

Cal. Tal  
SEP -

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD 141 GUADALAJARA



**PROBLEMAS DE ATENCION Y ESTIMULACION EN  
NIÑOS EN EL PERIODO SENSORIOMOTRIZ**

**INVESTIGACION DE CAMPO**

**QUE PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN  
EDUCACION BASICA PLAN 1979.**

**P R E S E N T A :**

**SAHARA ELENA CASTRO GOMEZ**

**LAGOS DE MORENO, JAL. MAYO DE 1996.**

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 7 DE JUNIO DE 1996

23-1-97 AEEB

C. PROFR.(A) SAHARA ELENA CASTRO GOMEZ  
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intítulado: "PROBLEMAS DE ATENCION Y ESTIMULACION EN NIÑOS EN EL PERIODO SENSORIOMOTRIZ Y ALTERNATIVAS DE TRABAJO"

\_\_\_\_\_, opción INVESTIGACION DE CAMPO, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR. ARMANDO MARTINEZ MOYA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



*Ofelia Morales*  
D<sup>CA</sup> OFELIA MORALES ORTIZ  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES  
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 14A GUADALAJARA

S.E.P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 141  
GUADALAJARA

C.c.p. Departamento de Titulación de LEPEP.

# INDICE

INTRODUCCION.....	7
-------------------	---

## CAPITULO I

### FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES SOBRE MI PRACTICA DOCENTE.....	13
1.2 PLANTEAMIENTO Y DELIMITACION DEL PROBLEMA.....	17
1.3 JUSTIFICACION.....	22
1.4 PROPOSITOS.....	24

## CAPITULO II

### HIPOTESIS

2.1 PLANTEAMIENTO HIPOTETICO.....	26
-----------------------------------	----

## CAPITULO III

### MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

3.1 UN INTENTO DE CONCEPTUALIZACION	
La Educación Especial en México.....	30
Fundamentos de Educación Especial.....	32
Servicios de Educación Especial.....	34
Area de Deficiencia Mental.....	35
Area de Trastornos Visuales.....	36
Area de Trastornos de Audición.....	36

Area de Trastornos Neuromotores.....	36
Conceptos Básicos para Intervención Temprana.....	37
Conceptos de la Psicogenética de Jean Piaget.....	40
Aportaciones de Arnold Gesell.....	57
Cuadro Comparativo del Periodo Sensoriomotriz según Arnold Gesell y Jean Piaget.....	60

## CAPITULO IV

### MARCO DE REFERENCIA

4.1 La Escuela de Educación Especial y sus alrededores.....	64
---	----

## CAPITULO V

### METODOLOGIA

5.1 Enfoque Metodológico.....	68
Acercándonos a la Comunidad y a los Maestros.....	70
Entrevista # 1 a Padres de Familia.....	72
Entrevista # 2 a Maestros.....	74
Representatividad.....	77

## CAPITULO VI

### PRESENTACION DE RESULTADOS

6.1 Resultados.....	80
---------------------	----

## CAPITULO VII

CONCLUSIONES.....	99
-------------------	----

## ANEXOS

## BIBLIOGRAFIA

"Una persona es minusválida cuando se le niegan las oportunidades de que se dispone en general en la comunidad y que son necesarias para los elementos fundamentales de la vida familiar, la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad financiera y personal, la participación en grupos sociales y políticos, las religiosas, las relaciones íntimas y sexuales, el acceso a instalaciones públicas, la libertad de movimientos y el estilo general de la vida diaria."

Fragmento del párrafo 21 del Programa de Acción Mundial para los Discapacitados.

A LOS MAESTROS DISPUESTOS A APRENDER DE  
LOS NIÑOS.

A LOS NIÑOS, QUE TANTO TIENEN QUE ENSEÑARNOS  
ACERCA DEL PENSAMIENTO Y EL APRENDIZAJE.

# **INTRODUCCION**

## INTRODUCCION

El presente trabajo surge a partir de un interés en el apoyo a las personas discapacitadas; este interés se fue convirtiendo en una preocupación académica en la medida de mi involucramiento en la educación especial.

Cada persona discapacitada tiene un valor único. Porque es una persona que posee los derechos de todo ser humano: derecho a la vida, a los cuidados, a la educación y al trabajo; igualmente, la persona dañada en sus capacidades y en su psiquismo tiene posibilidades de amar, de ser amada y respetada.

Esta inquietud no debe quedarse nada más así; es ella la que me invita a trabajar por los rechazados, actuando para que nuestra sociedad sea más justa con todos los seres humanos.

Piaget definió el desarrollo del pensamiento lógico en etapas por las que pasan todos los individuos en una progresión ordenada, variando sólo el tiempo en que se presentan, puesto que la maduración, las experiencias con el medio, la transmisión social y la equilibración determinan el ritmo evolutivo de cada ser humano.

Estas aportaciones de Piaget tendientes a descubrir el ambiente psicobiológico por el que pasan los individuos está también influenciado por una infinidad de elementos circunstanciales, atípicos, coyunturales; uno de ellos son los problemas de ciertas disfunciones orgánicas. Debido a la falta de información sobre estos problemas, existe la noción ordinaria de que una persona con ciertas evidencias "anormales" no tiene capacidad de superación e incluso de igualdad en el desarrollo de su pensamiento respecto a las demás personas.

Esta investigación se basa en el planteamiento que Piaget y Gesell hacen del período sensoriomotor, para de ahí, intentar analizar las implicaciones en la relación teoría-práctica dentro del aula en el nivel de intervención temprana. Es decir, el estudio intenta indagar y constatar las deficiencias en la estimulación temprana, en particular en lo concerniente al periodo sensoriomotriz a partir de la acción de maestros y padres de familia.

El aprendizaje y desarrollo del individuo se traduce en una modificación de la conducta, a través de la estimulación, a partir de la modificación de esquemas de acción del individuo con base en los sistemas biológicos y cognoscitivos.

Todo lo anterior viene a colación en función de las dificultades que como maestra de educación especial enfrente a nivel de Intervención Temprana y que consiste fundamentalmente en problemas

de atención y estimulación en niños en el período sensoriomotriz, con objeto de desarrollar una acción acorde precisamente con dichas situaciones de cada niño. Aspecto que más adelante quedará ampliamente explicado.

Este trabajo de investigación, representa para mí algo muy importante, porque constituye la primera experiencia como investigadora. Encontré en su realización diversos problemas, entre ellos dificultades para buscar y diseñar los instrumentos más ideóneos que me permitirán reflejar la realidad que estaba buscando, dificultades de tiempo; pero a pesar de todo, encontré personas que colaboraron entusiastamente en la realización de encuestas, entrevistas y comentarios, porque aquellos que mostraron recelos o temor a ser presentados como los porcentajes de un texto, se dieron cuenta que su participación mejoraría este trabajo y que sólo existía la mejor intención de realizar una investigación que mejorará en parte, la problemática que a todos nos aqueja.

Agradezco las facilidades que me brindaron los padres familia, los propios alumnos y a mis colegas maestros en la realización de este trabajo, reconociendo también que es solamente el inicio del abordamiento de un problema complejo y dramático que requiere de una permanente atención y valoración a fin de ir mejorando la calidad de los servicios que como maestra debo realizar.

Al hacer un análisis del trabajo que desarrollé en la escuela, detecté con preocupación lo poca o nula importancia que los docentes damos a la investigación.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera:

#### EN EL CAPITULO I: FORMULACION DEL PROBLEMA.

Aquí presento un antecedente de mi práctica docente, la situación del planteamiento y delimitación del problema, se justifica la investigación de campo y se establecen los propósitos.

#### EN EL CAPITULO II: HIPOTESIS.

En este capítulo se fundamentan las supuestas dificultades del problema en cuestión y mencionándose en ese sentido las causas y los efectos hipotéticos que orientaron el desarrollo del trabajo.

#### EN EL CAPITULO III: MARCO TEORICO-CONCEPTUAL.

Me acerco a lo que la teoría dice sobre el período sensoriomotriz. Se confrontan teorías pedagógicas y práctica educativa, se articularon conceptos y hechos en torno a mi problema de investigación, expuse conductas, actitudes y opiniones que me permitieron comprender y planear ésta investigación de campo.

#### EN EL CAPITULO IV: MARCO DE REFERENCIA.

Aquí se precisan las características principales del lugar donde se ubica el problema, pues el contexto y los espacios inciden directa o indirectamente en el problema.

#### EN EL CAPITULO V: METODOLOGIA.

Presento el procedimiento que utilice para la obtención de datos y la forma como los fui procesando..

#### EN EL CAPITULO VI: PRESENTACION DE RESULTADOS.

En este capítulo se muestran los datos arrojados por la investigación de campo, avalados por análisis estadísticos.

#### EN EL CAPITULO VII: CONCLUSIONES.

Se señalan los hallazgos principales que contribuyen al esclarecimiento del problema.

ANEXOS: Se presenta un anexo de lecturas de varios autores, que a través de ellas invitan a la reflexión y a la necesidad de un cambio en nuestra labor docente. También se incluyen gráficas que apoyan información del capítulo VI, y además una propuesta pedagógica que, si bien no era necesaria incluirla, lo hice como un intento de aportación a la resolución del problema.

# **CAPITULO I**

## **FORMULACION DEL PROBLEMA**

Un acercamiento a mi labor educativa

## **1.1 ANTECEDENTES SOBRE MI PRACTICA DOCENTE.**

Mi labor como maestra no ha sido ortodoxa; estudié para educadora y solo muy brevemente (un año) trabajé con niños de preescolar. Mi trabajo ha sido muy cambiante; he trabajado con adultos, adolescentes y niños, todo ello en función de una línea que se ha ido convirtiendo en mi mayor preocupación e involucramiento profesional: la atención a personas atípicas, es decir, con problemas funcionales.

Por lo anterior, he considerado pertinente, antes de entrar en detalle a lo que es el problema en sí, exponer aunque sea brevemente lo que ha sido mi trayecto como maestra; las diferentes experiencias dignas de ser rescatadas, los problemas a los que me he enfrentado, las satisfacciones y fracasos que he vivido. Como podrá observarse, he estado en diferentes lugares, incluso demasiado lejanos de lo que es el entorno en el que hoy me desenvuelvo, pero considero que todo mi elemental o vasta experiencia, -al exponerla- puede ilustrar con mayor claridad sobre, los antecedentes que fueron configurando o delineando lo que sería mi objetivo problemático: conocer y valorar las situaciones con niños en la etapa sensoriomotriz tengan la edad que tengan.

Me recibí de Normal Preescolar en 1975. En el ciclo escolar de 1976-1977 trabajé como supervisora de preescolar en el estado de Aguascalientes; en ese estado, el gobierno a través de las autoridades educativas capacitaban a muchachas que terminaron 6° año de primaria

para trabajar en el medio rural. Uno de los métodos que se utilizaban era el uso de material de la naturaleza y trabajarlo por medio del juego, intentando sociabilizar a los niños para cuando entraran a primaria estuvieran más despiertos.

De 1977 a 1978 mi práctica docente se basó en los Centros de Interés, donde un tema sugiere todas las acciones educativas y a través de éste se señalan los objetivos alcanzados. Para mí dichas formas de trabajo eran entonces válidas y sentía que había interés por parte de los niños; ahora veo que eran muy limitadas, ya que no se permitía la reflexión en la formación que se intentaba en ese tiempo, lo cual impedía que los niños fueran verdaderamente autónomos.

En 1980 viví en Canadá en una Organización Internacional llamada "El Arca". Es ésta una organización no gubernamental, autofinanciable y su dinámica consiste en compartir una casa viviendo con adultos con deficiencia mental. El objetivo es ayudarlos a que se sientan útiles a la sociedad. Aprendí que ellos pueden hacer más de lo que uno piensa. Esa experiencia me sirvió para darme cuenta que los perjudicamos muchas veces tratando de ayudarles, pensando que es para su bien. Todas las personas tenían actividades programadas que iban realizando, como taller de carpintería, manualidades, preparación de alimentos, natación e incluso algunos tomaban cursos sobre el manejo del dinero. Mi experiencia pedagógica se resumía al trabajo personalizado encaminado a enseñarlos a vivir por sí mismos.

Luego en 1984 viví en la ciudad de México, fundando una casa de la misma organización, compartiéndola también con personas deficientes pero en este caso se trataba de niños. Visitamos varios lugares como casas de cuna, hospitales psiquiátricos, casas de niños abandonados, etcétera, pero nuestra elección fue del Hospital Psiquiátrico Infantil. Durante siete meses, dos veces por semana, mi compañera de fundación y yo fuimos a ese hospital para poder elegir cuál de ellos iría a vivir a casa con nosotras. Las condiciones del Psiquiátrico Infantil eran muy precarias. Sólo los niños más listos usaban ropa, los demás desnudos. Comían con las manos, orinaban y defecaban en el patio, al aire libre donde pasaban la mayor parte del día.

Elegimos a dos niñas, Juanita de cinco y Dania de doce años, empezamos por darles la atención que se merecían, haciéndolas sentir que ellas podían hacer algo útil con todo y sus limitaciones, también logramos su integración y participación en la comunidad de Santiago Acahualtepec, en la Delegación de Iztapalapa, que es donde se ubica la casa.

Hay una diferencia entre los dos países en relación a la sensibilización de la población hacia las personas con deficiencia. En Canadá hay una mayor aceptación, más información y facilidades en los servicios públicos, me doy cuenta que hay mucho trabajo por realizar en este aspecto.

En 1989 viví en Honduras trabajando para la misma organización, ahí también trabajé con deficientes mentales, desarrollando una labor de sensibilización en la sociedad en cuanto a la aceptación de las personas con deficiencia. Ahí había un taller de fabricación de trapeadores y pichingos, (muñecas de trapo) cada semana se les daba un pago simbólico, pero ellos sentían que eran útiles a la sociedad pues iban a trabajar como cualquier otra persona. Además les ayudabamos a que le dieran un buen uso al dinero. El tiempo que viví en estas comunidades me fue de mucha utilidad, aprendí de ellos y con ellos, y es lo que dio pie para que me haya involucrado en la Escuela de Educación Especial de Lagos de Moreno, Jalisco.

Lo anterior ilustra sobre el tipo de personas con las que he trabajado fundamentalmente: personas con problemas funcionales, ya sea adultos o niños. Por ello, considero que existe congruencia entre mi experiencia docente y el problema que ahora enfrento -y que abordaré en el punto siguiente-, pero además se trata de un problema de interés profesional que nace de mis propias convicciones.

## **1.2 PLANTEAMIENTO Y DELIMITACION DEL PROBLEMA**

Desde 1992 estoy trabajando en la Escuela de Educación Especial; inicié en el área de Deficiencia Mental con un grupo periférico en la Unión de San Antonio, Jalisco, solamente cubriendo interinatos.

A partir de 1994 me desempeñé en el servicio de Intervención Temprana en Lagos de Moreno donde se atienden niños con las siguientes características:

- Rezago en su desarrollo general, son niños que en su madurez física e intelectual, no van acordes al desarrollo normal.
- Atipicidad identificada, son menores cuya problemática está definida de manera biológica y/o física y sus alteraciones corresponden a síndromes determinados.

El trabajo con niños con las anteriores características presenta una dificultad en cuanto a ubicar los sub-estadios del desarrollo sensoriomotriz; es decir de acuerdo a las conductas y la caracterización que manifiesta el niño, se ubica en uno de los niveles del estado sensoriomotriz, estableciendo en el mismo momento discrepancia entre lo detectado y el desarrollo normal que debería tener el sujeto en la edad cronológica y en su maduración; por consiguiente uno de los aspectos que limitan mi quehacer profesional

es la falta de preparación y por lo tanto de capacidad para la aplicación en mi práctica docente, a partir de una más amplia formación sobre el problema, ya que requiero de ubicar y detectar la problemática del menor, para diseñar los programas de atención.

Considero que las posibles causas que están propiciando el problema, entre otras, son mi falta de experiencia tanto docente como teórica para enfrentar a niños de 40 días de nacidos a 2 años, aclarando que también trabajo con niños de mayor edad cronológica cuando su problema de atipicidad identificada los ubica aparentemente en un subestadio más bajo. En ello es importante tener una experiencia respecto a su estimulación temprana, pues como lo he referido con anterioridad, mi experiencia pedagógica se circunscribió a situaciones de aprendizaje práctico con adultos y niños disfuncionales, aspecto muy diferente al proceso pedagógico educativo de la escuela de educación especial.

Hay sin embargo un lazo que une mi experiencia de ayer y mi labor de hoy: es el interés por ayudar a personas que tienen cierto tipo de problemas que los demás no tienen; en este sentido es como se vinculan mis antecedentes profesionales. Sin embargo ello fue la razón de mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional; considero que siempre estoy requiriendo más preparación, orientación y la posibilidad de estar en ambientes académicos que me permitan socializar las problemáticas y recuperar las opiniones y aportaciones de otros compañeros.

La Intervención Temprana consiste en la estimulación del niño y esta es una serie de programas de enriquecimiento diseñados para proporcionar actividades adecuadas desde el punto de vista de desarrollo para niños que corren o pueden correr el riesgo de presentar una variedad de condiciones que interfieren con su capacidad para llevar una vida productiva.

Son programas de interacción multidisciplinaria coordinados, extensos a fin de cubrir las necesidades evolutivas de lactantes o pequeños discapacitados en una o más de las siguientes áreas tales como: Desarrollo Motor, Cognición, Autoayuda, Comunicación, Socialización y Ocupación. Las actividades en estas áreas son encaminadas hacia los siguientes objetivos: facilitar el desarrollo del lactante y niños minusválidos, minimizar el probable retraso maduracional, reforzar la capacidad familiar para enfrentarse a las necesidades particulares de los niños discapacitados, etcétera.

La atención temprana es esencial para lograr un mejor desarrollo, de sus capacidades con el fin de prevenir un problema específico, tratarlo para evitar un daño potencial o buscar la habilitación del sujeto que ya se encuentra afectado.

Actualmente se atienden niños desde los 40 días de nacidos hasta los 5 años. Se encuentran funcionando 3 grupos: Intervención Temprana Lactantes, desde los 40 días de nacidos hasta los 2 años. Intervención Temprana Maternal de 2 a 5 años e Intervención

Temprana de Perfil Bajo, son alumnos que rebasan estas edades pero por la gravedad del trastorno neuromotor no pueden ser canalizados a un preescolar. Tengo a mi cargo 25 niños en Intervención Temprana Lactantes, son alumnos que tienen rezago en el desarrollo en general, y atipicidad identificada. A estos niños no se aplica control escolar ya que la atención que se les brinda es de manera transitoria, enfatizando la estimulación al desarrollo madurativo.

Las mamás llegan a la escuela con sus hijos y durante una hora trabajan con ellos en el salón de clases. Algunas mamás vienen una hora diario, otras vienen dos veces por semana porque viven en el área rural. Les dan rehabilitación física; y al mismo tiempo se les da estimulación múltiple, que consiste en la motivación de todos sus sentidos.

El área de Psicología les da orientación a padres una vez a la semana a través de pláticas, de acuerdo a sus necesidades. También se aplica la prueba de Gesell<sup>1</sup> a los niños, como un instrumento para evaluar la evolución madurativa de los niños.

Reciben estimulación de Lenguaje de manera grupal e individual según lo requieran.

---

<sup>1</sup>Es una evaluación psicológica de maduración. Evalúa los siguientes aspectos: psicomotor, socialización, comunicación y adaptativo. Detecta posibles retardos en el desarrollo del niño.

También se cuenta con el apoyo de una Trabajadora Social, quien se encarga de hacer visitas domiciliarias a los niños que presentan inasistencias, así como realizar canalizaciones a diferentes especialidades tales como Neurología, Pediatría, Ortopedia, etcétera.

### 1.3 JUSTIFICACION

Durante la práctica como maestra de un grupo de Intervención Temprana y a través del contacto y la observación de otros grupos afines, considero que algunos maestros continúan trabajando con la metodología tradicional, lo que limita en gran medida la consecución de los objetivos. Además se utiliza el autoritarismo como normatividad del proceso.

Es importante que el docente actual considere las necesidades, problemática e intereses de los niños a través de sus manifestaciones y busque que sea él mismo quien elabore y construya su proceso de aprendizaje en el que se incluyan aciertos y errores, pasos necesarios en el proceso del conocimiento.

Ante esta situación las actividades realizadas por los maestros no son las adecuadas, porque carecen de los elementos teóricos metodológicos que apoyen este tipo de actividades.

El presente estudio pretende " **detectar el contexto y las causas que obstruyen la adecuada atención y estimulación en niños en sub-estadios del desarrollo sensoriomotor**".

La consecuencia de lo anterior permitirá acercarse a conocer con mayor amplitud al niño atendido, conociendo la calidad de la intervención y en consiguiente de la práctica docente, y también por qué no, que sirva esta investigación de campo como modo de difundir entre todos los que comparten el interés en apoyar, ayudar y salir adelante a los niños con problemas.

En la parte final de este documento, en los anexos se ofrecen alternativas de trabajo que, sustentadas en la detección de la problemática, en la experiencia tenida, en mi disposición autocrítica y en la utilización de conceptos y categorías teóricas, sí se aplicaran podrían contribuir a mejorar ostensiblemente la calidad de la atención a niños en el área de Intervención Temprana. Eso se pretende.

## 1.4 PROPOSITOS

El propósito fundamental del presente trabajo es el de conocer la situación relativo a los problemas de atención y estimulación en niños en el período sensoriomotriz, intentando que su indagación permita establecer líneas de interpretación y trabajo para abatir sus dificultades.

Elaborar un proyecto de investigación que establezca claramente su justificación a fin de que pueda luego contribuir a la solución de problemas, a partir de el diseño de propósitos, y conclusiones.

Vincular el problema específico que está dificultando mi labor educativa con aquellos conceptos y paradigmas teóricos que posibiliten tener una noción más amplia y una perspectiva más global para entender la naturaleza del problema que estoy abordando.

Desarrollar una investigación de campo para verificar los razgos y situaciones que dificultan el proceso de la estimulación temprana a partir de su atención y ejercicio.

# **CAPITULO II**

## **HIPOTESIS**

## 2.1 PLANTEAMIENTO HIPOTETICO.

La intervención temprana se ve impedida de ser trabajada en todo su magnitud y eficientemente debido a diversos factores que se presentan en el proceso así como en el contexto en el que se desenvuelve. De entre todas las problemáticas, parecen detectarse dos aspectos fundamentales: La falta de preparación (y con ello el nivel de participación) de los padres de familia de los niños con problemas, así como el nivel de preparación y el deseo de superación del maestro para enfrentar con mayor nivel académico su responsabilidad.

### VARIABLES INDEPENDIENTES:

A) Desconocimiento de los padres de familia respecto a la situación clínica y de apoyo que deben brindar a sus hijos en la educación temprana.

B) Baja preparación académica de maestros de educación temprana debido a condiciones institucionales y personales.

## VARIABLES DEPENDIENTES:

A.1.- Recurrencia tardía o parcial de los Padres de Familia en el Centro de Educación Temprana.

A.2.- Tiempo de atención mínimo en el Centro de Educación Temprana, de niños con problemas.

A.3.- Los Padres de Familia otorgan poco tiempo a estimular a sus hijos en casa conforme a indicaciones de los maestros, a pesar de que aún sin preparación, conocen la problemática de sus hijos y hacen un esfuerzo por apoyarlos como pueden.

A.4.- Los Padres de Familia no están informados mínimamente de la situación clínico-científica respecto a los períodos del desarrollo sensoriomotriz.

B.1.- La institución no cubre con regularidad todo el proceso de intervención temprana.

B.2.- El problema principal de los maestros es de carácter formativo y técnico.

B.3.- La formación permanente para maestros de *Intervención Temprana* es poco recurrente y asistemática.

B.4.- No existe un interés manifiesto de los maestros para autocapacitarse y trabajar en equipo, apesar de que sí conocen la secuencia que debe llevarse a cabo en todo el proceso de atención.

B.5.- La falta de participación del docente se debe además a que considera que la atención en general es eficiente a través del trabajo personal.

# **CAPITULO III**

## **MARCO TEORICO-CONCEPTUAL**

### **3.1 UN INTENTO DE CONCEPTUALIZACION**

#### **La Educación Especial en México<sup>2</sup>**

Antes de aludir concretamente al problema de lo que constituye la intervención temprana, iniciaré haciendo una breve referencia de lo que se ha logrado en educación especial en México, cuyo carácter posibilitó durante muchas décadas la implementación de proyectos y programas homogéneos en todo el país, reconociendo que su aplicación implicaba características muy diversas y heterogéneas, según el tipo de alumnos, los problemas que los aquejaban, su situación orgánica específica, el tipo de atención otorgada y los apoyos humanos y técnicos con que se contaban.

Después de la referencia histórica, se aborda sobre aquellos conceptos y categorías que es necesario tomar en cuenta para tener una interpretación más profunda del fenómeno. Se aborda también un apartado teórico con un comentario general sobre la vinculación entre lo conceptual y los aspectos específicos de la situación en la Escuela de Educación Especial, intentando que la presente investigación esté sustentada en aquellos conceptos y categorías que apoyen su interpretación más amplia y académica.

---

<sup>2</sup>La Educación Especial en México. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. 1985. México. P. 7-9

La Educación Especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualesquiera que sea su problemática. Comparte los fines generales y principios de la educación regular, pero requiere de la participación de profesionistas de otras disciplinas y según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios, individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios

En 1867, Benito Juárez fundó la Escuela Nacional de Sordos y tres años después la de ciegos. En 1914 el Dr. José de Jesús González organizó una Escuela para Débiles mentales en León Gto., entre 1919 y 1927 el Profesor Salvador M. Lima fundó la de Guadalajara.

En 1935 se institucionalizó la Educación Especial en nuestro país. En 1943 se propuso la creación de una Escuela de Especialización, primeramente con las especialidades de Deficiencia Mental, la de Menores Infractores, posteriormente se agregaron las de Ciegos, la de Sordos y en 1954 la de Especialista en el tratamiento de lesionados del Aparato Locomotor.

El 18 de Diciembre de 1970 se consolidó la atención a menores que presentan discapacidad, con la creación de la Institución de la Educación Especial.

## **Fundamentos de Educación Especial**

La Educación Especial está reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional en el artículo 15 de la Ley General de Educación y afirma que "el sistema educativo nacional comprende además, la que imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran<sup>3</sup> y tiene como fundamento el artículo 48 que dice: "Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas",<sup>4</sup> tácitamente reconoce también el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de Educación Especial.

---

<sup>3</sup> Bases para una Política de Educación Especial. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. 1985. México. p. 7

<sup>4</sup> Ibidem.

La filosofía humanista dio lugar a un principio que nos rige: "Basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones<sup>5</sup>". Es recomendable garantizar que la propia experiencia del niño sea la fuente de aprendizaje. Las expectativas del maestro trascienden al alumno para desarrollar su autoimagen que, cuando es positiva, optimiza el aprendizaje en todas sus formas. Cuanto mayor es la expectativa del maestro mejores son los rendimientos del alumno.

Los fines generales de la Educación Especial responden a los que se inscriben en el artículo 3º Constitucional: "La educación que imparta el Estado-Federación, Estado-Municipio, tendrá a desarrollar armónicamente todas las dificultades del ser humano, formará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia<sup>6</sup>"

Los fines específicos de la Educación Especial son: Capacitar al individuo con requerimientos de Educación Especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.

---

<sup>5</sup>Ibidem.

<sup>6</sup>Ibidem.

Los conceptos y normas de la Educación Especial, para que sean interpretados y aplicados cabalmente, dependen de algunas estrategias prioritarias que conciernen a la formación del personal.

Actualmente, Educación Especial es una área de trabajo especializada que atiende niños y jóvenes, "que por razones fisiológicas o psicológicas tienen una necesidad de ayuda para adaptarse a la existencia, ayuda sin la cual no podrán alcanzar el nivel de sus posibilidades reales".<sup>7</sup>

### **Servicios de Educación Especial**

Los servicios de Educación Especial se clasifican en dos grupos, el primer grupo abarca a las personas cuyas necesidades de Educación Especial es complementaria al proceso educativo regular, comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, la atención se brinda en las escuelas primarias. El segundo grupo incluye a las personas cuya necesidad de Educación Especial es indispensable para su integración y normalización, comprende las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, brindando atención en los niveles de

---

<sup>7</sup> Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Editorial Santillana. México. 1986. p. 748

### **Area de Deficiencia Mental.<sup>9</sup>**

Es una persona deficiente mental aquella que representa una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adoptativa. La secuencia del proceso escolar es de cuatro etapas, cada una con una duración de hasta 4 años. La primera corresponde al nivel preescolar y las restantes a los grados de primero a sexto del nivel básico de educación primaria. Las dos primeras etapas son comunes a todos los alumnos. Pasan a la tercera aquéllos que por sus capacidades pueden acceder a aprendizajes más complejos. Los otros pasarán directamente a la cuarta etapa para intensificar su entrenamiento prelaboral, complementando esta actividad con lecto-escritura y aritmética a nivel socio-utilitario. Después de este proceso escolar los alumnos son canalizados a los centros de Capacitación de Educación Especial.

---

<sup>8</sup> La Educación Especial en México. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. p.16

<sup>9</sup> Ibidem. p.17

## **Area de Trastornos Visuales.<sup>10</sup>**

Esta área abarca a personas que poseen una disminución visual, les es difícil aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común.

## **Area de Trastornos de Audición.<sup>11</sup>**

Esta área abarca a niños sordos: son aquellos cuya audición por causas congénitas, enfermedad o accidente, no es funcional para los requerimientos de la vida diaria. Se lleva a cabo la habilitación de estos niños por medio del: Método oral, mediante el entrenamiento auditivo, lectura de labios, articulación y comunicación total, por medio de lenguaje manual, entrenamiento auditivo.

El objetivo es dotar a los niños con dificultades de audición, de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la sociedad de oyentes.

## **Area de Trastornos Neuromotores.**

---

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem.

Atiende a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometen de manera general o específica la motricidad voluntaria y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social.

Las alteraciones en el desarrollo del sistema nervioso provocan distorsión en las habilidades motoras, influyen en el aprendizaje, mientras que otros procesos se mantienen intactos y se desarrollan normalmente si se proporciona estimulación desde una edad temprana. También puede aparecer asociadas con otro tipo de trastornos que afectan el aprendizaje tales como deficiencia mental, trastornos visuales o auditivos, problemas de personalidad, etcétera.

Dentro del área de Trastornos Neuromotores se encuentran los grupos de Intervención Temprana.

### **Conceptos Básicos para Intervención Temprana**

Se hace referencia primero a las funciones<sup>12</sup> que como maestra de grupo se deben realizar para lograr un mejor cumplimiento de los objetivos señalados por la Secretaría de Educación Pública, proporcionando, a los niños y jóvenes que lo

---

<sup>12</sup> Manual de Organización de la Escuela de Educación Especial. Secretaría de Educación Pública. México. 1984. p.27

requieran, atención especializada que les permita desarrollar sus posibilidades, a efecto de propiciar su integración y participación en el medio social.

Participar con la dirección de la escuela en la elaboración del programa anual de actividades.

Conducir al grupo procurando que el desarrollo integral de los alumnos se realice en un ambiente de cooperación, orden y respeto.

Analizar y presentar a la dirección de la escuela y al equipo interdisciplinario los problemas que surjan en el desarrollo de los programas de estudio, para que se tomen las medidas que procedan.

Presentar oportunamente a la dirección de la escuela los informes sobre los resultados de las evaluaciones.

Al comenzar el ciclo escolar, se abre una carpeta por cada niño, ésta lleva hoja de evolución; en donde se escribe el control del caso a través de notas de importancia sobre los logros y limitantes del niño. El maestro de grupo; el área de psicología, de

trabajo social, de lenguaje y de terapia física son los que hacen sus anotaciones en esta hoja, aportando interdisciplinariamente sugerencias y observaciones de la atención.

La evaluación del Primary, ésta se aplica 3 veces durante el ciclo escolar, para diagnóstico inicial en septiembre, para seguimiento en enero y para retroalimentación en junio, revalora las áreas de autoayuda, comunicación, socialización y ocupación. En la hoja del Primary se van coloreando los items<sup>13</sup> que el niño ha logrado, después de esto se hace un Diagnóstico Integral; que consiste en saber ubicar al niño de acuerdo a las evaluaciones en la etapa en que se encuentra.

También va incluida en la carpeta el resumen de caso, que es el instrumento donde están recopilados los resultados de las evaluaciones de todas las áreas. Es una panorámica del niño. Su objetivo es revisar y relacionar los aspectos que detecta el equipo interdisciplinario.

Con relación al área de psicología, la psicóloga evalúa a los niños con la prueba de Gesell y ahí se anotan los datos significativos. El área de trabajo social ubica al niño en el aspecto social, económico y cultural. El área de lenguaje evalúa al niño para ver en que etapa vocálica se encuentra. En la evaluación

---

<sup>13</sup> Conductas logradas en la evaluación del Primary.

médica se anota el diagnóstico que da el médico. El área de pedagogía, la maestra de grupo sintetiza los avances pedagógicos de las diferentes áreas. Por último hay un apartado para sugerencias, ahí cada área las hace.

### **Conceptos de la Psicogenética de Jean Piaget<sup>14</sup>**

Dentro de la teoría psicogenética Jean Piaget, presenta el desarrollo psíquico como una construcción progresiva, que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente. Concibe una auténtica génesis de la inteligencia, frente a la idea del desarrollo como realización progresiva de funciones predeterminadas.

Al estudiar el desarrollo cognitivo, Piaget, da gran importancia a la adaptación que, siendo característica de todo ser vivo, según su grado de desarrollo, tendrá diversas formas o estructuras. En el proceso de adaptación hay que considerar dos aspectos: la asimilación o integración de lo meramente externo a las propias estructuras de la persona, en función de los cambios del medio exterior y el concepto de equilibración que

---

<sup>14</sup> Apuntes sobre el Desarrollo Infantil. Tema: Jean Piaget. Dirección General de Educación Preescolar. S.E.P. México. 1985.

introduce Jean Piaget, para explicar el mecanismo regulador, entre el ser humano y su medio. Los continuos intercambios entre el ser humano y su medio, adoptan formas progresivas más complejas.

Piaget encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales por él propuestas. Niños de una misma edad reaccionan de una manera similar, aunque notablemente diferentes a las respuestas y expectativas de los adultos.

La psicología genética, es aquella línea de la psicología evolutiva, cuyo objetivo es comprender y explicar el desarrollo del individuo en sus diferentes etapas.

Piaget dividió su estudio del proceso de desarrollo en diferentes etapas:

**Periodo Senso-Motor (0 - 2 años aproximadamente)**

Periodo Preoperacional (2 - 7 años aproximadamente)

Periodo de las Operaciones Concretas (7 - 11 ó 12 años aproximadamente)

Periodo de las Operaciones Formales (11-15 años aproximadamente)

Es importante resaltar los planteamientos de Piaget en cuanto a las etapas del desarrollo.

- Cada etapa incluye un periodo de formación, es un logro en sí misma y sirve de punto de partida para la siguiente.
- El paso de una a otra es gradual no hay un rompimiento, ni se dan tajantemente las secuencias.
- Las estructuras y las operaciones cognoscitivas se continúan. En cada período se conservan las del anterior y sirven de base a las transformaciones subsecuentes.
- El orden es constante, no puede aparecer una etapa antes que la anterior.
- La edad en que se logra cada etapa es variable, y en ello hay una influencia ambiental determinante.

En el cuadro siguiente se podrá observar el periodo **Sensomotriz**.

Sub- estadios

Uso de los reflejos (0 a 1 mes aproximadamente)

Reacciones circulares primarias (1 a 4 meses)

aproximadamente)

Reacciones circulares secundarias (4 a 10 meses aproximadamente)

Coordinación de esquemas secundarios (10 meses a 1 año aproximadamente)

Reacciones circulares terciarias (1 año a 1 1/2 aproximadamente)

Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales

(1 1/2 a 2 años aproximadamente).

El desarrollo sensoriomotriz puede explicarse de acuerdo con estos seis sub-estadios sucesivos de organización:

De 0 a 1 mes aproximadamente.

