

**UNIVERSIDAD CATÓLICA
SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**SISTEMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN
II PROMOCIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS:

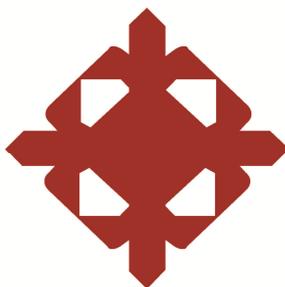
LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DE 4 A 5 AÑOS, QUE ASISTENTE A LAS AULA DE ESTIMULACIÓN, DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (AEDAP) DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA, SEDE CAÑAR; DURANTE EL AÑO LECTIVO 2014-2015

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis
con mención en Educación

ELABORADO POR:

Claudia Lucia Santacruz Correa

Guayaquil, a los 20 días del mes de marzo año 2015



UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

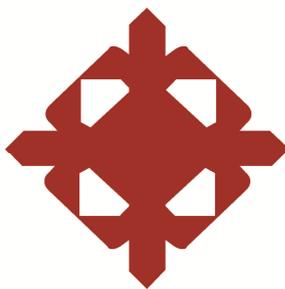
AUTORIZACIÓN

YO, Claudia Lucia Santacruz Correa, autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución de la Tesis de Maestría titulada: "Efectos de un diagnóstico clínico en la subjetividad de un niño y sus dificultades para aprender", cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 20 días del mes de marzo año 2015

EL AUTOR

Claudia Lucia Santacruz Correa



UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

YO, Claudia Lucía Santacruz Correa

DECLARO QUE:

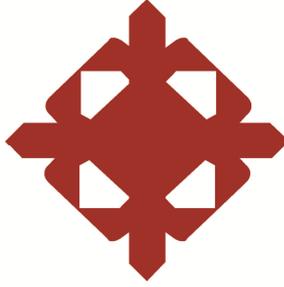
La Tesis “La Estimulación Temprana y su influencia en los procesos de Aprendizaje Significativo de los niños con necesidades educativas especiales, de 4 a 5 años, que asistente a las aula de Estimulación, Diagnóstico y Atención Psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, a los 20 días del mes de marzo año 2015

EL AUTOR

Claudia Lucia Santacruz Correa



UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por la Lcda. Claudia Lucia Santacruz Correa, como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis con mención en Educación.

Guayaquil, a los 20 días del mes de marzo año 2015

DIRECTOR DE TESIS

Dra. Nora Guerrero de Medina, MGS

REVISORES

Dra. Elena Sper de Sonnenholzner

Lic. Verónica Peña Seminario

Dr. Antonio Aguilar Guzmán

DIRECTOR DEL PROGRAMA

Dra. Nora Guerrero de Medina, MGS

AGRADECIMIENTO

*Agradezco a mis padres por su apoyo
Quienes han sido Un pilar fundamental en
Mi vida*

DEDICATORIA

*Este trabajo lo dedico a DIOS por sostenerme
En los momentos más difíciles de mi vida ya que
sin
El no estaría en el lugar en donde estoy,
Y a la Dra. Nora que en transcurso de estos años
Me ayudó a esclarecer dilemas de la vida para ser
Una persona más fuerte.....*

Índice

Introducción	1
Capítulo 1	
MARCO TEORICO	3
1.1. ANTECEDENTES	3
1.2. ESTIMULACION TEMPRANA	5
1.2.1. Estimulación Psicológica	6
1.2.2. Desarrollo Cognitivo	7
1.2.3. Desarrollo Cognoscitivo en preescolares	9
1.2.4. Desarrollo Motriz	9
1.2.5. Coordinación	10
1.2.6. Equilibrio	10
1.2.7. Esquema corporal	11
1.2.8. Desarrollo Lingüístico	11
1.2.9. Etapas del desarrollo del lenguaje	11
1.3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	12
1.3.1. Tipos de Aprendizaje	13
1.3.2. La madurez en el proceso de aprendizaje	13
1.3.3. Factores físicos en el desarrollo del niño	14
1.3.4. Responsabilidad de la educación	15
1.3.5. Intervención sicopedagógica	16
1.3.6. Modelos de intervención psicopedagógica	17
1.4. CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS A LA EDUCACIÓN	19
1.4.1. Psicoanálisis y aprendizaje	20
1.4.2. Deseo del docente	20
1.4.3. Inteligencia, debilidad mental definiciones	23
1.4.4. Inteligencia y lenguaje	24
1.4.5. El fracaso escolar y la sociedad moderna	25
1.4.6. El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa	25
1.4.7. ¿De qué priva la exclusión educativa?	26
1.4.8. La demanda de los padres	28
1.4.9. Del cuerpo educativo	28
1.4.10. El fracaso escolar como revelación del sujeto	29
1.4.11. La comunicación vía de encuentro entre padres y maestros	29
1.5.1. Autismo	31
1.5.2. Parálisis cerebral infantil	33
1.5.3. Problemas de lenguaje	35
CAPITULO II	
METODOLOGIA	
2.1. Nivel de investigación	40
2.2. Tipo de investigación	41
2.3. Método de investigación	41
2.4. Técnicas	

2.5.	Población y Muestra	44
2.6.	Análisis e interpretación de resultados	45
2.6.1.	Test de evaluación a los niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de Estimulación, Diagnóstico y Atención Psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar.	45

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1.	CONCLUSIONES	76
3.2.	RECOMENDACIONES	76

CAPITULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCION

	GUIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA	77
6.1.	Antecedentes	77
6.2.	Justificación	77
6.3.	Fundamentación	77
6.4.	Objetivos	
6.5.	Desarrollo de la Propuesta	83
6.6.	Plan de tratamiento	122
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	128
	ANEXOS	132

INTRODUCCIÓN

La necesidad de proporcionar al alumno una educación que los prepare para la vida ha estado vinculada en diferentes países a reformas curriculares que enfatizan el “aprender a aprender” y el aprender a pensar, tanto a través de la enseñanza de procedimientos disciplinares e fundamentalmente interdisciplinares como de diferentes programas tutoriales paralelos.

La intervención psicopedagógica en nuestro país es poco conocida por no decir poco utilizada. Las instituciones educativas públicas y privadas mayormente, han cobijado a especialistas como educadores especiales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, para el abordaje de aquellos niños que en comparación con los niños de su misma edad y nivel académico, presentan un rendimiento diferente, ya sea superior o inferior a la media. Este abordaje no es otro que el establecimiento de una evaluación e intervención que pueden tornarse fragmentadas por la mirada de las diferentes disciplinas. Normalmente esta posición hacia el estudiante en general es de carácter remedial, de apoyo, de acompañamiento, etc. Lo típico no es un abordaje propositivo (tanto en el docente como en el alumno) de una serie de potencialidades que de ser abordadas, eliminarían diferencias y dificultades en el proceso académico; lo común es la tendencia a maximizar la diferencia y a trabajar de forma individualista con cada alumno.

Lo anterior se aleja realmente del foco principal que propone la psicopedagogía: el fortalecimiento de las competencias, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el incremento de los procesos motivacionales; esto, abogando específicamente por los diferentes principios que le dan sustento a este tipo de intervención.

A nivel nacional, la adquisición de la lengua escrita y de la numeración, el cálculo y el razonamiento aritmético, resulta con mayor número de suspensos, dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación General Básica (EGB), son el primer motivo de derivación de alumnado a la recuperación pedagógica.

En la ciudad de Cañar, pese a que los niños y niñas que manifiestan estas dificultades dan muestras, al mismo tiempo, de una inteligencia y un desarrollo global normales,

desde hace varias décadas se han dedicado muchos esfuerzos a tratar de entender las razones de este fenómeno educativos locales, incluyendo los trastornos del aprendizaje cuyas causas incluyen factores genéticos, infecciones antes del nacimiento, golpes, daño en el cerebro durante o poco después del parto, etc.

Mientras que para unos educadores el bajo rendimiento se debe al nivel socio-económico de la familia, situación que no parece del todo suficiente, ya que muchos de los escolares con dificultades de aprendizaje pertenecen a los estratos sociales medios y altos. Otra variante muy considerada se relaciona con el tipo de familia, siendo la disfuncional aquella que más casos de problemas educativos ha evidenciado. Tiene varios orígenes: migración de los padres, divorcios, embarazos no deseados, madres solteras adolescentes, etc. Lo que origina la falta de apoyo familiar en el proceso educativo. Situación que no puede generalizarse, al existir casos en los cuales los mejores alumnos pertenecen a hogares en los que no hay comunicación entre los padres o hijos. En los últimos tiempos, la falta de acompañamiento de los padres, debido especialmente a que ambos trabajan a tiempo completo, quedando el niño a cuidado de familiares, empleadas en el mejor de los casos, o simplemente solos. A lo que se suma la inadecuada pertenencia institucional y la poca preparación pedagógica de los maestros.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1.ANTECEDENTES

De la investigación preliminar desarrollada como inicio del anteproyecto, se puede deducir que el alto índice de repitencia, abandono y deserción de la escuela es explicado por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa, como producto de un bajo rendimiento escolar generado por carencias socioeconómicas y/o por razones de índole personal de los alumnos y/o por ciertos aspectos de la cotidianeidad escolar (Martínez G., 2009)

Para Almeida C. (2011), las dificultades en la adquisición de contenidos y habilidades, manifestadas en el bajo nivel de aprendizaje en la expresión oral y escrita y muchos errores ortográficos, dificultades en la lectura e interpretación de textos, dificultad de comprensión y de concentración, dificultades para adquirir el hábito de ser evaluado y auto evaluado, son algunas de las causas que motivan el fracaso escolar de los niños.

Según Morales F. (2011), estas dificultades son producto de la falta de conocimientos previos, de hábito de estudio y de lectura, la falta de habilidad para organizar la información, baja capacidad de concentración y de atención, falta de responsabilidad y de compromiso, falta de motivación, de participación e interés, falta de respeto y compañerismo entre ellos.

Pero en otras investigaciones como la desarrollada por Moyano A. (2012) en la Universidad Nacional de Chimborazo, consideran que estas faltas son el producto de la relación y la vida familiar, la falta de acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje, nivel educativo de los padres, migración de los padres, hogares disfuncionales, madres solteras, etc.

Sin embargo, en estudios recientes llevados a cabo en escuelas públicas (Mera F., Franco G.; 2013), entre las conclusiones generadas manifiestan la inquietante falta de motivación de los maestros, su falta de pertenencia institucional de maestros y

autoridades, su bajo nivel de conocimientos psicopedagógicos, poca o nula investigación y planificación previa, el quemimportismo institucional por la vida comunitaria, etc.

En consecuencia, estas insistencias nos permitieron indicar que aunque el discurso escolar, común en las instituciones educativa de la ciudad de Cañar, muestran su preocupación y malestar frente al alto índice de repitencia, abandono y deserción, sin embargo parecería no poder explicarlo más que en término de faltas por lo que el alumno no participa, la familia y la institución educativa no aportan.

A partir de este premisas nuestro interés gira a preguntarnos sobre cuál es el lugar de responsabilidad de cada actor en esta problemática educativa local y si al desarrollar una intervención psicopedagógica útil, es posible cambiar este horizonte.

1. 2. ESTIMULACION TEMPRANA

La estimulación es un proceso natural que se pone en práctica en la relación diaria con el bebé, a través de éste el niño utilizará al máximo sus capacidades e irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo.

La estimulación tiene lugar a través de la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce, por otra amplían la habilidad mental que le facilita el aprendizaje, ya que se desarrollan destrezas, para estimularse a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación. Ya que todo niño nace con la necesidad biológica de aprender y cualquier estimulación que se le brinde durante los primeros 12 meses, tiene más impacto en su crecimiento cerebral que en cualquier otra etapa de la vida.

BRITES DE VILA, Gladys y MÜLLER, Mariana (2006): “Manual para la estimulación temprana”, 9ª Edición 1991, Editorial Bonum. L, Buenos Aires- República Argentina.

Para Brites de Vila y Müller en su manual se dice: “La estimulación temprana es un conjunto de cuidados y actividades personalizadas brindados amorosamente para que el niño crezca sano y feliz.

Cuando se sobre estimula al bebé poniéndole aprendizajes acelerados, el niño se sobre exige y no se permite disfrutar del aprendizaje. Al contrario cuando hay una actitud demasiado permisiva, se retrasa en la aceptación de normas y se vuelve débil frente a situaciones y problemas nuevos”

Estos párrafos ayudaron a comprender el concepto sobre estimulación temprana. A la vez de esclarecernos acerca de la sobre estimulación y actitud permisiva que se pueden dar en la estimulación del niño; siendo ambos aspectos desventajosos para el desarrollo del niño.

Durante esta etapa se perfecciona la actividad de todos los órganos de los sentidos, en especial, los relacionados con la percepción visual y auditiva del niño, esto le permitirá reconocer y diferenciar colores, formas y sonidos. Por otro lado, los procesos psíquicos y las actividades que se forman en el niño durante esta etapa constituyen habilidades que resultarán imprescindibles en su vida posterior.

