

TÍTULO:
“LA ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL”

PRESENTA:
RUBI MONSERRAT FRANCO MARTÍNEZ

DOCENTE EN:
PRIMARIA “JOSÉ MA. MORELOS Y PAVÓN”



CAPÍTULO I

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La intervención como cualquier disciplina de acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que suponen distintas estructuras de organización y que ofrecen distintas posibilidades de acción. Según Castellano (1995) “estos modelos nos servirán como marcos de referencia a la hora de diseñar planes de actuación” (Pág. 56).

1.1. Antecedentes de los Programas de Intervención.

A comienzos del siglo XX, la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas va a promover importantes reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la Orientación vocacional.

Como rasgos más característicos se puede señalar una intención compensatoria, el intento de corregir las desigualdades producidas por la extracción social de los jóvenes, y la desvinculación de los sistemas educativos formales. Las iniciativas son la creación de la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos en 1908 por Frank Parsons y la creación en Europa de la Oficina de Orientación Profesional en Berlín en 1902.

El propósito común de estas iniciativas era promover una reforma social a través de la formación y de la orientación profesional. La necesidad de conocer las características de los sujetos con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada, hace que el movimiento de la Orientación Profesional emprenda la búsqueda de una metodología objetiva y fiable que permita determinar las diferencias individuales. Para ello se centrará básicamente en el campo de la psicometría y del diagnóstico.

El movimiento surgió en Europa a partir de las aportaciones de Draepelin y Oehr, que en 1889 elaboraron una serie de test mentales, así como de las de Stern, que centró su estudio en el diagnóstico de la personalidad. Casi al mismo tiempo en 1890 en Estados Unidos tienen lugar las importantes aportaciones de James Mckeen Catell, que fue un gran impulsor de los test de inteligencia y de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico.

Desde el ámbito educativo se planteó la necesidad de conocer y predecir el rendimiento escolar de los sujetos. En este sentido y ya desde el punto de vista de la Orientación escolar, destaca el trabajo de Binet y Simon en 1905 que elaboraron la primera escala mental aplicable al ámbito escolar que, más adelante, dará paso al concepto y cálculo del cociente intelectual y a su difusión entre los profesionales de la orientación.

La figura de Spearman por su aportación al análisis factorial de la inteligencia y de Strong por su Test de Intereses Vocacionales. Ambos ofrecían a la Orientación educativa valiosos instrumentos de diagnóstico, con fuerte repercusión en el llamado modelo de rasgos y factores. Este modelo permitía dar cobertura científica a una de las propuestas de la Escuela de Minnesota que propugnaba la importancia del conocimiento y comprensión de las aptitudes, intereses, actitudes y limitaciones del sujeto de la orientación.

Otra de sus propuestas hace referencia a la importancia de suministrar información profesional y conocimiento del mundo del trabajo a la persona que desea recibir orientación. La unión de ambas dimensiones, la información profesional con las características individuales del sujeto, confluye en la fase de consejo, que constituye el auténtico proceso orientador.

El surgimiento de este movimiento es un aspecto fundamental en la evolución de la Orientación entre 1914 y 1950. Durante los años 20 se produce un cambio de modelo en la Orientación Vocacional, que va a derivar hacia un modelo de carácter más clínico debido al desarrollo de la psicometría, a la influencia de la educación progresiva de la Escuela de Minnesota y al movimiento por la salud mental. Bajo la influencia del modelo de rasgos y factores, el movimiento de Orientación Vocacional

centra la intervención psicopedagógica cada vez más en los casos problema y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica e individualizada.

En este contexto y ya en los años 30 surge el counseling, término que se utiliza por primera vez en la obra de Proctor, Benefield y Wrenn en 1931, *Workbook in Vocations* para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas.

El desarrollo del movimiento por la higiene mental, que centra su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender a los conflictos personales que pueden generar, va a propiciar que se imponga, todavía más, un enfoque psicológico clínico del counseling en el que la relación personal del o de la paciente con el psicólogo o la psicóloga constituye la vía de intervención más adecuada.

Comienza así una etapa de confusión entre la intervención médico-psiquiátrica y la psicológica-terapéutica, y entre ésta y la orientación académico-vocacional. La aportación por parte de Rogers en 1942 de un nuevo enfoque de counseling basado en premisas humanistas, la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente, aleja esta forma de intervención del ámbito psicológico y la acerca al educativo, pero eleva a categoría de modelo lo que tan sólo comenzó siendo una técnica de intervención, dando lugar a la polémica entre Orientación (Guidance) y Consejo (Counseling).

El modelo "puro" de counseling, con función diagnóstica y terapéutica, evolucionaría posteriormente a otro de carácter más educativo a partir de la publicación en 1969 de la obra de Carkhuff *Helping and Human Relations*. Esta publicación sentaría las bases de la Orientación como elemento de ayuda que pone el énfasis en la calidad humana de la orientadora o el orientador, en los beneficios a largo plazo de la ayuda, y en la relación interpersonal entre agente y receptor o receptores de la ayuda.

1.2. Definición de Programa

Según Bisquerra (1990) un programa “es una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con lo que se satisfacen unas necesidades” (Pág.18).

De acuerdo con Rodríguez (1993) un programa son “acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.” (Pág. 233).

1.3. Definición de Intervención

Rodríguez (1998) define la Intervención como “el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional” (Pág. 239).

1.4. Definición de Modelos de intervención

Bisquerra y Álvarez (1998) plantean que un modelo de intervención “es una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación” (Pág.55).

Todo modelo de intervención en orientación se entiende como una guía para la acción, por ello, estos modelos son prescriptos y normativos, es decir, establecen la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir, normativizan las acciones. En este sentido ordenan, secuencian y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación.

1.5. Tipo de Modelos de Intervención

Según Bisquerra y Álvarez (1998), la tipología de los modelos de orientación son modelos clínicos, modelos de servicios, modelos de programas, modelo de

consulta, modelo tecnológico, y de modelos de intervención mixta, descritos a continuación.

1.5.1. Modelo clínico

Modelo Clínico o Counseling la técnica por excelencia utilizada en esta intervención de orientación es la entrevista, la intervención es directa e individualizada, el objetivo fundamental es satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Es una intervención eminentemente terapéutica pudiendo tener también dimensiones preventivas y de desarrollo personal.

El soporte teórico del modelo es el enfoque de rasgos, factores y counseling no directivo. La intervención se desarrolla mediante un proceso que incluye tres. La primera solicitud de asistencia de parte del sujeto necesitado, la segunda se realiza un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto y por último se emite un tratamiento en función de diagnóstico. Es un modelo centrado en el orientador, quien dirige el proceso de intervención y donde su formación y preparación técnica va en detrimento del resto de agentes implicados. Es un modelo que puede ser utilizado complementariamente pero no en forma exclusiva por resultar insuficiente.

1.5.2. Modelo de servicios

Las intervenciones de este modelo pueden ser grupales. Este modelo sigue un procedimiento conformado por dos fases en la primera la solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda y la segunda se realiza desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado. La intervención puede variar según sea un servicio público o privado; en los servicios privados de orientación, la intervención es a través de un modelo de servicio que introduce las adaptaciones oportunas. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación, generalmente predominantes son concretadas desde arriba, actuando generalmente sobre el problema y no sobre el

contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

1.5.3. Modelo de programas

Este modelo surge como respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios. El modelo de programas sigue en su desarrollo un proceso que contempla cinco fases la primera es el análisis del contexto para detectar necesidades, la segunda es la formulación de objetivos, tercera planificar actividades, cuarta fase aplicar las Actividades y por ultimo quinta fase evaluar el programa.

La intervención por programas se caracteriza por ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas de los alumnos, centro, servicios de institución; actuar por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo, centrarse en las necesidades de un colectivo, actuar sobre el contexto va a ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios, ser una intervención preventiva y por ultimo de desarrollo al tener carácter proactivo.

Según Álvarez (1995) Las ventajas que se atribuyen a la intervención por programas frente a la intervención por servicios son que el énfasis se centra en la prevención y el desarrollo, es flexible en cuanto al papel del orientador, considerándolo como un docente más del equipo de intervención; estimula el trabajo colaborativo en equipo, operativiza los recursos, promueve la participación activa de los sujetos, facilita la auto-orientación y la auto-evaluación, abre el centro a la comunidad, se establecen relaciones con agentes de la comunidad, se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones, permite una evaluación y seguimiento de lo realizado (Pág. 200).

El autor sostiene que para que las intervenciones de orientación por programas adquieran un carácter educativo social, las instituciones escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos primero debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas

dirigidos a todos los alumnos, segundo la intervención por programa de orientación ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario, tercero el personal que va a ejecutar el programa debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación, cuarto es indispensable la presencia del Orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además de aportes recursos para la planificación, ejecución y evaluación de los programas, quinto es muy importante preparar a los docentes que van a ejecutar el programa, sexto el tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado, séptimo los recursos humanos y materiales han de ser suficientes, octavo es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la escuela, noveno debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados, decimo es imperante la evolución del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados.

1.5.4. Modelo de consulta

Definido por Bisquerra y Álvarez (1996) como “La relación entre dos o más personas del mismo estatus que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera” (Pág. 342).

Este modelo dota de eficacia a las intervenciones de orientaciones individuales y grupales, ya que es indispensable que intervengan, todos los agentes involucrados, entre ellos, los docentes, los padres, la institución educativa. En consecuencia, la función del orientador no se centrará solamente en el sujeto, sino que ha de servir de consultor, formador, generador de cambios en todos los participantes de una intervención orientadora. Es una invención indirecta de índole remedial, preventiva o de desarrollo y cuyo objetivo principal es la capacitación de los profesores guías, tutores, a fin de formarles para la función orientadora propia de una formación integral.

En el ámbito educativo el modelo de consulta es definido por Vélaz (1998) “como un intercambio de información entre el consultor (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno” (Pág. 145). La intervención del orientador es pues indirecta con respecto al alumno, el autor distingue cuatro tipos de consulta la consulta centrada en el cliente, la consulta centrada en el consultante, la consulta centrada en el programa y la centrada en la organización o estructura administrativa.

Caplan (2001) define la consulta como “el proceso de intercambio entre dos profesionales (igual estatus) en aras de resolver un problema de un tercero. El autor plantea como supuestos del modelo de consulta, la igualdad de la relación entre los agentes, y la intervención dirigida a un sujeto con problemas, centrándose en el problema, no en el sujeto” (Pág. 34).

Autores como Dinkmeyer y Carlson (1973) sostiene que el modelo de consulta en el ámbito educativo debe orientarse a que “el ambiente escolar sea adecuado para el desarrollo de las potencialidades humanas y a cuidar de que la institución cumpla con sus verdaderos objetivos” (pág. 65) .En esta tipología de intervención el consultor (orientador) tiene una función el consultor como agente de cambio “no supone tanto dar consejos y proporcionar información, como transmitir valores, estrategias y técnicas para que los propios miembros del centro resuelvan los problemas. Para ello, el consultor (orientador) habrá de crear un contexto favorable que estimule la relación, que dé participación, que asuma responsabilidades, que aumente las competencias y fomente la creatividad entre los aspectos”.