**Uso de los Reflejos.-** Prevalecen las fases sensoriomotrices. En el primer mes de vida predomina la ejercitación de los reflejos que son continuación de las actividades prenatales de desarrollo. En esta edad la individualidad del niño se expresa por medio del llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio. De esta forma se configura la iniciación del desarrollo de la personalidad.

La repetición espontánea mediante estímulos internos o externos va formando experiencias para su maduración. También proporciona los primeros indicios de uso secuencial y un sentido de orden.

El funcionamiento humano, se basa esencialmente en el proceso de adaptación que comprende la interacción de los procesos de asimilación y acomodación.

La adaptación, un proceso que comienza con estas primeras variaciones de los actos reflejos y con un repertorio cada vez más nutrido de la conducta. Primero implica una asimilación generalizada, en la que el niño va incorporando cada vez más elementos de su medio ambiente. Esta incorporación no es selectiva, en ella van todos los estímulos a los cuales su equipo sensorial puede responder. La repetición y la experiencia secuencial preparan esta generalización rudimentaria y una asimilación por reconocimiento. La generalización de las experiencias prácticas, táctiles o visuales constituyen un ordenamiento e inician un proceso de diferenciación en el medio en el que el niño interactúa.

El niño desde que nace se encuentra en un período de marcado egocentrismo. Adopta su medio de acuerdo a sus

propias demandas orgánicas. Experimenta con todos los objetos de conocimiento a su alcance para su satisfacción. Inicia pautas generales de organización de la conducta que son fundamentales para su proceso de desenvolvimiento en la vida.

De 1 mes a 4 meses aproximadamente.

### **Reacciones Circulares Primarias.-**

Cuando los movimientos voluntarios reemplazan paulatinamente a la conducta refleja por un proceso de maduración, se inicia el segundo sub-estadio. Antes de que el niño pueda comprender sus sensaciones, debe alcanzar una madurez neurológica y es aproximadamente a los dos meses cuando el niño adquiere las primeras habilidades por medio de la repetición habitual de acciones desencadenadas casualmente.

Los modos de conducta típicos, los llamados esquemas de conducta, como la succión y la prensión son aplicados a elementos del mundo exterior en una forma progresivamente más amplias, y pueden ser interpretadas como actos psicológicos de asimilación.

La repetición de la conducta es ahora una respuesta deliberada al estímulo reconocido de una experiencia previa, o de respuestas adquiridas accidentalmente, como aferrar o empujar algo. Estas conductas se convertirán en nuevos hábitos

sensomotrices.

Las reacciones se vinculan estrechamente con el ambiente que las estimula y provoca la repetición, y más cuando ésta es en forma secuenciada. Comienza con estas experiencias un nuevo ciclo, al responder en forma voluntaria a la estimulación de la palma de la mano y aferrar el objeto, se convierte en una conducta cognoscitiva que Piaget denomina reacción circular primaria, aludiendo a la asimilación de una experiencia previa y al reconocimiento del estímulo, que desencadena la reacción y junto con ella, aparece el proceso de acomodación. Se produce una síntesis de la asimilación y la acomodación, que en esencia constituye la adaptación.

Por sencilla que sea la reacción circular primaria, implica una organización, un esquema, que es la pauta establecida de una unidad psicológica significativa y repetible de conducta intelectual.

El pequeño en proceso de crecimiento puede utilizar ahora nuevas funciones sensomotrices. La visión será experiencia continúa; la succión, la prensión y la audición le aportan experiencias con pautas de reacción circular, recientemente desarrolladas.

Dos nuevas áreas de organización se presentan: primero una idea de causalidad en forma de reconocimiento temprano de la secuencia de los hechos (alimento, como extensión de la succión) siendo el primer sentido de la relación causal en el niño, una conexión difusa entre una acción por una parte y un resultado por la otra sin que exista la comprensión de las relaciones espaciales o de los objetos intermedios. Segunda, una idea de espacio-tiempo encuentra su nacimiento en la seriación de los hechos experimentados; aunque por algunos años más, el niño siente toda seriación como un presente prolongado.

El niño poco a poco reconoce acciones de su ambiente e incorpora nuevas experiencias, pero aún es incapaz de diferenciar entre estímulos externos e internos, ya que cada uno representa un ambiente separado y no es capaz de asimilarlos al mismo tiempo.

Las nuevas experiencias se tendrán mediante su acostumbrado repertorio de actividades sensoriales (succionar, tocar, ver, etcétera) aprehendiendo más del proceso de interacción con el objeto, que del mismo objeto.

De 4 a 10 meses aproximadamente.

**Reacciones circulares secundarias.**

Existe una combinación de las reacciones circulares primarias con una reacción secundaria que lo lleva más allá de su actividad básicamente orgánica, continúa desarrollando formas familiares de experiencia. Su aparato sensoriomotor es capaz de incorporar (conocer) solo los hechos a los cuales se ha acostumbrado, siendo objetivo fundamental de su conducta la retención y no la repetición, esforzándose por lograr que duren los hechos, por crear un estado de permanencia. Este esfuerzo determina un ulterior conocimiento del ambiente y la acomodación al mismo.

Las nuevas reacciones circulares secundarias, repiten y prolongan las reacciones circulares primarias. El niño combinará en una sola experiencia las visuales, táctiles u otras que antes se presentaron en su mente con carácter aislado. Basándose este proceso intelectual de combinación, en la visión como coordinadora fundamental.

La mayoría de los fundamentos de la futura comprensión cognoscitiva, se adquieren a partir de este momento del desarrollo, que puede resumirse así:

- El niño reacciona ante objetos distintos, aunque todavía cree que los fines y los medios son uno, comienza a diferenciar entre

causa y efecto.

- La evaluación cualitativa y cuantitativa se basa en experiencias simples de "más o menos" sonidos de una sonaja.
- Las reacciones diversas, así como las pautas de las respuestas, se reúnen por último en una secuencia de acción unificada.
- La coordinación de experiencias distintas en un esquema hace que el niño inicie la toma de conciencia de que él, forma parte de la acción.
- La noción espacio-tiempo se inicia superficialmente, en la medida en que adquiere somera idea de un "antes" y un "después" de cada secuencia de acción.
- El reconocimiento de cierto estímulo como la presencia de la madre, forma parte de una secuencia de acción global (satisfacción de necesidades) provoca el empleo de símbolos, y es también la iniciación de un sentido de futuro.
- La iniciación en el reconocimiento de símbolos, la rudimentaria noción del tiempo y el aumento de acomodación acentúan los

aspectos intencionales de la conducta infantil que empieza a delimitarse.

Una vez iniciado el desarrollo intelectual estimula tres nuevos procesos de la conducta humana; la imitación, el juego y el afecto.

- La imitación comienza con la repetición de reacciones circulares primarias y secundarias adquiridas. La imitación aparece después de la integración de esquemas, como la visión, audición, prensión, etcétera. No será posible que imite nada, si no ha asimilado como hacerlo.

- El juego, es difícil describirlo en su comienzo, pero una vez que ha aparecido se revelan sus antecedentes en la repetición de las actividades circulares y la adquisición de nuevas habilidades. El juego, se inicia cuando un individuo repite una acción, como el gozoso desempeño de una conducta comprendida. Hay que observar que el juego forma parte de las actividades del niño a partir del tercer estadio sensoriomotriz.

El afecto es una función que se desarrolla paralelamente de la inteligencia. En los primeros meses tiene un significado relacionado con las sensaciones placenteras o displacenteras en

función de la satisfacción de sus necesidades. Piaget atribuye la preferencia y la dependencia inicial del niño respecto de la persona que le otorgue los cuidados maternos al simple deseo de permanencia afectiva, sin localización. La relación afectiva dirigida a determinadas personas, al inicio no se da en la mente del niño, debido a que carece del principio de pertenencia, ya que cree en un objeto mientras esté presente y deja de tener conciencia del mismo, una vez que ha salido de su ambiente de percepción.

De 10 meses a un año aproximadamente.

#### **Coordinación de esquemas secundarios.**

Durante este subperíodo, el infante utiliza logros de conducta anteriores como bases para incorporar otras, haciendo cada vez más amplio su repertorio, debido a la movilidad del niño que le permite orientar sus intereses, hacia un ambiente que hasta entonces estaba muy limitado.

Ahora realiza experiencias con objetos nuevos, prueba y experimenta nuevas maneras de manejarlo.

En este momento del desarrollo, la conducta se basa en el ensayo y el error, el niño utiliza anteriores formas de conducta

de modos diferentes, y selecciona los resultados más útiles, para la consecución de los objetivos deseados. Este período de adaptación es resultado de la experiencia causal.

La capacidad de reconocer algunos signos y de anticipar respuestas apropiadas para los mismos, crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción que está desarrollándose. El niño puede experimentar la acción mediante la observación, para comprender lo que está fuera de su actividad inmediata. Así sí contempla como rueda una pelota, puede responder con expresión complacida, con gritos, la palabra adiós, puede significar que alguien se retira, que él irá a dar un paseo, algo se aleja, o ha desaparecido.

De un año a un año y medio.

**Aproximadamente. Reacciones circulares terciarias producto del descubrimiento de nuevos medios de experimentación activa.**

Durante este subperíodo los procesos acomodativos del niño, proporcionan una mayor equilibrio a los procesos que al principio no eran más que asimilativos.

El niño continúa experimentando gran parte de sus actividades cotidianas incluidas la progresión de las reacciones

primarias secundarias y terciarias, como repetición cíclica de procesos anteriores, más las cualidades adquiridas recientemente. Como si el niño se dijera así mismo "ensayaré" ahora de "otro modo". Piaget localiza en esta repetición cíclica, las raíces del juicio racional, y en definitiva del razonamiento intelectual.

Es un avance intelectual el mérito de esta repetición cíclica. El niño puede ingresar ahora en una secuencia de acción en un punto cualquiera, sin reproducir la secuencia en su totalidad. Cuando el niño sabe que los objetos son independientes de su secuencia de acciones, se interesa más por el ambiente.

Piaget observa que los indicios sensoriales, y la conciencia perceptiva constante, constituyen adquisiciones diferentes. Los indicios o señales sensoriales, no siempre garantizan la conciencia de esa misma percepción. Y mientras no alcance este nivel de desarrollo, el niño no estará en condiciones de formar un concepto inicial.

El conocimiento de los objetos como tales y sus relaciones, lleva al conocimiento de relaciones espaciales como por ejemplo: llenar y vaciar huecos con otros más pequeños, o introducir objetos de distintas formas a las aberturas

correspondientes, son experimentos típicos de niños de esta edad.

Las reacciones primarias y secundarias son componentes esenciales en la formación de hábitos. Sin embargo a partir del segundo año de vida, el aumento de procesos acomodativos permite un avance para los hábitos antes establecidos; debido al medio externo que impone ampliación continua de las reacciones del sujeto, una nueva experiencia modifica las anteriores. Por ello los hábitos adquiridos se superponen a los esquemas reflejos y los de inteligencia a los hábitos adquiridos.

En el niño la capacidad de imitar depende de la acomodación sistemáticamente y se debe que aún no puede retener en la mente el modelo de imitar, que esté ausente. Estas acciones le conducen, posiblemente, al juego como función expresiva del niño en desarrollo y este juego consiste en la repetición de la conducta aprendida en forma satisfactoria; sin pretender ningún concepto de la hora de ir a la cama.

El juego se encuentra cada vez menos comprometido con el contexto del medio existente, se inicia un sentido sólo para el ámbito del mundo simbólico y personal del niño.

De un año y medio a dos años.

**Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales.**

Las expresiones sensomotrices reales pasan a un nivel más elaborado, el expresar "mediante combinaciones mentales" nos da un avance de conducta intelectual, teniéndose un puente hacia la siguiente fase de desarrollo.

El niño ahora inicia sus acciones en forma definida y formula normas que consolidan sus respuestas y que dan lugar a una nueva forma de conducta. Estos primeros indicios de operaciones mentales aparecen como frutos de la intuición. El niño basa su conducta nuevamente en experiencias previas.

Hasta aquí el niño ha limitado el conocimiento de su medio únicamente a sus secuencias de acción, pero una nueva adquisición poco a poco se manifiesta: la capacidad de percibir un objeto separado de sí mismo y recordarlo aún en su ausencia.

Empieza a relacionarse con el objeto con nuevos actos, pero sin percibir en realidad todas sus propiedades (color, forma y uso) teniendo una imagen del objeto por una sola propiedad, debido a que se requiere de un nivel distinto de madurez intelectual para recordar cada cualidad del objeto. Ya ha

comenzado a prever la acción gracias a su capacidad de responder a los estímulos y con la adquisición de las imágenes retenidas y la de relacionarlas con experiencias anteriores, comienza a formar imágenes propias es decir, piensa. Ahora también puede comprender otros objetos sin previa experiencia con los mismos.

En síntesis el niño a esta edad no tiene conciencia del yo y del no yo, de lo que forma parte de él mismo y de lo que forma parte de su entorno. El punto de partida de sus conocimientos parte de los modelos innatos de conducta, como la succión, prensión y su tosca actividad corporal.

No tiene sentido de permanencia; es decir, mientras tenga a la vista un objeto, existe y en el momento que desaparezca deja de existir para él.

Su pensamiento se encuentra circunscrito a sus experiencias sensoriomotrices y es de su exclusividad, las experiencias ajenas no le sirven, ni las comprende.

En el momento que adquiere el lenguaje amplía su mundo, y el dominio de la caminata le conduce a otra dimensión del mundo, así a los dos años ya ubica un objeto separado de su

persona y lo recuerda en ausencia, es decir se inicia la descentración, se encuentra preparado para el siguiente período. El período Preoperatorio.

### **Aportaciones de Arnold Gesell<sup>15</sup>**

En referencia a la investigación sobre el desarrollo infantil efectuado por Gesell, el área de Psicología aplica la prueba propuesta para evaluar a los niños del grupo. El abordaje que se hace, es general debido a que dicha prueba aún se encuentra en etapa de investigación en el estado de Jalisco.

Arnold Gesell es el primer autor moderno, que al observar y analizar el desarrollo del niño, lo conceptúa como un proceso natural de secuencias comprensibles. Da una gran importancia a la evolución infantil, afirma que así como el cuerpo crece, la conducta evoluciona, que el niño es un sistema de acción en crecimiento; que adquiere su pensamiento por el mismo camino que adquiere su cuerpo: a través del proceso de desarrollo. A medida que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia.

---

<sup>15</sup>GESELL, Arnold. El niño de 1 a 4 años. Tr. de Eduardo Loedel. México. Ed. Paidós. 1992.

Un modo de conducta es simplemente una respuesta definida del sistema neuromuscular ante una situación específica, ejemplo de ello son el parpadeo, el reflejo rotuliano, etcétera.

Los modos como se manifiesta la conducta no son arbitrario ni secundarios sino que, constituyen auténticos resultados del proceso integral de desarrollo que se realiza en la infancia, este desarrollo está en acción, creando nuevas formas de conducta, modos nuevos y más avanzados. Estas formas constituyen síntomas que indican la madurez del sistema nervioso.

Para Gesell todo el comportamiento tiene una relación directa con el desarrollo del sistema nervioso. Estudia la personalidad del niño, a través de su proceso evolutivo y de sus manifestaciones en cuatro sectores: características motrices, conducta adaptativa, lenguaje y conducta personal-social.

Gesell hace una descripción precisa del desarrollo del niño con una acentuación biológica.

Piaget en cambio se basa en la evolución cognoscitiva del niño, su teoría explica como se va estructurando el pensamiento.

No toma en cuenta aspectos perceptuales sólo en el sentido de que éstos representen una imagen mental que sirva para el conocimiento del objeto. Su punto de partida es la acción sobre los objetos.

Gesell se basa en lo biológico del niño. Parte de la maduración del sistema nervioso central. Este determina el desarrollo normal del niño, manifestando a través de conductas concretas en diferentes esferas del desarrollo.

## Cuadro Comparativo del Periodo Sensoriomotriz según Arnold Gesell y Jean Piaget

### GESELL 4 semanas

El corazón ha calmado su ritmo.  
 La temperatura de su cuerpo se ha estabilizado.  
 Su tono muscular es menos fluctuante.  
 Responde con su atisamiento motor cuando se lo toma en brazos.  
 Duermes más.  
 Predomina posición asimétrica reflejo-tónico-cervical.  
 Sigue la dirección del brazo extendido y divisará su mano.  
 Presta atención sólo en la medida en que se lo permite su capacidad.  
 A veces se inmoviliza con interés mientras contempla el rostro de la madre.  
 Sus modos emocionales son muy simples.

### PIAGET 0 a 1 mes aproximadamente

Uso de los reflejos.  
 Prevalen las fases sensoriomotrices.  
 Se expresa por medio del llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio.  
 Iniciación del desarrollo de la personalidad.  
 La generalización de las experiencias prácticas, táctiles o visuales constituyen un ordenamiento e inician un proceso de diferenciación en el medio en el que el niño interactúa.

En todas estas conductas vemos los principios del lenguaje, de la sociabilidad, de la percepción, de la inteligencia, de la postura corporal y aún de la locomoción. El sistema neuromotor se está organizando aprisa. La mente está creciendo y sus actos son de asimilación de la adaptación refleja.

### GESELL 16 semanas

Mueve los ojos.  
 Le gusta la posición sedente.  
 El pulso se fortalece.  
 La respiración se calma.  
 El niño sonríe a medida que se lo transfiere de la horizontal a la perpendicular.

### PIAGET 1 a 4 meses aproximadamente

Adquiere las primeras habilidades por medio de la repetición.  
 La repetición se convertirá en nuevos hábitos sensoriomotrices.  
 Comienza con estas experiencias un nuevo ciclo al responder en forma voluntaria a la estimulación de la palma de la mano y aferrar el objeto.  
 La visión será experiencia continua; la succión, la prensión y la audición le aportan experiencias con pautas de reacción circular rítmicamente desarrolladas.  
 Aprenderá más el proceso de interacción con el objeto que del mismo objeto.

El niño está bien adaptado tanto al mundo de las cosas en cuanto al mundo de las personas. Esto se debe al libre uso de sus ojos. Se irrita cuando no puede calmar su hambre visual; se apacigua cuando los estímulos oscuros y sociales se combinan para saciar su apetito de experiencia visual. Pronto deberá satisfacer tanto la avidez de sus manos como la de sus ojos.  
 La conducta reflexiva se vuelve elaborada y coordinada como por ejemplo sigue al movimiento de la mano. Una acción que es interesante la repite.

#### GESELL 28 semanas

Manipula todo aquello que se cae bajo su mirada y sus manos.  
Va adquiriendo el control de los músculos del tronco.  
Pasa objetos de una mano a otra.

#### GESELL 40 semanas

puede gatear y esto amplía en gran medida el alcance de su iniciativa y de sus experiencias.  
se aproxima al control motor grueso:  
puede sentarse por sí mismo.  
puede permanecer de pie con ayuda.  
progresá el control motor fino:  
presión rápida, precisa de pinzas.  
Irmita gustos.

#### GESELL 12 meses

El niño puede colocar un cubo dentro de una taza y volver a sacarlo.  
repite las acciones que provocan la risa de quienes le rodean.  
se sostiene de pie, para caminar, necesita de ayuda directriz de una mano en la cual se apoya.

#### PIAGET 4 a 10 meses aproximadamente

Se repiten y prolongan las reacciones circulares primarias.  
Combinará en una sola experiencia las visuales táctiles en otras que antes se lo presentaron en su mente, basándose este proceso intelectual de combinación, en la visión como coordinación fundamental. El niño reacciona ante objetos distintos. Comienza a diferenciar entre causa y efecto. La noción espacio-tiempo se inicia en la medida en que adquiere idea de un "antes" y un "después" de cada secuencia de acción. El reconocimiento de cierto estímulo, como la presencia de la madre. No se da posible que imite nada, si no ha asimilado como hacerlo.  
El juego, se inicia cuando un individuo repite una acción, como el gozoso desempeño de una conducta comprendida. El juego forma parte de las actividades del niño en esta etapa. El efecto se desarrolla paralelamente a la inteligencia.

#### PIAGET 10 meses a 1 año aproximadamente

la conducta se basa en el ensayo y el error.  
el niño puede experimentar la acción mediante la observación.  
contempla como rueda una pelota, puede responder con expresión complacida, con gritos, la palabra adios, puede significar que alguien se retira, que algo se aleja, o ha desaparecido.

Repite acciones accidentales (al azar) para producir un cambio interesante o un efecto, se mueve un sonajero, resultando un ruido, se vuelve a mover la sonaja.  
El bebé debe afrontar numerosos problemas nuevos de postura, locomoción, manipulación y conducta personal-social.

Las acciones se vuelven claramente intencionales. Descubrimiento de un universo independiente. La conducta adoptativa tiene lugar; busca detrás de la almohada la pelota. El niño de un año también saca conclusiones de las situaciones sociales. Le gusta tener auditorio, repite las acciones que provocan la risa de quienes le rodean; goza con toda clase de animados juegos caseros. Esta reciprocidad social se basa en su creciente perceptividad emocional, la cual le permite leer más exactamente las emociones de los demás.

#### GESELL 18 meses:

La vida no le resulta tan fácil.  
Laringe, piernas, manos, pies, esfínteres urinario y anal están siendo sometidos al control cortical.  
Su atención es fragmentaria, móvil, trabaja con toques breves y rápidos.  
Arrastra, remolca, vuelca, empuja, corre.  
Sube y baja escaleras.  
Tira un juguete con ruedas.  
Comprende y ejecuta una orden sencilla dentro de su experiencia motriz.  
Cierra una puerta.  
Entrega el plato a la madre una vez finalizada su comida.

#### PIAGET 18 a 24 meses aproximadamente

Descubre nuevos medios para obtener los fines obtenidos. Ejemplo usa un palo para alcanzar el objetivo deseado.  
Se intentan varias posiciones para poder pasar una muñeca a través de los barrotes.  
El conocimiento de los objetos como tales y sus relaciones, lleva al conocimiento de relaciones espaciales como por ejemplo: llevar y vaciar huecos con otros más pequeños, o introducir objetos de distintas formas a las aberturas correspondientes, son experimentos típicos de esta edad.  
Las reacciones primarias y secundarias son componentes esenciales en la formación de hábitos.

El niño de quince meses no es todo ruido y tumulto. Por sorprendente que parezca, pueda colocar un cubo sobre otro y hacerlo con prolijidad para construir una torre de dos cubos. La conducta espontánea de a menudo es la clave para la aptitud evolutiva.

#### GESELL 2 años

Puede correr sin peligro de caer.  
Puede volver por sí solo las páginas de un libro.  
Se pone algunas prendas de vestir.  
Puede mantener la cuchara en posición correcta mientras la lleva a la boca.  
Puede articular una frase de dos palabras o una oración de tres palabras.  
Puede emplear palabras para expresar y controlar sus necesidades corporales.  
Existe un tambaleo residual al caminar.  
Tiende a expresar sus emociones en forma desenfrenada: baila, aplaude, ríe estruendosamente.  
Puede construir una torre de 5 a 6 cubos.  
El niño posee un firme sentido de mí. No puede compartir.  
Es capaz de sonreír ante una alabanza e inclina la cabeza, avergonzado, ante una reprimenda.

#### PIAGET 2 años aproximadamente

Primeros indicios de operaciones mentales aparecen como frutos de la intuición.  
El niño basa su conducta en experiencias previas.  
La capacidad de percibir un objeto separado de sí mismo y recordarlo aun en su ausencia.  
Empieza a relacionarse con el objeto con nuevos actos pero sin percibir en realidad todas sus propiedades (color, forma y uso).  
Comienza a formar imágenes propias es decir, piensa.  
Puede comprender otros objetos sin previa experiencia con los mismos.

El niño de dos años está dando término a su curso de infancia. Todas las conductas arriba mencionadas hacen que se le considere suficientemente maduro para promoverlo de Intervención Temprana Lactantes a Intervención Temprana Maternal.

# **CAPITULO IV**

## **MARCO DE REFERENCIA**

#### **4.1.- LA ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL Y SUS ALREDEDORES. (Marco Contextual)**

La escuela de Educación Especial "Lagos" está ubicada en el Municipio de Lagos de Moreno que pertenece al estado de Jalisco. En ella laboro como Maestra de Grupo de Intervención Temprana. El objetivo es proporcionar, a niños y jóvenes que lo requieran, atención especializada que les permita desarrollar sus posibilidades, a efecto de propiciar su integración y participación en el medio social.

Esta institución atiende a niños desde los 40 días de nacidos hasta los 18 años de edad, que presenten alguna alteración en su desarrollo. Funciona durante el turno matutino y su inscripción asciende a 175 alumnos (mayo de 1995).

La escuela está conformada por el Director que tiene a su cargo la coordinación del servicio de Educación Especial.

Existe un grupo interdisciplinario integrado por terapeutas de Lenguaje, Trabajo Social, Psicólogos y Terapeuta Físico, los

cuales apoyan a los maestros de grupo realizando sus diferentes funciones profesionales.

Los maestros atienden a diferentes grupos de alumnos clasificados según su problema, como los Fronterizos; que son alumnos limítrofes que presentan severas dificultades para el aprendizaje dado a su coeficiente intelectual, contamos también con el Area de Neuromotores en la cual se atienden 2 grupos de niños con alteraciones del sistema nervioso central que comprometen de manera general o específica la motricidad voluntaria y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social. Existen también los grupos de Deficiencia Mental donde se atienden a niños que presentan una disminución<sup>16</sup> significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañado de alteraciones de la conducta adaptativa. Audición y Lenguaje, en esta área son atendidos niños sordos e hipoacúsicos que por causas congénitas enfermedad o accidente, no son funcionales para los requerimientos de la vida cotidiana, con o sin ayuda de un auxiliar auditivo, también atendiendo casos en que está alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión, y por último tenemos los grupos de Intervención Temprana donde se atienden niños desde los 40 días de nacidos hasta los 5 años.

---

<sup>16</sup>La Educación Especial en México. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. México. 1985. p. 7-9

Presentan una disminución significativa en el proceso motor, en su desarrollo cognoscitivo y con una atipicidad identificada.

En la escuela se observa un gran problema debido a que sólo se cuenta con 3 grupos de Intervención Temprana y es demasiada la demanda ya que en ocasiones hasta existe una lista de espera. También una limitante es la falta de recursos de personal, debido a que en nuestra práctica docente y por los niños que se atienden los grupos no pueden ser mayores de 12 alumnos y en nuestra escuela los grupos oscilan entre 15 a 25. En ocasiones los padres no prestan todo el apoyo porque creen más importantes otras actividades que el atender a sus hijos que requieren de educación especial o porque consideran que el propio programa con todo lo que implica la palabra especial (situación cuidadosa, completa, eficiente, profesional) basta para que ellos hagan caso omiso de su responsabilidad en el proceso de atención a sus hijos.

# **CAPITULO V**

## **METODOLOGIA**

## 5.1 ENFOQUE METODOLOGICO

En una investigación siempre es indispensable delimitar el enfoque a partir del cual se abordará el tema, así como con las hipótesis. El caso propio y que involucra a los maestros de Intervención Temprana parte de una metodología de investigación de campo. Dentro de éste enfoque un primer elemento a considerar es el carácter social del problema, es decir, que se trata de una situación que además de ser sentida o enfrentada por los maestros, es también una preocupación de la comunidad escolar.

Mi trabajo se fué ajustando conforme a la investigación de campo y de acuerdo con las situaciones de indagación debido a que las condiciones en las que trabajo presentan características específicas tales como el analfabetismo de un gran número de padres de familia, irregularidad en la asistencia, exceso de población atendida, además de dificultades administrativas y de tiempo; todo lo anterior hizo necesario modificar el enfoque de manera que se pudiera observar a la comunidad educativa lo más posible sin que ésto perjudicara la dinámica de trabajo de la institución y que sirvió como muestra representativa.

De ésta manera, pude considerar e involucrar a miembros

de la comunidad tanto en la etapa de diagnóstico a través de cuestionarios para la investigación de campo que sirvió de premisa para el diálogo y la búsqueda de soluciones; lo cual me permitió concientizar y comprometer a todos los involucrados.

## **ACERCANDONOS A LA COMUNIDAD Y A LOS MAESTROS**

Una vez expuestos algunos de los aspectos que en mi trabajo docente detecté como necesarios de modificar, reforzar y ampliar, así como los diversos problemas que se suscitan en el centro de trabajo con relación a mi profesión, me di a la tarea de organizar una investigación preliminar, diagnóstica para constatar si realmente lo que estoy planteando constituye un problema a indagar y a resolver.

Saber que opinión tienen mis compañeros respecto a la ubicación de los niños en los diferentes periodos, indagar si lo que yo considero un problema, también es percibido así por otros maestros y miembros del personal.

Para ello diseñé 2 cuestionarios, en uno de ellos, referido a los padres de familia, quise saber si están conscientes de la problemática, de la atención, de la estimulación y del tiempo que hay que darle a su niño; en el otro a los maestros, quise saber si existe el mismo problema con relación a la capacitación teórica, al proceso de enseñanza, al manejo de instrumentos de valoración y la elaboración de programas de Intervención Temprana.

Sobre los criterios de representatividad, éstos se aclaran en el reporte de cada uno de los sectores involucrados que se entrevistaron.

En este apartado intercalo los formatos de encuesta para que se vaya conociendo la estructuración y especificación de las preguntas que se hicieron.

## ENTREVISTA # 1 A PADRES DE FAMILIA

Profesión\_\_\_\_\_

Edad del Alumno\_\_\_\_\_

Sexo\_\_\_\_\_

1.- ¿Cuánto tiempo ha sido atendido su hijo en Intervención Temprana?

- a) 1 a 6 meses ( )
- b) 7 a 12 meses ( )
- c) 1 año en adelante ( )

2.- ¿Cuánto tiempo es atendido su hijo a la semana?

- a) 1 hora ( )
- b) 2 horas ( )
- c) 3 horas o más ( )

3.- ¿ De qué manera estimula a su hijo en casa?

- a ) Ejercicios de rehabilitación ( )
- b) Cantos y juegos ( )
- c) Estimulación múltiple ( )
  - c.1 Vista ( )
  - c.2 Tacto ( )
  - c.3 Gusto ( )

- c.4 Olfato ( )  
c.5 Auditivo ( )

4.- ¿ Conoce usted que tanto retraso manifiesta su hijo?  
Si No

5.-¿ De acuerdo a las necesidades de estimulación que requiere su hijo, con que frecuencia usa las actividades en casa?

- No, casi no las conozco ( )  
No, creo que ayudan poco ( )  
No tengo tiempo ( )  
Si, permanentemente trabajo con ellas ( )  
Si, lo hago pero no de manera permanente ( )

6.- ¿ Tiene usted conocimiento de los sub-estadios del periodo sensoriomotriz?

Si No

## ENTREVISTA # 2 A MAESTROS

Sexo \_\_\_\_\_

Años de Servicio en Educación Especial: \_\_\_\_\_

Preparación \_\_\_\_\_

1.- ¿Cuál consideras que es el problema más grave respecto al área de Intervención Temprana?

- a) Interpretación ( )
- b) Valoración ( )
- c) Proceso ( )
- d) Evaluación ( )

2.- ¿Cuáles considera que pueden ser las causas del problema?

- a) Deficiencias teóricas en mi práctica docente ( )
- b) Deficiencias técnicas en mi práctica docente ( )
- c) Debido a la naturaleza heterogénea de los grupos ( )
- d) Debido a las limitaciones orgánicas de los alumnos ( )
- e) Debido al carácter interdisciplinario del problema ( )
- f) Otros ( )

3.- ¿Qué cursos has tomado relativo al área de Intervención Temprana?

NOMBRE DEL CURSO	DURACION	FECHA E INSTITUCION

4.- Tiempo que dedicas a autocapacitarte:

- a) No tengo tiempo ( )
- b) 1 hora diaria ( )
- c) La mitad de tiempo que dedico a otros aspectos ( )
- d) Otros ( )

5.- ¿Cuánto tiempo dedicas a programar las actividades de grupo?

- a) No tengo tiempo ( )
- b) 1 ó 2 horas diarias ( )
- c) 3 a 4 horas diarias ( )
- d) Otros ( )

6.- ¿Qué documentos consideras los más importantes que se deben manejar en carpetas de evolución en el área de Intervención Temprana?

- a) Evaluación Inicial (Primary) ( )

- b) Hoja de Evolución ( )
- c) Perfil de Desarrollo ( )
- d) Milani-Comparetti ( )
- e) Guía Portage ( )
- f) Cierre de Caso ( )
- g) Otros ( )

7.- ¿Cómo consideras el apoyo del equipo interdisciplinario en Intervención Temprana?

- a) Eficiente ( )
- b) Apenas suficiente ( )
- c) Deficiente ( )

8.- ¿A qué atribuyes los logros de los niños que atiendes?

- a) Capacitación del Maestro ( )
- b) Capacitación de los Padres ( )
- c) Apoyo interdisciplinario ( )
- d) Inteligencia del alumno ( )

## REPRESENTATIVIDAD

De 60 Padres de Familias que hay en Intervención Temprana, se les aplicó la entrevista #1 a 10 Padres de familia que representan el 17% con niños en Intervención Temprana, en el salón de clases, para saber los antecedentes de atención, el apoyo de ellos hacia sus hijos y a los aspectos más necesarios de atender. Todas las entrevistas fueron hechas a las mamás, los papás no asisten a la estimulación de sus hijos. Estos en su mayoría son de clase social baja.

Se les repartieron las entrevistas y se les dijo que las leyeran para ver si había preguntas, la mayoría de las mamás no saben leer, las pocas que saben ayudaron a las que no saben, todas las contestaron de acuerdo a su punto de vista.

Después se hizo un concentrado de las preguntas, posteriormente en las gráficas se encuentran los resultados obtenidos.

La finalidad de la entrevista sirvió para darme cuenta y precisar cuánto y cómo los padres se han preocupado por atender a sus hijos con problemas. La identificación oportuna o

temprana es particularmente importante si se considera que el desarrollo ocurre de una manera acelerada durante los primeros dos años de vida.

Se aplicó la entrevista # 2 a cinco maestros, tres de ellos están precisamente laborando en la escuela en Intervención Temprana, y las otras dos estuvieron trabajando en esta área con anterioridad. Consideré incluirlos en la entrevista debido a su conocimiento sobre el tema, puesto que su opinión al estar basada en ciertas experiencias, sería para la investigación de mucha utilidad.

Los maestros entrevistados tienen entre 25 y 40 años de edad, un 60% continua estudiando 40% en la Universidad Pedagógica Nacional, un 20% Terapista de Lenguaje, el otro estudió 20% Normal Preescolar, y otro 20% Normal Primaria. La falta de un antecedente curricular de parte de la plantilla de los maestros de educación especial, disminuye la capacidad y eficiencia de su labor, pues la mayoría no curso estudios de educación especial.

El objetivo de la entrevista fue para saber si ellos tienen los mismos problemas en la interpretación del período sensoriomotriz y de qué forma se puede solucionar.

# **CAPITULO VI**

## **PRESENTACION DE RESULTADOS**

A continuación se exponen con detalle los resultados arrojados por la investigación. Para ello se diseñaron cuadros que corresponden a cada una de las preguntas de los cuestionarios, incluyendo las opciones, frecuencias y porcentajes, todo ello para que se reflejen con toda claridad las tendencias.

Asímismo se van haciendo los comentarios y reflexiones de esos resultados lo que permite ir descubriendo los razgos y naturaleza del problema planteado.

En los anexos se agrego además las gráficas correspondientes a lo anterior, simplemente para darle mayor apoyo a este apartado de la investigación.

### Cuadro # 1

1.-¿Cuánto tiempo ha sido atendido su hijo en Intervención Temprana?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) 1 a 6 meses	7	70
b) 7 a 12 meses	1	10
c) 1 año en adelante	2	20
TOTAL	10	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

## Cuadro # 2

2.-¿Cuánto tiempo es atendido su hijo a la semana?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) una hora	0	0
b) dos horas	2	20
c) tres horas o más	8	80
TOTAL	10	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Las dos primeras preguntas fueron enfocadas a indagar el tiempo de permanencia que llevan en el servicio de Intervención Temprana y el tipo de atención que se les brinda en el medio familiar.