La etapa de 0-3 años de vida del niño establece particularidades en el desarrollo:

- Se caracteriza por su ritmo acelerado del desarrollo del organismo.
- Interrelación entre el estado de salud, el desarrollo físico y psico-racional del niño.
- Alto grado de orientación con el medio.
- Desarrollo de estados emocionales.
- Papel rector del adulto en el proceso del desarrollo.

La estimulación temprana busca estimular al niño de manera oportuna, el objetivo no es desarrollar niños precoces, ni adelantarlos en su desarrollo natural, sino ofrecerle una gama de experiencias que le permitirán formar las bases para la adquisición de futuros aprendizajes.

Es importante tener en cuenta que el crecimiento total de un individuo se lleva a cabo por medio de la interrelación del desarrollo físico, mental, emocional y social, y la

Estimulación Temprana producirá impacto en el crecimiento total del bebé, sin presionar ni acelerar ningún proceso de desarrollo.

Simplemente, lo que se busca es optimizar las capacidades del niño, en todas las áreas. Además cabe mencionar que la estimulación es muy sencilla de aplicar y que le va a proporcionar al niño las herramientas que necesita para el desarrollo de sus habilidades y un mejor desempeño en su futura etapa pre escolar.

Como una alternativa para el adecuado desarrollo de las capacidades del niño se han instrumentado programas de estimulación temprana, entendiéndose por ésta a toda actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico.

Después de esta breve introducción, hagamos una revisión de las principales conceptualizaciones teóricas, a continuación desarrollamos algunas definiciones. Martínez (2004) propone que la estimulación temprana es la aplicación multisensorial, desde que nace hasta la etapa de mayor maduración del S.N.C. (entendiendo por maduración del S.N.C., la integración de la actividad refleja, dando paso a una actividad voluntaria).

La estimulación psicológica de un niño, permite que a través de un conjunto de cuidados, juegos y actividades se pueda ayudar al niño, desde su nacimiento, a desarrollar y optimizar sus capacidades físicas y mentales. (González Z. G. Claudia I., 2007) ESTUDIAR

1.2.1. Estimulación Psicológica

Estimulación Psicológica es el conjunto de cuidados, juegos y actividades que puedan ayudar a los niños, desde su nacimiento a desarrollar mejor sus capacidades físicas y mentales.

El paso de la etapa preescolar a la escolar, constituye un momento decisivo en el desarrollo del niño. De acuerdo a Salmina y Filimonova (1999, 2000), es importante evaluar a los niños que ingresan a la primaria, no sólo para determinar su nivel de

preparación para la actividad escolar, sino también para brindar, en su caso, el apoyo correctivo necesario. AGREGAR BIOPISOCOSOCIAL

El análisis del nivel de preparación psicológica del niño para la actividad escolar, parte de la concepción acerca de la periodización del desarrollo, la cual determina los indicadores básicos para el diagnóstico. No obstante que en la psicología existen diversas aproximaciones para determinar dicho nivel de preparación, la mayoría de ellas se fundamenta en la maduración del sistema nervioso o en la aparición de hábitos aislados y no en la esencia interna del desarrollo psicológico. De acuerdo a la teoría histórico-cultural de la psique humana y la teoría de la actividad, la evaluación del estado de la esfera psicológica del niño preescolar, debe considerar el contenido y las características de su actividad rectora. En esta perspectiva, se evalúa el estado de las formaciones psicológicas nuevas de cada edad.

Las formaciones psicológicas nuevas (neoformaciones) en la edad preescolar, son el inicio de la actividad voluntaria con el papel regulador del lenguaje, la personalidad con reflexión y jerarquía de sentidos y motivos y la imaginación. Otro aspecto importante del desarrollo preescolar es la simbolización del comportamiento y la formación de operaciones intelectuales, que son la base para el aprendizaje de las matemáticas como la seriación, la correspondencia recíproca y la clasificación, y que constituyen el contenido específico de las acciones intelectuales.

1.2.2. Desarrollo Cognitivo

Para CHARLES MORRIS, Albert, son los cambios en la forma en que los niños piensan acerca del mundo. El psicólogo suizo Jean Piaget consideró el desarrollo cognoscitivo como una forma de adaptarse al ambiente. Durante la etapa sensorio motora (del nacimiento a los dos años), los niños desarrollan la permanencia del objeto, el concepto de que las cosas siguen existiendo aun cuando este fuera de la vista. Al nacer no existe señal de permanencia del objeto, pero el concepto está totalmente desarrollado entre los 18 y 24 meses cuando el niño adquiere la habilidad para formar representaciones mentales.

Para RIGAL, Robert, en su tratado de la Educación motriz: “Palabra que se deriva del latín cognoscere que significa conocer. El desarrollo cognitivo debe ser entendido como la evolución del conocimiento de los individuos, en su sentido más amplio. Así mismo, el conocimiento implica a su vez desarrollo psicológico: a más conocimiento más desarrollo psicológico”. (2006, Pág.42)

El desarrollo cognitivo del niño tiene que ver con las diferentes etapas, en el transcurso de las cuales, se desarrolla su inteligencia. El desarrollo cognitivo infantil tiene relaciones íntimas con el desarrollo emocional o afectivo, así como con el desarrollo social y el biológico. Todos estos aspectos se encuentran implicados en el desarrollo de la inteligencia en los niños. Además el desarrollo cognitivo está sujeto a las eventualidades que puedan suceder a lo largo del crecimiento como por ejemplo enfermedades o traumatismos que afecten la estructura biológica.

Luego comienza a desarrollarse un nivel más abstracto de pensamiento, donde se va complejizando la inteligencia. Los mecanismos de la asimilación y la acomodación van logrando que el niño incorpore la experiencia y la conceptualice o interiorice.

Otras teorías como el psicoanálisis hacen hincapié en el desarrollo emocional o afectivo y tienen puntos en común con la teoría cognitiva como por ejemplo, en cuanto al desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje que van a tener en común en el niño, la búsqueda de la repetición de experiencias de satisfacción.

Es decir, va a buscar formas de llevar adelante acciones que le permitan obtener satisfacción o placer y esto es algo estructural para la vida. En suma, resumimos las etapas del desarrollo cognitivo del niño en las detalladas por Piaget:

- Etapa sensorio motora
- Etapa pre operatoria
- Etapa operatoria
- Etapa de las operaciones formales

1.2.3. Desarrollo Cognoscitivo en preescolar

Para ITURRONDO Ángeles en su compendio se dice: “Piaget observó que los niños tienen su propia manera de averiguar acerca del mundo y las cosas, lo mismo que de recordar una presentación visual u organizar ideas, tal como los adultos interpretan el medio social o físico desde una perspectiva totalmente distinta”.

Se puede considerar tres factores que afectan el desarrollo intelectual:

La maduración.- porque mientras más edad tenga un niño, seguramente contará con mayor desarrollo intelectual, es decir, se encontrará mejor adaptada a la realidad.

Experiencia física.- cuanto mayor experiencia logre un niño con los diferentes objetos físicos de su entorno, más probable será que desarrolle un conocimiento apropiado de ellos.

La interacción social.- es una fuente de información, aprendizaje y desarrollo del pensamiento. (2011, Pág. 5)

1.2.4. Desarrollo Motriz.

Para ORDOÑEZ Y TINAJERO (2010), las habilidades motrices infantiles pueden ser divididas en dos grandes categorías:

Motricidad gruesa: como levantar la cabeza y mantenerla erguida, gatear, sentarse, pararse, caminar y correr.

Motricidad fina: como agarrar y manipular un objeto haciendo uso de la prensión palmar o la pinza, y asirlo o soltarlo mediante la tensión o relajación de los músculos de la mano”

El desarrollo motriz sigue dos patrones: Céfalocaudal: primero se adquiere el dominio de la cabeza, luego del tronco y brazos, luego de las piernas y finalmente de pies y dedos. Próximo distal: primero se gana dominio sobre la cabeza y el tronco, luego los brazos, posteriormente las manos y finalmente los dedos (2006, pág. 57)

Desarrollo motriz, son habilidades motrices divididas en dos categorías: motricidad gruesa y fina; y a la vez comprender los dos patrones de alcance del dominio de las destrezas: céfalo caudal y próximo distal.

1.2.5. Coordinación.

Para MONTAÑÉS RODRÍGUEZ: “La coordinación permite que se puedan desencadenar una serie de conductas automatizadas ante un determinado tipo de estímulo. Al poder automatizar la respuesta motora, disminuye el tiempo de reacción y de ejecución; de este modo, la atención se libera y puede concentrarse en aspectos menos mecánicos y más relevantes de la acción. Por ejemplo el niño podrá subir y bajar escaleras cantando o pensando en otras cosas”. (2003, P. 29)

Este párrafo ayudó a comprender que la coordinación es la acción que permitirá al niño encadenar y asociar patrones motores en principios independientes para formar movimientos compuestos.

1.2.6. Equilibrio.

Para FRANCINE: “El equilibrio permite apreciar la eficiencia y la integración del sistema muscular (principalmente los reflejos que posibilitan el ajuste inconscientes de las posturas a la posición vertical), del control ocular y del sistema vestibular (oído interno). Los niños adquieren la capacidad de marchar sobre líneas con bastante exactitud a una edad notablemente temprana. La capacidad para marchar sobre un trayecto razonablemente recto se alcanza alrededor de los tres años”. (2006, Pág. 22)

El equilibrio, dentro del cual también se toma en cuenta a la marcha como un factor de ayuda para el logro del equilibrio del niño/a, lo cual se considera un gran aporte a la estimulación temprana, puesto que es una guía en actividades de marcha para el cumplimiento del equilibrio.

1.2.7. Esquema corporal.

Para PALAU, Eliseo: “La representación que las personas construyen a lo largo de su infancia, adolescencia y primeros años de la edad adulta sobre su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento y acción, y sus lógicas limitaciones. Es por así decirlo, una construcción progresiva en la que distintos elementos y factores (perceptivos, sensoriales, motores; representaciones cognitivas, praxis verbales) interactúan gracias a la maduración y a los aprendizajes que se realizan. Para la completa edificación del esquema corporal serán importantes, pues, la presencia del cuerpo del otro, la guía y el contacto con los adultos” (2004, Pág. 21)

La conceptualización del esquema corporal que es la “representación que las personas construyen a lo largo de su infancia, adolescencia y primeros años de la edad adulta sobre su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento y acción, y sus lógicas limitaciones”; como se menciona anteriormente, el esquema corporal se construye como primera etapa en la infancia, por ello se considerará importante abordar dicho tema.

1.2.8. Desarrollo Lingüístico

Para CRATTY: “El lenguaje es una invención del género humano y es el principal medio de comunicación entre las personas. Los seres humanos tenemos las necesidades de relacionarnos con nuestros semejantes con diversos propósitos. Es fundamental que los bebés y niños reciban estímulos de lenguaje desde que nacen, puesto que ésta es la manera de aproximarlos a la naturaleza social y comunicativa del ser humano”. (2003, Pág. 48)

El desarrollo lingüístico es un paso fundamental dentro de la estimulación temprana, pues es el medio de comunicación con las demás personas.

1.2.9. Etapas del desarrollo del lenguaje.

Para ORDOÑEZ Y TINAJERO, en su libro la Estimulación Temprana se dice: “Las etapas del desarrollo del lenguaje son diferencias individuales que deben considerarse siempre”. (2006, Pág. 47)

0-1 año: los niños emiten balbuceos y juegan con los sonidos.

1-2 años: inician un rápido desarrollo del lenguaje. Empiezan a combinar dos palabras.

2-3 años: han aprendido ya aproximadamente mil palabras. Utilizan muchas palabras para describir una idea

3-4 años: completan oraciones con la inclusión de pronombres, adjetivos, adverbios y plurales.

4-5 años: utilizan oraciones gramaticalmente concretas, disfrutan hablando de sus vidas

5-6 años: su lenguaje se aproxima a la del adulto.

Parámetros que ayudarán a comprender las etapas del desarrollo del lenguaje el cuál es muy importante para lograr una adecuada estimulación en el niño/a y a la vez un aporte en nuestro trabajo de investigación.

1.3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Definición.- Para Sarramona, Jaume, “El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Así el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse y a integrarse en una estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje capaz de cambiar ésta estructura previa, al tiempo que resulta sólido y duradero (2008, Pág.13)

Los aprendizajes significativos como aprendizajes repetitivos son diferentes, puesto que el aprendizaje significativo es lo que el estudiante relaciona; la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso y los repetitivos no relacionan conocimientos previos con la nueva información.

