

1929



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales**

**A R A G O N**

**Area de Pedagogía**

**Terapia de Estimulación Múltiple  
en el Niño Preescolar: Estudio  
de Tres Casos**

**T E S I S**

Que para obtener el título de

**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**Presenta:**

*Ma. Margarita Mosqueda Nocedal*

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

1990



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **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 está 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.

## I N D I C E

Introducción	1
CAPITULO I La atención psicopedagógica a nivel preescolar.	5
CAPITULO II Antecedentes de la atención psicopedagógica en México.	35
CAPITULO III La terapia de estimulación múltiple.	51
CAPITULO IV Tres estudios de caso en el CAPEP No. 1 de Morelia, Mich.	73
CONCLUSIONES	111
Bibliografía	113

## INTRODUCCION

La formación integral del hombre, el cultivo de su personalidad y el desarrollo armonioso de sus facultades con finalidades ideales que asignó a la educación el pensamiento humanista del Renacimiento europeo en los siglos XV y XVI. Desde entonces ninguna corriente filosófica ha impugnado abiertamente esta concepción, antes bien, ha sido enriquecida con enfoques pedagógicos renovadores.

El presente trabajo de tesis ha querido ser, modestamente, fiel a esta finalidad ideal de la educación humanista, y ello hacerlo a través de la sistematización y divulgación de un conjunto de actividades psicopedagógicas de estimulación múltiple que son aplicadas con fines terapéuticos en la educación preescolar en México.

La orientación humanista de esta investigación resultará evidente al lector al conocer los criterios teórico-prácticos, las modalidades institucionales y el estudio de tres casos muestra observados durante el año escolar 1987-88 en un Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.): "El Manantel No.1 de Morelia, Michoacán, donde la autora trabaja desde el año de 1985. En efecto, el beneficio educativo, psicológico, personal y familiar que la acción terapéutica de los centros CAPEP puede llegar a tener en sus alumnos es significativo, existiendo las condiciones externas mínimas (familiares sobre todo), que apoyen la labor especializada de los terapeutas de dichos centros.

Los menores que ingresan a los CAPEP manifiestan problemas de conducta y de aprendizaje que dificultan su inserción al sistema escolar y su rendimiento en el mismo, y muchas veces su adaptación al medio familiar, de allí que al resolver dichos problemas se les empieza a capacitar para la vida. Los niños egresados de los CAPEP que no presentan daños neurológicos severos o leves presentan en la mayoría de los casos una formación más equilibrada, integral y armoniosa que niños aparentemente 'normales' que asistieron a un jardín regular.

Sin embargo, gran parte de este beneficio pedagógico humanista no viene a ser tan evidente en la infancia, como posteriormente lo será en la adolescencia, y en la edad adulta, pues los niños que asistieron a los CAPEP podrán ser más eficientes, productivos, capaces, diestros y maduros, que muchos otros que necesitándolo no tuvieron el apoyo de las terapias psicopedagógicas.

Dentro de estas terapias se encuentra la denominada de estimulación múltiple y se fundamenta en la teoría psicopedagógica de Jean Piaget, aunque en su ejecución vienen imbricados aportes de otros teóricos de la pedagogía contemporánea, como Montessori, Freinet y Froebel, los cuales no incluimos en esta tesis. En todo caso la labor del terapeuta de estimulación múltiple debe aplicar un enfoque relativamente ecléctico, flexible y creativo en la conducción del grupo preescolar.

Se seleccionó el estudio de caso como método para realizar la presente investigación debido a que el mismo facilita la obtención de datos representativos del universo de estudio. El estudio de caso permite ejemplificar y demostrar en proporción suficiente y significativa la eficacia de las técnicas empleadas en la terapia de estimulación múltiple a nivel preescolar.

Ciertamente el estudio de caso, como cualquier otro método en las ciencias humanas, enfrenta limitaciones de observación e interpretación, en tanto que algunos datos de la individualidad de los sujetos muestra y algunas variaciones de su conducta pueden no coincidir en todo con los rasgos generales del universo que representan, pero en este caso la observación de la terapia en el aula le permitió distinguir las respuestas subjetivas de estos menores, producto de sus particulares condiciones biológicas, familiares y de aprendizaje de aquellas que reflejaban efectos compartidos con el resto del grupo-universo.

El capítulo I de esta tesis expone las líneas teóricas generales con que se establecen las terapias psicopedagógicas; su mayor atención a Piaget y a su obra "Psicología y Pedagogía", se debe a que este autor configuró allí los criterios básicos que servirían para su posterior aplicación terapéutica en niños preescolares. No hay que olvidar que la psicología genética partió del estudio del desarrollo intelectual en los primeros seis años de vida del individuo como base de su desarrollo psíquico general, y la edad preescolar entra en ese periodo de la infancia humana, de modo que sin Piaget y su teoría, la labor psicopedagógica no habría podido constituirse en absoluto.

En el capítulo II se hace referencia a la formación de los CAEP en nuestro país, cuya historia, por ser muy reciente, no es conocida ampliamente por psicólogos y educadores. Las fuentes de esta información fueron pocas debido a la carencia de documentos que pudieran aportar datos históricos al respecto, los cuales se obtuvieron de diversas publicaciones del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de la S.E.P. en México, D.F.

Las actividades empleadas en la terapia de estimulación múltiple son señaladas en el capítulo III, donde se los clasifica de acuerdo a las áreas de aprendizaje, en que los alumnos de terapia CAEP presentan deficiencias y/o problemas de conducta.

En el cuarto capítulo se exponen las características del grupo muestra que fue objeto de observación y verificación de nuestro estudio. Se especifica la metodología (procedimientos) con que se realizó éste y se describe la evolución de esos niños en relación con los objetivos terapéuticos que se iban logrando por medio de las actividades enumeradas en el capítulo III. Se hace referencia también a la realidad socio-cultural de cada alumno muestra, como factor advacente que hace más comprensibles sus respuestas al tratamiento de estimulación múltiple.

Finalmente se exponen las conclusiones derivadas de la investigación, y que no abarcan sólo el campo técnico-pedagógico, sino también consideraciones generales sobre la realidad institucional y social de los CADEP en la República Mexicana.

Este trabajo no pretende ir más allá de la sistematización y la divulgación de las actividades psicopedagógicas de estimulación múltiple.

## CAPITULO I

### La atención psicopedagógica a nivel preescolar.

#### 1.1 Conceptos básicos.

##### 1.1.1 Psicología, pedagogía y psicopedagogía.

El objeto de estudio y acción de la psicopedagogía quedaría delimitado a la conducción del proceso psicológico de aprendizaje dentro de la educación formal e informal. La psicopedagogía puede ser definida como el área interdisciplinaria en que el aprendizaje como proceso mental es aplicado y desarrollado con fines educativos.

Piaget, iniciador de la corriente psicológica genética y evolutiva específica con las siguientes palabras el nexo que puede y debe existir entre pedagogía y psicología: "educar es adaptar al individuo al medio social ambiente; pero los nuevos métodos (...de enseñanza...) tratan de favorecer esta adaptación utilizando las tendencias propias de la infancia, así como la actividad espontánea inherente al desarrollo mental, y ello con la idea de que servirá para el enriquecimiento de la sociedad... los procedimientos y aplicaciones de la nueva educación sólo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil."<sup>1</sup>

1. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía. P. 174.



Con este juicio inicial Piaget plantea en *Psicología y Pedagogía* (1931) la interrelación entre ambas ciencias, cuyo objetivo general sería: la "adaptación al medio social ambiente" para "el enriquecimiento" de éste por parte del niño. ¿En qué puede consistir, de entrada, este enriquecimiento? El autor ginebrino explica que si se desea formar individuos capaces para hacer progresar la sociedad de mañana -necesidad del hombre, cada vez más sentida- la educación debe promover que el niño descubra activamente la verdad que se le pretende enseñar y no limitarse sólo a seguir los procedimientos de los adultos respecto a lo que hay que querer, o a aceptar simplemente verdades como algo que es necesario saber, pues no modificar la pedagogía tradicional llevaría a formar espíritus conformistas. Mas aún así habría que verificar si es más eficaz la simple repetición que la asimilación activa en la transmisión de verdades ya establecidas.

La pedagogía activa contemporánea se fundamenta en resultados evidentes a la observación y verificación hecha con criterios científicos por la psicología del conocimiento.

Detengámonos un momento. La relación entre el conocimiento de la inteligencia humana y su aplicación en el campo educativo viene determinada por la esencia misma de la psicología, la cual es definida en los países occidentales como la ciencia del comportamiento humano, enfocada a la modificación del mismo a través del aprendizaje hecho por los individuos desde el nacimiento hasta su muerte.<sup>2</sup> La diferencia principal entre la

2. Ardila, Rubén. *Psicología del Aprendizaje*. P. 19.

psicología y la pedagogía de acuerdo con esta concepción comportamental sería que a la primera le interesa el aprendizaje en sí mismo, como proceso psicobiológico (mental), mientras que a la segunda, el aprendizaje le interesa como parte fundamental del proceso educativo y dentro de él en sus diversas facetas. Esta relación la define Nassif en la siguiente idea: (Pedagogía es...) "...el estudio y la regulación del proceso de la educación"<sup>3</sup> y no ya como el simple acto de conducción.

Piaget, plantea como fin principal de la enseñanza el desarrollo de la inteligencia y en especial la formación de las habilidades necesarias para desarrollar ésta, no sólo durante la vida escolar, sino en la medida en que sea capaz de progresar; las funciones esenciales de la inteligencia le permiten al hombre comprender e inventar, construir estructuras a partir de lo real, estas dos funciones: comprensión e invención son indisociables, ya que para que se de la primera, se tienen que reconstruir las transformaciones que son su resultado, y así reconstruirlas con la capacidad de invención y reinventión.

Dicho de otra manera, siendo el desarrollo intelectual el objetivo último de la educación, por fuerza los educadores deben conocer las fases y formas en que la inteligencia humana se desarrolla.

Para Piaget "...mientras las teorías antiguas de la inteligencia (empirismo asociacionista, etc.) ponían todo el énfasis sobre la comprensión (asimilándola incluso a una reducción de lo complejo a lo simple, sobre un modelo atomístico en el que jueaban papeles esenciales la

sensación, la imagen y la asociación) y consideraban la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes, las teorías más recientes, por el contrario, controladas cada vez por los hechos, subordinan la comprensión a la invención, considerando ésta como la expresión de una construcción continuada de estructuras de conjunto"<sup>4</sup>

Los estudios de Piaget se centraron fundamentalmente en el proceso cognoscitivo del niño de 0 a 6 años y de 6 a 12 años, porque el desarrollo de la inteligencia y de sus facultades en el individuo se origina desde el momento de su nacimiento y sienta sus bases en los primeros años de vida.

Piaget se pregunta si los conocimientos son copias de la realidad o si ésta es asimilada por los individuos mediante acciones transformadoras, pues aún no han sido abandonadas las concepciones del "conocimiento-copia", que juegan un papel importante, para algunos métodos educativos que giran en torno de sueltas levas del 'aprendizaje' (Piaget se refiere concretamente a las escuelas anglosajonas del "learning" o conductistas).

Según estas teorías, respuestas repetidas de los individuos a ciertos estímulos externos construyen cadenas de asociaciones mentales que proporcionan secuencias regulares de la realidad. Este hecho lo refuta Piaget, puesto que de acuerdo a los resultados de sus investigaciones, los conocimientos se obtienen a través de la ejecución y la coordinación de acciones y no como simples

4. Piaget, Jean. Op. Cit. P. 37.

respuestas asociativas; conocer un objeto es operar o actuar sobre él, transformarlo, captar sus mecanismos de transformación y realizarlos como prolongación de la acción.

La crítica de Piaget al conductismo es evidente y propone en su lugar una concepción dinámica y estructural del comportamiento humano.

No hay que olvidar que el comportamiento es modificado gracias al aprendizaje, el cual viene a ser el elemento esencial de toda actividad mental y de todas las conductas humanas; los actos de los individuos se derivan de un constante flujo de comunicación resumido en el esquema recepción-asimilación-respuesta de y ante los estímulos externos. Smirnov y Leontiev, psicólogos soviéticos, también dan importancia al aprendizaje dentro de su concepción de psicología: "la ciencia de los fenómenos psíquicos y de las funciones cerebrales", estudiando las leyes que rigen éstas y su desarrollo. Para ellos la "psicología pedagógica" en 1960 se dedicaba a estudiar "las leyes del aprendizaje en los niños... así como la formación de la personalidad en el proceso educativo"<sup>5</sup>

Pain definirá a la psicopedagogía como "...la técnica de la conducción del proceso psicológico del aprendizaje que provee al cumplimiento de los fines educativos".<sup>6</sup>

Señala esta autora los alcances de la psicopedagogía como campo de aplicación y cooperación interdisciplinaria: es la construcción de experiencias idóneas para que el

5. Smirnov, Leontiev. et. al. Psicología. P. 27.

6. Pain, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje

sujeto aprenda conductas no patológicas, en situaciones diseñadas a priori, y así pueda reemplazar las conductas desviadas que son objeto de atención terapéutica.<sup>7</sup>

En síntesis, el trabajo psicopedagógico consiste en derivar de las teorías del desarrollo cognoscitivo propuestas principalmente por Piaget los procedimientos y las experiencias de aprendizaje más adecuados para que el niño preescolar o en edad escolar desarrolle nuevas conductas, nuevas actitudes y nuevas destrezas. Tal es nuestra opinión.

#### 1.1.2 Aprendizaje.

El concepto de aprendizaje ha sido reiteradamente definido por los más distintos investigadores adscritos a diversas escuelas del pensamiento psicológico. Para empezar Piaget lo concebía como una función del desarrollo y las etapas de éste podían explicarlo, pero su interés lo virtió más que nada en el desarrollo como un proceso independiente, o bien como parte del proceso primario de aprendizaje.<sup>8</sup> Los conceptos derivados de la teoría piagetiana no fueron del todo sistematizados por su autor, pero investigadores posteriores realizan esa tarea y la aplican en la enseñanza y la terapia educativa de los individuos. Por ello Piaget no propone definiciones acabadas de aprendizaje y de problemas de aprendizaje.

Es consenso general entre los educadores que el aprendizaje no se da desde fuera de los individuos, sino por el contrario, a través de la participación activa de éstos en el mundo que le rodea. Ardila da quizá la definición más aceptable: "...aprendizaje es un cambio rela-

7. Paín, Sara, Idem. P. 12.

8. Maier, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. P. 96.

tivamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica"<sup>9</sup>

Para Hurlock, "el aprendizaje es el desarrollo que se produce por ejercicio y el esfuerzo por parte del individuo..."<sup>10</sup>

Los investigadores españoles Domínguez y Pérez se refieren al aprendizaje como "...un proceso en el que interviene la totalidad de los factores interiores y exteriores de la propia situación de aprender", y constituye "...un hecho básico de la vida, cuyo ámbito sobrepasa con mucho el del aprendizaje formativo para convertirse en una forma elemental de actividad y un fenómeno primario en la vida del hombre"<sup>11</sup>

Por su parte, la especialista mexicana Nieto reafirma la definición de Ardila y Hurlock señalando que aprendizaje es "...el cambio de conducta más o menos permanente que se produce como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación al medio"<sup>12</sup>

En esta última definición aparece el elemento "estimulación", que tiene que ver con "práctica" o "ejercicio", pero implica además una atención consciente y específica destinada a lograr cambios también muy específicos.

Antes de proseguir, es conveniente definir más ampliamente el concepto de estimulación y concretamente el de estimulación múltiple, pues a ambos se refiere este trabajo de tesis.

9. Ardila, Rubén. Op. Cit. P. 18.

10. Hurlock, Elizabeth. Desarrollo psicológico del niño. P. 28.

11. Domínguez, Jesús del R. y Pérez G. Jesús. Biología, Psicología y Sociología del niño preescolar. P. 55.

12. Nieto, R. Margarita. ¿Por qué hay niños que no aprenden? P. 99.

De acuerdo con los criterios institucionales que orientan la atención psicopedagógica en México de parte de la Secretaría de Educación Pública, la terapia de estimulación múltiple consiste en "...la activación de las funciones psíquicas que incurren en el aprendizaje, así como en lograr una unificación de manejo de criterios..."<sup>13</sup>

Por supuesto esta primera definición es bastante limitada desde un nivel de rigor conceptual, mas la idea que encierra el término "estimulación múltiple" puede ser entendida fácilmente si partimos de la definición que de estímulo y respuesta ofrece la psicología experimental contemporánea.

Según Ardila las conductas humanas pueden ser comprendidas observando los estímulos antecedentes, próximos y lejanos de ellas. Para él, "estímulo es un cambio de energía en el ambiente físico que actúa sobre el organismo y desencadena una respuesta..." La respuesta al estímulo sería "...una contracción muscular o una secreción glandular que puede conectarse en forma funcional con un estímulo antecedente"<sup>14</sup>

Añade que existen estímulos interiores y exteriores al organismo; los primeros son viscerales o corporales y pueden ser tan efectivos como los estímulos externos.

El término estimulación múltiple tiene su origen en esta concepción del proceso estímulo-respuesta, mismo que es la esencia del comportamiento humano y del aprendizaje.

13. Programa de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. SEP. P. 66.

14. Ardila, Rubén. Psicología del Aprendizaje. Pp. 19-20.

Como es bien sabido, dentro de la psicología moderna existe una corriente que dirige toda su atención al fenómeno estímulo-respuesta, que es la escuela "conductista" o "behaviorista", fundada por Skinner, la cual para fines de esta tesis se toma como punto de partida.

Independientemente de la polémica entre el conductismo y otras corrientes de la psicología como el psicoanálisis acerca de los alcances de aquél, y los conceptos de estímulo-respuesta en sí mismos son aceptados universalmente como un hecho objetivamente verificable por la experimentación.