La consulta como intervención en el ámbito educativo se caracteriza por realizarse en un plano de igualdad donde el espíritu colaborativo debe ser el centro de atención. De estos campos de aplicación del modelo de intervención de consulta surgen cuatro diferentes posturas la consulta terapéutica, cuya característica central es la prescripción, es decir, la intervención se centra en el problema no en el sujeto. La consulta preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional.

1.5.5. Modelo tecnológico

Es un modelo de intervención de orientación a través de los medios tecnológicos. Considerado un modelo complementario de los modelos ya citados, sobre todo al modelo de consulta, se considera que el orientador ha de estar presente, cuando él acceda a tecnológicas aplicadas a la orientación ayudándolo en la resolución de problemas, en la reflexión y síntesis, y concretando la información.

Rodríguez y Rivas (2006) al considerar que las nuevas tecnologías han de considerarse como recursos psicopedagógicos que “liberan al orientador de tareas formativas, permitiéndole centrarse en labores de consulta” (Pág. 181). Por otra parte, la utilización de sistemas de multimedia y programas de orientación asistidos por ordenador están haciendo más fácil la intervención psicopedagógica por programas.

1.5.7. Modelos de intervención mixtos

Bisquerra (1992) presenta “una categoría de modelos de intervención que denomina mixto, pues resulta de la combinación de los modelos básicos, pero, además, combina enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contextos que hacen que esta categoría presente confusión a la hora de incluirla como un tipo de modelo de intervención” (Pp. 196-212).

El autor de esta categoría menciona dentro de los modelos de intervención mixtos a los siguientes:

Modelo socio-comunitario para este modelo, el énfasis lo sitúa en lo social, en el entorno, se aplica en medios comunitarios, vecinales y en sus organizaciones.

Modelo ecológico la intervención de este modelo, está centrada en el ambiente, se trata de que el entorno se adapte al sujeto y no a la inversa.

Modelo microscópico es un modelo de base clínica, con escasa fundamentación teórica, es una intervención individual y remedial.

Modelo macroscópico es un modelo cuya fundamentación es multidisciplinaria, es un modelo comprensivo dirigido a la adaptación del sujeto, operacionalizados a través de la intervención grupal mediante programas de desarrollo.

Modelo comprensivo este modelo fue promocionado por Gysbers en 1974, basándose en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” o auto desarrollo a lo largo de toda la vida. Está centrada en el desarrollo de capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales, la intervención de roles, contextos y acontecimientos o toma de decisiones.

Modelos holísticos estos modelos se caracterizan por la integración que hacen de todos los aspectos del desarrollo, es otra denominación lingüística de los modelos macroscópicos y comprensivos.

Modelos sistémicos fundamentados en la teoría de sistemas de Bertalanffy en 1976, que considera al sujeto y a las instituciones como sistemas abiertos donde los cambios generados en los otros sistemas afectan sus cambios, derivándose los sistemas de programas integrados.

Sistemas de programas integrados que enfatizan la integración de programas de intervención donde las habilidades adquiridas en un programa son transferidas a otros contextos y programas. Son programas que pueden ser aplicados en forma integrada completamente al currículo, parcialmente integrados en forma paralela.

El Modelo CESPI que refieren sus siglas a comprensivo, ecléctico y basado en sistemas de programas integrados que constituye un modelo de programas integrados creado por el departamento de MIDE (Museo Interactivo De Economía) de la Universidad de Barcelona, donde el orientador tiene funciones de consultor y es agente de cambio, su intervención es directa e indirecta, preventivo y atiende todo el ciclo vital.

Modelos institucionales Bisquerra considera que estos modelos son las propuestas de atención, presentadas por la Administración pública nacional e internacional.

Modelos particulares son modelos muy independientes, aplicados por una institución, un equipo sectorial, un gabinete privado, inscritos en el marco de un

modelo institucional, inspirados en un modelo teórico y operacionalizados a través de un modelo básico.

Modelo psicopedagógico defendido por Bisquerra, en este modelo la intervención orientada se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (la consulta ha de potenciar la intervención por programas) grupal, interna y proactiva.

1.5.8. Modelo de servicios actuando por programas

Según castellano este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

Las características del modelo son tener en cuenta un análisis del contexto, los objetivos se estructuran a lo largo de un continuo temporal y con un planteamiento más de tipo preventivo y de desarrollo, La intervención suele ser directa, suele ir dirigido a grupos, aunque también puede ser individual y las fases de este modelo son las propias del modelo de programas, analizado en este mismo trabajo.

El orientador, además de coordinar el trabajo del departamento, sirve de “soporte técnico” y se convierte en asesor del tutor y de los procesos de intervención educativa.

Las ventajas que tiene este modelo son las derivadas tanto del modelo de servicios como las del modelo de programas. Y por otro lado tenemos que contar con algunas dificultades como el cambio de actitud de los agentes que intervienen en la orientación, con la capacidad para asumir nuevos roles y, con la reestructuración organizativa del centro.

1.6. Elementos de programa de Intervención

Los elementos son guías para efectos de construcción de un programa de orientación los cuales consisten a quién va dirigido el programa; es fundamental precisar quiénes son los beneficiarios del programa, ya que todos los alumnos tienen derecho a la orientación. También, debemos tener presente a los profesores y agentes educativos, como sujetos claves del proceso orientador.

¿El para qué? es otro de los elementos del programa que implica delimitar los objetivos, estos nos indican lo que se pretende conseguir en un ámbito determinado, que puede responder a una o varias áreas del desarrollo personal-social, escolar o vocacional. Los objetivos generales de carácter más amplio, se pueden pormenorizar a nivel de objetivos específicos.

¿El qué? representa los contenidos, que constituyen los núcleos temáticos del programa vinculados a cada objetivo específico. Los cuales aportan un conjunto de elementos que facilitan el logro de los objetivos que se persiguen.

¿El cómo? determina las estrategias a utilizar para el logro de los objetivos. Para la selección de las actividades debemos tener en cuenta los beneficiarios, los objetivos y contenidos. Las estrategias deben ser flexibles, dinámicas y responder a las necesidades, expectativas e intereses de quienes intervienen en el programa.

¿El con qué? tiene que ver con los recursos humanos, institucionales y financieros que se disponen para la implementación del programa. Este elemento hace posible su ejecución y determina el grado de compromiso de los agentes educativos.

¿El cuándo? obliga necesariamente al establecimiento de la secuencia de ejecución del programa e incluye su temporalización o cronograma.

Y finalmente, ¿El dónde?, invita necesariamente a delimitar geográficamente y espacialmente el ámbito donde se llevará a cabo la intervención, ya sea el centro escolar, la etapa educativa, el grado o los grados o la sección.

1.7. Fases de un programa de Intervención.

Los programas de intervención se componen de siete fases descritas a continuación. Primera fase corresponde al análisis del contexto. Antes de iniciar la acción orientadora hay que realizar un análisis del contexto hacia el que va a dirigirse el programa. Este análisis será más o menos breve, dependiendo, en gran medida, de la implicación del orientador con el contexto donde se va a poner en práctica. En síntesis se requiere información de análisis de las características del centro o lugar donde se piensa intervenir. Nivel socioeconómico y cultural, profesiones, recursos de la comunidad. Si además es un centro educativo; estructura y organización, recursos, situación del profesorado, clima y cultura. Especial referencia a los sujetos destinatarios de programa y agentes implicados. Actitudes ante la orientación, en general, por parte de los usuarios y agentes del programa: expectativas, nivel de participación, organización y realización de la función tutorial, etc.

La segunda fase es la identificación de necesidades. Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención. Gibson, Mitchell y Higgins (1983) ofrecen sugerencias y material para la valoración de las necesidades. Indican que, en el proceso de valorarlas, deben tenerse en cuenta tres elementos, sugiriendo estrategias para recoger información a partir de cada uno de ellos: Comunidad: entrevistas a informadores clave, forum comunitario, técnica Delfos. Encuesta a la comunidad. Organización educativa: entrevistas, análisis documental, examen de registros y documentos, cuestionarios, listas de control, escalas de valoración. Grupo diana (alumnos/usuarios y profesores/monitores): cuestionarios, entrevistas.

Cuando se inicia la concepción de un programa de orientación, además de las necesidades, se deben considerar también las potencialidades y competencias de docentes y discentes. Ello supone no centrarse exclusivamente en los déficits, lagunas, carencias, sino también en todos los recursos que todos los agentes educativos (docentes y discentes) disponen para mejorar su propia situación. Supone considerar a estos agentes como sujetos activos, conscientes y protagonistas comprometidos con lo que el programa debe desarrollar.

El tipo de datos a contemplar para recoger las potencialidades y competencias puede ser del entorno (geográficos, económicos, socio-laborales, culturales, políticos, equipamientos, instituciones, recursos, etc.), del centro (estructura organizativa, perfiles docentes, alumnos, rendimiento, participación, clima y cultura, recursos, infraestructura, servicios, prioridades, etc.) y de los alumnos o usuarios del programa (características generales, clima de clase, motivación, atención, autoestima, valores; actitudes hacia el centro, la familia y la comunidad; comportamiento de los alumnos; intereses vocacionales, educativos, sociales, de utilización del tiempo libre; aficiones, valores, problemas, compromisos, etc.)

La tercera fase corresponde a la formulación de objetivos. Los objetivos se derivan de las necesidades o de aquellas competencias que pretendamos desarrollar. Hay que formular objetivos en función de ambas cuestiones. El conseguir un objetivo supone satisfacer una necesidad o desarrollar o potenciar un aspecto identificado. Los objetivos, además de estar enfocados hacia éstos, deben ser producto de una reflexión.

Hay que procurar ser lo más claro posible en la formulación de los objetivos. Éstos pueden ser concretos y operativos o bien, como señalan Jiménez y Porras (1997), expresados en términos de principios de procedimiento que son estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al tiempo que especifican criterios de actuación y decisión. En este segundo caso, los objetivos así concretados se centran sobre todo en la actividad docente y no en lo que los alumnos deben lograr.

La cuarta fase es planificación del programa. En esta fase se trata de seleccionar, organizar y secuenciar los servicios, actividades y estrategias, que permitan lograr los objetivos. Los servicios y actividades de un programa de orientación han sido identificados por diversos autores de distintas formas. Podemos considerar que la planificación dará como resultado la concreción en soporte escrito de secuencia de actividades y servicios que se desarrollarán, Estrategias, Recursos (humanos, materiales y funcionales), Sistemas de evaluación, áreas de actuación del programa, Identificación de posibles agentes de intervención, selección de un

marco teórico que fundamente la intervención, selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa, explicitación de las metas de los programas, determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de intervención, evaluación inicial y establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

En la quinta fase es la ejecución del programa y se refiere fundamentalmente a todas las actuaciones continuadas que pretenden desarrollar el proceso de puesta en práctica del mismo. En los contextos educativos las estrategias más recomendables son la integración curricular y los sistemas de programas integrados y distinguimos las siguientes fases temporalización, especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar, seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos), logística necesaria y relaciones públicas.

