar de diferentes formas: en voz alta, baja, despacio, rápido; pero que siempre es importante que sean bien pronunciadas.

Actividad 3

Título: Yo quiero ser actor.

Objetivo:

Dramatizar el cuento “Los juguetes de Luisito”.

Desarrollo:

Cuando los niños conocen bien la obra y ésta es más dialogada que descriptiva, se les puede encomendar la tarea de que la narren, e imiten el papel de los personajes. En este caso el cuento seleccionado se titula “Los juguetes de Luisito”. Se seleccionan los personajes; se recomienda utilizar juguetes. Un adulto será el narrador y los niños asumirán los roles de los personajes. En esta actividad dramatizada, no es necesario que el adulto se guíe estrictamente por el guión escrito del cuento, puede cambiar algunas palabras o agregar nuevas expresiones, que le proporcionen más sentido a la historia y favorezcan la comprensión. Se hará sin afectar el sentido del cuento original. Los niños deberán aprender o reproducir con exactitud los diálogos, sin cambiar ni omitir expresiones.

CUENTO: “Los juguetes de Luisito”.

Había una vez un niño llamado Luisito, que no cuidaba sus juguetes; ¡ah! ¡Y cómo le regalaba juguetes su papá! Pero el niño los dejaba regados en cualquier lugar del patio y hasta los rompía. Una noche mientras Luisito dormía, se acercaron sus juguetes a la cama y con gran ruido le decían:

_ ¿No te da pena con nosotros? _decía un viejo carrito, al que le faltaban dos gomas
_ ¡Mira cómo nos tienes! _ ¡Ya yo no puedo caminar! _Añadió el carrito, cojeando lastimosamente.

_ ¡Yo estoy toda rayada y he perdido mis bellos colores! _dijo la pelota.

_ ¡A mí me falta la cola! – dijo el papalote.

_ ¡Y yo estoy tan maltratado que no tengo fuerzas para atrapar! – dijo un guante roto y empolvado, que estaba encima del escaparate.

_ ¡¡Tú eres el culpable!!! – gritaron todos a la vez.

_ ¡Nos vamos a casa de otro niño que nos cuida mejor que tú!

_ ¡No, no por favor! – gritó desesperado Luisito. _ ¡No se vayan, quédense conmigo, yo los cuidaré mucho a partir de hoy!

Fue así cómo, a partir de esa noche, Luisito no maltrató más a sus juguetes, y los cuidó bien, pero muy bien.

Actividad 4

Título: ¿Quién repite mejor?

Objetivos: Repetir versos y trabalenguas.

Memorizar versos y trabalenguas.

Desarrollo:

Se le presentará a los niños algunos versos y trabalenguas para que ellos los repitan y memoricen.

TRABALENGUAS.

Paco come poco coco,
poco coco come Paco.

La rana salta en el lago,
junto a todos los sapitos,
saltan, saltan rapidito,
de ramita a gajito.

Discutieron Pepita Poti y Rita Pita,
por la perrita de Pita
que mordió a Pepita Poti.

Actividad 5

Título: El juego de los sonidos.

Objetivos: Imitar sonidos de objetos y voces de animales.

Lograr correcta posición articuladora para emitir cada sonido.

Desarrollo:

Se les dice a los niños que van a jugar con los sonidos, imitando diferentes objetos o voces de animales.

Para empezar se les dice que van a hacer un largo viaje imaginario en tren. Se preguntará a los niños:

--¿Cómo hace el tren? _Ch, Ch, Ch, Ch, Ch,

_ Cuando arranca, ¿cómo hace? _AAAAA... Ch, Ch, Ch, Ch, Ch

_Ya estamos en el tren, y cuando avanza, ¿cómo hace?

_ChChChAAAA. ¿Y cómo hace cuando va muy rápido? ChChChA ChChChE-ChChChI

_¿Y cómo suena si vamos llegando a la estación y va a parar? _AAACHChCh (los niños irán repitiendo los sonidos junto al adulto)

_Ahora volvemos a arrancar (repiten el sonido). Pero, vemos por la ventanilla un gato, ¿cómo hace el gato? _miau, miau, miau.

_Miren, hay una vaca comiendo hierba, ¿cómo hace? _Muuú, muuú

Así se puede hacer con diferentes sonidos.

El adulto debe asegurarse de que los sonidos sean pronunciados correctamente por los niños.

Actividad 6

Título: Los animales que conozco.

Objetivo: Nombrar animales conocidos hasta formar una cadena.

Desarrollo:

Presentar la lámina que ilustre un animal conocido. Identificarlo.

Pedir a los niños que formen una cadena, diciendo cada uno el nombre de dos animales más.

Al terminar contar experiencias sobre el cuidado y cría de los animales domésticos.

Elaborar oraciones con algunas palabras.

Actividad 7

Título: “Los juguetes y los muebles de la casa”

Objetivo: Diferenciar las categorías juguetes y muebles mediante su percepción.