El estímulo no es otra cosa que el condicionamiento que reciben permanentemente de la realidad que los rodea todos los seres vivos, y el aprendizaje que se da en la familia, en la escuela y en la sociedad en general tiene como modelo el condicionamiento operante; este provoca en el individuo respuestas a los estímulos recibidos, las cuales son determinadas por la "operación" o aplicación de refuerzos de parte de agentes externos o de factores internos.

El caso del "perro de Pavlov" y el de la crianza infantil por parte de los padres son muestras claras del mismo.

De lo anterior podemos deducir que el concepto de estimulación múltiple se refiere al proceso de condicionamiento operante que se realiza en la edad preescolar, cuyo objetivo es "...brindar al niño con alteraciones en su desarrollo una serie de experiencias de aprendizaje



que lo favorezcan en la superación de sus condiciones carenciales ...<sup>15</sup> específicamente en aquellas relacionadas con las funciones psíquicas que entrarán en juego dentro del aprendizaje escolarizado.

En efecto, la terapia de estimulación múltiple ejerce el condicionamiento operante a través de situaciones de aprendizaje donde las respuestas de los alumnos irán siendo reforzadas para crear en ellos una relación con estímulos previos que les permitan desarrollarse en tres grandes áreas:

- Área perceptivo-motriz
- Área afectivo-social y
- Área cognoscitiva.

Al enumerar en el capítulo III las actividades terapéuticas en estos tres grandes campos, el lector podrá entender mejor la gran conexión que existe entre ellas y el condicionamiento operante, el cual se finca en el concepto de estímulo-respuesta señalado anteriormente.

15. Programa de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.  
SEP. P. 23.

Luego entonces no se trata en el aprendizaje de la simple práctica, sino que es necesaria una práctica adecuada (una estimulación) a la modificación conductual que se persigue.

Otra especialista nacional, Ruiz Larraguivel resume las diversas definiciones en la siguiente: (aprendizaje es...)  
"...la transformación de esquemas que ...se realiza gracias a la incorporación de nuevos elementos a los esquemas" (...de los individuos estimulados), "...lo que implica una reconfiguración del esquema"<sup>16</sup> propio de cada uno de ellos.

La relación entre aprendizaje y conducta es vista por Piaget a partir de los conceptos de asimilación y acomodación: "la adaptación -dice- es un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación... se dice que un organismo está adaptado cuando puede conservar su estructura asimilando los alimentos conseguidos en el mundo exterior y al mismo tiempo acomodar esta estructura a las diversas particularidades de ese medio: la adaptación orgánica es un equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductiva y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia."<sup>17</sup>

Añade el autor suizo que "...lo propio de la infancia consiste precisamente en tener que encontrar este equilibrio mediante una serie de ejercicios o conducta sui generis, mediante una actividad estructuradora continua, partiendo de un estado de indiferenciación caótica entre sujeto y objeto ...el niño está obligado a acomodar sus órganos senso-motores o intelectuales a la realidad exterior,

16. Ruiz, L. Esthela. Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. Perfiles educativos # 2. P. 30.  
17. Piaget, Jean. Idem. Pp. 176-177.

a las particularidades de las cosas de las que tiene que aprender todo. Y esta continua acomodación... constituye una primera necesidad de acción... Al comienzo de la vida mental los objetos sólo tiene interés en la medida en que constituyen alimentos para la propia actividad..."<sup>18</sup>

En el párrafo anterior encontramos ni más ni menos que el fundamento teórico de toda terapia psicopedagógica: Piaget nos habla de "una serie de ejercicios o conducta sui generis, mediante una actividad estructuradora continua", lo cual viene a ser la característica esencial de todas las actividades y técnicas (procedimientos) que los terapeutas de estimulación psicopedagógica realizan conjuntamente con el grupo de atención preventiva. En el caso de México, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar se encargan precisamente de estructurar, programar y proporcionar los 'ejercicios', actividades conducidas por el terapeuta, precisamente dentro de las experiencias de aprendizaje significativo establecidas a priori y llevadas a cabo en las clases o sesiones terapéuticas grupales.

La acomodación de que nos habla Piaget líneas arriba no es otra cosa que los cambios de conducta y de actitudes que los niños van experimentando a lo largo del año escolar en estos Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. No hay que olvidar que la "continua acomodación" es una parte esencial de todo verdadero aprendizaje, de modo que el niño en su relación con sus compañeros de grupo y con el terapeuta en las sesiones cotidianas debe responder a los estímulos presentes en éstas para que su cambio (su

18. Piaget, Jean. *Ibid.* Pp. 166-177.

aprendizaje) sea efectivo y real; mientras el alumno no demuestre el cambio deseado por la experiencia de aprendizaje respectiva no se podrá hablar de un verdadero aprendizaje, si bien en ese caso la responsabilidad del conductor-terapeuta no puede ser aislada de la participación responsable que tengan los padres del niño en el hogar a través del cumplimiento de los programas de estimulación para realizar en casa diariamente.

En otros términos, siguiendo a Piaget: "...los conocimientos derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo: la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. Conocer un objeto, es por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que es prolongación directa de la acción."<sup>19</sup> Dicho de otro modo, cada individuo tiene ya desde la infancia una estructura mental que se va transformando a medida que crece y vive experiencias de los más diversos tipos, pues son estas experiencias las que le van a permitir (u obligar) a adecuar relativamente de modo permanente sus ideas, actitudes y conductas ante los más diversos estímulos, situaciones y personas.

El relativo fracaso de la pedagogía tradicional, según Piaget, se debe a que ésta, "...atribuía al niño una estructura mental idéntica a la del adulto, pero un funcionamiento diferente "...funcionalmente diferente del adulto en el sentido de que mientras el adulto tiene necesidad de una razón, un móvil para obrar, el niño sería capaz de obrar

sin motivo, ...de hacer cualquier trabajo simplemente porque se le exige en la escuela, pero sin que ese trabajo responda a ninguna necesidad propia del niño, de su vida de niño' ... sin embargo, en cuanto a la reacción funcional, el niño es idéntico al adulto... cuya acción regida por la ley del interés o la necesidad sólo alcanza su pleno rendimiento si se suscitan los móviles autónomos de esta actividad" Y genialmente ejemplifica: "...lo mismo que el renacuajo ya respira vero con órganos distintos de los de la rana, así el niño obra como el adulto, pero con una mentalidad cuya estructura varía según las etapas de desarrollo"<sup>20</sup>

Resumiendo, la posición de Piaget respecto al tipo de aprendizaje propio del sistema escolarizado es abiertamente crítica y saludable, pues apoya con sus logros y experiencia de científico riguroso y objetivo los planteamientos principales de las corrientes pedagógicas liberadoras del presente siglo, entre otras la escuela activa de A. S. Neil y de Decroly para citar dos de las más relevantes.

### 1.1.3 Problemas de Aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública en México ha fijado el siguiente criterio para evidenciar los problemas de aprendizaje en el niño preescolar. En un documento de planeación nacional señala: "si se define aprendizaje como el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño, se pueden distinguir dos tipos generales de dificultades de aprendizaje: 1. Aquéllas que aparecen en la propia escuela "...producidas por la aplicación de una didáctica inadecuada que puede no corresponder al nivel de

<sup>20</sup>. Piaget, Jean. *Idea*. P. 175.

la experiencia cotidiana del niño; y 2. ...aquéllas que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones superiores que intervienen en los procesos de aprendizaje."<sup>21</sup>

Es este segundo tipo de dificultades las que trata de prevenir, atender y subsanar el conjunto de Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar establecidos a lo largo de la República, si bien esas alteraciones van a ser diferenciadas y atacadas mediante la aplicación de criterios específicos para cada área de aprendizaje y estimulación.

En Argentina, Paín expresa una definición de problemas de aprendizaje basada en experiencias similares a las obtenidas por los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar en nuestro país: "... (perturbaciones en el aprendizaje...) son aquéllas que atentan contra la normalidad del proceso educativo, cualquiera que sea el nivel cognoscitivo del sujeto... cabe distinguir de los problemas de aprendizaje a aquéllas perturbaciones que se producen exclusivamente en el marco de la institución escolar... (son) el problema clínico que supone una desviación más o menos acentuada del cuadro normal y aceptable de expectativas que tiene la sociedad para con el sujeto que aprende."<sup>22</sup>

#### 1.1.4 El Juego.

Los fundamentos teóricos de las terapias psicopedagógicas se encuentran en la idea que Piaget tiene del juego: el juego tiene una importancia capital en el desarrollo del niño y las terapias lo emplean como un elemento clave: "... el juego, que es una de las actividades infantiles más

21. La educación Especial en México/D. Cuadernos SEP. P. 39.

22. Piaget, Jean. Idem. Pp. 178-180.

características, ha encontrado precisamente en las técnicas nuevas de educación de los niños nuevos usos una utilización de esta función en relación al conjunto de la vida mental y la adaptación intelectual."<sup>23</sup>

Para Piaget el juego es un medio por el cual el niño se desarrolla equilibradamente, es un "ejercicio preparatorio" donde la asimilación y la adaptación están en constante acción. Dice: "...el juego es una palanca del aprendizaje tan patente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o la ortografía, se ha visto a los niños apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables..."<sup>24</sup>

De esta manera, los juegos ejercitan al niño para desarrollar sus órganos y su conducta, no sólo a un nivel biológico o de destreza física, sino también psicológico, pues incorporan los conocimientos y las actitudes objeto del juego, a su propia actividad cotidiana a través de la inteligencia, misma que con el tiempo va unificando una síntesis viva de asimilación y acomodación al medio ambiente.

Piaget en 1950 reivindicaba así el juego y toda la dimensión "lúdica", la dimensión emocional y no racional del ser humano que manifiesta como juego en el niño y como creatividad en el adulto, es parte inseparable y quizá irreprimible de los hombres, en contraposición a la unilateralidad "racionalista" y represiva que le impone a éste la sociedad. La psicopedagogía puede entonces, por medio del juego en situaciones de aprendizaje, despertar y encauzar en los

23. Piaget, Jean. Idem. Pp. 178-180.

24. Piaget, Jean. Idem. Pp. 179-180.

niños la creatividad y subsanar las deficiencias de su propio aprendizaje.

#### 1.1.5 La Inteligencia.

La teoría elaborada por Piaget tiene un sustento de capital importancia en el estudio del desarrollo intelectual en el niño, mismo que el autor explica también por medio de los conceptos de asimilación y acomodación: "...La inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva.

Las acciones interiorizadas... en tanto que procesos de transformaciones, son las 'operaciones' lógicas y matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento... en todos sus niveles la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales -(en tránsito)- estructuras operatorias superiores", las que consisten "...en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo"<sup>25</sup>

Para Piaget la combinación entre asimilación y acomodación produce la actividad deductiva y la experimentación. Deducción y experimentación son las dos operaciones indisolubles de la razón, de la inteligencia, con las que nos enfrentamos permanentemente a los estímulos del mundo exterior. De allí que la inteligencia infantil necesita de algo más que la receptividad memorística para realizar su aprendizaje y los métodos pedagógicos que mejor pueden influir en ella son los que se apoyan en los intereses del niño.



"...Toda inteligencia implica una asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación. Por tanto todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés. El interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto dinámico de la asimilación..."<sup>26</sup>

Piaget concuerda con Dewey en que los intereses de las personas surgen cuando el yo se identifica con, o hace propia, una idea o un objeto donde halla un medio de expresión que alimenta algunas de sus actividades.

Aquí están ya los fundamentos de la "nueva escuela", de la educación activa y activadora cuyo modelo parcialmente al menos es aplicado en la atención preventiva de los Centros mencionados, uno de los cuales es el "escenario" de la presente investigación.

De acuerdo con las ideas expuestas tan claramente por el maestro simebrino, la pedagogía antigua concedía a la inteligencia sólo facultades receptoras y baraja memorística, mientras que hoy se le atribuye a la misma una verdadera actividad; algunos estudiosos sostienen que la inteligencia empieza por ser práctica o sensorio-motora para después interiorizarse poco a poco formándose el pensamiento racional propiamente dicho. El siguiente señalamiento de Piaget lo corrobora: "...la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre la asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos..."<sup>27</sup>

26. Piaget, Jean. Idem. Pp. 182-186.

27. Piaget, Jean. Idem. Pp. 181-182.

Existen para Piaget dos tipos de inteligencia: la práctica o sensomotora y la gnóstica o reflexiva; aquélla antecede a ésta en el desarrollo humano y es la que poseen los niños; éstos desarrollan su inteligencia sensomotora a través del dominio paulatino de los objetos que le rodean y organizan por medio de su acción todo un universo sólido y coherente.

La inteligencia sensomotora vendrá con los años a ser una subestructura o apoyo de la inteligencia conceptual o abstracta.

Los análisis de Piaget sobre razonamientos verbales dejan ver lo difícil que es conseguir antes de los 10-11 años el razonamiento formal.

De esta manera "...un niño que pertenece a una etapa determinada en lo que concierne a una cuestión particular de causalidad puede ser muy bien de una etapa más avanzada en lo referente a una cuestión próxima de causalidad... una conducta individual o una noción reciente no se generaliza de golpe, y cada problema implica dificultades propias."<sup>28</sup>

#### 1.1.6 Maduración.

Existen otros conceptos que son de fundamental importancia para la teoría y la práctica psicopedagógicas. Uno de ellos es el de maduración, y otro, el de desarrollo.

Según Maier, la maduración es el grado de diferenciación del sistema nervioso, e influye en la eficacia del aprendizaje junto con los factores siguientes: la experiencia de la interacción con el mundo físico y la transmisión social (el

cuidado y la educación con que se influye en la experiencia del individuo), así como el equilibrio o autorregulación de la adaptación cognoscitiva en el crecimiento mental hacia niveles de organización más complejos y estables.<sup>29</sup>

¿Qué factores producen la maduración? Para Hurlock, ésta depende del desarrollo neuronal y endócrino; hasta la edad adulta se logra establecer el control cortical, sobre todo en los lóbulos frontales, lo cual afecta el desarrollo emocional y por ende la eficacia y complejidad del aprendizaje, e indica que el nivel de maduración cerebral tiene límites al individuo, el cual no puede ir más allá de la capacidad que su grado de maduración le permite, aun si se practicasen intentos de aprendizaje. En realidad el aprendizaje y la adaptación están sujetos al nivel de maduración inherente a la etapa de desarrollo que atraviesa el organismo y si se pretende imponer al niño un aprendizaje excesivo para la maduración que en ese momento tiene, éste sufrirá un daño psicológico.

Añade Hurlock que "...la eficacia del aprendizaje depende de su correcto ajuste conforme al tiempo... La maduración intrínseca (del niño) es el despliegue de rasgos potencialmente presentes en el individuo y que son resultante de su dote hereditaria"<sup>30</sup>, y cita a Gessell, quien afirmó de la maduración: "este crecimiento intrínseco es un don de la naturaleza. Podemos guiarlo pero no podemos crearlo."<sup>31</sup>

29. Maier, Henry. Op. Cit. Pp. 101-102.

30. Hurlock, Elizabeth. Op. Cit. P. 29.

31. Hurlock, Elizabeth. Op. Cit. P. 29.

En cuanto al desarrollo psíquico del individuo Piaget señala que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta y lo compara con el crecimiento orgánico en su tendencia al equilibrio; el desarrollo del hombre sigue "regulaciones reflejas" a lo largo de los diferentes estadios de su evolución, la cual se dirige hacia su estabilidad; su desarrollo psíquico pasa por una secuencia regular que, en el niño se manifiesta como un estadio pre-operatorio, del cual pasará al operatorio.

La secuencia regular del desarrollo humano forma parte de "un proceso inherente, inalterable y evolutivo"<sup>32</sup>, una serie de fases y subfases diferenciadas. Las subfases diferenciadas dentro de cada fase fundamental de desarrollo son en realidad estadios del mismo.

#### 1.1.7

#### Desarrollo.

Las diversas fases y subfases del desarrollo psíquico son ciertamente "universales", en tanto que son observables en niños de las más diversas condiciones sociales y los más diversos ámbitos culturales y geográficos. Esta situación viene a facilitar, en primera instancia, el logro de objetivos pedagógicos inmediatos, como una mayor adecuación a los momentos y circunstancias específicas en que viven los menores; pero además conlleva una consecuencia más afortunada en términos de filosofía y antropología de la educación: los seres humanos más allá de credos, lenguas y fronteras son esencialmente semejantes entre sí y la diversidad de contenidos, orientaciones y métodos didácticos en la enseñanza infantil escolarizada pueden ser universalmente planeados, secuenciados y aplicados de un

modo similar y con resultados parecidos en cualquier país, región y ambiente socio-cultural.

Tres son las etapas que distingue Piaget en el desarrollo psíquico del ser humano:

1. La etapa sensoriomotriz, que en general va de los 0 a los 2 años de edad.
2. El periodo de preparación para el pensamiento conceptual, que transcurre de los 2 a los 11-12 años.
3. La fase del pensamiento cognoscitivo, misma que empieza entre los 11 y 12 años y que perdura en adelante.

La etapa sensoriomotriz.- En ésta el niño, a causa de la dependencia de su cuerpo como medio de autoexpresión y comunicación, se encuentra en un mundo práctico muy relacionado con sus necesidades físicas a satisfacer y busca por ello su experiencia sensorial inmediata. En esta fase el niño empieza a coordinar los actos o actividades motrices, mismas que alimentan su percepción o sensorpercepción tenemente.

Piaget posiblemente dió gran importancia a este primer periodo del desarrollo humano, pues a ellos dedicó su investigación más exhaustivamente y descubrió que durante el mismo juega un papel muy importante el uso de los reflejos, la repetición espontánea y lo que él llamó reacciones primarias, secundarias y terciarias circulares.

La fase preconceptual.- El niño entre los 2 y los 4 años parece estar en investigación permanente, tanto del medio que le rodea, objetos y personas, como de su mismo cuerpo y de las posibilidades que tiene de acción con él. En este periodo el juego ocupa un papel importantísimo y se convierte en el instrumento primario de adaptación, transformando su experiencia o serie de vivencias del mundo que le rodea en juego con gran rapidez. También en esta etapa el niño repite palabras y las vincula con los objetos o acciones que ha percibido, comenzando a desarrollar su lenguaje, para lo cual también lo va a ayudar un paulatino dominio de la fonación, adecuándola a su experiencia más cercana.

