

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales

"IZTACALA"



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

ANALISIS Y EVALUACION DE LOS OBJETIVOS DEL LABORATORIO  
DE SATELITE A TRAVES DEL SEGUIMIENTO DE NIÑOS  
DADOS DE ALTA DE UN GRUPO DE TERAPIA

001  
31921  
E6  
1985-2

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A:  
RAUL GUADALUPE GOMEZ PATIÑO

Los Reyes Iztacala, Edo. de México

1985

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la memoria de mi mamá,  
a mi papá, a Any y a  
TODA mi familia.

I N D I C E



1000548

Pág.

INTRODUCCION. . . . .	1
CAPITULO I. EL LABORATORIO DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGIA DE CIUDAD SATELITE . . . . .	11
ORGANIZACION. . . . .	12
RECEPCION, DIAGNOSTICO Y CANALIZACION. . . . .	14
GRUPOS PERMANENTES. . . . .	14
TERAPIAS COMPLEMENTARIAS. . . . .	26
PLANEACION DEL TRATAMIENTO. EVALUACION, ORGANIZACION DEL GRUPO. . . . .	28
OBJETIVOS DEL LABORATORIO. . . . .	35
CAPITULO 2. PROGRAMA DE TRATAMIENTO DEL GRUPO DE DISFUNCION CEREBRAL. . . . .	36
CAPITULO 3. SEGUIMIENTO, MANTENIMIENTO Y GENERALIZACION	69
CAPITULO 4. METODOS Y RESULTADOS. . . . .	85
CAPITULO 5. ANALISIS Y CONCLUSIONES. . . . .	102
GRAFICAS. . . . .	121
APENDICE:	
A-1 EVALUACION PSICOPEDAGOGICA. . . . .	134
A-2 PRUEBA MALI: SUBPRUEBAS VII, IX Y X. . . . .	148
BIBLIOGRAFIA. . . . .	200

I N T R O D U C C I O N

En varias ciudades del país, existen los Laboratorios de Psicología y Psicopedagogía Del Departamento de Educación-preescolar de la Secretaría de Educación Pública. En el Estado de México se encuentran 4 Laboratorios, entre ellos el de Cd. Satélite.

Los objetivos que persigue este Laboratorio son:

1. Dar atención oportuna a niños preescolares que presentan problemas de ajuste al ambiente escolar, familiar o social; alteraciones de conducta, dificultades en el aprendizaje, problemas lingüísticos y de comunicación general.
2. Contribuir a la prevención de tales problemas, dando orientaciones a los padres de familia y educadoras.
3. Conocer a través de investigaciones, las características psicológicas y peculiaridades del desarrollo del niño preescolar mexicano, con miras a conocerlo mejor y aplicar teorías consecuentes.
4. Dar orientaciones a las educadoras sobre el uso de algunas técnicas de exploración y de terapéutica educativa, compatibles con su preparación y funciones, para hacer más eficiente su labor.
5. Colaborar con la Dirección General y la Delegación, en la planeación de actividades y programas que requieran estas disciplinas: Psicología y Psicopedagogía Infantil.

Las estrategias que se siguen para cumplir con estos-

objetivos son:

La realización de una historia clínica, un estudio psicológico y valoraciones específicas de aquellas áreas que de acuerdo a un equipo interdisciplinario (psicólogo y terapeutas de: lenguaje, motricidad, maduración, estimulación perceptual y problemas de aprendizaje) requieren de ser evaluados para el mejor conocimiento del caso.

Del análisis de los datos aportados por los estudios, surge el tratamiento para cada niño, mismo que puede incluir una o varias terapias.

Debido a la demanda y tipo de problema, se ha organizado el tratamiento a través de la creación de los siguientes grupos permanentes:

Maduración

Estimulación Múltiples

Disfunción Cerebral y,

Lenguaje

Los cuales se han complementado y enriquecido, cuando el caso así lo requiera, con terapias complementarias de:

Estimulación Perceptual

Psicomotricidad

Psicoterapia

Modificación de Conducta y,

Orientación Familiar

Asimismo se han organizado diferentes modalidades, como la atención proporcionada a través de padres "debidamente" guiados por las especialistas, lo que ha permitido ampliar la

atención a un número mayor de niños cuando éstos no requieran de la acción directa del terapeuta, permitiéndose así que el personal tenga a su cargo los niños que requieran su acción directa, ayudando a los padres a relacionarse y comprender mejor los problemas de sus hijos; a esta modalidad se le llama Atención por Programa.

Otra acción para impartir atención a niños que necesitan apoyo en su estimulación para lograr el nivel de "madurez" deseado y, que es además, una estrategia permanente para la detección oportuna del problema de aprendizaje, es el Programa de Estimulación Compensatoria, creado en el Edo. de México en 1972 y de actual utilización nacional por el Departamento de Psicología y Psicopedagogía. Dicha acción consiste en reunir un grupo, previa aplicación del Test A. B. C. de -- Filho, a los niños que presenten inmadurez en su desarrollo. Este grupo es atendido por una educadora, que recibe asesoría mensual de una especialista del Laboratorio para organizar la estimulación que proporcionará al grupo. Esta acción permite, además de la detección de los casos que requieren de atención, detectar cuáles casos, a pesar de una inmadurez manifiesta, superarán su problema con la estimulación guiada, dentro del propio sistema regular de educación.

Una actividad del Laboratorio de gran importancia, es la asesoría y orientación a los padres de familia en general, preparándose para ello:

Conferencias y

Cursos audiovisuales con temas de su interés

En términos generales, podemos observar dentro del anterior esquema, las estrategias que se siguen con el objeto de que los niños superen alteraciones de la conducta, dificultades en el lenguaje y problemas de aprendizaje.

Para cumplir adecuadamente con este objetivo, se comienza por analizar los datos aportados por las valoraciones psicológicas. Dicho análisis nos va a proporcionar los elementos para desarrollar el tratamiento para los casos, el que puede incluir una o varias terapias, mismas que serán realizadas a lo largo del año escolar.

Al término del año escolar, al niño se le hacen las valoraciones psicológicas nuevamente, a fin de obtener una evaluación final. De los resultados de ésta dependerá la canalización del niño. Dicha canalización puede ser:

1. Alta. Se canaliza a la primaria.
2. Alta en observación. A la primaria y con contactos frecuentes al Laboratorio para conocer su desarrollo en la primaria.
3. Alta con apoyo pedagógico. A la primaria acompañado de terapia(s) del o los aspectos que no superó el niño.
4. Se canaliza por tener ya los 6 años, 5 meses, al centro que más convenga para la superación del problema, debido a que no se logró dentro del Laboratorio.
5. Se canaliza por no haber alcanzado aún la edad límite, a la misma terapia u otras, según el resulta

do del caso, dentro del mismo Laboratorio, por no haber superado el problema.

Como se puede observar, los resultados que aportan -- los estudios psicológicos, tanto al inicio, como al final del año, determinan el funcionamiento de la terapia y si ésta cumplió con los objetivos del centro. Por último, se da la canalización que más beneficie al niño. En este último aspecto -- se presentan dos características interesantes. Por un lado, -- existe la canalización de Alta bajo observación; aquí, como lo señalamos, el niño se va a la primaria, y se establece un contacto con sus padres para que éstos nos proporcionen informes acerca del desarrollo del niño en la escuela, ya que de existir algún problema, se analizaría éste para buscar la solu- -- ción más apropiada. Sin embargo, este contacto es en su mayoría a través de la línea telefónica, lo cual no es confiable, ya que entre otras desventajas, no se lleva ningún registro. -- Esto es el resultado de la última revaloración, la cual debe- -- de indicar que algún proceso del aprendizaje no alcanzó los -- criterios esperados y/o se puede pronosticar alguna regresión.

En la otra modalidad, el niño es dado de alta y es canalizado a la primaria por haber alcanzado los objetivos pro- -- puestos por el tratamiento, indicándose los resultados de es- -- to, tanto en los estudios psicológicos como en la evaluación- -- psicopedagógica aplicada al final de la terapia. Sin embargo, no se vuelve a tener contacto con el paciente y se desconoce- -- en términos objetivos si nuestros planteamientos iniciales se cumplieron y mantuvieron a largo plazo, si el niño sufrió al-

guna regresión, si tuvo que reingresar a algún otro centro, o bien, si existen en él nuevos problemas no evaluados inicialmente. En fin, no se cuenta con esta información y no existen datos que nos indiquen qué número de niños lograron mantener a lo largo de un año los efectos terapéuticos, y tampoco de aquellos que muy probablemente hayan desarrollado nuevas conductas.

Es dentro de este contexto, que planteamos la necesidad de realizar un seguimiento de los niños que asistieron al Grupo de Terapia Permanente de Disfunción Cerebral durante el año escolar 1983-1984, y que fueron dados de alta y alta bajo observación, para conocer a través de dicha evaluación qué tan efectivo fué el tratamiento en el mantenimiento de la conducta establecida y, de no ser así, proponer alternativas de intervención.

El presente trabajo se organiza de la siguiente forma:

En el Capítulo 1, se da una descripción de la organización, recepción, diagnóstico y canalización de los niños a los grupos de terapia. Asimismo se menciona la planeación del tratamiento, evaluación y organización del grupo. Al final del capítulo, se presentan los objetivos del Laboratorio.

En el Capítulo 2, veremos que el programa de Disfunción Cerebral que actualmente se maneja en el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía, consiste en una serie de ejercicios pre-académicos y académicos, que han sido diseñados específicamente para niños con características de "Disfunción Cerebral" (la definición de este concepto es revisada en el Ca-

pítulo 1). Dichos ejercicios están basados en autores como - Piaget, Frostig, Crickshank, etc.

Los objetivos de dichos programas están dirigidos a - estimular áreas de conducta académica, familiar y social, en- que los niños presentaron problemas significativos y que con- tribuirían con una adecuada adaptación a su medio ambiente.

A pesar de que las valoraciones psicológicas indica-- ron que tales objetivos se lograron y por lo cual se les dio de alta para asistir a la primaria, se desconoce el actual -- desarrollo dentro de su medio ambiente y si realmente los re- sultados se mantuvieron, si estos logros terapéuticos permi-- tieron la aparición de nuevas conductas, o si hubo regresión. A este respecto, el Capítulo 3 se concentra en la revisión y análisis de los conceptos de mantenimiento, generalización y seguimiento, con el propósito de definir las características- del seguimiento y del Instrumento a utilizar en él. Esto úl- timo se describe en el procedimiento ubicado en el Capítulo - 4, mismo que contendrá la descripción de los sujetos, materia- les y resultados.

Hasta la fecha no se ha realizado una investigación - sistemática y organizada en lo que concierne al seguimiento - de niños dados de alta en el Laboratorio. La falta de esta - información, muy probablemente, no nos ha permitido explorar- nuevas experiencias que pudieran aportarnos un conocimiento - objetivo acerca de estos niños, así como mejorar nuestras téc- nicas de diagnóstico y en la construcción y elaboración de -- los tratamientos.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el Capítulo 5 se destina al análisis y conclusiones, mismas que giran también en función de los siguientes aspectos. Por un lado, se pretende poner en marcha un nuevo aspecto dentro del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía de Cd. Satélite: el seguimiento de los niños que egresan bajo el rubro de "alta" y "alta bajo observación" que son canalizados a la primaria. Esto daría la pauta para que a través de la presente investigación, la metodología empleada en ella fuera adoptada para que otros grupos con terapias permanentes y complementarias, obtengan información importante que retroalimentarían tanto sus objetivos, como sus programas y técnicas de aplicación, proporcionando así, un enriquecimiento al Laboratorio.

Por otra parte, se puede apreciar que el marco teórico en el que se apoya el Laboratorio es el de las teorías cognitivas. Un elemento importante en esto, es la introducción de nuevo personal cuya formación fue a través de la psicología conductista y creemos que este encuentro de diversas concepciones acerca del estudio de la conducta, podría ser una de las razones por las cuales dicho personal no ha logrado contribuir significativamente en aportaciones basadas en el análisis experimental de la conducta.

Esto es una razón más que justifica la realización del presente trabajo, ya que a través de la estrategia propuesta para detectar posibles problemas con los niños egresados del Laboratorio, se dará un aporte significativo basado en la tecnología conductual, con lo cual se facilitará la vin

culación de nuestras actividades con la de otros profesionistas del Laboratorio, tanto aquellos especialistas en otras -- ramas del conocimiento (pedagogos, médicos, etc.), como con los otros psicólogos que desempeñan allí sus labores, y de és ta manera lograr un acercamiento interdisciplinario.

Por último, a través del presente trabajo, podremos dar a conocer nuestros esfuerzos dentro del marco educativo.

C A P I T U L O 1

EL LABORATORIO DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGIA  
DE CIUDAD SATELITE

## ORGANIZACION

Los niños que presentan algún problema en su desarrollo, son detectados en los jardines de infantes por las educadoras, las que, conociendo la evolución normal del desarrollo del niño, pueden valorar todos aquellos aspectos que sean significativamente diferentes, detectándose de esta manera, - dificultades en la realización de algunas de sus actividades, problemas de adaptación, alteraciones de conducta, etc.

La atención de los casos implica un estudio completo que comprende: una historia Clínica, un estudio psicológico y valoraciones específicas de aquellas áreas que de acuerdo a un equipo multidisciplinario (psicólogo y terapeutas de: lenguaje, motricidad, maduración, estimulación perceptual y problemas de aprendizaje), requieran ser evaluados para el mejor conocimiento del caso.

Del análisis de los datos aportados por los estudios, surge el tratamiento para cada niño, mismo que puede incluir una o varias terapias. En la mayoría de los casos este tratamiento es compatible con su estancia en el jardín de niños, - en otros es necesario que el niño deje su grupo regular en el jardín de niños y se integre a un grupo de estimulación especializada, ya sea en el propio centro, o en un grupo anexo a un jardín de niños, atendidos en todos los casos por un terapeuta.

Aquí debemos señalar, que muchos de los servicios proporcionados por el Laboratorio de Psicología de Cd. Satélite,

también pueden ser localizados en grupos anexos a los jardines de niños, planeándose así, el crecimiento físico de la Institución. De esta manera se cuenta con los servicios de los Laboratorios de: Toluca, Los Reyes, Ecatepec y últimamente el de Cuautitlán.

Esto permite la convivencia de los niños en tratamiento con niños de su edad, sin interferir con su proceso de socialización, lo que facilita el paso del niño de su grupo regular, a las sesiones de tratamiento, (y eliminándose así desplazamientos largos y costosos para los padres acercando las posibilidades de atención a los lugares de residencia de los alumnos). Esta situación se ha logrado gracias a la comprensión, entusiasmo y aceptación de las Directoras, Inspectoras y Jefes de Sector, que han brindado al Laboratorio un lugar físico dentro de sus planteles, así como colaboración y recursos para la adquisición de materiales.

La organización de la estimulación es en forma congruente a la demanda y tipo que indiquen el diagnóstico del niño, de esta manera, el niño será atendido en los llamados grupos permanentes dentro de los cuales la Institución ofrece tres alternativas: grupos de maduración, grupos de disfunción cerebral y grupos de estimulación múltiple.

De la buena canalización de los casos depende la planeación efectiva del tratamiento; asimismo, dicha planeación apoyada de una valoración inicial tanto individual como de grupo, produce la organización requerida para el éxito del tratamiento.

Emanado de estos principios, la Coordinación de Laboratorios plantea sus trabajos en la puntualización de la atención a los grupos en cuanto a la recepción de éstos, la planeación y la organización de la terapia, así como la evaluación inicial, continua y final de la misma. La organización que se propone queda de la siguiente manera:

### Recepción

Los niños se canalizan al grupo correspondiente después de confirmar su diagnóstico con el estudio psicológico. La Responsable junto con el Psicólogo analizan y discuten el caso antes de dar el paso de canalización al grupo, lo que da una pauta de control en la distribución de los niños mejorando el servicio.

Así, la canalización se hace de acuerdo al resultado del estudio, tomando en cuenta resultados cuantitativos de la batería aplicada y un análisis cualitativo que efectúa el - - el equipo interdisciplinario; análisis que resulta fundamental, ya que las normas de canalización son flexibles dado que el rendimiento del niño en relación con un buen pronóstico, - dan pauta para una decisión.

Los puntos que se toman en cuenta para la canalización son: nivel de madurez, edad mental, coeficiente intelectual y presencia de problemas específicos, como los de conducta, lenguaje, perceptuales, etc.

Los Grupos Permanentes. Estos se componen por 3 grupos de atención que son: Maduración, Disfunción Cerebral y Es

timulación Múltiple.

Los Grupos de Maduración se integran por niños que ha**biendo** cursado el tercer grado del jardín de niños, no hayan**logrado** alcanzar el nivel de madurez adecuado para su pase a la escuela primaria y que no presentan un C.I. menos de 90. - Veamos a continuación la descripción sintomatológica que nos**ofrece** el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía, referen**te** a la maduración.

### Concepto

La maduración es un proceso de crecimiento y desarrollo biológico y neurológico que constituye una capacidad inherente en el niño y que sigue una secuencia biológica.

La inmadurez no es considerada como una entidad patológica. Estas manifestaciones han merecido el término de - - "síndrome", (conjunto de síntomas y signos que caracterizan - una situación de anormalidad fisiológica y psicológica que -- afecta al ser vivo).

### Etiología

a) Factores fisiológicos:

prematurez

desnutrición

anemia

parasitosis

deficiencias sensoriales (auditivas, visuales y -  
táctiles).

- b) Factores pre-natales:
  - parto prematuro
  - hipoxia del producto
- c) Factores post-natales:
  - desnutrición a temprana edad
  - parasitosis
  - anemia
- d) Factores ambientales
  - deprivación afectiva
  - precaria estimulación del ambiente; el hogar, la escuela.
  - inadecuada integración familiar
  - sobreprotección de los padres

El niño preescolar inmaduro: Es aquel que dentro de los límites normales de inteligencia no ha alcanzado el nivel de maduración que corresponde a su edad cronológica y que por consecuencia presenta trastornos en su adaptación preescolar.

Características del niño inmaduro:

- a) Conducta:
  - timidez
  - inseguridad
  - desadaptación
  - irritabilidad
  - labilidad emocional
  - aislamiento
  - baja tolerancia a la frustración.

b) Aprendizaje:

ligeras alteraciones perceptuales  
déficit en todas las sensopercepciones  
déficit para integrar el esquema corporal  
incoordinación viso-motriz  
déficit en coordinación motora gruesa y fina  
desorientación espacial  
desorientación temporal  
problema de lenguaje (dislalia o inconsistencia  
del lenguaje)  
ligera baja en funciones mentales

Existen tres conceptos importantes que son la base -  
del síndrome de inmadurez:

a).- Inmadurez Electroencefalográfica, que es correc-  
tiva a las demás manifestaciones. El trazo es más o menos tí-  
pico y coexistente con retraso general del desarrollo. El --  
electroencefalograma reporta una inestabilidad en la activi--  
dad bioeléctrica cerebral. El trazo es globalmente lento en rela--  
ción a su edad cronológica. El trazo es particularmente hi--  
persensible a la hipernea sin paroxismo.

Existen persistencias de ondas lentas de dominancia -  
occipital (ondas lentas en la parte posterior del lóbulo tem-  
poral).

b).- Inmadurez Motora (Orgánico-fisiológico: es el re-  
traso del desarrollo psicomotriz).

En el niño inmaduro la organización psicomotriz se en-  
cuentra en desventaja en relación a la edad cronológica y el-

grado normal de desarrollo. Esta inmadurez se manifiesta - principalmente por: bajo nivel de rendimiento en coloreado de dibujos y en el recorte de papel, ensartar, lanzar, cachar y otros. En coordinación motora gruesa: dificultad para caminar, correr, saltar (o inseguridad en los mismos). Las conductas motrices exhibidas por el niño inmaduro corresponden a menor edad cronológica.

c).- Inmadurez Afectiva Conductual. Es la incapacidad que el niño tiene para el adecuado manejo de sus emociones por lo que generalmente presenta conducta "regresiva".

Asimismo, se encuentran en juego las capacidades para el desarrollo de la seguridad, la independencia, la autonomía, el dominio de las emociones y la iniciativa.

Los niños inmaduros exhiben baja tolerancia a la frustración y requieren constante gratificación y demandan afecto constantemente.

El siguiente de los grupos de atención es el denominado de: Disfunción Cerebral. Estos se integran con niños en los que se ha detectado una alteración neurológica, tal como una disfunción cerebral mínima o inmadurez neuronal, presentando alteraciones perceptuales y problemas de conducta, todo lo cual requiere de una corroboración tanto del estudio psicológico como neurológico, pudiendo presentar un C.I. de normalidad o subnormalidad, por lo que se procura organizar los grupos con un nivel intelectual más o menos homogéneo.

El cuadro sintomatológico que nos proporciona la Institución acerca de la disfunción cerebral es el siguiente.

## Concepto

La disfunción cerebral es un síndrome caracterizado por un alto grado de hiperactividad, incoordinación motora y liberación explosiva de todas las actividades inhibidas.

La secuela conductual es muy diversa y puede ir desde una aparente ausencia de disturbios del comportamiento hasta la más seria desorganización del funcionamiento social, perceptual y cognoscitivo.

## Etiología

### a) Factores pre-natales:

Intoxicación materna (toxoplasmosis)  
infecciones virales (rubeóla)  
hipotensión e hipertensión arterial  
infarto placentario  
disturbios metabólicos  
factor Rh  
deficiencias en la nutrición  
radiaciones

### b) Factores peri-natales

anoxia del producto  
parto prematuro  
parto post-prematuro  
traumatismos o hemorragias  
cesárea "mal aplicada"  
fórceps "mal aplicados"

c) Factores post-natales

enfermedades infecciosas de curso grave

infecciones del sistema nervioso

traumatismos cráneo-encefálicos

accidentes vasculares cerebrales

intoxicaciones

anoxias por causas varias

d) Factores ambientales

Manejo conductual inadecuado en el hogar

dinámica familiar negativa

bajo nivel socio-cultural

El niño preescolar con disfunción cerebral: Es el que presenta un diagnóstico definido de lesión neurológica específica o difusa y exhibe características psicológicas y conductuales.

Hay niños que sin un diagnóstico de lesión neurológica, manifiestan características psicológicas y conductuales idénticas a la exhibida por niños con lesión neurológica comprobada.

Características del niño con disfunción cerebral:

a) Conducta:

hiperactividad

atención fugaz y dispersa

agresividad

destruictividad

irritabilidad

conducta impredecible

baja tolerancia a la frustración  
desobediencia patológica  
impulsividad  
ansiedad  
enuresis  
trastornos del sueño (bruxismo)  
terrores nocturnos

b) Aprendizaje:

Alteraciones de la percepción e integración de los estímulos  
disociación  
inmadurez viso-motora  
uso inadecuado del espacio gráfico  
dificultad para integrar el esquema corporal  
fallas en memoria  
dificultad en noción de cálculo  
dificultad en hacer abstracciones  
inmadurez motora en coordinación fina y gruesa  
problemas de lenguaje (dislalias múltiples y simples)

Es importante, también aquí, tomar en cuenta tres aspectos básicos que manifiesta el síndrome de disfunción cerebral.

a).- El electroencefalograma reporta que la actividad bioeléctrica cerebral se halla en un estado inestable con retraso respecto a los parámetros normales.

El trazo marca un aumento global de ritmo theta domi-

nante post-central, tirmo alfa variable, focos de onda temporales posteriores.

Parece haber ciertas correlaciones entre la actividad eléctrica y la deficiencia psicomotora y la conductual; en el desarrollo intelectual no existe la misma correlación.

El niño con inmadurez afectiva conductual puede presentar un trazo bioeléctrico inmaduro en el electroencefalograma.

b).- Inmadurez Motora: Exhiben una torpeza general, tanto en movimientos gruesos como finos.

En coordinación motora gruesa manifiestan dificultad en marcha, carrera, saltos, trastornos de equilibrio y otros.

En coordinación motora fina tienen dificultades en abotonar, atar agujetas, en recortar, colorear, caligrafía y otros.

c).- Inmadurez afectiva: El niño con disfunción cerebral presenta trastornos emocionales que generalmente se manifiestan a través de ansiedad, la cual es un síntoma complejo que está constituida por factores tanto exógenos como endógenos que intervienen en el conflicto emocional, ya que el niño entra en conflicto emocional por varios motivos en sus relaciones interpersonales y en sus propias incapacidades y frustraciones. La ansiedad que manifiesta es por la dificultad de enfrentarse a situaciones nuevas e inesperadas dentro de su medio ambiente.

El tercero de los llamados grupos permanentes es el llamado de Estimulación múltiple, los cuales están integrados

por niños con un C.I. que fluctúa entre 70 y 89. De los datos proporcionados por el Laboratorio presentamos la siguiente descripción:

Concepto:

La estimulación múltiple es aplicada a aquellos casos en los que se presenta alguna alteración orgánica de carácter endógeno y/o exógeno que ocasione bajas en el rendimiento intelectual y alteraciones en la conducta del ser humano.

La deficiencia mental característica básica de estos niños, es un estado producido por una alteración en el desarrollo de las actividades córtico-cerebrales que determinan una insuficiencia integrativa de la personalidad, dando como resultado una inadecuada capacidad de adaptación social.

Es importante desde el punto de vista clínico diferenciar los retardos congénitos y adquiridos, así como los que son permanentes y los que son sintomáticos.

Etiología:

- a) Factores prenatales
  - alteración de genes
  - anormalidades en fase embrionaria
  - alteraciones genéticas indeterminadas
  - factores hereditarios
  - infecciones intrauterinas
  - disfunción endócrina
  - factor Rh

radiaciones

prematurez

subalimentación materna

b) Factores peri-natales:

traumatismos

anoxia

c) Factores post-natales:

desnutrición

infecciones del sistema nervioso

factores tóxicos

insuficiencias sensoriales (sordos, ciegos y lisia  
dos)

insuficiencias motrices especiales

d) Factores ambientales:

deprivación ambiental

pobre estimulación familiar

deficiente integración familiar

bajo nivel socio-cultural

El niño de estimulación múltiple en edad preescolar -educable- es aquél que presenta una baja general en sus funciones mentales y que tiene posibilidad de evolución, lo que le permitiría tener una adaptación social limitada y podrá -- desarrollar habilidades manuales.

Características del niño con deficiencia mental o de-estimulación múltiple:

a) Conducta:

labilidad emocional

dependencia maternal excesiva  
agresividad  
baja tolerancia a la frustración  
desadaptación escolar  
hipoactividad  
falta de interés en las actividades

b) Aprendizaje:

atención dispersa  
memoria deficiente  
incoordinación motriz gruesa y fina  
inmadurez visomotora  
pobre integración corporal  
confusión en términos temporo-espaciales  
inmadurez perceptual  
baja capacidad en resolución de problemas  
pobre capacidad en juicio y razonamiento  
baja general en funciones mentales  
sensopercepciones lentas  
lenguaje con alteraciones de contenido y dislalias  
baja comprensión.

Entre estos niños deberán de tomarse en cuenta tres as  
pectos básicos:

a).- La actividad bioeléctrica del niño con deficiencia mental reporta una mayor frecuencia de ondas lentas más acentuadas. Este trazo se correlaciona con el retraso general del desarrollo.

Con frecuencia se puede observar que el reporte de un

encefalograma aplicado a niños con deficiencia mental congénita, no indica anormalidad en el trazo, lo cual no sucede con el niño con deficiencia mental no congénita.

b).- Inmadurez motora. Presentación de retardo en el desarrollo psicomotor por lo que se encuentra a un nivel bajo en relación a su edad cronológica.

Manifiesta incoordinaciones motoras gruesas y finas, por lo que tendrá dificultad en equilibrio, en gateo, marcha, carrera, saltos y en movimientos finos como ensartar, recortar, colorear, graficar, abotonar, anudado y otros.

c).- Inmadurez afectiva. En los deficientes mentales existe un importante componente de perturbaciones emocionales que disminuyen aún más el rendimiento intelectual. La inestabilidad emocional impide o retrasa su rehabilitación social.

### Terapias complementarias

Hemos revisado anteriormente los llamados grupos permanentes del Laboratorio de Psicología; sin embargo, la atención proporcionada por éstos no llenan, en muchos de los casos, la demanda real que requieren muchos niños, ya que frecuentemente se requiere de una mayor y específica estimulación de una o más áreas de su desarrollo. Para enriquecer los servicios de atención a los niños fue necesario introducir las terapias complementarias, siendo éstas: estimulación perceptual, psicomotricidad, orientación familiar y de lenguaje.

De esta manera, aquellos casos en los que en su diagnóstico psicológico se indique, podrán recibir una o más terapias complementarias aparte de la terapia del grupo permanente asignado. Muchos casos, solo ameritarán recibir alguna terapia complementaria por lo tanto, no será necesario que pertenezcan a algún grupo permanente.

A continuación describiremos las características más importantes que son consideradas en cada una de estas terapias.

Terapia perceptual. Los niños que asisten a esta terapia oscilan entre las edades de 5.0 a 6.2 años.

Rendimiento intelectual: subnormal y normal.

Características pedagógicas: alteraciones perceptuales, temporoespaciales y de coordinación visomotora.

Aspectos conductuales: ligeras alteraciones emocionales y de adaptación.

Terapia motora. La edad de los niños que asisten a ella se encuentra entre los 5.0 a 6.5.

Rendimiento intelectual: subnormal y normal.

Características pedagógicas: Alteraciones motoras finas y gruesas.

Aspectos conductuales: alteraciones emocionales, de adaptación y sintomatología de P.C.

Terapia de lenguaje: La edad de estos niños comprende entre los 5.0 y 6.3 años.

Rendimiento intelectual: subnormal y normal.

Características pedagógicas: Capacidad de comprensión,

se encuentra dentro de los límites normales y su comunicación lingüística puede tener ligeros déficits o pueden ser ininteligibles por presentar múltiples trastornos de articulación o alteraciones en órganos fonarticulatorios.

Aspectos conductuales: alteraciones emocionales y de adaptación.

Orientación familiar: La asesoría dirigida a los padres de familia, consiste básicamente en la preparación de conferencias, las cuales prácticamente se realizan al inicio del año escolar (calendario de la S.E.P., el cual siguen los Laboratorios), la información que se proporciona está determinada por la terapia en que se encuentren sus niños. Se explica el "problema" y la necesidad de recibir la mejor colaboración de su parte. Los objetivos y lineamiento a seguir en cada conferencia está determinado por cada uno de los terapeutas.

Otra modalidad de la cual pueden hacer uso los especialistas, es la preparación de cursos audiovisuales en los cuales se exponen temas que sean del interés de los padres, y que puedan ser útiles en el mejoramiento de las relaciones con sus hijos.

### Planeación del tratamiento

De acuerdo a los lineamientos del propio Laboratorio y a fin de organizar didácticamente el tratamiento dado por los grupos, tanto de los permanentes como los complementarios,

se deben de cumplir los siguientes aspectos fundamentales.

El perfil inicial. La integración de cada caso al grupo correspondiente, se realiza con el apoyo de su instrumento específico; de donde en grupos de:

- a) Maduración. Se utiliza la evaluación psicopedagógica.
- b) Disfunción Cerebral. La misma evaluación psicopedagógica.
- c) Estimulación Múltiple. Se utiliza el P.A.R.
- d) Terapia Motora. Valoración motora y exploración física.
- e) Terapia Perceptual. Evaluación psicopedagógica.
- f) Terapia de Lenguaje. Exploración lingüística a través del Madame Borel, A.C.L.C. Alice Descoudres, - examen de articulación y vocabulario.

Una vez obtenidos los niveles de desarrollo por aspecto, se concentran todos los casos en una grafica general, contando de esta forma con el Perfil de Grupo. La terapeuta redacta un Resumen Sintomatológico de cada uno de los casos, -- anexando todos los datos al expediente correspondiente.

Tanto el primer documento (Perfil de Grupo), como el segundo (Resumen Sintomatológico), son la base cuantitativa y cualitativa para la planeación de la estimulación.

El plan anual de trabajo. Una vez que se tiene el -- Perfil Inicial (de Grupo) y el Resumen Sintomatológico de cada caso, se procede a la proposición de los objetivos que en cada aspecto de cada área se pretenden alcanzar durante el año

escolar, lo que significa un planteamiento de logros madurativos mínimos u óptimos que se proponen como meta en el tratamiento, conjuntados en un documento denominado Plan Anual de Trabajo.

Los instrumentos que sirven como guía para la elaboración de este documento son:

- a) El perfil del grupo complementado con los resúmenes sintomatológicos de los casos, lo que permite congruencia entre la manifestación de logros iniciales y el planteamiento de objetivos finales de cada área.
- b) Otro instrumento básico, es el Programa de Educación Preescolar de 1979, ya que al estar elaborado por niveles de maduración permite una selección de objetivos acorde a las necesidades de los grupos, tanto de Maduración como de Disfunción Cerebral, utilizando el programa del P.E.C. para niños deficientes mentales educables, en el caso de los grupos de Estimulación Múltiple.

La Planeación Semanal. Con objeto de organizar la terapia diaria y basar la estimulación en el plan anual de trabajo en forma ordenada y secuenciada, se planea semanalmente, seleccionando los objetivos generales por área, desglosándolos en los objetivos operativos requeridos en el grupo.

La actividad que los niños realizan se plantea en torno al análisis de temas que representan una curiosidad o una inquietud en ellos, de manera que dichas actividades en la ma

yoría de los casos son sugeridas de acuerdo con los niños y el terapeuta, siendo este último el que da el nivel de dificultad que sea un estímulo para la necesidad madurativa del niño.

La evaluación. El éxito en la terapia es la planeación en base a la evaluación constante. El control que da la misma evaluación marca el rumbo que debe tomar la estimulación.

La evaluación se realiza en tres modalidades:

- a) Inicial.- Es el perfil del Grupo la cual ya hemos explicado en párrafos anteriores.
- b) Continua.- Es la que se realiza a través de la corroboración del logro de los objetivos operativos-cada semana.
- c) Final.- Se obtiene al aplicar nuevamente la valoración individual con el correspondiente instrumento, para obtener el avance preciso del caso en cada -- área del desarrollo y realizar la gráfica del perfil del grupo al final del tratamiento.

En los grupos de maduración y de disfunción cerebral-se aplica la evaluación psicopedagógica correspondiente.

En los grupos de estimulación múltiple, el P.A.R. En las terapias perceptual, motora y de lenguaje, nuevamente se vuelve a aplicar sus instrumentos iniciales.

Cabe señalar, que antes de dar una canalización ya sea a la primaria o a otro grupo dentro de la propia Institución o a Educación Especial, el caso vuelve a ser revalorado-

por la Psicóloga y se analizan todos estos resultados conjuntamente con la Responsable del Laboratorio y el terapeuta del Grupo. Hacemos notar que las revaloraciones deben hacerse mínimo seis meses después de la evaluación inicial."

Todos estos documentos: perfil del grupo al inicio -- del año escolar, plan anual de trabajo, planes semanales y -- perfil de grupo al final del año escolar, deben estar integrados en la Libreta de Organización Didáctica del Tratamiento, de manera que el terapeuta pueda consultar y corroborar resultados; planear y organizar la terapia, así como evaluar el tratamiento cuando sea necesario.

La organización del grupo. Los grupos están formados entre 15 y 20 niños en el caso de Maduración y de 15 a 18 niños en el caso de los de Estimulación Múltiple, en un horario de 9 a 12 horas, siendo la tendencia que su ubicación sea -- anexo a un jardín de niños.

En cuanto a los grupos de Disfunción Cerebral, el grupo está integrado por 15 niños que asisten durante hora y media (en subgrupos de siete u ocho niños), en horario matutino o vespertino ya que en un turno continúan asistiendo a un jardín de niños. En las zonas donde las distancias entre los poblados y el centro es muy grande, el grupo permanece de tiempo completo sin dividirse, ya que no asisten en otro horario al jardín de niños, siendo el consenso de 12 a 15 niños.

En cuanto a la terapia Perceptual, ésta se basa en -- las alteraciones de los niños ya sea para agruparlos o para -- tratarlos en forma individual, las sesiones de tratamiento --

son periódicas por grupo o individual.

En la terapia Motora, va a ser en base a las alteraciones motoras como se forman los grupos en número reducido y, en casos especiales, se proporciona atención individual. Las sesiones periódicas por grupo o individual, quedan abiertas según las necesidades del centro.

De la misma manera, las terapias de Lenguaje forman pequeños grupos o se atienden individualmente según los problemas y alteraciones de los niños. Las sesiones periódicas por grupo o individuo quedan abiertas a las necesidades de los niños y del centro.

Todos estos grupos asisten a la terapia de lunes a jueves, ya que el viernes está dedicado a reuniones interdisciplinarias para discutir el avance de los casos como la organización de las actividades que el mismo servicio requiera, siendo actividades fundamentales tanto la integración de expedientes, como el control del sistema de movimiento general de casos.

En cuanto a la primera, deben contener los documentos de recepción, filtro, estudio psicológico y de valoración en grupo, así como el resumen sintomatológico, revaloraciones e informes, la canalización a terapias complementarias o a otros servicios, así como el informe final del caso. Unos son integrados por la psicóloga y los que se realizan en grupo por el terapeuta correspondiente.

En cuanto al sistema de control general de casos, cada terapeuta maneja en cuadros específicos las atenciones pro

gramadas y las realizadas con cada uno de los casos a su cargo, riendiendo informes mensuales de esta actividad a la Directora del plantel y ésta a su vez a la coordinación, quien la envía al DEPSY. Esta información aparte de ser útil para tener un control de la oferta de servicio a la demanda, permite proyectar acciones de apoyo al servicio mismo y organizar las modalidades que el tratamiento requiera, todo lo cual está especificado en el apartado correspondiente del presente informe.

## Objetivos de la Institución

Hemos revisado anteriormente los componentes de servicio que brindan los Laboratorios de Psicología y Psicopedagogía; todo ello va enfocado a la realización de los siguientes objetivos.

- 1.- Dar atención oportuna a niños preescolares que presenten problemas de ajuste al ambiente escolar, familiar o social; alteraciones de conducta, dificultades en el aprendizaje y problemas lingüísticos o de comunicación general.
- 2.- Contribuir a la prevención de tales problemas, dando orientaciones a los padres de familia y a las educadoras.
- 3.- Desarrollar investigaciones y conocer a través de ellas las características psicológicas y peculiaridades del desarrollo del niño preescolar mexicano, con miras a conocerlo mejor y aplicar teorías consecuentes.
- 4.- Dar orientaciones a las educadoras sobre el uso de algunas técnicas de exploración y de terapéutica educativa, compatibles con su preparación y funciones, para hacer más eficiente su labor.
- 5.- Colaborar con la Dirección General y la Delegación en la planeación de actividades y programas que requieran las siguientes disciplinas:
  - Psicología y
  - Psicopedagogía infantil.

