

Grupo Colombo Suizo de Pedagogía Especial

25

ISSN: 0123-7144

Educación Especial

Fundación ALUNA

Publicación Semestral Grupo Colombo Suizo de Pedagogía Especial - Fundación ALUNA
Entidades sin ánimo de lucro • Cartagena de Indias, Colombia

ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA ALUNA



Atención Temprana I





Educación Especial
Año 17; N° 25, Octubre 2009

Redacción
Úrsula Schlaeppli
Vanessa Castillo V.
Jorge Fabra Hernández

Comité Editorial
Pascal Affolter
Juliana López Bermúdez
Úrsula Schlaeppli
Jorge Fabra Hernández

Fotos
Centro Aluna

Editora
Fundación ALUNA
Personería Jurídica
Resolución Nro. 1689
de septiembre 23, 2003;
Gobernación de Bolívar
NIT: 806.014.972-9

Fundación Grupo Colombo Suizo de
Pedagogía Especial
Entidad sin ánimo de lucro
Personería Jurídica 900109
NIT: 806.002.233-2
Cartagena de Indias
Colombia

Junta Directiva ALUNA

Presidente:

Pascal Affolter

Secretaria:

Lisset González Rubio

Vocales:

Max Rodríguez Fadul

Sebastián Herrera Rodríguez

Doris Pompeyo de Conrado

Heriberto Puerta León

Alvaro Cubas Montes

Peter Welter publicados en la revista

Alvaro Gómez Concha

Guillermo del Castillo Piedrahita

Consejero Junta:

Raimundo Angulo Pizarro

Revisor Fiscal:

Claret Bermúdez

Directora Científica:

Úrsula Schlaeppli

Directora General:

Juliana López Bermúdez

Diagramación:

Carlos Julián Roza Gómez

Impresión:

Pronto Printer Ltda.

Av. 6 No. 34A-85 Tel: 351 2594

Bogotá, D.C.



Jaime Borda M.

El Centro ALUNA nació como una respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad y sus familiares de Cartagena de Indias.

_ Atención integral a más de 500 niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva y múltiple, en el Centro ALUNA y en los barrios marginados, mediante los programas de extensión a la comunidad.

_ Capacitación teórico-práctica continua y sistemática en temas de discapacidad al Equipo interdisciplinario del Centro ALUNA, pedagogos, terapeutas, padres de familias y estudiantes universitarios.

_ Publicaciones de la experiencia pedagógica y terapéutica, y de artículos científicos, en nuestra Revista "Educación Especial"; libros especializados de Pedagogía Especial; y el "Chaski", periódico interno que hace participe a la familia de las experiencias de sus hijos.

_ Sensibilización. La sensibilización nos encomienda la tarea de dar a conocer el tema de la discapacidad al mayor número de personas en nuestra comunidad. Vehículos facilitadores de este trabajo son las manifestaciones artísticas, calendarios, encuentros culturales y visitas intercolegiales.

_ Investigación en temas educativos y terapéuticos

Para la atención integral de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, tenemos un equipo interdisciplinario de más de 90 especialistas, profesionales y auxiliares: Neuropediatra, Psicólogos Clínicos, Pedagogos Especiales, Especialistas en Neurodesarrollo, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Educadores Infantiles, Auxiliares de aula y Asesores científicos del Grupo Colombo Suizo de Suiza; todos ellos especializados en temas de discapacidad.

Centro ALUNA

Barrio República de Chile; Diagonal 26 N° 47-49

Tels.: (5) 674 6444 - 674 2470 - Cartagena de Indias - Colombia

E-Mail: aluna@aluna.org.co - www.aluna.org.co

Los textos publicados en la revista "Educación Especial" corresponden a las ideas de sus autores, pero no necesariamente a las del Grupo Colombo Suizo de pedagogía Especial. Se autoriza la reproducción del material publicado y se agradece que se cite la fuente.

Contenido

EDITORIAL	2
I. ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA	3
1 INTRODUCCIÓN	3
1.1 DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA A LA ATENCIÓN TEMPRANA	
1.2 ¿QUÉ ES LA ATENCIÓN TEMPRANA?	
1.3 SURGIMIENTO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN SUITZA	
2 DESARROLLO	5
2.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DESARROLLO?	
2.2 LAS TEORÍAS IMPLICAN CONCEPCIONES HUMANAS	
2.3 ESTADIOS DEL DESARROLLO	
2.4 EVALUACIÓN DEL ESTADO DE DESARROLLO POR MEDIO DE LA OBSERVACIÓN	
3 EDUCACIÓN	8
3.1 PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN	
3.2 LA TOTALIDAD DEL SER HUMANO	
3.3 LA ACTITUD BÁSICA	
3.4 ¿CÓMO DEBE SER EN LA PRÁCTICA LA ATENCIÓN?	
4 EL JUEGO COMO “MÉTODO” EN LA ATENCIÓN TEMPRANA	11
4.1 JUGAR	
4.2 FORMAS LÚDICAS EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO	
4.2.1 EL JUEGO SENSORIOMOTOR	
4.2.2 EL JUEGO SIMBÓLICO	
4.2.3 EL JUEGO PARALELO	
4.2.4 EL JUEGO DE ROLES	
4.2.5 EL JUEGO REGLADO	
5 LOS PADRES	14
6 TRABAJO CONJUNTO INTERDISCIPLINARIO	16
7 INSTANCIAS EN LA ATENCIÓN TEMPRANA EN ALUNA	16
II. LA TEORÍA EVOLUTIVA COGNITIVA: UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE JEAN PIAGET	19
1 INTRODUCCIÓN	19
2 CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE PIAGET	21
3 ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO	23
4 EL JUEGO, UN CONCEPTO DIVERTIDO EN EL CAMINO EVOLUTIVO DEL NIÑO	26
4.1 ¿CÓMO SE APRENDE JUGANDO?	
4.2 ¿EN QUÉ FORMA JUEGA EL NIÑO?	

FOTO PORTADA:

Cuando el niño juega con arena y recipientes de diferentes tamaños, ya sea llenándolos, vaciándolos o vaciando el contenido de uno en otro, descubre muchos elementos nuevos de aprendizaje: por ejemplo, que la cantidad de arena permanece constante aunque cambie la forma del recipiente, los conceptos como grande, mediano y pequeño y que

estos conceptos tienen nombres, lo cual aporta nuevas palabras a su vocabulario y le sirven de base para entender las matemáticas. Al mismo, los movimientos del juego le entrenan en la coordinación de ambas manos, la coordinación ojo-mano, la motricidad fina, la concentración, entre muchos otros.

ATENCIÓN TEMPRANA

En esta edición trataremos un tema de importancia muy significativa cuando se habla de educación, el de la Atención temprana. En procura de abarcarlo con mayor rigor, en dos entregas presentaremos una apreciación más completa: en la primera, los aspectos del desarrollo del niño; y en la segunda, empoderamiento de la familia y experiencias.

El orden de presentación “teoría-práctica” o “práctica-teoría” podría no ser relevante como unidad, pero la riqueza conceptual que exponemos en esta primera parte nos hace creer que sí lo es. Recordar primero lo que sabemos sobre las teorías que sirven de fundamento de la Atención temprana, o reforzarlas, predispone el ánimo al estudio del ejercicio de su práctica en la segunda entrega. La complementariedad de la teoría con práctica es muy importante.

Partir de la Estimulación temprana y una definición diferenciadora de ella con la Atención temprana, pasando por la formulación de los conceptos científicos básicos de la segunda, hasta la instancia de atención temprana de niños en el Centro ALUNA, permite recorrer de manera sucinta pero concreta el tema. Y esa es nuestra intención: dar a conocer el enfoque del modelo pedagógico ALUNA de la Atención temprana y cómo en su desarrollo la actitud del pedagogo y la lúdica influyen en la calidad de la educación.

I. ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA

1 INTRODUCCIÓN

1.1 De la Estimulación Temprana a la Atención Temprana

En el año 2006 se amplió en ALUNA la oferta de la Atención Temprana por lo que fue necesaria una reestructuración. Hasta entonces el proyecto se llamaba Estimulación Temprana. Un equipo de terapeutas y maestros especiales atendía a los niños, de manera simultánea, durante una hora y media, dos veces por semana. Debido a nuestra larga experiencia en ALUNA a cargo de niños con discapacidad cognitiva y múltiple sabíamos que en Cartagena existía una gran necesidad para atender a niños con discapacidad o retraso en el desarrollo evolutivo. El modelo de la Atención Temprana en Suiza sirvió como fundamento para un nuevo concepto de nuestra propuesta. En Suiza existe, en forma institucionalizada, la Atención Temprana desde hace 40 años. Desde 1968 se crearon centros especializados. En la mayoría de los demás países europeos se llevó a cabo un desarrollo similar con modelos semejantes.

Es muy evidente la imposibilidad de importar un modelo y de proceder según el mismo esquema sin tener en cuenta e incorporar las diferencias en el entorno humano y cultural.

Cuando la pobreza y la discapacidad se juntan se crea una situación con muy pocas salidas



Úrsula Schlaeppi estudió Pedagogía Especial Clínica y Pedagogía Social en la Universidad de Fribourg, Suiza. A continuación se especializó

en Atención Temprana. Trabajó durante 10 años como especialista en Atención Temprana y durante 2 años como coordinadora en el Servicio de Atención Temprana en Graubünden (Suiza). También posee experiencia práctica en el trabajo con adultos con discapacidad cognitiva. Nacida en Suiza, a través de sus varias permanencias en países sudamericanos conoció su cultura y aprendió el idioma castellano. Entre 2006 y 2007 capacitó en programas de primera infancia al equipo del Centro ALUNA y desde 2008 es Directora Científica de la institución.

El objetivo era, entonces, la adaptación de un modelo probado en otro lugar a las condiciones propias de Cartagena. En ALUNA se atiende a una población que en su gran mayoría vive en condiciones de pobreza, razón por la cual una profesional de Trabajo Social debe hacer parte del equipo.

