



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LA IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACION
TEMPRANA EN LA EDUCACION ESPECIAL
(GRUPO INTEGRADO A)

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A

OLGA / SANTOS REYES

MEXICO, D. F.

JULIO 1992

GRACIAS
A MIS PADRES
POR EL APOYO
Y AMOR QUE
SIEMPRE ME
BRINDAN

EL PRINCIPIO DE LA SABIDURIA
ES EL TEMOR A JEHOVA

Pr. 9:10

INDICE

Pags.

INTRODUCCION	1
Capítulo I ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ESTIMULACION TEMPRANA	
1.1 Antecedentes en Europa y Estados Unidos	4
1.2 Antecedentes en América Latina y México	8
Capítulo II DESARROLLO DEL NIÑO NACIMIENTO A LA EDAD ESCOLAR	
2.1 Introducción al Desarrollo del Niño	11
2.2 Desarrollo Personal-Social	12
2.3 Desarrollo Motor	17
2.4 Desarrollo del Lenguaje	23
Capítulo III LA ESTIMULACION TEMPRANA EN LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA	
3.1 Estimulación Temprana	30
3.2 Pasos a seguir para realización de un Programa de Estimulación Temprana	34
Capítulo IV EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE	37
Capítulo V ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA	54
Capítulo VI GRUPO INTEGRADO A	
6.1 Historia del Grupo Integrado	58
6.2 El Trabajo en el Grupo Integrado	61
Capítulo VII METODOLOGIA	69
Capítulo VIII GRAFICACION Y ANALISIS DE RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA PRUEBA DE ESCRUTINIO DEL DESARROLLO DE DENTURAS	72
Capítulo IX PROGRAMA PILOTO DE ESTIMULACION TEMPRANA	81
CONCLUSIONES	107
BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS	114

INTRODUCCION

Con este trabajo se pretende dar una visión acerca de la importancia de la estimulación temprana, manifestandose en la relación entre el tono muscular y la vida psíquica del ser humano que influye en la vida de los alumnos que requieren Educación Especial.

Siendo el objetivo de la estimulación temprana el desarrollar al máximo el potencial psicológico del niño y el desarrollo psíquico, que significa el favorecer los aspectos cognitivos, como la adaptación socioafectiva del niño.

Aún cuando se sabe acerca de la necesidad de fomentar y garantizar la integración de los aspectos socioafectivos, cognitivos y de lenguaje desde lo más tempranamente posible y se continúa estimulando en la edad escolar, para consolidar el proceso de aprendizaje del niño.

Esto no ocurre en las zonas marginadas, ya que no se cuentan con los recursos ambientales, socioculturales y de estimulación temprana que fomenten un ambiente material y social en el que crezca el niño y adquiera dichos aspectos.

Por lo que se busca favorecer las experiencias tempranas, que son la base de una vida normal adulta, encontrando en la estimulación temprana una alternativa hacia una educación dinámica que descubre, integra y desarrolla armoniosamente todo el potencial del ser humano (cognitivo, socioafectivo y físico), porque retoma el desarrollo del niño desde que nace hasta la edad escolar, contemplándolo como un todo y que esté de acuerdo al contexto y comunidad a la cual pertenece .

En la investigación se analiza el trabajo en los Grupos Integrados A, que esta compuesta por un equipo de especialistas en problemas de aprendizaje, atendiendo a 20 niños de un grupo de -

campo

repetidores de 1er. año común de primaria, presentando problemas de aprendizaje y de lenguaje, trabajando la propuesta de la lengua escrita y de matemáticas, surgidas de la Teoría Psicogenética de - Jean Piaget.

A este grupo de niños se les aplicó la Prueba de Escrutinio - del Desarrollo de Denver para conocer hasta que grado afecta la falta de estimulación al aprendizaje, estando el grupo compuesto por niños repetidores de Grupo Integrado A, de 7 a 10 años con algunos problemas de lenguaje aunado al problema de aprendizaje.

De los resultados obtenidos de esta aplicación se realizó un programa de apoyo a la estimulación temprana en beneficio de la - educación, de acuerdo a los recursos técnicos (maestras de grupo y padres de familia) con que se cuentan.

Para obtener mejores resultados se realizó un programa sencillo y fácil de manejar para la maestra de grupo y la familia, pretendiendo integrar la presencia de la familia en el trabajo escolar para favorecer las relaciones: padre-hijo, padre-maestro, padre-es-cuela, y enriquecer el ámbito escolar y el aprendizaje del niño.

Ligando de esta forma el medio ambiente material y social que rodea al niño y adquiriendo así una enorme importancia los estimu- los y experiencias que determinan su desarrollo normal.

Subrayando de alguna manera que aún cuando actualmente no hay duda de que los programas de estimulación temprana pueden producir diferencias estadísticamente significativas e incluso profundas en el desarrollo físico y mental del niño, es necesario recalca la - importancia de trabajar la estimulación temprana con los niños que presentan problemas de aprendizaje, lo que no realizan algunos tra- bajadores de la educación por considerar solamente a la estimulación como ejercicios, juegos, manejo del cuerpo etc., sin comprender el verdadero significado de la falta de esta, para la adquisición del proceso de la lecto-escritura y cálculo, ya que un niño que no -

cuenta con un desarrollo integral no podrá obtener avances pedagógicos satisfactorios.

— El objetivo de la investigación, es el realizar un programa de Estimulación Temprana, que sirva de complemento al trabajo diario del maestro con el grupo integrado A, dirigido a una educación activa, abriendo al niño a la expresión de experiencias psicomotrices que liberan también su pensamiento creativo y su afectividad.

Su origen radica en la ayuda a los niños que presentan problemas de aprendizaje debido a la falta de Estimulación Temprana, siendo consecuencia de un medio sociocultural, donde existen madres solteras, padres alcohólicos, un ambiente en el que prevalece la drogadicción y la prostitución, en el cuál para tener el sustento diario, el padre (si es que existe físicamente) como la madre y los hijos desde una edad temprana deben trabajar, bloqueando de esta manera su desarrollo integral.

Para una comprensión más clara y precisa la investigación se presenta de la forma siguiente, se retoma lo más sobresaliente de la historia de la Estimulación Temprana y su evolución durante los últimos años, así mismo la importancia del desarrollo del niño en las áreas personal-social, motor y lenguaje comprendiendolo como un todo, donde se interrelacionan la estimulación temprana con la lengua-escrita, así como los puntos para la realización de un programa integral, lo cual nos lleva a comprender la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, partiendo de los postulados de Jean Piaget, que son la base de la Propuesta de la adquisición de la lengua-escrita y el cálculo en el grupo integrado A, se habla de las características del grupo integrado A y así mismo se realizó el análisis de los resultados de la aplicación de la prueba utilizada, presentando conclusiones al final del escrito en donde se analizan los aspectos más sobresalientes.

CAPITULO I
ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA
ESTIMULACION TEMPRANA

1.1 Antecedentes en Europa y Estados Unidos

Para tener una visión amplia hablaré desde la década de los cuarenta donde la idea acerca de la inteligencia entre los estudiosos de la conducta y ciencias que tienen relación con la misma es el considerar que la inteligencia era fija y el desarrollo se determinaba genéticamente, de acuerdo con esto la organización conductual era automática donde cada capacidad ya estaba predeterminada por todo el desarrollo morfológico. Lo que implica aceptar que la conducta no es aprendida y el coeficiente intelectual es constante, dependiendo sólo de la satisfacción de los requerimientos metabólicos del organismo.

La conceptualización anterior tiene raíces en la Teoría de Darwin acerca de la selección natural, posteriormente Francis Galton tomando sus ideas desarrollo la teoría acerca de las características mentales del ser humano, postulando que las características -- eran producto sólo de la herencia y por tanto no modificables.

No fué sino hasta el presente siglo, con las investigaciones para la realización de los primeros tests de medición de la inteligencia con Alfred Binet en 1909, que se rebatió esta teoría, ya -- que Binet manejo el concepto de que la mente es como la tierra de un campo, donde el experto agricultor diseñará un método de cultivo nuevo para que de una tierra desierta se obtenga una cosecha, entendiendo la idea de que aumenta lo que constituye la inteligencia -- del niño en edad escolar, la capacidad para aprender, para mejorar con la instrucción.

A partir de este momento se iniciaron investigaciones acerca de la inteligencia y se propusieron métodos de crianza que fueron sensitivos y respondieran a estas diferencias individuales, llegando a la idea y sosteniendo que la influencia o participación del medio ambiente es decisivo en el desarrollo.

Al terminar la segunda guerra mundial se empezó a manejar el concepto de privación psicológica en los niños, que los hacía vulnerables a las enfermedades y se observaba sistemáticamente un retardo en su desarrollo, estos efectos eran responsables de la desventaja psicológica y determinados por las condiciones ambientales en que ocurre el desarrollo temprano.

También se realizaron estudios con parejas de gemelos por parte de Newman en 1937, donde se demostraba que la inteligencia y el nivel socioeconómico de los hogares donde se encontraban los menores, tenían más relación que la inteligencia de los hermanos entre sí, esto se relaciona estrechamente con la estimulación ambiental.

No se puede dejar de mencionar a Horalds Keels que junto con sus socios prepararon los estudios de IOWA CHILD WELFARE RESEARCH STATION EN USA (1938), que son importantes para tener un panorama amplio en lo relacionado a niños con retardo mental, que llegan a ser removidos tempranamente a un ambiente donde se les proporciona afecto y mayor estimulación, mejorando así su nivel de inteligencia, aunado a Skodak, Dye, Willman, Williams y Updegraff, produjeron un conjunto de trabajos que se consideran hoy día clásicos en la literatura sobre estimulación temprana y se conocen bajo el nombre de: "Los estudios de Iowa".

Los estudios de seguimiento de la mayoría de estos niños demostraron que podían integrarse exitosamente a la sociedad al llegar a la edad adulta; los trabajos de Spitz (1945), comprobaron el rol crucial de la madre en el primer año de vida; así mismo los de Goldforb que menciona que la institucionalización temprana produ-

ce en el niño un efecto de deterioro perdurable en el desarrollo de la inteligencia y personalidad, que llega a producir conductas antisociales y aún psicosis según los autores.

Aparece en 1951 el libro "Maternal Care and Mental Health" de John Bowlby, que hace una recopilación de la información existente hasta esa fecha, su conclusión es que el niño en sus primeros dos años de vida necesita desarrollarse en una atmósfera emocionalmente cálida, debe desarrollarse una ligazón estable con la madre - (o una figura materna sustituta), basado en un íntimo lazo afectivo. Este vínculo así establecido es fuente recíproca de satisfacción y felicidad para la madre y el hijo, al producirse una deficiencia en esta unión, se presenta en el infante una serie de trastornos mentales severos y en algunos casos irreversibles, dependiendo del grado y permanencia de la "Deprivación Materna".

Posteriormente comenzaron a parecer en USA principalmente - las primeras evidencias de que la deprivación psicológica no sólo afecta a los cuidados en orfanatos o asilos, sino que también se da en los niños que se crían en hogares pertenecientes a los estratos socioeconómicos desventajados. Muchos estudios indican una correlación entre pobreza y problemas de aprendizaje, comenzando a individualizarse ciertos factores familiares que influyen en el bajo rendimiento escolar.

En la primera mitad de la década del sesenta aparecen tres libros: En 1961 J. Mc. V. Hunt publica su importante texto: "Intelligence and Experience", donde revisa empíricamente, la creencia aún imperante de una inteligencia fija y un desarrollo predeterminado, junto a esto, analiza las teorías de Jean Piaget.

En 1962, la Organización Mundial de la Salud, publica: "Deprivation of Maternal Care", donde se analizan los resultados de los estudios sobre deprivación.

En 1964 Benjamín Bloom revisa una serie de estudios longitudinales sobre el tema, poniendo énfasis en los problemas metodológicos que plantean las investigaciones realizadas.

Riessman publica el libro "The Culturally Deprived Child", donde denuncia que el sistema escolar ejerce lo que él llamó una discriminación sin prejuicios en contra de los niños de bajo nivel socioeconómico, lo cual significa que el sistema escolar, está diseñado con estándares de clase media, dando por supuesto que todos los niños son igualmente entrenados en sus funciones intelectuales por el hecho de tener una edad cronológica, dejando, aún lado su ambiente cultural.

Basados en estos hechos el gobierno de los Estados Unidos en 1965 implementa el primer programa orientado a contrarrestar los efectos de la deprivación múltiple en los niños de bajo nivel socioeconómico.

Hasta este momento la mayoría de los programas de estimulación temprana son compensatorios para alteraciones del desarrollo de origen biológico, a este respecto T.D. Tjossem en 1976 en su libro menciona: "el objetivo de los programas de estimulación temprana en los Estados Unidos es la prevención del retardo mental y de los trastornos del desarrollo, existiendo dos grandes vacíos aún en estos programas; el desconocimiento de los efectos de intervención temprana para niños que presentan trastornos del desarrollo de tipo constitucional y la carencia de programas de intervención temprana para niños desventajados socialmente, que después de un desarrollo normal en el primer año de vida, comienza a retrasarse su desarrollo cognitivo durante el segundo año de vida que traerá como consecuencia problemas de aprendizaje escolar". (1)

(1) Montenegro Arriagada Hernán. Et al: Estimulación Temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Chile, - Ed. UNICEF-CEPAL, 1976. p. 30.

1.2 Antecedentes en América Latina y México

En los países latinoamericanos al igual que en los Estados Unidos y Europa la casi totalidad de los pocos programas de estimulación temprana que existen son de tipo compensatorio, que ayudan a rehabilitar enfermedades de origen biológico que dañaron el sistema nervioso central, cuyo objetivo es que el niño llegue a un nivel - alto dentro de sus limitaciones.

Esto sucede en casi todos los países latinoamericanos dejando aún lado los programas de apoyo a las zonas desventajadas socioculturalmente.

A los numerosos factores de riesgo ambiental que limitan el desarrollo cognoscitivo, también se agregan condiciones de riesgo emocional, frecuentes en los estratos sociales más bajos, que afectan negativamente el desarrollo del niño.

Por lo tanto se considera que los programas de estimulación temprana en los países de latinoamerica deben ser enfocados al riesgo ambiental y desde el primer año de vida, ya que si se trabaja con este riesgo se puede evitar que se produzca un retraso, con un costo significativamente menor que al de un daño cerebral.

Sin embargo en los últimos años diversos factores presionaron a los gobiernos a participar en la resolución del problema.

Algunos de estos factores son:

- La gran cantidad de niños que viven en la indigencia por la falta de una atención adecuada en la familia
- Las mujeres que se han visto obligadas a ingresar a la fuerza de trabajo
- La migración masculina que provoca que la mujer tome el rol de jefe de familia

Se partió de América Latina por considerarse importante antecedente para la fundación en México de algunas investigaciones en Estimulación Temprana.

Una aportación práctica a esta área de investigación es la del equipo de Salud Mental de la Dirección de Chile que diseñó, aplicó y evaluó un programa piloto de estimulación precoz entre los niños (1974-1976), donde se logró sistematizar en pequeñas unidades didácticas, algunas actividades de estimulación e indicaciones sobre normas de crianza, las cuales eran dirigidas a las madres, que permitieron incrementar significativamente el desarrollo psíquico de lactantes de bajo nivel socioeconómico.

Para comprender la importancia de la estimulación temprana dentro de la educación especial en México es necesario hablar de ésta desde sus inicios en 1867 cuando Benito Juárez fundó la Escuela Nacional de Sordos. En 1870 se fundaron en el Distrito Federal la Escuela Nacional de Ciegos.

Entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres, comenzando a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así mismo el profesor Salvador M. Lima fundó una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

En 1935 el Doctor Roberto Solís Quiroga, que fuera gran promotor de la Educación Especial en México y América Latina, planteó la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en México.

En el año de 1942 con carácter experimental, se instalaron dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal Superior de Maestros y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la escuela de Formación Docente para maestros en educación especial en el Instituto Médico Pedagógico.

En 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor, inaugurándose en 1962 la escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz y dos más en el Distrito Federal.

El 18 de diciembre de 1970 se creó como Secretaría la Dirección de Educación Especial, dentro de dicha dirección hay dentro de estimulación temprana.

Igualmente se inició la aplicación de la técnica de estimulación de áreas rurales de México en grupos de niños severamente desnutridos, por el Dr. J. Cravioto y el R. Arrieta (1973-1982).

La Secretaría de Educación Pública a nivel de Dirección General de Educación Inicial, elaboró un programa del Desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de Padres de Familia y miembros de la Comunidad.

Así mismo en Educación Especial se realizan investigaciones en relación a la estimulación temprana en menores de 6 años.

Esto es lo más relevante a nivel de estimulación temprana en la educación en México, ya que también en el Hospital de Perinatología existen estudios, sólo que no están enfocados al factor aprendizaje.

De aquí la importancia de diseñar instrumentos que sirvan de ayuda al niño en el medio escolar para mejorar su aprovechamiento escolar.

CAPITULO II
DESARROLLO DEL NIÑO
NACIMIENTO A LA EDAD ESCOLAR

2.1 Introducción al Desarrollo del Niño

La evolución del ser humano tanto en su vida emocional, intelectual y social coinciden con cambios de tamaño, de aparición y desaparición de rasgos fisiológicos.

El crecimiento hace referencia a cambios cuantitativos -aumento de tamaño y estructura- desarrollo se refiere a los cambios de -- naturaleza cualitativa, ordenados, coherentemente que llevan hacia la meta de la madurez.

Los trabajos realizados por Gesell confirman la concepción de crecimiento y desarrollo, integrando dentro de las mismas los aspectos físicos y mentales.

Para Piaget, la actividad de intercambio se establece entre el organismo y el medio a través de dos ciclos complementarios de asimilación y acomodación, en el cual, el desarrollo es un proceso - continuo, lógico y secuencial con un aspecto estructural abarcando el crecimiento.

Las estructuras posteriores se construyen a partir de las anteriores, para incorporarse en una síntesis superior, no son siempre simplemente agregados a los anteriores, sino que también los modifica y son modificados, a su vez, por ellos, resulta de esto no - sólo una acumulación, sino sobre todo una reorganización.

El retomar el desarrollo del niño durante los seis primeros -- años de vida o sea la etapa preescolar y escolar, es necesario ya que durante este período, los diversos factores que influyen en el crecimiento físico, mental y social se interrelacionan, formando - el fundamento de las estructuras mentales, emocionales y sociales del niño, durante la vida, en términos generales el niño se caracteriza por una variación en todo el crecimiento y desarrollo de sus destrezas.

No puede aparecer una conducta dentro de alguna de las tres - áreas sin que implique necesariamente a las otras dos, lo que excluye el predominio de algunas de ellas.

2.2 Desarrollo Personal-Social

Los niños deben ser expuestos progresivamente al medio cultural para que aprovechen las oportunidades de aplicar sus habilidades intelectuales, pues la realidad social es una parte del medio donde cada niño crece y se integra a sus iguales, estableciendo - sus primeras relaciones personales, las que le ayudarán a crecer intelectual y socialmente.

" Hans G. Furth, dice que si logramos relacionar el pensamiento del niño poniendolo en contacto con el medio social, se obtendran como consecuencia:

- a) Que crecerá intelectualmente
- b) Se introducirá como participante en la realidad social del - medio
- c) Comprenderá su realidad física y social ". (2)

Como se menciona es conveniente que el niño tenga un ambiente propicio para el desarrollo socio-afectivo donde la socialización se entenderá como proceso socio-cultural permanente, donde el niño habrá de aprender los diferentes papeles, hábitos, pautas y comportamientos necesarios para integrarse a la sociedad.

Esté proceso es crítico y fundamental durante los primeros - años de vida, ya que es cuando el carácter es esencialmente formativo y orientador.

Es el período en el cual internaliza (hace propia) las normas de la sociedad que son necesarias para su desarrollo y desenvolvimiento como sujeto social.

(2) Alternativas. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP Programa Regional de Estimulación Temprana, México, Ed. UNICEF Num. 8 Mayo, 1986. p. 12.

Siendo la socialización la que proporciona no tan sólo los mecanismos que garantizan la adaptación al medio social, sino es la que debe estimular la imaginación y creatividad del niño para la solución de problemas, dando las alternativas adecuadas a dicho problema.

Dependiendo del buen manejo ó deficiencia del mismo por parte de la familia (medio ambiente) es como el niño se introducirá a su medio, reaccionando a él de acuerdo a las pautas familiares.

Comentando acerca de la socialización, dire que es un proceso continuo a través del cual el individuo adquiere habilidades cada vez más complejas de interacción con las personas, objetos y situaciones para poder comprender, organizar y modificar el mundo que le rodea.

Para el logro de un desarrollo óptimo se requiere un organismo sano y un medio ambiente que proporcione estimulación adecuada y oportuna.

De ahí la importancia de realizar acciones que garanticen tanto la sobrevivencia como el desarrollo de las capacidades del niño.

"La eficiencia y calidad del apoyo social afecta directamente la relación madre-hijo, actuando como amortiguador contra los efectos de la sobrecarga de trabajo, el stress y la depresión de la madre". (3)

Donde el crear conciencia de la importancia del desarrollo emocional constituye y contribuye a la personalidad social del ser humano, es necesario, ya que en la afectividad infantil se debe tener presente que el niño es una abstracción y que en cada niño la vida de sus sentimientos y emociones es diferente.

(3) Programa Regional de Estimulación Precoz-Procep. Curriculum de Estimulación Precoz. Guatemala, Ed. UNICEF-Piedra Santa, 1981. p. 9.

Puede decirse que las relaciones que los niños establecen entre sí y con adultos son determinantes en su socialización y en el desarrollo de la afectividad.

La relación afectiva con la madre es el inicio de la socialización posterior, la sonrisa del niño dice Spitz es el anuncio previo de todo el resto del desarrollo.

La experiencia muestra que la necesidad vital del niño es la de la presencia materna, y que esta presencia materna puede ser sustituida, la que llegue a sustituir debe tener cualidades y el comportamiento adecuado para que exista el vínculo entre el niño y la madre.

Cuando existe una separación entre el niño y la madre por enfermedad o por orfandad, ocasiona en el niño un rechazo al contacto con el adulto e incluso desfavorece su desarrollo intelectual.

Spitz explica que no es necesaria que la pérdida de la madre se consuma para traumatizar al niño, basta con que sea una amenaza, cuando la relación madre-hijo es buena y el tiempo de la separación es corta, el menor al encontrarse con su madre se recupera de toda la apatía e indiferencia.

El tener una buena relación con la madre favorece el desarrollo afectivo que trae como consecuencia su adaptación social y buen desarrollo intelectual.

La deprivación materna no solo se refiere a la separación de la madre, sino a situaciones que acompañan a las relaciones de la madre-hijo (Spitz, 1965).

El papel del padre es de vital importancia al principio a través de su apoyo material y emocional hacia la madre y luego, gradualmente, a través de su relación directa con el hijo, aún cuando hay padres que tienen desde el nacimiento del niño una relación con éste tan intensa o quizás más intensa y tierna que la madre.

En el período entre los dos, los cinco o siete años el niño o la niña todavía está aprendiendo a percibir la realidad externa y a comprender que la madre y el padre tienen una vida propia y que es imposible poseerla realmente, pues pertenece a otra persona.

El comportamiento del niño durante los primeros seis años de vida es puramente egocéntrico, hasta los tres o cuatro años carecería de toda dimensión social, los niños muestran una falta completa de interés recíproco. Aún cuando en el segundo semestre de los dos años es cuando se da el juego reproduciendo situaciones sociales, de los cuatro a los seis años los juegos comienzan a organizarse siguiendo reglas, algunas de las cuales obedecen al deseo de dar una representación de lo vivido. La expresión de los sentimientos es en parte directa pero, a medida que avanza el desarrollo de un niño, se torna cada vez más posible obtener alivio mediante la autoexpresión a través del juego y el lenguaje.