Desarrollo:

Presentar tarjetas y objetos que representen juguetes y muebles: muñeca, sofá cama, carrito, carterita, juego de construcción, escararate, avioncito y pistola.

Separar los muebles de los juguetes; en la parte de arriba los muebles y debajo los juguetes.

Preguntar: ¿dónde se ubican estos muebles (señalar) en la casa?, ¿ para qué lo utilizamos?

Actividad 8

Título: ¿Qué traigo aquí?

Objetivo: Asociar objetos, según sus características.

Medios: Cajas, piedras, plastilina.

Desarrollo:

Variante I:

En una caja se echarán piedras, plastilina.

Preguntar: ¿Cuáles de estos objetos son lisos? ¿Cuáles son rugosos?

Pedir que separen los duros de los blandos; las grandes de los chicos.

Variante II

Decir: Vamos a asociar todos los objetos de acuerdo con su función y separar los que no tengan relación.

Actividad 9

Título: *Conozco a mis amigos*

Objetivo: Reconocer amigos y familiares.

Desarrollo:

Probar a percibir el rostro de los colegas, familiares, amigos y propiciar que lo comparen, estableciendo diferencias en la forma y tamaño del rostro, así como el tipo de cabello. Esta actividad, amena y divertida para los niños, contribuirá al desarrollo de la agudeza y claridad visual de detalles.

Preguntar:

¿Cómo es su piel? ¿Oscura o clara?

¿Es alto o bajito?

El cabello es largo o corto.

Actividad 10

Título: Juego con colores

Objetivo: Seleccionar colores.

Medios: Lápices de diferentes colores y tamaños.

Desarrollo:

Localizar, discriminar y reconocer diferentes colores. Al colocar los lápices de colores encima de la mesa, el adulto debe asegurarse de que haya varios de igual y distinto color, así como de diferente tamaño.

El niño debe ejecutar las órdenes que reciba. Por ejemplo:

_Dame todos los lápices rojos que hay en la mesa.

_Ahora dame los pequeños.

Actividad 11

Título: *Juego con bolas*

Objetivo: Discriminar bolas según sus características.

Medios: Caja de bolas.

Desarrollo:

Con una simple caja de bolas, se tiene la oportunidad de seriar y clasificar por tamaño, color y peso cada bola. Será extraordinario para el niño cada nuevo descubrimiento.

Se le pedirá al niño que seleccione las bolas a partir de determinada característica.

Por ejemplo:

Dame las bolas grandes y las de color rojo.

Une todas las bolas pequeñas.

Actividad 12

Título: Busca los colores”

Objetivo: Localizar objetos de diferentes colores.

Medios: Objetos de colores, formas y tamaños diferentes

Desarrollo:

Se colocará encima de una mesa variedad de objetos de diferente tamaño, forma y color.

Pedir al niño que busque objetos de un color, una forma determinada o simplemente, que guarde en un armario o caja, objetos que presenten un detalle común.

Actividad 13

Título: Adivina, adivinador

Objetivos: Reconocer auditivamente, sin ser vistas, las acciones que realiza el adulto

Desarrollo:

Mostrar a los niños diferentes objetos, como un plato, un tenedor, cepillo de lustrar zapatos, un zapato, una botella de cristal, una pelota, un pedazo de papel, un vaso con agua y otro vacío.

Realizar con ellos diferentes acciones sin que el niño las perciba visualmente:

_ batir con el tenedor como si se hiciera merengue,

_ cepillar los zapatos,

_ sonar la botella con el tenedor,

_dejar caer la pelota,
_rasgar el papel,
_pasar el agua de un vaso a otro y otras acciones posibles.
Los niños deben reconocer qué acción se ejecuta.

Actividad 14

Título: Figuras y colores

Objetivo: Reconocer figuras geométricas y hacerlas corresponder con colores básicos.

Desarrollo:

Para esta actividad se tendrán preparados diferentes materiales, como figuras geométricas recortadas en cartulina de tamaño mediano y se utilizarán además, las crayolas, con los colores básicos: rojo, azul, verde y amarillo. Los materiales serán colocados encima de la mesa.

Primeramente se presentará una figura geométrica dibujada, por ejemplo, un triángulo rojo. El niño debe seleccionar las figuras que se correspondan con la muestra y dibujarlas del color señalado. Esta actividad se repetirá con el resto de las figuras geométricas y los distintos colores.

Posteriormente se invitará al niño a buscar determinada figura geométrica y a mencionar de qué color es. Es importante que se trabaje la orientación espacial, como por ejemplo:

- _Busca el triángulo que está arriba y píntalo de amarillo.
- _Busca el círculo que está más cerca de ti y píntalo de verde.

Es necesario que el niño realice estas actividades en reiteradas ocasiones.

Actividad 15

Título: ¿Cómo soy?

Objetivo: Describir distintos objetos según su forma y textura.

Desarrollo:

Se mostrará a los niños diferentes objetos, tales como: un pedazo de algodón, una lima de uñas, un jabón, una esponja, entre otros.