Las siguientes reflexiones buscan mostrar de qué modo surgió el concepto actual de ALUNA. La modificación de la anterior denominación, Estimulación Temprana, a la actual de Atención Temprana, se hizo por dos razones principales: porque Atención es un concepto más abarcador que contiene la estimulación del niño, el empoderamiento de la familia y el trabajo interdisciplinario y, por otro lado, es el término más usual dentro del ámbito de la lengua española. En este sentido la estimulación temprana es solo una parte de la Atención Temprana la cual va mucho más allá que la primera.

1.2 ¿Qué es la Atención Temprana?

Las siguientes explicaciones valen tanto para el concepto de Aluna como para el modelo suizo.

La Atención Temprana es una oferta de atención para niños de edades entre el nacimiento y siete años, con retraso evolutivo o discapacidad. Los niños son apoyados en su desarrollo integral.

Los padres, generalmente la madre, acompañan al niño y participan de la sesión de Atención Temprana, que se realiza una vez por semana.

Al iniciar el trabajo se determina el estado general de desarrollo del niño tomando como referencia lo que sería una evolución normal. Los resultados de este diagnóstico son la base para la planificación de la atención, la cual se adapta a las necesidades específicas de cada niño.

La participación de los padres es importante, ellos son los referentes principales, en su mayoría lo son las madres. La importancia de este vínculo es mayor en niños de temprana edad que durante el resto de la niñez y la adolescencia. Éste depende emocional

y existencialmente de dicha relación. Por tanto es evidente que nuestros esfuerzos son insuficientes cuando las madres no están comprometidas. Es muy importante acompañar y aconsejar a las madres en su particular situación educacional. En consecuencia, la Atención Temprana debe ser un lugar en el cual ellas encuentran apoyo y asesoramiento en sus necesidades y problemas.

1.3 Surgimiento de la Atención Temprana en Suiza

Desde 1968 se crearon servicios de Atención Temprana, es decir centros especializados en la estimulación de niños con discapacidad a partir de su nacimiento hasta la edad de 7 años.

La Atención Temprana fue transformándose y evolucionando permanentemente en los últimos 40 años. A fines de la década de los sesenta y comienzos de los setenta el modelo se concentraba principalmente en el niño y en la estimulación de su desarrollo. *Jörg Grond*, uno de los iniciadores de la Atención Temprana, formuló en 1978 los siguientes objetivos:

- a. Aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje en la edad preescolar.
- b. Evitar perjuicios secundarios a causa de una deficiente educación.
- c. Empoderar a los padres para que, en gran parte, eduquen con independencia y puedan utilizar con provecho su espacio de tiempo libre.
- d. Alcanzar la conformación óptima del vínculo educativo, de modo tal que los familiares y los niños con discapacidad sean capaces de convivir con la discapacidad y de aceptarla en el mejor de los casos.

e. Concientizar a la opinión pública acerca de la realidad de las personas con discapacidad cognitiva.

f. Optimizar el trabajo interdisciplinario.

El tema central de la Atención Temprana es brindar al niño todo el apoyo necesario para que desarrolle su mayor independencia y mejor calidad de vida posibles.

Esto se busca no sólo a través de la atención directa del niño realizada por personal especializado. La experiencia demostró que debe valorarse en la misma medida el empoderamiento de los padres y su participación activa en el actuar pedagógico y terapéutico. El trabajo interdisciplinario es de gran importancia para el logro de los objetivos.

Propiciar un punto de vista objetivo de la sociedad en cuanto al tema de la discapacidad cognitiva es otra tarea, tanto de la Atención Temprana como de la Educación Especial general. Esto no es más que la reivindicación de la protección de la dignidad humana.



2 DESARROLLO

2.1 ¿Qué se entiende por desarrollo?

Se mencionó que el tema central de la Atención Temprana es brindar al niño todo el apoyo necesario para que desarrolle su mayor inde-

pendencia y la mejor calidad de vida posibles. De aquí surge una pregunta fundamental: ¿Qué se entiende por desarrollo? A primera vista parece ser una pregunta sencilla, sin embargo es compleja. En qué consisten las diferencias con otros "procesos de transformación y afianzamiento tales como aprender, olvidar, adaptarse, sensibilizarse, evadir, tomar conciencia, etc." (Leo Montada). Montada establece tres características comunes a las transformaciones y afianzamientos de conductas, que son motores de desarrollo. Así es posible establecer la definición de trabajo para el desarrollo. Las tres características son las siguientes:

a) La edad

Montada describe como objeto de la psicología evolutiva "transformaciones, que pueden ser vinculadas a la dimensión temporal, la edad". Es importante destacar que las transformaciones no se producen por el paso de los años sino por la presencia de hechos y procesos que inician o provocan cambios. Estos procesos o acontecimientos pueden ser correlativos con la edad, pero la edad de vida en este sentido es sólo un indicador y no un factor causante.

b) La persistencia

Las transformaciones que producen el desarrollo no son efímeras, por el contrario permanecen por un tiempo largo o perduran en él. De este modo las transformaciones se fijan como conductas estables.

c) La continuidad

Íntimamente relacionada con la persistencia está la continuidad como tercera característica. Las transformaciones que anteceden a otras las posibilitan o condicionan. Por ejemplo, un niño primero tiene que tener un concepto, una imagen de árbol antes de poder señalarlo y decir "árbol". O más sencillamente la capacidad de sentarse es condición previa para la posibilidad de levantarse.

En la historia de la psicología evolutiva existen las más diversas teorías que deben ocuparse de la pregunta, ¿cómo se produce el desarrollo? Todas estas teorías se mueven en una franja entre dos extremos: 1) que el sujeto configura su desarrollo, ó 2) que fuerzas interiores y exteriores lo determinan.

En el segundo caso surge otra pregunta a saber: ¿Qué participación tiene cada una de estas fuerzas?

El siguiente esquema muestra las diferentes orientaciones de las teorías evolutivas (Montada):

		ENTORNO	
		ACTIVO	NO ACTIVO
SUJETO	ACTIVO	TEORÍAS DE INTERACCIÓN	TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS
	NO ACTIVO	TEORÍAS EXÓGENAS	TEORÍAS ENDÓGENAS

El conductismo, iniciado por *John B. Watson* y *Burrhus F. Skinner*, es la teoría exógena quizás más conocida. Ella consiste en el análisis de la conducta a partir de la relación entre estímulo y reacción.

En el pasado, desde la antigüedad hasta el siglo XIX, los conceptos de desarrollo eran predominantemente endógenos. *A. Flammer* cita a *Aristóteles* (384 - 322 a.C.), *Comenius* (1592 - 1670) y *Rousseau* (1712 - 1778). Representantes destacados de teorías endógenas modernas son *Arnold Gesell* (1880-1961) y *Heinz Werner* (1890-1964).

Ambas orientaciones teóricas, tanto las endógenas como las exógenas, han perdido relevancia en las últimas décadas.

“El hombre mismo es considerado como con-formador de su propio desarrollo. Es

entendido como un ser cognoscente y reflexivo”. Con esta afirmación *L. Montada* acuña el concepto de desarrollo que hoy predomina y coincide en las teorías de interacción y constructivistas. Éstas se diferencian según la importancia que se le otorga a la influencia de la interacción del individuo con el entorno social, estructural y objetivo. En teorías de interacción su trascendencia es mayor que en las teorías constructivistas.

Con esto hemos llegado a la teoría que hasta la actualidad es la base argumental más importante en relación con el desarrollo del niño en la Atención Temprana. Se trata de la teoría del desarrollo cognitivo de la adaptación y génesis de estructuras, de *Jean Piaget*. Él es sin duda uno de los teóricos del desarrollo más destacado y, hasta la actualidad, quien ha influenciado a la investigación posterior con mayor persistencia.

Jean Piaget nació en 1896 en Neuchâtel, Suiza, y falleció en 1980 en Ginebra. Debido a la destacada significación de su teoría, ésta será descrita con mayor detalle en el siguiente artículo de *Vanessa Castillo Villar*.

Otra representante distinguida de una teoría del desarrollo constructivista es *María Montessori*, pedagoga y médica italiana (1870-1952).

Las teorías sistémicas deben agruparse junto a los modelos de interacción. Porque son importantes como fundamento teórico de la Atención Temprana, estas teorías serán tratadas con mayor detalle en la segunda revista sobre Atención Temprana.

2.2 Las teorías implican concepciones humanas

Volvamos al tema central de la Atención Temprana: brindar al niño todo el apoyo necesario para que desarrolle su mayor independencia y mejor calidad de vida posibles.



Si para estimular el desarrollo del niño nos apoyamos en teorías, es necesario tener en claro que de las teorías se derivan diferentes concepciones humanas. ¿Qué significa esto en el caso concreto de la teoría de *Piaget*? Ella forma parte del grupo de teorías constructivistas, tal como lo hemos mencionado anteriormente. Por lo tanto aquí nos manejamos con una concepción del ser humano en la que el individuo es en gran medida el constructor de su desarrollo a través de la interacción con el entorno real y social.

La estimulación del desarrollo en un sentido constructivista significa, entonces, lo siguiente:

Crear situaciones para que el niño, acorde con su estado evolutivo, pueda interactuar con su entorno.

En niños pequeños, esta interacción con el medio debe producirse al actuar. Poco a poco y sin sustituir esta forma, ésta se produce también al pensar. Así, ambas formas de interacción coexisten y se relacionan.



2.3 Estadios del desarrollo

La teoría de *Jean Piaget*, como otras teorías sobre el desarrollo, se explicita como un modelo con estadios. De las tres particularidades del desarrollo descritas inicialmente, la continuidad coincide con el concepto de etapas del desarrollo.

Según esto, para que ocurra un cambio, es necesario que hayan ocurrido otros anteriores. Existen entonces, en el desarrollo del niño, determinados cambios, pasos, que deben producirse en una sucesión jerárquica y constante.

El modelo de *Piaget* consta de 4 estadios que se subdividen en fases (*Palacios, 46*).