Para S. Isaacs (1938) el niño de edad preescolar es casi un egoísta ingenuo y no ve apenas en los otros niños más que un vínculo de ternura y aprobación del adulto.

A medida que la vida social del niño se enriquece y se hace más compleja, sus emociones tienden a socializarse cada vez más en mayor grado.

Existiendo una armonía entre las relaciones sociales de la familia y el ingreso a la escuela, descubriendo la posibilidad de escoger y relacionarse con un grupo de niños, libremente.

Además revelar al niño, las actividades culturales, iniciándolo al trabajo por medio de juegos, existiendo una relación afectiva por parte del niño, hacia sus compañeros y la maestra de grupo.

Aún cuando la primacía de la afectividad en la aplicación -

del niño a su trabajo escolar es trascendental en el éxito o el fracaso de éste, primeramente es de suma importancia la relación afectiva entre la maestra y el alumno, donde hay un paso muy notable que marca la entrada del niño a la escuela, donde la maestra está en posición de una autoridad bien diferente de la madre y - que es resultado, en gran parte, de la influencia que el grupo -- ejerce en cada niño. Se trata de una autoridad social a la cual se mezclan algunas transferencias del afecto que brota de las relaciones con la madre.

A veces, también transferencias de temor y hostilidad, se constituye una nueva forma de dependencia; hacia la sociedad y sus leyes. Aún cuando la maestra no responda igual que su madre al afecto y sus compañeros como sus hermanos. Las emociones más o menos vividas no solamente se presentan al entrar a la escuela, sino a lo largo de toda la escolaridad.

Con los amigos se siente en igualdad de condiciones no son protectores, con ellos aprende a jugar y realizar trabajos interpersonales, en este momento la maestra solo le ayuda a descubrir y conocer sus capacidades, dando sugerencias y modelos a seguir en el juego, donde se desarrolla la personalidad del niño. En estos juegos el niño sólo confirma lo que conocía de casa.

Las relaciones que se tengan con los padres, sirven de marco a las relaciones con la maestra.

El niño fuera de la familia, aprende mucho sobre los oficios, el desenvolverse en la vida y ello lo lleva a manejar valores sociales, que serán pilares en su desarrollo social, afectivo y personal.

Es decir el desarrollo en todas las áreas, sin olvidar que para que pueda integrarse es necesario que cuente con un adecuado desarrollo motor.

2.3 Desarrollo Motor

Un factor importante para el aprendizaje escolar, es el buen manejo y desenvolvimiento de las habilidades psicomotrices en su primera infancia que le permitirán un desarrollo integral, las oportunidades de adquirir este desarrollo integral, se ven limitadas por la falta de estimulación de sus subáreas de la psicomotricidad, donde el motor grueso, es el que favorece al niño en el proceso del desarrollo motor y buen equilibrio del cuerpo; el motor fino, que favorece la coordinación viso-motora y el esquema corporal que permite al niño conocerse a sí mismo.

En donde la psicomotricidad es el modo principal para responder al medio ambiente externo. Las funciones vitales al nacer son esencialmente motoras en su naturaleza y su desarrollo en el sentido en que el incremento en la afectividad y facilidad de la maduración y el aprendizaje es, en gran medida en el buen desarrollo psicomotriz.

Para cuando se necesita medir la inteligencia en la infancia, sólo se hace posible en relación a lo que el niño puede realizar.

Para Piaget el período sensorio motor es en donde toda la inteligencia se ve relacionada con lo físico, como lo es el esquema de reflejos, que son un principio de asimilación reproductora de orden funcional (chupar y tirar).

Desde el momento del nacimiento una de sus tareas principales del niño será el controlar su cuerpo y sus miembros, ya con el control de estos, obtiene también el control del medio ambiente comenzando a manipular, dando como consecuencia que adquiere el sentido de adecuación y el control emocional, aún cuando no nace con estas habilidades, el niño está preparado para manejar su cuerpo.

La coordinación enriquecedora del cuerpo del niño es la gruesa, pues como se menciona el niño desde que nace comienza a manejar su cuerpo, "se madura el tono muscular poco a poco hasta capacitar al niño a sostener la cabeza, comenzará apovarse en los antebrazos y apoyándose en el abdomen se impulsara hacia adelante y atrás, posteriormente se apoyara en sus rodillas y se balanceara sobre manos y rodillas para que así comienzé a gatear empezando a doblar la cadera para sentarse y rotara el tronco, siendo el ganeo el estado final de la forma primitiva de desplazarse y llegar al inicio de la marcha, cuando se para y se sostiene por sí sólo, puede dar pasos al frente, comienza a caminar logrando la locomoción y adquiriendo las habilidades de saltar, subir y bajar escaleras, brincar, agacharse y trepar, respondiendo todo este proceso a la ley de la maduración del tono muscular y a la progresiva corticalización del cerebro". (4)

El tono muscular se define como un estado de contracción involuntaria y permanente, pero de intensidad continuamente variable, de todos los músculos de la economía, estriada y lisos.

Juntamente se inicia desde los primeros días de nacido las actividades finas teniendo base en los reflejos que son individuales encontrándose controlados por los centros nerviosos espinal y subcortical.

" Para Wallon el ojo y la mano tienen una gran función pues se encuentran estrechamente asociados para la exploración y el manejo de los objetos del medio ambiente que le rodea ". (5)

(4) Montserrat, Anton. La Psicomotricidad en el Parvulario. 2ed. Barcelona, Ed. LAIA, 1980. p. 36.

(5) Breckerridge Murphy. Crecimiento y Desarrollo del Niño. 8ed. México, Ed. Interamericana, 1973. p. 26.

Encontrándose al menos tres tipos de reflejos que están presentes en el infante en el momento del nacimiento:

- 1.- Reflejo de Agarrar (o Darviano), la mano se cierra firmemente al estimularse la palma, desaparece aproximadamente a los cuatro meses.
- 2.- Reflejo de Moro, el bebé por inseguridad (al darle palmadita en el abdomen) extiende los brazos hacia los lados y luego vuelve a juntarlos en un giro, mientras las piernas ejecutan un movimiento similar, desaparece aproximadamente a los tres meses.
- 3.- Reflejo de Babinski, es la extensión de los dedos de los pies al estimularse la planta, esto da lugar al reflejo plantar, desaparece a los cuatro meses.

Al emplear los reflejos y estimulaciones, el niño tiene base para acciones ulteriores con el medio ambiente, lo que reviste - importancia en relación con el desarrollo cognoscitivo.

Durante los primeros meses el bebé se desarrolla en el empleo del pulgar y de los dedos. Los dedos de las manos podrán juntarse, tocarse y explorarse una a otra, a partir ya de un mes de edad. El desarrollo de una prensión más precisa implica en los bebés integración de elementos visuales y neuromotores. Se vuelve diestro en la adquisición de sus etapas del desarrollo motor fino, la adquisición de una destreza, sirve como punto de partida para la siguiente.

Esta situación permite al niño pasar aprender a llevarse la mano a la boca, es a menudo una de las realizaciones más tempranas que tiene lugar. El niño se lleva los dedos a la boca para obtener alimento (chupar, es un patrón de tipo reflejo).

El niño poco a poco ira notando la diferencia de sus manos , una pasiva y la otra activa, el objeto manipulado, hasta llegar a la fase final, que es el recortado de figuras y calcado de silue-

tas que lo prepara a iniciar la escolaridad.

Perfeccionando también sus movimientos a través de los juegos que son característicos de coordinaciones motoras gruesas, cuando un niño ha alcanzado la edad escolar ha adquirido maestría en una gran variedad de habilidades.

Para el funcionamiento de la coordinación fina, el salón de clases es un medio ambiente de suma importancia para el niño, ya que uno de los propósitos de la escuela es hacer que adquiriera habilidades esenciales como son la lectura, la escritura, donde el leer es una habilidad psicomotora compleja, el escribir esta compuesto por un esquema de coordinaciones musculares aprendidas, aún músculo del hombro, brazo y puño, desarrollandose más rápido estos músculos y más lentamente los de los dedos y manos.

El esquema corporal lo definiremos como lo dice: "Eliane Vurpillot en el libro sobre "La percepción de Jean Piaget": El esquema corporal es una estructura adquirida que permite que un sujeto pueda presentarse a sí mismo, en cualquier momento y en toda situación, las diferentes partes de su cuerpo; independientemente de todo estímulo sensorial externo. Reside en ello no solo la posibilidad de tomar conciencia individual de cada parte: dedo, nariz, rodilla, etc., sino al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia de todos estos elementos a un único ser (imagen corporal)". (6)

También otra autora Lauretta Bender (1956) describió la imagen corporal schildriana como una gesta biológica y una gesta en continua modificación. La gesta biológica tiene una parte constitucional tipológica y otra evolutiva, evidenciadas entre otras manifestaciones por la organización del sistema postural, del equilibrio y -- por la desaparición de los reflejos primitivos. La gesta en per -

(6) Programa Regional de Estimulación Precoz-Procep. Curriculum de Estimulación Precoz. Guatemala, Ed. UNICEF-Piedra Santa, 1981. p. 40.

manente modificación radica en las impresiones sensoriales, motrices y en factores sociales-emocionales.

Las percepciones correspondientes a las funciones de ver, oír y equilibrio corporal ayudan al niño a dirigir su cuerpo al manejo del mundo exterior, por ser sensaciones recibidas desde el exterior.

Para poder llegar a obtener una integración del esquema corporal es necesario la sensibilidad cutánea, visual, auditiva, en los músculos, tendones, articulaciones; desplazamientos de una parte del cuerpo a todo el cuerpo en conjunto, iniciando así a realizar movimientos en el espacio y emplear un determinado tiempo que le sirve para calcular distancias en el espacio y para seleccionar direcciones.

Durante los dos primeros años el niño distingue su cuerpo de los objetos, esto es un proceso delicado, que involucra al tono muscular y la etapa que realiza el niño para gatear y luego caminar.

Hasta los cuatro años, se inicia la lateralización, con autoridad, sólo hay preferencia por un lado del cuerpo y esto de acuerdo con la maduración de los centros sensoriales de uno de los hemisferios cerebrales.

De los cinco a los siete años tiene lugar la representación y conciencia del propio cuerpo con la posibilidad de transposición de sí mismo a los demás campos sensoriales, visuales y táctiles.

El niño es capaz de localizar todo desplazamiento segmentado, controlando las direcciones y distintas partes de su cuerpo, por medio del juego comienza a perfeccionar el dominio del cuerpo.

Obtiene una coordinación de los movimientos en la edad escolar "la Imagen Corporal queda bien integrada; la diferencia entre izquierda y derecha es completa y el niño está capacitado pa-

ra realizar las actividades escolares". (7)

Logrando al mismo tiempo:

- 1.- El conocimiento y percepción del cuerpo, es decir, la estructuración del esquema corporal,
- 2.- La percepción temporal y orientación en el espacio, la estructuración temporal y espacial.

El espacio, tiempo son dos de las categorías que influyen en la estructuración del esquema corporal y en la culminación del desarrollo intelectual, junto con la concepción de la consolidad y constancia del objeto.

La organización temporo-espacial juega un papel importante en la elaboración psicomotriz. Cualquier acción se sucede en un orden determinado y es trazado en un espacio mental. " Contribuye la interiorización del espacio físico, un trastorno en la organización temporo-espacial puede representar sobre la funcional representación y en el aprendizaje del lenguaje (oral o escrito) un retraso que se observa en la escuela". (8)

Con alta frecuencia los trastornos de la organización temporo-espacial no son debido a retraso madurativo generalizado sino a una lesión cerebral.

Problemas derivados del esquema corporal y en general de la somatogénesis (conocimiento del propio cuerpo en base a su representación, autopercepción y denominación de sus partes) influyen directamente en la organización temporo-espacial.

El espacio físico se orienta en tres dimensiones: arriba-abajo, derecha-izquierda y delante-atrás, cuyo punto de referencia fundamental es el propio cuerpo.

(7) Martínez R. y Novan N. J. La salud y el adolescente. México, Ed. Paidós, 1980. p. 32.

(8) Programa Regional de Estimulación Precoz-Procep. Curriculum de Estimulación Precoz. Guatemala, Ed. UNICEF-Piedra Santa, 1981. p. 100.

La localización del eje derecha-izquierda junto con el establecimiento de la lateralización contribuyen de forma significativa a la diferenciación del esquema corporal.

Existen tres niveles espaciales;

- 1.- Espacio propio, formado por todos los puntos que pertenecen a las características del propio cuerpo.
- 2.- Espacio inmediato, punto perteneciente al niño, aquellos en los que están colocados objetos directamente accesibles a la mano del niño.
- 3.- Espacio mediato, formado por los objetos que inciden en el campo visual del niño y situados más allá del espacio inmediato.

Para conocer el espacio es necesario vivirlo, y también hay que interiorizarlo, para poder hacer de él un instrumento útil -- para el aprendizaje escolar, ya que una vez dominado el niño se ubica en él, no presentará problemas en la copia del pizarrón al cuaderno, maneja con propiedad su lateralidad y direccionalidad no presentándose la inversión en letras y números.

2.4 Desarrollo del Lenguaje

Donde el lenguaje es una habilidad motora que se da en " el desarrollo infantil --desde la edad de unas cuantas semanas hasta que el bebé es capaz de caminar con seguridad y comienza a hablar-- es un proceso dramático". (9)

A los 10 meses el bebé imita acciones tales como las de recoger una hoja de papel y sostenerla sobre la cabeza, apagar un fósforo soplando y los movimientos del beso con los labios; sonidos inanimados notorios como el ruido del escape de un auto y parloteos tales como ba-ba y do-do.

(9) L. Joseph Stone y Joseph Curch. Niñez y Adolescencia. 6ed. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979. p. 51.

Al final del primer año, el conocimiento que tiene el bebé de su propio cuerpo, de los rasgos faciales del adulto, lo preparan para cuando en los primeros meses del segundo año adquiera y empieze a pronunciar palabras o algo parecidas a ella.

Logrando desde los quince meses a los dos años y medio el desarrollo de la autonomía psíquica, comienza hablar y a controlar los esfínteres, " Erikson afirma que conquista la autonomía y va logrando conciencia de sí mismo y quiere hacer cosas por su cuenta, si no se le presentan condiciones favorables para la adquisición de esa autonomía, el resultado puede ser el desarrollo de sentimientos de vergüenza y duda de hablar". (10)

El lenguaje es a la vez una función y un aprendizaje. Aprendizaje puesto que el sistema lingüístico simbólico que el niño debe asimilar se adquiere progresivamente en contacto con el ambiente y esta adquisición continua durante toda la infancia. El lenguaje es un aprendizaje cultural, está relacionado con el medio de vida del niño, tiene función informativa, ya que en el niño de dieciocho meses a dos años el gesto se abandona a medida que se va construyendo la expresión verbal, al parecer el lenguaje organizado coincide con la apertura de sus relaciones con su medio que le rodea, al principio era su madre, posteriormente su familia.

En el preescolar y posteriormente escolar en la escuela primaria, son una después de la otra, el medio social en el que el lenguaje es el instrumento necesario para los intercambios sociales.

Entre los cinco y siete años de edad, el lenguaje es por medio de preguntas o por el diálogo, se vuelve un instrumento natural - de información y comunicación igual que en el adulto.

(10) L. Joseph Stone y Joseph Church. Op. Cit. p. 144.

También sirve para representarse el universo, para explicarse lo a sí mismo. " El niño aprende a hablar -dice Marleam Pouty- -- porque el lenguaje del ambiente incide en su pensamiento hasta que surge el conjunto de un solo significado". (11)

El conocer el nombre de los objetos y nombrarlos es fijarlos en su pensamiento, hacerlos suyos y desde ahora memorizarlos. El lenguaje introduce la estabilidad y la duración en todas las adquisiciones del niño, no es y no puede por sí mismo ser creador del pensamiento.

El primer hecho que se debe señalar es que la comprensión verbal preside siempre a la expresión. La aparición de la palabra es consecuencia de la comprensión por el niño de las situaciones en las que están relacionadas estas palabras. El niño comprende el lenguaje antes de emitir las primeras palabras que constituyen por sí mismo, la conservación de una acción o de una emisión.

Las primeras emisiones de vocales en el primer año de vida; el murmullo (olaleo), balbuceo, laleo. Las actividades que caen bajo la denominación del balbuceo comienzan a manifestarse de un modo bastante sistemático hacia al final del segundo año. El laleo se observa durante los periodos de bienestar, es una actividad lúdica entre los dos y dos años y medio ya adquiere el manejo de consonantes, imita el lenguaje del adulto.

Recordemos que los sonidos más precoces son tipo vocálico, al principio "a" y "ea".

Las consonantes no se presentan hasta algo más tarde. La proporción entre vocales/consonantes es elevada en el niño pequeño y va disminuyendo a medida que entra en posesión de los diversos elementos del idioma.

(11) Launay, Clément y Borel Maissony S. Trastornos del lenguaje, La Palabra y la Voz, en el niño. Tr. de Roser Berdagua, 2ed. Barcelona, Ed. Masson, 1984. p. 10.

La producción de la primera palabra se considera como una etapa importante, ya que indica el momento en que el niño accede verdaderamente al lenguaje.

Pasado los dos años podemos decir que existe un vocabulario, aún cuando la edad en que se desarrolla difiere en los niños; las diferencias constitucionales, circunstanciales ambientales, la intervención familiar y particularmente el nivel sociocultural del medio familiar son muy importantes.

En el deseo de hablar, el papel de la imitación es esencial, entre el año y los dos años realiza la imitación de palabras deformadas copiadas a los adultos, hacia los dos años realiza la imitación diferida es el reproducir el modelo cuando ya no está presente.

Los desarrollos perceptuales y motores suelen consolidar las capacidades adquiridas, los niños aprenden a efectuar discriminaciones más precisas y se hacen más eficaces en el ejercicio de diversas habilidades. El área principal del progreso para el niño - gracias a la ayuda de las anteriores es probablemente el lenguaje.

La integración del lenguaje con otros campos de la conducta - que permiten, finalmente la verbalización de la mayor parte de la actividad consciente, no existe, sin embargo, desde el principio.

Es un proceso gradual, de ritmo acelerado hacia el final del período preescolar, pero aún entonces incompleto y con amplias variaciones de un individuo a otro.

■ El lenguaje del niño tiene las características propias de la comunidad a la cual pertenece y cuando ingresa a la escuela su conocimiento de la lengua es tal que le permite comunicarse adecuadamente con los demás ". (12)

(12) Alternativas. María Eugenia Linares. Coordinadora de PROCEP. Programa Regional de Estimulación Temprana. México, Ed. UNICEF Núm. 11 Octubre, 1987. p. 2.

En la escuela amplía su conocimiento lingüístico al comprender que a un mismo objeto se le puede nombrar de varias maneras.

La comunicación oral siempre se produce en un lugar y en un tiempo determinado y se acompaña de gestos que facilitan la comprensión.

Cuando paso al plano de la lengua escrita es necesario establecer con palabras aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos.

La competencia del niño en cuanto a moverse en su medio, que consiste en gran parte de otras personas, depende en un grado, considerable de su inteligencia. Está y la capacidad de servirse el niño del lenguaje se convierten en factores primordiales para enfrentarse al medio que le rodea.

Decimos que la comunicación es una red sutil y fina, porque está formada de múltiples lenguajes: miradas, gestos, señas o palabras.

Algunas veces, los mensajes llegan a través de un solo lenguaje, pero otras veces, dice lo que quiere comunicar usando diferentes lenguajes que hablan al mismo tiempo, con palabras, mímicas, tonos de voz o desplazamientos corporales.

El niño preescolar no le preocupa, él aprender lenguaje cuando canta, cuando baila o cuando hojea una revista de arte y encuentra una lámina que le hace sentir algo chistoso en el estómago. Porque los niños todavía no han aprendido a imaginar los mensajes contenidos en una obra, en un canto etc.

El mundo preescolar se finca en el universo del lenguaje, así el área del lenguaje preescolar está lleno de palabras, de gestos, de ruidos y de silencios que responden siempre a dudas, a emociones, a cosas y personas concretas. Porque al estar los niños en actividad, están llenos de mensajes de ida y vuelta.

Además, al hablar se usan diferentes entonaciones, una misma cosa se puede decir con extrañeza, enojo, alegría o tristeza. Esta posibilidad no existe en el lenguaje escrito, es necesario explicar las condiciones en qué se efectúa: Lugar, tiempo, estado emocional de los hablantes.

El niño va a encontrar dificultades cuando se le exija escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre ellas, identificar partes de una oración, porque para realizar estas tareas necesita el conocimiento de la gramática que no proviene de la lengua oral.

La acción de transmitir un mismo mensaje es diferente si éste se debe realizar en forma oral o escrita, las diferencias son mucho menores cuando se considera la lengua escrita.

El niño desde edad temprana es capaz de dibujar y poder explicar lo que representa, aún cuando no encuentra diferencia entre el dibujo y la escritura, cuando el niño ha tenido un buen desenvolvimiento social reflexiona acerca del dibujo con letra y sin ella.

Los niños cuando están en la escuela han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, aún cuando algunos analizan más que otros.

" Hay niños que relacionan el dibujo con letras, otros el objeto con la palabra y otros que relacionan la escritura y el significado, sin relacionar la escritura con el lenguaje ". (13)

El acceso del niño a la lengua escrita comienza antes del aprendizaje de la misma, por su constante información del medio social que le rodea.

(13) Alternativas. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP Programa Regional de Estimulación Temprana. México, Ed. UNICEF Num. 11 Octubre, 1987. p. 10.

La madurez para la lecto-escritura depende de las acciones sociales de estar en contacto con la lengua escrita, antes de entrar al aprendizaje escolar de la misma.

La estimulación temprana durante y después del desarrollo de todas las áreas antes mencionadas es importante, para detectar o ayudar a las posibles deficiencias que existan y que pueden obstaculizar el aprendizaje, repercutiendo en la repetición del 1er. grado escolar y posteriormente en su aprendizaje en grupo integrado "A", y en la repetición del mismo.

Donde fue necesario tal revisión del desarrollo y de las áreas que lo componen para tener herramientas que nos ayuden a conocer y ayudar al menor a superar tales deficiencias.

CAPITULO III

LA ESTIMULACION TEMPRANA EN LA ADQUISICION
DE LA LENGUA-ESCRITA

3.1 Estimulación Temprana

Comenzaré con la pregunta: ¿Qué es la estimulación temprana?, la cual se aclara con la definición de Hernán Montenegro que nos dice: " es el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico ". (14)

Si deseamos que esté se logre es necesario que el niño cuente con la presencia de personas y objetos, que generen interés en el niño para que apoyen la relación con su medio ambiente y su aprendizaje.

En cuanto al término temprano debo hacer la aclaración de la utilización, debido a las confusiones con el término precoz, pues existe la creencia de la igualdad en sus significados.

La palabra con que originalmente la literatura anglo-sajona, fundamentalmente norteamericana, califica esta acción de estimulación es "early". Traducido al español significa: primitivo, del principio, avanzado, precoz, anticipado, temprano, inicial. Aún cuando aparece el término precoz, la descripción de éste es: dice se del fruto temprano, prematuro, antes de tiempo, que tiene desarrolladas prematuramente las facultades mentales, donde la intervención debe hacerse antes de que la alteración se agudice más o antes de que aparezcan los signos de daño cerebral.

(14) Montenegro Arriagada Hernán. Et al: Estimulación Temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Chile, - Ed. UNICEF-CEPAL, 1976. p. 21.

El término precoz se utiliza en programas de riesgo ambiental, en donde los sujetos nacen bien biológicamente, pero debido al mal manejo del medio ambiente se afecta su desarrollo y se interviene para que no suceda esto.