Se les invitará a tocar cada uno por separado y responder cómo es

Los niños responderán si son blandos, duros, lisos, rugosos, según su textura.

Si son grandes, pequeños, redondos, cuadrados, según la forma del objeto.

Actividad 16

Título: La bolsa mágica.

Objetivo: Reconocer objetos según su forma, tamaño, textura y utilidad.

Desarrollo:

Se comunica a los niños que hemos traído una sorpresa: una bolsa mágica, en la cual hay diferentes objetos que ellos irán sacando.

Los niños se sentarán en círculo y a medida que escuchan música irán pasando la bolsa; cuando la melodía se detenga, el que tenga la bolsa extraerá un juguete y responderá las preguntas:

- ¿Qué es?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo es? ¿Es blando o duro?
- Extrae otro objeto igual a ese, pero más pequeño.
- Saca de la bolsa todos los objetos de ese mismo tamaño.
- Extrae el objeto más grande de la bolsa.

Los objetos pueden ser: pelotas, plastilina, carritos de madera, bolas, etc (deben estar repetidos y ser de diferentes tamaños).

Actividad 17

Título: ¿Frío o caliente?

Objetivo:

- ◆ Identificar mediante el tacto la temperatura de diferentes objetos.

Medios:

Desarrollo:

Se dirá a los niños, que deben tocar con sus manos los objetos para decir si están fríos o calientes, secos o mojados.

Se les mostrará un cubito de hielo y se les preguntará: _ ¿Está frío o caliente?

Se verterá en una taza un poco de leche caliente para que los niños toquen la vasija por fuera y determinen su temperatura.

Se mostrará una esponja bien mojada y se preguntará a los niños: _ ¿Está mojada o seca?

Se procederá de esta manera con los demás objetos.

Actividad 18

Título: Busco la luz.

Objetivo:

- ♦ Mover los ojos en distintas direcciones para estimular la movilidad y fijación.

Medios: linterna

Desarrollo:

Invitar a los niños a jugar: unos hacen de policías y otros de niños u objetos perdidos.

Explicar que los policías tendrán una linterna para iluminar a los niños perdidos. Todos deben seguir con la vista la luz de la linterna y describir el objeto o persona que señale la luz.

- Se cambiará la posición de la luz de la linterna, primero hacia lugares más cercanos y después más lejanos.
- Se encenderá la linterna hacia una posición u otra.
- Se dejará encendida y se moverá la luz hacia diversos lugares. En este caso se comprobará si el niño sigue la luz con la vista.

Actividad 19

Título: El ensarte de cuentas

Objetivo:

- ♦ Ensartar cuentas para un collar.

Medios: Cordel, hilo, cuentas, semillas, botones

Desarrollo:

Presentar los materiales: cordel de nylon, hilo, semillas, botones, cuentas.

Invitar a los niños a hacer uno o varios collares, combinando diferentes materiales.

Pedirles que digan a quién quisieran regalarle el collar y por qué.

Presentar diversos objetos para hacer el collar, primero el niño seleccionará el que desee para su ejecución.

Después se dirige por el adulto los objetos que se harán, de manera que sea cada vez más compleja la actividad perceptual del niño.

Actividad 20

Título: El explorador

Objetivo: Reconocer acciones que se realizan con objetos de la vida cotidiana.

Medios: Diferentes objetos.

Desarrollo:

Motivar a los niños diciéndoles que van a convertirse en exploradores.

Presentar objetos como: cajas de talco, shampoo, desodorante. Ayudarán al reconocimiento de su uso y función.

El explorador (niño) además, podrá ayudar a mamá descubriendo las diferentes maneras de usar un objeto. Por ejemplo, coger los objetos que sirven para: comer, servir la sopa, hacer las compras, guardar juguetes y ropa, colocar vasos, frutas, y alimentos.

Actividad 21

Título: Cambios en la naturaleza

Objetivo:

◆ Reconocer cambios que se producen en la naturaleza.

Medios: Pomo de cristal o plástico, algodón, agua, frijoles.

Desarrollo:

Observar cómo cambia la naturaleza (Este tipo de actividad contribuirá al desarrollo cognitivo y de la percepción visual de detalles)

Los cambios de temperatura, sucesión del día y la noche, los cambios naturales durante las estaciones del año, deben ser tenidos en cuenta en cada actividad que se realice con el niño. Por ejemplo, plantar frijoles será divertido y constituirá una experiencia inolvidable.

Dirigir la observación del niño hacia determinados detalles, de manera que éste pueda encontrar diferencias en los cambios que se producen.

Actividad 22

Título: Visita al Zoológico.

Objetivos:

◆ Describir las características externas de algunos animales.

◆ Ampliar los conocimientos de los niños acerca de la utilidad y cuidados que requieren los animales.

Desarrollo:

Se visitará previamente el Zoológico para conocer los animales que allí se encuentran.

