



I S F Y C D

Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente
DIPREGEP N° 6241



Postítulo

de Actualización Académica
en Atención Temprana
del Desarrollo Infantil



Materia: ATENCIÓN TEMPRANA
Profesoras
Susana Galán
María Cristina Grillo

Federación de Educadores Bonaerenses

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

POSTÍTULO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA

Atención Temprana del desarrollo Infantil

(RES. 1248/12)

CÁTEDRA: ATENCIÓN TEMPRANA

**PROFESORAS: SUSANA GALÁN
MARÍA CRISTINA GRILLO**

MÓDULO DE TRABAJO

UNIDAD I Y II

**UNIDADES Y TRABAJOS TEÓRICO – PRÁCTICOS
PRESENCIALES Y A DISTANCIA**

**DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA
DE LA VIVENCIA A LA TEORÍA
LA TEORÍA A LA ACCIÓN**



ÍNDICE

COMO UTILIZAR EL MÓDULO DE TRABAJO	5
EL MÓDULO.....	6
PROYECTO DE CÁTEDRA.....	8
UNIDAD 1 INTERVENCIONES TEMPRANAS.....	19
ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL.....	22
DESARROLLO HUMANO.....	23
DESARROLLO INFANTIL.....	24
TRASTORNOS DEL DESARROLLO.....	25
ACTIVIDAD DOMICILIARIA.....	28
LOS ORGANIZADORES DEL DESARROLLO.....	29
ACTIVIDADES DOMICILIARIAS.....	30
UNIDAD II DESARROLLO HUMANO Y FAMILIA.....	31
ACTIVIDADES DOMICILIARIAS.....	33
SERVICIOS EDUCATIVOS DE ATDI.....	34
QUIÉNES FORMAN PARTE DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO DE UN Ce.A.T?.....	38
ACTIVIDAD DOMICILIARIA.....	43
Ce.A.T: PROYECTO INSTITUCIONAL/PROYECTOS ESPECÍFICOS	44
EVALUACIÓN CUALITATIVA INSTITUCIONAL	45
PROYECTO INSTITUCIONAL Ce.A.T N° AÑO	46
PROYECTO ESPECÍFICO (Estructura que se trabajará para el Proyecto Final)	47
ACTIVIDAD DOMICILIARIA	47
EL ESPACIO Y LOS ESPACIOS ESCOLARES TAMBIÉN EDUCAN.....	48
ACTIVIDAD DOMICILIARIA.....	56
EXPERIENCIAS POLISENSORIALES.....	56

SOSTENES Y ANDAMIAJES.....	60
FUNCIÓN DE SOSTÉN	62
FUNCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO.....	63
FUNCIÓN DE PROVOCACIÓN.....	64
ANDAMIAJES: FORMAS DE ENSEÑAR.....	65.
BIBLIOGRAFÍA	69
ACTIVIDAD DOMICILIARIA.....	70
EL CONCEPTO DE RESILIENCIA.....	71
INDICADORES DE UN NIÑO CON BAJA RESILIENCIA.....	73
CÓMO PODEMOS DESARROLLAR LA RESILIENCIA EN 10 PASOS..	..75
BIBLIOGRAFÍA	75
ACTIVIDAD DOMICILIARIA.....	76



COMO UTILIZAR EL MÓDULO DE TRABAJO

Estimado alumno:

Esta aclaración le va a servir para informarse y ordenarlo en el manejo del presente módulo.

El material está realizado teniendo como base las orientaciones metodológicas para el POSTÍTULO DE ACTUALIZACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA. Se hace necesario debido a la Modalidad a distancia del presente Postítulo, de transformarlo en un Módulo de Aprendizaje que conste con la autonomía propia que requiere el material de esa modalidad.

Consta de:

- a) Un esquema conceptual de todo el Módulo y organización de la estructura específica, que le permitirán visualizar su ubicación dentro del esquema de aprendizaje didácticamente conformado.
- b) Actividades y evaluaciones domiciliarias que le serán muy útiles para el conocimiento de sus propios estados de avance, que deberán ser enviadas al profesor por el medio acordado.
- c) Los íconos señalarán su conducta ante las distintas actividades a realizar y como usted observará son comunes en todo el módulo; esto le permite a usted y sus compañeros, seguir un orden lógico en el desarrollo de su pensamiento.
- d) Usted observará que las situaciones problemáticas y los interrogantes marcan la interacción necesaria en este tipo de material siguiendo un orden lógico para la mejor comprensión del mismo.
- e) Evaluación: El alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con un servicio de consultas por correo electrónico con los Profesores de la Cátedra, estableciéndose de esta forma una comunicación bidireccional permanente. Las actividades domiciliarias serán un elemento importante para la interacción constante entre profesores –alumno/s.
- f) Evaluación integral deberá ser entregada en tiempo y forma y por la vía estipulada por el profesor (correo electrónico, etc.) ya que su aprobación servirá de requisito para presentarse al examen final, obligatorio y grupal.

EL MÓDULO

Se presenta en cuatro Unidades teórico-prácticas y ofrece una propuesta pedagógica que le proporcionará un acercamiento a la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) desde una mirada socio-educativa y de valoración del Desarrollo en Contexto, que permitirá brindar al niño con problemas en el desarrollo o con NEDD y su familia, una educación acorde a su singularidad, promoviendo la inclusión familiar, educativa y social.

ITINERARIO DIDÁCTICO:

El módulo está estructurado de la siguiente manera:

- **Proyecto de cátedra**
- **Objetivos**
- **Contenidos**
- **Unidades temáticas**
- **Trabajos Prácticos**
- **Anexo: Información complementaria. Bibliografía.**

Se contemplan dos tipos de saberes, complementarios y mutuamente implicados: un saber disciplinar y un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje actualizada según los lineamientos de la política educativa de la Pcia de Buenos Aires para los bebés y niños/as de 0 a 3 años en situaciones de riesgo bio-psico-social y el acompañamiento familiar.

Teniendo en cuenta los saberes mencionados en el párrafo anterior, la modalidad de trabajo que se implementará puede esquematizarse mediante las siguientes fases:

- De presentación de los saberes académicos.(Unidades)
- Realización y presentación de Trabajos prácticos.
- De evaluación continua.

Esta estructura debe ser entendida como flexible y no restrictiva de modo que permita su adaptación a los contenidos y a las particularidades de cada docente-alumno a partir del intercambio con el contenido de los módulos y con los profesores.

El desarrollo de los trabajos prácticos comprende:

- La lectura y análisis reflexivo de cada tema. Se sugiere la técnica del resaltado de los párrafos e ideas más significativas y la construcción de mapas conceptuales que sintetizen los contenidos teóricos.



- El desarrollo de los temas con terminología específica y **vocabulario propio**. No utilizar **“el corto y pego”** .
- La resolución de situaciones problemáticas referidas al abordaje de bebés o niños con perfil para ATDI, con una mirada integral e interdisciplinar.
- Los mismos serán resueltos en forma individual o grupal a distancia o en las clases presenciales. Algunos solo para reflexión o guía de estudio
- Los espacios para desarrollar los temas en los Trabajos Prácticos son solo para tener en cuenta la respuesta, ya que al responderlos con la computadora ,estos espacios **virtuales** pueden agrandarse o achicarse de acuerdo a la extensión de la contestación

Bibliografía obligatoria y ampliatoria para cada tema. En algunos casos la bibliografía está dentro de la Unidad y en otros casos en el Anexo

Cabe aclarar que este módulo no reemplaza los textos indicados en el programa, solo “abre puertas” para el que quiere seguir investigando sobre cada tema. Siempre el estudio de un campo disciplinario supone contactarse con los textos especializados, por el valor de la información que presentan.

Actividades vivenciales serán resueltas y debatidas en los encuentros presenciales en forma individual y/o grupal, con el solo objetivo de acompañar el proceso de trabajo.

Comunicación entre el profesor y el o los docentes-alumnos:

Mail de los profesores:

Redes sociales: formación de un grupo virtual de intercambio

Clases presenciales

Nos manejaremos con los presentes íconos para su utilización al leer el material



Lectura para
sentir, pensar
reflexionar



Trabajo
práctico



Recordar



Síntesis



Bibliografía
ampliatoria

Desde el momento que comiences a desarrollar este Módulo, estaremos acompañándote y andamiando tu búsqueda de las mejores formas de enseñar y aprender.

Es nuestro deseo que esta propuesta te permita seguir creciendo profesionalmente.

Susana Galán María Cristina Grillo

PROYECTO DE CÁTEDRA

**INSTITUCIÓN: INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
Y CAPACITACIÓN DOCENTE. FED**

POSTÍTULO: ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL

CÁTEDRA: ATENCIÓN TEMPRANA

CICLO LECTIVO: Año 2019-2020

**CARGA HORARIA Dieciséis (16) hs .reloj por encuentro
Sesenta y cuatro (64) hs. reloj anuales**

PROFESORAS: Susana Galán- María Cristina Grillo



FUNCIONES DE LA CÁTEDRA

Fortalecer las actividades de actualización académica y de investigación en el área específica de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en el marco de una formación integral e interdisciplinar con el resto de las dimensiones que componen el Postítulo: Psicomotricidad, Metodología de la Investigación y particularmente, con Observación y Práctica, dándole el sustento teórico al abordaje de prevención, promoción, detección e intervención en bebés o niños con problemas en el desarrollo o con necesidades educativas derivadas de discapacidad (NEDD) y su familia , en la temprana edad.

FUNDAMENTACIÓN

La Atención Temprana del desarrollo infantil, enmarcada en el Modelo Ecológico del desarrollo es una práctica profesional que comprende un conjunto de estrategias y abordajes socio-educativos de apoyo y sostén familiar, orientados a la atención oportuna de bebés y niños con problemas en el desarrollo, déficit o situaciones de riesgo en la temprana edad (0 a 3) con el fin de brindar condiciones saludables de crianza y promover el desarrollo de las competencias personales de cada sujeto.

En la provincia de Buenos Aires, los servicios de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (nacidos como “Estimulación y Aprendizajes Tempranos”) se crearon en 1986, en el marco de un acuerdo conjunto entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Salud (Convenio 247/86) con el objeto de compartir acciones mancomunadas en la detección, derivación precoz y atención integral de los niños con discapacidad.

Transcurridos más de 30 años, aparece la responsabilidad del Estado, explicitada en las leyes Nacional N°26206 y Provincial 13688, referida a garantizar la inserción social de las personas con discapacidades temporales o permanentes, identificando tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o trastornos en el desarrollo, con el objeto de un abordaje interdisciplinario para lograr su inclusión en el Nivel inicial desde el momento mismo del nacimiento.

En este marco, la Modalidad Especial piensa al sujeto pedagógico , desde el modelo social de discapacidad, considerándolo como sujeto de derecho, activo, inscripto en una cultura determinada portadora de diferentes sentidos y significados, orientando a diseñar trayectorias educativas flexibles que contemplen una propuesta pedagógica centrada en la familia con fines de inclusión socioeducativa temprana.

Esta particularidad de los Servicios de Atención Temprana en relación a la diversidad de escenarios educativos, sanitarios y comunitarios en los que se construyen las prácticas requiere del análisis permanente y de la evaluación de las estrategias utilizadas para maximizar la participación del niño y la familia en sus contextos inmediatos de vida, en las actividades propias de su comunidad.

Desde este abordaje educativo, la cátedra apunta a la formación de profesionales creativos e innovadores, con habilidades y valores para integrar equipos transdisciplinarios e interdisciplinarios, abiertos al debate y a la construcción de saberes colectivos en beneficio del niño y su contexto familiar, escolar y comunitario, propiciando la inclusión al sistema educativo, desde la temprana edad.

OBJETIVOS GENERALES

- Capacitar a los profesionales en la especificidad del rol de Maestro de ATDI, para el abordaje de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil del niño de 0 a 3 años en riesgo y su familia.
- Propiciar la formación de los mismos con una mirada inclusiva de la diversidad desde la promoción y protección de los derechos de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los marcos legales que encuadran la atención de la primera infancia.
- Conocer las distintas líneas de abordaje en la temprana edad ante situaciones de trastornos en el desarrollo o discapacidades establecidas.
- Comprender el abordaje socio-educativo de la atención temprana del desarrollo infantil desde una mirada integral del niño y su familia.
- Conocer los objetivos, organización y dinámica de abordaje de los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil y Servicios Agregados de ATDI.(Ce.A.T y SA ATDI).
- Incorporar herramientas para la observación de bebés y niños hasta 3 años, valorando la actividad autónoma y las interacciones con sus figuras de crianza
- Construir a partir de las observaciones un análisis sobre los facilitadores y los obstaculizadores que brindan los adultos referentes del contexto de crianza.
- Hipotetizar posibles trayectorias educativas para bebés y niños con trastornos en el desarrollo o con necesidades educativas derivadas de discapacidad, en el Nivel Inicial: Maternal, Pre-jardín y Jardín.
- Elaborar propuestas de Intervenciones desde el rol en ámbitos de educación, salud, desarrollo social, comunitarios, de minoridad, etc.

PROPÓSITOS DE LOS DOCENTES

La cátedra se propone

- Introducir a las alumnas en el campo de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil desde la psicopedagogía de la temprana edad como futuro ámbito de inserción laboral.



- Promover el abordaje interdisciplinario Salud-Educación en el acompañamiento del niño en situación de riesgo y su familia con una mirada integral del desarrollo.
- Propender a la actualización generando acciones de investigación, comunicación y elaboración de proyectos de ATDI en todas las caracterizaciones y en los diferentes espacios que albergan a la primera infancia.
- Formar profesionales capaces de dar respuesta a la demanda de atención de niños de 0 a 3 años y sus familias, en las distintas realidades de los distritos de la Provincia de Buenos Aires.
- Brindar herramientas para la detección temprana de factores de riesgo y trastornos en el desarrollo en bebés-niños de 0 a 3 años.
- Concientizar en la importancia del trabajo preventivo, la detección precoz y la promoción de pautas saludables de crianza.
- Garantizar la inclusión educativa desde la temprana edad.
- Brindar estrategias para la atención del niño, según la especificidad de la necesidad educativa.

CONTENIDOS

UNIDAD I

- Evolución y justificación de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil.
- Modelos de intervención: Paradigmas Médico, Psicométrico, Pedagógico y Socio-Educativo.
- Desarrollo. Crecimiento. Maduración. Hitos del desarrollo. Atraso en pautas madurativas. Retardo del desarrollo. Retardo Global del Desarrollo. Desvío del Desarrollo. -Desarrollo del niño y su entorno.
- Desarrollo emocional, cognitivo, comunicacional, psicomotor .Factores ambientales.
- Modelo ecológico. Indicadores de riesgo biológico, psicológicos y socio-ambientales.
- Detección Temprana de indicadores de riesgo en el desarrollo.
- Organizadores del Desarrollo.
- La observación de bebés y niños/as de 0 a 3 años:-¿Qué observar?
¿Cómo observar? ¿A quién observar? , ¿Dónde Observar? ¿Para qué observar?
Observación no participativa.

- Registros cualitativos. Análisis y Valoración del Desarrollo del niño y del entorno familiar. -La Escala del Desarrollo de Judith Falk

UNIDAD II

- Marco Legal de la ATDI dentro de la política educativa Nacional y de la Provincia de Buenos Aires (Nivel Inicial Maternal-Modalidad Especial).
- Ce. A. T (Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil) SA .ATDI (Servicios Agregados de ATDI)
- Objetivos. Dinámica Organizacional: *Diagnóstico situacional. Análisis FODA Proyecto Institucional. Proyectos Específicos. Aspectos pedagógicos -didácticos; técnicos-- administrativos y socio-comunitarios.*
- Integrantes del Equipo Transdisciplinario. Roles y Funciones (Director - Maestras de ATDI-Asistente Educacional (psicopedagogo)-Asistente Social-Terapista Ocupacional-Fonoaudióloga.
Rol del docente de ATDI.
- Trabajo en Redes. Interdisciplina Salud-Educación. Corresponsabilidades.
- Evaluación. Perfil de ingreso y de Egreso del Ce.A.T. Continuidad de aprendizajes en el Nivel Inicial.
- Sostenes y andamiaje y resiliencia. Diada madre-hijo.. Función paterna.
- Resiliencia, su importancia

UNIDAD III

- Metodología de abordaje socioeducativo: Informe Pedagógico Integral. Plan Pedagógico Individual.
- El encuentro de ATDI.
- Familia y Discapacidad. -Intervención centrada en la familia. Empoderamiento familiar. Abordaje individual y grupal familiar.
- Diversidad de escenarios educativos, sanitarios y comunitarios en los que se construyen las prácticas de ATDI.
- Análisis de trayectorias educativas en ATDI.



- La tecnología al servicio de las diferentes discapacidades
- Lactancia, su importancia

UNIDAD IV

- Déficit y Discapacidad. Modelo Social de la Discapacidad.
- Prácticas inclusivas desde el nivel inicial. Inclusión. Barreras y apoyos. Estrategias de intervención en la comunidad educativa.
- Proyectos de inclusión en Instituciones del Nivel Maternal para niños con NEDD. Articulaciones con la 1ª Sección del Nivel Inicial. Acompañamiento a la docente de sala de Maternal de un niño con NEDD.
- Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños.(Escala ITERS).
- Inteligencia emocional - Inteligencias. Múltiples
- El bebé prematuro.
- Detección temprana del niño con Trastorno del espectro autista.

Los Contenidos se irán desarrollando ensamblados con la realidad educativa que se irá vivenciando teniendo en cuenta las necesidades de la Cátedra.