La estimulación temprana se realiza en los primeros años de vida, sin importar que exista en el desarrollo riesgo, es importante proporcionársela al niño que nace en un ambiente empobrecido, pues presentará retrasos en su desarrollo, este trabajo no es tan sólo en niños pequeños sino en niños de todas las edades.

Se puede llegar a pensar que en alguna medida los trastornos en el desarrollo cognoscitivo, pueden ser de origen ambiental, generándose en los primeros años de vida, donde es necesario que esta estimulación sea la más adecuada tempranamente posible y se continúe en la edad preescolar y escolar del niño.

Algunos piensan que el trabajar la estimulación temprana sólo es el juego con móviles y/o juguetes didácticos haciendo aún lado la interacción social, afectiva y cognoscitiva del niño, lo que se pretende con la estimulación temprana es que el niño y sus familiares lleven buenas relaciones y una adecuada motivación para su aprendizaje, donde el objetivo es desarrollar al máximo su potencial psicológico del niño, ya que al favorecer éste, se desarrollan los aspectos cognoscitivos tanto como la adaptación socio-afectiva del niño, así mismo se ayuda al niño a reducir las tensiones acumuladas realizando acciones tales como: platicar, patear, estirarse y moverse bruscamente, con el ejercicio se disminuye la tensión, conservándose el buen humor.

Cuando las tensiones y el exceso de energía se acumulan, los niños comienzan agitarse y su atención se vuelve inestables propiciando así la existencia de problemas de aprendizaje.

" En latinoamérica la privación psicológica y el retardo mental, sociocultural, afectan a la mayoría de la población infantil disminuyendo las posibilidades de instrucción educacional que da como consecuencia el analfabetismo, la reprobación y deserción escolar aunado a esto la revolución educativa que mira hacia la tecnología en donde la fuerza de trabajo será el cerebro y no el músculo como sucede hasta ahora ". (15)

" Según la versión oficial, la subinstrucción y el analfabetismo en la mayoría de la población en América Latina, son afectados por los factores socioculturales, psicológicos y el retardo en la estimulación ". (16)

Esto agudiza el problema de los niños, ya que no llegan a terminar el ciclo básico de la educación primaria debido a problemas de aprendizaje, por lo que el día de mañana que deseen colocarse para laborar, sólo serán denominados obreros no calificados, teniendo bajos sueldos, inestabilidad en trabajos, generando así nuevamente el ciclo de un ambiente de pobreza.

Adquiriendo así la relevancia de realizar programas de estimulación temprana para mejorar la calidad de vida, el desarrollo de sus potencialidades y tener las mismas oportunidades de desarrollo personal.

En la actualidad se disponen de bastantes evidencias que permiten afirmar que es durante la edad de la lactancia y de la primera infancia temprana los periodos en los cuales el desarrollo emocional, social y cognoscitivo se determinan, observándose en la edad preescolar y escolar de los niños dicha afirmación.

(15) Alternativas. "María Eugenia Linares". Coordinación de PROCEP Programa Regional de Estimulación Temprana. México, Ed. UNICEF Núm. 2 Octubre, Boletín, 1983. p. 7.

(16) Ferreiro E. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 1980. p. 15.

El tipo de ambiente material y social donde el niño nace y - crece es importante, por ser la fuente de estímulos que van a determinar un desarrollo favorable o desfavorable.

El tipo de experiencias a las que es sometido un individuo durante su vida influye en todo su desarrollo cognoscitivo, manifestándose en el aprendizaje, esto debido a que el niño es una unidad integrada que no se puede desintegrar, cada área influye en las - otras y el curso que toma será definitivo.

Un ejemplo es el desarrollo de la conducta social-emocional - que se ve afectada por la falta de estimulación necesaria en el momento adecuado, llegando a producir alteraciones en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y la de la solución de problemas de los adultos.

No es necesario que para tener una clase de alteración se de la institucionalización o deprivación materna, con la falta de - estimulación ambiental por parte de la familia también se presentan trastornos que se reflejan en la edad preescolar y escolar - como son el rendimiento intelectual, lenguaje, la conducta socioafectiva y el juego etc.

Cuando se ha intentado enriquecer el ambiente social y educacional del niño, se han observado progresos significativos en todo su desarrollo, aún más si se cuenta con el apoyo de la familia.

En los niveles socioeconómicos bajos las actividades que fomentan el desarrollo del niño, son de poca estimulación hacia la exploración y la manipulación de objetos.

Para tener un desarrollo normal es conveniente la presencia de una madre cálida y estable, un ambiente físico y social que proporcionen adecuada estimulación y motivación emocional y cognoscitiva.

La motivación, entendida como el deseo del niño de asimilar, aprender y manejar su ambiente, conformándose una determinada actitud en orientación hacia el mundo.

Dos autores importantes mencionan datos referentes a esto: - para Freud, tanto las primeras experiencias vividas y las relaciones afectuosas del niño, dejan huella en el adulto; como para -- Piaget el psiquismo del niño se desarrolla desde el momento de - nacer y que la inteligencia no es totalmente innata, pues se alimenta del medio ambiente.

Los antecedentes en cuanto a la calidad de vida del niño en sus primeros años, dieron pie a los términos como alto riesgo y estimulación temprana, estando ligados a la idea de condiciones - biológicas en un principio, posteriormente refiriéndose también a los niños que por tener condiciones ambientales, familiares, sociales y culturales pobres, estaban expuestos a presentar retrasos - en su desarrollo. Naciendo así el concepto de alto riesgo ambiental, para eliminar el de alto riesgo biológico o riesgo establecido.

3.2 Pasos a seguir para realización de un Programa de Estimulación Temprana.

Todas las acciones tendientes a la estimulación en sus inicios eran sustentadas en la idea de hacer algo por el niño de riesgo, empezando así la formación de programas de estimulación temprana dirigidos a niños con ciertas características.

A pesar de que existen gran variedad de estos programas, el - procedimiento, la aplicación y la evaluación son diferentes, siempre tienen estrategias bien definidas y buenos resultados.

Aún cuando hay diversidad de programas de estimulación temprana se pueden agrupar:

- Los programas para niños de alto riesgo biológico probable y de riesgo establecido, es decir, aquellos cuyas acciones están destinadas a tratar precozmente alteraciones detectadas o a favorecer al máximo el desarrollo de potencialidades alteradas.
- Los programas para niños de alto riesgo ambiental, aquellos - destinados a prevenir retardos en el desarrollo de niños sometidos a la influencia desfavorable del medio ambiente en que viven, es decir, se dirige a niños que nacen biológicamente sanos, pero pertenecen a sectores desventajados de la población.

Los objetivos de estos programas son fundamentalmente, contrarrestar los efectos negativos que producen en el desarrollo un ambiente deprivado de estimulación temprana.

Existen programas preventivos, que intentan prevenir la baja del rendimiento observada en el desarrollo cognoscitivo del niño de nivel socioeconómico bajo.

" La mayoría de los programas están dirigidos a niños desventajados de áreas urbanas, se elabora el programa a un solo sector social, así se puede facilitar la planeación, el control y el manejo de los resultados, siendo estos programas de muestras reducidas por la naturaleza de estos estudios ". (17)

Dentro del programa se maneja el curriculum el cual determina los contenidos, que procedimiento se escogio, hay curriculum de acuerdo a las necesidades:

- Con orientación de algún enfoque teórico, sirviendo de guía de contenidos para los niños, dentro de estos programas existen aquellos que también con una guía base de contenidos se le aplica a cada niño el programa de acuerdo a las necesidades -

(17) Montenegro Arriagada Hernán. Et al: Estimulación Temprana.- Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Chile. Ed. UNICEF-CEPAL, 1976. p. 103.

detectadas con anterioridad aún cuando es sólo un programa general.

- Hay programas que durante el curso de la aplicación se varían de acuerdo a las necesidades que se presentan.

Las áreas que tratan de fomentar el desarrollo de dicho programa son la motricidad gruesa y fina, esquema corporal, la socio-afectiva y el lenguaje, aún cuando varían de acuerdo a las pautas que se desean seguir o necesidades de la población.

La duración de estos programas varían de acuerdo a las intenciones de dicho programa o las necesidades que se presenten.

Acercas de la edad de los niños para realizar dichos programas se ha llegado a la conclusión que las intervenciones, de un modo u otro son eficaces, a cualquier edad se obtienen resultados beneficiosos.

La evaluación es en cuanto a los aspectos que se desearon favorecer, pero generalmente siempre se evalúa el rendimiento del niño frente a la escala tradicional del desarrollo.

Los resultados obtenidos en dichos programas han sido efectivos aún cuando no todos en la misma medida, algunos apoyan más el compromiso activo de la familia en la estimulación, otros que el niño desarrolle creatividad y curiosidad, otros favorecen el lenguaje y la comunicación verbal juntamente con el aprendizaje escolar.

Estas son las bases para elaborar un programa de estimulación temprana, teniendo variantes de acuerdo a los intereses de las personas que elaboran el programa, sin olvidarnos de la población y las características de ésta.

CAPITULO IV EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

Para comprender los problemas de la adquisición de la lengua escrita en el niño, partiré de la Teoría Psicogenética de Jean - Piaget por ser una teoría general sobre los procesos de adquisición del conocimiento, que ha enriquecido sorprendentemente las ideas acerca de qué es el niño y cómo aprende.

Piaget nos ha demostrado de manera clara que el niño, desde que nace, es un ser activo, por encontrarse en constante actividad y relación con el mundo exterior, llevándolo hacer un sujeto pensante, que constantemente se pregunta y forma hipótesis.

Siendo el conocimiento un proceso dialéctico, dado que los datos se asimilan y se transforman en estructuras subjetivas de cada individuo.

Para comprender la teoría es necesario entender dos términos la organización y la adaptación.

" La organización es la tendencia de una función en la acción que ejerce el funcionamiento, de una estructura total, se puede sostener que reciprocamente la organización como función es la acción del funcionamiento total sobre las subestructuras; respecto a la adaptación es una forma de complemento o consecuencia de la preposición, como un equilibrio entre la asimilación y acomodación ". (18)

Ya que menciono los términos de asimilación, acomodación y equilibrio explicaré estos, por ser procesos que simultáneamente impulsan la estructuración del pensamiento y el aprendizaje, pre-

(18) Piaget Jean. Biología y Conocimiento. 5ed. México, Ed. Siglo XXI, 1980. p. 159.

sentándose en la resistencia al cambio y la necesidad del mismo - que nos lleva a la estabilidad y el crecimiento.

Cada nuevo objeto o experiencia son introducidos por la asimilación, aún cuando en algunos casos son distorsionados para mantener una estabilidad, cuando modificamos para interpretar apropiadamente estamos acomodando, el equilibrio es el que compensa la acción realizada por los dos anteriores procesos.

Estos procesos siempre están en actividad ya que ayudan al niño a tener estructuras intelectuales cada vez más amplias y complejas.

Cuando menciono el proceso de equilibración de un estado menor a otro mayor, hablé del desarrollo.

Desde la base del concepto de equilibrio, el desarrollo mental es una construcción continúa ya que cada elemento que añade se hace sólido, formando las estructuras nuevas del siguiente período.

Para que el maestro propicie el aprendizaje es importante que desarrolle el conocimiento, siendo necesario que comprenda como se forma el conocimiento y las leyes del aprendizaje.

Piaget maneja cuatro períodos en el desarrollo de la inteligencia que a su vez se dividen en estadios, los cuales deben satisfacer las condiciones siguientes: " 1ª Que la sucesión de las conductas sean constantes independientemente de las aceleraciones o de los retardos que pueden modificar las edades cronológicas, medios en función de la experiencia adquirida y del medio social (asi como de las aptitudes individuales); 2ª Que cada estadio sea definido no por una propiedad simplemente dominante, sino por una estructura del conjunto que caracterice a todas las conductas nuevas propias de este estadio y 3ª Que las estructuras presenten un proceso de integración tal que, cada una sea preparada por la precedente y sea integrada a la siguiente ". (19)

Los períodos que maneja Piaget son los siguientes:

a) Período de la inteligencia sensorio-motora, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente.

1er. estadio, que es el de los reflejos (de 0 a 1 mes)

Surge el ejercicio reflejo, empieza asimilarse representativas adquisiciones de reflejos, no se da aún imitación, se inicia el conocimiento del mundo a través de los instintos, el niño no es capaz de coordinar sus movimientos, son biológicos sus hábitos, cuando dejan de ser biológicos pasan al siguiente estadio.

Un ejemplo es el niño que mueve los brazos, sin tener coordinación con los movimientos de todo su cuerpo.

2do. estadio, primeros hábitos y reacciones circulares "primarias" (1 mes a 4 1/2 meses)

En este estadio se forman los hábitos por parte del niño, cuando no es rasgo de inteligencia, ya que el hábito es senso-motor.

Los esquemas reflejos ya empiezan a asimilar ciertos elementos exteriores.

" Los modelos propuestos aparecen como idénticos: la acomodación a los nuevos datos es pareja, durante este segundo estadio, con la posibilidad de encontrar de nuevo estos por medio de la asimilación reproductora ". (20)

Para que exista la imitación, los esquemas se pueden diferenciar de los datos de la experiencia y que el modelo sea percibido por el niño junto con los resultados, en este momento el modelo debe ser asimilado.

Para el niño el tiempo y espacio aún no existen, sólo un esquema circular.

(20) Piaget Jean. La formación del símbolo en el niño. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1984. p. 22.

Se reemplaza la conducta fija por el movimiento voluntario, - aún cuando existe la permanencia de objetos y sólo existe los acontecimientos.

Un ejemplo es el chuparse el dedo.

3er. estadio, coordinación de la visión y la prehensión; reacciones circulares secundarias y procedimientos destinados a prolongar los espectáculos interesantes (de los - 4 1/2 meses hasta los 8 ó 9 meses aproximadamente)

Comienza la manipulación del objeto y aprehensión del mismo, relaciona la causa con el efecto, esto se debe al progreso de la movilidad.

En este estadio se inicia la transición hacia la inteligencia siendo ésta entre el hábito y la inteligencia, existen reacciones circulares secundarias, la imitación del modelo mismo puede ser asimilado por los esquemas secundarios, aún cuando no existe una buena coordinación de los esquemas secundarios, ni una acomodación que precede a la asimilación y que da como resultado la búsqueda de lo novedoso.

Aún cuando existe una coordinación visual, no realiza el niño imitación visual compleja, realizando sólo imitación de movimientos de mano que son espontáneos.

Se inicia la búsqueda del objeto perdido, esto a partir de la representación de la ausencia.

Un ejemplo es que el niño descubra por medio del manoteo la sonaja arriba de su cuna.

4to. estadio, coordinación de esquemas secundarios y su aplicación en situaciones nuevas (de los 8 ó 9 meses a los 11 ó 12 meses aproximadamente)

En este estadio los medios y los fines se coordinan nuevamente, los medios que se utilizan son los tomados de esquemas asimi-

lados y conocidos con anterioridad.

Se observa un progreso en la movilidad y la existencia del campo de acción de los esquemas, su conducta se basa en el ensayo y error, iniciándose la capacidad de razonamiento intelectual, así como las asociaciones sucesivas (composición), los retornos (reversibilidad), los desvios (asociatividad) y la conservación de la posición (identidad).

Un ejemplo es la búsqueda de un objeto que se ha visto (la sonaja) durante cierto tiempo y se oculta posteriormente.

5to. estadio, reacciones circulares terciarias y descubrimiento de medios nuevos para experimentación activa (de los 11 ó 12 meses hasta los 18 meses)

El niño con esquemas conocidos inicia la búsqueda de medios nuevos, la novedad, en sí, interesa, el objeto se torna definitivamente independiente de la acción y se observa una asimilación reproductora con acomodación diferenciada e intencional.

Se maneja el tanteo como parte de la inteligencia, por ensayos sucesivos los esquemas van a dar un significado de algunos sucesos futuros, aún cuando no es puro.

Con la imitación el niño busca explorar nuevas situaciones, - aún cuando la imitación de los sonidos y movimientos del estadio anterior, son no visibles y no diferencia cuantitativamente.

La asimilación ha llegado a una especie de acomodación sistemática que cambia los esquemas en función del objeto.

El juego tiene la función expresa del desarrollo y es la repetición de lo aprendido.

Un ejemplo, cuando el niño comienza a descubrir que al dejar caer un objeto este permanecera en el suelo.

6to. estadio, inicio de interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con detención de la acción y

comprensión (de los 18 meses a los 24 meses aproximadamente)

Termina el sentido sensorio motor y cobra importancia la acomodación, también el concepto de objeto permanente.

A partir de la presentación del lenguaje el niño adquiere dos hechos que son por un lado la imitación diferida, de una copia que surge por primera vez luego de la desaparición perceptiva del modelo; la imitación diferida se deriva de la representación imaginaria y por otra parte el niño al mismo tiempo forma lo elemental del juego simbólico, que consiste en evocar por medio de su propio cuerpo.

Utiliza símbolos mentales y palabras para referirse a objetos ausentes y piensa parcialmente, haciendo imitación mental y asimilación de modelos ausentes.

La imitación tiene tres momentos:

- 1.- El niño imita modelos nuevos complicados, sin práctica de ensayo y error
- 2.- Imita objetos no humanos, incluso vivientes
- 3.- Imita objetos ausentes

La característica del juego se puede resumir en el concepto del simbolismo.

b) Período pre-operatorio de los 2 años a los 6 años.

De los dos años a los cuatro años el niño por medio de la aparición del lenguaje (función simbiótica) se desarrolla un pensamiento simbólico y preconceptual.

El símbolo y signo forma una diferencia entre el significante y el significado (para el sujeto). El signo necesita de la vida social para poderse construir, mientras el símbolo lo elabora un sujeto, aún cuando hay símbolos socializantes y colectivos.

" Según Piaget, lo que el símbolo y la palabra representan a su significado, no es el objeto real, sino más bien la comprensión por parte del niño a la construcción intelectual del objeto real, los símbolos o las palabras no se refieren a las cosas, sino que, constituyen nuestro conocimiento de las cosas ". (21)

El adquirir el lenguaje (sistema de signos colectivos) coincide con la formación del símbolo o sea el sistema de significados individuales.

Utiliza el niño su lenguaje para expresarse acerca de sus experiencias, captando el mundo desde un punto de vista egocéntrico

En el juego es donde aparece el símbolo, pues éste ocupa la mayor actividad en el niño, para Piaget los juegos simbólicos adaptan el papel importante en la vida emocional del niño, la imitación propiamente como tal, no comienza sino hasta el nivel del juego simbólico porque se da la imagen, de aquí que la formación del signo, se explica como la formación de la imitación diferida.

Aquí la memoria, se divide en: memoria de reconocimiento, que actúa sólo en presencia del objeto ya encontrado, consiste en identificarlo y memoria de emoción, que consiste en recordar el objeto en su ausencia, por medio del recuerdo, que aparece antes de la imagen mental y el lenguaje.

En este momento se forma el carácter del niño y esta forma depende del patrón que se le proporcione, también el niño, define el concepto de vida que va al parejo de la evolución de la conciencia de las cosas.

De los 4 años a los 5 1/2 años, se da la organizaciones representativas fundadas sea en configuraciones estáticas sea en una asimilación a la propia acción.

(21) Phillips John. Los orígenes del intelecto según Piaget. Barcelona. Ed. Fontanella, 1972. p. 74.

Se constituye el pensamiento intuitivo, aquí se conduce más - hacia el umbral de la operación, ya que se da la conceptualización de la fase simbólica o preconceptual, se tiene presente la noción de conservación del objeto individual.

Por medio del contacto que tiene el niño con su alrededor, se reduce su egocéntrismo y se incrementa su socialización, ya que de acuerdo a Piaget " va del egocéntrismo, de la simulación de sí mismo y de la falta de diferenciación dentro de un grupo, a la comprensión, mutua y a la diferenciación con los demás ". (22)

Empieza a formar hipótesis y ha compararlo entre sí, teniendo claro dominio sobre el espacio y tiempo.

El niño utiliza palabras para expresarse en cuanto a sus sentimientos y por medio de la escuela se da una verbalización de estas palabras y juzga las experiencias de acuerdo con las experiencias adquiridas.

Se distingue un lenguaje no comunicativo que se divide en:

- 1.- La repetición de lo escuchado por el niño, esto se da de una manera aún no consiente
- 2.- Monólogo, es cuando el niño habla sólo
- 3.- Monólogo colectivo, es la comunicación con varios niños, aún cuando hay un niño hablando sólo

En este momento no hay un buen uso de pronombres y adjetivos demostrativos.

- c) Período de las operaciones concretas de los 6 años a los 11 años, regulaciones representativas circulares

El punto de equilibrio es siempre rápido y repentino, en este momento se da la identificación sabiendo que no es un proceso básico primario, sino que es el resultado de una asimilación por la - agrupación entera.

(22) Piaget Jean y Barbel Inhelder. Memoria e inteligencia. 2ed. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1978. p. 148.

Se reconoce la composición transitiva, la reversibilidad, la asociatividad y la identidad con la interacción lógica numérica, el niño ya no percibe de una manera particular sino que es general en este momento, se terminan las anticipaciones.

Comienza el niño a ordenar problemas y puede utilizar a partir de un mismo punto para dar varias soluciones y utilizar la más conveniente a su parecer, comenzando así a ordenar.

Lo que corresponde al lenguaje utiliza palabras como medios de comunicación, se da un desarrollo verbal ya que tiene la oportunidad de hacer intercambios de ideas.

Forma ya jerarquias y se habla de agrupamientos (lo dicho anteriormente), es importante que en este momento se expliquen términos utilizados:

- asociatividad: asocia dos elementos al azar y explica el resultado obtenido por un simple fenómeno ó por otra forma de causalidad proológica
- reversibilidad: en un sistema se elimina un elemento, el elemento eliminado es el llamado inverso y que con el primer elemento produce la identidad
- composición: es resultado de una operación, es una parte del mismo sistema
- identidad: en cada sistema, el elemento es un sólo, que al combinarse con otro de su mismo sistema no cambia el resultado

Para Piaget la comprensión madura del número, no es suficiente solo la memorización, es necesario que exista también el significado de dicho número, conserva la cantidad pero no permanece el peso, solo el volumen.

La fase acerca del signo y significado desaparece a la edad de 7 ó 8 años de edad y la fase de confusión entre lo interno y lo -

externo entre los 9 ó 10 años de edad, pero hasta los 10 años el niño comprende que el sueño no es una imagen material, sino simplemente un pensamiento.

- d) Período de las operaciones formales desde los 11 ó 12 años hasta los 16 ó 18 años de edad, con un lapso de equilibrio hacia los 13 ó 14 años, primero aparecen las operaciones - combinatorias, las proporciones, la capacidad de razonar y representar según dos sistemas de referencia al mismo tiempo. Después, un último término, la lógica de las proposiciones, la capacidad de razonar hipótesis.

La construcción de las operaciones formales, requieren de una reconstrucción de los agrupamientos concretos.

El pensamiento formal se desenvuelve durante la adolescencia, - esté reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas.

La característica del pensamiento reflexivo comienza a los 11 ó 12 años, ya que es capaz de razonar de un modo hipotético-deductivo aquí se llega a desprender de lo concreto y se sitúa en lo - real.

Aquí el adolescente ya se puede enfrentar al mundo que lo rodea, el adolescente piensa como adulto para Piaget, ya que piensa de un modo lógico y abstracto.

Existen suposiciones simples, que necesitan tener relación con la realidad, y aquí surgen las agrupaciones de operaciones de primer grado y estas operaciones consisten en implicaciones establecidas entre proposiciones clasificadas.

En la etapa de la adolescencia, se adquieren nuevos valores que posteriormente alcanzarán su madurez y equilibrio, el equilibrio se puede explicar de la siguiente manera, primero el mundo ya es una división de leyes y reglas sociales; segundo existe ya la idea

de solidaridad; tercero se da el intercambio de ideas por medio de la imitación mutua y las relaciones sociales y cuarto se empieza a desarrollar el sentido de igualdad.