C A P I T U L O 2

PROGRAMA DEL GRUPO PERMANENTE DE  
DISFUNCION CEREBRAL

## Programa de Disfunción Cerebral

En el capítulo anterior hemos revisado cuáles son los servicios y objetivos que persigue el Laboratorio, así como los procedimientos adoptados para su realización.

Dentro de este contexto, también se puede observar cuáles son los elementos que se consideran importantes para la organización y construcción de los planes o programas de trabajo anuales, en las diferentes terapias que requieran los niños para la superación del problema.

Esta revisión, por tanto, nos da pauta para exponer a continuación el programa que fue aplicado a los niños que asis-- tieron al Laboratorio en el año escolar 1983-1984, y que son el interés básico del presente trabajo.

Los niños fueron diagnosticados por las pruebas psicológi cas con Disfunción Cerebral, lo cual decidió su canalización al grupo permanente del mismo nombre. También se detectaron problemas significativos en el área del lenguaje, por lo cual también se remitieron a recibir la respectiva terapia.

Dentro de los propósitos de carácter correctivo delinea-- dos por la terapia, se describen en el programa cuáles deben de ser éstos cambios conductuales en términos de objetivos -- particulares y objetivos anuales, es decir, de objetivos a mediano y largo plazo; y como ya se mencionó anteriormente, los objetivos y la programación en general, se basan en el -- Programa de Educación Preescolar de 1979.

La evaluación que lleva a la determinación específica de-

programar dichos cambios conductuales, está basada principalmente en la evaluación psicopedagógica (Ver A-1), la cual a su vez es el resultado de las investigaciones del desarrollo-madurativo del niño.

Para aclarar esto último, revisemos la definición de Maduración manejada dentro del Laboratorio: "Es la conjunción del crecimiento físico corporal y el desarrollo o proceso interno en el individuo que se manifiesta en forma organizada y sucesiva y permite el logro de la complejidad de las estructuras y funciones, de donde un nivel de madurez es la manifestación conductual de la complejidad de dichos procesos y es susceptible de evaluarse".

Dichos procesos son los que se requieren para el aprendizaje de conocimientos en niveles posteriores y son: la percepción, la atención y la memoria, cuya interacción y complejidad permitirá desarrollar las funciones de elaboración: análisis, razonamiento, síntesis y juicios, lo cual a su vez permite la generalización, la que se inicia en la búsqueda de rasgos o características esenciales de los objetos, acciones y hechos, conduciendo a la solución de problemas, conceptualización e imaginación constructiva.

Este proceso madurativo ha sido dividido y clasificado en períodos, para comprender mejor la interacción de los elementos que forman este complejo mecanismo representándose en el siguiente esquema:



PERIODOS PREOPERATORIOS  
PRELOGICOS

SENSOMOTRIZ	NAC. - 2 AÑOS	COORDINACION DE MOVIMIENTOS FISICOS. PREREPRESENTACIONAL Y PREVERBAL.
PREOPERATORIO	2 - 7 AÑOS	REPRESENTACION DE LA ACCION POR EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE PRELOGICO

PERIODOS AVANZADOS  
PENSAMIENTO LOGICO

OPERACIONES CONCRETAS	7 - 11 AÑOS	PENSAMIENTO LOGICO, PERO LIMITADO A LA REALIDAD FISICA
OPERACIONES FORMALES	11 - 15 AÑOS	PENSAMIENTO LOGICO, PERO ABSTRACTO E ILIMITADO

**IZT. 1000548**

Estos períodos que se presentan en el desarrollo del niño, van aumentando su complejidad en forma sistemática y organizada manifestándose en cambios conductuales en el niño y conforme la edad cronológica aumenta pero no se debe esperar que dichos cambios ocurran de un modo natural, pues no se pueden obtener pruebas de que la edad esté relacionada en forma causal, más bien se toma a la edad como variable de índice. - Bijou y Baer (1963), nos aclaran este aspecto: "El análisis del desarrollo no es una relación entre conducta y edad, sino una relación entre conducta y acontecimientos que, como necesitan tiempo para ocurrir, necesariamente tendrán alguna correlación con la edad". Esto último, como ya lo mencionamos, son los llamados niveles de madurez.



El señalamiento anterior es importante, pues es a través de las valorizaciones psicológicas empleadas en el Laboratorio (ver Cap. 1), que se detectan cuáles son los períodos del desarrollo que presentan niveles de madurez inferiores o superiores en relación a su edad cronológica, y de acuerdo a estos resultados, son canalizados a las diversas terapias, -- siendo en éstas en donde realmente se programa y determina el cambio conductual.

En el caso de la terapia permanente de Disfunción Cerebral, los objetivos conductuales van a estar determinados -- por la evaluación psicopedagógica, donde la evaluación realizada a cada niño, es concentrada gráficamente en un cuaderno, el cual a su vez se utilizará en calidad de Perfil de Grupo. - La evaluación permite conocer el repertorio de entrada en los diversos períodos del desarrollo, que al final de la terapia - - anual será aplicada nuevamente.

Como podemos apreciar en el anexo A-1 la evaluación - contempla los aspectos motores y de lenguaje, y si se encuentran dificultades por parte de los niños en éstos aspectos, - el grupo permanente deberá contemplar objetivos correctivos a pesar de que los niños asistiesen a terapias complementarias de Lenguaje y Psicomotricidad. Esto último puede ser ventajoso en términos de que el terapeuta del grupo permanente desea realizar un seguimiento, pues podría detectar colateralmente alteraciones en los aspectos de lenguaje y motricidad.

Con el fin de delimitar los propósitos del presente - trabajo, podemos concluir que:

- a) La valorización psicopedagógica determina cuál es el cambio conductual que se requiere en los períodos del desarrollo y, éste se expresa en términos de objetivos.
- b) El programa del grupo permanente de Disfunción Cerebral es el que permite la realización de dicho cambio.

Los objetivos a los que se refiere el punto a) y, la programación a que se hace referencia en el punto b), se describen a continuación.

.ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO ANUAL. Integrará su identidad y autonomía conociendo su cuerpo y sus funciones, su sexo y sus posibilidades de acción en la comunidad de la -- que forma parte.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Integrará topográfica y funcionalmente su esquema corporal, manifestándolo oral y gráficamente.	Identificará por el nombre las principales partes del cuerpo en sí mismo, y en otras personas, manifestándolo mediante una acción.	Localizar las diferentes partes de su cuerpo en diversos juegos y actividades. Describir a un compañero y a sí mismo.
	Nombrará partes del esquema corporal, en sí mismo y en otras personas cuando se le solicite.	Indicar con mímica la función de las partes de su cuerpo. Delinear el cuerpo de un compañero.
	Nombrará las principales partes del esquema corporal indicando su función cuando se solicite.	-Asociar funcionalmente con objetos reales su uso específico con alguna parte corporal (manzana-mano-boca, etc.)
	Describirá la figura humana oral o gráficamente estableciendo diferencias de su sexo mediante la descripción de detalles externos.	Vestir muñecos con la vestimenta adecuada a su sexo. Identificar a un miembro de la familia por una descripción oral de él.
Conocerá sus capacidades y posibilidades de acción como individuo, por el conocimiento de su propio cuerpo, en relación con su medio-	Expresará oralmente las posibilidades de acción de su cuerpo, espontáneamente o cuando se le solicite.	Caminar sobre un borde. Caminar sobre zancos de bote. Tregar árboles, columpiar.

ambiente expresándolo oralmente o por medio de una acción.

Descubrirá nuevas posibilidades de acción de su cuerpo por medio de las actividades y situaciones nuevas que se le presentan.

Expresar sus posibilidades de acción, corporales ante objetos y situaciones sugeridas:

¿Qué puedes hacer en el parque... Con las manos?

## SENSOPERCEPCIONES VISUALES

OBJETIVO ANUAL. Nombrará las características: forma, color, tamaño, de los diversos objetos de su campo visual físico y grafico.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Nombrará la forma de los diversos objetos reales y representados gráficamente; formas comunes y geométricas-observadas en su campo visual.	Identificará por el nombre, objetos que se le indiquen que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias en su forma, manifestándolo por medio de una acción.	Localizar objetos que se le pida, en el salón de clase.  Colorear en una lámina los objetos de una misma forma contenidos en láminas: frutas, juguetes...
	Identificará formas geométricas y superficies que se le indiquen, en objetos que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción.	Buscar y tocar los objetos en el salón, que conserven la forma geométrica que se le haya mostrado previamente.
	Nombrará por su forma, los objetos que se le indiquen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.	Recortar círculos, cuadrados, triángulos ..., que encuentre en láminas.
	Identificará por el nombre, formas geométricas y superficies que se le indiquen, de objetos que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción.	Ensartar o pegar cuentas, flores de papel, semillas siguiendo consignas dadas, atendiendo a la forma.
	Nombrará la forma geométrica y superficies que tienen los objetos que se le indiquen, que presenten -	Describir la figura escondida o contenida en un dibujo: constancia de forma, señalándola, coloreándola, recortándola.
		Jugar a loterías de formas comunes.
		Delinear y nombrar los objetos de una lámina con lápices, crayolas, plumones.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
	entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.	Señalar en una serie de dibujos iguales y parecidos de dimensiones reducidas, lo que sea igual al modelo dado o bien el que difiera del conjunto.

## C O L O R

Nombrará el color de los diversos objetos reales y representados gráficamente observados en su campo visual.	Identificará colores y sus matices de los objetos que se le indiquen, manifestándolo por una acción.	Sacar papeles de una bolsa y depositarlos en una caja del color correspondiente.
	Identificará por el nombre el color y algunos matices del mismo, de los objetos que se le indiquen, manifestándolo por medio de una acción.	Jugar a la ruleta de colores y localizar en el salón de clases objetos que correspondan al color marcado.
	- Identificará por el nombre el color y algunos matices de los mismos, de los objetos que se le indiquen.	Formar familias de colores, ordenándolos de claro a oscuro y de oscuro a claro.
		Pegar en una superficie recortes de tela, botones o papelitos, del color que la orden indique.
		Pintar diversos objetos: botes, cajas, nombrando los colores seleccionados.

## T A M A Ñ O

-Nombrará el tamaño de los diversos objetos reales y representará gráficamente, formas comunes o geométricas, observadas en su campo visual.	Identificará objetos por su tamaño: grande-pequeño, de un grupo de objetos que se le indique, y que presente entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción.	Hacer pares de objetos, atendiendo a su tamaño, grande-pequeño.
	Identificará por el nombre el tamaño de los objetos, grande-	Ordenar serie de juguetes, por su tamaño.
		Localizar diversos objetos señalándolos por su tamaño previamente indicado.
		Seleccionar y agrupar

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
	<p>pequeño, de un grupo de objetos que se le indique, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción.</p> <p>Nombrará el tamaño: - grande-pequeño, de los objetos que se le indiquen, con grandes contrastes.</p>	<p>diversos objetos: semillas, botones, superficies geométricas; en cajas, botes, bolsas, por su tamaño.</p> <p>Escoger figuras y objetos por el tamaño que se le indique.</p> <p>Jugar a la caja de la sorpresa: sacar diversos objetos diciendo su tamaño, en base a un punto de referencia.</p>
<p>Discriminará diversas dimensiones: largo-corto, alto-bajo, ancho-angosto en objetos y líneas que se le indiquen que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo mediante una acción u oralmente.</p>	<p>Identificará diversas dimensiones: largo-corto, alto-bajo, ancho-angosto, en objetos y líneas, que se le indiquen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción u oralmente.</p>	<p>Agrupar por su longitud palos, listones, tiras de papel.</p> <p>Localizar a su alrededor objetos altos y bajos.</p> <p>Jugar a los enanos y gigantes imitando a un compañero o maestro: alto-bajo.</p>
	<p>Identificará por el nombre, diversas dimensiones: largo-corto, alto-bajo, ancho-angosto en objetos y líneas que se le indiquen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción u oralmente.</p>	<p>Seguir cuando se le pida el camino largo y el camino corto. - Pintados en el suelo en una lámina, en el pizarrón.</p> <p>Ordenar en forma creciente y decreciente, por su longitud: palos, listones, tiras de papel.</p>
		<p>Modelar con plastilina tiras o "culebritas" de la longitud que se le indiquen como modelo.</p> <p>Cubrir con diversos materiales, superficies anchas y angostas.</p>

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
		<p>tas: pegar pedazos de papel grande en la superficie ancha y pedazos de papel chicos - en la superficie angosta.</p> <p>Recortar tiras de papel anchas y angostas, según la instrucción oral.</p>

## SENSOPERCEPCIONES TACTILES

OBJETIVO GENERAL. Diferenciará diversas temperaturas ambientales y en los objetos, manifestándo lo oralmente o mediante una acción.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Nombrará la temperatura ambiental y de los objetos y alimentos -- que se le indiquen.	Reconocerá <u>diversas</u> - <u>temperaturas</u> <u>ambien<u>t</u>a</u> <u>les</u> : <u>frío</u> , <u>calor</u> <u>mani</u> , <u>festá<u>nd</u>olo</u> mediante - una acción u oralmente.	Vestir muñecos, agregándoles o quitándoles prendas, según -- sea la <u>temperatura</u> <u>am</u> <u>bien<u>t</u>al</u> del momento.
	Identificará por el - nombre, <u>temperaturas</u> : <u>frío</u> , <u>caliente</u> de <u>ali</u> <u>mentos</u> u <u>objetos</u> que se le presenten, <u>mani</u> <u>festá<u>nd</u>olo</u> mediante - una acción.	Retirarse a la sombra cuando tenga calor, - frío; ponerse el sweater o quitárselo cuando tenga frío o calor.
	Nombrará <u>temperaturas</u> <u>frío-caliente</u> , de <u>ali</u> <u>mento</u> u <u>objetos</u> que se le presenten.	Diferenciar la <u>taza</u> - que contenga el <u>líqui</u> <u>caliente</u> de entre - - otras <u>menos</u> <u>calien</u> - - tes.

## SENSOPERCEPCIONES ESTEROGNOSTICAS

OBJETIVO ANUAL. Discriminará objetos por: forma, tamaño peso, características de la superficie y materiales de su medio circundante por medio del movimiento y el tacto, manifestándolo mediante una acción u oralmente.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Reconocerá objetos sin auxilio de la vista, - por sus características físicas: forma, tamaño, volumen, peso -- que presenten entre sí grandes contrastes y - mínimas diferencias mediante una acción u -- oralmente.	Identificará sin auxilio de la vista, por sus características físicas forma, tamaño, volumen, peso, los objetos que se le indiquen, según el modelo dado, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias manifestándolo mediante una acción.  Identificará por el nombre, sin auxilio de la vista, por sus características físicas: forma, tamaño, volumen; que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.  Nombrará los objetos identificados, sin auxilio de la vista, -- por sus características físicas: forma, tamaño, volumen, peso; que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.	Encontrar en un recipiente, sin utilizar la vista el objeto -- que sea igual al modelo dado: pelotas, coches, barcos, cucharas de plástico...  Sacar de una bolsa -- los objetos que se le soliciten: juguetes, dulces, prendas de -- vestir, sin utilizar la vista.  Escoger sin utilizar la vista, objetos diversos, contenidos en una caja: lápices, -- crayolas, plumones; -- diciendo el nombre antes de mostrarlo o sacarlo de la caja.

## SENSOPERCEPCIONES KINESTESICAS

OBJETIVO ANUAL. Discriminará por contraste, diversos pesos: pesado-ligero; señalando con una acción o expresándolo oralmente.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Diferenciará diversos pesos: pesado-ligero, en objetos que presenten entre sí grandes contrastes, mínimas diferencias o igualdades en su peso, manifestándolo mediante una acción u oralmente.	Identificará diversos pesos: pesado-ligero, de los objetos que se le indiquen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo mediante una acción.	Sostener en ambas manos cajas de igual tamaño, cuya diferencia de peso sea notoria y pondrá sobre la mesa la que sea pesada o ligera, según la que se le indique.
	Identificará por el nombre, el peso de los objetos: pesado-ligero de un grupo de objetos que se le indiquen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo mediante una acción.	Seleccionar entre una serie de objetos del mismo tamaño: cojines, bolsas de plástico opacas, envases de cartón, el que sea pesado o el que sea ligero o pese menos, cuya diferencia en peso sea notoria y al levantarlo diga si está pesado o no.
	Nombrará el peso: pesado-ligero, de los objetos que se le indiquen que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.	Sostener con ambas manos cajas de igual tamaño, pero cuya diferencia en peso sea mínima y mostrar adelantando la mano, la que sea pesada o ligera según se le indique.
		Encontrar la diferencia en el peso de recipientes que contengan agua en cantidades similares pero no iguales y, decir cuál es pesado y cuál es ligero.

## SENSOPERCEPCIONES AUDITIVAS

OBJETIVO ANUAL. Discriminará sonidos por sus características: tono, timbre, intensidad, -- identificando los objetos o eventos del medio ambiente que los produce.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Discriminará los objetos o eventos de su medio ambiente por el sonido que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias, manifestándolo por medio de una acción u oralmente.	Identificará por el nombre, objetos o eventos del medio ambiente, por los sonidos que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias manifestándolo por medio de una acción.  Nombrará objetos o eventos del medio ambiente por los sonidos que ellos producen, que presenten entre sí grandes contrastes o mínimas diferencias.	Decir el nombre de los sonidos que escucha en ese momento: sirenas, licuadora, radio...  Adivinar los ruidos y sonidos que produzcan sus compañeros: estrujar papel, tirar dinero... Indicar el lugar o superficie: piso, mesa, etc., donde haya caído una moneda, piedra.  Adivinar los ruidos y sonidos que produzcan objetos similares: metálicos, de madera...

### T I M B R E

Discriminará sonidos por su timbre, intensidad y altura (tono), manifestándolo por medio de una acción u oralmente.	Identificará por el timbre, sonidos producidos por voces e instrumentos musicales, manifestándolo a través de una acción u oralmente.  Identificará por el nombre, el timbre de los sonidos producidos por voces o instrumentos musicales, manifestándolo por medio de una acción u oralmente.	Reconocer la voz de sus compañeros sin ver señalando o diciendo el nombre de quién se trata.  Bailar al escuchar el sonido del instrumento, dicho anticipadamente.  Escuchar y reconocer en un fragmento musical, dos o tres instrumentos, indicándolo oralmente.  Expresar, mediante una acción, cuando
---	--	--

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
INTENSIDAD	Identificará por contrastes sonidos fuertes y quedos producidos por objetos o eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.	distingue sonidos - - fuertes de sonidos -- quedos: brincar, encoger el cuerpo.
	Identificará el nombre, sonidos fuertes y quedos, producidos por objetos o eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.	Producir sonidos fuertes y quedos, con manos, pies y voz, y objetos, aumentando o disminuyendo progresivamente su intensidad.
	Nombrará la intensidad de los sonidos: - fuertes, quedos producidos por objetos o eventos de su medio ambiente.	Seguir instrucciones cuando se le nombren los sonidos fuertes y quedos; raya fuerte - el papel cuando escuches que el sonido es fuerte, cuando es que do raya suavemente.
T O N O	Identificará por contraste, sonidos graves y agudos producidos por objetos y eventos de su medio ambiente, manifestándolo mediante una acción.	Dar indicaciones a sus compañeros para que - produzcan sonidos fuertes o quedos, con instrumentos musicales, - voz, sonidos corporales...
		Asociar la altura sonora con movimientos corporales.
		Jugar a la araña que sube y baja, asociando, con sonidos graves y agudos con la ejecución del movimiento.
		Pararse de puntita -- cuando escucha el sonido agudo y agacharse cuando sea grave.
		Graficar sonidos graves al escucharlos, - por medio de trozos - en un papel, o pizarra.

## NOCION TEMPORAL

OBJETIVO ANUAL. Integrará su noción temporal aplicando en su vida cotidiana conceptos de tiempo, adquiriendo un ritmo vital aplicado a su integración como ser social.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Utilizará términos <u>elementales</u> de tiempo que lo llevarán a la <u>integración</u> de su noción temporal.	Utilizará los <u>adverbios</u> de tiempo más <u>elementales</u> , aplicándolos a situaciones <u>relevantes</u> para él.  Identificará <u>adverbios</u> de <u>velocidad</u> <u>ejecutando</u> o <u>discriminando</u> acciones en los que están <u>implícitos</u> .  Identificará <u>adverbios</u> de <u>duración</u> , aplicándolos a <u>períodos</u> de tiempo <u>significativos</u> para él.  Identificará <u>adverbios</u> de <u>sucesión</u> , aplicándolos a <u>rutinas</u> y <u>actividades</u> específicas.	Decir la <u>velocidad</u> a la que va un <u>coche</u> , un <u>niño</u> <u>caminando</u> , en <u>bicicleta</u> .  Decir lo que hace <u>antes</u> y <u>después</u> de ir a la <u>escuela</u> .  Decir cuánto <u>falta</u> para que <u>terminen</u> las <u>actividades</u> e irse a su <u>casa</u> .  Narrar la <u>rutina</u> de un <u>día</u> <u>especial</u> : <u>día</u> del <u>cumpleaños</u> , el <u>domingo</u> , <u>alguna</u> <u>fiesta</u> , etc.  Narrar una <u>rutina</u> <u>diaria</u> : lo que hace <u>todos</u> los <u>días</u> .
Se ubicará en el <u>tiempo</u> <u>presente</u> , <u>interesándose</u> en <u>hechos</u> <u>significativos</u> <u>pasados</u> , <u>anticipando</u> y <u>planeando</u> <u>hechos</u> y <u>acciones</u> <u>futuras</u> .	Integrará <u>secuencias</u> de <u>hechos</u> <u>conocidos</u> por él, expresándolo en <u>forma</u> <u>oral</u> o <u>gráficamente</u> .  Aplicará <u>secuencias</u> <u>crónológicas</u> en <u>función</u> de <u>si</u> mismo <u>aplicadas</u> a <u>otras</u> <u>personas</u> , expresándolo <u>oral</u> y <u>gráficamente</u> .  Planeará <u>secciones</u> en <u>relación</u> a <u>sí</u> mismo, <u>manejando</u> la <u>noción</u> de <u>futuro</u> .	Analizar por qué es <u>importante</u> <u>llegar</u> <u>puntual</u> : "qué es ser <u>puntual</u> ".  Narrar su <u>biografía</u> en base a lo que <u>hacía</u> <u>antes</u> de <u>entrar</u> al <u>jardín</u> y <u>ahora</u> que <u>está</u> en él y se <u>vaya</u> a la <u>escuela</u> <u>primaria</u> .  Analizar por qué <u>realiza</u> <u>ciertas</u> <u>actividades</u> <u>todos</u> los <u>días</u> , como: <u>comer</u> , <u>dormir</u> , <u>bañarse</u> ...

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
	<p>Identificará pasado, presente y futuro en hechos presentados en forma oral.</p>	<p>Nombrar el día que es, así como el mes, evocando que actividades realizará.</p>
	<p>Crearé hábitos de puntualidad en base a su rutina cotidiana, aplicándolos a sus actividades diarias.</p>	

## NOCION ESPACIAL

OBJETIVO ANUAL. Integrará su noción espacial organizándose en un espacio vital y gráfico.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Utilizará su espacio vital, respetando el de los demás.	Identificará las coordenadas básicas, ubicándose en un punto, con relación a objetos siguiendo instrucciones.	Colocarse en el lugar indicado por el mtro.: "párate atrás de la mesa", siéntate a un lado de tu compañero, etc.
	Ubicará objetos en las diferentes coordenadas básicas, siguiendo instrucciones.	Colocar objetos en el lugar indicado por la educadora o por otro niño: "coloca la taza atrás del vaso", "coloca el coche a un lado del árbol"....
	Se orientará en situaciones concretas mediante índices perceptivos, para llegar a un punto señalado.	Colocar objetos en un lugar indicado, tomando como referencia -- dos o más coordenadas.
	Se orientará espacialmente por medio de las coordenadas básicas, cuando se requiera.	Seguir un índice para llegar a un punto indicado: huellas de pies listones, banderas.
	Crearé hábitos de orden aplicándolos a la organización de sus pertenencias en el espacio disponible.	Seguir índices dados - en forma oral. Realizar sencillos mapas de lugares conocidos por él.
		Mantener en orden sus pertenencias, utilizando un espacio específico.
	Ubicará elementos en las coordenadas de un espacio gráfico, siguiendo instrucciones.	

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Utilizará organizada-- mente, un espacio grá- fico, siguiendo ins-- trucciones sobre las - diferentes coordenadas básicas y siguiendo -- una dirección: de iz-- quierda a derecha de - arriba a abajo.	Realizará trazos en - forma espontánea, en- la coordenada indica- da en un espacio grá- fico.  Realizará trazos con- dirección izq.-der. - arriba-abajo, en pla- no gráfico.	Seguir ritmos, imitan- do símbolos gráficos: con pintura, crayolas, pinceles, plumones...  Seguir trazos con la- direccionalidad indi- cada.

## LATERALIDAD

OBJETIVO ANUAL. Tomará conciencia, por medio del movimiento, de los dos lados de su cuerpo.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Utilizará ambas partes de su cuerpo, realizando movimientos independientes del lado derecho o del izquierdo, afirmando su lateralidad.	Movilizará partes de un lado de su cuerpo, en forma independiente con respecto del otro, siguiendo instrucciones.	Observar a un compañero distinguiendo sus lados simétricos, colocando un cordón en medio de ellos de la cabeza a los pies.
	Moverá partes de su cuerpo, diferenciando su lado derecho y el izquierdo, siguiendo instrucciones.	Sentarse con las piernas abiertas, rodando una pelota por encima de las piernas y a su alrededor.
	Moverá partes de su cuerpo, utilizando espontáneamente su lado dominante.	Tocar el muro con la mano, el pie, derechos después con el pie izquierdo.
		Empujar un cojín de granos con el pie derecho y un objeto diferente con el pie izquierdo.
		Caminar con un listón amarrado en una mano y botar una pelota con dicha mano.
		Levantar con la mano derecha objetos esparcidos, luego con la izquierda.
		Impulsar globos con mano y la otra atrás.
		Colocar en el piso una cuerda a lo largo, brincar de un lado a otro, expresándolo en forma oral, al mismo tiempo de la acción: derecha-izquierda.
		Sostener por parejas, con la palma de la mano dominante, algún objeto desplazándolo.

## MEMORIA VISUAL

OBJETIVO ANUAL. Asociará en forma mediata e inmediata estímulos orales o concretos conocidos con anterioridad, a hechos o estímulos presentes, indicando en forma oral o por medio de una acción.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Identificará un estímulo al momento de su presentación, indicándolo con una acción o en forma oral.	Identificará objetos o eventos del medio ambiente por sus características, indicándolo con una acción.	Elaborar un gafete -- que los identifique y diferencie de los demás grupos (color y forma).
	Describirá en forma oral por medio de una acción estímulos orales o gráficos representados por breve tiempo.	Reconocer animales u objetos por algunas de sus partes, representados en láminas. Reconocer objetos por índices que le proporcione en forma oral. Registrar en el calendario actividades realizadas.
Evocará contenidos conocidos con anterioridad o situaciones vividas, reproduciéndolos oralmente y actuando en consecuencia de ellos.	Recordará contenidos acumulando las ideas principales para su utilización posterior en forma oral o concreta. Integrará hechos cotidianos propios con una secuencia lógica, refiriéndolos posteriormente en forma oral o concreta. Evocará la localización de objetos de su medio ambiente, actuando en consecuencia de ellos.	Narrar la rutina del día anterior o un día especial. Realizar ordenes dadas con dos consignas e irlos aumentando poco a poco. Transmitir una orden después de haberla escuchado. Transmitir mensajes escuchados anteriormente. Recordar características de personas u objetos observados por un período breve de tiempo. Recordar siete figuras observadas en una lámina. Recordar dónde se guardan los objetos conocidos: en su casa en el salón.

## MEMORIA AUDITIVA

OBJETIVO ANUAL. Reproducirá oralmente hasta cinco dígitos y siete palabras cortas sin respetar el orden dado.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Reproducirá los sonidos e identificará -- aquello que lo produjo, mediante una acción u oralmente aunque no respete el orden dado.	Recordará sonidos presentados, identificando lo que los produjo mediante una acción u oralmente aunque no respete el orden dado. (de tres a cinco sonidos).	Escuchar tres sonidos onomatopéyicos. Señalar en láminas u objetos quiénes lo produjeron.
	Ejecutará órdenes simples y consecutivas sin omitir ninguna, aunque no respete el orden dado (de tres a cinco órdenes).	Realizar ordenes: ve al pizarrón; tócate la nariz, camina hacia la puerta y regresa.
	Reproducirá oralmente oraciones dadas, de dieciséis a dieciocho sílabas.	Dar órdenes a sus compañeros después de haberlas escuchado: golpea la mesa y levántate, da tres palmadas y dí tu nombre.
	Repetirá serie de palabras cortas sin omitir ninguna, aunque no respete el orden dado (de tres a siete palabras).	Repetir oraciones: -- las mariposas vuelan entre las flores; o -- tengo ganas de comer pan con mantequilla.
	Reproducirá series de dígitos sin omitir ninguno, aunque no respete el orden dado (de tres a cinco dígitos).	Repetir series de palabras: niño, gato, perro, plato, silla, árbol...
		Jugar a "Simón dice... recordando las acciones que intervienen.

## ANALISIS-SINTESIS.

OBJETIVO ANUAL. Analizará objetos o situaciones presentados en forma oral o concreta, estableciendo una síntesis.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Discriminará en situaciones concretas los elementos que forman un todo, integrándolo.	Identificará un elemento (persona, animal u objeto), por alguna de las características que lo forman, manifestándolo oralmente o por medio de una acción.  Integrará elementos concretos uniendo las partes que lo forman.  -Dará una secuencia lógica a situaciones presentadas, en forma concreta y gráficamente.	Identificar personas, animales u objetos por alguna de las partes que lo forman.  Completar figuras representadas en láminas.  Identificar formas a través de su silueta.  Completar rimas conocidas por el niño.  Armar objetos como carros, muñecos, trenes.  Armar rompecabezas.  Asociar objetos comunes para realizar actividades: reunir todos los objetos que se utilizan en el aseo, en la cocina.  Ordenar en secuencia correcta rutinas, cuentos, historias representadas gráficamente.
Anticipará en situaciones presentadas en forma oral o gráfica, la consecuencia o solución adecuada a las mismas, expresándolo oralmente.	Describirá oral o gráficamente el resultado de procesos conocidos por él.  Describirá con anticipación las consecuencias de las situaciones que se le presenten oral o gráficamente.	Buscar el final de un relato, dando las soluciones que se le ocurran.  Indicar las consecuencias de situaciones o hechos hipotéticos presentados.  Anticipar situaciones que se presenten en ilustraciones: ¿Qué va a suceder en la siguiente estampa?

## JUICIO Y RAZONAMIENTO

**OBJETIVO ANUAL.** Integrará conceptos formales y dará soluciones a situaciones que se le presenten en su vida cotidiana, estableciendo un proceso de juicio y razonamiento lógico.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Describirá oralmente o mediante acciones, las semejanzas-diferencias u opuestos entre varios objetos y situaciones dadas.	Reunirá objetos por características perceptivas semejantes: forma, color, tamaño.  Seleccionará de un grupo el o los objetos: formas concretas conocidas por él, que sean diferentes a los demás.  Describirá las diferencias que existen entre dos o más objetos presentados.  Clasificará objetos presentados por sus semejanzas o por sus diferencias.  Seleccionará el opuesto de un objeto presentado en forma concreta.  Mencionará el opuesto de objetos dados.	Reunir animales u objetos por sus semejanzas.  Seleccionar y agrupar por familias, ilustraciones de animales, plantas y objetos.  Indicar oralmente la cualidad o característica por la que se establece una semejanza: ¿en qué se parece un plátano y una manzana?  Seleccionar objetos por sus diferencias.  Seleccionar en una lámina que contenga cuatro objetos: tres semejantes y uno diferente, el que no corresponda.  Identificar el objeto diferente, de tres objetos dados; en forma oral: manzana, caballo, manzana.  Identificar el objeto, en forma oral, que no corresponda a un campo semántico: naranja, muñeca, pera, plátano.  Identificar el objeto que no pertenece a una categoría genérica: perro, gato, pez.  Discriminar enunciados absurdos, dando una respuesta afirmativa o negativa:-

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
------------------------	-----------------------	-----------------------

¿Juan tiene el pelo verde? ¿el gato canta?

Expresar oralmente, - opuestos; completando una frase dada: el -- hielo.....frío, el fuego es.....

### FORMACION DE CONCEPTOS

Aplicará el término genérico correcto a objetos conocidos por él.

Definirá animales u objetos conocidos por él indicando sus características.

Describir objetos conocidos por él, sin decir su nombre, para que sus compañeros lo adivinen.

Definirá animales u objetos conocidos por él por su función o utilidad.

Jugar a describir objetos en el que cada niño añade mediante su respuesta, una característica o cualidad del objeto.

Definirá animales u objetos conocidos por él utilizando el término genérico correcto.

Mencionar los diferentes usos y utilidades de objetos conocidos por él.

Participar en un juego de preguntas y respuestas, en el cual la educadora pide el nombre de un objeto, dando el nombre genérico del mismo. Durante el juego los niños indicarán características y cualidades.

### SOLUCION DE PROBLEMAS

Solucionará por sí mismo problemas presentados en forma oral, concreta o gráfica.

Solicitará ayuda para resolver situaciones o problemas que se le presenten en forma oral, concreta o gráfica.

Indicar oralmente la solución de problemas hipotéticos que la educadora presente: ¿qué harías si....

Resolverá por sí mismo

Expresar oralmente -

mo situaciones que se le presenten utilizan do funciones de anticipación y planeación en forma: oral, concreta o gráfica.

Solucionará conflictos en relación con sus compañeros.

Resolverá adivinanzas cuya solución esté implícita en el contenido.

las soluciones que pudiese tener un cuento o relato sencillo, en el cual se ha omitido el final.

Resolver laberintos - en forma concreta con tres posibilidades de error. Se aumentará paulatinamente el grado de dificultad.

Resolver laberintos - presentados en forma gráfica que contengan de dos a cinco posibilidades de error. Graduándolos progresivamente.

## COORDINACION MOTRIZ GRUESA

OBJETIVO ANUAL. Ejecutará movimientos básicos disociados de su cuerpo, con precisión, en cambios de postura y desplazamientos, imitándolos o realizándolos espontáneamente.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Ejecutará movimientos disociados de grandes segmentos de su cuerpo cabeza, brazos y piernas con precisión.	Ejecutará movimientos simples de grandes segmentos con precisión, siguiendo instrucciones.  Reproducirá secuencias de movimientos de grandes segmentos de su cuerpo, siguiendo un patrón dado.  Realizará con precisión movimientos disociados de grandes segmentos de su cuerpo, empleando articulaciones: cuello, cintura, cadera, hombro, muñeca, codos, rodilla, siguiendo instrucciones.	Mover libremente partes del cuerpo: cabeza, brazos, piernas.  Señalar dos partes del cuerpo: cabeza---piernas, nariz-rodilla...  Realizar movimientos con distintas partes de su cuerpo, siguiendo indicaciones: mueve los brazos a un lado, al frente y abajo..  Movilizar las articulaciones: cuello, hombro, muñeca, cadera, cintura de acuerdo a todas las posibilidades.  Colocar partes de su cuerpo en los lugares que se indiquen.  Realizar movimientos simples, cumpliendo órdenes de dos a cinco siguiendo una secuencia: mueve los brazos, levanta una pierna, baja la cabeza.  Coordinar al caminar una serie de órdenes: camina, mueve dedos - tu cabeza, los ojos...  Caminar deslizado los pies y al oír una palmada, cambiar de movimiento.

## COORDINACION MOTRIZ FINA

OBJETIVO ANUAL. Ejecutará movimientos disociados con precisión, para manipular materiales, realizar movimientos digitales y utilizar instrumentos y herramientas.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
Ejecutará movimientos finos de mano y pies - con precisión, controlando su tono muscular.	Coordinará movimientos de manos o pies - al desplazar con precisión objetos.  Utilizará la fuerza muscular necesaria en manos y pies, al sostener objetos en diversos tamaños y pesos.  Ejecutará movimientos disociados de dedos - de manos y pies, siguiendo instrucciones.	Hacer movimientos con los dedos de las manos y pies: Flexionar extender, torcionar--extender.  Arañar la mesa estando la muñeca levantada o apoyada en la misma.  Desplazar objetos colocados en el hueco - de la palma, con los dedos extendidos o --flexionados.  Realizar diálogos o -escenificaciones con guñoles de dedo.
Realizará movimientos manuales o bimanuales - coordinando mano y muñeca al manipular diversos materiales.	Ejecutará movimientos simultáneos, alternando o disociando, utilizando la palma de la mano al manipular diversos materiales.	Amasar o extender plastilina con la palma o con los dedos.  Modelar libremente con plastilina.  Rellenar muñecos, cojines.  Armar objetos con palitos, uniéndolos con bolitas de plastilina.  Ensartar en tela o en tablas perforadas, es tambre siguiendo el - contorno marcado.

**Falta página**

**N° 66**

## LOGICA ELEMENTAL

**OBJETIVO ANUAL.** Demostrará la adquisición del concepto del número, mediante el manejo de operaciones lógico-matemáticas.

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
<b>SERIACION</b>		
Organizará relaciones de <u>ordinación</u> y <u>cardinación</u> en los objetos presentados, justificándolo oralmente.	Dará un orden lineal a un grupo de objetos iguales presentados en forma concreta.	Ordenar de tres a cinco objetos de menor a mayor.
	Establecerá la <u>correspondencia</u> uno a uno entre dos grupos de objetos, que contengan el mismo número de elementos.	Relacionar grupos de objetos que se complementen: cuchara-plato, etc.
	Seriará en orden ascendente dos grupos de objetos, estableciendo una correspondencia término a término entre ellos.	Relacionar grupos de objetos no complementarios, en base a una cualidad: bota-roja, cuadro rojo, etc.
	Intercalará en el lugar que le corresponde, el o los objetos nuevos en una serie dada.	Ordenar dos grupos de objetos complementarios de mayor a menor estableciendo una relación entre ellos muñecos con sus bastones, árboles con su nido, etc. Establecer <u>seriación</u> en orden descendente de un grupo de siete a nueve objetos, acomodándolos en el lugar que les corresponda sobre una lámina que contenga las siluetas correspondientes.
		Colocar en su lugar, de acuerdo a su tamaño, un objeto nuevo dentro de un grupo de objetos.