ENCUADRE METODOLÓGICO: *PROPUESTA DIDÁCTICA, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. DINÁMICAS A UTILIZAR EN EL LAS CLASES PRESENCIALES Y A DISTANCIA*

Las clases serán de encuadre teórico-práctico, con exposiciones dialogadas.

Trabajo vivencial: Aula-taller

En el trabajo teórico-práctico: Pequeños Grupos Operativos, de Cuchicheo, Phillips 66 y Torbellino de Ideas, entre otros. Producciones áulicas individuales y grupales propiciando la actitud reflexiva de los alumnos.

Coordinación de trabajos grupales con discusiones dirigidas y puesta en común. Interrogatorios.

Presentaciones en Power point.

Análisis de videos, observaciones de bebés, legajos de trayectorias educativas, proyectos específicos de ATDI.

En el trabajo a distancia:

- Lectura, análisis y reflexión de textos, artículos, documentos y material específico.
- Registros de observaciones de bebés y niños de 0 a 3 años.
- Investigación bibliográfica y elaboración de trabajos.
- Se propondrán trabajos prácticos con consulta, orientación y resolución de situaciones problemáticas vía mail Consultas por e- mail:
grillomc6@hotmail.com diresugalan@yahoo.com.ar y / o en formato papel.

RECURSOS

- Módulo de trabajo y Artículos de divulgación científica.-
- Observación de bebés y niños hasta 3 años
- Proyección y análisis de videos y Power point.
- Visitas a Instituciones (en el marco de Espacio de la Observación y Práctica).
- Apoyos bibliográficos.-
- Elaboración de Trabajos Prácticos e informes domiciliarios (inter-encuentros).-
- Trabajo de integración con otras materias del Postítulo.-

PRESUPUESTO DE TIEMPO

- La carga horaria de la materia es de sesenta y cuatro (64) anuales, distribuidas en cinco (4) encuentros (16 hs. reloj cada uno); uno en el año 2019 y tres en 2020.-
- En los tiempos intermedios entre encuentros, se elaborarán los trabajos solicitados por cada área, con respeto absoluto a las fechas establecidas.
- El trabajo final integrador se presentará en el 4to encuentro para su corrección y será defendido en la mesa final.

ARTICULACIÓN CON EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA

Esta materia, Atención Temprana, será la vertebradora, como marco teórico, de la Observación y Práctica.-

De ahí que podrá flexibilizarse el orden previsto en los contenidos, según las necesidades y demandas de las visitas a los diferentes servicios, para lograr una articulación coherente e instrumental con las propuestas educativas que se aborden.

EVALUACIÓN

- **Diagnóstica:** De saberes previos, a través de preguntas grupales en forma escrita y puesta en común oral.



- **En Proceso:**

En las clases presenciales participación activa individual y grupal.

Iniciativa, creatividad y cooperación en las tareas grupales.

Trabajos prácticos: Elaboración individual y/o grupal en los períodos inter-encuentros, y encuentros, con estrategias de auto y co-evaluación.

- **Se tendrá en cuenta:**

- Entrega a término y acorde a lo solicitado.
- Presencia en su desarrollo de aportes personales.
- Calidad y coherencia en su elaboración.
- Uso de terminología específica.
- Creatividad.
- Buena asistencia y puntualidad

Final: Trabajo integrador de todas las áreas abordadas durante la cursada, con previa presentación por escrito y defensa oral en la mesa final.

Criterios de acreditación de la cátedra:

- Conocimiento de la bibliografía.
- Capacidad de precisión conceptual en relación a los contenidos abordados.
- Utilización pertinente de vocabulario técnico, (en forma oral y escrita).
- Adopción de una actitud ética y responsable durante las observaciones y en la puesta en común de las producciones.
- Participación activa, colaborativa en los trabajos grupales y en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauer, María y cols. Resiliencia y vida cotidiana. Montevideo. Psicolibros. 2007.-
- Briatore, Liliana ¡Tu bebé ha llegado! Como empiezas a cuidarlo. Editores Asociados 2019.
- Calmels, Daniel. El cuerpo cuenta (la presencia del cuerpo en las versificaciones narrativas y lecturas de crianza). Bs. Aires. Coop.El Farol. 2004.-
- Consejo Federal de Educación. Condiciones para la Inclusión Escolar al interior del Sistema Educativo. Resolución 311. Año 2016
- Chokler, Myrtha. Los organizadores del desarrollo psicomotor. Bs. Aires. Edic. Cinco. 1988.
- Díaz, Alejandra / Ben, Liliana. Atención, Memoria, Resiliencia. Bs. Aires. Lugar Edit. 2007.-
- Diseño Curricular Nivel Inicial 1° Ciclo, Pcia de Bs.As. 2016
- Duro Elena: Armus Marcela, Duhalde Constanza, Oliver Mónica, Woscoboinik, Nora “Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia” . Unicef. Fundación Kaleydos, Argentina, Año 2012

- Duro, Elena Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses UNICEF-UNSAM año 2011.
- Falk, Judith, Mirar al niño .La Escala del desarrollo (Instituto Pikler-Loczy) Editorial Ariana 2002
- Guía para padres de Prematuros. División de Neonatología Hospital Materno Infantil Hospital Sardá 2009
- Harms, Thelma- Cryer, Debby -Clifford, Richard: Escala de Calificación del ambiente para bebés y niños pequeños. Teachers College Press. 2004.
- Jerusalinsky-Coriat. Función Materna y Estimulación Temprana. México. Trillas. 2007.
- Ley 26206: Ley Nacional de Educación de Argentina (2006)
- Ley 13688: Ley Provincial de Educación Buenos Aires (2007)
- Ministerio de Educación de Nación: Educación Especial: una modalidad del sistema educativo. Orientaciones 1. Año 2009.
- Ministerio de Salud de Nación, Desarrollo Infantil 1er año de vida .Marco teórico Desarrollo Humano Interacciones, el valor de lo cotidiano en la organización subjetiva. Desarrollo de la inteligencia, manipulación y atención. Desarrollo motor y postural autónomo. Interacciones. Comunicación. Factores del entorno.
- Ministerio de Salud de Nación. Dirección de Maternidad e Infancia: Organización del Seguimiento del recién nacido de riesgo. 2016
- Ministerio de Salud y ambiente Guía para la familia: Cuidando al bebé 2005
- Núñez, Blanca: La familia con un hijo con discapacidad, sus conflictos vinculares. http://www.sap.org.ar/staticfiles/actividades/congresos/congre2006/cornarpe34/material/dis_nunez1.pdf.
- Pereira, Marcela: Intervenciones en primera infancia: Prevención y asistencia en salud y educación Capítulo 2 (La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento).
- Pikler, Emmi. Moverse en libertad. Madrid. Narcea. 1985.-
- Raineri Flavia, Confalone Gregorian Mónica, Barbieri. María Eugenia María Zamorano Silvia, Gorodisch Ricardo, Ortiz, Zulma: Determinantes Sociales y Ambientales para el desarrollo de niños y niñas desde el embarazo hasta los 5 años. Unicef Argentina, 2015
- Red Pikler Argentina. 10 años por la infancia... Entre todos y todas. 2016
- Riviere, Angel y Juan Martos (comp) El niño pequeño con autismo. Cap 1. Editorial APNA
- Trenchi, Natali, ¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad. Unicef. Uruguay, 2011 UNICEF
- Sigilli, Marisa. Vismara, Graciela “La participación de las familias en las instituciones del Nivel Inicial: fundamentos y propuestas”. DGCy E. Año 2009



**Documentos de la Dirección de Educación Especial (Dirección General
Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires) [www.portal abc](http://www.portal.abc.gov.ar)**

- Circular Técnica Parcial N°6. Objetivos y orígenes de los Ce.A.T. Año 2007.
- Circular Técnica General N° 5-12 “Hacia la concepción del modelo social de a Discapacidad en la escuela de hoy” (2012).
- Circular Técnica General N°4 : Valoración del desarrollo del niño y su entorno(2012).
- Circular Técnica N°1 Brindar orientaciones para la reflexión sobre las prácticas de inclusión educativa como de los supuestos históricos y sentidos actuales del término “integración”.(2016)
- Documento de Trabajo de la Comisión Central de ATDI. Servicios educativos de ATDI. Año 2006.
- Documento de apoyo N°2: “La Observación y supervisión” Orientaciones para ATDI (año 2010).
- Documento de Apoyo N°4 Atención Temprana del Desarrollo Infantil en la Construcción de abordajes socio -educativos de sostén y apoyatura comunitaria. (Año 2011).
- Documento de apoyo N°2 Familia y Educación Especial. (año 2011)
- Documento de Apoyo N°1 “Los espacios Institucionales en el fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas en ATDI.”(año 2016).
- Documento de apoyo N° 3: Síntesis del desarrollo conceptual realizado en las Capacitaciones interregionales llevadas a cabo por el Equipo de ATDI durante el año 2016
- Documento de apoyo 3: La Propuesta Pedagógica en Atención Temprana: Diseño de apoyos pedagógicos didácticos 2018 .
- Resolución 1269. Año. Marco General de la Educación Especial de la Pcia de Bs.As. Argentina. 2011
- Resolución 1664 Educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos en los distintos niveles .Pcia de Bs.As. (año 2017)

BIBLIOGRAFÍA AMPLITORIA

- Guía de orientación. Favoreciendo la actividad autónoma y el desarrollo libre(0 a 3) Ministerio de Educación de Perú .2012
- García L., Joaquín. Estimulación Temprana. Lima (Perú). Mirbet. 2007.-
- - Kremenckzy, José. El desarrollo del cachorro humano. Bs. Aires. Noveduc. 2011.
- Ministerio de Educación de Nación: Una Escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de Educación Inclusiva Año 2011
- Pereira, Marcela: Intervenciones en primera infancia: Prevención y asistencia en salud y educación Capitulo 3(La tarea de las educadoras no docentes en las Instituciones Comunitarias) Noveduc, colección Conjunciones 2005.
- Riviere, Angel: IDEA Inventario del Espectro Autista. Serie Autismo 2002.
- Documento de apoyo N°7 “Orientaciones para la elaboración de planes pedagógicos para alumnos con discapacidad en proyectos de integración. (2014-2015)

Documento de apoyo N°10: Socializar enfoques teórico-prácticos en relación a las NED de la Discapacidad Múltiple y Sordoceguera. 2016

- Documento de apoyo N° 9 Socializar enfoques y orientaciones curriculares en relación a la Discapacidad Visual (2016).
- Documento de apoyo N° 7 Socializar los aspectos desarrollados en los espacios de fortalecimiento pedagógico con relación a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad motora (2016)
- Documento de apoyo 4 : Dar a conocer el Documento “La educación de los alumnos Sordos e hipoacúsicos. Una perspectiva plurilingüe y variedad de dispositivos educativos (2016)
- Documento de apoyo1 Historizar brevemente el recorrido de las Escuelas y Servicios agregados de la caracterización de Trastornos Emocionales Severos (2017)

Susana Galán - María Cristina Grillo
Profesoras

POSTÍTULO 2019.-2020



UNIDAD 1

INTERVENCIONES TEMPRANAS:

¿ESTIMULACIÓN TEMPRANA - ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL?

A menudo surgen puntos de vistas opuestos acerca del abordaje del niño en riesgo, en la temprana edad.

Por un lado la **Estimulación Temprana** desde un paradigma médico-clínico, de rehabilitación y por otro la **Atención Temprana del Desarrollo Infantil** con un abordaje socio-educativo, del niño y su familia desde un modelo ecológico del desarrollo.

La primera desde la técnica específica de intervención según la situación de déficit del niño. La segunda desde una mirada de acompañamiento integral del desarrollo del niño y su familia, respetando y valorando su diversidad como sujeto singular en constitución.

Ambos abordajes pueden complementarse en un trabajo interdisciplinar y en red que sostenga a ese niño y su familia.

Los orígenes....

Es recién en el siglo pasado que surge en algunos lugares del mundo, entre ellos Argentina, una mirada específica hacia los primeros años de vida de los niños en riesgo biológico o con patología instalada desde el nacimiento. Los avances tecnológicos y la neonatología permitieron hacia mediados del siglo pasado la sobrevivencia de niños que antes morían, agregando nuevos interrogantes y desafíos al campo de la discapacidad infantil y la intervención temprana en el mismo

La Estimulación Temprana surge en la década del 60, en el Hospital de niños Ricardo Gutiérrez, de Buenos Aires, primer lugar en el mundo donde se desarrolla esta disciplina, gracias al trabajo de la Dra. Coriat, pediatra y neuróloga infantil quién sistematizó sus observaciones clínicas en su tesis del doctorado sobre el desarrollo neurológico del lactante, poniendo en marcha este nuevo modo de trabajar con bebés con problemas en el desarrollo temprano.

Diez años después esta clínica, se nutrió de los aportes de la neuropediatría, pero además de la psicología evolutiva, psicología genética y del psicoanálisis, es decir surge y se construye como una clínica interdisciplinaria.

¿Hacia quiénes estaba dirigida?

Hacia los bebés y niños muy pequeños (de 0 a 3 años) portadores de alguna patología orgánica.

La Estimulación Temprana, llamada Estimulación Precoz en España, aborda a pacientes bebés y niños muy pequeños que presentan enfermedades por causas pre-natales, peri-natales y post-natales, desde la especificidad clínica. Es una disciplina cuya intervención está indicada, cuando el proceso de desarrollo infantil está por definición comprometido o en alto riesgo de estarlo. Tiene indicaciones precisas, destinatarios puntuales.

La Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) es un modelo de abordaje socio-educativo basado en la atención bebés y niños pequeños con trastornos en el desarrollo, con riesgo de padecerlos o que viven en situaciones de riesgo psico-social, procurando a través del acompañamiento familiar, promover el desarrollo de las capacidades del niño.

Su objetivo es la promoción de pautas saludables de crianza, la prevención de situaciones de riesgo, la detección temprana y la intervención en situaciones de problemas en el desarrollo o necesidades educativas derivadas de discapacidad.

Al hablar de capacidades nos referimos tanto al desarrollo de las potencialidades del niño pequeño, como al empoderamiento de la familia o adultos en función de crianza. Es así, que en la práctica se procura, a partir del trabajo en los encuentros de ATDI con el niño y sus referentes de crianza, crear un ambiente facilitador del desarrollo del niño. El trabajo con la familia y, con los adultos encargados del cuidado del niño (abuelos, cuidadoras, maestras jardineras, etc.) es en la ATDI, el eje del abordaje. El modelo de abordaje centrado en la familia, tiene por objetivo brindarles conocimientos, recursos y el desarrollo de habilidades que les permitan obtener el control positivo de su propia vida y mejorar su calidad.

Es importante aclarar que el trabajo con la familia no significa en modo alguno que éstos se transformen en terapeutas de sus hijos. La práctica de ATDI no se caracteriza por la indicación de ejercicios o recetas para que la familia realice con el niño, sino que apunta al empoderamiento familiar, para que sean ellos los principales facilitadores del desarrollo de su hijo.



Mientras la Estimulación temprana, de base conductista, posiciona al niño en un sujeto de reacción a los estímulos que se le presentan, la Atención Temprana del Desarrollo Infantil es profundamente Dialéctica y considera al niño como un sujeto de acción.

¿Qué significa esta diferencia?

Partimos de una concepción de sujeto, de hombre esencialmente diferente. Mientras que la ET, considera al niño como sujeto de reacción, de ahí que su práctica se caracteriza por la provocación de determinadas reacciones a partir de ciertos estímulos, la ATDI lo considera como sujeto de acción, capaz de transformar con esa acción a su entorno.

Se caracteriza entonces, por la creación de espacios y relaciones que permiten desplegar lo que en el marco de la dialéctica se denomina autonomía creadora.

El marco conceptual de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI), lo constituye la Neuropsicosociología del Desarrollo, disciplina científica que señala los componentes biológicos del desarrollo del individuo intrínsecamente articulados con la realidad social, cultural, histórica, psicológica etc. de cada sujeto en particular.

Partiendo entonces del pensamiento dialéctico, sostenemos que el ser humano no es un mero producto de su medioambiente y de los acontecimientos, sino que, es capaz de transformar la realidad, y más aún, es capaz de crearla...

Desde esta concepción, el sujeto emerge interactuando con una realidad determinada, de ahí que no podemos hablar genéricamente de los niños de tal o cual edad, sino de "este niño en particular, que vive con esta familia, en una comunidad determinada y en un momento histórico determinado"; miramos a cada sujeto en su singularidad y partir de ella ayudamos a construir junto a la familia, las condiciones necesarias para un desarrollo saludable.

Por lo tanto, consideramos que la ATDI reivindica la "autonomía creadora del hombre" al ponerla como eje central de nuestra práctica.

Siguiendo el pensamiento de la Dra. Emmi Pikler, Anna Tardos afirma: "que el niño es capaz de aprender de una forma autónoma, que es capaz de realizar acciones competentes utilizando el repertorio de comportamientos de que dispone en un determinado nivel de su desarrollo, tanto en lo referente al dominio de su motricidad como a la capacidad de recoger las experiencias relativas al medio que le rodea y desarrollar el conocimiento de sí mismo.

La autonomía es un objetivo central en la ATDI.

En la práctica de la ATDI construimos un espacio físico y relacional con el propósito de permitir que esa autonomía se desarrolle, se manifieste. Por lo tanto se trata de poder observar cuáles son las necesidades propias de cada momento del desarrollo,

brindando aquellos elementos que satisfagan las necesidades del niño tanto en lo fisiológico, como en lo motor y postural, en la comunicación, en la exploración y en el vínculo de apego.