Con relación a las horas de atención un 80% de los padres reportan que dedican a sus hijos más de 3 horas a la semana, un 20% dedica únicamente 2 horas, no hubo ningun caso en el que no se brindara apoyo en casa.

Esto significa que en los últimos meses ha habido un

incremento importante en la información que los padres de familia reciben respecto a la problemática de sus hijos y la necesidad de buscar atención.

Esto lo confirma el hecho de que la mayoría de los casos atendidos (70% de los encuestados) ingresaron en los últimos 6 meses en comparación con el otro 30 % que ingresaron de 7 meses para atrás.

En lo que respecta al tiempo de atención y al tiempo de permanencia, algunas de las mamás ponen mucho empeño en atender a sus hijos, pues ellas están conscientes del problema del niño y además ven los logros, pero no todas las mamás le prestan la misma atención a sus niños. Solamente los estimulan en la escuela y no en su casa como debería de hacerse.

Podemos observar que se están concientizando más los padres de familia respecto a que se atiendan sus niños desde muy temprana edad.

### Cuadro # 3

3.-¿De qué manera estimula a su hijo en casa?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Rehabilitación física	9	90
b) Cantos y juegos	9	90
c) Estimulación múltiple		
c.1 Vista	8	80
c.2 Tacto	8	80
c.3 Gusto	8	80
c.4 Olfato	6	60
c.5 Auditivo	6	60

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

En la muestra de las 10 madres de familia que estimulan a sus hijos en casa, los resultados muestran que el 90% les da rehabilitación física, un 90% en cantos y juegos y en estimulación múltiple un 7.2%. (se sumaron los resultados de los cinco sentidos y se dividieron, éste fue el resultado). Los resultados no parecen muy confiables, porque las mamás muchas veces en comentarios, dicen que no trabajan con sus hijos en casa. Las que sí creo que estimulan a sus niños, son las señoras que vienen una vez por semana del área rural. No son confiables además las opiniones porque nosotras como maestras notaríamos o notamos de inmediato cuando existe apoyo de

padres en actividades de estimulación.

### Cuadro # 4

4.- ¿Conoce usted que tanto retraso manifiesta su hijo?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a)Si	8	80
b)No	2	20
TOTAL	10	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo #2)

### Cuadro # 5

5.- ¿De acuerdo a las necesidades de estimulación que requiere su hijo, con que frecuencia usa las actividades en casa?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) No, casi no las conozco	1	10
b) No, creo que ayudan poco	2	20
c) Si. pero no de manera permanente	4	40
Si, permanentemente trabajo con ellas	3	30

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo 2)

## Cuadro # 6

6.-¿ Tiene usted conocimiento de los sub-estadios del periodo sensoriomotriz?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Si	1	10
b) No	9	90
TOTAL	10	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Las preguntas 4, 5 y 6 indagaron sobre los tipos de retraso, las necesidades de estimulación y cuanto conocimiento tenían los padres del desarrollo normal como punto de referencia para implementar actividades de estimulación. Nos encontramos en lo siguiente: un 80% de los encuestados conoce el tipo de retraso que tiene su hijo y un 20% no tener información al respecto, a través de esto se puede deducir que la medicina familiar esta promoviendo mayor información hacia los padres, una vez que se detecta cualquier forma de discapacidad en un niño, esto se traduce en una mejor orientación. El 20% restante que no conoce el tipo de retraso es debido principalmente a que la discapacidad del niño es físicamente evidente.

La mayoría de las madres de familia que acuden al

servicio y que fueron integradas a la muestra han asociado que a mayor retraso es necesario implementar un mayor número de actividades de estimulación, de esta manera el 40% realiza las actividades pero no de manera permanente y el 30% si trabajan permanentemente con ellas, el 20 % creen que ayudan poco y el 10% casi no las conocen.

Además de conocer el tipo de retraso de los alumnos consideré importante indagar acerca de cuanta información tenían los padres de familia sobre los periodos normales de maduración sensoriomotriz, encontrando que el 90% no conocen ni tienen ninguna referencia de lo que son los sub-estadios del periodo sensoriomotriz y un excepcional 10% reportó tener alguna información muy general al respecto.

Los resultados obtenidos de las entrevistas a los Padres de Familia, nos revelan que algunas mamás están conscientes de la problemática del niño pero no aceptan que es necesario el involucramiento para mejorar su condición: es decir, saben que el niño tiene un problema pero no aceptan la dimensión de éste. Se dan situaciones de tipo psicológico, rechazan inconscientemente al niño, asumen una actitud de pasividad, de aislamiento; sólo algunos de los padres de familia están conscientes de la necesidad de atención, de estimulación y del tiempo que les deben dedicar a sus hijos con problemas, sin embargo toda la responsabilidad se la dejan a la escuela.

## Cuadro # 7

1.-¿Cuál consideras que es el problema más grave respecto al área de Intervención Temprana?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Interpretación	0	0
b) Valoración	0	0
c) Proceso	5	100
d) Evaluación	0	0
TOTAL	5	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

### Cuadro # 8

2.-¿Cuáles considera que pueden ser las causas del problema?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Deficiencias teóricas en mi práctica docente	2	40
b) Deficiencias técnicas en mi práctica docente	2	40
c) Debido a la naturaleza heterogenea de los grupos	0	0
d) Debido a las limitaciones orgánicas de los alumnos	0	0
e) Debido al carácter interdisciplinario del problema	0	0
f) Otros	1	20
TOTAL	5	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Con relación a los maestros el 100% tiene dificultad al interpretar el proceso sensoriomotriz, una de las razones es que el director, al comienzo de cada ciclo escolar hace cambios de maestros a diferentes áreas, en mi opinión el maestro debería permanecer en determinada área por lo menos 3 años, para que

así tenga pleno conocimiento del área en que labora, se capacite y pueda llevar un seguimiento adecuado en el proceso de actualización, ya que de lo contrario se propician deficiencias en la práctica docente de los maestros, un 80% carecen de teorías y técnicas suficientes para brindar una atención óptima al grupo, ya sea por falta de curriculum, porque su formación no corresponde al área en donde se les ubica o porque no existen en el plantel programas permanentes de asesoría respecto al periodo sensoriomotriz.

Es importante mantener la comunicación y las buenas relaciones entre los maestros de Intervención Temprana para así ayudarnos y lograr lo que nos proponemos.

### Cuadro # 9

3.-¿Qué cursos has tomado relativo al área de Intervención Temprana?

ASISTENCIA A CURSOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2	2	40

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Estos resultados indican que un 40% de los maestros participaron en cursos que periódicamente organiza el equipo técnico. Además en esos cursos se observa que son más de retroalimentación que de capacitación. Los cursos no estaban bien organizados, empezaban tarde y además las personas que daban el curso no estaban bien preparadas. El 60% no ha asistido a ningún tipo de curso, sea dentro del plantel o en alguna institución de formación externa. Esto hace evidente que no existe preparación necesaria para atender los grupos de Intervención Temprana y por consecuencia se puede pensar que el manejo de los casos no es el óptimo.

### Cuadro # 10

4.-Tiempo que dedicas a autocapacitarte

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) No tengo tiempo	1	20
b) 1 hora diaria	3	60
c) La mitad del tiempo que dedico a otros aspectos	0	0
d) Otros	1	20
TOTAL	5	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

### Cuadro # 11

5.-¿Cuánto tiempo dedicas a programar las actividades de grupo?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) No tengo tiempo	0	0
b) 1 ó 2 horas diarias	3	60
c) 3 a 4 horas diarias	0	0
d) Otros	2	40
TOTAL	5	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

En las preguntas 4 y 5 se observó que los maestros a pesar de sus deficiencias en aspectos teóricos y técnicos, tratan de autocapacitarse y programar actividades.

En promedio se encontró que el 60% de los maestros se autocapacitan y programan dedicando a ello de 1 a 2 horas diarias de su actividad con el grupo.

Sin embargo es claro que algunos maestros muestran menos empeño en cubrir sus deficiencia, este grupo esta representado por un 40% de los encuestados.

### Cuadro # 12

6.-¿Qué documentos consideras los más importantes que se deben manejar en carpetas de evolución en el área de Intervención Temprana?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Evaluación Inicial	0	0
b) Primary	3	60
c) Hoja de Evolución	5	100
d) Perfil de Desarrollo	2	40
e) Milani-Comporetti	3	60
f) Guía Portage	2	40
g) Cierre de Caso	4	80

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Los documentos que los maestros de Intervención Temprana encuentran relevantes de manejar en las carpetas de evolución, arrojan los siguientes datos; el 100% considera importante usar la hoja de evolución<sup>17</sup>, el 80% cree que el cierre caso<sup>18</sup>, es necesario, el 60% consideró relevante incluir la evaluación del primary<sup>19</sup> y de Milani-Comparetti,<sup>20</sup> y solo el 40% de los maestros le dió importancia a la Guía Portage<sup>21</sup> y al Perfil de desarrollo.<sup>22</sup> En cambio la evaluación inicial que pudiera arrojar datos de las condiciones en que ingresa cada niño no fue considerada importante para ser incluida en las carpetas de evolución.

En lo que respecta a mi, considero importante la

---

<sup>17</sup>Hoja de seguimiento de caso.

<sup>18</sup>Resultado de la evaluación final pedagógica.

<sup>19</sup> Evaluación que se aplica al iniciar el ciclo escolar.

<sup>20</sup> Evaluación del desarrollo psicomotor que indica el nivel de maduración motriz.

<sup>21</sup> Guía para programación a nivel general.

<sup>22</sup> Es una evaluación que contempla maduración motora y perceptual.

evaluación inicial con el Primary,<sup>23</sup> y el Milani-Comparetti, pues el maestro evalúa al niño al principio del ciclo escolar, se hace un diagnóstico integral, o sea se ubica al niño en el sub-estadio del período sensoriomotriz según Piaget. Una vez ubicando al niño, de ahí parte la maestra para la programación y los objetivos.

La hoja de evolución también es importante, es donde se hacen anotaciones relevantes sobre el desarrollo del niño, y permite llevar un seguimiento y una retroalimentación sobre las actividades implementadas y su eficacia, además de permitir un control interdisciplinario del alumno.

El Cierre de caso es importante porque es el resultado de la evaluación final pedagógica y ayuda mucho al maestro, para el ciclo escolar entrante para ver dónde se encuentra el niño, y de que manera evolucionó, cuales fueron los logros alcanzados comparativamente a las condiciones en que el niño ingreso y cuales fueron las actividades que tuvieron más impacto en el desarrollo del niño.

### Cuadro # 13

7.-¿Cómo consideras el apoyo del equipo interdisciplinario en Intervención Temprana?

---

<sup>23</sup> Es una evaluación pedagógica progresiva de habilidades de independencia personal.

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Eficiente	3	60
b) Apenas suficiente	1	20
c) Deficiente	1	20
TOTAL	5	100

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo # 2)

Se observó que el equipo interdisciplinario en Intervención Temprana fue considerado por un 60% como eficiente. Un 20% de los maestros lo juzgó como apenas suficiente y se debe quizás a la carga de trabajo de otras áreas. El otro 20% lo creyó deficiente aunque no se aclaró los motivos para considerar insuficiente el apoyo del equipo interdisciplinario. Personalmente, el equipo interdisciplinario ha sido un auxiliar muy valioso en mi grupo. Porque cuando surge algún problema con un niño, lo reporto dependiendo del problema, si corresponde a trabajo social, a psicología, a terapia física o a lenguaje, obtengo respuesta favorable.

## Cuadro # 14

8.-¿A qué atribuyes los logros de los niños que atiendes?

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Capacitación del maestro	1	10
b) Capacitación de los padres	1	10
c) Apoyo interdisciplinario	4	80
d) Inteligencia del alumno	1	10

FUENTE: Trabajo de Investigación

(Ver gráfica en anexo 2)

Los logros y alcances de los niños de Intervención Temprana se le atribuyen mayoritariamente al apoyo interdisciplinario, (80%) esto es, a los maestros, psicólogos, trabajo social, terapeuta físico y terapeutas de lenguaje, los cuales propician un desarrollo integral del niño y su familia, trabajando en mutuo apoyo para resolver las demandas de atención de los alumnos de Intervención Temprana.

Por lo que considero muy valiosa su participación dentro del área de Intervención Temprana, dado que ayudan a la maduración de la familia que soporta la existencia del niño demandante de educación especial, y apoyan la labor de los maestros.

Los resultados obtenidos en la encuesta a los maestros de Intervención Temprana nos revelan que sí existen problemas para la atención de los niños discapacitados siendo lo más relevante el aspecto de la preparación teórico técnica de los maestros que están a cargo de estos grupos, lo que dificulta el proceso de enseñanza.

Hay algunos maestros que intentan un cambio en su forma de concebir su trabajo, pero no han encontrado el camino para propiciar y fomentar la investigación en ellos mismos.

# **CAPITULO VII**

## **CONCLUSIONES**

## 7.1 CONCLUSIONES

Desde que la presente investigación fue diseñada y se aplicaron los primeros sondeos pude percatarme de que mis consideraciones hipotéticas, correspondían en mayor o menor medida a la realidad que se vive en los grupos de Intervención Temprana, en la escuela de Educación Especial "Lagos", de parte de todos aquellos que estamos involucrados en la atención de los niños con discapacidad, es decir que la presunción que tenía respecto a las causas que estaban propiciando el problema, sí se acercaba a la realidad, según se constato en la investigación.

Uno de los aspectos más relevantes, es el hecho de que aún cuando la mayoría de los padres de familia están dándose cuenta más temprano, (1er. año de vida) de que los hijos presentan algún tipo de discapacidad, no cuentan aún con elementos ni con información lo suficientemente útil como para motivar que se involucren de una manera activa y comprometida en la atención de sus hijos.

Este aspecto fue evidente debido a que carecen casi por completo de un parámetro de evolución normal lo suficientemente claro como para permitirles comparar la propia evolución de su hijo y/o implementar actividades que le sirvan para subsanar sus

deficiencias.

En relación al personal, que de una u otra manera está a cargo de la atención institucional de estos niños, al menos en mi centro de trabajo pude constatar que no existe en los maestros la preparación técnica suficiente ni adecuada para hacer frente a la gran variedad de atipicidades que atienden a sus grupos.

Además de que la situación no es muy buena , existen lagunas de información respecto al manejo de los documentos que integran la carpeta de evolución, esto debe ser la necesidad más urgente a subsanar si consideramos que la carpeta de evolución es el medio de control de caso más inmediato del que puede echar mano el maestro en primera instancia y el equipo de especialistas en segundo término, y cualquier deficiencia en su manejo puede reflejarse en la propia evolución del niño.

No es posible que con cursos durante el ciclo escolar se pretenda cambiar toda una vida de trabajo en las aulas.

Los maestros no cuentan con los conocimientos suficientes y precisos sobre los procesos evolutivos del niño, ni con el conocimiento de las tendencias pedagógicas contemporáneas, comprendiendo mal los pasos espontáneos de los alumnos.

No se concibe al niño como un sujeto a quien debemos profundo respeto intelectual, respeto por sus posibilidades y limitaciones, no se parte de los intereses de cada niño en particular y no se considera todo aquello que puede comprender en la medida en que se le dé la oportunidad de reconstruirlo en lugar de presentárselo como producto terminado.

No existen vínculos estrechos entre la escuela y la comunidad que conduzca su historia, que comprenda y respete sus características, que participe de su problemática, que colabore con otros sectores de la comunidad en la búsqueda de soluciones.

Finalmente no hay que perder de vista que el trabajo del maestro, requiere estar apoyado por un equipo de especialistas que intervengan en cada caso según las necesidades detectadas y el tipo de atención que se requiera dado que sería imposible que el maestro solo pudiera dominar toda la información necesaria para dar atención a niños que se encuentran no sólo en edades y etapas del desarrollo tan diferentes si no que además presentan atipicidades distintas y muy específicas.

# **ANEXOS**

## **ANEXOS**

**Anexo # 1**

**EVALUACION DEL AREA DE INTERVENCION TEMPRANA  
(PEDAGOGIA)**

**Anexo # 2**

**GRAFICAS: Resultados de las entrevistas # 1 y # 2**

**Anexo # 3**

**GUIA PORTAGE: Concentrado de actividades sugeridas para  
programar.**

**Anexo # 4**

**DIME: PROYECTO DE IMPLANTACION DE PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD.**

**Anexo # 5**

**SIGHTED GUIDE TECHNIQUES. Técnicas para guiar a  
personas ciegas.**

Anexo # 6

PIAGET, Jean. Etapas el desarrollo del pensamiento en el período sensoriomotriz.

Anexo # 7

GESELL, Arnold. El niño de 1 a 4 años.

Anexo # 8

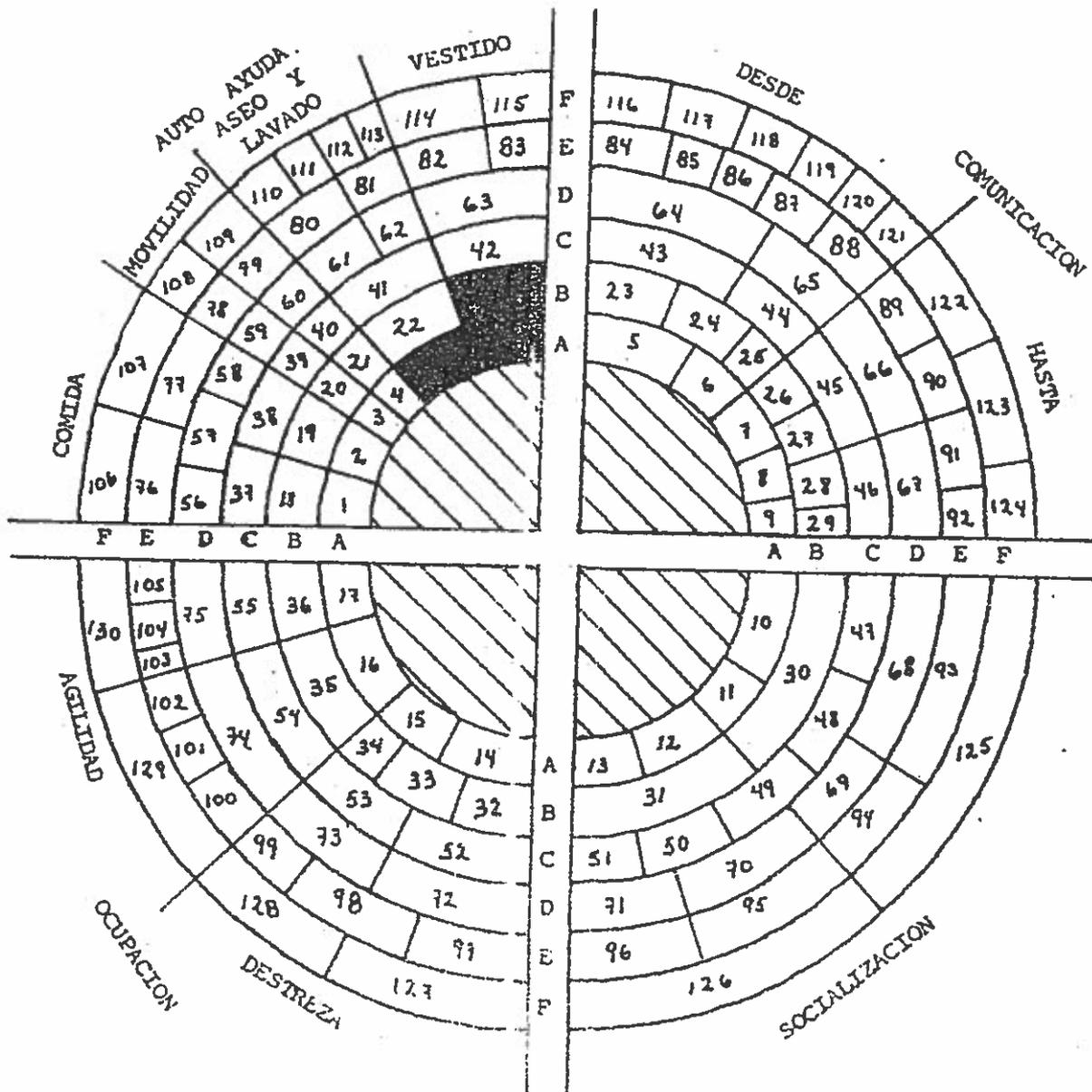
UNA PROPUESTA DIRIGIDA A LOS MAESTROS DE INTERVENCION TEMPRANA.

# ANEXO #1

## PRIMARY

Ficha de evaluación del progreso para Retardados Mentales Profundos.

( Por: H.C. Gunzburg M.A. Ph. D., F.B.Ps., S. )



Ubicación Escolar: \_\_\_\_\_

Lugar de entrenamiento: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación inicial: \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL "LAGOS"

PROTOCOLO DE PRIMARY

AUTOVALIMIENTO

Alimentación:

- 1.- Succiona correctamente. (a)  
Leche por las comisuras de los labios. Si el niño ya ha sido destetado, el ítem también debe acreditarse.
- 2.- Da muestras de reconocer los alimentos. (a)  
El niño debe mostrar algún signo, por ejemplo aumento de la excitación ante la vista del biberón.
- 18.- Mueve la boca ante la vista de los alimentos. (b)  
El niño debe hacer movimientos de succión con sus labios ante la vista de los alimentos, por ejemplo, cuando se le acerca el biberón. El ítem también debe ser acreditado si se trata de un niño mayor que come con cuchara o se alimenta solo.
- 19.- Come semi-sólidos que le dan en cucharadas. (b)  
El niño debe ser capaz de comer algunas cucharadas de papilla y de tragar sin atragantarse ni dejar salir el alimento fuera de la boca.
- 37.- Utiliza los dedos para comer. (c)  
El niño debe utilizar los dedos para llevar comida a la boca.
- 38.- Realiza correctamente el movimiento de llevar la cuchara del plato a la boca. (c)  
El niño no necesita realmente meter ningún alimento a la boca, inclusive puede llevar la cuchara al revés. Primero debe poner la cuchara en el plato y después en su boca, con una frecuencia mínima de una vez por comida, teniendo a su alcance la cuchara y el plato. El ítem deberá ser acreditado si el niño es capaz de alimentarse con cuchara.
- 56.- Muerde galletitas, etc. (d)  
El niño debe ser capaz de morder más que succionar alimentos sólidos.
- 57.- Pela o desenvuelve los alimentos sin recordarle que es necesario hacerlo. (d)  
El niño debe ser capaz de pelar una banana o desenvolver un caramelo sin que primero intente comerlo con cáscara o con papel.

El niño debe discriminar correctamente entre lo comestible y lo desechable.

58.- Utiliza la cuchara (puede derramar algo de comida). (d)  
El niño debe ser capaz de utilizar la cuchara para comer alimentos preparados de modo tal que pueden ser tomados con dicho utensilio, pudiendo aceptarse sólo con ayuda ocasional.

76.- Toma una taza y bebe sin ayuda, sin derramar líquido. (e)  
El niño debe ser capaz de tomar la taza, beber sin derramar y volver la taza a su lugar. Se considera igualmente positivo si derrama algo de líquido ocasionalmente.

77.- Come sin ayuda. (e)  
El niño debe ser capaz de comer por sí mismo y sin ayuda cuando le dan el plato de comida y la cuchara. Los alimentos deben estar especialmente preparados para ser comidos. Hay que ser tolerante ante negativas del niño o accidentes ocasionales.

106.- Utiliza el tenedor sin dificultad (la comida puede estar cortada y preparada). (f)  
El niño debe ser capaz de utilizar el tenedor correctamente y no usarlo "como si fuera una cuchara". en comidas ya preparadas de antemano.

107.- Es capaz de servirse una bebida. (f)  
El niño debe ser capaz de servirse por sí mismo bebida, ya sea de una jarra o de una llave que le sea fácilmente accesible.

#### Desplazamiento:

3.- Levanta la cabeza. (a)  
En posición vertical el niño es capaz de sostener la cabeza, sin necesitar ayuda.

4.- Se sienta con pequeña ayuda. (a)  
El niño debe ser capaz de permanecer sentado, apoyado en almohadones, durante 5 minutos como mínimo.

20.- Se sienta con la espalda casi derecha, sin soporte, durante periodos cortos. (b)  
El niño debe ser capaz de mantenerse sentado sin volcarse durante 5 minutos como mínimo.

21.- Salta, cuando se le sostiene parado. (b)  
Se acredita el ítem si el niño algunas veces salta cuando se le sujeta en posición de pie. Deberá ser acreditado si el niño es capaz de mantenerse parado, tomando algo.

- 39.- Se levanta y mantiene de pie, tomado de algo (c)  
El niño debe ser capaz de levantarse y mantenerse parado mientras se toma de algo, al menos durante tres minutos. Este ítem deberá ser acreditado si puede estar parado sin sujetarse.
- 40.- Gatea o se arrastra. (c)  
El niño debe ser capaz de moverse bastante libremente, gateando arrastrándose, o deslizándose sentado. Este ítem deberá ser acreditado, si ya camina sin ayuda.
- 53.- Descubre medios para obtener cosas que necesita. (d)  
El niño debe ser capaz de moverse con un propósito expreso. La tarea es más difícil que arrastrarse simplemente; por ejemplo ve su juguete favorito en una mesa baja, llega hasta ella, se levanta y lo toma.
- 60.- Camina sin ayuda. (d)  
El niño debe ser capaz de dar por lo menos 5 pasos, tomándose de la mano de alguien o de los muebles. Este ítem debe ser acreditado si camina solo.
- 78.- Sube escaleras juntando los dos pies en cada escalón. (e)  
El niño debe ser capaz de subir por sí solo, sin arrastrarse, por lo menos 4 escalones, pudiendo utilizar la baranda para tomarse.
- 79.- Baja escaleras juntando los dos pies en cada escalón. (e)  
El niño debe ser capaz de bajar escaleras por sí solo como en el ítem 78, y se le puede permitir utilizar la baranda.
- 108.- Corre. (f)  
Este ítem se acredita si el niño es capaz de correr libremente, flexionando las rodillas en cada paso.
- 109.- Trae o lleva objetos grandes. (+)  
El niño debe ser capaz de mover objetos (sillas, cajas grandes) de un lugar a otro con algún motivo, por ejemplo, tomarlos para jugar.

#### Higiene:

- 22.- Utiliza la bacinica (o inodoro) cuando se le coloca allí. (b)  
El niño debe utilizar por lo menos una vez al día la bacinica o el inodoro. Dependerá de la frecuencia con que se le ponga, pero el ítem será acreditado cuando el niño sepa para qué sirve la bacinica (o el inodoro).

41.- Mueve el intestino con regularidad. (c)

Este ítem debe ser acreditado si generalmente se puede predecir el movimiento de intestinos y el niño puede ser puesto en la bacinica. Se puntea el ítem si el niño está entrenado en el aseo.

61.- Ha establecido cierta regularidad en el control de esfínteres diurna y espera hasta que se le atienda. (d)

El niño debe ser capaz de controlar sus esfínteres durante no menos de cinco minutos antes de ser puesto en la bacinica.

62.- Indica cuando está mojado y/o sucio. (d)

El niño debe ser capaz de mostrar frecuentemente algún signo de que está mojado y/o sucio, indicando que sabe que tienen que hacerle algo.

80.- Tiene control diurno de su vejiga, yendo seguido al baño. (e)

Se acredita el ítem si el niño permanece seco durante el día cuando se le ha llevado al baño con la frecuencia necesaria para que así sea. La iniciativa, en esta etapa, puede ser propia o de su madre, pero no debe mojarse con frecuencia mientras se le lleva al baño.

- Está entrenado en el uso del baño (con accidentes ocasionales)

El niño debe tener control de sus esfínteres y no mojarse ni ensuciarse, en el día, durante los intervalos entre las idas al baño, pudiendo tener accidentes ocasionales (por ejemplo, por excitación).

- Pide ir al baño o va por sí mismo. (f)

El niño debe ser capaz de darse cuenta anticipadamente que necesita ir al baño y debe tener el hábito de pedir (a través de gestos o palabras) que lo lleven, o hacerlo por sus propios medios. Se requiere por parte del niño un esfuerzo conciente para anticipar un "accidente".

- Se sube solo al asiento del inodoro (o utiliza correctamente el baño de los mayores). (f)

El niño debe ser capaz por sí mismo de subirse y usar los inodoros comunes (o al artefacto o sistema que utilicen en su hogar) habiendo abandonado definitivamente el uso de bacinica o asientos especiales.

- Se atiende solo en el baño, excepto para limpiarse. (f)

El niño debe ser capaz de desvestirse lo necesario en el baño y luego vestirse por sus propios medios.

- 113.- Seca sus manos adecuadamente, sin mucha ayuda. (f)  
El niño debe ser capaz de: a) secarse sus manos regularmente con una toalla que pueda serle ofrecida; b) secarse entre los dedos.

#### Vestido:

- 42.- Coopera pasivamente cuando lo visten. (c)  
El niño debe resistirse a que lo vistan y coopera por lo menos extendiendo sus brazos después de que su mano fue puesta en la manga.
- 63.- Extiende sus brazos y pies cuando lo visten. (d)  
El niño debe ser capaz de extender sus brazos cuando hay que ponerle las mangas y alargar sus pies para ponerle las medias o zapatos.
- 82.- Ayuda cuando lo visten. (e)  
el niño debe ser capaz de realizar por lo menos una de estas actividades: meter su brazo en una botamanga, ayudar a subirse los pantalones o darle las prendas a quien lo va a vestir.
- 83.- Se quita el calzado. (e)  
El niño debe quitarse frecuentemente las medias o cualquier clase de calzado durante el proceso de desvestirse. Puede hacerlo espontáneamente o en respuesta a una petición; el hecho es que debe hacerlo con un propósito. No se acredita el que se quite el calzado ocasionalmente durante el juego.
- 114.- Se quita y se pone prendas sencillas. (f)  
El niño debe ser capaz de quitarse y ponerse por lo menos una de las siguientes prendas: tapado, "pullover", campera o saco. No necesita saber abrocharse o desabrocharse la ropa (botones, cierre de cremallera, etc.).
- 115.- Se desabrocha botones accesibles. (f)  
El niño debe ser capaz de desabrochar botones grandes, que estén a su alcance, por ejemplo en la parte delantera de un tapado.

#### COMUNICACION

##### Desarrollo de la comunicación:

- 5.- Ruidos indiferenciados, gritos. (a)

- 6.- Gorjeos. (a)
- 23.- Sonidos zmm o ssss. (b)
- 24.- Vocalizaciones del tipo: iiii, etc. (b)
- 25.- Dos silabas da-da, ba-ba, etc. (b)

Estos cinco items se refieren al desarrollo de la vocalización prelinguística. Al principio el niño sólo grita, pero pronto empieza a hacer pequeños ruidos de garganta y más tarde gorjea y emite risitas o ruidos como / chasqueos. Las primeras emisiones corresponden a vocales y paulatinamente aparecen las consonantes.

El item 23 se refiere a la producción de dos sonidos de consonantes.

El item 25 se acredita cuando combina frecuentemente dos silabas juntas.

Cada uno de estos cinco items deben acreditarse cuando el niño ha pasado / cada estadio.

- 43.- Utiliza una palabra. (c)  
El niño debe utilizar por lo menos una palabra en forma clara, consecuente y apropiada. Este criterio no debe ser muy estricto y se debe aceptar en / este estadio que el niño utilice por ej. la palabra "perrito" para nombrar no sólo a los perros sino a todos los animales, siempre que no la utilice para designar objetos sin relación con la clase animal (tales como casas, árboles, personas, etc.).
- 44.- Utiliza de 3 a 4 palabras. (c)  
Para acreditar este item se usan los criterios del item anterior, el niño debe emplear por lo menos 3 palabras.
- 64.- Dice algunas palabras inteligibles en jerga incipiente. (d)  
El niño se expresa como si estuviera manteniendo una conversación, utilizando inflexiones apropiadas con algunas palabras inteligibles y una gran cantidad de lenguaje ininteligible.
- 65.- Utiliza veinte palabras sueltas. (d)  
Este item será acreditado si el niño utiliza por lo menos veinte palabras sueltas, aplicando los criterios del item 43.
- 84.- Utiliza combinaciones de dos palabras. (e)  
El niño debe utilizar espontáneamente por lo menos dos diferentes combinaciones de dos palabras cada una. No deben considerarse positivas las palabras repetidas como imitación. Ejemplo. "Quiero agua", "Ven papá".

- 85.- Utiliza frases de tres palabras. Ej. "Quiero una masita"etc. (e)  
El niño debe utilizar espontáneamente por lo menos dos frases diferentes de tres palabras.
- 86.- Utiliza el pronombre "Mi". (e)  
El niño debe utilizar el pronombre mi ( o similares como me, mío, a mi ), referidos así mismo a sus pertenencias.
- 87.- Se refiere así mismo por su propio nombre. (e)  
El niño debe utilizar su propio nombre, referido así mismo o a sus pertenencias. Se acredita como positivo si realiza el ítem 117.
- 88.- Utiliza nombre de objetos familiares. (e)  
Este ítem deberá acreditarse si el niño nombra por lo menos cuatro objetos (no personas).
- 116.- Hace preguntas constantemente. Ej. ¿Que es aquello? (f)  
Se acredita este punto si el niño hace preguntas del tipo de las indicadas arriba o si ha pasado esta etapa.
- 117.- Utiliza la palabra "yo" para referirse a si mismo. (f)  
El niño debe utilizar generalmente la palabra yo para referirse a si mismo aún cuando en algunas ocasiones diga "mi lo hizo" o se refiera a si mismo por su nombre.
- 118.- Utiliza el "por que". (f)  
El niño tendrá que preguntar alguna vez ¿por que? con el significado correcto.
- 119.- Expresa verbalmente sentimientos, deseos, problemas. (f)  
Se refiere al uso que el niño hace del lenguaje. El ítem debe acreditarse cuando pueda combinar palabras para preguntar por lo que necesita y es capaz de explicar sus problemas.
- 120.- Narra experiencias en forma coherente. (f)  
El niño debe ser capaz de: a) hablar con frases, b) hablar lo suficientemente claro como para que le entiendan y c) hablar coherentemente acerca de una serie de acontecimientos tales como las actividades de la mañana, un día de comoras, etc.
- 121.- Dice su nombre completo cuando se lo preguntan. (f)  
El niño debe ser capaz de decir su nombre de pila como su apellido cuando se lo preguntan. Se le puede brindar alguna ayuda para que diga su apellido.

Comprensión y uso del lenguaje:

De los items que siguen los siete primeros se refieren al interés inicial del niño por su entorno y representan los inicios de la comprensión. Estos items deben ser acreditados automáticamente, si el niño sobrepasó estas tempranas etapas.

- 7.- Escucha música. (a)  
Si el niño muestra de alguna manera estar escuchando música (por ej. quedarse quieto cuando la oye) el item se acredita como positivo.
- 8.- Busca con los ojos de donde proviene el sonido. (a)  
El item se acredita si el niño busca con la mirada la fuente de un sonido o mira a su madre cuando le habla.
- 9.- Vuelve la cabeza hacia el sonido. (a)  
Se acredita el item si el niño normalmente vuelve la cabeza en la dirección de donde viene un sonido suficientemente fuerte y fácilmente distinguible / de cualquier otro ruido lejano.
- 26.- Sigue el movimiento de los objetos con los ojos. (b)  
Estando el niño recostado sobre su espalda debe seguir por lo menos durante una corta distancia, un objeto brillante presente en su campo visual.
- 27.- Mira objetos a su alrededor. (b)  
Se acredita este item cuando el niño mira los objetos que están a su alrededor en la habitación.
- 28.- Imita los sonidos que oye. (b)  
Este item se acredita si el niño algunas veces imita sonidos. La reproducción del sonido realizada por el niño no necesita ser perfecta, siempre que este claro que es un intento de imitar lo que ha oído.
- 29.- Responde al no. (b)  
Se punea este item si generalmente el niño se detiene en lo que está haciendo cuando se le dice "NO" en voz alta, clara. Si sólo mira hacia arriba y continúa la actividad prohibida no se punea el item.
- 45.- Entrega objetos cuando se los piden. (c)  
Se pide al niño que entregue el objeto que posee y se extiende la mano para recibirlo. Si alguna vez responde cumpliendo la petición el item es acreditado.
- 46.- Estando los objetos a la vista, responde a preguntas sobre ellos. (c)

El ítem se acredita si el niño responde a preguntas de este tipo, indicando dónde está el objeto o buscándolo.