### CLASIFICACION

Formará grupos de objetos asociándolos por características <u>abs-</u>	Formará grupos de objetos asociándolos por características <u>abs-</u>	Reunir objetos físicamente semejantes: pelotas, coches.
--	--	---

Objetivos particulares	Objetivos específicos	Actividades sugeridas
tractas conocidas por- él.	físicas.	Reunir objetos que se semején por dos o -- tres cualidades: for- ma-color-tamaño, for- ma-tamaño-espesor, ta- maño-familia-color: - los que son chicos, - de cuatro patas, gran des y gruesos...
	Formará grupos de ob- jetos asociándolos -- por características - abstractas conocidas- por él.	Agrupar objetos que - pertenecen a una mis- ma familia: animales= perros, vacas, leones
	Clasificará grupos de objetos, agrupándolos por categoría genéri- ca.	Noción de conjuntos:- agrupar objetos seme- jantes dentro o fuera de un límite.
	Clasificará grupos de objetos, presentados- en forma oral, agru- pándolos por sus ca- racterísticas o cate- gorías genéricas, jus- tificándolo oralmente.	Agrupar el mismo núme- ro de elementos en -- dos grupos de objetos de características se- mejantes.
		Indicar los elementos parecidos de un grupo de objetos, menciona <u>n</u> do previamente.

C A P I T U L O 3

SEGUIMIENTO, MANTENIMIENTO Y GENERALIZACION

El interés del presente capítulo, es el delinear las bases teóricas que orientan la realización del presente trabajo.

Debemos considerar que a pesar de que el Programa Terapéutico del Grupo de Disfunción Cerebral no fué diseñado dentro del marco de la ciencia de la conducta, ésta puede --- aportarnos los lineamientos que permitan conocer, objetivamente, los efectos de mantenimiento y generalización del tratamiento. Este argumento lo respalda el hecho de que la ciencia de la conducta ha mostrado interés en conocer los efectos de mantenimiento y generalización de una conducta, una vez -- que el tratamiento ha concluido. Esta evaluación recibe el nombre de seguimiento.

El término de seguimiento ha sido utilizado en muchas formas, sin embargo, Robins (1972), ha notado que existe un concepto común usado por todos, y se refiere a la necesidad de utilizar una evaluación a través de dos o más períodos de tiempo, ya sean cortos o largos y así, conocer si las mediciones tomadas al final del tratamiento coinciden o no con las tomadas posteriormente.

Ribes (1979), describe la importancia del seguimiento de la siguiente forma: "...el sujeto pasa de un ambiente altamente controlado a un ambiente poco controlado, el ambiente natural. ¿Se han usado los procedimientos adecuados para hacer esta transición?. De ser así, ¿cómo podemos evaluarlo y percatarnos del mantenimiento de la conducta en su ambiente natural?. Para resolver estas preguntas se debe realizar un-

seguimiento de la conducta".

Por su parte los autores Mash y Terdal (1976), señalan que el seguimiento ha sido considerado como el monitoreo de un cambio seguido del tratamiento y que ocurre sobre un intervalo de tiempo específico y cuyas mediciones pueden compararse. Sin embargo, indican que éstas y otras características que delinear estrategias importantes para la realización del seguimiento, no necesariamente lo están definiendo, puesto que actualmente existen varios tipos de evaluaciones para llevarlo a cabo. Proponen que la definición dependerá de las características que contenga la propuesta que se intente realizar en el seguimiento. En base a lo anterior, es importante que revisemos a continuación cuáles son los tipos de seguimiento más usuales en la psicología conductual.

E-FU Este tipo de seguimiento intenta investigar si los cambios fueron provocados por la intervención del tratamiento y también, conocer si dichos cambios pueden compararse con otra intervención. Su principal meta es -- crear juicios respecto a la propia intervención más que beneficios inmediatos al cliente. Esta estrategia también se le conoce como comparación de investigación de resultados.

D-FU Este es el seguimiento utilizado para evaluar el mantenimiento de la conducta; su finalidad es maximizar los beneficios logrados por los sujetos después del trata--

miento. Primeramente, se obtiene información que permita orientar los cambios a realizar. Esto se realiza detectando señales preventivas que pudieran estar prediciendo el deterioramiento del efecto provocado por la terapia y, por tanto, sugerir algunas alteraciones para el tratamiento. Otro de sus objetivos es obtener datos que puedan justificar la necesidad de reformular el tratamiento o diseñar un nuevo programa de intervención.

T-FU Este tipo de seguimiento tiene la característica de provocar un reforzamiento implícito a través de sus evaluaciones y contactos con el paciente; esto es, la misma evaluación refuerza la persistencia del efecto del tratamiento. Algunos programas conductuales de intervención familiar (Patterson, 1976) han realizado evaluaciones a largo plazo, con la implicación de que tales contactos han servido para provocar el mantenimiento del cambio conductual.

I-FU Este se refiere al seguimiento de investigaciones; a menudo tiene implicaciones para alguna teoría relacionada con el tratamiento. Por ejemplo, si la teoría predice que el mecanismo terapéutico va a provocar un efecto favorable, entonces se realiza un seguimiento para averiguarlo. El I-FU puede tomar muchas formas, pero a menudo se asemeja a estudios longitudinales de otras áreas de investigación.

Los lineamientos anteriores son una muestra de las diversas modalidades que puede tomar el seguimiento. Según sean los intereses delineados por los investigadores, se podría elegir alguno de ellos, diseñar alguna combinación de éstos, o en el mejor de los casos, proponer una nueva estrategia. Para el presente trabajo, la estrategia que describe el seguimiento D-FU responde adecuadamente a los intereses que plantea nuestra investigación, ya que perseguimos conocer tanto los efectos del tratamiento, como detectar —si se presenta— el deterioramiento de dicho efecto, para así poder sugerir qué tipo de estrategia o alteraciones conviene realizar a la terapia y en consecuencia provocar un beneficio para los pacientes. Será en el siguiente capítulo donde se describirá más detalladamente la estrategia a seguir. Por ahora conviene seguir revisando algunas características que también son importantes conocer para la realización adecuada del seguimiento.

A través de la información existente, se hace notable que no todos los autores han prestado la debida atención e interés en la realización de seguimientos de sus trabajos terapéuticos; esto ha provocado una falta de información que podría ser de gran utilidad. Con la finalidad de cubrir el vacío que existe en la investigación del seguimiento, Strupp (1973) señala la importancia de considerar los siguientes aspectos:

- 1) Dar más importancia a la conducción de evaluaciones de seguimiento.

- 2) Cubrir la falta de información realizando seguimientos adecuados sobre un amplio rango de tratamientos.

Estas sugerencias han provocado que se realicen proyectos ambiciosos en términos de estudiar algunos aspectos -- que caracterizan a este tipo de evaluación.

Uno de los aspectos que ha recibido mayor atención ha sido el análisis de los períodos de tiempo existentes entre la terminación de la terapia y el seguimiento. Al comienzo del presente capítulo revisábamos el término de seguimiento a través de Robins (1972), el cual señala un concepto común utilizado por todos y se refiere precisamente al uso de una evaluación a través de 1 ó 2 períodos de tiempo, ya sean cortos o largos. Respecto a esto cabe el siguiente cuestionamiento: ¿qué diferencias o implicaciones habría entre un seguimiento realizado después de un breve período de tiempo y uno realizado luego de un período de tiempo más largo? Siendo esta una variable importante a considerar en la realización de un seguimiento, cabe mencionar a continuación algunos estudios que muestran las dificultades que enfrentan los investigadores al tratar de establecer parámetros de tiempo.

Lazarus (1963) reporta en sus investigaciones, que -- cuando se evalúan los efectos del tratamiento después de un largo período de tiempo, se encuentra que en varios casos el efecto del tratamiento no se mantuvo. En cierta forma esto sugiere optar por seguimientos en períodos de tiempo más cortos; sin embargo, se encuentran también aquí desventajas como

la descrita por Poser (1977), quien reporta que 7 de 8 casos fueron seguidos por el terapeuta al poco tiempo de terminado el tratamiento, encontrándose resultados favorables, pero ampliando el estudio hasta 5 y 10 años, obtuvo resultados que señalan que solo 2 casos mostraron haber superado completamente el problema inicial. Esto es una buena muestra de la evidencia empírica que sugiere que los resultados obtenidos a través de períodos cortos de tiempo no son suficientes, ya que no predicen el funcionamiento posterior.

Cabe señalar que no es el propósito del presente trabajo analizar en detalle el contexto en el que se encuentra el seguimiento, pero consideramos importante mostrar que no contamos aún con un modelo sistemático y preciso que nos indique de qué manera y qué tan grandes períodos de tiempo debemos utilizar para la realización del seguimiento y así conocer oportunamente los efectos del tratamiento. Esta situación ya ha sido abordada por diversos autores como Cochrane & Sobol (1976), Kazdin & Wilson (1978), Natham (1976), los cuales han llegado a la misma conclusión en lo que se refiere a la falta de metodología adecuada que conduzca a investigaciones que aclaren la durabilidad de los efectos del tratamiento a través del tiempo.

Con el objeto de que el presente trabajo supere en lo mejor posible el problema anterior es importante que se considere a la población que va dirigida el seguimiento; en este caso se tratan de niños y muchos de los problemas infantiles pueden verse en relación con la edad. Este concepto lo ejem-

plifica la teoría de la maduración en el desarrollo (Gesell, 1971; Piaget, 1970). Piaget (1970), divide al desarrollo en grandes etapas rotuladas que se presentan en determinada edad, produciéndose cambios significativos en la conducta del niño - cada 6 meses aproximadamente, contribuyendo para eso el proceso de maduración. Esto ha generado el diseño y estandarización de diversos instrumentos para conocer el nivel madurativo del niño en relación a su edad cronológica (A,B,C, de Filho, 1960; Visan, 1970 y más recientemente MALI, 1984). En base a la teoría del desarrollo y los instrumentos mencionados, se ha establecido que los niños deben tener un nivel de madurez de 6 años (independientemente de su edad cronológica) para poder cursar al 1er. grado de Primaria, pues es cuando el niño cuenta ya con las precurrentes que facilitarán el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los niños escogidos para esta investigación, fueron dados de alta, pues sus estudios indicaron que habían logrado superar sus problemas a través del tratamiento. Así pues y con la finalidad de conocer los efectos de éste, se evaluó a los niños 12 meses después del tratamiento, esto es, en el último mes del 1er. grado de primaria. Esto proporcionó la oportunidad de conocer su desempeño en la escuela. Este punto lo revisaremos también en el siguiente capítulo.

Hemos revisado anteriormente conceptos y características acerca del término de seguimiento, y podemos concluir que el objetivo que persigue es el de conocer principalmente los efectos terapéuticos a través del tiempo. Para el objetivo -

que persigue el presente estudio, es importante señalar que se pretende investigar los efectos de la terapia en términos de su persistencia o mantenimiento, es decir, saber si tales efectos continúan ocurriendo después de un período de tiempo de haber terminado el tratamiento y también averiguar si éste fue capaz de generar efectos de generalización. En base a lo anterior, es importante que nos detengamos a revisar los términos de mantenimiento y generalización.

Para el primero podemos decir, basándonos en las revisiones previamente expuestas, lo siguiente: El mantenimiento se refiere a que continúen los cambios logrados por la terapia, más allá de la terminación formal del tratamiento. Esta definición tal vez no satisfaga plenamente, pero para los fines que persigue éste trabajo nos apoyaremos en ella. En cuanto al segundo, que se refiere a la generalización de los resultados, la habremos de revisar más ampliamente, ya que es importante delinear en forma específica en qué términos se la pretende evaluar en este estudio.

La generalización de los resultados del tratamiento ha permanecido relativamente descuidada por las investigaciones, principalmente en las áreas de la aplicación psicológica. A pesar de ello existen trabajos en los cuales se manifiesta claramente el interés por este fenómeno. Para comprender un poco mejor, revisemos en qué consiste dicho fenómeno.

#### Generalización del estímulo

El control de la conducta ejercido por determinado es

tímulo es compartido por otros estímulos similares o que comparten propiedades comunes (Skinner, 1953). Así, una conducta puede presentarse en situaciones nuevas, similares a la situación original en la cual se dio el reforzamiento. Si una respuesta reforzada dentro de un contexto también se presenta en otros contextos, incluso si no se la refuerza en dichos -- contextos, el fenómeno se conocerá como generalización del estímulo.

La generalización del estímulo se refiere a la transferencia de una respuesta a situaciones distintas de aquellas en que tuvo lugar el entrenamiento. En la vida cotidiana pueden encontrarse numerosos casos de generalización del estímulo. Por ejemplo, un niño puede mostrar temor como respuesta a un médico, debido a una asociación del médico con el dolor - producido por una inyección.

Las respuestas del niño de "miedo" y evitación que se dan en presencia del médico, también pueden darse frente a -- dentistas, enfermeras, etc., la respuesta de miedo puede generalizarse a cualquier individuo que use uniforme blanco.

Kimble (1961), define a la generalización del estímulo como: "el grado de generalización del estímulo está en función de la similitud de un nuevo estímulo o situación con el estímulo bajo el cual se preparó la respuesta. "Durante un - largo período de tiempo, una respuesta puede no generalizarse en distintas situaciones debido a que el individuo discrimina que la respuesta es reforzada en una situación pero no en - - otras. La generalización del estímulo es opuesta a la discri



minación, pues el individuo no discrimina al realizar la respuesta.

Baer y Bijou (1969), explican claramente este proceso discriminativo para la generalización. El proceso de discriminación se describe técnicamente en términos de fortalecimiento de la respuesta por medio de reforzamiento y del debilitamiento de la misma a través de la extinción. Reforzar una -- respuesta en presencia de estímulos particulares, hace más -- probable que la respuesta ocurra en situaciones similares. -- Sin embargo, al responder en otras situaciones sin consecuencias reforzantes lleva a la extinción de la respuesta en estas otras situaciones de estímulo. **IZT. 1000548**

Mientras tanto, responder repetidamente y con reforzamiento en la situación de estímulo original aumenta y mantiene la fuerza de la respuesta, en la situación de estímulo original. Mientras que resulta obvio que los procedimientos de fortalecimiento y debilitamiento puedan afectar una respuesta de manera simultánea en situaciones de estímulo específicas, tales procedimientos no afectan necesariamente la fuerza de la respuesta en general.

Observamos pues, que para que se presente una alta -- probabilidad de ocurrencia a una clase de operante dentro de una situación de estímulos específico (discriminativa), y una baja probabilidad de ocurrencia en todas las otras situaciones de estímulo, debemos fortalecer la conducta operante dentro de la situación de estímulo discriminativa y extinguirla en todas las otras ocasiones.



Hay que hacer notar que se ha descrito a la discriminación como una combinación de reforzamiento en una situación de estímulo, y de extinción en otra; este es el procedimiento común. Sin embargo, un tratamiento más general de la discriminación habrá de indicar que todo lo que se requiere es reforzamiento de una respuesta en una situación, y cualquier -- tratamiento diferente de la respuesta en la otra. De esta manera la respuesta puede ser reforzada en una situación y puede verse extinguida o castigada o inclusive reforzada en otra, pero no de modo tan eficaz como en la primera situación. Una discriminación habrá de generarse de cualquier manera.

#### Generalización de la respuesta

Por otro lado, la generalización de la respuesta ocurre; "cuando cierta respuesta es condicionada a un estímulo particular, y las respuestas relacionadas son también condicionadas automáticamente a el mismo estímulo" (Kimble, 1961). Skinner, (1953), se refiere a la generalización de la respuesta en términos de: "el reforzamiento de una respuesta aumenta la probabilidad de otras respuestas similares". Así pues, en tanto que una respuesta reforzada sea similar a una no reforzada, la probabilidad de emitir la respuesta similar también aumenta. Por ejemplo, un estudio informó sobre la generalización de la respuesta de un niño en edad preescolar (Buell y Colbs, 1968), la atención del maestro reforzó el uso que el niño hacía del equipo de juego al aire libre. No sólo aumentó la respuesta reforzada, sino que las conductas relaciona--

das, como mantener contacto y hablar con los otros niños, también aumentaron.

La alteración de una conducta se asocia frecuentemente con cambios en conductas que no son directamente reforzadas (Kazdin, 1975); en algunos casos no se aclara con precisión cómo el cambio de una conducta afecta a otras conductas, por ejemplo, en un niño, la reducción de la conducta no servicial se asoció con una reducción de la conducta de tartamudeo, aún cuando el tratamiento no estaba directamente enfocado a ésta. En todo caso, la alteración de la conducta con la aplicación directa de contingencias se asocia a menudo con cambios en otras conductas diversas.

Dentro de los trabajos realizados por Baer y Bijou (1969), encontramos algunas apreciaciones relevantes sobre este proceso conductual. Se indica que en la medida en que una conducta haya sido fortalecida en una situación y debilitada en otra, una clase de operante se ajustará exactamente al estímulo antecedente específico que se desea. Otro significado de esto implica la selección de una clase de respuesta específica para reforzarla, mientras se extinguen todas las otras variantes de la respuesta, aunque sean similares a la respuesta deseada. "Las respuestas generalizan exactamente como lo hacen los estímulos". Fortalecer una respuesta directamente por resultado un fortalecimiento indirecto de otras respuestas, dependiendo de cuánto se parezcan a la respuesta original. Sin embargo, cualquier respuesta que aumente de fuerza porque se parece a una respuesta reforzada puede ser extin

guida por separado, dejando la respuesta reforzada de forma -  
precisa. Este procedimiento, llamado moldeamiento, es una di  
ferenciación de respuesta, término que es paralelo al de dis-  
criminación del estímulo.

De lo anterior podemos concluir, que un entrenamiento  
que provoque efectos generalizables continuará teniendo —muy-  
probablemente— una extensión temporal beneficiándose la person  
na del aprendizaje de subsecuentes tareas. En otras palabras,  
se aprecia que la literatura conductual pone de manifiesto su  
interés en el estudio de la generalización como factor indis-  
pensable para facilitar el aprendizaje de futuras tareas, a -  
la vez que cuida de que los tratamientos estén diseñados de -  
tal manera que el cambio o conducta meta, sea capaz de general  
lizarse en un ambiente natural. En este sentido, algunos au-  
tores como Baer (1968) y Bijou & Peterson (1971), han enfati-  
zado el hecho de que el efecto del tratamiento habrá de debi-  
litarse a través del tiempo ya que el paciente se desenvolve-  
rá bajo nuevas condiciones ambientales. Sin embargo, Stokes-  
& Baer (1977), argumentan que "la práctica conductual no debeu  
ría esperar que se produjese una especie de generalización na  
tural, sino preocuparse por programarla", estos autores sugier  
ren a la vez, que la generalización debería considerarse como  
"La ocurrencia de conducta relevante bajo condiciones diferent  
es no entrenadas (por ejemplo, a través de sujetos, situacion  
es, conductas y/o tiempo). Esto conllevaría la implementa-  
ción de procedimientos durante las condiciones de entrenamient  
o que se removieran durante las condiciones de no entrena- -

miento (o sea, al final del tratamiento). Cabe aclarar que, por "condiciones diferentes a las no-entrenadas", los autores se refieren al contexto del medio ambiente en el que "normalmente" se desenvuelve el paciente. Karloy y John (1980), han encontrado en sus investigaciones que muchos autores consideran a tales contextos ambientales como: eventos ocultos, cambiantes, incontrolables, etc., provocando con esta actitud limitaciones serias para el tratamiento; sugieren que para superar lo mejor posible este problema, el terapeuta habrá de - - identificar y definir lo relevante del contexto a través de - - hipótesis que relacionen funcionalmente a los eventos ambientales con la conducta tratada.

Así pues, y con el fin de evitar redundancias y dado que este es el último y más complejo concepto que aquí se revisa, creemos más oportuno mostrar en el siguiente capítulo, - los elementos más importantes que nos ha proporcionado la revisión anterior, para el diseño del procedimiento experimental, que nos permita evaluar los efectos de generalización -- que pudiese haber provocado el programa de Disfunción Cerebral en los niños dados de alta.

Resumiendo, hemos podido revisar a lo largo del capítulo, una serie de estudios que definen y señalan la importancia de utilizar el seguimiento como una evaluación que pronostica el mantenimiento y generalización de los efectos terapéuticos. Se han señalado conceptos básicos así como sus características más sobresalientes; a la vez, se ha podido considerar que los resultados que aportan este tipo de evaluacio

nes son de una gran utilidad para la implementación de estrategias de corrección para el tratamiento, en caso de encontrarse deterioro en el cambio conductual. Asimismo, se han mencionado características importantes sobre el mantenimiento y la generalización de la conducta tratada.

En conclusión, podemos apreciar las ventajas que conlleva la realización de seguimientos y sobre todo rescatarlo del olvido en que se encuentra dentro de muchas prácticas clínicas y psicopedagógicas. Con el fin de continuar con esta posición, presentamos en el siguiente capítulo el Método a seguir, el cual se ha diseñado en base a la información aquí tratada.

C A P I T U L O 4

METODOS Y RESULTADOS

En el capítulo anterior nos confrontamos a la problemática de cuánto tiempo sería "ideal" esperar para realizar el seguimiento. Como observamos no existen en este campo parámetros a seguir y en todo caso es mejor elegir el período de espera en base a las características de la investigación. Para el presente caso, se estableció un período de tiempo de 12 meses para efectuar el seguimiento. Esto obedece a la siguiente razón: las investigaciones del desarrollo infantil indican cambios significativos en el comportamiento del niño cada 6 meses aproximadamente (Gesell, 1971; Piaget, 1970), uno de los factores que contribuyen a esto es el proceso de maduración. Recordemos que la terapia correctiva busca precisamente —a través de su programación— que el niño logre niveles de madurez de acuerdo a su edad cronológica en el mejor de los casos, o al menos los niveles necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura y la adquisición del concepto numérico, sin importar mucho su edad cronológica. Por otro lado, los niños han asistido a la escuela primaria durante 10 meses aproximadamente después de haber sido dados de alta, dando esto la oportunidad de que el niño pueda proyectar los efectos terapéuticos.

A continuación presentamos el método.

## M E T O D O

### Objetivos:

1. Detectar si hubo mantenimiento en la conducta de los niños una vez terminado el tratamiento del Gru

po de Disfunción Cerebral.

2. Detectar si el tratamiento pudo generar efectos de generalización en la conducta de los niños a través del tiempo.
3. A través de la información obtenida: detectar y proponer estrategias a seguir en caso de presentarse deterioramiento del efecto terapéutico.

#### S u j e t o s :

4 niños que recibieron atención en el Grupo de Disfunción Cerebral del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía de Cd. Satélite durante el año escolar 1983-1984. Dichos niños fueron dados de alta y alta bajo observación y canalizados al final del tratamiento a la Primaria.

Ignacio. Fecha de nacimiento 24-11-78, asistió al tratamiento de Septiembre de 1983 a Junio de 1978. Gemelo, presenta problemas de articulación, (recibió terapia de lenguaje), se distrae frecuentemente y no termina las actividades. Se diagnosticó probable disfunción cerebral pero no se corroboró con estudio neurológico y E.E.G. Su rendimiento intelectual es normal. Se dio de alta bajo observación canalizándose a la primaria.

José. Fecha de nacimiento 24-11-78, asistió a la terapia de Septiembre de 1981 a junio de 1984. Gemelo (de Ignacio) presenta problemas de articulación (recibió terapia de lenguaje) y perceptuales. Cuenta con buena atención y concentración. Se diagnosticó probable disfunción cerebral pero no-

se corroboró. Su rendimiento intelectual es superior a lo -- normal. Se canalizó a la primaria dándose de alta bajo obser- vación.

David. Fecha de nacimiento 11-5-78, asistió al trata- miento de Septiembre de 1983 a Junio de 1984. Presenta pro- blemas visomotores, perceptuales y de lenguaje (recibió tera- pia de lenguaje). Se diagnosticó probable disfunción cere- - bral sin corroborar. Su rendimiento intelectual es superior- a lo normal. Se le dio de alta y se canalizó a la primaria.

Eduardo. Fecha de nacimiento 15-6-77, asistió al tra- tamiento de Septiembre de 1983 a junio de 1984. Presenta problemas de lenguaje (recibió terapia de lenguaje), emocionales, visomotores y perceptuales. Se diagnosticó y co- rroboró disfunción cerebral. Su rendimiento intelectual es - normal. Se dió de alta bajo observación y se canalizó a la - primaria.

#### M a t e r i a l :

4 evaluaciones psicopedagógicas.

4 pruebas MALI: el material que se utiliza en este instrumen- to se describe detalladamente en su manual de instrucciones el cual se presenta en el Apén- dice (A-2)

4 entrevistas abiertas para sondear a través de sus padres as- pectos relevantes que presenten los niños.

## Procedimiento:

1. El primer objetivo de esta investigación, se interesa en obtener información respecto a si hubo mantenimiento del cambio conductual provocado por el programa de Disfunción Cerebral. Para la obtención de los datos se utilizó la evaluación psicopedagógica (ver A-1) que se aplicó al final de la terapia.

Las mediciones obtenidas se comparan entre sí, ya que se mantuvieron las condiciones de aplicación y los reactivos fueron los mismos.

Para realizar esta comparación, se presentan en gráfica los resultados obtenidos de la evaluación final y el seguimiento. Desde esta perspectiva se pueden analizar en detalle y en su totalidad ambas ejecuciones y conocer si la diferencia en el cambio es significativa o no.

Hall, Goldstein & cols. (1966), Ellis (1965) han resaltado una característica muy importante en la investigación de los resultados extrapolados del Laboratorio a situaciones psicoterapéuticas, en el sentido de que el mantenimiento del cambio conductual, no necesariamente se proyectará por retener o memorizar una información o aprendizaje determinado a través del tiempo, sino más bien, que las sesiones de aprendizaje llevadas a cabo por la terapia van a proporcionar al individuo una preparación para el aprendizaje de subsecuentes tareas similares. Considerando este planteamiento se hace necesario plantear y llevar a cabo el siguiente objetivo.

2. El interés de este objetivo se centra en la obtención de datos que nos indiquen si las sesiones terapéuticas - provocaron efectos de generalización a través del tiempo, facilitando de esta forma la adquisición de nuevos aprendizajes.

El procedimiento a seguir se basó en lo siguiente:

Se puede observar en el capítulo 2 que el programa terapéutico se compone de 13 aspectos a estimular y que su diseño estuvo basado en el Programa de Preescolar de 1979. En él se explica que estos aspectos se llegan a interrelacionar, esto es, a apoyarse mutuamente, para así promover o facilitar la aparición de conductas más complejas. Todas estas conductas en su conjunto y algunas más que otras, tendrán un papel determinante para el éxito en la primaria y el aprendizaje de nuevas tareas propias de ésta. De esta manera, estos aspectos, además de contar con un objetivo a largo plazo que es el propuesto por la terapia, van a tener un efecto esperado en la primaria. Para corroborar esta información se remitió al Libro para el Maestro de Primer grado, 1981. S.E.P., encontrándose que los objetivos planteados por este libro coincidían con las predicciones que se esperaban en la primaria propuestas por el Programa de Preescolar de 1979. También observamos que muchos aspectos tenían entre sí un objetivo común dentro del contexto de la primaria y por ello ya no convenía evaluarlo aisladamente para conocer los efectos de generalización.

A fin de esquematizar lo anterior, se presenta a continuación los Objetivos anuales y el Efecto esperado en la --

Primaria:

### OBJETIVO ANUAL

#### Esquema Corporal:

Integrará su identidad y autonomía conociendo su cuerpo y sus funciones, su sexo y sus posibilidades de acción en la comunidad de la que forma parte.

#### Sensopercepciones:

Nombrará las características: forma, color, tamaño, peso, temperatura, textura y sonido de los diversos objetos que lo rodean y gráficamente.

#### Noción Temporal:

Integrará su noción temporal aplicando en su vida cotidiana conceptos de tiempo, adquiriendo un ritmo vital aplicado a su integración como ser social.

#### Noción Espacial:

Integrará su noción espacial organizándose en un espacio vital y gráfico.

#### Lateralidad:

Tomará conciencia por medio del movimiento, de los dos lados de su cuerpo.

#### Memoria Visual:

Asociará en forma mediata e inmediata estímulos orales o concretos conocidos con anterioridad, a hechos presentes, indicando en forma oral o por medio de una acción.

#### Memoria Auditiva:

Reproducirá oralmente hasta 5 dígitos y 7 palabras cortas sin respetar el orden dado.

### EFECTO ESPERADO EN LA PRIMARIA

Percibirse a sí mismo como persona independiente que le permite bastarse a sí mismo, con un papel dentro de su familia y la sociedad.

Observación de la realidad que rodea al niño, utilizando todos los sentidos, describiendo identificando y clasificando lo observado. Apoya el aprendizaje de la lecto-escritura.

Comprensión de los procesos temporales. Diferenciar el presente del pasado y el futuro, con base a su experiencia.

Utilización adecuada del espacio en un plano gráfico.

Propiciar la utilización de la Mano derecha en diversas actividades.

Retención de símbolos para el aprendizaje de la lecto-escritura (letras y números).

Provocar la recepción y comprensión de mensajes.

## OBJETIVO ANUAL

## EFECTO ESPERADO EN LA PRIMARIA

### Análisis y Síntesis:

Analizará objetos o situaciones presentados en forma oral o concreta, estableciendo una síntesis.

Provocar el desarrollo de la comprensión en el aprendizaje de diversas áreas, y propiciar la formación de conceptos.

### Juicio y Razonamiento:

Integrará conceptos formales y dará soluciones a situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, estableciendo un proceso de juicio y razonamiento lógico.

Solución de problemas prácticos. Integración de conceptos.

### Motricidad Gruesa:

Ejecutará movimientos básicos disociados de su cuerpo, con precisión en cambios de postura y desplazamientos, imitándolos o realizándolos espontáneamente.

Obtener confianza y seguridad en sí mismo, como resultado de una actividad motriz espontánea propiciando una buena integración con su grupo social.

### Motricidad Fina:

Ejecutará movimientos disociados con precisión, para manipular materiales, realizar movimientos digitales y utilizar instrumentos y herramientas.

Tener una buena coordinación visomotora para la realización de tareas de escritura y dibujo.

### Lenguaje:

Comunicará articuladamente en forma oral sus ideas y experiencias espontáneamente.

Propicia en el niño una comunicación entendible con un grupo social, apoya el aprendizaje de la lecto-escritura.

### Lógica Elemental:

Demostrará la adquisición del concepto de número mediante el manejo de operaciones lógico-matemáticas.

Propiciar el aprendizaje de operaciones matemáticas elementales.

Podemos observar a la izquierda del cuadro anterior - los objetivos anuales de 13 aspectos del desarrollo infantil- con que se trabajaron durante la terapia. Estos objetivos -- pretenden que el niño logre alcanzar el nivel "madurativo" ne cesarios en los aspectos del desarrollo y de esta forma incre mentar sus oportunidades de éxito en la primaria.

Con el fin de pronosticar el efecto que se espera ten ga la terapia en la primaria, el Laboratorio de Psicología ha descrito dicho efecto y es el que podemos apreciar en la par te derecha del cuadro anterior.

Como podemos constatar, existe una interacción entre los diversos aspectos, de tal forma que el establecimiento de uno de ellos sirve de antecedente para el desarrollo del si-- guiente aspecto y, así sucesiva y progresivamente se va lo- - grando una complejidad en las estructuras y funciones que pro picieran en el niño una mejor adaptación a su medio ambiente.

Dicha complejidad es susceptible de evaluarse y en -- ella deben de presentarse los aspectos básicos del desarrollo como serían: las sensopercepciones, identidad, noción espa- - cial, memoria visual y auditiva, Lógica, etc. Para este pro- pósito es necesario contar con un instrumento que agrupe reac tivos que provoquen la utilización de conductas complejas o - terminales, es decir, respuestas nuevas que den a conocer la- generalización que pueda provocar el cambio establecido en la terapia.

El instrumento que se propone para evaluar efectos - de generalización, se basa en 3 subpruebas -de un total de 10-

que componen la Prueba MALI (Martínez-Lira, 1981). Esta Prueba que explora el nivel de madurez se estandarizó en el Edo. de México, y se aplica a partir del año 1984 en los jardines de niños, (ver A-2).

Las autoras Martínez T. y Lira V. (1985), señalan respecto a estas 3 subpruebas: "Las subpruebas VII Funciones de Simbolización, IX Reproducción y Dictado Gráfico y la X Lógica Elemental, concentran representativamente aquellos aspectos del desarrollo infantil que habrán de ser indispensables para pronosticar el éxito en la primaria. Los procesos de desarrollo que se requieren para la realización de estas subpruebas van desde las sensopercepciones hasta la realización de los procesos abstractos y lógicos".

Así pues, se tratan de reactivos que exigen del niño respuestas nuevas y complejas las cuales se pueden manifestar en niveles de madurez.

Las autoras junto con un equipo de investigación, han logrado a través de investigación teórica y estadística, establecer en forma estandarizada dichos niveles de madurez, y -- permitiendo que cada subprueba sea considerada en forma independiente, de ser requerido.

De acuerdo a lo anterior, consideramos válido utilizar este instrumento, ya que nos permite sondear la manifestación de efectos de generalización que pudiese propiciar la terapia y evaluar sus objetivos en términos de los niveles de madurez logrados y compararlos con su edad cronológica.

En este sentido el personal que trabaja en dicho Ins-

trumento ha establecido los siguientes rangos:

PUNTAJE	NIVEL DE MADUREZ
0 - 20 puntos	3 años
21 - 40 puntos	4 años
41 - 60 puntos	5 años
61 - 80 puntos	6 años
81 -102 puntos	7 años

El puntaje es el resultado de la suma total de las 3-subpruebas. Cabe señalar que se ha establecido un rango de 61 puntos para pasar a la primaria, ya que éste manifiesta un nivel de madurez de 6 años —independientemente de su edad cronológica— el cual pronostica un probable éxito en la primaria.— Hay que mencionar que los niños del presente trabajo lograron niveles de madurez de 6 años a través del instrumento VISAM, y se espera que a través de este instrumento los niños entren en el rango más alto 81-102 que significa un nivel de madurez de 7 años. Esta aplicación se realizó al día siguiente de haber aplicado la evaluación psicopedagógica.

Resumiendo, para evaluar si se alcanzó el primer objetivo (mantenimiento), se aplicó a los niños dados de alta la misma prueba psicopedagógica al final del tratamiento y, para evaluar el segundo objetivo (generalización) se aplicó la prueba MALI que explora el nivel de madurez. El protocolo, las instrucciones de aplicación y calificación de esta prueba pueden verse en el apéndice A-2.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos por las evaluaciones se concentraron en gráficas de barras. El eje de las ordenadas representa la frecuencia de respuesta, mientras que en el eje de las abscisas se indican los nombres de los sujetos del presente trabajo. Por otro lado, la barra diagonal representa los resultados logrados en la evaluación psicopedagógica que se aplicó en junio de 1984; la barra vacía indica los resultados del seguimiento, esto es, los que se obtuvieron con la misma evaluación un año después, en junio de 1985.

A continuación presentamos los resultados del mantenimiento. Cada gráfica indica un aspecto de la evaluación. (ver gráficas pág. 121).

GRAFICA 1. ESQUEMA CORPORAL. Se registraron las frecuencias de respuesta dadas por cada niño y, consisten de las partes corporales conocidas por él. Como se puede observar las barras del seguimiento alcanzan aproximadamente la misma frecuencia de respuestas en relación a las barras diagonales que representan la evaluación final. La diferencia es poco significativa pues, varió de 1 a 2 respuestas. Esto indica que se mantiene la conducta en los 4 sujetos.

GRAFICA 2. SENSOPERCEPCION VISUAL. Las barras del seguimiento señalan que los niños Ignacio y José lograron, en el aspecto de Constancia de Forma incrementar su frecuencia -

de respuesta, en relación a la evaluación final, lo que significa que aprendieron 1 y 2 formas geométricas. Sólo Eduardo muestra un decremento, ya que de 5 figuras únicamente reconoció 2 durante el seguimiento. En cuanto a los demás aspectos se observa que las respuestas se mantienen, puesto que no existen diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

GRAFICA 3. SENSOPERCEPCION TACTIL Y ESTEREOGNOSTICA.

La frecuencia de respuestas registradas en Formas y Tamaños, muestran durante el seguimiento el incremento de 1 respuesta en Ignacio. Los demás niños mantienen la misma frecuencia de respuestas correctas en ambas evaluaciones. En el aspecto de Textura, solo David mantiene los mismos niveles de ejecución, mientras que el resto de los niños decrementan la frecuencia entre 1 y 2 respuestas durante el seguimiento.

GRAFICA 4. NOCION TEMPORAL. En los 3 aspectos que se observan se presenta la misma frecuencia de respuestas correctas en ambas evaluaciones, a excepción de Ritmo donde se puede apreciar que Ignacio, José y David incrementaron su frecuencia de respuesta.

GRAFICA 5. NOCION ESPACIAL. Se mantiene la frecuencia de respuestas en el primer aspecto que es Ubicación de Sí Mismo en el Espacio. En Relación a un Objeto, David aumentó su frecuencia de respuestas correctas durante el seguimiento, y en el tercer aspecto todos los niños incrementaron su ejecu

ción en un promedio de 2 respuestas, haciéndose notable el incremento de David que de 6 respuestas registradas en la evaluación final, se incrementó a 12 en la evaluación del seguimiento.

GRAFICA 6. MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA. El seguimiento muestra que en Memoria Visual se mantiene la misma frecuencia de respuesta en todos los niños, en comparación a la frecuencia de la evaluación final. En este mismo aspecto, la evaluación final de José indica una frecuencia de 3 respuestas, mientras que en la evaluación del seguimiento se registró un incremento de 2 respuestas. En Memoria Auditiva y Mandos los niños incrementaron en 1 su frecuencia de respuesta durante el seguimiento.

En Memoria Auditiva las barras del seguimiento muestran el incremento de 1 respuesta en todos los niños a excepción de David que mantuvo la misma frecuencia en ambas evaluaciones. En lo referente a Mandos se observa que la conducta se mantiene.

GRAFICA 7. ANALISIS Y SINTESIS. La Solución de Laberrinto se mantuvo en el nivel de Anticipación y Planeación durante el seguimiento. En cuanto a la solución del Rompecabezas José y Eduardo lo realizaron por ensayo y error manteniendo igual que en la evaluación final. En cambio Ignacio y David que en la evaluación final habían recurrido al ensayo y error le dieron una solución anticipada y planeada durante la

la evaluación del seguimiento.

GRAFICA 8. COORDINACION MOTORA. Los dos aspectos que se sondean, motriz Fina y Gruesa, muestran que la frecuencia de respuestas correctas es la misma en ambas evaluaciones.