Bolaños, María Cristina, en su obra se dice: “En la estimulación temprana, como en cualquier proceso educativo “no podemos enseñarle a otra persona directamente, solo podemos facilitar su aprendizaje” (Rogers, 1975, Pág. 333). El niño tiene que ir aprendiendo por sí mismo a organizar una información que solo él puede ir captando y dando significado de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Para que se logre un aprendizaje significativo el niño tiene que ir aprendiendo por sí mismo a organizar una información que solo él puede ir captando y dando significado de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

1.3.1. Tipos de aprendizaje

Para Ortiz Ocaña, Alexander Luis en su libro se dice: “Se representa un cuadro en el cual explica los tipos de aprendizaje significativo” (2007, Pág.16)

REPRESENTACIONES	Adquisición de vocabulario	Se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar.
CONCEPTOS	Formación (a partir de los objetos)	Se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva
PROPOSICIONES	Adquisición (a partir de los conceptos preexistentes)	Va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

Elaborado por: Claudia Lucía Santacruz Correa

1.3.2. La madurez en el proceso de aprendizaje

Para Zapata Oscar: “Al penetrar en el mundo del aprendizaje significativo del niño, nos encontramos con un factor esencial que deben ser aclarado para la mejor explicación e interpretación del tema. Tenemos la maduración que debe entenderse como el desenvolvimiento de las características heredadas y que, por tanto, no son producto del ejercicio, el aprendizaje, la experiencia o la interacción con el medio ambiente, el mismo que se debe considerar como importante para un buen proceso de aprendizaje

puesto que el si el niño tiene la debida maduración acorde a su edad, también se tendrá el debido desarrollo del niño” (2004, Pág.60)

Entonces, se debe considerar los factores influyentes en los aprendizajes del niño y entender que el desarrollo es una correlación positiva entre los factores y diversos rangos del niño, puesto que un niño con un buen desarrollo del pensamiento tendrá un correcto desarrollo físico.

1.3.3. Factores físicos en el desarrollo del niño

Álvarez del Río en su libro se dice: “Se debe considera los diversos factores físicos del niño para que exista un buen desarrollo general es por eso que se debe explicar cada factor y su importancia.

El crecimiento es el aumento de tamaño, peso y volumen corporal; puede referirse a un segmento o a la totalidad del cuerpo. Para esto presentaremos una síntesis de las tablas que Watson y Lowrey idearon para calcular el promedio, peso y la estatura de los niños y niñas.

Peso promedio		
Edad (en años)	Niñas	Niños
3	14.7	15.2
3.5	15.9	16.3
4	16.9	17.3
4.5	18.1	18.4
5	19.2	19.4
6	21.9	21.9
Estatura promedio (en cm)		
Edad (en años)	Niñas	Niños
3	95.4	94.6
3.5	99.5	100.2
4	103.3	104.0
4.5	107.2	107.6
5	110.6	110.7
6	117.6	117.7

Elaborado por: Claudia Lucía Santacruz Correa

El desarrollo es aquel que nos referimos a un cambio más complejo, el desarrollo neuromuscular, la adquisición de ciertas coordinaciones o destrezas, etcétera.

Otro factor es el derivado de una mala nutrición, la cual se refleja en trastornos tales como un deficiente funcionamiento adaptativo, que repercute en el fracaso escolar.

La desnutrición puede producir alteraciones mentales, efímeras o permanentes, desde luego, se relaciona con el bajo rendimiento intelectual, pues afecta la capacidad de aprendizaje y desarrollo psicológico del niño. Y por último tenemos las enfermedades permanentes que son aquellas que de cierto modo son una complejidad para el niño, puesto que el niño que tiene alguna enfermedad permanente no podrá realizar las mismas actividades que realizan los demás niños, por ejemplo un niño de cristal no puede realizar con facilidad los ejercicios que el resto de los niños realiza por la complejidad del movimiento y la fragilidad de su condición” (2005, Pág. 49)

Entonces es necesario tener en cuenta los diversos factores físicos en el desarrollo del niño para adaptarlos a la necesidad del infante y así lograr una buena estimulación temprana y un buen crecimiento del infante.

1.3.4. Responsabilidad de la educación

Para Bravo y Merche: “La educación es responsable del desarrollo equilibrado de la personalidad, y de que cada una de las personas se integre activa y creadoramente a la cultura y a la sociedad que la enmarca. Cumplir con estos objetivos es el desafío que tiene la educación de nuestro tiempo, por la que los educadores deben orientar y estimular a sus alumnos para el pleno desenvolvimiento de todas sus posibilidades, por medio de situaciones educativas valiosas y fecundas que permitan desarrollar y acrecentar el impulso y el sentido de autoformación. Los pedagogos consideran primordial la educación inicial, pues es donde se plantan las bases fundamentales que servirán a los niños en su desarrollo; si no existe una buena base el niño tendrá falencias el resto de su vida” (2004, Pág.118)

Dentro de la responsabilidad y obligación que tiene la educación y los docentes; los maestros son los forjadores del mañana; también nos permitirá comprender que la educación inicial y la estimulación temprana son la base del desarrollo del niño.

1.3.5. Intervención sicopedagógica

Para Sanchiz, M.L., 2001), la intervención sicopedagógica implica:

Proceso: y, como tal, supone un transcurso en el tiempo, un ir hacia adelante, una superación progresiva de fases. Con ello queremos apuntar que la intervención psicopedagógica no puede quedarse reducida a una intervención puntual, sin más, sino que debe contemplar el desarrollo y el devenir que se derivan de la propia actuación, a la vez que habremos de tener en cuenta que, en más de una ocasión, serán necesarias varias intervenciones sobre una misma cuestión.

De ayuda: el psicopedagogo coopera con los otros miembros del sistema educativo y ofrece los medios a su alcance para comprender e interpretar mejor la realidad y para que se puedan operar en ella los cambios necesarios.

Continuo: lo cual implica la necesidad de llevar a cabo un seguimiento del alumnado durante todo el período de su escolarización.

A todas las personas: atendiendo al tipo de personas, nos referimos, por una parte, al profesorado, al alumnado (a todo el alumnado y no sólo al que presenta dificultades), a los familiares y a los miembros de la comunidad. Atendiendo a quién realiza la demanda de intervención incluimos tanto a quien la solicita como a quien no lo hace. Es muy importante que el profesional de la orientación, con una visión de conjunto, sepa tener presentes a todos los implicados en una situación y los incluya en su red de comunicación.

Ello puede determinar la eficacia o el fracaso del objetivo pretendido. Se quiere resaltar la importancia que tiene la consideración sistémica de la educación, por las influencias que unos elementos ejercen sobre otros y viceversa.

En todos sus aspectos: lo cual supone planificar el desarrollo integral del alumno, de tal forma, que la intervención no quede circunscrita únicamente al área para la que se demanda intervención, sino que se prevea el diagnóstico, análisis y tratamiento para todas las áreas de desarrollo del sujeto y las implicaciones colectivas que supone en las

situaciones de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales o afectivo sociales del grupo.

1.3.6. Modelos de intervención psicopedagógica

El concepto modelo suele utilizarse como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación o bien con la finalidad de caracterizar, comprender, en definitiva, dar sentido al complejo entramado de papeles, funciones y tareas realizadas por los sistemas de apoyo (Arancibia y Guarro, 1999).

Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica son una representación que refleja el diseño, la estructura y de los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación. (Bisquerra: 19996: 16) y en los cuales se pueden distinguir tres categorías: modelos teóricos, básicos y modelos organizacionales.

Los modelos teóricos son formulaciones elaboradas por los autores encuadrados en las diversas corrientes; mientras que los modelos básicos de intervención se distinguen el de programa, consejería y el de consulta, por último los modelos organizativos: formas de organizar la educación en un contexto determinado, en base a unos postulados teóricos.

Modelos de intervención se define por los supuestos en los que se asienta respecto a clientes y consultores, por sus metas, por los pasos o fases de realización, por las modalidades de intervención, que pueden ser directa e indirectas.

Los modelos de intervención serán conceptualizados como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer. La investigación ha contribuido en determinar la eficiencia de estos modelos.

Estos modelos son un continuo repetir desde hace tiempo a tras que se inicia con el psicoanálisis, sigue con el rasgo de factores, modelos conductistas y cognocitivista,

humanistas (centrado en el cliente, existencialista, etc.) eclécticos (Patterson) y otros modelos teóricos (Osipow, 1976)

Estos eran la base de un modelo de intervención el cual era puramente clínico, luego de estos se desarrollaron los modelos institucionales basados en el servicio más recientemente los modelos de programas; constituyen la trilogía operativa que actualmente se utiliza en la práctica de la orientación educativa.

Los siguientes autores han clasificado los diferentes modelos de intervención en orientación:

Rodríguez Espinar y otros (1993):

1. Modelo de intervención directa individual (modelo de consejería).
2. Modelo de intervención grupal (modelo de Servicios Vs. Programas).
3. Modelo de intervención indirecta individual y /o grupal (modelo de consulta).
4. Modelo tecnológico

Álvarez Rojo (1994):

- Modelo de servicios
- Modelos de programas
- Modelos de consulta centrada en los problemas educativos.
- Modelos de consulta centrados en las organizaciones.

Marchesi (1993):

- 1.- Modelo psicométrico: tiene como objetivo conocer las capacidades y aptitudes de los escolares y orientarles académica y profesionalmente.
- 2.- Modelo que deriva de la educación especial, cuya función principal es el diagnóstico de los alumnos con algún tipo de deficiencia, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración de programas de desarrollo individual.
- 3.- Modelo de intervención psicopedagógica tiene como función principal la colaboración con los profesores en toda su programación educativa, tanto en el nivel del centro como en el aula.

Repetto (2001), lo clasifica de la siguiente manera:

Modelo de consejo, servicios, programas, de consulta y tecnológico.

Según Bisquerra y Álvarez (1996): Modelo Clínico, de servicios, de Programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico.

Los modelos que se repiten en todas las tipologías de modelos presentados de intervención son: El modelo consejería:, centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica; El modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; El modelo de consulta (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

Estos modelos antes mencionados serán destacados de manera más detallada ya que son los que las sustentantes consideran definen de manera precisa los modelos de orientación e intervención psicopedagógico.

1.4. CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS A LA EDUCACIÓN

Psicoanálisis y la educación tienen una historia de encuentros y desencuentros: por un lado los docentes y pedagogos han sido uno de los públicos más abiertos y receptivos a las producciones psicoanalíticas.

Por otro lado, muchos psicoanalistas, a partir del mismo Freud, se han ocupado de las cuestiones de la educación. Estos intentos han transitado por diferentes lugares: desde la intención, por ejemplo, de Anna Freud de establecer una pedagogía basada en el psicoanálisis hasta la propuesta de Sigmund Freud, sobre el final de su vida, referida a la imposibilidad de esta empresa no obstante plantear puntos de entrecruzamiento; en la Conferencia 34 (Freud, 1932/1979) nos dice que la educación tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisividad y la Caribdis de la denegación (frustración).

En un sentido más acotado y a la vez permitiendo abrir la cuestión, Rabant (2001, p. 74) plantea:

¿Cómo definir el campo pedagógico? Digamos, como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno(s). Pero esta función puede tener distintas modalidades, o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas que están involucradas,

sino según el corte que en él opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o, por el contrario, representa

El psicoanálisis como praxis tiene un campo de acción restringido al encuentro entre un analista y un paciente en la intimidad de una sesión. Considero que el psicoanálisis logra aproximarse al campo pedagógico desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, Complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros.

1.4.1. Psicoanálisis y aprendizaje

Los primeros encuentros entre psicoanálisis y educación se establecieron a propósito de los denominados “trastornos de aprendizaje”. Fue el síntoma el que convocó la mirada psicoanalítica. Y a partir de allí numerosos autores han abordado el fracaso escolar desde sus referentes teóricos, incluyendo intentos de integración psicopedagógica, tratando de articular las ideas de Jean Piaget, del constructivismo con las del psicoanálisis, predominando una propuesta asistencial ante la demanda de la institución educativa, invocando al psicoanálisis como auxiliar de un “aprendizaje eficaz”. Ahora bien, si consideramos el síntoma como formación del inconsciente, como expresión de la división subjetiva, este encierra un sentido ignorado a descifrar. Y aquí la intervención psicoanalítica podrá ofertar propuestas de subjetivación.

1.4.2. Deseo del docente

En psicoanálisis nos referimos junto a Lacan a la función deseo del analista como uno de los nombres para pensar la posición del analista entre otros factores, como intento de apartarse de la vertiente de los ideales que un analista puede llegar a encarnar desde lo imaginario.

¿Será lícito pensar en deseo del docente? Cordié (1998) propone que el deseo de enseñar puede tener su fuente en una vocación ligada a motivaciones personales más o menos conscientes, elección personal que corre a la par con la inscripción del sujeto en un discurso y en una práctica; se trata aquí del discurso de las ciencias de la educación. Pero la función de enseñante no exige neutralidad y revela los aspectos de la persona sin

procurarle recursos para controlar los efectos de esa revelación, a diferencia del análisis del analista. Rabant (2001, p. 74) señala: “La manera en que el deseo del pedagogo sostiene la función del saber en el campo pedagógico traza las líneas de fuerza que definen el espacio como campo pedagógico”.

Lacan (1962/2006) alude al deseo del enseñante al referirse al vínculo entre el sujeto y el saber. Y nos dice que allí donde la cuestión del enseñante no se plantea, hay profesor. Afirmación enigmática que se enlaza con la interrogación acerca de si habrá alguna enseñanza que garantice como resultado un saber. La propuesta de los diferentes tipos de discursos (Lacan, 1969/1992) como formas de lazo social en la cultura abre la posibilidad de pensar diversos posicionamientos del docente. No será lo mismo ubicar el saber en el lugar de agente comandado por la verdad reprimida del amo (discurso universitario) que pensar al enseñante como sujeto escindido, ocupando la función del analizante, (discurso de la histérica) que desde su falta pueda dar lugar a la producción de un saber en el otro; se trata del sujeto del inconsciente interrogando los significantes amos, revelando que el amo es por su función castrado.