La Dra. Emmi Pikler (médica pediatra húngara), fue quien a partir de un trabajo de investigación (Moverse en Libertad - El desarrollo de la motricidad global) con niños de la casa cuna Lóczy de Budapest, descubre las condiciones espaciales, de objetos y, fundamentalmente relacionales, que permiten el desarrollo de la autonomía en niños desde los primeros meses de vida.

En Argentina estos descubrimientos fueron tomados por la Dra. Myrtha Chokler y la Prof. Noemí Beneito quienes primeramente crean la ATDI como práctica clínica y, posteriormente, la Carrera de Especialistas en ATDI.

Esta práctica se caracteriza, entonces, por la creación de un ambiente que promueve el ejercicio de esa autonomía. Pero, esta actividad que denominamos autónoma, no significa soledad, precisamente surge ante la presencia de un adulto observador y significativo que, atento a las necesidades y posibilidades cada niño, acompaña y facilita el proceso de desarrollo.



Atención Temprana del desarrollo Infantil: Conjunto de estrategias y abordajes socio-educativos de apoyo y sostén orientados a la atención oportuna de bebés-niños con trastornos, déficit o situaciones de riesgo en su desarrollo en la temprana edad (0 a 3), con el objeto de promover las mejores condiciones de crianza, educación y salud acompañando a la familia.

Estimulación Temprana: Objetivo clínico-asistencial. Rehabilitación.

Ambos abordajes pueden complementarse en un trabajo interdisciplinar y en red que sostenga a ese niño y su familia.



DESARROLLO HUMANO

“podemos decir que cada uno nace dos veces: una, del útero materno –biológicamente natural–, y una segunda vez –el nacimiento social–, del útero social. Este último es el que desarrolla en nosotros las posibilidades de humanidad. No es un proceso forzoso, niños que han tenido que vivir en compañía de animales, no llegan a desarrollar nunca las posibilidades de humanidad, el pensamiento simbólico, la palabra. Es decir, esas cosas que nos dan los demás. La humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos unos de otros. Nadie se hace humano solo.

Y yo creo que ese es el fundamento de la educación” (Savater Fernando, 2006)

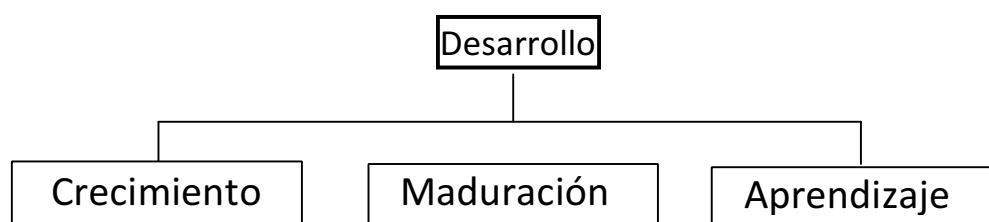
El desarrollo humano trata de la naturaleza y la regulación de los cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se manifiestan en los seres humanos durante el crecimiento y la maduración.

La preocupación por estos procesos evolutivos supone que el investigador considere los fenómenos temporalmente separados como una sucesión continua, en la cual la elaboración de cada fase surge de la anterior. Por lo tanto, el objetivo del estudio del desarrollo infantil no consiste en el mero registro seriado de las dimensiones físicas y funcionales del niño en las distintas edades, sino en la explicación de cómo un nivel de desarrollo se transforma en el siguiente, en la identificación de las variables que efectúan las transformaciones, los factores que facilitan o retardan la evolución. En una palabra, se investiga sobre la índole del cambio, o sea, el qué, el cómo y por qué

ocurren estos procesos. Por lo tanto es necesario ir más allá de los aspectos cuantitativos, para interesarse por el desarrollo a nivel de la dimensión humana.

Recordemos que:

Son conceptos vistos en otras materias, pero necesitamos internalizarlos para relacionarlos con la familia, la institución, que tendrá una marcada influencia en ellos.



En el ser humano los procesos de **crecimiento, maduración y desarrollo** son absolutamente dinámicos; guardan estrecha relación entre sí y ocurren desde la concepción.

Desde el punto de vista biológico se entiende por **maduración** a los fenómenos de crecimiento y diferenciación celular que contribuyen al surgimiento de determinadas funciones en el organismo.

Los humanos nacen totalmente inmaduros, sobre todo desde el sistema nervioso.

El **crecimiento** es un proceso que se caracteriza por el aumento de la masa corporal (lo físico, los tejidos, los órganos) que se da por el aumento en el número y el tamaño de las células. Depende en buena medida de la cantidad y calidad de los alimentos que se ingieren y de cómo son asimilados y utilizados por el organismo. Es un proceso progresivo que sucede ligado al proceso de desarrollo y en ambos influyen factores genéticos y del medio ambiente.

El **aprendizaje** es el proceso por el cual un sujeto adquiere conocimientos, habilidades, valores y actitudes, a través de la enseñanza, el estudio o la experiencia.



DESARROLLO INFANTIL

Conjunto de habilidades y capacidades del niño, producto de una transformación diferenciadora, integral, secuencial y progresiva de las estructuras biológicas y psicológicas, expresadas en funciones emocionales, intelectuales, psicomotoras y sociales, permitiéndole una más adecuada interacción consigo mismo, su familia y la comunidad.

El **desarrollo infantil** es un proceso de múltiples y sucesivos cambios, por el cual todo niño o niña desplegará sus potencialidades a partir de las posibilidades biológicas, de la calidad de las interacciones con los adultos que los cuidan, de las oportunidades de

accionar en el ambiente físico y de las condiciones socio-económicas en la que está inmerso.

El desarrollo infantil en los primeros años se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal, y la interacción social.

Esta evolución está estrechamente ligada al proceso de **maduración** del sistema nervioso, ya iniciado en la vida intrauterina y a la organización emocional y mental. Requiere una estructura genética adecuada y la satisfacción de los requerimientos básicos para el ser humano a nivel biológico y a nivel psicoafectivo.

El desarrollo infantil es fruto de la interacción entre factores genéticos y factores ambientales:

- La base genética, específica de cada persona, establece unas capacidades propias de desarrollo y hasta el momento no nos es posible modificarla.
- Los factores ambientales van a modular o incluso a determinar la posibilidad de expresión o de latencia de algunas de las características genéticas



- **INDICADORES DE RIESGO EN EL DESARROLLO**

Signos y Síntomas de Problemas en el Desarrollo

- **Riesgo Biológico:** Niño con daño orgánico o trastornos del desarrollo, probables y /o establecidos, de causa biológica. (Ej. Síndrome de Down, asfixia perinatal, infecciones maternas , traumatismos obstétricos , déficit sensoriales, etc.)
- **Psicológico:** Niños cuyas figuras de crianza presentan dificultades para ejercer la función maternal- paterna. (EJ: Factores psicosociales, comportamiento materno)
- **Socio-Ambiental:** Niños nacidos biológicamente sanos, susceptibles de presentar trastornos en una o varias áreas del desarrollo por un entorno familiar , social y cultural deprivado. (estructura edilicia, recursos de la vivienda, provisión de agua potable, etc.)

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Dificultad en la adquisición de habilidades en las diferentes áreas, que provocan un impacto significativo en el progreso del desarrollo de un niño.

- **Retraso en el desarrollo y Retraso Global del Desarrollo:** Demora en alcanzar los hitos del Desarrollo esperables para la edad cronológica en una o más áreas en edades tempranas.

- **Desvío del Desarrollo:** Patrón anormal o conducta atípica a cualquier edad que no respeta secuencias normales en el tiempo.
- **Discapacidades del Desarrollo:** Retraso Mental-Parálisis Cerebral-Trastornos sensoriales-Autismo-Epilepsia-Trastornos específicos del Lenguaje.

Como dijimos anteriormente la ATDI se basa en el MODELO ECOLÓGICO DEL DESARROLLO, del psicólogo ruso Bronfenbrenner (1987) que propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Destaca la importancia crucial que posee el estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos. El autor propone que el desarrollo se constituye 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.

A partir de ello se identifican los sistemas que responden a los entornos en que una persona se puede desenvolver directamente o verse influida sin participar directamente.

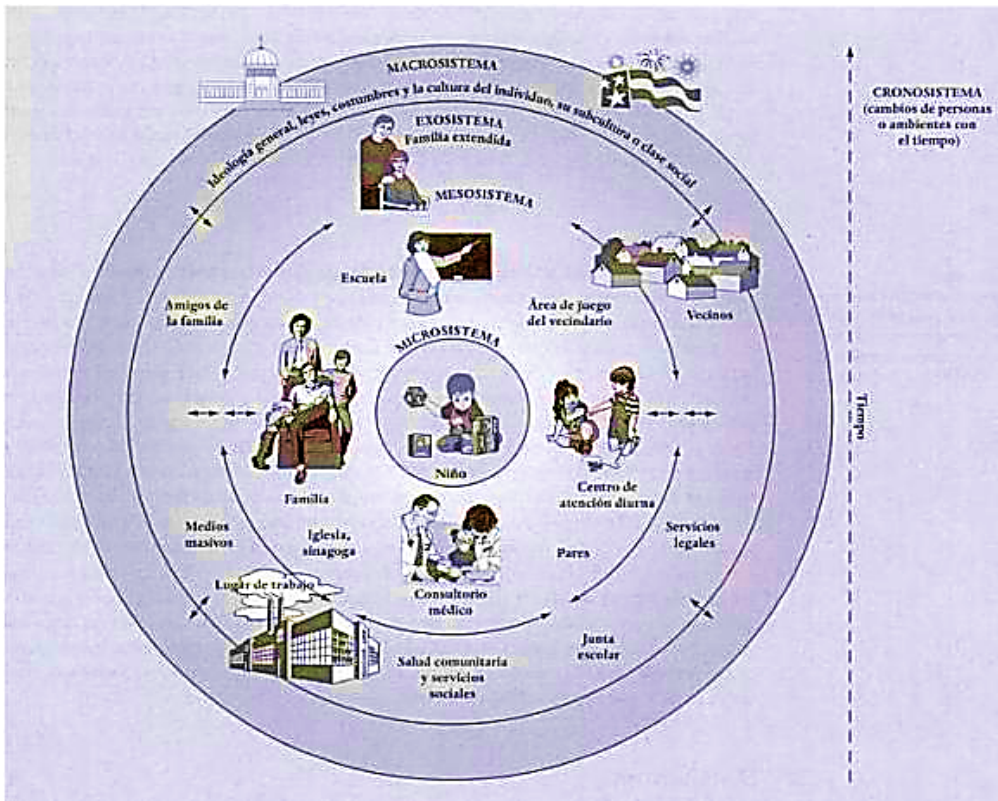
Microsistema: patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado en el cual es participe, para el caso de los niños, los microsistemas primarios incluyen a la familia, el grupo de los pares, la escuela, el vecindario, es decir el ámbito más próximo.

Mesosistema: interacciones entre 2 o más microsistemas, en los que la persona en desarrollo participa; un ejemplo de ello es cuando los padres coordinan sus esfuerzos con los maestros para educar sus hijos.

Exosistema: propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se generan hechos o situaciones que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida. Un ejemplo de ello puede ser; para el niño, el lugar de trabajo de los padres, el círculo de amigos de los padres.

Macrosistema: marcos culturales o ideológicos que pueden influir transversalmente a los otros sistemas (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, tanto en forma como en contenido, y a la vez, cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otras culturas o ideologías diferentes. El macrosistema es configurado por valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos, condiciones sociales, entre otros.

Cronosistema: incorpora la dimensión del tiempo como también, el grado de estabilidad o cambio en el mundo del niño. Vale decir, el efecto del tiempo sobre otros sistemas. Además el Cronosistema puede abarcar cambios familiares, lugar de residencia, trabajo de los padres, guerras, ciclos económicos, entre otros.





ACTIVIDAD DOMICILIARIA

UNIDAD I

DESARROLLO HUMANO

1- Comentar de qué modo están implicados entre sí los conceptos de: **Desarrollo, Crecimiento, Maduración y Aprendizaje.**

2-Teniendo en cuenta el Modelo ecológico de Bronfenbrenner describir una situación de un bebé o niño con problemas en el desarrollo identificando los sistemas que responden a los entornos en que se podría desenvolver directamente o verse influido sin participar directamente.

3-Dar ejemplos de bebés o niños de 0 a 3 años con

a) retraso del desarrollo.

b) desvío del desarrollo.

c) trastorno o discapacidad del desarrollo.

4-Desarrollar una situación de un niño en riesgo biológico, psicológico o socio-ambiental y explicitar cómo influyen y se relacionan todos los riesgos en el desarrollo del niño y su contexto familiar.

OBSERVACIÓN:

Valorar cómo operan las condiciones del entorno en los procesos por los que atraviesa el desarrollo de un niño/a es ampliar la mirada para poder compartir lo observado y reportar hechos precisos que orienten las intervenciones dinámicas, flexibles y eficaces.

Plantaremos algunos interrogantes y consideraciones sobre la **observación** como Instrumento indispensable para valorar las condiciones de desarrollo de un niño/a...

Observar significa centrar la atención en un objeto o situación para identificar sus características.

La observación **es un proceso** consciente en el que hacemos uso de nuestros sentidos para adquirir información. Según la concepción constructivista del aprendizaje, observar no es absorber información sino que es una labor de selección, influida por nuestras expectativas y conocimientos previos. Esto quiere decir que estamos condicionados por lo que sabemos y por lo que esperamos observar.

La observación es **un acto individual**, pero es absolutamente necesario que se pueda

compartir lo visto convirtiéndose en **un asunto colectivo**. Es imprescindible que todos los integrantes del equipo de trabajo compartan el marco conceptual para que no se convierta en una sumatoria de observaciones sino en una **observación integrada**.

Lo sustancial de este modelo de observación reside en la actitud del docente como observador de la actividad del niño en situaciones de interacción con el adulto referente de apego (alimentación, cambiado, etc.) o durante la actividad espontánea del niño favoreciendo contextos afectivos y físicos para promover el juego autónomo.

La práctica de la observación para el estudio, la valoración y la intervención en el proceso de desarrollo de los niños/as requiere de la descripción de conductas contextualizadas.



Postulados de base de la ATDI

- **Respeto** esencial por la persona, en este caso el niño, por su maduración neuropsicológica, por su singularidad y por su derecho inalienable a ser protagonista de su propio desarrollo, como ser activo, actor y no solamente actuado por otro.
- **Autonomía** puede concretarse en ciertas condiciones, que le permiten vivirse como sujeto competente a su nivel, con iniciativas, deseos, aptitudes y proyectos.
- **Seguridad afectiva** seguridad postural, confianza en sí mismo y en su entorno humano y material.



LOS ORGANIZADORES DEL DESARROLLO

En el proceso de valoración del desarrollo y de la práctica educativa es importante **que la observación esté referida al niño en la relación interpersonal con el adulto significativo o referente**.

Vínculo de Apego:

Formas de contacto, tiempo de espera, distancia, cercanía, confianza, reacciones, sostén, envoltura.

Reciprocidad de influencias en el vínculo.

Formas de interacción.

Comunicación:

Mirada. Gesto, mímica, voz, movimiento.

Reacción ante las palabras, palabras, envoltura sonora. Formas utilizada por el adulto al hablarle, al mirarlo, al levantarlo, al comunicarse durante los cuidados.

Ritmos para el intercambio, frecuencia, tono. Sistema de señales.

Exploración y / o juego

El espacio, los objetos, el cuerpo, como acciona y reacciona ante cambios del ambiente.

Características de las acciones: sentido, intención, organización del pensamiento.

Descripción de los objetos que elige: calidad y cantidad.

Equilibrio y seguridad postural

Historia de las posturas logradas y/o impuestas.

Facilitadores y obstaculizadores del equilibrio logrado, recuperación del mismo, intervención de adulto significativo, actitudes ante el desequilibrio o cambios.

Desorganización y organización de nuevas posturas.

Orden simbólico:

Historia de vida, ¿cómo es y fue su aprendizaje en relación al entorno familiar y físico? ¿Qué dice? ¿ qué hace? ¿ qué permite? o ¿qué no permite?, ¿qué pone de manifiesto?, ¿qué cosas no pone de manifiesto?. Frecuencia de la palabra “no”, frecuencia, presencia y ausencia de la palabra desde el adulto referente de la red familiar, anticipación de la acción. Actitud y respuesta frente al acercamiento y /o la separación. Formas y recursos puestos en marcha frente a estas dos situaciones.

Colaboración. Ajustes.

Hábitos: alimentación, sueño, vigilia, cambiado, vestimenta.



ACTIVIDADES DOMICILIARIAS

ATENCIÓN: ESTA ACTIVIDAD ES INDIVIDUAL Y DEBERÁ SER ENTREGADA EN FORMATO PAPEL EN EL PRÓXIMO ENCUENTRO

Elegir un bebé o niño de 0 a 3 años (preferentemente del de 0 a 30 meses) para realizar EL SEGUIMIENTO DE SU DESARROLLO:

- Realizar **registros cualitativos de observaciones** de su comportamiento y de las figuras de crianza en el contexto cotidiano.
- Realizar el Análisis y Valoración del desarrollo del niño y de cómo la familia facilita u obstaculiza el mismo, en base a los organizadores del Desarrollo: *Apego, Comunicación, Equilibrio y Seguridad Postural, Exploración y Juego y Orden Simbólico.*
- Cumplimentar la Escala del Desarrollo de Pikler luego de cada observación.