66.- Responde a indicaciones sencillas. Ej. "Ven aquí". (d)  
Si el niño generalmente responde a órdenes sencillas, el ítem es acreditado. Se deben hacer concesiones ante negativas.

67.- Responde al ritmo y procura reproducir los sonidos. (d)  
Si el niño responde de cualquier forma al ritmo y trata de reproducir sonidos (un juguete chirriante, por ejemplo). Se acredita también si ha pasado esta etapa.

89.- Obedece órdenes sencillas. (e)  
Este ítem se acredita si el niño responde correctamente por lo menos a cuatro de las siguientes órdenes:  
a) Por favor, cierra la puerta.  
b) Trae el ladrillo.  
c) Tirame la pelota.  
d) Dame tu saco.  
e) Enseñame tus manos.  
f) Cierra tus ojos.

Las instrucciones no deben acompañarse de gestos. Los objetos mencionados deben estar cerca del niño junto con otros cuatro o cinco para que el niño pueda escoger lo que se le ha pedido. La calidad de la respuesta no es tan importante, como que este claro que el niño entendió la orden.

90.- Escucha historias sencillas. (e)  
Si el niño pone interés en las historias, aun cuando sean muy cortas, se acredita el ítem, al igual que si realiza el ítem 122.

91.- Entiende órdenes que contengan referencias de ubicación espacial tales como: sobre, en, detrás, encima, enfrente de, arriba debajo de. (e)

Este ítem se acredita si el niño responde correctamente por lo menos a cinco de las siguientes frases (no utilizar gestos):

- a) Pon el libro arriba de la silla.
- b) Mete el libro en la caja.
- c) Párate detrás de la silla.
- d) Pon tus manos sobre tu cabeza.
- e) Párate enfrente de Juan (usar el nombre de una persona muy conocida por el niño).
- f) Pon el juguete encima de la caja.
- g) Pon el lápiz debajo del papel.

- 92.- Diferencia correctamente "una cosa" de "muchas cosas". (a)  
El vocabulario que se use no importa; por ej. puede decirse "un montón" o "muchos". El niño debe ser capaz de diferenciar un objeto de un gran número de objetos (más de dos ó tres). Usar contadores, piedritas, monedas, etc. y pedir al niño "dame una" y "dame un montón". Cada cosa debe preguntarse tres veces, y el ítem sólo se acredita si el niño responde correctamente a las seis órdenes.
- 122.- Escucha historias más largas y variadas. (f)  
Este ítem se puntúa si el niño muestra interés por historias de 30 o 50 frases que tengan tres o cuatro personajes.
- 123.- Demuestra entender las razones que fundamentan una orden dada.  
Se acredita este ítem si el niño escucha instrucciones y demuestra que comprende las razones que se le dan para una orden concreta como "limpia tus pies antes de entrar, así no embarras el piso". Debe quedar claro por lo que dice o hace que entendió el por qué del pedido.
- 124.- Al pedirle una o dos cosas, las trae. Ej. "Dame dos libros." (f)  
Se colocan cuatro libros delante del niño y se le pide primero un libro y después dos, y se repite nuevamente estos pedidos. Se acredita el ítem si responde a las cuatro preguntas correctamente.

#### SOCIALIZACION

- 10.- Muestra una expresión consiente, atenta. (a)
- 11.- Busca, sonríe y vocaliza. (a)
- 12.- Responde a la gente con movimientos corporales. (a)
- 13.- Reconoce a las personas familiares. (a)
- 30.- Se interesa por personas extrañas mirando sus movimientos. (b)
- 31.- Responde a expresiones faciales. Ej. devuelve sonrisa. (b)

Los seis primeros ítems de esta sección se refieren a los comienzos de la conducta social infantil, por ejemplo, sus respuestas a la gente. No es difícil decidir si el niño obtiene crédito en estos ítems, aunque en algunos casos de niños pequeños, sea difícil descubrir si reconoce a personas conocidas

(13). Cualquier señal de que responde en forma diferente a su madre, es suficiente para que este ítem se acredite en niños que viven en su hogar y son criados por su madre. En otros casos, es suficiente con que el niño dé muestras de reconocer a otras personas.

- 47.- Realiza juegos simples por imitación (palmadas, aplausos). (c)  
El niño debe ser capaz de dar palmadas por imitación o respondiendo a pedidos verbales, o realizar cualquier juego imitativo de este tipo (ej. "tortitas de manteca").
- 48.- Llama la atención haciendo ruidos. (c)  
El niño debe ser capaz de hacer ruidos distintos al llanto para llamar la atención de los mayores.
- 49.- Hace lo que se le dice para que lo aprueben. (b)  
Se puntea el ítem si el niño hace algún intento de realizar lo que se le dijo, para que lo aprueben.
- 50.- Intenta hacer reír a otros. (c)  
Este ítem se acredita si el niño muestra una tendencia a repetir actividades que han hecho reír a alguien.
- 51.- Da muestras de afecto o cariño. (c)  
El niño debe participar activamente en abrazos y besos, etc. La respuesta pasiva al efecto no es suficiente.
- 68.- Se mira en el espejo con interés. (b)  
Se puntea este ítem si el niño muestra un interés activo por su imagen en el espejo, por ejemplo, la busca, la señala con el dedo, etc. Si simplemente sonríe ante el espejo, no se acredita. Se acredita si ha pasado esta etapa.
- 69.- Tiene nociones de propiedad personal. (d)  
Este ítem se acredita si el niño muestra alguna noción de propiedad personal, por ejemplo, vigilando sus juguetes ante los otros niños.
- 70.- Ofrece y da objetos. (d)  
Se acredita el ítem solamente si el niño está realmente dispuesto a ceder cosas cuando las ofrece.
- 71.- Mueve la mano para decir adiós. (d)  
El niño debe ser capaz ante una mínima sugerencia (por ej. una sola petición verbal) de mover la mano para decir adiós en situaciones apropiadas.

- 93.- Juega en compañía de otros niños, pero aún no colabora con ellos. (e)  
En este nivel el niño puede continuar con sus propios juegos, atendiendo poco a los otros niños pero debe ser capaz de jugar sin interferir con ellos. Se acredita si pasó esta etapa y juega cooperativamente con otros niños.
- 94.- Ha aprendido a responder a los pedidos de otras personas. (c)  
El niño debe ser capaz de responder a los pedidos de los adultos, hechos sin gritos ni órdenes insistentes. Por ejemplo: si se dice "por favor, quédate quieto, que me duele la cabeza", el niño debe ser capaz de quedarse aunque sea por un tiempo relativamente corto.
- 95.- Trae y lleva lo que se le pide. (e)  
El niño debe ser capaz de:  
a) Responder correctamente a una orden sencilla, por ejemplo: "Dale el libro a ..." (una persona conocida del niño).  
b) Responder correctamente a una orden sencilla, como por ejemplo: "Trae el pan", cuando el pan está a la vista.  
Debe tener el hábito de responder a los pedidos de los adultos, ayudando voluntariamente a sus padres y maestros, etc.
- 96.- Le gusta ver dibujos en los libros. (e)  
El niño debe mantener el interés mientras mira dos o tres dibujos seguidos.
- 125.- A veces espera "su turno" y puede "participar". (f)  
El niño debe ser capaz de esperar su turno, y participar, cuando un adulto le dice que lo haga. No es necesario que espere o participe espontánea y consecuentemente.
- 126.- Ayuda en tareas domésticas. Por ej: limpiar mesas, barrer, etc.  
Cuando se le incentiva, el niño debe ser capaz de ayudar al adulto en tareas domésticas sencillas (juntar sus juguetes, regar plantas, etc.). No es necesario que la tarea esté bien realizada, o lo haga por propia iniciativa: de hacerlo el ítem también debe ser acreditado.  
Se le puede disculpar ante negativas ocasionales, pero el ítem debe acreditarse si el niño generalmente quiere ayudar.

#### OCUPACION

Habilidad manual:

- 14.- Es capaz de sostener, durante un corto tiempo, objetos con las manos. (a)  
El niño debe ser capaz de sostener un objeto adecuado, (por ej. una sonaja) colocado en sus manos.
- 15.- Es capaz de tomar objetos con las manos, cuando se le ofrece.  
El niño debe ser capaz de tomar un objeto apropiado por ej. una sonaja cuando está a su alcance. Pueden permitirsele varios intentos.
- 32.- Pasa cosas de una mano a otra. (b)  
El niño debe ser capaz de cambiar objetos de una mano a otra, aunque sea ocasionalmente.
- 33.- Toma objetos pequeños usando pinza digital (pulgares-indice). (b)  
El niño debe ser capaz de tomar un objeto (por ejemplo una pasa de uva o una miga de pan). utilizando el pulgar y el índice.
- 34.- Utiliza el dedo índice para explorar. (b)  
El niño debe ser capaz de explorar objetos con su dedo índice.
- 52.- Trazá rayas con lápiz o crayón. (c)  
El niño debe ser capaz de hacer una raya (más que un punto) ya sea espontáneamente o imitando a otras personas.
- 53.- Mete la mano en un recipiente y saca todos los objetos que hay en él. (c)  
Se le da al niño una caja que contenga tres o cuatro objetos pequeños. Se acredita el ítem si el niño intenta tomar todos los objetos. Se le permiten varios ensayos.
- 72.- Garabatea espontáneamente con crayones o lápices. (d)  
Cualquier clase de garabato es aceptable, con tal de que haya sido hecho espontáneamente y no sólo por imitación.
- 73.- Apila objetos (cajas, cubos, etc.). (d)  
El niño debe ser capaz, en sus juegos, de apilar objetos o construir estructuras más elaboradas.
- 97.- Ensarta cuentas grandes. (e)  
Se le da al niño una caja conteniendo cuentas grandes y un cordón de zapato con un nudo en un extremo para evitar que se salgan. El niño debe ser capaz de ensartar por lo menos doce cuentas en diez minutos.

- 98.- Desatornilla tuercas o desenrosca tapas. (e)  
Este item tiene por objeto examinar la habilidad del niño para realizar movimientos giratorios con algún fin determinado, utilizando las manos (desatornillar tuercas, desenroscar tapas, etc.). Se acredita el item si el niño puede dar vueltas a una tuerca o tapa hasta sacarlas.
- 99.- Vierte agua de una taza a otra. (e)  
Puede derramar algo, pero el niño debe ser capaz de verter la mayor parte del agua de una taza a otra.
- 127.- Corta papeles, usando las tijeras. (f)  
El niño debe hacer los movimientos adecuados para cortar el papel con las tijeras. No se exige que corte en un lugar determinado.
- 128.- Maneja objetos frágiles. Por ejemplo loza bastante bien. (f)  
El niño debe manejar objetos frágiles sin romperlos. Se le permiten algunos accidentes ocasionales.

#### Control motor:

- 16.- Intenta buscar objetos con las manos. (a)  
Cualquier intento de buscar objetos es suficiente para acreditar este item.
- 17.- Manipula objetos. (a)  
El niño debe ser capaz de manipular cualquier objeto colocado en sus manos u otros que están a su alcance.
- 35.- Se mueve hacia adelante tratando de alcanzar objetos. (b)  
El niño debe ser capaz, estando sentado, de moverse hacia adelante para buscar alguna cosa, sin perder el equilibrio. Se acredita el item aún cuando no alcance el objeto.
- 36.- Tira objetos al suelo. (b)  
Se acredita este item si el niño, sentado en una silla alta, deliberadamente tira juguetes u otros objetos al suelo.
- 54.- Busca los objetos caídos inclinándose hacia ellos. (c)  
Cuando el niño está sentado en una silla alta y tira objetos por un lado, se acredita el item si alguna vez mira para ver dónde han caído.

55.- Trata de alinear dos o más cubos o ladrillos. (c)  
Se acredita el ítem si el niño muestra una tendencia a colocar cubos o ladrillos en fila.

74.- Patea una pelota sin caerse. (d)  
El niño debe ser capaz de patear una pelota grande manteniendo el equilibrio, la exactitud de la dirección no es necesaria.

75.- Arroja una pelota intencionalmente, sin caerse. (d)  
El niño debe ser capaz, estando de pie, de arrojar una pelota sin perder el equilibrio; la exactitud del tiro no es importante.

100.- Toma objetos sin caerse. (e)  
El niño, estando de pie, debe ser capaz de inclinarse y tomar un objeto sin caerse ni sentarse en el suelo.

101.- Salta con los pies juntos. (e)  
El niño debe ser capaz de saltar hacia arriba y hacia abajo en el mismo sitio, teniendo los pies juntos, descansando en las puntas de sus pies y flexionando las rodillas mientras lo hace.

102.- Abre puertas. (e)  
El niño debe ser capaz de abrir una puerta accionando el picaporte y empujando para abrirla.

103.- Se sienta sin ayuda. (e)  
Se acredita este ítem si el niño es capaz de sentarse en una silla en posición adecuada, sin ayuda. Puede utilizarse una silla baja de niño.

104.- Se sienta solo a la mesa. (e)  
El niño debe ser capaz de sentarse en una silla y acercarse hasta la mesa. La silla y la mesa deben ser de tamaño adecuado.

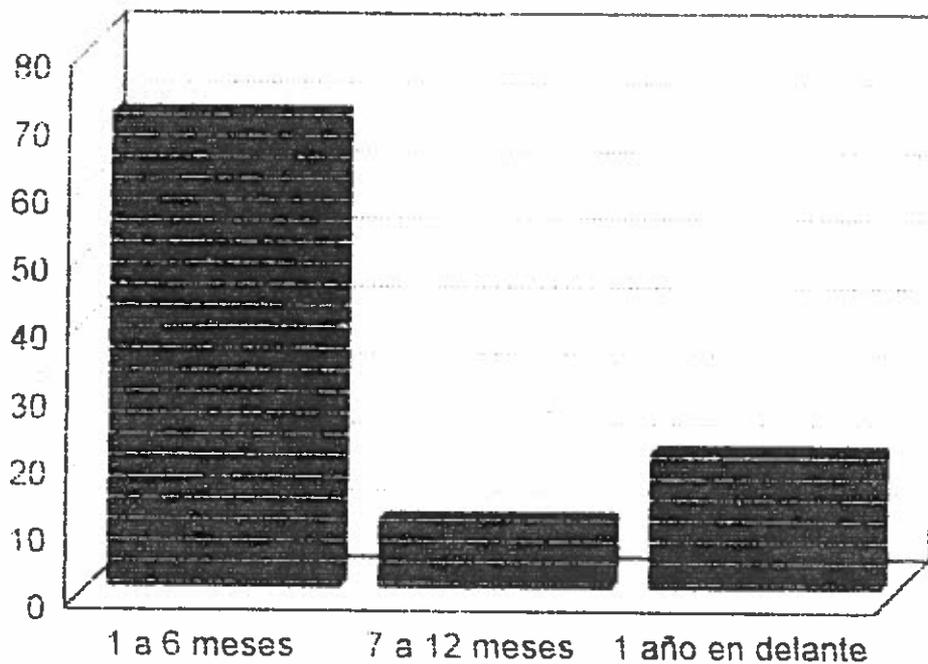
105.- Destapa y tapa una caja. (e)  
Se debe utilizar una caja de cartón que tenga la tapa con los lados que sobresalgan un poco.

129.- Salta al suelo con ambos pies desde un escalón, sin ayuda. (f)  
El niño debe saltar con ambos pies y no utilizar la baranda.

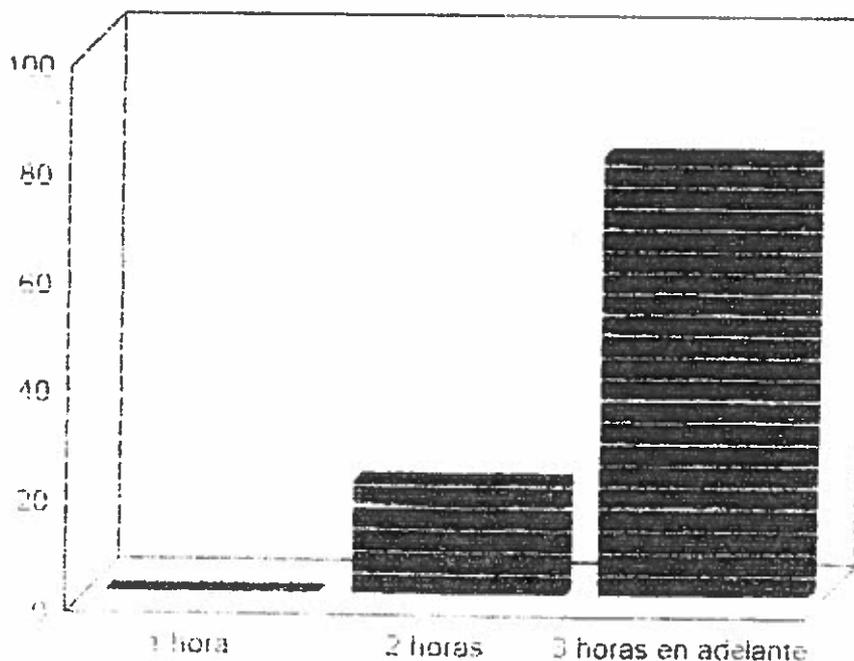
130.- Se para en un solo pie, por poco tiempo. (f)  
El niño debe ser capaz de mantenerse sobre un pie al menos por cinco segundos. Puede balancearse un poco pero no debe perder el equilibrio.

## Antecedentes de atención a niños en Intervención Temprana

1.-¿Cuánto tiempo ha sido atendido su hijo en Intervención Temprana?

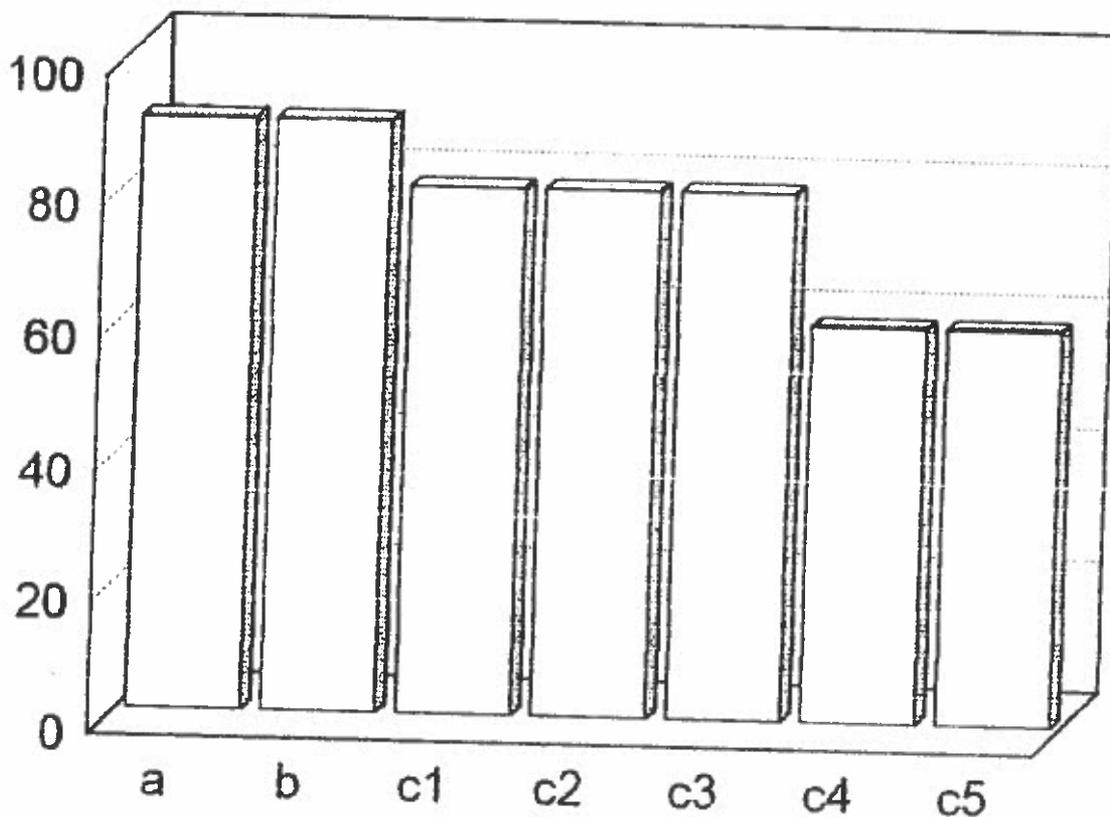


2.-¿Cuánto tiempo es atendido su hijo en Intervención Temprana?



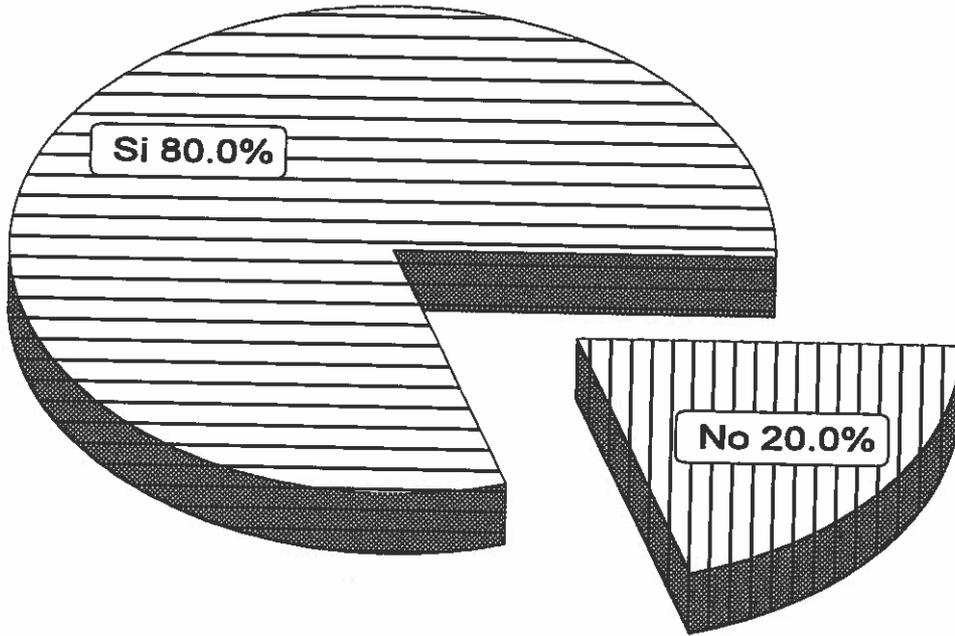
# Tipos de apoyo que los padres dan a sus hijos

3.-¿De qué manera estimula a su hijo en casa?

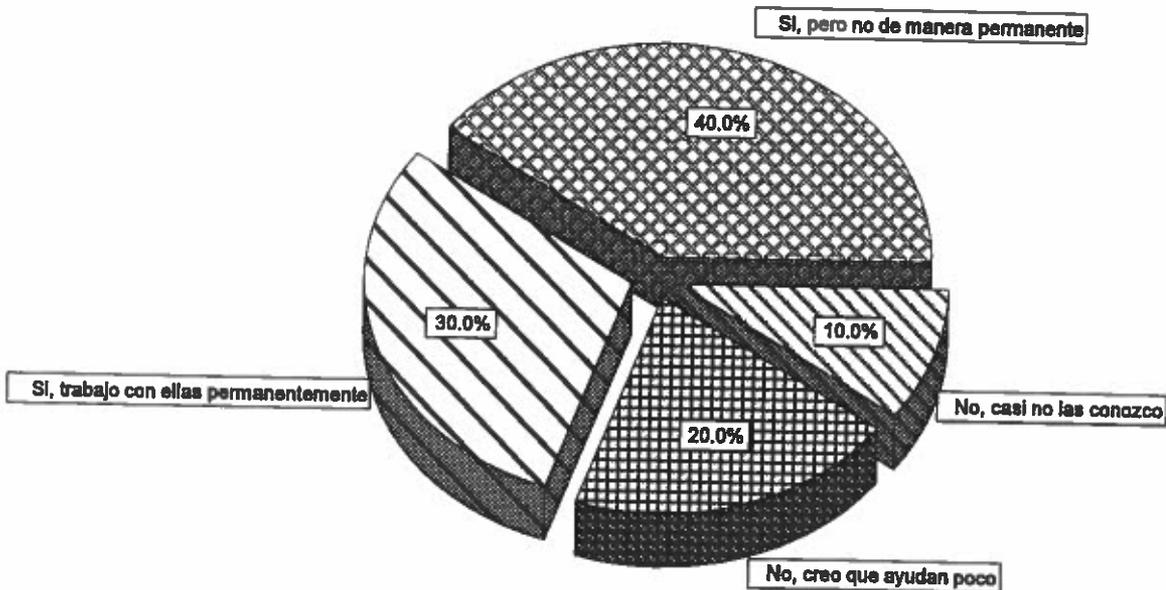


- a) Rehabilitación física
- b) Cantos y Juegos
- c) Estimulación múltiple
  - c1) Vista
  - c2) Tacto
  - c3) Gusto
  - c4) Olfato
  - c5) Auditiva

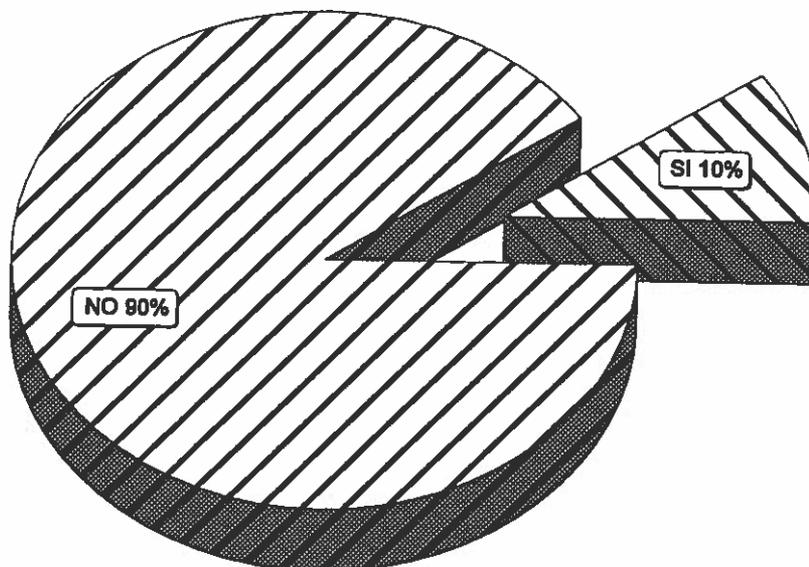
4.- ¿Conoce usted que tanto retraso manifiesta su hijo?



5.- ¿De acuerdo a las necesidades de estimulación que requiere su hijo, con frecuencia usa las actividades en casa?

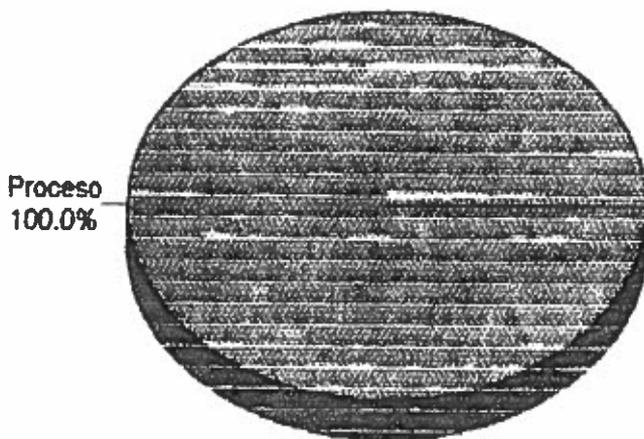


6.- ¿Tiene usted conocimientos de los sub-estadios del periodo sensoriomotriz?



# Aspectos más necesarios de atender en Intervención Temprana según los maestros

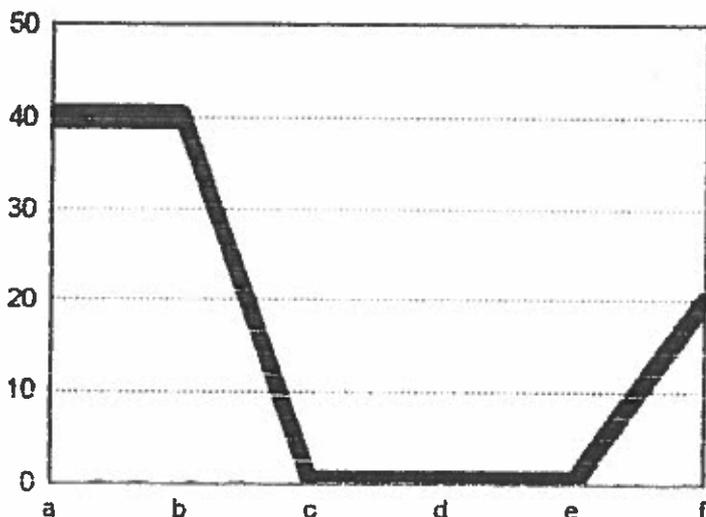
1.-¿Cuál consideras que es el problema más grave respecto al área de Intervención Temprana?



Interpresentación - 0 %  
Valoración - 0 %  
Proceso - 100 %  
Evaluación - 0 %

## Causas que propician deficiencias de la práctica docente de los maestros

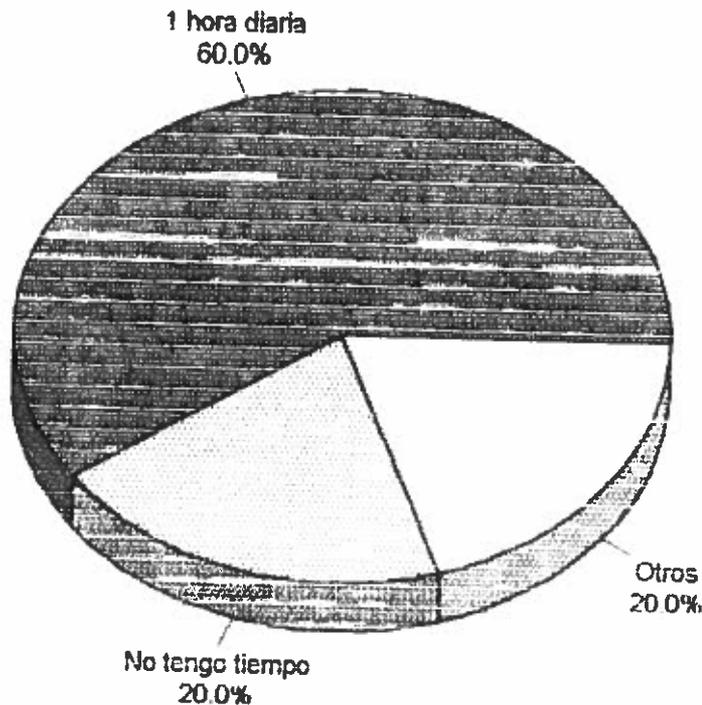
2.-Razones del problema:



- a) Deficiencias teóricas en mi práctica docente
- b) Deficiencias técnicas en mi práctica docente
- c) Debido a la naturaleza heterogénea de los grupos
- d) Debido a las limitaciones orgánicas de los alumnos
- e) Debido al carácter interdisciplinario del problema
- f) Otros

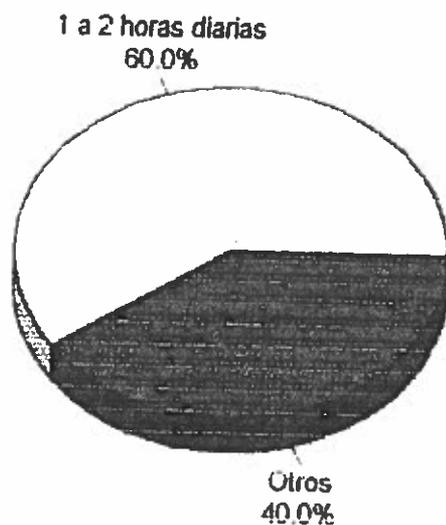
## Tiempo de Maestros dedicados a autocapacitarse

3.- Tiempo que dedica a autocapacitarse:



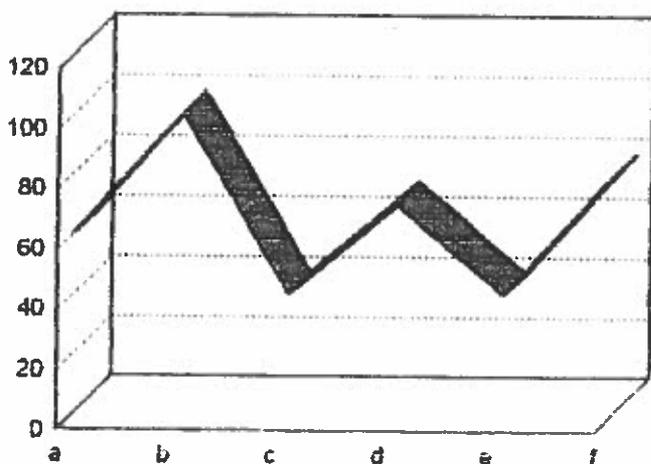
## Tiempo de Maestros dedicado a programar actividades de grupo

1.- ¿Cuánto tiempo dedicas a programar las actividades de grupo?



## Comentarios de los Maestros sobre el apoyo documental al proceso

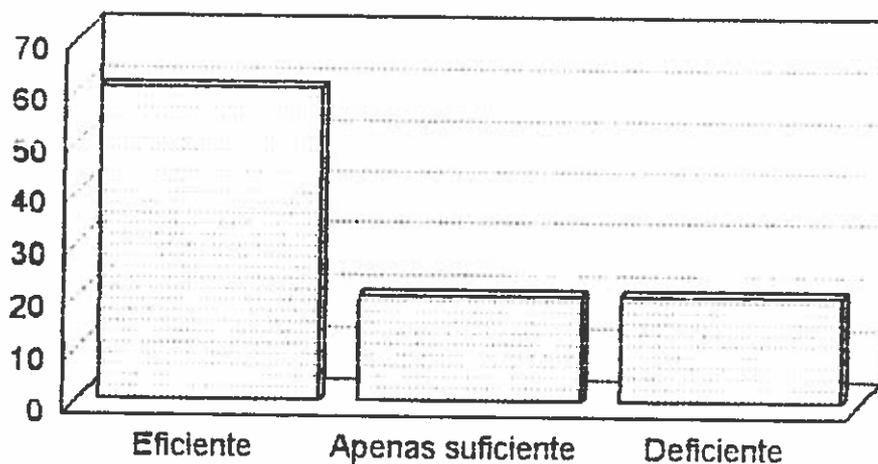
5.-¿Qué documentos consideras los más importantes que se deben manejar en carpetas de evolución en el área de intervención Temprana?