GRAFICA 9. LENGUAJE. En la gráfica se observan 4 aspectos, en el último de ellos que se refiere a la Articulación de Palabras, se registra que el niño José articulaba correctamente 13 palabras en la evaluación final, en tanto que la evaluación del seguimiento registró un incremento significativo ya que articuló correctamente las 20 palabras presentadas. En los otros aspectos los niños no muestran diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

GRAFICA 10 Y 11. EXPLORACION DE CALCULO. En los 4 aspectos que componen esta gráfica se observa el mismo nivel en la frecuencia de respuestas correctas en todos los sujetos, tanto en la evaluación final como en la del seguimiento. La gráfica 11 señala el mismo resultado.

Con el objeto de conocer los efectos de generalización que pudiera haber provocado la terapia, se aplicaron las subpruebas:

VII. FUNCIONES DE SIMBOLIZACION

IX. REPRODUCCION GRAFICA

X. LOGICA ELEMENTAL

Los resultados que se obtuvieron son los siguientes:

IGNACIO

Subprueba	Puntaje Obtenido	Puntaje Máximo
VII	45	47
IX	15	44
X	9	11

NIVEL DE MADUREZ = 6 años

Edad cronológica - 7;4 años

JOSE

Subprueba	Puntaje Obtenido	Puntaje Máximo
VII	40	47
IX	15	44
X	6	11

NIVEL DE MADUREZ = 6 años

Edad cronológica - 7;4 años

DAVID

Subprueba	Puntaje Obtenido	Puntaje Máximo
VII	40	47
IX	12	44
X	9	11

NIVEL DE MADUREZ = 6 años

Edad cronológica - 7;3 años

## EDUARDO

Subprueba	Puntaje Obtenido	Puntaje Máximo
VII	21	47
IX	15	44
X	4	11

NIVEL DE MADUREZ = 4 años

Edad cronológica - 8;0 años

Estos resultados se concentran en una gráfica de barras. El eje de las ordenadas señala la edad en años y meses en el eje de las abscisas se indican los nombres de los 4 niños. La barra obscura representa la edad cronológica del niño y la barra clara el nivel de madurez. (ver gráfica A pág. - 132).

Se puede observar a través de los resultados concentrados en la gráfica A que los niños Ignacio y José tienen un nivel de madurez de 1 año 4 meses por debajo de su edad cronológica. David presenta un nivel de madurez de 6 años y su edad cronológica es de 7;3 años lo que indica que está abajo 1 año 3 meses en su desarrollo madurativo. Por último, Eduardo muestra encontrarse en un nivel de madurez de 4 años siendo su edad cronológica de 8 años.

C A P I T U L O 5

ANALISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

## Análisis de resultados.

Los datos que proporcionan las gráficas (1 a la 11) - muestran los resultados obtenidos por la evaluación psicopedagógica aplicada a los niños del presente trabajo. En ellas - se indican que se han mantenido los cambios logrados por la - terapia del grupo de Disfunción Cerebral un año después de ha - ber finalizado ésta.

Cabe señalar que en varios aspectos de la evaluación, como son la Sensopercepción Visual, Noción Temporal, Noción - Espacial, Memoria, Análisis y Síntesis, así como en Lenguaje, los niños no sólo muestran durante la evaluación del segui- - miento el mismo nivel en la frecuencia de respuestas correc- - tas en comparación a su evaluación final, sino que ésta aumen - tó notablemente, lo cual nos indica que el niño ha mejorado - en estos aspectos. Es importante mencionar que solo un niño - (Eduardo) mostró un decremento significativo en los aspectos - de Constancia de formas y Ritmo auditivo, pero en los demás - aspectos mantuvo el mismo nivel de ejecución de la evaluación final.

Basados en los resultados anteriores, podemos afirmar que los cambios provocados por el tratamiento del Grupo de -- Disfunción Cerebral continúan manteniéndose después de un año de haber finalizado formalmente.

Hemos observado anteriormente que el tratamiento es - capaz de provocar efectos de mantenimiento en los niños a lo - largo de un año. A continuación analizaremos por otro lado,-

si el programa de dicho tratamiento es capaz de provocar efectos de generalización.

Los resultados concentrados en la gráfica A nos permite detectar una discrepancia entre la edad cronológica de los niños y su nivel de madurez. En base a lo descrito en el procedimiento, este resultado significa que el tratamiento no -- fue capaz de provocar efectos de generalización. Es notable- observar tanto en la evaluación psicopedagógica como en la -- Prueba MALI, ciertas similitudes (recordamos que esta evaluó- los efectos de generalización, mientras que la psicopedagógica los de mantenimiento).

Sin embargo, la Prueba MALI comprende una organiza- - ción y un apoyo estadístico diferente, lo cual le ha permiti- do secuenciar progresivamente el grado de dificultad en cada- uno de los aspectos a evaluar. Por ejemplo, el aspecto de Ló- gica Elemental de la prueba MALI y la Exploración del Cálculo en la psicopedagógica, presentan tareas semejantes, pero reví- sando los estímulos que se presentan así como las respuestas- que se esperan, vemos que dicha relación de semejanza cambia- grandemente. Esta misma proporción se puede observar en los- aspectos de cada una de las evaluaciones; es decir, las tareas pueden parecerse, pero los estímulos y las respuestas van a - diferir significativamente en ambas evaluaciones. La semejan- za que presentan las tareas, mas bien indica que se conservan- similares los niveles de dificultad. Así pues, por el éxito- que mostraron los niños en la evaluación psicopedagógica se - llegó a considerar la probabilidad de que tuvieran también un

buen resultado en la prueba MALI, lo cual significaría éxito para generalizar ante estímulos y respuestas nuevos. Sin embargo, esto no fue así.

De acuerdo al planteamiento descrito en el procedimiento, se esperaba que el niño obtuviera un puntaje dentro del rango de 81-102, lo que corresponde a un nivel de madurez de 7 años y demostraría la presencia de efectos de generalización. Lo que se encontró fue que 3 niños (Ignacio, José y David) solo lograron entrar dentro de dicho rango en la subprueba VII Funciones de Simbolización, logrando así un nivel de madurez de 7 años en este aspecto (en el Instructivo de calificación se puede observar que cada aspecto puede evaluarse por separado). Sin embargo, en la siguiente subprueba que es la IX, Reproducción y Dictado Gráfico, los 3 niños obtuvieron un nivel de 4 años. En cuanto a la subprueba X, Lógica Elemental, 2 niños lograron un nivel de 7 años y el otro niño de 6 años. El 4to. niño (Eduardo) obtuvo un nivel de madurez de 4 años en todas las subpruebas.

En términos generales, los resultados anteriores muestran que todos los niños obtuvieron un puntaje bajo en Reproducción y Dictado Gráfico (excepto Eduardo que fracasó en todas las subpruebas), lo que significa problemas para realizar angulaciones, tangencias, cruce de líneas y direccionalidad, así como dificultades para la organización espacial, en discriminación de trazos con pequeñas diferencias, problemas para percibir la forma, analizarla y asociarla a elementos conocidos, así como dificultad para reproducirla. Se presentan -

a la vez, problemas de motricidad fina que no les permite imprimir gráfica y correctamente aquello que se presenta dentro de su campo visual.

Estas dificultades tienen su efecto en el aprendizaje de la lecto-escritura, y es de esperarse que estos niños presenten serios problemas en este sentido.

En cuanto a Eduardo, sus problemas son aún más amplios y serios. Se puede observar que los puntajes obtenidos en las subpruebas VII y IX alcanzan un nivel de madurez de 4 años y en la X logra alcanzar el nivel de 5 años, siendo su edad cronológica de 8 años. Estos resultados manifiestan serios problemas visiomotores (anteriormente descritos), lo que implica que es probable que el niño tenga dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura; además, dificultades en la formación de conceptos, lo que significa la ausencia de "representaciones mentales", basadas en el fracaso para discriminar en los estímulos sus semejanzas, diferencias y opuestos, imposibilitándose así funciones de integración, deducción y generalización, que permitan manifestar verbalmente definiciones abstractas. En cuanto a los problemas que presenta para realizar seriaciones, clasificaciones y operaciones de reversibilidad, es probable que éstos obstaculicen que el niño adquiera el concepto numérico en sus funciones básicas (sumar, restar, etc.).

En base al análisis de los datos anteriores, se determinó llevar a cabo una entrevista abierta con las madres de los 4 niños a fin de conocer también la situación familiar

y escolar. La información que se obtuvo se presenta a través del siguiente reporte:

La madre de los gemelos, Ignacio y José, informó que sus hijos habían terminado prácticamente el 1er. grado de primaria, durante el cual ella se había esforzado mucho a fin de evitar que los niños fracasaran en la escuela.

Indicó que es maestra de primaria y que su experiencia la utilizó en ayudar a los niños. A petición nuestra nos permitió revisar los cuadernos de los niños y, a través de -- ellos pudimos confirmar en gran medida los resultados de la - prueba MALI, ya que se detectaron problemas en la escritura - presentándose ésta con los problemas de angulación, cierre, - separación --entre otras características más-- que hacían ilegible la escritura. Este fué el principal problema que se detectó en los cuadernos. En cuanto a su rendimiento en otras áreas del ámbito escolar no se determinó la presencia de problemas serios. El promedio de sus calificaciones (siete) señalaban que los niños pasarían al 2do. grado.

En la entrevista realizada a la madre de David, se pudo detectar la misma situación anterior, solo que el niño no había recibido un apoyo académico por parte de su madre, la cual reportó haber ayudado en sus tareas al niño con poca frecuencia pues su maestro, conociendo los antecedentes de David, lo apoyó especialmente durante el año escolar. Sus cuadernos presentaban también problemas de escritura aunque no tan serios como el de los demás niños, inclusive la madre mencionó que el maestro siempre le mandaba recados con el objeto de po

ner a ejercitar al niño en este aspecto.

El niño logró pasar a 2do. grado con calificaciones regulares, las cuales no se pudieron confirmar con alguna boleta.

Las madres de estos 3 niños nos reportaron que eran buenas las relaciones hacia sus niños y de éstos a otras personas, que nunca habían recibido reportes de mala conducta en la escuela, y que en general no presentaban problemas de comportamiento en sus casas.

Con el objeto de proporcionar un apoyo que ayude a los niños a superar los problemas detectados por la evaluación, se proporcionaron a las madres de estos niños, un cuaderno de ejercicios diseñado por El Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía, el cual contiene una serie de ejercicios avanzados que ayudan en el aprendizaje de la lecto-escritura. Van acompañados de instrucciones específicas para la realización de cada ejercicio, así como de qué cantidad debe realizarse al día. Se remarcó a las madres la importancia que tenía el realizar estos ejercicios para con ello aumentar las probabilidades de éxito durante el 2do. año escolar.

En cuanto a Eduardo, ya hemos revisado el nivel de madurez obtenido y que corresponde a 4 años siendo su edad cronológica de 8 años. Al presentarle los resultados a su madre y pedir información de cómo le había ido al niño en el 1er. año escolar, pudimos descubrir un hecho importante: la madre había proporcionado información falsa con el fin de que el niño recibiera la terapia. Como ya lo dimos a conocer, el La--

boratorio solo admite población de niños con una edad máxima de 6 años y que asistan al jardín de niños, ya que si se detecta disfunción cerebral, el niño no debe asistir a la primaria pues se pronostica su fracaso en ésta, agudizándose con ello la situación del niño debido a los posibles problemas -- "emocionales" que podría causar el esfuerzo. A pesar de esta información, dada a conocer a la madre oportunamente, decidió inscribir a Eduardo al 1er. grado, reportando a la responsable que asistía al Jardín de Niños para así poder recibir la terapia del grupo de disfunción cerebral. La justificación que proporciona es la siguiente: "...veía que los hijos de -- mis hermanas y primas los habían inscrito en la primaria, comenzando a burlarse y subestimar a Eduardo, y eso me daba mucho coraje porque también a mí me hacían observaciones con -- burla, yo no les dije del problema de mi hijo porque sería -- peor (ya me las imaginaba diciéndome que tenía un hijo tarado) y además yo lo veía casi como los demás niños, y no pensé que tendría problemas en la primaria".

La madre a la vez dió instrucciones al niño para que no informara a su terapeuta de este hecho. Señaló por otra parte, que durante todo el transcurso del 1er. año el niño había mostrado muchas dificultades en sus actividades académicas, a lo cual ella respondía generalmente con castigos verbales y ocasionalmente lo golpeaba a fin de que se esforzara para hacer bien sus tareas. Al conocer la madre la posibilidad de que el niño reprobara el 1er. año, habló con su maestra la cual convenció y prometió de que Eduardo recibiría regulariza

ciones durante vacaciones y estar en posibilidades de rendir mejor en 2do. grado. El niño no entró a ninguna clase de regularización pero si al 2do. grado. Mientras tanto, la terapia había finalizado, con el resultado de que Eduardo había logrado resultados favorables pero sin haber superado totalmente los problemas más significativos; además, había cumplido ya los 7 años de edad, por lo tanto, se le canalizó a la primaria bajo observación a fin de prevenir posibles regresiones, lamentablemente se perdió el contacto terapeuta-madre y no fue posible realizar un seguimiento hasta este momento. -- Mientras tanto, el niño cursaba el 2do. grado de primaria y al momento de la entrevista la madre informó que el niño nuevamente poría reprobado, y que su maestro le había planteado la alternativa de que el niño mejor repitiera el año pues ve escasas probabilidades de éxito en el 3er. año. En este punto la señorase mostraba indecisa a tomar alguna decisión por lo cual consideramos oportuna nuestra intervención.

Se le explicó en términos simples los resultados de la evaluación, señalándole la presencia de dificultades o problemas de aprendizaje que obedecían principalmente a la "inmadurez" de su hijo en diversas áreas del desarrollo y que si el niño posiblemente había superado algunas áreas se había -- presentado una marcada regresión, la cual muy posiblemente se debiera al "esfuerzo" realizado en sus lecciones de primaria, para lo cual no estaba preparado y que por ese motivo el Laboratorio le pidió que el niño no fuera a la primaria mientras recibiera la terapia. También se le dio a conocer que de con

tinuar presionando al niño a través de castigos, únicamente - provocarían en él más daño, sobre todo de tipo "emocional". Se le informó que era necesario que el niño repitiera el 2do. -- grado de primaria y además se le remarcó la gran importancia de que el niño recibiera apoyo psicopedagógico a través de -- una Institución cuya dirección se le proporcionó.

En cuanto a la situación familiar, se detectaron problemas de mal manejo familiar, es decir, se presentan problemas padre-madre-hijo, por lo cual se le instruyó en buscar en la misma Institución el servicio de consejo familiar.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos remarcar la importancia que tiene la realización de un trabajo de seguimiento.

Sabemos bien que existe una gran "negligencia" para la realización de seguimientos, y que cuando se presenta alguna disponibilidad del terapeuta, no será de extrañarse que sus contactos con el paciente sean a través del teléfono, y de una manera asistemática e incontrolada (Alban & Nay, 1976; Blanchard, 1975).

Por otra parte, y apoyando lo anterior, Flynn (1977), llevó a cabo la revisión de estudios de caso y experimentales aparecidos en el Journal Behavior Therapy de 1970 a 1977, encontrando que de 289 estudios experimentales el 67% no tenían absolutamente ningún seguimiento, el 24% solo había realizado una vez el seguimiento, el 7% había realizado entre 2 y 3 y el resto arriba de 9 seguimientos. En cuanto a los períodos de tiempo, encontró que el 24% realizó el seguimiento a los 50 días, el 27% a los 51 y 150 días y para el 43% el período de tiempo fue de 151 días. En cuanto a la revisión de estudios de caso, encontró que el 60% realizaron seguimiento y -- que en cambio, los períodos de tiempo tendieron a ser más largos, prolongándose algunos pocos a varios años. Sin embargo, no ofrece datos cuantitativos al respecto, sólo indica en su estudio que existe una tendencia generalizada por no realizar

seguimientos.

Ya en el Capítulo 3 se había hecho notar esta situación y exponíamos la falta de acuerdo en cuanto a cuál sería el período de tiempo óptimo para realizar el seguimiento y la carencia de un modelo a seguir, y esto último bien puede obedecer a la explicación de Turkat y Forehand (1978, p. 105). - "Existe una gran falta de unidad porque las terapias conductuales usan diferentes diseños, diferentes medidas para los resultados y una gran variedad de población".

En este estudio hemos mostrado que a pesar de la falta de información y de una metodología específica, la ciencia de la conducta contiene elementos importantes que pueden sugerir el camino para la realización del seguimiento. El modelo que se diseñó en el presente trabajo no fue fácil de obtener y a pesar de que no lo podemos considerar único y perfecto -- puede dar la pauta para que el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía comience a dirigir su atención en términos más objetivos y serios hacia el uso del seguimiento. Esto toma más importancia al considerar los casos específicos del presente estudio, ya que 3 de los niños fueron dados de alta bajo observación, lo que significa que el Centro y la madre del niño deberán de tener contacto, para que el primero conozca el desarrollo del niño en la primaria. Lamentablemente el terapeuta no siguió este desarrollo y solo tuvo contacto con la madre de uno de los niños la responsable del Centro, pero al no realizar su registro, no pudo obtener una información sistemática y objetiva del caso.

Así pues, hemos podido obtener en forma más controlada y sistemática, datos que nos indican la situación de los niños. Por un lado, se propuso detectar si la terapia había provocado efectos de mantenimiento, por otro lado, detectar si la terapia pudo generar efectos de generalización a través del tiempo. En cuanto a efectos de mantenimiento los resultados señalan que sí los hubo, pero en cuanto a lo que se refiere a efectos de generalización, los datos muestran un fracaso.

Esto último sugiere que el programa de Disfunción Cerebral no es capaz de generar efectos de generalización. En el Capítulo 4 presentamos una correlación de cuáles son los objetivos que persigue el programa y qué efecto se espera en la primaria, a lo cual consideramos efectos de generalización. Al evaluarse esto último, a través de la Prueba MALI, se pudo apreciar que el niño fracasaba en sus respuestas ante la presencia de estímulos semejantes a los de la evaluación psicopedagógica utilizada para evaluar el mantenimiento, a pesar de haber conservado las situaciones de aplicación similares a las originales. De acuerdo a Kimble (1961), sabemos que durante un largo período de tiempo, una respuesta puede no generalizarse en distintas situaciones debido a que el individuo discrimina que la respuesta es reforzada en una situación pero no en otras; es por ello que se conservó la situación original de aplicación y, a pesar de esto, no surgieron respuestas similares en presencia de estímulos nuevos, también semejantes tanto a los entrenados en terapia como a los de la evaluación psicopedagógica.

En base a lo anterior es de suponerse que en presencia de situaciones nuevas y diferentes a las de terapia, los sujetos tengan dificultades serias en el aprendizaje de nuevas tareas, en este caso a las que implica la Primaria. Esto mismo se corroboró durante la entrevista realizada a las madres de los niños, así como por la revisión del material académico de los niños, los cuales indicaban que los niños tenían problemas de aprendizaje.

Bajo este contexto, podemos concluir que el programa de Disfunción Cerebral no debe conformarse con entrenar y esperar efectos de generalización pues, como lo señala Baer (1968), el efecto del tratamiento tenderá a debilitarse a través del tiempo, ya que el paciente se desenvolverá bajo nuevas condiciones naturales. En este sentido Stokes & Baer (1977, pág. 365) argumenta que: "la práctica conductual no debería esperar a que se produjese una especie de generalización natural, sino preocuparse por programarla". Esto nos indica claramente que el diseño del tratamiento deberá considerar las condiciones diferentes a las no-entrenadas como podrían ser: conductas, estímulos, situaciones, sujetos, etc. Esto implicaría por tanto, crear y desarrollar nuevos procedimientos durante las condiciones de entrenamiento, que puedan removerse o trasladarse durante las condiciones de no-entrenamiento.

Ampliando un poco más sobre este aspecto y con el propósito de que el personal que atiende grupos de Disfunción Cerebral (y también otros grupos de Terapia del Laboratorio) --

cuenta con más elementos que puedan ayudar a la programación de la generalización, la cual puede ser de gran apoyo y beneficio para el tratamiento, presentamos a continuación una selección de métodos tomados del catálogo de Stokes y Baer - - (1976).

1. No se debe depender de la generalización en absoluto: se debe hacer que los cambios conductuales se realicen directamente en cada medio o caso que así lo requiera. Por -- ejemplo, se ha observado en estos niños que la conducta de - distraerse disminuye notablemente dentro del salón al cual se le han retirado toda clase de estímulos distractores, como se rían dibujos, libros, material didáctico, etc. Sin embargo, esta estrategia no ha eliminado la conducta de distracción en su casa, debe entonces el terapeuta indicar a los padres de - los niños la importancia de eliminar todos aquellos objetos - que pueden estar funcionando como estímulos distractores cuando el niño está trabajando dentro de su casa. Se debe subrayar que el espacio que rodea al niño cuando éste realiza sus tareas deberá tener también una iluminación adecuada, y evitar que lleguen sonidos externos que puedan distraerlo. Este acomodo ambiental permitirá que el niño tenga un mejor control perceptual y a medida que se vaya efectuando un aprendizaje positivo, y conforme el niño lo vaya tolerando podrán regresar paulatinamente algunos objetos.

2. Hay que estar seguros de enseñar suficientes ejem-

plos de la nueva conducta, o enseñarla en ejemplos suficientes respecto de los medios en los que debe de ocurrir. Por lo general la conducta que no generaliza después de haber sido enseñada una vez, generalizará muy bien quizá 'luego de dos o cinco ejemplos (sería adecuado hacer los ejemplos tan diferentes como sea posible, pero asegurarse, al mismo tiempo, -- que los más difíciles vengan al final). Por los resultados obtenidos en el presente trabajo, este método puede ser de -- gran utilidad para tratamientos futuros. Una de las aplicaciones prácticas de éste consiste en usar dos maestros para establecer un cambio conductual difícil en los niños con graves problemas de conducta o deficiencias severas en su desarrollo. A menudo se descubre que un cambio en la conducta lograda por un maestro, será evidente sólo en presencia de ese maestro; aunque el mismo cambio en la conducta, enseñado por dos maestros, podría muy bien generalizarse a todas las otras personas posibles.

3. Hay que estar seguros de que existen algunos estímulos importantes y sobresalientes que se encuentren presentes en la situación de enseñanza, que estarán también presentes en los otros medios a los que la nueva conducta debe generalizarse. Una táctica cada vez más utilizada con respecto a lo anterior, es el uso de tutores compañeros. De esta manera, un niño con problemas de articulación puede ser enseñado en un medio clínico, no por un terapeuta del lenguaje directamente, sino por alguien igual a él (un compañero de clase, un --

hermano), a quien le han enseñado cómo ejecutar ese aspecto - de la terapia de lenguaje. Así el terapeuta entrena al amigo, quien estimula a su compañero, quien responde, y luego el terapeuta estimula al amigo para que refuerce o corrija o haga cualquier cosa que se requiera. Aunque esta clase de enseñanza puede obrar más lentamente que si el terapeuta la aplicara en forma directa, podrá suceder que generalice de modo mucho más veloz y consistente que de otra manera. En resumen, siempre que un niño se encuentre con su amigo u otros iguales a él, la articulación correcta podrá muy bien presentarse. El sujeto que es el amigo o compañero es, por supuesto, un estímulo discriminativo en los medios naturales, medios en los que el terapeuta difícilmente se hallará.

En base a las estrategias propuestas anteriormente, - el terapeuta puede programar, en lugar de una generalización restringida, a una más amplia. Los ejemplos a que se hacen referencia están orientados hacia los principales problemas - de generalización que presentaron los niños de esta investigación. Es muy probable que las mismas dificultades se presenten en las futuras terapias y es importante reconocer y superar a través de procedimientos adecuados estas desventajas. De cualquier manera, los procedimientos mencionados pueden abarcar una amplia gama de conductas y podemos hacer uso de ellos para enriquecer significativamente los programas terapéuticos, no solo el de Disfunción Cerebral, sino también el de otras terapias como serían: Lenguaje, Psicomotricidad, etc.

Cabe aclarar que las anteriores estrategias se sugieren con el objeto de que los terapeutas del Laboratorio tengan por lo pronto un conocimiento general de la existencia de métodos que propician la generalización y del gran beneficio que esto proporcionaría a los niños, evitándose con ellos los problemas que surgieron en los niños que se han evaluado en este trabajo. Sin embargo, lo más importante sería contar con el apoyo del Laboratorio, de tal forma que se reestructurara todo el Programa Terapéutico; y que desde sus planteamientos iniciales, se reorienten los objetivos de modo que propicien la generalización en cada una de las áreas a estimular, contando para ello con una buena investigación bibliográfica que contenga técnicas y procedimientos útiles para que el Programa Terapéutico contemple también una programación de la generalización.

Solo esperamos que el presente trabajo contenga los suficientes elementos que justifique la realización de dicha reprogramación y que las autoridades del Laboratorio faciliten su implementación.

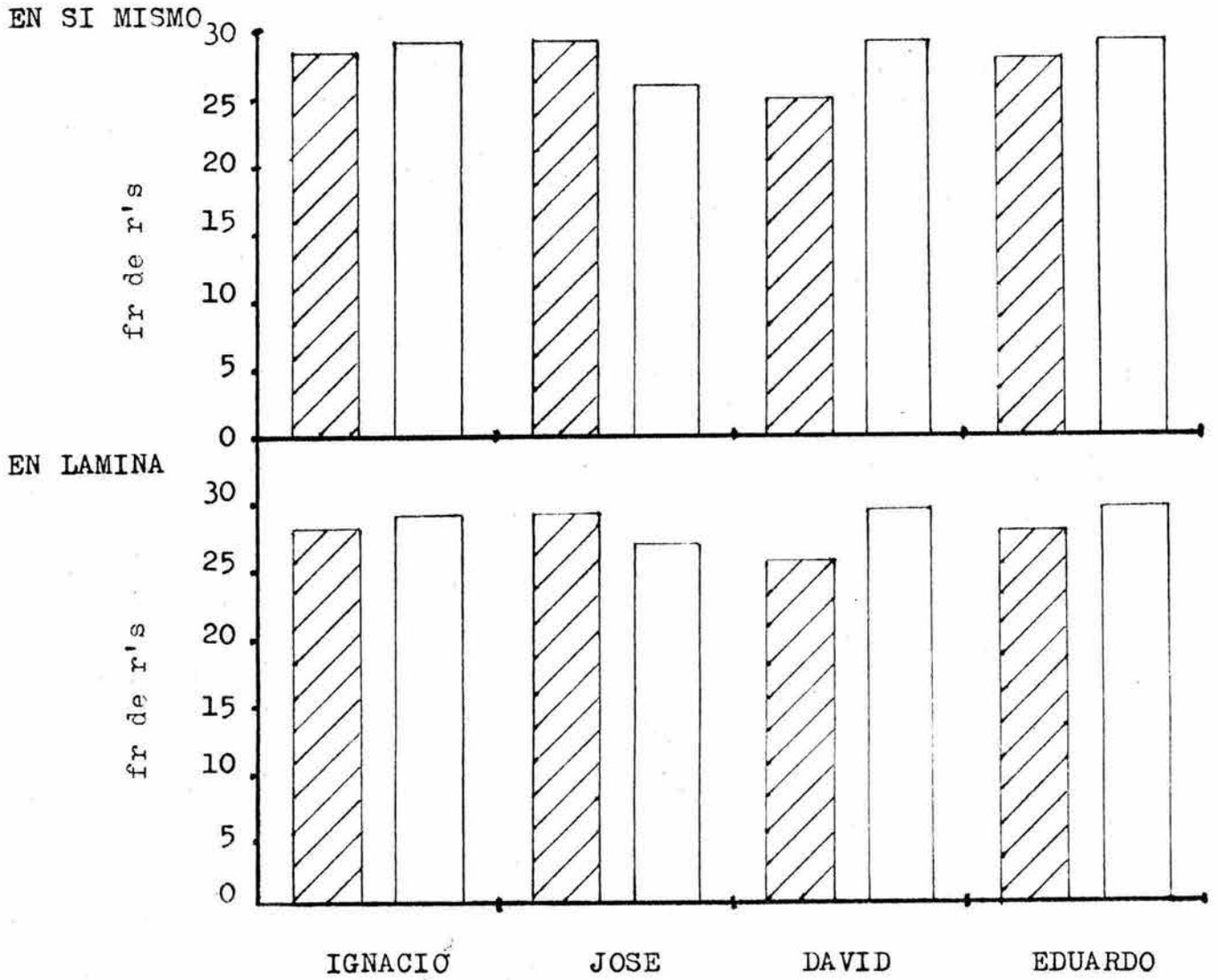
Por último queremos señalar, que es preciso contar con más información acerca de estos niños, así como de estudios de campo y del método educativo y, sobre todo, se necesitan estudios de niños con disfunción cerebral cuando terminan la terapia e ingresan a la escuela normal. Esto permitirá mejorar indiscutiblemente los programas y regímenes educativos, médicos y psicológicos. Este trabajo es tan solo una muestra de que se puede hacer y de que se necesitan aún muchos más da

tos objetivos, que habrán de proporcionarnos investigaciones-futuras, a fin de saber con exactitud cuál es el número de niños que logran reintegrarse a una educación normal, y cuáles son los que no lo logran y sondear el por qué de este fracaso.

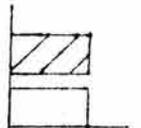
G R A F I C A S

ESQUEMA CORPORAL

GRAFICA- 1



Evaluación Final  
Seguimiento



SENSOPERCEPCION VISUAL

GRAFICA- 2

CONSTANCIA  
DE FORMA

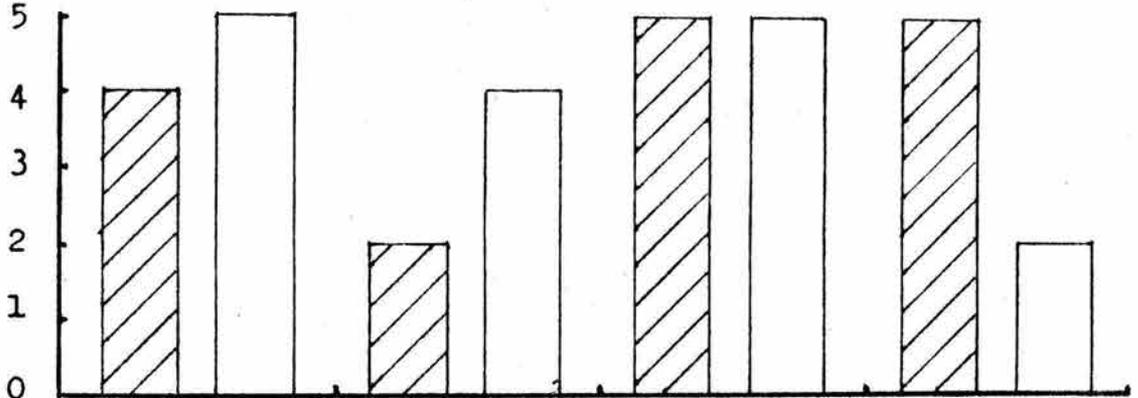
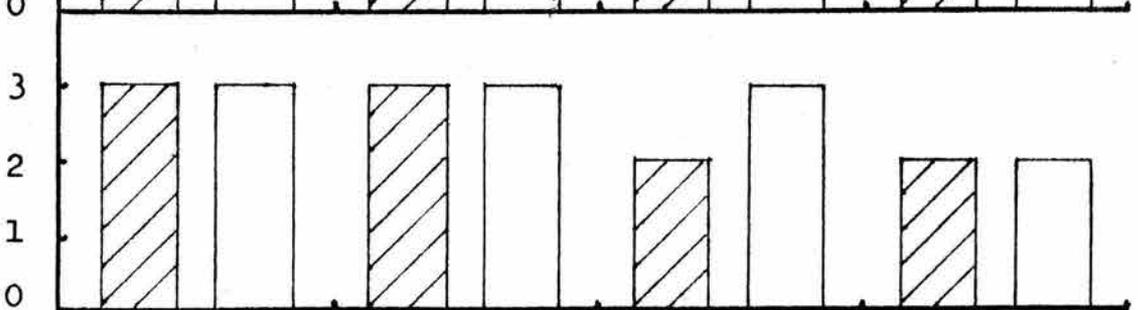
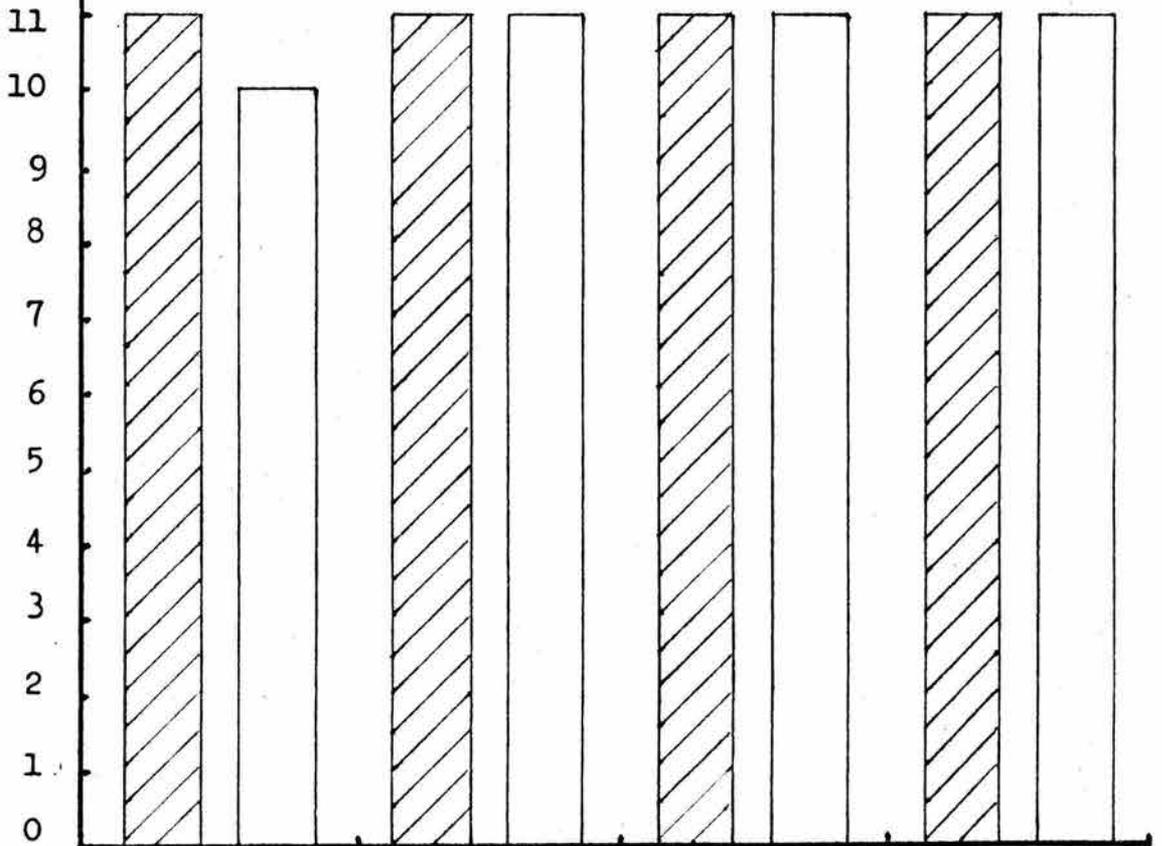