Quando se finalizan las últimas formas del juego simbólico se da comienzo a la adolescencia, en este momento la imitación se integra a la inteligencia.

" El pensamiento formal da lugar a la construcción de esquemas operativos, el problema es el comprender a que corresponde desde el punto de vista psicológico, esta estructura de conjunto, de lo que el sujeto no toma conciencia y que sin embargo parece actuar constantemente en la contextura causal de sus comportamientos y - pensamientos, puesto que esta fuente, no sólo de los esquemas operativos cuyo papel, esencial es el de los procedimientos de la inteligencia ". (23)

Así tenemos que el conocimiento y la inteligencia no son algo dado o que se genera espontáneamente en función de la madurez, sino que ambos se van construyendo mediante las acciones que el sujeto realiza con los objetos, cosas y personas, las relaciones - que establece entre los hechos que observa y su propia reflexión ante ello.

La idea de que un sujeto quiere, tiene o debe aprender algo suele ligarse con la necesidad de contar con alguien que le enseñe aquello que ha de aprender; el aprendizaje de hecho no se realiza sino cuando el propio sujeto hace suyo, reconstruye o reinventa - al objeto de conocimiento, o el procedimiento por el que se llega a un cierto resultado. El niño construye su propio conocimiento - mediante todo un proceso (aprendizaje) que lo lleva a comprender el objetivo, siendo este proceso propio del sujeto y se desarrolla

(23) Barbel Inhelder. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1972. p. 271.

de acuerdo a las características personales.

Conforme aumenta el cúmulo de conocimientos, el sujeto establece cada vez mayores y más amplias relaciones y coordinaciones entre ellos (los conocimientos existentes con los conocimientos nuevos), por lo cual favorece la construcción de otros nuevos, pero es siempre y ante todo el sujeto mismo quien los construye, para alcanzar la meta señalada, ha realizado un proceso de aprendizaje aún cuando este no siempre nos resulta evidente.

La construcción del conocimiento requiere en general de un proceso más o menos largo de aprendizaje, que será variable según el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño y del tipo de objetos que involucre dicho conocimiento.

Se hablan de tres tipos de conocimiento en la teoría psicogenética, que son el mundo físico, el lógico-matemático y el social, estando estrechamente interrelacionados entre sí.

El conocimiento del mundo físico, los objetos mismos son quienes nos proporcionan la información que nos permite llegar a conocerlos, así el niño se va apropiando del objeto ó sea una interacción sujeto-objeto, ya que en cada experiencia se da la acomodación, llegando a modificar al objeto.

El conocimiento lógico-matemático, requiere de la manipulación de objetos físicos, pero surge de la abstracción de la reflexión que el niño efectúa de la observación, así como del comportamiento del objeto, y las acciones que sobre ellas realiza, comienzan la construcción del conocimiento lógico derivado no del objeto mismo sino de la manipulación y de la estructuración interna de las acciones que realiza.

El conocimiento social, se obtiene de la transmisión social y se realiza por medios externos que requieren también de un proceso para llegar a comprender la razón del hecho.

Los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje son cuatro que están relacionados y en interacción constante son el equilibrio, maduración, experiencia y transmisión social.

El proceso de equilibración, es donde se encuentra la estructuración del pensamiento y aprendizaje, la resistencia al cambio y la necesidad del mismo, conduciendo a la estabilidad y el crecimiento a través de estos.

Cada nuevo objeto o experiencia a la que el niño se enfrenta son introducidos por el proceso de asimilación, las características del objeto son distorsionadas en función de mantener la estabilidad y la acomodación que es la modificación que efectúa el niño al objeto para poderlo interpretar apropiadamente, donde el equilibrio compensa la acción de las dos primeras.

Los procesos de asimilación y acomodación permiten al niño alcanzar progresivamente estados superiores de equilibrio y de comprensión a medida que asciende al nivel de comprensión, el niño cuenta con estructuras intelectuales más amplias y complejas.

El equilibrio logrado, si bien es más estable en cada nivel, es sólo de carácter temporal, continuamente aparecen nuevos objetos que requieren de nuevas estructuras por parte del niño que continúan impulsando la actividad intelectual.

El proceso de maduración, se cree que el desarrollo cognitivo depende exclusivamente de la maduración del sistema nervioso pero es necesario asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, " el niño necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración, haciendo de un lado la maduración del sistema nervioso y haciendo posible la intervención de los factores que contribuyen al aprendizaje ". (24)

(24) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. Ed. SEP. 1982. p. 31.

Con el crecimiento y la maduración el niño adquiere mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar sus campos cognitivos comienza a explorar y experimentar lo que llaman aprendizaje, donde comprueban que la maduración del sistema nervioso no es suficiente para efectuar una determinada acción o adquirir un conocimiento.

La maduración del sistema nervioso, abre sus más amplias posibilidades para adquirir conocimientos, actualizándose en la medida que intervienen la experiencia y la interacción social.

La experiencia, es lo que el niño adquiere al interactuar con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones, adquiere dos tipos de conocimientos, el mundo físico y el lógico-matemático.

Por lo que es importante ofrecerle al niño posibilidades de vivir situaciones que lo acerquen al conocimiento.

La transmisión social es otro de los procesos por el cual se da la interacción social entre los niños mismos, estimulándolos a pensar, reflexionar, dudar, experimentar y comprobar ó rectificar propiciando así la objetividad.

La información del exterior no siempre es asimilada por el niño aún cuando venga de una persona o situación, esto debido a su nivel de desarrollo cognitivo, pues éste le permite formular hipótesis que esten ligadas al desarrollo del pensamiento.

Cuando el niño desea solucionar, llegar al conflicto cognitivo que lo llevará aprender a partir de sus propios errores:

Con la explicación acerca del aprendizaje podemos decir que; " el aprendizaje constituye un proceso mediante el cual el niño - construye sus conocimientos. En él intervienen la interacción con el medio circundante; la acción del sujeto sobre el objeto y su propia actividad mental en relación a las acciones que realiza y -

los hechos que observa, la equilibración es el motor fundamental del aprendizaje ". (25)

Ya que ante cada nuevo proceso, se da la respuesta para obtener la estabilidad, cuando realizamos esto se da la reorganización de las estructuras intelectuales más complejas y flexibles.

En cuanto a los períodos del desarrollo, con el objeto de conocimiento y la lógica infantil que es lo que nos importa, podemos decir, que en cada período se observan una nueva capacidad de pensamiento lógico, esto debido a la maduración y la experiencia del mundo físico y social, lo que nos proporcionan la equilibración, en este proceso el niño va aprendiendo aún cuando varía de cada período lo aprendido (objeto de conocimiento).

Siendo el objeto de conocimiento todo aquello que puede despertar interés en el niño, para conocerlo, este interés surge si el nivel de estructuración intelectual lo permite, construyéndose objeto de conocimiento sólo cuando la estructura cognitiva le permite poner en juego las diferentes acciones orientadas a comprenderlo, aún cuando van a existir errores, los cuales son producto de la lógica infantil, que varía de acuerdo a la etapa del desarrollo. Cuando existe un grado alto de desarrollo, el niño realiza comparación de sus hipótesis con la realidad externa y la información que recibe descubrirán sus errores y modificarán sus hipótesis por las correctas, llegando así a acercarse a la lógica del adulto.

Resumiendo lo dicho con anterioridad, el niño desarrolla la estructura de la inteligencia y los contenidos del conocimiento, siendo la estructura de la inteligencia el instrumento por el cual el conocimiento se organiza, como se efectúa este desarrollo, es -

(25) Secretaría de Educación Pública. El sistema decimal de numeración. México, Ed. DGEE, 1987. p. 21.

atra vez de la asimilación y acomodación compensadas por el equilibrio y los factores que intervienen en este desarrollo son la acción del sujeto con el objeto, el camino que se recorre para - llegar al conocimiento del objeto, la comunicación de experiencias y la hipótesis que realiza el niño para resolver y reflexionar sobre el conocimiento.

El aprendizaje al igual que el crecimiento se da desde el nacimiento, aprendiendo a ver, oír, explorar etc., a conocer el mundo que le rodea llevando al niño a socializarse, adaptarse con su ambiente a través de la inteligencia.

Existen dos tipos de aprendizaje el simple o de contenido y el aprendizaje amplio o de formación de estructuras del conocimiento, realizándose el aprendizaje a través de la asimilación y acomodación.

Por lo que no son aprendizajes, las conductas impuestas que - el niño adquiere en la escuela, la automatización en base a repeticiones, la imitación, la copia o el remedo, ya que son contenidos sin estructuras, conocimientos sin organización y no pueden formar parte de la inteligencia.

Ya que el verdadero aprendizaje existe una comprensión del - objeto que se asimila, se conoce su significado, sus relaciones, su aplicación y su utilización.

Siendo una tarea de la educación conocer al niño, averiguar qué piensa y cómo ha interpretado lo que se le dice, para lo - cuál es necesario tener presente que el pensamiento del niño es diferente al del adulto, por lo que retome el desarrollo del niño desde el punto de vista psicogenético de Piaget, dado que el conocimiento escolar es el aprendizaje mecánico, sin comprender el verdadero proceso del desarrollo del niño.

Llegando a dejar de un lado la importancia de la estimulación temprana cuando el niño no aprende debido a la falta de ésta, que ha dado como resultado un retardo en su desarrollo y afectando - así su aprendizaje escolar en el niño.

CAPITULO V

ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

En cuanto a la adquisición de la lengua escrita es necesario definir que es estimular al niño, cuando aprende poniendo un juego su intelecto para llegar a construir un conocimiento, en función de su propio proceso evolutivo.

En la edad escolar es el maestro el que debe proporcionar y estimular el aprendizaje, el propiciar es el crear las condiciones favorables para que pueda aprender, es en este momento cuando entra en juego el papel de la estimulación temprana, ya que la falta de ésta desde su primera infancia, nos traerá como consecuencia - que el niño no esta en condiciones plenas para captar o adquirir la información que le transmite el maestro, un ejemplo de esto es que se le pide al niño que se ubique en el cuaderno aún cuando no conoce bien el lugar que él ocupa en el espacio, que tome bien el lápiz, el tener una buena postura al estar sentado, el iluminar - una figura y no salirse del contorno y no en diferentes direcciones, estos son algunos de los problemas que se le presentan al niño por la falta de la estimulación.

Ya que menciono estimular, va significar el conocer el proceso evolutivo del niño, para desarrollar y disponer de una estructura cognoscitiva que le permita asimilar el aprendizaje, los niños que presentan problemas en su aprendizaje, es debido a que sus estructuras cognoscitivas no estan aptas para la información y esto es debido a que no existe información previa que estimule dicho aprendizaje.

El niño desde que nace es un investigador y es él quien empieza a construir su propio conocimiento por lo que es importante rodearlo de un ambiente provisto de estimulación y esto ayudará para cuando él ingrese a la escuela.

El papel de la estimulación es una pieza importante para el motor del intelecto.

Todo aquello que nos sirve para el aprendizaje, lo llamamos objeto de conocimiento, siendo éste un hecho, observable, sus estructuras cognoscitivas son las que permiten al niño orientar e interpretar en base a los conocimientos previos que ha adquirido en experiencias anteriores con otros objetos de conocimiento, que logra comprender (nuevamente la importancia de las experiencias tempranas de estimulación).

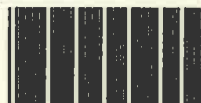
" Piaget dice que para que surga el aprendizaje es importante que exista un conflicto al decifrar la hipótesis que el niño elabora, cuando no se tiene una buena estimulación este conflicto no se da, ya que al presentarse éste se puede dar el error que le ayuda a cuestionarse y así surgir nuevas experiencias que son aprendizaje ". (26)

Durante el proceso de adquisición de la lengua, el niño toma como modelo al adulto, descubriendo así las reglas, pero sin llegar a tener conciencia, va elaborando hipótesis que lo llevarán a construir su sistema de lenguaje, realiza confrontaciones de lo que realiza, con lo que realiza el adulto, cuando encuentra diferencias elabora nuevas hipótesis pasando de un sistema a otro, hasta llegar al del adulto.

El aprendizaje, implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

La experiencia que adquiere al manipular diversos objetos, será fundamental para el conocimiento físico, que logra cuando el

(26) Malrieu Philippe y Malreu Suzanna. Tratado de Psicología. Num. 5. Formación de la personalidad. Tr. de Dolores Blasco, Madrid Ed. Morata, 1975. p. 26.



niño reflexiona y establece relaciones entre los objetos y hechos que observa.

El lenguaje del niño tiene las características propias de la comunidad a la que pertenece, al ingresar a la escuela presenta **un conocimiento** de la lengua que **le permite comunicarse** con los demás.

La comunicación oral siempre se produce en un lugar y en un tiempo determinado, y es acompañada por gestos que facilitan la comprensión entre los que hablan. El lenguaje escrito necesita **establecer** con palabras aquello que en la lengua oral es posible **decir** con gestos.

Además, al hablar se usan diferentes entonaciones: una misma cosa se puede decir con extrañeza, enojo, alegría, tristeza etc. Esta posibilidad no existe en el lenguaje escrito; así, para poder darse a entender es necesario explicar las condiciones: lugar tiempo, estado emocional de los hechos que se desea comunicar.

El niño va encontrar dificultades cuando se le exija escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre ellas, **identificar** partes de una oración, un conocimiento de la lengua que **no viene** de la lengua oral.

Pero cuando muy tempranamente se le proporcionan elementos - al niño para que lo pueda hacer, lo hace, dibuja y puede explicar lo que ha dibujado.

Cuando ingresa a la escuela, se ha iniciado el trabajo de **reflexión** sobre la lengua escrita, pues ha estado rodeado de material impreso como son los cuentos, revistas periódicos etc., **aún cuando solo ha descubierto** la relación entre la escritura y el significado pero sin llegar a comprender la relación entre **escritura** y el habla.

El acceso a la lengua escrita comienza en los niños antes de que el adulto inicie la enseñanza sistemática, el niño trabaja - cognitivamente, tratando de entender desde muy temprano la infor - mación que le rodea en los diversos envases carteles etc., nueva - mente la importancia de estimular al niño en función del medio - social en este momento ya que le proporcionará información

La madurez para lecto-escritura depende mucho de las oportu - nidades de estimulación temprana, de estar en contacto con la - lengua escrita.

Ya que el manejo de la lateralidad es importante para conocer la dirección de la escritura, sin presentarse problemas de izqui - erda y derecha.

Cuando se enseña a leer el niño puede pensar que se comienza de la última página, debido a que no tiene ningún conocimiento - previo que lo estimulará a hojear una revista, sin llegar a dife - renciar los números y las letras.

Por lo que es importante que tanto en la casa como en la es - cuela se estimule al niño a ser reflexión de todo lo que realiza, para ser mentalmente activo y a tener habilidad para resolver pro - blemas.

Radicando la importancia de la estimulación temprana en que no solo se previene algún problema de retardo que le ocasionará un fracaso escolar, sino que es un elemento modelador de la per - sonalidad del ser humano y por lógica de la sociedad.

CAPITULO VI
GRUPO INTEGRADO A

6.1 Historia del Grupo Integrado

Para poder hablar de los grupos integrados en México, debemos comenzar con lo referente a la Educación Especial, que se inició como tal en 1970 creándose por decreto la Dirección General de Educación Especial, con anterioridad solo se crearon escuelas aisladas, para combatir problemas de aprendizaje, estas escuelas se iniciaron desde el gobierno de Benito Juárez, todas ellas encausadas a ciegos, deficientes mentales, sordos y problemas locomotores, antes de crearse la Dirección General de Educación Especial ya existía la escuela normal de especialización.

En cuanto al grupo integrado, fue creado a raíz de la búsqueda de solucionar los problemas de la adquisición de la lengua escrita y el cálculo durante el primer año de primaria.

" Se buscaba el diseñar un servicio que permitiera en un corto plazo la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de los niños con problemas de aprendizaje dentro de la escuela primaria, dando respuesta la Dirección General de Educación Especial, siendo su objetivo: el reincorporar al proceso regular de enseñanza primaria alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado, no adquirieron la lengua escrita y el cálculo ". (27)

(27) Secretaría de Educación Pública. Los Grupos Integrados. México, Ed. SEP, 1984. p. 9.

Surgiendo los grupos integrados en Puebla en el período de - 1970-71, 71-72 en el Distrito Federal, para seleccionar la población, creó la unidad de detección, compuesta por psicopedagogos, psicólogos, médicos y trabajadores sociales, se aplicaron los tests de Detroit-Engels, Rutgers Drawing, para los casos que presentaban más problemas se les valoraban con el Terman-Merril y Bender, creándose siete grupos integrados que atendieron 164 alumnos, debido al éxito del servicio se extendieron a Coahuila y Quintana Roo.

Entre 1973 y 1974 se implemento el Plan Saltillo donde se le - aplicó a todos los niños de 1er. año de primaria, lo que denominó Bateria Gruesa, que estaba compuesta por las pruebas de Detroit-, Engels, Figura Humana (técnica Koppits) y Rutgers Drawing, dicha población 1,570 niños fueron enviados al Centro de Diagnóstico - donde se les aplicó la Bateria Fina.

En esta etapa no se tenía uniformidad en los requisitos de ingreso, el período de permanencia y la evaluación.

Creandose así en 1974 la supervisión de grupos integrados en el D.F., en este año la Dirección General de Educación Especial y la - Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León - crearón un programa denominado "Plan Nuevo León", para estudiar y atender dificultades de los menores que repitían 1er. año de primaria y los de 2do. año que aún no han adquirido los aprendizajes - básicos de primero.

El Plan Nuevo León fué el que aportó el instrumento de evaluación y el currículum de matemáticas y lecto-escritura en 1977 y - 1978 en el D.F., diseñando la organización del servicio, entre 1978 y 1979 fué ya masiva la integración de estos grupos a la primaria, pero fue hasta el período 80-81, que se abarcaron varias entidades federativas de la república.

Se creó el Plan Nuevo León como una alternativa para cubrir - las necesidades de la educación en el estado, sus objetivos son:

- 1) Auxilio a la educación primaria del Estado de Nuevo León en la solución de los problemas y dificultades en el aprendizaje escolar.
- 2) Contribuir a la prevención de la educación y reprobación escolar en los primeros grados de la educación primaria.
- 3) Adquirir experiencias necesarias que permitan el desarrollo de acciones similares a nivel nacional.
- 4) Promover la formación de equipos multiprofesionales formados por psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales y - maestros de lenguaje.

Sus estructuras fueron:

- Un Centro piloto, orientado a las labores de conducción, supervisión, asesoría e investigación.
- Centros Seccionales, responsables de la atención técnico multidisciplinario de los grupos integrados a través de un equipo constituido por psicólogos, médicos, pediatras, trabajadores sociales, y maestros especialistas y orientación a padres.
- Los grupos integrados se establecieron en aulas propias de las - escuelas primarias para evitar la marginación del niño del medio escolar y facilitando la participación continua de la escuela - primaria.

Una vez instalado el plan, las actividades se centraron en tres objetivos:

- a) Detección para la cual se diseñó el instrumento denominado "Prueba Monterrey"
- b) Diagnóstico, con la participación de los integrantes del equipo multidisciplinario.

c) **Reeducación**, a través de los grupos integrados, atendidos por - especialistas que son maestros.

Durante la aplicación y la evaluación, se detectaron necesidades que llevaron a la creación del Departamento de Investigación y el - Departamento de Asesoría Técnica, el primero se entregó a la tarea del diseño de la Prueba Monterrey y la Prueba Pedagógico (1974), realizó investigaciones como: El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura y un proyecto denominado: Una experiencia de integración para niños con necesidades especiales en la escuela primaria, los grupos integrados "B"; el segundo elaboró el cuadernillo de lecto-escritura, como instrumento de trabajo para los grupos integrados.

6.2 El Trabajo en el Grupo Integrado

Es importante enfatizar que, la experiencia del Plan Nuevo León permitió elaborar una estructura sólida en el terreno de la atención de los niños con problemas en el aprendizaje.

La unidad de grupos integrados A, opera a través de los maestros de grupo integrado, el equipo de apoyo integrado por, un psicólogo un maestro de lenguaje y un trabajador social, supervisión a cargo del director quien depende de la coordinación de Educación Especial.

Durante el mes de abril de cáda ciclo escolar el personal de - grupo integrado solicita la lista de niños reprobados de 1er. año, en mayo se les entrega el cuestionario psicopedagógico, que determina las posibilidades de los posibles candidatos a grupo integrado que contestan los maestros de primero.

En junio se aplica a los alumnos seleccionados los instrumen- tos que utiliza el grupo integrado, proporcionan evaluación psico- pedagógica de cada caso y delimita la población que requiere del - servicio, (grupo integrado A).

Al terminar su escolaridad en grupo integrado el niño se incorpora al programa regular de la escuela primaria. La promoción del alumno es responsabilidad del director de la unidad y el maestro de grupo integrado, previa consulta al maestro del grupo al que el alumno se incorpora.

Cuando el alumno no corresponde al servicio se canaliza al Centro de Orientación, Evaluación y Canalización de la Coordinación de Educación Especial.

El grupo integrado funciona en una escuela con un máximo de 20 alumnos y un mínimo de 18, el ingreso es determinado por el director de la unidad y el equipo de apoyo en base a los resultados de los estudios de selección y diagnóstico señalados por la Dirección General de Educación Especial.

Ingresan a los Grupos Integrados los niños de 7 a 10 años reprobados en 1er. año, si hay vacantes durante el trascurso del año se deben cubrir, siendo los requisitos:

- a) Alumnos reprobados que quedaron sin atención por falta de cupo
- b) Alumnos que cursan 1er. grado pero requieren del servicio

El director de la unidad, programa, dirige y controla las actividades de la unidad a su cargo, elabora el plan anual de actividades desarrolladas para llevarlos al coordinador. Organiza y coordina el desarrollo de las actividades de ingreso, evaluaciones y promoción de los alumnos de grupo integrado, a la vez que difunde entre el personal docente y padres de familia, las normas que rigen dichas actividades. En materia de supervisión, participa en la programación y organización del servicio y vigila el cumplimiento de los lineamientos técnicos-pedagógicos establecidos por la Dirección General de Educación Especial para los grupos integrados. Integra, dirige y controla el equipo multidisciplinario de la unidad.

Los maestros atienden a los alumnos del grupo integrado de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial. Colabora en las actividades de detección de su grupo y participación en actividades en la juntas del equipo interdisciplinario.

Los psicólogos detectan, evalúan y diagnóstican a los alumnos que presentan problemas adaptativos y/o de avances en los grupos integrados en el lugar en que se encuentra el grupo, observa y registra el funcionamiento psicopedagógico de los alumnos y asesora al maestro en los aspectos psicopedagógicos del grupo y/o casos - individuales. Participa en los cursos de capacitación que señala la Dirección General de Educación Especial. Decide conjuntamente - con el director de la unidad la canalización de los alumnos a otro servicio o institución.

El diagnóstico psicológico abarca todos los resultados de la batería psicológica y la entrevista a los padres.

La entrevista a los padres nos aportara datos significativos - del desarrollo del niño así como conductas adaptativas que apoyan el diagnóstico.

El tipo de entrevista que se utiliza es la semiestructurada, que requiere por parte del entrevistado cierta información, pero sin rechazar la información anexa que proporcione, pues nos brinda una visión amplia.

Para tener una entrevista completa la Secretaria de Educación Especial conformó una guía con los siguientes puntos:

- 1) La información proporcionada por los especialistas (maestro - de lenguaje, trabajo social) se retoma de manera que la entrevista no se vuelva monótona y repetitiva generando poca fluidez y falseamiento en los datos.