Durante la ejecución de un programa, otras técnicas y estrategias desarrolladas habitualmente, si bien de carácter temporal limitado, son: entrevistas con los alumnos o usuarios del programa, conversaciones con monitores, profesores u otros posibles ejecutores del programa, visitas de los padres, tutores, conferencias, atención a problemas personales, reuniones, programas de evaluación, estudios de seguimiento, discusión de información profesional, derivación de casos problema, actividades de tipo administrativo, el counseling, el estudio y tratamiento de casos especiales, la dinámica de grupos, etc. Uno de los objetivos generales que hay que tener siempre presente en la ejecución de cualquier programa es el de intentar llegar a la máxima autonomía personal (autoorientación): los sujetos destinatarios de la orientación, al final del programa, deberán ser lo más autónomos posible en su proceso de desarrollo global.

Sexta fase es la evaluación del programa y se trata de valorar el proceso y la eficacia de la acción orientadora, determinando en qué medida se han logrado los objetivos. Cuestiones a contestar por la evaluación, diseño de evaluación, instrumentos y estrategias de evaluación, puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua, técnicas de análisis

de los datos de la evaluación y comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

Por último séptima fase concierne a costes del programa, es un paso fundamental, ya que muchas veces esta consideración obligará a reorganizar los recursos humanos, los espacios, el mobiliario y el material, personal y material.

1.8. Programa de Intervención psicopedagógico.

Según Bisquerra (1992) el programa de intervención psicopedagógica “es orientada y se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (la consulta ha de potenciar la intervención por programas) grupal, interna y proactiva” (Pag.78).

1.9. Elementos de programa de Intervención psicopedagógico.

Los elementos que componen un programa de intervención psicopedagógico se componen primero del rol del orientador, la intervención surge de su total integración y colaboración con la institución educativa, partiendo de sus necesidades y competencias de las cuales surgen las propuestas de intervención. Esto enlaza con el modelo y el orientador actúa como consultor, asesor y formador de formadores.

La planificación los programas persiguen la consecución de los objetivos educativos del centro o del aula, que se basan y entroncan a su vez en los planteamientos de la institución y de su proyecto curricular.

Los recursos en la intervención por programas son en realidad todos los del centro educativo y su entorno inmediato: el currículo, la metodología, los equipamientos, los distintos profesionales, etc.

Los programas son procesos de acción integrados en mayor o menor medida en el currículo general ordinario o facilitan dicha opción.

Respecto al equipo docente, un programa permite y favorece la cooperación, el intercambio y el trabajo en equipo, así como la mejora progresiva del mismo puesto

que este equipo y cada uno de sus integrantes conocen y saben poner en práctica los programas de orientación.

La evaluación en este tipo de intervención tiene una finalidad esencialmente formativa, de mejora continua de los procesos y productos educativos por lo que favorece el desarrollo.

El papel de los discentes es activo, en la mayor parte de los casos estos son concedores de las necesidades y potencialidades y de los beneficios y mejoras que su desarrollo conllevará, por lo que son parte activa en el mismo.

El tipo de intervención más frecuente suele ser sobre déficits o necesidades inmediatas, pero debería ser una intervención preventiva, grupal, proactiva o intervención orientada al desarrollo.

La institución es un elemento dinámico en evolución. La intervención por programas, a través del trabajo en equipo y la reflexión sobre la propia práctica genera procesos de reforma, cambio e innovación en la propia institución educativa.

La colaboración se hace posible en el momento en que los procesos de diagnóstico, programación, puesta en práctica y evaluación son claros, transparentes y compartidos por la comunidad educativa.

1.10. Elaboración de un programa de intervención psicopedagógico.

En el proceso de implantación de programas de orientación deben tenerse presente una serie de condiciones y seguirse una serie de pasos a fin de asegurar el éxito de la empresa. De no tener presentes estos requisitos metodológicos, el orientador se podría estrellar en una tarea improductiva. Seguidamente se exponen las condiciones y pasos a seguir al iniciar la implantación de programas de orientación condiciones facilitadoras para la implantación de programas.

Existencia de un compromiso por parte del orientador y del centro, voluntad de sustituir ciertas actividades tradicionales, voluntad de invertir tiempo y esfuerzos en la planificación, el personal debe tener algunos conocimientos mínimos sobre las

técnicas y materiales para realizar programas de orientación, el orientador debe tener una preparación adecuada para diseñar programas de orientación y proporcionar asesoramiento necesario para que los docentes puedan aplicarlo.

Pasos en la implantación de programas según Baker y Shaw (1987) presentan una serie de pasos para la implantación de programas de orientación como son impulsar la percepción de necesidad y utilidad del programa. El orientador debe marcar el contexto como “colaborador”, lo cual permite establecer una relación con los agentes implicados que facilita su aplicación, elaborar un programa de intervención, organizar el grupo, asignar funciones y proceder a la realización de las actividades, asegurar la continuidad del programa y evaluación (Pag.76).

Por lo tanto dentro de los programas de intervención sus principales objetivos son proporcionar información y el apoyo necesario para que los alumnos tomen las decisiones adecuadas en el campo de su orientación personal, académica y profesional, coordinar todos los recursos que permitan la consecución de este fin, dentro de la Comunidad Educativa, implicar a los profesores en tareas de orientación y asesoramiento académico como parte integrante de la tarea docente, y evaluar y mejorar la calidad de todas sus actividades de orientación. La intervención nos ayuda como un medio de actuación para tomar decisiones adecuadas para resolver conflictos en determinado momento.

CAPITULO II

LA ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL

Desde el inicio de nuestras vidas los seres humanos nos enfrentamos a un mundo lleno de experiencias y sensaciones que nos asombran, nos inquietan y nos cautivan. Estamos constantemente sometidos a diversos estímulos, que influyen, querámoslo o no, en nuestros pensamientos, actitudes, formas de pensar, necesidades e inclinaciones. Lentamente, y conforme avanzamos en nuestro desarrollo, nuestras vivencias van adquiriendo gran importancia y llegan a ser muy influyentes en la formación de nuestra identidad, personalidad y proceso de socialización. A continuación se presenta en el siguiente capítulo lo más relevante de la estimulación multisensorial que forma parte esencial en el desarrollo los niños.

2.1. Antecedentes de la estimulación multisensorial

La Estimulación Temprana se inició en Inglaterra con programas de estimulación precoz para niños con retardo mental o alguna discapacidad física. Posteriormente se intensifica este servicio en Estados Unidos contribuyendo a la estructuración teórica de esta nueva disciplina. En Sudamérica las actividades se iniciaron en Uruguay en 1963, con trabajos exclusivamente con niños que presentaban retardo mental y a partir de 1967 se comienza a utilizar la estimulación precoz con niños de alto riesgo. En Venezuela se iniciaron actividades en 1971 y el primer servicio de estimulación precoz se encuentra funcionando en el Instituto Venezolano para el Desarrollo Integral del Niño (INVEDIN).

En las últimas décadas se han tomado conciencia de la importancia de la educación en nivel preescolar es por eso que los programas de atención al niño preescolar surgen en América Latina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, como respuesta al proceso general de transformación de economías agrarias a economías industriales que produce entre otros efectos, una creciente incorporación de la mujer al trabajo remunerado, fuera del hogar. Esta situación

impulsa a agencias privadas y al sector de la salud a crear "guarderías" o "Sala cunas" para cuidar, mantener y vigilar a los niños mientras sus madres trabajan. Esta atención se preocupa por los aspectos físicos del desarrollo del niño.

En las décadas del 50 y 60, con influencias europeas se comienzan a crear "jardines infantiles", dándose a la atención del niño, un carácter más educativo.

Posteriormente, los programas de educación preescolar comienzan a incorporar en sus objetivos, la atención a necesidades nutricionales y de salud, intentando integrar las acciones asistenciales y las formativas (atención integral), durante esta época, por iniciativa del sector de la salud y de grupos privados, surgen programas para niños de 0 a 3 años. Estimulación precoz o temprana que ponen énfasis en la prevención de los efectos de privaciones físicas mentales, en Centro y Latinoamérica se busca crear estrategias de atención integral al niño, combinando aspecto de salud, nutrición, desarrollo motor, afectivo y social incorporando a la familia como agentes de estimulación. Se comienzan a crear instituciones como el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE).

En Panamá el Instituto de la Infancia, en México el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia (DIF), cuyo objetivo es atender a la familia y coordinar diferentes servicios, reconociendo la importancia del ambiente familiar y comunitario en el desarrollo del niño.

Es importante notar como pocos programas de atención integral para el niño, tienen en cuenta el contexto económico y sociocultural de la familia.

Ante la existencia de grandes sectores de la población que necesitan obtener atención integral, se han desarrollado en diferentes países programas alternos al enfoque tradicional.

En 1987 se crea el enfoque Snoezel es un enfoque abierto, sin objetivos de antemano, un enfoque en el cual cada usuario construye su propia elección sin dirigirlo. Desde este enfoque, los usuarios liberados de las expectativas del especialista y alejados de la presión de la atención directa, planificada y estructurada, pueden relajarse y recuperarse.

También mejora su comunicación a través de la experiencia sensorial, y el hecho de propiciar un ambiente en el cual el usuario es el que elige y decide la actividad a realizar fomenta la autoestima y reduce tensiones. Con el cual se crean las salas multisensoriales con diferentes espacios.

2.2. Definición de la estimulación multisensorial

Marcela Antolín manifiesta (2006) “La estimulación constituye una de las herramientas fundamentales con las que es posible favorecer la salud y el bienestar de los pequeños” (Pág. 2).

La jornada Estatal de estimulación (2006) menciona que “La estimulación multisensorial consiste en un amplio abanico de técnicas dirigidas a proporcionar todo un conjunto de sensaciones y estímulos específicos a personas con discapacidad intelectual en niños y adultos con necesidades de apoyo generalizado. De esta manera se ofrecen estímulos visuales, auditivos, somáticos, a los que no tendrían acceso por sus limitaciones y que permiten mejorar su calidad de vida” (Pag.3).

2.3. Los estímulos

De acuerdo con Ayres (1979) “Los estímulos deben presentarse adecuadamente en cantidad y calidad. Este punto es muy importante, ya que sabemos también que la hiperestimulación, la estimulación fluctuante y la estimulación a destiempo son tan nocivas para los sistemas funcionales como la ausencia misma de la estimulación. Por estímulo se entiende todo impacto sobre el ser humano que sea capaz de producir en él una reacción” (Pág.80).

Los estímulos pueden ser, en origen, tanto externos como internos, y tanto de la esfera física como de la afectiva. Sin embargo, el niño es capaz de diferenciar el estímulo desde su origen, pero construir un desarrollo y tratamiento del mismo de carácter múltiple. Así, por ejemplo, cuando a un niño lo amamanta su madre y la leche materna pasa por su boca hasta el estómago, se experimentan sensaciones

internas, como las generadas por un fluido que discurre a través de conductos hasta la transformación metabólica de la leche en una poderosa y tranquilizadora molécula, la glucosa, que le brindará calma y saciedad a su incontrolable hambre.