FIGURA  
FONDO



COLOR

frecuencia de respuestas



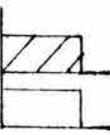
IGNACIO

JOSE

DAVID

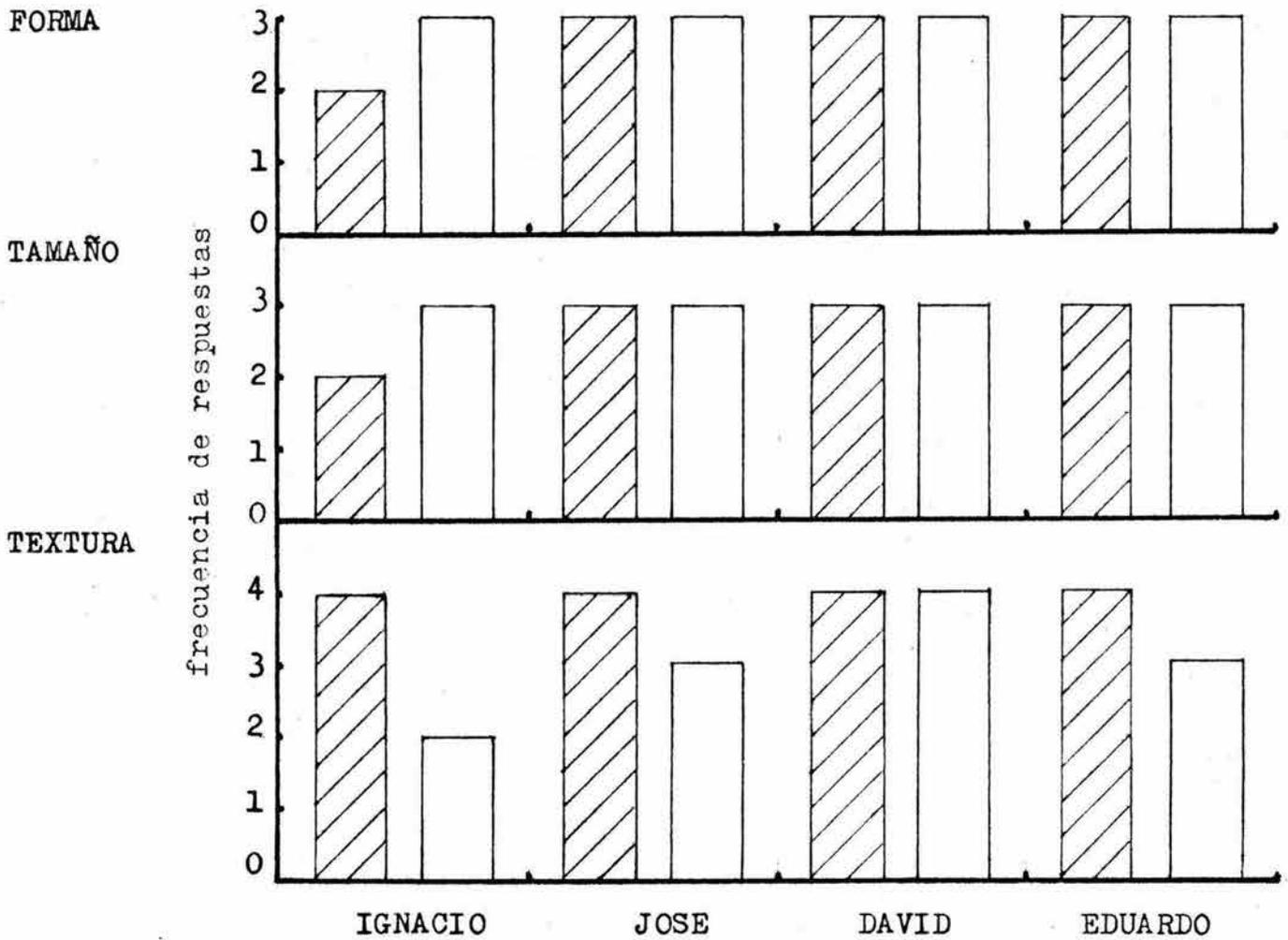
EDUARDO

Evaluación Final  
Seguimiento

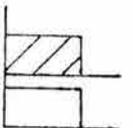


SENSOPERCEPCION TACTIL Y ESTEREOGNOSTICA

GRAFICA- 3

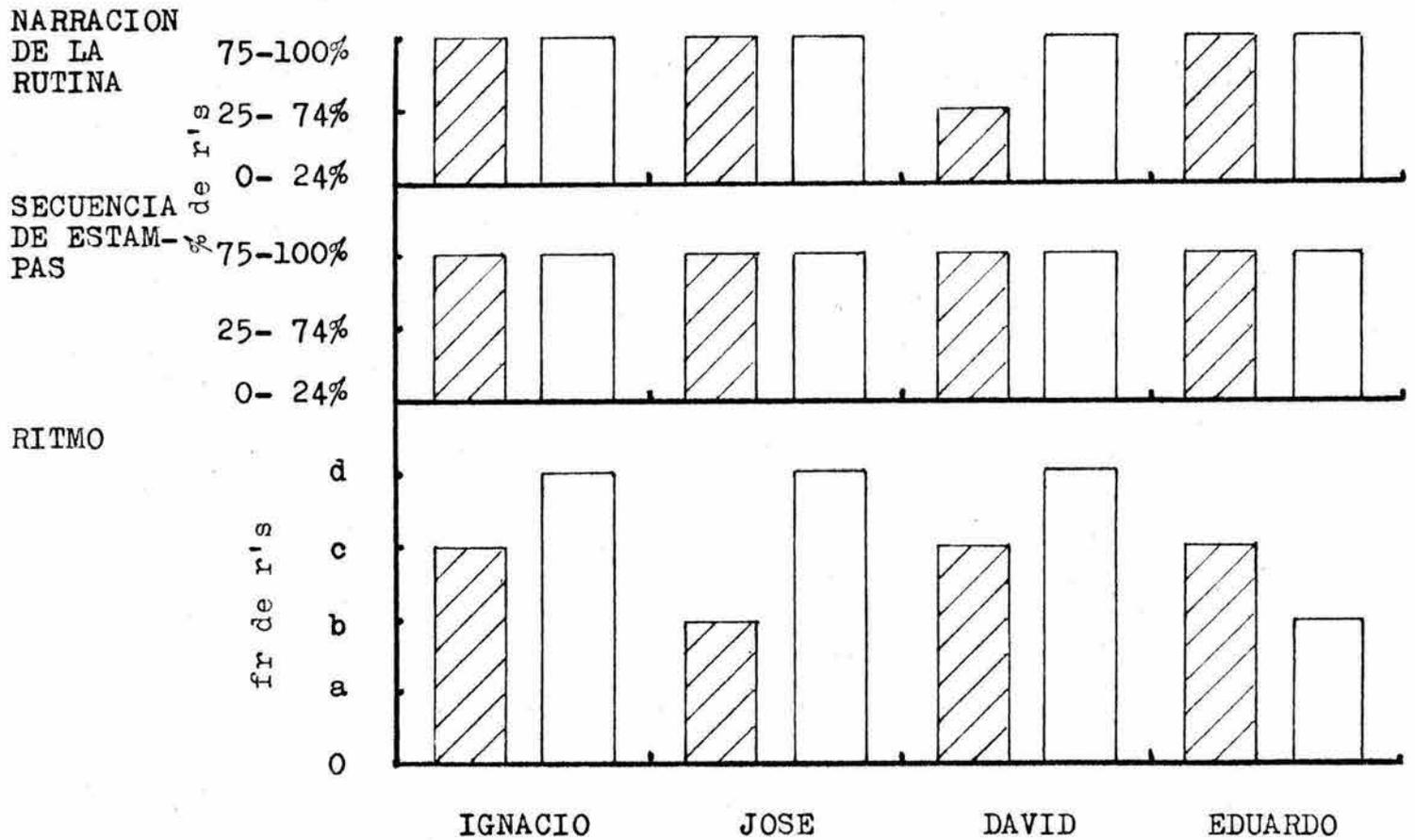


Evaluación Final  
Seguimiento

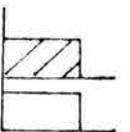


NOCION TEMPORAL

GRAFICA- 4



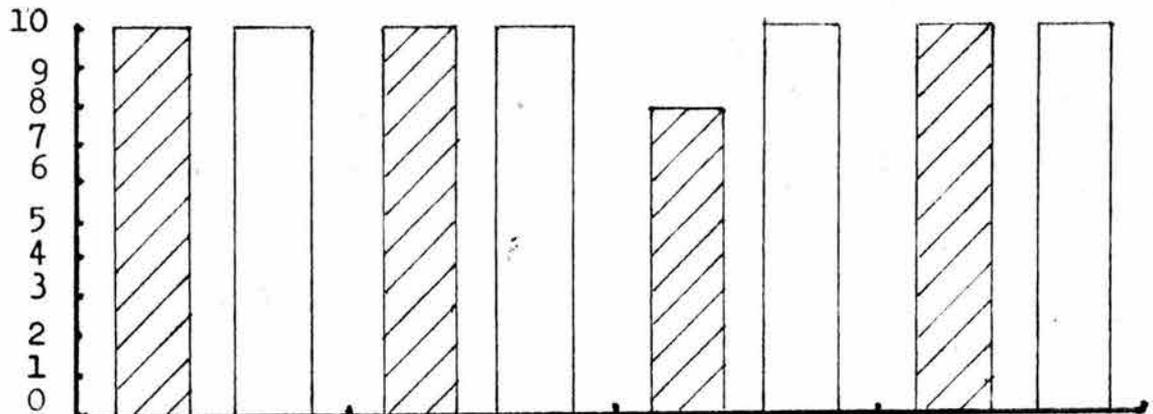
Evaluación Final  
Seguimiento



NOCION ESPACIAL

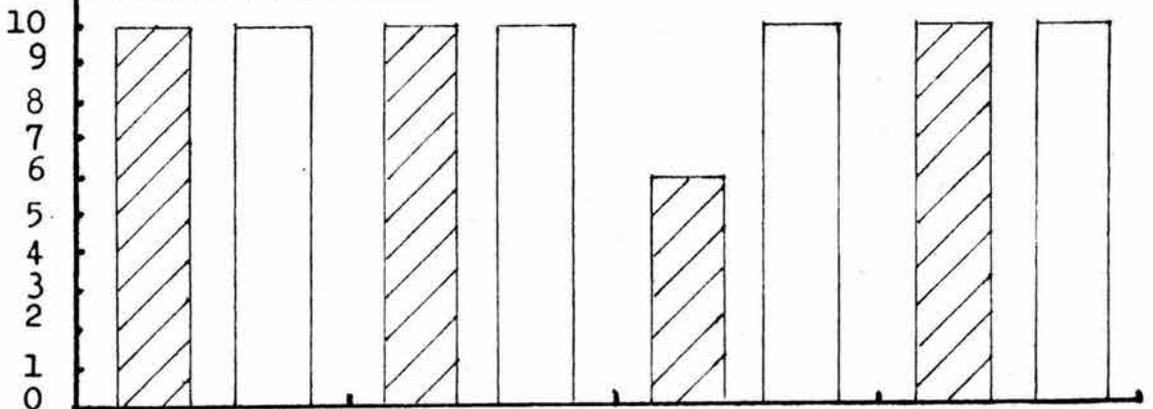
GRAFICA- 5

UBICACION DE  
SI MISMO EN  
EL ESPACIO

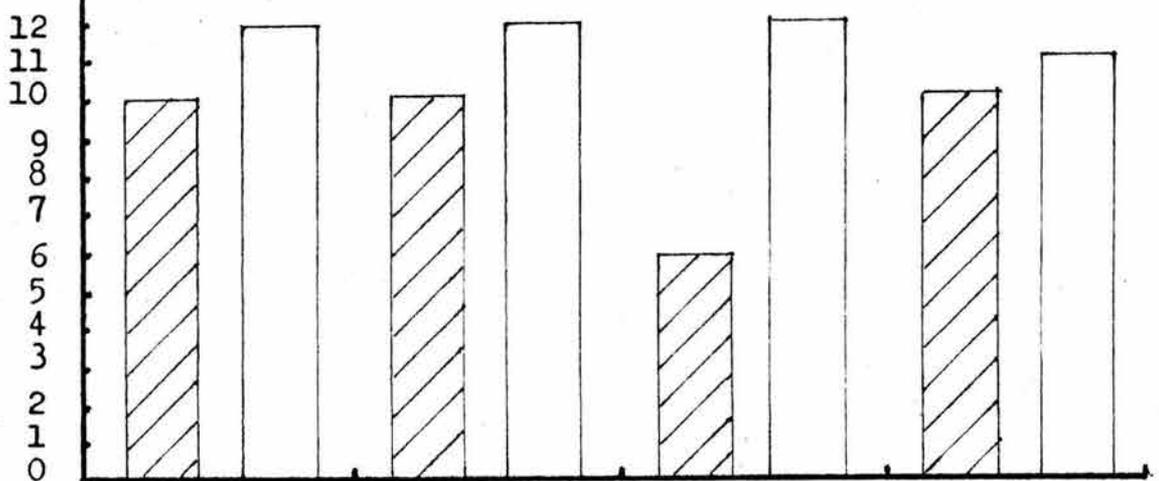


EN RELACION  
A UN OBJETO

frecuencia de r's



EN RELACION  
A UN ESPACIO  
GRAFICO



IGNACIO

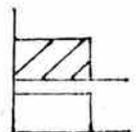
JOSE

DAVID

EDUARDO

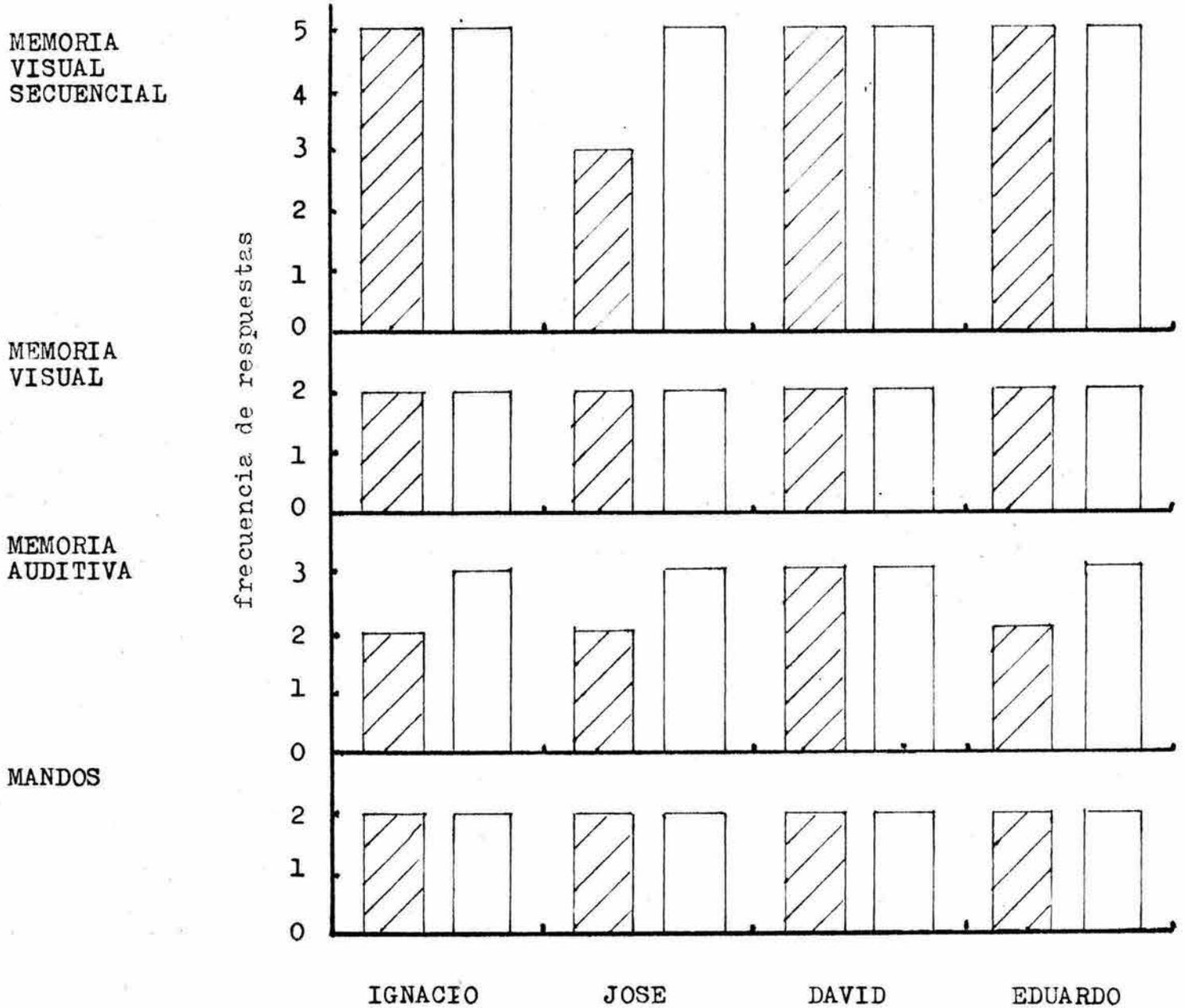
Evaluación Final

Seguimiento

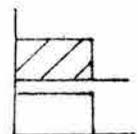


MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA

GRAFICA- 6

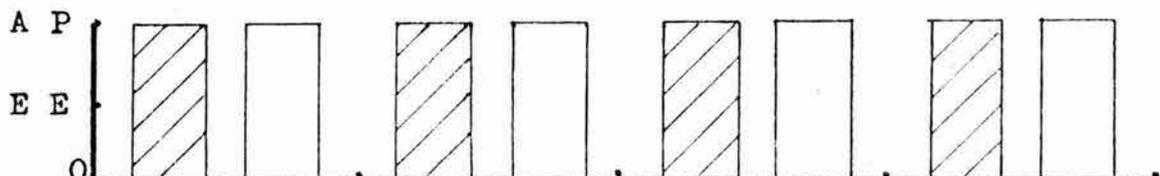


Evaluación Final  
Seguimiento

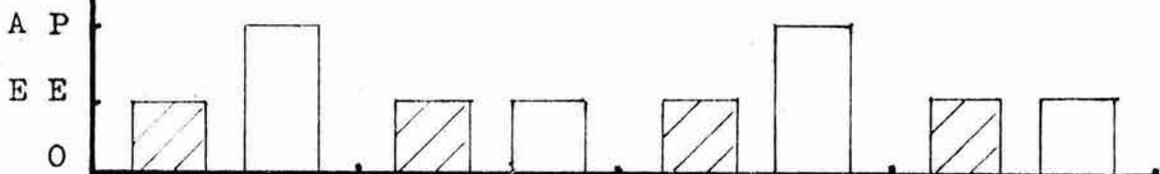


GRAFICA- 7

LABERINTO



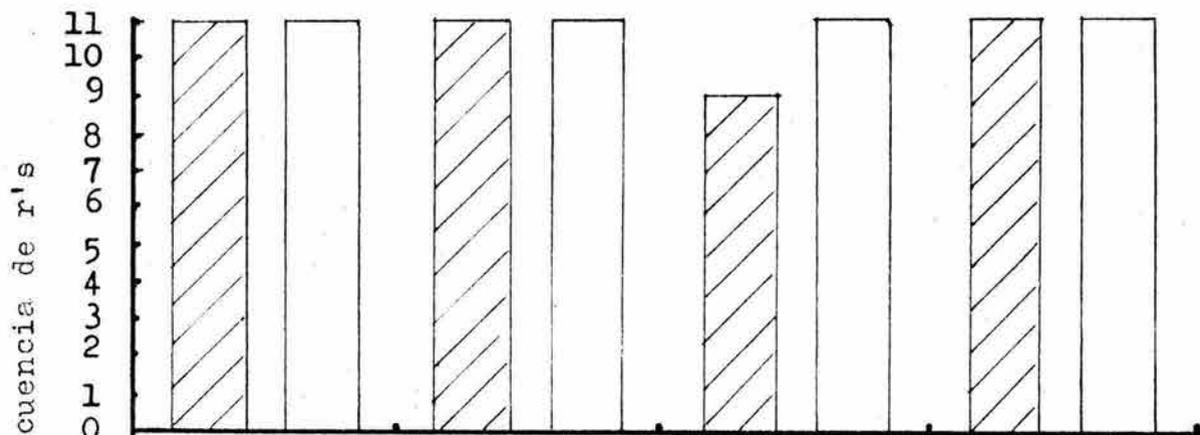
ROMPECABEZAS



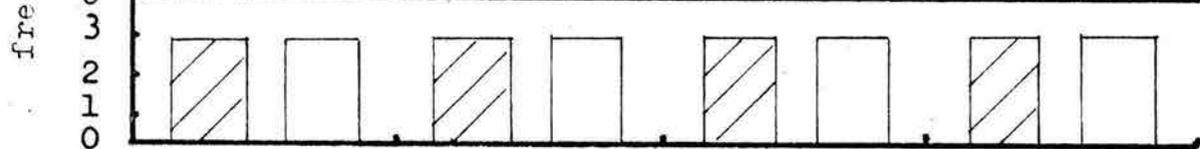
COORDINACION MOTORA

GRAFICA-8

MOTRIZ GRUEZA



MOTRIZ FINA



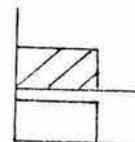
IGNACIO

JOSE

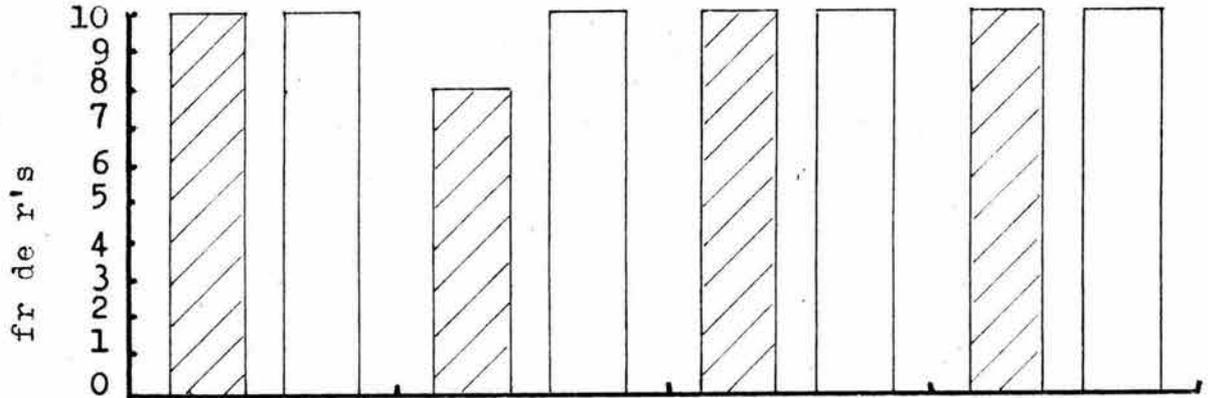
DAVID

EDUARDO

Evaluación Final  
Seguimiento

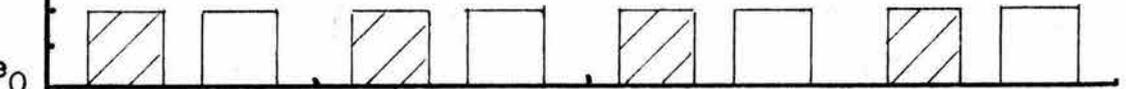


NOMINACION DE  
OBJETOS

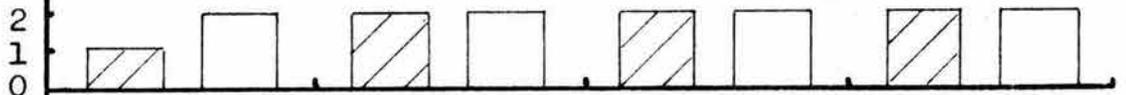


DESCRIBE  
LAMINA

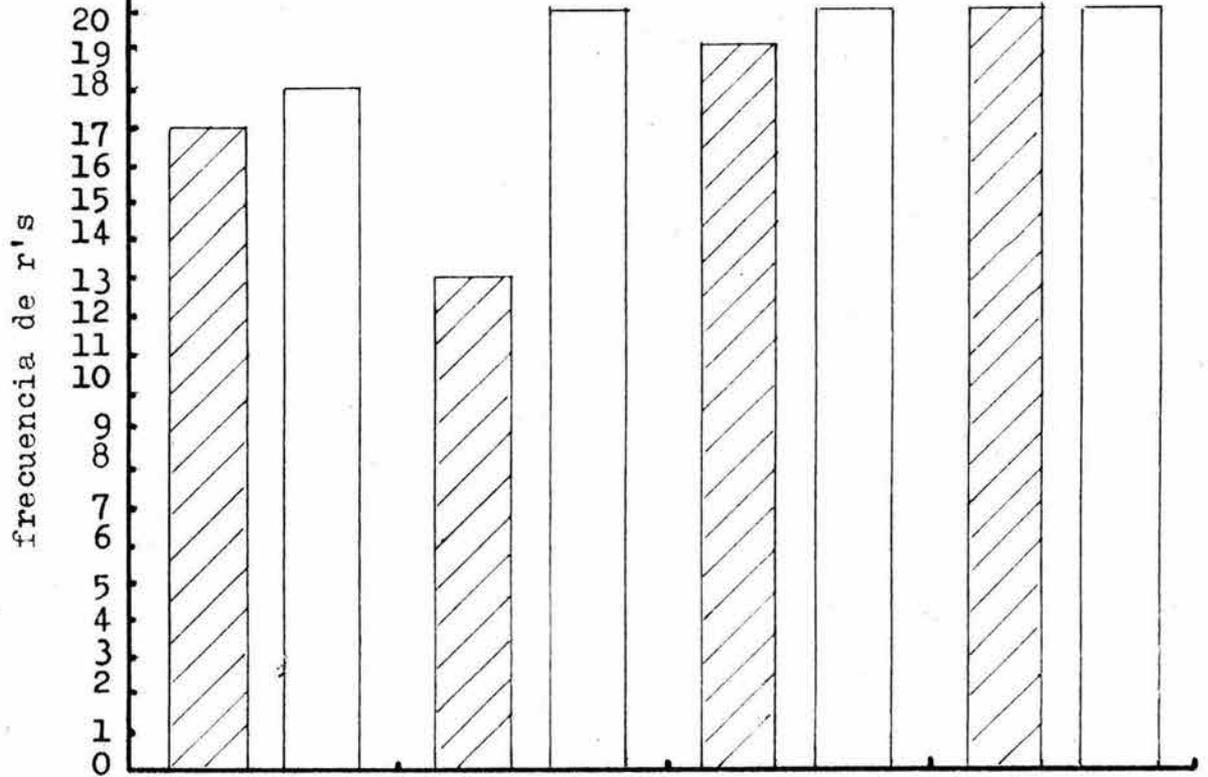
enumera  
describe



COMPRESION



ARTICULACION



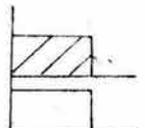
IGNACIO

JOSE

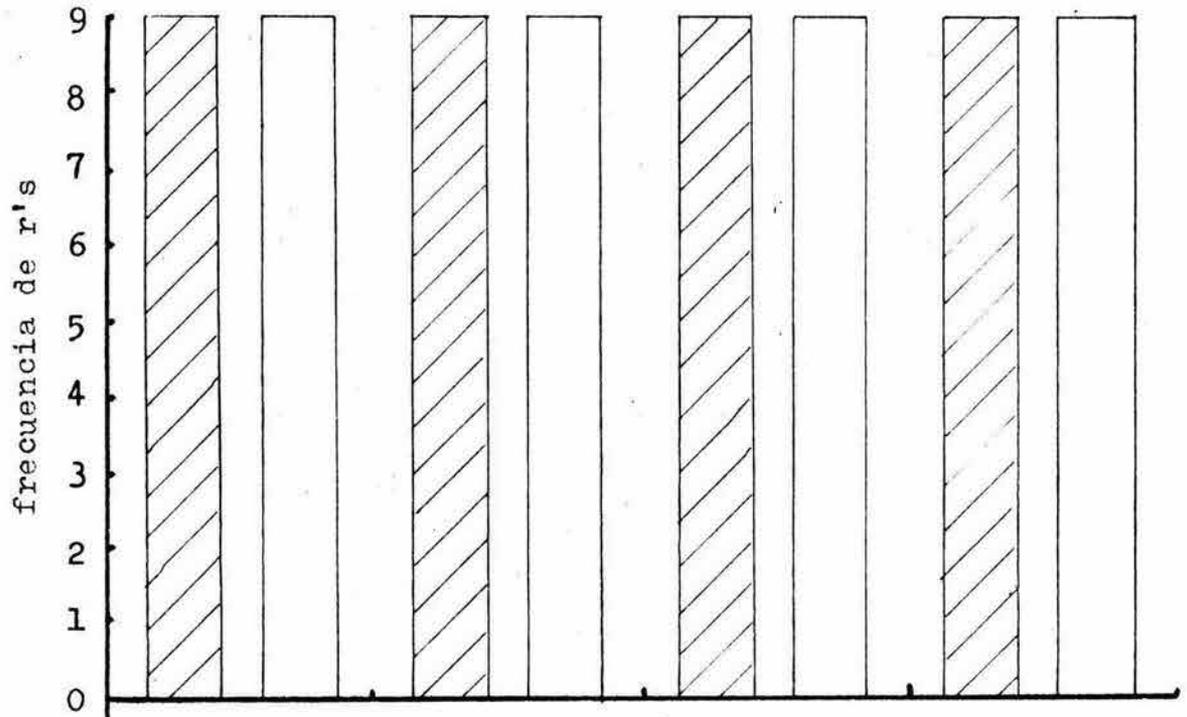
DAVID

EDUARDO

Evaluación Final  
Seguimiento

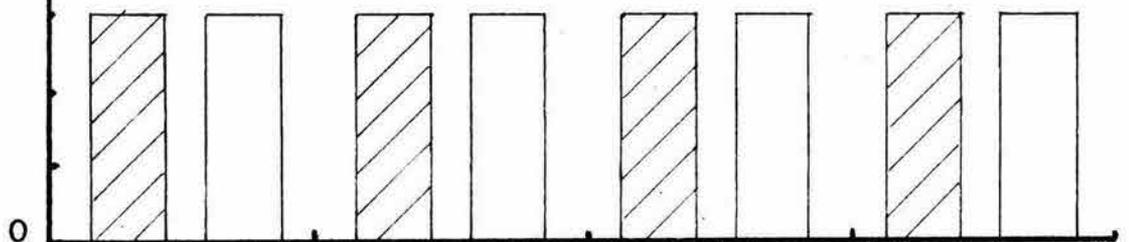


IDENTIFICACION DE PROPIEDADES



CLASIF. CRITERIO LIBRE

tamafio  
forma  
color



CLASIFICACION 1 PROPIEDAD

SI

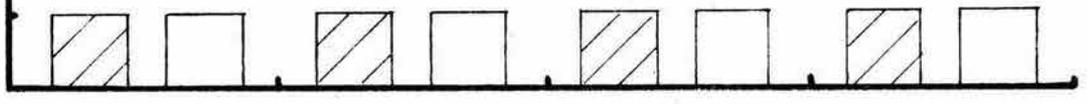
NO



CLASIFICACION 2 PROPIEDADES

SI

NO



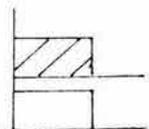
IGNACIO

JOSE

DAVID

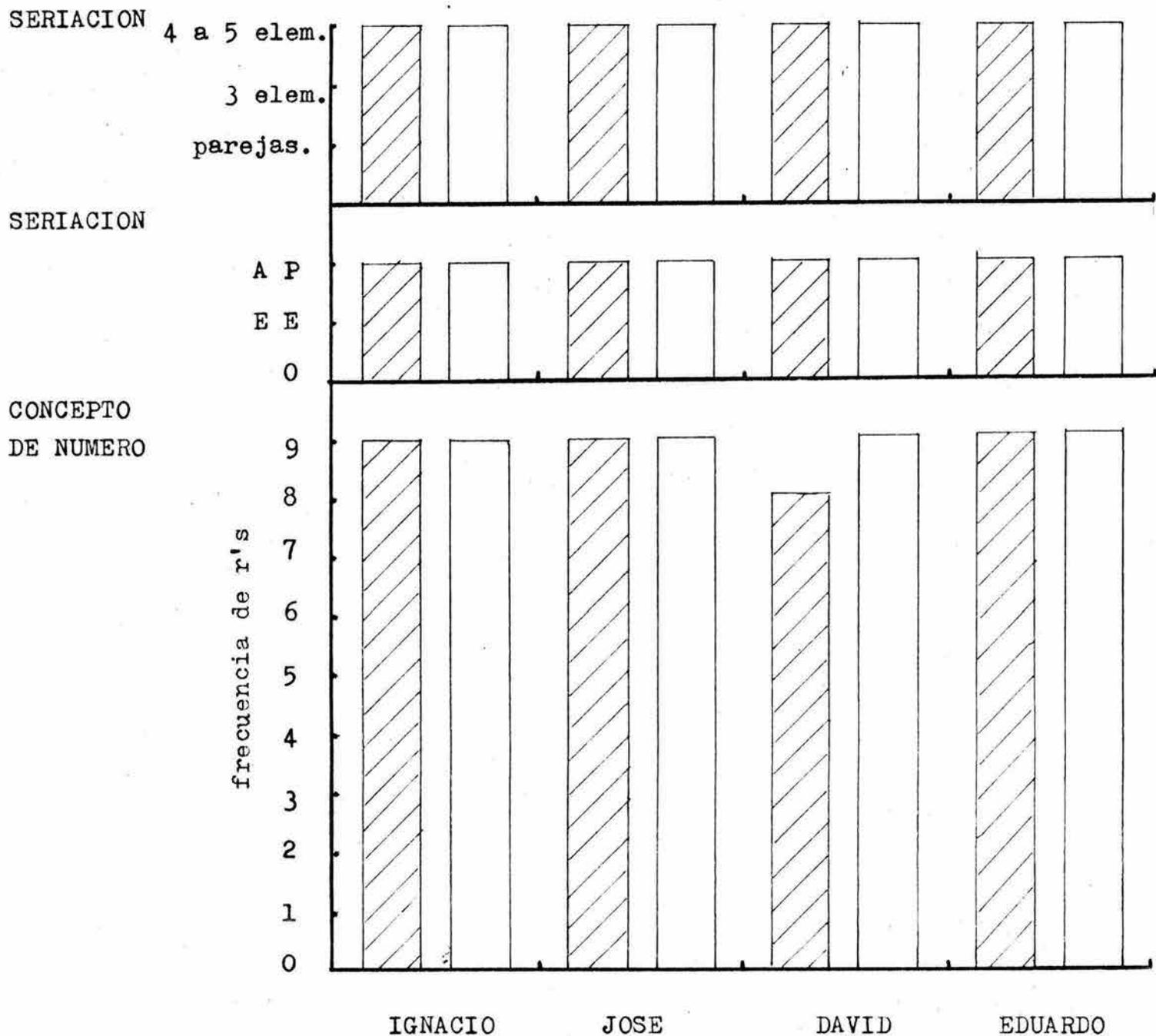
EDUARDO

Evaluación Final  
Seguimiento

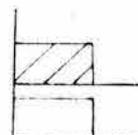


# EXPLORACION DE CALCULO

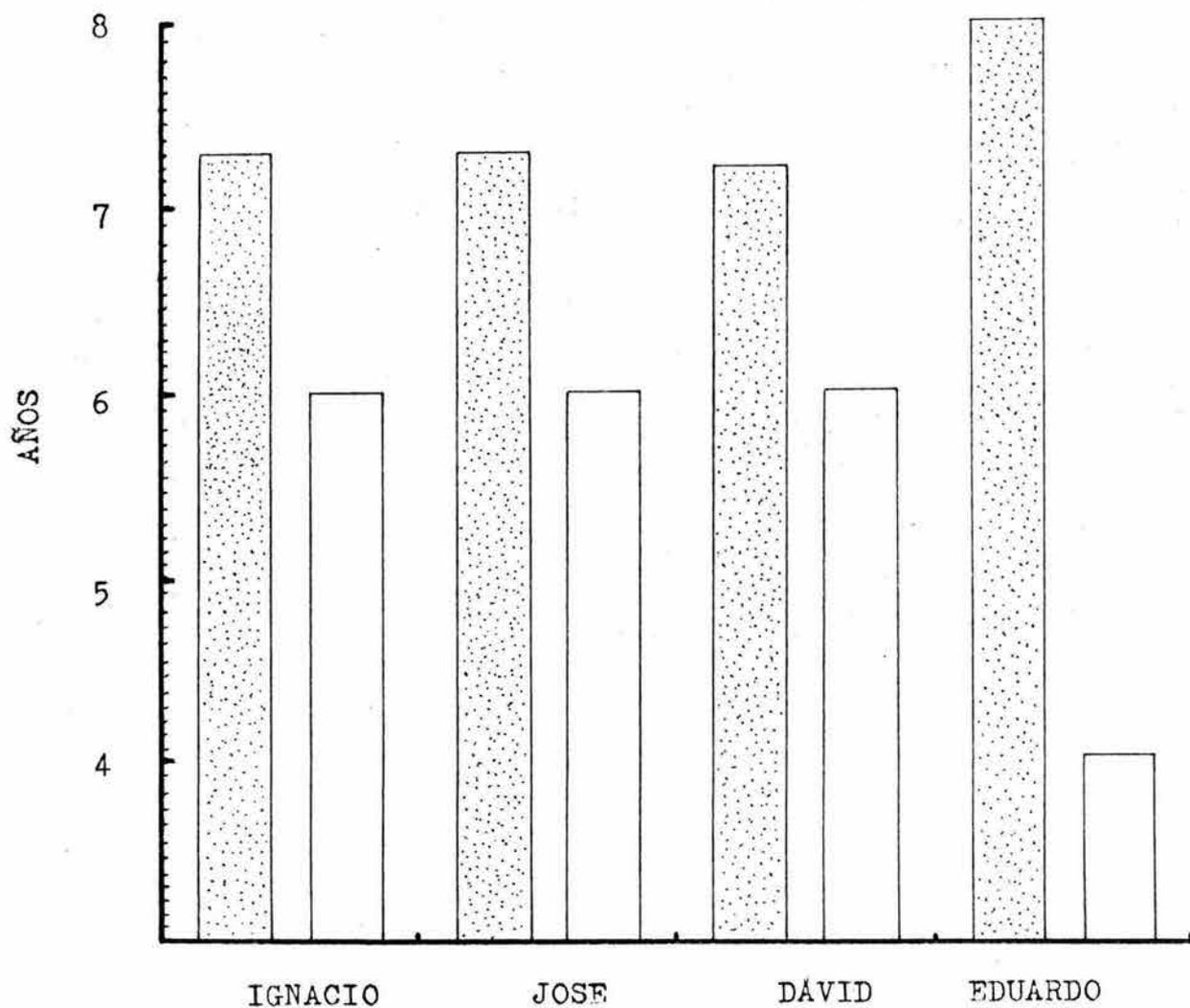
GRAFICA- 11



Evaluación Final  
Seguimiento

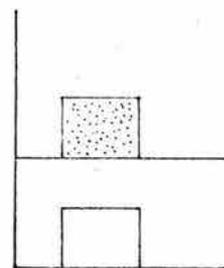


Gráfica A. Generalización.



Edad cronológica

Nivel de Madurez



A P E N D I C E

A-1 EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGIA DE LA  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR S.E.P.

EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

GRUPO DE MADURACION.

FECHA DE APLICACION \_\_\_\_\_ E. C. \_\_\_\_\_

NOMBRE \_\_\_\_\_ No. EXP. \_\_\_\_\_

I.- Esquema Corporal.

Se utiliza el siguiente cuestionario. Comenzar preguntando ¿Que es esto?, señalando las partes del cuerpo en la lámina del muñeco. Al terminar con el cuestionario volver con los items que no fueron contestados, preguntando ¿Donde esta tu boca?

Este cuestionario se empezará primero con la lámina de la figura humana y si falla, preguntar en relación a él mismo.

	EN EL MISMO		EN LAMINA			EN EL MISMO		EN LAMINA	
	I	N	I	N		I	N	I	N
1. Cabeza	( )	( )	( )	( )	15. Codos	( )	( )	( )	( )
2. Ojos	( )	( )	( )	( )	16. Hombros	( )	( )	( )	( )
3. Nariz	( )	( )	( )	( )	17. Cejas	( )	( )	( )	( )
4. Boca	( )	( )	( )	( )	18. Frente	( )	( )	( )	( )
5. Orejas	( )	( )	( )	( )	19. Pestañas	( )	( )	( )	( )
6. Manos	( )	( )	( )	( )	20. Barba	( )	( )	( )	( )
7. Pies	( )	( )	( )	( )	21. Espalda	( )	( )	( )	( )
8. Piernas	( )	( )	( )	( )	22. Estomago	( )	( )	( )	( )
9. Dedos	( )	( )	( )	( )	23. Rodillas	( )	( )	( )	( )
10. Dientes	( )	( )	( )	( )	24. Pecho	( )	( )	( )	( )
11. Cuello	( )	( )	( )	( )	25. Cintura	( )	( )	( )	( )
12. Uñas	( )	( )	( )	( )	26. Nalgas	( )	( )	( )	( )
13. Lengua	( )	( )	( )	( )	27. Mejillas	( )	( )	( )	( )
14. Pelo	( )	( )	( )	( )	28. Muñecas	( )	( )	( )	( )
					29. Cara	( )	( )	( )	( )

## II.- Sensopercepciones.

### 1.- Visual.

#### a).- Constancia de Forma.

Material: Lámina de la casa y el árbol o las figuras geométricas correspondientes.

Consigna: Busca todas las figuras iguales a ésta.

Registro: Positivo o negativo (No mencionar el nombre de las figuras).

Cuadros ( )  
Triángulos ( )  
Círculos ( )  
Rectángulos ( )  
Rombos ( )

#### b).- Identificar y nombrar formas.

Material: Mismo de la letra (a).