- 2) Cuando se inicia la entrevista se recomienda preguntar algo general para crear un ambiente de confianza a los padres, - que los lleve a expresar sus ideas, permitiendo al entrevistador plantear sus diferentes hipótesis.
- 3) Partiendo de la hipótesis estructuradas se introducirán los - temas propuestos por la guía, se incluirán los temas a partir de preguntas abiertas dando pauta a que expresen sus sentimientos.
- 4) Si al concluir la entrevista quedan dudas ó datos importantes por aclarar y recabar, se expondrán en forma cerrada por ser datos específicos.
- 5) Al cierre de la entrevista se debe realizar una síntesis de - los comentarios expuestos, que sin ellos no se podría dar la propuesta del trabajo de diagnóstico.

Al término de la entrevista es conveniente aclarar que es necesario otra cita para la devolución de los resultados de los estudios ó para proporcionar datos que requiera el diagnóstico.

- En la batería psicológica se utilizan las siguientes pruebas:
- Dibujo de la Figura Humana, se aplica a los niños entre 5 y 12 años, se interpreta en base a Elizabeth Koppitz obteniendo datos generales del niño. No se reporta coeficiente intelectual.
 - Test Gestáltico Visomotor de Bender, se aplica a todas las edades, la interpretación psicológica es en base a Elizabeth Koppitz se utiliza para obtener el nivel de maduración de percepción visomotor, así como datos significativos de una posible disfunción cerebral.
 - Escala de Inteligencia Weschesler para niños revisado y estandarizado en México, se aplica a los niños entre 6 y 16 años 11 meses, del análisis cuantitativo se obtiene el coeficiente intelectual, del análisis cualitativo en base a Alan S. Kaufman.

- Escala de Inteligencia Stanford-Binet, Terman Merrill, se aplica cuando el niño tiene la edad para aplicar WISC-RM, pero no está capacitado para responder a la prueba, se aplica Terma Merrill, reportando un análisis cuantitativo del cual se obtiene el coeficiente intelectual y un análisis cualitativo en base a Jerone Sottor.

Los maestros de lenguaje atienden a los alumnos de grupo integrado que presentan problemas de lenguaje. Colabora en las actividades de detección y formación de los grupos integrados, asesora al maestro del grupo y a los padres en el manejo de casos leves,, así como en lo que se requiere reforzar el tratamiento.

Siendo el objetivo del maestro de lenguaje, el que el alumno adquiera y/o ampliar los elementos necesarios para lograr una adecuada función comunicativa con su entorno físico y social.

Los alumnos son remitidos a lenguaje por medio del maestro del grupo integrado por presentar problemas en la articulación, pronunciación de las letras etc.

Las que trabaja dependiendo del problemas son: el aspecto fonológico, aspecto sintactico-semántico y aspecto pragmático.

La valoración se realiza al inicio del ciclo escolar y es por medio de láminas que escoge el maestro de lenguaje de acuerdo a su criterio.

También realiza terapia grupal para lograr que los alumnos usen su lenguaje oral en forma espontánea en diversas situaciones comunicativas, utilizando turnos, actos verbales, coherencia global - para incrementar su conocimiento del mundo y vocabulario.

En la terapia individual es necesaria e importante la participación de la madre.

Los trabajadores sociales participan en las actividades de detección y colaboración con el maestro del grupo integrado en la -

solución de problemas prioritarios de carácter social. Asesora con juntamente con el psicólogo a los padres en problemas sociales. - Efectúa el diagnóstico social y hace visitas domiciliarias en los casos que así lo requieran.

Ahora bien, este problema en el aprendizaje se manifiesta espe cíficamente en los campos de la lecto-escritura y el cálculo duran te el 1er. y 2do. grado de la escuela primaria. Una consecuencia lógica de dicho problema es la deserción escolar, ya que el fracaso es uno de sus principales causas.

Un niño con problemas en el aprendizaje puede fracasar por cau sas socio-culturales, debido a la falta de estimulación ambiental y no a problemas patológicos como algunos creen.

Es necesario trabajar al propio ritmo del aprendizaje del niño, con mayor atención personal por parte del maestro de grupo a cada alumno y tomar en cuenta, al mismo tiempo, las valiosas implicacio nes que para el proceso de socialización con lleva el trabajo en - forma colectiva.

Al conjunto de niños así reportados habrá de aplicarseles la - prueba de adquisiciones escolares, que tiene como finalidad servir de filtro, detectando los niños que sean candidatos para pasar a la aplicación de la Prueba Monterrey. La prueba de adquisiciones escolares, consta de cuatro áreas: lectura, comprensión, escritura y cálculo su aplicación consta de dos momentos: aplicación colecti va de las áreas de escritura y cálculo y la apliación individual - de las áreas de lectura y comprensión, estando este segundo momen to determinado directamente por los aciertos obtenidos y requeridos en las áreas precedentes.

Candidatos a la aplicación de la Prueba Monterrey todos aque- llos niños que en una ó más áreas obtengan puntuaciones bajas en la prueba de adquisiciones escolares.

La segunda fase del proceso de selección consiste en la aplicación de la Prueba Monterrey. Dicho instrumento consta de una primera parte nombrada: noción elemental del número natural con tres - subtest; clasificación lógica, seriación y conservación de la cantidad discontinua y una segunda parte nombrada noción elemental de la lengua escrita con los siguientes subtest; noción gramatical de la oración escrita y noción de la palabra escrita donde el niño puede obtener los siguientes resultados: perfil para grupo integrado, - perfil por debajo de grupo integrado y perfil por arriba de grupo integrado.

En lo que respecta al acceso a la lectura y la escritura, se elaboró la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita que consta de:

- a) Volúmen en el que se explica el marco teórico que es fundamental para el trabajo en clase:
 - Indicaciones generales al maestro
 - Actividades permanentes que se realizarán durante el año
- b) 100 fichas con la descripción de actividades grupales e individuales que se llevarán acabo en distintos momentos del periodo escolar.
- c) Un folleto en el que figuran seis evaluaciones que el maestro efectuará en el transcurso del año.

Para el cálculo se elaboró una guía de acceso al número que consta de seis unidades distribuidas:

- a) Tres primeras unidades que abordan las nociones de clasificación lógica, seriación y conservación de la cantidad discontinua.
- b) Tres unidades restantes que abordan las nociones de inclusión de clase, intersección y simbólicismo.

- c) Cada unidad incluye ejemplos de actividades que realizará el maestro en forma grupal y una descripción de los materiales a ser utilizados.

La evaluación en los grupos integrados, se considera desde el punto de vista, como solamente no numérica, sino como un instrumento por el cual se observa el avance del proceso de conocimiento del niño (aprendizaje).

Dicha evaluación permite al maestro detectar los momentos evolutivos del proceso de aprendizaje por el que está pasando el niño y conocer las diferentes conceptualizaciones que tiene el niño acerca de la lengua escrita.

Durante el transcurso del ciclo escolar se efectúan seis evaluaciones, con el fin de conocer las características conceptuales que los niños presentan en la escritura y lectura y organizar el trabajo del grupo de acuerdo a los resultados obtenidos, para favorecer así el proceso de aprendizaje en el niño.

CAPITULO VII
METODOLOGIA

La importancia de la estimulación temprana en la educación especial (Grupo Integrado A).

El método de estudio a utilizar será la observación sistemática y el estudio de campo con la población de Grupo Integrado A para la obtención de datos.

Planteamiento del problema es: Elaboración de un programa de estimulación temprana que sirve de apoyo al aprendizaje del niño de grupo integrado A de la unidad A II 14.

Para tal planteamiento se utilizará la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver para ver la deficiencia del comportamiento de las diversas áreas y como afecta al aprendizaje, en base a los resultados obtenidos se elabora un programa de apoyo al aprendizaje del niño basado en la estimulación.

Se trabajará el programa tanto en la escuela como en la casa para obtener mayores y mejores resultados.

Los objetivos de la investigación son:

- Crear conciencia en los trabajadores de la educación del manejo e importancia de la estimulación temprana.
- La participación de la familia propiciando en el niño un trabajo escolar aceptable como resultado del apoyo.

Características de la muestra: Se escogió a la población de la Coordinación No.2 de Educación Especial en el Distrito Federal, en el área de Grupos Integrados A, Zona No. 2.

Será la población localizada en la Unidad A II 14 de Grupos Integrados A, ubicada en la colonia Guadalupe de Chalma, Delegación-

Gustavo A. Madero, encontrándose cuatro grupos con veinte alumnos cada uno, siendo repetidores por segunda vez en el servicio (Grupo Integrado A).

Se aplicó la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver a una muestra de 20 niños, compuesta por niños repetidores por segunda vez en grupo integrado A y algunos presentan problemas de lenguaje, sus edades entre los 7 y 10 años de edad.

Con los resultados obtenidos se elabora un programa de estimulación temprana que englobará las áreas de la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver.

Procedimiento:

- Revisión y recopilación de material bibliográfico
- Realización de fichas de contenido de la revisión
- Se procedió a localizar la población
- Una vez localizada la población se les aplicó la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver
- Se aplicó a 20 niños repetidores de grupo integrado A siendo sus edades entre 7 y 10 años, algunos presentan problemas de lenguaje
- El tiempo de aplicación fué de 1 a 2 horas por niño (siendo este el promedio)
- Se aplicó durante un mes debido a factores externos (ceremonias enfermedad de algún niño ó la maestra, salidas del grupo, etc.)
- El lugar de aplicación fué un espacio en una aula de la escuela primaria
- Los resultados obtenidos de la aplicación se graficaron para tener una mejor comprensión
- Con los resultados obtenidos se trabajó para la realización de un programa piloto de estimulación temprana.

Resultados: Los resultados arrojados por la investigación serán tabulados y graficados para un mejor parametro de comparación y mayor facilidad de interpretación de los datos.

Para tener una descripción gráfica y una visión global se realizará una tabla de distribución de frecuencias, donde se considere: item, la edad, problema de lenguaje y la frecuencia gráficando se en barras.

Para realizar lo anterior se utilizaron los resultados arrojados de la aplicación de la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver.

CAPITULO VIII
 GRAFICACION Y ANALISIS DE RESULTADOS DE LA
 APLICACION DE LA
 PRUEBA DE ESCRUTINIO DEL DESARROLLO DE DENVER

Introducción

Para la investigación se utilizó la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver, por ser el instrumento más adecuado, ya que con anterioridad se aplicó la Prueba de Diagnóstico del Desarrollo de Gesell, con un grupo de 10 niños, la cual reportaba disparidad en los campos de la conducta, avances significativos que no se llevaban a cabo, nulificándose dado las desviaciones en la edad, por lo que se retomó la prueba antes mencionada, la cual fué creada - para detectar a los niños que presentan problemas de desarrollo.

Se compone de 105 tareas, que van desde el nacimiento a los seis años, estando dividida en cuatro áreas que son:

- Personal-Social, donde observa la habilidad del niño para integrarse a la sociedad y ser independiente
- Adaptativa motor-fina, donde se observa la habilidad de mano y vista
- Motora Gruesa, observa la habilidad para el movimiento de marcha, sentarse, brincar etc.
- Lenguaje, observa la habilidad de hablar y seguir órdenes

La prueba depende básicamente de la observación del examinador hacia el niño y de la información de los padres.

Se marca con una raya en el protocolo la edad del niño (todos los niños de grupo integrado A, iniciaron con seis años) a lo ancho de la hoja; comenzando aplicar a partir del ítem anterior a la edad, continuando en orden progresivo, si el niño presenta dos sectores que tienen dos ó más retrasos se aceptan como anormal, - para efectos de la realización del programa se retrocedió hasta - dondó los niños obtuvieron todos los ítems aprobados, ya que es -

indispensable el conocer hasta que grado se encuentra afectado el desarrollo del niño de grupo integrado A.

La prueba se califica con P si logra lo esperado, F si no logra lo esperado, R si se niega a realizar lo indicado y NO si no se ha podido aplicar algún ítem al niño, dando tres oportunidades hacia la izquierda de cualquier fracaso, dentro de su edad.

Durante la aplicación de dicha prueba se trabajó sólo con el niño, sin contar con la presencia de los padres.

A continuación se presentan en forma gráfica los resultados arrojados por la aplicación de la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver.

Características de la población:

- Se aplicó a 20 niños repetidores de grupo integrado A, de los cuales 10 niños presentan problemas de lenguaje
- 3 niños de 7 años de edad, 2 con problemas de lenguaje
- 8 niños de 8 años de edad, 5 con problemas de lenguaje
- 3 niños de 9 años de edad, 1 con problemas de lenguaje
- 6 niños de 10 años de edad, 2 con problemas de lenguaje

En cada área se enumeran los ítems aplicados, siendo el ítem menor el que todos los niños lograron realizar sin dificultad, tomando éste como punto de partida para la realización del trabajo.

AREA MOTOR FINA

Es la que estimula la manipulación de objetos y enriquece con estas experiencias su desarrollo motor fino, la falta de estimulación y deficiencia en la primera infancia, crea fallas en el reconocimiento y manejo de trazos a partir de su propio cuerpo.

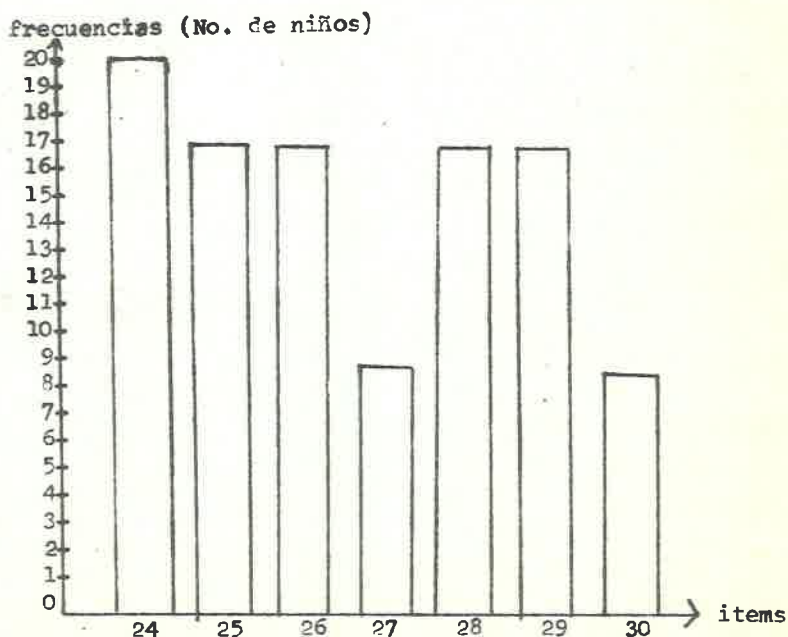
Ya que existen dificultades en el manejo de la integración de elementos visuales y neuromotores, manejo de las partes del cuerpo humano y la copia de figuras, no estará preparado para la adquisición de la lecto-escritura y así mismo la escolaridad.

ITEMS	EDAD ALCANZADA
24.- Copiar una cruz	(4 años)
25.- Copiar un círculo	(4 1/2 años)
26.- Construir un puente con tres cubos	(3 1/2 años)
27.- Copiar un cuadrado	(5 1/2 años)
28.- Imitación de un cuadrado	(5 1/2 años)
29.- Dibujar un hombre (tres partes)	(5 1/2 años)
30.- Dibujar un hombre (seis partes)	(6 años)

TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

ITEMS	EDAD	PROBLEMA DE LENGUAJE	FRECUENCIA
24	TODAS LAS EDADES	10 niños	20
25	De 8 años a 10 años	8 niños	17
26	De 8 años a 10 años	8 niños	17
27	De 9 años a 10 años	3 niños	9
28	De 8 años a 10 años	8 niños	17
29	De 8 años a 10 años	8 niños	17
30	De 9 años a 10 años	3 niños	9

GRAFICA DE BARRAS



Se observa en la gráfica anterior que la estimulación es un factor que de cierta manera incide en el desarrollo de la manipulación de objetos, que dará como resultado un buen marcado y calcado de siluetas que culmina con el manejo del papel y lápiz.

AREA MOTOR GRUESA

Siendo el desarrollo motor una habilidad enriquecedora para el niño, desde el momento en que el cuerpo se preparará para gatear marchar y finalmente caminar, se lleva a cabo una maduración tanto muscular como cerebral, que lo llevará al manejo de espacio, tiempo y lateralidad, culminando el desarrollo intelectual y ayudando a consolidar el objeto (aprendizaje).

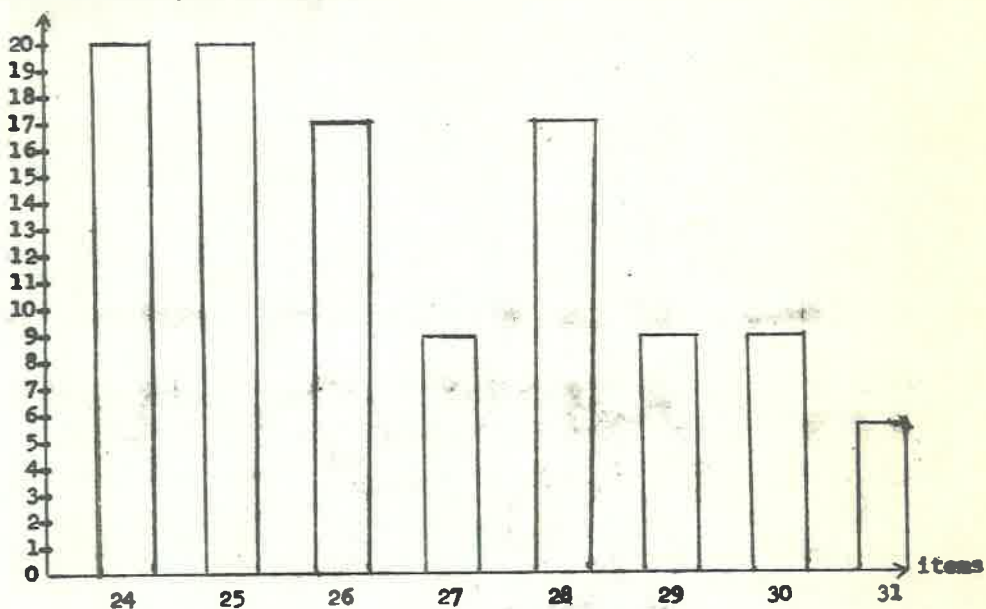
ITEMS	EDAD ALCANZADA
24.- Pedalear un triciclo	(3 1/2 años)
25.- Brincar ampliamente	(3 1/2 años)
26.- Equilibrio en un pie 5 seg.	(4 1/2 años)
27.- Equilibrio en un pie 10 seg.	(6 años)
28.- Brincar sólo en un pie	(5 1/2 años)
29.- Caminar punta-talón 8 pasos (ejemplo)	(6 años)
30.- Cachar una pelota	(5 1/2 años)
31.- Caminar punta-talón 8 pasos (sin ejemplo)	(5 años)

TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

ITEMS	EDAD	PROBLEMA DE LENGUAJE	FRECUENCIA
24	TODAS LAS EDADES	10 niños	20
25	TODAS LAS EDADES	10 niños	20
26	De 8 años a 10 años	8 niños	17
27	De 9 años a 10 años	3 niños	9
28	De 8 años a 10 años	8 niños	17
29	De 9 años a 10 años	3 niños	9
30	De 9 años a 10 años	3 niños	9
31	De 10 años	2 niños	6

GRAFICA DE BARRAS

Frecuencias (No. de niños)



Observándose en la gráfica un mal manejo de la estimulación ambiental que da como resultado un desfase de 3 1/2 años por debajo de la edad cronológica de los niños, creando así una deficiencia en el tono muscular, esquema corporal que lo llevará a una mala consolidación de la lateralidad que se reflejará en el manejo del cuaderno en la escuela.

AREA LENGUAJE

Un desarrollo inadecuado del manejo del lenguaje generará un - sentimiento de vergüenza y duda al hablar, pues no es un instrumen to de información y comunicación con el medio (siendo ésta su función), ya que aún cuando llega a identificar el objeto, no le es posible expresarse y definirlo adecuadamente, por lo que es importante que el niño interiorize (haga suyo) el objeto, ya que una - vez interiorizado lo comprenda y pueda describirlo con palabras - sencillas y confiadamente.

ITEMS	EDAD ALCANZADA
17.- Comprende posiciones	(4 1/2 años)
18.- Reconoce colores	(5 años)
19.- Elabora analogías	(5 1/2 años)
20.- Definición de palabras	(6 años)
21.- Composición de objetos	(6 años)

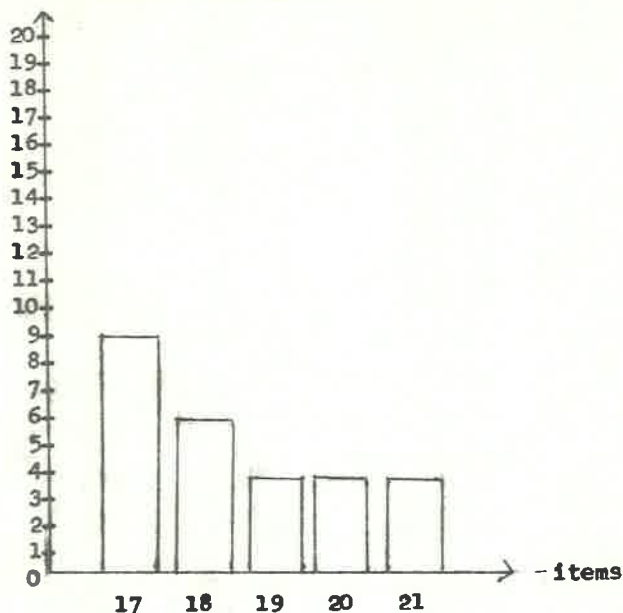
TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

ITEMS	EDAD	PROBLEMA DE LENGUAJE	FRECUENCIA
17	De 9 años a 10 años	3 niños	9
18	De 9 años a 10 años	3 niños	6 •
19	De 10 años	2 niños	4 •
20	De 10 años	2 niños	4 •
21	De 10 años	2 niños	4 •

Nota: • son los niños que no contestaron el ítem (dos niños)

GRAFICA DE BARRAS

frecuencias (No. de niños)



Se observa que la asimilación del lenguaje a través del contacto temprano y constante con el medio ambiente ha sido deficiente, ya que, los niños no tuvieron acceso a un intercambio que favoreciera su pensamiento y expresión verbal, dando como resultado una seguridad e independencia al expresarse y comunicar sus pensamientos, encontrándose desfase de 2 1/2 años a la edad cronológica, sin olvidarse que 9 niños no contestaron los items más elaborados, lo cual nos afirma lo dicho anteriormente.

AREA PERSONAL-SOCIAL

Está área permite al niño desde una edad temprana estar en contacto con su familia que será su primer relación con el medio social lo cual estimulará su imaginación y creatividad para llegar a solucionar algunos problemas, dando diferentes alternativas como respuesta, lo cual se reflejará al relacionarse en la escuela y el manejo de intercambio de experiencias con sus compañeros.