- * Estadio sensoriomotor (0-2 años)
- * Estadio preoperatorio (2-7 años)
- * Estadio de las operaciones concretas (7-12 años)
- * Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia)

Los datos de la edad se refieren a un desarrollo normal y deben entenderse como norma, pero no son valores absolutos.

En un desarrollo normal, la dimensión temporal, es decir la edad en que se producen los cambios puede ser variable dentro de ciertos parámetros. Pero la sucesión de estos cambios es invariable. Lo mismo debe suponerse para niños con discapacidad cognitiva. Su desarrollo se produce en la misma sucesión invariable que en el de niños sin discapacidad, pero sucede más lentamente.

2.4 Evaluación del estado de desarrollo por medio de la observación

Observando el comportamiento de un niño, en el caso de niños pequeños durante el juego, puede establecerse que predominan ciertas acciones. Por ejemplo: un niño sostiene un vaso de plástico en sus manos, lo lame, golpea con él otros objetos o sobre varias superficies, lo gira, lo deja caer y percibe atentamente lo que ocurre con ese objeto: cómo se siente al tacto, cómo suena, etc. Cuando pierde el interés en el vaso, toma un cepillo y repite sistemáticamente los mismos esquemas de acción (lamer, golpear, girar, dejar caer).

La especialista en Atención Temprana puede relacionar este esquema de comportamiento con la fase IV del estadio sensoriomotor del modelo piagetiano. A partir de allí puede continuar la observación indagando si el niño a su vez adquirió otras conductas propias de esta fase. De todas las observaciones se configura una imagen completa, que nos muestra el estadio evolutivo actual del niño.

El comportamiento del niño devela, por lo tanto, su estado de desarrollo. Para apoyar a un niño en su desarrollo se debe saber en cuál etapa evolutiva se encuentra. Sólo así es posible ofrecer al niño situaciones de juego que le ayudarán a encontrar pasos para alcanzar el próximo escalón del desarrollo. Si los estímulos son demasiado sencillos no le ayudan a progresar debido a que ya posee estas capacidades. Si son demasiado com-

plejos el niño se siente impotente e incapaz y su desarrollo se ve afectado.

3 EDUCACIÓN

Hasta ahora hemos puesto la mirada en la teoría del desarrollo del niño. Para poder realizar un buen trabajo profesional es importante que la especialista en Atención Temprana posea un amplio conocimiento sobre esta teoría. Sin embargo, lo central en la Atención Temprana consiste en la **educación**. *Hermann Siegenthaler* propone en su libro *Introducción a la Pedagogía Especial* un nuevo modelo de educación citado a continuación (pp. 35, 36):

3.1 Propuesta de un modelo de educación

“En este modelo propuesto, la educación sucede siempre en una relación entre dos personas, que se dirigen la una a la otra, como es la relación entre educador y niño. Esta relación no es para entenderla así como la que se establecería a través de un hilo telefónico, mediante el cual discurre una comunicación entre uno y otro. Esta es también, en efecto una noción del concepto educativo actual y tiene su origen en la “cibernética”, la enseñanza de la transmisión de información que depende y se basa en la técnica de los computadores. Sin embargo, este concepto es demasiado mecanicista y no reconoce que la relación entre dos seres humanos es bastante más que la sola transmisión de informaciones.

La relación se sucede entre dos personas, dentro de un intervalo “humano”, en nuestro caso entre el educador y el niño. Cada uno de ellos se da en su persona en una mutualidad y aparece de este modo un tercero, a saber, la relación formadora. Esta se puede expresar en el siguiente modelo:



De este modelo resulta que todo lo que hace el educador en relación con el niño, le afecta en su propio ser persona y le transforma. Más todavía: todo lo que le será manifestado del niño le afectará a él mismo: la confianza del niño, la admiración, la espera, el respeto, la ansiedad ante el educador, las diferentes formas de negociación, etc. Esto pienso cuando digo que el educador no debe quedar "afuera". En eso no sólo se basa la condición para el éxito del educador sino para él mismo es el presupuesto indispensable para que en recompensa, el educador se enriquezca profundamente mediante el encuentro con un niño". Hermann Siegenthaler.

A continuación, Siegenthaler hace hincapié en el hombre considerado en su totalidad (pp. 106 - 109):

3.2 La totalidad del ser humano

"En todas las reflexiones pedagógicas que indaguen sobre la formación consciente del suceso educativo no se puede tratar nunca sobre una sola parte del ser humano, sino siempre de la totalidad. Aquí es de especial importancia el aspecto humano en que se basan las actividades pedagógicas especiales. La persona impedida es una persona „total“. El concepto de totalidad se utiliza en todas partes donde se trata seriamente de seres humanos."

Este concepto de totalidad hace referencia a las siguientes dimensiones del individuo: El

hombre siempre es cuerpo. Cuerpo significa más que su funcionalidad física. También abarca las percepciones corporales (consideración hacia el propio cuerpo) y al cuerpo como "el portador de mi propio ser persona como ser espiritual."

El hombre posee capacidades intelectuales, independientemente de la dimensión de las mismas. Los sentimientos acompañan su actividad y todas las impresiones que recibe. No existe ningún estado carente de sentimientos. "Hay sentimientos en el niño que obstaculizan el proceso de aprendizaje y otros que lo estimulan. Naturalmente, son los últimos los que son útiles en pedagogía. El pedagogo especial tiene que preocuparse porque estos sentimientos dominen: tiene que ocuparse por la satisfacción, el sentirse bien, la felicidad, el asombro, el amor al colegio." Además, el hombre siempre es un ser social.

La persona en su totalidad significa, finalmente, más de lo que nosotros podemos entender racionalmente. "El ser humano siempre es también un misterio."

"En cada relación educativa hacia el niño impedido el lineamiento sobre una totalidad así es necesario. Esto quiere decir que el educador siempre se pregunta de nuevo qué hace concretamente respecto a una de estas dimensiones cuando se ocupa con un niño impedido."

En la Atención Temprana destacamos el empoderamiento de los padres a través de su participación activa durante las sesiones de la especialista en Atención Temprana con el niño. Aquí el objetivo es algo más que mostrarles a los padres una cantidad de actividades para realizar con el niño en su hogar, se trata principalmente de concientizarlos en qué gran medida su relación con el niño y la aceptación de la totalidad de su ser va a favorecer su desarrollo.

3.3 La actitud básica

Hermann Siegenthaler describe con el concepto "actitud básica" el comportamiento de los educadores, cuya influencia es fundamental en la relación entre niño y adulto.

El adulto debe saber que en su rol educador, el equilibrio y la coherencia de las reacciones frente al niño son de suma importancia para su seguridad interior y su desarrollo psíquico. Eso no significa que los padres no puedan tener desequilibrios emocionales. Pero las reacciones de los educadores deben ser coherentes en relación con el comportamiento de los niños. Ser coherente no significa rígidamente impartir el mismo castigo cuando debe sancionarse un comportamiento. Significa que cuando una conducta fue evaluada como negativa, debe ser considerada de la misma manera en todos los casos y no a veces negativa, a veces indiferente y otras positiva. Esta coherencia en el comportamiento básico de los educadores conduce a que el niño pueda interiorizar reglas y aprender a regular, en un futuro, su propio comportamiento.

Educadores, que en sus reacciones ante los niños se dejan guiar ante todo por sus emociones, les crean una gran inseguridad y les imposibilitan la construcción de reglas interiores confiables para evaluar y regular su propia conducta. Sucede, entonces, que los niños al no poder interpretar las reacciones negativas de los adultos, las relacionan con

su propio comportamiento y desarrollan sentimientos de culpa.

Hermann Siegenthaler describe cuatro de estas "actitudes básicas".

a) El tacto educativo (p. 165)

Se trata del respeto frente al otro, en el caso del niño como persona íntegra, total, con sus sentimientos. El ejemplo de una apreciación despectiva de un alumno por parte de su maestro muestra que a éste le falta prudencia educativa. Como sencilla regla puede valer aquello de "no hagas a tu prójimo (el niño) lo que no te gustaría que te hiciesen". A través de nuestra conducta, los educadores siempre somos modelos para los niños. Si un adulto quiere que un niño aprenda a respetar a los demás y a sus sentimientos, debe hacer lo propio con éste.

b) El creer en el niño (p.167)

Como educador debo confiar en que el niño puede alcanzar metas. Debo creer que puede resolver una tarea aún cuando ésta sea compleja. En especial esto también significa que dejo actuar al niño solo, que a través de mi presencia y confianza fortalezo sus capacidades, pero no que yo resuelvo la tarea para él. Si el niño alcanzó su meta, me alegro con él, y si no pudo alcanzarla debo alentarle para realizar otros intentos con el optimismo de que cada vez resultará mejor.

Con esta actitud educadora el niño aprende que se confía en él y en su capacidad. Con el tiempo esta confianza se interioriza y se transforma en seguridad en sí mismo. "La confianza en sí mismo solamente se desarrolla cuando otras personas le otorgan confianza."

c) La sinceridad para la causalidad (p. 168)

Esto quiere decir una apertura frente a momentos o situaciones en las que se produce una armonía y una plenitud interior en un niño. Puede ser la concentración total en un juego o en un aprendizaje, la alegría de haber

logrado algo, la admiración por una mariposa, etc. Son situaciones que pueden ocurrir en cualquier momento y lugar, no sólo en el aula durante las actividades planificadas.

d) El amor educativo

Las conductas básicas arriba mencionadas pueden resumirse en el amor educativo. Éste es una orientación hacia el otro.

“Es un movimiento hacia la otra persona, también hacia la persona impedida. Pero este movimiento no sucede solamente cuando el otro me promete algo por mis esfuerzos sino que se realiza simplemente a través del llamado de la otra persona. Entre más me gusta y me conmueve una situación menos puedo apartarme del movimiento hacia ésta. Pues con mi interés estoy totalmente “en el otro” totalmente con él y todo lo que me importa es que esté bien y se sienta contento.”