Entre los 2 y los 4 - 5 años el niño aprende a imitar a los otros de manera espontánea, desplazando la atención de sí mismo a otros y luego de vuelta a sí mismo, refinando su imitación para reproducir mejor la secuencia de acción del modelo, con lo cual se ve obligado a evaluar y reevaluar su percepción del medio externo. La falta o el grave retraso en el juego, en el lenguaje o en la conducta imitativa puede impedir al niño salir de su mundo autista inicial y lo hará menos sensible al influjo de su medio. El pensamiento y la razón en el niño de 2 años son totalmente egocéntricos y también sus conceptos de espacio y de relaciones espaciales son ordenadas por él mediante su experiencia subjetiva.

Entre los 4 y los 7 años el niño empieza a pensar intuitivamente; su frecuente contacto con otras personas le limita su egocentricidad y aumenta su participación social, si bien esta etapa sigue siendo preoperacional. Es el momento en que debe confrontar sus propias versiones subjetivas

y egocéntricas del mundo con el mundo real que le rodea; empieza a querer comportarse simultáneamente a sus mayores, con un conocimiento intuitivo que es el primer indicio real de cognición.

Ahora el niño lucha por encontrar un equilibrio más adecuado entre la asimilación y la acomodación.

Mantiene la idea preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo constituyen una sola cosa y que cree que todo lo que tiene actividad está dotado de vida, aunque al final de esta fase atribuya vida solamente a lo que tiene movimiento o que puede producir energía. El pensamiento intuitivo introduce una conciencia rudimentaria de las relaciones, pero relacionándolas con hechos concretos. En este nivel, el lenguaje permite reflexionar sobre un hecho para proyectarlo hacia el futuro. Además, el lenguaje continúa siendo vehículo de comunicación con el mismo, egocéntricamente. Por último el lenguaje es ya un medio de comunicación social en el sentido acomodativo.

La etapa cognitiva.- Ahora el niño logra percibir un hecho desde perspectivas diferentes y va adquiriendo conciencia de la reversibilidad o posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación. Alcanza un nuevo nivel de pensamiento, el pensamiento operacional, que le permite ordenar y relacionar su experiencia como un todo organizado, no pudiendo ejecutar operaciones mentales a menos que consiga percibir concretamente su lógica interna. La asimilación y la acomodación están en un "equilibrio móvil", con una nueva capacidad de considerar simultáneamente varios puntos de vista y de retornar cada

vez al estado original, lo que evidencia la existencia de progresos organizativos fundamentales.

En este punto de su desarrollo, el niño inventa sistemas de clasificaciones de cada objeto para usarlos él mismo, conceptualizando y clasificando cada objeto como parte de un sistema total mayor, de modo que jerarquiza los objetos a través de un encajamiento o clasificación en 'reticulados'. En este momento de la vida del niño, él relaciona fragmentos de conocimiento mediante una relación lógica, más que por su mera proximidad en la experiencia. De esta manera articula su concepción en dos sistemas distintos de ordenamiento. Su capacidad de ordenar experiencia y de tener conciencia de su mutua y real relación le permite crear una idea de certidumbre y explicar así sus experiencias o pensamientos en relación con otros. Aquí al niño le debe ser ofrecido un modelo concreto de ordenamiento, pues es incapaz de elegir.

La clasificación, la seriación y los ordenamientos jerárquicos tienen sistemas de referencia ahora unificados entre sí y en la escuela el niño las emplea constantemente. Las capacidades mentales para operaciones concretas se desarrollan de una en una, de lo más simple a lo común y con el tiempo a lo más remoto o complejo.

A medida que el niño va adaptándose al pensamiento operacional, puede concebir dos hipótesis en relación mutua, si bien no podrá comunicarlo con palabras o actos. La generalización y la diferenciación de experiencias como el fuego, el uso y el estudio van facilitando la conceptualización, enseñándolo a generalizar y a deducir a



partir de situaciones simples, lo cual le permitirá aumentar su objetividad en una área aunque en otras mantenga su pensamiento egocéntrico. Este desarrollo psíquico, de lo más simple y concreto a lo más complejo y abstracto aumentará entre los 9 y los 12 años, pero el objeto muestra de esta investigación se limita a los niños en edad preescolar, por lo cual no hablaremos de los últimos años de la fase cognitiva.<sup>33</sup>

#### 1.1.8 Características de la noción piagetiana de desarrollo.

Piaget concibe a la vida mental como una evolución hacia un punto de equilibrio que sería el espíritu adulto, en una progresiva equilibración.

Maier deduce que Piaget piensa el desarrollo psíquico del hombre a partir de las siguientes consideraciones teóricas:

1. Hay una continuidad absoluta en todos los procesos de desarrollo.
2. Este responde aun proceso continuo de generalizaciones y diferenciación.
3. Esta continuidad se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en fase anterior y se continúa en la siguiente.
4. Cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización (esquema). Las pautas anteriores de conducta son experimentadas como inferiores y se convierten en parte del nuevo nivel superior.

5. Las diferencias en la pauta de organización crean una jerarquía de experiencias y acciones.
6. Los individuos alcanzan diferentes niveles dentro de la jerarquía, aunque "...en el cerebro de cada individuo exista la posibilidad de todos estos desarrollos, si bien no todos se realizan"<sup>34</sup>

La concepción del desarrollo cognoscitivo del niño propuesta por Piaget ha influido notablemente en las ideas y las prácticas educativas y familiares de varios sectores de la sociedad actual, creándose una cierta conciencia u orientación general sobre la edad infantil y en especial sobre la preescolar. Furlock sin duda toma nota de la concepción de Piaget; el crecimiento, para ella, se refiere a cambios físicos, cuantitativos y uno de sus efectos es el crecimiento del cerebro, lo que permite al sujeto una mayor capacidad para aprender, recordar y razonar, ésto es para desarrollarse psíquicamente.

El desarrollo psíquico es un cambio cualitativo y no sólo cuantitativo, es una sucesión progresiva de cambios ordenados y coherentes que llevan al individuo hacia la madurez mental.

Maier sostiene que el concepto de desarrollo psíquico implica un cambio regulado en ritmo e intensidad que ha permitido conocer mejor los problemas del desarrollo humano y comprender las anomalías y patologías del mismo que se lloran a dar.

34. Maier, Henry. Op. Cit. Pp. 109-110.

1.1.9 Supuestos de Piaget que sirvieron de guía a sus investigaciones.

Para una mayor comprensión de la teoría piagetiana señalamos estos supuestos generales que a su juicio le observa Maier.

1. Su enfoque de la elaboración teórica combina la investigación empírica o experimental con la deducción lógica propia del psicoanálisis.
2. El orden del cosmos, es decir su creencia en un orden universal; sugiere una sola unidad de todas las cosas, la que vendría a explicar su idea de que muestras reducidas son sin embargo representativas del universo a estudiar.
3. La etiología o causalidad de la conducta humana, a la que no aborda ni explica, por considerar que desborda su carácter de investigador, a diferencia de Freud y el psicoanálisis, que buscan dar una respuesta a los actos humanos indagando sus causas.
4. Los valores humanos; al respecto Piaget sugiere que es posible explicar los valores básicos del hombre mediante un esquema evolutivo que siguen los individuos y que les antecede, ajustándose la evolución a un supuesto sistema de valores básicos. Piaget supone que los hombres, "automáticamente" quizás, alcanzan un sentido de solidaridad (un sentido de los valores humanos), tan pronto llegan a un cierto nivel de madurez.

5. El núcleo del funcionamiento humano lo constituye el desarrollo intelectual del hombre, y descansa en el supuesto de que la personalidad humana se desarrolla a partir de un complejo de funciones intelectuales y afectiva en interrelación mutua. Los procesos cognoscitivos, según él organizan e integran las funciones de la personalidad humana dándole una orientación al individuo.
6. El recién nacido, según Piaget, nace como un organismo biológico provisto de una serie de reflejos cuya estructura psicológica describe como una "consciencia proto-plasmática", con los impulsos filogenéticamente heredados de nutrición, de sentido del equilibrio y de independencia y adaptación respecto al ambiente.
7. El ambiente físico, social e ideacional en que nace el individuo es un reflejo de la socialización experimentada en su desarrollo cognoscitivo y sin el hombre ese ambiente no existiría.<sup>35</sup>

¿Cuál es el nexo entre la teoría piagetiana y la atención terapéutica preventiva? Una autora mexicana plantea en el siguiente párrafo una semblanza general de esa prevención que da respuesta a esta interrogante: "El lugar y el tiempo se encuentran en el jardín de niños, que es cuando las funciones de percepción se encuentran en su máximo desarrollo, y el aprendizaje en sí es una función del crecimiento, ya que entre los 3 y los 6 años de edad el niño se interesa por el funcionamiento natural de las cosas y situaciones que lo rodean y es cuando su coordinación neuromuscular florece,

así que de acuerdo a sus posibilidades individuales va a tratar de solucionarlas y a adaptarse a ellas. Es la maestra una constante observadora de dicho proceso, la que va a proporcionar una información precisa de los alcances realizados, y en caso contrario, someter al niño a diagnóstico. Cabe enfatizar que cuando las deficiencias se empiezan a esclarecer la terapia será más corta y efectiva, en cambio cuando éstas se han acentuado, el tratamiento será más largo y menos radical"<sup>36</sup>

36. Stavechanski, Ofelia. Problemas de aprendizaje en la escuela. Aquí estamos. Vol. 1 núm. 3. Nov-Dic. 1977. P. 8.

## CAPITULO II

### Antecedentes de la atención psicopedagógica en México.

#### 2.1 Datos históricos.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño comenzó a ser divulgada a nivel internacional poco después de la segunda guerra mundial, a sea entre 1945 y 1949, concretamente en este último año, cuando publicó su "Introducción a la epistemología genética".

En 1952 Piaget culmina su larga carrera académica en Europa con la cátedra en la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona (Universidad de París); a partir de ese momento los resultados de sus investigaciones realizadas anteriormente en las universidades de Neuchâtel, Ginebra y Lausana son difundidos con amplitud en los ámbitos de las ciencias humanas -psicología, psiquiatría y pedagogía- y en el de las disciplinas filosóficas.

Esta divulgación permite comprender las cinco etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano como una clave del conocimiento del mismo y va a originar en pocos años que se planteen diversidad de aplicaciones pedagógicas a sus principios y resultados; estas aplicaciones no se limitarán con el tiempo al nivel de educación preescolar, sino que abarcarán también la escuela primaria y el área de educación especial.

En México los aportes psicopedagógicos de Piaget se darán en estos tres campos: educación preescolar, educación primaria y educación especial.

Por tratar esta tesis de una terapia psicopedagógica a nivel preescolar, no nos referiremos a esos otros niveles educativos.

El proporcionar la ayuda profesional que muchos niños requerían en atención psicopedagógica fue la meta por la cual un grupo de maestros de jardín de niños se especializó en esa área e investigó mayor información acerca de problemas observados en lenguaje y en la conducta general de los educandos preescolares.

El primer Centro de Atención Psicopedagógica a nivel preescolar de la República Mexicana fue establecido en 1965 con el nombre de "Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía de Educación Preescolar". Atendió desde sus primeros años a niños en edad preescolar; según una de sus fundadoras, la Profra. Laura Rotter Hernández -Jefe del Departamento coordinador de los CAPEP- (1981), una de las causas principales de su creación fue la necesidad sentida por miles de niños en el país de ser comprendidos en su situación de desventaja y de recibir la ayuda profesional específica que les permitiese superar sus deficiencias de aprendizaje.<sup>1</sup> Atendiendo a 35,000 menores de 1965 a 1980.

En el primer Centro de Atención Psicopedagógica se empezó a atender a los pequeños separados de su grupo escolar, y sin tener aún un lugar adecuado para esta labor de apoyo; los primeros terapeutas, no obstante, hicieron su trabajo con entusiasmo y creatividad, en un espacio reducido ubicado en el patio de las oficinas centrales de la SEP, en México, D.F., con grupos que presentaban carencias de lenguaje y de aprendizaje en general y que estaban formados por pocos alumnos. Algunos de los primeros alumnos fueron dados de alta tras un periodo corto de estimulación, en la medida en que iban resolviendo sus problemas de aprendizaje.

Como los resultados del antecesor de los actuales CAPEP (el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía) fueron benéficos, el número de niños atendidos creció rápidamente y se le asignó un espacio exclusivo en instalaciones idóneas en Coyocacán, D.F., a la vez que se empezó a extender la creación de Centros similares en diversos Estados de la República.

Estos Centros de Atención Psicopedagógica en los Estados crecieron en los últimos 20 años y dependen en cuanto a su administración del departamento de educación preescolar de la Dirección General de ese ramo, y en cuanto a su normatividad operativa, del Departamento de Psicología y Psicopedagogía adscrito a la misma Dirección General.

Uno de estos Centros en Provincia es el CAPEP No. 1 de Morelia, Mich., al cual le ha sido asignada como a los demás Centros la función primordial de "prevenir en etapas tempranas del desarrollo los posibles problemas o alteraciones que en el futuro pudiesen afectar a los niños en edad preescolar"<sup>2</sup>

Los objetivos específicos de los CAPEP y de su antecesor, el Laboratorio mencionado, son:

1. Dar atención oportuna a niños preescolares que presenten problemas de ajuste al ambiente escolar, familiar y social, alteración de conducta, dificultades en el aprendizaje y problemas lingüísticos o de comunicación en general.
2. Contribuir a la prevención de tales problemas, dando orientaciones específicas a padres y educadores.



3. Conocer a través de investigaciones las características psicológicas y peculiaridades del desarrollo del niño preescolar mexicano, con miras a conocerlo mejor y a aplicar teorías consecuentes.
4. Dar orientaciones a educadores sobre el uso de algunas técnicas de exploración y terapéutica educativa, compatibles con su preparación y funciones, para hacer más eficiente su labor.
5. Colaborar con la Dirección General (de educación preescolar...) en la planeación de actividades y programas que requieran de estas disciplinas: psicología infantil y psicopedagogía<sup>3</sup>

En los Estados donde se ha realizado ya la descentralización de la Secretaría de Educación Pública, como es el caso de Michoacán, el funcionamiento administrativo de los CAPEP es coordinado por el Departamento de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Estatal, pero en el campo normativo se siguen recibiendo las orientaciones y lineamientos del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de la SEP a nivel nacional. Ello es así, debido a que en dichas entidades no existe todavía el personal suficiente para determinar esta normatividad.

Las actividades de los Centros CAPEP recibieron una normatividad pedagógica al elaborarse el "Programa de Atención Compensatoria", primero en su género. El término "Atención Compensatoria" fue elegido por las autoridades educativas para nombrar las acciones de reforzamiento y apoyo especializado a niños con deficiencias o "descompensaciones" en su desarrollo psicobiológico que requieren precisamente una atención que "compense" dichas insuficiencias.

El sustento teórico y teórico-práctico fundamental del laboratorio inicial antecesor de los CAPEP y de éstos en la actualidad lo fue y lo es la teoría psicogenética de Piaget, debido a que las deficiencias observadas por los primeros especialistas en psicopedagogía del niño preescolar se relacionaban con el insuficiente desarrollo respecto a las etapas planteadas por este autor.

Dichas carencias son producto muchas veces de la falta de una estimulación acorde a la edad cronológica de los pequeños, lo que limita su capacidad intelectual. El grado de capacidad intelectual de los niños con problemas se evalúa a través de diversas pruebas que se les aplican a éstos, tanto en lenguaje como en las áreas perceptivo-motriz, afectivo-social y cognoscitiva.

En 1971, gracias a los resultados exitosos del primer Centro mencionado se crearon otros más semejantes en el interior de la República, siendo los primeros los de Mérida, Yuc., La Paz, B.C.S. y Cd. Satélite, Edo. de México. Estas localidades fueron seleccionadas en un intento por extender sus servicios a puntos extremos de la geografía nacional de una manera todavía piloto o experimental. En el término de 10 años (1971-1981) se fundaron 37 CAPEP en casi todas las entidades de la República; uno de ellos es el CAPEP No. 1 de Morelia, Mich., donde se realizó el presente trabajo.

## 2.2 Acerca del programa general de la atención CAPEP.

"El Programa de Atención Compensatoria" tendía a favorecer el desarrollo armónico de los preescolares, y fue reformulado en 1983, bajo el nombre de "Programa de Atención Preventiva". El

entonces Jefe del Departamento de Psicología y Psicopedagogía, Profr. Salvador Valdéz Cárdenas, cuizo de esta forma consolidar un sistema nacional de educación preventiva y de detección de alteraciones en el desarrollo del niño preescolar.<sup>4</sup>

Después, en 1987, el Programa fue designado "Programa de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar", concordando más con el tipo de atención que se imparte en estos Centros.

Sus objetivos y funciones no fueron modificados, para contribuir en "...promover el desarrollo integral de los educandos de los jardines de niños oficiales que por diversas causas muestran signos de inmadurez o alteraciones leves en el desarrollo, que se traducen en problemas de lenguaje, conducta, aprendizaje, y los sitúan en condiciones de desventaja respecto al resto de su grupo. Por tanto la Atención Psicopedagógica es un Programa de apoyo psicológico y preventivo al sistema regular de educación preescolar"<sup>5</sup>

### 2.3 Particularidades de la atención CAPEP.

Esta formación armónica del individuo de la que hablan los documentos fundamentales de los CAPEP se alcanza gracias a la siguiente secuencia de acción:

La primera tarea a que se dedica el CAPEP es recibir a los niños provenientes de los jardines oficiales de la localidad para su evaluación psicopedagógica y su asignación o canalización al grupo de terapia que corresponde al área o áreas donde presentan mayores deficiencias.