ITEMS	EDAD ALCANZADA
18.- Se lava y seca manos	(3 años)
19.- Juegos grupales	(3 1/2 años)
20.- Abotona	(4 1/2 años)
21.- Se viste con supervisión	(3 1/2 años)
22.- Se viste sin supervisión	(5 años)
23.- Se separa de la madre	(5 años)

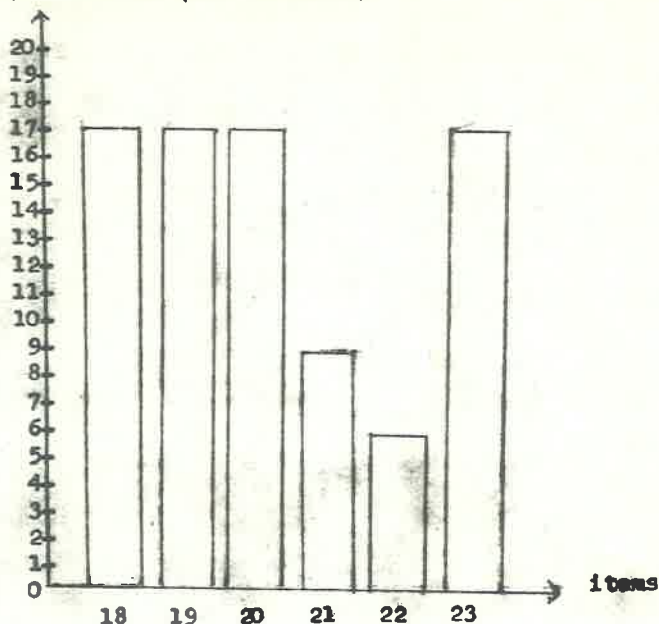
TABLA DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

ITEMS	EDAD	PROBLEMA DE LENGUAJE	FRECUENCIA
18	De 8 años a 10 años	8 niños	17
19	De 8 años a 10 años	8 niños	17 *
20	De 8 años a 10 años	8 niños	17 *
21	De 9 años a 10 años	3 niños	9
22	De 10 años	2 niños	6
23	De 8 años a 10 años	8 niños	17 *

Nota: * son respuestas que dieron los niños, lo cual no es muy confiable.

GRAFICA DE BARRAS

Frecuencias (No. de niños)



En la gráfica se observa que el manejo de independencia es bueno, ya que el niño por desenvolverse en un ambiente socioeconómico pobre, tiene que valerse por sí mismo desde una edad temprana, pues los padres trabajan y no hay quien los cuide, encontrando una pobreza de vocabulario, en cuanto a su edad cronológica de los niños se encuentran por debajo por 4 años.

Con lo analizado de cada área se puede concluir que los niños de grupo integrado A, se encuentran desfavorecidos en su estimulación temprana, elaborándose como apoyo un programa que englobe las áreas y tome en cuenta los recursos existentes.

CAPITULO IX
PROGRAMA PILOTO DE ESTIMULACION
TEMPRANA

Introducción

En base a los resultados obtenidos de la aplicación de la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver se elaboró un programa - piloto, como una alternativa para estimular el desarrollo del niño (de 7 a 10 años) y así ayudar a la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo (objeto de conocimiento) en el grupo integrado A.

Esté programa esta fundamentado en las experiencias cotidianas que rodean al niño en el ambiente escolar, conteniendo como marco de referencia los trabajos realizados por Hernán Montenegro (1979) en Chile y el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial.

El programa se trabaja en forma semanal abarcando las cuatro áreas (personal-social, motor fina, lenguaje y motor gruesa), durante una hora diaria, dedicando 15 minutos para cada área, cuando el niño fracase en alguna actividad debe retomarse para la siguiente semana en el área en que corresponda el trabajo de la actividad, - cada actividad debe trabajarse en forma conjunta con las actividades para casa (estó seria lo ideal, si es necesario se puede modificar siempre en beneficio del niño).

El trabajo realizado se registrará en una hoja de evolución - para permitirnos tener un control amplio acerca del avance del niño y trabajar así las áreas con mayor problema, pues se llevará un registro sistemático con cada niño.

En la hoja de evolución se anotará el nombre del niño, su edad el grupo y la fecha, al final firmará el examinador, si hay alguna anotación se realizará atrás de la hoja.

Encontrandose también la evaluación de las actividades en casa las cuales serán informadas por medio de la familia, logrando con estó cambiar la actitud de la familia dejando aún lado la idea de que sólo en la escuela se enseña y es obligación sólo de está institución

HOJA DE EVOLUCION

Nombre: _____

Edad: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

(✓) si realizó la actividad correctamente

(-) si no realizó la actividad correctamente

AREA	ACTIVIDADES EN LA ESCUELA		ACTIVIDADES EN LA CASA	
Personal-Social	1-----	7-----	1-----	7-----
	2-----	8-----	2-----	8-----
	3-----	9-----	3-----	9-----
	4-----	10-----	4-----	10-----
	5-----	11-----	5-----	11-----
	6-----	12-----	6-----	12-----
Motor-Fina	1-----	9-----	1-----	9-----
	2-----	10-----	2-----	10-----
	3-----	11-----	3-----	11-----
	4-----	12-----	4-----	12-----
	5-----	13-----	5-----	13-----
	6-----	14-----	6-----	14-----
	7-----	15-----	7-----	15-----
	8-----	16-----	8-----	16-----
	17-----		17-----	
Lenguaje	1-----	8-----	1-----	8-----
	2-----	9-----	2-----	9-----
	3-----	10-----	3-----	10-----
	4-----	11-----	4-----	11-----
	5-----	12-----	5-----	12-----
	6-----	13-----	6-----	13-----
	7-----	14-----	7-----	14-----

AREA	ACTIVIDADES EN LA ESCUELA		ACTIVIDADES EN LA CASA	
	1_____	8_____	1_____	8_____
	2_____	9_____	2_____	9_____
Motor	3_____	10_____	3_____	10_____
	4_____	11_____	4_____	11_____
	5_____	12_____	5_____	12_____
Gruesa	6_____	13_____	6_____	13_____
	7_____	14_____	7_____	14_____

Observaciones:

Objetivo General: Propiciar instrumentos (social, afectivo, cognitivo) para la estimulación de los procesos del desarrollo de tal manera que se favorezca el aprendizaje en el niño del grupo integrado A.

- Objetivos Particulares:**
- Estimular el desarrollo en el área motor coordinación del lenguaje y social.
 - Favorecer la adaptación al ambiente familiar y escolar.
 - Motivar a la familia en la participación del proceso de desarrollo y de aprendizaje escolar.

Las actividades siguientes se realizaron para trabajar en la escuela y casa, estimulando y reforzando la tarea educativa, y así lograr cambiar la actitud al trabajo de estimulación temprana, las actividades serán divididas para un mejor manejo por áreas pero deben trabajarse conjuntamente.

AREA PERSONAL-SOCIAL

Esta área ubica al niño en su medio ambiente tanto social como cultural y a pesar de ser la más estable (según los resultados observados en el capítulo VIII) se trabajará para proporcionar medios que ayuden al niño en su desenvolvimiento a futuro en el medio al cual pertenece.

- 1.- Participación en las labores de la casa: Con esta actividad se pretende crear conciencia acerca de la importancia de ayudar a formar un ambiente en el hogar más armónico y limpio.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- El niño exprese por medio de <u>m</u> ímica las tareas domésticas que realiza	- Sugerir a los padres asignen una tarea doméstica de acuerdo a su edad

- Narración de la tarea doméstica que se le asigno
- Estimular al niño para que realice su tarea con agrado **empleando material llamativo**
- Diga la tarea doméstica que más le gusta

- 2.- Identificación de cada miembro de la familia: Se pretende que se llegue a la plena identificación e importancia del lugar que ocupa cada miembro de la familia y así adquirir la conciencia de que lugar ocupa él.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|---|
| - Dibuje el niño los miembros de la familia | - Conversar sobre la importancia del respecto mutuo entre los miembros de la familia |
| - Imitación de cada miembro de la familia | - Presentarle fotografías de cada miembro de la familia |
| - Narración <u>por</u> parte del niño acerca del papel de cada miembro de la familia | |

- 3.- Identificación de los roles de los miembros de la familia: Que comprenda la importancia de desempeñar bien el trabajo que le a tocado como miembro de una familia y así aprecie los roles de los demás (conciencia de responsabilidad).

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|---|---|
| - Imitación del trabajo del padre | - Conversar acerca del trabajo de cada miembro de la familia |
| - Imitación del trabajo de la madre | - Comentar acerca de las diferentes ocupaciones que existen en la comunidad |
| - Imitación del trabajo que él realiza | |
| - Narración de una ocupación que le gusta más | |

- 4.- Participación en las actividades del ambiente escolar: La importancia de realizar todas las actividades escolares lo mejor posible **dentro de sus limitaciones..**

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Expresar con mímica lo que realiza en deportes	- Conversar acerca de la importancia de asistir y participar en las actividades de la escuela
- Expresar con mímica lo que realiza en honores a la bandera	- Guiarlo para que hable de lo que le gusta de la escuela
- Expresar con mímica lo que realiza en el salón de clases	

- 5.- Identificar los medios de transporte: El cuidado y buen uso de los transportes de la comunidad en beneficio de todos.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Presentarle al niño láminas con diferentes medios de transportes (carro,autobus,avión, tren,barco) pags. 114, 115	- Guiarlo a que conozca los medios de transporte de su comunidad
- Narración por parte del él acerca de los medios de transporte que conoce	
- Narración del medio de transporte que más le guste	

- 6.- Identificar los medios de comunicación social: El cuidado y buen uso de los medios de comunicación en beneficio de todos los miembros de la sociedad.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Presentar al niño los medios de comunicación social (teléfono,radio,televisión,periódico) pag. 115	- Mostrarle los medios de comunicación con que cuenta su comunidad

- Comente acerca del medio de comunicación social que conoce
- Comente la utilidad de los medios de comunicación social
- Crear conciencia acerca del buen uso y cuidados de los medios de comunicación social

7.- Practicar el baño e higiene así mismo el conocimiento del cuerpo: La importancia del buen uso del agua, así como la limpieza personal en beneficio de nuestra salud.

Actividades

en la
escuela

- Actuación del baño diario
- Conversar acerca de la importancía del baño diario

Actividades

en la
casa

- Familiarizar al niño con el -aseo de cara, cuello, cabeza, brazos, piernas, pies y genitales
- Permitir que el niño se bañe-solo bajo supervisión
- Aprovechar las oportunidades que se presenten para hablar acerca del baño

8.- Uso correcto del baño: El generar conciencia en el manejo ade-cuado de utensilios del cuarto de baño tanto en casa como en -la escuela.

Actividades

en la
escuela

- Preguntarle al niño como llega-a distinguir el baño de los niños y las niñas
- Conversar porque es importante el uso de la taza y no del piso
- Conversar la importancia de mantener siempre limpio el baño

Actividades

en la
casa

- Fomentar el uso de la taza de baño en forma correcta
- Fomentar el uso del papel hi-giénico

9.- Lavarse correctamente las manos: El cuidado de las manos como medida de prevención de enfermedades.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Actuar lo que realiza con sus manos antes de comer	- Fomentar la limpieza de las manos después de cada alimento
- Actuar lo que realiza con sus manos después de jugar	- Indicar el uso del jabón y la utilidad de éste en la limpieza
- Conversar de la importancia del lavado de las manos y el uso del jabón	-

10.- Limpieza en uñas: Fomentar al niño la limpieza en las manos y recortar las uñas, para tener menos posibilidades de acumular tierra y tener enfermedades.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Manejo de expresiones con las manos	- Dejar que el niño juegue con tierra para que observe como terminan sus manos
- Guiarlo a revisar sus manos	- Con supervisión dejar que el niño se corte las uñas
- Conversar acerca de la limpieza de las uñas	- Que observe y explique la diferencia entre uñas limpias y uñas sucias

11.- Limpieza de dientes: Crear conciencia de la higiene bucal para la conservación de sus piezas dentales.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Con mímica que represente como se lava los dientes	- Demostrar al niño el uso de cepillo y pasta de dientes

- Actuar en que ocasiones se lava los dientes
- Enseñarle porque es importante lavarse los dientes
- Permita que el niño se lave sólo la boca bajo supervisión
- Indicar al niño el lavado de dientes después de cada alimento
- Asigne un cepillo sólo para él niño
- Familiarizarlo con el odontólogo

12.- Uso del peine y cepillo: Fomentar el manejo adecuado de los instrumentos que ayudarán al arreglo personal.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|---|---|
| - Actuar a un niño despeinado | - Mostrarle al niño como se debe peinar |
| - Actuar a un niño peinado | - Permitir al niño que se peine solo frente al espejo |
| - Comenté el niño cuál actuación le gusto más | - Familiarizar al niño con el peine y el espejo |

AREA MOTOR FINA

Esta área nos ayudará a favorecer la coordinación senso-manual que es la base para la adquisición de un recortado y calcado de figuras que preparán al niño para la realización de grafías y la lectura misma.

1.- Escoger la línea más larga: Que realice ejercitación de la coordinación viso-manual.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|---|
| - Mostrarle al niño que es corto y largo (con listones de 1/2cm. y 1 cm) | - Maneje el tamaño de calles en cortas y largas |

- Identifique el niño la línea larga, pag. 116
- Explique cómo distinguió la línea larga

- Permita que el niño escoga la calle en que desea caminar diciendo si es corta o larga

2.- Copia del círculo: Manejo de percepción e identificación de la forma del círculo.

Actividades

en la escuela

- Formar en el aire un círculo
- Trazar en el piso un círculo
- Identificar un círculo en diferentes figuras (□, Δ, ○) pag. 116

Actividades

en la casa

- Mostrarle figuras redondas (platos, mesas, moldes etc.)
- Mostrarle frutas redondas (naranja, manzana etc.)
- Mostrarle monedas, aros etc.

3.- Copia del cuadrado: Manejo de percepción e identificación de la forma del cuadrado.

Actividades

en la escuela

- Formar en el aire un cuadrado
- Trazar en el piso un cuadrado
- Identificar un cuadrado en una serie de figuras (Δ, ○, □) pag. 116
- Copie un cuadrado

Actividades

en la casa

- Manejo de figuras cuadradas
- Presentarle al niño cuadernos en forma cuadrada

4.- Copia del triángulo: Manejo de percepción e identificación de la forma del triángulo.

Actividades

en la escuela

- Formar en el aire un triángulo

Actividades

en la casa

- Presentarle figuras triangulares

- Trazar en el piso un triángulo
- Identificar un triángulo en una serie de figuras (○, □, △) pag. 117
- Copia de un triángulo

5.- Identificar tamaños: Reforzar la constancia perceptual de tamaño.

Actividades
en la
escuela

- Actué el niño con las manos - grande, mediano y chico
- Localize objetos chicos en el salón
- Localize objetos medianos en el salón
- Localize objetos grandes en el salón

Actividades
en la
casa

- Orientarlo al manejo de objetos grandes, medianos y chicos
- Presentarle frutas de diferentes tamaños para que identifique los conceptos de grande, mediano y chico

6.- Identificar objetos cotidianos: Discriminar e identificar los objetos cotidianos de su medio ambiente.

Actividades
en la
escuela

- Mostrarle al niño una lámina con los objetos para que los identifique (casa, mesa, silla, llave, puerta, ventana, cama, plato, vaso, cuchara) pags. 117, 118
- Pedir que explique el uso de cada objeto

Actividades
en la
casa

- Indicar al niño la utilización de los objetos cotidianos de la casa
- Pedirle que nos explique lo que comprendio

7.- Ensamblar piezas: Reforzamiento y estimulación de manipulación de objetos.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|--|
| - Mostrarle al niño un rompecabezas y lo manipule pag. 118 | - Permitir al niño observe el ensamble de la licuadora |
| - Permitirle al niño que arme el rompecabezas | |
| - Pedirle que explique como cree que se arme una mesa | |

8.- Concepto Figura-Fondo: Ejercitar el concepto y percepción de figura-fondo.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|---|---|
| - Presentarle al niño dibujos de objetos (casa, mesa, silla, llave, puerta, ventana, cama, plato, vaso, cuchara) pags. 119, 120 | - Mostrarle al niño su sombra cuando se observe |
| - Presentarle al niño las sombras de los objetos | |
| - Pedirle que localize a cada dibujo su sombra | |

9.- Identificación de colores: Estimulación de la percepción de la identificación de colores.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|---|
| - Presentarle dibujos de objetos con los colores rojo, azul, amarillo, blanco y negro pag. 121 | - Orientar al niño a identificar frutas por su color |
| - Mencione objetos que conozca con estos colores | - Orientar al niño a identificar objetos por su color |
| | - Orientarlo a identificar colores en las flores |

10.- Identificación de formas: Estimulación de la constancia perceptual de la forma.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Presentarle al niño una lámina con dibujos en el cual se encuentren el cuadrado, círculo y triángulo pag. 121	- Mostrarle en la casa objetos cuadrados, circulares y triangulares
- Identificar cuadrado, círculo y triángulo	- Mostrarle en la calle objetos cuadrados, circulares y triangulares.
- Pedirle que los encierre	

11.- Identificar arriba-abajo: Estimular la relación e identificación de espacio en el medio.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle al niño que ponga una pelota arriba del escritorio	- Pedirle al niño cosas por su nombre mencionando si se encuentra arriba o abajo
- Pedirle al niño que ponga una pelota abajo del escritorio	
- Pedirle al niño que se coloque arriba del escritorio	
- Pedirle al niño que se coloque abajo del escritorio	

12.- Identificar atrás-adelante: Estimular e identificar la relación espacial del cuerpo.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle al niño que ponga la pelota atrás del escritorio	- Todos los útiles escolares maneja los atrás - adelante

- Pedirle al niño que ponga la pelota abajo del escritorio
- Pedirle al niño se coloque arriba del escritorio
- Pedirle al niño se coloque abajo del escritorio

13.- Identificar adentro-afuera: Identificación de posición con relación al espacio en el medio.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|---|--|
| - Pedirle al niño coloque la <u>pe</u> lota afuera del salón | - Pedirle al niño que coloque la ropa sucia adentro del bote de ropa |
| - Pedirle al niño coloque la <u>pe</u> lota adentro del salón | - Pedirle al niño que ponga <u>afue</u> ra del bote la ropa limpia |
| - Pedirle al niño se coloque <u>afue</u> ra del salón | |
| - Pedirle al niño se coloque <u>aden</u> tro del salón | |

14.- Identificar ancho-angosto: Ejercitación de la discriminación visual en patrón.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|---|--|
| - Presentarle caminos anchos y <u>an</u> gostos. pag. 122 | - Presentarle correas para que seleccione anchas y angostas |
| - Pedirle que señale con el dedo cual es el ancho | - Seleccione calles anchas y <u>an</u> gostas para su identificación |
| - Pedirle que señale con el dedo cual es el angosto | |
| - Pedirle que dibuje figuras <u>an</u> chas y angostas | |

15.- Identificar igual: Estimular la noción de cantidad de igual.

Actividades

en la
escuela

Actividades

en la
casa

- Mostrarle tres pelotas y que tome las iguales
- Aproveche toda oportunidad para el manejo de concepto de igual
- Mostrarle lámina con dibujos y seleccione los iguales, pag.122

16.- Identificar mucho, poco, nada: Estimular la ejercitación de noción de cantidad.

Actividades

en la
escuela

Actividades

en la
casa

- Presentarle dibujos iguales y que identifique mucho, poco, nada, pag. 123
- Manejo de semillas para mucho poco y nada

17.- Identificar mayor y menor: Estimular el manejo de seriación de objetos de mayor a menor por correspondencia.

Actividades

en la
escuela

Actividades

en la
casa

- Presentarle al niño una lámina con un niño mayor y menor para que identifique estos conceptos pag. 124
- Permitir al niño el manejo de monedas en cuanto a su valor relacionado con mayor y menor
- Presentarle al niño una tarjeta con dibujos para que identifique donde hay mayor o menor número de elementos, pag. 123
- Motivar al niño para que explique, porque su selección.

AREA LENGUAJE

Está área ayuda al desenvolvimiento adecuado del niño en la sociedad por medio de la capacidad de hablar y hacerse comprender para llevar una vida útil y feliz.

- 1.- Vocabulario: Estimular la identificación de animales y transportes comunes en forma verbal

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Presentarle una lámina para que la actúe (burro, camión, gato, pajarito, león, avión). pags. 125, 126	- Explicación de todos los objetos de la casa
- Explique el niño cada dibujo de la lámina	- Explicación de los útiles escolares (lápiz, goma, cuaderno, libro, sacapunta)

- 2.- Obedecer ordenes: Estimular su memoria auditiva inmediata

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle que imite a un militar	- Qué el niño realice recados de los padres
- Pedirle que imite a su papá	- Estimularlo hacer la tarea
- Pedirle que imite a su mamá	- Estimularlo hacer su tarea doméstica
- Pedirle que salga del salón	
- Pedirle que entre al salón	

- 3.- Uso de plural: Estimular el manejo de instrucciones por medio de la memoria auditiva inmediata.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle que dibuje un lápiz y unos lapices	- Manejo de muchos por medio de semillas, frutas, objetos etc.

- Pedirle que dibuje un cuaderno y unos cuadernos
- Explicar el porque dibujo muchos cuando se menciono unos

4.- **Concepto frío-caliente: Identificación situaciones de acuerdo a su marco de referencia.**

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Actuar que prendas utiliza cuando hace frío	- Permitirle al niño que observe cuando se calienta alguna comida
- Actuar que prendas utiliza cuando hace calor	- Permitirle que observe que sucede cuando algún alimento se encuentra en el refrigerador
- Presentarle un dibujo con el concepto de frío. pag. 127	
- Presentarle un dibujo con el concepto de caliente. pag. 127	

5.- **Comprensión de preposiciones: Estimular el uso adecuado de indicaciones por medio de la memoria auditiva.**

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle al niño que ponga la pelota sobre la mesa	- Trabajar los objetos cotidianos con los términos sobre, debajo, enfrente y detrás
- Pedirle al niño que ponga la pelota debajo de la mesa	
- Pedirle al niño que ponga la pelota enfrente de la mesa	
- Pedirle al niño que ponga la pelota detrás de la mesa	

6.- Analogías opuestas: Identificación de conceptos de acuerdo a - su marco de referencia.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Pedirle al niño que conteste - - Reforzar el trabajo en casa lo siguiente:
- . El fuego es caliente el hielo es _____
 - . Mamá es mujer, papá es _____
 - . El caballo es grande, el ratón es _____

7.- Definición de palabras: Estimular el manejo de objetos de acuerdo a su pertenencia.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Estimular al niño que exprese para que sirven, de que están hechos los siguientes objetos: pelota, escritorio, casa, barda cortina, llave, puerta, ventana
pags. 128,129,130,131
- Orientar al niño a que pida in formación acerca de lo que le rodea

8.- Composición de objetos: Estimular el conjunto de objetos atendiendo al uso.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Presentarle al niño una lámina con objetos para que indique de que material están hechos - (cuchara, zapato y puerta)
pag. 131
- Mostrarle al niño los utensilios para comer y comentar del material de que están hechos
- Mostrarle al niño objetos de la casa y estimularlo a qué pregunte acerca de qué material está hecho

9.- Narración de lámina: Estimular el manejo de conceptos de acuerdo a un punto de referencia.

- | | |
|--|--|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentarle al niño una lámina incompleta para que la termine de elaborar. pag. 131 - Estimular al niño a crear una historia y dibujarla | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular al niño que narre sus experiencias escolares - Estimular al niño que narre sus experiencias en el juego |
|--|--|
- 10.- Narración con un elemento: Ayudar al niño a expresarse por medio de la imaginación.

- | | |
|--|---|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrarle al niño un dibujo pidiendo que diga que es (perro) pag. 132 - Pedirle realice una historia con el dibujo - Pedirle que dibuje su historia | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular al niño que cuente una historia partiendo de sus juguetes o juego preferido |
|--|---|
- 11.- Narración con dos elementos: Estimular la expresión por medio de estímulos exteriores.

- | | |
|--|---|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrarle al niño dos dibujos pidiendo que diga que son (árbol casa), pag. 132 - Pedirle realice un cuento con los dibujos - Pedirle que dibuje su cuento | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular al niño a narrar todas sus experiencias |
|--|---|

- 12.- Narración de lámina sin color: Estimular la expresión por medio de la imaginación.