Este movimiento nunca es unilateral. Si nosotros nos abrimos de esta manera hacia los niños, ellos también lo harán frente a nosotros.

Esta comprensión de educación es muy abarcadora y la actitud básica que cada especialista en Atención Temprana debiera tener o procurar adquirir.

3.4 ¿Cómo debe ser en la práctica la atención?

La vinculación del modelo de educación con la actitud básica del educador y la teoría del desarrollo nos proporcionan la base para esto. El niño pequeño hace sus progresos y aprende, ante todo, por el análisis de su entorno. Esto podemos observarlo cuando un niño se concentra totalmente en una acción. En la mayoría de los casos son actos lúdicos. Jugar es la actividad preferida de un niño en edad preescolar. En actos de juego el niño se ocupa de temas que corresponden a su nivel evolutivo actual y señalan hacia el próximo. El

niño aprende a través del juego y nos muestra su actual estado evolutivo y los intereses presentes en su conducta lúdica.

La Atención Temprana debe ofrecerle al niño la posibilidad de ocuparse, de acuerdo con su nivel evolutivo, es decir a sus intereses, de una parte de su entorno. Esto significa que la especialista debe crear una situación de juego con el material didáctico y una atmósfera tal que le permitan al niño interactuar con su entorno. Material didáctico en el caso de la Atención Temprana se refiere a todos los objetos de interés del niño en su entorno natural.

Del modelo de educación y de la actitud tal como fue descrita se infiere que el educador fortalece al niño, toma parte atentamente de las acciones de él y lo apoya allí donde es necesario. He aprendido a través de mi experiencia que los adultos pensamos, a menudo demasiado pronto, que ya debemos ayudar. Ayudando anticipadamente, le quitamos al niño la posibilidad de alcanzar la meta por sus propios medios.

Podría describirse una atención lograda como aquella que crea posibilidades para actuar, para actuar en forma lúdica, en la que el educador acompaña con amor educativo y se deja envolver por el niño en la acción. Es algo totalmente distinto que “un tratamiento” para el niño. El término “tratamiento” implica una posición pasiva del niño, lo que sería el contrario del objetivo. El objetivo de la Atención Temprana es que el niño sea activo.

4 EL JUEGO COMO MÉTODO EN LA ATENCIÓN TEMPRANA

4.1 Jugar

Rolf Oerter considera el jugar como una manera especial de actuar (Oerter, 5). Las acciones se caracterizan de dos maneras, la intencionalidad y la referencia al objeto.

La referencia al objeto se tomó de la Psicología de la conducta de *Vygotski y Leontiev*.

El juego como manera especial de actuar manifiesta tres características:

Espontaneidad

En lugar de un objetivo determinado, que ofrece la motivación para la acción, el juego se realiza como actividad que se basta a sí misma. La acción en sí misma es motivadora y al mismo tiempo realizadora. El juego, por lo tanto, se caracteriza por una gran motivación intrínseca.

Cambio en la referencia a la realidad

Elkonin y Vygotski hablan de la "situación imaginaria" como un elemento del juego. Las acciones de la realidad son trasladadas a la situación imaginaria del juego y realizadas allí. La libertad ganada a través de la situación imaginaria, generalmente es limitada por reglas de juego.

Reiteración y ritual

Las reiteraciones se observan, en especial, en las acciones lúdicas de niños pequeños, en juegos funcionales, pero aparecen en todas las formas de juego. Los rituales están especialmente desarrollados en los juegos de adultos, como por ejemplo los eventos deportivos.

4.2 Formas de juego en el desarrollo evolutivo

Existen en la literatura específica diferentes descripciones de las variadas formas de juego. Éstas no difieren mucho entre sí, y están relacionadas con los distintos niveles evolutivos. A medida que el niño se desarrolla, las sucesivas formas de juego que incorpora no son reemplazadas por las últimas, sino que las formas más complejas se suman a las más sencillas y, frecuentemente, se combinan. Oerter nombra las siguientes formas:

4.2.1 El juego sensoriomotor

También se llama juego funcional y a su vez se puede diferenciar del juego funcional reiterativo. Es el juego del estadio evolutivo sensoriomotor con acciones tales como tomar, tirar, arrojar, golpear, etc. Se caracteriza por el placer de "hacer" y la vivencia de su autoría. El juego funcional experimental busca conocer los objetos y las relaciones entre ellos. El juego funcional también se orienta hacia el propio cuerpo y es iniciador del esquema corporal. Esquemas de acción ya conocidos son aplicados en forma ritual a objetos nuevos (cf. Ejemplo cap. 2.4). El juego funcional es a menudo punto de partida para interacciones con los referentes del niño. Mostrar, dar y tomar son ejemplos importantes de estas interacciones.



4.2.2 El juego simbólico

En el juego simbólico el niño imita actividades realizadas sobre objetos que él ha observado en su entorno. Esto ocurre en el pasaje del juego funcional al juego simbólico. Son en realidad los objetos los que inducen al niño a realizar con ellos una actividad apropiada. Por ejemplo, una taza debe ser conducida a la boca y debe imitarse la acción de beber, ella puede ser llenada con un líquido imaginario y recibir otras acciones. Con el tiempo los objetos "verdaderos", en nuestro caso la taza, son reemplazados por cualquier otro, y la acción de beber aplicada a este último objeto, que

simboliza la taza. Una forma de combinar el juego funcional con el simbólico es el juego de construcciones. Los objetos sirven para realizar construcciones en las que es importante el componente simbólico como el funcional. A continuación del juego simbólico aparece el juego de roles con una fase de transición denominada juego paralelo.

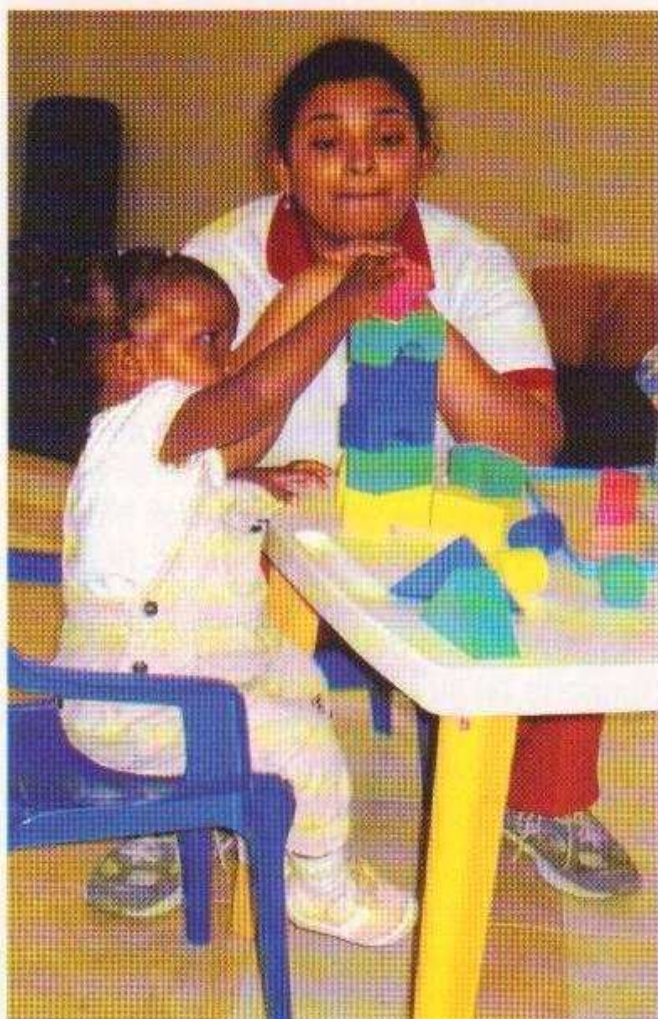


4.2.3 El juego paralelo

Antes de iniciarse el juego de roles compartido entre dos niños, puede observarse a menudo, que ellos están ocupados en sus propios juegos, uno al lado del otro, sin interferirse. Sin embargo se observan, y en algunas fases imitan las acciones del juego del otro en el objeto propio. Sólo a través de este acercamiento es posible crear una referencia compartida del objeto en un juego de roles compartido.

4.2.4 El juego de roles

El juego simbólico se amplía debido a la referencia compartida del objeto. Los niños crean en conjunto un juego. Esto requiere un actuar común coordinado. Representaciones de acciones, denominadas guiones (scripts), deben ser coordinadas. Ahora se observa, también, que los niños se comunican a través de su juego. Deben repartir los roles e idear y consensuar los guiones de cada uno. Se trasladan a una metaesfera, en la que ellos acuerdan los roles y las acciones. Esto se denomina metacomunicación. Cuando es necesario, los niños interrumpen el juego y regresan a la metaesfera para consensuar nuevamente, luego continúan con la situación imaginaria, la del juego.





El juego de roles

4.2.5 El juego reglado

Las características de estos juegos son, por un lado las reglas a las que hay que atenerse y por otro, casi siempre, el carácter de competencia. Esto implica la participación de al menos dos integrantes. Los juegos reglados pueden surgir en forma espontánea o estar institucionalizados. Una habilidad importante en los participantes es la tolerancia de frustración, es decir, aceptar la derrota cuando lo corresponde. El deporte es una forma de juego reglado por excelencia y su importancia es tan grande que no solo concierne a todas las edades del individuo sino también a la sociedad misma.

5 LOS PADRES

El empoderamiento de los padres es, conjuntamente con la estimulación directa de los niños, el componente más importante del concepto de Atención Temprana. Este modo de educación sirve de base para la relación entre la especialista en Atención Temprana y el niño. Si la especialista adopta la actitud básica, el amor educativo, habrá abierto la puerta hacia una buena relación con la madre o bien con los padres del niño.

Mi experiencia me mostró, que las madres no desean mucha información de mí cuando nos encontramos por primera vez, sino que me observan y prestan atención a mi manera



de relacionarme con el niño. Al principio la única pregunta significativa de las madres es: ¿Quiere a mi hijo esta mujer?