Se seleccionarán preguntas para realizarlas durante la visita.

Se informará a los niños previamente de la visita al Zoológico, para observar los animales que allí viven.

Se les invitará observar a los animales para después decir cómo son, en cuanto a tamaño y color.

Comunicar que deben ser muy cuidadosos al acercarse a las jaulas de los animales.

Preguntar:

_ ¿Conocen ustedes algunos de estos animales?

Observarán otras características de los animales como: cuántas patas tienen, cómo tienen el cuerpo cubierto, si tienen alas, decir sus nombres. Invitarlos a comparar a los animales entre sí.

Después de la visita, los niños harán breves relatos sobre los animales observados y podrán dibujar los que más les gustaron.

Actividad 23

Título: Conversación sobre José Martí.

Objetivos:

- Fomentar sentimientos de amor y respeto hacia los héroes de la Patria.

Desarrollo:

Presentar una lámina con la figura de José Martí y preguntar:

_ ¿Quién es?

Brindar a los niños breves nociones sobre Martí

Conversar sobre la fecha del 28 de enero,

Invitarlos a escuchar algunos versos sencillos escritos por Martí,

Preguntar:

_ ¿Por qué los niños deben querer a Martí?

Pedir a los niños el nombre de otros héroes de la Patria u hombres que han luchado por la libertad de su país.

Actividad 24.

Título: ¿Qué tienen?

Objetivo: Reconocer características de los objetos.

Desarrollo:

Se irán mencionando diferentes objetos e ir preguntando ¿Qué tiene?. El niño mencionará características externas de los objetos. Por ejemplo: la muñeca tiene: cabeza, brazos y piernas.

_ ¿Qué tiene la silla? (patas)

_ ¿Qué tiene el animal?

_ ¿Qué tiene la bicicleta?

_ ¿Qué tienen las personas?

Se realizarán preguntas que abarquen diferentes objetos del mundo que rodea al niño.

Actividad 25

Título: Armar rompecabezas.

Objetivo: Asociar láminas conocidas para armar un rompecabezas.

Desarrollo:

1. Presentar varias láminas. Conversar sobre ellas.
2. Entregar a los niños rompecabezas de 3, 4 ó 5 piezas, para que los armen.
3. Conversar sobre las figuras formadas.
4. Formar oraciones con algunas palabras.

Actividad 26

Título: Vamos a pasear y a subir...

Objetivo: Descubrir características en objetos recreativos

El hecho de que los niños puedan subir encima de cajas, mesas, bancos, permitirá descubrir las diferencias de alturas, longitud, profundidad, etc; además, se sentirán a gusto y pueden ir desarrollando su independencia.

Es importante complejizar este tipo de actividad con alturas y escalones de menor a mayor tamaño.

Actividad 27

Título: Juego con plastilina.

Objetivo: Elaborar y modelar formas concretas y figuras abstractas con plastilina, palos, papeles lumínicos, mediante la manipulación del objeto.

Presentar el modelo de un payaso, un camión u otros objetos que llamen la atención del niño.

Pedirle que cree otros sin la presentación del modelo.

Actividad 28

Título: La bola perdida

Objetivos:

Ensartar bolas.

Desarrollo:

Se comenzará la actividad narrando una historia a los niños sobre una pequeña niña llamada María, a la cual su papá regaló una bolsa de bolas rojas, pero la niña se fue a jugar al parque y las bolas se le extraviaron. Ahora la niña está muy triste y nosotros vamos a ayudarla a encontrar las bolas que perdió. Para poder ayudarla, tenemos que tratar de unir esas bolas para que no se les vuelvan a perder.

Se tendrán preparadas varias cajitas con bolas de diferentes colores en su interior, las que serán entregadas a cada niño, conjuntamente con un pedazo de cordel (las bolas deben tener un orificio abierto).

Se les invitará a ensartar las bolas con el cordel, para que de esta forma se mantengan unidas. Deberá estimularse la actividad, diciendo a los niños que la pequeña María ya está muy contenta porque recuperó las bolas que le regaló su papá.

Actividad 29

Título: ¡A encontrar al payaso!.

Objetivo: Rasgar figuras en papel.

Desarrollo:

Se comenzará contando a los niños la historia de un payaso muy alegre que se ha escapado del circo y que ellos serán los encargados de encontrarlo para llevarlo de vuelta al circo.

Se tendrán dibujadas diferentes figuras geométricas que forman el cuerpo del payaso y se entregarán para que rasguen y armen la figura del payaso perdido.

Al terminar de formar el payaso, los niños deberán colorear con crayolas su interior, hasta que quede tan bonito, como el payaso perdido. Cada niño podrá desarrollar su creatividad.

Actividad 30

Título: A jugar

Objetivo: Modelar objetos con plastilina.

Desarrollo:

Se comenzará la actividad invitando a los niños a realizar diferentes trabajos, según su creatividad con el modelado de plastilina.