¿Qué se transmite cuando se enseña? En el dispositivo pedagógico, ¿solo se enseña lo explícitamente propuesto?, ¿hay concordancia con lo que un docente pretende enseñar y lo que un alumno recibe?

La clásica concepción lacaniana acerca de que el analista no transmite un saber, sino un deseo, alude a las vertientes que se despliegan cuando la falta estructural del sujeto puede establecerse. La transmisión involucra, entonces, una articulación del deseo con el saber. La creencia en la posesión del saber suspende la circulación deseante en tanto hay Lacan resalta que la verdad es sobre el deseo y que en tanto tal, es mítica, se dice a medias, no toda o se mal-dice. Y se dice según una estructura de ficción ya que pasa por el lenguaje. Y no se la puede decir toda ya que es imposible agotarla por su dimensión de real.

Se trata entonces de pensar el lugar en el que se ubica el enseñante, la vertiente de enunciación presente en todo enunciado de saberes que se emiten. Lo que el enseñante comunica, para que efectivamente fructifique en una práctica eficaz, deberá hacer lazo con el saber inconsciente del que escucha (Coriat, 1994).

Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente, por sus efectos. En tal sentido, Follari (1997, p. 49) afirma:

Estamos convencidos de que el psicoanálisis no incluye una teoría del aprendizaje por razones sanitarias: está alejado de la urgencia institucional que exige el rendimiento y repele el deseo y el goce. Es claro que no está 'en contra' del aprendizaje, y que incluso puede aportar elementos para incrementarlo; pero es cierto que el psicoanálisis enclava en otra parte, atiende a otra cosa, se sitúa en otra escucha y otra búsqueda. Toda la cultura se pone del lado de la renuncia y la imposición; pongámonos nosotros en el territorio de la subjetividad y el deseo tantas veces negados.

Para finalizar, el lugar que propongo para el psicoanálisis en relación con la educación es de colaboración, de aporte, uno más, no como ciencia instructora o catedrática, sino desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de sus conceptos fundamentales, tendiendo a hacer entrecruzamientos, promoviendo puntos de interrogación y reflexión, señalando ciertas condiciones y límites del proceso educativo en tanto se considere al Sujeto del inconsciente.

Al levantarnos contra los defensores de la debilidad mental innata, poniendo en duda su valor científico de las medidas psicométricas de inteligencia. No es nuestro caso, pensamos que es imposible dissociar el funcionamiento intelectual de todo aquello que construye un ser, ejemplo: afecto, libido, fantasmas, pulsiones, deseos, etc. Nos dedicaremos a descifrar los mecanismos que presiden la suspensión de la inversión intelectual que designaremos bajo el término de inhibición. Nuestra reflexión nos conduce a distinguir tres capítulos.

1) La inhibición como desorden neurótico: la inhibición es provocada por el conflicto inconsciente .el conflicto puede referirse a las instancias del yo , en este caso con mucha frecuencia está vinculado a las identificaciones edíficas, al respecto hemos evocado varias figuras: la del superyó controlador ,que bloquea el acceso al saber cuándo este saber equivale a una realización fálica ,el conflicto entre el yo-ideal y el ideal del yo, etc.

2) La inhibición en las estructuras psicóticas: Aquí, la noción de conflicto no tiene el mismo sentido, la inhibición ya no está ligada a un mecanismo de rechazo, sino a la forclusión. El sujeto no puede acceder al orden simbólico en razón de una falla estructural que problematiza profundamente su acceso al saber.

3) La inhibición puede pasar a un segundo plano cuando el sujeto se encuentra ante la imposibilidad de elaborar las estructuras simbólicas por carecer de aportes significativos. Se trata de niños criados en un medio en el que los intercambios verbales están poco desarrollados.

Esta pobreza de expresión hablada puede ser cultural, son esas familias calladas, taciturnas, en las que la estimulación verbal del niño es casi inexistente. En estos casos el lugar del niño está condenado, desde su nacimiento, por el signo de la debilidad mental.

Corresponde interrogarse sobre las medidas de prevención para estas categorías de niños no favorecidos si no se tiene en cuenta la extrema precariedad de las insuficiencias.

1.4.3. Inteligencia, debilidad mental definiciones:

En el Diccionario Ideológico (2010) define, Debilidad mental: limitación de las facultades intelectuales, la dificultad para comprender. Sinónimos: idiotez, la imbesibilidad, la estupidez, etc.

Igualmente, la inteligencia es la facultad de conocer, es la aptitud para comprender.

- Comprender las relaciones entre los elementos de una situación e inventar los medios para lograr sus fines
- La inteligencia es el instrumento más general de éxito y eficacia.
- Es un instrumento de abstracción.
- Es la facultad de adaptación a situaciones nuevas.
- Es el instrumento de combinación y de síntesis.
- Etimológicamente, inteligencia viene del latín (*legere*) elegir

Según Lacan, ser inteligente es saber leer entre líneas, comprender lo que se dice más allá de las palabras.

La primera evidencia en el arte de comprender es la necesidad de establecer los lazos, el niño desde el primer día de vida establece vínculos entre las cosas, ya sea por la percepción, la sensación, o la palabra.

Asocia por ejemplo: al placer de su intensa hambre calmada durante su mamada. En cuanto al lenguaje propiamente dicho en referencia al significante el niño debe elegir libremente delimitando su analogía, los elementos que coinciden o que son comunes a muchas cosas y/o estructuras lingüísticas .debe abstraerlas, conservarlas en la memoria mediante el ensayo error perfeccionando su comprensión de la lengua.

Las diferencias que se encuentran ante las máquinas nos, hacen sin embargo reflexionar sobre las características propias del psiquismo humano .el olvido y la memorización no son efectivamente de la misma naturaleza que en las máquinas, el olvido en el humano no es una borratura total.

1.4.4. Inteligencia y lenguaje

Mucho tiempo antes de hablar el niño ha realizado un trabajo sobre la lengua que trata de apropiarse, no solo para hacerse comprender sino también para construir sus fantasmas y, a través de ellos, su identidad .el lenguaje no es solamente palabras, es constitutivo de la estructura misma del sujeto.

Para existir, es decir para salir del caos (“bebe”) y desprenderse de ese otro (mama) que lo encierra en las redes de sus deseos , tiene que comprender , es decir , encontrar el orden del mundo y el camino de su propio deseo

PASION DE SABER = PULSIÓN DE VIDA

PASION DE LA IGNORANCIA = PULSION DE MUERTE

1.4.5. El fracaso escolar y la sociedad moderna

El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma. Aparece tan asociado a ella a lo largo de su ya dilatada historia que, en algún sentido, podría caerse en la tentación de aceptarlo como inevitable, de considerarlo tan indeseable como, en algún sentido, quizás útil. Aunque no es difícil convenir en que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca, quizás tengamos que reconocer, sin embargo, que ella representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo.

El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría. O, al menos, no en los términos y con las manifestaciones que podemos apreciar, por ejemplo aquí y ahora, ni tampoco con sus efectos más directos y colaterales para los estudiantes e incluso para la sociedad en general. Asimismo, el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada. También es un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas.

1.4.6. El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa: de qué se excluye y cómo.

Se puede hablar, por supuesto, del fracaso escolar desde esquemas de análisis y comprensión que eludan algunas limitaciones como las mencionadas; no es una cuestión tan sólo terminológica. Desde hace algunos años, sin embargo, cada vez es más frecuente adoptar una determinada perspectiva teórica y política como la de la exclusión educativa. Es tan relativa como puedan serlo otras, pero tiene la virtud de centrar un buen número de cuestiones teóricas y prácticas dentro de un marco que permite avanzar en algunas direcciones convenientes.

Concretamente, las que, además de destacar una lectura social que dé cuenta de las relaciones entre la exclusión educativa y la exclusión en general, ponen el acento en la necesidad de precisar qué es aquello respecto a lo cual se dice que los estudiantes son

incluidos o excluidos de la educación; cuáles son los sistemas de valores y los parámetros desde los que se define y dictamina; dentro de qué juego de relaciones ocurre la exclusión; qué conjunto de factores (estructuras, contenidos y actuaciones o procesos) la desencadenan; cuáles puedan ser las zonas que van entre la inclusión y la exclusión educativa en contextos y circunstancias concretas. Y, asimismo, por qué y cómo responder a la pregunta de cuáles debieran ser algunos vectores sobre los que organizar y aplicar las políticas de lucha contra la exclusión. Todos esos aspectos constituyen ámbitos de análisis y propuestas dentro de los estudios sociales sobre la exclusión.

Con carácter más específico, bajo esa perspectiva se han dispuesto focos de análisis y propuestas en relación con el fracaso escolar, con el riesgo o la vulnerabilidad educativa.

1.4.7. ¿De qué priva la exclusión educativa?

En lo que se refiere a la educación, al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes en la escuela, en sus distintos niveles y ámbitos de formación, se pueden identificar algunos aspectos cuya privación no es relevante. Hay otros en los que, si algunos sujetos no fueran integrados o incluidos, se estarían provocando exclusiones personalmente empobrecedoras, socialmente preocupantes y conculcaciones de derechos que, hoy por hoy, son reconocidos y han de serles garantizados a todos los ciudadanos y ciudadanas. Así como, en la vida social y material en general, no sería deseable ni viable un modelo de vida humana y social que propusiera una igualdad de todos en todo, tampoco en la educación sería sensato, viable ni deseable la aspiración a que todos los estudiantes fueran integrados de forma tal que logran por igual todos los conocimientos y capacidades y, por lo tanto, no excluidos. No nos estamos refiriendo, por lo tanto, a alguna forma imaginable de igualitarismo educativo, ni siquiera en la educación obligatoria. Hay diferencias o distinciones, y en ese sentido exclusiones, que no sólo están a la orden del día, sino que también son razonables en razón de la diversidad de los sujetos en capacidades, intereses y esfuerzos. Lo que realmente nos ha de preocupar, pues, son aquellas desigualdades respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (una educación de base, esencial, indispensable)

que, en el caso de que se dieran en algunos estudiantes, diríamos con razón que son marginados, privados y excluidos y que eso es éticamente reprochable

El fracaso, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal. El sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia. De esta manera es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman su personalidad. Estos ideales son esencialmente los de su entorno sociocultural y los de su familia, la cual está marcada por los valores de la sociedad a la que pertenece. Si embargo, esos ideales varían de una cultura a otra, lo que se valora en ciertos medios puede ser despreciado en otros. La fuerza física, por ejemplo, la habilidad, el coraje, la combatividad, el desprecio por la muerte, pueden ser colocados muy por encima de cualquier valor intelectual.

El ideal también puede SER DICTADO POR LOS VALORES FAMILIARES QUE SON TRANSMITIDOS DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN. PARADIGMAS El sujeto se conforma o se opone a esos valores, puede intentar parecerse a ciertos personajes que los ilustran. Construye así su personalidad identificándose a personajes que admira o ama, adhiriéndose a valores que juzga estimables y que desea adquirir. Sucede que, en nuestras sociedades occidentales, el éxito, el dinero, la posesión de bienes y el poder que se desprende de todo eso, representa el punto más alto de los valores que cada uno sueña poseer.

Triunfar en la escuela, representa una forma de garantía para lograr en el futuro una buena situación, y como consecuencia gozar de la capacidad para el consumo. Significa también “ser alguien”, es decir tener un lugar imaginario, ser respetado, admirado, etc. El fracaso escolar prefigura la renuncia a todo esto, el renunciamiento al placer. Cuando se habla del porvenir de un niño en situación de fracaso escolar, muy a menudo se invoca la posibilidad de que se convierta en un vagabundo. Para muchos niños ésta es la cosa temida, angustiante, “si no trabajan en la escuela, serán unos...”. Pueden existir conflictos entre las instancias subjetivas que gobiernan a un sujeto. Tomemos el ejemplo clásico del adolescente brillante que fracasa bruscamente en sus estudios, porque se prohíbe sobrepasar a un padre que, por su parte, no ha triunfado jamás. Un conflicto entre identificaciones puede paralizar al sujeto y bloquear toda realización.

Esto se ve con frecuencia en el período adolescente; en el adulto, los conflictos repelidos reaparecen en las organizaciones neuróticas.

1.4.8. La Demanda de los padres

El niño más pequeño escucha desde muy temprano la demanda que se le hace: debe aprender, debe triunfar. Desde el jardín de infantes, algunos padres se inquietan por los rendimientos intelectuales de su hijo y por sus posibilidades de éxito, a veces quieren hacerle “saltar” el último año del jardín, ¡porque un año adelantado siempre es útil para la preparación de los concursos, más adelante! El niño comprende perfectamente que debe responder a una expectativa. El éxito es en realidad ese objeto de satisfacción que él debe procurar a sus padres, las buenas notas, los buenos comentarios, están destinados a procurarles placer. Puede responder dócilmente a esta expectativa durante un cierto tiempo pero, tarde o temprano, solo frente a una hoja en blanco o a una tarea a realizar, se verá confrontado con su propio deseo.