Actividades

Actividades

- | | |
|---|--|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrarle un dibujo para que-
narré lo que ve, pag. 132 - Pedirle que indique que color
le gusta para la lámina y por
qué <p>13.- Indicar ayer, hoy, mañana: Estimular las nociones temporales
y espaciales</p> | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear conciencia acerca de la
participación por medio del -
lenguaje |
|---|--|

- | | |
|--|--|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntarle que es lo que le -
gusta de la escuela - Que dibuje lo que le gusto de
la escuela un día anterior - Estimularlo a que dibuje que
le gustaría hacer - Estimularlo a que dibuje que -
fué lo que hizo ayer <p>14.- Identificar mañana, tarde, noche; Identificar y estimular las
nociones de ubicación tempo-espacial.</p> | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimularlo a que plátique el
juego del día anterior - Estimularlo que plátique a que
jugó en la escuela - Estimularlo a que platiqué a
que quiere jugar al otro día |
|--|--|

- | | |
|---|---|
| <p>Actividades
en la
escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrarle al niño una lámina -
con un niño levantandose - Mostrarle al niño una lámina -
con un niño comiendo - Mostrarle al niño una lámina -
con un niño acostandose - Pedirle que explique todas las
láminas. pag. 133 | <p>Actividades
en la
casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar los horarios de las
actividades domésticas |
|---|---|

AREA MOTOR GRUESA

Favorece el proceso del desarrollo motor y el equilibrio del - cuerpo, que lo llevará al dominio del medio ambiente.

1.- Identificar esquema corporal: Estimular el concepto de identificación de su propio cuerpo.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Guiarle al niño a que dibuje— lo que crea es su cuerpo	- Invitar al niño a que se observe en el espejo
- Orientarlo a que señale las partes de su esquema corporal (cabeza, oídos, cuello, brazos, manos, tronco, piernas y pies)	- Señale cada parte de su cuerpo que conoce por su nombre
- Señale en su cuerpo estas partes	- Darle al niño revistas para que recorte figuras humanas
- Trabaje con rompecabezas del - esquema corporal. pag. 133	

2.- Identificar el esquema corporal en patrón cruzado: Estimular - el manejo de las partes de su cuerpo en otra persona.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Solicitar al niño que menciones las partes del cuerpo en el - entrevistador señalándolas	- Pedir al niño que las partes - que observa en su cuerpo, las encuentre en el cuerpo de su papá, mamá y hermanos
- Guiarlo para que señale en dibujos las partes del cuerpo	

3.- Ubicar su cuerpo en el espacio: Ubicación de la posición de objetos con relación a su cuerpo.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|---|
| - Motivar al niño a que diriga su brazo hacia adelante, atrás, abajo, arriba de sí mismo | - Pedirle que camine hacia atrás y adelante |
| - Pedirle que diriga su cabeza hacia atrás y adelante | - Pedirle que pase por debajo y encima de la mesa |
| - Pedirle se ubique adentro y afuera de un círculo dibujado en el piso | |

4.- Control del equilibrio de su cuerpo: Manejar el equilibrio de su cuerpo sobre su pie, en el manejo de su cuerpo.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|--|
| - Pedirle que camine sobre la punta y talón de los pies | - Invitar al niño que camine libremente de espacio y aprisa |
| - Orientarlo a caminar en cunclillas | - Invitarlo a caminar bajando y subiendo las escaleras |
| - Caminar con un sólo pie un laberinto dibujado en el piso | - Invitarlo a caminar en la banqueta con un sólo pie |

5.- Caminar punta-talón hacia atrás: Estimular el manejo de seguridad en su propio cuerpo.

- | Actividades
en la
escuela | Actividades
en la
casa |
|--|---|
| - Pedirle al niño que identifique la punta de su pie | - Camine el niño sin zapatos hacia atrás con pasos cortos |
| - Pedirle al niño que identifique el talón de su pie | |
| - Pedirle al niño que camine hacia atrás | |
| - Invitarlo a que camine punta-talón hacia atrás | |

6.- Uso de las partes del esquema corporal: Estimular la identificación de las partes de su esquema corporal por su uso.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Pedirle al niño que se toque sus ojos y mencione para que sirven
- Pedirle al niño que se toque su nariz y mencione para que sirve
- Pedirle al niño que se toque sus oídos y mencione para que sirven
- Pedirle al niño que se toque su boca y mencione para que sirve
- Observar su cara en el espejo
- Señale sus ojos, oídos, nariz y boca
- Observe su cuerpo en el espejo
- Mencione las partes de su cuerpo

7.- Identificar lateralidad con las manos: Estimular la práctica de la lateralidad con las manos.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Invitar a que la mano derecha dibuje
- Invitar a que con la mano derecha toque la parte izquierda de su cuerpo y viceversa
- Abrir y cerrar las manos
- Agarrar objetos alternando las manos

8.- Identificación en su cuerpo derecha-izquierda: Estimular el manejo de derecha e izquierda en su cuerpo.

Actividades
en la
escuela

Actividades
en la
casa

- Pedirle al niño que salte en un mismo lugar alternando los pies
- Colocar cintas de diferentes colores a cada mano para que identifique derecha-izquierda

Actividades

en la
escuela

- Pedirle que levante la pierna derecha y después izquierda
- Acostar al niño en el suelo - y levante la pierna izquierda y el brazo derecho y viceversa

Actividades

en la
casa

- Permita que salte libremente
- Salte en un mismo lugar con un solo pie
- Suba y baje escaleras alternando los pies

9.- Lateralidad con los ojos: Estimular la práctica de la lateralidad con los ojos.

Actividades

en la
escuela

- Mostrarle al niño láminas de - derecha a izquierda y viceversa para que narre . pag. 134

Actividades

en la
casa

- Mover los ojos de derecha a izquierda de acuerdo a indicación
- Mirar con un ojo por un tubo - sin fondo alternando

10.- Lateralidad en el cuerpo: Identificar la lateralidad a partir de su propio cuerpo.

Actividades

en la
escuela

- Caminar hacia la izquierda
- Caminar hacia la derecha
- Brincar sólo en el pie izquierdo doblando la mano derecha
- Brincar sólo en el pie derecho doblando la mano izquierda

Actividades

en la
casa

- Pedirle al niño que se arrastre hacia la derecha e izquierda
- Pedirle que ruede su cuerpo - hacia la derecha e izquierda

11.- Saltar obstáculos: Manejo de su cuerpo de acuerdo a situaciones.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Pedirle que imite saltos de diferentes animales (rana, conejo, canguro)	- Pedirle al niño que salte sobre un juguete
- Pedirle que salte siguiendo un ritmo (1,2,3 salto etc.)	- Pedirle al niño que salte sobre un banco pequeño
- Salte un obstáculo del piso (cubo)	

12.- Identificar elementos del lado izquierdo-derecho: Manejo de la teralidad derecha-izquierda de acuerdo a indicaciones.

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Presentarle al niño una lámina con dibujos de casas y carros hacia la derecha e izquierda y que describa. pag. 134	- Permitir que el niño maneje objetos del lado derecho-izquierdo y viceversa
	- Permitir al niño que localice establecimientos en las calles por ubicación derecha-izquierda

13.- Subir escaleras del lado izquierdo: Habilidad psicomotriz con el manejo de sus miembros inferiores (lado izquierdo).

Actividades en la escuela	Actividades en la casa
- Que el niño señale su pie y mano izquierda	- Estimular al niño en su manejo de izquierda-derecha
- Invite al niño subir escaleras con el pie izquierda	

14.- Bajar escaleras del lado derecho: Habilidad psicomotriz con -
el manejo de miembros inferiores (lado derecho).

Actividades

en la
escuela

- Que el niño señale su pie y mano derecha
- Invite al niño a bajar esca
leras con el pie derecho

Actividades

en la
casa

- Estimular al niño en su manejo de derecha-izquierda

En el apéndice se presenta el material gráfico que es complemen
to en la aplicación, el cual marca el área e ítem al que pertenece.

CONCLUSIONES

Aunque hay evidencias de la existencia de numerosas investigaciones acerca del desarrollo del niño en los grupos socioeconómicos desventajados, los cuales son aplicadas en el extranjero y estandarizadas posteriormente para los niños mexicanos en el mejor de los casos, sin profundizar el trabajo en la Educación Especial en México, con un enfoque hacia el Grupo Integrado A, donde se manejan ciertas características propias a estos grupos (repetidores de 1ro. común de primaria, edad entre 7 y 10 años, algunos con problema de lenguaje) aunado a los de la Comunidad (alcoholismo, drogadicción, madres solteras, menores que trabajan etc.).

Los estudios no podrían aplicarse a las condiciones ambientales donde se encuentran inmersos los niños y que obstaculizan su aprendizaje, por lo que fué necesario retomar y explicar los diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo integral y de qué manera pueden afectar al aprendizaje la deficiencia en la estimulación de las áreas del desarrollo.

Aún cuando esté programa de estimulación temprana es sólo una propuesta de trabajo, se intenta establecer que es posible prevenir el retraso en el desarrollo y así mismo en el aprendizaje cuando es consecuencia de la pobreza del medio socioeconómico bajo (con las características mencionadas en la investigación) mediante la concientización de los maestros y de la familia en realizar un trabajo constante de estimulación temprana sin importar la edad, ya que todo lo que se realice será en beneficio del desarrollo y aprendizaje del niño.

El programa Piloto de Estimulación Temprana está realizado en base a las características observadas y graficadas de la aplicación de la Prueba de Escrutinio del Desarrollo de Denver, tomando -

en cuenta la realidad social del niño que influye en las áreas del desarrollo.

Por lo observado en los resultados de la investigación la población socioeconómica baja tiende a presentar problemas en el aprendizaje por no contar con una buena estimulación temprana a tiempo y rica que prepare al niño a la adquisición de la lengua escrita y el cálculo, ya que la edad máxima de adquisición de estas habilidades en el grupo de estudio está por debajo de la edad cronológica, lo cual refleja la existencia de una estimulación deficiente, dada las condiciones del medio socioeconómico y psicológico que rodean al niño.

Durante la investigación existieron una serie de limitaciones que se creen pertinentes mencionar:

- No existen muchos trabajos e información de los mismos acerca de la estimulación temprana en la educación especial en grupo integrado A.
- El espacio físico para trabajar en las escuelas es muy reducido ya que no cuentan con lugares adecuados para este tipo de trabajo.
- El tiempo destinado para cada sesión debe de ser flexible ya que debido a factores externos se interrumpen las sesiones creando fallas en la atención del niño.
- La disponibilidad de la maestra de grupo para el trabajo, de la familia y del niño mismo.

Para la realización de otra investigación sobre estimulación temprana se recomienda tomar en cuenta las características de la comunidad en la cual se trabajará para generar efectos no tan sólo en el niño sino en los hermanos y otros familiares tratando de modificar la comunidad, características que ayudan a cambiar el manejo, dejando abierta la posibilidad de una investigación a futuro en cuanto a todos los cambios que se operan en el niño, en su familia y en su grupo social, en beneficio de su aprendizaje.

Se debe realizar el trabajo en forma individual ó en grupos pequeños, para percibir mejor y de manera más clara los adelantos ó retrocesos de cada niño, el material debe ser vistoso, llamativo para que el niño se sienta invitado al trabajo, cada sesión debe ser rodeada de un ambiente agradable y de confianza entre la maestra y el niño, maestra y el padre, el padre y el hijo.

Se intercambien experiencias de trabajo entre maestra y padres dando retroalimentación a cada actividad para enriquecer ó modificar lo que sea necesario de acuerdo a la experiencia del trabajo diario y en beneficio siempre del niño, para lograr tener una estimulación adecuada e integral, siendo uno de los objetivos que se logro además en la investigación se observó que la conducción adecuada del padre e informandole acerca de cada área y el beneficio del trabajo de está su cooperación es incondicional, así como al profesor, concientizandolo que el trabajo es parte integral del apoyo pedagógico que le brinda al niño y no una parte segmentada que se debe trabajar cuando sobra tiempo ó no se tiene preparada alguna actividad, sin olvidarnos del punto clave que es el niño el cual coopera siempre que se le brinde confianza y se le impulse a la superación de sus fallas, logrando los objetivos de este programa y obteniendo beneficios que no solamente inciden en el ambiente escolar del niño sino en su ambiente familiar y social en que se encuentra inmerso.

Dando como resultado una educación integral que ofrece oportunidades para superarse no tan solo a nivel educativo, sino a todos los niveles, favoreciendo así la relación escuela-familia-comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Num.5 Dic. 1984.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana, México Ed. UNICEF, Num.6 Abril 1985.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Num.8 Mayo 1986.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Num.10 Mayo 1987.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Num.11 Octubre 1987.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Num.13 Octubre 1989.
- ALTERNATIVAS. "María Eugenia Linares". Coordinadora de PROCEP, Programa Regional de Estimulación Temprana. México Ed. UNICEF, Boletín Num.2 Octubre 1983.
- BOWLEY, John, Cuidado Materno y Amor. Tr. de Margarita Montero México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981.
- BLEGER, José, Psicología de la conducta. Buenos Aires, Ed. Paidós 1985.
- BRECKERRIDGE, Murphy, Crecimiento y desarrollo del niño. 8 ed. México Ed. Interamericana, 1973.
- COROMINAS, Beret F. Fundamentos Neurológicos del comportamiento. Barcelona, Ed. Oikos-tau, 1977.
- CHATEAU Jean y Chavin René, Tratado de Psicología del Niño. Num.3. Infancia animal. Infancia humana. Tr. de Ana Ma. Llopis Paret. 2 ed. Madrid, Ed. Morata, 1979.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Desarrollo Afectivo del niño. México, Ed. S.E.P., 1985.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. La educación especial en México. México, Ed. S.E.P., 1985.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, Ed. S.E.P., 1982.

- FERREIRO E. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 1980.
- FURTH, Hans G. Las ideas de Piaget. Buenos Aires, Ed. Kapeluzs, - 1979.
- FURTH, Hans G. y H. Wachs. La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires, Ed. Kapeluzs, 1978.
- GESELL, Arnold. El niño de 1 a 4 años. Tr. de Eduardo Loedel y Luis Fabricant, México, Ed. Paidós, 1984. ✓
- GESELL, Arnold. Psicología evolutiva de 1 a 16 años. Tr. de Eduardo Loedel y Luis Fabricant, Argentina, Ed. Paidós, 1980. ✓
- GESELL, Arnold y Amatruda Catherina. Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Tr. Bernardo Serebrinsky, - México, Ed. Paidós, 1985.
- GISPERT, Carlos. Psicología infantil y juvenil. 2 ed. Barcelona, Ed. Oceano, 1981.
- KELLER, Heide. Et al, Programa Regional de Estimulación Temprana. UNICEF. Tres investigaciones que vinculan a América-Latina con Europa. Chile, Ed. UNICEF, 1981.
- L. Joseph Stone y Joseph Church. Niñez y adolescencia. 6 ed. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979.
- LAGRANGE, George. Educación Psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años. Tr. de Roser Berdagua. 2 ed. Barcelona Ed. Fontanella, 1978.
- LAUNAY, Clément y Borel Maissonny S. Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Tr. de Jorge Perelló, 2 ed. Barcelona, Ed. Masson, 1984.
- LIUBLINSKAIA, A. Desarrollo psíquico del niño. México, Ed. Grijalbo, 1971.
- MAIER, H. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Buenos Aires, Ed. Amorrotu, 1979. ✓
- MALRIEU, Philippe y Malreu Suzanna. Tratado de Psicología del Niño. Num. 5. Formación de la personalidad. Tr. fr Dolores Blasco, Madrid, Ed. Morata, 1975.
- MARTINEZ R. y Novan N. J. La salud y el adolescente. México, Ed. - Paidós, 1980.
- Mc. Guigan F.J. Psicología Experimental. Enfoque metodológico. Tr. Ana Ma. Fabre y del Rivero, 2 ed. México, Ed. Trillas, 1976.
- MERANI, Alberto. Psicología de la edad evolutiva. 2 ed. Barcelona, Ed. Grijalbo, 1980.

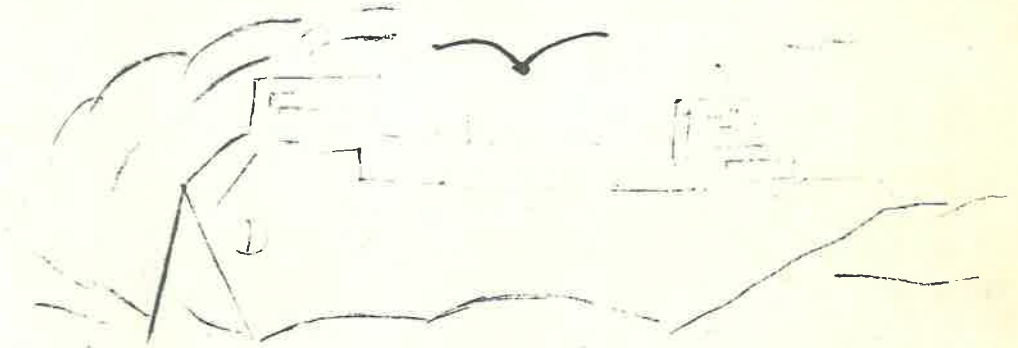
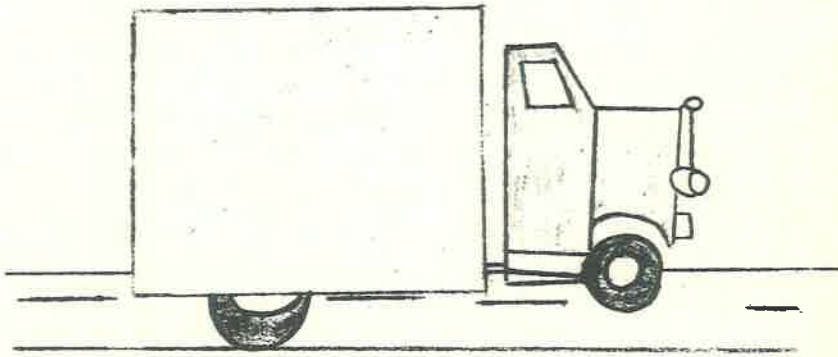
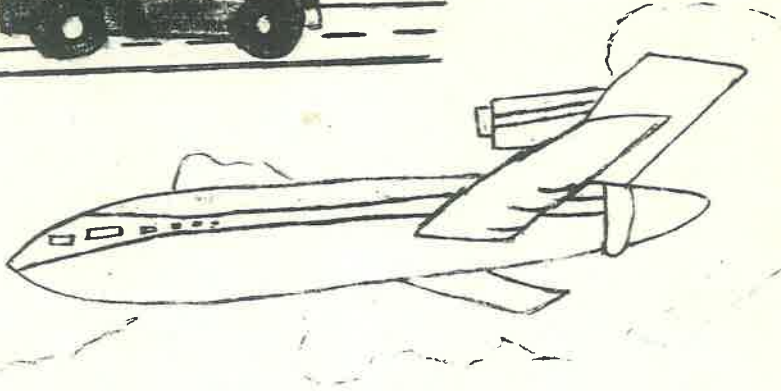
- MONTENEGRO, Arriagada Hernán. Et al: Estimulación Temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Chile, Ed. UNICEF-CEPAL, 1976. ✓
- MONTERRAT, Anton. La psicomotricidad en el parvulario. 2 ed. Barcelona, Ed. LAIA, 1980.
- NARANJO, Carmen. Programa Regional de Estimulación Temprana de UNICEF Algunas Lecturas y trabajos sobre estimulación temprana México, Ed. UNICEF, 1981. ✓
- NARANJO, Carmen. Programa Regional de Estimulación Temprana de UNICEF Mi niño de 0 a 6 años. 2 ed. México, Ed. UNICEF, 1987. ✓
- NARANJO, Carmen. Programa Regional de Estimulación Temprana de UNICEF Por favor cuidenme bien. México, Ed. UNICEF, 1978. ✓
- NARANJO, Carmen. Ejercicios y juegos para mi niño de 0 a 3 años. 4 ed. Guatemala, Ed. Piedra Santa-UNICEF, 1982. ✓
- NARANJO, Carmen. Ejercicios y juegos para mi niño de 3 a 6 años. 3 ed. México, Ed. UNICEF-PROCEP, 1987. ✓
- NIETO, Ríos Guadalupe. Una guía para estimular los primeros años del desarrollo del niño. México, Ed. Aguirre y Beltrán, 1986. ✓
- OSTERRIETH, Paul A. Psicología infantil. 10 ed. Madrid, Ed. Morata, - 1981.
- OSTERRIETH, P.A. y Oceron P. Tratado de psicología del niño. Num. 6. Los modos de expresión. Tr. de Dolores Blasco, Madrid, Ed. Morata, 1979.
- PHILLIPS, John. Los orígenes del intelecto según Piaget. 19 ed. Barcelona, Ed. Fontanella, 1972.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona, Ed. Seix Barral 1984. ✓
- PIAGET, Jean y Inhelder Barbel. Psicología del niño. Tr. de Luis - Hernández Alfonso, 8 ed. Madrid, Ed. Morata, 1978.
- PROGRAMA REGIONAL DE ESTIMULACION PRECOZ-PROCEP. Curriculum de estimulación precoz. Guatemala, Ed. UNICEF-PIEDRA SANTA, - 1981.
- RODRIGUEZ, Audián Lourdes. Et al: Programa Regional de Estimulación Temprana. Zona indígena. México, Ed. UNICEF-SEP, 1981.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. El sistema decimal de numeración. México, Ed. D.G.E.E., 1987.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Los grupos integrados. México, Ed. S.E.P., 1984.
- SHAW, Charles R. Psiquiatría infantil. Tr. de Luis Augusto Méndez. México, Ed. Interamericana, 1979.