- a) Evaluación inicial con Primary
- b) Hoja de Evolución
- c) Perfil de Desarrollo
- d) Milani-Comparetti
- e) Guía Portage
- f) Cierre de Caso

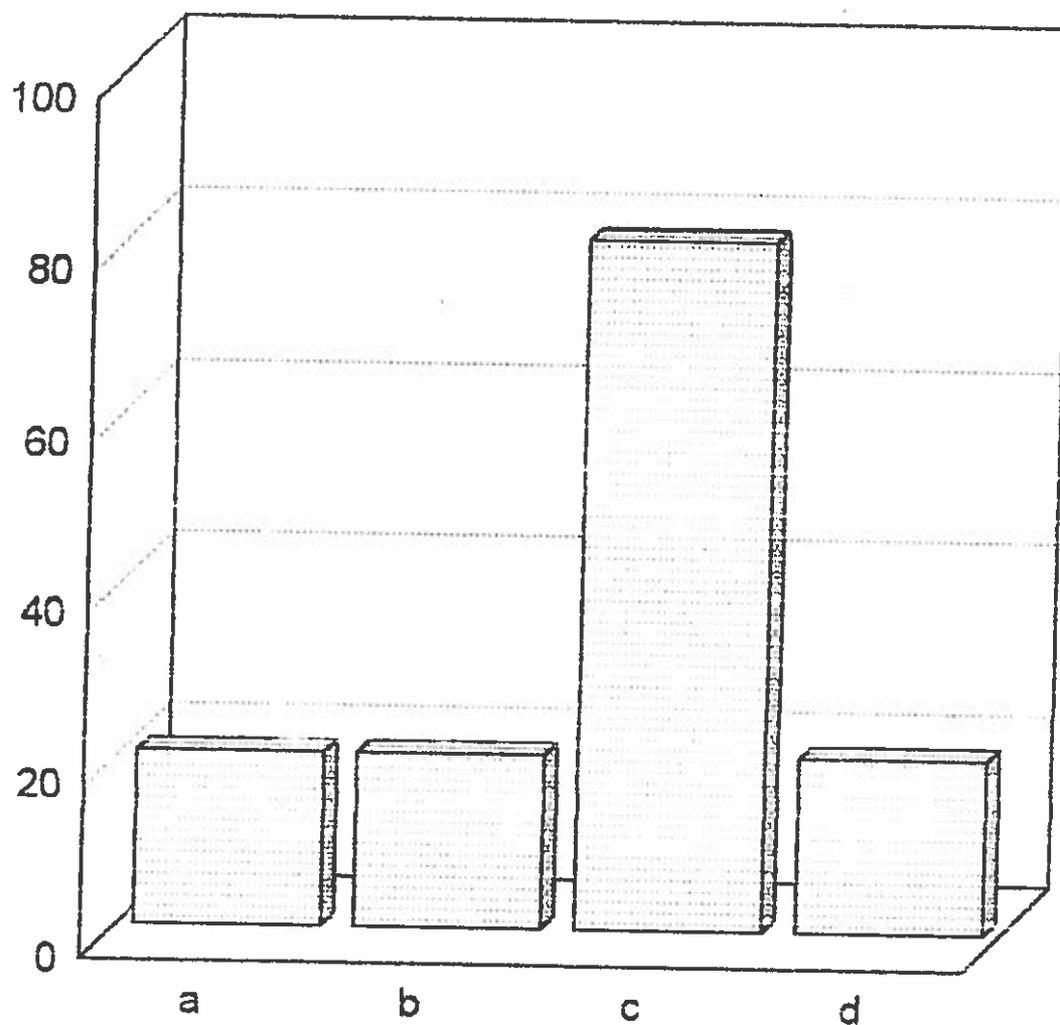
## Criterios sobre el nivel de apoyo del equipo interdisciplinario

6.-¿Cómo consideras el apoyo del equipo interdisciplinario en Intervención Temprana?



## Avances que atribuyen a los niños

7.-¿A qué atribuyes los logros de los niños que atiendes?



- a) Capacitación del Maestro
- b) Capacitación de los Padres
- c) Apoyo interdisciplinario
- d) Inteligencia del alumno

## ANEXO # 3

### COMO ESTIMULAR AL BEBE 4

**TITULO:** Estímulo táctil general.  
(6 o más semanas)

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Acueste al niño sobre superficies variadas. Desvístalo en un cuarto caliente y póngalo sobre algo suave, blando, mullido, de piel, etc.
2. Deje que el niño sienta las vibraciones del ronroneo del gato, el movimiento de la garganta al hablar, la radio o la televisión.
3. Póngale talco al niño usando una bola de algodón o una borla para empolverar.
4. Proporcione al niño animales de juguete y muñecas que sean suaves, de peluche, tela o plástico.

### COMO ESTIMULAR AL BEBE 6

**TITULO:** Estímulo auditivo general.  
(6 o más semanas)

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Ate una campanita o cascabel a la botita del niño.
2. Arrugue un papel cerca de su oído, cambiando de lado.
3. Cuelgue una campanita cerca del niño y hágala sonar.
4. Déle bloques con campanas.
- ✓ 5. Póngale una sonaja (sonajero) que no pese en la mano.
- ✓ 6. Háblele o haga sonar una campana desde distintos lugares del cuarto. Observe si el bebé oye y sigue el sonido con la vista.
- ✓ 7. Permítale que arrugue un papel de seda (papel de China)
8. Toque el radio o el tocadiscos pero no ponga música constantemente

**TITULO:** Mueve la cabeza hacia un lado mientras está acostado boca arriba.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Extiéndale un brazo hacia afuera y dóblele el otro brazo hacia arriba, de esta manera el bebé se volverá hacia el lado del brazo extendido.
2. Muéstrelle un objeto llamativo o brillante a una distancia de 30 a 45 cm. (15 a 20") del niño. Exponga primero a un lado y luego al otro.
3. Coloque al bebé en distintas posiciones en la cama o alfombra.
4. Ate una barra a lo ancho de la cuna y amarre un objeto brillante como una bola de papel de aluminio en el extremo izquierdo de la cuna. Mézclelo a fin de que atraiga la atención del niño. Luego mueva el objeto al extremo derecho de la cuna y haga lo mismo. Cambie de objeto cada 3 ó 4 días.
5. Hable o llame al bebé desde un lado de la cuna y acarícielo o tóquelo el brazo o el costado. Si no voltea su cabeza muévasela suavemente hacia un lado y prémelo con una gran sonrisa y un elogio en voz suave.



© 1975 Cooperative Educational Service Agency 12

**TITULO:** Levanta y mantiene erguida momentáneamente la cabeza cuando uno se la sostiene sobre el hombro.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Sostenga al niño en posición vertical y sujétele la espalda con la mano, reduzca poco a poco este apoyo. Mantenga usted su mano cerca de la cabeza del bebé pero ocasionalmente deje que el niño sostenga la cabeza solo por algunos segundos.
2. Cuando sostenga al niño en posición vertical, haga que otra persona le hable o haga sonidos con un juguete al nivel de sus ojos, a fin de alentarle para mantener esta posición.
3. Camine por la casa con el bebé apoyado en su hombro para darle oportunidad de mirar cosas o colóquese usted de modo que el bebé pueda verse en un espejo.



© 1975 Cooperative Educational Service Agency 12

## COMO ESTIMULAR AL BEBE 12

**TITULO:** Mira hacia el lugar de donde proviene un sonido o cambia los movimientos del cuerpo como reacción al sonido.

### QUE DEBE HACERSE:

1. Toque una campana de 30 a 45 cm. (12 - 18") de distancia del bebé.
2. Háblele o diga su nombre: "Fulanito, mira".
3. Aplauda o golpee un objeto.
4. Apriete algún juguete que produzca sonido.
5. Toque un silbato (pito).
6. Comience produciendo los sonidos antes indicados, a una distancia de 30 a 45 cm. (12 - 18") del niño. A medida que el niño presta atención a los sonidos muy cercanos a él, aumente la distancia entre el sonido y el niño.
7. Al principio puede que el niño sólo se ponga más activo pero no mire hacia donde se origina el sonido.
8. Ayude al niño volteándole la cabeza en dirección al sonido si no lo hace por sí mismo.
9. Emplee una gran variedad de sonidos con el niño. Cámbielos con frecuencia a fin de que sean novedosos y atraigan su atención.

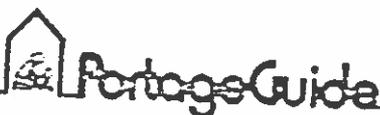


## COMO ESTIMULAR AL BEBE 34

**TITULO:** Se arrulla y gorjea cuando está contento.

### QUE DEBE HACERSE:

1. Después de cambiarle los pañales y de darle de comer, tome al niño y abrácelo con ternura. Hágale sonidos suaves de arrullo. Sonríale y acarícielo cuando él haga los sonidos.
2. Sople suavemente en el cuello del bebé y arrúllelo. Después del baño, mientras le pone talco o loción, arrúllelo suavemente.
3. Responda a cualquier arrullo o gorjeo que haga el niño, sonriendo y repitiendo sus sonidos.



**TITULO:** Abre la boca y empieza a succionar antes de que el chupón o el pezón le loquen la boca.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Siempre ponga al niño en la misma posición y siéntese en la misma silla para alimentarlo, a fin de que él tenga indicios físicos que le permitan prever el momento de comer.
2. Ponga al niño en la postura en que lo alimenta y asegúrese de que puede ver el chupón o el pezón antes de que éste le toque la boca.
3. Toque la barbilla o labios del niño a fin de que él se prepara para la señal física tanto como la visual.



**TITULO:** Busca un sonido volviendo la cabeza en dirección a éste.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Cuando el niño está tendido de costado o boca arriba, coloque un juguete musical de cuerda cerca de su oído, para que el niño vuelva la cabeza hacia el lugar de donde proviene el sonido.
2. Trate de atraer la atención del niño llamándolo por su nombre.
3. Haga varios sonidos, como de campanas, cascabeles, aplausos, etc., para captar la atención del niño. Es importante eliminar o reducir otros estímulos auditivos cuando se está tratando de captar y mantener la atención del niño.
4. Durante las comidas ponga al niño con el resto de la familia y observe si responde a sonidos extraños como el de una cuchara que se cae.



## COGNICION 1

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Se quita de la cara un trapo que le tapa los ojos.

QUE DEBE HACERSE:

1. Tienda al niño boca arriba en la cuna y colóquele un trapo sobre la cara. Háblele para que sepa que usted todavía está allí. Sonría y abrace al niño mientras él se quita el trapo de los ojos.
2. Cúbralo físicamente al niño sosteniéndole el brazo y ayudándolo a darle manotadas. Disminuya poco a poco la ayuda. Recompenselo acariciándolo, sonriendo, exagerando la expresión facial cuando se quite el trapo.
3. Cúbrale sólo un ojo con el trapo y retírese gradualmente de la vista del niño. Ayúdelo a jalar tirando del trapo para descubrir ambos ojos. Premie al niño con elogios y un beso.

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Busca con la vista un objeto que ha sido retirado de su campo visual.

QUE DEBE HACERSE:

1. Sostenga un juguete de color vivo frente al niño. Retírelo lentamente de su campo visual.
2. Emplee una sonaja u otro objeto que produzca sonido. Quitelo de su campo visual y hágalo sonar para atraer la atención del niño.
3. Si el niño la mira a usted cuando se aleja de su campo visual, pero no lo hace con objetos, empiece por sostener un objeto cerca de la cara de usted. Aléjese lentamente de su campo visual hablándole mientras el niño la sigue con la vista. Gradualmente sostenga el objeto más lejos de su cara para que el niño siga visualmente el objeto y no a usted.
4. Póngase un collar de colores vivos. Inclínese hacia el niño lo suficiente para que vea el collar pero no pueda tocarlo. Aléjese lentamente del niño mientras él observa las cuentas del collar.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Saca un objeto de una caja abierta metiendo la mano dentro de ésta.

QUE DEBE HACERSE:

1. Muestrele al niño cómo se saca el objeto de la caja haciéndolo usted. Diga "afuera" a medida que usted saca el objeto y repítalo varias veces. Luego meta nuevamente el objeto, y señale éste y la caja diciendo "afuera".
2. Guíele la mano al niño para ayudarlo a sacar el objeto. Dígale: "Muy bien, ya está afuera". Prémiole con sonrisas, un abrazo o un beso. Disminuya la ayuda hasta llegar al punto en que solo haya que señalar el objeto y decir "afuera".
3. Meta el objeto en la caja y sacúdala para que haga ruido. Señale el objeto y sacuda la caja nuevamente. Elogie al niño cuando saque el objeto.
4. Saque varios juguetes pequeños para ver con cuál empieza a jugar el niño y úselo para enseñarle la actividad en las formas arriba sugeridas.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Señala una parte del cuerpo.

QUE DEBE HACERSE:

1. Coja una muñeca y pregúntele al niño: "¿Dónde está la nariz de la muñeca?". Si es necesario guíele la mano y elógielo cuando toca la parte nombrada.
2. Señale la nariz del niño y diga: "Aquí está la nariz de Miguel. ¿Dónde está la nariz de Miguel?". Guíele la mano y disminuya la ayuda a medida que el niño aprende.
3. Empleando un espejo, muéstrela al niño dónde está su nariz. Haga que se la toque y que le toque también la nariz a usted.
4. Siga el mismo procedimiento con cualquier parte del cuerpo, no sólo con la nariz.
5. En las actividades diarias empiece a mencionar las partes del cuerpo del niño. Póngale aplicaciones engomadas en ciertas partes del cuerpo. Por ejemplo, póngale una estrella en la mano y pregúntele: "¿Dónde está la estrella?". Responda si él no lo hace y señálela al mismo tiempo diciendo: "Allí está, la tienes en la mano". Emplee cinta engomada si no tiene aplicaciones. Haga que el niño despegue la cinta cuando usted nombra la parte del cuerpo.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Apila 3 bloques cuando se le pide.

QUE DEBE HACERSE:

1. Empiece con bloques grandes de 5 a 7 cm. (2-3") por lado. Muéstrela al niño cómo apilarlos haciéndolo usted lentamente y diciendo: "Primero éste, luego este otro y luego éste". Luego déle al niño los bloques y pídale que haga una torre como la suya. Premie el adelanto con elogios y abrazos.
2. Si necesita ayuda, guíele la mano y disminuya poco a poco dicha ayuda a medida que adquiere más destreza.
3. Señale dónde debe ir cada bloque para darle al niño una idea. Elogie el adelanto.
4. Empiece con 6 bloques. Construya un modelo con 3 bloques y déjelo armado para que él lo imite con sus 3 bloques. Elógielo si tiene éxito.
5. Emplee 6 bloques y construyan usted y el niño simultáneamente 2 torres. Construya usted lentamente su torre y haga que el niño imite sus movimientos. Elogie al niño cuando la imite.
6. Recompense al niño si hace una pila de 3 bloques, sin modelo, cuando usted se lo pida.
7. Deje que el niño derrumbe la torre como recompensa.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años**

**TITULO: Hace pares de objetos semejantes.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Empiece con 4 objetos que le sean familiares al niño (2 pelotas, 2 muñecas, etc). Sostenga usted una pelota y pídale al niño que encuentre la otra pelota. Repita esto con las muñecas. Poco a poco aumente el número y la clase de objetos con los que debe hacer pares.
2. Repita la actividad antes mencionada, empleando ilustraciones en lugar de objetos.
3. Para variar emplee 2 bolsas de papel con objetos idénticos. Saque un objeto de su bolsa y pídale al niño que busque el mismo objeto en la de él.
4. Deje que el niño trate de separar tenedores de cucharas, o camisetas blancas de calcetines oscuros, o manzanas de naranjas, etc. Déle un modelo colocando un juego de cubiertos, una camiseta y un calcetín, etc.



©1975 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años**

**TITULO: Garabatea.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Muestrele al niño lo que debe hacer, garabateando toscamente. Déle un lápiz de color y si es necesario, guíele la mano. Elimine gradualmente la ayuda física y haga que el niño garabatee animándolo sólo verbalmente.
2. Tiza (gis) y pizarra, tiza o pintura de agua en la acera (banqueta), pinturas a base de agua y pizarras mágicas son buenos materiales para practicar.
3. Un pedazo grande de papel periódico y lápices gruesos de color pueden también animar al niño a garabatear.
4. Pegue, con cinta engomada, un papel en la pared o en el espejo para que garabatee.
5. Si trabaja en la mesa, pegue el papel con cinta engomada para que el niño no tenga que preocuparse por sostenerlo en su sitio.



LENGUAJE 1

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Repite sonidos que hacen otros.

QUE DEBE HACERSE:

1. Haga sonidos que armonicen con el juego o actividad física, por ejemplo destapar botellas: (p/p/p/p).
2. Diga un sonido como "ah" y dígame al niño: "Di ah". Repítalo con él y recompénselo con un dulce o un elogio: "Muy bien, ah" (repetiendo el sonido). Haga sonar la lengua, aplauda, infle las mejillas, sople el aire hacia afuera.
3. Dígame al niño varios sonidos de vocales. Diga cada una varias veces y déle tiempo al niño para que las repita. Al principio, elógielo cuando produzca cualquier sonido aproximado.
4. Sonría y haga que la actividad sea agradable al niño. Cójalo en brazos, abrácelo, mézalo mientras realiza la actividad.
5. Emplee sonidos de vocales y sonidos labiales (p,b,m) que son los más fáciles de producir y de ver.
6. Al principio escoja sonidos que el niño haya producido espontáneamente en sus gorjeos. Dígselos y haga que él los repita. Cuando el niño pueda hacer esto, empiece a hacer que imite sonidos que no produce espontáneamente.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

LENGUAJE 2

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Repite la misma sílaba 2 ó 3 veces (ma, ma, ma).

QUE DEBE HACERSE:

- ✓ 1. Repita los sonidos una y otra vez, en voz alta y luego suavemente en el oído del niño.
- ✓ 2. Repita un sonido asociado con un juego o un juguete, tal como "chu, chu", "pum, pum".
- ✓ 3. Después de que el niño repita el sonido, elógielo y repita el sonido que él ha hecho.
- ✓ 4. Cuando el niño repita un sonido, por ejemplo "ma", imítelo inmediatamente repitiendo el sonido 2 veces y aliente al niño a que diga los sonidos con usted.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Responde a los ademanes con ademanes.

QUE DEBE HACERSE:

- ✓ 1. Para enseñarle al niño a imitar sus ademanes, muéstrole lo que hay que hacer tomándole las manos y ayudándole a moverlas en ademán de decir "adiós", de aplaudir. Disminuya la ayuda a medida que el niño adquiere más destreza y alábelo cada vez que lo imite con ayuda o sin ella.
- ✓ 2. Cuando le diga al niño "no-no", mueva usted negativamente la cabeza al mismo tiempo.
3. Muéstrole al niño cómo realiza usted una actividad, ayúdelo a que la realice moviéndole las manos o el cuerpo y diciéndole qué debe hacer. Muéstrole de nuevo la actividad al niño y animelo para que la realice sin ayuda física, pero dígame lo que debe hacer. Enséñele lo que debe hacer y dígame "Hazlo tú" (sin decirle qué debe hacer ni tocarlo).
4. Una vez que el niño pueda imitar estos ademanes, aléntelo a que los use y cuando usted extienda sus brazos para cargarlo, antes de hacerlo espere a que él extienda los suyos.
5. Cuando le ofrezca un objeto, extiéndaselo y permita que reaccione sacudiendo la cabeza o tratando de alcanzarlo.



EDAD: 0 - 1 año

TITULO: Obedece una orden simple cuando va acompañada de ademanes.

QUE DEBE HACERSE:

- ✓ 1. Muéstrole al niño como obedecer la orden y luego ayúdelo físicamente a realizar toda la actividad. Dígame "Escucha, listo" antes de darle la orden. Después de que el niño realiza la actividad dirigida, diga: "Bien, te llegaste hasta aquí".
- ✓ 2. Otras actividades que se pueden incluir son las siguientes:
  - a. "Dame las manos" y extienda usted sus propias manos.
  - b. "Tira la pelota" y muéstrole como se hace la actividad extendiendo usted sus brazos para cogerla.
  - c. "Cierra la puerta" y señale la puerta.
  - d. "Siéntate" y señale la silla.
  - e. "Trae el \_\_\_\_" y señale el objeto.



EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Dice: "No hay más".

QUE DEBE HACERSE:

1. A la hora de las comidas cuando el niño termine de comer dígame: "No hay más". Anime al niño a que repita. Elógielo cuando lo haga diciéndole: "Es verdad. No hay más leche".
2. Emplee juguetes que diviertan al niño. Juegue con él, luego esconda el juguete momentáneamente y diga: "No hay". Emplee un ademán como mostrarle las manos vacías y dígame: "No hay". Anime al niño a que repita. Haga un juego de esta actividad y poco a poco haga que el niño diga: "No hay" sin que usted le dé el ejemplo.
3. Cuando el niño diga: "No hay" de manera espontánea, animelo a que combine el "no hay" con otras palabras. Cuando él diga: "No hay", dígame como modelo: "No hay \_\_\_\_" (leche, pelota, etc.). Pregúntele: "No hay ¿qué?".
4. Invente un juego empleando juguetes y utilizando ambas expresiones: "No hay" y "Más". Esconda los objetos uno por uno mostrándole las manos vacías cada vez y diciendo: "No hay". Cuando desaparezca el último diga: "No hay más" y haga que el niño la imite. Repita todo el proceso, pero esta vez animando al niño a que diga: "No hay" y "No hay más" sin que usted lo haga. Recompénselo dándole un juguete cuando diga la expresión completa.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Obedece 3 órdenes diferentes pero simples que no van acompañadas de ademanes.

QUE DEBE HACERSE:

1. Juegue a un juego empleando órdenes, por ejemplo, hacer rodar una pelota, marchar, señalar, levantar los brazos, etc.
2. Juegue a "Simón Dice" (Simón dice: "Sientate, ponte de pie, ven aquí, dame"). Muéstrelle al niño cómo se realiza la actividad, dándole ayuda física si es necesario.
3. Combine los ademanes con las órdenes verbales, por ejemplo, señalando una silla y diciéndole: "Sientate". Elogie al niño cuando sigue la orden. Reduzca gradualmente el número de ademanes que hace y continúe elogiando al niño cuando tiene éxito.
4. A medida que el niño sea capaz de llevar a cabo estas órdenes simples en situaciones estructuradas, empiece a darle órdenes parecidas relacionadas con sus actividades diarias. Por ejemplo: "Trae tus zapatos". Al comienzo quizás tenga que llevar al niño de la mano y ayudarlo a traer los zapatos. A medida que usted continúa, por varios días, pidiéndolo que haga algo, déle al niño tiempo para que inicie la actividad y la lleve a cabo por sí solo antes de ayudarlo. Elógielo cuando complete la tarea.
5. Elija un conjunto de 5 o 6 órdenes y al principio sólo emplee estos mandatos con el niño. A medida que adquiere destreza con estas órdenes, añada 1 ó 2 más.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TÍTULO: Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide.

QUE DEBE HACERSE:

1. Escoja 3 ó 4 objetos cuyos nombres usted está seguro de que el niño sabe.
  - a. Ponga sólo un objeto a la vez delante del niño. Dígale: "Dame" o "Muéstrame el \_\_\_\_". Luego tome de la mano al niño y guíelo físicamente a que recoja el objeto y se lo dé o muestre a usted. Elógielo. Continúe hasta que el niño inicie la actividad por sí solo cuando usted se lo pida.
  - b. Luego, ponga 2 ó 3 artículos a la vez y pídale que le dé o muestre cada uno de éstos. Prémíelo con un elogio o un dulce cuando lo haga.
2. Escoja los objetos favoritos del niño para enseñarle la actividad. Recompénselo por darle o enseñarle el objeto dándole tiempo para que lo explore o juegue con él.
3. Utilice tipos de comida preferida cuyos nombres sabe el niño. Pídale que le muestre el dulce, por ejemplo. Cuando realmente se lo muestre, permítale darle una chupada. Tenga cuidado de que el niño esté aprendiendo a "mostrar" o "dar" y que no esté confundiendo esto con la acción de comer. Después de que el niño le muestre el artículo, dígale: "Bien, ya me mostraste (diste) el \_\_\_\_ Ahora te lo puedes comer".



© 1976 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TÍTULO: Señala 12 objetos familiares cuando se le nombran.

QUE DEBE HACERSE:

1. Empiece con sólo 3 ó 4 objetos familiares y dígale al niño. "Recoge la cuchara" o "Dame la pelota".
2. Pídale al niño que le traiga artículos familiares que se encuentren en su cuarto, como la manta, la muñeca o la pelota.
3. Emplee libros con ilustraciones, revistas y catálogos. Pídale al niño que señale objetos de uso común y corriente.
4. Cuando estén en una tienda haga que el niño le ayude a escoger artículos diciéndole. "Tráeme la leche", "Tráeme los dulces".
5. Cuando estén caminando afuera hablele al niño acerca de lo que ve y luego haga que el niño le muestre un árbol, algunas piedras, flores, etc.
6. Trate de nombrar objetos con los cuales el niño tiene contacto en la vida diaria, empleando oraciones simples. Después de que usted nombre un objeto y lo señale, nombrelo nuevamente y haga que el niño lo señale imitándola a usted.



© 1976 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Sacude o apríeta un objeto que se le pone en la mano produciendo sonidos involuntarios.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Ayúdele a coger una sonaja o un juguete fácil de estrujar, colocando su mano sobre la de él. Ayúdele a sacudirlo o apretarlo. Elimine la presión.
2. Amárrele o péguale con cinta adhesiva en la mano campanitas o cascabeles, de manera que suenen cuando él agite las manos.
3. Amarre cascabeles pequeños a un aro o pulsera de plástico que sea fácil de sostener. Recompense al niño cuando los haga sonar, aplaudiéndole o elogiándole.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

## SOCIALIZACION 14

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Juega solo, durante 10 minutos.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Utilice juguetes blandos, sonajas o una manta. Muchos objetos como cucharas, tazas de plástico, etc., son tan interesantes como los juguetes comerciales.
2. Ponga al niño con varios juguetes donde usted lo pueda ver.
3. Cambie frecuentemente los juguetes, así como la posición del niño. Colóquelo cerca de una ventana o puerta para que pueda mirar hacia afuera.
4. Encienda el radio o ponga el tocadiscos, para que la música le haga compañía.
5. Pegue con cinta adhesiva en la pared junto a la cuna del niño, o cuelgue figuras geométricas grandes de papel y caras felices de unos 20 cm. (8") de diámetro. Cambíelas de lugar de vez en cuando. Recompense al niño para que juegue por períodos cada vez más largos.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Gorjea para atraer la atención.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Atienda al niño tan pronto como lllore o esté molesto con razón, como el que tenga hambre o los pañales mojados.
2. Sostenga un objeto o comida favorito delante del niño. Haga que él gorjee para obtener lo que desea. No prevea todas las necesidades del niño.
3. Responda al gorjeo del niño sonriendo y repitiendo los sonidos que él hace.
4. Si el niño cambia del llanto al gorjeo, atiéndalo inmediatamente y sonría.



©1976 Cooperative Educational Service Agency 12

## SOCIALIZACION 18

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Imita el juego de taparse la cara con las manos.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Tome las manos del niño y cúbrale con ellas los ojos. Después, retírelas diciendo: "Te encontré.é.é."
2. Escóndase detrás de una silla o mesa. Asome la cara, sonría y dígame: "Te encontré". Escóndase de nuevo. Haga esto hasta que él trate de imitarla.
3. Empleando las manos, el periódico, un juguete o una manta, cúbrase usted la cara y luego asómela diciéndole cada vez: "Te encontré". Déle al niño un objeto para que él se esconda y después de decirle: "Te encontré", animelo a que asoma la cara. Enséñele a hacerlo, guiándolo físicamente para ayudarlo a descubrirse.
4. Cubra un espejo que esté fijo con una sábana o toalla y deje que el niño espie debajo de ésta, para que vea su imagen.



©1976 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años**TITULO:** Toma parte en juegos con otro niño, empujando cochecitos o haciendo rodar pelotas, de 2 a 5 minutos.**QUE DEBE HACERSE:**

1. Invite a otros niños, de más o menos la misma edad, para que participen en juegos en grupo.
2. Organice juegos en grupo y proporcione suficiente material de juego para que los niños se alternen usándolo.
3. Prepare una actividad que requiera cooperación entre 2 niños. por ejemplo, tirarse una pelota rodándola, jugar a las visitas, etc.
4. Arregle un cartón apoyado en un libro para formar una pendiente. Muéstreles a los niños cómo colocar un camión o cochecito de juguete en la parte superior y empujarlo suavemente para que ruede hacia abajo. Haga que uno de los niños empuje el juguete y otro lo reciba, luego haga que se cambien de sitio.
5. Siente a los niños separados aproximadamente 1 metro (3-4') y haga que empujen un cochecito o hagan caminar un juguete de cuerda de uno hacia el otro. Elógielos por jugar bien.



©1975 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años**TITULO:** Acepta la ausencia de los padres continuando sus actividades, aunque puede protestar momentáneamente.**QUE DEBE HACERSE:**

1. Anime al niño a que juegue en un cuarto donde no esté la madre, dándole juguetes e iniciando actividades lejos de ella.
2. Haga que, en ausencia de la madre, sea la misma persona la que cuide al niño.
3. Deje al niño solo durante periodos cortos para que aprenda que la madre va a regresar (vaya a la puerta cuando llegue el cartero).
4. Juegue con el niño escondiéndose y regresando.



©1975 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años

**TITULO:** Explora activamente su medio ambiente.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Cuando esté de visita en casa de otra persona, dígame dónde está el cuarto de baño y dónde puede jugar.
2. Dé paseos alrededor de la manzana o del jardín. Deténgase a mirar los objetos que se encuentran en el área y háblele de ellos al niño.
3. Pida al niño que le traiga algo, por ejemplo: "Ve al cuarto de baño y tráeme mi cepillo".



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

## SOCIALIZACION 34

**EDAD:** 1 - 2 años

**TITULO:** Toma parte con otra persona en juegos que ayudan a desarrollar destreza manual (tira de cuerdas, le da vuelta a las manijas).

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Empuje juguetes y animelo a que la imite.
2. Tire de una carreta de juguete. Pongale la cuerda en la mano al niño, ponga su mano sobre la de él y camine tirando del juguete.
3. Haga rodar un cochecito por una rampa o declive. Aplauda cuando el cochecito llegue abajo. Anime al niño a que repita la actividad colocando el coche en su mano y mostrándole dónde colocarlo.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Alcanza un objeto colocado de 15 a 22 cm. (6-9") delante de él.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Suspenda un juguete del techo con una cuerda. Coloque al niño de manera que pueda ver cómo se mueve y oscila el juguete y que trate de alcanzarlo para golpearlo. Emplee un hilo elástico para amarrar los objetos.
2. Ponga uno de sus juguetes preferidos o una comida que le guste al alcance de su vista. Al comienzo ayude al niño a alcanzar y recoger los objetos. Llámelo la atención para que los recoja y muévale la mano para que toque el objeto.
3. Deje que el niño alcance y toque un vidrio o golpee una mesa con la mano. Muéstrela estas actividades para que se forme una idea de cómo alcanzar objetos con las manos.
4. Emplee un juguete con base de succión (un payaso u otro muñeco). Adhiéralo a una superficie plana de 15 a 22 cm. (6-9") y colóquelo frente al niño. Ayúdalo a alcanzar y coger el juguete.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

## DESARROLLO MOTRIZ 2

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Coge un objeto sostenido a 8 cm. (3") delante de él.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Trate de abrir el puño cerrado del niño con su dedo índice y póngaselo en la mano para que lo coja cuando la cierre. Jugueteadando, mueva el dedo para que la mano y el brazo del niño se separen de su cuerpo.
2. Sostenga un juguete pequeño fácil de coger delante del niño. Si no lo coge, ábrale la mano y coloque el objeto en ella. Ponga usted su mano sobre la de él por varios segundos y poco a poco suéltela.
3. Emplee un juguete que produzca ruido al apretarlo y que sea fácil de coger y colóquelo al alcance del niño. Déle la ayuda necesaria para que coja el juguete y recompénselo con elogios y sonrisas. (Haga sonar el juguete para que también el sonido sea una recompensa). Mueva gradualmente el juguete hasta que esté a 8 cm. (3") delante del niño.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 0 - 1 año

TÍTULO: Alcanza un objeto que está delante de él y lo coge.

QUE DEBE HACERSE:

1. Siéntese al niño en sus rodillas. Sostenga un objeto atractivo delante de él pero lo suficientemente alejado para que tenga que extender las manos para tomarlo.
2. Si el niño no extiende las manos hacia el objeto, sosténgalo cerca de él y vaya alejándolo gradualmente a medida que él aprende a alcanzarlo.
3. Amárrese una bufanda o corbata alrededor del cuello o póngase un collar de cuentas de madera. Inclínese hacia el niño de manera que él pueda verle la cara y tocar la bufanda. Sacúdala para que él pueda verla y trate de alcanzarlo. Cuando él coja la bufanda o tan sólo la toque, elógielo. Sonríale para demostrarle que usted está complacida. Al principio mueva la bufanda hacia las manos del niño para que él no necesite hacer mucho esfuerzo para alcanzarla.
4. Amarre una pelota de espuma de caucho (hule) con una cuerda y mézala lentamente junto a la cara del niño. Muévale la mano para ayudarle a que le pegue a la pelota.
5. Haga burbujas de jabón delante del niño. Anímelo a que toque y rompa las burbujas hablándole o aplaudiendo y sonriéndole.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 0 - 1 año

TÍTULO: Alcanza un objeto preferido.

QUE DEBE HACERSE:

1. Limite el número de juguetes a sólo unos cuantos para que el niño aprenda a aceptar un juguete como su favorito. Sosténgalo delante del niño y no se lo dé inmediatamente. Anímelo a que lo alcance.
2. Coloque una toalla a lo ancho de la cuna. Amarre a ella 2 objetos que sean muy distintos al tacto (tela de satén, bola de caucho o tul). Después de un día o 2, cambie el orden de los objetos. Más adelante retire uno de ellos y reemplácelo con algo diferente. Luego ensaye con 3 objetos. Cerciórese de que el niño pueda verlos y alcanzarlos fácilmente.
3. Emplee objetos de colores vivos o juguetes con facciones para atraer la atención del niño.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Se trepa a una silla de adulto, se voltea y se sienta.

QUE DEBE HACERSE:

1. Ponga al niño frente a un sillón y colóquele las manos en éste. Ayúdelo a levantar la rodilla al sillón y déle un empujón para que suba. Voltéelo si es necesario. Disminuya gradualmente la ayuda.
2. Sientese usted en el sillón y anime al niño a que se suba y se siente con usted. Déle cualquier ayuda física que sea necesaria.
3. Quite el cojín del sillón para que el niño no tenga que subir tan alto.
4. Ayúdelo si es necesario a que se coja del brazo del sillón como apoyo para jalarse (tirar).
5. Utilice una silla de cocina con travesaños en el respaldo y anime al niño a que se estire sobre la parte delantera de la silla para alcanzar y asir un travesaño como apoyo para jalarse (tirar).



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

EDAD: 1 - 2 años

TITULO: Coloca 4 aros en una clavija.

QUE DEBE HACERSE:

1. Utilice aros de madera o plástico de colores y una clavija grande. Deje que el niño examine los aros y la clavija. Luego tome un aro, colóquelo en la clavija y déle uno al niño. Guíele la mano hacia la clavija y, si es necesario, ayúdelo a que lo coloque. Elogie al niño sin considerar la cantidad de ayuda requerida.
2. Disminuya gradualmente la cantidad de ayuda física a medida que el niño aprenda a hacerlo.
3. Déle un aro al niño y déle instrucciones con palabras y ademanes: "Mételo". Señale la parte superior de la clavija. Elogíelo. Cuando él pueda colocar un aro sin ayuda ni instrucciones, déle más aros y continúe elogiándolo.
4. Utilice una barra de  $\frac{1}{2}$  cm. ( $\frac{1}{4}$ " ) de grueso asegurada a una base de madera y aros de metal de 5 cm. (2") . Esto le facilita al niño la tarea de colocar los aros en la clavija.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años

**TITULO:** Saca tarugos de 2.5 cm. (1") del tablero en el que están colocados.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Saque un tarugo del tablero y pídale al niño que haga lo mismo. Dígale: "Dame el tarugo". Extienda usted la mano. Si él no lo saca, tómese la mano y ayúdele a coger el tarugo y jalarlo (tirar).
2. Coloque sólo un tarugo en el tablero y anime al niño a que lo saque. Para interesarlo, pegue una cara feliz u otra figura en el agujero del tarugo de manera que él tenga que sacar el tarugo para verla.
3. Emplee tarugos en forma de personas que encajan en tractores, casas, plataformas de circo, etc. Anime al niño a que los saque. Ayúdelo si es necesario.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años

**TITULO:** Coloca un tarugo de 2.5 cm. (1") en un tablero perforado.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Ponga los tarugos y el tablero delante del niño. Coloque un tarugo en el tablero y pídale al niño que haga lo mismo. "Pon el tarugo en el tablero". Elógielo cuando lo haga.
2. Cójale la mano al niño y ayúdelo guiándolo y colocando el tarugo. Elógielo cuando logre hacerlo.
3. Disminuya gradualmente la ayuda a medida que el niño aprende la actividad. Continúe elogiándolo.
4. Para empezar emplee tarugos de 2.5 cm. (1") y reduzca gradualmente el tamaño a medida que el niño adquiere destreza en la actividad.
5. Utilice un envase pequeño de plástico y corte en el centro un agujero ligeramente más grande que el tarugo. El sonido del tarugo al caer dentro del envase compensará su esfuerzo. Cuando el niño pueda poner el tarugo dentro del envase, ensaye con el tablero.