Es de gran relevancia para nosotros, profesionales, no sólo adoptar frente a los niños una actitud abierta de aceptación, sino también que esta actitud sea adoptada frente a los padres. Sólo si los aceptamos tal como son, con todo su dolor, sus angustias, sus preocupaciones y un abanico de otros sentimientos y reacciones que pueden manifestarse en su rol de padres de niños con discapacidad, ellos se van a poder abrir para aquello que les queremos enseñar. Nosotros los acompañamos para que ellos sean los verdaderos protagonistas del apoyo a través del cual el niño pueda desplegarse.

La sesión con la especialista en Atención Temprana debe ofrecer a los padres impulsos e información, los cuales ellos llevan a sus casas para apoyar a sus hijos. También es importante que la especialista conozca el entorno social del niño, que vea cómo se comporta en su ambiente habitual; por eso las visitas al hogar forman parte necesaria e importante del concepto. La participación de la madre para estimular al niño es de una significación fundamental. Ella es el referente principal para el pequeño y debe continuar en el hogar en su rol materno y no como terapeuta profesional lo vivenciado en la sesión.

Es importante que las madres no sean relegadas al rol de asistente de los profesionales. Una actitud idónea de la especialista en Atención Temprana conlleva la conciencia de que la relación entre ella y la madre es complementaria y de iguales. No debe creerse que exista un desnivel en relación al conocimiento del niño en el que la profesional está por encima de la madre. Por el contrario, la especialista en Atención Temprana generalmente sabe más sobre la teoría del desarrollo y sobre los métodos de trabajo, pero sobre "este" niño, la que más sabe siempre es su madre. En el saber sobre el niño la experta es la madre, y de esto debemos ser conscientes.



Puede suceder que una madre manifieste, por ejemplo, que su hijo ya puede levantarse en forma autónoma, pero la especialista en Atención Temprana, que nunca lo observó realizar esta conducta dude si esto es verdadero. En ocasiones, un niño en su hogar, en su entorno habitual, puede realizar acciones que en un lugar extraño y frente a personas desconocidas le resultan más difíciles. También es posible, en este caso, que la madre crea que el niño puede levantarse solo, porque ella lo desea y le ayudó a hacerlo. En este caso debemos entender su comportamiento y no juzgarlo. Por lo demás tampoco tiene importancia quién tiene razón; el niño, a su tiempo y en un lugar

cualquiera, se levantará, cuando esté preparado para hacerlo.

Los padres de niños pequeños con discapacidad tienen frecuentemente muy altas expectativas de la "terapia" o el "tratamiento" de su hijo. En muchos casos aún mantienen la esperanza de que con suficiente terapia pueda eliminarse la discapacidad. Es obvio que concluyen pensando que frecuentes sesiones de tratamiento serán más beneficiosas para la recuperación. En términos generales no es así, aunque hay casos especiales en los cuales es necesario un trabajo terapéutico o pedagógico de mayor frecuencia. Sin embargo, hay dos observaciones que se deben explicar a los padres. La primera es que más no significa automática y necesariamente mejor, es decir que un mayor número de sesiones no equivale a la mejoría de la calidad de vida. La segunda, que el objetivo de la Atención Temprana es apoyar al niño a encontrar sus propios potenciales de desarrollo actuando, sin someterlo a un tratamiento que deba tolerar de manera pasiva.

Como regla básica podría valer que deba considerarse la calidad, en sentido de calidad de vida para el niño y la familia, como base importante para favorecer el desarrollo del niño. Sesiones casi diarias con largos recorridos entre el hogar y el centro de atención, en general producen estrés para la madre y su hijo y por lo tanto no necesariamente contribuyen al mejoramiento.

Por lo general los padres se entristecen o desesperan por la situación y desean cambiarla lo antes posible. De este deseo surge una gran ansiedad que recae en el niño, la especialista en Atención Temprana y el equipo interdisciplinario. En tal situación, el riesgo de que los profesionales se hagan cargo de esta presión, por querer ayudar a los padres, es grande. La consecuencia es que ellos también trasladan esta presión al niño. Lo que es muy grave porque, en tal caso, el niño se enfrenta

a una serie de adultos que esperan de él más de lo que sus habilidades le permiten realizar. Se crea entonces una situación de gran sobreexigencia para el niño en la cual él no se siente "auténtico" ni aceptado como es.

Una situación de este tipo conduce al repliegue interior del niño hasta el extremo de negarse a realizar cualquier tipo de actividad y por lo tanto es muy perjudicial para su desarrollo y su salud psíquica.

¿Cómo debería actuar una especialista en Atención Temprana en tal caso?

Nuestra tarea es apoyar el desarrollo del niño. Partimos de la base que los niños, con o sin discapacidad tienen derechos y nosotros como profesionales debemos defendérselos. Uno de los derechos más importantes es el de poder ser quién es y ante todo poder ser niño. Significa, en relación al trabajo con el niño, que lo respetamos atendiendo sus particularidades y que le ayudamos a desplegar sus potencialidades y posibilidades. Nuestro trabajo será exitoso si el niño percibe que valoramos sus esfuerzos y que nos alegramos de sus progresos. Debemos tomar en cuenta que es un niño y no debemos someterlo a una jornada como si fuese un adulto.

El niño, tal como es, con sus necesidades y potencialidades está en el centro de nuestra actitud pedagógica. Debemos entonces comprender la situación de los padres pero no debemos adoptarla. Nuestra ventaja es que no estamos involucrados emocionalmente de la misma forma que ellos y, desde esta distancia, podemos apoyarlos y ayudarles a aprender a ver al niño con otros ojos.

La especialista en Atención Temprana siempre debe explicar a la madre o a los padres el motivo por el cual realiza un particular ejercicio con el niño, pero de la misma manera debe escucharles sus ideas y argumentos. De este modo les ayuda mejor en su camino.

6 TRABAJO CONJUNTO INTERDISCIPLINARIO

El trabajo en conjunto con profesionales de otras especialidades como Trabajo social, Fisioterapia, Fonoaudiología, Psicología, Neuropediatría y Terapia ocupacional es importante. En ALUNA están presentes todas estas disciplinas y los profesionales respectivos asisten a reuniones y estudios de caso. Si el niño, además, es atendido por profesionales externos, es muy importante establecer contacto con ellos. Los objetivos de desarrollo de cada uno de los profesionales deben ser conocidos y consensuados por todos. En la Atención Temprana se apoya al niño en su desarrollo integral.

Aunque el trabajo con el niño es interdisciplinario, para él y su madre, la especialista debe ser el único referente durante las sesiones de Atención Temprana. Ella integra en su trabajo con el niño los objetivos acordados con el equipo interdisciplinario. Los niños que requieren de una terapia la reciben después de la sesión en Atención Temprana.

7 INSTANCIAS EN LA ATENCIÓN TEMPRANA EN ALUNA

La meta principal de la Atención Temprana es apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas que presentan un retraso en el desarrollo evolutivo, una discapacidad o en riesgo de adquirirla. Estos son los criterios que deter-





minan la integración de un niño al programa. La causa de su condición no lo es.

Al comienzo de la atención se establece un diagnóstico evolutivo. La psicóloga eleva la historia clínica. Luego sigue la evaluación sobre el desarrollo integral realizada por la especialista en Atención Temprana, quien recibe, si es necesario, información de otros especialistas. Existen diferentes métodos para este diagnóstico evolutivo. Hay test evolutivos o perfiles evolutivos con los cuales puede evaluarse el desarrollo integral o bien algunas de sus áreas. Otro método es la observación libre tomando como referencia la teoría del desarrollo normal. Como ya se mencionó anteriormente, aquí la teoría más importante es la del desarrollo cognitivo de *Jean Piaget*. Sobre la base de los resultados del diagnóstico inicial puede planificarse la estimulación del niño estableciendo objetivos determinados para períodos de tiempo concretos.

Siguen las evaluaciones por el equipo interdisciplinario y se llevan a cabo estudios de caso entre el equipo terapéutico-pedagógico y el Neuropediatra. Si es indicado, el niño recibe atención terapéutica adicional. En caso de indicarse varias terapias, se establece un plan de prioridades.

Durante todo el período que abarca desde el

diagnóstico inicial hasta la conclusión de la atención, una trabajadora social acompaña a las familias y, si es necesario o solicitado, también lo hace una psicóloga.

La frecuencia del tratamiento es de una sesión de dos horas por semana. Esta sesión incluye la recepción de la madre con el niño, el diálogo con la madre, una hora de trabajo con el niño y la despedida. Eventualmente y si es necesario, a continuación o antes, se realiza la terapia.

El niño que es atendido en el programa de Atención Temprana vive con su familia, según el caso, con varios adultos, con sus hermanos y eventualmente con otros chicos. El entorno material y las relaciones sociales en el sistema familiar son el medio ambiente del niño. Su integración a este sistema familiar es esencial para su desarrollo integral.

El niño egresa del programa de Atención Temprana.

* Cuando alcanza un estado evolutivo que corresponde al desarrollo normal.



* Cuando los objetivos pedagógicos prioritarios indican su ingreso a otro programa – normalmente dentro de la misma institución.

* Cuando cumple 7 años.

* Cuando los padres lo determinan.

Luego de concluida la atención al niño, se visita a la familia al cabo de cierto tiempo

para evaluar cómo está y si han quedado pendientes algunas necesidades o surgido otras nuevas.

Úrsula Schlaeppli

Pedagoga Especial clínica

Especialista en Atención Temprana

BIBLIOGRAFIA:

Burgener, A. (1999). Spiel und Spielentwicklung. Vorlesungsskript. Universität Freiburg.

Burgener, A. & Mehrhof, W. (1999). Bericht zur Lage der Heilpädagogischen Früherziehung in der deutschsprachigen Schweiz. Chur und Freiburg. BVF & FHS.

Flammer, A. (1996). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern. Huber.

Grond, J. (1978). Früherziehung behinderter Kinder. Luzern. Edition SZH.

Eisner-Binkert, B. (2009). HFE ist 40 Jahre alt und noch immer voller Energie. In Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 5/09 (S. 6-11).

