



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO@ EDUCATIVO

Evaluación-Intervención con Niñ@s con Alteraciones en su
Desarrollo Insertos en Contextos Educativos Regulares

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

M A E S T R I A E N P S I C O L O G I A

P R E S E N T A

LETICIA LEMUS ROMO

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE

COMITÉ TUTORAL: MTRA. MARIA SUSANA EGUÍA MALO

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ

MTRA. MARCELA GONZÁLEZ FUENTES



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

AGRADECIMIENTOS

Paulo Coelho en uno de sus escritos menciona que "es preciso saber cuándo acaba una etapa de la vida. Ya que si se insiste en permanecer más allá de tiempo necesario, perdemos la alegría y el sentido de todo lo demás"...

Este es uno de esos momentos, un momento de cerrar un círculo de mi vida y seguir adelante. Un momento para reflexionar sobre mi crecimiento personal y profesional, y un momento para agradecer a cada una de las personas que me acompañaron en este proceso.

En especial a mi maestra, quien con su experiencia y entusiasmo, logro tocar mi alma, al acompañar y facilitar mi proceso personal y profesional, contagiándome de su pasión por promover el desarrollo de los niñ@s. Te quiero mucho Roxanna.

Maestra Susana Egula
por sus aportaciones a este trabajo, recordando en todo momento mi compromiso como profesionalista. Gracias por brindarme un ambiente de aprendizaje lleno de seguridad y confianza.

A mis profesor@s Benilde, Ileana y Rodolfo por ser una pieza importante en la promoción de mi desarrollo y aprendizaje. De la misma forma agradezco a Miguel Ángel por compartir sus conocimientos y habilidades para el trabajo con los niñ@s pequeños.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi segunda casa, cimiento fundamental de mi formación desde que cumplí 15 años.

Al consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo brindado para la realización de mis estudios.

A todo el personal de la Estancia de Bienestar y desarrollo Infantil N.14 del ISSSTE por su apoyo, específicamente a Xochitl Díaz Madrigal por abrir las puertas a un proyecto, teniendo siempre en mente el bienestar y desarrollo de los niñ@s a su cargo, y a las maestras, Angeles, Cecilia, Elvia, Ofelia, Ruth y Marcela por permitirme aprender de su experiencia.

Mi agradecimiento y mi corazón a los niñ@s, con quienes aprendí que cada momento en la vida es un reto que implica adquirir habilidades para poder superarlo. A sus familias por confiarme lo más valioso para ell@s sus hijos e hijas.

GRACIAS

Dios por la vida...

Mamá, la mujer más importante
en mi vida, quien me enseñó a levantarme
después de haber caído.

Papá, mi admiración
y respeto, por ser mi modelo de dedicación y
constancia, fortalezas que me han permitido
crecer.

A los dos, millones de gracias por todo su amor, esfuerzo, y coraje, para hacerme feliz.

A mi hermana Lila por compartir
sueños y proyectos de vida, por tomarnos de
la mano para ser mas fuertes y seguir
caminando, siempre hacia delante nunca
para atrás.

Rofy por que la vida me dio la oportunidad
de que fueras mi hermano, gracias por la
alegría que me provocas cuando escucho tus
carcajadas.

Reina, Isela y Efraín simplemente porque desde que llegaron a mi familia, además de
hacerla más grande, aumentaron las sonrisas, se multiplicaron los abrazos y crecieron los
anhelos.

A mis tí@s y prim@s, con quienes me he reencontrado en una nueva etapa de mi vida.
Gracias por permitirme ser parte de su vida y darme la oportunidad de conocerme.

Paty, Ale y Lili, gracias por darme ese
empujoncito que necesitaba para no
detenerme.

Mónica e Isaura por su acompañamiento
muchas gracias.

GRACIAS

Carla por que una de las ganancias más importantes de haber recorrido este camino fue haberte conocido, gracias por ser mi amiga.

Miguel muchas palabras podrían definir lo que eres para mi, y amigo es una de ellas, solo que en ocasiones yo te prefiero decir TQM.

Rocio gracias por caminar conmigo y aprender juntas, mi admiración a la mujer, a la madre y a la hija que eres.

Isabel por permitirme compartir contigo mis habilidades, conocimientos y actitudes en el trabajo con los niñ@s pequeños, al mismo tiempo que yo aprendía de tu fortaleza para vivir.

Flaquito en la vida hay personas que pasan y dejan huella en la vida de otras personas, "ya no eres el mism@ después de haberlas conocido", para mi tu fuiste una de esas personas. Por el recuerdo del pasado y por mis ganas de vivir el presente gracias.

ÍNDICE

Resumen	_____	7
Introducción	_____	8
Capitulo I. El desarrollo en los primeros 3 años de vida	_____	11
1.1 Modelo integral de desarrollo	_____	11
1.1.1 Principios del Desarrollo	_____	17
1.1.2 Enfoque Ecológico	_____	20
1.1.3 Practicas apropiadas al desarrollo	_____	23
Capitulo II. Alteraciones del desarrollo en los primeros 3 años de vida	_____	34
2.1 Alteraciones del desarrollo de los 0 a los 3 años	_____	35
2.2 El niñ@ con alteraciones en su desarrollo y los contextos en los que se encuentra inmerso.		
2.2.1 Familias de niñ@s con alteraciones en su desarrollo	_____	42
2.2.2 México ante el desafío de la integración de los niñ@s con alteraciones en su desarrollo	_____	44
2.2.3 El contexto educativo regular, el papel de la educadora en los primeros años de vida.	_____	47
2.2.4 El contexto educativo regular, el rol del psicólog@ escolar	_____	49
Capitulo III. Evaluación e intervención con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.	_____	53
3.1 Fundamentos de la Evaluación y la Intervención en el trabajo con niñ@s con alteraciones en su desarrollo	_____	54

3.2 Atención integral a niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.	_____	63
Capitulo IV. La profesionalización del psicólog@ ante las demandas de su práctica.	_____	66
4.1 Competencias	_____	67
4.2 La práctica reflexiva	_____	72
Capitulo V. Propuesta: “Competencias del Psicólog@ para evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares”	_____	82
5.1 Objetivo general	_____	82
5.2 Agentes involucrados	_____	83
5.3 Procedimiento	_____	84
5.4 Análisis de Resultados	_____	86
Capitulo VI. Discusión y Conclusiones	_____	107
BIBLIOGRAFÍA	_____	113
ANEXOS	_____	118

RESUMEN

Uno de los retos del psicólogo/a dentro de los contextos educativos, es detectar e identificar las necesidades individuales de cada niño/a, a través de la aplicación de la evaluación del desarrollo infantil. Ésta es una herramienta que puede servir también como un instrumento de intervención, donde se debe involucrar y participar de manera conjunta tanto las familias como otros profesionales involucrados en este proceso.

En este sentido la práctica se convierte en el principal medio a través del cual el psicólogo/a adquiere las competencias necesarias para poder brindar un servicio óptimo dentro del contexto educativo en el que se desarrolla.

Desde esta perspectiva, la profesionalización se desenvuelve a partir de la reflexión sobre la propia práctica, por lo que aquí se presenta el siguiente reporte de experiencia profesional. Este partió del interés de identificar las competencias que adquirió una psicóloga al evaluar e intervenir con niños con alteraciones en su desarrollo, que se encontraban inscritos en un contexto educativo regular de educación inicial. El identificar las competencias permitió sistematizar las habilidades, conocimientos y actitudes que dominaba, trabajar en las que se encontraban en proceso y adquirir aquellas que no tenía.

Dichas competencias, que se identificaron durante la práctica reflexiva, sirven también para contrastarlas con aquellas que diferentes autores/as consideran indispensables en el trabajo del psicólogo/a al evaluar e intervenir con niños pequeños. En este sentido, se encuentra una coincidencia con respecto a las habilidades y conocimientos requeridos. Una aportación importante a este tipo de trabajos son las actitudes que el profesional debe presentar, y que trascienden a una racionalidad crítica, al plantear la construcción de la teoría, a través de la práctica.

INTRODUCCIÓN

En la Residencia de Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional, uno de los objetivos principales es formar especialistas en desarrollo infantil, que sean capaces de promover el bienestar y desarrollo de los niños a través de la evaluación integral, el trabajo interdisciplinario y la intervención individual y grupal en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, la práctica es el principal medio por el cual en esta residencia, el psicólogo adquiere las competencias necesarias para poder brindar un servicio óptimo dentro del contexto educativo en el que se desenvuelve. Al integrarse en la sala (aula) como un/a observador participante, que se involucra en el trabajo cotidiano de las educadoras con los niños y sus familias, y da respuesta a sus necesidades dentro del mismo contexto, y no en un consultorio. Todo bajo la supervisión, guía y acompañamiento, que le brinda la Tutoría.

Al comprender las propias acciones y comprenderse a sí mismo, el trabajo que realiza el psicólogo en formación, lo lleva a reflexionar sobre la razón de ser de su propio quehacer. A partir de esto es que el presente Reporte de Experiencia Profesional, muestra a la práctica reflexiva como un elemento clave de profesionalización del psicólogo, y una forma de trascender a una racionalidad crítica, al plantear la construcción de la teoría en la práctica. Ya que se parte de construir una teoría de forma inductiva, en lugar de probar conceptos, hipótesis y teorías.

Este proceso se describe a lo largo de seis capítulos, donde los cuatro primeros componen el marco teórico que sustenta la propuesta “Competencias del Psicólogo para evaluar e intervenir con niños con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares” y que están estructurados de la siguiente forma:

El capítulo uno muestra una perspectiva sobre cómo son los niños y las niñas menores de 3 años, partiendo del conocimiento de un modelo integral del desarrollo el cual permite tener en

mente *¿Cuáles son los principios del desarrollo?, y ¿Qué es lo esperado para su edad?* Este modelo tiene un enfoque ecológico que visualiza al individuo, su contexto y las interacciones que en él se dan, como elementos importantes que intervienen en su proceso de desarrollo. Esto es lo que permite identificar alteraciones en el desarrollo de niños y niñas pequeños, contenido que se revisa a lo largo del segundo capítulo, enfocándose en la atención de los niñ@s en los primeros años de vida y de sus familias, y en la necesidad de garantizar la profesionalización de las personas encargadas de promover el bienestar y desarrollo de estos niñ@s.

Las alteraciones del desarrollo se abordan desde:

- a) **Un modelo integral del desarrollo**, que permite identificar cuándo las habilidades que muestran los niñ@s no son las esperadas para su edad.
- b) **Un enfoque ecológico** que visualiza los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niñ@ identificando:
 - ❖ El proceso que viven las familias
 - ❖ El desafío de la integración en nuestro país
 - ❖ La atención que se les brinda a estos niños y niñas en los contextos educativos regulares
 - ❖ El reto del psicólog@ educativo

El tercer capítulo muestra los fundamentos de evaluación e intervención que sustentan el trabajo del psicólog@ dentro de los contextos educativos regulares, los cuales son la base de una propuesta de atención integral, elaborada como respuesta a las características específicas de los diferentes agentes involucrados en este proceso.

Propuesta que parte de:

- La Evaluación e Intervención, como un continuo y como procesos inseparables.
- El trabajo con los diferentes agentes: Niñ@s, Familias, Educadoras, y otros profesionales.

- La posibilidad del psicólogo educativo en formación, para el desarrollo de competencias profesionales: donde pueda articular los conocimientos teórico-metodológicos, con las habilidades que le demanda su quehacer profesional, y sea capaz de responder a las necesidades reales del contexto escolar.

Ante tal demanda del servicio, es necesaria una formación y una especialización del psicólogo@ en cada área de intervención (Santolaya, 2003). Bajo esta perspectiva es que en el cuarto capítulo se aborda la práctica reflexiva como la forma en que el psicólogo@ dentro del contexto educativo adquiere, domina y sistematiza las competencias necesarias para su profesionalización, a partir de definir lo que son las competencias y analizar los componentes de la reflexión sobre la propia práctica.

Partiendo de todo lo anterior el quinto capítulo describe el proceso que permite la presentación de un perfil que especifica cuáles son las competencias que debe de tener un/a psicólogo que evalúa e interviene con niñ@s con alteraciones en su desarrollo que se encuentran inmersos en un contexto educativo regular.

Esto implicó reflexionar sobre mi práctica, voltearme a ver a mí misma y reflejar lo que observaba en escritos que describían la historia de lo que había vivido, para lograr la adquisición de competencias que me permitieran la profesionalización como psicóloga.

CAPITULO I

EL DESARROLLO EN LOS PRIMEROS 3 AÑOS DE VIDA

1.1 Modelo integral de desarrollo

El objetivo de este capítulo es mostrar una perspectiva sobre cómo son los niños y las niñas menores de 3 años, partiendo del conocimiento de un modelo integral del desarrollo el cual permite tener en mente *¿Cuáles son los principios del desarrollo?, y ¿Qué es lo esperado para su edad?* Este modelo tiene un enfoque ecológico que visualiza al individuo, su contexto y las interacciones que se dan en él, como elementos importantes que intervienen en su proceso de desarrollo.

Para ello es necesario reconocer que el interés por el estudio del desarrollo humano es en esencia muy reciente. Una nueva perspectiva evolutiva dentro de la Psicología que explica los cambios que tienen lugar en las personas con el paso del tiempo, propició el surgimiento de grandes teorías sobre el desarrollo humano que en la actualidad todavía siguen siendo un punto de partida; al encontrar en ellas supuestos implícitos o explícitos acerca de cómo se produce el desarrollo, su naturaleza y sus causas, los factores que lo favorecen o lo dificultan, cuál es la importancia relativa de los factores biológicos y ambientales que intervienen en el proceso y sobre todo, cómo es que hay que estudiarlo.

Importantes teorías han dado impulso al trabajo teórico, dentro del marco de referencia de la Psicología evolutiva, donde surgen trabajos de gran alcance en la disciplina, como los de Freud, Piaget y Vigotsky (Delval, 1994).

Freud (1923) en la teoría psicoanalítica se enfoca principalmente al desarrollo emocional del niño, pero pone poca atención en los aspectos cognoscitivos, perceptibles, lingüísticos, o del desarrollo del comportamiento del niño. En general esta teoría tiende a proporcionar un cuadro coherente de la sexualidad del niño, y considera el proceso del desarrollo como una

interacción dinámica entre las necesidades y las pulsiones inherentes al individuo y las fuerzas ambientales, bajo las formas de las normas sociales. La teoría plantea que conforme crecen los niñ@s su deseo se enfoca en diferentes áreas del cuerpo, en los que se busca la satisfacción libidinal. Siguiendo una secuencia de etapas psicosexuales en las que son importantes diferentes zonas erógenas, los niñ@s pasan del autoerotismo a la sexualidad reproductora y desarrollan sus personalidades adultas. En los primeros 3 años de vida las etapas por las que los niñ@s son:

Etapas oral (desde el nacimiento hasta los 12 o 18 meses): La boca es la zona erógena preeminente y procura al bebé no sólo la satisfacción de alimentarse, sino sobre todo el placer de chupar. Es decir, de poner en movimiento los labios, la lengua y el paladar en una alternancia rítmica.

Etapas anal (12-18 meses hasta 3 años): en esta época la fuente principal de placer y conflicto potencial son las actividades en las que interviene el ano. Con frecuencia representa el primer intento del niñ@ por convertir una actividad involuntaria en voluntaria. Los niñ@s pueden experimentar dolor o placer ya sea al retener o al expulsar sus desechos fisiológicos. Separando aquí el placer orgánico de defecar, aliviando una necesidad corporal, del placer sexual consistente en retener las heces y los gases para después expulsarlos bruscamente.

Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, describe cómo los niños y las niñas conocen el mundo y usan mecanismos internos diferentes para organizarse. Piaget (1952) afirma que si bien los modos característicos de pensamiento de cada etapa son universales, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, es la naturaleza específica del medio físico y social lo que determina el ritmo y el grado de desarrollo de cada individu@.

La Teoría Psicosocial de Erik Erikson (1958, 1960, 1968) estableció una serie de etapas relacionadas con el desarrollo social y emocional. Erikson sustituye el enfoque sexual de Freud y se refiere al desarrollo de una personalidad saludable en el ambiente social. Su teoría presenta una serie de crisis sucesivas que al ser superadas, facilitan el desarrollo de la

identidad saludable a lo largo de la vida. Establece que en los primeros 3 años de vida el niño se enfrenta a dos crisis importantes:

- Confianza vs. Desconfianza - La diligencia y sensibilidad de los padres hacia las necesidades del infante serán determinantes para que desarrolle un sentido de confianza hacia si mismo y los demás.
- Autonomía vs. Vergüenza y Duda - Se encuentra en lucha al querer ser autónomo e independiente, pero si no se les apoya pueden desarrollar dudas sobre su capacidad para tomar decisiones.

Vigotsky (1978 en Papalia 1992) por su parte define el desarrollo del niño en términos de sus experiencias en esa sociedad, como elementos de influencia directa en los estilos que usará para pensar. Aún más, mucho del "pensamiento conceptual" se transmite al niño por medio de palabras, por lo que el lenguaje es una herramienta esencial para decir cómo aprenderá a pensar el niño. Vigotsky mencionaba que el pensamiento del niño y el habla comienzan como funciones separadas, no necesariamente conectadas entre ellas. Uno representa el pensamiento no verbal y el otro el habla no conceptual. Conforme el niño crece, estos elementos se unen y el niño empieza a adquirir conceptos que tienen etiquetas de palabras. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo (hacia los dos años) ambas líneas se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional. Vigotsky, por tanto, explica que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica.

Estos enfoques dan explicación sobre el desarrollo del niño, pero también dejan en claro que el desarrollo ya no puede ser explicado solamente desde una teoría. Se requiere que el individuo sea estudiado de manera integral. Esto es posible si se toman elementos de cada una de estas teorías y se identifican las características motrices, socioemocionales, cognitivas y de comunicación social que definen cada etapa del desarrollo.

A continuación se muestra un ejercicio de integración que define las características del desarrollo en los primeros tres años de vida de acuerdo con tres teorías.

Teorías del desarrollo de 0 a 3 años

	Freud	Piaget	Vigotsky
0-12 meses	<p>La etapa oral: Durante el primer año de vida postnatal, el origen principal de la búsqueda de placer y al mismo tiempo, de conflicto y frustración es la boca. Durante esta etapa el niñ@ no es motivado por placeres de otras regiones del cuerpo, sólo le presta atención a las actividades orales.</p>	<p>Primera etapa 0-1 reflejos: Cubre el primer mes de vida, durante este tiempo las reacciones del recién nacido a la estimulación ambiental son reflejos naturales. Piaget plantea que la inteligencia tiene un punto de origen en la sensación y la actividad motriz, las estrategias utilizadas por el infante para organizar sus experiencias comienzan con el ejercicio de sus reflejos innatos. Cada objeto nuevo que el niño encuentra, lo explora con actividades sensitivas y motrices que forman parte de las capacidades innatas del infante se dan procesos de asimilación y acomodación que sirven para ajustar los patrones sensoriales ya establecidos.</p> <hr/> <p>Segunda etapa 1-4 meses reacciones circulares primarias: El bebé continúa siendo un individuo reactivo con el medio ambiente. La estimulación del mundo exterior suscita acciones sensoriales y motoras, por parte de infante. La característica principal es la tendencia de los bebés a tropezar con nuevas experiencias a través de sus acciones y, luego, a repetir estas acciones. En primer lugar, los infantes se ocupan de su propia actividad y no de los efectos de aquellas actividades sobre los objetos con los cuales ellos interactúan. Piaget observó en este periodo que el objeto existe en la mente del niñ@ solo mientras el niñ@ esté en contacto sensorial o motor directo con él.</p> <hr/> <p>Tercera etapa 4-8 meses: Reacciones circulares secundarias se caracteriza por un cambio notable de los niñ@s; por su propio cuerpo pasan a un interés en las características y acciones de objetos diferentes de ellos mismos.</p> <p>Sin embargo, a pesar del interés del niñ@ por las acciones de los objetos que lo rodean, no hay evidencia de que el infante reconozca una relación causa-efecto. A pesar de la coordinación de las acciones sensoriales y motoras, y a la repetición de acciones que han producido resultados interesantes. En cuanto a la Permanencia del objeto los niñ@s comienzan a desarrollar un concepto rudimentario, aún cuando ellos no tengan contacto sensorial y motor con él, buscan el objeto, aún cuando no está visible.</p>	<p>Primitiva o natural: El primer período, que representa el tiempo anterior a que el círculo del lenguaje cubre parcialmente al círculo del pensamiento consciente, comprende, desde el nacimiento hasta los dos años.</p> <p>Se caracteriza por las tres funciones del habla no intelectual:</p> <p><i>Primero,</i> los sonidos que representan descarga emocional, como el llanto con el dolor o frustración o el arrullo y balbuceo satisfechos.</p>

		<p>Cuarta etapa 8-12 meses: Se caracteriza por la aparición de comportamientos que reflejan la conciencia del niño de las relaciones entre medios y fines. El niño se ocupa en un patrón de acción que no desemboca, directamente, en el objeto o suceso perseguido, sino hace posible una segunda acción, para lograr lo que quiere. En esta etapa la Permanencia del objeto se refleja cuando el niño busca insistentemente el objeto oculto. Sin embargo, deben ver el objeto cuando este ha sido escondido.</p>	<p>En el <i>segundo</i>, aparecerán estos mismos sonidos emocionales, pero con cierto significado, y se pueden interpretar ya como reacciones sociales hacia voces o apariencias de ciertas personas. Son sonidos de contacto social, como la risa y una gran variedad de sonidos inarticulados.</p>
12-24 meses		<p>Quinta etapa 12-18 meses Reacciones circulares terciarias: está caracterizada por la aparición de la verdadera exploración, por ensayo y error. Los niños ensayan repetidamente variaciones de aquellos viejos patrones de acción, para descubrir los fines que ellos pueden lograr. Esta conducta repetitiva es llamada reacción circular terciaria. Un acto es repetido con variaciones sistemáticas, de tal forma que se descubren nuevas reacciones causa-efecto.</p> <p>La Permanencia del objeto se refleja en el aumento de la memoria de evocación del niño y en el aumento de la habilidad para buscar objetos en el lugar donde por lo regular se encuentran.</p>	<p>El <i>tercero</i> consiste en las primeras palabras, que son sustitutos de objetos y deseos, aprendidas por condicionamiento cuando los padres unen las palabras a los objetos, del mismo modo en que algunos animales son condicionados a reconocer palabras como etiquetas de las cosas.</p>
	<p>La etapa anal: En esta etapa aunque las necesidades orales continúan activas son menos prominentes ahora las substituyen las preocupaciones anales.</p>	<p>Sexta etapa 18-24 meses Aparición de la representación simbólica: Su característica es la habilidad del niño para usar símbolos que son distintos de los objetos y sucesos que ellos representan. De importancia específica es el desarrollo de las palabras como símbolos.</p> <p>Los niños pueden simbolizar un objeto, cuando éste está ausente.</p>	

	<p>La etapa anal se extiende desde los 18 meses de edad hasta los tres y medio años, correspondiendo más o menos a la edad de aprendizaje de control de esfínteres. Durante este período el niño aprende ciertas orientaciones básicas para la vida: la posesión de las cosas y el desprendimiento de las mismas; esas orientaciones pueden distorsionarse o exagerarse, según Freud es la sobrevaloración de los productos anales lo que inicialmente engendra el rasgo de personalidad.</p>	<p>Periodo preoperacional: Los niños dan muestra de que están empezando a usar representaciones o símbolos mentales (como por ejemplo, la imitación retardada, que supone cierta representación mental a base del suceso original), es señal de que han entrado en el segundo periodo principal, el periodo preoperacional. Esto ocurre, por lo general, alrededor de los 18 meses o 2 años de edad. El rápido aumento de representaciones mentales y de aptitudes simbólicas durante este periodo, aparece claro en el rápido crecimiento del lenguaje, en la aparición y perfeccionamiento del juego simbólico.</p>	
<p>24-36 meses</p>			<p>El niño descubre que las palabras tienen una función simbólica y esto lo demuestra al preguntar el nombre de las cosas. Ya no hay un simple acondicionamiento por el pensamiento conceptual o verbal. Como una herramienta significativa del pensamiento en la búsqueda y la planeación de la solución del problema.</p>

(Ausubel, 1983; Papalia, 1992; Delval, 1994; Craig, 1997).

De manera reciente y retomando las teorías evolutivas como las planteadas por Freud, Piaget y Vigotsky, replantean bajo una perspectiva desarrollista y un enfoque ecológico, el proceso de desarrollo haciendo un especial hincapié en:

- a) El desarrollo como un proceso que se da en todas las personas y en todos los contextos, bajo principios universales. Bredekamp y Copple (1997), **Principios del Desarrollo**.
- b) La influencia de las interacciones con otr@s y el entorno, sobre el desarrollo y aprendizaje de las personas. **Enfoque Ecológico** (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff y Fiese, 2000).
- c) La promoción del desarrollo de los niñ@s a través de las personas significativas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. **Prácticas apropiadas al desarrollo** (Copple y Bredekamp 2006), **Modelo de los Momentos Claves** (Brazelton, 1994).

1.1.1 Principios del Desarrollo

Las teorías sobre el desarrollo enfocan el cambio a lo largo del tiempo, intentando aportar una descripción del desarrollo y de ofrecer un conjunto de principios o reglas generales para el cambio en el curso del mismo. En este sentido Bredekamp y Copple (1997) plantean 12 principios en donde se describen características del proceso de desarrollo que se da en todas las personas y en todos los contextos. Estos principios en los primeros años de vida son más visibles ya que el desarrollo se da más rápido y los cambios son radicales. El siguiente cuadro muestra los doce principios del desarrollo y algunos ejemplos de cómo se dan en los primeros tres años.