El contacto físico de sostenerlo en brazos, acunarlo, acariciarlo, generarán, al mismo tiempo, una sensación emocional que se ligará a los procesos internos primarios descritos, generados por el estímulo señal. Para que un estímulo señal impacte en el ser humano, éste debe ser adecuado en calidad y cantidad y oportuno en el momento en que se presenta. Existen tres canales básicos para el ingreso de los estímulos en el cuerpo humano: el visual, el auditivo y el somatosensitivo. El reconocimiento de la permeabilidad funcional de estos canales nos permitirá conocer el estado del primer eslabón en el reconocimiento del mismo.

2.4. Niño esencia de la estimulación temprana

Según Marcela Antolín (2006) “Cuando Hablamos del desarrollo humano, hacemos referencia a todos los cambios que forman parte del proceso de diferenciación del individuo experimenta desde el origen de su vida en el momento de la concepción y durante todo el ciclo de vida”. (Pág. 190).

Se entiende por desarrollo humano a todos los cambios físicos, intelectuales que van formando parte del crecimiento de un individuo desde el momento mismo que fue concebido y a lo largo de toda su vida también debemos considerar que el desarrollo posibilita que el niño alcance un progresivo estado de realización personal.

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

Esta evolución está estrechamente ligada al proceso de maduración del sistema nervioso, ya iniciado en la vida intrauterina y a la organización emocional e intelectual.

García (2007) en su obra de Estimulación Temprana dice “El desarrollo es un término usado para describir los cambios físicos en un bebé, así como su capacidad asombrosa de aprender habilidades que necesita para la vida” (Pág. 4).

Se entiende que los niños y niñas pasan a través de etapas de desarrollo en un orden similar, pero hay una enorme variedad en cuanto a cuando lo hacen pero todos a su orden van a potencializar sus habilidades, conocimientos y destrezas.

El mayor desarrollo sucede en los primeros 12 meses de vida lo que es un proceso asombroso que no deben dejar de admirar los padres. Peñaloza (2007) manifiesta que “así como el niño aumenta su tamaño corporal es decir crece también se desarrolla esto significa que el niño adquiere habilidades cada vez más complejas que le permitirán interactuar con las personas y su medio ambiente para hacerlo un ser autónomo e independiente” (Pag.40).

El niño y niña mientras va aumentando su tamaño como es lógico también va aumentando su capacidad de aprendizaje sus deseos de aprender van a ser tan notorios que deberán ir siempre de la mano de una persona para que le ayude a mejorar y adquirir nuevas destrezas y habilidades para así desenvolverse en el medio que lo rodea.

García (2007) dice “Los bebés crecen y se desarrollan hasta convertirse en niños y niñas, en grados enormemente diversos, en un proceso gradual con vaivenes y puntos lentos”. (Pág. 7). Se debe respetar el desarrollo individual de cada bebé cada uno va a desarrollarse a su momento unos más rápido, otros lento pero todos van a alcanzar desenvolver sus destrezas siempre y cuando reciban la ayuda que ellos necesitan sin forzarlos. Recuerde que sus instintos, más que saber que su bebé come y duerme bien, el estar siempre atento, le puede decir más que un cuaderno de desarrollo.

Según Ordoñez (2006) “El desarrollo integral hace referencia a un crecimiento armónico de la funcionalidad sensorial, perspectiva, psicológica, intelectual, motriz, física y de lenguaje” (Pág. 15).

El desarrollo integral que no es otra cosa que el crecimiento que cada uno de los niños y niñas va demostrando en cada una de las áreas de forma significativa y simultánea sin dejar de lado a ninguna de estas, para alcanzar así a un desarrollo integral armónico. Este crecimiento se da especialmente durante etapas críticas de desarrollo neurocerebral del individuo. El niño posee desde antes de su nacimiento un potencial de desarrollo, el cual podrá ser optimizado en la medida en que los factores biológicos y ambientales sean favorables.

Así dice Ordoñez (2006) “El desarrollo infantil debe ser entendido como el producto de la continua interrelación entre el fondo de experiencias, los factores genéticos y el desarrollo biológico”. (Pág. 15).

En otros términos el desarrollo integral del niño y de la niña no es otra cosa más que el de perfeccionamiento de sus potenciales respetando su proceso biológico, el ritmo de aprendizaje y el medio que rodea a cada individuo sin forzar ninguno de los literales antes mencionados se lograra así un desarrollo equitativo. Para optimizar este proceso se tomara en cuenta aquellas áreas que tienen que ver con su avance en el lenguaje, en los sentidos, en los movimientos y en lo que se conoce como inteligencia emocional o socio afectivo y mediante estas cumplir así con el del desarrollo integral del niño.

2.5. Objetivos de la estimulación multisensorial para niños de entre 0 y 3 años de vida.

Dentro de la estimulación multisensorial se presenta objetivos que van enfocados al mejoramiento del desarrollo de los niños y constan de descubrir el mundo interior y aprender a emplear sus herramientas, respeto y reconocimiento de los ciclos sueño vigilia y aprender a transitar la noche en forma individual como una experiencia llena de fortaleza interior, aprender a reconocer y a cuidar uno mismo de las necesidades fisiológicas básicas, como beber, comer, las relacionadas con la excreción y las propias de la higiene personal, descubrir que el mundo visual se enciende y vibra a

la luz de los estímulos de imágenes reales y virtuales, que cambian y nos transmiten información.

Por lo que la estimulación multisensorial también depende de estar alerta a los estímulos auditivos y aprender a discriminar los elementos propios de los mismos, reconocimiento melódico, ritmo, intensidad, construir un álbum de sensaciones táctiles, por reconocimiento propio de las cualidades del estímulo señal y por la respuesta táctil que genera en la superficie dérmica expuesta al intercambio de información, generar un programa que asocie estímulos en busca de la integración de información multimodal (elementos del mismo canal) y multisensorial (elementos de distintos canales), las manifestaciones motrices en respuesta a los estímulos. El descubrir el cuerpo, los cuatro miembros, la boca, la lengua, como principales herramientas de comunicación. La visión y el análisis de una mano y luego de la otra, la maravillosa sensación de poder tomar una con la otra y compartir esta experiencia con la boca. La pinza digital y la prevalencia manual. La exploración de la marcha, etc.

La voz, el habla y el lenguaje. Los primeros sonidos inundan el ambiente y sorprenden al medio y al mismo niño. El aho del primer mes de vida inicia un camino de gran complejidad en busca de un habla y de un lenguaje que condicionan uno de los elementos fundamentales de la comunicación. El sonido de la voz (gorgoteo, balbuceo o silabeo) debe comprenderse como un elemento de interacción con el medio, en el que se oculta parte de un código de comunicación que deberá explorarse por ambos interlocutores. Favorecer la reproducción de sonidos y resaltar variables como la intensidad, la melodía, la prosodia, permiten descubrir elementos necesarios para la comunicación. La integración multisensorial de la voz con refuerzo visual es rectora para entender que nuestra producción oral puede ejercer cambios del entorno. Por ejemplo, si el niño reclama a la madre, llorando, gritando o simplemente diciéndole mamá, y finalmente la madre acude en respuesta a su demanda, el niño empieza a ser consciente que con su reclamo oral se generó un cambio ambiental que lo complace y le otorga poder. Recorrer un programa que

ampare la capacidad por reconocer una imagen y la asocie con el sonido de una palabra, el reconocimiento de un significado, la funcionalidad de la misma, etc.

La estimulación multisensorial es fundamental en los primeros años de vida, por que hace que el niño conozca su entorno por medio de los sentidos y a través de las sensaciones.

2.6 objetivos de la estimulación multisensorial para niños entre 3 y 6 años de vida

En la continuidad de su desarrollo los objetivos primordiales del niño son las áreas conductuales que se deben intentar estimular estas son especialmente dos; la primera es la que busca la autoafirmación y la cooperación y la segunda fomenta la competencia cognitiva, lingüística y social.

La Autoafirmación hace referencia a sentimiento de autoestima, autoconcepto positivo de las propias capacidades, estabilidad emocional; capacidad para imponerse, resistencia, persecución de intereses y necesidades justificadas.

El Manejo de las necesidades refiere a aplazamiento de las necesidades, sublimación de las necesidades, tolerancia a la frustración, control de la agresión, tolerancia a la ansiedad.

La Independencia describe independencia respecto de los adultos, capacidad de proponerse metas propias y perseguirlas, independencia instrumental, independencia emocional, motivación para la afectividad y curiosidad que son actividades, espontaneidad, conducta exploratoria, postura cuestionadora, predisposición para enfrentar riesgos, nivel de exigencia, motivación para el rendimiento.

La Conducta de contacto con necesidad de contacto, aptitud para establecer contacto y predisposición y aptitud para la cooperación donde refleja la percepción social, conciencia de responsabilidad por sí y por otros, planificación conjunta, juego, acción, expresión de conflictos, disponibilidad de patrones sociales tales como escuchar, negociar, variar y concretar compromisos.

Durante este periodo los niños comienzan a desafiar su autocontrol y sus sentimientos, porque son seres egocéntricos que ante la sociedad deben de cumplir con ciertas normas de comportamiento.

2.7. Las salas Snoezelen.

Este concepto surge en 1987 en la Institución Hartenburg de Holanda, y su traducción literal sería “snuffelen” “esnifar” y “doezelen” “somnolencia”. Este ambiente lleno de estímulos y segurizante, posibilita la estimulación de todos los sentidos a toda persona sin ninguna excepción por su nivel cognitivo.

En su filosofía, la “no directividad” es fundamental. El enfoque Snoezel es un enfoque abierto, sin objetivos de antemano, un enfoque en el cual cada usuario construye su propia elección sin dirigirlo. Desde este enfoque, los usuarios liberados de las expectativas del especialista y alejados de la presión de la atención directa, planificada y estructurada, pueden relajarse y recuperarse.

También mejora su comunicación a través de la experiencia sensorial, y el hecho de propiciar un ambiente en el cual el usuario es el que elige y decide la actividad a realizar fomenta la autoestima y reduce tensiones.

La sala Multisensorial con diferentes espacios cuenta con una sala blanca que es la más conocida y la primera que se suele montar, diseñada con ausencia de color para centrar la actividad, y de esta forma resalta la iluminación, la música y los elementos sobre los que se desea que el usuario preste atención. De esta manera resaltan y se intensifican los efectos de ciertos elementos como las fibras ópticas, el proyector de imágenes, los focos especiales, las proyecciones reticuladas, etc.

Otro espacio es la sala negra también conocida como “cuarto oscuro”, y es de gran utilidad para alumnos con discapacidad visual y para otros alumnos que por problemas de atención se le facilita la información con altos contrastes. De no disponer de espacios separados, también se puede disponer una caseta (tipo casita de indios), o bien disponer de una sala en la cual las ventanas estén diseñadas para que al apagar la luz se quede la sala totalmente oscura. De esta forma la misma

sala, en función de si abrimos o cerramos las ventanas se puede constituir en sala blanca o sala negra.