Se repartirá un pedazo de plastilina a cada niño y se le enseñará a trabajar con este material. Se debe realizar una demostración de modo que le sirva de modelo, para que pueda observar y dejar correr su imaginación.

Actividad 31

Título: Vamos a dibujar líneas.

Objetivo: Imitar trazos de líneas guiados por un modelo.

Desarrollo:

Se presentarán diferentes modelos a los niños, los que, después de observarlos, podrán imitar. Para esto se utilizarán hojas de papel y lápices de colores. Por ejemplo: se pueden presentar líneas finas y gruesas.

El grosor de las líneas que se presenten estará acorde a las necesidades propias de cada niño.

Se debe pedir que pasen sus dedos por las líneas para comprobar si han percibido el trazo presentado.

Unir puntos:

Se pueden utilizar otros modelos.

Actividad 32

Título: Los constructores.

Objetivo: Construir objetos de la vida diaria con distintos materiales, sin la ayuda de modelos.

Desarrollo:

Se facilitará a los niños fichas de dominó, piezas de madera de diferente forma, cajitas y otros materiales.

Se les invitará a construir lo que ellos deseen, aunque podrán darse algunas sugerencias como: garajes para guardar máquinas y camiones de diferente tamaño; puentes pasar por debajo de ellos, barcos, casas, escaleras, torres, caminos.

Al finalizar, pueden seleccionarse los mejores trabajos. Es importante la estimulación de los niños, mientras se encuentren trabajando.

Actividad 33

Título: La escuelita

Objetivo: Imitar los diversos roles vinculados a la escuela.

Desarrollo:

Invitar a los niños a jugar a la escuelita.

Entregar objetos de la escuela: pizarra, libros, lápices y hojas de papel.

Invitarlos a escoger sus roles e indicar intercambio de roles. Controlar las acciones que se van realizando.

El adulto puede participar en el juego desempeñando algunos roles, de manera que facilite la acción que realizará el niño.

Deben participar también otros niños para que seleccionen el rol que desempeñarán en el juego.

Actividad 34

Título: Los materiales de mi escuela.

Objetivo: Identificar los materiales que se utilizan en la escuela.

Desarrollo:

Presentar diversos objetos: lápices, pomos, cazuelas, libros, juguetes, tenedores, etc.

Invitarlos a seleccionar los objetos que se utilizan en la escuela para aprender.

Conversar sobre la utilidad de cada objeto seleccionado.

Actividad 35

Título: ¿Quién me hace un cuento?.

Objetivo:

Narrar partes de cuentos escuchados.

Desarrollo:

Invitar a los niños a conversar sobre los cuentos que les han leído sus hermanos, padres u otras personas.

Pedirles que digan el nombre del cuento y sobre qué trata.

Invitarlos a narrar el cuento o una parte de él como lo recuerden.

Actividad 36

Título: El mundo que me rodea.

Objetivo: Reconocer características de un objeto o local

Desarrollo.

Explorar el ambiente del local de actividades y de las dependencias de la casa o de la escuela, tocando con las manos las puertas, muebles, cocina, baño o pasillos, permitirá descubrir el tamaño, largo y la profundidad de estos objetos, además de percibir la diferencia entre uno u otro y conocer el mundo a su alrededor.

Pedir que nombren los objetos percibidos, su utilidad y quiénes se sirven de ellos.

Actividad 37

Título: Figuras transformadas.

Objetivos:

Conocer que las figuras geométricas pueden transformarse.

Reconocer las formas, independientemente de su variación.

Desarrollo:

Se presenta una lámina de una figura incompleta, a la que le falta un detalle de forma rectangular. Se ofrece al niño un alambre cerrado con una forma indeterminada para que

logre modelar con él, la parte de la figura que falta. Utilizando la forma modelada, el niño busca entre varias partes que se encuentran en la mesa la que es igual y que constituye la pieza que falta en la lámina.

Se presenta otra lámina, a la que le falta un detalle de forma cuadrada. Los niños, utilizando el rectángulo modelado con alambre, lo transforman en un cuadrado. Guiándose por él, busca la pieza que falta entre varias que se le ofrecen.

En un segundo momento de la actividad se reparten pedazos de alambre, con los que los niños modelan rectángulos, los transforman en cuadrados y viceversa.

Actividad 38

Nombre: El rompecabezas.

Objetivos:

Armar rompecabezas para desarrollar las habilidades motoras.

Relatar los cuentos que se forman con los rompecabezas.

Desarrollo:

Invitar a los niños a armar rompecabezas con los distintos cuentos que ellos conocen

Se habrán preparado previamente las tarjetas de los rompecabezas de acuerdo con los cuentos. Cada rompecabezas podrá tener tres, cuatro o seis tarjetas.

Los cuentos utilizados están en las orientaciones metodológicas para la educación de los niños en el sexto año de vida, pudieran ser:

1. La arañita de plata.
2. La pelota de Robertico.
3. El cangrejito valiente.

Se harán algunas demostraciones y posteriormente los niños trabajarán de forma individual.