**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Extiende las manos hacia el biberón.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Sostenga el biberón para que el niño pueda verlo. Muévelo lentamente hacia su boca mientras le habla.
2. Si el niño no extiende las manos hacia el biberón, póngale las manitas encima de éste antes de colocarle el chupón en la boca.
3. Haga esto cada vez que le da el biberón al niño.
4. Déle al niño el biberón y déjelo que chupe unos momentos. Luego mueva el biberón a corta distancia de su boca y vea si extiende las manos hacia él. Si no lo hace, guíeselas para que alcance la botella.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

## AUTOAYUDA 4

**EDAD: 0 - 1 año**

**TITULO: Toma alimentos colados cuando lo alimenta uno de los padres.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Déle al niño cantidades pequeñas de alimentos colados cuando tenga hambre.
2. La hora de la comida debe ser alegre y agradable tanto para el adulto como para el niño. Háblele mientras le da de comer.
3. Tenga los alimentos, el babero, una toallita tibia a la mano para que la alimentación continúe sin interrupciones.
4. Sostenga al niño en posición vertical en su regazo. Con una cuchara ponga una pequeña cantidad de alimento más o menos en la mitad de la lengua.
5. Ponga trozos de hielo picado en la comida colada. Póngale la comida y el hielo en la lengua hacia atrás. Esto estimula al niño a que retraiga la lengua.
6. Emplee un depresor de lengua o palo de chupete para darle de comer al niño en lugar de cuchara. Antes de depositar la comida en la lengua, tóquesela 3 ó 4 veces con el depresor.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años**

**TITULO: Se sienta en una bacinica (orinal) Infantil durante 5 minutos.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Cuando esté cambiando al niño háblele acerca de ir a la bacinica (orinal), "hacer pipi" o cualesquier palabras que usted se propone usar. Use las mismas palabras cada vez.
2. Deje que el niño observe a la familia usar el baño y haga que ésta emplee la misma palabra que usted le está enseñando al niño.
3. Permanezca con el niño y elógelo por sentarse en la bacinica (orinal). Haga que se acostumbre a esto contándole un cuento o diciéndole un poema infantil mientras esté sentado.
4. Elija 2 momentos cuando es probable que el niño orine y siéntelo en la bacinica. Permanezca con él y elógielo si orina en su bacinica.
5. Haga que éste sea un momento agradable y placentero para el niño a fin de animarlo a permanecer sentado ya que esta etapa inicial es importante en la formación de buenos hábitos. No le exija al niño que se sienta por más de 5 minutos cada vez.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

## AUTOAYUDA 15

**EDAD: 1 - 2 años**

**TITULO: Bebe en taza sosteniéndola con una mano.**

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Use una taza de una sola asa.
2. Ayude al niño guiándole la mano y elógielo mientras se lleva la taza hacia la boca.
3. Póngale un juguete pequeño en la otra mano para que sostenga la taza con una mano.
4. Ayúdelo a sostener la taza con una mano colocando usted su mano alrededor de la de él. Elimine gradualmente la ayuda.
5. Ponga sólo un poco de líquido en la taza para evitar que se derrame.
6. Al principio use una taza relativamente pesada para que no se voltee fácilmente. Si no tiene una taza pesada, encaje un vaso de plástico en otro y ponga un poco de arena en el fondo del de afuera para darle peso.
7. Muestrele al niño cómo colocar suavemente la taza en la mesa para que no se derrame el líquido.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años****TITULO: Bebe en taza sosteniéndola con una mano.****QUE DEBE HACERSE:**

1. Use una taza de una sola asa.
2. Ayude al niño guiándole la mano y elógielo mientras se lleva la taza hacia la boca.
3. Póngale un juguete pequeño en la otra mano para que sostenga la taza con una mano.
4. Ayúdelo a sostener la taza con una mano colocando usted su mano alrededor de la de él. Elimine gradualmente la ayuda.
5. Ponga sólo un poco de líquido en la taza para evitar que se derrame.
6. Al principio use una taza relativamente pesada para que no se voltee fácilmente. Si no tiene una taza pesada, encaje un vaso de plástico en otro y ponga un poco de arena en el fondo del de afuera para darle peso.
7. Muéstrelle al niño cómo colocar suavemente la taza en la mesa para que no se derrame el líquido.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años****TITULO: Mete las manos en el agua y se da palmaditas en la cara (con manos mojadas) imitando al adulto.****QUE DEBE HACERSE:**

1. Use un banquito para que el niño alcance el lavabo.
2. Enseñe al niño a que ponga sus manos en el lavabo cuando se le lava.
3. Muéstrelle como darse palmaditas en la cara con las manos mojadas haciéndolo usted misma y ayudando al niño a que la imite.
4. Ponga las manos del niño en el lavabo, muévalas chapoteando el agua hasta que el empiece a hacerlo por sí solo.
5. Elógielo a medida que él hace más por sí solo y adquiere destreza. Para recompensarlo, deje que el niño se mire en el espejo mientras se da palmaditas en la cara con las manos mojadas.
6. Ponga una marca de lápiz de labios o de tiza en la cara del niño. Déjelo que utilice el espejo para ver si se la puede quitar.
7. Empiece a enseñarle esta actividad en la bañera (tina). Cuando se esté bañando ayúdelo y muéstrelle como echarse agua en la cara.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años****TITULO: Se quita los calcetines.****QUE DEBE HACERSE:**

1. Qúitele al niño casi todo el calcetín y animelo a que acabe de quitárselo, poniéndole las manos en el calcetín y elogiándolo cuando se lo quite.
2. Cuando le haya quitado parcialmente el calcetín, póngale en la mano la parte que cuelga, ponga usted su mano sobre la de él y jale (tira de) el calcetín. Recompénselo y elógielo.
3. Pídale al niño que le quite a usted un calcetín.
4. Qúitele los calcetines a las muñecas.
5. Pegue una figurita o dibuje una pequeña figura en el dedo gordo del pie del niño para que tenga que quitarse el calcetín para verla o ponga un pequeño dulce envuelto en la punta del calcetín.
6. Empiece con calcetines más grandes que el pie del niño y cambie gradualmente a más pequeños a medida que el niño adquiere destreza.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD: 1 - 2 años****TITULO: Mete los brazos por las mangas y los pies por las piernas de los pantalones.****QUE DEBE HACERSE:**

1. Sostenga la abertura de la manga cerca de la mano. Anime al niño a que ponga la mano en la abertura y empuje el brazo por la manga. Déle ayuda física si es necesario. luego elimínela gradualmente. Elogie al niño por empujar el brazo por la manga sin ayuda. Siga el mismo procedimiento para que meta las piernas por el pantalón.
2. Espere a que el niño inicie el movimiento en lugar de siempre hacerlo por él.
3. Juegue al "escondite" con la mano. Digale "¿Dónde esta tu mano?". Cuando salga la mano por la manga, estrechela diciendo "Aquí esta tu mano".
4. Al comienzo use pantalones cortos y camisas de manga corta o sin manga. A medida que el niño adquiere mas destreza emplee camisas de manga larga y pantalones largos.



© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 1 - 2 años

**TITULO:** Indica necesidad de ir al baño por medio de ademanes o palabras.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Use las mismas palabras siempre que hable de ir al baño así como cuando el niño la vea ir a usted. Cuando el niño use las palabras, elógielo inmediatamente y llévelo al baño.
2. Póngale calzones gruesos en lugar de pañales durante el día.
3. Elógielo cuando avisa y no mencione los accidentes. Observe las expresiones del niño (tocarse, inquietarse) que pueden indicar que quiere ir al baño. Elógielo, dígame la palabra asociada con el baño y llévelo inmediatamente.
4. Haga que los miembros de la familia avisen que van al baño con la misma palabra que se le está enseñando al niño.



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**EDAD:** 2 - 3 años

**TITULO:** Come solo con cuchara y taza derramando un poco.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Ponga porciones pequeñas en el plato y poco líquido en la taza para que la tarea de comer sea menos difícil.
2. Haga que el niño coma con el resto de la familia para que pueda observar e imitar a los demás. Anime al niño y elógielo cuando come solo. Mantenga una atmósfera feliz y tranquila.
3. Si el niño puede comer mejor cuando se le sirve en tazón, déjelo usarlo y cambielo más adelante por un plato.
4. Es posible que el adulto tenga que terminar de alimentarlo si él se cansa.
5. No regañe al niño por derramar la comida o "embadurnarse".



©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

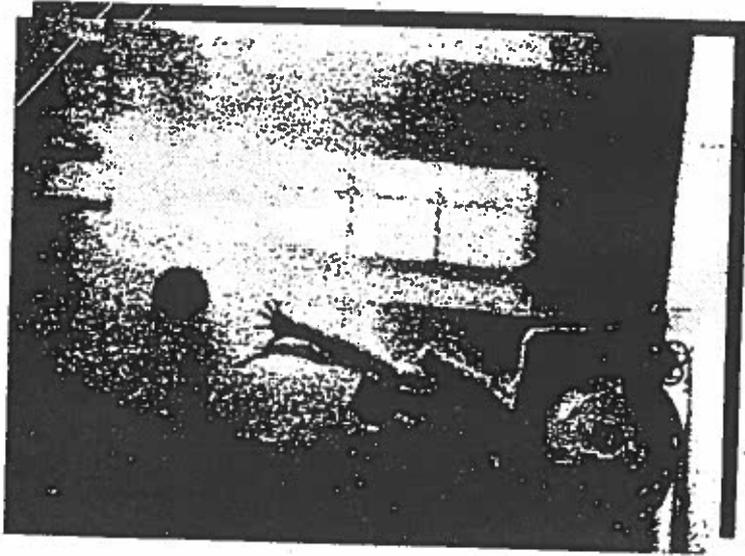
ANEXO # 4

# DIME

PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE MEXICO, A.C.

## Proyecto de Implantación del Cupón DIME

### Resumen Ejecutivo



ANDERSEN  
CONSULTING  
ARTHUR ANDERSEN & CO., S.C.

---

# DIME

PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE MEXICO, A.C.

## Proyecto de Implantación del Cupón DIME

### Resumen Ejecutivo



---

ANDERSEN  
CONSULTING  
ARTHUR ANDERSEN & CO., S.C.

*“Una persona es minusválida cuando se le niegan las oportunidades de que se dispone en general en la comunidad y que son necesarias para los elementos fundamentales de la vida familiar, la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad financiera y personal, la participación en grupos sociales y políticos, las religiosas, las relaciones íntimas y sexuales, el acceso a instalaciones públicas, la libertad de movimientos y el estilo general de la vida diaria.”*

Fragmento del párrafo 21 del Programa de Acción Mundial para los Discapacitados.

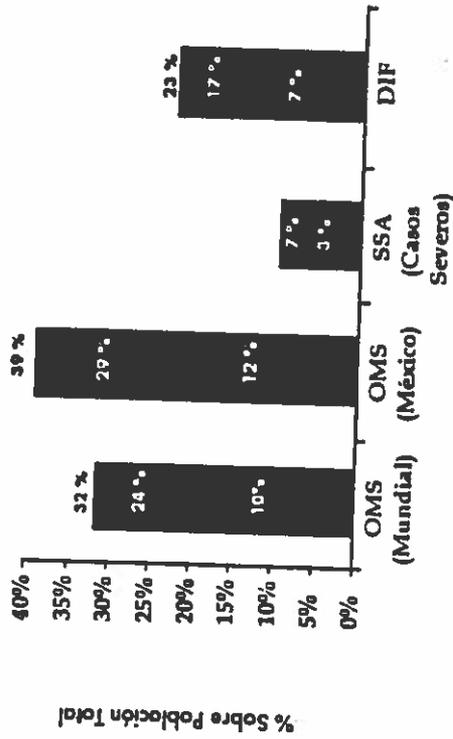
**DIME, Personas con Discapacidad, A.C.**

***Favorecer social y económicamente a la población mexicana con limitaciones físicas, mentales o sensoriales***



- Asociación Civil creada y dirigida por mexicanos con discapacidad.
- Proyecto de ámbito nacional.
- Miembros fundadores en 22 Estados de la República y el Distrito Federal.
- Participación de cerca de 600 instituciones de toda la República.
- Vinculación de 415 asociaciones al proyecto DIME.

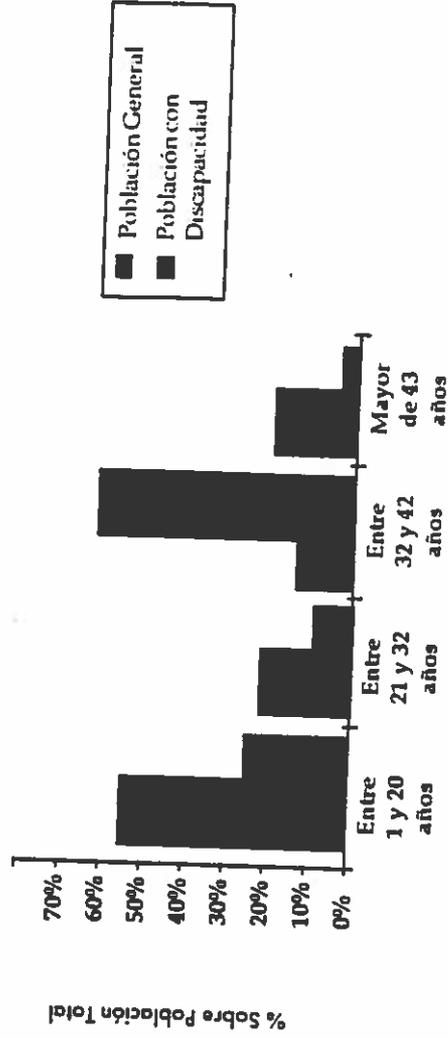
# Situación de la Población Discapacitada



■ Entre el 17% y el 23% de la población está afectada por el problema de la discapacidad.

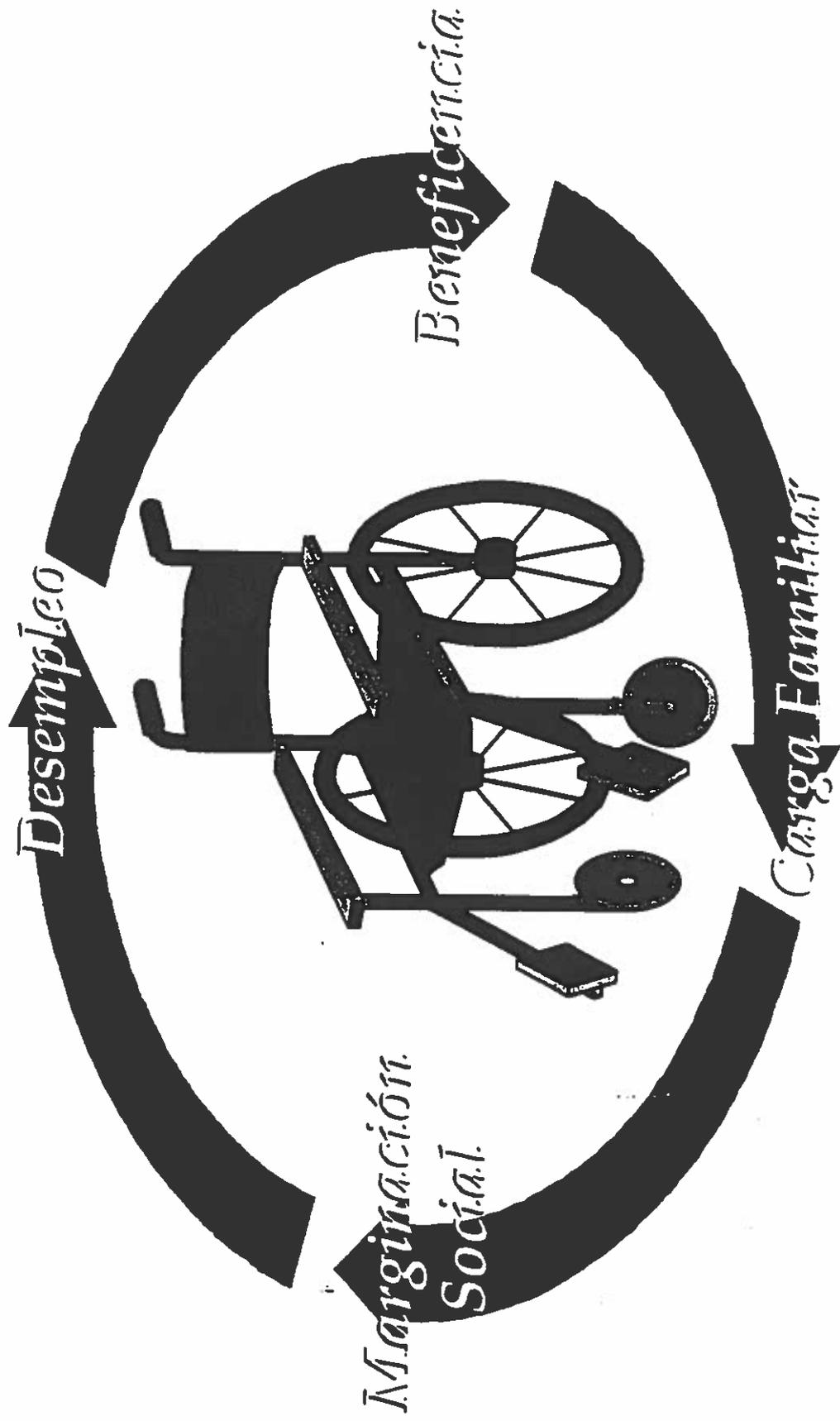


■ La mayoría de las discapacidades son originadas por accidentes de trabajo.

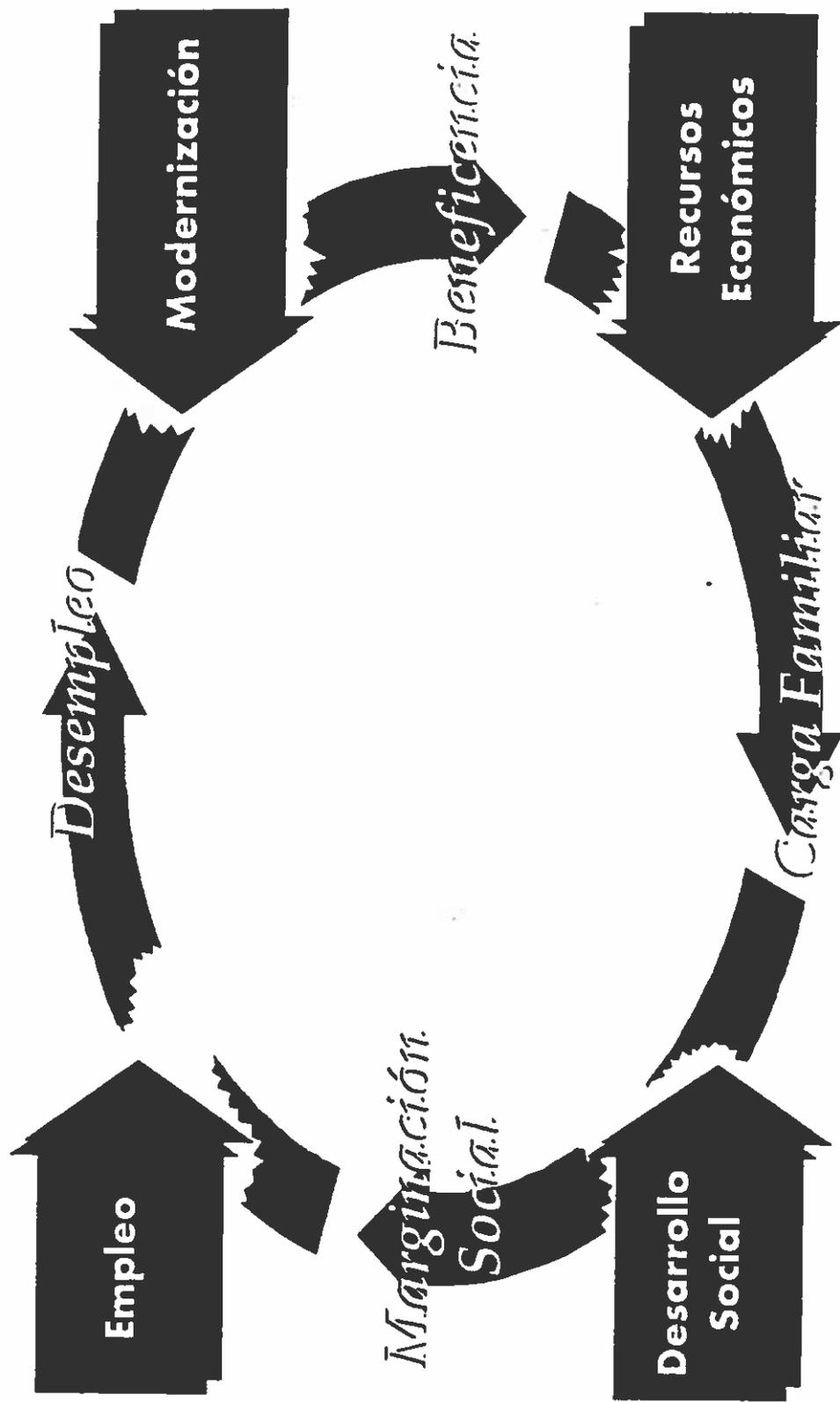


Fuentes: S.S.A., Encuesta Nacional de Invalídidos, proyecciones 1993  
 INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990

# Impacto Social de la Población Discapacitada



# ¿Por qué del Cupón DIME?



# El Cupón DIME



## Empleo Directo

- Vendedores Cupón
- Personal Administrativo

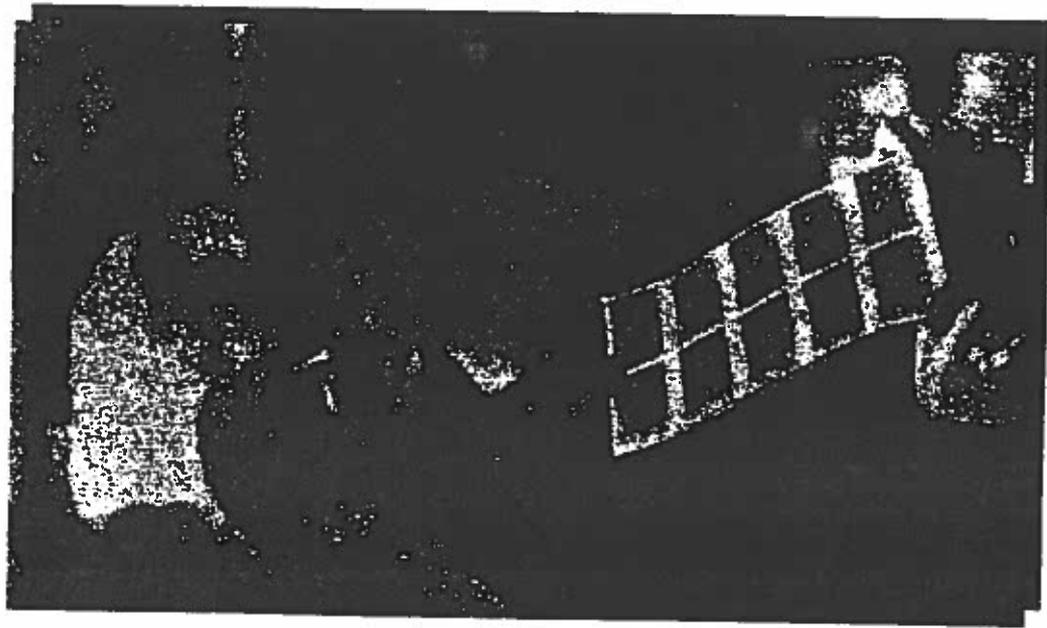
**3,000 personas**

## Empleo Indirecto

- Proyectos productivos
- Empleo asociativo
- Fomento industrial
- Servicios de atención, formación y rehabilitación

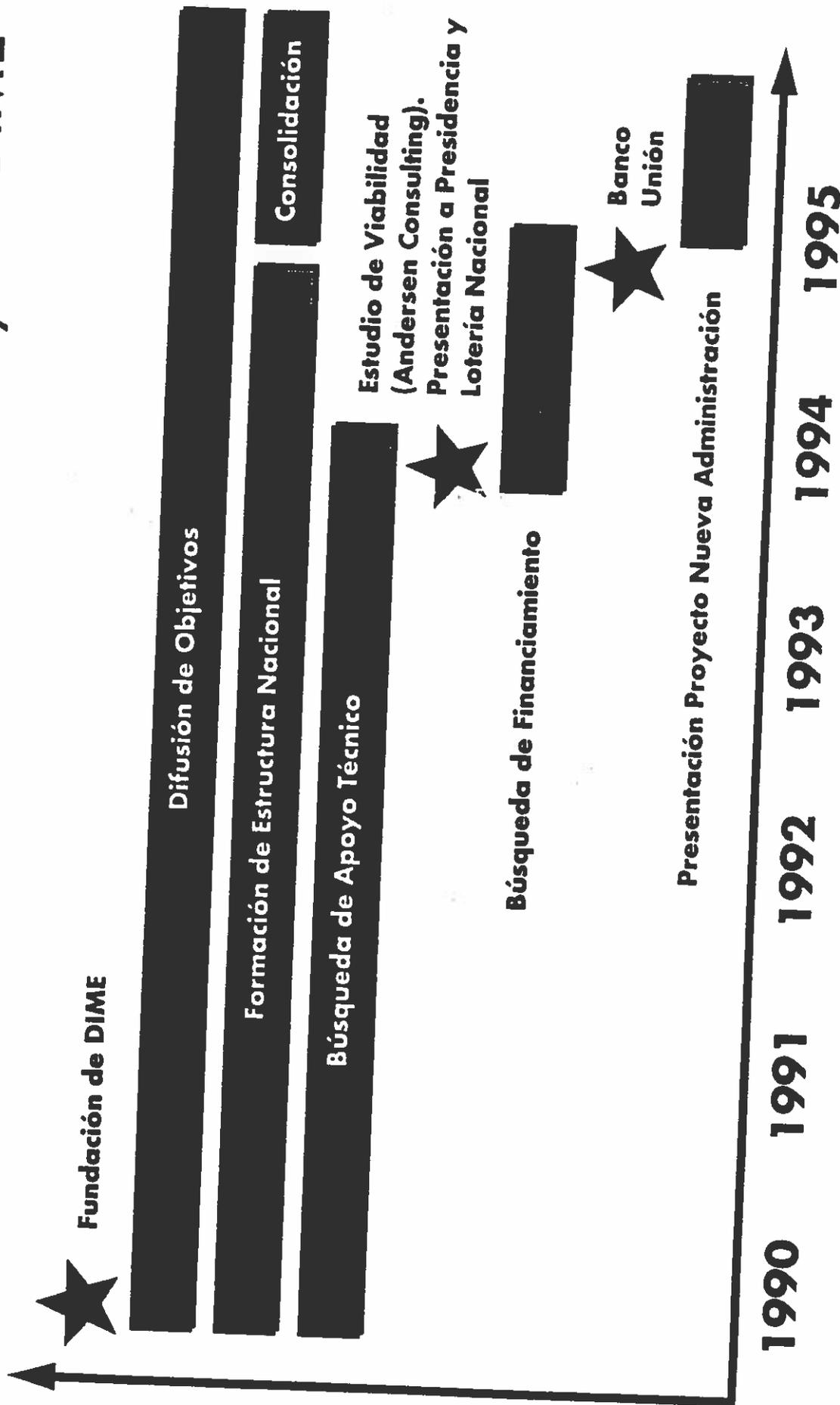
**÷ 7,000 y 15,000 personas**

# El Cupón DIME

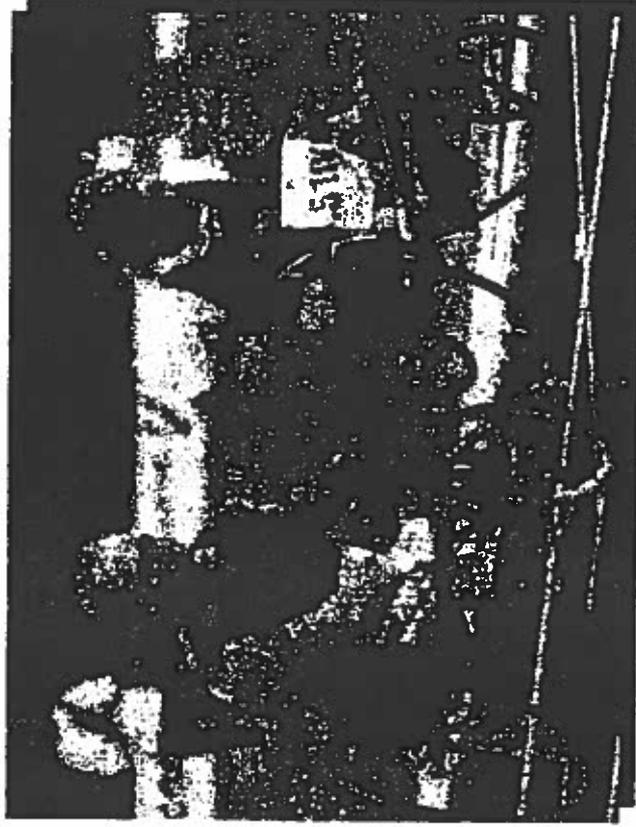


- **Juego Pasivo**
- **Juego Familiar**
- **Dirigido a *jovenes y personas de bajos recursos***
- **Alta dedicación a premios, *52%***
- **Alta difusión de premios, *1 de cada 10 boletos***
- **Precio competitivo**
- **Limitación del mercado - control de competencia a la Lotería Nacional**

# Desarrollo del Proyecto DIME

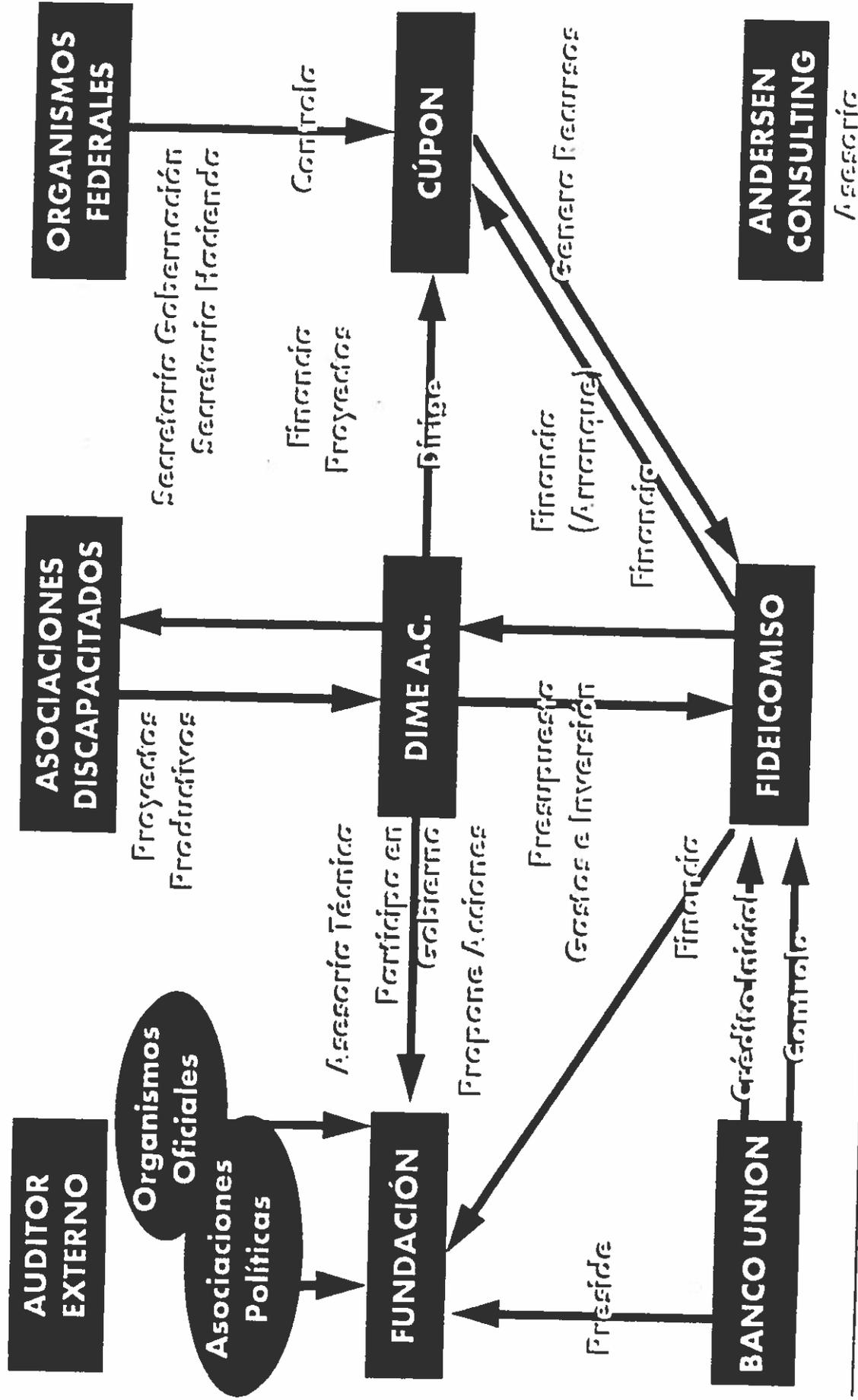


# Mejora de la Imagen de las Personas con Discapacidad



- Uniformidad
- Seguridad de vendedores
- Dignidad del trabajo
- Apoyo a la comunidad
- Punto de venta fijo
- Productividad

# Organización



# Conclusión



- **Solidaridad**
- **Transparencia**
- **Eficiencia**
- **Productividad**
- **Agilidad**
- **Apartidismo**
- **Aconfesionalidad**
- **Modernidad**
- **Complementariedad**
- **Subordinación**

# Escenarios Económicos

## INFORMACION ECONOMICA BASICA

Datos Acumulados en Cinco Años de Operación

Cifras en miles de US\$ Constantes de septiembre 1993

INFORMACION ECONOMICA	ESCENARIO 1		ESCENARIO 2		ESCENARIO 3	
	Máximo	% Referencia	Referencia	%	Mínimo	%
Ingresos totales	724,739	100	320,719	100	159,159	100
Recursos Disponibles	33,302	5	21,557	7	17,937	11
Capital Social Medio	14,880	2	5,896	2	4,146	3
Activo Circulante Medio (1)	42	0	18	0	16	0
Activos Medios	30,512	4	12,582	4	7,295	5
Capital Empleado Medio	12,617	2	5,421	2	3,610	2
Gastos Salariales	138,826	19	60,144	19	27,692	17
Número de Empleados Medios	2,751		1,213		592	
Valor Añadido	174,969	24	79,366	25	42,543	27

(1) Efectivo no incluido

# Escenarios Económicos

**DATOS BASICOS**  
**Datos al Quinto Año de Operación**  
**Cifras en Miles de US\$ Constantes de septiembre 1993**

PERSONAL	ESCENARIO 1	ESCENARIO 2	ESCENARIO 3
	Máximo	Referencia	Mínimo
Personal Total	3,041	1,505	883
Personal Directo (venta)	2,809	1,406	843
Personal Indirecto (directivo y calificado)	108	45	17
Personal Indirecto (otros)	124	54	23
Gasto de Personal	30,389	14,664	8,170
Salario Medio - Personal Directo (venta)	8	8	8
Salario Medio - Personal Ind. (calificado)	49	49	49
Salario Medio - Personal Ind. (otros)	13	13	12
Ingresos Mensuales Netos Vendedor (US\$)	482	482	482