Oerter, R. (1999). Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel. Beltz.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1999). Entwicklungspsychologie. Weinheim. PsychologieVerlagsUnion.

Palacios, J. (2005). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. Compilación de Palacios, J. et al. Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza Editorial.

Schlippe, von, A. & Schweitzer, J. (2007). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schneewind, K.A. (1999). Familienpsychologie. Stuttgart. Kohlhammer.

Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) (2009): Früherziehung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 5/09.

Siegenthaler, H. (1996). Introducción a la Pedagogía Especial. Medellín. Editorial Lealón.

Soriano, V. (2004). Atención Temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos clave y recomendaciones. European Agency for Development in Special Needs Education.

Speck, O. (1997). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München und Basel. E. Reinhardt.

Zollinger, B. (1998). Kinder im Vorschulalter. Eckenrisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern. Haupt.

Zollinger, B. (1996). Die Entdeckung der Sprache. Bern. Haupt.

II. LA TEORÍA EVOLUTIVA COGNITIVA: UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE JEAN PIAGET

*“La Infancia es la fase creadora por excelencia.
Yo siempre quise ser niño”
J., Piaget (1896 – 1980)*



1. INTRODUCCIÓN

La práctica del psicólogo se va ampliando a diversos campos de acción. Hoy día el tema de la discapacidad es un aspecto que nos ocupa como una problemática social más que una condición individual. Es común recibir remisiones de entidades de salud públicas y privadas, de escuelas regulares y demás especialistas de la salud (neurólogo, psiquiatra, neuropediatra, pediatra) de casos de niños, niñas menores de siete años con problemas de aprendizaje, hiperactividad, retraso psicomotor y del lenguaje y retardo mental (de

aquí en adelante discapacidad cognitiva) para que sean evaluados por el psicólogo y éste comunique a la familia las dificultades y los métodos de intervención que se sugieren para el caso. Siendo arbitrarios correspondemos con estas exigencias, pero es de conocimiento que en la formación de pregrado es poca la atención que se presta al tema de la discapacidad, es sólo con el ejercicio laboral, y la continua formación profesional que el psicólogo se prepara para esta tarea.



*Vanessa Castillo Villar.-
Psicóloga Universidad
de San Buenaventura de
Cartagena. Especialista
en Trastornos
Cognoscitivos y del
Aprendizaje, Universidad
del Norte, Barranquilla.
Psicóloga con nueve
años de experiencia en el
trabajo con niños, niñas
y jóvenes en situación
de discapacidad y*

*dificultades en el aprendizaje y sus familias.
Actualmente es subcoordinadora de
Capacitación Externa en el Centro ALUNA.*

En el Centro ALUNA se brinda "Atención Temprana" a niños entre los cero meses y siete años de vida, que tienen un diagnóstico clínico de discapacidad o aún no se ha establecido y los padres se encuentran en la carrera de obtener información clara y precisa sobre la condición de su hijo. El equipo de trabajo es liderado por la Educadora Especial, especializada en Atención Temprana, con el apoyo de Psicología, Trabajo social y especialistas en neurodesarrollo motor y del lenguaje que ofrecen al niño, niña y su familia respuestas, apoyo y orientación para afrontar la situación de discapacidad.

Una realidad conocida es que las personas con discapacidad o cualquier tipo de necesidad educativa especial requieren de una atención especializada constante por parte de educadores especializados, terapeutas y la familia con el fin de conseguir potenciar al máximo sus habilidades y capacidades facilitando la integración a los diferentes ámbitos: social, escolar, familiar. El programa de Atención Temprana en ALUNA realiza una valoración previa al ingreso y se amplía posteriormente con el resto del equipo. Esta valoración inicial realizada por la especialista en Atención Temprana y la psicóloga, permiten conocer las características de cada una de las áreas de desarrollo del niño o niña basada en la teoría cognitivo evolutiva de Jean piaget y aplicando pruebas y escalas de desarrollo que se ajustan a las necesidades de la población que es atendida. El proceso de evaluación finaliza con una retroalimentación a la familia de los resultados encontrados y sugerencias para la atención.

Cuando el niño o niña hace parte del programa los resultados de la valoración inicial son la primera guía para establecer el plan de tratamiento a seguir. El eje central de esta intervención siempre es el niño, con un enfoque de trabajo totalmente pedagógico que se fundamente en la teoría cognitiva evolutiva del psicólogo y filósofo Suizo Jean

Piaget. El trabajo de este autor es conocido por la importancia que brinda a la comprensión del comportamiento humano desde una perspectiva constructivista, él nos enseña que desde que nacemos el ser humano tiene la capacidad de pensar y de utilizar funciones como la inteligencia a través del conocimiento del contexto y en su interacción con éste y el otro.



Sus trabajos de Psicología genética y de Epistemología buscaban una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

La contribución esencial de Piaget al conocimiento fue de haber demostrado que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto.

Piaget: .Aportaciones del padre de la Psicología Genética.2000-2004.

“La idea central de Piaget en efecto, es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto. Tanto si se trata en el plano de la inteligencia, de las operaciones lógicas, de las nociones de número, de espacio y tiempo, como, en el plano de la percepción de las constancias perceptivas, de las ilusiones geométricas, la única interpretación psicológica válida es la interpretación genética, la que parte del análisis de su desarrollo”

2 CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE PIAGET:

Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuyo propósito es alcanzar y mantener un equilibrio en la edad adulta. Esto implica un pasar constante de un estado menor de equilibrio a un estado

de equilibrio superior. Para que esta constante de equilibrio se mantenga tiene que estar siempre en funcionamiento algunos elementos como la asimilación, acomodación, adaptación, estructura, esquemas y el mismo equilibrio. En algunos textos, estos aspectos son planteados como tendencias básicas del pensamiento.

Equilibrio: es la unidad de organización del niño como sujeto cognoscente. Es el mecanismo que ayuda a mantener el balance entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento. En ese sentido podemos decir que esta tendencia del pensamiento es la que hace posible el dinamismo y la puesta en marcha de todos y cada uno de los demás elementos. Sin éste no sería el desarrollo un progreso de logros en el intercambio de experiencias sino un estanque que se acumula y se satura con la información del medio.

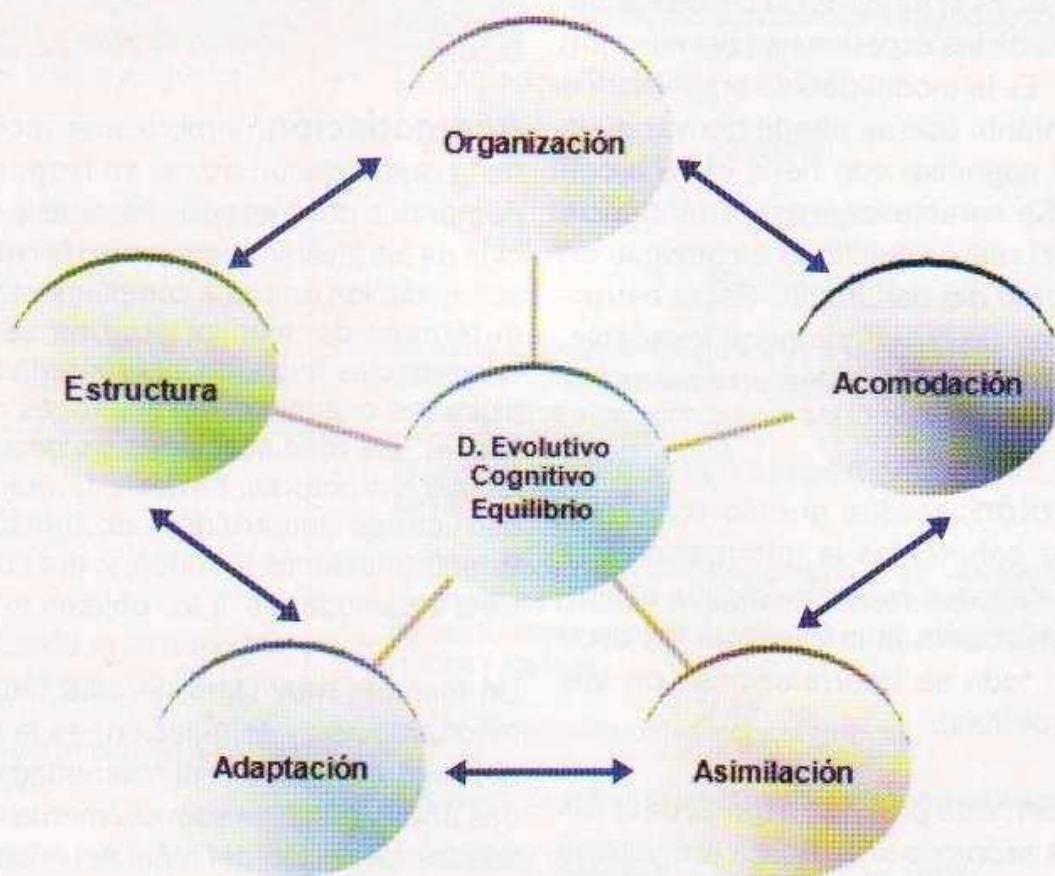


Fig. 1: Tendencias/ Conceptos Básicas del Pensamientos

Esquema: representa lo que puede repetirse y generalizarse en una acción, por ejemplo empujar un objeto con un instrumento; el mapa de una ciudad. Estos esquemas que en principio son reflejos han de constituirse posteriormente en operaciones mentales. Estos esquemas funcionan como totalidades organizadas y gobernadas por un núcleo de significados; la coordinación progresiva de distintos esquemas va ampliando el campo de conocimiento y comprensión del niño y su contexto.