Al finalizar podrán narrar el cuento que pertenece al rompecabezas que armó.

Actividad 39

Título: Las frutas.

Objetivos:

Reconocer algunas frutas.

Conversar sobre las diferentes formas de consumo de las frutas.

Desarrollo:

Breve conversación acerca de las frutas y su importancia. Preguntar:

-¿Comen frutas?

-¿Les gusta?

-¿Que podemos hacer con las frutas?

Comentar que vamos a realizar una actividad muy linda, porque ustedes van a reconocer los distintos tipos de frutas.

Se presentan diversas frutas: mango, guayaba, plátano, mamey, mandarina y manzana.

Se preguntará:

-¿Cómo son?

-¿Cuál es su forma?

-¿Tienen olor? -Vamos a probar la que deseemos

Se podrá trabajar la orientación espacial:

-Coge el plátano que está arriba de la mesa, o busca la fruta que está debajo.

Actividad 40

Título: Preguntas y respuestas.

Objetivos: Responder preguntas mediante oraciones sencillas.

Expresar su conocimiento sobre los miembros de la familia y las labores del hogar.

Desarrollo:

Presentar fotos o láminas, para identificar:

¿Quiénes están?

¿Qué hacen?

¿Cómo están vestidos?

Conversar sobre los miembros de la familia y las acciones que realizan en el hogar.

Preguntar: ¿Cómo son? Altos o bajos, ¿Cómo tienen el pelo? Largo o corto.

Encuesta a expertos

Objetivo: Valorar la Estrategia Pedagógica dirigida a la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión en edad preescolar.

| | |
|------------------------------------|--|
| Nombre y apellidos | |
| Años de experiencia profesional | |
| Centro de trabajo actual | |
| Categoría científica y/o académica | |

Estamos desarrollando una investigación sobre las premisas básicas para el proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión, en la que se propone como resultado una Estrategia Pedagógica para su estimulación, la cual requiere de su opinión, por lo que solicitamos su colaboración.

Para realizar la consulta, como parte de la utilización del método de investigación criterio de expertos, es necesario determinar su coeficiente de competencia en este tema para lograr validez en los resultados, por lo que necesitamos respuestas lo más objetivas posible:

1. Marque con una cruz (X) la casilla que corresponde al grado de conocimiento que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala de 1 a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | |

2. Realice una autovaloración de la influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una X en las categorías correspondientes: A (alto), M (medio), B (bajo).

| Fuentes de argumentación | A (alto) | M (medio) | B (bajo) |
|--|----------|-----------|----------|
| Análisis teóricos realizados por usted. | | | |
| Su experiencia práctica. | | | |
| Estudios de trabajos de autores nacionales | | | |
| Estudios de trabajos de autores extranjeros. | | | |
| Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero. | | | |
| Su intuición. | | | |

3. De la Estrategia Pedagógica propuesta, como resultado de la investigación realizada, es necesario que opine sobre sus aspectos principales. Para ello debe marcar en una escala de 5 categorías (C), cuán adecuado considera cada aspecto. Las categorías son:

C1: Muy adecuado.

C2: Bastante adecuado.

C3: Adecuado.

C4: Poco adecuado.

C5: No adecuado.

Los aspectos a valorar se presentan en la siguiente tabla. Solo debe marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que se le merece desde el análisis de la Estrategia Pedagógica que le ha sido presentada.

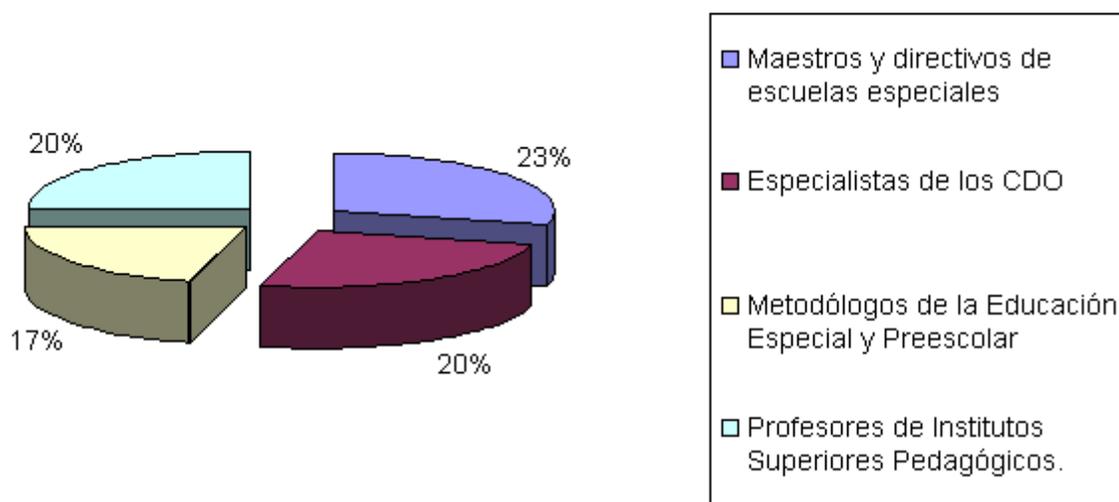
| No | Aspectos a valorar | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
|----|--|----|----|----|----|----|
| 1 | Grado de relevancia de las posiciones teóricas que sustentan la Estrategia Pedagógica. | | | | | |
| 2 | Grado de relevancia de los criterios para el desarrollo de las premisas básicas. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|
| 3 | Grado de relevancia del contenido de cada una de las etapas propuestas para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas. | | | | | |
| 4 | Utilidad práctica de la Estrategia Pedagógica en la intervención con estos niños. | | | | | |