Más allá de esta demanda paterna, existe la presión social de la que hemos hablado, que se ejerce sobre todos y engendra una sorda angustia que el niño no logra determinar. ¿Por qué el éxito escolar ocupa un lugar tan grande en la vida de nuestros contemporáneos, niños, padres, educadores, gobernantes? ¿Cuáles proyectos, qué fantasmas recubre esta aspiración al éxito?

1.4.9. Del cuerpo educador

Este discurso de éxito no es mantenido solamente por los padres, los niños lo escuchan también de sus maestros, quienes por su parte también tienen un contrato que cumplir. Ellos también están sometidos a un imperativo de éxito, la clase de la que son responsables debe ser lo suficientemente eficiente como para que la mayoría de los alumnos pase al siguiente nivel académico. Entonces, los buenos resultados de los alumnos son los que hacen que los buenos maestros sean reconocidos por la superioridad jerárquica: dirección, coordinación, etc., y por los padres de los alumnos. La angustia que engendra esta competitividad, si bien se manifiesta en todos los niveles, nos parece especialmente nociva durante los primeros años de aprendizaje escolar. La inquietud vinculada al rendimiento suscita un cuestionamiento permanente sobre el

niño: ¿va a pasar de grado? ¿tiene la “madurez” necesaria? ¿tiene todas las capacidades intelectuales que se le suponían? Los juicios que se hagan sobre él van a tener profundas consecuencias, a veces determinantes para la continuidad de su escolaridad, porque pueden modificar e incluso deteriorar en alto grado sus relaciones con el entorno. Muchas veces el niño no puede diferenciar entre un juicio de valor y el amor que se le tiene. Para él, ser un mal alumno es ser un mal niño, un mal hijo.

1.4.10. El Fracaso escolar como revelación del Sujeto

La característica del síntoma tiene múltiples significados; da cuenta de los diferentes estratos de la constitución del sujeto. Cuando “la pulsión de saber” está privada el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que en un problema psicológico, el sujeto en estado de fracaso escolar pondrá toda su energía para “no saber nada”. “El síntoma del niño se encuentra en el lugar de la respuesta a lo que hay de problemático en la estructura parental”. Esta afirmación se confirma cuando escuchamos a un niño en atención psicológica. Es cierto que el niño sigue siendo un objeto apresado en la dinámica de sus padres, es parte receptora de los fantasmas y deseos de su padre y madre. A través de los requerimientos que se le imponen toma conciencia: come, haz caca, sé bello, limpio, amable, trabajador, etc. A través de estas demandas, se plantea la cuestión de lo que el Otro desea: me pide esto pero ¿qué es lo que quiere? Si el niño se dedica únicamente a satisfacer la demanda del Otro, corre el riesgo de quedar atrapado en su “status de objeto”. Detrás de la demanda, deberá olfatear qué es lo que hay de deseo y qué es lo que hay de amor. Solamente al medir las incertidumbres y los límites del Otro podrá liberarse de su dominio y construirse como: Ser de Deseo, y así desear El Saber.

1.4.11. La comunicación vía de encuentro entre padres y maestros.

Los maestros conocen mejor a sus alumnos a través de los padres. Estos últimos se enteran de los progresos de su niño en la escuela por medio de la conversación que mantienen con los maestros. La comunicación entre padres maestros y alumnos constituye el fundamento de una relación efectiva para la formación de alumnos estables, seguros intelectual y emocionalmente lo que favorece el proceso de aprendizaje en los escenarios familiar y escolar.

El dialogo no se produce espontáneamente, pueden sucederse encuentros eventuales, sin objetivos definidos ser provechosos si construyéramos esos puentes fomentáramos la relación familia-escuela con la intención lograr la continuidad y complementariedad de la educación y socialización de los niños.

La comunicación se propicia en los contactos que se establecen en las actividades de intercambios informativos y de implicación de los padres en las Escuela de Padres, las que serán comentadas posteriormente.

Una relación funcional con el maestro se establece si los padres:

- Destacar lo positivo: Los maestros necesitan del reconocimiento social de la labor que desempeñan .Los padres pueden aprovechar cualquier oportunidad para compartir con el maestro la satisfacción que experimentan por los avances del niño en la escuela, y con ello crean un clima emocional adecuado y se acorta la distancia entre maestro y padres.
- Expresar su aprecio enviando notas de agradecimiento. La dinámica de la vida cotidiana no siempre propicia el contacto directo. La utilización de otros recursos como la comunicación escrita ayudaría a que los padres manifestaran su consideración entorno a un hecho o acontecimiento en el aula y que es evaluado positivamente por los padres por su impacto educativo .
- Disposición a apoyar el trabajo del maestro. Los padres pueden manifestar su disposición a colaborar y participar en las actividades escolares y solicitar orientación al maestro para apoyar las mismas en el ámbito familiar.
- Participación en las reuniones convocadas por la escuela o por los propios padres para debatir asuntos relacionados con el rendimiento escolar, el clima de las relaciones en el aula y todo aquello que pueda estrechar los vínculos entre padres y maestros

1.5.1. Autismo

El desarrollo del mundo simbólico e imaginativo haciendo que las pautas funcionales y de conducta del niño afectado no corresponden a ningún estadio concreto del desarrollo, sino que refleja una distorsión de este, afecta la comunicación, lenguaje, juego y relación demás

Son diversas las situaciones y la combinación de factores que pueden conjugarse en un cuadro autista de diferentes grados de intensidad. En todos los casos, el autismo es un intento de enfrentar un intenso terror elemental. El niño se paraliza como un animal asustado. Tustin (1987) señala que el eje de la situación siempre es que madre e hijo no se acompañaron, porque su atención y su interés recíprocos se vieron perturbados por distintos factores. Las consecuencias de esta falta de encuentro entre madre e hijo ocasionan que este último permanezca emocionalmente desapegado de sus padres, no echará raíces emocionales.

Sufrirá, entonces, la soledad del encarcelamiento en sí mismo, quedará segregado de las interacciones que promueven el crecimiento psíquico.

En la infancia, las interacciones que cuentan son actividades como la lactancia, el contacto con la mirada, los encuentros en los juegos y las caricias. Éstas son las bases físicas para esa comunión entre madre y bebé.

que es la primera forma de comunicación; sin ello, el niño queda tosco e incivilizado, su vida psíquica resulta cercenada. Carente de recuerdos adecuados, cae presa de terrores lacerantes en torno de la pérdida de su sentido de existencia, de su continuidad de existir. Se admite cada vez más que un rasgo fundamental del autismo es un déficit cognitivo en el área de la cognición social.

Pero ¿cuál es la situación de un recién nacido? Un ser humano llega al mundo tejido en el entrecruzamiento de esos modos expectantes del adulto que en los huecos de su trama le darán cabida como objeto del deseo, del amor y del goce. Cuando nace un hijo, éste es incapaz de expresar sus necesidades y deseos a través de la palabra; es la madre quien, al interpretar el llanto del hijo como expresión de “algo”, convierte al cachorro recién nacido en un humano, con lo cual se genera la primera comunicación; adulto, el estado de desamparo representa el prototipo de la situación traumática generadora de angustia. Lacan asegura: “si los autistas no escuchan es porque se están escuchando a sí mismos”. A partir de ahí, Miller ubica un giro teórico como la clínica del S1 solo.

El estadio del espejo como formador de la función del yo

“El estadio del espejo se presenta entre los seis y los dieciocho primeros meses de vida, durante el cual el niño anticipa el dominio de su unidad corporal mediante una identificación con la imagen del semejante y por la percepción de su propia imagen en un espejo.

Cuando el niño se identifica en el espejo Y demuestra y establece una relación libidinal con la imagen de su cuerpo, se comienza a desarrollar una subjetividad y una creencia en un orden imaginario. El niño al ver su imagen en el espejo se siente en cantado por ella y se relaciona con ella por medio de gestos y la relación con el medio. El niño se reconoce en el espejo antes de alcanzar sus movimientos corporales.

La relación libidinal con la imagen, genera ciertos conflictos, representa el conocimiento paranoico ya que no distingue lo real de lo irreal en la imagen, desconoce su sí mismo, la imagen en el espejo la ve como otro, el niño se percibe como fragmentado y la generación del yo se comienza a dar por este desconocimiento, donde el niño pierde su identidad y las ideas sobre sí mismo.

Cuando el niño reconoce que la imagen en el espejo es el mismo se da el conocimiento del sí mismo.

El estadio del espejo es una identificación con una imagen que al principio se creía de otro, la imagen se recibe con alegría por el niño, ya que en comparación a su cuerpo sin motricidad, esta es completa, , esa forma es más constituyente que constituida, que permite solides a ese cuerpo de movimientos incontrolados.

La relación de la incoordinación motriz con la imagen percibida como Gestalt genera una rivalidad con esta y una tensión agresiva entre el niño y la imagen, la angustia que provoca esta fragmentación genera la identificación con la imagen y esto lleva a formar el yo.

Lacan señala que esa forma primordial con la que el infante se identifica, debería designarse como yo-ideal, para hacerla entrar, dice él, en un registro conocido: el de las identificaciones secundarias, las cuales tienen como función brindarle al sujeto una «normalización libidinal». Así pues, la imagen del cuerpo propio en el espejo –yo ideal– , es el soporte de la identificación primaria del niño con su semejante y se constituye en la fuente de las identificaciones secundarias que le permitirán al sujeto, establecer y organizar su relación con la cultura. Pero el punto importante que Lacan quiere destacar aquí, es que esa forma primordial “sitúa la instancia del yo, aún desde antes de su

determinación social, en una línea de ficción, irreductible para siempre por el individuo solo”

Lacan destaca la relación que el ser humano y los animales tiene con su imagen como en algunos casos el solo hecho de ver una imagen en algunos animales puede generar ciertas conductas.

El estadio del espejo establece así una relación entre el interior del organismo con la realidad exterior.

Lacan dice que esa sensación de fragmentación del cuerpo se manifiesta en las “imágenes de castración. Contra tal reduccionismo imaginario, Lacan optó por el uso de lo simbólico como el único modo de desalojar las fijaciones discapacitantes de lo imaginario.

Es decir que dicho estadio, funda para el niño un primer modo de vínculo con lo social. Su deseo, es mediado por el deseo del otro, y hace del yo un aparato que tiene como función la autoconservación, referida está a los peligros en que se pone en juego la subsistencia. Esta organización dependerá de cómo el sujeto pase por el complejo de Edipo. Que para Lacan, es el pasaje desde el orden imaginario, al orden simbólico.

Este narcisismo primario, tiene un carácter erótico y uno agresivo. Es erótico porque el sujeto siente una fuerte atracción por la Gestalt de su imagen; pero también es agresivo porque, el carácter de totalidad de esta imagen especular, contrasta fuertemente con la incoordinación fragmentada del cuerpo real del sujeto, apareciendo amenazado con la desintegración. Así pues, la relación narcisista se constituye en la dimensión imaginaria de todas las relaciones humanas, y la agresión y el erotismo van a subyacer en todas las formas de identificación, constituyendo una característica esencial del narcisismo.

El estadio del espejo constituye entonces esta identificación primaria que da origen al yo ideal.

Lacan habla de la supuesta autonomía del yo, que no es más que ilusión, en la medida en que, por ser el yo una construcción que se forma por identificación con la imagen especular, este no es más que el lugar donde el sujeto se aliena de sí mismo, transformándose en otro; de tal manera que la autonomía del yo es sencillamente una ilusión narcisista de dominio. Si hay algo que goza de autonomía, es el orden simbólico, y no el yo del sujeto; él es esencialmente otro, es decir, está alienado.

El yo cumple una función, una «función de desconocimiento», que, como lo indica Lacan, caracteriza todos los mecanismos de defensa enumerados por Anna Freud,

Lo que desconoce fundamentalmente el yo son los determinantes simbólicos de su subjetividad, la determinación simbólica de su ser. El desconocimiento es un no reconocimiento imaginario de un saber simbólico que el sujeto posee en alguna parte.” (Marquez, P, 2011).

El padre (o la pareja, o una tercera persona) tiene su importancia también en esta etapa según Lacan: es la función paterna la que permitirá mantener la noción de unidad corporal del sujeto y luego el desarrollo psíquico que deviene a partir de esta primera percepción de unidad.

En definitiva, **el estadio del espejo, esa primera identificación del bebé ante el espejo** es clave para la formación del yo, es literalmente originaria y fundadora de la serie de identificaciones que le seguirán luego e irán constituyendo el yo del ser humano, con la compañía de sus semejantes.

Dicho déficit es evidente incluso cuando el nivel general de funcionamiento cognitivo es elevado. Es cierto que la mayor parte de los niños autistas tienen asimismo dificultades de aprendizaje de carácter más general, pero incluso los que tienen una inteligencia general normal tienen problemas concretos de aprendizaje y pensamiento que afectan a su acceso al currículo y pueden requerir enfoques de aprendizaje específicos. Las habilidades cognitivas de los niños autistas no se desarrollan siguiendo una secuencia evolutiva normal, pudiendo haber islotes de capacidad en las que el niño actúa por encima de su nivel general de funcionamiento.