IMPORTANTE !!! : *Recordar que la observación es directa y no participativa. Cada observación será de 15 minutos y se observará al niño en el hacer cotidiano, en las distintas rutinas y juego. Se podrá entrevistar a la familia, en otro momento, para cumplimentar datos de la Historia vital.*

UNIDAD II



DESARROLLO HUMANO Y FAMILIA

Influencia de la familia en el desarrollo integral del niño

La familia es considerada como el conjunto de personas unidas por lazos de parentesco, como la unidad básica de organización social, cuyas funciones y roles son proporcionar a sus miembros protección, compañía, seguridad, socialización y principalmente ser fuente de afecto y apoyo emocional, especialmente para los hijos, quienes se encuentran en pleno proceso de desarrollo.

La familia es el principal agente a partir del cual el niño desarrollará su personalidad, sus conductas, aprendizajes y valores.

El ambiente ideal para el desarrollo adecuado de estos elementos es aquel que brinde armonía y afecto entre los integrantes de la familia. Hoy en día se sabe que el tipo de relación que exista entre los padres y el niño va a influenciar en el comportamiento y en la personalidad del menor. Por ejemplo, si los padres demuestran actitudes y conductas rígidas, autoritarias y violentas es casi seguro que los hijos se muestren tímidos, retraídos, inseguros o rebeldes y agresivos; un ambiente donde se perciba violencia y discusiones entre los integrantes se convertirá en factores que desencadenen problemas tanto en la conducta, el rendimiento académico como en el desarrollo emocional y social de los niños. Por el contrario, las personas

seguras, espontáneas son aquellas que se les ha brindado la oportunidad de expresarse, de decidir y desarrollarse en un clima de afecto, confianza y armonía.

Los valores son otros patrones de conducta y actitudes que se forman en el niño desde edades muy tempranas. La solidaridad, el respeto, la tolerancia son valores que surgen en el seno familiar, el niño observa de sus padres y aprende de sus conductas, si percibe que son solidarios, ayudan a los demás o que cumplen con sus responsabilidades, el asimilará estos patrones y hará que formen parte de su actuar diario. En la escuela esto sólo se reforzará puesto que la familia es y siempre ha sido el principal agente educativo en la vida del niño.



La familia cumple diversas funciones:

- **Brinda la seguridad y los recursos necesarios que el niño necesita para desarrollarse biológicamente, el cuidado y apoyo que le brinden sus padres, como la alimentación y el vestido le permitirán gozar de salud, desarrollarse y aprender habilidades básicas necesarias para su supervivencia.**
- **Brinda la educación, los patrones de conducta y normas que le permitirán desarrollar su inteligencia, autoestima y valores haciéndolo un ser competitivo y capaz de desenvolverse en sociedad.**
- **Proporciona un ambiente que le permitirá al niño formar aspectos de su personalidad y desarrollarse a nivel socioemocional.**

Teniendo en consideración la influencia que tiene la familia en el desarrollo integral del niño, es fundamental propiciar un ambiente libre de tensión y violencia, donde exista un equilibrio y se logre brindar las pautas y modelos adecuados que permitan a los hijos actuar adecuadamente, desarrollar las habilidades personales y sociales que perdurarán a lo largo de su vida y que serán reflejados más claramente en ellos cuando formen sus propios hogares.



ACTIVIDAD DOMICILIARIA



GUÍA DE ESTUDIO

A partir de la lectura y análisis de la siguiente bibliografía:

- 1) **Desarrollo Humano:** Artículos 1er año de vida (Ministerio de Nación)
- 2) **Desarrollo emocional, clave para la primera infancia** (Duro, Elena UNICEF 2012)
- 3) **Servicios de Atención de niños y niñas de 45 días a 36 meses** (Duro, Elena UNICEF-UNSAM 2016):
 - A) **Realice un mapa conceptual del desarrollo integral infantil contemplando las distintas áreas del mismo.**
 - B) **Describa ejemplos de facilitadores y obstaculizadores del desarrollo.**



SERVICIOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL

Los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Ce. A.T) o Servicios Agregados de ATDI (SA ATDI), dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Modalidad Especial, nivel Inicial Maternal. Esta oferta educativa no es obligatoria, ya que contempla a la temprana edad de 0 a 3 años, pero está garantizada por la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 y la Ley Provincial 13688/07

La Ley Nacional en su **Cap. VIII de Educación Especial art 42 y 43, establece:**

- **Art.42:**“La Educación Especial es la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La E.E se rige por el principio de Inclusión. La EE brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas en educación común.”
- **Art 43:**“Las provincias y la CABA en el marco de la articulación de los niveles de Gestión y funciones de los organismos competentes...establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las NEDD o de trastornos del desarrollo con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el nivel inicial.

- **La Ley Provincial** en su **Cap. I Art 5** establece: "La DGCyE tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando igualdad, gratuidad y justicia social en el ejercicio de ese derecho con la participación del conjunto de la Comunidad Educativa".
- **Cap.IX,art39:...**la Modalidad Especial es responsable de brindar atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por educación común , disponiendo de propuestas pedagógicas complementarias...para lo cual dispone de los recursos educativos para participar de la formación de los niños desde el momento del nacimiento.
 - Asimismo el **Consejo Federal de Educación** establece a través de la **Resolución 155/11** La Educación Especial y los Niveles educativos

Nivel Inicial

Atención a la primera infancia (0 - 3 años)

- **La intervención temprana** en la población infantil, es la mejor **política** para superar las desventajas individuales que provoca la discapacidad.
- El Ministerio de Educación Provincial y Nacional se comprometen a partir del año 2012 a:
 - Definir procedimientos y recursos para **identificar tempranamente** en el marco de una atención interdisciplinaria, **las NEDD o de trastornos en el desarrollo**, a fin de brindar educación para lograr la **inclusión** desde el nivel inicial.
 - Asegurar que los **centros, instituciones y otros espacios de educación** temprana resulten **accesibles a las familias** a través de diferentes **sectores de la comunidad: salud, educación y ONG**).

Planificar los campos de intervención terapéutica y pedagógica con profesionales de la salud, educación especial, con pautas específicas tanto para los profesionales médicos y docentes como para el niño/a y su familia.



Como dijimos anteriormente, los Servicios Educativos de Atención Temprana del Desarrollo Infantil en la Provincia de Buenos Aires se crearon en el año 1986, por un

acuerdo conjunto de la Dirección General de Escuelas y Cultura y del Ministerio de Salud “motivados por la necesidad de compartir acciones que posibiliten la detección, derivación precoz y atención integral de los niños discapacitados en servicios apropiados”. Los Servicios Educativos, organizados inicialmente como Centros de Estimulación y Aprendizajes Tempranos y en Servicios Agregados en Escuelas de Educación Especial, se constituyeron en organizaciones dinámicas, a partir del reconocimiento de que “prevenir” es mejor que “predecir”. En consecuencia extendieron sus objetivos con el propósito de intervenir de manera preventiva en todos los casos de riesgo y no sólo en aquéllos que ya presentaran patologías genéticas, congénitas y/o perinatales discapacitantes. En la protoinfancia se estructuran los núcleos esenciales de la subjetividad, así como las matrices afectivas, de aprendizaje y de socialización. Por ello constituye un período crucial de extremada potencialidad, pero también de vulnerabilidad. En esta etapa se generan, se afirman, se bloquean o aniquilan muchas de las competencias personales iniciales, necesarias para la inclusión del niño en la filiación, en la cultura y en la ciudadanía.

A partir de la Convención Internacional de los derechos de las personas con Discapacidad (2006) y la instauración del modelo Social de Discapacidad, se revisaron los términos iniciales de “estimulación precoz” y de “estimulación temprana”, sus teorías y constructos subyacentes acerca del sujeto, su desarrollo y las estrategias y técnicas que promueven de manera explícita o implícita. Son concepciones que ubican por un lado al adulto y/o al medio en el lugar protagónico del “estimulador activo” de funciones, o conductas, y por otro al niño sometido al lugar pasivo del “estimulado” que “reacciona”, “responde” al estímulo específico o “acata” la consigna de manera más o menos esperable, de acuerdo a una norma o estándar que tiende a homogeneizar, sobre modelos abstractos, la extremada originalidad y variabilidad, las múltiples facetas, las infinitas determinaciones de los caminos de cada uno de ir siendo un ser único e irrepetible. Estas prácticas, influidas desde hace largos años, por la intención de rehabilitar y reeducar, del mecanicismo reparador, emergen por un lado, de la desconfianza en las potencialidades del niño y por el otro, de la presencia amenazante de la alteración congénita, que desencadena fantasías de incompletud, de marca indeleble, no restaurable de la falta, de la falla o de un “destino inexorable e inmodificable” de la lesión neurológica o de la fragilidad vincular. Es la desesperanza de un cuerpo dañado y estigmatizado, que surge como señal permanente para su familia y su entorno de lo que no fue y de lo que probablemente nunca será, lo que genera un proyecto de vida familiar signado por el voluntarismo, por la dependencia, el temor al futuro, la dificultad para las identificaciones, la hostilidad y la culpa, la estereotipia y la rigidización de los vínculos.

El análisis minucioso de las ideas, de las experiencias y de las prácticas en los diversos campos disciplinares, llevó a asumir la necesidad de construir y situarse desde un nuevo paradigma. Un paradigma que concibiera al sujeto en un proceso permanente y dialéctico de co-construcción intersubjetiva con el otro; sujeto de derecho y con el derecho de ser quien es, con sus potencialidades y con sus dificultades. Paradigma que definiera entonces las características y funciones de los roles, seguramente asimétricos, pero siempre interactivos y protagónicos, dentro de una comunidad que



toma a su cargo la compleja tarea de asegurar las condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños pequeños, con su diversidad y especificidad.

Este nuevo paradigma asumido, promueve en los adultos responsables la construcción de sistemas de actitudes de atención cuidadosa, (del latín attendere: esperar, aguardar, es darle lugar al otro, es acoger favorablemente y tener en cuenta, es mirar una persona y cuidar de ella) , **actitudes de observación, creación y de vigilancia de las condiciones sociales, materiales y ambientales del protoinfante.**

Este paradigma que propone entonces **intervenciones complejas, integrales, respetuosas, oportunas y no invasivas**, ha llevado a la redefinición y denominación actual de los Servicios como Centros de Atención Temprana del desarrollo infantil. (Resolución 3972/02).

¿Cuáles son los objetivos de los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Ce.A.T)?:

Dado que el desarrollo integral de cada niño está determinado desde el inicio por las condiciones concretas, materiales, afectivas, sociales y simbólicas en la que transcurre su existencia, la Atención Temprana del Desarrollo Infantil constituye una praxis social organizada en conjuntos sistematizados de acciones. **La finalidad es promover las condiciones necesarias para que los protoinfantes puedan descubrir, experimentar, ejercer, ejercitar y desenvolver plenamente sus potencialidades como sujetos activos, autores y protagonistas de su propio desarrollo, en interacción permanente con su medio.**

Acciones que faciliten el desarrollo sin obstaculizarlo, coaccionarlo o subestimarlo desde una mirada unilateral, funcionalista o mecanicista, sino que surjan de estrategias y políticas complejas, que tiendan a preservarlo y a favorecerlo. Por eso la ATDI integra los avances más relevantes de las neurociencias, de las ciencias sociales y las disciplinas biológicas, psicológicas, pedagógicas actuales, para operar en una **interfase** entre profesionales de la salud, de la educación, del campo jurídico, de la comunicación, del medio ambiente, con agentes e instituciones comunitarias y también, a su vez, en contacto con las nuevas tecnologías que inciden en la calidad de la vida cotidiana de los protoinfantes.

La ATDI es concretada por equipos transdisciplinarios que - en el contexto de situaciones de variada complejidad - permiten y promueven en todo niño un desarrollo y un aprendizaje lo más activo y autónomo posible, en una relación dinámica con su medio ambiente familiar y comunitario.

La orientación pedagógica desde la atención temprana implica un acompañamiento activo del proceso complejo de constitución de la subjetividad expresado en el desarrollo infantil.

Así, en un trabajo conjunto con el área de salud ,enmarcado en el Convenio Provincial Nº247/86 y con otros sectores comunitarios, se concreta un abordaje integral con la valoración de competencias, aptitudes y actitudes en todas las áreas y la eventual detección de signos de trastornos, y sus posibles factores condicionantes, que afecten los procesos de constitución subjetiva, y por tanto los aprendizajes en su concepción

más amplia, a fin de elaborar estrategias y tácticas operativas tendientes a garantizar el desarrollo integral del protoinfante.

Esto sólo puede lograrse desde una perspectiva transdisciplinaria que permita:

- ***Conocer profundamente los complejos organizadores del desarrollo de los niños para planificar, valorar, modificar y, reflexivamente, realizar aportes beneficiosos a las condiciones del ambiente, de nutrición, del hábitat, a las prácticas de crianza y de educación tendientes a consolidar las potencialidades de subjetivación y a mejorar su calidad de vida y de desarrollo.***
- ***Prevenir trastornos del desarrollo infantil en sus aspectos: biológico, psicológico, de comunicación que afecten sus aprendizajes y su inserción social***
- ***Orientar a familias e instituciones y operar en el tratamiento integral de los niños en riesgo, con deficiencias, patologías y/o desventajas que puedan comprometer su desarrollo.***



¿QUIÉNES FORMAN PARTE DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO DE UN Ce.A.T?

Directora
Asistente Educacional
Asistente Social
Fonoaudióloga
Terapista Ocupacional
Maestra de Atención Temprana

Las estrategias que el Equipo despliega en el abordaje del desarrollo en la temprana edad, están determinadas por el marco teórico que da cuenta de los organizadores de los procesos de constitución del sujeto y especialmente del lugar, la calidad y la significación asignada a las relaciones intersubjetivas, a los roles y a las interacciones en la institución de lo intrasubjetivo. Desde allí se definen los objetivos y los instrumentos que se proponen.

Por lo tanto, cada equipo crea en su práctica educativa, social y también clínica, un sistema de intervención integral en la constelación familiar – institucional ,que toma a su cargo, ayudando a crecer, a madurar, a desarrollarse e integrarse “activamente” a la

sociedad, a un sujeto pequeño, pero autor y protagonista en interacción permanente en y con su medio; con intervenciones dirigidas primariamente –tácticamente- a los adultos del niño y secundariamente –estratégicamente- al propio niño.

El trabajo integrado del equipo parte de la indagación de la **situación particular problemática**, dando cuenta de su **pluricausalidad** y su dinámica fenoménica, con el apoyo de los aportes teóricos que faciliten la comprensión de dicha situación desde una **dimensión transdisciplinaria**.

El objetivo es la **elaboración y puesta en acción de propuestas para promover la constitución subjetiva del niño y preservar sus derechos como persona**. Esto debe de surgir de un **diseño metodológico organizado en estrategias y técnicas de operación, funciones y roles de los miembros del equipo e instrumentos de evaluación del proceso de intervención**. De un diseño que **incluya los espacios y tiempos de reflexión, de reelaboración táctica y de sostén interno del equipo**.

Analizar los factores organizadores del desarrollo infantil temprano, su interrelación y determinación recíproca y la dinámica de sus procesos, es indispensable para elaborar intervenciones complejas, integrales e integradas cada vez más ajustadas, evitando la disociación, la fragmentación del sujeto y su contexto, apuntando a la integración de aspectos escindidos, aun en condiciones de extremo sufrimiento, dificultad, carencia o déficit.

Este análisis lleva a elaborar **estrategias de rodeo** enfocadas prioritariamente al objetivo fundamental de sostener el desarrollo de la subjetividad. **Estrategias, tácticas y técnicas indirectas, maleables, mediatizadas y comprometidas, en las que se juega esencialmente la intersubjetividad, basadas en los postulados de respeto, autonomía y seguridad afectiva indispensables tanto para la familia como para el niño, en los procesos de personalización, de sostén y de aprendizaje**.



El núcleo esencial de la planificación del Equipo Transdisciplinario apunta a las estrategias de intervención a nivel familiar y/o institucional. Porque para garantizar el crecimiento y desarrollo de los niños hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de ellos, dado que, finalmente, nadie puede dar lo que no tiene. **No se puede brindar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado.**



El Equipo Transdisciplinario de los Servicios Educativos (Ce.A.T y S.A.) se organiza para:

- *Constituirse en principio en una estructura dinámica continente para recibir, acoger, sostener, comprender, acompañar y orientar a las familias con hijos que requieran de su intervención profesional*
- Reconocer el origen de los saberes, modelos de aprendizaje y prácticas sociales y profesionales que promueven u obstaculizan el desarrollo integral de cada niño;
- *Identificar la trama de factores que inciden en los procesos de constitución de la*
- *subjetividad en la más temprana edad.*
- Instrumentar técnicas de observación en la vida cotidiana, con el objetivo de conocer con profundidad al niño, sus competencias e intereses, detectar indicios y comprender su significación en su contexto operando en la constelación de su maduración, crecimiento y desarrollo integral;
- *Evaluar necesidades, planificar y gestionar acciones y proyectos, con fundamentos científicos y técnicos y gran conciencia ética, para promover las mejores condiciones de educación, crianza, cuidados cotidianos, comunicación y relación de cada protoinfante en su contexto familiar y/o institucional*
- Organizar estrategias para ayudar a resolver los obstáculos que distorsionan o ponen en riesgo el desarrollo del protoinfante y considerar la orientación, tratamiento y/o derivación de acuerdo a las necesidades específicas e integrales de cada niño y de su grupo familiar, en su contexto
- *Comunicar y difundir sus conocimientos en programas comunitarios y académicos de promoción del desarrollo infantil, de educación y salud, para la prevención primaria y secundaria*
- Promover la investigación científica con una metodología que permita apuntalar conceptualmente y fundamentar sus criterios y decisiones de intervención.