Para PIAGET, un esquema es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada. Un esquema puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción. Uno de los primeros esquemas es el del objeto permanente, que permite al niño responder a objetos que no están presentes sensorialmente

Estructura: es la integración de los esquemas a través de las experiencias del niño con el contexto. Es la modalidad de organización del conocimiento que se puede derivar de la experiencia cognitiva que tiene el niño con el medio. Se caracterizan por la tendencia a procurar el mayor equilibrio alcanzable en cada momento del desarrollo. Estas estructuras guardan un orden temporal invariable, y es importante que se integren en edades posteriores.

Organización: facilita al niño conservar en sistemas coherentes la información y la interacción de estas con el medio. Es el principio de cómo opera la inteligencia, es decir de cómo el todo se interrelaciona con sus partes (Esquemas).

Adaptación: está presente a través de la asimilación y la acomodación. Busca el equilibrio y el cambio. Es decir un estado de equilibrio entre la adecuación del ambiente al niño y la adecuación del niño a la influencia ambiental.

Junto con la adaptación, la organización son invariantes funcionales. Este término hace relación a funciones que realiza el organismo a todo lo largo de su vida.

Asimilación: es el modo en cómo el niño afronta los estímulos del entorno en relación a su organización actual. Para Piaget assimilar es: "incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente,... 'asimilar' el mundo exterior a las estructuras ya construidas...".



Acomodación: implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del contexto. Permite la coordinación de los diversos esquemas. El concepto de acomodación funciona complementariamente al término de asimilación. Una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognitivas del sujeto, es necesario "hacer" las modificaciones consecuentes en dichas estructuras, es decir, "...reajustar (las estructuras construidas) en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a 'acomodarlas' a los objetos externos".

Un ejemplo muy claro de esta interrelación (Acomodación y Asimilación) es la evolución del lenguaje. Aparece aproximadamente a los dos años y modifica esencialmente las posibilidades de acción del niño. Así mismo, incide directamente en el desarrollo intelectual ya que: permite un intercambio "... entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de

la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y, por último, y sobre todo una interiorización de la acción como tal, ...Desde el punto de vista afectivo, éste trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto, etc.) y de una afectividad interior...

En su planteamiento el autor deja un aporte valioso para la pedagogía y la psicología evolutiva. Puesto que ofrece conceptos como la función simbólica, el juego, la imitación, reacciones circulares, operaciones mentales,

pensamiento formal y otros que describen como se da el pensamiento y el nacimiento de la inteligencia en el niño. Se comprueba que el ser humano piensa antes de poder hablar con un lenguaje verbal, puesto que con su cuerpo el niño se vale de este como un medio para comunicar deseos y sentimientos.

Entremos entonces a revisar algunos de estos elementos. El siguiente cuadro resume las etapas del desarrollo cognitivo desde el nacimiento sólo hasta los siete años, teniendo claro que la teoría de Piaget abarca hasta la edad adulta, pero que en esta oportunidad nos ocupa lo concerniente a primera infancia.

3 ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO

ETAPA SENSORIOMOTOR	CARACTERÍSTICAS
<p><u>Estadio 1:</u> Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.</p> <p>Comprende el primer mes de vida del individuo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El organismo es activo, está presente en las actividades globales y espontáneas, cuya forma es rítmica. • Los reflejos del recién nacido (succión, reflejo palmar) dan lugar al ejercicio reflejo, o sea, una consolidación por ejercicio funcional.- • La asimilación presenta tres aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Generalización 3. Reconocimiento • La asimilación funcional que asegura el ejercicio se prolonga a una asimilación generalizadora, en una asimilación re-cognoscitiva. Es así que el ejercicio asimilador da lugar a la formación de hábitos.-
<p><u>Estadio 2:</u> Estadio de las reacciones circulares primarias</p> <p>Comprende del primer mes a los cuatro meses.-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El logro de este estadio es la formación de las primeras estructuras adquiridas – Hábitos- • El hábito procede de los reflejos, pero no es aún inteligencia. Un hábito elemental se basa en un esquema senso-motor de conjunto, pero no existe, desde el punto de vista del sujeto, diferenciación entre los medios y los fines. • Surgen las primeras coordinaciones motrices: <p>Intersensoriales: Se instauran las primeras respuestas de Atención.</p> <p>Sensorio-motoras: Orientación al sonido y control visual.</p> • Comienza a integrarse la información sensorial, la cual es requisito para la elaboración de esquemas de representación.

<p><u>Estadio 3:</u> Estadio de las reacciones circulares secundarias</p> <p>Va desde los cuatro meses hasta los ocho.-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es en este momento que se presenta en el niño la coordinación entre la visión y la aprehensión. • El niño de cuatro meses y medio atrapa el cordón del cual suspende un sonajero, repitiendo ese acto una serie de veces, lo cual constituye una reacción circular. • Reacción circular: Es un hábito naciente, sin finalidad previamente diferenciada de los medios usados. • A esto, Piaget afirma que basta con suspender un nuevo juguete sobre el niño, para que éste busque el cordón, lo que constituye un principio de diferenciación entre el fin y el medio. Ante esta situación, el autor dice que estamos frente al umbral de la inteligencia.
<p><u>Estadio 4:</u> Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.</p> <p>Comprende desde los ocho a los doce meses.-</p>	<p>Se observan actos más completos de inteligencia práctica, y tienen lugar tres logros significativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se acentúa la ATENCIÓN a lo que ocurre en el entorno. 2. Aparece la intencionalidad. 3. Se dan las primeras coordinaciones de tipo instrumental, medios-fines. <p>Los esquemas sensorio-motores no tratarán de reproducir un efecto causado al azar, sino de disponer de los medios adecuados para conseguir el objetivo propuesto.-</p> <p>Los esquemas de representación empiezan a coordinarse y a facilitar la comprensión de las relaciones entre objetos y hechos, permitiéndole al niño "saber" qué va a ocurrir, (por ejemplo: el niño toma la mano del adulto y la lleva hacia el objeto que quiere alcanzar; se da cuenta de la preparación de la comida como la comida misma).</p>
<p><u>Estadio 5:</u> Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.</p> <p>Va de los doce a los dieciocho meses.</p>	<p>Aquí se le suma a la conducta del niño una reacción esencial: la búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos. Probando "... a ver que pasa...", el niño elabora esquemas prácticos instrumentales cada vez más móviles y reversibles.</p>
<p><u>Estadio 6:</u> Estadio de las nuevas representaciones mentales.</p> <p>Va desde los dieciocho hasta los veinticuatro meses.</p>	<p>Este es el último estadio de la etapa senso-motora, y la transición hacia el período siguiente. El niño es capaz de encontrar medios nuevos, ya no solamente por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas, que desembocan en una comprensión repentina o insight (discernimiento).</p> <p>Los esquemas de acción aportan el primer conocimiento sensorio-motor de los objetos: cómo son desde el punto de vista perceptivo y qué puede hacerse con ellos en el plano motor.-</p> <p>Los progresos sensorio-motores adquieren una nueva dimensión: la capacidad de representación multiplica las posibilidades de experimentar en el medio; la inteligencia opera con representaciones, anticipando los efectos y sin necesidad de actuar.-</p>

ETAPA PREOPERACIONAL	CARACTERÍSTICAS
<p>Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juego simbólico, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</p> <p>Va desde los dos años hasta los siete años</p>	<p>Ausencia de equilibrio: en esta etapa el niño carece de un equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación.</p> <p>Experiencia mental: es representativo. Es una forma de aprender mas cerca de las acciones y resultados que de las construcciones abstractas (que se dan en etapas posteriores).</p> <p>Centración: el niño tiene dificultada para considerar dos dimensiones a la vez en una situación y deja de lado otros aspectos, lo que genera distorsiones en el razonamiento. Esta es una de las características más importantes del pensamiento pre – operatorio.</p> <p>Irreversibilidad: Una cognición es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido, y hacerlo luego en sentido inverso para conectarse nuevamente con el punto de partida. Las cogniciones pre – operatorias, al estar próximas a las acciones y a la realidad concreta y al ser una serie de experiencias sucesivas con dificultad de una organización de conjunto, no tienen la movilidad propia de los actos mentales reversibles.-</p> <p>Estatismo: El pensamiento pre–operatorio tiende a fijarse en los estados más que en las transformaciones.</p> <p>Egocentrismo: Se refiere a la tendencia que tiene el niño en esta etapa a tomar su punto de vista como único, desechando a los demás. Es una centración excesiva en las acciones y representaciones propias del sujeto</p>
<p><u>Estadio del Pensamiento Simbólico y Preconceptual</u>: surgimiento de la función simbólica en sus diferentes manifestaciones.- el pensamiento se basa en preconceptos o participaciones y en el razonamiento preconceptual o transducción.-</p> <p>Va desde los dos hasta los cuatro años de edad</p>	<p>Aparición fundamental de una función que permite al niño poder representar algo por medio de un significante diferenciado "Función Simbólica" y que sólo sirve para esa representación.</p> <p><u>Imitación Diferida</u>: Se inicia en ausencia del MODELO (el niño que imita como hace un personaje de televisión)</p> <p><u>Juego simbólico</u>: en el caso del juego simbólico, o juego de ficción, la representación es neta y el significante diferenciado es, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.</p> <p><u>El Dibujo</u>: la imagen grafica es un intermediario entre el juego y la imagen mental; no aparece antes de los dos o dos años y medio.</p> <p><u>Imagen Mental</u>: Aparece como una imitación interiorizada.</p> <p><u>El Lenguaje</u>: naciente permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales. Cuando el niño dice "guau", sin ver al perro, existe una representación verbal además de imitación.</p>
<p><u>Estadio Intuitivo</u>: las representaciones se basan en configuraciones estáticas (próximas a la percepción)- los juicios se controlan a través de regulaciones intuitivas</p> <p>Va desde los cuatro hasta los siete años de edad</p>	<p>El niño pasa de la inteligencia práctica, basada en el ejercicio (coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a la inteligencia representativa, basada en esquemas de acción internos y simbólicos a través de los signos, símbolos, imágenes, conceptos, etc..</p> <p>Es a esta edad cuando comienzan varias de las experiencias piagetianas como: conservación, clasificación, seriación, horizontalidad, etc.; y el estudio de las diferentes categorías del conocimiento: lógica, causalidad, espacio, tiempo, número, etc.</p>

“Las niñas y los niños son personas con sentimientos, pensamientos y deseos, tal como los adultos. Llegaremos a reconocer esto si aprendemos a preguntarnos a nosotros mismos: “Si yo fuera mi niño, ¿cómo me sentiría en esta situación” o “Si yo estuviera en la situación de mi niña, ¿qué desearía?”.