Entre los trastornos que producen dificultades de aprendizaje el autismo es único, en el sentido de que el nivel general de funcionamiento abarca casi todo el campo de la capacidad intelectual. La mayor parte de los niños autistas tienen problemas generales de aprendizaje -la mayoría de ellos graves- aunque hay una minoría cuyo cociente intelectual no verbal se encuentra dentro de la escala normal. La cosa se complica aún más con los diferentes niveles de autismo. Así, en uno de los extremos se encuentra el niño autista leve, de inteligencia normal, en tanto que en el otro el niño que tiene dificultades graves de aprendizaje y es autista profundo. Esto es, incluso, una simplificación, ya que no hay relación directa entre el grado de autismo y el grado de inteligencia y puede suceder que el niño más capaz desde un punto de vista intelectual sea el autista más profundo. La edad es asimismo un factor que determina las

necesidades curriculares de cualquier niño: las necesidades curriculares de un niño de seis años autista profundo con graves problemas de aprendizaje son por fuerza distintas de las de un adolescente autista leve e inteligente. Sin embargo, hay características del autismo que permiten establecer ciertas generalidades sobre las necesidades de currículo de los niños autistas.

Puede que el niño autista necesite ayuda para comprender que tiene que recordar cosas y que puede hacer predicciones basadas en la experiencia pasada, en cuyo caso habrá que proporcionarle secuencias de dibujos o símbolos que al principio se muestren completas y luego por elementos de uno en uno, mientras se anima al niño a adivinar (es decir, a predecir) cuál será la tarjeta siguiente de la secuencia.

Un rasgo observable de los niños autistas es su casi completa ausencia de motivación para el logro. No se ven a sí mismos como los demás los ven, por lo que carecen de sentido de la competitividad, de orgullo por el éxito, de vergüenza ante el fracaso.

El niño autista necesita que se le anime activamente a explorar situaciones nuevas. Puede que al principio se necesiten recompensas tangibles para establecer un repertorio más amplio de habilidades lúdicas y exploratorias. Sin embargo, como ya hemos mencionado, las técnicas que se basan en recompensas extrínsecas no sirven para motivar al niño en sentido general, y es probable que, una vez que se suprima la recompensa, su conducta recaiga en rutinas conocidas. Lo que hay que hacer es establecer un sistema de autorrecompensa con una jerarquía claramente definida de actividades disponibles para el niño, dispuestas en orden de preferencia.

El 75% de los niños autistas tiene dificultades adicionales de aprendizaje asociadas a las producidas por el autismo. La mayor parte de ellas son graves, influyen directamente en el desarrollo del niño e interactúan con los problemas derivados del autismo. Algunos niños tienen además deficiencias físicas, lo cual complica aún más las cosas. Por tanto, el patrón evolutivo de cada niño autista varía según el modo de interacción de dichas deficiencias con su personalidad. En la mayor parte de los casos, sin embargo, las consecuencias de las dificultades adicionales de aprendizaje consisten en retrasar el desarrollo de un patrón de por sí desviado a causa del autismo. En el caso de la memoria, por ejemplo, el exceso de confianza en la memoria episódica puede ser exacerbado por problemas en la adquisición del tipo de estrategias nemotécnicas que

conducen a la codificación semántica. En la percepción, la pérdida visual puede significar un cambio en la preferencia de estímulos visuales a auditivos.

Para Miller, en la educación de los niños autistas es especialmente importante reconocer que las estrategias didácticas y el contenido del currículo deben ser adecuados a escalas cambiantes de necesidades que pueden variar de un sujeto a otro y en el mismo sujeto con el tiempo y el contexto. Además, estas escalas no son predecibles mediante un patrón regular y claramente definido de causa-efecto.

Un requisito previo para que la enseñanza tenga éxito con el maestro cuadrifonte es comprender las dificultades a las que se enfrenta el que aprende, y en este sentido la profesora de niños autistas tiene que entender no sólo lo que es más probable que les resulte difícil, sino también por qué las conductas de aprendizaje individuales se desarrollan del modo en que lo hacen. Es fundamental que la profesora empiece a trabajar con el niño (donde éste está) en términos emocionales y cognitivos. La situación del niño debe ser admitida y comprendida.

Entender las razones que subyacen a las conductas de aprendizaje (que pueden parecer irracionales o extrañas) de un niño autista le permite a la profesora desarrollar una serie de estrategias para facilitar un aprendizaje eficaz. No obstante, un repertorio de respuestas no es en sí mismo un arsenal didáctico adecuado; la complejidad de la interacción entre el déficit cognitivo del niño autista y la serie y los niveles de posibles dificultades de aprendizaje implican que la profesora necesita un alto grado de flexibilidad para aplicar estrategias y proporcionar material

1.5.2. Parálisis cerebral Infantil

La parálisis cerebral infantil (PCI) es la causa más común de discapacidad física grave en la infancia. Una de las definiciones más aceptadas la describe como “un grupo de alteraciones no progresivas del movimiento y la postura que limitan la actividad, debida a un lesión del cerebro no progresiva del ocurrida durante el desarrollo cerebral del feto o el niño pequeño”.

Los trastornos motores se acompañan frecuentemente de alteraciones sensoriales, perceptivas, cognitivas, de la comunicación, epilepsia y/o problemas musculoesqueléticos secundarios.

La frecuencia con la que coexisten otras alteraciones es variable. Aproximadamente: epilepsia: 45% (más alta en las tetraplejias) alteraciones del lenguaje o el habla: 38% (en lesiones cerebrales bilaterales habitualmente) alteraciones cognitivas: 50% (más frecuente en tetraplejias y PCI con epilepsia asociada) defectos oftalmológicos: 28% y auditivos: 12%.

La frecuencia es de 2-3 por cada 1000 nacidos vivos. En las últimas décadas se ha producido un aumento de la prevalencia, que probablemente obedezca a un mejor registro de los casos y a los avances en los cuidados neonatales.

Causas

La causa más frecuente de PCI es el déficit de suministro sanguíneo a un encéfalo en desarrollo, debido a hemorragias, inflamación o ictus. Las causas son diversas y, a veces no se conocen con certeza. Generalmente se dividen: prenatales o congénitas (35%): infecciones maternas, hipoxia, diabetes perinatales (55%): partos complicados, prematuridad, vueltas de cordón postnatales (10%): traumatismos, encefalitis, convulsiones.

Clínica y Clasificación

Por definición la lesión es estable (no progresiva) y los trastornos son persistentes pero cambian con la edad. Las manifestaciones de la PCI dependen de la extensión y la localización de la lesión cerebral, así como de la capacidad del cerebro a adaptarse a ella. El conocimiento cada vez mayor de los mecanismos de plasticidad cerebral está en consonancia con la idea de que el neurodesarrollo continúa de por vida y ha realzado la importancia de un tratamiento Rehabilitador intensivo y especializado en los pacientes con PCI. En los últimos años el pronóstico ha mejorado gracias a nuevas herramientas y enfoques terapéuticos.

Las alteraciones de la motricidad incluyen:

Trastornos de la fijación postural

Fallos en la supresión de reflejos arcaicos

Paresia, parálisis o trastornos en los patrones funcionales de la motricidad voluntaria

Espasticidad y otros trastornos del tono muscular

Movimientos involuntarios

Fallos en el desarrollo del control de equilibrio y control postural

Los primeros signos clínicos aparecen en cualquier momento entre el nacimiento y los tres años. Algunos signos precoces (antes de los 3-4 meses) que pueden hacer sospechar alguna alteración son: alteraciones de la deglución y en las habilidades oromotoras en el recién nacido ausencia de movimientos espontáneos a los 2-4 meses ausencia de sonrisa social a los 3 meses ausencia de seguimiento ocular a los 3 meses ausencia completa de sostén cefálico a los 3 meses hipotonía importante espasmos o rigidez importante clara preferencia por mover una parte del cuerpo. Estos signos no son diagnósticos y deben ser valorados con prudencia, en el contexto adecuado y por un clínico especializado.

Hay varias clasificaciones en función de la topografía (las partes del cuerpo afectadas a nivel motor), la neuropatología (las estructuras cerebrales lesionadas), o las alteraciones del tono y del movimiento predominantes (flácidas, espástica, distónica, rígida...). Actualmente el objetivo de la clasificación es descriptivo y también funcional y se debe añadir al trastorno motriz, si existe, alguna de las alteraciones acompañantes descritas.

Generalmente se clasifica:

- Según la parte del cuerpo afectada: hemiplejia, diplejia, tetraplejia, monoplejia, triplejia.
- Según la alteración del tono y/o movimientos: espástica (la más frecuente: 80%), atáxica, distónica o mixta.
- Según la Gross Motor Function Classification System (GMFCS), que es la escala funcional global más empleada. La versión extendida y revisada (GMFCS-ER) describe los estadios según la edad.

1.5.3. Problemas de lenguaje

En el curso citado, Miller ubica la singularidad en los límites del lenguaje. Tal vez aluda a la imposición de lo común (universal), por parte de la lengua: de un lado, las realizaciones fonéticas en los contextos posibles del habla (infinitos) son “resumidas” por el fonema, gracias a que omite lo no pertinente (¡lo singular!), desde la perspectiva de la estructura de la lengua; así, la frecuente nasalización de vocales en español, para dar una muestra, no tiene menos materialidad que otros rasgos.

Otros rasgos, entonces, toma Freud de esa particularidad y produce otras clases, como histeria, obsesión. Es decir, produce otro campo de investigación donde los rasgos no van a ser clasificados de la misma manera. Prestó su escucha a este tipo de pacientes y encontró un registro (otro cuerpo, digamos) para el cual el síntoma aportado por sus pacientes cobraba el valor de signo clínico: se refería a un nudo no resuelto entre el cuerpo y el lenguaje. De todas maneras, al comienzo Freud buscaba acallar ese síntoma, deshacer ese nudo, restablecer a la histérica, al obsesivo, a su estatuto de particularidad en tanto personas normales. Bajo esta idea del tratamiento psicoanalítico, lo singular se vuelve particular (se lo hace pertenecer) cuando se hace un diagnóstico: empieza a ser psicosis, neurosis o perversión.

El niño en la teoría Psicoanalítica

Freud hace una distinción entre niño y adulto precisa, y acentúa en la constitución del aparato psíquico el desarrollo de un ser que se realiza siguiendo el orden de maduración del cuerpo, no sólo distingue al niño del adulto en torno a la pubertad biológica realizada, sino que también, en relación a ella define los estados del sujeto (infancia, latencia, pubertad, adolescencia, madurez), que son referidos de todos modos a los momentos cruciales del movimiento de la estructura edípica que se incorpora según la diacronía del desfiladero edípico.

Para Freud es mediante del Edipo que se traza el límite más seguro entre el niño y el adulto, a través de los reordenamientos estructurales del periodo de latencia y de la pubertad.

En la teoría psicoanalítica se nota que la madre desde hace mucho antes que el niño advenga lo ha instalado en su subjetividad, hay una localización de este hijo, como objeto de deseo, se trata del deseo de ese Otro primordial, es a través del deseo del Otro que el bebé tendrá la posibilidad de ser.

Es pues el niño in útero ese real imposible de la vida que prolifera, pero está también misteriosamente ligado a la trama imaginaria y simbólica del inconsciente materno.

El niño que esta por llegar, está presente en el imaginario de la mujer es objeto de ensoñaciones, de proyectos, fuente de angustia. Presente en el imaginario, tiene sobre todo esa presencia real en el cuerpo, quizás tanto más real por el hecho de que actualmente es posible verlo e identificar su sexo antes de que nazca.

Son los primeros instantes después del nacimiento un período sensible para la creación de la relación madre- hijo. En el momento del nacimiento el niño ingresa a un espacio no accesible directamente al sentido común, este espacio es también espacio de los otros, el lugar en que intervienen los sonidos, la mirada, el tacto.

Para la teoría psicoanalítica el niño llega al mundo con una experiencia vivida, no es una arcilla amorfa, ciega, sorda, animada únicamente por una vida vegetativa, desde el sexto mes de gestación escucha los sonidos, distingue sonidos del lenguaje de los no lingüísticos, percibe la voz de la madre paralelamente a los ruidos internos como respiración, gorgoterios intestinales.

Desde los primeros días de su vida, el niño se lanza a la exploración de su cuerpo y de su entorno, parte hacia el descubrimiento de si mismo y del mundo que le rodea para asegurarse su dominio. Cohabitan en él, el deseo de saber y la necesidad de comprender, estas se prolongarán en las innumerables preguntas que planteará después, la curiosidad, el placer del descubrimiento y la adquisición de conocimientos forman parte de la dinámica misma de la vida.

El niño esta al acecho de todos los indicios que, al repetirse le hacen señas; en la presencia del Otro, es su voz tierna o dura, su mímica, su sonrisa, los gestos más o menos adaptados a su comodidad, es también la palabra que acompaña a todo eso y los

significantes repetitivos alrededor de su persona. Registra todo, deja de lado ciertos signos misteriosos, ciertas asociaciones incongruentes que algún día podrán reaparecer.

El niño está de entrada inscrito en un sistema de significantes, si él habla de él antes de que nazca, no es puro significante y tampoco puro cuerpo biológico. En esta red de significantes es donde el cuerpo prematuro del niño se va insertando tomando lo que necesita para vivir, sutil pero efectivamente el cuerpo del niño se ve capturado en las redes del deseo del Otro. Así mismo lo que el niño debe construir de su imagen inconsciente del cuerpo en el sentido del ser, lo hace en referencia al cuerpo del Otro, a sus pulsiones, a sus fantasmas, a su deseo.