PRINCIPIO	EJEMPLO
<p>■ El desarrollo en un área influye el desarrollo de las otras áreas. El desarrollo del niñ@ es integral, las áreas del desarrollo motriz, cognitiva, emocional, de comunicación están estrechamente relacionadas.</p>	<p>Adrián observa una sonaja que no está a su alcance, se coloca en posición de gateado, estira su mano y toma la sonaja, para después golpearla en el piso y crear sonidos. Cuando su mamá se acerca y se sienta en el piso junto a él, Adrián la ve a los ojos, le sonrío y le da la sonaja.</p>

<p>■ <i>El desarrollo se da en una forma secuencial que permite que las primeras habilidades y conocimientos sirvan de cimiento para las posteriores. El desarrollo va de lo simple a lo complejo, las habilidades adquiridas servirán de base para habilidades más complejas. Por lo tanto el desarrollo es algo predecible principalmente en los primeros años de vida.</i></p>	<p>Daniela gatea jugando con la pelota, se acerca a un mueble y se apoya en él para poder ponerse de pie, permanece así unos minutos y posteriormente apoyada del mismo mueble se sienta poco a poco, después se vuelve a poner de pie apoyada del mueble, se suelta y da un paso hacia el frente.</p>
<p>■ <i>El ritmo del desarrollo varía de niño a niño dada su individualidad. Las características individuales de los niños propician que el desarrollo se convierta en un proceso único, que se caracteriza por su temperamento, experiencias.</i></p>	<p>Marta y Carmen tienen 9 meses y están en la misma sala de lactantes. Marta gatea para conseguir lo que quiere mientras Carmen se arrastra y señala lo que quiere.</p>
<p>■ <i>Las experiencias tempranas tienen un efecto acumulativo y a largo plazo en el desarrollo individual de cada niño.</i></p>	<p>Cuando Rodrigo se cae del carrito montable, su mamá se acerca para consolarlo y motivarlo a que se vuelva a subir diciendo “intenta de nuevo”.</p>
<p>■ <i>El desarrollo se da de manera predecible hacia una mayor complejidad, organización e internalización.</i></p>	<p>Al principio Ramiro tomaba los cubos de tamaño de su mano y se los llevaba a la boca, o los golpeaba el piso para explorarlos, después comenzó a hacer torres con ellos, ahora él juega con los cubos y hace que los muerde como si fuera un pastel.</p>
<p>■ <i>El desarrollo y el aprendizaje ocurren en diferentes contextos, que se influyen unos a otros. Estos contextos son la familia, la escuela, comunidad, etc.</i></p>	<p>Sofía está aprendiendo el nombre de algunos animales, cuando está en la sala, su educadora le muestra fotografías y dice su nombre, por ejemplo: cuando saca la foto de un perro ella dice “perro” y Sofía repite “peo”. Lo mismo pasa en su casa cuando su papá la acerca a su mascota y le dice “es un perro” esperando que ella lo repita.</p>
<p>■ <i>Los niños son aprendices activos y construyen su propio entendimiento del mundo a partir de sus propias experiencias y del conocimiento que les transmite su cultura.</i></p>	<p>Cuando la educadora saca una muñeca y se la muestra a Camila, ella la toma, la acuesta, la tapa con una frazada y comienza a arrullarla como lo hace su mamá con ella.</p>

<p>■ <i>El desarrollo y el aprendizaje son producto de la interacción entre la maduración biológica y el ambiente físico y social.</i></p>	<p>En la sala de lactantes C va a iniciar el control de esfínteres y la psicóloga junto con la educadora comienzan a observar a cada uno de los niñ@s, para identificar quién ya esta listo para poder iniciarlo (capacidad para retener la orina, posibilidad de estar sentado 5 minutos, imitar a un adult@, seguir instrucciones de dos pasos, expresar sus necesidades por medio de palabras, gestos o señales y comprender conceptos básicos como pipi-popo).</p>
<p>■ <i>El juego es un vehículo importante para el desarrollo y a la vez un reflejo del desarrollo de cada niñ@.</i></p>	<p>Carlos hace un pastel en el rincón de la cocina. Primero busca la receta, luego encuentra los ingredientes, los mezcla, los mete al horno y le pide a la educadora que le diga cuando pasen 5 minutos para poder sacarlo.</p>
<p>■ <i>El desarrollo avanza cuando l@s niñ@s tienen oportunidad de practicar las habilidades que acaban de adquirir y experimentar retos cercanos a su nivel de desarrollo.</i></p>	<p>Ángel ha comenzado a decir algunas palabras, por lo que en todo momento tanto en su casa como en la sala aprovechan diferentes oportunidades para que pida las cosas por su nombre. Por ejemplo cuando están en el momento de la hidratación la educadora le pregunta “¿Quién quiere agua?” y se la dan cuando Ángel dice “yo”.</p>
<p>■ <i>L@s niñ@s demuestran su conocimiento de diferentes formas y aprenden de diferentes maneras.</i></p>	<p>La mayor parte de los niñ@s del grupo imitan las palabras y movimientos que sus educadoras hacen mientras les cantan, solo Miguel se queda observando, pero cuando su educadora se sienta enfrente de él, lo ve a los ojos y le toma las manos, él imita algunas palabras y movimientos, mismo que después puede hacer junto con todo el grupo.</p>
<p>■ <i>L@s niñ@s se desarrollan y aprenden mejor en una comunidad que los valora y cuida física y psicológicamente.</i></p>	<p>Cuando ingresó a la sala Danna, la mayor parte del tiempo se la pasaba llorando por lo que no participaba en las actividades del grupo. Su educadora, todas las mañanas la recibía con un abrazo y permanecía cerca de ella atendiéndola de manera individual. Ahora Danna ya no llora cuando llega a la sala en las mañanas y participa en todas las actividades del grupo.</p>

Bedekamp y Copple (1997).

1.1.2 Enfoque Ecológico

El **Modelo Ecológico**, visualiza al individuo, su contexto y las interacciones que se dan en él, entendiendo al desarrollo como un proceso que surge de la relación del individuo con su medio. Propone que el niño en crecimiento interactúa constantemente con diferentes niveles ambientales de modo bidireccional y recíproco (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1977, 1979) plantea su visión ecológica del desarrollo humano, en la que destaca la importancia crucial que tienen los ambientes en los que nos desenvolvemos. Este autor define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él.

El postulado básico del modelo ecológico que propone Bronfenbrenner menciona que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive. Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona y los contextos más amplios en los que esos entornos están incluidos. Estos sistemas son:

Macrosistema, donde ubica las creencias de una cultura, las leyes que regulan una sociedad, los mitos y los valores que se aprecian en un determinado grupo social. En él también residen los mensajes que se transmiten en los medios de comunicación social, y que influyen en la forma en cómo la familia, en los primeros años de vida favorece o limita el desarrollo y aprendizaje de los niños.

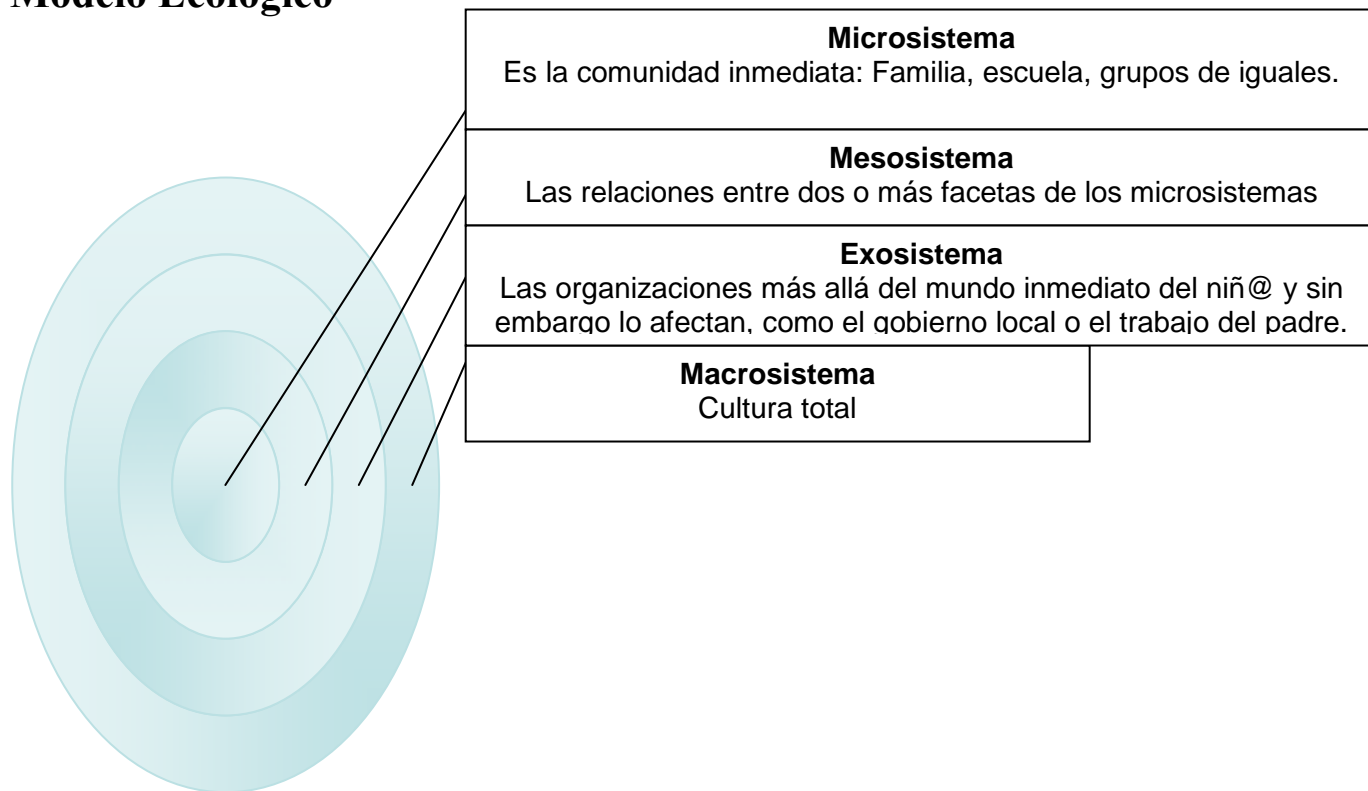
En el **Exosistema** se ubican todas las influencias que tienen agentes externos sobre el desarrollo desde los primeros años de vida, que aunque no estén en directo contacto, tienen impacto sobre él mismo.

El **Mesosistema** se refiere a la relación existente entre dos o más sistemas que tienen estrecha influencia en el desarrollo de la persona. El ejemplo más claro de relación lo

constituye la relación entre familia y escuela. Donde la comunicación se convierte en un elemento indispensable para que ambos contextos sean parecidos y con ello brindar de manera coordinada las mismas oportunidades que promuevan el desarrollo de los niñ@s.

Por último, en el **Microsistema** es donde residen las relaciones más próximas e íntimas que una persona tiene con el entorno, en palabras del mismo Bronfenbrenner el microsistema "constituye un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares". La familia es un ejemplo claro de microsistema, y es donde el niñ@ establece interacciones con sus cuidadores principales, quienes son los encargados de proveer de múltiples oportunidades para favorecer su desarrollo.

Modelo Ecológico



Bajo este enfoque el contexto se concibe como algo que va más allá de un espacio físico ocupado por el niño y se convierte en ese lugar donde se propician interacciones y relaciones emocionales y afectivas que configuran maneras diferentes de ser, sentir, pensar y relacionarse. Esta perspectiva plantea que el desarrollo de los niños está directamente influenciado por el contexto familiar y el contexto escolar. Bronfenbrenner por su parte, sostiene que **el contexto escolar resulta favorecedor del desarrollo, en tanto interactúa con otros contextos**: familia, comunidad, y otros adultos significativos.

Otros modelos más concretos explican el proceso de desarrollo como producto de la interacción del niño con el ambiente a través del tiempo. Uno de ellos es el **Modelo Transaccional**, el cuál estudia las transacciones entre quién es el individuo genéticamente, quién es individualmente y cual es el ambiente en que se desarrolla; poniendo principal atención a cómo es que se produce la interacción entre estos tres factores (Sameroff, 2000). El desarrollo se hace posible debido a una interacción bidireccional y recíproca entre el niño y su entorno.

Sameroff y Fiese (2000) utilizan este modelo ecológico para enumerar distintos factores que afectan el desarrollo del niño, destacando que ningún factor, en sí mismo, es perjudicial o facilitador para el desarrollo de los niños. Más bien, el poder de un factor o de un conjunto de factores se encuentra en su acumulación a lo largo de la vida del niño. Tampoco se puede perder de vista el importante papel que juegan las diferencias individuales del niño, en cuanto a lo que el niño provoca en el ambiente y lo que el niño es capaz de tomar de este ambiente. A partir de aquí, se puede afirmar que en esta aproximación transaccional, los resultados no son exclusivamente debidos a la persona ni tampoco, exclusivos del contexto en el que se tienen las experiencias.

El modelo transaccional aporta al enfoque ecológico la idea de igualar el énfasis puesto en el niño y en el ambiente, de tal forma que las experiencias proporcionadas por el ambiente nos son vistas como independientes del niño. Así se enfatiza la influencia que los niños ejercen en su propio desarrollo. La forma en que los niños y las niñas interactúan con su ambiente (por ejemplo con sus cuidadores), lleva a alterar ese ambiente y a provocar determinadas

respuestas en él (o en esos cuidadores). Todo ello para que ese ambiente modificado, a su vez, repercuta de nuevo sobre los niñ@s afectando su desarrollo.

En este sentido los enfoques ecológicos descritos muestran los patrones de interacción que favorecen o facilitan el desarrollo de los niñ@s a través de las personas significativas, sobre todo en los primeros años de vida. Además permite visualizar que la conducta de estos adult@s significativos es en parte desencadenada por la propia conducta del niñ@. Al respecto es que dentro de la promoción del desarrollo es indispensable identificar las características de esos niñ@s en los primeros años de vida, para poder llevar a cabo prácticas apropiadas que los apoyen.

1.1.3 Prácticas apropiadas al desarrollo

En el siglo pasado, la investigación y la teoría sobre el desarrollo de los niñ@s nos han otorgado una base de conocimientos cada vez más completa sobre la secuencia y la forma en cómo promover su desarrollo a través de la estimulación del ambiente con el involucramiento de los diferentes agentes.

Trabajos como los de Brazelton, (1994) dejan muy clara la importancia de las personas significativas como factores para la promoción del desarrollo de las y los niños menores de tres años, y plantea una propuesta que define como “Los Momentos Claves del desarrollo de los 0 a los 3 años de edad”.

Al respecto el Modelo de los Momentos Claves de este autor, permite comprender y aprender acerca del desarrollo de los niños y las niñas menores de 3 años, ya que sirve de guía para entender la evolución normal del desarrollo durante los primeros años de vida. Parte de la idea de que el proceso de desarrollo es universal y pueden identificarse momentos críticos, que si son conocidos de antemano por la familia les dará herramientas para apoyar el desarrollo de sus hij@s.

Los *momentos claves*, son definidos como aquellos momentos predecibles que llegan justo antes de una oleada de crecimiento en cualquier secuencia de desarrollo – motor, cognoscitivo o emocional – cuando por poco tiempo, el comportamiento del niñ@ cambia, propiciando que todo crecimiento en un área produzca una regresión en otra. Así, este modelo proporciona un mapa general del desarrollo del niñ@ que permite a todo el que lo conoce entender todo este tipo de momentos y visualizarlos como parte del proceso de aprendizaje.

Por su parte Copple y Bredekamp, (2006) hacen una importante aportación a la educación de la niñez al señalar que el desarrollo de los niñ@s debe ser el eje principal de la práctica educativa. Pero además mencionan como a partir de **Prácticas apropiadas** se facilita y promueve el desarrollo de los niñ@s, considerando:

- Qué es lo apropiado para la edad de ese niñ@, al entender el desarrollo como un proceso secuencial.
- Qué es lo apropiado para ese niñ@, considerando sus características individuales.
- Qué es lo apropiado para el contexto social y cultural en el que se encuentra inmerso ese niñ@.

Partiendo de lo anterior, La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) ha identificado prácticas apropiadas para el desarrollo, y enfocan la atención hacia la interdependencia del desarrollo y el medio de enseñanza como guía para promover el desarrollo de los niñ@s.

En este sentido y a partir de los momentos claves del desarrollo que identifica Brazelton, se muestran las principales características del desarrollo en cada rango de edad, identificadas por diferentes autor@s (Linder, 1990; Brazelton, 1994; Bricker, 2002), y las prácticas

apropiadas que los adult@s significativos (Familia-Escuela) deben llevar a cabo para favorecer y promover el desarrollo de estos niñ@s en los primeros 3 años de vida (Copple y Bredekamp, 2006).

Prácticas apropiadas para promover el desarrollo de los niñ@s menores de tres años a partir de los momentos claves del desarrollo.

<p>Momento clave del desarrollo</p> <p>RECIÉN NACIDO</p>	<p>¿Cómo es el niñ@?</p>	<p>Si así es el niñ@, entonces, la familia promueve su desarrollo cuando:</p>
<p><i>El reto en este momento es adaptarse a los estímulos del ambiente y responder a ellos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Sus movimientos son reflejos (respuesta motora predecible ante un estímulo sensorial específico). ✿ Sus habilidades sensoriales son rudimentarias (responde a algunos sonidos). ✿ El llanto es su principal forma de comunicación para expresar lo que quiere o siente (hambre, dolor, sueño, etc...). 	<p>Comienzan a conocer al bebé.</p> <p>Durante estos primeros días es muy importante que los recién nacidos padres l@ observen, y aprendan a leer sus señales y a responder oportunamente a ellas. Por ejemplo cuando llora el bebé es importante distinguir si su llanto es de hambre o sueño.</p> <p>Por lo que tendrán que hacer ajustes en su ritmo de vida, para dar respuesta a las necesidades del bebé.</p>

Momento clave del desarrollo	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...
		La familia promueve su desarrollo cuando:
<p>TRES SEMANAS</p> <p><i>Su principal reto es mantenerse despierto, para poder regular sus estados de vigilia y sueño.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Sus movimientos reflejos le permiten ir conociendo y adaptarse al medio, y siguen siendo desorganizados. ✿ Sus patrones de vigilia y sueño inician su proceso de regulación. ✿ Su llanto comienza a ser diferenciado, no es el mismo llanto de dolor, que cuando tiene hambre. ✿ La comunicación e interacción con su papá y mamá es más directa, su rostro cambia cuando le hablan viéndolo a la cara y responde a los gestos y sonidos que emiten los adult@s significativos. 	<p>Se adaptan a las necesidades y responden oportunamente ante las señales del bebé.</p> <p>Establecen una rutina predecible.</p> <p>Le ayudan a estar en alerta, interactuando con el bebé, ayudándolo a prolongar su atención.</p> <p>Aprenden a comunicarse aprovechando cada momento en que satisfacen sus necesidades (les hablan, los ven a los ojos).</p>
<p>SEIS A OCHO SEMANAS</p> <p><i>Durante este momento sus principales retos son el autoconsuelo y aprender a controlar algunos de sus movimientos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Sus movimientos comienzan a ser voluntarios, comienzan a tomar control de su cuerpo, primero con la cabeza y la parte superior de su cuerpo. ✿ Su patrón de sueño y alimentación es cada vez más previsible. ✿ Perfecciona sus patrones de autoconsuelo. (chuparse el dedo, moverse en la cuna, mecer la cabeza). ✿ La sonrisa es la manera más eficaz de comunicarse con sus padres, está aprendiendo la eficacia de esta señal. Observa la cara del padre y de la madre por largo tiempo. ✿ Comienza a evidenciar sus reacciones típicas, se distingue a un bebé que es tranquilo de los que son vehementes e impulsivos. Revela su temperamento. 	<p>Ofrecen oportunidades para que practique movimientos que le permitan ir adquiriendo control sobre su cuerpo (creando sonidos, colocando juguetes que llamen su atención para que intente tomarlos).</p> <p>Pueden ayudarle a encontrar patrones de autoconsuelo (colocándolo en una posición cómoda, meciéndolo).</p> <p>Los padres aprenden como provocar una sonrisa (si los padres devuelven la sonrisa le permitirá prolongar la sonrisa del bebé).</p> <p>Identifican las diferencias entre su bebé y los otros y pueden adaptarse a ellas. Detectan las características del temperamento del bebé.</p>

Momento clave del desarrollo CUATRO MESES	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>Cuando el bebé comienza a tener un mayor control sobre su cuerpo, él está interesado en responder a todos los estímulos a su alrededor, por lo que tendrá como reto el lograr habituarse a ellos. Además de iniciar la ablactación (comer alimentos sólidos).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explora sus manos y pies. • Sigue visualmente los movimientos de las personas y los objetos. • Levanta y voltea la cabeza en dirección al sonido. • Actúa sobre los objetos que le interesan, lo toma, lo golpea en el piso, lo chupa. • Repite acciones con resultados interesantes (tira un juguete al piso para que se lo den). • Sonríe con mayor frecuencia (cuando le hablan, lo abrazan, le dan un juguete, se ve al espejo). • Prefiere a estar con los adult@s que conoce (mamá, papá, herman@s). • Llora, pero se calma si lo abrazan o le habla alguien conocido. • Balbucea • Ríe, murmura e imita sonidos. • Observa a las personas cuando hablan. Escucha atentamente, responde cuando se le habla. • Dirige su mirada a lo que le señala el adult@. • Mantiene el equilibrio mientras lo sostienen, al estar sentado o de pie. • Sostiene un objeto del tamaño de su mano y lo puede pasar de una mano a otra. 	<p>Los padres pueden planificar los horarios de alimentación, y establecer uno fijo.</p> <p>Entienden que en estos momentos su principal interés está en lo que le rodea y que el comer no es una prioridad.</p> <p>Pueden ver el paso a la comida sólida, como un proceso de enseñanza lenta y paciente.</p> <p>Dejan que el niño explore (ensuciarse, meter las manos al plato).</p> <p>Interactúan con el/ella en todo momento (al darle de comer, estableciendo un juego donde involucren todos sus sentidos; al acostarlo le cantan o arrullan).</p> <p>Los padres hacen lo posible por ayudarlo a calmarse, pero no todo el tiempo, para dejar que el proceso de desarrollo transcurra de manera natural.</p> <p>Teniendo en mente que para el bebé ell@s son las personas más significativas</p>	<p>Están concientes que en este momento el niñ@ entra por primera vez a un cuidado grupal por lo que es importante el proceso de adaptación.</p> <p>Entienden que es un momento de separación con las personas más significativ@s, por lo que son empáticas con el niñ@ y su familia.</p> <p>Comienzan a establecer un vínculo con ese niñ@, respondiendo oportunamente a sus necesidades.</p> <p>Interactúan uno a uno con el bebé, comienzan a conocerlo.</p> <p>Saben que la principal característica en esta etapa es que están interesados por todo lo que hay a su alrededor, por lo tanto deben brindar oportunidades para que durante la alimentación se propicien juegos donde el principal objetivo no sea que el niñ@ termine su comida.</p> <p>Establecen una comunicación cercana con las familias para mencionar lo que sucede en la sala con su hij@ y que se sientan tranquilas cada vez que l@ dejan.</p>

Momento clave del desarrollo SIETE MESES	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>En este momento el niñ@ ha comenzado a descubrir todo lo que hay y pasa a su alrededor, pero todavía necesita aprender que aunque ya no pueda ver las cosas no significa que hayan desaparecido. Como lo que pasa cuando el niñ@ llora cuando pierde de vista a su papá o mamá, y surge el recelo a los extrañ@s.</i></p> <p><i>El reto en este sentido es que el niñ@ adquiera la permanencia de objeto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Puede sentarse, sin apoyo. ✿ Gatea alternando piernas y brazos hacia delante. ✿ Se ponen de pie con apoyo. ✿ Explora los objetos con sus manos y boca. ✿ Reacciona con asombro, llanto o volteando cuando un objeto o persona desaparece de su campo visual. ✿ Puede parecer tímido o molesto con extraños. ✿ Señala con su mano, cuando quiere algo que no esta a su alcance. ✿ Se comunica con vocalizaciones, “ba-ba” y con gestos. 	<p>Se preocupan por adaptar el entorno del bebé ante sus nuevas necesidades, por lo que será importante que su casa sea segura; por supuesto sin caer en el extremo de sobreprotegerl@,</p> <p>L@ motivan a que se mueva de manera independiente, estableciendo un juego con el niñ@, colocan a su vista juguetes y materiales que llamen su atención para que lo intente agarrar.</p> <p>Lo ayudan a que domine el gateo, por ejemplo cuando gatean hacia atrás pueden empujarlo hacia delante.</p> <p>Ante los momentos de frustración ofrecen consuelo y aliento para que vuelva a intentar a hacer las cosas y aprenda una nueva habilidad.</p> <p>Siempre se despiden de su hij@ y le explican que regresarán para estar con el/ella.</p> <p>Cuando se acerca un extraño tranquilizan al niñ@ y le explican quién es.</p> <p>Procuran colocar los juguetes siempre en el mismo lugar, para que sepa dónde están.</p> <p>Evitan adivinar su pensamiento y propician que pida lo que quiere señalando con la mano, balbuceando o haciendo gestos.</p>	<p>Se aseguran de que la sala sea un lugar seguro para que el/la niñ@ puedan explorar (establece un sistema de lavado para que los juguetes que se llevan a la boca estén siempre limpios).</p> <p>Planean actividades dentro de la sala donde el niñ@ tiene diversas oportunidades para explorar, incorporando diferentes materiales como agua, harina, pintura.</p> <p>Responden a las preferencias del niñ@ de estar con una persona.</p> <p>Permanecen cerca del niñ@ para evitar que las pierdan de vista y se angustien.</p> <p>Se acercan a tranquilizar, al niñ@ cuando ven entrar a un extraño a la sala.</p> <p>Siempre dicen adiós a los niñ@s y se aseguran de que la familia haga lo mismo todos los días que los dejan en la sala.</p> <p>Aprovechan cualquier momento para promover que el niñ@ comunique sus necesidades, evitan adivinar su pensamiento, y atienden inmediatamente sus necesidades. Por ejemplo cuando el niñ@ extiende su mano con el vaso, le dice “¿quieres agua?”</p>

Momento clave del desarrollo NUEVE MESES	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>Durante esta edad los niñ@s experimentan cómo a través del movimiento de su cuerpo consiguen lo que desean. Por ejemplo cuando sé arrastran para alcanzar la sonaja que está en la esquina de la cama o se sientan para poder tocar su móvil.</i></p> <p><i>Por lo que el reto del niñ@ es que aprenda a desplazarse.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Se sienta solo, sin apoyo ✿ Gatea ✿ Se pone de pie ✿ Comienza a dar pasitos, con apoyo. ✿ Es capaz de ir por un objeto que no está a su alcance (estirando su mano, gateando, caminando) y tomarlo. ✿ Explora, arroja y sacude objetos. ✿ Encuentra objetos que escondemos. ✿ Le gusta poner objetos en contenedores. ✿ Recuerda eventos simples. ✿ Se identifica a sí mismo en un espejo. ✿ Responde cuando le llaman por su nombre. ✿ Puede mostrarse tímido o molestos cuando un extraño se le acerca. ✿ Se comunica a través de gestos y silabas. 	<p>Comprenden que en este momento clave se establecen los cimientos de la autonomía de su hij@. Por lo que es necesario promover su independencia.</p> <p>Se preocupan porque su casa sea segura; ya que el niñ@ comenzará a moverse por todas partes, los barandales, protectores de contactos y poner objetos peligrosos fuera de alcance se convierte en prioridad.</p> <p>Promueven en todo momento su movimiento, dándole oportunidades diversas para que lo haga, “mira la pelota, ven por ella”.</p> <p>Le proporcionan juguetes que puedan manipular y explorar. Al mismo tiempo que repiten el mismo juego.</p> <p>Siempre que se comunican con su hij@ lo llaman por su nombre.</p> <p>Platican en todo momento lo que esta sucediendo. Por ejemplo “vamos a salir de paseo”, “regreso en un momento”.</p> <p>Ayudan su hij@ a tranquilizarse cuando un extraño se acerca a él/ella.</p> <p>Promueven en todo momento su lenguaje, no adivinan su pensamiento y le dan nombre a todo “quieres leche” al mismo que se la muestra.</p>	<p>Conocen las características de los niñ@s de esta edad y pueden resolver las dudas de las familias sobre este momento clave.</p> <p>Crean todas las condiciones de seguridad dentro de la sala para que los niñ@s puedan moverse sin que exista riesgo. Por ejemplo, tienen tapetes que amortiguan las caídas.</p> <p>Promueven que los niñ@s a su cargo puedan moverse de manera independiente, eligiendo material que llame su atención y colocándolo en un lugar accesible para que pueda ir y tomarlo.</p> <p>Establecen juegos para promover su interés por explorar y lo repiten en varias ocasiones, para que lo puedan aprender.</p> <p>El ambiente en la sala permite que cada niñ@ aprenda que es único. Colocan fotografías con su nombre junto a su pañalera y lo llaman siempre por su nombre.</p> <p>Tienen una rutina pegada con imágenes que les permita observar todo lo que va a ocurrir en el día, promueven que sea un contexto predecible.</p> <p>Promueven en todo momento el lenguaje del niñ@, no adivinando su pensamiento y esperando a que pida las cosas por su nombre. Al mismo tiempo que le dicen el nombre de los objetos. “pelota”, “agua”.</p>