El aporte de distintos profesionales, con formaciones disciplinares diversas, enriquece e integra las perspectivas con las que se analizan, con una particular sensibilidad situacional, las demandas explícitas e implícitas de intervención y las estrategias, tácticas, técnicas y recursos humanos y materiales que se movilizan.

Desde el posicionamiento en este nuevo paradigma que parte de la complejidad dinámica de los factores de desarrollo infantil, los roles y funciones de los miembros del Equipo Transdisciplinario son necesariamente redefinidos.

Cada uno de los integrantes del Equipo de los Ce.A.T y SA de ATDI -profesional especializado en Desarrollo Infantil Temprano- se ubica en una dimensión transdisciplinaria y con una **práctica cooperante** que apunta sustancialmente a la **unicidad compleja de la persona**.

Esta actitud implica la necesidad de estructurar modalidades de intervención planificadas, **que concentren las interacciones directas con la familia y el niño**, en la **menor cantidad de sujetos posibles**, a fin de preservar la solidez, densidad, seguridad, comunicación, confianza y estabilidad de los vínculos entre los profesionales, los niños y sus familias o adultos a cargo.

El Maestro Especialista en Atención Temprana del Desarrollo, al igual que los otros miembros del Equipo, debe estar formado científica y técnicamente para comprender que las intervenciones funcionales y las propuestas pedagógicas “explícitas” en contenidos curriculares más o menos organizados, operan integrados o, en su defecto,

escindidos de los aprendizajes “implícitos”, no conscientes, con fuerte carga emocional, que es la que finalmente otorga sentido y significación.

Estos “conocimientos implícitos” que son por definición no verbales, no representacionales y no simbólicos conforman las “matrices de la constitución subjetiva y las matrices de aprendizaje”, no sólo cognitivo, sino social. Por tanto estas matrices incluyen el lugar de cada uno de los participantes en el proceso de personalización para cada sujeto, como autor y como protagonista activo de una interacción intersubjetiva o como “estimulador” de un “estimulado” que sólo “reacciona” más o menos eficazmente a la “estimulación”.



El campo de trabajo de los Servicios de ATDI

Desde los lugares específicos de los Servicios Educativos (Ce.A.T y S.A ATDI) los equipos dependientes de la Dirección de Educación Especial, operan en:

- **Prevención primaria:** con familias, con mujeres embarazadas y con los niños. Implica articular una tarea con instituciones que atiendan a la promoción de la calidad de vida y a la prevención de los factores de riesgo antes de que se presenten.
- **Prevención secundaria :**abordajes de intervención funcional integral directos con el niño y con su familia

La labor refiere no sólo a la prevención sino también a la Promoción Humana, en tanto:

- Cada niño es protagonista y sujeto de acción, que interactúa con el entorno para constituirse desde sus deseos y necesidades, desarrollando su autonomía.
- Los adultos que rodean al niño (familia –comunidad) tienen un papel fundamental dado que son los encargados de brindar seguridad, respeto y autonomía al niño, asegurando los procesos de identificación e integración en la cultura. Para ello los adultos crean una estructura social envolvente y reaseguradora en cada nivel de desarrollo del niño para propiciar y preservar la constitución de su subjetividad

La acción de los Ce.A.T y SA de ATDI se lleva a cabo:

1. con niños en la etapa de la protoinfancia y sus familias en forma individual.
2. *con grupos pequeños de niños cuya etapa madurativa, intereses y posibilidades muestren la conveniencia de una intervención grupal.*
3. con grupos de familias.
4. *con redes de instituciones educativas y/o de salud y organizaciones comunitarias.*

Los profesionales de los Servicios de ATDI reconocen la existencia de numerosos agentes -adultos, pares, familia biológica o de adopción, instituciones de salud, educación, acción social, jurídicas, medio ambiente, responsables de la arquitectura, espacios, objetos y juguetes, tecnología, organismos estatales o comunitarios- que juegan roles significativos en el mundo físico y en el mundo social del protoinfante.

Es necesario entonces que los equipos educativos y demás profesionales que trabajan en los Centros y Servicios de Atención Temprana, consideren, desde una epistemología convergente y con un enfoque transdisciplinario, la complejidad y heterogeneidad de factores y actores que se entrelazan en el desarrollo infantil. **La comunicación, cooperación y solidaridad, tejen y afianzan la trama de las redes sociales, apuntalando la capacidad de resiliencia de los sujetos y de los grupos familiares y comunitarios,** quienes pueden analizar así profundamente su realidad, afirmar y potenciar sus competencias transformadoras, establecer estrategias y articular acciones con instituciones y organizaciones comunitarias, enriqueciendo así el abanico de recursos disponibles para enfrentar el importante desafío de cuidar -en particular- a sus miembros más vulnerables.

En la base de una mirada integral e integrada subyace una actitud de apertura y disponibilidad al trabajo conjunto y al saber de otros y con otros.

La intersectorialidad y la inter y transdisciplina suponen superar las perspectivas unilaterales y reduccionistas sobre el sujeto.

Caracterización de la población específica:

- 1) Niños con edades comprendidas entre 0 y 3 años de edad con situaciones de vida que impliquen riesgos para su desarrollo integral, o con signos de problemas, perturbaciones, retardos o trastornos del desarrollo de causa genética, congénita, pre, peri o posnatal y sus familias.
- 2) Por extensión, en programas de promoción y prevención, se incluyen familias con Mujeres embarazadas, padres adolescentes, niños pequeños institucionalizados y toda otra población con niños entre 0 y 3 años a cargo.

Requisitos de admisión permanencia y egreso:

a) Para la admisión se requiere:

- 1) La Evaluación del Equipo Transdisciplinario, integrado por miembros provenientes de los sistemas educativos y de salud, de la pertinencia de la derivación del niño al Ce.A.T., solicitada por profesionales o instituciones competentes o por demanda espontánea.
- 2) La Evaluación del Equipo de la Escuela Especial por derivación profesional,

institucional o por demanda espontánea para la admisión en un Servicio Agregado.

3) Niños entre 0 y 40 meses de edad.

4) Período: todo el año

b) **Para la continuidad se requiere**

1) La presencia, participación y cooperación de los familiares o adultos o instituciones a cargo, en el diseño, discusión, puesta en marcha y concreción de acciones planificadas para crear las condiciones de desarrollo del niño.

2) Niños entre 0 y 40 meses de edad, con posible extensión de continuidad de escolar trayectoria justificada por la evaluación del Equipo Transdisciplinario conjuntamente con las autoridades pertinentes de la Dirección de Educación Especial y otras organizaciones eventualmente implicadas.

c) **El Equipo Transdisciplinario considera causa de egreso:**

1) Haber superado las necesidades de atención temprana específicas

2) Derivaciones y/o traslados a otros servicios

3) Haber superado la edad de 40 meses y no existir causas que impliquen una extensión de la continuidad escolar.



ACTIVIDAD DOMICILIARIA

1-Indagar en su lugar de residencia espacios que brinden intervenciones tempranas a niños en riesgo, de 0 A 3 ya sean de ámbitos educativos o de salud, públicos o privados (Ce.A.T; SA ATDI; Hospitales, CAPS, Clínicas, etc.) Asimismo indagar ¿ qué otros espacios de cuidado de la niñez temprana existen en su localidad?(Jardines Maternales , Centros Infantiles, Centros Comunitarios, Guarderías, etc.)

2-Realice un Diagnóstico de Situación de esta oferta para el niño y su familia.

3-Elabore un mapa de su localidad ubicando estos espacios de atención.

4-Realizar una valoración acerca de la oferta de atención temprana del desarrollo infantil en relación a otros espacios de abordaje clínico o de rehabilitación.



Ce.A.T: PROYECTO INSTITUCIONAL/PROYECTOS ESPECÍFICOS

Es importante considerar, desde el abordaje socio-educativo de ATDI, la planificación conjunta y consensuada por toda la Comunidad Educativa, del **PROYECTO INSTITUCIONAL** que guiará la práctica de los equipos transdisciplinarios de los Ce.A.T.

Para ésto es fundamental partir de un **DIAGNÓSTICO SITUACIONAL** basado en una **EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA** de las distintas dimensiones de los campos de intervención pedagógica que sostienen la propuesta integral educativa. Estas dimensiones de valoración de la propuesta Institucional, tienen correlato con cualquier Institución educativa.

A modo orientativo se sugieren:

- 1 DIMENSIÓN PEDAGÓGICA/DIDÁCTICA: los Ce.A.T, basan su existencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo su objeto de estudio el desarrollo del niño en riesgo y su contexto.
- 2-DIMENSIÓN TÉCNICO-ADMINISTRATIVA: se refiere a la estructura organizacional del Ce.A.T o SA ATDI, sus Anexos y Extensiones.
- 3-DIMENSIÓN SOCIO-COMUNITARIA: Comprende el contexto en que está inserta la institución, comunidad educativa y todo el entretejido de redes interinstitucionales.

Un modo ágil de poder pensar en qué lugar se encuentra la oferta educativa del servicio de ATDI, qué logros ha alcanzado, qué aspectos debe mejorar, con qué recursos cuenta, cómo podrá gestionar nuevos proyectos , etc. , es hacer una valoración desde un **ANÁLISIS FODA INSTITUCIONAL**.

La sigla **FODA** significa:

- F:** Fortalezas hacia el interior de la Institución que enriquecen la oferta educativa.
- O:** Oportunidades que brinda el contexto donde se encuentra inserta la Institución y que la misma debe aprovechar.
- D:** Debilidades propias de la Institución, que requieren análisis y reflexión sobre las prácticas cotidianas para poder superarlas.
- A:** Adversidades que presenta el contexto, cuyas variables no pueden ser modificadas por equipo del Ce.A.T pero que son necesarias tenerlas presentes para gestionar una mejor propuesta educativa.

A partir de esta valoración se podrá reconocer el **DIAGNÓSTICO SITUACIONAL**, definir los **OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS** y priorizar las Líneas de Acción que permitirán diseñar los **PROYECTOS ESPECÍFICOS** que orientarán el accionar del Ce.A.T.

Presentamos una posible grilla de **EVALUACIÓN CUALITATIVA INSTITUCIONAL**, que lógicamente podrá ser adaptada a las realidades de los Servicios donde desempeñen la labor de Atención Temprana, que puede servir de organizador de las prácticas.
INSTITUCIÓN:



EVALUACIÓN CUALITATIVA INSTITUCIONAL

Año:

DIMENSIONES DEL PI	F	O	D	A	DIAGNÓSTICO DE SITUACION	LINEAS DE ACCION
<p>PEDAGÓGICA/DIDÁCTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza • Aprendizaje • Selección de Contenidos • Secuenciación • Previsiones didácticas • Procesos áulicos • Evaluación 						
<p>TÉCNICO-ADMINISTRATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación equipo transdisc. POF • Asignación de tareas • Uso de recursos • Formulación de acuerdos • Delegación de funciones • Construcción, sistematización y Uso de la información. • Toma de decisiones • REGLAMENTO INSTITUCIONAL 						
<p>SOCIO-COMUNITARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación Familia-Escuela • Inclusión educativa • Acuerdos Intersectoriales • Construcción de Redes • Continuidad • Prevención del abandono 						



A partir de un DIAGNÓSTICO SITUACIONAL integral y consensuado, se podrá diseñar el **PROYECTO INSTITUCIONAL (PI)** del **Ce.A.T** o el **PROYECTO ESPECÍFICO (PE)** de un **SA ATDI**, enmarcado en el PI de la Escuela Especial de donde forma parte.

Repasemos algunos posibles modelos de PI y PE que ayudarán a planificar, organizar, poner en marcha y evaluar la Práctica de ATDI.

PROYECTO INSTITUCIONAL Ce.A.T N°

AÑO

1-Notas de Identidad: Caracterización y breve reseña histórica del Ce.A.T

-Diagnóstico Situacional

-Fundamentación/Principios y valores que asume el Ce.A.T

2-Objetivo General

-Objetivos Específicos

-Estructura Organizacional: Reglamento Institucional

3-Proyecto Curricular Institucional: Propósitos .Contenidos. Estrategias de Intervención. Recursos. Evaluación.

4-Proyectos específicos: Priorización líneas de Acción.

5-Evaluación

PROYECTO ESPECÍFICO (**Estructura que se trabajará para el Proyecto Final**)

TÍTULO:

- Diagnóstico
- Fundamentación
- Objetivos General:
- Objetivos Específicos:
- Contenidos: Marco Teórico
- Acciones:
- Dinámica: Tiempos y Espacios
- Recursos Humanos: Beneficiarios y responsables
- Recursos Materiales:
- Recursos Financieros:
- Viabilidad:
- EVALUACIÓN: -Del proyecto en sí.
-Del impacto en la Comunidad.
- BIBLIOGRAFÍA:



ACTIVIDAD DOMICILIARIA

Realizar a partir de un **ANÁLISIS FODA** el **Diagnóstico Situacional de un Ce.A.,T** o un **SA.ATDI** de su zona de residencia para planificar **el Proyecto Final que consiste en la creación de un espacio de ATDI que pueda dar respuestas a las necesidades de la Comunidad**

Puesta en común en el próximo encuentro



EL ESPACIO Y LOS ESPACIOS ESCOLARES TAMBIÉN EDUCAN

El espacio diseñado para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares

“El ambiente debe ser como una especie de acuario en el que se reflejen las ideas, el estilo moral, las actitudes y la cultura de las personas que en él viven” Loris Malaguzzi

En el presente trabajo se exterioriza la necesidad de hacer aptos los espacios de los establecimientos educativos donde los niños y adultos se mueven cotidianamente.

Tratando de “ver” a los ambientes como estrategia educativa, como reflejo de la propia identidad y como mediador que favorece múltiples interacciones y da respuesta a necesidades.

El ambiente: como un aspecto vital

El ambiente es una gran fuerza cultural, un aspecto interdisciplinar que es necesario contemplar desde muchos aspectos: científico, ecológico, político, artístico, demográfico, urbanístico, etc. Tiene, pues, importancia para nosotros, no sólo como educadores, sino como hombres y mujeres que nos preocupamos por la vida.

El centro de la cuestión radica en cómo habitar, es decir en establecer una relación de vida entre el hombre y la tierra. Desde nuestro enfoque como educadores se trataría de algo que va más allá de organizar espacios, materiales y tiempos. Se trataría de proyectar un lugar donde jugar, reír, amarse, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar donde cada niño encuentren su espacio de vida, encuentren respuesta a sus necesidades: fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización, de movimiento, de juego, de expresión, de experimentación, de descubrimiento...

Las ciudades, hogares, espacios públicos y, cómo no, las escuelas, han de ser cada vez más habitables y cálidos, menos institucionales, Habitar significaría, cuidar las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos.

Visto así, el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos. A través del ambiente los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación.

Hay que crear una cultura que no suprima las diferencias, lo subjetivo, lo individual, pues ello enriquece los distintos aspectos de la realidad y nos hace luchar contra un mal que afecta a la sociedad actual: el exceso de globalización, de modelos estándar, la despersonalización, la escasez de indicios de identidad.



Por otra parte no podemos olvidar el dinamismo que existe en toda planificación ambiental: ha de cambiar a medida que cambian los niños, sus necesidades, sus intereses, su edad, y a medida que cambiamos nosotros y el entorno en el que estamos inmersos. Implica una constante actitud reflexiva, abierta a los cambios. Es pues un concepto vivo, dinámico.

Los espacios nunca son neutrales. Detrás de cada diseño ambiental, de cada solución concreta trasciende una filosofía que la sustenta. Por eso es tan importante tomar conciencia de ello como educadores, pues a través del ambiente podemos reflejar nuestra filosofía educativa de modo coherente.

Seamos o no conscientes de ello, cada espacio sugiere conductas, promueve actitudes, favorece determinadas relaciones...en definitiva es un poderoso lenguaje no verbal. Podíamos decir metafóricamente que los espacios nos susurran al oído tanto a niños como a adultos. Muchas conductas tienen su origen en una determinada disposición espacial. Conocer las claves de este lenguaje y el modo de emplearlas es fundamental para educadores y educadoras. Es un poderoso instrumento educativo que podemos convertir en nuestro aliado.

Es por ello que no pretendemos ofrecer ni apoyamos modelos únicos, ya que cada Jardín Maternal y de Infantes, partiendo de sus puntos de vista sobre lo que es educar y de las características que la definen e identifican, debe encontrar soluciones ajustadas a su realidad concreta.

Algunos criterios generales para la distribución de dependencias y su aprovechamiento óptimo:

- Favorecer al máximo la comunicación entre las distintas dependencias, flexibilizando y descompartimentando los espacios, abriendo puertas, disponiendo de grandes ventanales entre aulas, en la cocina...
- Prever la creación de espacios comunes (sala de juegos, taller de plástica, de psicomotricidad, el sum...) donde puedan coincidir diferentes grupos y diferentes adultos.
- Disponer espacios---polivalentes» que puedan ser utilizados para distintas funciones según los momentos del día (la entrada en sala de juegos, la zona plástica en rincón de construcciones, el comedor en sala de reuniones, etc.) -
- Potenciar al máximo el uso de todos los espacios disponibles, entendiendo un centro para la infancia como un todo global, donde todo lo que en ella sucede tiene la misma categoría de importancia.