# Escenarios Económicos

## DATOS BASICOS

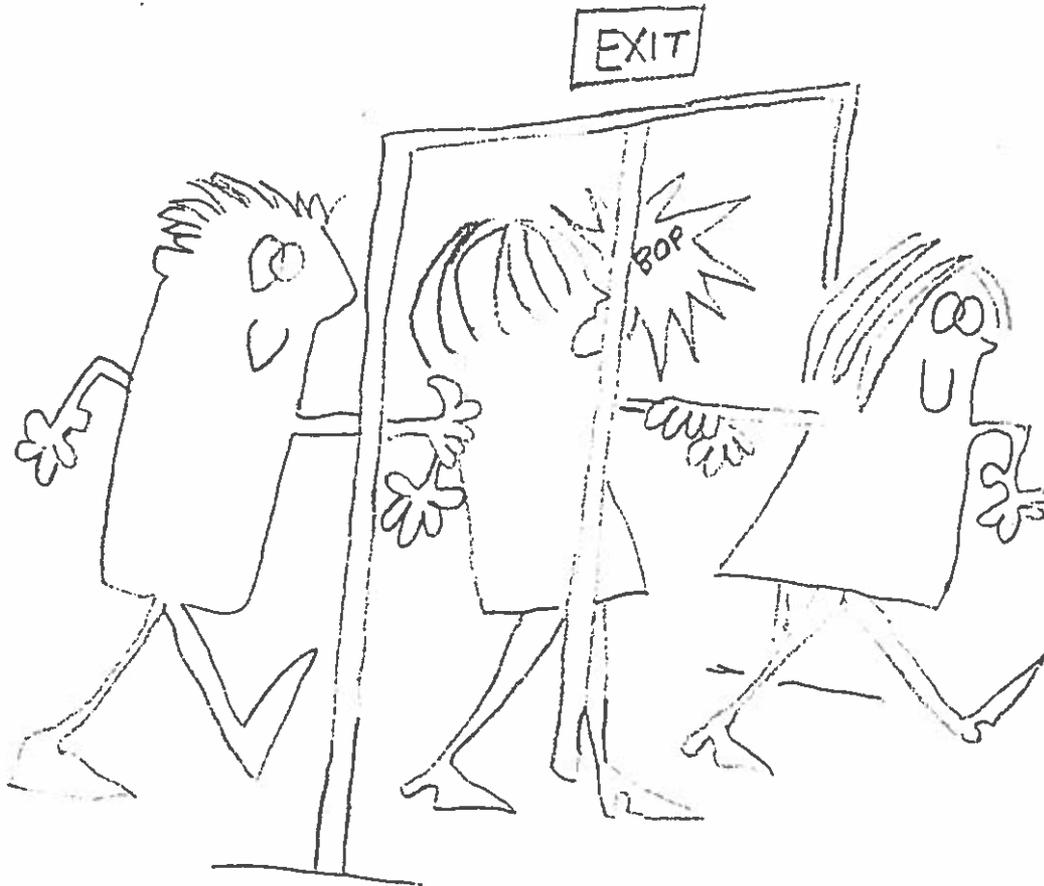
Datos al Quinto Año de Operación

Cifras en Miles de US\$ Constantes de septiembre 1993

DATOS BASICOS	ESCENARIO 1	ESCENARIO 2	ESCENARIO 3
	Máximo	Referencia	Mínimo
Nivel de Introducción	Nacional	Nacional	D.F.
% de Participación en el Mercado	10	5	3
Precio del Boleto (en US\$)	1	1	1
No. de Series Emitidas/Año	1,685	843	506
No. de Boletos Vendidos	151,650,000	75,870,000	45,540,000
Ingresos por Venta de Boletos	147,233	73,660	44,214
Ingresos Totales	155,424	77,752	46,665
Premios	75,252	37,649	22,598
Impuestos-Premios Pagados en el Año	8,078	4,035	2,417
Recursos Disponibles (Fideicomiso)	8,557	6,935	6,360

# ANEXO # 5

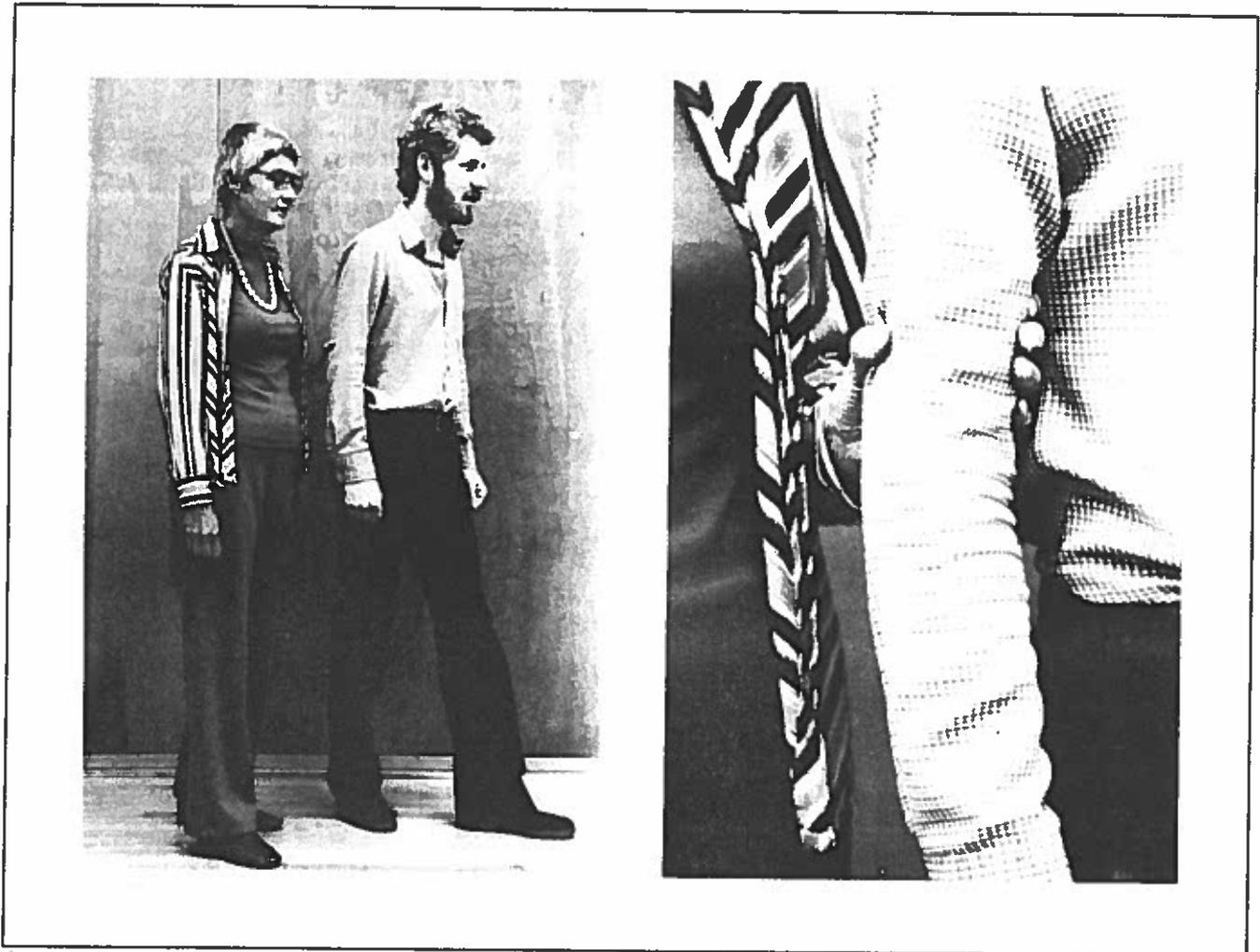
## SIGHTED GUIDE TECHNIQUES



**The Canadian National Institute for the Blind**  
1609 BLANSHARD STREET  
VICTORIA, B.C. V8W 2J5

CANADIAN NATIONAL INSTITUTE F/T BLIND  
350 EAST THIRTY-SIXTH AVENUE  
VANCOUVER, B.C.  
V5W 1C6

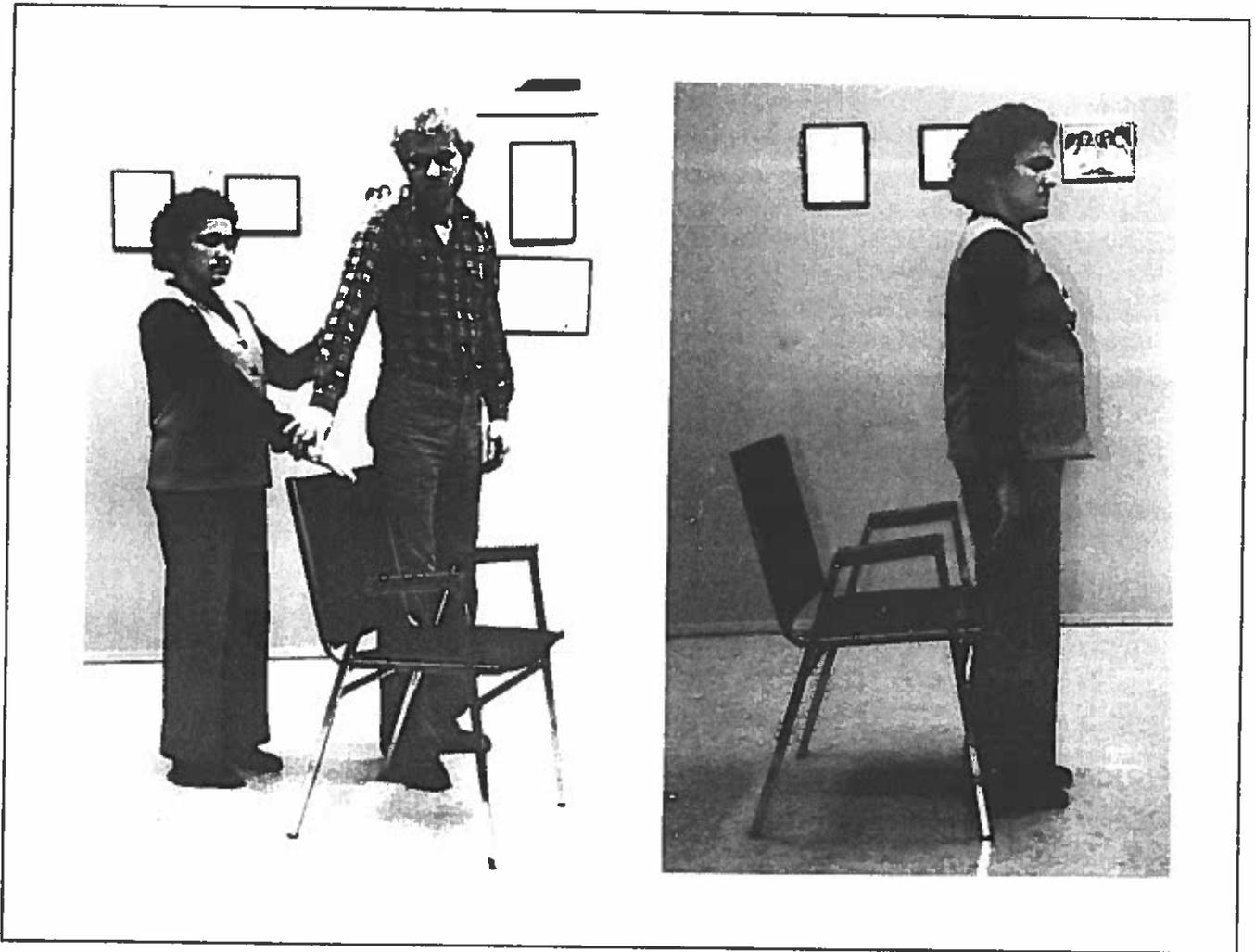
## BASIC TECHNIQUE



The blind person should always hold on to the sighted guide's arm (not vice versa). To eliminate groping, the guide should put out a hand or arm to make contact. The blind individual should then take the guide's arm just above the elbow (allows free use of guide's hands for carrying, opening doors, etc.); four fingers on the inside, thumb on the outside (the motion of the guide's body can be easily felt and followed).

By flexing the elbow to approximately 90 degrees, the blind person will maintain a 1/2 step distance behind the guide (allows time to interpret and react to, guide's movements). To minimize body width and to avoid moving beyond the protection of the guide, the blind person's arm should remain close to the body, with the shoulder directly behind the guide's opposite shoulder.

## TAKING A SEAT



The guide should lead the blind individual directly up to the chair while providing a verbal exchange as to whether it is the back, front or side; if it is an armchair, bench, etc. By placing a hand on the back, it is possible for the blind person to orientate him/herself to the chair. To sit squarely, the blind person can place the backs of the legs against the seat. It is also a good idea to make sure the seat is clear before sitting by sweeping a hand over and across the chair.

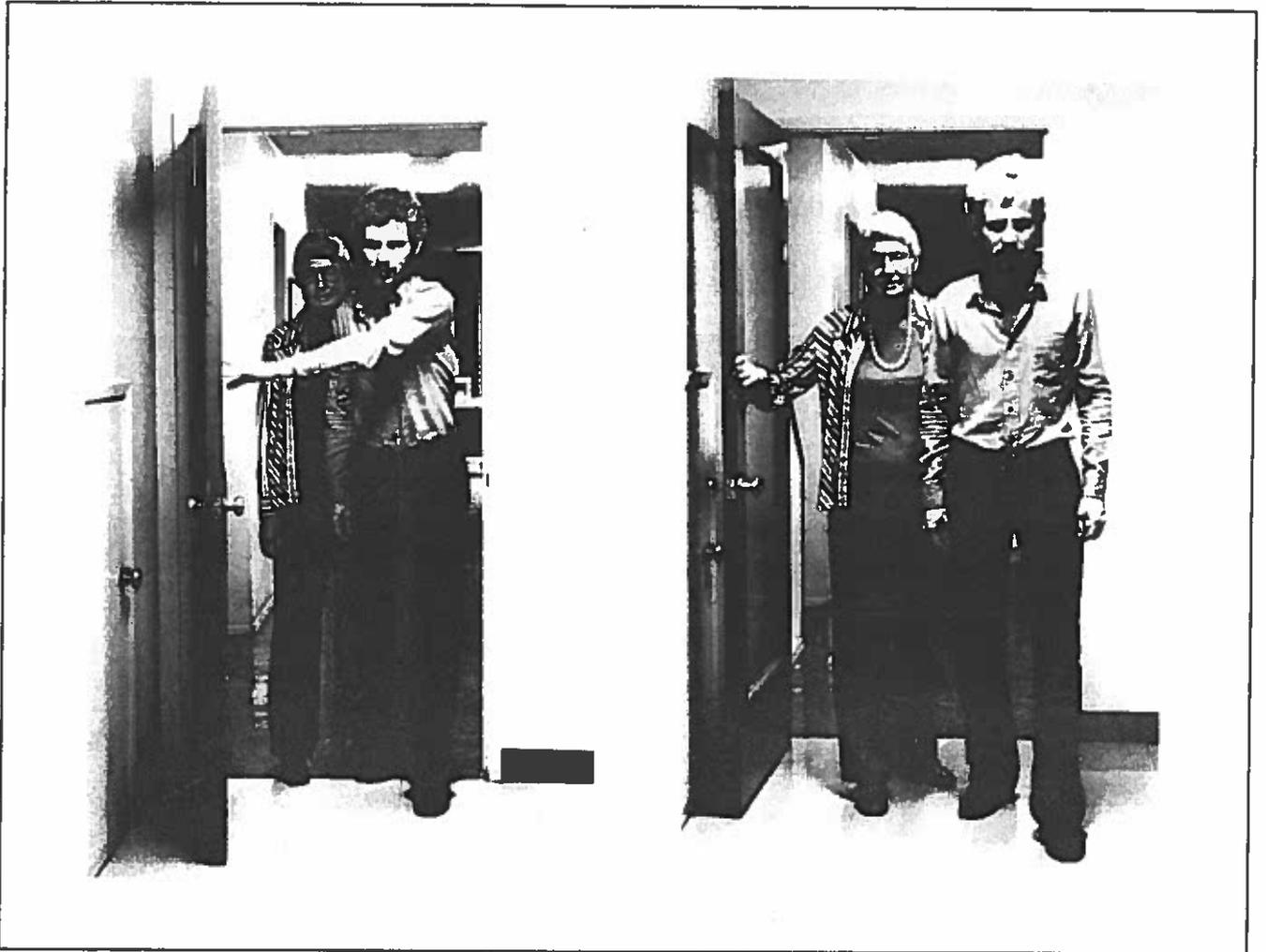
## STAIRS



The guide should offer a forwarning that they are about to go up or down some stairs. The guide always approaches stairs squarely and pauses at the foot or head. The blind individual may or may not wish to switch to the side of the handrail. The blind person brings foot forward to locate the first step, the guide steps up or down and both proceed. As a cue that they have reached to botton or top, the guide should pause again at the end. For spiral staircases the blind person is kept to the centre where stairs are at the most normal width.

The process of pausing at tops and/or bottoms of stairways can be used effectively with street curbs as well.

## DOORWAYS



**Technique 1:** used if the door is located on the same side as the blind person's free hand. As the guide passes through the door, he provides information as to the whereabouts of the door (i.e. left or right). The blind individual then locates the door by sweeping free arm from the midline until contact is made, and the door is held open until clear.

## DOORWAYS



**Technique 2:** procedure if door is opposite the side of the free hand. The blind person should release the guide's arm and take hold of the same arm with free hand; thus falling behind and in line. By straightening the arm, the blind person will fall a full step behind the guide (prevents walking on the guide's heel). The free arm is used to locate and hold the door in the same manner as technique one and, when clear, normal position is resumed.

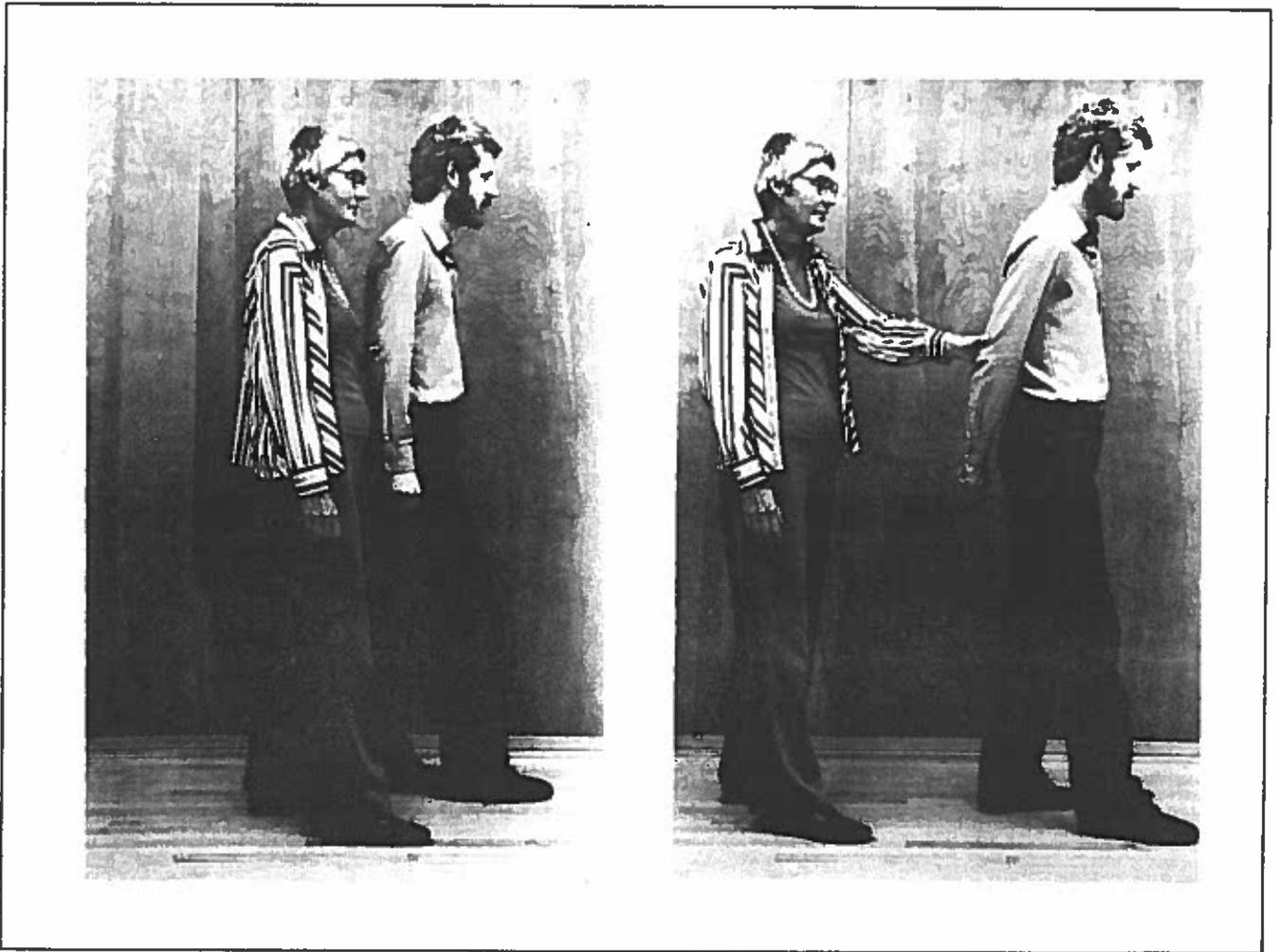
An alternative to technique two is to have the blind person shift from one side to the other in anticipation of doorways. The procedure then used is technique one.

## ABOUT FACE



This procedure can be used anytime that a 180 degree turn is necessary (e.g. elevators, locked doors, etc.). The blind person should disengage his/her hand from the guide. Both parties then proceed to make a 180 degree turn independently. The guide makes contact with opposite arm and normal position is resumed.

## NARROW PASSAGE TECHNIQUE



When there is insufficient space for two people to walk abreast (e.g. narrow aisles, doorways, etc.), the narrow passage technique is used. The guide signals a change in position by moving his arm backward and to the center of his back. The correct response is to step behind the guide so the two are in single file. To prevent stepping on the guide's heels, the blind person should straighten the arm, thus placing them a full step behind. After leaving the narrow passage, the guide signals by moving his arm back to the side and normal position is resumed.

## ANEXO # 6

### Secuencia del desarrollo durante el período sensomotriz<sup>1,4,5</sup>

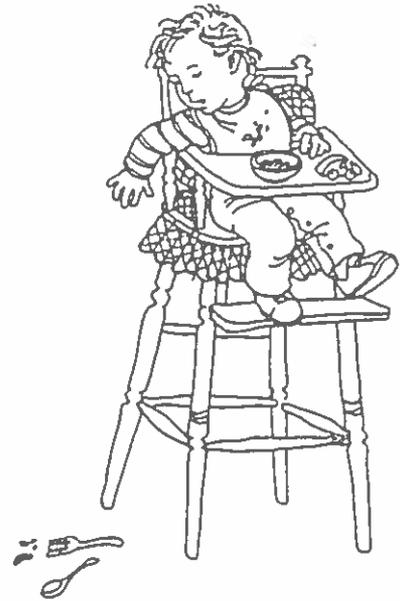
DESARROLLO GENERAL	<p>DIFERENCIACION DE REFLEJOS (0-1 mes)</p>	<p>FORMACION DE LOS PRIMEROS PATRONES DE CONDUCTA (1-4 meses)</p>
	<p>El niño llega al mundo equipado con todos sus sentidos y unos cuantos <u>reflejos</u> para sobrevivir, tales como llorar y mamar. Inicialmente, el reflejo de mamar para el niño se acciona automáticamente cuando se le coloca algo en la boca. En la creciente búsqueda de objetos para succionar, <u>ejerce este reflejo</u>. También <u>aprende a reconocer objetos chupaderos</u>. Además, comienza a <u>discriminar entre lo que quiere succionar</u>. Ya que el chuparse el pulgar se realiza en forma diferente que el mamar del pecho de la madre, el niño aprende a adaptarse a esta actividad y <u>percibe las diferencias de tamaño, de forma y de posición de las cosas</u>.</p>	<p>Algunos de los movimientos casuales del niño <u>producen resultados interesantes</u>. Por ejemplo, su pulgar puede caer en la boca, provocando el <u>chupar y salirse</u>. Inmediatamente, el bebé trata de redescubrir la acción para que esa succión tan placentera se repita. Después de considerables ensayos, el niño <u>puede coordinar sus movimientos erráticos</u> y producir un patrón de conducta que permita repetir. El niño no inventa intencionalmente nuevas acciones sino que solamente reproduce aquellas conocidas mediante un ciclo de autoestimulación. Inicialmente estos patrones de conducta —o hábitos— se limitan al cuerpo del bebé.</p>
PERMANENCIA DEL OBJETO	<p>NO EXPECTATIVAS (0-2 meses)</p>	<p>EXPECTATIVAS PASIVAS (2-4 meses)</p>
	<p>El niño no mirará hacia un objeto o persona que abandone su campo visual. Estar fuera del alcance de la vista es estar fuera de la mente. El bebé no tiene conocimientos de que <u>los objetos o la gente existen independientemente de sus percepciones</u>. El mundo del niño se limita a sí mismo y a sus acciones.</p>	<p>El niño desarrolla la habilidad de seguir con la vista cualquier objeto en movimiento. Cuando este desaparece, continúa mirando en esa dirección, como si esperara que reapareciera. Esta reacción, sin embargo, es pasiva ya que el bebé no lo busca en forma activa.</p>
<p>EL NIÑO RECIEN NACIDO LLEGA AL MUNDO EQUIPADO CON TODOS SUS SENTIDOS Y SOLAMENTE CON UN NUMERO LIMITADO DE REFLEJOS.</p>		

DESARROLLO GENERAL	<p>FORMACION DE PATRONES DE CONDUCTA HACIA EL MUNDO EXTERNO (4-8 meses)</p> <p>El niño ejercita su reflejo para agarrar las cosas y manipula los objetos que encuentra a su alrededor desarrollando su coordinación viso-manual. La habilidad para gatear le extiende su horizonte para incluir más de su mundo externo. Hechos que se iniciaron por accidente, pueden ser ahora repetidos deliberadamente si le interesaron al bebé. Un niño acostado en su cuna puede establecer contacto con un objeto en movimiento por casualidad mientras patalea. El niño entonces reproducirá este patrón de conducta hasta provocar el movimiento del móvil. La actividad encaminada hacia un fin se inicia solamente después del descubrimiento accidental de la conexión entre el pataleo y el movimiento del objeto. Al presentarle un par de objetos, el bebé tratará de alcanzar lo relativamente novedoso en oposición a lo familiar.</p>	<p>COORDINACION DE PATRONES FAMILIARES DE CONDUCTA (8-12 meses)</p> <p>El niño moverá el brazo para apartar un obstáculo como puede ser la mano de un adulto que se ha colocado entre él y un objeto que le interesa. (El objeto se coloca arriba de la barrera para que permanezca visible al bebé.) El niño puede coordinar dos patrones usuales de conducta: golpear y agarrar un objeto. Una de sus acciones actúa como medio para llegar a un fin, mientras que la otra es el fin mismo. En este nivel de desarrollo el niño puede coordinar acciones usuales con patrones más amplios. Todavía no puede inventar nuevos patrones de conducta. Como el bebé tiene un objetivo en mente (intención) anterior a la acción, Piaget califica esa conducta como una señal de inteligencia.</p>
	<p>BUSQUEDA DE OBJETOS PARCIALMENTE ESCONDIDOS (4-8 meses)</p> <p>El bebé aprende a anticipar el lugar donde caerán los objetos que son arrojados. Buscará activamente estos objetos en la ubicación esperada, particularmente cuando él haya sido quien los arroje o los deje caer.</p> <p>Mediante la manipulación de objetos el niño desarrolla una habilidad para reconocer objetos semivisibles y buscará aquellos que se encuentren semiocultos.</p>	<p>BUSQUEDA DE OBJETOS TOTALMENTE OCULTOS (8-12 meses)</p> <p>El niño ahora buscará objetos totalmente ocultos, aun cuando otra persona los haya escondido. Pero, una vez que retire con éxito un objeto debajo de una almohada a la derecha de un adulto, no podrá encontrarlo cuando lo hagan desaparecer debajo de un abrigo a la izquierda del mismo adulto. El niño no presta atención al desplazamiento del objeto a un segundo lugar y lo buscará donde primero lo encontró.</p>
<p>EL NIÑO BUSCA ACTIVAMENTE LA ESTIMULACION E INICIA LA ACCION.</p>		

EXPERIMENTOS PARA DESCUBRIR PROPIEDADES DE LOS OBJETOS Y DE LOS EVENTOS (12-18 meses)

DESARROLLO GENERAL

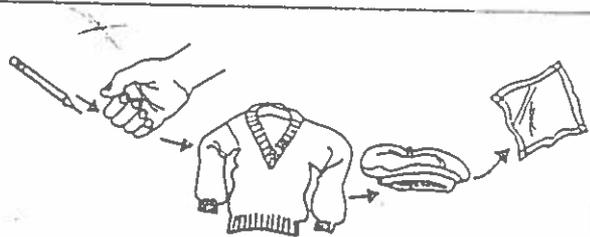
El niño inicia a esta edad un nuevo tipo de experimentación. En lugar de repetir el mismo patrón de conducta para producir el mismo resultado, varía su conducta con el fin de producir diferentes resultados. Estos experimentos no son siempre casuales, pueden ser la consecuencia de resultados anteriores. El niño puede explorar la caída de los objetos arrojándolos a diferentes alturas o cambiando los objetos con el propósito de producir una alteración en la posición de la caída, del sonido producido, de la altura alcanzada al rebotar, etc. El niño parece estar buscando activamente algo nuevo cuando cambia sus acciones, como si estuviera comprobando las propiedades de los objetos. La habilidad que supone caminar para el niño aumenta aún más su mundo de objetos.



BUSQUEDA DE OBJETOS ESCONDIDOS DESPUES DE UN DESPLAZAMIENTO VISIBLE (12-18 meses)

PERMANENCIA DE LOS OBJETOS

Ahora, cuando un objeto es escondido en otro lugar será buscado por el niño donde lo vio la última vez. Ensayando repetidas veces se resistirá a volver al lugar donde encontró por última vez el objeto. Para el niño, la permanencia del objeto es real solamente cuando todos los desplazamientos son visibles. Cuando algunos desplazamientos no son visibles serán imaginados. A este nivel de su desarrollo el niño no está equipado para retener una imagen mental del objeto e inferir su posición. El niño entonces retrocederá a un tipo anterior de conducta.



Veamos, el adulto empuña un lápiz y lo pasa debajo de un suéter y de un sombrero, hasta llegar a un pañuelo. La mano se mantiene cerrada a través de toda la secuencia. Si el niño quisiera recuperar el lápiz debajo del pañuelo necesitaría formar una imagen mental del lápiz y mantenerla durante toda la secuencia. Este nivel de conducta se presenta después de los 18 meses.

DESARROLLO GENERAL

### MODIFICACION DE LOS PATRONES DE ACCIONES FAMILIARES PARA ADAPTARSE A NUEVAS SITUACIONES (12-18 meses)

La experimentación infantil en este nivel de desarrollo le facilita el descubrimiento de nuevas maneras de alcanzar un objetivo.



Aun cuando el movimiento inicial del niño fue exploratorio, pronto adapta su conducta para seguir el movimiento de la caja. A pesar de que el empujar era un patrón usual de conducta que utilizaba para mover los objetos no lo había utilizado anteriormente al hacer girar los objetos. El niño adquiere un patrón usual al adaptarse a una nueva situación.

PERMANENCIA DEL OBJETO

### BUSQUEDA DE OBJETOS ESCONDIDOS DESPUES DE UN DESPLAZAMIENTO INVISIBLE (18-24 meses)

Un niño puede ver un anillo reluciente colocado debajo de un suéter. Cuando lo busca se encuentra un sombrero. En lugar de cesar en su empeño, inmediatamente levanta el sombrero con la esperanza de hallar el anillo.



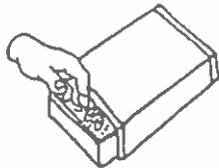
Esta conducta se presenta en un niño entre los 12 y 24 meses (generalmente después de los 18 meses). El niño necesita una imagen mental del objeto para buscarlo cuando no lo ve oculto. Mas aún, manifiesta una coordinación de actividades que refleja lo que Piaget llama un tipo de *lógica de las acciones*.

A TRAVES DE SU INTERACCION, EL NIÑO MODIFICA O AUMENTA SUS CAPACIDADES INICIALES INCREMENTANDO CON ELLO SU POTENCIAL PARA INTERACTUAR CON UN MUNDO EN PERMANENTE EXPANSION.

DESARROLLO GENERAL

EL COMIENZO DEL PENSAMIENTO ANTES DE LA ACCION (18-24 meses)

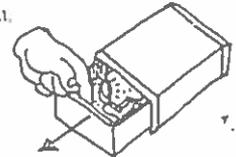
Se toma una caja de cerillas. Se le coloca una cadena delgada adentro y se cierra, dejándole una ranura a través de la cual el niño puede ver la cadena. La ranura no es tan grande como para permitirle al niño colocar su mano adentro y agarrar la cadena. El bebé ensaya, pero falla.



El niño se concentra en la ranura, mirándola, abriendo y cerrando su boca.



Sin mucha vacilación, coloca un dedo dentro de la ranura. Ya no intenta alcanzar la cadena. Ahora empuja hacia afuera la parte interna de la caja para agrandar la ranura.



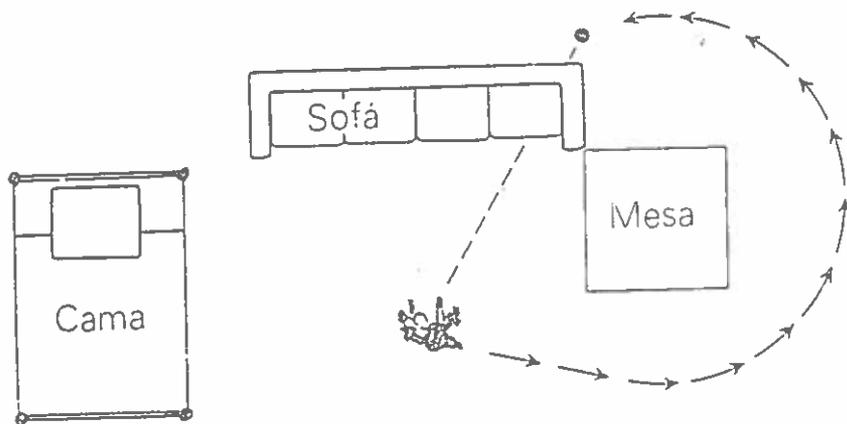
Tiene éxito y agarra la cadena.

Los movimientos de la boca del niño indican que está pensando en el problema e inventando una solución. Hasta este momento las acciones del niño estaban basadas en la experiencia sensorial inmediata. En este nuevo nivel está capacitado para retener imágenes mentales más allá de sus experiencias.

PERMANENCIA DEL OBJETO Y SENTIDO DEL ESPACIO (18-24 meses)

Un niño lanza el balón bajo el sofá. En vez de buscarlo directamente, anticipa que el balón cruzará por debajo del sofá hasta el otro lado. Para recuperar el balón debe realizar un rodeo y tomar una trayectoria diferente a la que efectuó el balón. La recuperación exitosa del balón demuestra no sólo un conocimiento de la permanencia del objeto, sino también un sentido del espacio.

PERMANENCIA DEL OBJETO



Piaget plantea que «la lógica de las acciones» descrita aquí es responsable del desarrollo simultáneo de las primeras nociones de espacio, tiempo-causalidad y permanencia del objeto. Como el desarrollo del concepto de permanencia de un objeto es fácil de observar, cualquier avance se usa como índice del adelanto paralelo en otros aspectos.

## ANEXO # 7

### RESUMEN DEL PRIMER AÑO DE VIDA

El ciclo del desarrollo humano es continuo. Todo crecimiento se basa en un crecimiento anterior. El proceso de crecimiento es, por lo tanto, una paradójica mezcla de creación y perpetuación. El niño se transfiere continuamente en algo nuevo; sin embargo, continúa en todo momento la esencia de su pasado. A los cuatro años, su psicología es el "resultado" de todo lo que ha vivido antes, durante los cuatro años anteriores al nacimiento —y durante las cuarenta semanas anteriores al nacimiento—. Pues todo lo pasado fue preludio.

**EL RECIÉN NACIDO.** — El nacimiento señala la llegada de un individuo, mas no su comienzo. El verdadero comienzo se remonta a los períodos embrionario y fetal, durante los cuales toman forma los tejidos y órganos del cuerpo e inclusive se insinúa profundamente la naturaleza de la futura conducta. Se perfilan los tipos de conformación corporal: cuadrado y firme, redondo y blando; ahusado y delicado. Se establecen, análogamente, los modos de reacción característicos de las distintas variedades físicas.