4. Exponga (según su criterio) en qué medida la Estrategia propuesta puede contribuir a solucionar los problemas de la preparación para el proceso lector en niños de edad preescolar con baja visión.
5. ¿Qué sugerencias y recomendaciones puede ofrecer para el perfeccionamiento de la Estrategia?

ANEXO 20

Funciones que realizan los expertos



ANEXO 21

Coefficiente de conocimiento (Kc) de cada uno de los expertos

| Nº de experto | Kc |
|---------------|-----|
| 1 | 0,9 |
| 2 | 0,9 |
| 3 | 0,9 |
| 4 | 1 |
| 5 | 0,9 |
| 6 | 1 |
| 7 | 0,9 |
| 8 | 0,9 |
| 10 | 0,8 |

| | |
|----|-----|
| 11 | 1 |
| 12 | 0,6 |
| 13 | 0,9 |
| 14 | 0,9 |
| 15 | 0,9 |
| 16 | 0,8 |
| 17 | 0,8 |
| 18 | 0,8 |
| 19 | 1 |
| 20 | 0,9 |
| 21 | 1 |
| 22 | 0,7 |
| 23 | 0,8 |
| 24 | 0,9 |
| 25 | 0,8 |
| 26 | 1 |
| 27 | 0.7 |
| 28 | 0.9 |
| 29 | 0.9 |
| 30 | 0.8 |

ANEXO 22

Valores que demuestran el Coeficiente de argumentación (Ka) de la autovaloración realizada por los expertos y el coeficiente de competencia Kc)

| N° de experto | Ka | K |
|----------------------|-------------|-------------|
| 1 | 1 | 0,95 |
| 2 | 1 | 0,95 |
| 3 | 1 | 0,95 |
| 4 | 0,90 | 0,95 |
| 5 | 1 | 0,95 |

| | | |
|----|------|------|
| 6 | 1 | 0,95 |
| 7 | 0,9 | 0,95 |
| 8 | 1 | 0,95 |
| 9 | 1 | 0,9 |
| 10 | 0,90 | 0,85 |
| 11 | 1 | 1 |
| 12 | 0,90 | 0,75 |
| 13 | 1 | 0,95 |
| 14 | 1 | 0,95 |
| 15 | 1 | 0,95 |
| 16 | 0,9 | 0,85 |
| 17 | 0,9 | 0,85 |
| 18 | 0,9 | 0,85 |
| 19 | 1 | 1 |
| 20 | 1 | 0,95 |
| 21 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 0,85 |
| 23 | 1 | 0,85 |
| 24 | 1 | 0,95 |
| 25 | 0,8 | 0,8 |
| 26 | 1 | 1 |
| 27 | 1 | 0,85 |
| 28 | 0,9 | 0,9 |
| 29 | 0,9 | 0,9 |
| 30 | 0,9 | 0,9 |

Si $0,8 < K < 1,0$ – K Alta

Si $0,5 < K < 0,8$ _ K Media

Guía de observación participante.

Objetivo: Valorar la dinámica del desarrollo de los talleres y encuentros de preparación.

Aspectos a observar durante el desarrollo de los talleres metodológicos y los encuentros de preparación:

- Temáticas desarrolladas en cada sesión.
- Vías utilizadas para obtener la información.
- Comportamiento de los participantes en las diversas actividades.

Entrevista grupal a los educadores (posterior a los talleres de preparación)

Objetivo: Valorar la viabilidad de la implementación en la práctica de las acciones realizadas en la preparación de los educadores para la estimulación del desarrollo de los niños con baja visión.

Educador, necesitamos su cooperación en las respuestas sobre las actividades de preparación recibidas.

1. Considera usted que después de la preparación teórico - metodológica recibida, está preparado para asumir el trabajo de estimulación de las premisas básicas del proceso lector en los niños con baja visión en edad preescolar. ¿Por qué?
2. Mencione algunas de las actividades que usted realizaría para estimular a los niños hacia la lectura.
3. ¿Cómo lograría la correspondencia entre las actividades y las particularidades de los niños? Ejemplifique.
4. ¿Qué categoría evaluativa otorgaría a la preparación recibida?