4. Programa de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

SEP. P. 1

5. Idem. P. 11

En cada grupo de estimulación, la terapeuta respectiva elaborará, con base en los resultados de los estudios practicados a cada niño, un plan de tratamiento orientado específicamente a estimular a lo largo del año escolar las áreas del desarrollo en que el menor presenta más problemas.

Estas áreas del desarrollo infantil son, de acuerdo con la teoría de Piaget, tres:

La perceptivo-motriz, la afectivo-social y la co-noscitiva.

Existe otra área de desarrollo, la del lenguaje, que queda comprendida en las anteriores.

Lógicamente los planes de tratamiento a seguir con cada niño son en parte diferentes, pero tienen en común implicaciones diversas:

- a) La maestra del grupo de terapia identificará rápidamente las características psicológicas de sus alumnos y las peculiaridades de su grado de desarrollo para poder así aplicar las técnicas de estimulación pertinentes.
- b) El trabajo de la terapeuta se realiza en parte conjuntamente con los padres o tutores de cada niño, pues sin la cooperación de éstos en casa, la estimulación programada en clase no puede tener cabal éxito.

La cooperación terapeuta-padres es indispensable debido a que por medio de ella se pueden solventar factores y circunstancias, emociones y vivencias, que afecten al niño y le produzcan problemas permanentes o transitorios, acentuados o leves, que de

alguna forma afectarán su vida personal, familiar y a veces la de su comunidad.<sup>6</sup>

La creación de los CAPEP responde entonces a una sentida necesidad social, la que si bien ha existido siempre, en la presente situación de crisis económica, social y de valores, se agrava, aumentando el deterioro moral y psíquico de los menores.

#### 2.4 Parámetros de aceptación.

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar atienden una población bajo los siguientes parámetros:

Una característica general de los niños enviados a estos Centros es su inmadurez psicobiológica\*, la cual puede ser producida por una diversidad de factores sociales, familiares, psíquicos y físicos. A continuación detallamos estos parámetros:

- a) Un rendimiento intelectual de deficiencia mental superficial, de subnormalidad o de normalidad con insuficiencias en su desarrollo. El rendimiento intelectual de los niños es obtenido mediante la aplicación del test de Terman Merrill y el de WPPSI, los cuales nos dan la pauta a seguir en el tratamiento; se añaden los datos derivados de una exploración lingüística, la cual nos dará el nivel de comprensión, articulación y memoria de cada menor; en algunos casos será necesario además realizar una valoración motora para conocer el nivel de integración de su esquema corporal, su equilibrio, su lateralidad, su respiración, su motricidad fina,

6. Interlapsy # 1. SEP. P. 4.

\* El término "inmadurez psicobiológica" puede ser definido con base en la conceptualización que hace Hurlock en la página 24 del capítulo I de esta tesis.

su toxicidad, su motricidad facial, su organización espacial y sus estructuras rítmicas.

- b) Una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones en la conducta. Esta situación de desventaja cognoscitiva también la podemos detectar mediante los resultados de los test señalados anteriormente.
- c) Foca iniciativa en las actividades. Este falla es observable, en primer lugar en el trabajo de grupo regular del Jardín de Niños, y después será confirmada a través de los comentarios que hacen las madres y/o padres de los menores al ser entrevistados por el equipo de diagnóstico del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Pre-escolar, con respecto a lo que hacen los niños en el hogar.
- d) Dependencia, inseguridad y labilidad emocional, así como baja tolerancia a la frustración y dificultad en la adaptación a su medio. Las conductas mencionadas pueden ser pasajeras o no, y ello se conocerá según sea la situación en el hogar o en la misma escuela, ya sea de transición, o que pueda volverse permanente y obstaculice entonces el aprendizaje. La información sobre estas anomalías las obtiene el terapeuta mediante la conversación dirigida con los padres del pequeño en cuestión.

Estas anomalías o insuficiencias en el desarrollo afectivo de los niños de nuevo ingreso son fácilmente observables y verificables por la terapeuta a través del tipo de relación que el menor tiene con la madre al momento que ésta se retira y él debe incorporarse al grupo de terapia el primer día o los primeros días de clase.

Las tres fallas están muy relacionadas entre sí: un niño demasiado dependiente se muestra por lo general inseguro para realizar las actividades de clase y fácilmente llora y hace berrinches, a la vez que se irrita y siente a disgusto con sus compañeros y con las actividades que le cuesta trabajo realizar. No se necesita una metodología muy elaborada para detectar las deficiencias emocionales mencionadas en el párrafo anterior.

- e) Alteraciones en el área cognoscitiva, como: atención dispersa; fallas en la memoria visual y auditiva; confusión en noción temporo-espacial; integración pobre del esquema corporal; bajo nivel de comprensión; inmadurez perceptual; inmadurez visomotora; capacidad escasa de juicio y razonamiento. Dichas alteraciones, al igual que las mencionadas en el inciso a), se pueden conocer mediante la aplicación de los test allí enumerados.
  
- f) Alteraciones e incoordinación en el área motora. Todos los niños que tienen entre cuatro y seis años de edad (edad preescolar) y que presentan una o varias de estas desventajas son canalizados y admitidos en los CUREP, siempre que no presenten trastornos psiquiátricos severos, ni requieran tratamiento de educación especial o de rehabilitación física. Las formas mediante las cuales se detecta el conjunto de deficiencias admisibles para CUREP son la observación directa en clase o cuando realiza alguna actividad espontáneamente o de manera dirigida; en caso necesario también se recurre a una valoración motora específica.<sup>7</sup>

## 2.5 Características generales de la población beneficiaria de los servicios de los CAPEP.

Las características mencionadas anteriormente nos hablan del perfil psico-biológico de los educandos que asisten a los CAPEP, pero también es necesario conocer en líneas generales la ubicación socio-económica-cultural de las familias de donde provienen éstos, tomando como punto de referencia la población del CAPEP No. 1 de Morelia, Mich.

Es sabido que la familia desempeña una función de micro-institución social y en su micro-universo representa la realidad global de la sociedad a que pertenece. De allí que no podamos dejar de relacionar la situación desventajosa de los alumnos de CAPEP con la realidad externa a ellos y a su núcleo familiar; los factores económicos, educativos, demográficos, ideológicos y sociales en general intervienen, en efecto, determinadamente en el origen de los trastornos infantiles de conducta y aprendizaje.

Por supuesto los indicadores "externos al menor" los enumeramos basándonos en la experiencia empírica que hemos tenido en los últimos cuatro años de trabajo terapéutico, pero no creemos que un estudio detallado de estos indicadores pudiese llevar a conclusiones diferentes de las aquí mencionadas.

### Origen Geográfico.

La mayor parte de los padres de niños alumnos del CAPEP, de acuerdo con un análisis cuantitativo efectuado en Morelia, Mich., son originarios de comunidades rurales o semirurales, entendiéndose



como comunidad rural aldeas o rancherías con menos de diez mil habitantes. Comunidad semi-rural serían aquéllos pueblos con una población de entre diez mil y cien mil habitantes.

#### Nivel educativo y perfil ideológico y cultural.

Este origen rural y semi-rural lógicamente determina que en gran mayoría, los padres de los alumnos del CATEP No. 1 de Morelia no hayan podido estudiar más allá del tercero o cuarto grado de primaria; consecuentemente su desarrollo personal y su mentalidad ante la vida y ante sus deberes de padres no siempre es muy propicia para que asuman con sus hijos la responsabilidad social, afectiva y humana que en general conlleva su paternidad.

Culturalmente las familias de los menores en terapia CATEP están muy expuestas a la televisión y a la radio comerciales. Asimismo su proveniencia rural las lleva a integrarse con dificultad a la vida urbana, que se encuentra en proceso acelerado de crecimiento y modernización física y cultural. La ciudad de Morelia tiene en la actualidad una población cercana al millón de habitantes, lo cual puede dar una idea de la urbanización acelerada que se presenta en ella. La asimilación de las personas de origen rural a la sociedad moreliana la van a lograr relativamente a través de la asimilación de los mensajes de la televisión y la radio comercial.

Sin tener aún datos estadísticos confiables sobre la densidad y la clasificación socio-demográfica de la capital michoacana (según el censo de 1980 ésta tenía apenas 700,000 habitantes), no obstante, nuestra experiencia de trabajo en Morelia nos permite afirmar que más del 70% de las familias jóvenes de la

Ciudad presentan rasgos similares de origen geográfico y de nivel socio-educativo-cultural a los observados en la población beneficiaria de CAPPEP.

Una minoría de las familias pertenecientes a ésta son, sin embargo de origen urbano y forman parte de una clase media en crecimiento, muchas de estas familias no solamente tienen un nivel de ingresos aceptables sino un nivel educativo medio y medio superior, lo cual les facilita (al menos en teoría), estimular a sus hijos con mayor intensidad en cuanto a información general y a desarrollo personal se refiere.

Sin embargo, lo anterior no necesariamente significa que estos padres asuman cabalmente sus responsabilidades, como es también muy cierto que muchas familias con ingresos reducidos y bajos niveles de escolarización, no obstante, pueden atender a sus hijos con su entrega y dedicación.

## 2.6 Estructura Administrativa de un CAPPEP.

Los Centros de Atención Psicoeducativa de Educación Preescolar tienen una estructura interna que comprende dos grandes áreas:

- 1) La correspondiente a detección y prevención de niños con problemas.
- 2) El área de atención psicopedagógica. Ambas áreas son interdependientes entre sí, pero trabajan coordinadamente con criterios establecidos con anterioridad por la SEP a nivel nacional.

La dirección del Centro se encarga de conjuntar ambas labores con base en estos lineamientos nacionales y de mejorar la prestación de los servicios que otorga el CAPEP. Por un reducido personal meramente administrativo (secretarías) y otro de intendencia, como ocurre en todo tipo de dependencias públicas.

El CAPEP No. 1 de Morelia, Mich., no cuenta en la actualidad con el área de detección y prevención, ya que las educadoras de los jardines de niños pertenecientes a la jurisdicción de este Centro reciben cada año escolar una serie de sesiones de orientación para que sean ellas mismas quienes detecten y canalicen en sus respectivos planteles a los niños con problemas de conducta y de aprendizaje.

Actualmente el CAPEP No. 1 tiene veintinueve trabajadores divididos de la siguiente manera:

Personal psicopedagógico u operativo (12 terapeutas y 3 psicólogos)	15
Personal técnico (4 médicos y 3 trabajadoras sociales)	7
Personal administrativo	5
Personal de intendencia	4
	<hr/>
	29

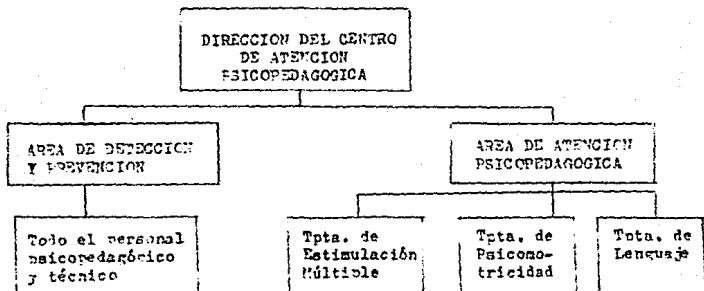
El personal operativo está formado, en cuanto a terapeutas se refiere, por educadoras capacitadas para desarrollar la labor terapéutica y por maestras especializadas en esta rama. Además de ellas el personal médico consta de un psiquiatra,

un neurólogo, un pediatra y un fisiatra y todos ellos trabajan tanto en la fase de recepción y diagnóstico de los niños canalizados al Centro como en la colaboración de diseño de planes de tratamiento a aplicar por las teraputas y en cuanto al servicio médico que requiere el mismo tratamiento psiconeurológico. Por su parte los psicólogos no solamente atienden a los alumnos que lo requieren sino en caso necesario a las familias de éstos o por lo menos a sus padres, si es que la atención de ellos es necesaria para el mejor cumplimiento de los objetivos terapéuticos del Centro.

Cabe señalar que no todos los teraputas son de estimulación múltiple, sino que además de éstos existen teraputas dedicados exclusivamente al lenguaje y teraputas cuyo campo específico es la psicomotricidad. La terapia de estimulación múltiple ciertamente incluye aspecto de lenguaje y de psicomotricidad, pero a nivel más general. No todos los niños con carencias en alguna de las áreas del desarrollo humano forzosamente están en grupos de terapia de estimulación múltiple. Como su nombre lo dice, la terapia de estimulación múltiple proporciona una estimulación en las tres áreas mencionadas, según la idea de diversos teóricos del desarrollo infantil, pero si las carencias en lenguaje o en psicomotricidad rebasan por su profundidad o extensión los parámetros de relativa 'normalidad' contemplada para grupos de estimulación múltiple, entonces esos niños deberán recibir la atención más especializada y específica de los teraputas de lenguaje o de psicomotricidad.

ESTRUCTURA ORGANICA DEL CENTRO DE  
ATENCIÓN PSICOPEDAGOGICA  
DE EDUCACION PREESCOLAR

"Para coordinar las actividades de los diversos especialistas, encaminadas a la realización eficaz de los propósitos establecidos por el Centro de Atención Psicopedagógica, se presenta la siguiente organización:<sup>8</sup>



### CAPITULO III

#### La terapia de estimulación múltiple.

Toda actividad humana se caracteriza, al menos por dos tipos de cualidades y recursos: unas son las características y procedimientos específicos del oficio, profesión o trabajo en cuestión, a los que se les puede denominar el instrumental técnico, propio de cada actividad humana.

Pero además del carácter "técnico", especializado de cada ámbito profesional y laboral, existen las implicaciones y consecuencias que genéricamente podríamos llamar el "factor social" o político e ideológico en que las diversas actividades humanas se insertan y desenvuelven.

En el caso de las terapias psicopedagógicas, en general, y de estimulación múltiple en particular, los dos aspectos o facetas mencionados coinciden de un modo afortunado en el objetivo general de toda verdadera educación, que podríamos enunciar así: promover y activar el desarrollo individual y colectivo del hombre a partir de su mejoramiento biológico, psicológico y social, mismo que podríamos englobar como desarrollo humano, espiritual y material.

Esta definición de lo que a nuestro modo de ver es el fin último y principal de una genuina pedagogía, la asumimos no solamente con base en el caudal de conocimientos aprendidos en esta ENEP-Aragón, sino con la conciencia viva que cuatro años de trabajo en terapia de estimulación múltiple nos han dejado.

Los procedimientos de estimulación múltiple no solamente plantean formas concretas de crear seres humanos menos "traumados", menos doloridos y golpeados en su vitalidad de lo que las generaciones adultas lo hemos sido; ayudar a los niños a que por sí mismos

abotonen y desabotonen la ropa; se abrochen y desabrochen los zapatos; ayudarlos a que tengan un correcto "esquema" de sus propios cuerpos; a que distingan lo grande de lo pequeño; el lado izquierdo del lado derecho; ayudarlos a que se liberen de su "miedo a la escuela"; de su agresividad malsana; a que se socialicen correctamente, en el sentido de los valores humanos más preciados; todas estas técnicas y actividades terapéuticas que vamos a detallar a continuación no son datos escogidos al azar o producto de caprichos teóricos, sino que corresponden a toda una visión del mundo, a una filosofía de la educación plenamente humanista y por tanto, democrática que al proponer medios y procedimientos concretos para aliviar la desadaptación y el bloqueo mental de los niños con problemas de aprendizaje, está proponiendo de hecho un nuevo tipo de convivencia social y política basada en la diversidad humana y cultural, en la tolerancia y el respeto a todas las libertades auténticas.

Solamente con esta visión de conjunto podemos valorar cabalmente la utilidad no sólo teórica, no sólo técnico-pedagógica, sino sobre todo humana.

Los objetivos de la terapia de estimulación múltiple pueden ser logrados a través de la realización de actividades o acciones de contenido psicopedagógico por parte de los miembros del grupo preescolar. En tanto que acciones tendientes a un fin, las actividades de terapia son procedimientos, ésto es, técnicas, pero en esta tesis se ha preferido referirse a ellas como actividades o acciones terapéuticas y no como técnicas, pues la técnica o procedimiento vendría a ser, la forma como se está enseñando a los alumnos para que ejecuten dichas tareas y no las tareas o actividades en sí mismas, si bien en la conducción de éstas va implícita esa técnica o técnicas.

Más dado el relativamente poco tiempo que tiene de existir la psicopedagogía como área del pensamiento científico, aún no se encuentra del todo sistematizado el conocimiento de las diversas modalidades que la conducción de grupos de terapia psicopedagógica puede ofrecer.

### 3.1 En el área perceptivo-motriz.

Objetivo General.- Promover en los alumnos el desarrollo armónico de su coordinación muscular, que le permita adquirir habilidades y destrezas propias del funcionamiento de la actividad nerviosa superior.

Este campo de desarrollo infantil es básico para la vida adulta futura del individuo, ya que todo comportamiento humano se realiza sobre una base motora, es decir de movimientos corporales. En efecto, los descubrimientos de la psicología y la pedagogía señalan que de la simple captación de los estímulos ambientales mediante los órganos de los sentidos parten los futuros aprendizajes.<sup>1</sup>

"A medida que se presentan los procesos madurativos, el niño recibe información mediante los canales sensorceptivos de que está dotado,"<sup>2</sup> (es decir, a través de los cinco sentidos).

A través de las experiencias que el niño vive se enfrenta a nuevos aprendizajes ante la diversidad de estímulos que observa, discrimina, identifica y asocia dificultándosele aún codificar y decodificar lo que por medio de sus órganos sensoriales recibe.

1. Programa de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, SEP.  
P. 83.  
2. Idem. P. 84.



"Consideramos que la estimulación perceptual es un valioso auxiliar para incrementar el funcionamiento de la actividad nerviosa superior, ya que la percepción no sólo es una mera recepción sino una operación esencialmente activa que a la vez analiza y sintetiza, dando lugar al proceso de aprendizaje"<sup>3</sup>

Las sensopercepciones de los niños que atienden en los CAPEP se "encuentran mal estructuradas, difusas, indiferenciadas, incompletas, disminuidas, etc."<sup>4</sup> El apoyo que se brinda en estos Centros permite proporcionar una estimulación integral acorde a las características del niño preescolar.