Momento clave del desarrollo UN AÑO	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>Cuando los niñ@s pueden desplazarse, también se dan cuenta que hay cosas que aun no están a su alcance. Por lo que tratarán por todos los medios de obtenerlas.</i></p> <p><i>En este sentido dos son los retos a los que se enfrentan los niñ@s es el aprender a ponerse de pie y caminar por si sol@.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Es capaz de ponerse de pie apoyándose de un mueble. ✿ Estando de pie puede sentarse. ✿ Comienza a caminar sin apoyo. ✿ Puede tomar dos objetos con sus manos y tomar un tercero, dejando uno de los que ya tiene. ✿ Le gusta meter varios objetos en diferentes lugares (tinajas). ✿ Crea sonidos golpeando los objetos. ✿ Busca objetos que no están a su alcance visual. ✿ Afirma su independencia pero prefiere estar cerca de las personas que le son familiares. ✿ Interactúa con más objetos para hacerlos sonar, apilar. ✿ Le gusta que le cuenten un cuento. ✿ Imita acciones y sonidos de los adult@s. ✿ Reconoce a su mamá y papá en fotografías. ✿ Repite actos que provocan risa. ✿ Dice por lo menos tres palabras o aproximaciones a palabras. Como "opa" cuando ve la sopa. 	<p>Debido a que en esta etapa los y las niñ@s son capaces de desplazarse (gateo, marcha), es necesario que las familias establezcan un ambiente seguro en el que el niñ@ pueda moverse y explorar con la seguridad de no sufrir algún accidente.</p> <p>Favorecen la autonomía del niñ@, ya que debido a su descubrimiento del movimiento, perderá el interés por actividades como la comida y el sueño. Por lo tanto no lo obligan, pero lo invitan.</p> <p>Entienden que es posible que no responda como habitualmente lo hacía ante el llamado de los y las adult@s.</p> <p>Juegan con diferentes objetos y le muestran cómo interactuar con ellos.</p> <p>Juegan a las escondidillas.</p> <p>Encuentran momentos para compartir un cuento con su hij@, señalando los dibujos o fotografías y diciendo en voz alta su nombre.</p> <p>Repiten acciones y sonidos para que el niñ@ los repita.</p> <p>Le brindan oportunidades para que llame a las cosas por su nombre, no adivinan su pensamiento. Le dicen el nombre de las personas u objetos en todo momento.</p>	<p>Orientan a l@s familiares acerca de la variación en los intereses del niñ@. Pues en este momento para el niñ@ lo más importante es estar en movimiento.</p> <p>Proporcionan y modelan nuevas estrategias de interacción con el niñ@, para favorecer su autonomía, "aquí sí puedes jugar".</p> <p>Crean condiciones dentro de la sala que favorezca el uso de diferentes materiales y les modelan el uso de los mismos.</p> <p>Planean actividades que promuevan las habilidades que son esperadas para la edad de los niñ@s.</p> <p>Promueven el uso funcional de los materiales de lectura, modelando cómo hacerlo.</p> <p>Aprovechan cualquier momento para promover su lenguaje, nombrando las cosas por su nombre, al mismo tiempo que le muestran los objetos.</p> <p>Favorecen vínculos de confianza con los niñ@s que promueva su interés por explorar.</p>

Momento clave del desarrollo QUINCE MESES	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>El dominar el caminar se convierte en el principal reto en este momento. Su interés por explorar el medio que le rodea lo lleva a enfrentarse a tener que comprender por que hay cosas que no podrá hacer.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Camina con mayor seguridad. ✿ Se agacha y se para sin apoyo. ✿ Sube escaleras de la mano de un adult@. ✿ Rueda una pelota. ✿ Bebe en vaso y come con la cuchara derramando un poco en la mesa. ✿ Apila hasta tres objetos. ✿ Activa objetos con su mano. ✿ Imita acciones y palabras. ✿ Entiende palabras e ideas, por ejemplo, toma su pañal cuando le dice “dame tu pañal”. ✿ Voltea y hojea un libro, pasando más de una hoja a la vez. ✿ Nombra objetos y personas familiares. ✿ Responde a las rutinas establecidas. ✿ Establece juego paralelo. ✿ Inicia interacción con adult@. ✿ Afirma su independencia, retando constantemente a los adult@s cuando le ponen límites. 	<p>Ejercitan su autonomía e independencia de manera funcional y segura como signo del establecimiento de un apego seguro.</p> <p>Debido a que la autonomía es cada vez mas sólida en la conducta del niñ@, establecen límites.</p> <p>Límites que en un primer momento deben ir en función de la seguridad física de el niñ@.</p> <p>Apoyan y promueven que el niñ@ pueda establecer sus propias estrategias de autocontrol ante conductas, como las pataletas, o bien para poder establecer un nuevo patrón de sueño o alimentación.</p> <p>Son consistentes en las rutinas y límites que le establecen al niñ@.</p> <p>Brindan oportunidades para que interactúen con diferentes objetos/juguetes que producen sonidos y luces.</p> <p>Promueven que nombre los objetos y personas por su nombre.</p>	<p>Brindan estrategias a las familias que les permitan apoyar el control de impulsos de sus hijos.</p> <p>Orientan y proporcionan estrategias a los padres que les permitan o faciliten el establecimiento de límites a la conducta de su hij@ para preservar su seguridad.</p> <p>Establecen un vínculo seguro con los niñ@s, para promover que exploren todo lo que hay a su alrededor.</p> <p>Apoyan y modelan estrategias a los niñ@s para que se auto controlen. Por ejemplo hacerle saber que esa conducta o comportamiento no es aceptada, “Eso no me gusta, ni a mí ni a nadie y no puedes hacerlo”</p> <p>Siguen una rutina establecida, volviendo el ambiente predecible.</p> <p>Planean actividades que promuevan el uso de diferentes materiales y modelan cómo hacerlo.</p> <p>Promueven su lenguaje a través de cantos, rimas, lectura de cuentos y dando nombre a todos los objetos y personas.</p>

Momento clave del desarrollo DIECIOCHO MESES	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>Después de que el niñ@ ha dominado su marcha se enfrenta al reto de aprender sobre sus propias capacidades y habilidades, saber hasta donde puede e/ella solito. Luchar por su independencia.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Camina evadiendo obstáculos. ✿ Comienza a correr, bailar, girar, trepar en juegos o muebles. ✿ Sube escaleras gateando. ✿ Ensambla objetos ✿ Rueda y patea la pelota ✿ Activa objetos con el dedo índice. ✿ Garabatea ✿ Usa objetos de manera funcional. ✿ Busca solucionar problemas de diferentes formas, por ejemplo cuando quiere un juguete que no alcanza, se sube a una silla, le señala al adult@. ✿ Toma uno cuando le dice “toma un chocolate”. ✿ Indica que su pañal está sucio o mojado. ✿ Usa frases de dos palabras o aproximaciones a palabras “mas opa” ✿ Explora su cuerpo. ✿ Responde a la interacción de sus pares inicia y mantiene la interacción con los adult@s. 	<p>Comprenden que es importante para su hij@ poner a prueba todo lo que ha aprendido, por lo que será muy difícil que permanezca quieto en un solo lugar.</p> <p>Están concientes de que se presentarán conductas como morder, rasguñar y pegar, cuando pierden el control, y que son conductas que son esperadas para su edad. Por lo tanto, necesitan apoyarlo para que aprenda a controlar sus impulsos.</p> <p>Marcan claramente los límites y son consistentes en ellos. Pero además le ofrecen diferentes alternativas, “no puedes morder a tu compañero, pero puedes morder esta manzana”.</p> <p>Le hacen saber que lo tienen que cambiar porque su pañal está mojado.</p> <p>Juegan con el niñ@ en todo momento para promover el uso funcional de los objetos. Por ejemplo cuando toman un teléfono de juguete y le dicen “te llama papá”.</p> <p>Interactúan en todo momento para promover su lenguaje, poniéndose a su nivel y viéndolo a los ojos.</p> <p>Promueven que interactúe con otros niñ@s de su edad.</p>	<p>Comparte estrategias con las familias para apoyar a su hij@ a controlar sus impulsos.</p> <p>Establece un ambiente en la sala que sea predecible, brindan estabilidad al niñ@. Por ejemplo siempre salen al recreo a la misma hora.</p> <p>Planea actividades que involucren el movimiento del niñ@ y el uso funcional de los objetos.</p> <p>Planea actividades de 10 minutos, ya que sabe que es muy difícil que el niñ@ se mantenga interesados en la misma actividad por mucho tiempo.</p> <p>Evita los tiempos muertos que propician que el niñ@ pierda el control.</p> <p>Modela y apoya el uso de estrategias funcionales para que el niñ@ controle sus impulsos. Además no etiqueta al niñ@ que mordió, le ayuda a calmarse.</p> <p>Dan nombre a sus sentimientos en todo momento, para que entienda qué es lo que está sintiendo.</p>

Momento clave del desarrollo DOS AÑOS	¿Cómo es el niñ@?	Si así es el niñ@, entonces...	
		La familia promueve su desarrollo cuando:	Las educadoras promueven su desarrollo cuando:
<p><i>A los dos años el principal reto de los niñ@s es aprender a controlarse a sí mismo. Es decir, que sea capaz de controlar sus impulsos, emociones, su conducta y sus esfínteres.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corre por toda la habitación. • Rueda, pateo y avienta pelota. • Gira su mano al intentar abrir una puerta. • Sube y baja escaleras. • Intenta hacer círculos y líneas, cuando le modelan como hacerlo. • Puede desvestirse sol@ (calcetines, zapatos, gorro) en ocasiones necesitara ayuda. • Controla esfínteres y vejiga. • Imita acciones y palabras que no le son familiares. • Copia figuras simples después de que observa al adult@. • Llama a las personas conocidas por su nombre. • Se comunica a través de frases de tres palabras "dame más galleta". • Avisa que quiere ir al baño diciendo "pipí-popo" • Inicia interacción con sus pares. • Realiza juegos que representan actividades de los adultos "toma una muñeca y la arrulla". • Es sensible a los sentimientos de los otr@s. 	<p>Entienden que es parte del desarrollo de su hij@ aprender estrategias para auto-controlarse. Esto les permitirá responder y no reaccionar ante conductas esperadas como el morder, pegar, tirarse y patear.</p> <p>Mantienen la calma cuando se presenta un episodio donde su hij@ pierde el control y le brinda estrategias para que aprenda a auto controlarse.</p> <p>Establecen una disciplina positiva, haciéndole saber lo que si puede hacer, en lugar de repetir en todo momento lo que no puede hacer.</p> <p>Promueven la comunicación por medio del uso de palabras: "No quiero", "No me gusta", "Dame" son frases que les ayudan a los niñ@s, a expresar lo que sienten evitando la conducta.</p> <p>Crean un ambiente predecible para favorecer que su hij@ controle sus impulsos.</p> <p>Modelan formas de interacción con los adult@s y sus pares. Para expresar y entender los sentimientos y emociones de los otr@s.</p> <p>Promueven habilidades en su hij@ para que logre el control de esfínteres.</p>	<p>Brindan información a las familias que les permitan entender que este tipo de conductas son esperadas para su edad.</p> <p>Proporcionan estrategias que les permita apoyar a su hij@ a auto-controlarse.</p> <p>Propician un ambiente en la sala que favorezca el auto control del niñ@.</p> <p>Promueven el lenguaje como la principal forma para solucionar sus problemas y lo modelan constantemente diciendo "dile me lo prestas".</p> <p>Planean actividades que involucren que el niñ@ exprese lo que siente (enojo tristeza, alegría).</p> <p>No etiqueta al niñ@ y le presta la misma atención que al niñ@ que fue lastimado.</p> <p>Observa y evalúa a cada niñ@ a su cargo para identificar si cuenta con las habilidades para iniciar el proceso de control de esfínteres,</p> <p>Respeto el proceso de cada niñ@ y no lo obliga.</p>

CAPITULO II

ALTERACIONES DEL DESARROLLO EN LOS PRIMEROS 3

AÑOS DE VIDA

El partir de un modelo integral de desarrollo permite por una parte poder identificar que es lo esperado para la edad de los niñ@s pero también, identificar alteraciones en su desarrollo. Cuando la identificación de dichas alteraciones se logra hacer durante los primeros años de vida, se brindan más posibilidades para apoyar y favorecer el desarrollo de estos niñ@s, en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (familia y la escuela). Ante esto es muy importante garantizar:

- La atención en los *primeros años de vida* (0 - 3 años) por la importancia que tiene la detección y la intervención adecuada lo más pronto posible, para aminorar los efectos del déficit en el desarrollo.

- La atención a las madres y padres de estos niños y niñas, proporcionando el acompañamiento necesario.

- La profesionalización de las personas a cargo de promover el bienestar y desarrollo de estos niñ@s.

Para ello se vuelve necesario abordar las alteraciones del desarrollo desde:

- a) **Un modelo integral del desarrollo**, que permita identificar cuándo las habilidades que muestran los niñ@s no son las esperadas para su edad.
- b) **Un enfoque ecológico** que visualiza los diferentes contextos en los que se desenvuelve identificando:
 - ❖ El proceso que viven las familias
 - ❖ El desafío de la integración en nuestro país
 - ❖ La atención que se les brinda en los contextos educativos regulares
 - ❖ El reto del psicólog@ educativo

2.1 Alteraciones del desarrollo de los 0 a los 3 años

Gottlieb (1991; en Angold, 2005) menciona que el desarrollo individual se caracteriza por el aumento en la complejidad de su organización (la adquisición de nuevas competencias y propiedades estructurales y funcionales) a todos los niveles de análisis como consecuencia de las interacciones internas y con el contexto en el que se desenvuelve cada individuo.

Por tanto las alteraciones del desarrollo son todos aquellos cuadros crónicos que tienen en común la dificultad en la adquisición de habilidades en diferentes áreas (motriz, cognitiva, adaptativa, comunicación social y social) provocando un impacto significativo en el proceso del desarrollo.

Michael Rutter (en Garrido 2006) es quien introduce el término de “trastornos del desarrollo”, a partir de trabajos que generan un cambio conceptual esencial, al decir que son aspectos del desarrollo que *se expresan desde el nacimiento o en los primeros años de vida*.

Actualmente diferentes profesionistas interesados en el desarrollo infantil como psicólogos, pedagogos y pediatras, plantean que el origen de las alteraciones del desarrollo es multivariable. En este sentido las investigaciones relacionadas con los problemas que afectan a los niños, brindan una mejor comprensión del desarrollo infantil, permitiendo una visión multidisciplinaria y un marco de acción que integre factores biológicos y psicosociales, optimizando la utilización de los recursos humanos, económicos y sociales disponibles en nuestra sociedad. Bajo esta concepción es que la clasificación de las alteraciones del desarrollo en la infancia temprana muestra diferentes matices, los cuales reflejan el enfoque desde el que se plantearon.

La clasificación de las alteraciones del desarrollo, siguiendo al DSM-IV, que, en su clasificación multiaxial, recoge básicamente los “trastornos de inicio en la infancia”, e incluye los trastornos de personalidad y las enfermedades médicas o de trastorno crónico de la CIE-10, contempla alteraciones del desarrollo las cuales Luque (2001) divide en dos ejes fundamentales:

ALTERACIONES DEL DESARROLLO

De mayor afectación intelectual y/o de adaptación.	<ul style="list-style-type: none">↔ Retraso mental↔ Trastornos de la comunicación↔ Trastornos generalizados del desarrollo↔ Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador↔ Deficiencia sensorial auditiva↔ Deficiencia sensorial visual↔ Deficiencia motriz↔ Trastornos mentales debidos a enfermedad médica
De menor afectación intelectual y/o de adaptación.	<ul style="list-style-type: none">↔ Trastornos de aprendizaje.↔ Trastorno de habilidades motoras.↔ Trastornos de la eliminación.↔ Trastornos de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia.↔ Trastornos de tics Otros: <ul style="list-style-type: none">↔ Ansiedad por separación↔ Mutismo selectivo↔ Trastorno reactivo de la vinculación↔ Trastorno de movimientos estereotipados

Luque 2001

Si partimos de este esquema a simple vista podemos identificar que dependiendo de la afectación que provoca el trastorno, se define en la mayoría de los casos la inclusión dentro de los diferentes contextos en los que se desarrolla. Esto marcará el tipo de atención que requiere, partiendo del principio de que cada individuo es único y por tanto tendrá que ser diferente la forma en que se cubren sus necesidades. Por eso en algunos de los casos podrán ser cubiertas por los contextos educativos regulares y en otros casos por centros de atención especializada.

Por ejemplo dentro de las alteraciones del desarrollo que requieren una atención especializada son los que tanto en el DSM-IV y en CIE10 definen como **los trastornos generalizados del desarrollo** los cuales se caracterizan por presentar una perturbación grave y generalizada en las áreas del desarrollo que tienen que ver con habilidades de

comunicación y relación e interacción social; junto a ello se da la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Dentro de la categoría *trastornos generalizados del desarrollo* se incluyen:

- a) *Trastorno autista*: El trastorno autista se caracteriza porque presenta un desarrollo muy limitado de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica. Las carencias de la interacción social son importantes y se prolongan en el tiempo. También destaca la alteración en el proceso de la comunicación, que afecta tanto a las habilidades verbales como las no verbales. Puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje hablado o incluso su ausencia total. La alteración debe manifestarse **antes de los 3 años de edad** por retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas: interacción social, lenguaje tal como se utiliza en la comunicación social o juego simbólico o imaginativo. En la mayor parte de los casos existe un diagnóstico asociado de retraso mental.

- b) *Trastorno de Rett*: En este trastorno van surgiendo una serie de alteraciones específicas después de un período de funcionamiento normal y tras el nacimiento. Dichas alteraciones dan lugar a un patrón característico de desaceleración del crecimiento craneal, pérdida de habilidades manuales intencionales previamente adquiridas y aparición de una marcha y unos movimientos del tronco mal coordinados. Además están afectados el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo. El trastorno de Rett tiene su inicio **antes de los 4 años de edad**, habitualmente durante el primero o segundo año de vida. Generalmente se asocia a retraso mental grave o profundo y es más representativo en mujeres, mientras que el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno de Asperger parecen ser más frecuentes en hombres.

- c) *Trastorno desintegrativo de la infancia*: La variable más significativa de este trastorno es la regresión que se produce en diversas áreas de desarrollo tras un período aparentemente normalizado de al menos dos años. Este criterio de

normalidad se manifiesta en una comunicación verbal y no verbal, unas relaciones sociales, un juego y un comportamiento adaptativo apropiados a la edad tras los primeros **2 años de vida**. Posteriormente y antes de los 10 años de edad, el niño experimenta una pérdida de habilidades adquiridas anteriormente, por lo menos en dos de las siguientes áreas: lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales o comportamiento adaptativo, control vesicular o intestinal, juego o habilidades motoras. El trastorno desintegrativo infantil suele asociarse a retraso mental grave.

- d) *Trastorno de Asperger*: Prevalece una alteración grave y persistente de la interacción social y el desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivos. En contraste con el trastorno autista, no existen retrasos del lenguaje significativos, por ejemplo se utilizan palabras simples a los **2 años de edad** y frases comunicativas a los **3 años de edad**. Además, no se observan retrasos importantes del desarrollo intelectual ni en el desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad acerca del ambiente que le rodea. El trastorno de Asperger parece tener un inicio algo posterior al del trastorno autista, o por lo menos es reconocido después.
- e) *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado*: Esta categoría se utiliza cuando no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo específico, esquizofrenia, trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación.

Sin embargo estas son clasificaciones que rigen el diagnóstico de las diferentes alteraciones para muchos profesionistas encargados de la salud mental. La Clasificación Diagnóstica de la Salud Mental y los Desórdenes en el Desarrollo de la Infancia y la Niñez Temprana - "Clasificación diagnóstica: 0-3", alerta sobre las limitaciones en la utilización de las categorías diagnósticas del DSM-IV o CIE-10 en niñ@s pequeños, fundamentalmente en los menores de 3 años, en los cuales el "**desarrollo es rápido, naturalmente desigual y potencialmente**

más flexible”, siendo probable que los niñ@s pequeños entren y salgan de los patrones conductuales de riesgo. La realidad es que este tipo de alteraciones en el desarrollo no son frecuentes dentro de los contextos educativos regulares.

En cuanto a las alteraciones del desarrollo que se presentan con frecuencia dentro de los contextos educativos regulares encontramos:

<p>1) Alteración en la interacción social</p>	<p>Alteraciones cualitativas de la interacción social o déficit en el establecimiento de relaciones sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca el fracaso del uso de comportamientos no verbales, como, por ejemplo: el contacto visual, los gestos, la postura corporal. • No hay participación en juegos sociales habituales, prefiriendo el juego solitario. • Involucran a otros en actividades, simplemente como herramientas o ayudas mecánicas. • Se puede afirmar que hay una falta de reciprocidad emocional social. • Son frecuentes las expresiones emocionales inadecuadas, como llantos y risas inmotivados que generan dificultades en el entorno familiar o educativo para su comprensión.
<p>2) Alteración en la comunicación</p>	<p>Incluye el lenguaje, la capacidad conversacional y juego simbólico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede existir la ausencia total de lenguaje expresivo. • Puede existir un lenguaje con rico contenido léxico, sin alteraciones formales, pero con francas alteraciones en la pragmática, cargado de ecolalias o neologismos.
<p>3) La existencia de intereses y conductas restringidas y estereotipadas</p>	<p>Alteraciones en los patrones de conducta, con intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentan estereotipias motoras, como balanceo, aleteo de manos, conductas auto-lesivas. • Muestran una marcada adherencia a rutinas o rituales “no-funcionales”, con preocupaciones obsesivas y elección de juegos repetitivos con un peculiar interés centrado más en las partes de los objetos que en su totalidad.

Luque 2001

Reflejando en el desarrollo del niño@:

- Retardo en la adquisición de las habilidades
- Estancamiento o regresión en las habilidades adquiridas
- Persistencia de conductas propias de etapas previas
- Presencia de signos físicos anormales
- Calidad no adecuada de las respuestas
- Formas atípicas del desarrollo

Autor@s como Linder (1990), Brazelton (1994) y Bricker (2002) describen al respecto algunos de los síntomas que merecen atención en cada una de las áreas del desarrollo.

Signo de alteración en el desarrollo antes de los 3 años	
<p>El niño@ en el área Motriz:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Muestra músculos flácidos o hipertónicos (hipotonía, hipertonía).b) No utiliza alguna extremidad o no puede levantar la cabeza o partes de su cuerpo.c) Tiene desequilibrio entre los músculos flexores y los extensores.	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ No control cefálico a los 4 meses▶ No sedestación 9 meses▶ No coge un objeto a partir de los 5 meses▶ Ausencia de desplazamiento autónomo a los 10 meses▶ Ausencia de marcha autónoma 16-18 meses▶ Movimientos anormales (temblor, distonía, disimetría)
<p>El niño@ en el área de la Comunicación y el lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Su comunicación es infuncional.b) No puede establecer intercambios comunicativos.	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Ausencia de vocalizaciones en los primeros meses▶ Escasa reacción a la voz de la mamá▶ No gira la cabeza al sonido▶ Falta de balbuceo en el segundo trimestre▶ Ausencia de bisílabos a los 18 meses.▶ No comprende ordenes sencillas a los 18 meses▶ No señala partes de la cara a los 2 años▶ Estereotipias verbales o ecolalias desde los 2 años▶ No dice ninguna frase a los 30 meses

Signo de alteración en el desarrollo antes de los 3 años

<p>El niño en el área Cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Muestra indicio de atraso en la capacidad de comprensión debido a una inferencia en el procesamiento de la información.b) Déficit de aprendizaje,	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Escaso interés por personas u objetos▶ Escasa reacción ante caras o voces familiares▶ No extraña a su papá/mamá a los 12 meses▶ No imita gestos a los 12 meses▶ No comprende órdenes sencillas a los 15 meses▶ No realiza juego funcional a los 18 meses▶ Conducta o juego estereotipado
<p>El niño en el área Socio emocional:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Muestran síntomas de depresión y aislamientob) Acompañados o no de comportamientos repetitivos y sin significado.c) Falta de diferenciación entre los padres y los extraños.d) Ausencia de resistencia o negatividad.	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ No se pone alerta ante la voz de quien lo cuida.▶ Poca o nula demostración de emoción ante la interacción de su cuidador▶ Rechazo del contacto físico▶ Apatía, desinterés, pasividad ante los objetos como a personas conocidas Esquiva la mirada▶ Irritabilidad frecuente▶ Adquiere hábitos repetitivos (por ejemplo mecer el cuerpo, dar vueltas, mirar al vacío)▶ Autoestimulación▶ Autoagresión▶ Aislamiento, timidez extrema▶ Crisis de ansiedad, baja tolerancia a la frustración▶ Cambio continuo de actividad

(Linder, 1990; Brazelton, 1994; Bricker 2002)

En este sentido las alteraciones son signos observables que requieren del diseño de programas de intervención que den respuesta a las necesidades temporales o permanentes de las alteraciones en el desarrollo. Por tanto las intervenciones deben de estar dirigidas a la familia y al contexto educativo al que pertenece, ya que en cada uno de estos contextos se presentan características muy particulares, que definirán la forma de intervención.

2.2 El niñ@ con alteraciones en su desarrollo y los contextos en los que se encuentra inmerso.

2.2.1 Familias de niñ@s con alteraciones en su desarrollo

Desde un enfoque ecológico la familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, donde los miembros que la integran se afectan entre sí (Bronfenbrenner 1977, 1979), por lo que cualquier suceso que le ocurre a uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás. De este modo, las familias experimentan cambios cuando nace algún miembro, crece, se desarrolla y muere, produciendo desadaptaciones.

Sorrentino (1990) describe que desde antes del nacimiento, lo normal es que la familia tenga sus fantasías sobre el niñ@; imágenes físicas y características del nuevo ser que se incorporará al núcleo familiar. A lo largo de los nueve meses esas expectativas se han ido alimentando esperando con ansia el momento del nacimiento. La pérdida de expectativas y el desencanto ante la evidencia de una alteración (o su posibilidad), en un primer momento va a ser demoledor; es como si el futuro de la familia se hubiera detenido ante la amenaza.

Por lo que, cuando en la familia se da a conocer un diagnóstico de alteración del desarrollo se produce un **Shock**, se percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe las expectativas sobre el hij@ deseado. La confusión y los sentimientos de aceptación, rechazo y culpabilidad se mezclan de manera incesante, surgiendo constantemente los *¿por qué?*, incluídos cuestionamientos acerca de:

- ▶ La causa de la enfermedad
- ▶ Su origen genético en la familia (padre/madre)
- ▶ La repercusión en el futuro del niñ@ y
- ▶ La posibilidad de que se repita el cuadro en los siguientes embarazos

Ante esto la respuesta y reacción de la familia cercana a los dos progenitores, abuelos y hermanos va a contribuir a acentuar o atenuar la vivencia.

Posteriormente se manifiesta la **negación** ante lo ocurrido, la nueva situación cambia los esquemas de toda la familia y la mayoría, a pesar de tener confirmado un primer diagnóstico, **reacciona** e inician un recorrido por distintos especialistas esperando encontrar una valoración diferente, o al menos más afable. Algunas de estas familias han experimentado sentimientos y actitudes diferentes en función de las informaciones recibidas. El aturdimiento de los primeros días y semanas deja paso a sentimientos de sobreprotección y rechazo, sentimientos ambivalentes, por lo que es muy importante el acompañamiento que un especialista brinde en este proceso.