La estructuración de la conducta se pone en marcha a una época notablemente temprana. Hacia la cuarta semana después de la concepción el corazón ya late, a los ocho semanas, la cabeza y el tronco hacen pequeños movimientos; a las doce, se flexionan las manos; a veinticuatro, el pecho puede realizar movimientos sencillos; entre la vigésimosexta y la cuarenta y una, todas las funciones fisiológicas están ya lo suficientemente maduras para asegurar la supervivencia de la criatura después del nacimiento. Desde el momento en que una vez nacido, el niño debe luchar por su existencia. Con ayuda de la Naturaleza y de quienes lo atienden,

68

ARNOLD GESELL

debe coordinar adecuadamente sus diferentes funciones fisiológicas, tales como respiración, regulación de la temperatura, digestión, excreción, dormir y despertar. Mientras lleva a cabo estos primeros ajustes vitales, el niño parece inseguro, inestable. Sus umbrales de reacción son bajos e inconstantes. Se sobresalta, estornuda, se estremece, llora a la menor provocación. Su respiración y su temperatura son irregulares. Incluso podrá equivocarse de dirección al tragar. Normalmente, capea las tormentas de la adaptación y alcanza, en pocas semanas, una relativa estabilidad. Pero estas primeras transiciones son tan abrumadoras, que sólo a las cuatro semanas podemos decir que el bebé ha nacido totalmente.

No puede trazarse una línea de separación definida entre funciones "fisiológicas" y "psicológicas". Las satisfacciones, necesidades, intereses e impulsos de un bebé están determinados por las condiciones de todo su organismo, incluyendo su metabolismo, la química de sus humores corporales y el tono de su sistema muscular. Durante toda la infancia, gran parte de su conducta está directamente relacionada con las complejas funciones de alimentación, sueño y eliminación de modos de conducta alimentaria y respiratoria —combinación cuyo perfeccionamiento exigió, literalmente, millones de años a la especie humana—. Las funciones vegetativas "inferiores" se incorporan así al creciente sistema de acción y coloran las pautas emocionales y las tendencias temperamentales. El sistema nervioso autónomo que rige estas funciones trabaja en estrecha unión con el sistema nervioso cerebroespinal, que rige la sensación y el movimiento. El recién nacido posee ya el equipo básico para sentir, percibir y moverse. Su crecimiento mental está ya bien encaminado.

Durante los cuatro años siguientes, los progresos del niño serán prodigiosos. Nunca volverá a adelantar con igual velocidad. Está cimentando la amplia base de una pirámide cuya elevación continuará en el período de cinco a diez años. Durante la primera mitad de esta primera década, la criatura es, fundamentalmente, un niño hogareño. Durante la segunda mitad, es tanto hogareño como escolar. En rápida sucesión, pasa de la canasta a la cuna, a la silla alta y al corralito; a la

alera de la casa, a la acera, al jardín de infantes y a la aula escolar; al primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grados. En el sentido del crecimiento, es un viaje tan rápido cuanto prolongado.

Este capítulo caracterizará brevemente el terreno volutivo cubierto durante los primeros cuatro años, en los mojonos en las 4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 15 y 18 meses; 2, 2½, 3 y 4 años\*. El niño no se detiene en ninguno de estos mojonos, de manera que destacamos el incansable impulso que le sostiene en su proyección. Empero, con ayuda de diez esquemas instantáneos podemos obtener una impresión de su dotación y conducta en continua transformación, a medida que avanza hacia sus destinos consecutivos.

**4 SEMANAS.** — El bebé de un mes ha dejado de ser un neófito en el arte elemental de vivir. Respira con regularidad, el corazón ha calmado su ritmo, la temperatura de su cuerpo se ha estabilizado. Su tono muscular es menos fluctuante que cierto tiempo atrás, cuando el bebé era sólo un recién nacido. Tiene ahora reservas de tono muscular. Recurre a ellas y responde en un atiesamiento motor cuando se lo toma en brazos. Esto le hace sentirse menos blando y más compacto. La virtud de su tono muscular incrementado, ha aumentado su capacidad para afrontar los embates del destino.

Desde el nacimiento, sus reacciones se han confirmado mejor. Duerme más definitivamente, se despierta más decisivamente. Abre los ojos totalmente y no cae pronto en una somnolencia superficial y ambigua. Durante la vigilia, yace por lo general con la cabeza vuelta hacia un lado preferido. A menudo, extiende el brazo hacia ese mismo lado, flexionando el otro al nivel del hombro, en una especie de posición de esgrimista. De tiempo en tiempo, mantiene y activa esta postura en un tono tónico-cervical, como si se tratara de un ejercicio volutivo y en realidad lo es. La Naturaleza está sentando las bases para la coordinación de ojos y manos.

\* Para una relación detallada de estas etapas del desarrollo, nos permitimos remitir al lector a *Diagnóstico del niño*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 3ª ed., 1958, y asimismo a *El niño de uno a cinco años*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 4ª ed. 1963. (T.)

Dentro de unas pocas semanas, la criatura comenzará a mirar siguiendo la dirección del brazo extendido y divisará su mano. Pero aun ahora, ya puede ver y seguir brevemente con la vista un objeto en movimiento que se agita ante sus ojos. Pero sus manos permanecen cerradas. Todavía no está listo para aprender.

Presta atención sólo en la medida en que se lo permite su capacidad. Esto se aplicará siempre, aun después de cumplida la edad escolar. En la actualidad, atiende manifiestamente a las sensaciones de bienestar gástrico que lo inundan después de una comida, y al sólido calor del baño. A veces se inmoviliza con interés mientras contempla el rostro de la madre. Sus modos emocionales son muy simples, a juzgar por la impasibilidad general de su semblante. Sin embargo, reacciona positivamente a las comodidades y a las satisfacciones y negativamente a los dolores y privaciones. Lloro. Escucha. Ocasionalmente, emergen de la laringe sonidos guturales.

En todas estas muestras de conducta vemos los principios del lenguaje, de la sociabilidad, de la percepción, de la inteligencia, de la postura corporal, y aun de la locomoción. El sistema neuromotor se está organizando aprisa. La mente está creciendo.

**16 SEMANAS.** — A las dieciséis semanas, el sistema neuromotor se ha desarrollado de tal manera que el niño ya no se contenta con estar de espaldas. Le agrada que le mantengan durante breves periodos en posición sedente, de manera de poder mirar al mundo de frente. En esa posición, puede mantener erguida la cabeza. Esta es la primera componente de la postura erguida que, un año más tarde, le permitirá caminar por sí solo. El dominio de la cabeza y los ojos se produce antes que el dominio de los pies.

El niño de dieciséis semanas ha adquirido un considerable dominio de los seis pares de músculos fototrópicos que producen el movimiento de los ojos dentro de sus cuencas. Los ojos se focalizan sobre la propia mano; se desplaza el foco hacia un objeto cercano; siguen la trayectoria de un juguete que describe un arco de 180 grados. Los ojos están adquiriendo vivacidad.

Hay algo profético en la manera en que la criatura

le dieciséis semanas paladea la posición sedente. Sus ojos brillan; el pulso se fortalece; la respiración se acelera y el niño sonríe a medida que se lo transfiere de a horizontal a la perpendicular. Es algo más que un triunfo atlético; es un ensanchamiento del horizonte visual; es una reorientación social.

La conducta social, tanto personal como interpersonal, se ha desarrollado en gran medida. Cloquea con satisfacción personal; ríe entrecortadamente para sus dentros; ríe de viva voz. Antes, sonreía sólo en ocasiones gástricas; ahora, imita una sonrisa social. También sonríe como contestación y vocaliza en ocasiones de cercamiento social.

Sus manos ya no están predominantemente cerradas y despliegan gradualmente y pronto estará en condiciones de asir objetos. Pero, en este momento, el bebé prehende con los ojos. Inspecciona, mira expectantemente; selecciona incluso pequeños pormenores de su ambiente visible. Asocia lo visual y lo sonoro. "Se da cuenta" cuando oye y ve que le preparan la comida. Reacciona a algunas palabras-clave. Ésta seguirá siendo, siempre, la esencia de la sabiduría.

El niño de dieciséis semanas está, por lo general, bien adaptado, tanto al mundo de las cosas cuanto al mundo de las personas. Esto se debe, en parte, al hecho de obtener tanta satisfacción del libre uso de sus ojos: se irrita cuando no puede calmar su hambre visual; se apacigua cuando los estímulos oculares y sociales se combinan para saciar su apetito de experiencia visual. Pero ya existen nuevas exigencias en formación. Pronto deberá satisfacer tanto la avidez de sus manos como la de sus ojos.

**28 SEMANAS.** — El hambre táctil sigue al hambre visual. O, mejor dicho, las dos se combinan ahora, pues la criatura de veintiocho semanas tiende a manipular todo aquello que cae bajo su mirada y sus manos. Acosado o sentado en su silla alta, debe tener algo que masticar y que llevar a la boca. Le gusta estar sentado. Ahora está adquiriendo el control de los músculos del cuello —un paso más hacia la conquista de la posición erguida.

Nótese con qué concentrada atención ejercita sus nuevos poderes. Divisa sobre su bandeja de juegos

un broche para colgar ropa. Instantáneamente lo agarra, lo lleva a los labios y a la lengua en procura de impresiones táctiles; lo golpea contra la bandeja para probar el sonido y el movimiento; lo pasa de una mano a la otra y lo vuelve a la primera, como experiencia manipulatoria; lo inspecciona haciéndolo girar entre las manos en busca de percepción visual. Tan ávida atención nace de necesidades del crecimiento. El juego del niño es trabajo y su trabajo es juego.

Tan absorbente es su autoactividad, que el niño puede entretenerse a solas durante largos periodos. Pero puede sonreír a los espectadores y, por lo general, se muestra afable tanto con familiares como con extraños. En verdad, puede decirse que presenta una amable unión de reserva y sociabilidad. Alterna con facilidad las actividades autodirigidas con las de finalidad social. Escucha palabras pronunciadas por otras personas; escucha también sus propias vocalizaciones.

A esta edad, las capacidades del niño guardan buen equilibrio. Sus modos de conducta y sus tendencias están en foco. Se halla tan armoniosamente constituido que origina pocas perplejidades a quienes lo atienden. Es un período —de corta duración— de "equilibrio" evolutivo. Habrá periodos similares en su crecimiento ulterior; mas, tal como éste, serán transitorios. El complejo crecimiento nunca se estabiliza totalmente. Nuevos impulsos, nuevas tensiones de desarrollo producen desequilibrios que, a su vez, se resuelven y son reemplazados por otras etapas temporarias de relativo equilibrio.

El bebé de veintiocho semanas debe afrontar numerosos problemas nuevos de postura, locomoción, manipulación y conducta personal-social, antes de llegar a la edad de cuarenta semanas. El curso del verdadero desarrollo no puede ser siempre llano.

**40 SEMANAS.** — Los horizontes se ensanchan con cada adelanto de la madurez motriz. El niño de cuarenta semanas puede gatear y esto amplía en gran medida el alcance de su iniciativa y de sus experiencias. Empero, lo que no deja de ser significativo, mientras gatea tiende a mantener la cabeza erguida y la mirada hacia el frente. Demuestra un especial interés por las superficies verticales, con ayuda de las cuales puede ponerse

de pie, pues la posición vertical constituye su meta evolutiva. Se está aproximando a ella en el control motor grueso: puede sentarse por sí solo y puede permanecer de pie con ayuda de algún apoyo.

También progresa el control motor fino. Colóquese un hilo sobre una mesa: lo tomará con una prensión rápida, precisa, de pinzas. A las veintiocho semanas, golpeaba el hilo con la palma de la mano abierta. Si ahora discierne mejor, es porque incontables millones de delicadas conexiones se han organizado silenciosamente en su red de fibrillas neurales y musculares. La Naturaleza está perfeccionando, especialmente, la sutileza de las yemas sensibles de sus dedos. Se halla dominado por una irresistible propensión a hurtar y registrar y palpar con el dedo índice extendido.

Este es otro método para ensanchar el horizonte psicológico. Con su hurgueteo inquisitivo, el niño tienta la tercera dimensión de profundidad. Descubre el objeto físico de continente y contenido. Colóquese un cubo dentro de una taza; el niño mete la mano en la taza y palpa el cubo con los dedos. Su mundo perceptual ya no es tan plano como antes.

Ya hace también penetraciones más profundas en el ambiente social. Discierne más claramente entre familiares y extraños. Imita gestos, expresiones faciales y ruidos. Obedece al "¡No, no!"; hace eco al "Da, da". Probablemente haya aprendido ya alguna monería. Pero ya hace tortitas batiendo palmas con deleite de todos, se debe tanto a la enseñanza de sus mayores cuanto a su propia actitud evolutiva. A las veintiocho semanas, es imposible enseñarle este sencillo juego de nursería.

12 MESES. — Desde el nacimiento del bebé, la tierra contemplado una revolución alrededor del Sol —edad ecológica: un año—. El niño puede ahora colocar un cubo dentro de una taza y volver a sacarlo —edad evolutiva: un año—. El bebé tiene la edad de su conducta. Desde el punto de vista de la orientación y de la educación, debe considerársele en función del nivel de durez de sus capacidades. Al año de edad, por lo general puede hacer el periplo de su corral por sí solo, o, para caminar, necesita la ayuda directriz de una persona en la cual apoyarse.

Las habilidades motrices gruesas muestran mayor

variación individual que la conducta motriz fina y que la conducta adaptativa. Vuélvase a colocar el hilo sobre la mesa. Lo recoge utilizando hábilmente la oposición de pulgar e índice y hace oscilar el objeto colgado de un extremo del hilo. Da muestra, así, de que aumenta su percepción de las relaciones. Establece asociaciones. Sostiene en su mano un cubo y pone otro en contacto con aquél, o bien coloca un cubo dentro de una caja, o lo deja en la palma de la mano de la madre, tendida a la espera del gesto.

Librado a sus propios recursos con una docena de cubos, exhibe un modo de conducta muy instructivo. Recoge un cubo y lo deja caer; recoge otro cubo y también lo deja caer; recoge un tercero y hace lo mismo. Todo esto, en forma algo desordenada; mas según todos los cánones del desarrollo, este manejo de los cubos, uno a uno, debe considerarse como el primer paso dentro del gradiente de la matemática. Se trata nada menos que de una numeración rudimentaria. Este notable modo de conducta no es resultado de la imitación ni de la presión cultural, si bien es cierto que, llegado el momento, la cultura le suministrará los rótulos apropiados: 1, 2, 3, 4, 5... Con el tiempo, los rótulos serán verdaderos símbolos y el niño asimilará los conceptos correspondientes, mas no todavía.

El niño de un año también saca conclusiones en las situaciones sociales. Le gusta tener un auditorio; repite las acciones que provocan la risa de quienes le rodean; goza con toda clase de animados juegos caseros. Esta reciprocidad social se basa en su creciente perceptividad emocional, la cual le permite leer más exactamente las emociones de los demás.

## RESUMEN DEL SEGUNDO AÑO DE VIDA

15 MESES. A los quince meses el cuadro de la conducta parece perder su armonía y su equilibrio. Es la edad de la precipitación, del apresuramiento, de los choques. La relación de dar y tomar es reemplazada por una conducta unilateral. El niño de quince meses ya no es un bebé que gatea y se arrastra. Pone en tensión las riendas con sus recientes poderes de caminar y dar sus primeros pasos. Le gusta dar vueltas los canastos de papeles; le gusta quitarse los zapatos.

Su impulso motor es poderoso: está en incesante actividad con estallidos de locomoción, poniéndose en marcha, deteniéndose, volviendo a marchar, trepando y encaramándose. Es como si fuera un agresivo *jeep* poniendo a prueba todas sus condiciones de marcha.

Si se lo confina en el corralito, muy probablemente recogerá cada uno de sus juguetes y lo arrojará fuera del recinto. Este es un tipo tosco de abandono pre-

sorio —un modo de lanzamiento que requiere práctica—, al menos en su propia estimación. Evolutivamente, el lanzamiento tosco precede a la formación más elevada de coordinadas de lanzamiento. Pero éste no es del todo tosco, pues el niño lo hace con la mirada tanto como con las manos. Usa los ojos con atención para ver dónde caerá un objeto, y lo sigue en su caída. Este es un ejercicio muy importante para la percepción de distancia, para la acomodación y para la convergencia ocular. Requiere una ágil coordinación de los diferentes músculos oculares.

El niño de quince meses no es todo ruido y tumulto. Por sorprendente que parezca, puede colocar un cubo sobre otro y hacerlo con prolijidad para construir una torre de dos cubos. En la historia de la especie humana, éste constituyó un hecho constructivo importante. Es una conquista de significación en la historia del individuo.

La pauta de soltar se ha refinado tanto que el niño puede tomar una pequeña bolita y dejarla caer en el interior de una botella, y lo hace sin instrucción ni demostración. Colocamos simplemente la bolita junto a la botella y el niño responde con inmediata espontaneidad. La conducta espontánea es, a menudo, una clave para la aptitud evolutiva.

18 MESES. El pequeño caminante de quince meses tira de la trailla. El vagabundo de dieciocho meses está desatado, en continuo choque con nuevos problemas físicos y culturales. El niño de un año, en razón de su inmadurez locomotriz y de su relativa docilidad, está protegido de los impactos excesivamente intensos de la cultura. Pero el de dieciocho meses ya no es "mero" bebé, y la vida no le resulta tan fácil. Laringe, piernas, manos, pies, esfínteres urinario y anal están siendo sometidos al control cortical. Con una diversidad tan extraordinaria de modos de conducta a coordinar, no es de sorprender que el niño funcione por lapsos breves y pulsaciones de atención.

Su atención es fragmentaria, móvil: trabaja con toques breves y rápidos. Arrastra, remolca, vuelca, empuja, hala, machacha, corre por rincones, recovecos y pasillos; sube y baja escaleras; mediante un artificio cualquiera, tira de un juguete con ruedas y lo lleva de un

lugar a otro, lo abandona, y luego vuelve a comenzar con algunas variantes, incluso la de caminar hacia atrás.

Atiende al *aquí y ahora*. Su percepción de los objetos lejanos es escasa. Choca con ellos, con insuficiente sentido de la dirección. Tiene escasa percepción de los acontecimientos lejanos. No es necesario hablarle del futuro. Sin embargo, puede comprender y ejecutar una orden sencilla, dentro de su experiencia motriz, tal como "Ve a buscar tu gorra". Tiene algunas expresiones favoritas: "ya está", "adiós", "¡oh!"

Si bien es cierto que posee muy pocas pre-percepciones, tiene un importante sentido de las "conclusiones". Le agrada completar una situación. Coloca con decisión una bolita dentro de una caja y concluye la hazaña con una exclamación de deleite: "¡Oh!" Cierra una puerta; entrega el plato a la madre una vez finalizada su comida; limpia un charco; todo con aire terminante, como si dijera: *ya lo he hecho*.

He aquí un fenómeno muy interesante del crecimiento. Explica su comportamiento discontinuo. Revela el funcionamiento de procesos morfogénicos aun en una conducta aparentemente trivial. Estamos demasiado ciegos ante el significado de sutilezas análogas en la estructuración de la conducta del niño en edad escolar.

2 AÑOS. El niño de dos años está dando término a su curso de infancia. A partir de los dieciocho meses ha aumentado cinco centímetros de estatura, un kilogramo y medio de peso, y su dentición se ha enriquecido con cuatro nuevos dientes. Puede correr sin peligro de caer; puede volver por sí solo las páginas de un libro separadamente; ponerse solo algunas prendas de vestir; puede mantener la cuchara en posición correcta mientras la lleva a la boca; puede articular una frase de dos palabras o una oración de tres; incluso puede emplear palabras para expresar y controlar sus necesidades corporales. Todas estas pruebas hacen que se lo considere —a veces demasiado pronto— suficientemente maduro para promoverlo del hogar a la escuela-nursery.

Es necesario hacer más concesiones aún a su inmadurez evolutiva. Todavía es un *bebé-niño*. Existe un

tambaleo residual al caminar. Corre precipitadamente, sin ver lo que se le pone por delante, como un aprendiz. No puede ammorar su velocidad o describir ángulos agudos. (Las habilidades motrices raramente se modulan mientras son todavía nuevas.) Se deleita con las formas más toscas de la actividad muscular: juegos retozones y desordenados. Tiende a expresar sus emociones en forma desenfrenada: baila, aplaude, ríe estruendosamente.

Los músculos faciales de la expresión, sin embargo, son más móviles. Los músculos de la mandíbula están mejor controlados. La masticación no exige tanto esfuerzo como a los dieciocho meses, y comienza a ser rotatoria.

La coordinación motriz fina del niño de dos años está evidentemente limitada por ciertas inmadureces selectivas de su sistema nervioso. Puede construir una torre de cinco o seis cubos, pero no puede volver a disponerlos en una fila horizontal para construir una pared. Tiene también dificultades para dibujar una línea horizontal, aunque copia con la mayor facilidad un trazo vertical. Esta predilección por la vertical sobre la horizontal no se basa en la casualidad, sino en una pre-establecida geometría del crecimiento. Un poco más adelante, mostrará análoga predilección por la horizontal. Más adelante todavía, dominará ampliamente ambas dimensiones. A los tres años de edad construye un puente que combina componentes verticales y horizontales.

Análogas limitaciones evolutivas se muestran en la esfera de la conducta personal-social. El niño posee un firme sentido de *mío*, mas un sentido muy débil de *tuyo*. Puede acumular, mas no puede compartir. A pesar de ello, no perdamos las esperanzas, pues es capaz de sonreír ante una alabanza e inclinar la cabeza, avergonzado, ante una reprimenda.

## RESUMEN DEL TERCER AÑO DE VIDA

**2 AÑOS Y MEDIO.** También el niño de dos años y medio tiene dificultades con *tuyo* y *mío*, dificultades que, dicho sea de paso, ni siquiera los adultos de la especie humana han resuelto totalmente. Con todo, el niño de dos años y medio ha desarrollado una conciencia más marcada de las personas que lo rodean, que son diferentes de él mismo. Traerá su juguete favorito a la escuela-nursery para exhibirlo con orgullo; más encuentra que no puede cederlo a sus compañeros de juegos. También le asaltará un impulso intenso de adquirir un juguete codiciado; pero una vez en posesión de él, lo abandona con indiferencia. El sentido de la propiedad se encuentra, evidentemente, en una fase transicional, poco modulada, del desarrollo.

El niño de dos años y medio no se controla del todo bien. Tiene reputación de ser alternadamente impetuoso, imperioso, contradictorio, vacilante, perezoso, desafiante, ritualista, irrazonable e incomprensible. Carece de la ecuanimidad, de la clásica moderación que encontramos en la madurez de las 28 semanas.

Sus dificultades se deben al hecho de que en este momento está descubriendo un nuevo mundo de opuestos. La vida ya no constituye una calle de una sola mano, como sucedía a los dieciocho meses. La vida está llena de alternativas dobles. Todos los senderos de la cultura se han transformado en calles de dos manos. En numerosas ocasiones, debe mediar entre impulsos contrarios y, sin embargo, debe familiarizarse con ambos opuestos. Tan inexperto como inmatureo, a menudo sus elecciones son dobles cuando tendrían que ser simples; o bien su elección es la errónea; o bien emite completamente la elección. De ahí su reputación; de ahí la impaciencia de sus guardianes.

Por el momento, su sistema activo se halla en un estado de equilibrio relativamente inestable. Debe aún adquirir la habilidad de sopesar las diferentes alternativas y de pensar sólo en una, con exclusión de la otra. Nos recuerda las etapas del balanceo y del gatear arrastrándose en la estructuración de la locomoción erigida. Pese a ello, sabemos que avanza lenta y evolutivamente, y podemos predecir que, a los tres años, se manejará a sí mismo.

**3 AÑOS.** El niño de tres años se maneja a sí mismo porque ha emergido victorioso de su lucha con los diametralmente opuestos. Ya no es tan paradójico, ni tan impredecible como a los dos años y medio. Ha dominado el poder de juzgar y escoger entre dos alternativas opuestas. Más aún, gusta de hacer elecciones, dentro del reino de su experiencia. Está seguro de sí. Emocionalmente, se vuelve menos hacia sí mismo. Encara sus tareas rutinarias con mayor sensatez y no insiste en

rituales para protegerse. Sus relaciones personales son más flexibles. La independencia y la sociabilidad están bien equilibradas. En consecuencia, parece encajar más cómodamente dentro de la cultura. Por el momento, todo su sistema de acción se halla en buen equilibrio de trabajo. De ahí su buena reputación, de ahí la aprobación de sus mayores.

Tres años es una edad nodal, una especie de mayoría de edad. El conflicto entre opuestos, que seis meses atrás se expresaba en "negativismo", "obstinación" y "contradictoriedad", deja paso a una nueva comprensión de las exigencias sociales. Lejos de contradecir, el niño trata de comprender y satisfacer estas exigencias. Incluso pregunta: "¿Se hace así?"

Gran parte de esta responsabilidad social se basa en una pura madurez psicomotriz. El niño está más seguro sobre sus pies y se siente más ágil. Ya no camina con los brazos extendidos hacia los costados, sino que los balancea como un hombre; puede rodear obstáculos, removerlos de su camino, detenerse y volver a ponerse en marcha al instante, dar vuelta en ángulo agudo. Ha alcanzado la regla evolutiva de los tres: puede contar hasta tres; puede comparar dos objetos, lo que requiere una operación lógica de tres pasos; puede combinar tres cubos para construir un puente; puede combinar un trazo horizontal con otro vertical para dibujar una cruz; puede canjear un objeto *a* por otro *b*, lo que también requiere una operación lógica de tres pasos; en los juegos y pasatiempos, sabe esperar su turno.

Por todas estas razones, se puede conversar y hacer tratos con el niño de tres años. En el ciclo del desarrollo infantil, señala tanto una culminación como una profecía.

## ANEXO # 8

### ALTERNATIVA I

La presente propuesta está dirigida a los maestros del área de Intervención Temprana, en cuyo objetivo principal es ubicar a los niños en la sub-etapa del período sensoriomotriz de acuerdo a las características y comportamiento que manifiesten los estadios de desarrollo señalados por Piaget y Gesell. Así mismo se hará énfasis en el análisis de cada una de las etapas y sub-etapas que marcan los autores anteriormente mencionados en el sentido de que a partir del diagnóstico emanen los programas de atención en función de las limitantes y posibilidades de cada uno de los sujetos.

Cabe precisar, que en el abordaje de los temas se intentará considerar la vinculación teórica metodológica a partir de los supuestos que mencionan dichos autores y estrechamente relacionados con la práctica docente del maestro.

El trabajo participativo a desarrollar se aplicará en el análisis de cada una de las etapas y sub-etapas del desarrollo del niño durante el período sensoriomotriz, el cronograma de actividades estará distribuido con acciones de lectura previa y a través de la dinámica de grupo en mesas redondas.

Se les proporcionarán las siguientes lecturas, dos semanas antes del inicio.

PIAGET, Jean. Etapa del Desarrollo del Pensamiento en el periodo sensoriomotor.

GESELL, Arnold. El niño de 1 a 4 años.

Los maestros tendrán la oportunidad de organizarse en su casa para las lecturas.

El trabajo de análisis se dividirá en seis etapas y éstas de dos horas cada una, en un promedio de tres días se realizará este curso.

La participación dentro del curso se hará a manera de exposición, cada maestro, una vez analizado su tema expondrá una o dos etapas según el número de integrantes, de manera informal para que haya confianza al tiempo de exponer; pudiendo utilizar cualquier recurso didáctico para su exposición.

A través de una discusión organizada se podrá retroalimentar los contenidos revisados cada día a efecto de asegurar la comprensión e interiorización de los temas tratados.

Siempre deberá haber productos, es decir que los participantes idearán su forma de aportación como producto del taller; podría sugerirles:

Propuestas didácticas.

Elaboración de textos de reflexión sobre los problemas.  
Organización y aplicación de trabajo grupal.

El último día cada maestro explicará brevemente su opinión sobre el taller y la experiencia obtenida.

Podrían programarse si así lo sugieren todos, más talleres de trabajo e incluso sugerir temas y fechas.

Propondré a los maestros la realización de dicha propuesta y la puesta en práctica en su grupo de las experiencias obtenidas.

De todo podrá resultar un calendario de trabajo "TALLERES DE ALTERNATIVAS DE ATENCION DOCENTE", pero todo quedará sujeto a los temas, tiempos y organización que las necesidades y logros lo permitan.

## ALTERNATIVA II

Desarrollar el planteamiento metodológico que tenga por objeto la programación de actividades y genere la posibilidad de que sea capaz cada profesor, de crear sus propias alternativas.

El objetivo: diseñar programas acordes a las necesidades y posibilidades del menor. Partiendo de la caracterización de las etapas propuestas por Piaget y Gesell, que contemple además de objetivos concretos, actividades y acciones encaminadas a cubrir dichas necesidades, de una manera clara y buscando logros a mediano plazo.

Se hará un taller sobre ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE TRABAJO, con dinámica de trabajo que contemple la participación activa de los maestros.

La duración del curso será de cuatro días, dividiendo el trabajo de la siguiente manera:

- a) Revisión de la Guía para Intervención Temprana editada por la Secretaría de Educación Pública. (1er. día 4 horas)
- b) Análisis de la Guía Portage. (2do. día 4 horas)
- c) Revisión de la Guía de Evaluación del Primary para niños retrasados. (3er. día 4 horas)

d) Elaboración de un programa de trabajo (4to. día 4 horas)

Material que se utilizará:

A) Guía para Intervención Temprana

Temática sugerida:

A.1 Fundamentos de la Guía

A.2 Comportamientos característicos y actividades propuestas para niños de un mes.

A.3 Comportamientos característicos y actividades propuestas para niños de dos a cuatro meses.

A.4 Comportamientos característicos y actividades propuestas para niños de cinco a ocho meses.

A.5 Comportamientos característicos y actividades propuestas para niños de nueve a once meses.

A.6 Comportamientos característicos y actividades propuestas para niños de doce a veintitres meses.

A.7 Los dos años de un niño.

B) GUIA PORTAGE (0 A 2 años)

Temática sugerida:

B.1 Socialización

B.2 Autoayuda

B.3 Desarrollo Motriz

B.4 Cognición

B.5 Lenguaje

## B.6 Como estimular al bebé

### C) GUIA DEL PRIMARY

Temática sugerida:

C.1 Autoayuda

C.2 Comunicación

C.3 Socialización

C.4 Ocupación

### D) ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE TRABAJO

Para proporcionar a cada maestro el modelo de programación, se analizarán los siguientes aspectos que en lo general deberá de contemplar; para que finalmente el maestro pueda diseñar sus propios programas.

Ejemplo de una forma de programación:

Datos del Niño

Edad cronológica

Diagnóstico

Etapa

Objetivos: como elaborar un objetivo de trabajo.

Actividades: elección de actividades específicas de acuerdo a la etapa de desarrollo que se encuentra el niño.

Criterios de evaluación: especificar periodo durante el cual se aplicará el programa y forma de evaluación.

Este taller se llevará a cabo en un periodo de cuatro horas diarias durante cinco días. Un maestro que maneje bien el área de Intervención Temprana se encargará de dirigir este planteamiento.

Cada profesor dará su punto de vista, se recogerán las experiencias y problemas que se obtuvieron en el taller, el cuarto día, se evaluará a cada maestro a través del diseño de un programa, para ver si fue de provecho y ver si la temática propuesta logró traducir lo aprendido en un trabajo concreto que pueda servir de guía al maestro para aplicarlo en su propio grupo.

### ALTERNATIVA III

Los maestros, padres de familia y alumnos desarrollaremos actividades de trabajo que tengan como tema el concientizar a la comunidad. "Es necesario centrarse en la capacidad de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones".<sup>26</sup>

Se formará un taller y se invitará a los medio de comunicación, (televisión, radio y periódicos) con el propósito de exponer los temas siguiente:

#### "El Contacto Personal con personas Discapacitadas"

Se invitará a una persona con estas características para que narre sus experiencias cotidianas de una manera sencilla y clara, pudiendo ser:

"Personas con Dificultad del Habla"

"Personas con Pérdida de Audición"

Demostración de alternativas de comunicación que pueden utilizar personas con éstas atipicidades.

"Personas con Discapacidad Visual"

---

<sup>26</sup> Discapacidad y Medios de información. Pautas de Estilo. Madrid, 1990.

Presentación de una persona que mostrará técnicas para guiar a las personas ciegas. (ver material en anexo # 5)

### "Personas con Discapacidad Intelectual"

Se proyectará una película: Cuando dos hermanos se encuentran. Vida de un autista.

### "Personas en Sillas de Ruedas o Muletas"

Exposición de colegas que narren su experiencia en esta área, planteando las situaciones problemáticas que se encontraron y cómo las han enfrentado.

En cada una de las conferencias se abrirá un espacio para realizar:

- Preguntas y comentarios de los demás compañeros.
- Diálogo y puesta en común.
- Redactar preguntas sobre el tema que se va a tratar.

Advertir el tiempo que va hablar cada persona, para agilizar el diálogo y procurar que se haga de una manera organizada.

Los padres de familia, y maestro de escuela de educación especial invitarán a amigos, vecinos, etcétera que quieran saber sobre las personas con discapacidad.

Se elaborarán pancartas donde se enunciarán cada uno de los temas a exponer.

Se dará un tema a cada responsable de equipo, cada persona se integrará en el grupo que desee.

Se irán formando grupos de personas realmente interesadas y que quieran colaborar para ir ampliando los talleres y también para concientizar a la comunidad por medio de la radio, televisión y periódico.

A cada uno de los integrantes se les proporcionará una hoja donde se anotarán su nombre y opinión sobre el tema elegido y lo que aprendieron.

Esta propuesta no está inscrita en un tiempo y espacio determinado, esperando que esto sea permanente por lo que está sujeto a cambios.

Es necesario para la realización de ésta la formación de un comité, para que se encargue de seguir organizando talleres, reportajes en la televisión, en los diarios locales, entrevistas por radio y gestione ante las autoridades municipales el apoyo necesario para

el logro de dichos objetivos e involucrarlos en esta investigación de campo.

Consciente de que pueda presentarse obstáculos en la puesta en práctica de esta propuesta, se procurará en todo momento mantener en control y organización de las actividades, prestando en todo momento un carácter formal y positivo.

# **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

ALARDIN GONZALEZ, Susana. Los procesos de aprendizaje en el niño con problemas de comunicación humana. México. Ed. Jus, 1977. 197p.

CADWELL, Bettye M. et al. Educación de niños incapacitados. Tr. de Mario Sandoval. México, Ed. Trillas, 1983. 203 p.

GESELL, Arnold. El niño de 1 a 4 años. Tr. de Eduardo Loedel. México, Ed. Paidós, 1992. 143 p. (Paidós Educador)

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Tr. de Nuria Petit. México, Ed. Ariel, 1985. 225p. (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo)

PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Tr. de Pablo Bordonoba. México, Ed. Grijalvo, 1990. 398 p.

SEP Apuntes para una aproximación al conocimiento de la psicología genética de Jean Piaget. 2 ed. Coahuila, 1988. 40 p.

SEP Apuntes sobre el desarrollo infantil, tema: Jean Piaget. México, SEP/DGEE 1985. 37p. (Proyecto estratégico No. 5)

SEP Bases para una política de educación especial. Naucalpan, SEP/DGEE, 1985, 39p.

SEP. Guía práctica de la prueba de Gesell. "Nivel de Intervención Temprana" Educación Especial U.S.E.D. Jalisco, 92 p.

SEP La educación especial en México. Naucalpan, SEP/DGEE, 1985, 39p.

SEP Manual de organización de la escuela de educación especial. 2 ed. México.

TEXTO. Discapacidad y medios de información. Pautas de estilo. Madrid, 1990

UPN/SEP Optativa. paquete del autor Jean Piaget. México, 1988. 480p.

UPN/SEP Pedagogía: la práctica docente. México, 1983. 258p.

UPN/SEP Redacción e investigación documental I. 2 ed., México, 1985.

UPN/SEP Seminario. México, 1979. 218p.