No puede orientarse en el discurso más que a medida de lo que construye de su cuerpo a través de la demanda y deseo del Otro. El discurso que se constituye alrededor del niño, viene a ocultar un no dicho extremadamente complejo en el cual se bañan las primeras relaciones.

El niño tiene su lugar, un lugar en los fantasmas de los padres, en sus ensoñaciones, en los proyectos que hacen en torno a su llegada. El niño real provoca la emergencia de una nueva organización y modifica también ciertas determinaciones preexistentes.

El niño está en el medio de la problemática inconsciente de su padre y su madre. En cuanto objeto a viene a revelar, sin develar su sentido, la estructura inconsciente del sujeto puesto que toma ubicación en las pulsiones, los fantasmas, los deseos y despierta las identificaciones más primitivas de quienes lo reciben.

En cada etapa de la vida del niño las pulsiones, los fantasmas y el deseo de quienes están encargados de criarlo tienen un impacto sobre él, el niño se vuelve creador de roles parentales, a la vez que ve que su estatuto de objeto se transforma y tiende a borrarse.

Las formaciones del inconsciente en el niño no son siempre de un orden tan sutil como pueden serlo los lapsus, chistes, aparecen en las palabras, conductas, obras masivamente repetitivas y ciegas.

Lacan articuló su sincronía en la metáfora paterna, lo que lo lleva a alejarse de toda noción de psicogénesis, en él la incorporación de la estructura es mucho más precoz, el Otro del lenguaje preexiste al sujeto, determinando la palabra desde antes de su nacimiento, no sólo su estatuto, sino también la llegada al mundo de su ser biológico.

Lacan situará en dos momentos genéticos de importancia desigual la incorporación de la estructura: el estadio del espejo y el juego del fort – da. Lacan volverá a desplegar el Edipo a partir de la sucesión de los conceptos de castración, frustración, privación, ordenándolo alrededor de estos términos.

Del estadio del espejo resulta que desde el punto de vista del adulto el niño es un fantasma, el de un ser querido que es amado o que habría debido serlo, deseado o no.

Pero es así mismo un ser que puede ser dominado, presa ideal de todas las tentativas de domesticación de su goce, desde el punto de vista del niño, el adulto representa un ideal de dominio.

El niño o el adulto son tipos de personas, entonces evidentemente hace falta tiempo para pasar de uno al otro, lo cual nos lleva a una definición; “El niño no es una persona grande”, para ser más precisos a la hora de distinguir al niño del adulto podemos hacerlo en torno a estos cuatro puntos:

- A nivel del significante: El niño es un hablanteser, dividido por el significante.
- A nivel del goce: El niño no dispone del acto sexual, no teniendo acceso al goce sexual que pasa por la puesta en acto del deseo del Otro, debe contentarse con un goce puramente masturbatorio.
- A nivel de historia: En este punto se hace referencia a lo que es la experiencia de vida, en este caso el niño puede aprender a saber, aún cuando esta adquisición de un saber suplementario no es homogénea al saber inconsciente.
- A nivel del acto: El hecho que el niño sea definido en el discurso del amo – por no disponer de los medios para sostener su acto- no quiere decir que no pueda plantearlo.

CAPITULO II METODOLOGÍA

2.1 Nivel de Investigación

Exploratoria

Esta investigación es exploratoria porque con ella abre paso a investigaciones más profundas, como conocer cuál es la situación actual del uso de intervenciones psicopedagógicas en el cantón Cañar y sus posibles consecuencias en el desempeño profesional docente como alternativa viable para mejorar del rendimiento académico de los alumnos. No se ha realizado ninguna investigación similar al respecto.

No intenta dar explicación respecto del problema, sino sólo recoger e identificar antecedentes generales, números y cuantificaciones, temas y tópicos respecto del problema investigado, sugerencias de aspectos relacionados que deberían examinarse en profundidad en futuras investigaciones.

Descriptiva

El objetivo de la investigación consiste en llegar a conocer las situaciones, las realidades psicológicas y pedagógicas empleadas diariamente por los maestros en sus clases, costumbres y actitudes predominantes de los alumnos a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. La recolección de datos nos permitirá apoye la predicción y la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables en base a la teoría de Lacan, para terminar exponiendo y resumiendo la información de manera cuidadosa y luego realizar un análisis minucioso de los resultados a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan a la generación de una propuesta de intervención.

De Campo

La investigación de campo se la realizará en el centro de recuperación psicopedagógico del cantón Cañar, así como en las escuelas y hogares de los alumnos investigados.

2.2 Tipo de Investigación

Se trata de una investigación de campo, con un nivel de medición cualitativo tanto en la recolección de datos como en el proceso estadístico, en su ubicación temporal es transversal puesto que se tomarán datos una sola vez.

2.3. Método de Investigación

Método no experimental. El carácter del trabajo de investigación es de campo, bibliográfica y documental, motivado a resolver el problema

2.3.1. Investigación exploratoria.

La presente investigación ayudó a recoger, e identificar antecedentes generales, números y cuantificaciones respecto del problema investigado, sugerencias respecto de ciertas experiencias.

Para explorar este tema relativamente disponemos de un amplio espectro de medios para recolectar datos en diferentes ciencias: bibliografía especializada, entrevistas y cuestionarios hacia personas, observación participante (y no participante) y seguimiento de casos.

2.3.2. Métodos.

Dentro de la metodología de investigación se necesitó utilizar los métodos: analítico-sintético, inductivo – deductivo y método estadístico, con los cuales trataremos de analizar la problemática.

2.3.2.1. Método Analítico – Sintético.

Método Analítico: Este método implicó el análisis, la separación del todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoyó para conocer un fenómeno y fue necesario descomponerlo en sus partes.

Por lo tanto este método ayudó en nuestra investigación a reducir lo más complejo a lo más diminuto posible, la información recabada.

Método Sintético: En la presente investigación éste método ayudó a sintetizar la información, pues la síntesis significa la actividad unificante de las partes dispersas de un fenómeno.

2.3.2.2. Método Inductivo – Deductivo.

Inducción: Es un modo de razonar que nos lleva:

- a) De lo particular a lo general.
- b) De una parte a un todo.

El método inductivo que propone un estudio de lo particular a lo general, fue aplicado para llegar a conclusiones de carácter general a partir de interpretaciones realizadas a través de la observación de los aspectos relacionados con el ambiente en que se desarrollan los niños/as.

Deducción: Es un tipo de razonamiento que nos lleva:

- a) De lo general a lo particular.
- b) De lo complejo a lo simple.

Este método permitió particularizar: hechos, acontecimientos, propuestas e innovaciones sobre la base de aspectos teóricos generales. Los modelos y referentes científicos que la pedagogía y la didáctica proporcionan sobre el área de estudio, mediante la consulta en fuentes como enciclopedias, libros, documentos y páginas

2.3.2.3. Método estadístico.

El método estadístico consistió en una secuencia de procedimientos para el manejo de los datos cualitativos y cuantitativos de la investigación, dicho manejo de datos tiene por propósito la comprobación, en una parte de la realidad, de una o varias consecuencias verificables deducidas de la hipótesis general de la investigación. Por lo tanto este método ayudó a obtener datos exactos de la investigación realizada.

2.4. Técnicas.

Dentro de las técnicas que se utilizó fue la encuesta y fichas de observación y dentro de los instrumentos de evaluación el cuestionario y los test.

2.4.1. Encuesta.

Es un estudio en el cual utilizaremos un cuestionario prediseñado, que no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación.

2.4.2. Fichas de observación.

Es una tarjeta donde se registraron los datos y la información obtenida de la observación, los datos se ubicaron en dos secciones: la primera en la parte superior, la segunda constituyo el cuerpo principal de la ficha.

2.4.3. Test.

Es un instrumento cuyo objetivo es medir una cuestión concreta en algún individuo. Los tipos de investigación, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación mencionados anteriormente, los pretendemos aplicar a las instituciones educativas correspondientes al “Núcleo Educativo de Olmedo”, con la finalidad de investigar a profundidad el problema planteado por nuestro tema. 35

2.4.4. Técnicas e instrumentos.

Para el acceso de la información, en este estudio se emplearon las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos, orientados a los respectivos sujetos a la investigación.

Nº	Técnicas	Instrumentos	Sujetos de investigación	Instrumento de registro
1	Encuesta	Guía de encuesta	Docentes y padres de familia	Grabadora, papel, lápiz, formato
2	Observación	Guía de observación	Docentes, autoridades y padres de familia	Lápiz, papel, cámara filmadora

Autora: Claudia Lucia Santacruz Correa

2.5. Población y Muestra

2.5.1. Población

En este proyecto se investigó a la siguiente población que estuvo integrada por siete instituciones pertenecientes al cantón Cañar y sus parroquias.

Unidad Educativa	N° de niños	N° de Docentes	Problemas
Ezequiel Cárdenas Espinoza	25	10	Lenguaje
Simón Bolívar	3	6	Lenguaje, implante coclear, Parálisis cerebral Infantil
Carlos Cueva Tamariz	3	4	Lenguaje, estimulación
Ambrosio Andrade Palacios-Ducúr	3	6	Estimulación, Lenguaje. Autismo
Unidad Educativa Remigio Crespo Toral – Chorocópte	20	10	Autismo, lenguaje, estimulación
TOTAL	54	36	

Autora: Claudia Lucía Santacruz Correa

2.4.2. Muestra

Se trabajó con el 100% de la población para obtener mejores resultados y no se aplicó la fórmula ya que la población es menor a 200 individuos.

Tipos de Muestreo

No probabilístico, debido al número de alumnos que asisten al centro de recuperación psicopedagógica con problemas de aprendizaje.

2.6. Análisis e interpretación de resultados

2.6.1. Test de evaluación a los niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de Estimulación, Diagnóstico y Atención Psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar.

CAPACIDADES COGNOSCITIVAS.

1. Clasifica por forma, color y tamaño, con objetos concretos y en el plano gráfico.

Tabla N° 1

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	11	20.91%
LO HACE CON AYUDA	24	44.55%
INTENTA HACERLO	16	30.00%
SE RESISTE A HACERLO	2	4.55%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Tabla N° 1. Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

Del test de evaluación aplicado se llegó a establecer que al momento de clasificar por forma, color y tamaño, con objetos concretos y en el plano gráfico los niños lo hacen en su mayoría con ayuda, otro grupo intentan hacerlo, un grupo pequeño ha alcanzada esta destreza y un mínimo se resiste, no estando bien determinada las capacidades cognoscitivas y evidenciando el problema.

2. **Ha adquirido la noción temporal, es decir, distingue entre: ayer, hoy, mañana, día, noche mañana, rápido, lento, joven, viejo.**

Tabla N° 2

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	2	4.55%
LO HACE CON AYUDA	25	45.45%
INTENTA HACERLO	21	38.18%
SE RESISTE A HACERLO	6	11.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

De la investigación realizada se llegó a determinar que la mayoría de los niños no han adquirido la noción temporal, es decir, no distinguen entre: ayer, hoy, mañana, día, noche mañana, rápido, lento, joven, viejo, lo hacen con ayuda, otros intentan hacerlo, una pequeña cantidad se resiste y una mínima ha logrado alcanzar esta destreza.

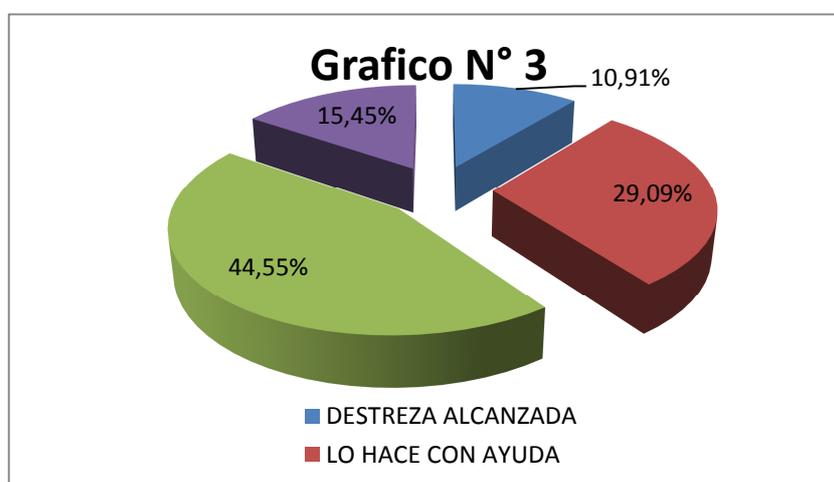
3. Identifica en qué dirección se encuentra la derecha y la izquierda.

Tabla N° 3

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	6	10.91%
LO HACE CON AYUDA	16	29.09%
INTENTA HACERLO	24	44.55%
SE RESISTE A HACERLO	8	15.45%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

Del análisis realizado se llegó a establecer que la mayoría de los niños intenta alcanzar esta destreza de identificar en qué dirección se encuentra la derecha y la izquierda, siguiéndoles los que lo hacen con ayuda, una pequeña cantidad se resiste y una mínima ha alcanzado esta destreza.

CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS.