Consigna: ¿Que forma tiene la puerta?, ¿Que forma tiene la ventana?, etc. Si no lo sabe, decir ¿Donde hay un cuadro?, ¿Un triángulo?, etc.

Círculo ( ) ( )  
Cuadrado ( ) ( )  
Triángulo ( ) ( )  
Rombo ( ) ( )  
Rectángulo ( ) ( )

I N

#### c).- Figura Fòndo.

Material: Lámina grande.

Consigna: Decir, un niño salió de paseo y ¿que encontró entre las hojas?

Registro: Positivo o negativo

Globo ( )  
 Conejo ( )  
 Mariposas ( )

d).- Color.

Material: Láminas de colores con franjas de colores.

Consigna: Comenzar preguntando: ¿De que color es éste?; continuar así con todos los colores. Al finalizar volver a preguntar los colores que no respondió diciendo: "Señala el rojo, el azul, etc."

Registro: Positivo o negativo.

	I	N		I	N
Rojo	( )	( )	Naranja	( )	( )
Azul	( )	( )	Blanco	( )	( )
Amarillo	( )	( )	Negro	( )	( )
Verde	( )	( )	Rosa	( )	( )
Café	( )	( )	Morado	( )	( )
Gris	( )	( )			

2.- Percepción táctil y estereognóstica.

Material: Bolsa con 4 cubos, 4 pelotas y 4 cajas rectangulares (2 grandes y 2 pequeñas de cada una) para (a) y (b); para inciso (a) además: lija, plástico y esponja.

Consigna:

a) Forma. Mostrar un objeto y decir: "SACA UNO IGUAL A ESTE".

b) Tamaño. Mostrar un objeto y decir: "SACA UNO MAS GRANDE O UNO MAS PEQUEÑO."

c) Textura. "DAME UNO RASPOSO, LISO, ETC.

Registro: Positivo o negativo.

	FORMA	TAMAÑO		TEXTURA
Cubo	( )	( )	Liso	( )
Pelota	( )	( )	Rasposo	( )
Caja	( )	( )	Duro	( )
			Blando	( )

### 3.- Percepción auditiva.

#### a) Discriminación de sonidos.

Material: Cassette con diez sonidos ambientales y sus estampas respectivas (coche, sirena, teléfono, agua, piano, campanas, bebé llorando, perro, mamá y papá).

Consigna: "DIME QUE ESCUCHAS". Si dá menos de seis mos traer las láminas correspondientes y pedirle que señale con su dedo quién hace así.

Registro: Positivo o negativo

c/l = con lámina

s/l = sin lámina

	c/l	s/l
Coche	( )	( )
Ambulancia	( )	( )
Teléfono	( )	( )
Agua-vaso	( )	( )
Piano	( )	( )
Campanas	( )	( )
Bebé	( )	( )
Perro	( )	( )
Mamá	( )	( )
Papá	( )	( )

b) Intensidad.

Material: Incluir en la grabación un lapso de música.

Consigna: Tocaría fuerte y suave preguntando al niño cuando toca suave y cuando fuerte.

Registro: Positivo o negativo.

Fuerte ( )

Suave ( )

III.- Noción temporal.

1.- Narración de la rutina.

Consigna: "Cuentame que haces todos los días. (anotar)."

---

---

---

---

---

2.- Secuencia de estampas.

Consigna: Se le dirá al niño: "Mira lo que hace este niño para irse a la escuela" (Mostrar las láminas en secuencia correcta, retirarlas, revolverlas y pedir que las ordene de nuevo correctamente).

---

3.- Estructuras y ritmos.

Consigna: "Yo voy a dar unos golpecitos, escúchalos por que tú lo vas a repetir."

Registro: Positivo o negativo.

a) .. ( )

b) ... ( )

c) .... ( )

d) ..... ( )

NOTA: Con una sola vez que lo realice es suficiente.

IV.- Noción espacial.

a).- Ubicación de sí mismo en el espacio:

Consigna: Pedir al niño que se coloque en las diferentes posiciones enunciadas diciendole: "Ponte arriba de ... abajo de ..., etc.

Registro: Positivo o negativo. ANOTAR COLUMNA "A".

b).- En relación a un objeto:

Material: Un juguete.

Consigna: Pedirle que lo coloque arriba de ... abajo de ..., etc.

Registro: Positivo o negativo. ANOTAR COLUMNA "B"

	Columna "A"	Columna "B"
Arriba	( )	( )
Abajo	( )	( )
En medio	( )	( )
Atrás	( )	( )
Adelante	( )	( )
A un lado	( )	( )
Lejos	( )	( )
Cerca	( )	( )
Derecha	( )	( )
Izquierda	( )	( )

c).- En relación al espacio en blanco:

Material: 2 láminas "A" y "B" y un objeto.

Consigna: Utilizar primero la lámina "A" para los intervalos del 1 al 6, decirle: Coloca el juguete arriba, abajo, etc; si lo realiza utilizar la lámina "B" para los items del 7 al 12, y decirle: Ahora coloca el juguete arriba, a la izquierda, abajo a la derecha, etc.

Registro: Positivo o negativo.

- |               |     |                            |     |
|---------------|-----|----------------------------|-----|
| 1.- Arriba    | ( ) | 7.- Arriba a la izquierda. | ( ) |
| 2.- Abajo     | ( ) | 8.- Abajo a la derecha.    | ( ) |
| 3.- A un      | ( ) | 9.- Arriba al centro.      | ( ) |
| 4.- Al centro | ( ) | 10.- Abajo al centro.      | ( ) |
| 5.- Derecha   | ( ) | 11.- Derecha al centro.    | ( ) |
| 6.- Izquierda | ( ) | 12.- Izquierda al centro.  | ( ) |

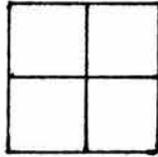


Lámina "A"

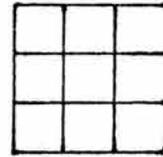


Lámina "B"

VII.- Memoria visual secuencial.

- a).- Material: 5 juguetes (avión, pelota, coche, muñeca y mesa).

Consigna: Mira como formo estos juguetes; permitir que el niño observe la secuencia durante 15 segundos, quitarlos, pedirle que los coloque igual. Registro: Anotar el número de juguetes que colocó en la secuencia correcta ( ).

- b).- Memoria visual.

Material: 7 juguetes (agregar dos a los 5 anteriores).

Consigna: Pedir al niño que cierre los ojos mientras se colocan los 7 juguetes en secuencia; dejar que observe los juguetes durante 20 segundos, el niño volverá a cerrar los ojos para quitar 2 objetos de la secuencia y estimularlo para que al abrir los ojos nos diga qué objetos faltan.

Nota: La secuencia de este ejercicio debe ser diferente a la del ejercicio anterior.

Registro: Positivo o negativo ( ).

#### VIII.- Memoria auditiva.

a) Consigna: Repite estos números:

Registro: Positivo o negativo.

4,6 ( )

3,1,5 ( )

9,7,3,2 ( )

Memoria auditiva.

b) Material: Un libro y un lápiz.

Consigna: Pon este libro sobre la mesa, recoge el lápiz y abre la puerta.

Registro: Positivo o negativo.

Tres órdenes ( )

Secuencia correcta ( )

#### IX.- Análisis y síntesis.

Material: Un laberinto (gato y ratón), un rompecabezas (niño y perro).

Consigna: Laberinto, marca con lápiz el camino que debe seguir el ratón hasta su cueva para escapar del gato.

Consigna rompecabezas: Mostrar lámina y decir: "Aquí hay un niño y un perro, observalos bien, ahora, ésta otra lámina es igual pero se cortó en pedacitos, acomódalos para que las dos queden iguales.

NOTA: Al ejecutarlo el niño, se retirará la lámina completa.

Registro: Anotar si recurre al ensayo y error o anticipación o planeación.

	EE	AP	+ -
Laberinto	( )	( )	( )
Rompecabezas			

X.- Coordinación Motora Gruesa.

Se realizará en forma colectiva.

Registro: Positivo o negativo.

- 1.- Arrastre hacia adelante. ( )
- 2.- Arrastre hacia atrás. ( )
- 3.- Gateo hacia atrás. ( )
- 4.- Mantiene el equilibrio en un pie y en el otro. ( )
- 5.- Ataja una pelota. ( )
- 6.- Lanza una pelota. ( )
- 7.- Salta con rebote sobre uno y otro pie. ( )
- 8.- Rueda una llanta. ( )
- 9.- Camina sobre una barra de equilibrio. ( )
- 10.- Salta longitudes. ( )
- 11.- Patea una pelota hacia un objetivo. ( )

XI. Coordinación Motriz Fina.

Material: Lámina de la jarra de grecas, hoja de papel china con rayado vertical.

Consigna: Aplicación colectiva siguiendo lineamientos de protocolo.

Registro: Positivo o negativo.

- 1.- Colorea superficies grandes (jarra) ( )
- 2.- Colorea superficies pequeñas (grecas de la jarra). ( )
- 3.- Rasgado de papel de china siguiendo trazo. ( )

XII.- Exploración de lenguaje.

a).- Nominación de objetos.

Material: 10 láminas con los objetos que deberá nombrar.

Consigna: Preguntar ¿Que es esto?

Registro: Positivo o negativo.

- |             |     |             |     |
|-------------|-----|-------------|-----|
| 1.- Mochila | ( ) | 2.- Cuchara | ( ) |
| 3.- Candado | ( ) | 4.- Silla   | ( ) |
| 5.- Mesa    | ( ) | 6.- Puerta  | ( ) |
| 7.- Bandera | ( ) | 8.- Reloj   | ( ) |
| 9.- Peine   | ( ) | 10.- Foco   | ( ) |

b).- Descripción de acciones en láminas.

Material: Lámina de verano.

Consigna: ¿Que es lo que ves aquí?

Registro:

1.- Enumera objetos. Negativo menos de 4.

2.- Describe acciones. Negativo menos de 2.

---

---

c).- Comprensión del lenguaje.

Consigna: Preguntar y anotar la contestación.

1.- ¿Que haces si se quema tu casa?

---

2.- ¿Que haces si te pierdes?

---

d).- Errores de articulación.

Consigna: Repetición de palabras. Anotar las respuestas como las articula el niño.

- |                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 1.- Princesa _____  | 11.- Plato _____  |
| 2.- Libro _____     | 12.- Blusa _____  |
| 3.- Cruz _____      | 13.- Rosa _____   |
| 4.- Fresas _____    | 14.- Clavos _____ |
| 5.- Tigre _____     | 15.- Flores _____ |
| 6.- Tren _____      | 16.- Globos _____ |
| 7.- Cocodrilo _____ | 17.- Nido _____   |
| 8.- Pera _____      | 18.- Silla _____  |
| 9.- Arbol _____     | 19.- Taza _____   |
| 10.- Perro _____    | 20.- Pastel _____ |

Anotar si presentó:

Omisiones	( )	Sustituciones	( )
Inserciones	( )	Distorsiones	( )
Inversiones	( )		

### Exploración de Cálculo.

#### 1.- Identificación por dos propiedades.

Material: nueve juguetes, tres de cada uno, de tres diferentes colores.

Consigna: Dame la pelota roja, el coche azul, etc.

Calificación: Positiva si da más de la mitad de los elementos solicitados. ( )

#### 2.- Clasifica objetos según un criterio libre.

Material: 12 figuras geométricas (cuadrados, círculos, triángulos) cuatro de cada uno, variando en dos tamaños, grandes y pequeños, de dos colores.

Consigna: ¿Podrías hacer montones de todos los que son iguales? (y después investigar mediante preguntas como llegó el niño a la respuesta).

Registro: Positiva si puede clasificar tomando en cuenta una propiedad, ya sea forma, tamaño o color.

#### 3.- Clasifica objetos según una propiedad dada, ya sea forma, color o tamaño.

Material: Mismo que el (2).

Consigna: Ejemplo; pon aquí todos los cuadrados o ( )  
pon aquí todos los rojos o ( )  
pon aquí todos los pequeños ( )

Registro: 1.- Si incluye la mayor parte ( )  
2.- Si incluye todos los elementos ( )

4.- Clasificación según dos propiedades.

Material: Mismo que el (2).

Consigna: Ejemplo. Pon aquí todos los cuadros rojos, etc.

Registro: Anotar positivo si incluyó todos los elementos por dos propiedades. ( )

5.- Determinar si en dos conjuntos existen: más elementos que, menos elementos que, tantos elementos como.  
Material: Dos conjuntos de corcholatas del mismo color con un gran contraste en cantidad; ejemplo, un conjunto de dos elementos y otro con cinco.

a).- Por visualización.

Consigna: ¿En cuál conjunto hay más elementos?

¿En cuál conjunto hay menos elementos?

¿Hay tantos elementos en este conjunto como en este otro?

NOTA: Aquí los conjuntos estarán integrados con dos o tres elementos máximo.

Registro: Positivo si contesta correctamente las tres preguntas ( )

Más elementos que ( )

Menos elementos que ( )

Tantos elementos como ( )

b).- Por correspondencia espacial.

Material: Corcholatas

Consigna: Los conjuntos estarán en forma horizontal. Solicitar que forme un conjunto con la misma cantidad de elementos que se le presentan, pidiéndole que la coloque abajo de la nuestra.

NOTA: Al niño se le darán mayor número de elementos que el conjunto presentado.

Registro: Positivo si el niño cubre el espacio del conjunto muestra sin tomar en cuenta la cantidad. ( )

c).- Por apareamiento.

Se evalúa con el ejemplo anterior, dando positivo si apareo igual al ejemplo. ( )

## 6.- Seriación.

Consigna: Forma una escalerita con todos estos palitos.

Material: 5 elementos de diferentes tamaños.

Registro: Positivo o negativo.

Forma parejas ( )

Hace serie de tres elementos ( )

Hace serie de cuatro o cinco elementos ( )

a).- Incluye un elemento en el lugar adecuado de una

Material: 5 palitos de diferentes alturas encajados en una barra de plastilina.

Consigna: Mira con estos palitos formé una escalera, pero le falta un escalón, todos los escalones son de diferentes tamaños, coloca este en el lugar que le corresponde.

Registro: Positivo o negativo.

Por ensayo o error ( )

Por sistema lógico de seriación ( )

b).- Tamaño.

Material: Palo grande y pequeño de la seriación.

Consigna: Señalar el palo grande y preguntarle al niño: ¿De que tamaño es este?, hacer lo mismo con el pequeño.

Registro: Positivo o negativo ( ) ( )  
grande pequeño

7.- Concepto de número.

Cuenta asociada con objetos.

Consigna: Dar nueve objetos y decirle que los cuente.

Registro: Anotar la respuesta que de el niño.

---

A-2 PRUEBA MALI: SUBPRUEBAS VII - IX - X



# MALI

EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL ALUMNO PREESCOLAR

MARTINEZ-LIRA  
No. DE REGISTRO 6631-45/81

## EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL ALUMNO PREESCOLAR

### Datos Personales

Nombre del niño (a) \_\_\_\_\_

Jardín de Niños \_\_\_\_\_

Zona \_\_\_\_\_ Clave \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_ años \_\_\_\_ meses

Fecha de Examen \_\_\_\_\_

Domicilio del niño (a) \_\_\_\_\_

Ubicación del Jardín \_\_\_\_\_

Nombre de la Educadora \_\_\_\_\_

### Actitud del Niño durante la Evaluación

Atento


Trabaja Espontáneamente

Tranquilo

No se rinde ante el Fracaso

Distraído

Requiere Estímulo

Ansioso

Se rinde ante el Fracaso


# SUB PRUEBA VII Funciones de Simbolización

A) Semejanzas		B) Diferencias		C) Opuestos		D) Conceptualización		Puntaje	
Perros	Puntaje <input type="checkbox"/>	1a Línea	Puntaje <input type="checkbox"/>	1	Puntaje <input type="checkbox"/>	1			
Frutas	<input type="checkbox"/>	2da. Línea	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	2			
Justificación:		3a. Línea	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	3			
			<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	4			
			<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	5			
	<input type="checkbox"/>					6			
						7			
						8			
						9			
						10			
						11			
						12			
Total	<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>	Total	<input type="checkbox"/>			Total <input type="checkbox"/>	
Puntaje Total <input type="checkbox"/>				Nivel de Madurez <input type="checkbox"/>					

## SUB PRUEBA IX Reproducción Gráfica

A) Reproducción de figuras geométricas	B) Dictado Gráfico
Puntaje <input type="checkbox"/>	Puntaje <input type="checkbox"/>
Puntaje Total <input type="checkbox"/>	Nivel de Madurez <input type="checkbox"/>

## SUB PRUEBA X Lógica Elemental

	Clave	Puntaje
<b>A</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntaje Total <input type="checkbox"/>		Nivel de Madurez <input type="checkbox"/>

FUNCIONES DE SIMBOLIZACIONM A T E R I A L

1. Hoja de exploración dividida en tres aspectos:
  - a) Semejanzas (perros y frutas).
  - b) Diferencias (diseños lineales).
  - c) Opuestos (campanas y niños, así como un listado de opuestos abstractos).
2. Listado de palabras para la exploración de Conceptualización.
3. Hoja de registro en el protocolo de la prueba.
4. Lápiz de punta suave.

I N S T R U C C I O N E S

Esta subprueba consta de cuatro aspectos: SEMEJANZAS (cuadro A), DIFERENCIAS (cuadro B), OPUESTOS (cuadro C) y CONCEPTUALIZACION (cuadro D). Este último cuadro solo aparece en la hoja de calificación.

En cuanto a los cuadros marcados como A, B y C, deberán observarse los siguientes puntos:

1. Presentar al niño(a) la hoja de exploración y lápiz de punta suave.
2. Centrar la atención del niño(a) en el cuadro que va a explorar, señalándose lo.
3. Anotar en el protocolo de la prueba - las respuestas verbales que el niño(a) proporcione, en el lugar que está marcado para tal efecto, en los cuadros A y C, siguiendo la numeración que aparece en las consignas.

C O N S I G N A S

CUADRO A).- SEMEJANZAS:

perros:

- "EN ESTA LINEA (señalar) HAZ UNA CRUZ SOBRE LAS FIGURAS QUE SON IGUALES...BIEN".

frutas:

- "AHORA EN ESTA LINEA (señalar) HAZ UNA CRUZ SOBRE LAS FIGURAS QUE SON IGUALES...BIEN, DIME PORQUE SON IGUALES".

Anotar la justificación que da el niño(a) en la hoja del protocolo.

continúa...

continúa...

## I N S T R U C C I O N E S

4. Usar la consigna: "...la que no es igual a las demás", en el cuadro B, en el caso de que el niño no comprenda la consigna: "...la que es diferente a las demás".

En cuanto al aspecto referente a CONCEPTUALIZACIÓN, (cuadro D, del protocolo de la prueba), deberán observarse los puntos que se marcan a continuación:

1. Registrar las respuestas con las palabras exactas del niño(a), en el protocolo, siguiendo la numeración dada en las consignas.
  2. Anotar, en el caso del niño(a) que proporcione muchas explicaciones, los puntos más cercanos al concepto. Es muy importante que el examinador(a) analice y aprecie las respuestas del niño(a), para darse cuenta cuando hay una integración del conocimiento de la palabra, aunque su vocabulario no le permita todavía definirla clara y precisamente.
- Los niveles de conceptualización son:
1. Nivel concreto: cuando define la palabra por sus características per-

continúa...

## C O N S I G N A S

CUADRO B).- DIFERENCIAS: DISEÑOS LINEALES:

Primera línea:

- "EN ESTA LINEA (señalar), HAY VARIAS FIGURAS, HAZ UNA CRUZ SOBRE LA QUE ES DIFERENTE A LAS DEMAS...BIEN". o (la que no es igual).

Segunda y Tercera Línea:

- "EN ESTA LINEA (señalar) TAMBIEN HAY VARIAS FIGURAS. HAZ UNA CRUZ SOBRE LA QUE ES DIFERENTE (la que no es igual) A LAS DEMAS...BIEN".

CUADRO C).- OPUESTOS CONCRETOS:

1. Campanas: - "ESTA CAMPANA (señalar) ES GRANDE Y ESTA (señalar) ES..."
2. Niños: - "ESTE NIÑO ESTA GORDO (señalar) Y ESTE (señalar) ESTA..."

OPUESTOS ABSTRACTOS:

3. - "AHORA DIME: EL FUEGO ES CALIENTE, EL HIELO NO ES CALIENTE, ENTONCES ES..."
4. - "UNA PIEDRA ES DURA, EL ALGODON ES..."
5. - "CUANDO TU NO ESTAS TRISTE ESTAS..."

continúa...

## I N S T R U C C I O N E S

ceptivas: forma, color, tamaño o material del que está elaborado.

2. Nivel funcional: cuando define la palabra por su función o utilidad.

3. Nivel abstracto: cuando da un concepto generalizado, incluyendo la palabra dentro de una clase o familia.

Por ejemplo:

¿Qué es plátano?

Nivel concreto: "es largo, amarillo y tiene semillas".

Nivel funcional: "es para comer".

Nivel abstracto: "es una fruta".

En cuanto a la definición de acciones, el nivel de conceptualización es:

1. Nivel concreto: cuando la definición que da es referida a sí mismo, cuando define la palabra apoyado en un objeto, situación o lugar.

2. Nivel funcional: cuando la definición que da es referida a otros.

3. Nivel abstracto: cuando la definición que da es un abstracto gramatical, es decir - aplicando en infinitivo la acción a terceras personas, sin ser una vivencia de ellos.

## C O N S I G N A S

CUADRO D. CONCEPTUALIZACION:

- "QUIERO VER SI CONOCES ALGUNAS PALABRAS - QUE TE VOY A DECIR. YO TE LAS DIGO PRIMERO Y TU ME EXPLICAS DESPUES LO QUE SIGNIFICAN O LO QUE SON. ¿LISTO?...VAMOS A EMPEZAR". \*

1. - "¿QUE ES UN PLATANO?"...
2. - "¿QUE ES UNA MUÑECA?"...
3. - "¿QUE ES UN CALZON?"...
4. - "¿QUE ES UN TREN?"...
5. - "¿QUE ES UNA FLOR?"...
6. - "¿PLATO?"...
7. - "¿CLAVO?"...
8. - "¿CABALLO?"...
9. - "¿JABON?"...
10. - "¿MOLESTAR?"...
11. - "¿JUGAR?"...
12. - "¿DIVERTIRSE?"...

Encuestar al niño en el caso de que el concepto que dá no sea claro, o sea solo una - asociación, sin inducir la respuesta... "SI, PERO DIME MAS, PORQUE NO SE QUE ES".

continúa...

Por ejemplo:

¿Qué es divertirse?

Nivel concreto: "cuando voy al cine",  
"cuando voy al parque".

Nivel funcional: "cuando juegan", "cuando van a una fiesta".

Nivel abstracto: "pasear", "salir".

En las tres últimas palabras, si el niño incluye esa misma palabra en su respuesta -"¿Qué es jugar?...jugar con muñecas"-, se analizará el nivel en que la está usando, de acuerdo a los ejemplos presentados en el instructivo de calificación.

Nota: Hay un ejemplo de la definición posible en cada palabra en dicho instructivo.

3. Ayudar al niño(a) a comprender la consigna, anteponiendo a las primeras cinco palabras la pregunta: "¿Qué es un...?"...o "¿Qué es una....?".
4. Dar al niño(a) únicamente la palabra, a definir, eliminando la pregunta estímulo (¿qué es...?), a la tercera o cuarta palabra, si el niño(a) demuestra haber comprendido la consigna.
5. Encuestar al niño(a) en el caso de que el concepto dado no sea claro, sin sugerir la respuesta, por ejemplo:
 

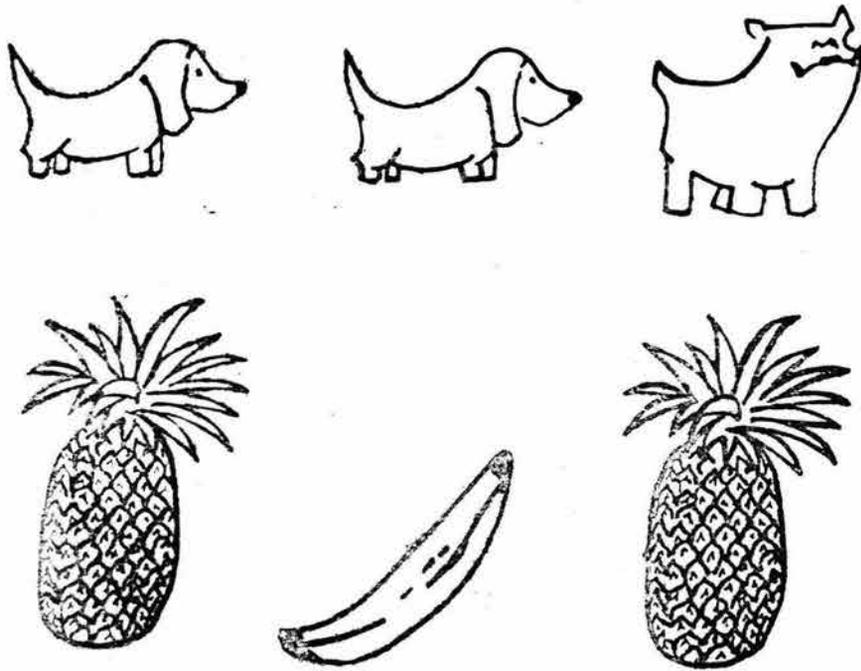
P. ¿Qué es un calzón?.

R. "Pues un calzón,...éste (señala)".

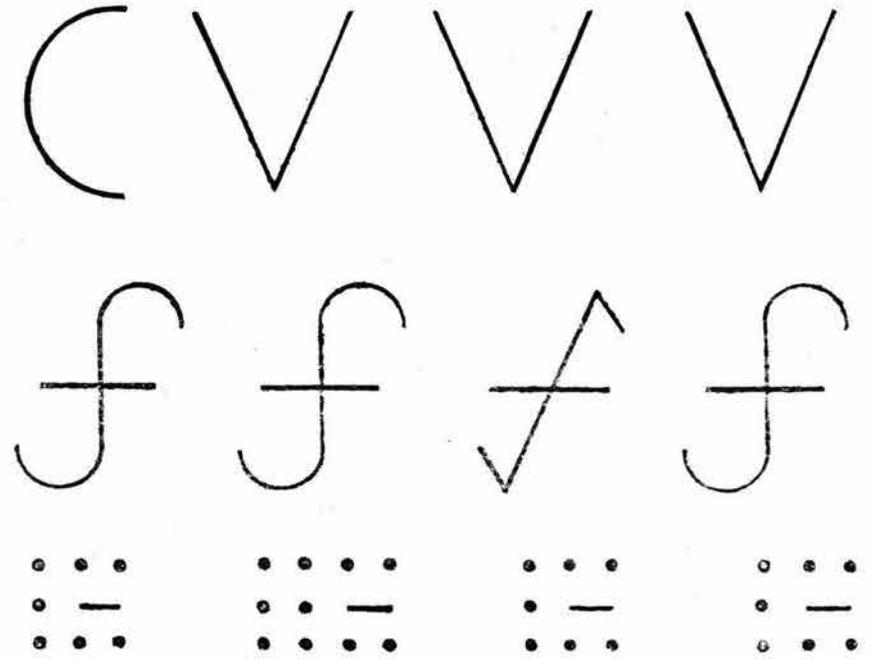
P. Pero dime más, porque no se qué es.

# SUB PRUEBA VII Funciones de Simbolización

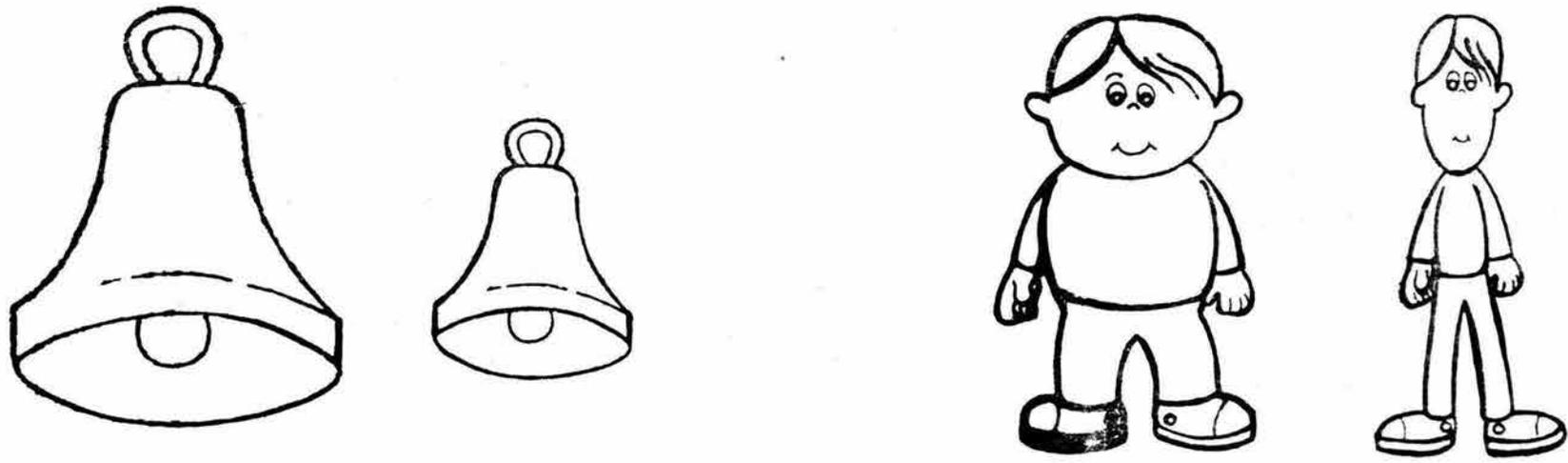
A



B



C



REPRODUCCION GRAFICA

## I N S T R U C C I O N E S

Esta subprueba está dividida en dos aspectos marcados como IX-A y IX-B. El primero referente a reproducción de figuras geométricas y el segundo referente a dictado gráfico.

IX-A REPRODUCCION DE FIGURAS GEOMETRICASM A T E R I A L

1. Hoja de exploración con cuatro hileras de figuras geométricas y lineales.
2. Lápiz de punta suave.
3. Caja con seis crayolas con los siguientes colores: rojo, azul, amarillo, verde, café, rosa.
4. Hoja de registro en el protocolo de la prueba.

I N S T R U C C I O N E S

1. Presentar al niño(a) cada hilera de figuras por separado, recortándolas previamente.
2. Proporcionar al niño(a) una caja de crayolas con los colores indicados, para señalar las figuras cuando se le solicite.
3. Proporcionar al niño(a) un lápiz de punta suave para la reproducción de las figuras.
4. Colocar la caja de crayolas y el lápiz sobre la mesa frente al niño(a) para que él mismo seleccione de acuerdo a la consigna que se le indique.
5. No insistir o inducir la respuesta, si el niño(a) no señala la figura correcta.

C O N S I G N A SPRIMERA HILERA: FIGURAS GEOMETRICAS.

-EN ESTA HILERA HAY VARIAS FIGURAS, QUIERO QUE ME SEÑALES LAS DOS QUE SON IGUALES...MUY BIEN, AHORA TOMA TU CRAYOLA ROJA Y HAZ UNA CRUZ ABAJO DE CADA UNA DE LAS QUE SON IGUALES...BIEN. AHORA EN ESTE ESPACIO (señalar recuadro vacío a la derecha de la hoja) DIBUJA CON EL LAPIZ UNA FIGURA IGUAL A ESTA (señalar última figura de la hilera)...BIEN".

SEGUNDA HILERA: FIGURAS GEOMETRICAS CON TANGENCIA.TERCERA HILERA: CRUCE DE LINEAS.

-Usar la misma consigna que en la primera hilera, indicando el color AZUL para señalar las figuras iguales de la segunda hilera, y el color AMARILLO para señalar las de la tercera hilera.

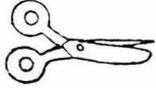
continúa....

continúa....

# SUB PRUEBA IX Reproduccion de Figuras Geometricas

SEMEJANZA \_\_\_\_\_  
 COLOR \_\_\_\_\_  
 REPRODUCCION \_\_\_\_\_

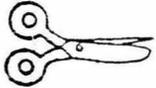
TOTAL \_\_\_\_\_



--	--	--	--	--	--

SEMEJANZA \_\_\_\_\_  
 COLOR \_\_\_\_\_  
 REPRODUCCION \_\_\_\_\_

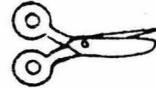
TOTAL \_\_\_\_\_



--	--	--	--	--	--

SEMEJANZA \_\_\_\_\_  
 COLOR \_\_\_\_\_  
 REPRODUCCION \_\_\_\_\_

TOTAL \_\_\_\_\_



--	--	--	--	--	--

SEMEJANZA \_\_\_\_\_  
 COLOR \_\_\_\_\_  
 REPRODUCCION \_\_\_\_\_

TOTAL \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--

Puntaje Total

## I N S T R U C C I O N E S

## C O N S I G N A S

6. No permitir el uso de goma de borrar en la reproducción de figuras.

CUARTA HILERA: DIRECCIONALIDAD.

- "AHORA EN ESTA HILERA QUIERO QUE SEÑALES LAS DOS FIGURAS QUE VEAN PARA EL MISMO LADO...BIEN. TOMA LA CRAYOLA VERDE Y HAZ UNA CRUZ ABAJO DE CADA UNA DE LAS QUE SON IGUALES...BIEN".
- "AHORA EN ESTE ESPACIO (señalar recuadro vacío a la derecha de la hoja), DIBUJA CON EL LAPIZ UNA FIGURA IGUAL A ESTA (señalar la última figura de la hilera)... BIEN".

IX-B DICTADO GRAFICOM A T E R I A L

1. Hoja blanca tamaño carta.
2. Lápiz de punta suave.
3. Hoja de registro de el protocolo de la prueba y reloj secundero.

## I N S T R U C C I O N E S

## C O N S I G N A S

1. Proporcionar al niño(a) una hoja de papel blanco tamaño carta y un lápiz de punta suave.
2. Colocar la hoja de papel frente al niño(a) en forma horizontal.
3. Verificar que la superficie de apoyo, donde el niño(a) va a trabajar, sea lisa, para evitar alteraciones en el diseño.
4. Dejar al niño(a) en libertad de utilizar el espacio de la hoja como él quiera, haciendo la figura donde desee.
5. Anotar el orden que corresponda junto a cada figura realizada, cronológicamente.

- "EN ESTA HOJA VAS A DIBUJAR CUATRO FIGURAS, YO TE VOY A DECIR UNA POR UNA CUAL VAS A DIBUJAR...¿ESTAS LISTO?...BIEN, DIBUJA UN CIRCULO...(esperar treinta segundos).

Si el niño(a) no inicia la reproducción, estimularlo a que lo haga diciendo frases como: "HAZLO COMO TU QUIERAS", o "HAZLO COMO TU PUEDES".

- "BIEN, AHORA DIBUJA UN CUADRADO...(esperar treinta segundos)".
- "BIEN, AHORA DIBUJA UN TRIANGULO...(esperar treinta segundos)...BIEN".
- "POR ULTIMO, DIBUJA UN RECTANGULO...(esperar treinta segundos)...MUY BIEN".

LOGICA ELEMENTAL

Esta subprueba consta de tres aspectos que son: A) Relación Término a Término, B) Seriación y C) Clasificación.

X-A RELACION TERMINO A TERMINOM a t e r i a l

1. 12 juguetes pequeños y todos iguales; como por ejemplo automóviles o trastecitos, da dos o muñequitos, de no más de 3 cms. cada uno.
2. 12 monedas todas iguales, como por ejemplo todas de un peso, o todas de cincuenta - centavos, o todas de veinte centavos.

Nota: Este aspecto consta de tres partes, se deberá iniciar su aplicación desde la primera, siguiendo las instrucciones marcadas.

I N S T R U C C I O N E S	C O N S I G N A S
<p>1. PRIMERA PARTE (compra-venta de juguetes).</p> <p>1.1 <u>Mostrar</u> a los niños los doce juguetes que se van a "vender" y colocarlos - en hilera horizontal frente al <u>exami</u>nador(a), mientras dice la consigna.</p> <p>1.2 Dar al niño(a) en la mano las monedas que va a utilizar para "comprar".</p> <p>1.3 El examinador(a) le dará al niño(a) el juguete (colocándoselo frente a él en hilera) comprado y extiende la mano para recibir la moneda, misma que coloca en el lugar del juguete <u>vendi</u>do, substituyendo los juguetes por - las monedas.</p> <p>1.4 Detener el juego cuando se haya rea- lizado la compra-venta de 8 juguetes y formular la pregunta que se indica en la consigna.</p>	<p><u>Primera Parte:</u></p> <p>- "AHORA VAMOS A JUGAR A LA TIENDITA, YO - VENDO ESTOS... (decir el nombre de los <u>ob</u>jetos, y colocarlos en hilera), Y TU LOS VAS A COMPRAR UNO A UNO, TEN ESTAS MONE- DAS (dárselas en la mano) PARA QUE PUEDES HACER LAS COMPRAS".</p> <p>- "FIJATE BIEN, CADA VEZ QUE TU COMPRES - <u>UN(A)</u>... (decir el nombre del objeto)... ME PAGAS <u>UNA</u> MONEDA. CADA... (nombre del objeto)... <u>CUESTA UNA</u> MONEDA".</p> <p>- "¿LISTO? VAMOS A EMPEZAR: TEN UN... (nom- brar objeto y colocarlo frente a él) Y PAGAME (extender la mano para recibir la moneda).</p> <p>...Proseguir con la misma operación y de- tenerse cuando se haya realizado la compra venta de 8 objetos.</p>

continúa...

continúa...

SEÑALES

¿PUEDES DECIR SI FUERON FILINES  
(señalar) ¿Y SI FUERON MONEDAS AQUI (señalar)?  
¿FUERON MAS QUE YO?... O ¿YO MAS

que el niño se cerciore que hay  
la idea de observar las dos líneas (de  
objetos) inclusive permitir que

¿AHORA QUITAMOS ESTOS (objetos), Y ESTAS  
MONEDAS QUE NOS SORDAN" (retinar los 4  
saron  
anterior).

¿AHORA EL VENDEDOR Y YO TE  
LOS (nombrar los objetos),  
señalar las monedas

¿AHORA VENDAS UN... (objeto) YO  
¿VAMOS A EMPE  
MUY LEA, LO  
(Calcular los objetos compra-  
e en un sonda frente al examinador(a)  
UNA MONEDA (dársela

proseguir con el intercambio y detenerse  
realizado la compra de cin  
preguntas:

on inúa...