De esta y otras formas podríamos comenzar a entender mejor a niños y niñas, y si esto es alcanzado, una comunicación de buena calidad se dará en forma espontánea como resultado de la relación humana sensible que exista entre personas adultas y niñas y niños. Lo que esperamos establecer es una relación comprensiva y amorosa en el cuidado de niñas y niños por parte de las personas adultas, para que ellos y ellas puedan desarrollarse como personas humanas y sensibles, quienes a su vez contribuirán al proceso de humanización de nuestra sociedad. Karsten Hunde”.



4 EL JUEGO, UN CONCEPTO DIVERTIDO EN EL CAMINO EVOLUTIVO DEL NIÑO

Otro concepto que soporta las bases del programa de atención temprana en el Centro

ALUNA y que hace parte de los aportes del autor es el juego y su versatilidad e importancia en el desarrollo del ser humano. Por tal razón en el Centro ALUNA, y en especial, en Atención temprana, el juego es más que una herramienta pedagógica: es la actividad líder en el proceso de intervención con el niño o niña. El juego facilita la interacción del niño con la docente, refuerza los vínculos afectivos y reafirma las figuras de apego.

4.1 ¿Cómo se aprende jugando?

El juego y el juguete constituyen un modo peculiar de interacción con el medio para los niños y para las niñas de estas edades y, por tanto, un medio central de aprendizaje. Además el juego es el sistema de comunicación innato que tienen los niños para entrar en contacto con el entorno. En este entorno nos encontramos los adultos (padres, docentes, terapeutas y familia) quienes a veces pasamos por alto estos momentos y pretendemos que con un cesto lleno de juguetes el niño conozca el mundo y aprenda a interactuar con los demás. En un espacio de reflexión cabrían las siguientes preguntas: ¿Cómo se está comunicando ahora con su niño o niña?, ¿sabe a qué juega? ¿Cuál es el personaje de esta semana? Puede entonces que sin saber nos preocupen comportamientos que no son más que imitaciones de acciones que para él o ella son un juego de mímicas.

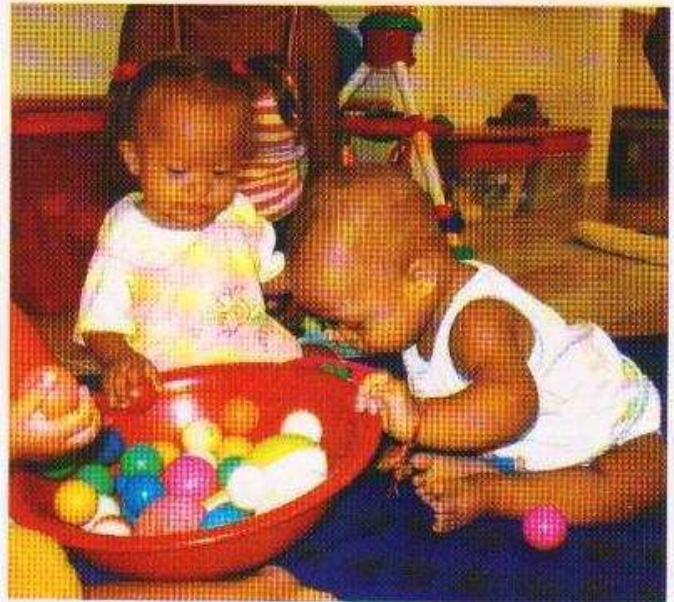
Todas las experiencias que vive el niño son fundamentales para el desarrollo de sus estructuras mentales y, más aún, para su desarrollo integral (afectivo e intelectual). Es común ver cómo un niño hace de cualquier actividad un juego, un momento de diversión que conlleva implícitamente el aprendizaje de comportamientos, conceptos y demás aspectos propios a su vida cotidiana. Es incluso normal que una actividad rutinaria para el adulto como vestirse, comer, dormir, bañarse, tenga para el niño un atractivo

que proporciona no solo satisfacción sino diversión. Toda actividad común y corriente para nosotros, para el niño pueda ser un experimento, una oportunidad de probar, de fantasear, de cambiar. Esta tendencia natural convierte el juego en un elemento importante en su desarrollo.

El programa de Atención temprana introduce el juego en cada una de las sesiones de trabajo con los niños, niñas y con los padres de familia. Utiliza la habilidad innata del niño o niña para divertirse con el fin de propiciar experiencias de aprendizaje significativo. De esta manera el niño o niña aprende, se desarrolla y supera algunas de las dificultades presentadas debido a su condición de discapacidad de una manera amena y divertida, sin sentir aversión por el proceso de habilitación.

4.2 ¿En qué forma juega el niño?

El juego ha sido mencionado y estudiado por varios autores como *Kart Groos* quien formula una clasificación basada en el contenido de los "juegos de experimentación" y "juegos de funciones especiales". *Jean Piaget*, el autor que nos atañe en este artículo, hace una clasificación del juego basado fundamentalmente en los principios del desarrollo de las estructuras mentales y describe tres categorías esencialmente: el ejercicio, el



símbolo y la regla. En su camino evolutivo el niño inicia con la imitación de acciones y éste es el primer paso para empezar a jugar. En el estadio II del periodo sensoriomotor el niño realiza actividades con el propósito de dominarlas y esto le genera una sensación de bienestar que lleva a la repetición y el disfrute mientras experimenta y aprende.

Si bien el artículo trata de dar a conocer aspectos teóricos en que se basa el programa de Atención temprana en Centro ALUNA, en especial las etapas del desarrollo evolutivo del niño desde los cero meses hasta los siete años, me permito presentar una tabla con un resumen sobre la clasificación del juego como una introducción a otro tema de igual importancia en el conocimiento y comprensión del desarrollo del ser humano.

Juego Sensoriomotor y juegos del ejercicio del pensamiento

- Ejercicio simple
- Combinaciones sin objeto
- Combinaciones con una finalidad

Juego Simbólico

- Generalización de esquemas simbólicos adquiridos
- Prolongación de las actividades
- Representación (imitación difanda)
- Combinaciones simples
- Combinaciones compensadoras
- Combinaciones liquidadoras
- Simbolismo colectivo

El último momento del juego simbólico – simbolismo colectivo- marca una diferencia en la capacidad de interacción del niño con sus pares y su entorno, es decir, adquiere una mayor socialización, y los avances en sus estructuras mentales le permiten al niño tener más coherencia en sus acciones e ideas y poder aceptar las convenciones de los grupos sociales a los cuales pertenece. Esto coincide con el paso del niño de la etapa preescolar a la escolar, es decir, alrededor de los siete años de edad.

Es importante resaltar, para finalizar, que la teoría de Piaget es constructivista, netamente epistemológica y de orden científico y no así de un carácter filosófico, pero que alcanzó a tener repercusiones en el ámbito psicopedagógico luego de que sus estudios fueran aplicados en las prácticas de estas disciplinas.

Si bien algunos autores aún discuten los pos-

tulados de la teoría de Piaget no significan una negación o rechazo a su planteamiento, por el contrario nutren y complementan con aspectos que tal vez en su momento no fueron estudiados. La dimensión social y generacional que está implícita en el desarrollo ontológico está impactado por el desarrollo histórico de su contexto, resultando que las teorías anteriores hoy parezcan insuficientes.

“Para Piaget, el papel del educador no es acelerar el desarrollo, sino el garantizar que en cada etapa exista la integración de los procesos propios de ella y se complete el mismo.”

Vanessa Castillo Villar
Psicóloga

Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA:

Libro 1: Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. 1996. Ediciones Drake Medellín Colombia

Jean Piaget. El Nacimiento de la Inteligencia en el niño (Traducción castellana de Pablo

Bordonaba). 1985. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo Barcelona.

www.orientared: Piaget. Aportaciones del padre de la psicología genética

10 años



Un buen motivo para celebrar

¡ Bienvenidos !



Durante la semana del 5 al 8 de octubre de 2009 se celebró el décimo aniversario de funcionamiento en el Centro ALUNA, con gran gozo para todos sus miembros niños, familias, especialistas, directivos, amigos y amigas de la institución.

Actos académicos y culturales enmarcaron la renovación de votos de amistad, esperanza y compromiso. Jornada pedagógica para el Equipo Aluna, conferencia para invitados especiales relacionados con la atención a personas con discapacidad, obra de teatro, velada para empleados, noche de familias y homenajes a personas y entidades que aportan al éxito del Centro ALUNA.

Representantes del Grupo Colombo-Suizo de Pedagogía Especial vinieron de Suiza especialmente para esta conmemoración: el Profesor

Hermann Siegenthaler, la Directora científica de ALUNA, Úrsula Schlaeppli, y los pedagogos Alexánder Mestre y Florian Ingold.

La Gobernación de Bolívar, el Concejo Distrital de Cartagena y la Junta de Padres de Familia de ALUNA condecoraron al Centro ALUNA por su servicio de alta calidad y haber llegado a sus diez años ininterrumpidos atendiendo a las personas con discapacidad y sus familias, y fomentando la Pedagogía Especial en Colombia.

La Fundación ALUNA condecoró con la "Orden al Mérito Hermann Siegenthaler" a la Empresa Huntsman Colombia y al Concurso Nacional de Belleza. Esta Orden fue institucionalizada por la Junta Directiva de la Fundación ALUNA para resaltar a las personas y entidades que contribuyen a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

¡Felicitaciones y larga vida al Centro ALUNA!



Se puede afirmar que la actitud básica de la educadora es la predisposición para encontrar y desarrollar las posibilidades del niño.

Hermann Siegenthaler.