Después de estos procesos viene un momento de calma donde se acepta la situación y buscan **adaptarse**. Adaptación que dependerá de muchos factores como las características emocionales y personales de la familia, la dinámica de ésta, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos, el orden de nacimiento del niñ@, el nivel sociocultural y económico, etc., por lo que es el momento más propicio para la intervención. Aunque es importante visualizar el proceso de adaptación como algo dinámico, ya que a medida que el niñ@ crece, comienzan situaciones nuevas que vuelven a requerir una nueva adaptación.

Ajuriaguerra (1980, en Sarto, 2001) al respecto menciona que las familias podrán afrontar estos procesos cuando los vínculos son fuertes, el hecho contribuye a la unión, y el niñ@ se incorpora a la familia. Sin embargo puede también suceder que los lazos entre los miembros de la familia se estrechen, excluyendo al niñ@ del contexto familiar.

En el caso de las madres como cuidadoras principales de los niñ@s, se presentan cambios importantes, especialmente en el impacto anímico. Convirtiendo la ansiedad y las preocupaciones por el futuro elementos recurrentes, y de manera igualmente importante en el componente relacionado con la distribución de las actividades requeridas para el cuidado del niñ@. Dato que es relevante si se tiene en mente que la sobrecarga del rol es la más frecuente causa de agotamiento físico y emocional en l@s cuidadores. Principalmente cuando son madres trabajadoras, quienes tienen que ajustarse a las demandas de su hij@, ante las pocas posibilidades que les brinda el contexto.

En este sentido el proceso que viven estas madres se complica cuando comienzan a vivir culpas por no poder desempeñar su rol tradicional, donde la maternidad es una parte del deber ser en las mujeres y se espera que ellas pasen más tiempo en el cuidado de los hij@s. Lo cierto es que el concepto tradicional de familia ya no es válido para una gran parte de los hogares, por lo que en la actualidad, a la mayoría de las mujeres les cuesta mucho poder compaginar ambos mundos, el familiar y el laboral (Giampino, 2002).

Bajo estas circunstancias vale la pena voltear a ver esta realidad, y dar respuesta a las necesidades de los niñ@s con alteraciones en su desarrollo y sus familias. Esto constituye un reto importante para todos los involucrados en el proceso.

2.2.2 México ante el desafío de la integración de los niñ@s con alteraciones en su desarrollo.

La integración constituye uno de los retos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. La Educación Integral nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Todas las personas tienen derecho a la educación, cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica por la necesidad de que se proporcione educación a todos los niñ@s, obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente porque al dar educación a todos los niñ@s se sientan las bases para una sociedad más justa (UNESCO, 1994).

En 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos y la Declaración de Salamanca en 1994 dan el fundamento para la propuesta de la Integración Educativa en México, ofreciendo a todos los alumn@s igualdad de oportunidades de acceso a la educación, para lograr un mayor nivel de desarrollo personal, mejor calidad de vida, y un trabajo bien remunerado (Arciniega 2001).

En México hace algunos años, el currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas por área de discapacidad, para ciegos, sordos, problemas neuromotores,

deficiencia mental y, ya se iniciaban las de autistas. En la actualidad el marco del Programa Nacional de Integración Educativa está representado por el respaldo legal del artículo 3º Constitucional, estipulando que todo individuo tiene derecho a la educación, y en el artículo 41 de la Ley General de Educación donde se puntualiza que la Educación Especial es una modalidad de la educación básica; sustentando la integración de los y las alumnas con necesidades educativas especiales a la educación regular.

Al respecto Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz en el principio de normalización surgido en los Países Bajos en la década de los 60. Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad, asociando este concepto al de necesidades educativas especiales con los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. De igual forma se refiere al concepto de inclusión, mejor denominado como, inclusión total, en el cual plantea que el educando sea integrado en el aula regular dándole todas las oportunidades de instrucción y expresa que las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos: físicos, humanos y técnicos por parte de la institución.

Saad (2000) señala que es evidente que se está viviendo una serie de transformaciones con respecto a la Educación Especial a nivel nacional e internacional. Pero que como todo cambio se ha tenido que enfrentar a resistencias, las cuales están fundamentadas en la falta de calidad de los servicios de apoyo, la falta de información y orientación en torno a la discapacidad, y al desconocimiento de las perspectivas ecológicas y funcionales de las mismas. Pero que esto no ha impedido avanzar a paso lento y visualizar unos logros importantes. Entre algunos de estos logros se pueden mencionar la creación de unidades de orientación al público donde se reorientan los Servicios de Educación Especial USAER (Servicio de Apoyo a la Educación Regular) y el CAM (Centros de Atención Múltiple).

Lo cierto es que estos logros aun no se ven reflejados de manera tangible en la educación en los primeros años de vida, y aunque la educación inicial en nuestro país tiene sus primeros antecedentes en el siglo XIX, es en los últimos años que se ha puesto un mayor énfasis en

hacer de los centros educativos verdaderos lugares donde las niñas y los niños menores de 5 años puedan desarrollarse de manera integral.

Meza (2000) desde una perspectiva realista, menciona que las estadísticas evidencian que en México la mayoría de los niños menores de 4 años no tienen acceso a los servicios educativos, y pone de manifiesto que entre ellos los que nacieron y viven en condiciones de riesgo, potencialmente destinados a estructurar una discapacidad o una necesidad educativa especial, tienen bastantes restringidas las posibilidades de beneficiarse de acciones educativas y mucho menos de acciones preventivas. Las acciones preventivas dan la posibilidad de evitar necesidades educativas especiales en aquellos niños en situación de riesgo biológico y ambiental, cuya condición de vulnerabilidad los expone a presentar problemas de lenguaje, de coordinación psicomotriz, atención o de comportamiento durante los primeros años de vida, pero no son oportunamente detectados ni atendidos hasta que se expresan en dificultades para su aprendizaje en años posteriores, como en el preescolar o la primaria.

Es importante resaltar que el Programa de Educación Inicial tienen como columna vertebral el desarrollo integral del niño desde su nacimiento hasta los tres años de edad, a raíz de la obligatoriedad de la educación preescolar, y se manifiesta a favor de contribuir al bienestar y desarrollo de los niños y niñas vulnerables, diseñando e implementando programas tanto en instituciones particulares como públicas. Los sectores públicos como ISSSTE, SEP, IMSS, y empresas descentralizadas como la UNAM, captan la mayor parte de la matrícula y su normatividad determina que el equipo técnico atienda los “casos especiales” que sean de su competencia, a partir de la detección, valoración, atención, seguimiento y canalización.

Actualmente existe la tendencia en el ámbito mundial, de cambiar el enfoque para enfrentar el trabajo con la diversidad, desde una mirada clínica o centrada en el déficit (sujetos se clasifican y agrupan en Escuelas Especiales), hacia una centrada en un enfoque educativo, que plantea que las dificultades de aprendizaje pueden aparecer en cualquier momento de la vida escolar de un sujeto, dado que el desarrollo de capacidades tiene carácter interactivo con el medio. Estas dificultades no pueden

establecerse, ni con carácter definitivo ni de forma determinante, ya que van a ser en cierta medida, cambiantes en función de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto donde se encuentre inmerso el niñ@ en un determinado momento de su escolarización (Mora, 2004).

2.2.3 El contexto educativo regular, el papel de la educadora en los primeros años de vida

Diversas oportunidades de aprendizaje son las que las educadoras durante los primeros años de vida les brindan a los niñ@s, creando ambientes de aprendizaje donde tengan experiencias significativas para construir conocimientos útiles para su vida. Ellas promueven competencias que les permitan a los niñ@s adquirir confianza y seguridad en sí mismos, establecer relaciones con el mundo social y natural, basadas en el respeto, la colaboración, la búsqueda de explicaciones, y el uso del lenguaje como principal medio para expresar sus necesidades, ideas, sentimientos y experiencias.

Para que esto sea posible las educadoras deben tener conocimientos en disciplinas psicológicas y pedagógicas que les permitan comprender y aprender sobre el desarrollo y la madurez de las y los niños. Con el objetivo de dejar de lado el trillado rol que en muchas ocasiones se les asigna, el de ser otra mamá, ya que resulta importante que se reconozca que se tratan de roles diferentes. Algo muy difícil de definir cuando las referencias históricas en nuestro país le han asignado ese papel a la mujer, cuando se habla de que la educación de los niñ@s menores de seis años se trata de una educación que la mujer realiza de forma intuitiva, fácil y natural.

Es importante replantear el perfil de la educadora, debido a que la mayoría de las educadoras en nuestro país son educadoras empíricas, con escasa o nula preparación profesional, que en un momento fueron contratadas por el solo hecho de ser mujeres y que por lo tanto podrían cuidar niñ@s.

Por lo que es de imaginarse que existan datos como los que indican que de las 14 mil 391 docentes de ese nivel en la capital del país, 45.8 por ciento no cumplen con el perfil requerido, al no contar con un documento que avale sus conocimientos. Algunas sólo tienen primaria,

otras bachillerato y unas más carrera técnica, como asistente o auxiliar educativo, pero todas ellas cuentan con años de experiencia, convicción y entrega a su trabajo, es decir son tan competentes o más que las que tienen un documento (González; La Jornada 2005).

Bajo esta premisa, resulta mucho más complejo pensar que cuenten con los elementos que permitan enfrentar el tema de la inclusión de niños y niñas con alteraciones en su desarrollo en los contextos educativos regulares. Es un reto integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales, quienes frecuentemente se enfrentan a ambientes educativos que no brindan seguridad y confianza que apoye el aprendizaje y desarrollo óptimo de estos niñ@s.

Ramírez y Cueto (1999) replantean el papel del educador/a en la educación especial partiendo de la concepción de necesidades educativas especiales, optando por el cambio en la visión, por uno más amplio que implique los contextos escolares, familiar, social y el currículo. Que conciba al educador/a como el profesional que puede generar cambios en las prácticas educativas.

En este sentido se vuelve fundamental el trabajo que estas educadoras puedan construir con las familias (Brunson, 1991), partiendo del principio de que el desarrollo de los niñ@s se promueve cuando se logra establecer la comunicación entre ambos contextos (Bedekamp y Coople, 1997). A partir de estos principios:

- El respeto mutuo
- No asumir que el profesional es quien tiene todo el conocimiento
- Prestar atención a su situación y necesidades particulares
- Promover y mantener una comunicación constante
- Escuchar activamente
- Compartir responsabilidades y metas, para establecer un trabajo colaborativo
- Reconocerle a las familias sus decisiones y logros en relación con sus hij@s.

Además que Copple y Cavanagh (2003) mencionan que las educadoras que se enfrentan a la tarea de incluir a los niñ@s con alteraciones en su desarrollo en los contextos educativos regulares deben de:

- Estar concientes de sus prejuicios
- No ignorar comentarios discriminatorios, intervenir inmediatamente modelando formas apropiadas para interactuar, involucrándolos en la solución de problemas de lo que es justo.
- Nunca emplear el castigo para los niños y las niñas que ofenden (hablar, conversar sobre el incidente).
- Preguntar como se siente el niñ@ diferente.
- Explicar el porque de las diferencias del niñ@.
- Promover el establecimiento de lazos de amistad.
- Fomentar el trabajo en equipo (cooperación, trabajo, juego).
- Redactar las reglas de la sala de manera positiva.
- Promover juegos en donde no se diferencia la participación de los niñ@s.

Esto es algo que a simple vista resulta sencillo de realizar en su labor cotidiana dentro de sala con el niñ@ y en interacción con su familia. Pero ante las necesidades reales resultan insuficientes, pues es muy importante el apoyo y acompañamiento que le brinden otros profesionistas como los psicólog@s y pedagog@s.

2.2.4 El contexto educativo regular, el rol del psicólog@ escolar

Una investigación reciente realizada por Casillas (2003; en Hernández 2006) en Centros de Educación Infantil del Distrito Federal, muestra que la atención que da el equipo técnico a los casos especiales está dirigido principalmente a dar indicaciones a las educadoras y a las familias de los niñ@s y la mayor parte del tiempo los canaliza hacia la atención especializada. Esto es producto de un desconocimiento del verdadero rol del psicólog@ dentro de los contextos educativos.

Rol que Bagnato (1987) describe a través de las principales funciones que el Psicólogo@ dentro de la educación temprana debe llevar a cabo y son: la promoción del desarrollo, atención a casos especiales y el trabajo interdisciplinario. Esto hace referencia a las competencias fundamentales para cumplir con el perfil que se requiere. Primero se tiene que ser un/a promotor del desarrollo y para ello es necesario tener conocimiento sobre desarrollo en los primeros años de vida, tener la habilidad para el trabajo interdisciplinario, ya que se requiere del trabajo en colaboración con las personas que también tiene a cargo el cuidado de los niño@s (otros profesionales, educadoras, asistentes, administrativos,...), poder intervenir en los diferentes niveles y sobre todo poder establecer alianzas, primero con el equipo de trabajo, y en segundo lugar con las familias.

El conocimiento sobre ¿Cómo son los niño@s menores de tres años? y ¿Cuáles son las alteraciones del desarrollo que se pueden presentar en los primeros años de vida?, marca el fundamento teórico para la evaluación e intervención. Se debe partir de una perspectiva ecológica que le permite al psicólogo@ evaluar e intervenir dentro del contexto en el que se desenvuelve el niño@, considerando su cultura, la comunidad en la que se desarrolla, la escuela a la que va y las características de la familia a la que pertenece. Se evalúa el desarrollo psicológico del niño@, a través de la observación de sus habilidades en interacción con el entorno, para proporcionar la información necesaria que permita seleccionar los objetivos en los que se va a intervenir.

En este sentido la “National Association of School Psychologists (citada por Pastor 2005) define al Psicólogo@ Educativo, como un profesionalista con entrenamiento especializado en Educación y Psicología, el cual a través de un trabajo conjunto con educadoras, familias, y otros profesionales, se asegura de que cada niño o niña aprenda en un ambiente seguro y estimulante, requiriendo para ello de la adaptación de sus servicios a las necesidades particulares de cada niño o niña y su situación particular”.

En este sentido el trabajo de los psicólogo@s dentro de los contextos educativos implica contar con competencias que le permitan llevar a cabo la evaluación e intervención, apropiadas a las

necesidades de cada niñ@, su familia y sus educadoras, con el fin de optimizar su desarrollo, sobre todo si ha sido identificada una alteración en su desarrollo.

Al respecto autor@s como Bredekamp y Copple (1997, 2006), Bronfenbrenner, (1979), Sameroff y Fiese (2000), Greenspan y Meisels (1994), Cizek (1997), Paris y Ayres (1994), Moan y Mellot (1997), Linder, (1990), Brazelton, (1994), Bricker (2002), Hirshberg (1996), Bagnato (1987); hacen referencia a los conocimientos y habilidades que el profesional debe de dominar para llevar a cabo la evaluación e intervención del desarrollo en los primeros años de vida.

EVALUACIÓN	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Del desarrollo de 0 a 3 años ■ Enfoque ecológico ■ Evaluación integral ■ Técnicas e instrumentos de evaluación
	Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evaluar dentro de los diferentes contextos en los que se desarrolla el niño/a (casa-escuela). ■ Mantener una escucha activa ■ Obtener la información a través de: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar in situ de manera sistemática, realizando registros narrativos ➤ Entrevistar con una escucha activa, teniendo en mente sus propios sentimientos y su propia historia. ➤ Manejar instrumentos de criterio ➤ Realizar visitas al hogar del niñ@ ■ Crear las condiciones de respeto y confianza con los adult@s significativos ■ Crear una alianza Escuela-Familia

INTERVENCIÓN	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Del desarrollo de 0 a 3 años ■ Enfoque ecológico ■ Modelos de intervención ■ Técnicas y estrategias de intervención ■ Prácticas apropiadas al desarrollo de 0 a 3 años.
	Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ■ Establecer alianzas con todos los agentes involucrados ■ Mantener una escucha activa ■ Establecer puentes de comunicación ■ Construir una relación de confianza y respeto ■ Enfocar el problema, teniendo en mente el bienestar del niñ@ y su familia. ■ Modelar en todo momento a los y las adultas significativas, la forma en que se tiene que interactuar con el niñ@. ■ Evitar aislar al menor o separarlo de sus padres durante el proceso. ■ Crear un ambiente donde el niñ@ sienta confianza, tanto el lugar como el profesional que lleva a cabo el proceso de evaluación deben ser familiares para el niño o la niña.

Estos conocimientos y habilidades dentro de los contextos educativos regulares, muy difícilmente son puestos en práctica, debido a la falta de propuestas que realmente den respuesta a las necesidades específicas de todos los agentes involucrados, y a los diferentes sistemas en el que se desenvuelven. Ante esta realidad es que surgen propuestas que brindan un panorama de cómo debe responder el psicólog@ a las necesidades de niñ@s con alteraciones en su desarrollo, que se encuentran insertos en contextos educativos regulares durante los primeros años de vida, fundamentadas en la evaluación-intervención.

CAPITULO III

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑ@S CON ALTERACIONES

EN SU DESARROLLO INSERTOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

REGULARES.

Es pertinente mencionar que la evaluación e intervención que se realiza a niñ@s que se encuentran dentro de un contexto educativo regular, debe de dar respuesta a las peculiaridades del medio en el que se desenvuelve. El objetivo de este capítulo es partir de los fundamentos de evaluación e intervención que sustentan el trabajo del psicólog@ dentro de los contextos educativos regulares, los cuales son la base de una propuesta de atención integral, elaborada como respuesta a las características específicas de los diferentes agentes involucrados en este proceso.

Propuesta que parte de:

- La evaluación e Intervención, como un continuo y como procesos inseparables.
- El trabajo con los diferentes agentes: Niñ@s, Familias, Educadoras, y otros profesionales.
- Abrir la posibilidad para el desarrollo de competencias profesionales: que pueda articular los conocimientos teórico-metodológicos, con las habilidades que le demanda su quehacer profesional, y sea capaz de responder a las necesidades reales.

3.1 Fundamentos de la Evaluación y la Intervención en el trabajo con niñ@s con alteraciones en su desarrollo

Evaluación

El principal objetivo de los especialistas en desarrollo infantil, es promover el bienestar y desarrollo de los niñ@s a través de la evaluación integral, el trabajo interdisciplinario y la intervención individual y grupal en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Esto se realiza a través de funciones como la detección de necesidades por medio de la evaluación y de la intervención dentro de los diferentes contextos. Por lo que desde esta perspectiva uno de los trabajos del psicólog@ dentro de los contextos educativos, parte de identificar y atender individualmente a los niñ@s que se beneficien con la evaluación y la intervención. Así la Evaluación del desarrollo infantil se convierte en una herramienta de intervención conjunta con las familias y otros profesionales involucrados en este proceso.

En este sentido el conocimiento del desarrollo de los niños y las niñas menores de tres años marca el fundamento teórico del que se parte para la evaluación. Bredekamp y Copple (1997) plantean que es muy importante conocer cuáles son los aspectos que rigen el proceso de desarrollo para poder identificar cómo se lleva a cabo y a partir de ello poder intervenir, si es necesario.

La evaluación entonces desde una perspectiva ecológica permite al Psicólog@ evaluar a los niñ@s dentro del contexto en el que se desenvuelven, considerando su cultura, la comunidad en la que se desarrollan, la escuela a la que van y las características de la familia a la que pertenecen, (Moan y Mellot 1997).

Greenspan y Meisels, (1994) además mencionan que la evaluación es un proceso que permite profundizar en el entendimiento de los niños y las niñas en el ambiente familiar y educativo, sin dejar de lado que tanto las influencias biológicas y ambientales operan para mantener, facilitar o impedir el desarrollo.

Desde este punto de vista, en el proceso de evaluación deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- El primer aspecto es tener claro cuál es el objetivo de la evaluación. Por ejemplo el objetivo puede partir desde la necesidad de confirmar la presencia de una alteración en el desarrollo, elaborar programas de intervención, si es que existe una alteración en el desarrollo o evaluar la efectividad de un programa de intervención.
- El segundo aspecto que se debe tener en mente al evaluar es determinar **¿qué se va a evaluar?** considerando las habilidades en las cuales se va a centrar la observación. Por ejemplo si lo que se está evaluando es la habilidad del niñ@ para comunicarse, es importante que la observación se dirija a las diferentes formas que el niñ@ utiliza para llamar la atención de un adult@, cómo es que les hace saber a los demás que su pañal esta sucio, etc.
- El tercer aspecto es garantizar que la evaluación sea **confiable**, para ello es importante tener un conocimiento de desarrollo que permita identificar qué es lo esperado para la edad de ese niñ@, identificar sus habilidades y el nivel de desarrollo en que se encuentra a través de la observación de las conductas espontáneas, en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve.
- Por último la **validez** se refiere a la utilización de diversas estrategias que permitan reunir información sobre el desarrollo del niñ@, en los diferentes contextos e involucrando a los adult@s significativos.

Estos aspectos marcan en conjunto los fundamentos de lo que Paris y Ayres (1994) definen como *Evaluación auténtica*. Evaluación que describen, a manera de ejemplo a evaluar la interacción social de un niñ@: se observa si el niñ@ juega con sus pares, cuando trabaja, platica, participa en las actividades del grupo, coopera etc. Esto puede ser medido por un instrumento, el cual puede convertirse en una lista de cotejo, si no se cuenta con toda la información que refleje la situación real, donde el niñ@ aplica su conocimiento y habilidades, en la realización de tareas significativas dentro del salón de clases y/o su casa permitiendo la evaluación de conductas espontáneas.

Aunado a esto Greenspan y Meisels, (1994) plantean la evaluación como un proceso que debe tener en cuenta una serie de recomendaciones, que garantice que el evaluador/a cuente con habilidades para:

- Llevar a cabo la evaluación dentro del contexto en que se desenvuelve el niñ@, y evitar aislar al menor o separarlo de sus padres durante el proceso.
- Obtener la evaluación en forma integral, utilizando todos los medios posibles de recopilación de información y no sólo la aplicación de instrumentos.

Estos son rescatados por otros autores cuando mencionan que el papel de la evaluación no se limita solamente a un proceso que termina con la realización de un diagnóstico, considerándolo como un proceso donde se obtiene la información (entrevistas, instrumentos, observación) se integra y se reporta. Por el contrario, se plantea como un principio que marca la forma de intervenir, generando programas, mismos que tienen que ser valorados, creando así un ciclo de evaluación-intervención-valoración (Cizek 1997).

La participación del Psicólog@, la participación de la familia y otros cuidadores, son el eje que dirige la valoración del desarrollo de l@s niñ@s de manera óptima, hacia la identificación de factores de riesgo y de protección. Para ello es necesario que el psicólog@ cuente con herramientas que le permitan recabar información y documentar el proceso. Entre las herramientas que comúnmente se utilizan se encuentran la **observación**, la realización de **entrevistas** y la utilización de **pruebas e instrumentos** de evaluación.

En este sentido el psicólog@ que evalúa dentro de los contextos educativos debe poder llevar a cabo registros de observación donde describa la conducta del niñ@ en el contexto natural en el que se desenvuelve, y además ser participe dentro de ese mismo contexto; es decir ser un observador/a participante.

El psicólog@ debe de aplicar la Entrevista teniendo siempre en mente el bienestar del niñ@ y de su familia, sirviendo como guía para construir la historia haciendo una *escucha activa y un diálogo que parta del conocimiento del niñ@* (revisión del expediente, observaciones del

niñ@). Para ello es necesario que el psicólog@ este consciente de sus sentimientos y de su propia historia. En este sentido, el principal objetivo de la Entrevista es construir un conocimiento a partir de organizar todo lo que percibe, y crear alianzas con la familia ya que la mayor probabilidad de que la familia comparta su historia depende de cómo la familia perciba que el psicólog@ percibe a su hij@. Por tanto, la alianza significa establecer una relación de confianza, empatía, respeto y escucha (Hirshberg, 1996).

En cuanto a los instrumentos de evaluación que el psicólog@ emplee, se determinarán por el tipo de evaluación que se realice, y están clasificados de la siguiente forma:

Tipos de evaluación de acuerdo al objetivo	Referida a la norma	<ul style="list-style-type: none"> • Compara la ejecución del niñ@ con parámetros externos. • Se utiliza con fines de diagnóstico.
	Referida a criterio	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el nivel de ejecución de un niñ@ sobre aspectos particulares en un momento determinado. • Compara al individuo contra su propio desempeño. • Provee información específica sobre necesidades de intervención.
	Basada en el currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en la observación continua de áreas de desarrollo que proveen de información necesaria para determinar las condiciones en que su desarrollo sea óptimo.
	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo más completo de evaluación • Fusiona el proceso de evaluación/intervención con la finalidad de adquirir información, cambiar, monitorear. • Es longitudinal, lo que se traduce en cambios cualitativos. • Se modifica en función de las necesidades presentes.
Tipos de evaluación de acuerdo a la periodicidad	Singular	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza en un momento en particular de la evaluación, puede ser sólo diagnóstica.
	Periódica	<ul style="list-style-type: none"> • Establece una relación continua que no siempre es recíproca.
	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se realiza dentro de un proceso de seguimiento.

(Meisels, 1996)

Ante los diferentes tipos de evaluación es importante mencionar que la evaluación referida a *criterio* permite informar e identificar el nivel de ejecución de un niño o niña sobre aspectos particulares en un momento determinado, comparar al individuo contra su propio desempeño y provee de información específica sobre las necesidades de intervención. Un ejemplo de un instrumento de evaluación basado en criterio es el *Sistema de Evaluación, Valoración y Planeación de Programas para Infantes y Preescolares AEPS* (Bricker, 2002). Este permite evaluar el desarrollo psicológico de los niños de los 0 a los 6 años, a partir de sus habilidades en interacción con su entorno. A través de la observación de los niños en un medio familiar es donde puede obtenerse información valiosa sobre el uso de esas habilidades propias del desarrollo en relación a las actividades cotidianas.

El **AEPS** está compuesto por dominios los cuales no son otra cosa que las áreas de desarrollo (Motriz Fino, Motriz Grueso, Adaptativo, Cognoscitivo, Comunicación Social y Social). Cada dominio está dividido en grupos relacionados de conductas y organizados bajo una categoría común.

Dominios	Motriz fino	A. Alcanzar, agarrar y soltar B. Uso funcional de las habilidades motrices
	Motriz grueso	A. Movimiento y locomoción en la posición supina y prona B. Equilibrio al sentarse C. Equilibrio y movilidad al pararse y caminar D. Habilidades de juego
	Adaptativo	A. Alimentación B. Higiene personal C. Desvestirse
	Cognoscitivo	A. Estímulos sensoriales B. Permanencia del objeto C. Causalidad D. Imitación E. Resolución de problemas F. Habilidades preacadémicas G. Interacción con objetos
	Comunicación Social	A. Interacciones comunicativas pre lingüísticas B. Transición a palabras C. Comprensión de palabras y enunciados D. Producción de señales, palabras y enunciados de comunicación social
	Social	A. Interacción con adultos B. Interacción con el medio C. Interacción con sus compañeros

(Bricker, 2002)

Los reactivos se presentan de lo más simple a lo más complejo en secuencia para facilitar la evaluación de una habilidad determinada dentro de una secuencia de desarrollo. A continuación se muestran un ejemplo de cómo se compone el instrumento:

Motriz Grueso	Movimiento y locomoción en supina y prona	Meta 1	Movimiento disociado de partes del cuerpo (piernas, cabeza, brazos)
		Objetivo 1.1	Gira la cabeza más de 45 grados
		Objetivo 1.2	Patalea
		Objetivo 1.3	Agita brazos
		Meta 2	Gira segmentadamente de estómago a espalda y de espalda a estómago
		Objetivo 2.1	Gira de espalda a estómago
		Objetivo 2.2	Gira de estómago a espalda
		Meta 3	Gatea alternando brazos y piernas
		Objetivo 3.1	Se mece en 4 puntos
		Objetivo 3.2	Asume posición de gateo
		Objetivo 3.3	Se arrastra sobre el estómago
		Objetivo 3.4	Gira (pivotea) sobre su estómago 180 grados en un semi –círculo en ambas direcciones
		Objetivo 3.5	Sostiene su peso sobre una mano o brazo mientras alcanza algo con la opuesta
		Objetivo 3.6	Levanta cabeza y torso apoyado en sus brazos

Intervención

En la intervención es importante que se tenga un panorama general del tipo de familia con la que se va a trabajar, teniendo en cuenta sus constructos, rituales y experiencias, para que a partir de ellas se pueda intervenir. Por ejemplo, es importante averiguar como es que se desarrolla un día normal para esta familia, cómo son las prácticas parentales de estos padres, cómo distribuyen las horas que pasan con su hij@, si tuvieron tiempo para preparar al niñ@ para una posible separación, qué rol juega cada miembro de la familia, etc. Esto requiere de

diseños de intervención más complejos, desde una perspectiva ecológica. Uno de esos diseños es el **Modelo Transaccional**, el cual como su nombre lo dice estudia las transacciones entre tres factores: biológico, individuo, ambiente, para establecer una intervención y evaluación constante a través del tiempo.