## I N S T R U C C I O N E S

- su hilera para vender, interrumpir el intercambio para formular las dos preguntas que se indican en la consigna.
- 2.5 En caso de responder correctamente a la segunda pregunta, (¿cuántas monedas me quedan en la mano?), continuar con la tercera parte.
- 2.6 Anotar la clave (2-) en el protocolo de la prueba, en caso de respuesta correcta solo en la primera pregunta: - (¿tienes lo mismo de monedas en la mano que yo de...?), y NO continuar con la tercera parte.
- 2.7 Anotar la clave (1+) en caso de NO responder correctamente a ninguna de las dos preguntas, lo que indica éxito solo en la primera parte. NO continuar con la siguiente parte.
3. TERCERA PARTE:
- 3.1 Realizar los tres últimos intercambios (moneda-juguete).
- 3.2 Al terminar formular la pregunta indicada en la consigna.
- 3.3 En caso de respuesta correcta, anotar la clave (3+) en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba, indicando éxito en la tercera parte.
- 3.4 En caso de NO obtener una respuesta correcta, anotar la clave (2+) en el protocolo de la prueba, para indicar que el niño solo tuvo éxito hasta la segunda parte.

## C O N S I G N A S

- "MUY BIEN, ME PUEDES DECIR SI TU TIENES LO MISMO DE MONEDAS EN LA MANO QUE YO - DE...(objetos) AQUI?... (señalar) (y esperar respuesta).
- "Y PUEDES DECIRME CUANTAS MONEDAS ME QUEDAN EN LA MANO?...MUY BIEN".

TERCERA PARTE:

- "AHORA TERMINAMOS CON...(objetos) QUE QUE DAN, DAME UN...(objeto), TEN UNA MONEDA.. ..continuar hasta terminar con los tres - objetos que quedan...
- "ESO ES, ¿CON LAS MONEDAS QUE TIENES PODRIAS COMPRAR TODOS ESTOS...(objetos) QUE YO TENGO? (señalar), o ¿PODRIAS COMPRAR MAS, O ¿NO TENDRIAS BASTANTES MONEDAS PARA COMPRARLOS TODOS?".

-----

continúa....

M A T E R I A L:

1. Una serie de 9 varillas que el examinador(a) debe recortar del cartón donde se presenta el material correspondiente a esta subprueba.
2. Un cuarto de cartulina blanca.

Se usarán: 5 varillas con niños de 3 y 4 años.  
 7 varillas con niños de 5 años.  
 9 varillas con niños de 6 y 7 años.

Nota: este aspecto consta de tres partes, debe iniciarse la aplicación desde la primera, siguiendo las instrucciones marcadas.

I N S T R U C C I O N E SC O N S I G N A SPRIMERA PARTE:

1. Se le presenta al niño(a) la serie de varillas en desorden, reuniéndolas en un conjunto frente a él. Y se coloca la cartulina también frente a él.
2. Formular la pregunta indicada en la consigna.
3. Si el niño realiza la escalera sin base común, esto es tomar la orilla del cartón como base para colocar cada varilla. Se estimulará, según se indica en la consigna, a hacerlo bien.
4. El niño puede hacer la seriación por ensayo y error o espontáneamente en orden ascendente (de menor a mayor) o en orden descendente (de mayor a menor). La pregunta ¿cómo hiciste para hacer la escalera? confrontará al niño con la acción para realizar la siguiente parte.
5. Tomar nota (observar) como realiza el niño la seriación si toma espontáneamente, o con indicación, la línea base.

PRIMERA PARTE:

- "AQUI HAY UNAS VARILLAS....ponerlas sobre la mesa frente al niño...CON ELLAS VAS A HACER UNA ESCALERA MUY BONITA, PONIENDO LAS VARILLAS EN ORDEN UNA AL LADO DE LA OTRA, AQUI (señalar el cartón).

Si el niño no coloca en orden las varillas sobre una línea base decir:

- "¿PODRIAS HACERLO MEJOR?...MIRA PONLAS SOBRE LA ORILLA...señalar la orilla base inferior del cartón...

- "MUY BIEN, ¿COMO HICISTE PARA HACER LA ESCALERA...PARA ESCOGER LOS ESCALONES?..."

continúa...

## I N S T R U C C I O N E S

## C O N S I G N A S

6. Si el niño realiza la seriación correctamente, aunque se le haya tenido que indicar la línea base, se continúa con la segunda parte.
7. En caso de no realizar la seriación no se continuará con la segunda parte y se anotará la clave (0) en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba. Para indicar que no realizó la seriación correctamente.

SEGUNDA PARTE:

1. Quitar las varillas del cartón y reacomodarlas nuevamente sin uno de los elementos intermedios. Hacerlo con rapidez para que para el niño no sea obvio el lugar que ocupa esa varilla.
2. Dar la consigna indicada.
3. Observar como realiza el niño la colocación de la varilla.
4. Permitir que coloque la varilla en el lugar que le corresponde tanteando por ensayo y error.
5. Si el niño coloca la varilla en el lugar correcto se pasará a la tercera parte.
6. Si no coloca la varilla en el lugar correcto no se continúa con la tercera parte, y se anota en el lugar correspondiente al protocolo de la prueba la clave:

continúa....

SEGUNDA PARTE:

- "MUY BIEN, AHORA QUITAMOS ESTA ESCALERA..  
..quitarla...Y LA PONEMOS ASI...hacer la seriación sin uno de los elementos intermedios.
- "MIRA, YO HICE LA ESCALERA PERO SE ME OLVIDO PONER ESTE ESCALON...mostrarlo...¿podrias tu ordenarlo y ponerlo en su lugar?"
- "MUY BIEN".

## I N S T R U C C I O N E S

## C O N S I G N A S

- (1+) Si el niño realizó la seriación de la PRIMERA PARTE tomando la línea base - espontáneamente, sin necesidad de que se le indicara.
- (1-) Si al niño al realizar la seriación de la PRIMERA PARTE, se le tuvo que indicar cual era la línea base.

Ambas claves indican éxito solo en la PRIME  
RA PARTE, pero para cada clave es un punta-  
je diferente por ser un nivel de realiza-  
ción distinto (ver instructivo de califica-  
ción).

TERCERA PARTE:

1. Retirar las varillas del cartón y dejar las en desorden frente al niño.
2. Colocar el cartón de pantalla entre el niño y el aplicador (poner "el cartón" como biombo en forma horizontal sobre la mesa entre el niño y el aplicador), con el objeto de que el niño no pueda ver lo que el aplicador va a realizar al otro lado.
3. Dar la consigna como se indica, y proceder a acomodar una junto a la otra las varillas que el niño vaya dando, sobre una línea base imaginaria.
4. Si el niño(a) comete errores, detener la ejecución después de 3 varillas y mostrarle que la serie está mal, permitirle corregirla y una vez que la corrigió, regresarle las varillas en desorden y volver a iniciar la prueba.

TERCERA PARTE:

- "ESTA VEZ YO VOY A HACER LA ESCALERA DE ESTE LADO...ACA...señalar...Y TU ME VAS A AYUDAR".
- "ME VAS A DAR LAS VARILLAS UNA DESPUES DE OTRA, EN ORDEN, COMO TU CREAS QUE YO DEBA PONERLAS ACA (señalar) DETRAS DEL CARTON"
- ¿LISTO? VEMELAS DANDO UNA POR UNA, PERO EN ORDEN, PARA QUE YO LAS VAYA PONIENDO ACA, Y HACER UNA ESCALERA".
- A la tercera varilla si no están bien acomodadas en orden, quitar el cartón y ense<sup>ñar</sup> al niño la serie.
- "YO CREO QUE LA ESCALERA NO ESTA QUEDAN- DO BIEN, MIRA...mostrar...¿COMO CREES QUE DEBERIAN ESTAR?...dejar que corrija...MUY BIEN, VAMOS A HACERLO OTRA VEZ".
- Retirar las varillas en desorden junto a las otras para reiniciar.
- "MUY BIEN, MIRA COMO QUEDO"...mostrársela.
- "ESO ES TODO".

continúa...

I N S T R U C C I O N E SC O N S I G N A S

5. Si el niño logra hacer la seriación, se anotará la clave (3+) en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba para indicar éxito en la tercera parte.
6. En el caso de no tener éxito, en la TERCERA PARTE, se anotará la clave (2+) que indica que el niño realizó positivamente la SEGUNDA PARTE, esto es que intercaló la varilla en el lugar correspondiente.

SUBPRUEBA XX-C CLASIFICACIONM A T E R I A L :

- 24 figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos), en dos tamaños: grande-pequeño, coloreados en cuatro colores diferentes rojo, amarillo, azul, verde.
- 5 trozos de 40 cms. de estambre, o hilo o listón delgado de cualquier color para formar las "casas".
- El examinador debe colorear y recortar el material del cartón donde se presenta.

Nota: Esta prueba consta de tres partes, deberá iniciarse la aplicación desde la primera, siguiendo las instrucciones marcadas.

I N S T R U C C I O N E SC O N S I G N A SPRIMERA PARTE

1. Mostrar el material al niño(a). Pedirle que lo extienda sobre la mesa de trabajo, y que vaya diciendo que es y como son (por ejemplo: círculo, grande y rojo, triángulo, amarillo y chico, etc.).

continúa..

PRIMERA PARTE

- "MIRA ESTE MATERIAL, VAMOS A PONERLO SOBRE LA MESA...hacerlo...¿SABES QUE SON? ...MUY BIEN...DIME COMO ESTAN, COMO SON ...ESO ES".

Si el niño no lo hace decir:

- "MIRA ESTE (señalar) ES UN CIRCULO GRANDE Y ES ROJO...Y ESTE ES UN TRIANGULO

continúa...

## I N S T R U C C I O N E S

- Si el niño no lo hace espontáneamente la educadora hará mención de las características de los elementos, señalando selos al niño.
2. Decir la consigna como se indica.
  3. Hacer cuatro figuras cerradas sobre la mesa con los listones o cordones.
  4. Si el niño no puede hacer las clasificaciones espontáneamente, sugerirle - con un índice, como se indica en la consigna.
  5. Si el niño después del primer índice no realiza la acción, suspender y anotar en el protocolo de la prueba la clave (0) que indica que no realizó las clasificaciones.
  6. En caso de realizar las clasificaciones correctamente, continuar con la segunda parte.
  7. Una clasificación correcta es cuando:
    - a) el niño puede realizar DOS casas, pues la clasificación es por tamaño: grande-pequeño.
    - b) Realiza TRES CASAS, cuando la clasificación es por forma: círculo, cuadrados, triángulos.
    - c) Realiza CUATRO CASAS, cuando la clasificación es por color: rojo, amarillo, azul y verde.

continúa...

## C O N S I G N A S

- ¿DE QUE COLOR ES?...ESO ES, VERDE, ESTE ES GRANDE Y ESTE...señalar, ES...CHICO, ESO ES (continuar hasta extender todo el material).
- “AHORA VAMOS A HACER UNAS CASAS CON ESTOS CORDONES...ASI...(hacerlo)”.
- “BIEN, AHORA TENEMOS MUCHAS CASAS”.
- “AHORA DENTRO DE CADA CASA (señalar todas) VAMOS A COLOCAR LAS FIGURAS QUE PUEDAN IR JUNTAS PORQUE SE PAREZCAN EN ALGO, PON EN CADA UNA...señalar todas las casas...LAS FIGURAS QUE SE PAREZCAN EN ALGO”.
- “ASI EN CADA CASA HABRA COSAS JUNTAS PORQUE SE PARECEN EN ALGO, EMPIEZA...dejar que el niño trabaje espontáneamente...ESO ES, ¿COMO PODRIAS LLAMARLE A ESA CASA?...señalar...MUY BIEN, LA CASA DE LOS ROJOS, (o de los círculos, etc. de acuerdo al color, a la forma o al tamaño), MUY BIEN Y ESTA (señalar) ES LA CASA DE...(hacerlo con todas las casas que haya formado.

Si el niño no hace ninguna clasificación decirle:¿PODRAS HACER AQUI...señalar...LA CASA DE LOS ROJOS?...dejar que lo haga... Y AQUI, ¿CUAL HARIAS?...dejar que diga y lo haga...ACABA LAS OTRAS CASAS...dejar que termine y si no hace ninguna suspender.

continúa...

SEGUNDA PARTE

1. Pedir al niño que varfe las clasifica-  
ciones hechas. Si por ejemplo hizo -  
una clasificación tipo "c" que es por  
color (4casas) pedir que reclasifique  
y ahora haga 3 casas y al terminar -  
que trate de hacer solo dos casas. Si  
guiendo la consigna.  
- Así, si realizó la clasificación de 4  
casas se transforma primero en 3 casas  
luego en 2 casas.  
- Si realizó la clasificación de 3 casas  
se transforma primero en 2 casas y lue-  
go en 4.  
- Si realizó la clasificación de 2 casas  
se transforma en 3 y luego en 4 casas.
2. Si el niño realiza las tres clasifica-  
ciones diferentes pasar a la TERCERA  
PARTE.
3. En caso de no realizar las clasifica-  
ciones, no continuar y anotar en el -  
lugar correspondiente y en el protocolo  
de la prueba la clave (1+) que indica  
que solo tuvo éxito en la PRIMERA PAR-  
TE.

TERCERA PARTE

1. Dejar sobre la mesa las casas últimas  
que el niño formó.
2. Señalar dos de las casas y formar en-  
tre esas dos (incluyendo un pedazo de  
cada una) una tercera casa y formular  
la pregunta indicada en la consigna.

continúa...

SEGUNDA PARTE

- "MUY BIEN...TENEMOS CUATRO CASAS...o dos  
...o tres...las que haya hecho. AHORA YO  
QUISTERA QUE SOLO HICIERAMOS TRES - o dos  
o cuatro, dependiendo del número inicial.  
Ver instrucciones.  
- "¿COMO PODRIAMOS JUNTAR LAS FIGURAS PARA  
TENER SOLO TRES (6 2 ó 4-ver instruccio-  
nes) CASAS?. ACUERDATE QUE LAS COSAS QUE  
ESTEN DENTRO DE CADA UNA SE DEBEN PARECER  
EN ALGO...dejar que lo haga...  
- "MUY BIEN".

Seguir la misma consigna para hacer la ter-  
cera clasificación.

TERCERA PARTE

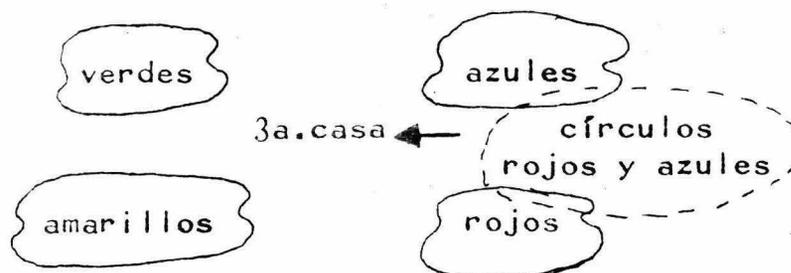
- "AHORA VAMOS A HACER OTRA CASA AQUI...ha-  
cerla (ver instrucciones). ESO ES, SI QUI-  
SIERAMOS FORMAR OTRA FAMILIA DENTRO DE ES-  
TA CASA CON LAS FIGURAS DE ESTAS DOS CASAS  
(señalar) las clasificaciones formadas-  
¿GUALES FIGURAS PODRIAMOS JUNTAR AQUI...

continúa....

## I N S T R U C C I O N E S

## C O N S I G N A S

Por ejemplo:



3a. casa: (inclusión de clases)

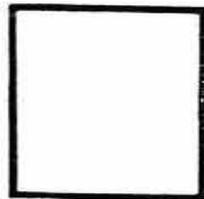
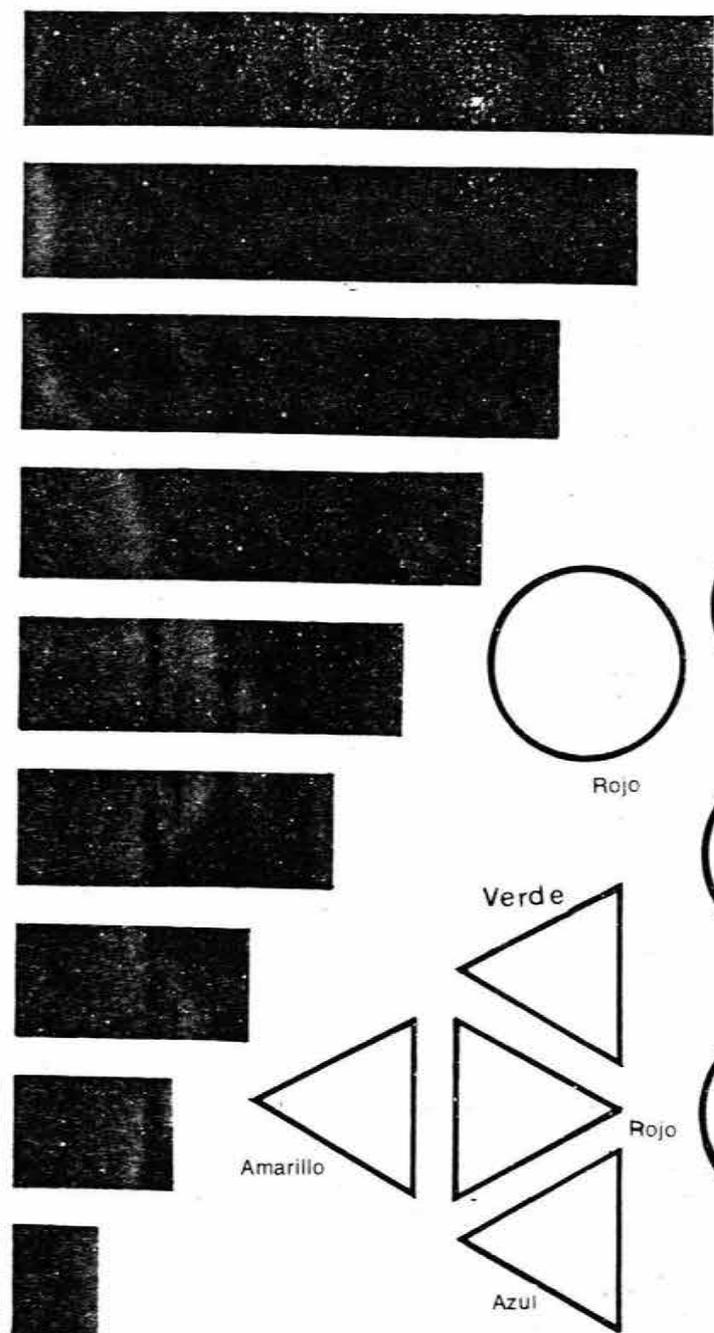
3. Estimularlo para que observe las figuras y trate de sacar características semejantes.
4. Si el niño lo realiza anotar en el lugar correspondiente al protocolo de la prueba la clave (3+) que indica éxito en la tercera parte.
5. En el caso de no realizar la acción, se anota en el lugar correspondiente al protocolo de la prueba, la clave (2+) que indica que solo tuvo éxito en la SEGUNDA SERIE O PARTE.

(señalar casa vacía...PORQUE SE PARECEN EN ALGO?".

-“FIJATE BIEN, EN QUE SE PUEDEN PARECER ESTAS FIGURAS...señalar...Y ESTAS...señalar”.

-“MUY BIEN...ENTONCES HAZ LA NUEVA CASA...ESO ES”.

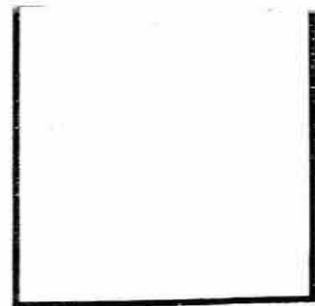
-“BIEN, AHORA LA NUEVA CASA ¿COMO SE LLAMARIA?...MUY BIEN, LA CASA DE...decir las dos cualidades -círculos rojos y azules ó triángulos grandes y chicos, etc.).



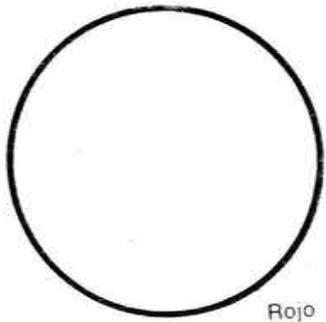
Rojo



Amarillo



Rojo



Rojo



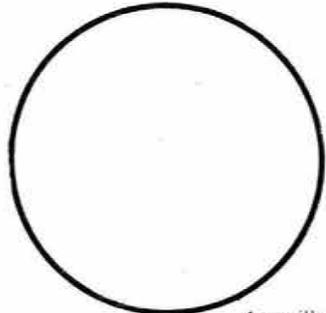
Verde



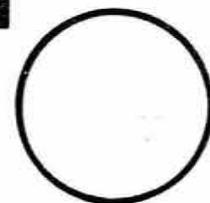
Azul



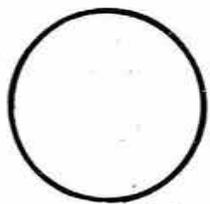
Amarillo



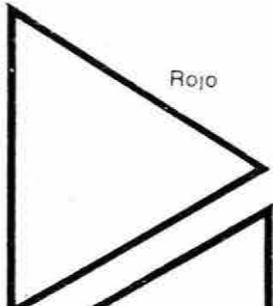
Amarillo



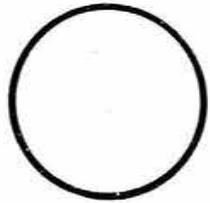
Rojo



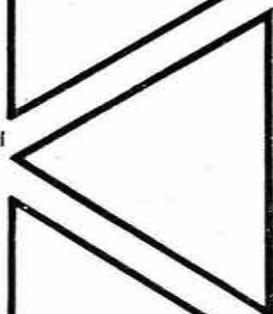
Azul



Rojo



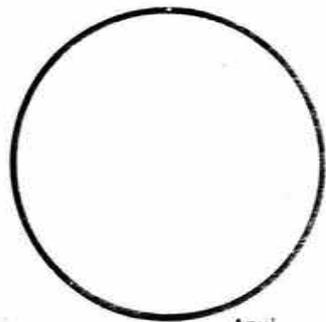
Azul



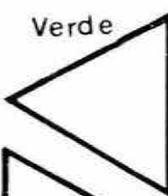
Verde



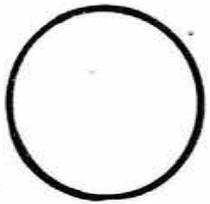
Azul



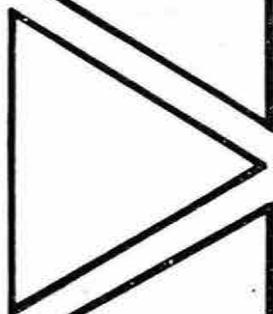
Azul



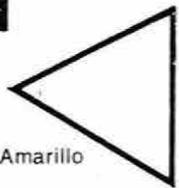
Verde



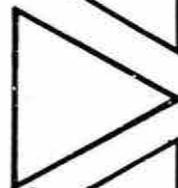
Amarillo



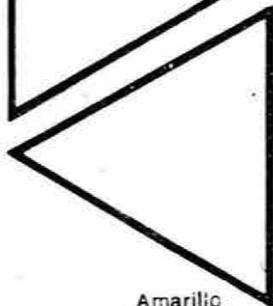
Verde



Amarillo



Rojo



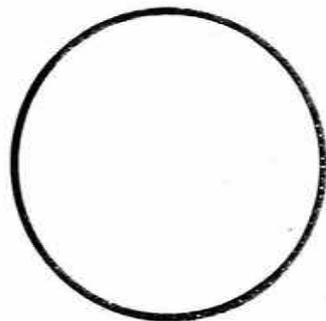
Amarillo



Verde



Azul



Verde



# MALI

EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL ALUMNO PREESCOLAR

MARTINEZ-LIRA  
No. DE REGISTRO 6631-45/81

## EXPLORACION DEL NIVEL DE MADUREZ DEL ALUMNO PREESCOLAR

### Instructivo de Calificación

#### INTRODUCCION

La confiabilidad de una evaluación depende en gran medida de lo estricto que sea el seguimiento de las instrucciones, tanto para aplicar, como para calificar los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba, por lo que deberán seguirse con exactitud las indicaciones que se señalan en este instructivo para la calificación de cada subprueba del MALI, en el que se presenta por cada una: la acción a evaluar, los criterios de evaluación, los puntajes que se otorgan en cada uno y el procedimiento para obtener el nivel de madurez correspondiente. Se concluye la exploración, con la elaboración de un perfil de madurez que abarca todos los aspectos evaluados.

#### HOJA DE EVALUACION

Esta hoja tiene como objetivo concentrar los puntajes obtenidos en cada subprueba, así como sus respectivos niveles de madurez con los cuales se elabora un perfil a través del cual se observa el nivel de desarrollo en el que se encuentran el niño, en los diversos aspectos explorados, y que son básicos para el aprendizaje.

...

## INSTRUCCIONES

1. El llenado de esta hoja se realizará al terminar de calificar toda la prueba.
  2. Se anotará en el lugar correspondiente a cada subprueba el puntaje que se obtuvo, y el nivel de madurez respectivo. Datos que se localizan en el casillero de cada subprueba en el protocolo de la prueba.
  3. Una vez anotados los datos anteriores, se marcará con una (x) el nivel de madurez - registrado en cada subprueba, en el casillero correspondiente a cada una, en el cuadro denominado "PERFIL DE MADUREZ".
  4. Se unirá con una línea las marcas (x) registradas en los casilleros de las 10 subpruebas, para formar una gráfica.
  5. Bajo el cuadro del perfil de madurez, se encuentran las líneas para anotar la interpretación del Educador(a), de dicho perfil de madurez.  
La interpretación del perfil madurativo del niño conduce a establecer un diagnóstico, en el sentido de observar si los niveles manifiestos en cada subprueba están - adecuados a la edad del niño, ya que un nivel de madurez adecuado en las funciones que se exploran, permiten una mejor integración de aprendizajes.  
El uso psicopedagógico que puede darse a estos resultados, los planteamientos didácticos o de tratamiento hechos por la educadora facilitarán la labor educativa.
-

FUNCIONES DE SIMBOLIZACION

Esta subprueba tiene cuatro aspectos: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS, OPUESTOS Y CONCEPTUALIZACION. A continuación se presentan criterios para evaluar cada uno por separado.

ACCIONES A EVALUAR:

SEMEJANZAS: Discriminar dos elementos semejantes de un grupo de tres, dando una justificación verbal.

DIFERENCIAS: Discriminar el diseño lineal diferente de un grupo de tres.

OPUESTOS: Decir el opuesto de elementos presentados gráfica y oralmente.

CONCEPTUALIZACION: Definir palabras de un enlistado dado.

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJEA) SEMEJANZAS:

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Marca elementos semejantes de la primera línea.....                                   | 1 punto |
| 2. Marca los elementos semejantes de la segunda línea.....                               | 1 punto |
| 3. Dice una justificación de la semejanza en los elementos de la segunda -<br>línea..... | 1 punto |

- Se da como positivo si ofrece una justificación basada en características perceptivas como son: forma, color, tamaño, utilidad; o bien, logrando una clasificación genérica (son frutas, son piñas).

Puntaje máximo posible: 3 puntos

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

1. Se anota el puntaje obtenido en cada línea, en el lugar correspondiente de esta subprueba, en el protocolo de la prueba.
2. Se suman los puntos obtenidos en cada línea y se anotan en el lugar correspondiente en el mismo protocolo.
3. El puntaje obtenido en este aspecto se sumará al que se obtenga en los aspectos de Diferencias, Opuestos y Conceptualización para obtener el puntaje general de esta subprueba.

continúa...

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJEB) DIFERENCIAS:

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Marca el diseño diferente en la primera línea..... | 1 punto |
| 2. Marca el diseño diferente en la segunda línea..... | 1 punto |
| 3. Marca el diseño diferente en la tercera línea..... | 1 punto |

Puntaje máximo posible: 3 puntosPROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

1. Se anota el puntaje obtenido en el lugar correspondiente a esta subprueba, en el protocolo de la prueba.
2. Se suman los puntos obtenidos y se anotan en el lugar indicado en el mismo protocolo.
3. Este puntaje se sumará al obtenido en los aspectos de semejanzas, opuestos y conceptualización, para obtener el puntaje total de esta subprueba.

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJEC) OPUESTOS:

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Dice el opuesto de los dos elementos gráficos y de los tres abstractos. |         |
| -Se toma como positivo los sinónimos de los opuestos dados:                |         |
| Opuesto de campana grande: CHICA-PEQUEÑA.....                              | 1 punto |
| Opuesto de niño gordo: FLACO-DELGADO.....                                  | 1 punto |
| Opuesto de caliente: FRIO-HELADO-CONCELADO.....                            | 1 punto |
| Opuesto de duro: BLANDO-SUAVE-AGUADO.....                                  | 1 punto |
| Opuesto de triste: CONTENTO-FELIZ-ALEGRE-SONRIENDO.....                    | 1 punto |

Puntaje máximo posible: 5 puntosPROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

1. Se anota el puntaje obtenido en el lugar correspondiente a esta subprueba, en el protocolo del MALI.
2. Se suman los puntos obtenidos y se anotan en el lugar indicado en el mismo protocolo.
3. El puntaje obtenido en este aspecto se sumará al que se obtenga en los aspectos de Semejanzas, Diferencias y Conceptualización, para obtener el puntaje total de esta subprueba.

continúa.....

## CRITERIOS DE EVALUACION

PUNTAJE

## D) CONCEPTUALIZACION:

1. Dice el concepto en un NIVEL CONCRETO..... 1 punto
2. Dice el concepto en un NIVEL FUNCIONAL..... 2 puntos
3. Dice el concepto en un NIVEL ABSTRACTO..... 3 puntos

Puntaje máximo posible: 36 puntos del enlistado de doce palabras

- Es necesario observar si el niño tiene integrado el conocimiento de la palabra, aunque su vocabulario no le permita definirla clara y precisamente, tomando en consideración los niveles madurativos para el proceso de conceptualización, los cuales son:
  1. Nivel concreto: Cuando define la palabra por sus características perceptivas: forma, color, tamaño o material del que está elaborado.
  2. Nivel funcional: Cuando define la palabra por su función o utilidad.
  3. Nivel abstracto: Cuando da un concepto generalizado, incluyendo la palabra dentro de una clase o familia.
- En cuanto a la definición de acciones, el nivel de conceptualización es:
  1. Nivel concreto: Cuando la definición que da es referida a sí mismo, cuando define la palabra en forma impersonal, apoyado en un objeto, situación o lugar.
  2. Nivel funcional: Cuando la definición que da es referida a otros.
  3. Nivel abstracto: Cuando la definición que da es un abstracto gramatical, es decir, aplicando en infinitivo la acción a terceras personas, sin ser una vivencia de ellos.
- Si el niño utiliza la palabra estímulo para darla como respuesta se analizará el nivel en el que la está empleando, de acuerdo a los ejemplos dados en cada nivel.

A continuación se dan ejemplos de posibles respuestas del niño(a) y el nivel correspondiente, con el objeto de facilitar el criterio de evaluación al aplicador(a).

	<u>NIVEL</u>	<u>PUNTAJE</u>
1. Plátano: -"Es largo, amarillo y tiene semillas".....	Concreto	1 punto
- "Es para comer", "Se come".....	Funcional	2 puntos
- "Es una fruta".....	Abstracto	3 puntos

continúa...

		<u>NIVEL</u>	<u>PUNTAJE</u>
2. Muñeca:	- "Es de trapo, tiene ojos, boca, es grande", "Es bonita, tiene vestido".....	Concreto	1 punto
	- "Juego con ella", "Es para jugar", "Juegan las niñas".	Funcional	2 puntos
	- "Es como los coches, pelotas, canicas, cuerdas"... "Es un juguete".....	Abstracto	3 puntos
3. Calzón:	- "Es de tela, tiene resorte, tiene dos agujeros para meter los pies, a veces son blancos, son chicos".....	Concreto	1 punto
	- "Son para ponerse, para taparse, te los quitas para ir al baño".....	Funcional	2 puntos
	- "Es ropa, es prenda de vestir".....	Abstracto	3 puntos
4. Tren:	- "Es largo, tiene chimenea, ruedas, hace u u u, son negros, va por la vía".....	Concreto	1 punto
	- "Para subirse en ellos, te llevan de vacaciones, para pasear en él, para viajar, para ir lejos".....	Funcional	2 puntos
	- "Es un transporte, un medio de comunicación, es como un camión".....	Abstracto	3 puntos
5. Flor:	- "Son de colores, tienen hojas, tienen tallo, tienen raíz".....	Concreto	1 punto
	- "Son para adornar, las regalas, para que se vea bonito el jardín".....	Funcional	2 puntos
	- "Es una planta".....	Abstracto	3 puntos
6. Plato:	- "Es redondo...de plástico...de vidrio...tiene colores, es así".....	Concreto	1 punto
	- "Comes en él...es para la sopa...para servir comida".	Funcional	2 puntos
	- "Es un traste de la cocina, utensilio o instrumento de la cocina".....	Abstracto	3 puntos
7. Clavo:	- "Es largo, tiene punta".....	Concreto	1 punto
	- "Para clavar madera, los clavos los usa mi papá para colgar en la pared".....	Funcional	2 puntos
	- "Una herramienta...un instrumento de carpintería...material".....	Abstracto	3 puntos

continúa...

	<u>NIVEL</u>	<u>PUNTAJE</u>
8. Caballo: -"Es grande, tiene patas...tiene cola...es café".....	Concreto	1 punto
-"Te subes en él...te lleva a pasear...es para poner - el arado...carga cosas".....	Funcional	2 puntos
-"Es un animal".....	Abstracto	3 puntos
9. Jabón: -"Huele bien, bonito...es un cuadrito...es verde (blan co, rosa)".....	Concreto	1 punto
-"Para bañarse...para lavar la ropa...para lavar tras- tes".....	Funcional	2 puntos
-"Es un objeto de aseo".....	Abstracto	3 puntos
10. Molestar: -"Me pegan...me empujan...me quitan mis juguetes"...	Concreto	1 punto
-"Gritamos...que se para enfrente y molesta...le gri- tan a los niños".....	Funcional	2 puntos
-"Hablar cuando otras personas están hablando...inte- rrumpir cuando están trabajando...hacer algo que hace enojar a una persona".....	Abstracto	3 puntos
11. Jugar: -"Juego con mi pelota...juego en el recreo, con mis ami gos".....	Concreto	1 punto
-"Jugamos en el parque...jugamos futbol".....	Funcional	2 puntos
-"Lo que divierte a los niños, lo que les gusta a los - niños...que entretiene...andar en el parque con los - amigos".....	Abstracto	3 puntos
12. Divertirse: -"Voy al cine...voy al parque".....	Concreto	1 punto
-"Los niños juegan...ir a una fiesta".....	Funcional	2 puntos
-"Pasear, jugar, salir".....	Abstracto	3 puntos

NOTA: Si el niño(a) responde con un sinónimo, se le darán 3 puntos en cualquier pala-  
bra. No se dará puntuación si el niño traduce la palabra a otro idioma o dialec-  
to, (por ejemplo: plátano-banana.), o si realiza solo una asociación (plátano:el  
que está en mi casa) (calzón: este (señala)).

-Las alteraciones en la articulación no es motivo de calificación, solo se debe  
rá considerar dentro de las necesidades de estimulación.

continúa.....

---

**PROCEDIMIENTO DE EVALUACION:**

1. Se anota el puntaje obtenido en la definición de cada palabra en el lugar correspondiente a esta subprueba en el protocolo del MALI.
2. Se suman los puntos obtenidos en la definición de las doce palabras y se anotan en el lugar correspondiente en el mismo protocolo.
3. El puntaje obtenido en este aspecto se sumará al que se obtenga en los aspectos de Semejanzas, Diferencias y Opuestos para obtener el puntaje total de esta subprueba.

Puntaje máximo posible obtenido en toda la Subprueba: 47 puntos

---

**PROCEDIMIENTO:**

1. Una vez sumados los puntajes obtenidos en los cuatro aspectos que comprenden esta subprueba: a) Semejanzas, b) Diferencias, c) Opuestos, d) Conceptualización, - se anota el puntaje total en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba.
  2. Con el puntaje total se localiza el nivel de madurez en la tabla correspondiente a esta subprueba en las últimas páginas de este instructivo y se anota en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba.
  3. Tanto el puntaje total obtenido como el nivel de madurez señalado se anotarán también en el cuadro general de evaluación para utilizarlo en la gráfica final del perfil de madurez.
-

**REPRODUCCION GRAFICA**

Esta subprueba está dividida en dos aspectos marcados como IX-A y IX-B. El primero referente a percepción y reproducción de figuras geométricas y el segundo referente a Dictado Gráfico.

**IX-A REPRODUCCION DE FIGURAS GEOMETRICAS**

**ACCION A EVALUAR:** En cada hilera se evalúan tres incisos:

- 1) Marcar semejanza
- 2) Utilizar un color determinado para señalar la semejanza y
- 3) Reproducción del diseño presentado.

**CRITERIOS DE EVALUACION**

**PUNTAJE**

- Para calificar cada reproducción, se deberá seleccionar un grupo de criterios que se presentan agrupados en los incisos marcados con las letras A, B, C, D, y E.
- Cada grupo (inciso) corresponde a un puntaje.
- Para seleccionar el criterio que corresponda al puntaje más alto, la reproducción debe cubrir todos los aspectos señalados, si no es así, localizar las características en los criterios más bajos a ese, hasta encontrar el que corresponda.
- El puntaje final de cada hilera lo constituye la suma de puntos en los tres incisos a evaluar: semejanza, color y reproducción del diseño.

**PRIMERA HILERA: ROMBO:**

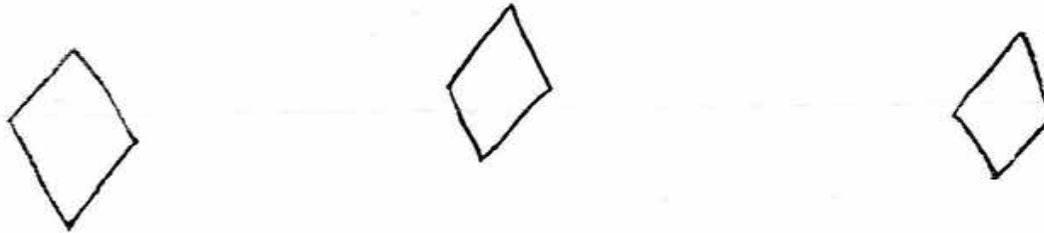
1. Marca las dos figuras (rombos) semejantes..... 1 punto
2. Utiliza el color ROJO para marcar los dos diseños semejantes..... 1 punto
3. REPRODUCCION DEL DISEÑO:
  - A). 1-Rombo correcto con cuatro ángulos (cierre en los vértices).
  - 2-Línea continúa (sinuosa o temblorosa pero continúa).

continúa...