Los problemas principales que se presentan en el área perceptivo-motriz son:

- a) Torpeza motora gruesa: choque con objetos, falta de relación cuerpo-objeto, falta de fuerza general, de agilidad y coordinación de grandes músculos.
- b) Torpeza motora fina: dificultad en ensartar, dificultad en colorear, falta de coordinación visomotora.
- c) Falta de equilibrio corporal.
- d) Deficiente esquema corporal.
- e) Falla en sus relaciones espaciales.
- f) Confusión en su percepción de lateralidad.

3. Idem. P. 86.

4. Idem. Pp. 91-92.

Objetivos Específicos del Área Percetivo Motriz.

- a) Que el alumno se caracterice en el dominio de su equilibrio y ubicación en el espacio que le rodea.
- b) Desarrollar en el niño preescolar sus habilidades visomotoras (ojo-mano) que harán posible posteriormente la adquisición del proceso de la lecto-escritura al estar en la escuela primaria.
- c) Que los niños adquieran a través del desarrollo de su equilibrio corporal, seguridad en su relación con el medio que les rodea.
- d) Que los educandos identifiquen las partes de su cuerpo y sus funciones.
- e) Que los alumnos discriminen la ubicación de los objetos en el espacio.
- f) Que los niños correlacionen la simetría de sus cuerpos y conozcan qué partes de su cuerpo corresponden a cada lado.

Actividades de terapia motora:

- a) Para torpeza motora gruesa:

. Gatear hacia un punto determinado, ya sea al aire libre o en el salón de clases.

- . Caminar lento, rápido, de frente, de espaldas, de lado.
- . Caminar sobre los talones o sobre las puntas de pies.
- . Caminar con pies cruzados.
- . Correr de frente, de espaldas, de lado.
- . Correr y detenerse sobre un pié súbitamente.
- . Correr entre obstáculos.
- . Brincar sobre dos pies, cinco o seis veces consecutivas.
- . Brincar sobre dos pies, tres o cuatro veces sucesivas y agacharse.
- . Brincar cinco o más veces dando vueltas y caer sobre sí mismo.
- . Bailar al compás de música que escuche en un aparato o por los instrumentos musicales que se tienen en el salón.
- . Rodarse de un extremo a otro señalado, ya sea en el salón o al aire libre.
- . Reptar coordinando los movimientos de brazos y piernas de un extremo a otro del salón, o al aire libre.

b) Para torques rotora fina:

- . Recorer durante cinco minutos aproximadamente, botones del piso usando solamente los dedos y colocarlos en un recipiente.
- . Rasrar en tiras varias hojas de periódico con los dedos de la mano.
- . Abotonar y desabotonar prendas de vestir por lo menos dos veces al día.
- . Anarrar y desanarrar las agujetas de sus zapatos y de otros zapatos más, diariamente.
- . Doblar hojas de papel en partes iguales hasta que éstas sean semejantes en su tamaño al modelo presentado por la terapeuta.
- . Pintar con los dedos sobre papel de aproximadamente 70 cm.
- . Modelar masa o plastilina con los dedos.

Estas actividades se emplean también para desarrollar la coordinación ojo-mano.

N.B. Estas actividades no necesariamente siguen la secuencia en que se les menciona, pues su aplicación en el grupo variará de acuerdo a las necesidades específicas de cada niño y del momento del tratamiento en que se encuentre el mismo.

c) Para la falta de equilibrio corporal.

- . Correr y detenerse instantáneamente al dar la terapeuta una señal.
- . Hacer juegos como: "las estatuas de marfil", "Soy cojo de un pie", "Pilitos de oro".
- . Caminar sobre una tabla al nivel del piso y poco a poco éste será aumentado su nivel cada diez centímetros.
- . Pasar sobre la barra de equilibrio sin sujetarse a nada.
- . Jugar al "gallo gallina".
- . Imitar posiciones estáticas durante diez segundos, observando cómo lo realiza la terapeuta.
- . Con ojos vendados y a una indicación, realizar posiciones estáticas durante diez segundos.

d) Para un deficiente esquema corporal.

- . Tocarse diferentes partes de su cuerpo y del cuerpo de sus compañeros, como por ejemplo la cabeza, los hombros, los codos, las rodillas, el estómago, las piernas, los pies, la cara, la espalda y las manos.
- . Golpear con diferentes partes del cuerpo una pelota.

- . Identificar en una lámina las partes del cuerpo humano.
  - . Con base en el trazo de la silueta de cada niño que hace la terapeuta sobre una cartulina en el piso, éste posteriormente le dibujará los rasgos corporales que faltan para terminar la viñeta de sí mismo.
  - . Cada niño dibuja lo que más fue de su agrado al final de las sesiones de cada día.
  - . Armar dos o tres veces a la semana rompecabezas de figuras humanas.
  - . Buscar diariamente en revistas figuras humanas grandes, recortar y pegar en hojas de papel.
  - . Decir cuáles son las funciones de las partes del cuerpo.
- e) Para fallar en sus relaciones espaciales.
- . Jugar en el charcoadero con aros, pelotas, cuerdas y envases de plástico, por lo menos una vez a la semana.
  - . Rodarse diariamente como tronco de un extremo a otro del salón.
  - . Jugar una vez a la semana a "la gallinita ciega" (localizar el lugar de las cosas con los ojos vendados).
  - . Señalar los puntos de ubicación en el espacio, diariamente y casi a cada momento.

- . Caminar diariamente hacia un punto determinado del salón, señalando izquierda y derecha.
- . Hacer trazos con los brazos en el aire y luego pasarlos a una hoja de papel.

f) Para confusión en lateralidad.

- . Caminar alrededor del salón sobre el costado derecho y luego sobre el costado izquierdo.
- . Brincar sobre el pie derecho de un extremo a otro del salón.
- . Brincar sobre el pie izquierdo de un extremo a otro del salón.
- . Localizar en dibujos hechos ex-profeso el lado derecho y el lado izquierdo de las figuras de esos dibujos.
- . Identificar el lado derecho y el lado izquierdo de su cuerpo.
- . Identificar dos veces por semana en láminas el rumbo o camino que deben seguir figuras humanas, animales o cosas sobre líneas señaladas.
- . Señalar diariamente la ubicación derecha o izquierda que tienen las cosas en el espacio (muebles, juguetes, útiles de trabajo) en el salón de clases, con respecto a él mismo.

NOTA: Todos estos procedimientos son actividades que realizan los alumnos en grupos de terapia de estimulación múltiple en el área perceptivo-motriz y sus efectos de manera global se pueden definir como el cumplimiento del objetivo señalado en este campo del desarrollo infantil: fortalecer las funciones psíquicas que se manifiestan mediante una respuesta motora.

### 3.2 En el área afectivo-social.

Objetivo General.- Que los niños adquieran paulatinamente una mayor autonomía psicológica que les faciliten solucionar por sí mismo aquéllos problemas que se le presenten de acuerdo a su edad.

El área afectivo-social en la infancia es también de capital importancia para la posterior vida adulta de los individuos, o como señala el Programa de Atención Psicopedagógica: "...es una de las esferas fundamentales para el desarrollo de la personalidad en el niño, la adecuada evolución de la afectividad es de trascendental importancia, ya que influye no sólo en la personalidad y carácter del individuo, sino además en el desarrollo y evolución de la inteligencia, principalmente en la edad preescolar"<sup>5</sup>

#### Objetivos Específicos del Área Afectivo Social.

- a) Facilitar en los educandos su adaptación a la experiencia vivenciada en el grupo preescolar y a las tareas que realizan en éste.
- b) Que los niños canalicen sus impulsos agresivos hacia el trabajo en clase y adquieran en ésta los elementos mínimos de socialización y respeto hacia la gente que le rodea.
- c) Que el niño perciba en un lapso relativamente corto su experiencia de grupo en el centro preescolar como parte de su cotidianidad.
- d) Que el niño aprenda a vivir eventuales situaciones desventajosas para él como algo perfectamente normal dentro de la vida en sociedad.



- e) Que el niño perciba su malestar o enojo como una conducta válida, siempre y cuando ésta quede limitada a un lapso determinado y no interfiera con las actividades de sus compañeros.
- f) Que los alumnos adquieran ante el medio que los rodea actitudes de autonomía como las que corresponden a su edad cronológica.

Actividades de estimulación en el área afectivo-social.

a) Para inseguridad:

- . Asignación de pequeñas tareas o encomiendas dentro del plantel en horas de clase: pedir a la secretaria que le regale cinta adhesiva; pedir a las personas adultas algo que se encuentra en otro salón; pedir al personal de intendencia que le facilite un objeto.
- . Trabajo de modelado con plastilina, con arcilla y en general con material de ensamble, dos veces por semana.
- . Juegos en el canchero para desarrollar su sentido de seguridad.
- . Caminar sobre la barra de equilibrio diariamente.
- . Pasar azúcares de un recipiente a varios más pequeños.
- . Comentarios positivos frecuentes sobre sus trabajos escolares y de parte de los padres, acerca de tareas asignadas por ellos en casa.

b) Para la agresividad:

(Todas las veces que sea necesario).

- . Asamblea del grupo para dar solución a un conflicto.
- . Asamblea del grupo para enjuiciar la conducta agresiva de algún niño.
- . Consulta al niño agresor para preguntarle su opinión sobre la solución o el juicio propuestos por el grupo.
- . Retiro del niño agresor de la actividad que desarrolla en ese momento el grupo, con la correspondiente explicación a aquél de lo que se le pide para que se vuelva a integrar al mismo.
- . Juego "todos contra todos", con lianas o cascadas que se lanzan los niños unos a otros con la participación de la terapeuta.
- . Juegos en el chapoteadero del plantel para relajar sus músculos y ayudarlos a descargar su agresividad.
- . Golpear con los puños y con los pies globos.
- . Jaleo de una cuerda entre dos equipos de niños colocados en los extremos de ésta.

c) Para la desdramatización al medio escolar:

- . Recorrer las instalaciones del plantel acompañado solamente por la terapeuta, quien le platicará lo que se hace en cada salón, y posteriormente hacerlo con el grupo y con la misma terapeuta.

- . Pedirle al niño desadaptado su opinión sobre las actividades que le gustaría realizar con todos sus compañeros de grupo y planear la realización de las mismas contando con su participación.
  - . Orientación específica a los padres sobre este problema para que convivan más sus hijos con otros niños durante los fines de semana.
  - . Encargarle al niño desadaptado que ayude a la terapeuta en las tareas en el salón que implica contacto con sus demás compañeros, como: reparto de material; contarles un cuento; reparto de platos cuando hay un festejo.
  - . Juegos al aire libre con sus compañeros de grupo.
- d) Para la baja tolerancia a la frustración:
- . Poner a juicio del grupo los trabajos de dibujo y pintura de cada niño, tratando en lo posible de disminuir la frustración de los niños cuyos trabajos no fueron seleccionados como los mejores, a través de la observación de los errores que tuvieron sus dibujos y pinturas.
  - . Explicación al grupo de la necesidad que tienen los demás compañeros en la asignación de encomiendas o tareas en el salón de clase.

e) Para el berrinche:

Los siguientes procedimientos se pueden emplear en cualquier momento que se presente el berrinche.

- . Reafirmación del niño, por parte de la terapeuta, en el deseo de llorar, gritar y/o patear, mediante la instrucción de que haga lo que precisamente se quiere evitar.
- . Indiferencia ante los desplantes excesivamente caprichosos del niño, de parte de la terapeuta.
- . Marcar al niño un tiempo en minutos para que haga su berrinche, después del cual deberá reintegrarse al grupo.
- . Orientar la atención del grupo hacia el berrinche del niño en cuestión, invitando a los demás niños a que muestren el porqué de la conducta de éste.

f) Para la dependencia:

(Este concepto se refiere, en el caso de niños en edad preescolar, a la dependencia hacia los padres, hermanos, o hacia la misma terapeuta que no concuerda con el grado de dependencia que se puede esperar razonablemente de un niño entre los cuatro y los seis años de edad; por supuesto un niño preescolar es dependiente de sus familiares y de sus maestros, pues no se le puede pedir a esa edad que tenga la autonomía y la autosuficiencia debida que se espera de un adulto, pero la experiencia clínica de la psicología nos indica hasta dónde es una dependencia normal para su edad, y a partir de dónde ya se convierte en una dependencia patológica).

- . Programar tres días a la semana, a manera de juego, que los niños se abotonen y desabotonen a sí mismos algunas de sus prendas de vestir, así como que se amarren y desamarren sus zapatos, todo esto con un límite de tiempo.
  
- . Hacer consciente al niño de que la terapeuta conoce lo que siente él en el momento de ingresar al Centro, donde tendrá por fuera que ~~separarse~~ unas horas de su mamá o de su tutora, explicándole que su temor a ser abandonado por ésta no tiene razón de ser.
  
- . Convencimiento cotidiano a los niños cuyos padres se retrasan a la hora de salida de que éstos no tardarán en llegar.

### 3.3 En el área cognoscitiva.

Objetivo General.- Que los niños desarrollen sus funciones mentales superiores al nivel propio de su edad cronológica.

La organización del proceso de pensamiento en los individuos se da desde su nacimiento mediante la estimulación de sus funciones mentales superiores. Los estudiosos de la psicología y de la pedagogía no acaban de ponerse de acuerdo aún en cuanto a la forma como se lleva a cabo en el niño el proceso de desarrollo cognoscitivo, pero no obstante ello, los planteamientos de Jean Piaget al respecto parecen ser hasta ahora los más convincentes, ya que han sistematizado de manera más amplia y profunda las diversas fases de dicho desarrollo.

Los principales y más frecuentes problemas que presentan los niños preescolares en cuanto a su desarrollo cognoscitivo son los siguientes:

- a) Falta de juicio y razonamiento.- Las respuestas que dan no son coherentes con la pregunta que se hace en cualquier situación.
- b) Atención dispersa.- Con frecuencia su atención no se centra en la conversación y divaga hablando de otras cosas. En otras ocasiones su atención sólo dura aproximadamente 1 ó 3 minutos.
- c) Falta de capacidad de análisis y síntesis.- Su falta de autonomía en ocasiones, no les permite resolver pequeños problemas, propios de su edad, o por otro lado no desarrollan su creatividad para tratar de componer una historia o cuento.
- d) Falla en la formación de los conceptos de número, de color, de tamaño, de forma y de tiempo.- Generalmente no cuentan hasta la edad que tienen (o dicen una edad e indican con los dedos otra). No identifican los colores, ni los coloca por pares o no los nombra. No identifican el tamaño grande, mediano y pequeño. Las formas: círculo, cuadrado, etc. (formas geométricas) las confunde, al igual que las nociones ayer, hoy y mañana.
- e) Pobreza de conocimientos generales.- No describe objetos, ni conversa espontáneamente.
- f) Fallas de memoria.- Olvida situaciones o experiencias remotas o inmediatas.

Objetivos Específicos del Área Cognoscitiva.

- a) Los alumnos alcanzarán la capacidad de responder de manera coherente a los estímulos (preguntas) que se les plantean.
- b) Que los niños logren mantener su atención entre cinco y diez minutos.
- c) Promover en el niño su creatividad aplicada a la solución de algunos problemas concretos.
- d) Que los menores comprendan la relación existente entre objeto y número, color, tamaño y forma.
- e) Que los alumnos amplíen su vocabulario e información sobre temas de su interés.
- f) Que los niños desarrollen su memoria al nivel de su edad cronológica.

Actividades de estimulación en el área cognoscitiva.

- a) Para mejorar el juicio y el razonamiento:
  - . Identificar cada día objetos varios por su utilidad.
  - . Preguntas diarias a cada niño sobre diversas situaciones de la vida cotidiana en las que él tenga forzosamente que decidir alguna conducta u opción a seguir, de entre varias que se le presenten.
  - . Diferenciar diariamente y agrupar entre sí situaciones y objetos semejantes y opuestos, según las características de cada uno de ellos.

b) Para disminuir la atención dispersa:

- . Formular diariamente preguntas a los niños que no atienden la clase para integrarlos al tema o actividad que realiza el grupo en ese momento.
- . Asignación diaria de turno para la intervención de cada niño en las actividades que realizan los niños coordinados por la terapeuta.
- . Narración de cuentos por la terapeuta, o por los padres en casa, una vez a la semana, con preguntas posteriores sobre la secuencia de las acciones vistas en el cuento que se ha narrado.
- . Juegos de lotería, por lo menos una vez al mes.

c) Para superar la falta de capacidad de análisis y síntesis:

- . Armar de dos a tres rompecabezas semanalmente, de modo individual.
- . Armar y desarmar juguetes como: carritos, muñecos, bloques de madera, juguetes desmontables.
- . Identificar personas, animales o cosas por alguna de las partes que lo forman.
- . Con preguntas guiadas por la terapeuta, el niño trata de decir el final de un cuento o relato.

.La terapeuta aprovecha incidentes no comunes para que el niño se esfuerce por señalar las posibles consecuencias de esa situación y soluciones posibles.



d) Para superar las fallas en la formación de concepto numérico se recurre a:

- . Realizar conteos en cualquier momento, según surja una situación propicia para esto.
- . Contar y señalar la cantidad de personas, objetos y animales con los dedos de ambas manos.
- . Distribuir el niño a sus compañeros el material necesario para la realización de actividades, contando el número de personas que deberá tomar en cuenta.

- Para mejorar el concepto de color:

- . En casa o en la calle y en el medio que lo rodea se le pregunta al niño el color de diversos objetos, así como la agrupación de objetos por su color.

- Para mejorar el concepto de tamaño:

- . Por medio de canciones, donde se involucren movimientos que señalen tamaños y se realicen corporalmente.
- . Localizar en periódicos y revistas figuras que diferencien los tamaños de uno y otro objetos entre sí.

- Para desarrollar su conocimiento y diferenciación de la forma:

- . Semanalmente trabajar con una figura geométrica, donde el niño podrá a su vez desarrollar su creatividad mediante la creación de figuras y dibujos que incluyan las formas geométricas.
- . Diariamente, en el medio escolar, familiar y de su comunidad señalar formas semejantes que él observe.