- Tener en cuenta factores tales como agua, luz, ruido... Así, por ejemplo, procurando situar lo más lejanos entre sí espacios de reposo con otros donde las actividades sean ruidosas; situar el taller de plástica cerca de una fuente de agua, etc.
- No olvidar que colocarse al nivel del ojo de los niños, tanto física como mentalmente, nos ayudará a comprender el ambiente desde la perspectiva infantil, a entender las sugerencias y las conductas a las que invitan los distintos espacios de un Jardín de Infantes y/o Maternal, y por tanto a planificar entornos en función de esta perspectiva.
- Intentar transformar los espacios rígidos y fríos, en entornos habitables, cálidos, funcionales y educativos. Para ello, procuremos crear espacios ordenados y armónicos, que eduquen la sensibilidad y el gusto por la belleza (formas y colores suaves, evitando una sobrecarga de estímulos, utilizando materiales naturales, etc.).
- Crear ambientes flexibles, abiertos al cambio, que faciliten diversas posibilidades de manipulación, exploración y acción a los niños y a las niñas a lo largo de su crecimiento. Para ello, es importante que los materiales en las distintas dependencias sean visibles y accesibles para los niños y niñas.
- En la elección de imágenes visuales se debería intentar superar los tópicos y los estereotipos que obedecen a una cultura de la uniformidad y responden a imágenes pasivas y empobrecedoras de los niños. Como alternativas diversas, se encuentran sus propias creaciones, fotografías personales y de revistas, carteles de arte, etc.

Distribución de espacios y materiales en ámbito escolar:

Todos los espacios son importantes, por eso no podemos establecer jerarquías entre ellos, pues todos pueden ser igualmente educativos y cargados de significado.

Los espacios comunes

Los espacios comunes han de recibir una atención específica y planificarse de la misma forma que se hace con los espacios de las salas. Tienen una gran importancia, pues son lugares donde se propician los encuentros entre diferentes grupos de niños, de adultos, etc. Su ambientación y diseño dependerá de las funciones específicas que se les designen.

Un espacio común con una carga especialmente significativa es la entrada y el recibidor, porque es el lugar de acogida, de primer contacto, de encuentros múltiples y de presentación del establecimiento, tanto para las familias como para los niños y los educadores. Es un excelente mediador entre la casa y el Jardín, un lugar que «habla sin palabras». Por todo ello, se cuidará la oferta diversa de paneles de información, documentación e identificación, así como de juegos para los niños.

En estos espacios se han de tener en cuenta también los espacios de paso, como galerías, pasillos, recodos, escaleras, etc., pues en ellos se está, por ellos se va, se viene,



se pasa... y de ningún modo pueden ser anónimos. Pueden tener funciones expositoras y utilizarse también para situar materiales y juegos de interacción, de luz, de suelo, etc.

Como especialmente importantes destacaremos los espacios de la cocina y el comedor, al considerar el hecho de cocinar, comer y la comida misma como hechos de gran significado, contenido afectivo e interés para las niñas y niños, y hechos de alto contenido educativo. A través de momentos clave como son comer juntos, cocinar, ayudar a poner la mesa y recogerla, etc., se está transmitiendo una cultura determinada y se están produciendo interacciones entre los adultos y los pequeños, los niños entre sí, los niños y los objetos... cargadas de riqueza, de complejidad y de sentido.

Otros espacios comunes pueden ser las salas de usos múltiples (con diversas a funciones posibles, como por ejemplo taller de plástica, de psicomotricidad, s sala de proyecciones, sala de reuniones, etc.) un espacio central amplio para juegos y encuentros intergrupales y la zona de servicios (lavandería, vestuario, botiquín, almacén de recursos...

El espacio de la sala-salón de clases

Los espacios de las salas tienen una importancia decisiva para el desarrollo infantil, puesto que en ellos se van a producir múltiples encuentros, situaciones, descubrimientos, juegos, etc. Fundamentalmente, cumplen la función esencial de ser los espacios de referencia para los niños, de su identificación como grupo y como individuos.

Todas las condiciones que de modo general se han mencionado hasta ahora respecto a los espacios sirven también y además se deben cuidar de un modo muy especial cuando pensamos en la ambientación de los espacios para el grupo (ambiente flexible, espacios polivalentes, creación de un clima acogedor y hogareño, equilibrar la oferta de estímulos pero sin sobrecargar el ambiente, etc.)

De un modo específico sin embargo deberemos tener en cuenta una serie de aspectos generales en el espacio de cada sala:

- Debemos contemplar el ofrecer espacios para el grupo grande, para el grupo medio así como para la individualidad.
- Cuidar de un modo especial todos aquellos aspectos que favorezcan la identificación y la comunicación en un amplio sentido:
- La identificación del gran grupo (por ejemplo paneles colectivos de fotos realizados en común por los niños).
- La identificación individual (símbolos o nombres en cada percha, armario individual, carpeta y cajita personal «de los tesoros»).

- La identificación del pequeño grupo con símbolos alusivos, su nombre, a los integrantes (los elefantes, los canguros, etc.)
- La identificación de rutinas (con símbolos gráficos alusivos a ellas: jugar, comer, lavarse, etc.).
- La identificación de zonas dentro de la sala (con símbolos de identidad de éstos, y además con fotos, dibujos y carteles que por su contenido estén relacionados con la zona de que se trate y sirvan para «ambientar» cada rincón; por ejemplo, carteles de artistas en plástica, fotos de frutas y verduras en el mercado, etc.).
- La identificación de materiales (manteniendo todo muy ordenado, teniendo un lugar para cada cosa y poniendo carteles con el nombre y el dibujo del material en las estanterías y cajones donde se guarde; (por ejemplo: en el envase de los pinceles, el cajón de las tijeras, etc.).
- La identificación de tiempos (por ejemplo, con un panel secuenciado donde se representen los distintos momentos del día, con agendas del tiempo, etc.).
- Todo esto va a favorecer y reforzar la adquisición de hábitos y capacidades de orden, de trabajo, de organización espacio-temporal, de convivencia, de estructuración mental, de abstracción y codificación.
- Establecer claramente las vías de circulación dentro del aula, para evitar interrupciones e interferencias negativas (choques, cruces inesperados ...) Para ello es muy conveniente dibujar un plano del aula y marcar las zonas de paso.
- Diferenciar claramente las zonas secas de las zonas húmedas (o zonas «limpias» o «sucias»). Así por ejemplo debemos agrupar la zona de juegos de agua cerca de la zona de pintar, porque si las mezclamos habrá muchas interferencias innecesarias. Por este mismo principio, se deben separar las «zonas tranquilas- de las más «ruidosas».
- Delimitar espacios y crear pequeñas zonas o áreas diferenciadas según el tipo de actividades. Para ello se ha de evitar colocar el mobiliario «pegado» a la pared, mejor perpendicular para acotar subespacios (para ello no sólo podemos contar con los muebles, sino también con biombos, elementos colgados del techo, cortinas, rejillas, estanterías, caballetes, etc.).
- Tener en cuenta que las distribuciones cambian según se trate del «primer ciclo» o del «segundo ciclo» de la etapa. A medida que los niños tienen más edad, la zonificación puede ser mayor, ampliándose la oferta de propuestas. Así por ejemplo, en los primeros años, han de disponer de espacios diáfanos para favorecer desplazamientos amplios. Con los más mayores podremos disponer más mobiliario y acotaciones más pequeñas. Igualmente, en 0-3 deberemos considerar espacios,



adultos y coetáneos más estables, mientras que en 3-6 se puede provocar una mayor descompartimentación.

- Preferiblemente, el acceso al exterior se hará directamente desde las salas, así como el acceso a la sala común de juegos, porque éstos amplían las posibilidades de exploración y descubrimientos, ampliando las que ofrece al espacio interior.
- Respecto a la elección de materiales, optar por los de buena calidad, sólidos, seguros y resistentes. En cuanto al tipo, es preferible que haya un mayor número de materiales «abiertos» que permiten usos diversos (cajas, telas, semillas, bloques ...), puesto que favorecen la complejidad, la imaginación y el pensamiento creativo frente a los «cerrados» o limitados a un solo uso (juguetes mecánicos, puzzles de una sola solución, etc.).

OTROS ESPACIOS ANEXOS A LAS SALAS

Sectores para higiene y cambio de pañales, baño y zona de agua deberían estar adjuntos a la sala o dentro de la sala. Éste es un espacio de suma importancia en el Jardín, pues en él se producen sucesos que para los niños son altamente significativos y que tienen un gran valor educativo, como son los hábitos de higiene personal (hacer pis, caca, lavarse las manos, los dientes, secarse ...) y los juegos con el agua. El ambiente ha de ser cálido, hogareño y con personalidad propia. Se procurará para ello la presencia de materiales con los que los pequeños se identifiquen y con los que potenciar hábitos de higiene: mesa de cambio, toallas individuales para las manos, cepillos de dientes con sus vasitos correspondientes, lavabos y espejo a su altura, paneles fotográficos relacionados con los servicios, canastos para los pañales...

Para garantizar la seguridad, se ha de cuidar que el suelo no resbale, que las llaves de paso y la temperatura sean regulables, etc. La ropa de cambio de cada niño se puede guardar en armarios o cajones individuales en los que figure su foto y nombre para favorecer la identidad.

Las salas de descanso han de estar aislados al máximo de zonas ruidosas o de juego, especialmente en los grupos de los más pequeños. Éste es un espacio que necesita una buena ventilación y cortinas o persianas que permitan oscurecerlo.

Cuando, por carencias de espacio, no sea posible tener una sala específica como dormitorio, se podrá transformar la sala, en determinados momentos del día, como sala de descanso disponiendo de colchonetas en el suelo.

En el caso de los lactantes y deambuladores, habrá, o bien una sala aneja para cunas, o una zona del espacio acotada para tal fin. En cada cuna puede haber un cartel con la foto del niño o niña y un texto con sus gustos y preferencia, más destacados y algún juego sensorial de su preferencia (sonajeros, muñeco,, de goma, etc.).

“Sector de mamaderas” Éste es un espacio situado en la sala de lactantes y deambuladores para poder calentar papillas y mamaderas. Ha de tener un pequeño cocina y un pequeño lugar para lavar y no ser accesible a los niños. Igualmente debe disponer de un armario para guardar los materiales necesarios (vasos, platos, accesorios varios.), preferentemente con casilleros personalizados para favorecer la identidad.

Es aconsejable que se dé un contacto visual con la sala de juegos, y que esté próxima al aseo para favorecer la higiene de niños y niñas.

Conclusión

A lo largo de esta exposición, se ha pretendido reflejar la importancia que tiene la ambientación de espacios y la necesidad de contemplar este aspecto en el currículum escolar por su dimensión vital y educativa.

Pero lo expuesto hasta aquí sólo se refiere a los espacios interiores. ¿Qué pasa con los espacios exteriores? Evidentemente, la necesidad de ambientar y adecuar el patio, el jardín, la huerta, los pasillos, la dirección y otras dependencias... exige en el Jardín de infantes y Maternal una atención tan esmerada como los espacios interiores.

LOS ESPACIOS EXTERIORES

Los espacios exteriores van a determinar el inicio de unas relaciones entre el niño y la Naturaleza, va a posibilitar vivencias significativas (con la tierra, los animales, las plantas y las flores, el aire y la luz, la lluvia, el frío, el sol ..) Cuidar la calidad de estas primeras relaciones es una función básica para nosotros como educadoras y educadores. Pero este es tema que requeriría un tratamiento específico y más extenso. Los criterios de organización espacial para los espacios interiores son extrapolables. No obstante es tal la importancia del espacio exterior en la educación que su merece dedicarle una atención especial.

De un modo general el espacio exterior debería reunir una serie de características imprescindibles:

- Amplio y con acceso desde las salas.
- Suelo variado (arena, pavimento, tierra cultivable, terraplenes...)
- Espacios de sol y de sombra.
- Drenajes adecuados.
- Espacios cubiertos para días de lluvia.
- Un cuarto para almacenar materiales de exterior.
- Área natural (árboles, flores, plantas, arena...)

Estructuras para juegos simbólico por ejemplo:(barco, cabaña o casita, auto, otros...)

Respecto a las actividades que debería favorecer el espacio exterior se pueden sintetizar en tres grandes categorías:



ACTIVIDADES MOTORAS (Correr, trepar, arrastrarse, pedalear, cargar, empujar, tirar... en suelos blandos (arena) y duro (cerámico, maderas, otros).

JUEGOS DE FANTASÍA (Imaginar, dramatizar, simbolizar). En casitas, cabañas, , tren, autobús... Area de agua y arena.

EXPERIENCIAS DE NATURALEZA (Observar, regar, plantar, cuidar animales...) En huerta, jardín, granja, , terrarios....

REFLEXION

El ambiente escolar esta formado por variables de orden espacial y humano que se interrelacionan como una red en el ecosistema de la escuela.

El escenario escolar, sus espacios, materiales y la disposición de los mismos envían continuos mensajes silenciosos a las personas que lo habitan. Conocer las claves de este lenguaje no verbal es clave para los educadores al convertirse en un poderoso instrumento educativo al servicio de un proyecto pedagógico.

Lo más importante no es adoptar modelos de organización externos de índole más o menos innovadora, que en muchas ocasiones se toman como una moda, sino basarse en criterios de organización, que doten de coherencia todo el contexto escolar.

Cada ESCENARIO ESCOLAR es único en si mismo y diferente de los demás, con sus peculiaridades y características tanto físicas como humanas. Recrear los espacios escolares para adaptarlos a esta individualidad es una tarea prioritaria para un educador. Y como una espiral viva, creadora no se da nunca por finalizada pues se ve en constante movimiento y se desarrolla en una permanente re-creación.

BIBLIOGRAFÍA

BAMBINI, SPAZI, RELAZIONE – Reggio Children – Italia, 1998

LOUGHLIN Y SUINA: El ambiente de aprendizaje: Métodos, técnicas y organización, Madrid, Morata, 1987.

MALAGUZZI, L. y otros: L'occhio se salta il muro. Una experiencia de Educación Infantil, Comunidad de Reggio Emilia (Italia). (Catálogo de la Exposición celebraba en Madrid, Centro Cultural de la Villa, 1984.)

RIERA, M.A.: -Marco ambiental y distribución de espacios», La Educación Infantil, (Vol. 111), Barcelona, Paidotribo, 1990.

TRUEBA BEATRIZ , PABLO P. – ESPACIOS Y RECURSOS PARA TI, PARA MI, PARA TODOS – Ed. Praxis – 1990

TRUEBA BEATRIZ – Talleres integrales en E.I. – Ediciones de la Torre , Madrid, 1988.



ACTIVIDAD DOMICILIARIA. GUIA DE ESTUDIO

EL ESPACIO Y LOS ESPACIOS ESCOLARES TAMBIEN EDUCAN

El espacio diseñado para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares

Nivel Inicial: MATERNAL

Hablar de organización ambiental de un establecimiento educativo suele plantear de inmediato una serie de preguntas:

- a) ¿Qué entendemos por ambiente?
- b) ¿Ambientar es algo más que decorar, hacer más o menos agradable un espacio?
- c) ¿Hasta qué punto es éste un aspecto esencial en el currículum escolar?
- d) ¿Se tiene en cuenta en los Proyectos áulicos la ambientación?
- e) ¿Se trabaja la misma con los niños, padres, otros docentes?
- f) ¿La ambientación que está observando es una ambientación móvil, anual, permanente, u otra?
- g) ¿Cómo, cuándo, dónde, por qué es importante la ambientación?

Mediante la observación tener en cuenta:

- h) La higiene, roturas...otros
- i) La ambientación de las paredes, la edad de los niños, hasta dónde llega su mirada, si puede tocarse, ...j



EXPERIENCIAS POLISENSORIALES

Vivimos en un mundo hiperpoblado de ruidos, de velocidad, de superposición de estímulos que compiten por captar nuestra acción y decisión como consumidores. En este mundo nacen y crecen nuestros niños sobre estimulados y a veces, adaptándose a un “zaping vital ”

Desde pequeños nos enseñan que el cuerpo humano tiene cinco sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. **Sin embargo, éstos son sólo los llamados "sentidos tradicionales"**, pues resulta que también poseemos (al menos) cuatro sentidos "no tradicionales", que han sido suficientemente establecidos por la ciencia,

El sentido del movimiento, permitiéndonos sentir el movimiento y la dirección en la que nos orientamos, así como mantener el equilibrio.

El Cinétesico cómo se percibe la posición y el equilibrio de las diferentes partes del cuerpo

Nocicepcion el sentido del dolor.

Termoepción, temperatura, nuestra capacidad de percibir el calor y el frío

En ese “zaping ”se deteriora la capacidad de observar, escuchar, percibir en el sentido más amplio y profundo que pueden tener estos términos **y sus sentidos muchas veces, se limitan solo a ver y a “oir” si es que pueden hacerlo. relegándose el tacto, el ofato y el gusto, así como también los otros cuatro nuevos sentidos**

Cabe recordar ante estos conceptos, desde una perspectiva Neomontesoriiana los aportes de María Montessori en cuanto a libertad, actividad y educación de los sentidos.