Sameroff, y Fiese, (2000) definen la intervención de acuerdo al Modelo Transaccional como el que favorece la descripción del contexto de tal forma que ayuda a entender los problemas en el desarrollo y a diseñar programas de intervención. Utilizan un modelo ecológico para enumerar distintos factores que afectan al niñ@, y definen tres modelos de intervención:

R1 Remedial: En este modelo se destaca que el remedio (línea ascendente) supone el cambio de la forma en que el niñ@ actúa con los padres.

- Utilización de técnicas diseñadas para cambiar al niño o a la niña, con cambios eventuales en los padres.
- El objetivo es adaptar al niño o a la niña dentro de las competencias de cuidado preexistentes.
- Es implementada típicamente fuera del sistema familiar.
- Cuando el cambio se presenta la intervención finaliza.

R2 Redefinición: La redefinición (línea horizontal) implica cambiar la forma en que los padres interpretan la conducta del niñ@, orientando la visión de los padres hacia el conocimiento del desarrollo del niñ@, que les permita saber qué es lo esperado para la edad del niñ@ y verlas como oportunidades para promover su desarrollo.

- Estrategias dirigidas primero hacia la facilitación de una óptima interacción entre los padres en donde se pretende modificar las creencias y expectativas de la pareja hacia el niño o la niña.

R3 Reeducación: La reeducación (línea descendente) pretende cambiar la forma en que los padres actúan con el niño. Proporcionar a los padres de niños en riesgo, entrenamiento en el empleo de estrategias que promuevan y optimicen el desarrollo del niño.

- Dirigida hacia los padres, quienes no tienen el conocimiento o habilidades básicas para regular el desarrollo del niño o de la niña.
- Su objetivo es proveer información acerca de habilidades específicas, para facilitar el desarrollo del niño o la niña de acuerdo al código cultural.

El Modelo de *Reeducación*, se implementa en la intervención con niños y niñas con problemas en su desarrollo. Se centra para favorecer y optimizar su desarrollo, ya que en la interacción, que se da a partir de las habilidades parentales, permite que e/la psicólogo@s pueda apoyar a los padres, si es que lo requieren, a que puedan entender y conocer el proceso del desarrollo de su hijo, cuáles son los retos a los que se enfrentan y cómo ellos mismos pueden promover el desarrollo en lugar de obstaculizarlo.









En este sentido el Modelo Transaccional, se ha planteado como uno de los más útiles para el diseño de programas de intervención. La intervención, no puede partir de programas universales para los problemas de los niños, por lo tanto este modelo tiene implicaciones muy importantes para la atención temprana, especialmente a la hora de identificar objetivos y estrategias de intervención (Sameroff y Fiese, 2000).

La evaluación que se lleva a cabo a través del **AEPS** (Bricker, 2002) brinda posibilidades de intervención bajo los modelos antes mencionados. Proporcionan la información necesaria para seleccionar las metas y los objetivos de intervención óptimos, especifica el procedimiento para poder intervenir a partir de un currículo, y valora el programa de intervención mediante el desempeño del niño sobre las metas y objetivos planteados, antes y después de esta. Asimismo reconoce la importancia de la participación de la familia y de otros cuidadores, como factores importantes para el logro de los resultados que se persiguen con la intervención.

Así la aplicación de este instrumento se convierte en una herramienta de intervención, ya que durante el proceso se modifican pautas de interacción con el niño y con las personas encargadas de su cuidado, para diseñar actividades dentro de la rutina diaria que favorezcan aún más el desarrollo de ese niño.

Dichas actividades que llevarán a cabo en las mismas condiciones en las que se efectuó la evaluación: *en diferentes contextos y con diferentes personas*, por lo que la participación en esta parte del proceso de otros adultos significativos, resulta esencial.

El currículo de intervención del AEPS (Bricker, D. 2002), está conformado de la siguiente manera:

-  Objetivos específicos
-  Importancia de la habilidad
-  Habilidades concurrentes
-  Sugerencias
-  Arreglo del ambiente
-  Secuencia instruccional
-  Materiales
-  Implementación en diferentes contextos

Partiendo del proceso de evaluación e intervención antes mencionado, Hernández (2006) plantea una propuesta “Atención integral a los niños y las niñas con alteraciones en su desarrollo” la cual es producto de su experiencia adquirida a través de su trabajo con niños menores de 3 años en Estancias del ISSSTE, por lo que da respuesta a las necesidades reales del contexto.

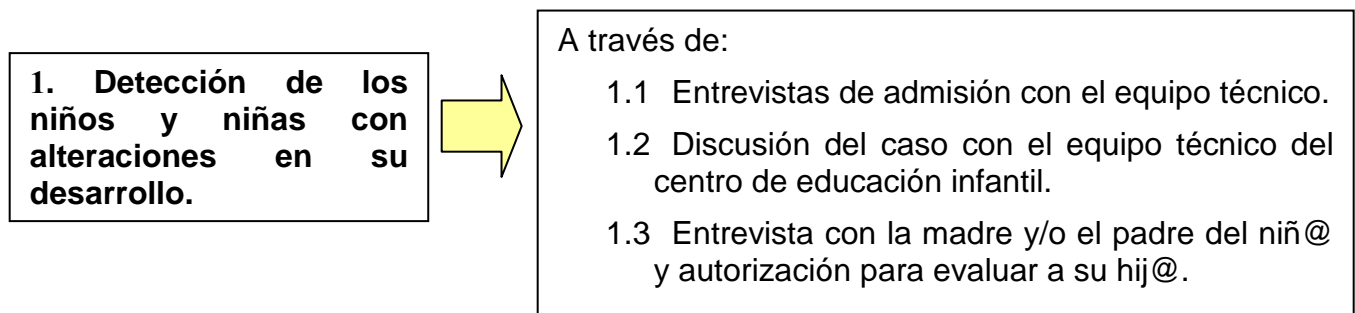
3.2 “Atención integral a niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares”.

La propuesta de Hernández (2006) pretende el mejoramiento de la atención a los niñ@s con alteraciones en su desarrollo, retomando las cinco acciones que se plantean en los documentos normativos de los centros de educación infantil y que señala las acciones y estrategias que **el/la psicólog@ debe llevar a cabo en cuanto a la:**

1. *Detección de los niñ@s con alteraciones en su desarrollo*
2. *Valoración del caso, partiendo de la evaluación del desarrollo del niño.*
3. *Atención, partiendo de la elaboración de un programa de intervención para el niño, la familia y la educadora durante tres meses.*
4. *Evaluación y seguimiento de la intervención*
5. *Evaluación del programa de intervención, junto con el equipo técnico*

1. **Detección de los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo.**

Es el inicio del proceso de evaluación e intervención, el cual debe de realizarse en un máximo de una semana, ya que la pronta identificación que el/la psicólog@ realice de una alteración en el desarrollo del niñ@, le permitirá solicitar la autorización de la familia para poder brindarle a su hij@ una atención individualizada. A continuación se muestran las acciones que el /la psicólog@ debe llevar a cabo durante este proceso:



2. Valoración del caso partiendo de la evaluación del desarrollo del niñ@.

Una vez identificado al niñ@ y que la familia ha dado su autorización para que se le evalúe, el trabajo del psicólog@ se centra en obtener la información necesaria para poder tomar decisiones y determinar si es necesario intervenir. Hernández (2006) propone que la evaluación se lleve a cabo a través del uso de instrumentos referidos a criterio como el AEPS (Bricker, D. 2002), ya que brinda los objetivos específicos para poder diseñar el programa de intervención.

3. Atención partiendo de la elaboración de un programa de intervención para el niño, la familia y la educadora durante tres meses.

La elaboración e implementación del programa de intervención requiere que el psicólog@ lleve a cabo una serie de actividades encaminadas a la promoción del desarrollo del niñ@, dentro de una logística enmarcada por las acciones y los tiempos especificados para el logro de los objetivos. Hernández (2006) al respecto plantea que el tiempo para implementar el programa de intervención sea de tres meses a partir de la comunicación de los resultados y aceptación del programa de intervención. Intervención que está permeada por la atención individualizada que el psicólog@ debe brindar al niñ@ en el centro de educación infantil, a través de **asesorías en sala** (niñ@-psicólog@-educadora); **sesiones conjuntas** en sala (niñ@-familia-psicólog@- educadora) y a través de **vistas domiciliarias** (niñ@-familia-psicólog@).

4. Evaluación y seguimiento de la intervención

Este elemento, hace énfasis en la labor del psicólog@ al evaluar e intervenir como un proceso continuo. En un primer momento a través del seguimiento del caso, el cual se realiza por medio de las observaciones y registros de la conducta del niñ@, las entrevistas que se llevan a cabo con la familia y la educadora del niñ@, y la reflexión a través de las **bitácoras** que el psicólog@ realiza al finalizar cada intervención. Lo que permite evaluar la forma de intervenir y los efectos de la intervención sobre los objetivos planteados. Esto se retoma en un segundo momento, cuando después de tres meses se vuelve a evaluar al niñ@ para

identificar el impacto del programa de intervención en el desarrollo del niño o niña para poder determinar si se lleva un seguimiento de la intervención:

- En el caso de que el niñ@ haya adquirido las habilidades esperadas para su edad, monitorear su desarrollo periódicamente.

- En el caso de que el niñ@ haya tenido avances pero aun necesite esta atención individualizada, se continuara con la intervención haciendo las modificaciones pertinentes.

- En el caso en el que el niñ@ no muestre ningún avance en su desarrollo, se le canalizará a un servicio más especializado.

5. Evaluación del programa de intervención con el equipo técnico

Por último el psicólog@ tendrá que valorar los alcances del programa de intervención, lo cual realizará de manera conjunta con el equipo técnico. La reunión girará en torno a la evaluación del desarrollo del niñ@, y las evaluaciones de cada modalidad de intervención (asesorías en sala, asesorías conjuntas y visitas domiciliarias).

La propuesta en este sentido brinda un esquema general de las acciones y las estrategias que los psicólog@s deben de llevar a cabo al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo, que se encuentran inmersos en los contextos educativos regulares. Sin embargo, no muestra de manera específica las competencias que debe de tener el psicólog@ para poder llevar a cabo la propuesta. Por esto se requiere la profesionalización de el/la psicólog@ para responder a las demandas de esta práctica. Además de que resulta de suma importancia contar con elementos que le permitan al psicólog@ reflexionar sobre su propio proceso, y a partir de ello adquirir, dominar y sistematizar sus competencias.

CAPITULO IV

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICÓLOG@ ANTE LAS DEMANDAS DE SU PRÁCTICA.

En un mundo globalizado el mercado laboral cada día requiere de profesionales altamente capacitados, lo que deriva en el aumento constante de estándares para contratar profesionales, a quienes se les exigen competencias especializadas. Esta tendencia es particularmente importante en la Psicología, ya que la alta presión del mercado lleva a que se desarrollen nuevas actuaciones e intervenciones profesionales en diversas áreas, haciendo necesario una formación y una especialización del psicólog@ en cada área de intervención (Santolaya, 2003).

Las discusiones actuales sobre el papel de los psicólog@s en los contextos educativos destacan la necesidad de considerar que las personas a las que los psicólog@s prestan su servicio demandan mejor calidad, atención y tratamiento de sus problemas, ya que es el Psicólog@, factor clave del proceso de transformación. En este sentido, hablar de profesionalización implica, de alguna manera, referirse al contexto educativo en el que se desenvuelven y determinar cuáles son las competencias que necesitan para poder llevar a cabo su trabajo.

Martínez y Guzmán (2003) mencionan que conocer la práctica profesional de una disciplina es un elemento valioso, ya que permite evaluar la relevancia y pertinencia de su formación profesional y, por tanto, contar con un perfil. Además plantean que el crecimiento profesional de los psicólog@s se logrará a partir de mejorar su desempeño al trabajar de manera interdisciplinaria y reflexionando sobre su propio quehacer. A partir del desarrollo de un hábito de reflexión antes, durante y sobre la práctica (Schön, D. 1983) se favorece el progreso y desenvolvimiento de un *conocimiento reflexivo*, que le permita a la persona reconstruirse a sí mismo.

Bajo esta perspectiva es que en este capítulo se aborda la práctica reflexiva como la forma en que el psicólogo@ dentro del contexto educativo adquiere, domina y sistematiza las competencias necesarias para su profesionalización, a partir de:

- 1. Definir lo que son las competencias.*
- 2. Analizar los componentes de la reflexión sobre la propia práctica.*

4.1 Competencias

Las competencias profesionales de acuerdo con Levy-Leboyer (1997), están relacionadas con una tarea o actividad determinada. Son consecuencia de la experiencia y constituyen conocimientos articulados que una persona pone en marcha automáticamente. Están ligadas a las actividades profesionales y a las misiones que forman parte de un determinado puesto de trabajo. Son mucho más difíciles de evaluar que las variables psicológicas clásicas, ya que éstas se expresan en la conducta efectiva. Son en definitiva una amalgama entre aptitud, experiencia y pericia que se expresa de modo concreto en la resolución de una situación-problema en particular.

Prieto (1997) las clasifica en tres tipos:

- 1.- Las competencias observables y medibles o competencias de índole objetiva, que son las comentadas.*
- 2.- Las competencias percibidas y atribuidas, de índole subjetiva.*
- 3.- Las competencias contrastables y certificables o de índole institucional.*

Otros autores como Sternberg (1997) entienden las competencias en términos de conocimiento tácito. Este constructo es independiente de la inteligencia académica o general y está relacionado con la habilidad requerida para resolver problemas específicos y concretos de la vida diaria. En suma, el éxito en la vida (inteligencia exitosa) es el resultado de la aplicación de habilidades analíticas (inteligencia analítica), la resolución de situaciones concretas (inteligencia práctica) y una dosis de creatividad (inteligencia creativa).

Inteligencia Exitosa: Es “la capacidad para adaptarse a un ambiente, seleccionar ambientes compatibles entre sí y crear el ambiente en que uno está mejor consigo mismo”. Este concepto reconoce valores personales, sociales, y culturales, así como su interacción. El hecho de poseer una Inteligencia Exitosa en un dominio, no implica poseerla en todos. Entre las habilidades involucradas en la Inteligencia Exitosa se encuentran:

- **Inteligencia analítica:** Implica la dirección consciente de nuestros procesos mentales para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.

- **Inteligencia práctica:** Es la capacidad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en relaciones prácticas. Involucra a individuos aplicando sus habilidades al tipo de problemas que se enfrentan en la vida cotidiana, tales como en el trabajo o en la casa. La inteligencia práctica está asociada con adquirir y usar el conocimiento tácito.

- **Inteligencia creativa:** Es la capacidad para ir más allá de lo dado y crear nuevas ideas. Se pone en marcha el enfrentarse a un rango de problemas, algunos más novedosos que otros.

Bajo este enfoque las personas con Inteligencia Exitosa equilibran el pensamiento analítico, el creativo y el práctico.

Competencias que presentan las personas con Inteligencia Exitosa
<ol style="list-style-type: none">1. Auto-motivación2. Aprender a controlar los impulsos3. Saber cuándo perseverar: Saber distinguir cuándo la perseverancia es necesaria y cuándo un obstáculo.4. Saber cómo sacar el máximo partido de sus habilidades5. Traducir el pensamiento en acción6. Orientarse hacia el producto7. Completar las tareas y llegar al final

- 8. Tener iniciativa
- 9. No tener miedo de arriesgarse al fracaso, corregir sus errores y aprender de ellos.
- 10.No postergar
- 11.Aceptar el reproche justo
- 12.Rehusar la autocompasión
- 13.Ser independiente, confiar en sí mismo.
- 14.Tratar de superar las dificultades personales
- 15.Centrarse y concentrarse en alcanzar sus objetivos.
- 16.No tratar de hacer demasiadas cosas a la vez ni de hacer demasiado pocas.
- 17.Tener la capacidad para aplazar la gratificación.
- 18.Ser capaces de ver al mismo tiempo los pequeños detalles y el cuadro más amplio de los proyectos que emprenden.
- 19.Tener un nivel razonable de auto confianza y creen en su capacidad para alcanzar sus objetivos.

(Sternberg, 1997)

Daniel Goleman (1997), también hace grandes aportaciones cuando habla de competencias emocionales, las cuales define a través de la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente. Implican cierto grado de dominio de los sentimientos, una cualidad que contrasta grandemente con las aptitudes meramente cognitivas, que puede realizar, al mismo tiempo, una persona. La competencia emocional visualiza hasta que punto se ha sabido trasladar la inteligencia emocional al mundo laboral.

Dimensiones	Competencias emocionales	
<p>Competencia Personal</p> <p>Estas competencias determinan el</p>	<p>Auto conocimiento: Conocer los propios estados internos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos. 2. Auto evaluación precisa. Conocer las propias fuerzas y sus límites. 3. Confianza en uno mismo. Certeza sobre el propio valor y facultades

dominio de uno mismo.	<p>Autorregulación: Manejar los propios estados internos, impulsos y recursos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocontrol. Manejar las emociones y los impulsos perjudiciales. 2. Confiabilidad. Mantener normas de honestidad e integridad. 3. Escrupulosidad. Aceptar la responsabilidad del desempeño personal. 4. Adaptabilidad. Flexibilidad para manejar el cambio. 5. Innovación. Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.
	<p>Motivación: Tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afán de triunfo. Esforzarse por mejorar o cumplir una norma de excelencia. 2. Compromiso. Aliarse a las metas del grupo u organización. 3. Iniciativa. Disposición para aprovechar las oportunidades. 4. Optimismo. Tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y los reveses.
<p>Competencia social</p> <p>Estas competencias determinan el manejo de las relaciones.</p>	<p>Empatía: Captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender a los demás. Percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus preocupaciones. 2. Ayudar a los demás a desarrollarse. Percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes. 3. Orientación hacia el servicio. Prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente. 4. Aprovechar la diversidad. Cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas. 5. Conciencia política. Interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder.
	<p>Habilidades sociales: Habilidad para inducir en los otros las respuestas deseables.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Influencia. Aplicar tácticas efectivas para la persuasión. 2. Comunicación. Ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes. 3. Manejo de conflictos. Negociar y resolver los desacuerdos. 4. Liderazgo. Inspirar y guiar a grupos e individuos. 5. Catalizador de cambio. Iniciar o manejar el cambio. 6. Establecer vínculos. Alimentar las relaciones instrumentales. 7. Colaboración y cooperación. Trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. 8. Habilidades de equipo. Crear sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.

(Goleman, 1997)

Lucini (1994, citado en Batanero, J. 1998) por su parte menciona que las competencias presentan tres características básicas que permiten visualizarlas en:

■ **Conocimientos** que hacen referencia a contenidos para la solución de problemas.

■ **Habilidades** que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares.

■ Elementos relativos fundamentalmente a valores y **actitudes**.

Como profesionistas, el poder hablar de que son competentes si cuentan con las **habilidades, conocimientos y actitudes** para poder llevar a cabo una práctica, permite un mejor desarrollo en cada una de las áreas de su ejercicio profesional. Por lo que en la actualidad han sido diferentes los acercamientos por tratar de medir qué tan competente es una persona para desarrollar una determina actividad, como una forma de garantizar un mejor servicio, pero siempre visto desde un planteamiento totalmente excluyente. En la mayoría de los casos se diseñan instrumentos, cuestionarios, instrumentos psicométricos, entrevistas, etc. que evalúan qué tan competente es una persona dentro de un proceso de selección, como cuando se plantea si una persona *¿es competente para determinado puesto?* Pero en pocas ocasiones es el propio profesionista el que se plantea formas, por medio de las cuales evalúe las competencias con las que cuenta, para de ello poder mejorar su práctica.

Al respecto Latorre (2003), menciona que para mejorar la práctica, es necesario comprender las propias acciones y comprenderse a sí mismo. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la razón de ser de nuestro propio quehacer. En este sentido el concepto reflexión es un concepto que ha de convertirse en un hábito en los psicólogo@s, antes, durante y después de su intervención en los diferentes contextos educativos, y para que esto sea posible Dewey (1933) plantea una propuesta sobre los prerrequisitos para la acción reflexiva de cualquier persona:

1. **Mente abierta** para analizar las razones que sustentan aquella parte de la realidad existente que es considerada como natural y correcta,
2. **Responsabilidad** ante las posibles consecuencias que pueden tener las acciones que se lleven a cabo y,
3. **Compromiso** para analizar y evaluar las consecuencias de sus acciones.

Estos prerrequisitos facilitarán el acercamiento a la práctica reflexiva como un elemento importante de profesionalización.

4.2 La práctica reflexiva

Durante los últimos años se ha introducido el término de **Practica Reflexiva** la cual hace referencia a un análisis riguroso mediante la reflexión consciente, reflexión que, en ningún momento, puede prescindir de marcos teóricos de referencia que posibiliten el acercamiento crítico a la realidad objeto de estudio.

Partiendo del fundamento de Schön (1992), la reflexión en la acción, señala que “*las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; los indicios que observamos y las reglas que seguimos; se corresponden con los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras teorías de la acción*”. En esta perspectiva, plantea que la acción de pensar permite reorganizar lo que estamos haciendo, lo que se traduce en **reflexión en la acción**. Este tipo de reflexión implica la crítica de las acciones en busca de alternativas de transformación.

Sanjurjo, desde un enfoque crítico (2002, en Boggino y Rosekrans, 2004), menciona el lugar que ocupa la teoría y la práctica en la transformación profesional, desde lo que ella denomina Racionalidades:

La **racionalidad técnica**, la define a partir del supuesto de que la teoría precede a la práctica, en ella el profesional sólo tendría que explicar la teoría y ocuparse de los medios instrumentales, sin considerar los supuestos de la investigación en la acción.

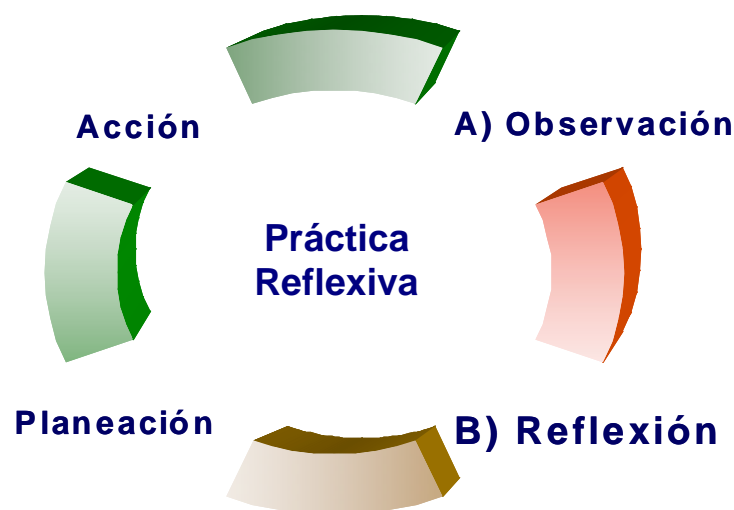
En cambio la **racionalidad práctica** es construida en un proceso entre teoría y práctica y de confrontación entre la propia acción, la reflexión sobre la misma y sus marcos referenciales.

La **racionalidad crítica** también se plantea la construcción de la teoría y práctica desde una construcción social, en donde la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta, a partir de la reflexión sobre la misma.

Al final la autora retoma los tres tipos de racionalidad y plantea una cuarta, la **racionalidad interpretativo social**, la cual postula la construcción del conocimiento y particularmente de la

teoría y de la práctica a partir de considerar al sujeto, el contexto y el objeto. Aquí se rescatan las interpretaciones de cada persona, desde su propio esquema conceptual referencial, que se construye dentro de un contexto social específico.

En términos prácticos se puede interpretar la reflexión en la acción como un proceso cíclico de acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción. En definitiva, de lo que se trata es de seguir un continuo proceso de acción y reflexión fundamentada, por el cual la práctica realizada es analizada a la luz de los datos que obtenemos de ella y de nuestras pretensiones. Este continuo ciclo que puede irse desarrollando con el tiempo, en diferentes contextos, nos obliga tanto a cuestionar la práctica real tal y como ocurre y es interpretada por sus diferentes protagonistas, como a cuestionar nuestra comprensión de la misma y las perspectivas desde las que la analizamos.



En la práctica reflexiva el contenido de la formación es, en cierto modo, el método y éste es también su talón de Aquiles, pues la propuesta no determina sobre qué se debe reflexionar. Otras dificultades saltan a la vista: esta reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales a través de la práctica reflexiva es un proceso lento, no permite formaciones generalizadas, necesita de un experto muy calificado y produce resultados a largo plazo (Mir. 2006).

Por esto es importante al decidir emplear este proceso que se integren tres elementos:

- a) Para mejorar la práctica profesional es necesario reflexionar sobre la acción
- b) Se requiere del manejo de técnicas y métodos que posibiliten la reflexión sobre la práctica
- c) El apoyo de otros profesionistas para la formación de profesionales reflexivos

Reflexión sobre la propia práctica

En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, nos lleva a la experimentación 'in situ' y a pensar más allá, afectando lo que hacemos, en la situación inmediata.

La reflexión en la acción, realizada desde los propios profesionistas teniendo como objeto su práctica y las acciones que la integran, se convierte en una dialéctica de observación/reflexión/transformación. En dicha dialéctica el profesionista es el centro del estudio, pero a la vez necesitará distanciarse de las ideas que tiene de la práctica, no sólo para transformarla -que es el objetivo estratégico-, sino también para transformar la noción o definición de la misma (Schon 1992).

Los conocimientos con los que cuentan las personas para orientar sus motivos y dar un sentido a sus acciones, incluyen los siguientes tres procesos (Falla 2004):

- ***Conocimiento en la acción***, que está implícito en la acción y se revela en un saber hacer eficaz.
- ***Reflexión en la acción***, simultánea a la práctica, en ella se contrastan con la realidad los planteamientos previos, los cuales pueden ser confirmados, refutados y/o modificados en el camino y según sea el caso.
- ***Reflexión sobre la acción***, posterior a la práctica, en ella el profesional analiza su acción y plantea un diseño que permita experimentar nuevas y mejores formas de actuación.