- Para mejorar la noción de tiempo:

- . Platicar diario con su maestra en el CAPEF o con sus padres en casa, respecto a lo que hizo antes y después de ir a la escuela, o durante el día.
- . Diariamente planear y narrar su rutina del día, así como de días especiales para él.

En el grupo la terapeuta recordará a los niños lo que harán durante el día de acuerdo a lo que ellos mismos han propuesto el día anterior, indicando en cada actividad el tiempo que tienen para realizar su trabajo.

e) Para una mejor adquisición de conocimientos generales:

- . Semanalmente, a través de la narración de cuentos, se introducen palabras nuevas para el niño y sus significados.
- . Se realizan una o dos adivinanzas simples diariamente.

f) Para estimulación de la memoria se hace mediante:

- . Canciones que recuerdan los niños a las que con anterioridad sus padres o la maestra les enseñaron, así como enseñarles una nueva canción para la semana.
- . Por lo menos una vez cada semana realizar juegos de mesa (loterías, memoramas, dominós, etc.) con sus compañeros.
- . Diariamente elaborar dibujos al término del día sobre la actividad que más les gustó ese día y colocar en el calendario haciendo un repaso de lo que se hizo esa tarde.

desde que llegaron a la escuela hasta el momento de hacer el dibujo.

- Los padres en casa colaboran diariamente con la asignación de dos órdenes simples al niño, las cuales el menor primero las escuchará y después las efectuará.
- Observar durante un tiempo determinado láminas de objetos y posteriormente cubrirlas y tratar de recordar lo que vió.
- Actividades por lo menos una vez al mes en la cocina de la escuela para preparar pequeños platillos o ensaladas, donde con anterioridad ellos mismos señalan el orden en que se mezclarán los ingredientes y los pasos a seguir hasta el final.

## CAPITULO IV

### Tres estudios de caso en el CAPEP No. 1 de Morelia, Mich.

#### 4.1 Criterios de selección de la muestra.

El universo de nuestro estudio ha sido un grupo de estimulación múltiple inscrito en el CAPEP No. 1 de Morelia, Michoacán, durante el año escolar 1977-1978. De él se ha extraído una muestra representativa en la que se ha querido corroborar la utilidad que tienen las terapias psicopedagógicas de estimulación múltiple en el desarrollo de niños en edad preescolar que sufren problemas de aprendizaje y de conducta en general.

La muestra del universo-grupo de estimulación múltiple del CAPEP No. 1 de Morelia, Mich. fue seleccionada basándose en la mayor representatividad que del resto del universo tenían esos alumnos. Se trata de una "muestra sesgada", para usar el término empleado por Decha. Los miembros de la muestra son representativos del resto del grupo preescolar al cual pertenecen y su mayor rendimiento pedagógico no es resultado de características "especiales" o "regulares", de ellos solamente, sino de una interacción y solidez familiar y afectiva que lo ha propiciado. Haciendo a un lado el dato biológico de no tener la "le" neurológica, en los demás rasgos generales: edad, nivel de desarrollo inicial y extracción socioeconómica, no se diferencian en absoluto del universo estudiado. Es por ello que se ha recurrido a la selección de muestra sesgada.

La muestra objeto de investigación cumple los parámetros de admisión pedidos por los CAPEP, y posee las características de la población beneficiaria de los servicios ofrecidos por éstos, como son:

1. Asistencia regular de los educandos a las sesiones de terapia.
2. Cooperación de los padres con la terapeuta en la elaboración de la tarea para realizar en casa.
3. Disposición de los alumnos a ejecutar las actividades de la terapia.

Pero a diferencia de muchos alumnos de estos Centros, los integrantes de la muestra tienen:

1. Ausencia de daño neurológico (verificado mediante electroencefalograma).
2. Interés manifiesto y participante en las actividades de la clase.
3. Capacidad de mantener activa su atención por el tiempo necesario para desarrollar las actividades en el salón de clase.
4. Cooperación sostenida de los padres en el trabajo conjunto con sus hijos en casa, siguiendo las indicaciones que les dió la terapeuta.

La eficacia de la terapia de estimulación múltiple no necesariamente debe vincularse al número de menores que después de experimentarla llegan a incorporarse a la escuela primaria; los datos estadísticos no son siempre los más confiables para determinar la eficiencia pedagógica, al menos en nuestro país.

En el caso de este estudio la muestra de tres alumnos fue seleccionada por haber cubierto lo más satisfactoriamente posible las cuatro condiciones mínimas mencionadas anteriormente, pero ello no significa que otros alumnos del grupo universo de la muestra no hubiesen alcanzado a lo largo del ciclo escolar un aprovechamiento aceptable. Simplemente se escogió la muestra por presentar predominantemente un nivel de evolución óptima en relación al resto del grupo.

#### 4.2 Sujetos.

Martín.

Fecha de ingreso al CAPEP No. 1 de Morelia, Mich.: 18 de noviembre de 1987.

Edad al ingresar al Centro: 4 años 4 meses.

Antecedentes psicobiológicos: El niño es producto de un segundo embarazo. La madre tuvo muchas complicaciones durante el mismo: hemorragias al quinto y al sexto mes debido a placenta previa. La señora estuvo internada aproximadamente un mes a causa de esos trastornos. Fue por tanto un embarazo de alto riesgo. El niño nació a los ocho meses de gestación y tuvo sufrimiento fetal, por lo que estuvo en incubadora nueve días con oxígeno. Su peso y talla al nacer eran: 3,200 gr. y 49 cm. Presentó escatización por un periodo de cuarenta días. Su desarrollo psicomotor fue aparentemente normal. Padeció viruela (probable varicela), a los tres años, sin sufrir secuelas.

**Antecedentes familiares y sociales:** La familia se había encontrado alterada en su dinámica por causa de alcoholismo en el padre, si bien éste al parecer abandonó ese hábito posteriormente. La familia pertenece a un nivel sociocultural medio bajo.

**Estado al ingresar al Centro:** Se le canalizó del jardín de niños correspondiente por presentar problemas de socialización y lenguaje: lloraba mucho; no pronunciaba algunos fonemas y no era participativo en las actividades grupales del jardín.

Se le aplicó una valoración psicológica consistente en la prueba WPPSI y los resultados que obtuvo fueron de un rendimiento general de subnormalidad con discrepancias significativas a nivel escalar entre memoria visual y coordinación visomotriz, considerándose dificultada para integrar las órdenes con una ejecución motora.

También se le valoró lingüísticamente y se descubrió que él utilizaba y comprendía un lenguaje acorde a su edad, con alteraciones en lo articulatorio y fonético -por la no obtención de los sonidos "r" y "rr"- así como en la sintaxis y la semántica apropiadas a su medio sociocultural.

Se encontró nivel bajo en comprensión de órdenes; en razonamiento; en la relación objeto-número.

**Factores socio-económicos y culturales:** La familia de Martín proviene de un poblado pequeño cercano a Morelia. Sus padres no concluyeron la enseñanza primaria. Su mamá es ama de casa y

su papá pintor. Este ha logrado abandonar el alcoholismo y junto con su esposa cambió radicalmente de actitud hacia sus hijos, volviéndose atento e interesado en el desarrollo de sus hijos. El padre de Martín tenía en el año en que se efectuó la investigación 37 años y su esposa 39.

Los dos son de clase humilde y emigraron a Morelia hace relativamente poco tiempo. Martín nació en Morelia y es asiduo espectador de las caricaturas televisivas, así como de telenovelas en compañía de su mamá. Sus padres lo llevan frecuentemente a pasear al aire libre.

Hugo.

Fecha de ingreso al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar No. 1 de Morelia: 8 de septiembre 1967.

Edad al ingresar al Centro: 5 años.

Antecedentes psicobiológicos: Embarazo no deseado con amenaza de aborto. Su mamá padece epilepsia y se cayó en el quinto mes de embarazo; tomó medicamentos durante la gestación y dijo desconocer el periodo de gestación del niño. El niño posiblemente tuvo sufrimiento fetal. En la etapa de lactancia la madre ingirió cuatro anticonvulsivos. Tuvo problemas el niño en su desarrollo psicomotor en su primera infancia y aparentemente en su memoria.



Estado al ingresar al CAPEP: No tenía, al ingresar al grupo de terapia, control de sus esfínteres. Manifestaba sueño inquieto. Su comportamiento al ingreso en el grupo fue agresivo y de nula socialización. Deficiencia en la memoria y pobre pensamiento conceptual.

Factores socio-económicos y culturales: Su familia proviene de poblaciones semi-rurales cercanas a Morelia; sus padres no pudieron concluir la enseñanza primaria. Su mamá es ama de casa y su papá es jardinero y tienen un nivel aceptable de integración familiar, factor que ha ayudado al mejor rendimiento de Hugo. El niño es el segundo de cinco hermanos, pero funge como mayor porque su hermano mayor fue raptado en el mismo hospital donde nació, horas después del parto.

Los padres de Hugo tienen 30 años él y 28 ella y son de clase humilde que emigraron hace pocos años a Morelia, antes de nacer Hugo. Sus papás no tienen televisión y el niño tiene que pasar muchas horas libres al día cuidando animales de granja.

Linda.

Fecha de ingreso: 8 de septiembre de 1987.

Edad al ingresar al Centro: 4 años 3 meses.

Antecedentes psicobiológicos: segunda gesta no programada. La madre se quitó el dispositivo intrauterino al segundo mes de embarazo, el cual cursó bajo stress, con irritabilidad constante

y dolores de cabeza. Se le suministró diazepam 5 mg y analgésicos a la madre al quinto mes del embarazo. El parto de la niña fue normal y llegó a su término, sin anestesia pero con dosis de diazepam de 20 mg. El llanto de la niña fue espontáneo; su peso y talla al nacer se desconocen. Desarrollo motriz de primera infancia con alteraciones, ya que se le voltea su talón izquierdo.

Al empezar a caminar caía con frecuencia, lo que sucedió hasta que cumplió los tres años. Sus primeras frases fueron a los dos años 7 meses. Actualmente las caídas han disminuido.

Estado al ingreso al Centro: Presentaba severo problema de lenguaje; era muy retraída por su deficiente comunicación. Su información y memoria se presentaban con deficiencias. Se chupaba el dedo índice con frecuencia.

Factores socio-económicos y culturales: La familia de Linda es un producto de mezcla "sociocultural": el papá proviene de un pueblo cercano a Morelia y la mamá, de la ciudad de México. Linda nació en Morelia. El papá de Linda terminó la secundaria y estudio la preparatoria; se desconoce si concluyó esta última. Su esposa sí terminó la enseñanza preparatoria y realiza labores de ama de casa, mientras que el padre de Linda trabaja como policía adscrito a la ciudad de Morelia.

La madre de Linda suple eficientemente la falta de atención a los niños de parte del padre, quien mantiene una relación distante con sus hijos y variable con su esposa.

#### 4.3 Procedimiento.

La secuencia de la investigación desarrollada en esta tesis fue la siguiente a partir del inicio del año escolar 1987-88.

1. La terapeuta se presentó con los niños a ella asignados y con los padres de éstos al inicio de las actividades preescolares, estableciendo desde el principio una relación directa con ellos. A los alumnos que se integraron en fechas posteriores al grupo, la terapeuta los introdujo al resto del grupo terapéutico.
2. La terapeuta favoreció e incrementó desde el inicio la comunicación con sus alumnos a través de la conversación espontánea con preguntas y respuestas sobre los juegos, intereses y experiencias de los niños en su vida cotidiana.
3. Con los padres la terapeuta conversó inicialmente respecto a su opinión sobre las causas de que sus hijos fueran canalizados al CAREP; posteriormente, a lo largo del año escolar, hizo notarles la necesidad de su colaboración en casa, trabajando en las tareas encomendadas a sus hijos para lograr el avance significativo de éstos y su paso al nivel de enseñanza primaria.
4. La terapeuta elaboró el programa anual de actividades para el grupo en general y para cada alumno en lo particular, jerarquizando los aspectos en los que ellos requerían mayor atención de su parte. Ese programa poseía las siguientes características:

- a) Asignación sumaria de actividades para cada mes, desprendiendo de ellas las actividades de cada semana y día de clases, siguiendo una secuencia lógica entre ellas.
- b) Sucesión de esas actividades de acuerdo con su progresiva complejidad y grado de dificultad: estas labores comprenden tareas específicas a realizar por los niños en sus casas, para reafirmar así lo aprendido ese día y vincularlos más a sus padres y hermanos en el hogar.
- c) Realización de las actividades programadas para cada semana. Es en este momento cuando comienza de hecho la observación e intervención calculada de la terapeuta, quien deberá estar muy atenta a las dificultades, obstáculos y logros que enfrentan los educandos ante nuevas situaciones y estímulos que se les presenta.
- d) Acercamiento de la terapeuta a los menores que encuentran más dificultades en realizar algunas de las actividades programadas, con el fin de hacerlos razonar en cómo pueden efectuar la actividad de ese momento y continuar adelante.
- e) Pase a la siguiente actividad programada para ese día, siempre y cuando no surja en el grupo la necesidad de entender o aclarar más alguna acción o situación que se haya dado ese día.

Uno de los objetivos del programa fue que los educandos considerasen natural y necesaria la presencia y la guía de la terapeuta, que no experimentasen a ésta como una "intrusa", ni como un agente externo al grupo, pues de esta forma su desenvolvimiento y participación sería espontánea y libre de inhibiciones.

5. Estando los alumnos preescolares dentro de una institución educativa, su actividad y participación requería organizar el tiempo y el trabajo en clase, por lo que la terapeuta realizó esta labor diariamente tomando hasta cierto punto en cuenta los intereses que tuvieran los niños en ese momento, sin perder relación con los objetivos y actividades del programa grupal.
  
6. La terapeuta seleccionó a los integrantes de la muestra de acuerdo con lo dicho en el apartado 4.1, e inició ya el registro de sus observaciones cotidianas a partir del segundo mes de trabajo en clase (octubre 1987); este registro en la mayor parte de las veces fue hecho mediante anotaciones continuas en varias libretas, correspondiendo una por cada área de desarrollo; allí se señalaba día con día los actos y comportamientos de los niños muestra que indicaban cambios pequeños o grandes en sus destrezas y/o conducta iniciales que se habían detectado en ellos.  
  
Estas modificaciones cuantitativas y cualitativas fueron configurando en el acervo de datos concretos los resultados de la observación y su posterior interpretación.
  
7. En apoyo a su observación, la terapeuta contó con la percepción emocional que la convivencia diaria con los mejores implicaba, misma que le permitió valorar y decidir mentalmente correcciones en el proceso mismo de las sesiones terapéuticas, obteniendo en la marcha y cada vez más un cuadro lo más completo posible de dicho proceso, de los obstáculos y dificultades que enfrentaba cada niño, pero también de los motivos y motivaciones que podían darse en ellos.

8. En esta fase de la investigación la terapeuta se sumó en la actividad del grupo, tratando no solamente de conducir las actividades de éste, sino, en la medida de lo posible de experimentar lo que les ocurría a los alumnos en situaciones pedagógicas regulares, buscando palpar desde adentro el proceso educativo, en cierto modo como si ella fuese "una alumna más".

9. La terapeuta ejerció la observación continua; este concepto lo define Guravlev, de origen soviético, en su conferencia La Observación: Un Método Pedagógico de Investigación, como un método pedagógico de investigación que en manos de un buen educador permite darse cuenta de la actividad del niño en diversas situaciones y relaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y distingue dos tipos diferentes de observación: la continua y la discontinua o discreta. La observación continua es aquella que se ejerce desde el comienzo hasta el fin del fenómeno a estudiar; en nuestro caso el fenómeno pedagógico que nos interesa investigar es el efecto que produce en los alumnos-nuestra, la ejecución de actividades terapéuticas de estimulación múltiple, las cuales en su mayor parte no exceden de 5 a 10 minutos. Este tipo de observación continua se hace principalmente en las situaciones de juego en clase, cuya duración tiene límites claros, pero no desaproveché la observación discreta o discontinua; como ya se dijo, es la que se aplica a experiencias de aprendizaje más prolongadas, que por su misma duración no hacen posible una observación permanente o ininterrumpida. En este caso la terapeuta tomó notas de control de la actividad en cuestión con una

frecuencia periódica fijada de acuerdo a la duración de la misma.

Los ejemplos de dichos tipos de observación y registro serían los siguientes: Una actividad plástica como pintura de acuarela que se extiende aproximadamente unos 30 minutos, en este caso la terapeuta efectuaba su observación y registro cada 5 ó 10 minutos, y de esta manera iba respondiendo a los comentarios y preguntas que los niños le hacían, sin perder de vista a los integrantes de la muestra.

El ejemplo de observación continua lo tenemos en la actividad de abotonar y desabotonar ropa, misma que dura no más de 5 minutos por cada pieza. En esta ocasión la terapeuta no pierde en ningún momento de vista las acciones de los niños de la muestra, pues puede mantener centrada su atención ininterrumpidamente a lo largo de los 5 minutos de actividad.

10. Las anotaciones de la terapeuta fueron hechas diariamente, cuatro días a la semana, en un horario de tres horas cada día en las libretas mencionadas anteriormente. Estas anotaciones incluyeron el tiempo preciso de cada actividad y un recuento detallado de la situación de aprendizaje observada en los tres menores de la muestra, así como las condiciones en que se efectuó la actividad. A menudo fue necesario añadir a las anotaciones comentarios más particulares al respecto. Posteriormente las anotaciones hechas en las libretas fueron notablemente resumidas para vertirse en los formatos tipo que emplea la institución Centro de Atención Psicoeducativa de Educación Preescolar como el que viene en la siguiente ilustración.