Desde esta perspectiva es que dentro de los centro educativos polisensoriales tenemos que vivencias y reflexiones sobre su uso y disfrute. en torno a todos los sentidos

Por ejemplo actividades como

VISUALES

“La nube” una experiencia con espejos
(3 años) Ver es mucho más que mirar.
Ver implica observar captando diferencias visibles, salir al encuentro de los objetos o de las imágenes, explorarlas activamente



Tacto con los pies

LO TÁCTIL

Lo táctil puede tener una zona privilegiada: la que incluía una zona mullida (mórbida) en el piso.

El piso y el tacto

La caminata se hacía crujiente y un poco “lunar” cuando los invitados se desplazaban por un piso acolchado por materiales tales como...

Texturas visuales y táctiles

Existe una tendencia errónea a centralizar el sentido del tacto en las manos cuando los órganos de este sentido están situados en toda la piel.

El tacto se asocia a la acción de tocar o palpar, esto es limitativo y, por otra parte, se complementa con los datos que recibimos de lo auditivo y lo visual. Así por ejemplo la textura es una característica táctil y visual que se encuentra tanto en la naturaleza (ejemplo la piel de una fruta) como en los tejidos y las telas.

Dado que las telas y los tejidos ofrecen un amplísimo repertorio de posibilidades táctiles, el recorrido albergaba: sedas, tules, terciopelos, arpillera, algodones, etc.

Lo liso-lo rugoso lo duro-lo blando lo suave-lo áspero...se alternaba en elementos colgantes a lo largo de todo el laberinto.

Es común que desde pequeños leamos o bien oigamos frases tales como “prohibido tocar”, “se mira y no se toca” y otras similares que nos pueden llevar a la situación del “puercoespín” (poner mucha distancia sensorial entre nosotros y el mundo que nos rodea).

Enfatizar lo táctil fue una respuesta importante a estos condicionamientos y una ratificación de la **pluridimensionalidad** de los aprendizajes.

EL OLFATO

Llegamos llevados por nuestra nariz, innumerables aromas inundan el lugar. Hay que comenzar a identificarlos. ¿Cómo sentimos los diferentes aromas? Mmmmm! Aspiramos para oler mejor el aroma de la lavanda. su delicado perfume hasta donde las células nerviosas del olfato puedan distinguir su fragancia.



Las pequeñas partículas de vapor o de gas que se desprenden de su perfume al entrar en contacto con la humedad de la nariz llevan a veces cerramos los ojos para identificar mejor los aromas. Los docentes ayudan a los niños a identificar perfumes menos conocidos.

EL OÍDO

Ahora es el oído el que se alerta ante los diferentes sonidos ofrecidos ¿Qué escuchamos?

-¡Parece el ruido de la lluvia!.....El canto de los pájaros desde el CD, se deja escuchar inundando con su sonido todo el ambiente.



EL GUSTO

Se pueden saborear pan y galletitas con distintos sabores. ¿Qué gusto tiene este pan?

Saboreando encontramos su sabor, el olfato, también ayuda a encontrarlo más rápido.

MOVIMIENTO: Realiza con ellos actividades que lo estimules al movimiento Durante los dos primeros años el niño “piensa haciendo. Es un ser actuante. Lo que percibe de sí mismo y de los demás son las acciones y los resultados de las mismas. A través de sus movimientos explora y comprende el entorno.





DOLOR Aprende (con la experiencia) a reconocer el dolor en los niños, mirada, gesto, palabra nos irá ayudando a reconocer si es dolor

El llanto es la primera expresión vocal de dolor o tensión en el recién nacido, del que a través de múltiples investigaciones se ha logrado hallar diferencias entre los llantos por dolor, hambre o alegría; se ha encontrado que los producidos por dolor presentan una frecuencia más alta y son agudos



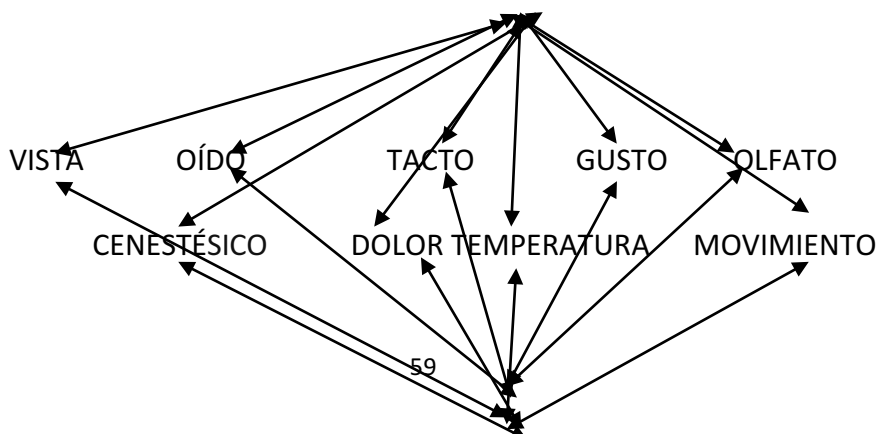
TEMPERATURA Aprende a tocar sus extremidades —manos, pies y cabeza— y verificar que no estén demasiado calientes ni frías. Como regla general, los bebés necesitan más ropa que un adulto, en las mismas condiciones de temperatura

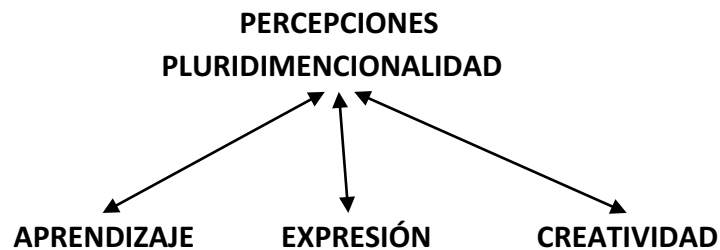


CINESTÉSICO, Percepción del movimiento en relación con el entorno. Percibir en donde estamos ubicados, así como la posición de exacta de cualquier parte del cuerpo en el espacio tanto al estar en reposo como durante el movimiento.



AMBIENTE RICO Y ESTIMULANTE
ACTIVIDADES SENSORIALES





BIBLIOGRAFIA

BAMBINI, SPAZI, RELAZIONE – Reggio Children – Italia, 1998

LOUGHLIN Y SUINA: El ambiente de aprendizaje: Métodos, técnicas y organización, Madrid, Morata, 1987.

MALAGUZZI, L. y otros: L'occhio se salta il muro. Una experiencia de Educación Infantil, Comunidad de Reggio Emilia (Italia). (Catálogo de la Exposición celebrada en Madrid, Centro Cultural de la Villa, 1984.)

RIERA, M.A.: «Marco ambiental y distribución de espacios», La Educación Infantil, (Vol. 111), Barcelona, Paidotribo, 1990.

TRUEBA BEATRIZ, PABLO P. – ESPACIOS Y RECURSOS PARA TI, PARA MI, PARA TODOS – Ed. Praxis – 1990

TRUEBA BEATRIZ – Talleres integrales en E.I. – Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.



SOSTENES Y ANDAMIAJES

SOSTENES DE APOYO EN LAS FUNCIONES DE CRIANZA

Calmels Daniel

Relación corporal adulto niño a lo largo de la crianza.

¿En qué lugar y con qué relaciones se construye?, ¿Con qué acciones se le da forma?

Partiendo de la hipótesis de que el cuerpo, así como la actitud postural, los gestos expresivos, las praxias constructivas, no son algo dado sino a construir, podemos formular los siguientes interrogantes:

Podemos decir que estos hechos ocurren inicialmente en un espacio de proximidad y contacto con el cuerpo del adulto, en una relación de sostén. Este ámbito material y corpóreo es la base de sustentación provisoria que le permite al niño explorar sus capacidades funcionales en procura de un funcionamiento autónomo.

¿Cómo se organiza el espacio de sostén?

¿Qué sucede en esa temporalidad en la cual el niño es llevado en brazos?



**¿Como se desarrolla durante la crianza la posición y disposición del cuerpo del niño?
¿Cómo transcurren los cambios de posición, postura y actitud postural?**

Las acciones que realizan los adultos que participan en la crianza

Las actividades corporales son los gestos cotidianos, donde el saber del cuerpo, producto de la cultura, se despliega sin estridencias.

La actividad del adulto comprometido en los cuidados del niño:

- Una, transmitida en forma oral y gestual en el ámbito de la familia;
- La otra, derivada de las prescripciones provenientes de las ciencias que estudian la vida del niño.

Implicancias:

- El juego y el jugar de D. W Winnicott,
- Julián de Ajuriaguerra en el sostén materno,
- La utilización del término **provocación** en la bibliografía de A Lapierre y B Aucouturier
- Las conceptualizaciones de Enrique Pichón

Sostén de apoyo:

Son las funciones de crianza más tempranas, se caracterizan por el mantenimiento de un contacto corporal con el niño

La palabra sostén significa, literalmente: «tener debajo, es decir, tener una base de sustentación.

Prestar apoyo, dar alimento, tener un fundamento.

Nos remite a una función muy primaria, la función materna: quien sostiene, contiene y alimenta.

La madre no solamente da su pecho a quien, por su indefensión, está sujeto a caerse, sino que ofrece su leche para la alimentación.

La palabra sostén superaría el acto de tener en brazos; podemos decir que «sostiene, sustentando»

La palabra «apoyo» significa «raudal de leche que acude a los pechos de las hembras cuando dan de mamar Otros significados son: «hinchirse de leche», «levantarse la teta».

También el término *apoyar* es un derivado del latín *appodiare*, es decir, «banco de piedra, yeso, etc.». Nuevamente volvemos a la acepción de «hacer que una cosa descansa en otra».

Ambas palabras, sostener y apoyar, significan alimento y espacio para descansar".

Los términos sostén y sostenerse, referidos a la postura humana, capacidades para mantener una postura y generar una actitud, cuyo logro está vinculado a la calidad y cantidad de los apoyos necesarios.

En el niño de brazos, sostén y apoyo se amalgaman. El niño no puede sostenerse, o sea variar y mantener una:

Postura por sus propios medios.

Sostener es mantener firme, dar respaldo y continencia

Apoyar, es brindar espacios de contacto para que el sostén pueda desarrollarse.

En la medida en que el niño puede sostenerse por sus propios medios, sus apoyos varían. No hay sostén sin apoyo, pero *sí* puede haber apoyo sin sostén. El cuerpo del niño, contactando en la horizontalidad, recibe múltiples apoyos que no siempre pueden configurar un sostén, principalmente al carecer de respaldo y continencia. El cuerpo en la verticalidad (de pie), en cambio, reduce sus apoyos a la base de "sustentación", y debe autosostenerse.

La crianza transcurre en un pasaje de la horizontalidad a la verticalidad, de la necesidad de máximos apoyos y sostén, a la independencia del sostén y la reducción de los apoyos.

FUNCIÓN DE SOSTÉN

Denomino sostén de pecho a la primera contención corporal que el adulto le ofrece al *niño*. Elijo estos términos no sólo con la intención de marcar su carácter primario de alimentación, sino también porque, más allá del acto de dar de mamar, la zona de contacto que predomina el; este sostén es el pecho del adulto.

Hay una tendencia bastante generalizada a llevar al bebé contra el pecho, atraerlo, darle apego en el cuerpo que sostiene.

Otra forma de contención, con disminución de los contactos, podría designarse sostén de brazo. El término brazo deriva del latín *bracchium* en el sentido de «ayudar a uno. Se ayuda con los brazos a quien algo "de por sí puede». El niño, pasados los primeros meses de vida, comienza a vivenciar la posición de sentado sobre los brazos del adulto que lo sostiene.

Al bebé, al niño pequeño, se lo llama en la jerga cotidiana «niño de pecho» y también «niño de brazos», calificando con ambos términos su dependencia con el adulto, así como también el sostén de apoyo que brindan el pecho y los brazos.

Es posible diferenciar entonces un sostén de pecho o «de alimentación) y un sostén de brazo o de «ayuda»,

Función de sostén.

- 1. Dar el pecho.**
- 2. Ofrecer la leche.**
- 3. Tener – sostén.**
- 4. Sostén de pecho.**
- 5. Diálogo tónico.**
- 6. Mecer.**

FUNCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO (SOSTÉN DE MANO)

Hay un momento fundamental en el desarrollo que es la aparición de la marcha. Esta adquisición comienza a gestarse, en parte, en los brazos del adulto; antes de que el niño pueda acceder a su propio sostén, y en diversas situaciones, es mantenido por los adultos en posición vertical, dejando apoyar levemente los pies del niño sobre la mesa, el piso o en los muslos de quien lo sostiene.

Este antecedente de la autonomía postural erecta nos muestra que el autosostén no es total, parte del peso del niño es sostenido por el adulto; la posibilidad de la verticalidad y el apoyo plantar preludian la marcha. En esta acción, el adulto ejerce un sostén con las manos, brindando su cuerpo como apoyo.

En comparación con las anteriores, en esta situación 'se observa un apoyo más localizado y discriminado, hablamos acá de un sostén de mano.

La adquisición de la marcha autónoma no implica una separación del contacto con el cuerpo del adulto. Si bien en el lenguaje cotidiano al referirse al *niño* ya no se lo designa como un «niño de pecho» o un «*niño* de brazos», su cuerpo aún es sostenido, esta vez es llevado de la mano.

Algunos compuestos de la palabra «mano» -del latín *manu-*, en los cuales el término «mano» se reduce a *man* son, por ejemplo: mantener, mantenedor, mantenimiento, manutención. Estas palabras significan alimento y sustento. Volvemos nuevamente a encontrar, en esta acción de acompañamiento o sostén de mano, claras referencias al antiguo sostén de pecho. Si el "sustento" está en el sostén, la "manutención" está en la mano.

Las manos del adulto acompañarán en otros momentos los primeros pasos del *niño*. En la vida cotidiana es común encontrar la acción ejercida por el adulto, quien toma con sus manos el tronco o las manos del *niño*, acompañando los primeros pasos de su marcha. Le «da una mano» en lo que está empezando a poder., lo acompaña.

Acompañar viene de "compañero", palabra que se origina en el latín vulgar «compañía» (derivado de *panis*, pan) en el sentido de: «acción de comer del mismo paro). «Acompañar», como «mano», «sostén) y «apoyo» reiteran en su significado la presencia de un alimento; en este caso «alimento que se comparte».

En esta acción de comenzar a dar los primeros pasos sostenido por el adulto o los hermanos mayores, el niño empieza a utilizar el piso espacio de apoyo que compartirá con sus mayores. La mano del adulto funciona como un sostén y apoyo complementario y ambos se asocian en un plano semejante de verticalidad. El suelo está ahí para que ambos se apoyen, pero el adulto sigue sustentando desde su propio sostén. El suelo sirve de apoyo para el niño, pero no suplanta al sostén del adulto Esta función, entonces, está caracterizada por una complementariedad del propio sostén, que el niño comienza a desarrollar, en el cuerpo del adulto.

FUNCIÓN DE PROVOCACIÓN

En las páginas anteriores definía el acompañamiento como una acción de sostén que preludiaba la marcha. Pudiendo ahora el niño mantenerse en equilibrio -todavía inestable-, pero sosteniéndose por sus propios medios con la ayuda de los objetos que lo rodean, es frecuentemente incentivado a desplazarse. *Denomino* a este "pedido" que el adulto realiza, con el nombre de provocación. Los adultos provocan de distinta manera la aparición de la marcha. Es del orden de lo cotidiano en la crianza ver a una mamá o a un papá con sus brazos extendidos, esperando al niño, que recorre el trayecto desde la pared, que le servía de apoyo, a sus brazos. Se conoce la palabra- provocación como la acción de «incitar una cosa y se la liga, generalmente, a un acto que tiene consecuencias negativas. El término provocar viene de *provocare*, formado por *pro* delante y *vocare* llamar (otra acepción es "llamar para que salga afuera", término derivado de "voz"). Este otro sentido alude entonces aun «llamado hacia adelante», otorgándole a la palabra "provocar" un carácter de estímulo que al estar desplegado en la relación cobra el *carácter de un «vínculo estimulante»*, *Es un llamado a entrar en una nueva acción que cambia su situación.*

Si bien la marcha funciona como un modelo paradigmático, también podríamos analizar la provocación a la luz de otros aprendizajes. El ejercicio de esta función se caracteriza por la inclusión progresiva de un distanciamiento del cuerpo y del sostén del adulto.

OPOSICIÓN-TRANSGRESIÓN: nos referimos a una manifestación del niño hacia el adulto.

Oposición como poner enfrente.

Transgresión como pasar más allá.

SOSTÉN DE APOYO

Sostén de traslación.

Gestar.

FUNCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO

FUNCIÓN DE PROVOCACIÓN

1. La mirada en la espalda.
2. Caminar-mirar.



SOSTÉN DE APOYO - Funciones de crianza			
En el adulto			En el niño
SOSTÉN	ACOMPAÑAMIENT O	PROVOCACIÓN	OPOSICIÓN TRANSGRESIÓN

<p>SOSTÉN DE PECHO</p>	<p>SOSTÉN DE MANOS</p>	<p>SOSTÉN DE LA <u>MIRADA</u></p>	<p><u>NORMAS-LEYES</u></p>
------------------------	------------------------	-----------------------------------	----------------------------

 ANDAMIAJES: FORMAS DE ENSEÑAR		
1. ANDAMIAJES CENTRADOS EN LA DISPONIBILIDAD CORPORAL	Para la contención afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Abraza • Sostien • Sonríe • Se agacha para escuchar, para mirar a los niños. • Se acuesta en la colchoneta para jugar....
	Para acompañar desafíos motrices	<ul style="list-style-type: none"> • Se ofrece como sostén • Se propone como modelo a imitar • Invita a probar
2. ANDAMIAJES CENTRADOS EN EL USO DEL LENGUAJE / LA PALABRA	Para describir/decir acciones en contextos reales-cotidianos	<ul style="list-style-type: none"> • “Dice sus acciones” En primera persona del plural expresa, pone en palabras las acciones que realiza mientras las realiza • “Dice por los niños” “toma la palabra de los bebes” expresa en palabras lo que interpreta que les sucede a los bebes • “Dice las acciones que realizan conjuntamente” expresa en palabras las acciones que realiza junto con los niños.
	Para anticipar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones a desarrollar • Sucesos futuros.