Se pone de manifiesto que la práctica reflexiva tiene dos momentos básicos:

a) Lo que se piensa durante la acción: Reflexión en la acción

b) Lo que se piensa después de la acción: Reflexión sobre la acción

Lo que se piensa durante la acción está constituido por las ideas, teorías, y supuestos con las cuales pensamos, por las emociones que sentimos, por las imaginaciones que proyectamos y por las observaciones e interpretaciones que hacemos mientras actuamos. Ese componente intelectual y emocional de las acciones, constituye el principal elemento con que cuenta el cerebro humano para alcanzar su éxito, y factor fundamental del desempeño profesional.

Lo que se piensa después de la acción está constituido por el procesamiento intelectual y emocional que hacemos de nuestra experiencia; es la reflexión en retrospectiva de lo vivido, es una recreación de la realidad que existió durante la acción. La reflexión sobre la acción, es decir la reflexión posterior a la acción, se dirige a mejorar los conocimientos pero principalmente a mejorar el uso de esos conocimientos mientras se actúa, lo que constituye el mejoramiento del desempeño profesional.

En esta línea tres formas en cómo la práctica reflexiva mejora el desempeño profesional son:

- Mejora la percepción del profesionalista, es decir, su capacidad de observar sus propias acciones, observar sus resultados iniciales y hacer modificaciones de forma continua.
- Permite al profesionalista conocer las teorías e ideas que realmente implica su práctica, eso posibilita a los profesionales la sistematización de las teorías con las que trabaja.
- El profesionalista adquiere un conocimiento mejor de sí mismo, de sus reacciones, de sus valores, de sus ideas y de sus métodos, lo que le permite un mayor control sobre su propio proceso.

La reflexión sobre la acción contribuye al desempeño y desarrollo de los/las profesionistas, y es una práctica que cada día adquiere mayor importancia, al ser ésta una referencia para el desarrollo profesional.

En este sentido la profesionalización del psicólogo@ requiere de una constante reflexión sobre sus acciones, lo que puede fortalecer de acuerdo con Gonzalo Falla (2004) el carácter artístico de la profesión, el cual posibilitará el hallazgo de nuevas y creativas alternativas a las situaciones con las que debemos encontrarnos día a día. Se parte de la realidad ante la que nos encontramos, que está en constante cambio y sus problemas precisan, muchas veces, soluciones inusitadas. Por esto no se puede seguir usando técnicas e instrumentos por el simple hecho de haberlos aprendido en la carrera. Es conveniente tener en cuenta que esa perspectiva psicológica se originó sobre la base de unas concepciones del mundo, del ser humano y de la sociedad, que actualmente se encuentran en revisión y transformación, lo cual muy probablemente traerá también nuevos campos de estudio y de aplicación para la Psicología.

Ahora la pregunta que surge es *¿cómo volverse un profesionista reflexivo?*, pregunta ante la cual la respuesta pareciera muy obvia, uno se convierte en un profesionista reflexivo cuando hay oportunidad de practicarlo. Pero para poder hacerlo es necesario tener claro qué es lo que debemos hacer para poder realizarlo, *¿Cuáles son los métodos y técnicas que debemos emplear para desarrollarnos como profesionistas reflexivos?*

Métodos y técnicas de la práctica reflexiva

La selección de los métodos que promueven la reflexión en la acción de los profesionistas, depende en gran parte de los alcances y el estilo de cada persona. Desde el propósito *hermenéutico-interpretativo* de la investigación en la acción, donde los profesionistas reflexionan sobre su propia práctica, los métodos y recursos que deben facilitar dicha reflexión, son:

-
- ✚ El diario personal/Bitácora de reflexión, el cual permite captar pensamientos, ideas, reacciones, sentimientos y percepciones, los cuales posibilitan comprender mejor tanto el problema como las intervenciones y sus efectos. Esto permite reflexionar sobre la propia práctica a partir de los registros textuales y escritos, y de forma permanente. Por ejemplo si el profesionalista implementa una nueva estrategia de intervención, puede identificar sobre lo que funcionó y mencionar ideas para mejorar su práctica futura.
 - ✚ La grabación (video, audio, fotografía), este recurso es de mucha utilidad tanto para lograr registros de situaciones como para generar reflexión sobre la propia práctica. Pues el primer paso para comprender mejor la conducta de uno mismo, es poder verse a través de los registros y ubicarse como objeto de su propia reflexión.
 - ✚ La observación es un recurso frecuentemente utilizado, sobre todo cuando el propósito es cambiar la práctica. Por tanto la observación debe estar enfocada a los hechos que se pretenden cambiar, y los instrumentos deben ser adecuados para registrar la información. La observación con este objetivo por tanto puede servir para obtener datos a través de:
 - a) Una hoja de cotejo, la cual del mismo modo de un cuestionario, brindará opciones cerradas referentes a una situación, a la vez que sus resultados podrían ser analizados e interpretados para detectar cambios en la práctica.
 - b) Otra forma es a través de registros escritos, sobre la observación realizada. Siendo esta una modalidad menos estructurada, permite recoger libremente las percepciones. Para posteriormente analizar e interpretar estas notas, las cuales se relacionarán con las notas de la observación realizada en diferentes momentos.

(Boggino y Rosekrans 2004)

El diario personal/Bitácora de reflexión

El diario personal o bitácora, surge a raíz de la implantación del paradigma, en el que, se incrementa la utilización de los documentos personales como instrumento para el conocimiento del pensamiento de los profesores. Se parte de la premisa, de que las personas tienen capacidad para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar éstas a través de sus propios actos. En consecuencia se ha ido planteando la necesidad del

diario como la forma para construir el conocimiento mediante la práctica reflexiva, que sitúe al alumn@ en el centro del proceso de aprendizaje (Betolaza y Alonso, 2002).

En este sentido, pensar sobre cuáles son los planteamientos que debemos seguir para convertirnos en personas reflexivas, pone de manifiesto el factor que dirige la práctica reflexiva: *la capacidad de vernos a nosotr@s mismos*. Escribir sobre nuestra práctica, no como informe de lo que hacemos, sino como descripción y/o reflexión sobre lo vivido, es una forma de filmar la realidad, llamando la atención a las escenas más importantes, que puede ser revisado y profundizado, por uno mismo y/o por otros, una y otra vez..

La bitácora de reflexión, se enfoca a describir un hecho o una historia como una revisión de lo ocurrido. Lo que en la bitácora se escribe es ya una selección de los hechos ocurridos, una selección de aquellos hechos que se consideran importantes.

Esto aporta al desarrollo profesional:

- El ejercicio personal de la reflexión promueve la profundización en el por qué de las diferentes respuestas humanas a problemas que en principio pueden parecer similares.
- Una profesión basada en la práctica no es sinónimo de profesión rutinaria y mecánica. El aprendizaje a partir de la práctica requiere analizar los elementos que la componen, las secuencias y pasos en cada proceso y la variabilidad de los resultados.
- El desarrollo de habilidades de valores en la expresión de sentimientos, pensamientos y, en general, el desarrollo de valores que favorecen el proceso de comunicación, benefician la relación de ayuda que debe establecerse con las personas, objeto de atención.

Por lo que la siguiente pregunta a responder es: *¿Cómo hacer para que las personas desarrollen esas habilidades?* Existen muchos métodos para desarrollar profesionales

reflexivos, pero uno de los métodos que resulta más simple y aplicable en las condiciones de las instituciones y empresas de los países menos desarrollados es la tutoría/supervisión.

La formación de profesionales reflexivos

Los conocimientos y la reflexión, en tanto se refieren a la complejidad de la acción psicológica, pueden constituir una guía de mucha utilidad para los psicólog@s. Sobre todo cuando en la práctica reflexiva, surge el compromiso de los formadores de los futuros profesionistas, quienes deben de procurar que durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio, para perfeccionarse en el transcurso del tiempo y se comprometan a responsabilizarse de su propio ejercicio profesional. Los profesionistas que no reflexionan sobre su ejercicio, aceptan con frecuencia la realidad cotidiana y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas, en gran medida definidos por otros para ellos.

Schon (1992) rescata en la **Formación de Profesionales Reflexivos**, la supervisión como un elemento clave, haciendo referencia al profesionista que tiene como objetivo formar profesionistas reflexivos dentro de prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir el estado del arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica profesional. Práctica que se entremezcla con la ejecución; y las complejas formas de interacción entre los estudiantes y sus tutores.

Rosekrans (2004) lo retoma en lo que ella denomina, como investigador/a externo. Investigador que tiene como rol facilitar, más que constatar o controlar, con la finalidad de que el profesionista modifique su propia práctica a la luz de la reflexión crítica sobre la misma, a partir de:

- 🌐 Dar a conocer el marco teórico y en un trabajo conjunto lo analiza en la práctica.

- 🌐 Asistir en el diseño y planificación del proceso investigación-acción.

- Estimular provocar y facilitar la reflexión sobre la práctica, entrando en un diálogo que permita evidenciar, supuestos, creencias, hipótesis, paradigmas, con el fin de construir y reconstruir los mismos conjuntamente.
- Ayudar en la recolección de datos y en su procesamiento facilitando el análisis de los mismos y la sistematización de los resultados.

Se considera en todo momento la práctica, como el elemento que guía la construcción de la propia experiencia del aprendiz. Se logra la adquisición de competencias cuando l@s aprendices observan de otros más experimentados, participando de una actividad bajo la orientación del/la profesional. Esta actividad, de acuerdo con Schon (1992) es una situación pensada y dispuesta para aprender prácticas que tienen sus propios instrumentos, métodos, proyectos y posibilidades. En esta postura los alumn@s se comprometen con la práctica que deben aprender y los docentes no sólo demostrarán, aconsejarán, sino que les pedirán opiniones, para que los aprendices ganen identidad en el ejercicio de su propia construcción.

Esto permite hablar de un proceso de adquisición, dominio y sistematización de competencias, las cuales estarán enfocadas a los tres elementos que Lucini (1994, citado en Batanero, J. 1998) divide en conocimientos, habilidades y actitudes, sobre los que el/la aprendiz debe de reflexionar y contar al finalizar su proceso de formación:

- La teoría:** debe tener conocimiento teórico en referencia a sus principios, sus indicaciones y contraindicaciones, la forma de relación y las posibles complicaciones.
- Haber visto y habersele mostrado su ejecución:** tiene al menos que tener el conocimiento teórico y haber visto y habersele mostrado la ejecución de la habilidad en cuestión.
- Aplicar / ejecutar con supervisión:** haber efectuado varias veces la tarea y ser capaz de efectuarla bajo supervisión.

Bajo estos fundamentos es que la reflexión sobre la práctica brinda importantes elementos para la profesionalización de los y las psicólogas. La formación de profesionistas reflexivos es

uno de los objetivos fundamentales de mi formación dentro de la maestría, proceso que quiero compartir a través de mi reporte de experiencia profesional. Al identificar mis competencias al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo, a través de la práctica reflexiva; y a partir de ello proponer un perfil del Psicólog@ que trabaja en contextos educativos regulares.

CAPITULO V

PROPUESTA: “COMPETENCIAS DEL PSICÓLOG@ PARA EVALUAR E INTERVENIR CON NIÑ@S CON ALTERACIONES EN SU DESARROLLO INSERTOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS REGULARES”

El reflexionar sobre mi práctica implicó voltearme a ver a mí misma y reflejar lo que observaba en escritos que describían la historia de lo que había vivido, para lograr la adquisición de competencias que me permitieran la profesionalización como psicóloga.

El presente reporte muestra una pequeña parte de este proceso, enfocado a la identificación de mis competencias al trabajar en la evaluación e intervención con dos niños con alteraciones en su desarrollo, que asistían a la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, sede de la maestría en Psicología Escolar. Con el objetivo de poder adquirir, dominar y sistematizar competencias indispensables para mi trabajo con niñ@s que requerían una atención individualizada.

Este proceso además me permitió proponer un perfil que establece las competencias del Psicólog@ educativo que evalúa e interviene en contextos educativos regulares.

5.1 Objetivo

A partir de la práctica reflexiva:

- Identificar mis competencias como psicóloga al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en un contexto educativo regular.

- Proponer un perfil especificando las competencias del Psicólogo@ educativo al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.

5.2 Agentes involucrados

Para identificar mis competencias al evaluar e intervenir, la reflexión se enfocó al trabajo que realicé con dos niños, sus familias y sus educadoras.

Sala	Agentes Involucrados	
Lactantes C	Niño	<p>Edad al término de la intervención: 2 años 8 meses</p> <p>Grado de alteración del desarrollo: <i>Inicial:</i> Su desarrollo se encontraba por debajo de lo esperado para su edad en todas las áreas. <i>Final:</i> El niño contaba con las habilidades esperadas para su edad. Aunque algunas de sus habilidades sociales con sus pares y las habilidades de lenguaje necesitaban seguirse reforzando para que lograra su dominio.</p>
	Educadora	<p>Escolaridad: Preparatoria Puesto: Educadora titular de tiempo completo Horario: 8 am a 5 pm</p>
	Familia	<p>4 integrantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Papá: Ingeniero 2. Mamá: Psicóloga 3. Hermana de 4 años
Maternal A	Niño	<p>Edad al termino de la intervención: 3 años 1 mes</p> <p>Grado de alteración del desarrollo: <i>Inicial:</i> La falta de interacción del niño afecto su desarrollo en todas las áreas, excepto en las relacionadas con el dominio motor (para las que no requiere relacionarse con otros). <i>Final:</i> Se identificaron avances significativos en todas las áreas, mostrando muchas habilidades dentro del rango esperado para su edad. Sin embargo en las áreas cognitiva, comunicación social y social, presento algunas habilidades esperadas entre los dos y los tres años, y otras habilidades apropiadas para su edad pero que aún no usa de forma espontánea y/o sistemática.</p>
	Educadora	<p>Escolaridad: Preparatoria Puesto: Educadora auxiliar de tiempo completo Horario: 8 am a 5 pm</p>
	Familia	<p>5 integrantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Papá: Capitán de meseros 2. Mamá: Cajera 3. Hermano de 17 años, estudiante 4. Hermana de 11 años, estudiante

5.3 Procedimiento

La identificación de mis competencias es producto de mi trabajo con los niños, sus educadoras y sus familias, a través de la implementación de la propuesta de Hernández (2006) donde llevé a cabo las siguientes acciones y estrategias:

1. *Detección de los niños con alteraciones en su desarrollo*
2. *Valoración del caso*
3. *Atención (asesoría en sala, asesoría conjunta y visitas domiciliarias).*
4. *Evaluación y seguimiento de la intervención*
5. *Evaluación del programa de intervención*

A) La práctica de estas acciones y estrategias se refleja en los escritos sobre:

- La auto-observación de mi práctica en Bitácoras de reflexión (ANEXO 1)
- La observación de dos especialistas que supervisaban mi práctica

Número de observaciones realizadas para identificar mis competencias al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.

Auto Observación	Bitácoras Semanales	39	Total de bitácoras 66
	Bitácoras al término de la intervención	27	
Observaciones Supervisión	Observaciones del especialista en desarrollo 1 vez por semana durante el tercer y cuarto semestre	37	Total de supervisiones en sala 74
	Observaciones de la tutora 1 vez por semana durante el tercer y cuarto semestre	37	

B) Las observaciones sirvieron de insumo para reflexionar sobre mi práctica. Reflexión que se basa en *La Formación de Profesionistas Reflexivos* (Schon, 1992), que considera la supervisión del/la tutor@ como elemento clave para la profesionalización y del planteamiento del Investigador/a externo (Rosekrans, 2004) que tiene como rol facilitar que el profesionalista modifique su práctica a la luz de la reflexión crítica sobre la misma.

Por esto se realizaron:

- 1. Supervisiones semanales:** El Especialista y mi Tutora evaluaban mi práctica
- 2. Tutorías semanales:** De manera independiente el Especialista y mi Tutora facilitaban mi reflexión.
- 3. Tutorías conjuntas:** El Especialista y mi Tutora conjuntamente facilitaban mi reflexión.

C) La Reflexión sobre mi práctica para identificar mis competencias, se enfocó en dos momentos:

1. Durante la Evaluación de los niños con problemas en su desarrollo.

A través de 5 evaluaciones de desarrollo realizadas de septiembre del 2006 a junio del 2007.

Evaluación	<i>Fecha de la Evaluación</i>	<i>Número de Reportes de Evaluación</i>
	Septiembre 2006	1
	Febrero 2007	2
	Mayo 2007	2

Estas evaluaciones me permitieron identificar el nivel de desarrollo de los niños (*Inicial-Diagnóstico*), dar seguimiento a la intervención (*Intermedia-Progreso*) y evaluar el impacto de la intervención (*Final*).

2. Durante la implementación del programa de intervención.

Programa de intervención que incorpora las tres modalidades de intervención planteadas por Hernández (2006).

MODALIDAD DE INTERVENCIÓN	NÚMERO DE INTERVENCIONES
Visita Domiciliaria (psicóloga-familia-niño)	7
Asesoría en Sala (psicóloga-educadora-niño)	13
Asesoría Conjunta (psicóloga-familia-educadora-niño)	7

D) Al finalizar realicé un análisis del contenido de mis bitácoras de reflexión para:

- **Contrastar** las competencias que había identificado en mi práctica (evaluar- intervenir) con las que diferentes autor@s mencionan son indispensables para la labor del Psicólog@, y

- **Realizar** el perfil del/la psicólog@ al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo, insertos en contextos educativos regulares.

5.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos que a continuación se presentan son producto del análisis de 66 bitácoras de reflexión. Donde se identifican las habilidades, conocimientos y actitudes, que empleé durante mi práctica al evaluar e intervenir. Estos se evidencian en los reportes de evaluación y programas de intervención.

Competencias identificadas al Evaluar

TABLA 1. Instrumentos y métodos empleados para evaluar, presentes en los 5 reportes de evaluación.

	Septiembre 2006 (1)	Febrero 2007 (2)	Mayo 2007 (2)
<i>Emplear un instrumento referido a criterio</i>	Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños, AEPS. Evaluación del nacimiento a los tres años. Diane Bricker. (Ed.) Paul Brookes Publishing Co. 2002 vol. 1.2		
<i>Realizar la evaluación a través de observaciones y registros, dentro de los diferentes contextos en los que se desarrolla el niñ@ (casa-escuela).</i>	Observaciones y registros sistemáticos de la conducta del niño en el salón de clases. A través de una observación participante.		
	Visitas a su hogar. Observaciones y registro de la conducta del niño en su casa. A través de una observación participante.		
<i>Entrevistas con los diferentes agentes involucrados.</i>	Entrevistas a: Educadoras, Familia y Psicóloga de la Estancia. Donde se tomaron en cuenta los propios sentimientos e historia, para que estos no intervengan en la construcción de la historia del niñ@.		
<i>Elaboración del reporte de evaluación.</i>	Elaboración del reporte de evaluación, integrando datos significativos que permitían entender la conducta del niño, utilizando un lenguaje sencillo y claro que le permitiera a cualquier persona leer el reporte comprender su contenido.		

La tabla 1. Muestra los instrumentos y métodos que empleé para obtener la información necesaria al elaborar el reporte de evaluación. Identifique **habilidades** importantes que me permitieron construir la historia del niño. Esto permitió identificar las habilidades que se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Habilidades para evaluar, identificadas a partir de la bitácora de reflexión.

Habilidad	Septiembre 2006	Febrero 2007	Mayo 2007
<p>Observación participante del desarrollo del niño@.</p>	<p>Ejemplo: Es difícil observar al niño dentro del contexto y hacer un registro de esa observación pues soy parte del contexto, los niño@s se me acercan o yo interactúo con el niño. Aunque ahora se me facilita el entrar y salir.</p>	<p>Ejemplo: Considero que aunque tengo que ir fortaleciendo, la observación, poder entrar y salir, encontrar los espacios para registrar, es una herramienta muy importante que me ha permitido poder realizar el reporte. Por ejemplo interactúo con los niño@s y me alejo cuando tengo que hacer un registro.</p>	<p>Ejemplo: La observación y los registros se me facilitan cuando puedo entrar y salir. Además de que al hacer los registros tengo en mente el objetivo de mi observación.</p>
<p>Observación del desarrollo del niño@ en sala.</p>	<p>Ejemplo: Mi observación esta mucho mas enfocada a lo esperado para la edad del niño, por lo tanto mis registros son más específicos.</p>	<p>Ejemplo: Estoy conciente de las habilidades que domina el niño y por otra parte centro la observación en las habilidades que no he observado.</p>	<p>Ejemplo: Mi conocimiento sobre desarrollo son los lentes con los que realizo la observación del niño. No solamente identifico lo que puede o no puede hacer, sino el por qué, el cómo y el para qué la conducta del niño.</p>
<p>Observación del desarrollo del niño@ en su casa.</p>	<p>Ejemplo: Realicé la visita domiciliaria y aprendí que es muy diferente la percepción que tengo del niño en sala, a la que tuve cuando lo observé en su casa. Por eso es importante realizar la observación en ambos contextos.</p>	<p>Ejemplo: Pude observar habilidades del niño que en sala no muestra. Es importante identificar cuales son las condiciones que le brinda el medio al niño para que pueda hacerlo. Por ejemplo la forma en que interactúa su mamá con él.</p>	<p>Ejemplo: La observación del niño en su casa me permitió identificar estrategias de interacción, aprender de cómo su hermana juega con él, al mismo tiempo que promueve su desarrollo.</p>

Habilidad	Septiembre 2006	Febrero 2007	Mayo 2007
Escucha activa en la entrevista con la familia y las educadoras.	Ejemplo: Otro aspecto importante fue la entrevista con la madre del niño pues me permitió tener un panorama un poco más completo del cuadro, pues lo que la madre refiere, refleja que muchas de las conductas de su hijo son las mismas que he observado, tanto en su casa como en la sala.	Ejemplo: Ya tomando un café le pregunte a la mamá “que cómo se sentía ante el cambio” y me comenzó a relatar, lo que significó el cambio a su casa. Me compartió cosas muy significativas, que me permitieron entender el por qué de la conducta del niño.	Ejemplo: Obtuve información a través de lo que la mamá me compartiera, escuchando con atención para poder regresar información empleando lo que ella me decía. Por ejemplo, cuando hice hincapié en que su hijo está iniciando en la mayoría de las ocasiones la interacción, para avisar que necesita ir al baño.
Cercanía y las estrategias de interacción, durante la evaluación.	Ejemplo: Me integro a las actividades que le interesan, lo sigo por toda la sala para incorporarlo a las actividades del grupo sin forzarlo.	Ejemplo: He retomado las estrategias de interacción para acercarme poco a poco al niño sin invadir su espacio para poder registrar.	Ejemplo: Mis estrategias de interacción tienen como objetivo observar las habilidades que no he observado. Por lo que juego con la pelota, para registrar su dominio al aventarla y cazarla.
Integración de la información, para la elaboración del reporte de evaluación.	Ejemplo: Sé que me falta mucho para poder sistematizar esta habilidad, pero se me facilitó mucho más la integración de la información. Cuando leo el reporte realmente veo al niño en él.	Ejemplo: La experiencia me permitió redactarlo más rápido. Sustraer la información importante de cada fuente, la observación dentro de sala, expedientes, visita domiciliaria, entrevistas, con las educadoras y la familia.	Ejemplo: Un mejor manejo al integrar la información para la realización del reporte. Mi reto es sistematizar las habilidades que me permitan ir juntando todas las piezas del cuadro. Considero que es un arte el plasmarlo por escrito.

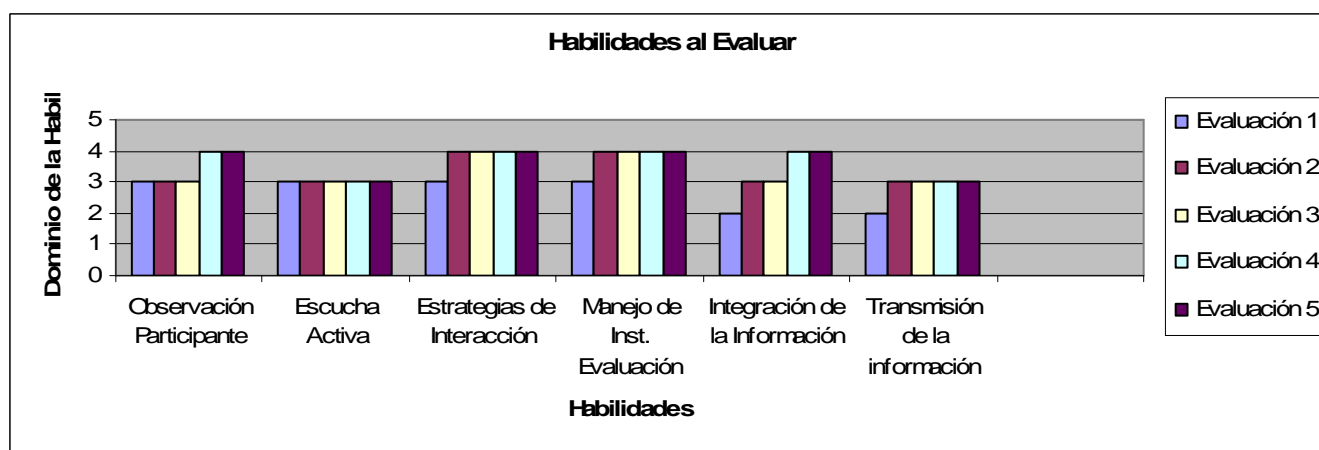
Habilidad	Septiembre 2006	Febrero 2007	Mayo 2007
Conocimiento y manejo de la propia historia y de los sentimientos.	Ejemplo: Identifiqué que mis experiencias afectan la forma en que intervengo y me relaciono con los adult@s, sobre todo con las familias con las que en estos momentos estoy trabajando.	Ejemplo: Tengo que aprender a manejar mis emociones y que estas no me lleven a intervenir de una manera poco adecuada.	Ejemplo: Creo que mi experiencia al trabajar con la historia de los niños, las familias y educadoras. Me permitió identificar lo que a mi me mueve o me limita, pero que hay cosas que tengo que trabajar, de ahí la importancia de la terapia.
Dar malas noticias	Ejemplo: Me cuesta mucho trabajo dar malas noticias, pero el poder identificarlo me permitió en este momento prepararme para poder hacerlo (tutoría).	Ejemplo: Me sentí segura en la entrevista. Considero que pude transmitir los logros del niño, pero por otra parte identificar las necesidades y hacer hincapié en la importancia de continuar trabajando como hasta este momento se ha venido haciendo.	Ejemplo: Mencioné los resultados de la evaluación, guarde silencio en los momentos que tenía que hacerlo para escuchar lo que me compartían y poder acompañar a la familia. Era importante entender cómo es que estaban viviendo este proceso, pues hasta después de dos años es la primera vez que veo que están a punto de llorar.
Establecimiento de alianzas con la familia.	Ejemplo: Trato de acercarme a las familias de los niños al menos una vez a la semana, para compartir lo que observamos del niño.	Ejemplo: Se me facilita acercarme a las personas, en este sentido he podido conocer al niño a través de lo que la familia me comparte.	Ejemplo: Me acerqué a la familia y le hablé sobre lo que observo de su hijo en sala, reconociendo los logros. Esto me ha permitido establecer un puente de comunicación.

En la tabla 2 se muestran fragmentos de reflexiones sobre mi práctica. Lo que permite observar el proceso, a través del cual he ido adquiriendo diferentes habilidades para evaluar,

las cuales he ido sistematizando a partir de reflexionar sobre lo que pude y no pude hacer en cada uno de los momentos en los que tuve que evaluar a cada niño.

La ultima columna (mayo 2007), refleja el dominio de las habilidades, por lo que los resultados permiten identificar mis habilidades al **EVALUAR**, centradas en el empleo de instrumentos y estrategias empleadas en la elaboración del reporte de evaluación. Además de mostrar dos habilidades relacionadas con el trabajo con las familias, la habilidad para dar malas noticias y para establecer alianzas con las familias.