Gracias

Encuesta a los padres (posterior a los encuentros de preparación)

Objetivo: Valorar el nivel de satisfacción de la familia con respecto a las orientaciones sobre la estimulación del desarrollo de sus hijos..

Estimado padre: Hemos realizado diversas acciones para orientarlos en cuanto a la estimulación del desarrollo de sus hijos, con vistas a lograr una mejor preparación para el futuro proceso lector, por lo que necesitamos conocer sus criterios al respecto, los cuales serán de gran importancia para el desarrollo de nuestra investigación

1. Participó en las actividades de orientación que se realizaron durante el proceso de estimulación.

Sí ----- No----- ¿Por qué?-----

2. Le fue posible aprender a identificar la patología visual de su hijo y comprender las consecuencias que pueden tener en su desarrollo integral.

Sí ----- No----- Fundamente-----

3. De los siguientes aspectos, señale los que Ud. considera necesarios para estimular el futuro proceso lector:

Lenguaje----- Audición----- Motricidad-----

Visión----- Tacto----- Motivación por la lectura---

Conteo----- Cantar-----

4. Marque con una cruz (X) la evaluación que otorgaría a las acciones de orientación recibidas.

Bien---- Regular---- Mal-----

5. Enumere cinco tareas en las que usted se considere preparado y dispuesto a realizar con su hijo en el hogar como preparación para el futuro proceso lector.

6. Marque con una cruz (X), el nivel de satisfacción ante las orientaciones de estimulación recibidas para estimular las premisas básicas para el proceso lector en sus hijos.

- a) Satisfecho -----
- b) Medianamente satisfecho-----
- c) Insatisfecho-----

Explique por qué

Gracias.

ANEXO 26

Guía de observación (no participante)

Objetivo: Valorar la dinámica de las actividades de estimulación con los niños en edad preescolar que presentan baja visión.

Aspectos a observar:

1. Tipos de actividades (juegos, paseos, actividades docentes, excursiones y otras.)
2. Tipos de juegos (libres, dirigidos, de roles con otros niños.)
3. Momentos de la actividad docente en que se realiza la estimulación (en la motivación, en la ejecución o en las conclusiones).
4. Aprovechamiento de situaciones incidentales para estimular el desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector.
5. Aplicación de ayudas ópticas y no ópticas.

6. Adecuación y orientación para la utilización de locales o lugares acorde a sus necesidades visuales de los niños.

7. Aspectos del desarrollo que se estimulan durante la actividad.

ANEXO 27

EVENTOS Y PUBLICACIONES EN LOS QUE SE HA PRESENTADO LA TEMÁTICA OBJETO DE ESTUDIO

Participación en eventos:

1997: *II taller Internacional y IV Nacional de transformaciones de la Educación Primaria.* “Experiencias del diagnóstico de las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual”.

1998: *Congreso Mundial de Educación Especial.* “Caracterización de las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual”

1999: *Congreso Internacional “Educación y Diversidad.”* Actividades correctivas para las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual del primer ciclo”.

2001: *10ma Conferencia Latinoamericana de la Educación Especial, y Congreso Internacional “Pedagogía 2001”.* Propuesta pedagógica para la prevención –corrección de las dificultades lectoras en menores con discapacidad visual.

2002: *IV Simposio Internacional sobre el Pensamiento Pedagógico, Educación y Cultura en Latinoamérica. Y Congreso Internacional “Educación y Diversidad”.* El proceso de estimulación visual en preescolares con necesidades educativas especiales en el área de la visión.

2003: *Congreso Internacional “Pedagogía 2003”.* La estimulación visual en preescolares con discapacidad visual.

2004: *V Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Latinoamérica.* La preparación para aprender a leer. Una necesidad del niño con baja visión.

2004: *Congreso “Educación y Diversidad* La preparación de la familia para la estimulación del desarrollo de los niños en edad preescolar, con baja visión.

2004: *Evento provincial "Pedagogía 2005"*. Estrategia Pedagógica para la estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños en edad preescolar con baja visión.

Publicaciones:

Caracterización de las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual del primer ciclo de la educación primaria. Tesis de Maestría. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Ciudad de La Habana. 1996.

Experiencias de diagnóstico de las dificultades lectoras en niños con discapacidad visual. En: publicaciones del Evento "II Taller Internacional y IV Nacional de transformaciones de la Educación Primaria". Cienfuegos. 1997

La estimulación del desarrollo de los niños en edad preescolar, con discapacidad visual. En: Revista Atenas. 2001.

La educación preescolar de los niños con discapacidad visual. En: Educación de niños con discapacidades visuales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2003. Libro de Texto para los ISP.

Concepciones actuales acerca de la discapacidad visual. En: Educación de niños con discapacidades visuales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2003. Libro de Texto para los ISP.

La estimulación del desarrollo de las premisas básicas para el proceso lector en niños con baja visión. Revista Electrónica. Centro de Estudios. ISP. Matanzas. 2004