Cabe señalar, que el sentido de la observación y el registro es el que señalan los objetivos generales de la terapia de estimulación múltiple y concretamente los objetivos del programa para el grupo de terapia. La técnica de anotación diaria tenía mucho de reflejo cuantitativo de los actos de los alumnos muestra, pues en cuanto a la adquisición de conceptos y destrezas es muy importante fijar el número de veces que los alumnos realizan o cumplen el objetivo en cuestión, si bien los avances cualitativos no siempre son mensurables cuantitativamente. De esta manera la valoración e interpretación de los datos registrados caracterizó cuantitativa-cualitativamente la actividad de los alumnos durante la clase. En cuanto al formato institucional en que se vertieron sintéticamente los logros de los niños muestra, se estará de acuerdo con nosotros en que éstos expresan conclusiones mínimas y que cada anotación periódica tenía detrás un cúmulo de anotaciones y comentarios imposibles de transcribir ampliamente en dicho formato.



REPORTE DE TERAPIA

No. de Exp. \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL NIÑO \_\_\_\_\_

TERAPEUTA: \_\_\_\_\_ TERAPIA: \_\_\_\_\_

DIA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_

FECHA	OBSERVACIONES

4.4. Actividades y resultados de la terapia de estimulación múltiple en la atención de los tres sujetos.

Martín.

1. Observar, tocar y recordar imágenes de láminas escolares.
2. Trazar en el aire y luego en el papel movimientos que vea hacer a otras personas con el brazo.
3. Describir cosas que toca con los ojos tapados.
4. Resolver rompecabezas de 3, 5 y 7 piezas con figuras diversas.
5. Participar en juegos de memoria y lotería.
6. Jugar a "ponerle la cola al burro" siguiendo indicaciones de posiciones en el espacio (arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, etc.)
7. Ordenar secuencias de estampas.
8. Trazar figuras geométricas y reconocerlas.
9. Describir características, calcar y colorear figuras de un animal que se vió en visita al zoológico.
10. Buscar objetos semejantes entre sí.
11. Colocar objetos en lugares indicados: arriba, abajo, etc.
12. Memorizar canciones por medio de movimientos corporales, siguiendo un ritmo.

**Actividades de estimulación de la coordinación visomotora utilizadas en la terapia de Martín.**

1. Jugar a rospecabezas de 3, 5, 7 y 9 piezas con figuras diversas.
2. Lanzar y cachar pelotas o trancos con sus compañeros.
3. Jugar boliche con objetos diversos.
4. Trazar en el aire y después en el papel movimientos corporales vistos en otras personas, sobre todo realizados con el brazo.
5. Calcar y colorear sin salirse de límites.
6. Picar dibujos por sus contornos.
7. Doblar papel y pasarlo.
8. Arrugar papel con los dedos índice, medio y pulgar.
9. Ensartar cuentas conservando la secuencia por color.
10. Recoger botones, piezas pequeñas o semillas con los dedos indicados y colocarlos en un recipiente.
11. Realizar nudos en cordones.
12. Unir muñuelos o cascadas por medio de nudos.
13. Ordenar secuencias de objetos pequeños.
14. Ordenar palos de diferentes tamaños.
15. Trazar figuras geométricas y después reconocerlas, recortarlas y pasarlo.
16. Continuar con lápiz líneas de "caminitos" iniciados por la terapeuta en una hoja de papel.
17. Chutar y lanzar pelotas hacia un punto señalado.
18. Cachar plumas en una bolsa antes de caer al piso.
19. Unir figuras por medio de líneas.

Actividades de estimulación de la comprensión de órdenes para la ejecución motora.

1. Jugar a decir velozmente y de manera súbita nombres que empiecen con "x" letra ( a la vio vio cerrado de... )
2. Trazar en el aire y luego en el papel movimientos corporales vistos en otras personas.
3. Realizar pequeños favores que le solicitan en casa. Hasta tres sucesivos.
4. Saltar con dos pies de un lado a otro de una línea.
5. Chutar y lanzar pelotas hacia un punto señalado.
6. Colocar objetos en lugares indicados: arriba, abajo, etc. a la menor velocidad posible.
7. Jugar a imaginarse como algún animal y realizar ruidos o movimientos que hace ese animal.

### Evolución inicial de Martín.

Durante las dos primeras semanas Martín se mantuvo retraído y tenso, pero paulatinamente fue perdiendo el temor a participar en las actividades del grupo. Este cambio fue facilitado por la terapeuta a través de diversas actividades de socialización, como son el memorizar canciones y repetirlas siguiendo al ritmo de cada una con movimientos de su cuerpo. Entre estas canciones podemos mencionar las siguientes, todas ellas de una duración de entre 10 y 30 segundos: "Martínillo", "El piquito", "Tenno, tenno, tenno", "La rueda de San Miguel", "Hasta arriba", "Mis ojitos dicen sí", "Busco un lugarcito" y "Canción del saludo digital". Cada canción viene acompañada de movimientos digitales y corporales.

Estas canciones tienden a socializar un poco más a los niños del grupo, al quitarles el miedo a expresarse corporalmente, ya que las canciones, dadas su sencillez y alegría los atraen bastante. En el caso de Martín cumplieron bien este cometido.

En las dos primeras semanas, Martín fue incorporándose al grupo debido también al interés que le despertaban los materiales usados en clase. Entre éstos se encuentran los siguientes juegos: ponerle la cola al burro (así se podía detectar su grado de ubicación espacial y estimular su comprensión de instrucciones dada por la terapeuta). También identificar y ubicar los componentes de una imagen, presentada momentos antes, referente ya sea a animales, a frutas, objetos o personas.

A partir de la tercera semana y durante otras tres semanas Martín y sus compañeros se dedicaron, entre otras actividades, a formar rompecabezas de dos y tres piezas y de figuras diversas, las cuales se les presentaban armados y ellos los desarmaban y volvían a armar.

según el modelo original. Esta actividad duraba entre 10 y 15 minutos como máximo.

A Martín, que en lo particular se le detectaron fallas notables en su memoria visual, este juego se le dificultó al inicio, pero después de cuatro intentos infructuosos logró realizarlo eficientemente y obtuvo una buena satisfacción. A su vez, aprovechando este entusiasmo inicial, al niño se le condujo a otro juego estimulador de su memoria visual: que con los ojos cubiertos tratara de recordar y describir una serie de ocho a diez objetos tocándolos, en un lapso no mayor de cinco a diez segundos para cada objeto, siendo éstos mostrados previamente al niño. Estos objetos de uso común podían ser: un vaso, un borrador, una pelota, una muñeca, una taza, un avioncito, etc.

#### De enero a marzo

Al regresar de las vacaciones decembrinas, durante las que los padres del menor cumplieron con el programa señalado por la terapeuta para realizar en casa en ese periodo, Martín volvió a clase con una mejor comprensión de las instrucciones propias de cada actividad grupal.

Entre enero y marzo su memoria visual siguió mejorando en cuanto a la ubicación espacial, gracias a haber trabajado bastante en formación de rompecabezas de cinco a siete piezas de figuras diversas (animales, cosas, frutas), y a haber participado en juegos de memoramas y loterías. También practicó con sus compañeros en lapsos de entre 10 y 15 minutos el "aparejar" (o aparear) objetos semejantes entre sí, ya sea por su utilidad, uso o material con que está hecho: la mesa y la silla; el lápiz y el cuaderno; la pelota y el carrito; el plato y la cuchara; el sueter y la camisa; la estufa y el refrigerador; etc.

En cuanto a su coordinación visomotora, Martín practicó frecuentemente en el periodo mencionado lanzamiento y recepción de pelota y otros objetos con sus compañeros por espacio de 10 a 15 minutos en sesiones semanales; así ejercitaba el movimiento "grueso" de sus brazos y el "fino" de sus manos y dedos.\*

También entre enero y marzo doblaba papel de diferentes tamaños, sea de china, lustre, cartulina, cartoncillo, crepé, etc., y lo pasaba en hojas en blanco. Recorria de la zona o del nudo botones, piezas pequeñas o semillas con los dedos pulgar, índice y medio.

Asimismo entre enero y marzo Martín se interesó en cachar en una bolsa de papel, plumas lanzadas al aire por la terapeuta, tratando de evitar que cayesen al piso. Estas tres últimas actividades duraban aproximadamente de 10 a 15 minutos y en ellas participaban todos los alumnos.

Respecto al tercer objetivo del programa de atención a Martín: aumentar su capacidad de comprensión y de ejecución motora de órdenes dadas, el niño se dedicó con sus compañeros a imitar ruidos o movimientos de algunos animales, como: la rata, la rana, el chimpancé, el elefante, el gallo, el guajolote, el perro, el caballo, el gato, el conejo, etc.

Además colocaba objetos en lugares indicados por la terapeuta o por los padres en casa, señalando su lugar preciso en el espacio: arriba, abajo, en medio, a la izquierda, a la derecha, adelante, o atrás.

\* Por movimientos "gruesos" entendemos los realizados con amplitud en el espacio; y por movimientos "finos" se entiende el efectuado en forma delicada por manos y pies.

Entre enero y marzo también realizó pequeños "encargos" o favores que le pedían en casa y en clase, como: dar la vuelta alrededor de la silla y aplaudir tres veces; dar tres saltos hacia adelante, tomar la pelota y tocar la puerta. Llenar un vaso a la mitad, colocarlo en medio de la mesa, sentarse y cruzar la pierna.

Este tipo de peticiones eran de gran importancia para preparar al niño a su posterior inserción en el medio escolar; además iban siendo dosificados progresivamente de acuerdo a su nivel de comprensión observado por la terapeuta.

#### De abril a junio.

Martín regresó del segundo periodo vacacional (el de Semana Santa) muy motivado para las actividades del grupo, debido entre otros factores a que los padres siguieron el consejo de la terapeuta y lo inscribieron en clases de natación en un deporte náutico. Esta actividad le permitió adquirir mayor seguridad y coordinación motora.

También regresó más participativo en el grupo, platicando a la clase acerca de sus juegos y experiencias en vacaciones.

Desde el mes de febrero Martín asistía ya a sesiones terapéuticas en el área de lenguaje a cargo de otra especialista del Centro, y esto influía en su mayor expresividad verbal, ya que empezaba a superar las deficiencias fonéticas y de articulación.

En este periodo final del año escolar el menor practicó ensartamiento de cuentas de madera y de plástico por lo general una vez por semana y durante veinte minutos aproximadamente, lo cual mejoró su coordinación visomotora.



Además pintaba con los dedos en un pliego de cartulina una vez por semana durante veinte minutos. Saltaba con los dos pies de un lado a otro de una línea marcada con gis sobre el piso y mejoraba así su ejecución motora.

En los últimos tres meses de trabajo terapéutico, Martín hizo y deshizo muchos nudos de arjetas gruesas, lo cual lo capacitó en poco tiempo para atar y desatar sus propios zapatos. Esta actividad la efectuaba de dos a tres veces por semana en 10 minutos cada ocasión.

Respecto a la ejecución de órdenes, se le indujo a un juego divertido: mediante símbolos gráficos señalados previamente por la terapeuta ("manos", para aplaudir; "pies", para marchar; "uñas" para tocar con ellas repetidamente la mesa; "boca", para silbar; "curvas sucesivas", para saltar y así sucesivamente), el niño tenía que efectuar con sus compañeros las acciones señaladas por cada símbolo. Esta actividad ocurrió quince minutos del tiempo en clase, una vez por semana.

A su vez Martín se dedicó a contar al grupo con relativa frecuencia cuentos que le hubieran contado sus papás en su casa, si bien necesitó en ocasiones de la ayuda de la terapeuta; éste, con la finalidad de resaltar una secuencia en la misma historia.

Finalmente a Martín le hizo mucho provecho un juego de gran influencia en el desarrollo de la memoria visual: la ordenación de estorninos recordados previamente por la terapeuta siguiendo una secuencia lógica para de esta manera por medio de ellas relatar un cuento.

Martín es claro ejemplo de la abundante determinación curativa que tienen y pueden tener las técnicas terapéuticas de estimulación múltiple bien aplicada y apoyadas por la colaboración de los padres con la terapeuta.

Fugo.

Actividades de estimulación de memoria y pensamiento conceptual utilizadas con él.

1. Asignación de pequeños encargos para realizar dentro y fuera del salón.
2. Describir objetos sin verlos para que los demás lo adivinen.
3. Encargarle que en la calle, fuera del horario de clase, observe cosas y diga de qué están hechas y para qué sirven. Luego las dibuje en casa.
4. Se le enseña una canción para que la aprenda y cante.
5. Se le asigna regar una parcelita del jardín y dibujar lo que ve de su planta.
6. Juegos de memoria, lotería, relación de tarjetas semejantes entre sí.
7. Juegos de "caricaturas", nombres de... animales, juguetes, útiles, etc.
8. Buscar figuras semejantes y señalar porqué lo son.
9. Describir con los ojos cerrados objetos que recuerda y decir para qué sirven.
10. Recordar revistas y describir qué hacen las personas fotografiadas, para qué y con qué.
11. Suvenir el alumno espontáneamente actividades que conoce para realizar en el salón de clases.

Actividades de estimulación de la relación numérica utilizadas con Suco.

1. Ordenar pelotas de las más grandes a las más pequeñas y viceversa.
2. Agrupar objetos según su uso y señalar el número de objetos.
3. Contar hasta más de diez.
4. Conocer los días de la semana, señalando el número de días con los dedos.
5. Indicar su edad con los dedos.
6. Repartir material de trabajo contando el que se requiere para el número de compañeros que hay.
7. En el medio ambiente, contar cosas.

Actividades de estimulación para el desarrollo de la memoria.

1. Juegos de mesa: lotería, dominó de colores, dominó de animales, dominó de frutas, dominó de secuencias, dominó de transportes, lotería, resaque de figuras, memoria.
2. Armar rompecabezas de hasta 5 piezas.
3. Narrar cuentos que escuché con anterioridad, señalando qué fue primero, qué fue en medio y qué fue al final.
4. Repetir rimas aprendidas con anterioridad.
5. Cantar canciones.
6. Con ojos tapados señalar el lugar de los muebles.

### Evolución inicial de Hugo.

Al ser asignado al grupo terapéutico de CAPSEF, tras haber sido remitido de su jardín de niños, mostraba una conducta abiertamente intolerante con sus compañeros y con la terapeuta. Incluso se negó a entrar en los primeros días al salón de clase, alegando que tenía calor y se dirigía al baño o bien permanecía sentado afuera del salón o en el patio.

Ante esta situación, la terapeuta prefirió en las dos primeras semanas asignarle pequeñas tareas externas al salón de cooperación con el grupo, tales como ir por un vaso de agua; enjuagar los pinceles de sus compañeros; traer o regresar recipientes de la cocina; cuidar los trabajos de pintura de sus compañeros para que se secasen en el patio; cuidar de las plantas manteniéndolas regadas.

A la tercera semana decidió integrarse a las actividades que se efectuaban en el patio, como por ejemplo en el chapotadero o en el arenero, rodar llantas, jugar a las escondidas, a la pelota.

Estas actividades extra-aula tienen el objetivo de facilitar la relación entre los niños y permiten a la terapeuta detectar y combatir algunas fallas motoras.

En la cuarta semana de actividades, ya por cumplirse el primer mes de clases, Hugo se animó a ingresar al salón para realizar ciertas actividades que eran de su agrado, como la construcción de objetos o de juguetes con material de desecho; o bien el trabajo por rincones o área de "biblioteca" con libros para colorear, hojas para hacer dibujos y cuentos varios.

Los libros dedicados a temas de la naturaleza, como el sistema solar, el agua, el viento y la luna llamaron particularmente su atención y lo motivaron a hacer preguntas en el salón a la terapeuta sobre temas semejantes de su interés.

Cabe señalar que en estas cuatro semanas de separación y aislamiento del grupo Hugo, por su misma falta de control de esfínteres, se sentía incómodo y rechazado por el grupo, lo cual influyó en su conducta inicial que fue anti-social.

A partir del segundo mes de clases Hugo se integró a las actividades grupales que más le gustaban, como organización por rincones y actividades motoras con pelotas o la barra de equilibrio, pero desdeñaba el resto; por ejemplo, los cantos, que definía con palabras altisonantes; esta actitud en general la tenía ante las actividades que requerían estar sentado con sus compañeros y que no eran de su agrado.

En este tiempo Hugo entraba y salía del salón con frecuencia debido quizás también a un posible problema kinésico que fue resolviendo paulatinamente con el apoyo de la misma terapeuta de estimulación múltiple, por medio de diversas actividades motoras que enunciamos más adelante.

Durante el segundo y el tercer mes de actividades preescolar (octubre-noviembre de 1937) Hugo se negó a integrarse por completo al grupo, si bien su permanencia en el salón cada vez se hacía más prolongada.

Noviembre-Diciembre: dos hechos claves.- Alrededor del Día de Muertos, que en Michoacán se celebra con especial tradición, los alumnos se dedicaron a preparar en el salón una ofrenda como las de dichas fechas.

Le preguntaban a la terapeuta acerca de lo que veían, entonces Hugo empezó a contestar las dudas con palabras ofensivas muy comunes en el léxico vulgar de nuestro país. La terapeuta le inquirió el porqué de sus respuestas, a lo que Hugo respondió que así contestaba su papá.

Enterado de ello, la terapeuta conversó con los padres pidiéndoles terminaran radicalmente con esas respuestas agresivas hacia el neceño, pues de otra manera el niño no progresaría en su estancia en el CAPED. Los padres reflexionaron y en pocos días aparecieron los efectos de este cambio: desde ese momento Hugo inició una mejor interacción al grupo, suspendiendo sus agresiones verbales.

La incorporación de Hugo al grupo terapéutico, como se ve, se dió lenta y gradualmente, acelerándose a partir de la última semana de noviembre de 1987, en esos días se interesó en participar en cantos, memorizándolos y repitiéndolos; en la narración y el dibujo de cuentos que se le presentaban en el área de biblioteca o rincón de biblioteca de 20 a 25 minutos.

Además desarrolló su equilibrio y seguridad. A través de jugar con "costalitos" sobre cualquier parte de su cuerpo, así como pasar por la barra de equilibrio y prestando atención a sus propuestas para la realización de juegos, su autoestima tuvo un logro importante.