GRÁFICA 1. Grado de dominio de las habilidades al evaluar.

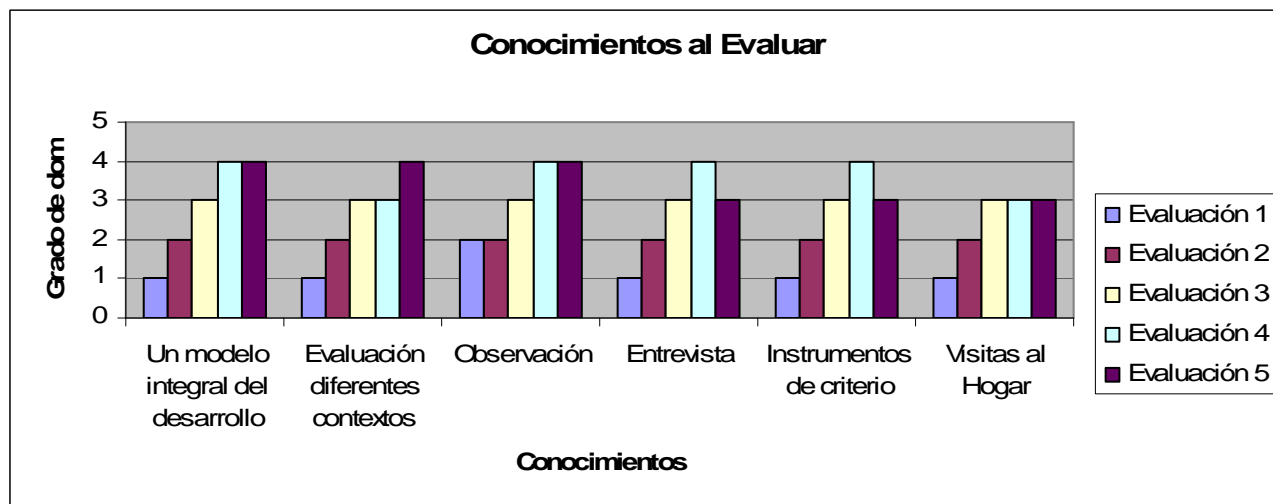


1: Adquisición de la Habilidad; 2: En Proceso para dominar la habilidad; 3: Dominio de la Habilidad; 4 Sistemización.

La gráfica 1 muestra los resultados de la auto-evaluación de las siguientes habilidades: Observación participante, escucha activa, estrategias de interacción, manejo de instrumentos de evaluación, integración de la información y transmisión de la misma. Es importante mencionar que en las estrategias de interacción se incluye el establecimiento de alianzas con las familias como con las educadoras, así como en la transmisión de la información se incluye la habilidad para dar malas noticias.

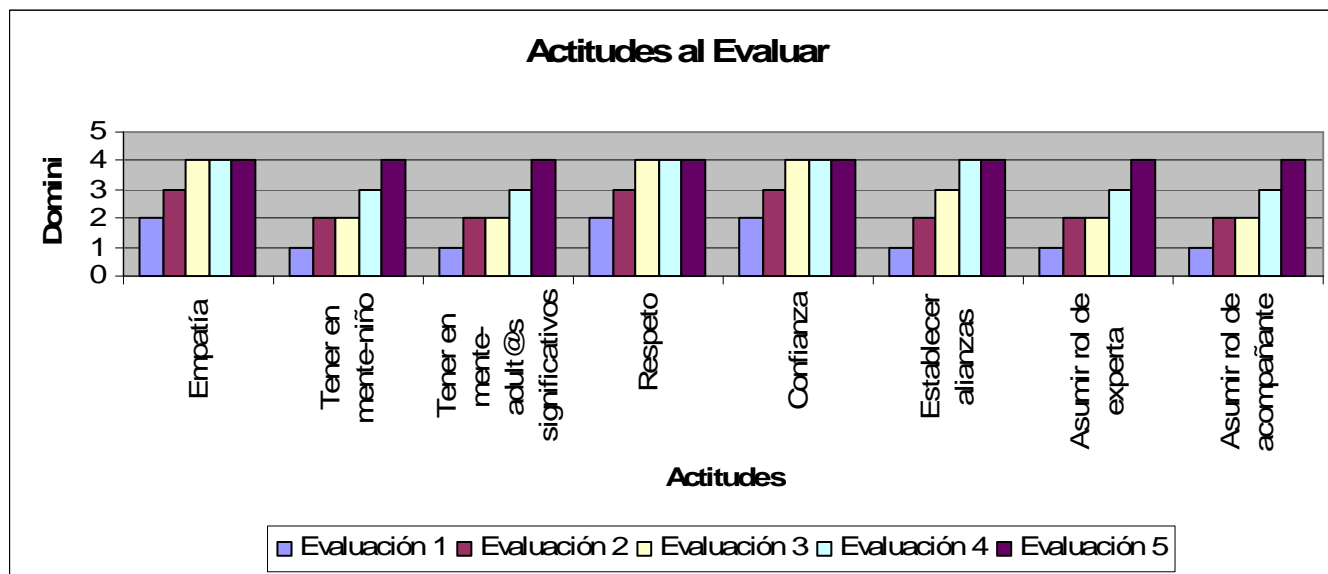
Además de identificar que la observación participante, las estrategias de interacción, el manejo de instrumentos de evaluación y la integración de la información, son habilidades que he logrado sistematizar, mientras que las habilidades para establecer una escucha activa así como transmitir la información las domino, pero necesito seguir practicando para lograr la sistematización.

GRÁFICA 2. Grado de dominio de los conocimientos al evaluar.



1: Adquisición de la Habilidad; 2: En Proceso para dominar la habilidad; 3: Dominio de la Habilidad; 4: Sistematización.

GRÁFICA 3. Grado de dominio de las actitudes al evaluar.



1: Adquisición de la Habilidad; 2: En Proceso para dominar la habilidad; 3: Dominio de la Habilidad; 4: Sistematización.

Las gráficas 2 y 3 muestran el grado de dominio en mis conocimientos y actitudes (auto evaluación) al evaluar, resultado del análisis de las bitácoras de reflexión.

Los conocimientos están relacionados con las habilidades que anteriormente se mencionaron, como las estrategias de evaluación enmarcadas en lo que se define como evaluación integral o auténtica (observación, entrevista, instrumentos de criterio, visitas al hogar) y el conocimiento sobre desarrollo, el cual permite identificar las habilidades esperadas para la edad del niño.

En cuanto a las actitudes, éstas se enfocan a las interacciones establecidas durante el proceso de evaluación, con el objetivo de obtener información del niño y los diferentes agentes (tenerlos en mente y nunca dejar de observarlos), al ser empática, respetando a los diferentes agentes, creando confianza y alianzas. Producto del auto conocimiento, como un elemento fundamental para poder asumir mi rol como experta y acompañante.

Competencias identificadas al Intervenir

Los datos obtenidos son resultado del análisis de las bitácoras de reflexión, realizadas al finalizar cada intervención. Donde identifiqué habilidades presentes en mi intervención con los diferentes agentes (niño, familia, educadora) de acuerdo a la modalidad de intervención (asesoría en sala, asesoría conjunta y visita domiciliaría).

Asesoría en sala

Tabla 3. Habilidades mostradas en 13 asesorías en sala.

Habilidad	Frecuencia
1. Establece el/los objetivo/s de la asesoría	13
2. Programa las actividades y materiales para cada asesoría.	13
3. Menciona a la educadora el objetivo de la asesoría antes de la sesión.	13
4. Establece rapport.	13
5. Recuerda el objetivo de la asesoría junto con la educadora al inicio de la sesión.	13
6. Comparte con la educadora información sobre desarrollo, para que le ayude a comprender el comportamiento de los niñ@s	13
7. Habla a través de la conducta del niñ@ (en voz alta)	13

8. Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.	13
9. Da sugerencias en el contexto	11
10. Escucha activamente lo que la educadora le comparte (necesidades e intereses).	11
11. Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la educadora las pueda imitar.	11
12. Escucha empáticamente a la educadora y la apoya (reconoce sus sentimientos)	10
13. Cierra la sesión recapitulando los logros y limitaciones	10
14. Resuelve problemas de manera conjunta con la educadora	10
15. Comparte información que considera relevante sobre el niño y su familia	9
16. Promueve el involucramiento de la educadora en el juego con el niñ@	9
17. Resalta las fortalezas de la educadora	9
18. Se integra en la sala	8
19. Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@	7
20. Ayuda a la educadora a reflexionar sobre su práctica	7
21. Crea las condiciones en el ambiente para que se lleve a cabo la asesoría en condiciones óptimas.	7
22. Respeta la confidencialidad de la educadora	6
23. Establece límites (hasta dónde puede intervenir)	6
24. Es flexible ante lo que ésta sucediendo en la sala y modifica lo planeado	5

La tabla 3 muestra 24 habilidades durante las 13 asesorías en sala que llevé a cabo, lo que permite identificar que 8 de las habilidades estuvieron presentes en todas las asesorías en sala. Mientras que 13 habilidades las utilicé en más del 50% de las sesiones. Sólo el establecer límites es algo que reporté en 6 de las bitácoras, lo mismo que el respeto a la confidencialidad de la educadora. Con respecto a establecer límites es importante mencionar que esta habilidad no la identifiqué desde el inicio de las sesiones, pero se convirtió en una habilidad que tenía que practicar para lograr su dominio, por lo que apareció solo en las últimas sesiones. De la misma forma que el respetar la confidencialidad de la educadora.

Asesoría conjunta

Tabla 4. Habilidades mostradas en 7 asesorías conjuntas.

Habilidades	Frecuencia
1. Programa las actividades y materiales para cada asesoría.	7
2. Menciona a la familia y la educadora el objetivo de la asesoría antes de la sesión.	7
3. Establece rapport.	7
4. Recuerda el objetivo de la asesoría de manera conjunta, con la familia y la educadora al inicio de la sesión.	7
5. Propicia el diálogo entre el papá, la mamá y la educadora.	7
6. Escucha activamente lo que la familia y la educadora le comparte (sus necesidades e intereses)	7
7. Comparte las fortalezas de la familia con la educadora y viceversa.	7
8. Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la familia y la educadora las puedan imitar, que las comprendan y las hagan suyas.	7
9. Comparte con la familia y la educadora información sobre desarrollo, para que les ayude a comprender al niñ@.	7
10. Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.	7
11. Habla a través de la conducta del niñ@	6
12. Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@	6
13. Resuelve problemas de manera conjunta con la familia y la educadora	6
14. Promueve el involucramiento de la familia y la educadora en las actividades	6
15. Cierra la sesión	6
16. Da sugerencias en el contexto	5
17. Ayuda a la familia y a la educadora a reflexionar sobre su práctica	2

La tabla 4 muestra 17 habilidades identificadas durante las 7 asesorías conjuntas que llevé a cabo, mostrando que las habilidades estaban presentes en casi todas las intervenciones. Solo el dar sugerencias en el contexto no lo mencioné en dos bitácoras y el ayudar a la familia y a la educadora a reflexionar sobre su práctica lo mencioné en dos de siete bitácoras.

Visita Domiciliaria

Tabla 5. Habilidades mostradas en 7 visitas domiciliarias.

Habilidades	Frecuencia
1. Programa las actividades y materiales para cada visita.	7
2. Establece rapport.	7
3. Recuerda el objetivo de la visita junto con la familia al inicio de la sesión.	7
4. Escucha empáticamente a la familia y la apoya (reconoce sus sentimientos)	7
5. Escucha activamente lo que la familia le comparte (sus necesidades e intereses).	7
6. Describe afirmativamente para resaltar las fortalezas de la familia	7
7. Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la familia las pueda imitar.	7
8. Comparte con la familia información sobre desarrollo, para que les ayude a entender a sus hij@s	7
9. Comparte información que considera relevante sobre lo que pasa en la sala con la familia	7
10. Habla a través de la conducta del niñ@	7
11. Da sugerencias en el contexto	7
12. Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@	7
13. Resuelve problemas de manera conjunta con la familia	7
14. Promueve el involucramiento de la familia en las actividades	7
15. Crea las condiciones en el ambiente para que se lleve a cabo la asesoría en condiciones óptimas.	7
16. Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.	7
17. Respeta la confidencialidad de la familia	7
18. Cierra la sesión	7
19. Es flexible ante lo que está sucediendo en la casa y modifica lo planeado	6
20. Menciona a la familia el objetivo de la visita días antes de la sesión.	5
21. Observa para evaluar el nivel de desarrollo del niñ@ y crear las condiciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje	5
22. Ayuda a la familia a reflexionar sobre su práctica	3

La tabla 5 muestra 22 habilidades que identifiqué durante las 7 visitas domiciliarias que llevé a cabo, mostrando que las habilidades estaban presentes en casi todas las intervenciones. Sólo el ayudar a la familia a reflexionar sobre su práctica es una habilidad que se presentó en 3 bitácoras.

Identificadas las **habilidades, conocimientos y actitudes**; en las asesorías en sala, las asesorías conjuntas y las visitas domiciliarias, se cotejaron para identificar las que se presentaron en las tres modalidades de intervención.

Resultados que se muestran a continuación:

Tabla 6. Habilidades presentes en los tres tipos de intervención

Asesoría en Sala	Asesoría Conjunta	Visita Domiciliaria
Programa las actividades y materiales para cada asesoría.	Programa las actividades y materiales para cada asesoría.	Programa las actividades y materiales para cada visita.
Menciona a la educadora el objetivo de la asesoría antes de la sesión.	Menciona a la familia y a la educadora el objetivo de la asesoría antes de la sesión.	Menciona a la familia el objetivo de la visita días antes de la sesión.
Establece rapport.	Establece rapport.	Establece rapport.
Recuerda el objetivo de la asesoría junto con la educadora al inicio de la sesión.	Recuerda el objetivo de la asesoría de manera conjunta, con la familia y la educadora al inicio de la sesión.	Recuerda el objetivo de la visita junto con la familia al inicio de la sesión.
Escucha activamente lo que la educadora le comparte (sus necesidades e intereses)	Escucha activamente lo que la familia y la educadora le comparten (sus necesidades e intereses)	Escucha activamente lo que la familia le comparte (sus necesidades e intereses)
Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la educadora las pueda imitar.	Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la familia y la educadora las puedan imitar.	Modela formas apropiadas de interactuar con el niñ@ para que la familia las pueda imitar.
Comparte con la educadora información sobre desarrollo, para que les ayude a entender a los niñ@s	Comparte con la familia y la educadora información sobre desarrollo, para que les ayude a entender al niñ@.	Comparte con la familia información sobre desarrollo, para que les ayude a entender a sus hij@s
Habla a través de la conducta del niñ@ (en voz alta)	Habla a través de la conducta del niñ@	Habla a través de la conducta del niñ@
Da sugerencias en el contexto	Da sugerencias en el contexto	Da sugerencias en el contexto
Resuelve problemas de manera conjunta con la educadora	Resuelve problemas de manera conjunta con la familia y la educadora	Resuelve problemas de manera conjunta con la familia
Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@	Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@	Pregunta para obtener información que considere relevante para favorecer el desarrollo del niñ@
Promueve el involucramiento de la educadora en el juego con el niñ@	Promueve el involucramiento de la familia y la educadora en las actividades	Promueve el involucramiento de la familia en las actividades

Resalta las fortalezas de la educadora	Comparte las fortalezas de la familia con la educadora y viceversa.	Describe afirmativamente para resaltar las fortalezas de la familia
Ayuda a la educadora a reflexionar sobre su practica	Ayuda a la familia y a la educadora a reflexionar sobre su práctica	Ayuda a la familia a reflexionar sobre su práctica
Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.	Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.	Disfruta la interacción con el niñ@ y muestra placer ante la adquisición de una nueva habilidad.
Cierra la sesión	Cierra la sesión	Cierra la sesión
Escucha empáticamente a la educadora y la apoya (reconoce sus sentimientos)		Escucha empáticamente a la familia y la apoya (reconoce sus sentimientos)
Comparte información que considera relevante sobre el niño y su familia		Comparte información que considera relevante sobre lo que pasa en la sala con la familia
Es flexible ante lo que esta sucediendo en la sala y modifica lo planeado		Es flexible ante lo que esta sucediendo en la casa y modifica lo planeado
Crea las condiciones en el ambiente para que se lleve a cabo la asesoría en condiciones óptimas.		Crea las condiciones en el ambiente para que se lleve a cabo la asesoría en condiciones óptimas.
Respeto la confidencialidad de la educadora		Respeto la confidencialidad de la familia
Se integra en la sala		
Establece el/los objetivo/s de la asesoría		
Establece límites (hasta dónde puede intervenir)		
	Propicia el diálogo entre el papá, la mamá y la educadora.	

La tabla 6 muestra 16 habilidades que identifiqué en los tres tipos de intervención que realicé. Cinco habilidades, solo están presentes en las asesorías en sala y en la visita domiciliaria (escucha empáticamente, comparte información que considera relevante sobre el niño y su familia, es flexible y modifica lo planeado, crea las condiciones en el ambiente, respeta la confidencialidad). La habilidad para propiciar el diálogo entre la familia y la educadora durante la asesoría conjunta no esta presente en las otras intervenciones porque es característica de esta modalidad. De la misma forma que integrarme a la sala, establecer los objetivos y marcar límites es algo que sólo menciono en las bitácoras de las asesorías en sala.

Conocimientos presentes en los tres tipos de intervención

Tabla 7. Fragmentos de las bitácoras de reflexión que muestran ejemplos de los conocimientos empleados al intervenir

Conocimiento	Intervención		
	Asesoría en Sala	Asesoría Conjunta	Visita Domiciliaria
<i>Un modelo integral del desarrollo</i>	Ejemplo: Conocimiento sobre desarrollo, partiendo de las habilidades que estamos promoviendo para poder identificar los resultados de la interacción, y llevar esta interacción a la sistematización	Ejemplo: Creo que en estos momentos es importante que yo leyera nuevamente lo que significa solucionar problemas (AEPS), retomando esta parte de verlo desde lo cognitivo pero por otra parte me centro en lo que estaba promoviendo, (aunque necesito tenerlo en mente siempre y no solo cuando planeo la sesión).	Ejemplo: La secuencia de desarrollo de 0 a tres años en las cuatro áreas (motora, cognitiva, comunicación social y social AEPS y rangos de edad del Linder, para ubicar la edad en las que se encuentran las habilidades que muestra el niño.
<i>Principios del desarrollo</i>	Ejemplo: Cada niño es diferente, por lo que mi la intervención tiene que ser diferente.	Ejemplo: Es importante que las estrategias que se implementan en la sala por las educadoras, las conozcan las familias para implementarlas en su casa.	Ejemplo: La secuencia del desarrollo.
<i>Estrategias del trabajo con Familias</i>	Ejemplo: Tener en mente las características de las familias trabajadoras y compartirlo con la educadora.	Ejemplo: Cómo ver a la familia como un aliado y cuáles son las prácticas que se deben llevar a cabo para lograr hacerlo.	Ejemplo: El conocimiento que tengo de la familia, me permite acercarme y hablar sobre lo que está sucediendo con su hijo en la sala.
<i>Modelos y técnicas de Intervención</i>	Ejemplo: El conocer como debo de llevar a cabo mi intervención (cuales son los elementos y estrategias)	Ejemplo: Creo que necesito leer sobre como integrar a todos los que intervenimos en la asesoría, pues sentí que no tenía los conocimientos suficientes para enfrentarme ante la situación de que la educadora no estaba bien emocionalmente y como esto se ve reflejado en el trabajo y lo que yo misma hago.	Ejemplo: El programa de intervención, además de los principios de la evaluación y la intervención, sobre que es continua y es un ciclo, además de que esto permite modificar la forma de intervenir.

Prácticas apropiadas al desarrollo	Ejemplo: Condiciones del ambiente para promover el bienestar y el desarrollo.	Ejemplo: La importancia del juego como principal forma en que aprenden los niños menores de 6 años fue fundamental para explicar la interacción que debemos de establecer con el niño y propiciar que aprenda.	Ejemplo: Nuevamente el conocimiento sobre como deben de ser los ambientes que promueven el desarrollo y aprendizaje en los primeros 6 años de vida, me permiten dar sugerencias. Por ejemplo cuando les comento que los materiales a los que les puede dar diferentes usos son los más apropiados.
Educación de adult@s	Ejemplo: Estrategias para establecer un dialogo con las educadoras y poder obtener información importante sobre el niño.	Ejemplo: El identificar mis habilidades y el dominio de cada una de ellas me permite prepararme para la asesoría.	Ejemplo: Las estrategias de interacción que les modelo para detener los berrinches cumplen con el principio de inmediatez para que sea significativo.
Enfoque ecológico		Ejemplo: El reunir el conocimiento de la familia, del niño y de la educadora, me permite identificar cómo debo de interactuar.	Ejemplo: Los principios de la evaluación y la intervención, la cual se realiza en los diferentes contextos y cuyo objetivo es propiciar que sean lo más parecidos posible, algo que se vé reflejado en la propuesta de intervención donde existe la asesoría conjunta en sala y la visita domiciliaria.
Momentos claves	Ejemplo: Saber cuáles son las conductas esperadas para la edad del niño, cuando busca ser mas autónomo.		Ejemplo: Estuve leyendo el libro de disciplina de Brazelton. Esto me ayudó para retomar lo que significan los berrinches a esta edad.

La tabla 7 muestra ejemplos de los conocimientos para poder llevar a cabo mi intervención en las diferentes asesorías, los cuales integran al enfoque ecológico y una perspectiva desarrollista.

Actitudes presentes en los tres tipos de intervención

Tabla 8. Fragmentos de las bitácoras de reflexión que muestran ejemplos de las actitudes empleadas al intervenir

Actitudes	Intervención		
	Asesoría en Sala	Asesoría Conjunta	Visita Domiciliaria
Estar consciente que lo propio afecta	Ejemplo: Sé que no es momento para ponerme piedritas, pero me gusta mucho sonreír y eso creo es la forma en que me acerco a las personas, es como convencerme todos los días que una buena actitud cambia mi actuar en el día.	Ejemplo: Quizá aún no puedo en estos momentos definir la actitud, pero creo que el estar convencida que es mi trabajo y es lo que me gusta hacer, lo que hace que busque constantemente estar en contacto con la familia, y establecer vínculos de confianza. Esto ha permitido que la familia confíe en mi trabajo.	Ejemplo: Cada logro del niño me hace pensar que es producto del trabajo de tod@s, en el cual se incluye el mío. Esto para mi es muy importante pues siempre le doy más crédito al trabajo de otr@s, que al mío. Esto tiene mucho que ver con lograr verme y reflexionar sobre lo que hago, cuando estoy con la familia, y con el niño.
Manejar las emociones e impulsos propios.	Ejemplo: Al tener que cambiar la estructura de lo que planeé para la asesoría me puso nerviosa.	Ejemplo: Sé que tengo que aprender a manejar mis emociones, pues eso puede afectar mi intervención.	Ejemplo: la mamá me comparte cosas que me reflejan situaciones por las que yo he atravesado, por lo que considero que debo ser muy objetiva, al escuchar lo que me dice.
Tener en mente a las personas	Ejemplo: Escuchar a la educadora y hacérselo saber con mis acciones. Por ejemplo, decirle “te acuerdas que me comentaste que era importante trabajar en lenguaje, en esta sesión lo haremos”.	Ejemplo: Aprender a ver a las personas como eso y no como un cliente. Tener siempre en mente, conocerlas, estar convencida de que esto es importante y que es la base para poder crear una alianza.	Ejemplo: Atender a las necesidades de la mamá del niño quien en ese momento necesitaba que la escuchara, haciéndole saber que también tengo en mente lo que necesita.

<p>Asumir mi rol como acompañante</p>	<p>Ejemplo: En este caso de la educadora, con quien me he dado el chance de verla con otros ojos, conocer su historia, observarla y responder a sus necesidades. A veces creo que con el solo hecho de escucharla es suficiente, para que ella sienta apoyo y confianza.</p>	<p>Ejemplo: Además de que la relación- alianza cercana con la familia del niño me permite ser yo (psicóloga), mostrando constantemente que disfruto estar jugando con su hijo y transmitir con ell@s lo que yo conozco de su hijo, con la intención de que ell@s mismos compartan conmigo información que es relevante para tod@s lo que nos relacionamos con él. Asumo mi rol de acompañante.</p>	<p>Ejemplo: Creo que desde que salí junto con la familia de la Estancia me sentí muy a gusto y en confianza. Algo que creo pude transmitir, el camino se me hizo más corto a pesar que fue en el mismo tiempo. Me integro a los juegos de una forma más natural, me siento parte de (no sé como definir este termino, no como parte de su familia, pero sí alguien cercano que l@s acompaña).</p>
<p>Disfrutar la interacción</p>	<p>Ejemplo: Sorprenderme- alegrarme de los logros de todas las personas involucradas en la intervención. En este caso de la educadora. Reconozco lo que está logrando con el resto del grupo.</p>	<p>Ejemplo: El gusto por estar cerca del niño y su mamá. Creo que el sentirlo se transmite, antes me daba un poco de miedo acercarme, pues no sabía qué respuesta iba a tener. Ahora busco por lo menos tener un acercamiento aunque sólo sea decir hola.</p>	<p>Ejemplo: Disfruto mucho mi trabajo, el estar en contacto con la familia y el niño, me hace sentir parte de un sistema.</p>
<p>Ser empática</p>	<p>Ejemplo: La parte de la empatía de poder ponerme en los zapatos de otra persona, en realidad cambia la forma en que interactúo con la educadora y me permite intervenir atendiendo sus necesidades. Por ejemplo, por lo menos trato de preguntarle, y cómo estas el día de hoy, te observo cansada, fastidiada, te pasa algo, e inmediatamente su semblante cambia.</p>	<p>Ejemplo: Mostrarme interesada por lo que le sucede a la educadora, reconociendo sus sentimientos.</p>	<p>Ejemplo: Una actitud de escucha y de apoyo, creo que para ellos como familia es muy importante que estemos con ell@s acompañándolos en este proceso.</p>

Marcar límites	Ejemplo: Creo que es muy importante que sienta y transmita que es un trabajo en equipo.		Ejemplo: Después de aclarar que no es mi papel atender a su hijo mayor, les pude apoyar a través de la escucha.
Tener respeto a las personas y a mi misma		Ejemplo: Tener una actitud de compromiso ante el trabajo y ante las personas a las que le ofrezco mi servicio.	Ejemplo: Ser agradecida y reconocer lo que yo estoy aprendiendo al darme la oportunidad de trabajar con su hijo, respetándome y respetándolos.

La tabla 10 permite identificar 8 actitudes que mostré durante mi intervención en las diferentes asesorías. Actitudes que están presentes en los tres tipos de intervención. Sólo el marcar límites y el respeto a mí misma y a los demás lo menciono en dos tipos de intervención.

Una vez identificadas mis habilidades, conocimientos y actitudes, realicé un análisis de contenido, para determinar si lo que había identificado al reflexionar sobre mi práctica, coincidía con lo que diferentes autor@s como Bredekamp y Copple (1997, 2006), Bronfenbrenner, (1979), Sameroff y Fiese (2000), Greenspan y Meisels (1994), Cizek (1997), Paris y Ayres (1994), Moan y Mellot (1997), Brazelton, (1994), Bricker (2002), Hirshberg (1996), Bagnato (1987); han identificado como las habilidades, conocimientos y actitudes que el Psicólogo@ necesita para poder llevar a cabo la evaluación e intervención con niño@s pequeños.