Y por último la Sala acuática que consistiría en combinar estos elementos con la hidroterapia. En el caso de nuestro centro no queda integrada dentro de la sala, sino que disponemos de otro espacio en el cual en un jacuzzi trabajamos la hidroterapia y posteriormente el masaje. Dentro de la sala, también podemos diferenciar una serie de espacios; espacio visual, espacio de proyección, espacio de olores y gusto, espacio táctil y Espacio auditivo.

Gómez (2000) nos dice que: “La experiencia Snoezelen se extiende por Europa, Alemania, con alrededor de 2.000 salas, y menos que en Holanda e Inglaterra. En Italia se crean salas que utilizan los sentidos para mejorar el bienestar de los enfermos bajo el nombre de “humanización de la hospitalización”. Colores, luces, acabados y materiales para crear ambientes confortables. Lo principal es crear un ambiente relajante y rico (Pág. 101).

2.8. Comunicación Multisensorial

Según Ayres (1979) “Las experiencias con alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado unido a conocimientos teóricos lleva a afirmar que el crecimiento cognitivo y el lingüístico son interdependientes, de manera que el desarrollo de habilidades cognitivas influirá en la adquisición de habilidades lingüísticas y a la inversa, el trabajar con un alumno diferentes habilidades lingüísticas nos llevará a la consecución de requisitos previos para el crecimiento cognitivo” (Pag.45).

La gran diferencia entre Estimulación Multisensorial y Comunicación Multisensorial, reside en que la intervención no va a tanto a posibilitar la estimulación de los sentidos, sino aprovechar la estimulación de los sentidos como un medio y no como un fin, como un puente que nos posibilite acercarnos al niño y comunicarnos con él, restableciendo en la medida las posibilidades las bases socioafectivas que van a posibilitar la comunicación.

Desde esta perspectiva, la estimulación multisensorial nutre al cerebro, lo alimenta, pero la comunicación multisensorial es la que nos va a permitir además, una comunicación afectiva y efectiva con el adulto.

2.9 Teorías que fundamentan la estimulación multisensorial

2.9.1 Teoría de la Estimulación Basal

El autor alemán Fröhlich introduce el concepto de estimulación basal para poner en marcha el proceso de acción recíproca de percepción, motricidad, percepción. Según Fröhlich define “como basal porque los estímulos ofrecidos no exigen ningún tipo de conocimiento ni experiencia previos para asimilarlos y porque son la base de la percepción más elevada” (Pag.69). Por otra parte entiende por estimulación la exposición del niño, en primer lugar de forma semipasiva, a determinados estímulos cuya cantidad, tipo y duración se establecen primero desde fuera, es decir, por parte del profesor o terapeuta. En la introducción de uno de sus libros se apresura a afirmar lo siguiente en relación con la aplicación de su obra, haciendo hincapié en que, más allá de una metodología, constituye un concepto. Merece la pena reflexionar sobre sus palabras:

Fröhlich (1982) menciona que “La estimulación basal no es ni un método ni una técnica. Quiere ser un concepto, es decir, una aproximación reflexionada a los problemas y las dificultades de las personas muy dependientes” (Pág. 12). Este concepto significa que no se trata de una terapia definitivamente formulada y establecida, sino de reflexiones fundamentales y esenciales que conviene siempre considerar y adaptar. En el centro del concepto se halla la persona en su realidad física, que nos abre una búsqueda personal cuando la inteligencia y todas las vías de comunicación parecen deficientes. Cada uno debe encontrar una vía común entre él mismo y el niño, adolescente y adulto plurideficiente usando sensibilidad y respeto.

El autor explica que la estimulación es muy importante para que el niño logre un desarrollo óptimo, menciona que la estimulación basal debe sensibilizar al niño para

recibir la información por todas las vías de comunicación, por lo que esta teoría aporta a la estimulación sensorial de una manera significativa mencionando que los estímulos son fundamentales dentro del niño. En la actualidad en las escuelas se deja de lado la estimulación multisensorial y se basan en los contenidos temáticos, dejando la parte más importante del crecimiento de los niños.

2.9.2. Teoría de la integración sensorial

Jean Ayres creadora de lo que se conoce como teoría de integración sensorial, sostiene en sus dos obras básicas "Sensory integration and learning disabilities (Ayres 1972) y Sensory integration and the child (Ayres 1983) publicado originalmente en 1979, que la idea central de esta terapia consiste en proporcionar y controlar el input sensorial, especialmente el input del sistema vestibular, músculos, articulaciones y la piel, de manera tal que el niño y la niña espontáneamente adquieran respuestas adaptadas que integren estas sensaciones. Según Ayres (1972) se define la integración sensorial "como la organización de las diferentes entradas sensoriales para su propio uso. Este uso puede ser una percepción del cuerpo o del mundo, una respuesta adaptativa, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural" (Pag.203). A través de la integración sensorial las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que la persona pueda interactuar con su entorno eficazmente y experimente la satisfacción adecuada

No solo necesitamos nutrir el cerebro del niño a través de las sensaciones, sino que es necesario llegar a una organización de las sensaciones para que el niño pueda llegar a formar percepciones, comportamientos y aprendizajes.

Según Jean Ayres (1998) "la integración sensorial es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil. La integración sensorial selecciona, ordena y une las entradas sensoriales en una sola función cerebral. Cuando las funciones del cerebro están integradas y balanceadas,

los movimientos del cuerpo son altamente adaptativos y resulta fácil aprender, así como también resulta natural un buen comportamiento". (Pag.12)

La idea de la integración sensorial consiste en proporcionar y controlar el input sensorial, especialmente el input del sistema vestibular, músculos, articulaciones y la piel, de manera que el niño espontáneamente adquiriera respuestas adaptadas.

Ayres (1998) menciona que "La mayor organización sensoriomotriz ocurre durante una respuesta de adaptación a una sensación". (Pag.42)

El proceso de integración sensorial se desarrolla en cuatro niveles que consisten en sensaciones básicas a nivel táctil, propioceptiva y vestibular; Integración de las sensaciones en la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional.; Las sensaciones auditivas y vestibulares se unen con la percepción corporal y otras funciones para permitir que el niño hable y entienda el lenguaje. Y las visuales se unen también con las tres básicas para dar al niño una percepción visual detallada y precisa y una coordinación viso manual; Se une todo para llegar al cerebro completo: la habilidad para la organización y la concentración, la autoestima, el autocontrol, la especialización de ambos lados y el cerebro. El objetivo básico de la integración sensorial es experimentar, sentir e interiorizar sensaciones y percepciones del propio cuerpo y de la realidad exterior.

Esta es una de las teorías más completas que fundamenta a la estimulación multisensorial por que explica la función que desarrollan los sentidos a través de las sensaciones y con las cuales se integran los procesos básicos de percepción, conocimiento y emoción.

2.10. Estimulación táctil.

Esta sensación se percibe mediante los receptores somáticos (mecano-receptores, termo-receptores y nociceptores). El sentido táctil es una de las vías de entrada de información, junto con el oído y la vista. En la sala de estimulación se puede trabajar la sensibilización y desensibilización táctil. El nivel de integración del

sistema táctil está estrechamente relacionado con el grado de madurez del Sistema Nervioso Central; por lo tanto, la estimulación de éste último influirá en su desarrollo global.

Los neurólogos juegan un papel importante, ya que son los que asientan las bases teóricas para entender cómo la estimulación es eficaz para el desarrollo cerebral. Según Oltra, J. (2008), un neurólogo es aquel que hace que se conozcan las características clínicas, las manifestaciones de los trastornos con los que se trabaja, las áreas cerebrales implicadas y sus funciones y la relación de las áreas cerebrales afectadas con el resto del encéfalo (éste está siempre en constante desarrollo). Cuando un área cerebral se encuentra afectada por un daño congénito o adquirido, se ponen en marcha procesos de plasticidad neuronal; estos procesos se deben aprovechar con conocimiento, por lo que la estimulación y el tiempo son importantes, ya que el desarrollo cerebral muchas veces es sorprendente y, por ejemplo, un niño que presente un trastorno en el Sistema Nervioso Central, éste puede llegar a modificar las zonas cerebrales especializadas y adquirir habilidades que se creían inalcanzables.

El desarrollo de la motricidad fina, la motricidad gruesa, el aumento de la creatividad, la atención y la mejora de la concentración son características que se logran en los niños cuando ellos juegan con texturas, logrando experimentar sensaciones placenteras porque a través de la estimulación de sus sentidos el niño conocerán el mundo que lo rodea. Además de todo esto, las texturas proporcionan una experiencia multisensorial. Montessori (1909) señala que “uno de los principales objetivos del entorno en la primera infancia es el desarrollo y refinamiento de los sentidos mediante los materiales y actividades del área Sensorial, ya que los sentidos son el medio a través del cual se produce el aprendizaje”.

2.11. El problema relacionado con la parte legal.

La estimulación multisensorial se fundamenta de manera legal con la ley de los derechos de los niños y niñas, que principalmente buscan la formación integral de

los niños de manera física, social, intelectual y emocional. Esta menciona en el Capítulo Primero Del Derecho a la Vida, a la Supervivencia y al Desarrollo en sus respectivos artículos lo siguiente:

Artículo 14. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les preserve la vida, a la supervivencia y al desarrollo. Las autoridades de la Federación, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán llevar a cabo las acciones necesarias para garantizar el desarrollo y prevenir cualquier conducta que atente contra su supervivencia, así como para investigar y sancionar efectivamente los actos de privación de la vida.

Artículo 15. Niñas, niños y adolescentes deberán disfrutar de una vida plena en condiciones acordes a su dignidad y en condiciones que garanticen su desarrollo integral.

Artículo 16. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser privados de la vida bajo ninguna circunstancia, ni ser utilizados en conflictos armados o violentos.

En el Capítulo Séptimo Del Derecho a Vivir en Condiciones de Bienestar y a un Sano Desarrollo Integral hace referencia en sus artículos que:

Artículo 43. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social.

Artículo 44. Corresponde a quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes, la obligación primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida suficientes para su sano desarrollo. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, coadyuvarán a dicho fin mediante la adopción de las medidas apropiadas.

Artículo 45. Las leyes federales y de las entidades federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán como edad mínima para contraer matrimonio los 18 años.