En diciembre, la familia del niño se trasladó a vivir a un pequeño poblado fuera de la ciudad, pero cercano a Morelia. Este hecho vino a revolucionar la vida del niño porque estaría más en contacto con la naturaleza y los animales, teniendo a su cuidado algunos de ellos, dentro de sus capacidades, cosa que a él le gustaba.

Y ese mismo mes Hugo aprendió a controlar sus esfínteres, lo cual consiguió a través de la técnica que podemos denominar "de registro secreto" consistente en convenir con el niño, sin que nadie lo supiese, llevar un registro diario y confidencial de los días en que pudiese hacer sus necesidades en el lugar apropiado y no en otro.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo, una de las áreas en que Hugo presentaba más deficiencias inicialmente, el 11 de diciembre ya había comenzado a formar su pensamiento conceptual en: número, color, género, objetos y ubicación de secuencia temporal. Este avance lo logró practicando la identificación y descripción de objetos por su color, forma, tamaño y utilidad, así como con el recuento de las actividades hechas en el día de clase y la localización y señalización en el calendario, éste se daba durante 10 ó 15 minutos diarios.

Enero-Marzo: Evolución y culminación.- Contra lo que se hubiera podido pensar en septiembre, este niño sin control de esfínteres, con manifestaciones de agresión hacia los demás y muy retraído, logró con el empleo de las técnicas de estimulación múltiple, superar dichos problemas. Ello fue posible también gracias al trabajo de los padres del menor en casa durante las vacaciones decembrinas. Al volver de éstas, Hugo regresó muy motivado para las actividades terapéuticas: se interesó en sembrar semillas y un árbol; propuso enseñar a sus compañeros a sembrarlos; repartió cotidianamente en el grupo el material necesario para trabajar. En pocos días aventajó a los



demás niños en trabajo con materiales de modelado y de desecho, en esos meses planteó preguntas más abstractas relacionadas con la naturaleza como "¿Hay otras planetas como el nuestro?", "¿cómo crecen las plantas?", "¿qué son las nubes?".

En este mismo periodo el niño aprendió a ser más autónomo a través del cumplimiento de tareas de autocuidado, como su aseo personal en casa; labores de higiene doméstica y de sus útiles escolares.

El área perceptivo-motriz, es el otro aspecto en que Fugo presentaba retardo sobre todo en cuanto a su coordinación motriz gruesa y fina.

La terapeuta de estimulación múltiple, pese a no ser especialista en problemas de psicomotricidad, aplicó al niño ejercicios o actividades motoras gruesas como: realizar movimientos alternados de brazos y piernas por medio de jugar con pelotas, con aros, con llantas, botes; también a través de saltos; de carreras cortas; de trepar a cuerdas, y juegos mecánicos.

Estas actividades tenían una duración entre 10 y 15 minutos cada una, y ayudaron a Fugo a controlar mejor sus músculos y en particular sus esfínteres, de modo que ellos y el efecto del "registro secreto" se combinaron con los ejercicios motores.

En cuanto a la coordinación motriz fina, el grupo preescolar realizó las siguientes actividades: recortar papel con los dedos en formas diversas, doblar papel, delinear siluetas, recortar papel y otros materiales con tijeras; pegar materiales con engrudo en los dedos; colorear dibujos grandes; pintar con los dedos en acuarela o engrudo de color; calcar figuras, unir líneas; lanzar pelotas u objetos hacia un punto determinado; manipular y ensartar cuentas pequeñas.

Cada una de estas actividades las realizó Hugo junto con el grupo en un tiempo de entre 15 y 20 minutos máximo cada una.

El avance tan considerable y acelerado del aprendizaje de Hugo hizo posible que para la primera semana de marzo el niño se reintegrara a su jardín de niños regular, permitiéndole de esta manera su acceso a la primaria para el año escolar 1988-89.

Su avance no descansó solamente en la labor de la terapeuta y de los padres con el alumno sino, fundamentalmente, en la calidad y cantidad de estímulos psicopedagógicos a que se le expuso.

Linda.

Actividades de estimulación del lenguaje que se emplearon en su terapia.

1. Decir rimas con movimientos corporales.
2. Cantar canciones con movimientos corporales que se le enseñan en la escuela y en su casa.
3. Cantar canciones primero con la letra correcta de la misma, luego con "La la la".
4. Cantar ritmos con siseos y movimientos corporales.
5. Asistir a terapia específica para corregir y reafirmar su desarrollo en grupo, así como para mejorar su seguridad en sí misma y a su vez ampliar información.

Actividades de estimulación para el desarrollo de su información.

1. Conocer su domicilio y cómo llegar a él.
2. Describir el trabajo que realiza su papá y señalar para qué le sirve a la gente.
3. Describir oficios de las personas y para qué les sirve a los demás.
4. Observar lo que hacen las personas en el medio ambiente y señalar quién lo hace y cómo lo hace.
5. Describir para qué sirven las cosas y en dónde se les puede encontrar.
6. Conocer señas particulares de los lugares cercanos a su domicilio.
7. Conocer señas particulares de los lugares cercanos a su escuela.

### Evolución inicial de Linda.

Al ingresar al grupo permanente de estimulación múltiple, luego de su canalización del jardín de niños se mostraba tímida y sin querer hablar, ya que no se le entendía absolutamente nada y sus compañeros en ocasiones se reían. En otras, esta situación le hacía pensar en no querer ir a ninguna escuela.

Su memoria e información también presentaba deficiencias. La niña pese a sus problemas articulatorios del lenguaje se comunicaba con sus compañeros y participaba activamente en todos los juegos y actividades propuestos.

Este problema de articulación no le impidió socializarse adecuadamente, al contrario se esforzaba por autocorregirse y darse a entender mejor con los demás.

Inicialmente su memoria fue estimulada a través de juegos de respuesta corporal al escuchar un pandero, el cual marcaba los momentos en que debía moverse libremente. Al suspenderse el sonido ella debía recordar cuál era su lugar anterior para volverse a sentar ahí.

La terapeuta puso además énfasis en actividades motoras para Linda, debido a que éste le facilitaría su seguridad y confianza, pues la niña se mostraba tensa dentro y fuera de clase: apretaba mucho sus manos entre sí; además corría con las piernas rígidas; se tropezaba con mucha frecuencia y caía al suelo. Las actividades a que se le condujo fueron sobre todo: marchar acompañada intentando la rigidez de un desfile militar, e inmediatamente después se le pedía caminar de modo relajado, soltando todo su cuerpo; se le preguntaba cómo había sentido ella su cuerpo en la marcha rígida y después al caminar suelta, y posteriormente se le hacía que alternase el correr rápidamente un tramo de 10 metros y después, paulatinamente,

disminuir su velocidad al escuchar palabras de diferente intensidad.

Afortunadamente la niña ingresó de manera pronta a terapia específica de lenguaje, y ésto aunado a lo anterior facilitó que la menor adquiriera mayor seguridad y su articulación fue mejorando poco a poco.

El trabajo con rimas y canciones le ayudó mucho, ya que se involucró también al padre, para que él mismo le enseñara canciones que él sabía y de esta forma hubiera mayor contacto físico y emotivo con respecto a Linda.

De esta manera, cada canción que su papá le enseñaba, la cantaba al grupo.

#### De enero a marzo.

La labor de los padres en casa fue muy eficiente, ya que al regreso de las vacaciones decembrinas, la niña ya sabía decir con más claridad su nombre y el de sus compañeros, así como de palabras nuevas.

La evolución de la niña a partir de enero fue favorable en la medida que los padres la facilitaron, pues el trabajo en casa lo hacían siguiendo las indicaciones de la terapeuta del grupo, así como de la terapeuta de lenguaje, quien veía a la niña en forma individual.

Un ejemplo de estas actividades en casa sería la de jugar lotería toda la familia; otro más, jugar a recordar edificios que practican otras personas en la ciudad.

Su interés en las actividades y su articulación del lenguaje que mejoraba le permitían hacer preguntas interesantes que le facilitaban también mejorar la memoria y tener más información.

Su lenguaje que ya era inteligible para fines de marzo le permitía manifestarse con iniciativa y su atención podía centrarla hasta por 15 minutos.

De abril a junio.

Las primeras dos semanas posteriores al periodo de vacaciones de Semana Santa, la niña se ausentó por enfermedad, sin embargo al regresar a clases, se percibió su avance en la articulación y expresión verbal, por lo que se le dió de alta en terapia individual de lenguaje bajo indicaciones específicas para reafirmar y mantener este logro en su desarrollo.

Su memoria e información, que se encontraba con deficiencias, se vieron incrementadas poco a poco y se continuó reforzándolas por medio de actividades de cuentos, adivinanzas, rimas y cantos.

La niña ya estaba motivada por el grado de comunicación verbal tan aceptable que tenía y por propia iniciativa llevaba cuentos a la clase narrándolos a sus compañeros, con lo cual aumentó su socialización.

De esta manera su aprovechamiento en el grupo de estimulación múltiple permitió que al terminar el año escolar, se le remitiese quevarante a su Jardín de Niños de procedencia.

4.5 Tabla general de resultados.

<u>Actividad</u>	<u>Resultados</u>
Jugar con rompecabezas de 2 a 7 piezas.	El alumno: Desarrolló la función de análisis y síntesis; la capacidad de atención, concentración, memoria y coordinación visomotora.
Jugar loterías diversas.	Desarrolló la memoria, la formación de conceptos, vocabulario y la concentración.
Formar pares de objetos semejantes entre sí.	Desarrolló los conceptos de forma, tamaño y color y de la memoria visual.
Manipular materiales pequeños, como semillas, cuentas, botones, ceramanto, papel, tijeras, fichas.	Adquirió destrezas manuales que le permiten iniciarse en el proceso de la escritura.
Imitar ruidos y movimientos de animales diversos, así como de instrumentos musicales.	Mejoró la articulación fónica y la expresividad gestual.
Practicar fuera de clase algún deporte, de preferencia la natación.	Adquirió mayor seguridad y coordinación en sus movimientos.
Jugar a vestirse y desvestirse por sí solos, abotonando y desabotonando prendas de ropa.	Desarrolló su autonomía y confianza o seguridad en sí mismo.
Narrar cuentos breves empleando ilustraciones y promover dibujos de los niños, o sobre el mismo tema.	Adquirió la capacidad de secuenciar en el tiempo y en el espacio una historia o relato. Desarrolla su memoria visual y auditiva, su atención e información y amplía su vocabulario.



<u>Actividad</u>	<u>Resultados</u>
Hojear libros ilustrados con referencias a fenómenos naturales.	Despertó la curiosidad sobre el medio natural que lo rodea y enriquece su vocabulario e información.
Pintar con los dedos de las manos y de los pies en cartulinas.	Desarrolló sus sensopercepciones táctiles, su coordinación motora y su creatividad.
Organizar los mismos alumnos en salón de clases por áreas o rincones de actividad.	Desarrolló sus conceptos de objetos por su uso. Identifica roles familiares.
Identificar objetos por su color, forma, tamaño y utilidad y describirlos.	Desarrolló su pensamiento conceptual clasificando los objetos por géneros.
Festejar fechas de importancia nacional y tradicional.	Por un lado, el niño insociable se integró al grupo y además su familia se integró a la comunidad escolar y de padres de familia, a través de su participación en los preparativos de esas festividades.
Conversación de la terapeuta con los padres para eliminar palabras ofensivas en el niño.	El niño se integró y socializó al grupo y en él aprendió valores de convivencia sana.
Cantar y memorizar canciones y rimas.	Desarrolló el sentido rítmico, la memoria auditiva, la expresión verbal y corporal, así como consolidó la socialización del niño anteriormente insociable.
Jurar a colocarse pequeños objetos en cualquier parte de su cuerpo sin perder el equilibrio.	Desarrolló su atención, concentración y sentido de equilibrio, así como su seguridad en los movimientos, lateralidad, contribuyó a la formación de su esquema corporal y dominio y control de sus músculos.

<u>Actividad</u>	<u>Resultados</u>
Dibujar en pequeñas tarjetas lo que más les gustó de la clase o de lo que hicieron en el día y elegir en asamblea cuál se colocará en el espacio del calendario, correspondiente a ese día.	Desarrolló su noción del tiempo y del espacio, su razonamiento lógico y su observación. También desarrolló su capacidad de participar en el grupo y de aumentar su tolerancia a la frustración.
Practicar movimientos corporales libres siguiendo el ritmo de un tambor y volver después al lugar ocupado antes.	Desarrolló su memoria visual y ubicación espacial.
Estimular la participación de los padres en el trabajo de sus hijos.	Mejóro notablemente la memoria de los alumnos al motivarlos afectivamente para que tengan un aprendizaje significativo.
Narrar cuentos y adivinanzas, y cantar rimas y canções.	Incrementó la memoria e información de los menores.
Alternar los ejercicios de rigidez muscular y relajación.	Disminuyó ampliamente la tensión nerviosa y corporal de los alumnos y mejoró sensiblemente el dominio de su cuerpo, facilitándole adquirir seguridad y confianza.
Realizar dibujos acerca de hábitos de higiene personal y de autocuidado en el vestir.	Desarrolló su autonomía y su cuidado personal, así como conoció y comparó diferentes formas de vestir según su sexo. Tomó decisiones acerca del tipo de ropa que usó según las condiciones del clima.

## CONCLUSIONES

Las actividades contempladas en el programa de estimulación múltiple de los CAPEP son bastante eficaces para poder subsanar lo más posible las carencias que los alumnos presentan en su desarrollo.

Como se puede observar las actividades de aprendizaje a que se conduce a los menores abarcan las tres grandes áreas del desarrollo humano en que coinciden numerosos estudiosos del mismo:

Área perceptivo-motriz;

Área afectivo-social;

Área cognoscitiva.

El programa general de estimulación múltiple de los CAPEP y el plan de trabajo de cada terapeuta tratan de equilibrar la atención a los alumnos en esas tres áreas, buscando no descuidar ninguna de ellas.

Los resultados generales de esta investigación son argumentos en la tabla inmediata anterior a estas líneas. El comentario más abundante no añadiría gran cosa a ellos. Basta en todo caso resumirlos en las siguientes conclusiones:

1. Las actividades psicopedagógicas que se realizan en los grupos de terapia de estimulación múltiple son las adecuadas para lograr el objetivo general de los CAPEP en la República Mexicana, y su perfeccionamiento y actualización teórico-prácticos podrán darse dentro del marco normativo que actualmente prevalece en dichos centros.
2. Promover el desarrollo integral de los educandos de jardines de niños oficiales que por diversas causas muestran signos de inmadurez o alteraciones leves en el desarrollo.... es una meta viable en el sistema de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), siempre y cuando exista abierta colaboración de los padres con las terapeutas de atención

psicopedagógica. Ello no significa que en cada CAPEP no haya cosas que mejorar y cambiar, más no sólo los fundamentos teóricos de Piaget siguen siendo vigentes para la acción de éstos, sino además la experiencia teórico-práctica que el personal de estos centros ha acumulado en los últimos años son un instrumento de invaluable importancia para el desarrollo de niños más sanos y equilibrados.

En la medida en que la sociedad mexicana avance hacia mejores niveles de bienestar y de cultura, en esa medida los esfuerzos que anónimamente efectúan los terapeutas de los CAPEP podrán no sólo ser más efectivos cualitativamente, sino tener mayor alcance de sus beneficios y difusión social, puesto que esos beneficios no sólo son pedagógicos sino sociales.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaquerria, Julián de.  
Manual de Psiquiatría Infantil  
Ed. Toray-Masson  
Barcelona, España  
4a. ed. 1977
- Broz Remy y Mary Vonna Rahmy  
Cómo leer a Piaget  
Ed. Fondo de Cultura Económica  
México, D. F.  
1984.
- García Manzano  
Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar.  
Ed. CEAC  
Barcelona, España  
3a. ed. 1980
- Garza Mercado, Ario.  
Manual de técnicas de investigación.  
El Colegio de México  
México, D. F.  
3a. ed. 1981
- Genell, Arnold  
De uno a cinco  
Vol. II  
Ed. Paidós.  
Buenos Aires, Argentina.  
1949
- Gomezjara Eco, y Nicolás Pérez  
El diseño de la investigación social.  
Ed. Nueva Sociología.  
México, D. F.  
4a. ed. 1982.
- Gurlock, Elizabeth  
Desarrollo psicológico del niño.  
Libros Mc Graw-Hill  
México, D. F.  
4a. ed. 1979.
- Maier, Henry  
Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.  
Ed. Amorrortu  
Buenos Aires, Argentina  
4a. reimp. 1979.

Mira y López, Emilio

Psicología evolutiva del niño y del adolescente.

Ed. El Ateneo

Buenos Aires, Argentina

1<sup>ra</sup>. ed. 1977

Mussen, Paul Henry y/o

Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño.

Ed. Trillas

México, D. F.

1984.

Nieto E., Margarita

¿Por qué hay niños que no aprenden?

Ed. Científicas La Prensa Médica Mexicana, S. A.

México, D. F.

1987

Pain, Sara

Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.

Ed. Nva. Visión

Buenos Aires, Argentina

4<sup>a</sup>. ed. 1981

Piaget, Jean

Psicología del niño

Ed. Morata

10<sup>a</sup>. ed. 1981

Piaget, Jean

Psicología y Pedagogía

Ed. Nva. Visión

Buenos Aires, Argentina

3<sup>a</sup>. ed. 1981

Ruiz Larraguivel, Estela.

Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje.

Perfiles Educativos No. 2

CISE - UNAM

Julio-Sep. 1983

Stavchanski, Ofelia.

Problemas de aprendizaje en la escuela.

Suminario Aquí Estamos

Vol. I n.º. 3

Nov.- Dic. 1977.

**INTERLAPSY No. 1**

Información interna y material de apoyo didáctico para el personal de los laboratorios de psicología y psicopedagogía.

Septiembre 1980 - marzo 1981

México, D. F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MEXICO

CEP Departamento de Psicología y Psicopedagogía

México, D. F.

1984.