## CRITERIOS DE EVALUACION

PUNTAJE

3-Bien orientado: apoyado en un vértice..... 4 puntos  
 Algunos ejemplos:



B). 1-Rombo reconocible ( semejanza con el modelo), fallas en la angulación: intento de ángulo mediante línea curva y/o con falla en el cierre de uno o dos ángulos.

2-Línea con alteraciones (sinuosa segmentada o cortada, sobrepuesta o encimada).

3-Bien orientado: apoyado en un vértice..... 3 puntos  
 Algunos ejemplos:



C). 1-Figura mal angulada (intento de ángulo mediante línea curva).

2-Línea con alteraciones (sinuosa segmentada o cortada, sobrepuesta o encimada).

continúa...

**CRITERIOS DE EVALUACION**

**SEGUNDA HILERA: CIRCULO-CUADRADO en tangente.**

**Tangente:** unión perfecta de dos figuras en las que no se observa separación ni inserción.

**Secante:** Inserción de una parte de la figura en la otra.

- 1. Marca los dos diseños semejantes: cuadrado-círculo)..... 1 punto
- 2. Utiliza el color AZUL para marcar los dos diseños semejantes..... 1 punto
- 3. REALIZACION DEL DISEÑO:
  - A). 1-Círculo perfecto (cerrado con convergencia de terminales en un punto. Cuadrado con los cuatro ángulos rectos,  
2-en tangente adecuado (sin separar, ni encimar)..... 4 puntos

Algunos ejemplos:



B). 1-Figura correcta: círculo redondo aunque no haya precisión en el cierre, cuadrado con cuatro ángulos aunque no sean perfectamente rectos.

2-Tangente en grado mínimo (se permite separación hasta de dos milímetros, o secancia hasta de 2 milímetros)..... 3 puntos

Algunos ejemplos:



**CRITERIOS DE EVALUACION****PUNTAJE**

- 3-Figura mal orientada: no apoyada en un vértice o apoyada en un lado..... 2 puntos
- Algunos ejemplos:



- D). 1-Círculo o figura cerrada con o sin intento de angulación..... 1 punto
- Algunos ejemplos:



- E). Garabateo..... 0 puntos

Nota: la direccionalidad con la que realiza el diseño no es motivo de evaluación.

Primera hilera. Puntaje máximo posible por la suma de semejanza, color y reproducción: 6 puntos

continúa...

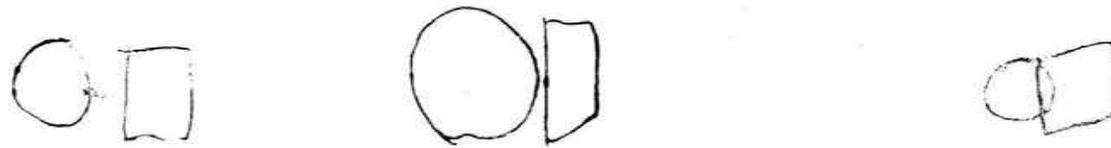
CRITERIOS DE EVALUACION

C). 1-Figura con círculo y cuadrado correcto: círculo redondo aunque no haya precisión en el cierre y cuadrado con cuatro ángulos - aunque no sean perfectamente rectos, o por lo menos con tres - ángulos.

2-Separación o secante de la figura.....

2 puntos

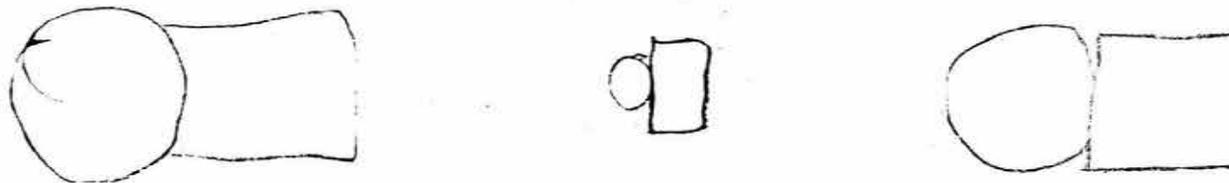
Algunos ejemplos:



D). Cuadrado correcto unido a círculo incompleto o cuadrado incompleto de tres lados, unido a círculo correcto. Gran diferencia en el tamaño de las figuras.....

1 punto

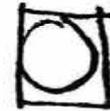
Algunos ejemplos:



E). 1-Cuadrado dentro del círculo, o círculo dentro del cuadrado.  
2-Cuadrado con círculo irreconocible o círculo con cuadrado irreconocible.  
3-Garabateo.....

0 puntos

Algunos ejemplos:



Nota: La inversión o la rotación con la que se realicen las figuras no es motivo de evaluación, por lo que su presencia si la hay, no altera el criterio de evaluación.

Segunda hilera. Puntaje máximo posible por la suma de semejanza, color y reproducción: 6 puntos

TERCERA HILERA: CRUCE DE LINEAS.

1. Marca los dos diseños semejantes..... 1 punto
  2. Utiliza el color AMARILLO para marcar los diseños semejantes..... 1 punto
  3. REALIZACION DEL DISEÑO:
    - A). Figura con número correcto de brazos y cruce al centro..... 4 puntos
- Algunos ejemplos:



continúa...

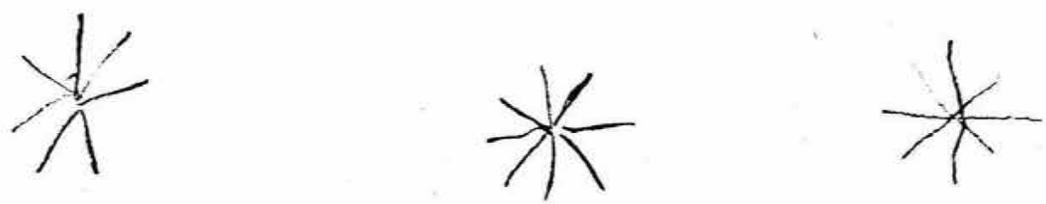
**CRITERIOS DE EVALUACION**

**PUNTAJE**

B). Exito en el cruce de dos líneas y ajuste de los otro cuatro brazos al centro..... **3 puntos**  
 Algunos ejemplos:



C). Falta de ajuste en los brazos (no convergencia en un punto central al cruzar las cuatro líneas), ajuste de todas las líneas a un punto central. Número incorrecto de brazos (seis a más brazos)..... **2 puntos**  
 Algunos ejemplos:



D). Líneas paralelas, no hay cruce, convergencia en una línea horizontal o vertical, o ajuste de líneas a un círculo..... **1 punto**  
 Algunos ejemplos:

184



E). Garabateo..... 0 puntos  
Algunos ejemplos:



Tercera hilera. Puntaje máximo posible por la suma  
de semejanza, color y reproducción: 6 puntos

CUARTA HILERA: DIRECCIONALIDAD.

1. Marca los diseños semejantes..... 1 punto
2. Utiliza el color VERDE para marcar los diseños semejantes..... 1 punto
3. REALIZACION DEL DISEÑO:
  - A). Figura correcta, direccionalidad (orientación) y angulación correcta (terminación en vértice), puede tener fallas en el trazo por problemas en la coordinación visomotora (línea sinuosa o temblorosa)..... 4 puntos

Algunos ejemplos:

continúa...

CRITERIOS DE EVALUACION



B). Figura semejante al modelo: puede tener fallas en el trazo (línea sinuosa o temblorosa) y en la angulación (ángulo segmentado o curvo). Orientación (direccionalidad) correcta..... 3 puntos  
Algunos ejemplos:



C). Figura mal orientada aunque tenga la angulación correcta..... 2 puntos  
Algunos ejemplos:



continúa...

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJE

D). Figura reconocible (semejante al modelo), mal orientada (direccionalidad) y mal angulada.....	1 punto
---	---------

Algunos ejemplos:



E)-Figura con doble angulación.  
 -Garabateo.....

0 puntos

Algunos ejemplos:



Cuarta hilera: Puntaje máximo posible por la suma de semejanzas, color y reproducción: 6 puntos

Puntaje máximo posible por hilera: 6 puntos

Puntaje máximo posible por la suma de puntos en las cuatro hileras: 24 puntos

continúa...

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

1. Se califica cada hilera de acuerdo a los criterios expuestos en cada una y se anotan los puntos obtenidos por semejanza, color y reproducción, en la línea a la extrema izquierda de cada hilera.
2. Se suman los puntos obtenidos en cada hilera y se anota el total en el lugar indicado en el recuadro a la extrema izquierda en cada hilera.
3. Se anota el puntaje total obtenido en cada hilera en el lugar correspondiente a esta subprueba en el protocolo de la prueba.
4. El total obtenido en este aspecto: IX-A Reproducción Gráfica de Figuras Geométricas, deberá sumarse al total obtenido en el aspecto IX-B Dictado Gráfico. Con el total de la suma de los dos aspectos se localizará el nivel de madurez en la tabla correspondiente a esta subprueba.

IX-B DICTADO GRAFICO

- ACCION A EVALUAR: - Dibujar cuatro figuras geométricas que se le soliciten: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.  
- Organización del espacio gráfico.

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJE

1. Para evaluar cada figura dibujada, se seleccionará uno de los criterios que aparecen marcados con los incisos A, B, C, D, E, en cada una. Si la figura dibujada no cubre los requisitos del puntaje más alto, se deberá buscar en los inmediatos inferiores al mismo, hasta localizar el que cubra todos.

C I R C U L O :

- A). 1-Figura correcta: redonda, cerrada con convergencia de terminales en un punto.

continúa...

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJE

- 2-Sin fallas en el trazo de la línea: línea contfua..... 4 puntos
- B). 1-Figura correcta (redonda, cerrada con convergencia de terminales en un punto o figura ligeramente ovalada con terminales no sobrepuestas, (con vergencia en un punto).  
2-Fallas en la línea (sinuosa o temblorosa pero contfua)..... 3 puntos
- C). 1-Figura ovalada con terminales sobrepuestas.  
2-Fallas en la línea (sinuosa segmentada o cortada, encimada o sobrepues ta)..... 2 puntos
- D). 1-Figura irregular pero reconocible.  
2-Fallas en la línea (sinuosa segmentada o cortada, encimada o sobrepues ta)..... 1 punto
- E). 1-Reproducción de otra figura que no fue la solicitada o  
2-Garabateo..... 0 puntos

Puntaje máximo posible: 4 puntosC U A D R A D O :

- A). 1-Figura perfecta: cuatro lados iguales, y cuatro ángulos de 90° con cierre en el vértice.  
2-Líneas rectas y contfua..... 4 puntos
- B). 1-Figura correcta: cuatro lados más o menos iguales y uno o dos ángulos desiguales, con cierre en el vértice.  
2-Líneas rectas..... 3 puntos
- C). 1-Figura con cuatro lados más o menos iguales, por lo menos uno o dos ángulos correctos.  
2-Líneas curvas o segmentadas (cortadas, encimadas o sobrepuestas)..... 2 puntos
- D). 1-Figura reconocible con intencionalidad en los ángulos.  
2-Fallas en las líneas (sinuosa segmentada o cortada, encimada o sobrepuesta)..... 1 punto
- E). 1-Reproducción de otra figura que no fue la solicitada o  
2-Garabateo..... 0 puntos

Puntaje máximo posible: 4 puntos

continúa...

CRITERIOS DE EVALUACIONPUNTAJET R I A N G U L O :

- A). 1-Figura perfecta: tres lados iguales y ángulos correctos bien marcados (cierre en el vértice) y asentada sobre su base.  
2-Línea recta y continúa..... 4 puntos
- B). 1-Figura correcta: uno de los lados puede ser desigual, con uno o dos - ángulos bien marcados (cierre en el vértice), asentada sobre su base.  
2-Línea recta y continúa..... 3 puntos
- C). 1-Figura con tres lados desiguales, puede no estar asentada sobre su base, con ángulos no bien marcados (separación por línea segmentada, o terminales sobrepuestas).  
2-Línea segmentada (sinuosa, cortada, encimada o sobrepuesta)..... 2 puntos
- D). 1-Figura reconocible con intención de los tres ángulos.  
2-Línea sinuosa..... 1 punto
- E). 1-Reproducción de otra figura que no fue la solicitada o  
2-Garabateo..... 0 puntos

Puntaje máximo posible: 4 puntosR E C T A N G U L O :

- A). 1-Figura perfecta: dos lados opuestos marcadamente mayores.  
2-Y cuatro ángulos de  $90^\circ$   
3-Línea recta y continúa..... 4 puntos
- B). 1-Figura correcta con dos lados opuestos mayores.  
2-Por lo menos tres ángulos correctos (con vértice)  
3-Línea continúa..... 3 puntos
- C). 1-Figura con dos lados iguales,  
2-Por lo menos un ángulo correcto (con vértice).  
3-Líneas sinuosas: segmentada o cortada, encimada o sobrepuesta..... 2 puntos
- D). 1-Figura reconocible con intención de representar dos lados mayores.  
2-Línea sinuosa o curva..... 1 punto
- E). 1-Reproducción de otra figura que no fue solicitada o  
2-Garabateo..... 0 puntos

continúa...

Puntaje máximo posible: 4 puntos

CRITERIOS DE EVALUACION

PUNTAJE

Nota: se sugiere anotar junto a cada figura el puntaje total obtenido por la misma.

UBICACION LOGICA DE LAS FIGURAS:

Se otorga puntaje extra por el acomodo lógico de las figuras como sigue:

- 1. Acomoda 4 figuras en orden lógico..... 4 puntos
- 2. Acomoda 3 figuras en orden lógico..... 3 puntos
- 3. Acomoda 2 figuras en orden lógico..... 2 puntos
- 4. Menos de dos figuras..... 0 puntos

-Se considera orden lógico la realización de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. (Ver anexos).

Puntaje máximo posible por cada figura: 4 puntos

Puntaje máximo posible por la suma de las cuatro figuras: 16 puntos

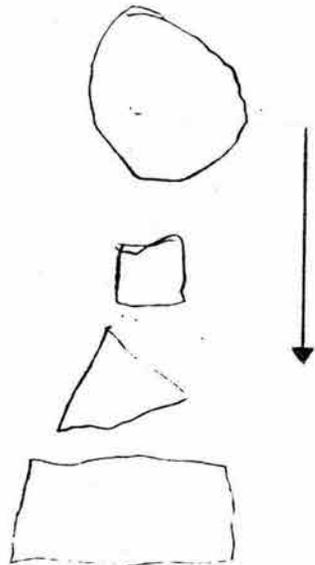
Puntaje máximo posible por ubicación lógica de las figuras: 4 puntos

PUNTAJE TOTAL MAXIMO POSIBLE EN LA SUBPRUEBA: 44 puntos

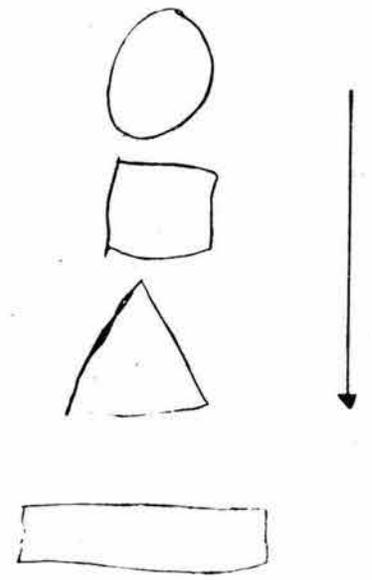
PROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

- 1. Se suman los puntajes de la realización de las cuatro figuras.
- 2. Al total se le agrega el puntaje obtenido por el acomodo lógico de las figuras.
- 3. Se anota el total de la suma en el lugar correspondiente a esta subprueba en el protocolo de la prueba.
- 4. El total obtenido en este aspecto IX/B Dictado Gráfico, se suma en el total obtenido en el aspecto IX-A correspondiente a Reproducción Gráfica de Figuras Geométricas y se anota en el lugar indicado en el protocolo de la prueba.
- 5. Con el total de la suma de los dos aspectos, se localizará el nivel de madurez en la tabla correspondiente a esta subprueba en las últimas páginas de este instructivo, y se anota en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba.
- 6. Tanto el puntaje total obtenido como el nivel de madurez señalado se anotarán también en el cuadro general de evaluación para utilizarlo en la gráfica final del perfil de madurez.

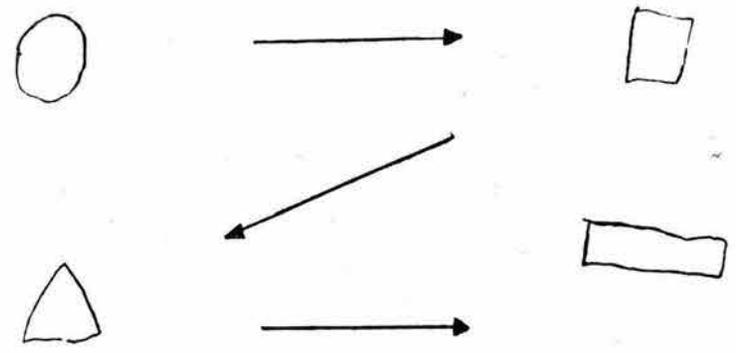
PUNTOS EXTRA: 4  
Colocación: arriba-abajo.



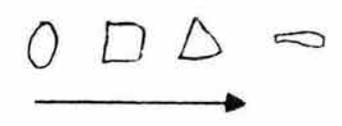
PUNTOS EXTRA: 4  
Colocación: central izquierda-derecha.



PUNTOS EXTRA: 4  
Colocación: arriba-abajo.



PUNTOS EXTRA: 4  
Colocación: izquierda-derecha  
arriba-abajo.



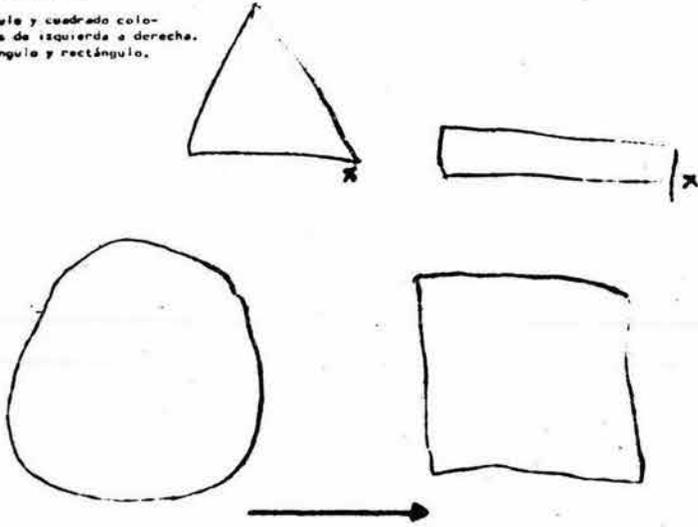
PUNTOS EXTRA: 4  
Colocación: izquierda-derecha.

192

PUNTOS EXTRA: 2

Colocación:

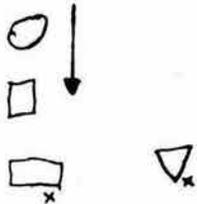
Positivos - círculo y cuadrado colocados de izquierda a derecha.  
Negativos - triángulo y rectángulo.



PUNTOS EXTRA: 2

Colocación:

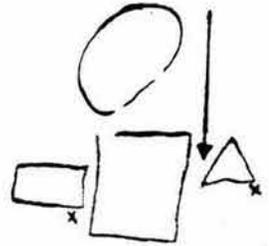
Positivos - círculo y cuadrado colocados de arriba hacia abajo.  
Negativos - triángulo y rectángulo.



PUNTOS EXTRA: 2

Colocación:

Positivos - círculo y cuadrado colocados de arriba hacia abajo.  
Negativos - triángulo y rectángulo.



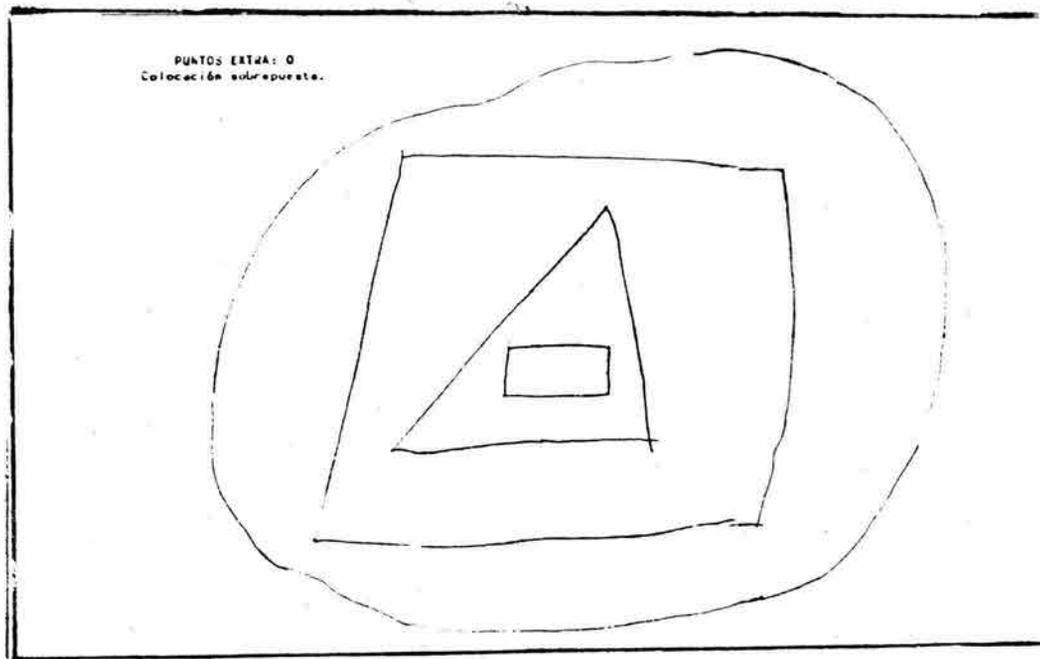
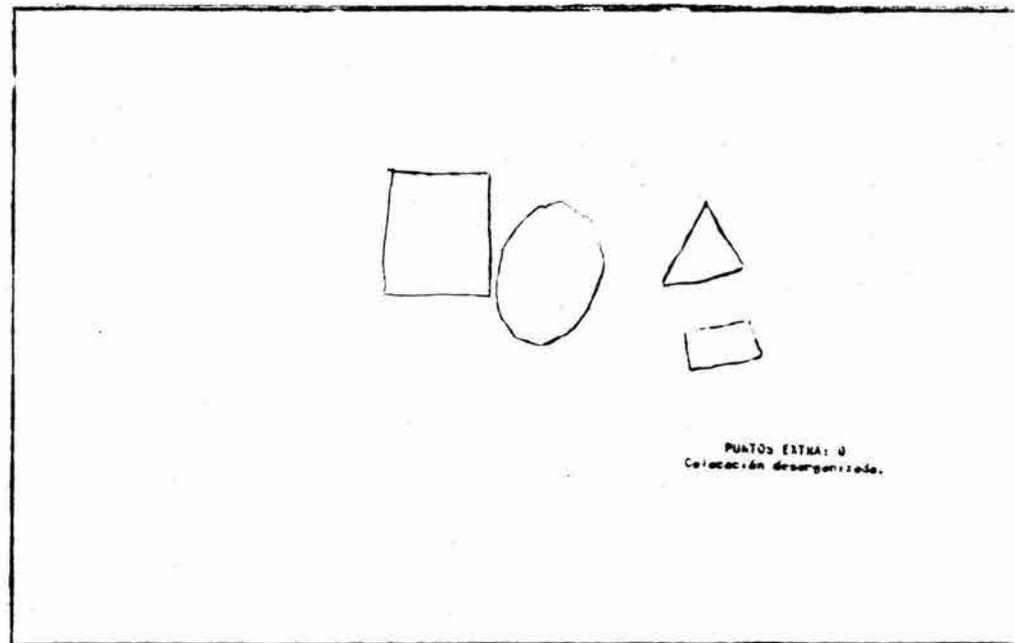
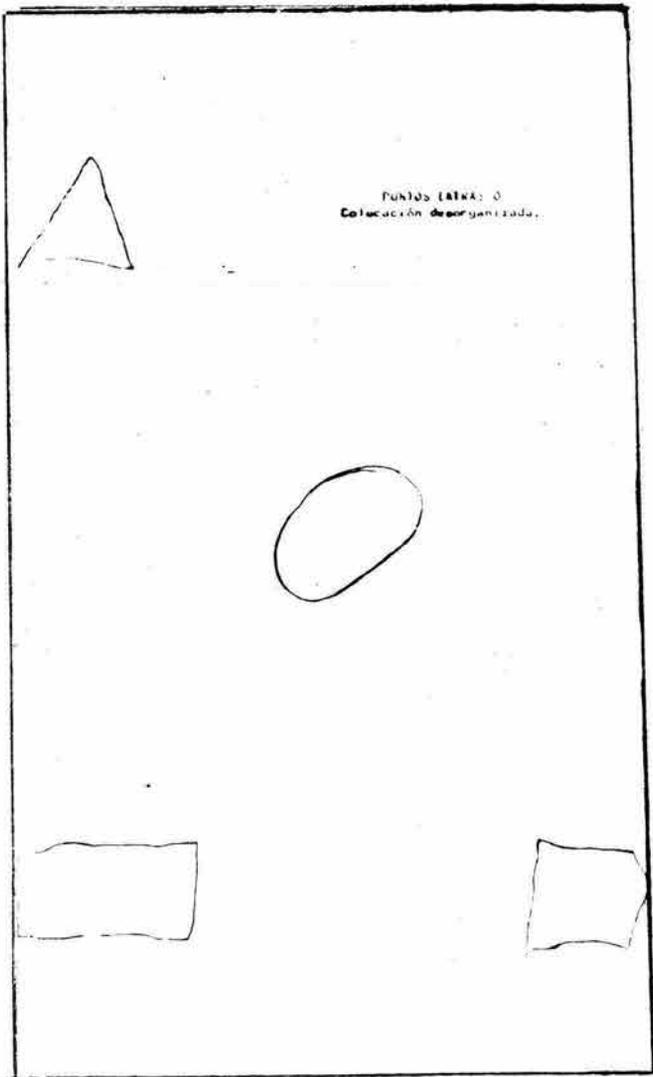
Esta subprueba comprende tres aspectos: A)Relación término a término, B)Seriación y - C)Clasificación.

X-A RELACION TERMINO A TERMINO

ACCION A EVALUAR: Establecer la relación uno a uno de dos grupos de objetos dando una justificación verbal.

Nota: Se seleccionará el puntaje de acuerdo al nivel que alcance la respuesta del niño(a). (Seguir la clave anotada al término de la aplicación).

<u>CRITERIOS DE EVALUACION</u>	<u>PUNTAJE</u>
<u>ANTECEDENTE: CLAVE (1-).</u>	
- Intercambia uno a uno los elementos, pero <u>no responde</u> correctamente la pregunta formulada en la primera parte.....	0 puntos
<u>NIVEL I: CLAVE (1+).</u>	
- Establece la relación término a término intercambiando uno a uno los elementos.	
- Responde correctamente a la pregunta formulada en la primera parte (¿tienes lo mismo de juguetes que yo de monedas?), aunque cuenta los elementos de los dos grupos uno a uno.....	1 punto
<u>NIVEL II: CLAVE (2-).</u>	
- Realiza el intercambio uno a uno.	
- Acepta que él tiene lo mismo de monedas en la mano que el examinador(a) de juguetes comprados pero	
- <u>NO</u> puede decir cuántas monedas quedan en la mano del examinador.....	2 puntos
<u>NIVEL III: CLAVE (2+).</u>	
- Responde correctamente a la pregunta de cuántas monedas tiene el aplicador en la mano, basándose en los juguetes que él mismo tiene en la hilera.	
- No puede anticipar si con el dinero que se le dió puede comprar o volver a comprar lo anteriormente vendido (reversibilidad).....	3 puntos
<u>NIVEL IV: CLAVE (3+).</u>	
- Puede anticipar si con el dinero que se le dió puede volver a comprar lo anteriormente vendido (reversibilidad).....	4 puntos
<u>PUNTAJE MAXIMO POSIBLE: 4 puntos</u>	



X-C CLASIFICACION

ACCION A EVALUAR: Realizar clasificaciones de elementos de acuerdo a consignas dadas.

Nota: Este aspecto consta de tres partes, se deberá iniciar su aplicación desde la primera, siguiendo las instrucciones marcadas.

<u>CRITERIOS DE EVALUACION</u>	<u>PUNTAJE</u>
<u>ANTECEDENTE: CLAVE (0).</u>	
- No realiza ninguna clasificación a pesar de que se le ayude.....	0 puntos
<u>NIVEL I: CLAVE (1+).</u>	
- Solo es capaz de clasificar las figuras ayudado o solo, por algún índice.	
- No es capaz de variar su clasificación original para formar otras "casas" (centración).	
- Exito en la primera parte.....	1 punto
<u>NIVEL II: CLAVE (2+).</u>	
- Es capaz de formar espontáneamente un grupo de clasificación y después va riar a otra nueva clasificación, ejemplo: forma las casas por color y des pués los cambia por tamaño o por forma (descentración)....	
- Exito en la segunda parte.....	2 puntos
<u>NIVEL III: CLAVE (3+).</u>	
- Puede crear la intersección (inclusión de clase) es decir una nueva clasi ficación, formada con elementos de dos clasificaciones anteriores.	
- Exito en la tercera parte.....	3 puntos
<u>PUNTAJE MAXIMO POSIBLE: 3 puntos</u>	
<u>PUNTAJE MAXIMO POSIBLE OBTENIDO EN TODA LA SUBPRUEBA:</u>	
<u>SUMA DE LOS TRES ASPECTOS: 11 PUNTOS</u>	

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION:

- De acuerdo a las claves anotadas de cada aspecto en el protocolo de la prueba se seleccionará el puntaje correspondiente a cada uno y se anotará en el lugar designado en el protocolo de la prueba.

continúa...

X-B SERIACION

ACCION A EVALUAR: Realizar la seriación de un grupo de varillas de acuerdo a consignas dadas.

Nota: Este aspecto consta de tres partes, se deberá iniciar su aplicación desde la primera, siguiendo las instrucciones marcadas.

<u>CRITERIOS DE EVALUACION</u>	<u>PUNTAJE</u>
<u>ANTECEDENTE: CLAVE (0).</u> - No realiza la seriación.....	0 puntos
<u>NIVEL I: CLAVE (1-).</u> - Exito por ensayo y error, se le tiene que indicar la línea base.....	1 punto
<u>NIVEL II: CLAVE (1+).</u> - Exito tomando en forma espontánea la línea base. - Realiza la seriación basándose en la dimensión, por ejemplo: escoge siempre la más grande o la más chica del grupo que está por acomodar.....	2 puntos
<u>NIVEL III: CLAVE (2+).</u> - Intercala la varilla en el lugar correcto: puede hacerlo por ensayo y error por ejemplo: toma la línea base para ir midiendo el tamaño de la varilla - que va a colocar con el de las que ya están colocadas hasta encontrar el lugar que le corresponde.....	3 puntos
<u>NIVEL IV: CLAVE (3+).</u> - Exito en la colocación de la serie (a través de la pantalla). Al ir dando cada varilla para formar la serie, lo hace sin error, tomando como guía la dimensión (siempre de la más grande a la más pequeña).....	4 puntos

PUNTAJE MAXIMO POSIBLE: 4 puntos

-----

2. Se suman los puntajes de los tres aspectos y se anota el total en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba.
  3. Con el puntaje total se localiza el nivel de madurez en la tabla correspondiente a esta subprueba en las últimas páginas de este instructivo, y se anota en el lugar correspondiente en el protocolo de la prueba.
  4. Tanto el puntaje total obtenido como el nivel de madurez señalado se anotarán también en el cuadro general de evaluación para utilizarlo en la gráfica final del perfil de madurez.
-

Puntaje máximo posible 47 puntos

---

De 40 a 47 puntos = 7 años.  
De 32 a 39 puntos = 6 años.  
De 24 a 31 puntos = 5 años.  
De 17 a 23 puntos = 4 años.  
Menos de 16 puntos = 3 años.

---

SUBPRUEBA IX - REPRODUCCION GRAFICA

IX-A Reproducción de Figuras Geométricas. IX- B Dictado Gráfico

Puntaje máximo posible 44 puntos

---

De 36 a 44 puntos = 7 años  
De 27 a 35 puntos = 6 años  
De 18 a 26 puntos = 5 años  
De 9 a 17 puntos = 4 años  
De 0 a 8 puntos = 3 años

---

SUBPRUEBA X - LOGICA ELEMENTAL

Puntaje máximo posible 11 puntos

---

De 9 a 11 puntos = 7 años.  
De 6 a 8 puntos = 6 años.  
De 3 a 5 puntos = 5 años.  
De 1 a 2 puntos = 4 años.  
0 puntos = 3 años.

---

## B I B L I O G R A F I A

- ALBAN, L.S. & NAY, W.R. Reduction of ritual checking by a relaxation-delay treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1976, 7, 151-154.
- BAER, D.M. WOLF, M.M. & RISLEY, T.R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, 91-97.
- BIJOW, S.W. & BAER, D.M. *Psicología del Desarrollo Infantil*, Ed. Trillas, México, D.F., 1969, Vol. 1, 97-1092.
- BIJOW, S.W. *Psicología del Desarrollo Infantil*. Ed. Trillas, México, D.F., 1982, Vol. 3, 13-25.
- BLANCHARD, E.B. Brief Flooding treatment for a debilitating revulsion. *Behavior Research and Therapy*, 1975, 13, 193-195.
- BUELL, J., STODDARD, \_\_., HARRIS, F.R. & BAER, D.M. Collateral social development accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, 167-173.
- COCHRANE, R. & SOBOL, M.P. Myth and methodology in behaviour-therapy research. In: Karloy, P. and Steffen, J. Improving the long-term effects of psychotherapy, Gardner Press, N.Y., 1980, Chap. 4.
- CRUICHSANK, W. M. *El Niño con Daño Cerebral*. Ed. Trillas, México, D.F., 1981, 15-43.

- ELLIS, H. C. The transfer of learning. N.Y. McMillan 1965, -  
p. 4.
- FILHO, L. Test ABC de Laurencio Filho, Edit. Kapelusz, Buenos-  
Aires, Mayo, 1960.
- FLYNN, J.M., WOOD, R., MICHELSON, L. & KEEN, J. Publication -  
trends in behavior therapy, 1970-1977. In: Karoly, -  
P. and Steffen, J. Improving the long-term effects of  
psychotherapy, Gardner Press, N.Y., 1980, Chap. 4.
- FOREHAND, R. & ATKENSON, B.M. Generality of Treatment Effects-  
With parents as therapists: A review of assessment and  
implementation procedures. Behavior Therapy, 1977, -  
8, 575-593.
- GESELL, A. y Colbs. El niño de 5 a 6 años, Ed. Paidós, Buenos  
Aires, 1971.
- HALL, J.F. The Psychology of Learning. Philadelphia: Lippin-  
cott, 1966, 472-546.
- KAROLY, P. STEFFEN, J.J. & colbs. Improving the Long-Term --  
Effects of Psychotherapy. Gardner Press, Inc. New --  
York, 1980, 3-118.
- KAZDIN, A.E. & WILSON, G.T. Evaluation of behavior therapy. -  
Cambridge, Mass. Ballinger, 1978, p. 112, 132.
- KIMBEL, R.A. Hilgard and Marquis' conditioning and learning.-  
N.Y.: Appleton Century-Crofts, 1961, 328-360.
- LABINOWICS, E. Introducción a Piaget. Ed. Fondo Educativo In-  
teramericano. México, D.F., 1982, 36-46; 87-90.
- LAPOUCER, BOUCHARD, GRAGER. Principios y Aplicaciones de las

Terapias de la Conducta. 'd. Debate, México, D.F., -  
1981, p. 200.

LAZARUS, A.A. The results of behavior therapy in 126 cases of  
severe neurosis. Behaviour Research and Therapy, --  
1963, 1, 69-79.

MARTINEZ, T., LIRA, V. Exploracion del Nivel de Madurez del -  
Alumno Preescolar. MALI, 1981.

MASH, E.J. & TERDAL, L.G. (Eds.) Behavior Therapy Assessment:  
Diagnosis, design and evaluation. New York; Springer,  
1976.

NATHAN, P.E. Alcoholism. In H. Leittenberg (Ed.), Handbook of  
Behavior Modification and Behavior Therapy. Engle- -  
wood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1976, p. 39-41.

PATTERSON, G.R. The aggressive child victim and architect of -  
coercive system. In: Karoly, P. & Steffen, J.J. Im--  
provin the long-term effects of Psychoterapy. Gardner  
Press, 1980, Chap. 4.

PIAGET, J. Seis estudios de Psicología. Ed. Aguilar, Madrid,-  
1970.

PIAGET, J. El Juicio y el Razonamiento en el niño, Edit. Bi--  
blioteca Pedagógica Guadalupe. Buenos Aires, 1972.

POSER, E.G. Behavior therapy in clinical practice: Decision -  
making, procedure and outcome. Springfield. III.: --  
C.L. Thomas, 1977.

RIBES, E. Técnicas de Modificación de Conducta, Ed. Trillas,-  
México, D.F. 1972.

- ROBINS, L.N. Follow-up studies of behavior disorders in children. In H.C. Quay & J.S. Werry (Eds.), Psychopathological Disorder of Childhood. New York: Wiley, 1972, p. 415.
- ROGER-WARREN, A. & BAER, D.M. Correspondence between saying and doing: Teaching children to share and praise. - - Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 335---354.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Bateria de Pruebas de Madurez VISAM, 1970.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el Maestro de Primer Grado, 1981.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de Educaci3n Preescolar, 1979.
- SKINNER, B.F. La Conducta de los Organismos. Ed. Fontanella, 1977.
- STOKES, T.F. & BAER, D.M. An implicit tecnology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10, 349-367.
- STOKES, T.F. & BAER, D.M. Preschool peers as mutual generalization-facilitation agent. Behavior Therapy, 1976, 7, 549-446.
- STRUPP, H. Psychotherapy: Clinical research and teorical -- issues, 1973. See in: Karoly, P. & Steffen, J. Improving the long-term effects of psychotherapy. Gardner Press, Inc. N.Y., 1980, Chap. 4.

TURKAT, I. & FOREHAND, R. IN: Karoly, P. and Steffen, J. -  
Improving the long-term effects of psychotherapy. - -  
Gardner Press, N.Y., 1980, Chap. 4.