En el Capítulo Décimo Primero Del Derecho a la Educación refiere una de las partes más importantes dentro del desarrollo de los niños y lo expone en los siguientes artículos:

Artículo 57. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables, para lo cual deberán:

I. Proporcionar la atención educativa que niñas, niños y adolescentes requieran para su pleno desarrollo, para lo cual, los programas respectivos deberán considerar la edad, madurez, circunstancias particulares y tradiciones culturales;

II. Adoptar medidas orientadas hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación;

III. Establecer medidas para garantizar la gratuidad de la educación pública obligatoria y para procurar la accesibilidad material, económica y geográfica a la educación, sin discriminación;

IV. Establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad educativa, tales como la relevancia y pertinencia del currículo, la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, la evaluación docente, entre otras;

V. Destinar recursos humanos, materiales y presupuestarios adecuados y suficientes para garantizar la educación de calidad de niñas, niños y adolescentes;

VI. Adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes para garantizar su permanencia en el sistema educativo;

VII. Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales;

VIII. Prestar servicios educativos en condiciones de normalidad mínima, entendida ésta como el conjunto de condiciones indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje de los educandos;

IX. Implementar mecanismos para la atención, canalización y seguimiento de los casos que constituyan violaciones al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes;

X. Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos;

XI. Conformar una instancia multidisciplinaria responsable que establezca mecanismos para la prevención, atención y canalización de los casos de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o cualquier otra forma de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes que se suscite en los centros educativos;

XII. Se elaboren protocolos de actuación sobre situaciones de acoso o violencia escolar para el personal y para quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia;

XIII. Garantizar el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas,

proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado; 21 de 56,

XIV. Adoptar medidas para responder a las necesidades de niñas, niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes, de tal manera que se posibilite su desarrollo progresivo e integral, conforme a sus capacidades y habilidades personales;

XV. Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa;

XVI. Contribuir a garantizar la permanencia y conclusión de la educación obligatoria de niñas, niños y adolescentes y para abatir el ausentismo, abandono y deserción escolares;

XVII. Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana, impidiendo la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad humana o atenten contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes;

XVIII. Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes que atenten contra la dignidad humana o integridad, especialmente los tratos humillantes y degradantes;

XIX. Inculcar en niñas, niños y adolescentes el respeto al medio ambiente;

XX. Establecer mecanismos para fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación, y

XXI. Establecer acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de niñas y adolescentes embarazadas, faciliten su reingreso y promuevan su egreso del sistema educativo nacional. Las autoridades escolares, en el ámbito de su competencia, deberán adoptar medidas necesarias para garantizar la protección de

Por lo tanto de acuerdo a los derechos de los niños y las niñas busca el desarrollo integral de los niños en todos los aspectos básicos dentro de la vida, en la ley general de educación y en el artículo 3 de la constitución lo primordial es que los niños se desarrollen de manera óptima e íntegra, la estimulación multisensorial es la base para que los niños logren los objetivos de la educación. En las escuelas se deberán de proporcionar, las actividades necesarias, materiales y docentes para que este proceso funcione correctamente.

Por lo que la educación, por muchos años, ha centrado su acción en la transmisión de saberes culturales, socialmente aceptados, de acuerdo a la época y al contexto en que está inserta. Los distintos acontecimientos históricos y los nuevos conocimientos acerca de la evolución y el desarrollo del hombre, han ido formando y reformulando el concepto de aprendizaje; reemplazando ciertos rasgos de la educación que reflejan una práctica pedagógica que concibe al alumno como ser pasivo en su aprender, un mero receptor, una “tábula rasa” en la que se almacenan los conocimientos verdaderos y absolutos suministrados por el profesor, por educandos capaces de construir su propio aprendizaje. La estimulación multisensorial debe de ser una de las prioridades en la educación preescolar porque si desarrollamos adecuadamente los sentidos en las etapas posteriores todos los procesos serán más fáciles de realizar.

CAPITULO III

LAS TEXTURAS

En el desarrollo de los niños pueden influir muchos factores que ayudaran a que su progreso mejore o que actúen de manera adversa; la familia, la sociedad, y la escuela forma una parte esencial dentro del el crecimiento de los niños. Los métodos, materiales o actividades suelen ser en infinidad para que se trabaje con ellos, en la estimulación multisensorial las texturas juegan una pieza importante para activar a los sentidos, y que a través de sensaciones se activen los receptores de información que ayudaran a que un niño sobresalga en todo lo que realice.

3.1. Antecedentes de los materiales didácticos.

La historia del material educativo o didáctico es casi tan antigua como la propia enseñanza, aunque suele citarse como referente del primer material propiamente didáctico la obra *Orbis Sensualium Pictus* de J.A. Comenio, elaborada en el siglo XVII, ya que representa la creación del primer texto o manual generado con la intencionalidad de facilitar la transmisión de conocimiento combinando el texto escrito con representaciones pictóricas, así como incorporar la lengua vernácula del alumnado a las páginas impresas. Este libro tenía dos peculiaridades que lo convertían en “didáctico”: una era la combinación del texto escrito con la imagen, y el otro rasgo era que estaba escrito en la lengua “vernácula” propia de los lectores. Frente a los libros escritos exclusivamente en latín, esta obra de Comenio supuso un salto cualitativo en generar materiales comprensibles para un público amplio y diverso.

En épocas históricas anteriores como en la Grecia Antigua, como durante el Imperio Romano o posteriormente a lo largo de la Edad Media, la enseñanza se apoyaba en las demostraciones y explicaciones orales ofrecidas por el maestro. Era la transmisión del saber personal. El adulto enseñaba lo que conocía y había ido adquiriendo a lo largo de su experiencia vital, no lo que estaba en los libros. La

entrada, presencia y generalización de los textos impresos y otros materiales didácticos en la enseñanza fue un proceso lento y gradual desarrollado a lo largo de varios siglos aproximadamente desde el siglo XVI hasta el siglo XIX que fue creciendo de modo paralelo a la consolidación de la obra impresa como cañón del saber occidental, y a la aparición de una racionalidad didáctica que teorizaba y pretendía sistematizar la acción y procesos de enseñanza. Sin embargo, el material didáctico no alcanza su plenitud o al menos sus señas de identidad hasta la aparición de los sistemas escolares a mediados del siglo XIX. La escolaridad, es decir, la educación institucionalizada dirigida a toda la población, es un fenómeno histórico relativamente reciente que surgió en Europa, en plena revolución industrial, a mediados del siglo XIX. A partir de entonces, sobre todo a lo largo del siglo XX, el material didáctico impreso se convirtió en el eje vertebrador de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje en cualquiera de los niveles y modalidades de educación.

Desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria; en la educación a distancia, en la educación no formal, en definitiva, en cualquier actividad formativa suele existir un material impreso de referencia para docentes y alumnos. Unas veces adoptan el formato de un conjunto de fichas de actividades (como en la citada educación infantil); otras veces el formato de un manual (como en la enseñanza universitaria); otras como una guía práctica (como en un texto de enseñanza de habilidades prácticas como por ejemplo para aprender a escribir a máquina o para manejar un determinado software); otras veces como material de autoaprendizaje (como en el caso de la educación a distancia), o como los libros de texto (material propio de la enseñanza primaria y secundaria).

3.2. Definición de las texturas

Según Calero (2003) denomina a la “textura como apariencia externa de la estructura de los materiales. La textura puede ser creada intencionalmente y es un elemento más de la alfabetidad visual que otorga mayor expresividad y riqueza a una creación. Existen dos tipos de textura: la táctil y la visual” (Pág. 54).

La táctil tiene una presencia física y puede percibirse tocando la superficie. La textura visual la encontraremos sobre todo en pintura, grabado, ilustración, etc., y se representa sobre una superficie plana, simulando distintas superficies. Su utilización apela directamente a la experiencia estética derivada de las sensaciones que la contemplación o el reconocimiento táctil de las texturas producen.

Fernández (2012) menciona que “la textura es calidad de una superficie, es la piel de las cosas. Los dedos nos permiten a través del tacto a percibir la superficie de los objetos. Pero existe otro sentido tal vez más importante en la percepción de las cosas; la visión, sin necesidad recurrir al tacto podemos conocer cómo es la superficie de un objeto, esto es la textura visual. La textura visual o gráfica tiene una estructura bidimensional, es una representación plana, sin relieve, que imita el aspecto real de las cosas” (Pág. 256).

3.3. Clasificación de las texturas

De acuerdo Calero (2003) considera que las “texturas se pueden clasificar atendiendo a tres características fundamentales” (Pag.55).

Según la configuración de su superficie ya sea táctil que hace referencia cuando la superficie que la determina es tridimensional o visual si la superficie que la configura es bidimensional.

Según su origen Natural que depende del material del que está hecho el objeto o artificial que es una textura natural modificada según una técnica determinada.

Según su uniformidad ya sea orgánica cuando sus elementos son semejantes y están dispuestos según la propia configuración de la materia o geométrica cuando sus elementos son iguales, trazados con materiales de precisión, de manera regular y con una organización geométrica.

3.3.1. Textura táctil.

Su principal característica es que se perciben principalmente mediante el tacto, aunque también la vista juega un papel importante, ya que la disposición de la luz

creará en sus superficies cóncavas y convexas mayor relieve. Este tipo de texturas se emplea sobre todo en escultura, arquitectura, diseño textil e industrial.

3.3.2. Textura visual.

Como se percibe a través de la vista (no es rugosa) dependerá del tipo del tipo y calidad de la luz, así como de la opacidad y reflexión de la superficie que ocupa. Este tipo de textura guarda una estrecha relación con las texturas naturales a las que se refiere, pues nos recuerda las sensaciones experimentadas en otro momento. La emplean los artistas para dar mayor relevancia a sus obras, se usa mucho en pintura y en la creación de cómic.

3.3.4. Textura natural.

Es propia de los distintos materiales que conforman los objetos, esto incluye tanto las texturas de la naturaleza (la arena, la piel, las cortezas, los pelajes) como las texturas básicas de objetos creados por el hombre (siempre y cuando se obtengan mediante un proceso de fabricación: la textura inicial de una superficie metálica, un ovillo de lana, etc.).

3.3.5. Textura artificial.

Se obtiene a partir de las texturas naturales. La lana o la seda tienen una textura propia, pero cuando se tejen se les puede dar diversas texturas artificiales (más gruesas o más finas, más suaves o más ásperas, darles relieve a través de la propia urdimbre o a través del bordado, etc.

3.3.6. La textura en el arte.

Las texturas son, junto con el color y la forma, uno de los elementos básicos de la composición plástica ya sea ésta bidimensional (pintura, dibujo, grabado) o tridimensional (escultura, arquitectura). La aplicación de las texturas en las obras de arte (abstractas o realistas) es fundamental para transmitir sentimientos y sensaciones. Esta aplicación no es igual en todas las obras, en el caso del dibujo las texturas serán bidimensionales (visuales) pero en la pintura pueden tomar algo de relieve (pigmento más pastoso) o por la adición de otros materiales (telas,

plástico, arena, madera, etc.), siendo completamente tridimensionales en la escultura y arquitectura.

3.4. Autores que fundamentan el uso de las texturas.

3.4.1. Juan Amos Comenio.

Zuluga (2017) menciona que “su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje, la introducción, la observación, los sentidos, y la razón” (Pag.99). Los jóvenes son seres blandos como la cera, por eso se pueden educar mejor sin represión, consideraba importante el aprendizaje a través de los sentidos para lograr nuevos conocimientos y reforzar los ya existentes

Uno de sus principios sostiene que educar debe comenzar tan pronto sea posible durante los primeros años de vida se adquieren los conocimientos que perduran más largo tiempo, es por ello que se debe de aprovechar la infancia para estimular a través de los sentidos como canales receptores de información.

Otro de sus principios sostiene la intuición sensible y procedimientos de enseñanza. Todo conocimiento se apoya sobre las sensaciones, por eso la institución debe acompañar a la enseñanza.