	Para reconocer y aprobar acciones socialmente valoradas	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerza felicitando la conductas de los niños aceptadas sociales. • Usa fórmulas de cortesía (“hola” “gracias”) y gestos de reconocimiento sociales (aplausos) • Valora (refuerza positivamente felicitándolos logros de los niños.
	Para sostener un “diálogo”	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta y responde por el bebe haciéndolo participe a través de gestos, esperas sonrisas • Entabla un diálogo verbal a partir de las expresiones de los deambuladores.
	Para solicitar, hacer pedidos	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita colaboración • Solicita realización de acciones • Solicita cuidado personal señalando peligros. • Solicita respeto por los otros por las cosas, recomendando como hacerlo. • Solicita atención al realizar propuestas utilizando el canto.
	Para enriquecer y complejizar las posibilidades de acción que manifiesta el niño	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta invitando a la realización de una nueva acción.
	Para enriquecer y completar las expresiones orales/verbales de los bebes niños.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha balbuceo, otorga significados según el contexto, a la expresión del bebé, repite un frase.
	Para explicar	<ul style="list-style-type: none"> • Señala razones de los límites



		<ul style="list-style-type: none"> • Advierte, recomienda como hacer • Los hace partícipes de las situaciones
	<p>Para enseñar el lenguaje</p> <p>Para transmitir la significación social de los objetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombra objetos, personas, sucesos, acciones en contextos cotidianos • Valora, repite y enriquece las expresiones verbales de los bebés-niños.
	PARA PROMOVER LA INTERACCIÓN ENTRE LOS NIÑOS.	
3.- ANDAMIAJE CENTRADOS EN LAS EXPRESIONES MUTUAS DE AFECTO	<p>Para construir vínculos de confianza</p> <p>Para ejercer la función maternante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la mirada de cada uno, les sonríe, les habla • Los abraza, los alza, los acaricia • Comparten “juegos comunicativos” • Hacerse cosquillas • Aparecer y desaparecer • -Mirarse y sonreír • Nombrarse y sonreír • Tocarse y sonreír • Comparten la realización conjunta de gestos sociales: Dar besos, saludarse y reconocerse
4 ANDAMIAJES CENTRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS/AMBIENTES	Para la exploración de objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece material diverso • Deja elegir y hacer al niño.
	<u>PARA JUGAR</u>	
	Para la apreciación artística-cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece ambiente enriquecido con producciones culturales. • -Incluye material • Representativo del campo artístico • Ofrece situaciones musicales reales.

		<ul style="list-style-type: none"> • Entorno que proponga imágenes pensadas desde lo artístico. • Les ponen música • Les cantan • Les recitan poemas • Les bailan
	Para desarrollar la gramática de base	<ul style="list-style-type: none"> • Genera medio hablado
	Para el desarrollo de las habilidades motrices.	<ul style="list-style-type: none"> • Arma circuitos • Presenta grandes objetos que sirven de apoyo • Presenta objetos y materiales que proponen desafíos motrices específicos
5 ANDAMIAJES CENTRADOS EN LA REALIZACIÓN CONJUNTA DONES	<p>Para continuar acciones que inician los bebés niños</p> <p>Para complejizar las acciones de los bebés-niños</p> <p>Para que el bebe-niño complete una secuencia de acciones con sentido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de encadenamiento de acciones dejando espacios para la inclusión del niño. • Pone la pelota sobre un cilindro, la tira....pone la pelota sobre un cilindro, el bebe la tira.
	Para compartir diferentes modos de expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Bailan juntos. • Dibujan juntos • Miran películas • Tocan el piano

BIBLIOGRAFIA

- Calmels Daniel Juegos de crianza Editorial Biblos, 2007
- Calmels Daniel **El cuerpo cuenta 2014**
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/sitios_catedras/296_psicologia_ciclo_vital1/material/archivos/cuerpo_cuenta_calmels.pdf
- Víctor Guerra Indicadores de intersubjevidad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebe.



<http://ciclosdavid.com/wp-content/uploads/2015/04/INDICADORES-DE-INTERSUBJEVIDAD-FINAL.pdf>



ACTIVIDAD DOMICILIARIA GUÍA DE ESTUDIO

SOSTENES Y ANDAMAJES NOMBRAR “ALGUNAS” ACCIONES

1.-CENTRADOS EN LA DISPONIBILIDAD CORPORAL

Para la contención afectiva:

Para acompañar desafíos motrices:

2.- ANDAMIAJES CENTRADOS EN EL USO DEL LENGUAJE / LA PALABRA

Para describir/decir acciones en contextos reales-cotidianos:

Para anticipar:

Para reconocer y aprobar acciones socialmente valoradas:

Para sostener un “diálogo”:

Para solicitar, hacer pedidos:

Para enriquecer y complejizar las posibilidades de acción que manifiesta el niño:

Para enriquecer y completar las expresiones orales/verbales de los bebés niños:

Para explicar:

Para enseñar el lenguaje:

Para transmitir la significación social de los objetos:

PARA PROMOVER LA INTERACCIÓN ENTRE LOS NIÑOS:

3.- ANDAMIAJE CENTRADOS EN LAS EXPRESIONES MUTUAS DE AFECTO

Para construir vínculos de confianza:

Para ejercer la función maternante:

PARA JUGAR

4.- ANDAMIAJES CENTRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS/AMBIENTES

Para la exploración de objetos:

Para desarrollar la gramática de base:

Para la apreciación artística-cultural:

Para el desarrollo de las habilidades motrices:

5.- ANDAMIAJES CENTRADOS EN LA REALIZACIÓN CONJUNTA DE ACCIONES

Para continuar acciones que inician los bebés niños:

Para complejizar las acciones de los bebés-niños:

Para que el bebe-niño complete una secuencia de acciones con sentido:

Para compartir diferentes modos de expresión:



EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

COMO ELEMENTO FAVORECEDOR EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

RESILIENCIA

El término **resiliencia** aplicada a las ciencias sociales y más concretamente a la Psicología social y a la Psicopedagogía, **se define como la capacidad humana de superar la adversidad**. Es más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles; es también la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano.

Resiliencia es **“La capacidad potencial y reparadora del ser humano de salir herido, pero fortalecido de una experiencia traumática”** Huntington 2003

Se proponen cinco áreas interconectadas para favorecer la resiliencia, aunque no se trata de una lista exclusiva y excluyente:



- a) **Aceptación incondicional de la persona como tal**, es una aceptación y justificación de su comportamiento. Una relación emocional estable con los padres, amigos, vecinos y otros contactos informales. El soporte social dentro y fuera de la familia configura los cimientos de la Resiliencia.
- b) **Capacidad del individuo de descubrir un sentido a la vida**, de ser autónomo, de tomar decisiones, capacidad de autodeterminación.
- c) **Un clima educacional emocionalmente positivo**, que facilite el desarrollo de aptitudes y/o habilidades potenciales, intelectuales y emocionales.
- d) **Autoestima y confianza en sí mismo**, sentido del humor, de los que le rodean y del propio individuo, es bienestar emocional.
- e) **Otras experiencias a descubrir**

Ser resiliente no implica sólo sobrevivir a pesar de todo, sino también tener la capacidad de usar la experiencia sobre las situaciones adversas que puedan presentarse en el futuro. Por tanto, la resiliencia se muestra claramente relacionada con una actitud optimista y esperanzadora frente a la vida, ante el futuro.

El grado de resiliencia de una persona puede ser variable a través del tiempo y de acuerdo a las circunstancias de su vida, estando influenciado en no escasas ocasiones por un entorno, favorecedor o no de una positiva evolución afectivo-emocional.

Abordar el campo de estudio e intervención de atención al bebé - niño con discapacidad desde la **resiliencia**, supone un avance en el modo de contemplar la discapacidad, ya que permite analizar las realidades y las dificultades de un modo más constructivo, reconociendo los problemas pero intentando movilizar los recursos de los que disponen los individuos.

Tener en cuenta dos componentes, desde el punto de vista de la acción, de la persona resiliente:

- Capacidad de resistencia ante la destrucción en situaciones difíciles
- Capacidad de construir una vida positiva a pesar de las circunstancias desfavorables

La Resiliencia se constituye así como el resultado de ambas capacidades, **resistir y rehacerse** (Manciaux, 2003).

La niñez es una etapa decisiva para desarrollar la resiliencia, reconociendo las potencialidades que todo individuo tiene. El individuo actúa con resiliencia porque dispone de ella, no porque esté resiliente.

La niñez es una etapa decisiva en la aparición y desarrollo de la resiliencia, tener en cuenta cuatro factores de riesgo Theis (2003) **Situación familiar perturbada** en la cual se hallen presente diversidad de situaciones

- **Factores socio-ambientales**, como falta de trabajo de los padres u otras
- **Situación socioeconómica** mediocre o pobres.
- **Los problemas crónicos de salud**, del propio niño o de su entorno conforman otra categoría a tener en cuenta como factor de riesgo

- **Amenazas vitales** que suponen las guerras, conflictos o traslados más o menos forzosos, niños provenientes de otros países y culturas, cuya situación de pobreza y falta de oportunidades les ha llevado a abandonar sus países.

Familia y escuela como constructores en Resiliencia

La familia y los maestros, profesores... son los principales actores en los cuales se desarrolla la resiliencia: En ambos, se encuentran algunos factores de protección y conveniente desarrollo de la capacidad de resiliencia

El bebé - niño, ante situaciones traumáticas, además de sus propios recursos que se pueden y deben potenciarse en los ámbitos familiar y escolar, debería disponer de otros “mecanismos protectores” que favorecerán su capacidad de resiliencia por ej: **Una buena relación con al menos uno de los padres o miembros de la familia más próxima y Apoyo social fuera de la familia, proporcionado por un vecino o docentes.**

Resulta prioritario saber cómo la familiar los docentes y su comunidad, pueden favorecerse la construcción de la resiliencia, en estos tres ámbitos se observan los factores que en cada caso individual favorecen o dificultan la construcción de la resiliencia propia.



Alumnado con discapacidad y resiliencia

El eje de una intervención psicopedagógica que pretenda favorecer el desarrollo de la resiliencia en el bebés, niños... con discapacidad abordará el proceso desde una doble vertiente:

- La aparición y/o refuerzo de las potencialidades, intelectuales y emocionales, de cada bebé niño favoreciendo la aparición de comportamientos autónomos
- La intervención, no debe poner en peligro el proceso de mayor autonomía, sino al contrario, “hay que seguir al niño”

El niño que presenta alguna discapacidad presenta más factores de riesgo, se debe hacer hincapié en el desarrollo y potenciación de cualidades propias de la resiliencia.

Bebés y niños verán favorecida su capacidad resiliente si en el ámbito escolar se presta una mayor atención a su formación en la dimensión afectivo-emocional.

Algunos de ellos con mayor frecuencia los que presentan algún tipo de discapacidad, plantean unas necesidades relacionadas con la dimensión afectivo-emocional, ya que su escasa capacidad de resiliencia no les permite, a su vez, alcanzar la suficiente capacidad de autodeterminación, por ejemplo autonomía

Es el ámbito escolar y por ende los docentes los que podemos y debemos ayudarles en la consecución de estas metas

Para lograr una adecuada intervención, resultaría imprescindible que estos maestros, profesores, tengan primero, una buena capacidad propia de resiliencia y segundo

accedieran a una serie de conocimientos, estrategias y herramientas relacionados con esta área formativa.



DIMENSIONES	INDICADORES DE UN NIÑO CON BAJA RESILIENCIA
1. Afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • No reconoce talentos y/o habilidades personales o siente que se ignoran sus ideas, talentos y habilidades • Es receptor pasivo y se muestra apático • Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo
2. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Ha internalizado la sensación de “yo no puedo” • Emplea rótulos negativos para describirse • Tiene poca confianza en sí mismo • Se menosprecia a sí mismo y a los demás • Expresa limitaciones personales basadas en la etnia, género, nivel de ingresos familiares u otros factores
3. Oportunidades de participación significativa	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente marginado en la escuela • Experimenta escasos cuidados • Se siente invisible • No recibe ningún reconocimiento positivo
4. Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> • No cuenta con adultos ni pares positivos • No participa en ninguna actividad especial antes, después o durante el horario escolar • No entabla interacciones cooperativas con pares • Está privado de los beneficios del aprendizaje
5. Límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> • Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas escolares • Piensa que las reglas carecen de sentido • No tiene voz en el establecimiento o el cambio de reglas
6. Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida • Tiene una conducta inapropiada • Rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad problemas y/o manejo del estrés

DIMENSIONES	INDICADORES DE UN NIÑO CON ADECUADO NIVEL DE RESILIENCIA
-------------	--

1. Afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Siente que el centro escolar es un ámbito afectivo • Tiene sensación de pertenencia • Experimenta el ámbito educativo como una comunidad • Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado
2. Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que toda meta/aspiración positiva puede ser alcanzada • Demuestra confianza en sí mismo y en los demás • Se alienta a si mismo y a otros a hacer algo “lo mejor posible”
3. Oportunidades de participación significativa	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos • Cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/centro escolar • Participa escuchando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías
4. Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> • Se conecta al menos con uno de los adultos atentos del centro escolar • Participa en alguna de las actividades especial antes, después o durante el horario escolar • Entabla interacciones cooperativas con pares • Tiene una conexión positiva con el aprendizaje
5. Límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y respeta las políticas y reglas escolares • Participa en los cambios de políticas y/o reglas
6. Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo • Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés



CÓMO PODEMOS DESARROLLAR LA RESILIENCIA EN 10 PASOS

1- Hacer y tener amigos

Enseñe y anima a a los niños a hacer y tener amigos (Familia- Maestros). Desarrollar una red familiar fuerte para que los niños se sientan amparados y aceptados. Hay que estar atento al hecho de que ningún niño esté aislado.

2- Enseñar a los niños a ayudar a los demás Ayudar a otros desde bebés, A través de trabajos voluntarios apropiados a su edad. Los niños podrán sentirse valorados.

3-Mantener una rutina diaria:Ayude a establecer una rutina diaria y a seguirla. El respeto a la rutina es un sentimiento reconfortante para los niños, especialmente a los más pequeños. Ellos necesitan saber que están cumpliendo y haciendo bien sus tareas.

4- Combatir la inquietud y la preocupación. Enseña a en sus propósitos pero también a descansar y hacer cosas diferentes. Es necesario que los niños jueguen y se diviertan.

5- Enseñar a los niños a cuidarse, esto debe ser inculcado, desde pequeños, podemos enseñar a los niños a que se amen, jugando, haciendo sus tareas, durmiendo bien etc.

6- Animar a los niños a fijarse metas

Fechas importantes como un cumpleaños, son ideales para enseñar a los niños a establecer algunas metas en su vida. Objetivos que ellos pueden alcanzarlos. Así ellos

experimentarán el valor do logro, del alcanzado, y disfrutarán de los elogios. Aprenderán que tener desafíos les hacen sentirse ‘grandes’.

7- Alimentar una autoestima positiva

Ayude al bebé-niño a recordar cómo superó dificultades en el pasado y a entender que esos desafíos lo ayudan a desarrollar la auto estima. A tomar la vida con humor.

8- Enseñar a los niños a ver lo positivo Fomentar una actitud positiva ayudará a los niños a enfrentarse a las dificultades con optimismo y positivismo, que la vida sigue después de las adversidades.

9- Estimular el autoconocimiento en los niños Enseñar que, de todo se aprende y se crece. Conversar sobre lo qué ha aprendido al enfrentarse una situación difícil.

10- Aceptar que el cambio es parte de la vida Los cambios pueden a menudo ser terribles para niños y adolescentes. Ayudar a comprender que el cambio forma parte de la vida y que se puede reemplazarse con nuevas metas.

Fuente consultada:

Asociación Americana de Psicología

BIBLIOGRAFÍA

ARRANZ, P. y LIESA, M. 2005: “La resiliencia en el ámbito educativo: alumnos en riesgo de exclusión”. Educación para la diversidad. Universidad de Zaragoza.

ARRANZ, P. (2005): “Resiliencia y educación”. *Jornadas sobre Educación y acceso a la vida adulta de Personas con Discapacidad*; Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Huesca, España)

CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos*. Barcelona, Gedisa.

FULLANA, J. (2002): “La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo”. Universidad de Girona. Documento policopiado.

HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Barcelona, Paidós.



ACTIVIDAD DOMICILIARIA GUÍA DE ESTUDIO

RESILIENCIA

- a) Leer el texto y resaltar lo más importante

- b) Hacer una definición de resiliencia desde su propia mirada

- c) ¿Qué atributos personales en el niño, tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente?-

d) ¿Qué condiciones del medio ambiente social, familiar y educativo favorecen la posibilidad de ser resiliente?

e) Desde la intervención temprana, ¿Cómo estimularía en el bebé – niño, esta condición de “resiliente”?