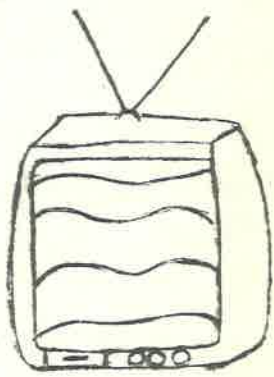
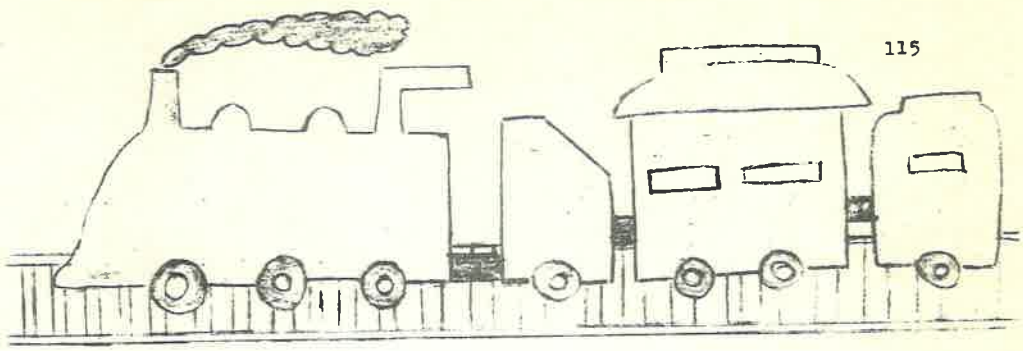
- SINGER, Anna. Psicología infantil. Tr. de Carlos Gerhard Ottewaelder México, Ed. Interamericana, 1975.
- SPITZ, P.A. El primer año de vida del niño. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1979.
- TORBET, Marianne. Juegos para el desarrollo motor. México, Ed. Pax, 1985.
- WALLON, Henri. La evolución psicológica del niño. Tr. de Patricia - Canto, Buenos Aires, Ed. Psique, 1979. ✓

A P P E N D I C E

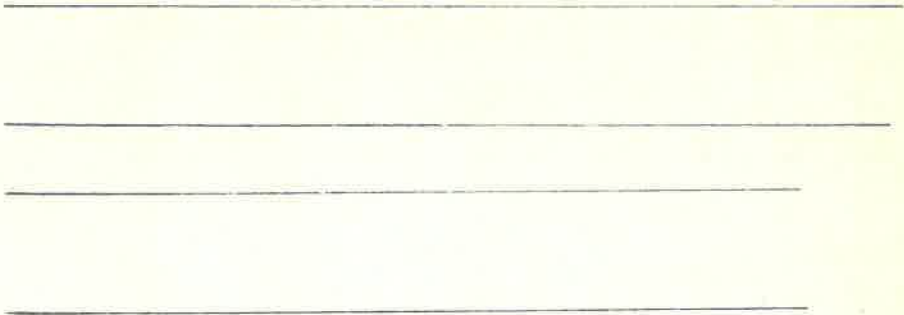


Área personal-
social
item - 5

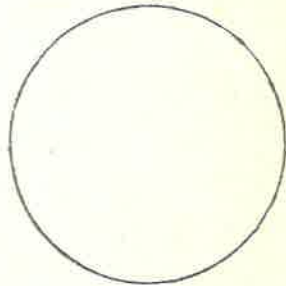
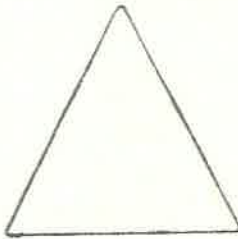
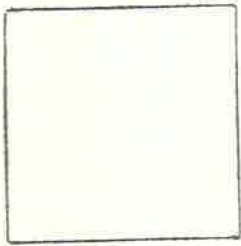




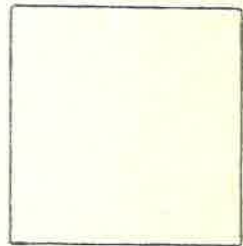
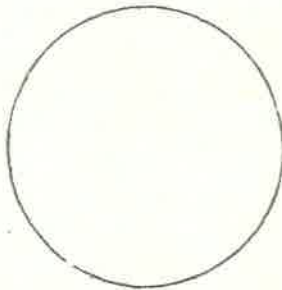
Area personal-social
item - 6



área motor fina item - 1



área motor fina item - 2

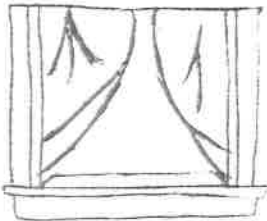
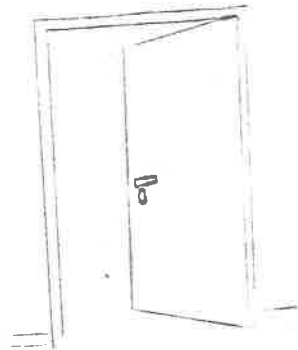
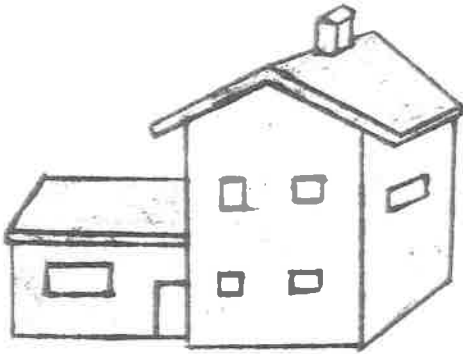
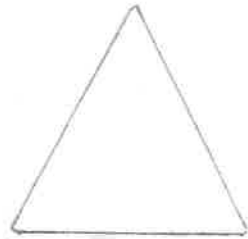
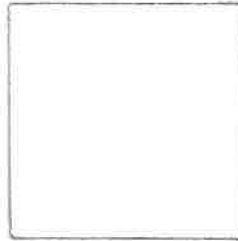
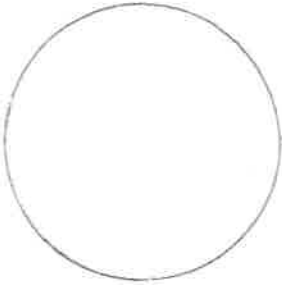


área motor fina item - 3

Área motor fina

item - 4

117



Área motor fina

item - 6



área motor fina

item - 7

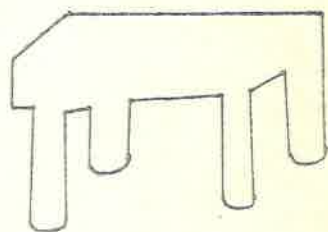
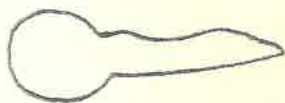
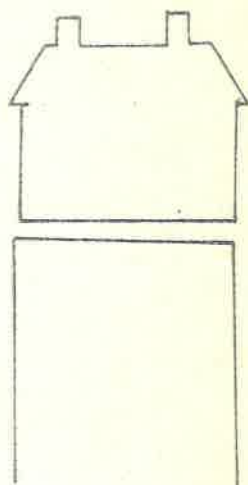
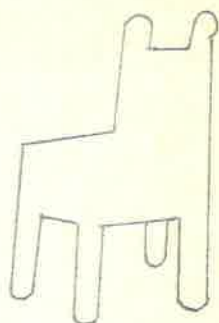
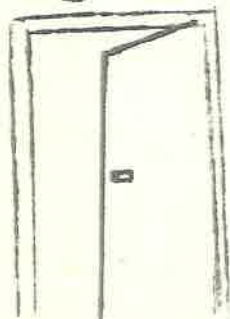
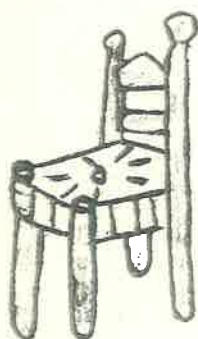
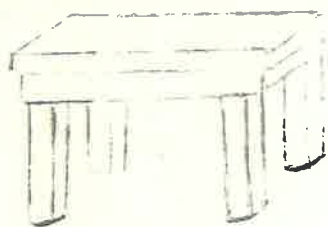


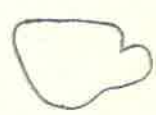
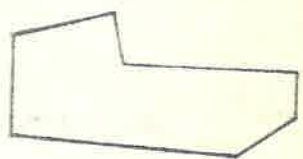
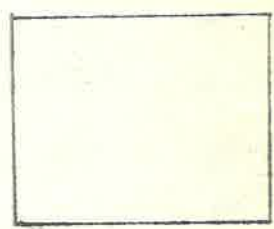
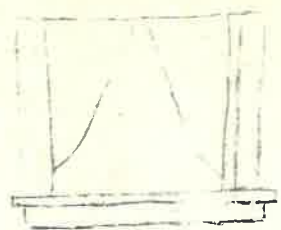


área motor fina

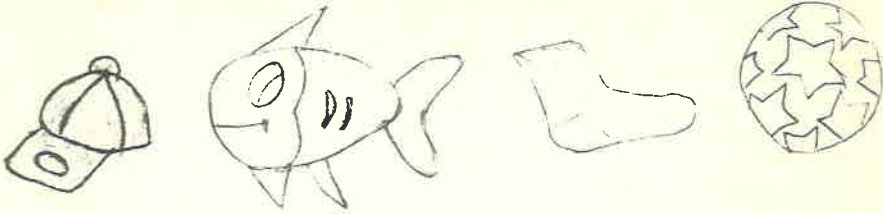
item - 7



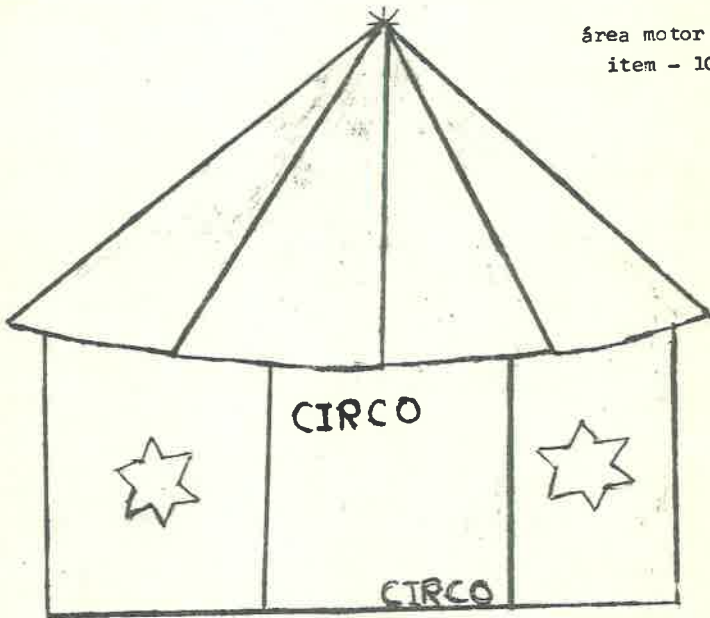




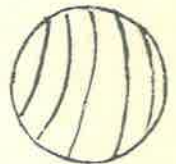
area motor fina
item - 8

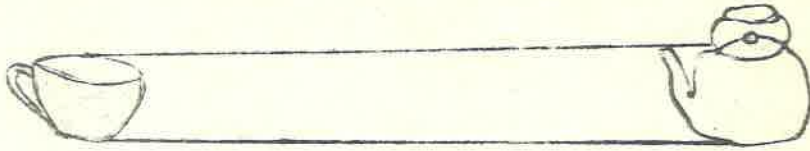


área motor fina item - 9

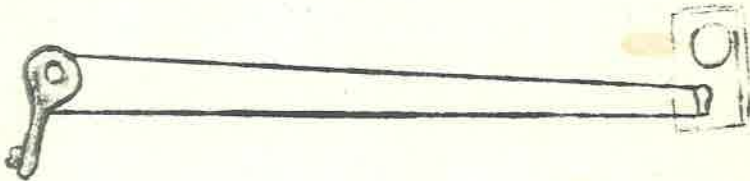


área motor fina
item - 10

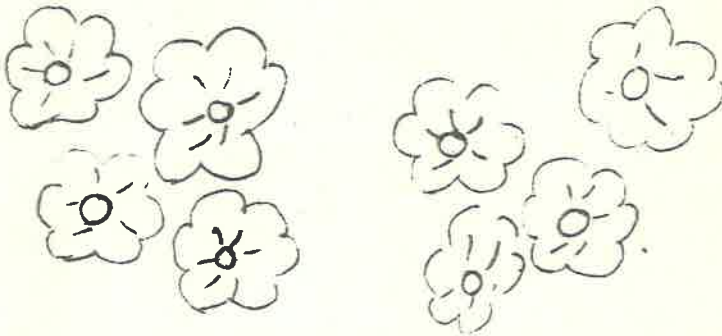


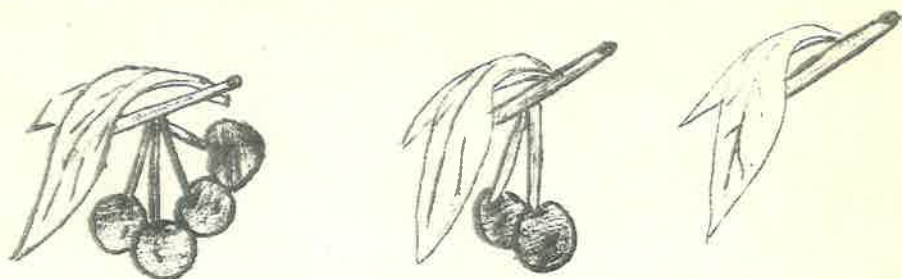


Área motor fina item - 14



Área motor fina item - 15



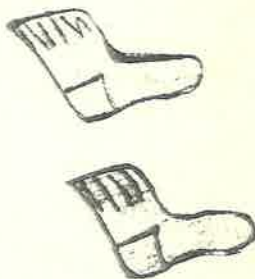


área motor fina

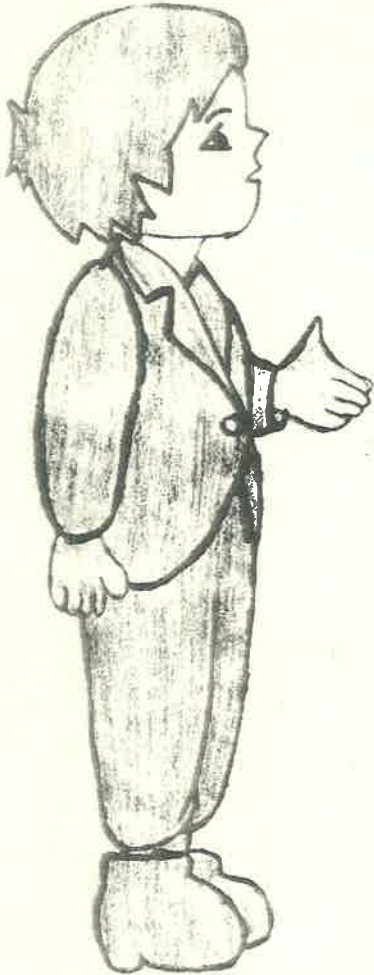
item - 16



área motor fina item - 17

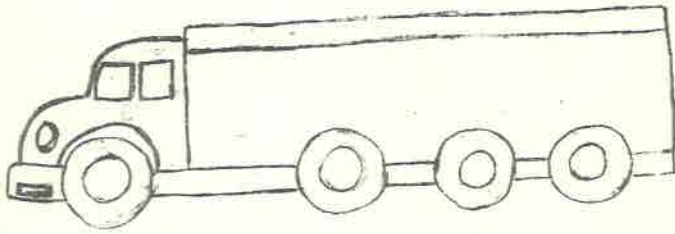


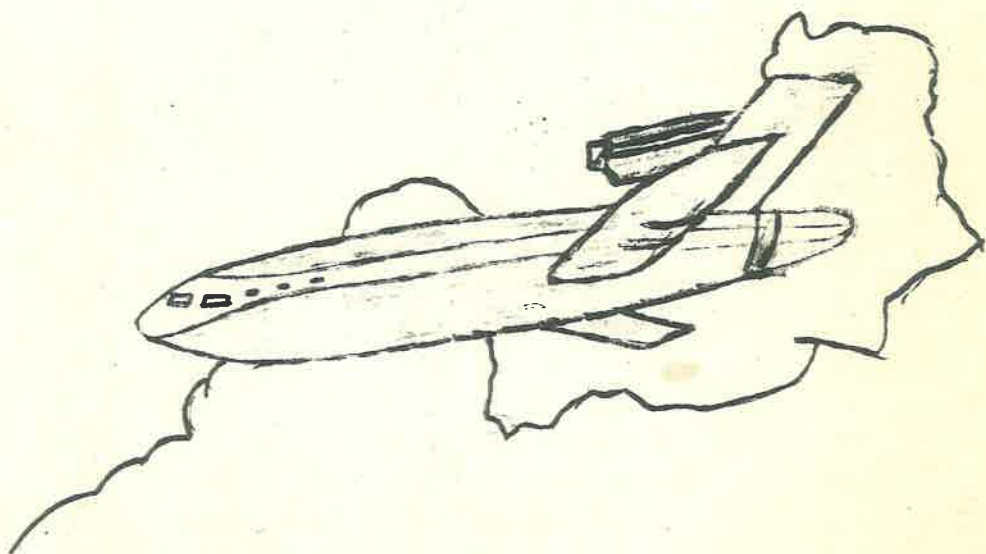
Área motor fina ítem - 17

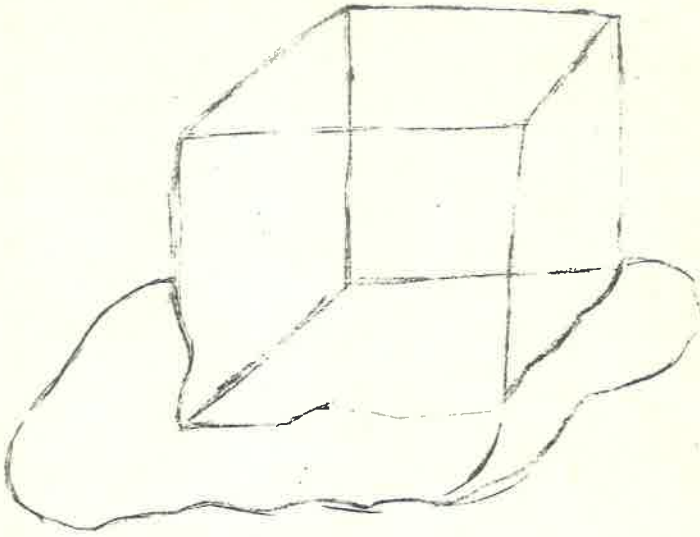


área lenguaje

item - 1

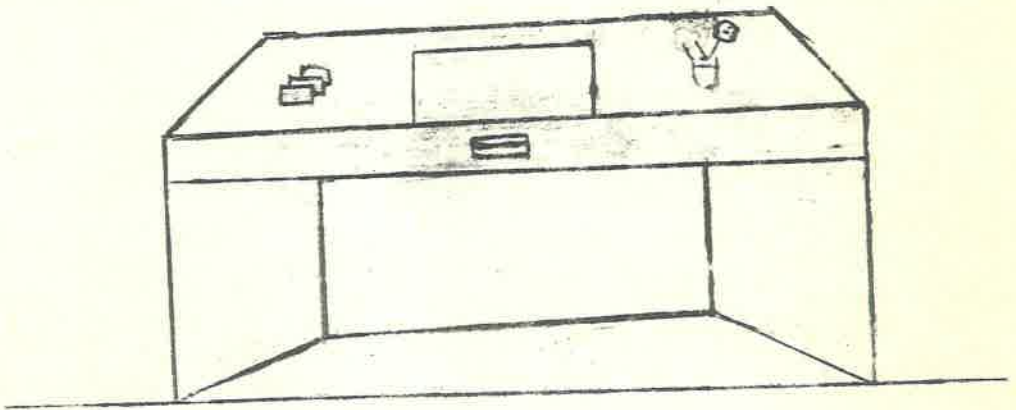
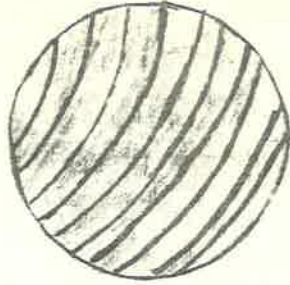




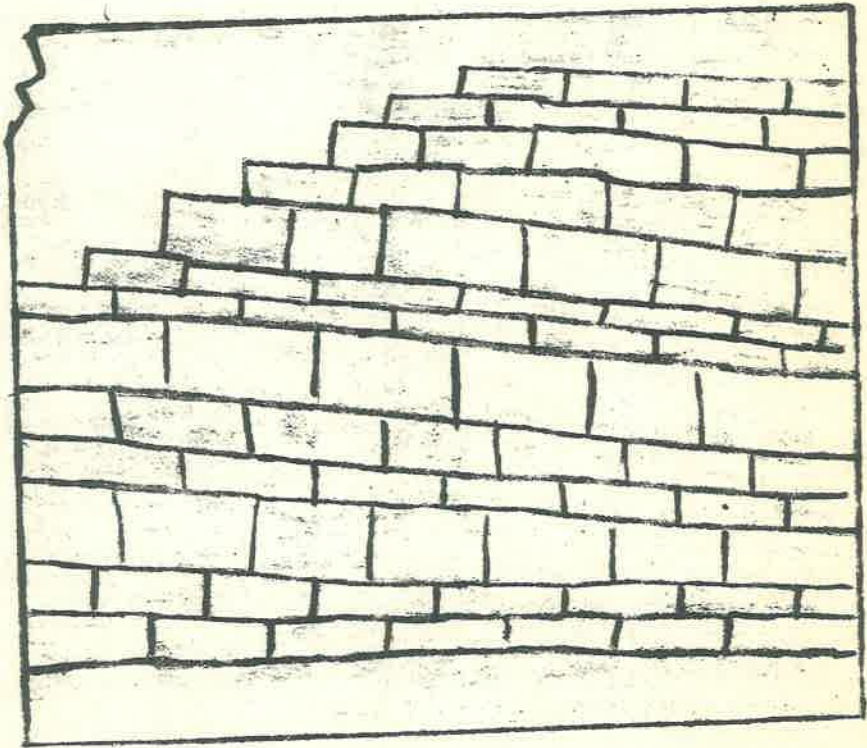


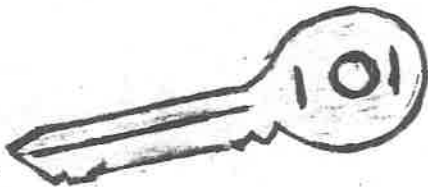
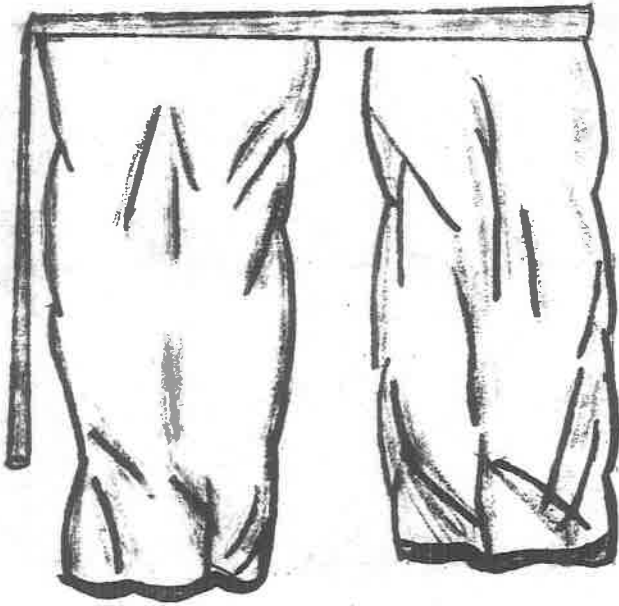
área lenguaje
item - 4

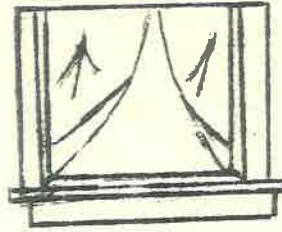
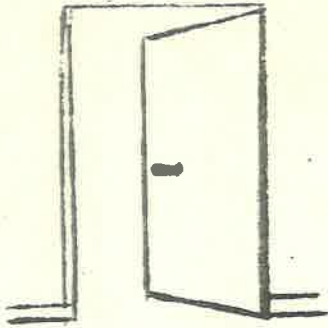




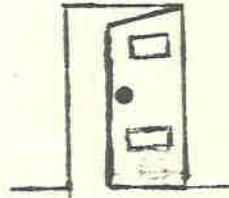
área lenguaje item - 7







área lenguaje ítem - 8

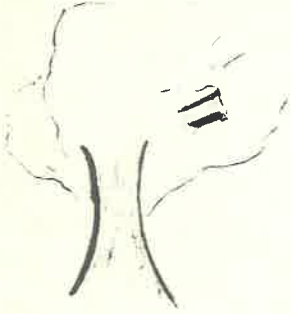


área lenguaje ítem - 9

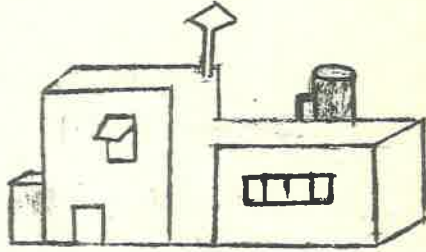




área lenguaje
item:- 10



área lenguaje ítem - 11



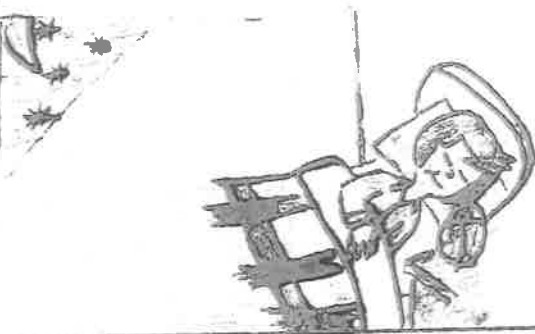
área lenguaje ítem - 12





área lenguaje

item - 14



área motor gruesa

item - 1



área motor gruesa

item - 9

134



área motor gruesa

item - 12