Dentro de la teoría de Comenio menciona que la estimulación durante los primeros años de vida es muy importante para el niño, ya que este aprende a través de sensaciones, Comenio fue uno de los principales que ocupó el material didáctico y lo fue con un libro, entonces él apoya a que se deben de implementar algunos materiales para que las sensaciones y los estímulos se hagan sin represión.

3.4.2 Montessori.

Montessori (1915) fundamenta su filosofía educativa en el “respeto al niño y su capacidad para aprender” (Pág. 77). El aprendizaje por descubrimiento y la ayuda al alumno permiten desarrollar todo su potencial, mediante los sentidos, en un ambiente preparado y a través de la guía de un maestro entrenado en la metodología. De los 3 a los 6 años, el currículo propuesto por Montessori se divide

en cuatro áreas: vida práctica, lenguaje, matemáticas y educación sensorial. La educación sensorial trabaja ejercicios y tareas que buscan educar y refinar los sentidos, permitiendo al niño aprender del ambiente y discriminar sus detalles. Tanto las matemáticas como las habilidades de la lengua, la lectura y la escritura se introducen por medio de materiales multisensoriales específicos, desarrollados para la exploración física y la enseñanza conceptual gracias a la manipulación.

Los materiales didácticos constituyen una sencilla, pero fundamental, fuente de información para el alumnado. De este modo, se pueden diferenciar los materiales creados para la educación sensorial, ordenados en los cinco sentidos. Vista que refiere a materiales que permiten la discriminación de dimensiones, colores, volúmenes y formas. Tacto son materiales que tienen en cuenta diferentes formas, la percepción de las mismas, el sentido térmico, etc. Oído materiales que permiten la discriminación de diferentes sonidos como campanillas, cajas metálicas, silbatos, xilófonos, etc. Gusto y olfato son los materiales están constituidos por plantas y perfumes, botes de productos culinarios, botes de sustancias olorosas, etc.

Según la teoría de Mari Montessori el desarrollo del niño no se logra de manera lineal y regular si no por etapas a través de las cuales el niño y la niña revelan una sensibilidad particular. El medio escolar condiciona el desarrollo intelectual de los niños, debido a su propuesta de “educar los sentidos” daba importancia central al ambiente escolar, ya que de él, los niños reciben sensaciones, placeres, dolores, etc.

El medio escolar condiciona el desarrollo intelectual de los niños; la inteligencia es para Montessori el conjunto de actividades reflejas, asociativas y reproductoras que permiten al espíritu desarrollarse por sus relaciones con el mundo exterior, ese desarrollo intelectual, de ahí su preocupación por el “ambiente” en el que el niños evoluciona; del el recibe impresiones, placeres, dolores físicos y psicológicos.

Der ahí que insista en la necesidad de educar los sentidos, por lo cual se acercó a la doctrina sensualista y a los filósofos más representativo; Locke y Condilac, para quienes el conocimiento se fundamenta en la información sensorial, no obstante

para ella el proceso del conocimiento depende de dos fuerzas indispensables “la exterior que toca, y la interior que dice: yo abro la puerta” es decir la actividad espiritual, tiene la primicia pues son ella, los sentidos se volvería inútiles, Y consiguió fundar una educación que se basa en respetar las leyes fisiológicas y biológicas del desarrollo; de acuerdo con el “naturalismo” considero que todo pequeño, hasta los seis años no distinguen el “bien del mal” y que ni el ejemplo ni las restricciones pueden influir positivamente en la moralidad infantil, por lo que se buscó formar las bases del carácter, mediante el contacto con la naturaleza.

Sus principios básicos se basaron en los ejercicios sensoriales en la educación intelectual, más que de juguetes y juegos de imaginación María Montessori hablo de “trabajo” el contacto con la realidad, la actividad constructora, concibe el juego como factor para el desenvolvimiento de los sentidos y de las facultades intelectuales. Existe un vínculo muy estrecho entre el juego y el tabo, admitió el papel de la imaginación en la instrucción de os niños de siete a doce años, convencida de que esta constituye la fuerza más grande de esta edad.

3.4.3. Federico Froebel.

Para Froebel (1982) “la educación ideal del hombre es la que comienza dese la niñez, de ahí que él considera que el juego como el medio más adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad, y el servicios a los demás sin olvidar el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad”

La educación del hombre; debe basarse en la educación de la infancia se realiza a partir de los tres tipos de operaciones: la acción, el juego y el trabajo.

Diseño una pedagogía con especial acento puesto en la educación por el trabajo. A través del juego y trabajo la educación tendrá como resultado gente activa, con ideales, y comprometida. La experiencia reflexionada lo lleva a la conclusión de que el hombre merece ser educado integralmente desde su infancia.

El juego es fuente de riqueza constante para los niños y niña y la ocupación porque fija las impresiones realizadas por el juego en donde descubre además multitud de situaciones agradables, mientras que en la ocupación, llega a dominar lo que trae en manos. La educación de la infancia se realiza a partir de tres tipos de operaciones, La acción, el juego y el trabajo.

Su método es básicamente intuitivo con fines de autoinstrucción y no científico, el educador debe conocer los diversos grados de desarrollo del hombre para realizar con éxito su tarea.

La educación de la infancia adquiere con Froebel un decisivo impulso, en particular la segunda infancia, que se centra en tres causas de operatividad, inequívocas: la acción, el juego y el trabajo. Por lo que conviene estimular la actividad en el niños, pues la obra que ahí resulte constituirá el primer germen del trabajo, aquí es donde se encuentra el núcleo de la doctrina Froebeliana sobre el juego y el trabajo apoyando en la actividad del niño. Es importante estimular la actividad infantil desde la más tierna edad, en virtud del importante papel que desempeña como juego en la infancia o como trabajo cuando adulto.

3.5 Vías sensitivas.

Las vías sensitivas transmiten los impulsos nerviosos que se generan en los órganos de los sentidos hasta la corteza cerebral, en la que se hacen conscientes y se integran en imágenes sensitivas; la vista, el oído, el gusto, y el olfato, disponen de órganos de percepción y nerviosos de transmisión específicos, el tacto y la sensibilidad propioceptiva informan sobre el grado de distenciones de la fibras musculares y articulaciones, se perciben en diversas partes del organismo a partir de los receptores nerviosos en las que se comparten las vías de transmisión.

3.6. Fisiología del sentido del tacto.

El tacto es otro de los cinco sentidos de los cinco sentido de los seres humanos. A través del tacto, el cuerpo percibe el contacto con las distintas sustancias y texturas de los objetos. Los seres humanos presentan terminaciones nerviosas

especializadas y localizadas en la piel, que se llaman receptoras del tacto. “La piel, es una membrana gruesa, resistente y flexible que reviste el organismo.

Los dedos son los ojos de las manos siendo el tacto muy importante en la ejercitación sensorio-perceptil. Las sensaciones se han agrupado según la cualidad que se perciben en el cuerpo.

Esta parte del sentido termina que percibe la noción fría, caliente, helada y las comparaciones entre ellas; el sentido exteroceptivo que es aquel que hace conocer las distintas formas del cuerpo; y por último, sentido bórico o muscular que son nociones pesadas o livianas, hundir, flotar y guardar el equilibrio.

3.7 Anatomía del tacto.

Dentro del sentido del tacto se incluye la piel, estas tienen diversos propósitos como el proteger los órganos internos de infecciones y además es el lugar donde se ubican los fotorreceptores táctiles del cuerpo.

La piel tiene una capa externa llamada epidermis y una capa interna llamada dermis. En cada una de estas capas de la piel se ubican diferentes receptores táctiles o terminales nerviosas que parecen responder mejor a tipos particulares de estímulos.

Aunque cada receptor que posee el sentido del tacto responde mejor a estos estímulos, también responde en cierto grado todos los tipos de estimulación táctil.

Los receptores táctiles también se ubican en las articulaciones en los tendones, en los músculos, En las extremidades ayudan a formar parte del sistema propioceptivo. El sistema propioceptivo permite saber la posición estacionaria de nuestro cuerpo y entrega información sobre los movimientos; es importante recalcar que el sentido de la vista también participa en el sentido propioceptivo.

Las sensaciones que llegan desde fuera se experimentan como dos sensaciones separadas que el cerebro es capaz de procesar para realizar una amplia variedad de acciones. Cuando se manipula un objeto pequeño, se puede explorar, girarlo,

transferirlo de un lugar a otro sin mirar todo sobre las sensaciones táctiles que se experimentan dentro del cuerpo.

3.8. Aprendizaje que se adquiere a través de tacto.

El sentido del tacto permite a los niños y niñas buscar y adquirir información discriminando y reconociendo objetos manipulando en lugar de mirarlo a través de actividades que incluyen: vibraciones, texturas de superficies, sequedad, humedad, temperatura, forma, peso, elasticidad, flexibilidad. Las manos juegan un rol principal del proceso de aprendizaje, ya que generalmente los niños incorporan actividades de exploración de objetos, muchos de los conocimientos que el niño adquiere van más allá que solo de la absorción y se le atribuya a la interacción con los objetos del entorno acercándose a ellos, tomándolos, sacudiéndolos, juntándolos y separándolos.

El procedimiento exploratorio a través del sentido del tacto pueden ser movimientos laterales que se refiere a pasar el dedo sobre la superficie del objeto, presión hace hincapié a comprimir o apretar un objeto, contacto estático este se basa en poner los dedos sobre la superficie del objeto, contención igual a sostener, sujetar el objeto, sujeción sin apoyo mantener un objeto en la mano y por ultimo seguimiento de contorno que describe recorrer los contornos del objeto.

Adquirir la información sensorial por los niños y niñas se logra a través de la identificación de texturas y el desarrollo de la lateralidad, los educandos consiguen identificar la aspereza de los objetos con la presión, la caracterización de la temperatura se basa en el contacto estático, para la forma, tamaño y volumen de los objetos se consigue con la contención, y para conocer el peso de los objetos es por medio de la sujeción sin apoyo, y finalmente el tamaño, forma y forma exacta por a través del seguimiento del contorno.

El uso de las manos y la cognición están relacionadas mientras más capaz es un niño en la experiencia de objetos mayor será su capacidad para formular conceptos que son críticos para el aprendizaje.

3.9 Espacio táctil

Según Garrido Landívar (1989) “La percepción táctil es la capacidad que permite a los individuos recepcionar, interpretar e integrar las sensaciones recibidas por las terminaciones nerviosas situadas en la piel” (Pag.345).

El tacto no es un sentido global como lo son la vista y el oído; esto significa que la información que se recibe a través del tacto se procesa reconociendo de las partes al todo, para lograr la representación mental de objetos y personas (Ayres, 2006). Este sentido nos mantiene en contacto con el entorno, por lo tanto es muy importante en las relaciones sociales y en el desarrollo intelectual del niño. Se da una gran importancia a la estimulación cutánea para conseguir un correcto desarrollo orgánico y psicológico. La influencia de este sentido está en el crecimiento, la lateralidad y en el aprendizaje de lectoescritura.