Esto permitió proponer un Perfil especificando las competencias del Psicólogo@ educativo al evaluar e intervenir con niño@s con alteraciones en su desarrollo, insertos en contextos educativos regulares.

Propuesta “Competencias del Psicólogo@ Educativo al evaluar e intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares”.

Las competencias se determinan de acuerdo a lo planteado por Lucini (1994) especificando las habilidades, conocimientos y actitudes requeridos:

Cuadro 1. Competencia del Psicólogo@ al evaluar a niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.

<p align="center">Competencia</p> <p><i>Evalúa a niñ@s partiendo de una perspectiva desarrollista y un enfoque ecológico, que le permite establecer alianzas con todos los agentes involucrados en el proceso así como integrar la información de forma clara y sencilla, para poder compartirla con la familia y los agentes educativos.</i></p>	<p>Habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar Observación Participante ● Escuchar activamente ● Emplear estrategias de interacción ● Manejar instrumentos de Evaluación ● Integrar la Información clara y sencilla ● Transmitir la información con los diferentes agentes
	<p>Conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Un modelo integral del desarrollo ● Evaluación en diferentes contextos ● Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> a. Observación b. Entrevistas c. Instrumentos referidos a criterio d. Visitas al hogar
	<p>Actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Empatía ● Tener siempre en mente al niño, su familia, sus educadoras ● Mostrar respeto ● Establecer la confianza ● Para ver a los demás, debo primero verme a mí misma (auto conocimiento) ● Establecer alianzas

Cuadro 2. Competencia del Psicólog@ al intervenir con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.

<p>Competencia</p> <p><i>Diseña e implementa programas de intervención, basados en la evaluación inicial dentro del ámbito educativo y familiar. A partir de una perspectiva desarrollista y un enfoque ecológico, lo que le permite establecer alianzas con todos los agentes, para involucrarlos en la promoción del desarrollo y aprendizaje de los niñ@s</i></p>	<p>Habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planear las intervenciones (programar actividades, materiales, objetivos) ● Desarrollar la intervención (objetivo, rapport, cierre) ● Escuchar activa y empáticamente ● Modelar formas apropiadas de interacción ● Dar sugerencias en el contexto ● Hablar a través de la conducta del niñ@ ● Preguntar para obtener información ● Compartir información sobre desarrollo ● Resolver problemas de manera conjunta ● Promover el involucramiento del adult@ ● Resaltar las fortalezas del adult@ ● Compartir información sobre el niñ@ ● Acompañar la reflexión sobre la práctica ● Crear condiciones en el ambiente (confianza-respeto) ● Establecer límites al intervenir
	<p>Conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque ecológico ● Un modelo integral del desarrollo ● Principios del desarrollo ● Momentos claves en el desarrollo ● Modelos y técnicas de Intervención ● Prácticas apropiadas al desarrollo ● Estrategias del trabajo con Familias ● Educación de adult@s

	Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> ● Estar consciente que lo propio afecta ● Tener en mente a las personas ● Asumir el rol como acompañante ● Empatía ● Disfrutar la interacción ● Marcar límites ● Tener respeto a las personas y a uno mism@
--	------------------	---

En este sentido el perfil muestra de manera específica las habilidades, conocimientos y actitudes que necesita dominar y sistematizar el Psicólog@ a través de competencias, para poder llevar a cabo la evaluación e intervención con niñ@s con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares.

Esto es especificado por los diferentes autor@s mencionados a lo largo del reporte, haciendo referencia a las habilidades y los conocimientos; pero sin mencionar las actitudes. Por lo que este perfil aporta de manera específica, las actitudes identificadas a través de la práctica reflexiva, que se consideran indispensables para poder llevar a cabo la evaluación e intervención con niñ@s pequeños, que muestran una alteración en su desarrollo.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos muestran las competencias que como psicóloga adquirí, dominé y sistematicé al evaluar e intervenir con dos niños con alteraciones en su desarrollo, inscritos en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE. Estas competencias las identifiqué a través de la reflexión sobre mi práctica, desde un proceso que implicaba hacer un análisis riguroso de una reflexión consciente (Schön1992) lo cual me permitió organizar lo que estaba haciendo, para mejorarlo y transformarlo.

Primero reflexioné sobre mi práctica, en lugar de enfocarla a lo que otros autor@s han mencionado es indispensable, para llevar a cabo su trabajo. Al reflexionar sobre mi práctica profesional, pude proponer un perfil de competencias que debe tener el psicólog@ educativo. Esto coincide con lo planteado por Bredekamp y Copple (1997, 2006), Bronfenbrenner, (1979), Sameroff y Fiese (2000), Greenspan y Meisels (1994), Cizek (1997), Paris y Ayres (1994), Moan y Mellot (1997), Brazelton, (1994), Bricker (2002), Hirshberg (1996), Bagnato (1987); en relación con las habilidades y conocimientos que el Psicólog@ necesita para poder llevar a cabo la evaluación e intervención con niñ@s pequeños.

Una aportación importante en esta propuesta del perfil de competencias se refiere a la identificación de actitudes, las cuales no son mencionadas en la bibliografía. Estas actitudes son importantes dentro del mundo laboral e implican el dominio de los sentimientos, de acuerdo con Goleman (1997). De esta forma se incorporan con esto los tres elementos básicos que constituyen una competencia.

El perfil es producto de un largo camino que implicó un proceso de auto-conocimiento y análisis, que dentro de lo profesional comparto a través de la presentación de segmentos de mis bitácoras de reflexión, y que me permitieron conocerme y conocer a los demás.

Durante por aproximadamente un año, trabajé con bitácoras de reflexión, las cuales me permitieron visualizar mi proceso para la adquisición, dominio y sistematización de competencias necesarias en mi trabajo con los dos niños que requerían atención individualizada.

En estas bitácoras describía y reflexionaba sobre todo lo que realizaba al llevar a cabo la evaluación y al diseñar e implementar los programas de intervención, para identificar lo que hacía, lo que necesitaba hacer y lo que tenía que dejar de hacer. Esto lo pude llevar a cabo desde un proceso cíclico de acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción, al elaborarlas de forma semanal y al finalizar cada modalidad de intervención.

El hecho de volver a pensar sobre lo que había hecho, me colocaba como objeto de estudio, con el reto de aprender a verme a mí misma. Al analizar lo que pensé al momento de hacer mi intervención (escribiendo en la bitácora) y lo que pensaba después de haber intervenido (al leer lo que había escrito) es que logré integrar este proceso. En el primer caso reflejando mis ideas, teorías, emociones y sentimientos. Mientras que en el segundo caso revisé el procesamiento intelectual y emocional de mi experiencia, al visualizar en la reflexión en retrospectiva lo que había vivido, para mejorar mi desempeño profesional.

Bajo estos fundamentos es que encuentro en la práctica reflexiva una nueva filosofía que encamina a la transformación y crecimiento profesional. Esto me permitió entender la importancia de los procesos, en lugar de centrarme en los resultados. Es decir, implicaba que dejara de pensar en todo lo que me faltaba por aprender, de acuerdo con diferentes teorías y autor@s, para poder centrarme en identificar, qué era lo que llevaba a la práctica, al evaluar e intervenir, y me preguntaba ¿cuáles eran mis conocimientos, habilidades y actitudes?

Me dí cuenta que había habilidades que me costaban mucho trabajo, como la de la observación participante; la cual logré sistematizar con la práctica continua. Ahora mis registros están enfocados a lo que quiero observar y puedo entrar y salir de la situación, sin que altere el contexto o pierda información relevante (Moan y Mellot, 1997).

La habilidad para establecer una escucha activa, es una tarea que tengo que seguir practicando. Es indispensable poder leer entre líneas, más allá del discurso y la conducta. Esto te lleva a construir un conocimiento a partir de organizar todo lo que se percibe, estableciendo una relación de confianza, empatía, respeto y escucha (Hirshberg, 1996).

Identifiqué que el manejar instrumentos de evaluación que sirvan de guía para describir el proceso de desarrollo de cada niñ@, no es suficiente sin la habilidad para implementar estrategias de interacción. Éstas, en su momento me permitieron propiciar conductas en los niños, relacionadas con lo que sí podían hacer, además de identificar qué facilitaba o impedía que el niño mostrara determinada habilidad. Al partir de que la evaluación no se puede convertir en una lista de cotejo, ya que se tiene que contar con toda la información que refleje la situación real, se busca que el niñ@ aplique sus conocimientos y habilidades, en la realización de tareas significativas dentro del salón de clases y/o su casa, y de esta forma se permite la evaluación de conductas espontáneas (Paris y Ayres, 1994).

Además, se puede reafirmar que la evaluación referida a criterio permite evaluar el desarrollo psicológico del niño a partir de sus habilidades, en relación a si mismo y en interacción con su entorno familiar, y de esta forma obtener información valiosa sobre el uso funcional de sus habilidades en actividades cotidianas (Bricker, 2002).

Un aspecto importante es el saber que redactar el reporte de evaluación es un arte que implica, realmente, conocer al niño y poder describirlo a los demás. Va más allá de decir que “el niño tiene un atraso en su desarrollo”, ya que lo importante es que las familias y las educadoras comprendan el reporte. Por esta razón, tiene que ser claro, sencillo, sin tecnicismos y sin frases rebuscadas.

En lo que se refiere a la intervención, la escucha activa y empática, preguntar para obtener información y compartir información sobre el desarrollo del niño, me permitió promover el involucramiento del adult@. Con cada uno pude modelar formas apropiadas de interacción, dar sugerencias en el contexto y promover la resolución de problemas de manera conjunta, con el objetivo de promover y favorecer habilidades en el niño.

Asimismo pude resaltar las fortalezas del adult@, para que se asumiera como experto en la promoción del desarrollo de su hijo. Esto requirió que contara con la habilidad de acompañar la reflexión sobre su práctica, para desvanecerme en la intervención y convertirme en guía del proceso.

Todo esto pudo ser posible por mi habilidad para establecer alianzas con estos adult@s significativos, al generar ambientes de confianza y de respeto. Así pude cubrir lo que Bagnato (1987) describe como el rol del psicólog@ dentro de los contextos educativos en la educación temprana. Él menciona que primero se tiene que ser un/a promotor del desarrollo, tener la habilidad para el trabajo interdisciplinario, ya que se requiere del trabajo en colaboración con los personas que también tienen a su cargo el cuidado de los niñ@s (familia-escuela), poder intervenir en los diferentes niveles y sobre todo, poder establecer alianzas, primero con el equipo de trabajo, y en segundo lugar con las familias.

Por otra parte la práctica reflexiva me permitió identificar habilidades que para mi eran importantes de adquirir, y que no son mencionadas en la teoría. La habilidad para establecer límites, proceso que en lo personal me obligó a ver mi historia de vida e identificar por qué me costaba trabajo hacerlo. Por ejemplo, con respecto al establecimiento del tiempo de intervención, pues cada asesoría tenía que ser de 60 minutos yo la hacía de 90, ya que en el momento de la intervención me hacían referencia a otro niñ@, y yo daba respuesta.

En cuanto a los conocimientos, la reflexión sobre mi práctica me permitió identificar que en ambos procesos (evaluación-intervención), los conocimientos que había adquirido durante la formación en la maestría, me habían servido de base para el trabajo con niñ@s pequeños. El modelo integral del desarrollo y un enfoque ecológico, abrieron otra perspectiva y me brindaron nuevos lentes para ver la conducta del niñ@. Ya que para poder trabajar con niñ@s pequeños, se tiene que saber de desarrollo, y saber que los niñ@s no son agentes aislados, si no que se encuentran inmersos dentro de diferentes contextos.

Al entender:

- a) El desarrollo como un proceso que se da en todas las personas y en todos los contextos, bajo principios universales.

- b) La importancia de la influencia de las interacciones con otr@s y el entorno, sobre el desarrollo y aprendizaje de las personas.
- c) Que la promoción del desarrollo del niño lo propician las personas significativas en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

Mención aparte merecen las actitudes, al ser éstas mi aportación al perfil. En ambos procesos (evaluación-intervención), la práctica reflexiva me permitió identificar que mis actitudes me permitieron establecer alianzas con los adult@s significativos. Éste es un elemento fundamental para poder llevar a cabo la evaluación e impactar en el desarrollo del niño.

Desde lo personal, el auto-conocimiento fue mi principal reto pues me dí cuenta de que no puedo ver a los demás si no logro verme a mí misma. Esto me permitió corroborar que lo propio afectaba la forma en cómo llevaba a cabo la evaluación e intervención.

Lo que era importante es que tuviera confianza en mí misma y poder hacer una auto-evaluación real de mi desempeño, reconociendo mis fortalezas pero también mis limitaciones. Esto también me permitía manejar mis emociones, ser flexible ante los cambios pero sobre todo disfrutar lo que hacía.

El trabajo me llevó a identificar mis grandes fortalezas, en lo que Goleman (1997), define como la parte social, en el manejo de relaciones, aunque no lo había reflexionado antes, pues consideraba que era parte de mí, “así era yo”. Por ejemplo, el ser empática y orientar mi servicio a satisfacer las necesidades del niño, su familia y las educadoras, ya que había pensado siempre en satisfacer sus necesidades al establecer puentes de confianza para la consolidación de alianzas.

Sin embargo, esto dejaba de ser una fortaleza cuando no trabajaba en el auto conocimiento, pues veía a los otr@s y no me veía a mí misma; lo que me implicó varias horas de práctica, para lograr reflejarme en los escritos de mis bitácoras, y varias horas de reflexión, para poder tener conscientes mis sentimientos. En este proceso fue en el que necesité más apoyo y donde la supervisión y la tutoría, fueron clave en mi crecimiento profesional y personal; mi

principal reto al ingresar a la maestría, “quería crecer”, “quería encontrarme”, “quería conocerme”.

La tutoría y la supervisión me brindaron los conocimientos, me ayudaron a analizar mi práctica y facilitaron mi reflexión, a partir del establecimiento de un diálogo constante para analizar los resultados obtenidos, y modelarme la forma de hacerlo. Esto implica la necesidad de aprender a utilizar la supervisión y asesoría como medio para lograr el auto conocimiento, elemento fundamental para ser una persona/profesionista reflexiva, y por tanto para alcanzar la profesionalización.

En estos tiempos donde la profesionalización se convierte en la principal herramienta para poder acceder al campo laboral que cada día exige la especialización del trabajo, y los y las Psicólogas no son la excepción. De manera cotidiana el psicólogo@ se pregunta sobre su trabajo y sobre la forma de ejercerlo, con el objetivo de mejorar su desempeño. Comúnmente para alcanzar este objetivo, lee libros, toma cursos, se inscribe a una especialidad, estudia una maestría o doctorado, y se mide bajo los estándares de lo que otr@s consideran como ser competente, algo indispensable en este mundo globalizado.

Por otro lado la práctica reflexiva permite la profesionalización del/la Psicóloga al evaluar su desempeño en relación a sí mism@. Aunque se corre el riesgo de convertirse en una persona reflexiva que se cuestiona en todo momento el ¿cómo?, el ¿para qué? y el ¿por qué? de sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Angold, A. Ezpeleta L. (2005). Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo. Madisson. Elsevier, España.
- Arciniega, C. (2001) Enseñanza estratégica de la escritura en el marco de la integración educativa. México FES Iztacala: Tesis de maestría.
- Ausubel, D. P. (1983) El desarrollo infantil. Piados. Barcelona, España.
- Bagnato, S. (1987) et al The Developmental School Psychologist: profesional profile of an Emerging Early Childhood Specialist. En Topics in Early Childhood Special Education.7 (3) 75-89.
- Batanero, J. (1998) "Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales" en: Comunicar Nº 11 Octubre, Andalucía España.
- Boggino y Rosekrans, (2004). Investigación-Acción: Reflexión sobre la práctica educativa. Homo Sapiens Ediciones. Rosario Santa Fe, Argentina
- Brazelton, T.B. (1994) Su Hijo. Momentos Claves del Desarrollo. Bogotá: Editorial Norma.
- Bredekamp, S. & Copple, S. (2006) Basics of developmentally appropriate practice: An Introduction for teachers of children 3 to 6, NAEYC Washington DC USA.
- Bricker, D. Et al (2002) Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children (AEPS). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Vol. 1,2,3.
- Brazelton, B., (1997) "The touch points model" en: Brazelton, B., y Greenspan, S. The irreducible needs of children Cambridge USA Perseus publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano (1 ed.). Barcelona: Paidós.

- Brunson, C. (1991), Fundamentos para Asociados en Desarrollo Infantil quienes trabajan con Niños Pequeños. Washington, D. C Council for Professional Recognition.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, Achievement and Assessment: Constructs at a crossroads. En G.D. Phye, Handbook of classroom assessment. Learning, achievement and adjustment. Academic Press.
- Copple, C., Cavanagh, N. (2003). A world of Difference. Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children NAEYC.
- Craig, Grace (1997). Desarrollo Psicológico. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, Séptima edición.
- Delval, J. (1994) El desarrollo humano. Siglo XXI. Madrid.
- Erikson Erik, (1950) "Infancia y Sociedad", Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Erikson Erik (1968) "Identidad, Juventud y Crisis", Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Falla, C. G (2004). "¿Qué sentido tiene la psicología" Revista electrónica del Instituto Psicología y Desarrollo. Año I, Número 1. www.ipside.org/dispersion
- Freud, S. (1923): *La organización genital infantil*; Obras Completas, Volumen XIX, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- Garrido G., Viola L. (2006). Trastornos del desarrollo. Revista de Psiquiatría del Uruguay. Vol. 70 N° 2 pg.140-150
- Giampino, S. (2002). ¿Son culpables las madres que trabajan? Siglo XXI, México

- Goleman, Daniel (1997): "La práctica de la Inteligencia Emocional"; Ed. Kairós; Barcelona.
- González R. (2005). Decreto de la SEP genera abusos contra educadoras de preescolar. La jornada.
- Greenspan, S. y Meisels, S. (1994) Toward a New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children. En Meisels, S. y Fenichel, E. (1996) New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children. Washington DC: Zero to Three Press.
- Hernández, A. (2006) "Propuesta de atención integral a los niños y las niñas con alteraciones en su desarrollo". Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Latorre A. (2003). La Investigación-Acción: conocer y cambiar la practica educativa. Barcelona España: Grao.
- Levy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Linder, Toni W. (1990) Transdisciplinary Play-Based Assessment. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Luque, P. D. (2001). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 2 España.
- Macotela, S. (1999). Entrevista: La integración Educativa en México. Revista de Educación Nueva Época núm. 11.
- Martínez C. M. E y Guzmán J.C. (2003). Perfil profesional del psicólogo educativo. Psicología, Servicio Social y Salud. Memoria de la Primera Reunión Nacional.

- Meisels, S. (1996). Charting the continuum of Assessment and Intervention. En Meisels, S. y Fenichel, E. (1996) *New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington DC: Zero to Three Press.
- Meza C. (2000). Intervención temprana e integración educativa: un vínculo necesario. En Del Rio, L. N. *Ampliando el entorno educativo del niño*. UAN México, pp 47-54.
- Moan, E. y Mellott, R. N. (1997). *Assessment and Intervention with Schools*. En Swartz, J.L. y Martin, W. *Applied ecological psychology for schools withing communities*. New Jersey: Erlbaum.
- Papalia S. D. (1992) *Desarrollo humano*. Editorial Wend Kosold Colombia.
- Paris, S. G. y Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and Autentic Assessment*. Washinton, D. C: American Psychological Association.
- Pastor, R. (2005) *La labor del psicolog@ en los centros de desarrollo infantil*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Prieto, J. (1997). Prólogo. En C. Levy-Leboyer (Ed.), *Gestión de las competencias [Management of competences]*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ramírez, A. y Cueto, A. (1999). La reorientación de las prácticas de los profesionales en educación especial. *Revista de Educación / Nueva Época* Núm. 11.
- Saad, E., (200) *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. México Facultad de Psicología UNAM. Tesis de Maestría.
- Santolaya Ochando, F. (2003). *Informe de perfiles profesionales del psicólogo*. Colegio Oficial de Psicólogos de España. [http:// www.cop.es/perfiles/contenido/presentacion.htm](http://www.cop.es/perfiles/contenido/presentacion.htm)

Sarto, M. M. (2001). "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca III Congreso. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Sameroff, A. Fiese, B. (2000). Models of Development and Developmental Risk en Zeanah, C. Handbook of Infant Mental Health, New York: Guilford Press.

Schon D, A. (1992). La formación de profesionales reflexivos._Buenos Aires. Paidós.

Sorrentino, A. M. (1990). Handicap y rehabilitación. Barcelona, Paidós.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

Sternberg, R. (1997). Inteligencia exitosa. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1

BITÁCORA DE REFLEXIÓN

EJEMPLO DE LA BITÁCORA SEMANAL

NOMBRE: LETICIA LEMUS ROMO

TEMA DE BITÁCORA: INTERVENCION ESTANCIA

FECHA: 24 DE MARZO 2007

ACTIVIDAD	REFLEXIÓN	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES ADQUIRIDAS	NECESIDADES
	<p>.....En cuanto a mi participación cada vez me siento mucho mas segura y los nervios me traicionan menos, además de que atendiendo a todas las indicaciones, estuve al pendiente del tiempo y de los dos grupos (cuadros con las características de los niñ@s). Nuevamente observo dos equipos diferentes y creo que la diferencia podría radicar en que en Lactantes y maternales se han logrado conformar un equipo en donde se perciben como un recurso, mientras que en preescolar existe una competencia y un temor a equivocase.....</p> <p>.....surgen en mi, dos pensamientos, mi interacción con las educadoras ha permitido que me vean como un recurso, como alguien en quien puede confiar, además de estar convencida de que cada una de ellas a aprendido y adquirido habilidades que en determinado momento favorecen su trabajo cotidiano.....</p> <p>.....soy capaz de identificar todo el trabajo que he realizado, para poder generar estos cambios, muy significativos para mí, en mi quehacer profesional y como persona.....</p> <p>.....Además de replantearme mi papel como experta pero sobre todo retomando la parte del acompañamiento y la importancia de trabajar desde el enfoque ecológico ante cada una de mis respuestas con las profesoras y directoras que se me acercaron.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los elementos que se hacen parte de mi quehacer y labor como psicóloga que ya tengo sistematizados los puedo llevar a cabo con cada uno de los agentes con los que intervengo (familia, equipo técnico, educadoras, niñ@s). ▪ Es importante considerar a quien es que me dirijo para que esta sea la forma en que transmita la información. ▪ Algo que dijo..... me gusto "conocimiento que no se comparte no sirve" y creo que es uno de los objetivos que algún día dentro de mi labor quisiera llevar a cabo. 	<p><i>Retomar el plan de cambio para el espacio de la biblioteca en cada sala.</i></p> <p><i>La próxima semana tengo programada una asesoría conjunta con..... y una visita domiciliaria con....., esto fue muy bueno antes de salir de vacaciones.</i></p> <p><i>Retomar con la Psicóloga de la Estancia los avances de los programas de intervención..</i></p>

EJEMPLO DE BITÁCORA DE REFLEXIÓN (VISITA DOMICILIARIA)

NOMBRE: LETICIA LEMUS ROMO

FECHA: 22 DE FEBRERO 2007

ACTIVIDAD: 3º VISITA DOMICILIARIA RAMIRO

Objetivo específico: Entrega del Reporte de Evaluación y Programa de Intervención.

Reflexión	Habilidades
<p>.....La visita a casa decomo en la mayoría de las ocasiones es algo que me gusta realizar pues me permite seguir construyendo esta relación que cada día cuido no sobre pase los límites de mi rol.....</p> <p>.....Salimos de la Estancia a las 5:30, por supuesto después que la mamá de le pidió que pasara al cubículo para decirme “vamonos” (repetiendo lo que ella decía). Nos fuimos en la camioneta de su papá, y nuevamente observo que..... gime para que lo lleven en el asiento de adelante, retomo esto con la familia de lo riesgoso que es que vaya en el asiento de enfrente y lo de la consistencia en los límites, pues tiene que entender que eso no lo puede hacer (esto durante el trayecto.....</p> <p>.....Al llegar a su casa a pesar de que les había comentado que el objetivo de la visita era para entregar el reporte de evaluación y el programa de intervención, el señor recurrentemente preguntaba “es normal”</p> <p>En este sentido considere importante que en esta ocasión se sentarán los dos a la mesa conmigo para explicar el proceso de desarrollo de.....</p> <p>.....Ya centrados en el reporte considere tus observaciones y hice el señalamiento que lo haría de manera general, y que se los dejaría para que lo leyeran y que si tenían una duda se acercarán en la semana, que lo que me interesaba era centrarme en el programa de intervención diseñado para los siguientes tres meses y que estaba basado en la evaluación que realice.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■Considero que aunque mencione el objetivo de la sesión en un primer momento, las necesidades de la familia son prioritarias, talvez y no sea lo mas apropiado pero estuve a punto de sentarme a comer con ellos y durante la comida presentarles el reporte, solo que me puse a pensar que ese no era un buen momento pensando que iba por dos objetivos y que el estar comentarios lo iba hacer mas lento y necesitada toda su atención en lo que yo les iba a decir. Además de que en tiempos era lo que había considerado tardarme 20 minutos en el reporte y 40 en el programa..... ■ En cuanto a la escuchar empáticamente a la familia considero que es algo que cada día se me facilita hacer y que creo en esta asesoría era la pieza clave para mantener el equilibrio. Sin caer en lo que hice en primer semestre, de no poder decir malas noticias, para en esta ocasión decir existe un retraso de un año,..... Siendo sincera me costo trabajo sobre todo con el señor quien en sus argumentos..... Por lo que reflexione que esta era una forma de negación y que él al igual que su esposa necesita ser acompañado. Por lo que al final escuchar lo que comparte al decir “si yo desde el año pasado le digo a....., tu eres..... y el me observaba, ahora después de un año el ya dice su nombre”..... ■En ese momento el resaltar sus fortalezas creo que fue muy importante para regresar que los avances, mostrando que son resultado de un trabajo conjunto, y que su familia es una pieza muy importante, ver su interés y las ganas que con las que reciben cada sugerencia me la trasmiten y que es con el entusiasmo con el que interactuó con su hijo..... ■ hago la observación y doy sugerencias en el contexto inmediato cuando les recuerdo la parte de los límites y de no permitir que el niño viaje en el asiento del copiloto. Siento que me faltó redirigirlo pero en ese momento sentí que era importante comentarlo en el momento, pero no creo que hubiera sido apropiado ser directiva y decirle “le he dicho que se debe sentar atrás”.....
<p>..... Nuevamente mencionando que en esta evaluación reflejaba lo que..... podía hacer en lo que tenía seguir promoviendo para que domine las habilidades. Hice una descripción general área por área, al momento de mencionar la parte cognitiva fue donde hice un mayor número de pausas respondiendo a sus dudas que estaban centradas por parte de la señora en “saber que tanto.....comprendía lo que le decían o le que escuchaba”, mientras que su papá en que era un niño muy inteligente, por lo que trate de mantener el equilibrio, y considero que esto quedo mas claro al momento de llegar a las conclusiones.</p>	<p style="text-align: center;">Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La secuencia de desarrollo de 0 a tres años en las cuatro áreas (motora, cognitiva, comunicación social y social) del AEPS y rangos de edad del Lynder, para ubicar la edad en las que se encuentran las habilidades que muestra el niño.
	<p style="text-align: center;">Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Una aptitud de escucha y de apoyo, creo que para ellos es muy importante saber que estoy acompañándolos en este proceso. ■ Creer que soy experta en lo que hago y para serlo me tengo que preparar, tener en mente lo que voy a decir lo que quiero transmitir. ■ Disfrutar mi trabajo ■ Respetar el proceso de la familia ■ Ser empática