El uso constante del tacto para obtener información del entorno desarrolla hábitos nerviosos, cerebrales y musculares que mejoran la capacidad de acceso a la información del contexto y porque, además, en el proceso intervienen elementos tan importantes como son la cognición y la memoria (Gómez & Romero, 2004). La percepción táctil es importante en la adaptación al medio vital de cada individuo, e incluso condiciona, la adquisición de bastantes aprendizajes de carácter madurativo, y sirve de apoyo a la percepción visual. De ahí la importancia y la necesidad de llevar a cabo una estimulación de la percepción táctil en aquellos niños con discapacidad.

A través de este sentido se busca formar una imagen del exterior para facilitar su relación con el entorno en el cual se desenvuelve cada niño y poder de esta forma lograr que se integren a él y comiencen a desenvolverse en habilidades de la vida cotidiana. En este espacio se apoyan los niños que presentan algún tipo de ceguera, ya sea parcial o total.

Se utiliza la estimulación con diferentes texturas, con vibraciones, diferentes formas y figuras (González Bravo, 1993). En estos espacios se utilizan tableros táctiles, donde no sólo se puede estimular el tacto, sino también la vista y el oído al incluir

en éstos luces y sonidos. Luego de captar la atención del niño con este tipo de paneles, se juega con su concentración y se pueden desarrollar habilidades tan importantes como la coordinación ojo-mano y se le da cabida al concepto acción-reacción.

Hay tres formas de identificar texturas, y es recomendable usar todas estas formas en el espacio multisensorial (Escobar, 2009):

- ✓ Tipo de material: vidrio, papel, madera, tela, cerámica.
- ✓ Temperatura: materiales fríos, templados o cálidos.
- ✓ Textura misma: áspero, rugoso, liso, aterciopelado, peludo, fino, blando, duro.

Con los materiales para la estimulación táctil se quiere conseguir que las personas no sólo sean conscientes de sus manos, sino que aprendan a sujetar las cosas, cogerlas y dejarlas caer voluntariamente, o que experimenten que determinadas cosas tienen un tacto característico o parecido al de otros objetos. Es necesario que el material utilizado para la estimulación, disponga de características táctiles suficientemente contrastadas y diferenciadas. También es conveniente que los objetos utilizados con diferentes texturas y formas, sean accesibles a nivel manipulativo para facilitar su manipulación a niños que puedan presentar dificultades a este nivel. Así mismo, debemos procurar que las primeras experiencias táctiles le sean agradables y gratificantes para evitar posibles rechazos (Mangrané, 1998).

Por lo tanto las texturas son importantes para la estimulación multisensorial porque a través de ellas logramos estimular a casi todos a los sentidos, durante la función de las texturas el tacto es uno de los sentidos que logra que esta estimulación sea aún más relevante y el niño logre desarrollar correctamente sus capacidades físicas, intelectuales y sociales, así aprovechando al máximo estas.

CAPITULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La mente de un investigador va allá de solo conocer, si no comenzará a hacer preguntas del porqué de las cosas. La investigación es una parte fundamental en la vida de todas las personas, y sobre todo hoy en día en el mundo globalizado donde vivimos, está la practicamos todos los días, sin embargo una investigación más formal ya dependerá de la información, el compromiso y la constancia para que esta sea realmente una metodología de la investigación.

5.1. Planteamiento del problema

Según Hernández (2010) planteamiento del problema “no es más que afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (Pág.36).

La estimulación multisensorial es significativa en la educación preescolar porque es la base para el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras, afectivas y sociales que son las fases que se encuentran en maduración.

En 2009 Child Mind Institute indica que 1 de cada 6 niños tiene dificultades sensoriales que interfieren en su funcionamiento diario y su aprendizaje. Con frecuencia las dificultades del procesamiento sensorial se llegan a observar solo en niños con alguna discapacidad, muchos niños las experimentan sin ser identificadas. La estimulación multisensorial, lo que el niño siente, ve, oye y huele, contribuye al desarrollo cerebral; por lo que para un crecimiento y desarrollo feliz y saludable, los niños necesitan atención, sensibilidad y estimulación. (Álvarez, 2010). La falta de estimulación multisensorial provoca que los niños no se desarrollen física y emocionalmente afectando la motricidad fina, la motricidad gruesa, el aumento de la creatividad, la atención, el lenguaje, las capacidades lógicas, matemáticas y espaciales y la mejora de la concentración.

Actualmente en México el valor que se le da a la estimulación multisensorial llega a ser mínima, siendo incógnita en las aulas educativas, presentándose solamente los centros multisensorial privados o en pocas instituciones públicas, convirtiéndose en acceso limitado para toda la población. Avanza una de las salas multisensorial, más grandes y equipadas de México. Esta sala cuyo nombre técnico es Sala de Snoezelen, fue desarrollada, tras muchos años de investigación, por dos terapeutas holandeses al aplicarse en ella la tecnología y las ideas terapéuticas en el campo de la discapacidad. Es una especialidad terapéutica que se basa en los principios de integración sensorial, mediante el uso de estímulos multisensorial se estimula directamente al sistema nervioso incrementando la producción de mielina favoreciendo el desarrollo de los procesos cognitivos como la atención, memoria, y lenguaje. Estadísticas muestran que el 50% al 80% de los estudiantes en México tienen desordenes de procesamiento sensorial (Biet, 2008).

La estimulación sensorial fomenta el desarrollo integral y cognitivo en los niños presentándose como una necesidad de mayor inclusión a todas las clases sociales, los Centros de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT), dan atención a niñas, niños y adolescentes con discapacidad multisensorial mediante un modelo de rehabilitación integral centrado en la familia. Los CRIT tienen como objetivo la independencia funcional en las actividades de la vida diaria, así como la inclusión social y educativa. Teletón implementa los cuartos de estimulación multisensorial (CEMS), estimulando y desarbolando los cinco sentidos por medio de las actividades, sonidos y luces. No se logra abastecer la demanda por falta de recursos y presentados muy pocos centros gratuitos como este. Los niños que no tienen la posibilidad de acudir a un centro de estos y que presenta alguna discapacidad no logra ser capaz de desarrollarse para desenvolverse en la sociedad, los que no tienen ninguna discapacidad pero que desarrollan la estimulación multisensorial presentan dificultades en su aprendizaje.

En el Municipio de San Andrés Timilpan, Estado de México se localiza el Jardín de Niños "José Martí", uno de los principales problemas identificados en este preescolar es la estimulación sensorial, (que tipo de problema) se detectó que

aproximadamente 1 de cada 6 niños presentan problemas sensoriales, desencadenando conflictos en el proceso de asimilación y acomodación, ocasionando dificultades del lenguaje, motricidad, cognición, creatividad, entre otras, careciendo de habilidades y capacidades que impiden el aprendizaje.

El desarrollo de la motricidad fina, la motricidad gruesa, el aumento de la creatividad, la atención y la mejora de la concentración son características que se logran en los niños cuando ellos juegan con texturas, logrando experimentar sensaciones placenteras porque a través de la estimulación de sus sentidos el niño conocerán el mundo que lo rodea. Además de todo esto, las texturas proporcionan una experiencia multisensorial. Montessori (1909) señala que uno de los principales objetivos del entorno en la primera infancia es el desarrollo y refinamiento de los sentidos mediante los materiales y actividades del área Sensorial, ya que los sentidos son el medio a través del cual se produce el aprendizaje.

5.2. Justificación

Según Hernández (2010) la justificación “Indica el porqué de la investigación exponiendo sus razones. Por medio de la justificación debemos demostrar que el estudio es necesario e importante” (Pág.39).

El desarrollo sensorial es el comienzo del progreso cognitivo y motor en los niños por lo que el uso de las texturas para la estimulación multisensorial en preescolar es importante porque a través de los sentidos se reciben las primeras informaciones del entorno en el que niño se desenvuelve y aprende, logrando relacionar y establecer los conceptos necesarios a cada cosa, así comprende de una mejor manera todo lo que le rodea.

El uso de las texturas brindan que niño a través del tacto puedan estimular sus sentidos e ir explorando y conociendo potenciando todas sus capacidades físicas, intelectuales y sociales porque a esta edad se constituyen procesos básicos de aprendizaje y asimilación que son las bases para el óptimo desarrollo en las etapas posteriores. El usar diferentes texturas motivara su curiosidad e interés para

conocer más el entorno que le rodea siendo esencialmente significativo para las funciones metales en el niño porque la actividad sensorial depende sobre todo de los estímulos sensoriales que el niño logre desarrollar.

Para que un receptor sensorial reciba información del medio es preciso que se actúe sobre el organismo estimulándolo y así los estímulos activan los receptores sensoriales produciéndose una excitación y originándose un impulso hasta el cerebro que se experimenta la sensación y el lograr recibir la información de una manera exitosa.

Por tanto la riqueza de estímulos sensoriales beneficia al pensamiento, inteligencia y al lenguaje del niño las cuales dependerán las funciones superiores por lo que debemos de conocer y utilizar técnicas con las texturas a fin de desarrollar las capacidades perceptivas y sensoriales al máximo a través de las estimulación de todos los sensores del niño, logrando conocer las cosas de una manera innovadora, divertida y novedosa.

5.3. Objetivos

De acuerdo a Hernández (2010) los objetivos “Señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (Pág.37).

5.3.1. Objetivo general

- Favorecer la estimulación multisensorial a través del uso de las texturas.

5.3.2. Objetivos específicos

- Detectar el nivel de estimulación multisensorial en los alumnos de preescolar.
- Hacer uso de las texturas para favorecer la estimulación multisensorial en preescolar.
- Evaluar si el uso de las texturas beneficia la estimación multisensorial.

5.4. Preguntas de investigación

Según Hernandez (2010) “Representan el ¿qué? de la investigación y orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación” (Pág. 37).

¿Cómo beneficiara el uso de las texturas a la estimulación multisensorial en preescolar?

5.4.1 Preguntas secundarias

¿Cómo detectar el nivel de estimulación multisensorial en los alumnos de preescolar?

¿De que manera favoreceran el uso de las texturas en estimulación multisensorial en preescolar?

¿Cómo evaluar si el uso de las texturas beneficia la estimulación multisensorial?

5.5. Población

Hernandez (2010) “Es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. (Pág. 174)

La población para el presente proyecto de investigación está formado por 92 alumnos que integran la matrícula del Jardín de Niños “Jose Martí” ubicada en el municipio de San Andrés, Tlaxiaco.

5.6. Muestra

Según Hernandez (2010) muestra “es, en esencia, un subgrupo de la población”. (Pág. 175)

La muestra es de tipo probabilístico porque de acuerdo a Samieri (2010) señala que “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis”. (Pág. 176)

La muestra está formada por 21 alumnos que representan el 23% de la población.

Durante años, algunas personas han dicho que la investigación es muy complicada, difícil, exclusiva para personas de edad avanzada, con pipa, lentes, barba y pelo canoso además de desaliñado; propia de “mentes privilegiadas”; incluso, un asunto de “genios”. Sin embargo, la investigación no es nada de esto. La verdad es que no resulta tan intrincada ni difícil. Cualquier ser humano puede hacer investigación y realizarla correctamente, si aplica el proceso de investigación correspondiente. Lo que se requiere es conocer dichos procesos y sus herramientas fundamentales.