4. Utiliza correctamente los géneros masculino y femenino: “mi perro es macho, mi gata es hembra”.

Tabla N° 4

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	6	11.82%
LO HACE CON AYUDA	18	33.64%
INTENTA HACERLO	19	34.55%
SE RESISTE A HACERLO	11	20.00%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

Del análisis realizado se determinó que existe falencia en cuanto a la utilización correcta de los géneros masculino y femenino, la mayoría de los niños intentan hacerlo, al igual que el grupo que lo hace con ayuda, unos pocos se resisten y un mínimo ha alcanzado esta destreza demostrando que la capacidad lingüística necesita ser reforzada en el aprendizaje diario.

5. Reconoce las letras de su nombre e imita su trazo.

Tabla N° 5

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	3	6.36%
LO HACE CON AYUDA	18	32.73%
INTENTA HACERLO	18	32.73%
SE RESISTE A HACERLO	15	28.18%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

Las capacidades lingüísticas en esta edad son importantes desarrollarlas para lograr un aprendizaje significativo; en el análisis realizado se llegó a determinar que la mayoría de los niños hacen con ayuda esta actividad para reconocer las letras de su nombre e imitar su trazo, al igual que los niños que intentan hacerlos, un pequeño grupo se resiste y un mínimo ha alcanzado esta destreza

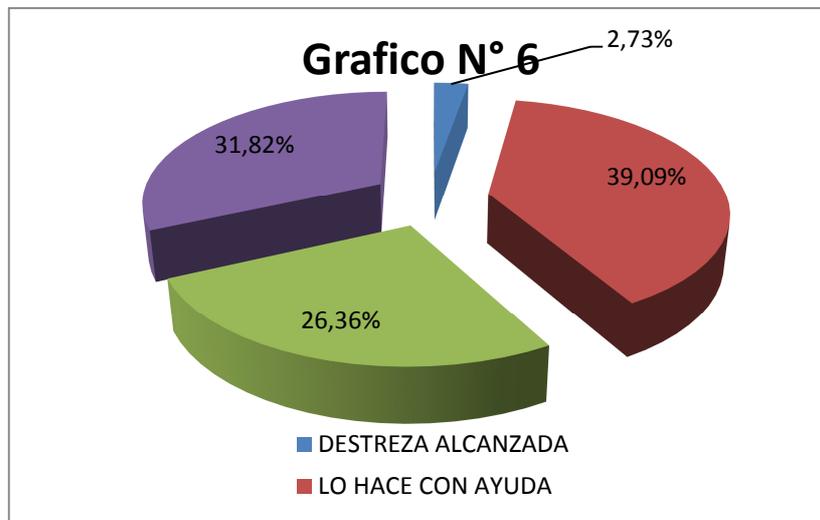
6. Lee pictogramas complejos y largos

Tabla N° 6

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	1	2.73%
LO HACE CON AYUDA	21	39.09%
INTENTA HACERLO	14	26.36%
SE RESISTE A HACERLO	17	31.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

La lectura de pictogramas complejos y largos a esta edad ya deberían haberse fortalecido sin embargo la mayoría de niños lo hace con ayuda, siguiéndolo un grupo que se resiste, el otro grupo lo intenta y un mínimo grupo ha alcanzado esta destreza.

CAPACIDADES MOTRICES.

7. Le gusta el baile e imita movimientos al ritmo de la música

Tabla N° 7

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	9	16.36%
LO HACE CON AYUDA	18	33.64%
INTENTA HACERLO	16	29.09%
SE RESISTE A HACERLO	11	20.91%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

El resultado de la tabulación refleja que la mayoría der niños realiza esta actividad con ayuda, siguiéndole los niños que intenta hacerlo, unos pocos se resisten, y un mínimo grupo alcanza la destreza

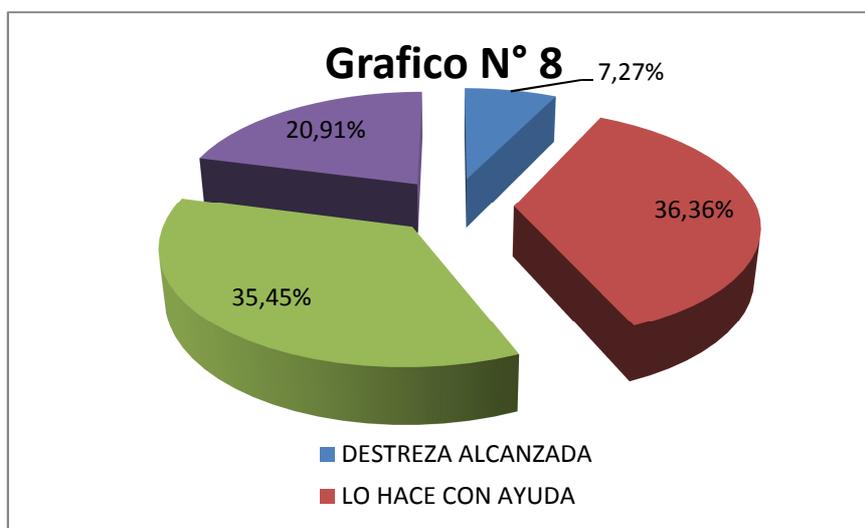
8. Mantiene el equilibrio sobre una barra horizontal.

Tabla N° 8

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	4	7.27%
LO HACE CON AYUDA	20	36.36%
INTENTA HACERLO	19	35.45%
SE RESISTE A HACERLO	11	20.91%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

De la investigación realizada se llegó a determinar que la mayoría de niños intenta realizar la actividad de mantener el equilibrio sobre una barra horizontal, de igual manera otro grupo lo hace con ayuda, unos pocos se resisten a hacerlo y un mínimo ha alcanzado esta destreza.

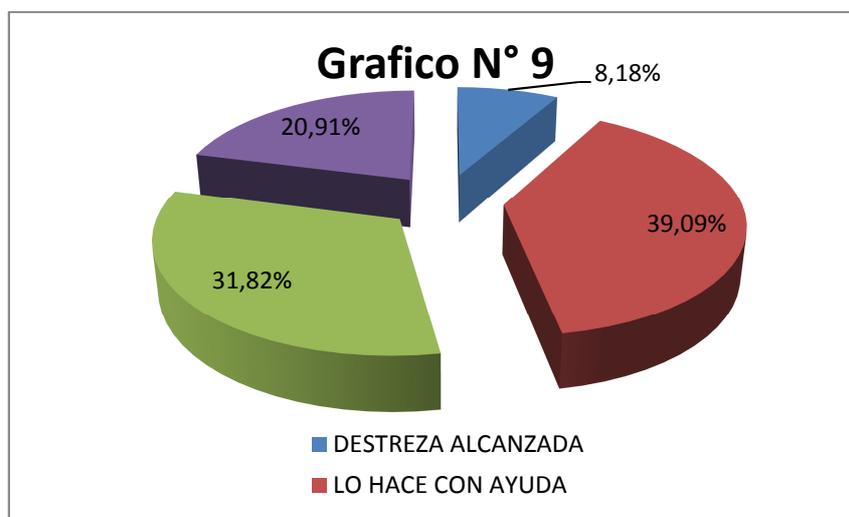
9 Utiliza tijeras y corta líneas rectas o punteadas.

Tabla N° 9

VARIABLE	FRECUENCIA	%
DESTREZA ALCANZADA	4	8.18%
LO HACE CON AYUDA	21	39.09%
INTENTA HACERLO	17	31.82%
SE RESISTE A HACERLO	11	20.91%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

La actividad de manipular las tijeras y cortar líneas rectas o punteadas se les ha hecho difícil a los niños investigados ya que la mayoría de ellos lo hace con ayuda, siguiéndole el grupo que intenta hacerlo, unos pocos se resisten a realizar la actividad y un mínimo grupo ha alcanzado esta destreza, es importante reforzar las capacidades en esta área

ACTITUD DEL NIÑO

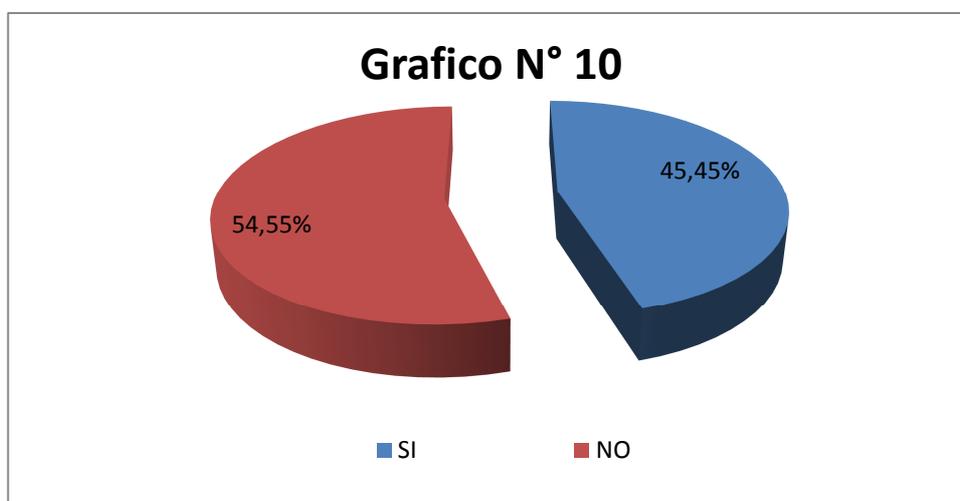
1. Se entrega con facilidad a la actividad

Tabla N° 10

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	25	45.45%
NO	29	54.55%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La mayoría de los niños no realizan alguna actividad con facilidad tal vez se deba a que son tímidos y no se sienten seguros al estar efectuando el trabajo en clase, el grupo lo hace con dedicación y entusiasmo.

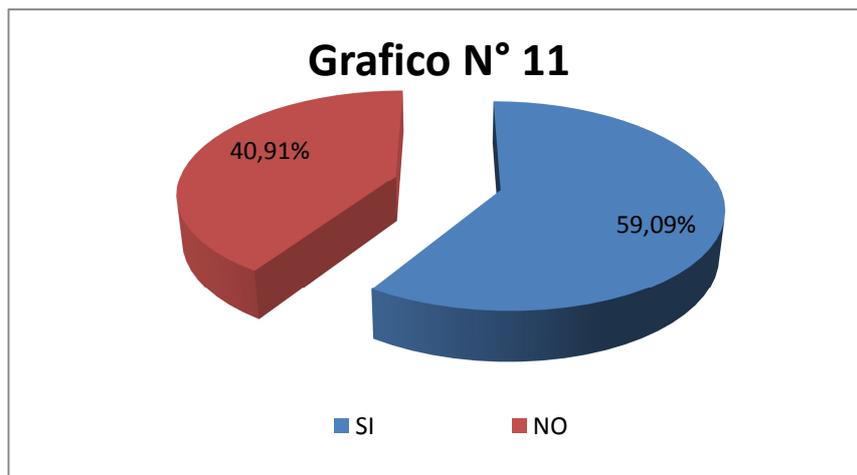
2. Es reacio a entregarse a la actividad

Tabla N° 11

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	32	59.09%
NO	22	40.91%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La mayoría de los niños son reacios a entregarse a la actividad, puede ser que el trabajo que están realizando para ellos les sea complicado, es por esto necesario evaluar al niño para determinar si se debe seguir o retroceder en la enseñanza para lograr un aprendizaje significativo del niño y el otro porcentaje no lo son.

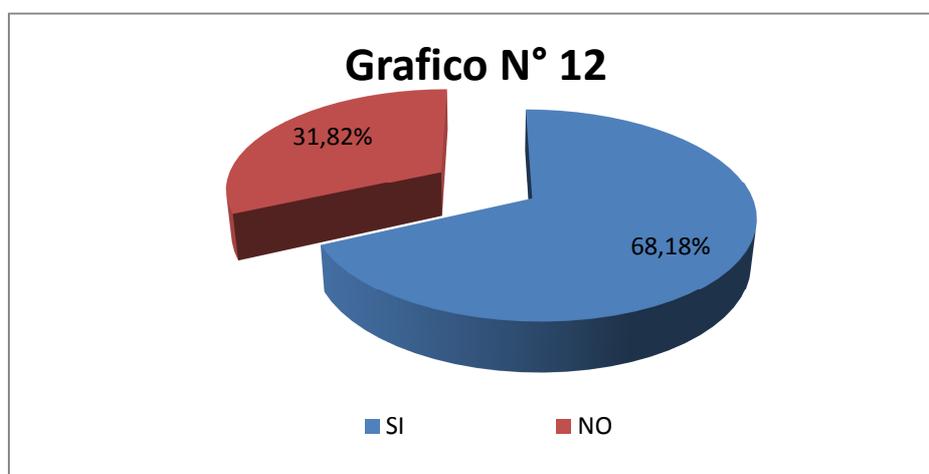
3. Confía en sí mismo

Tabla N° 12

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	37	68.18%
NO	17	31.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La confianza de los niños a esta edad es importantísima ya que de ello depende su desempeño actual y a futuro ya que si esta se daña el niño no podrá desarrollar bien su aprendizaje, la mayoría de los niños si tienen su confianza bien determinada pero el otro grupo no la tienen y son inseguros.

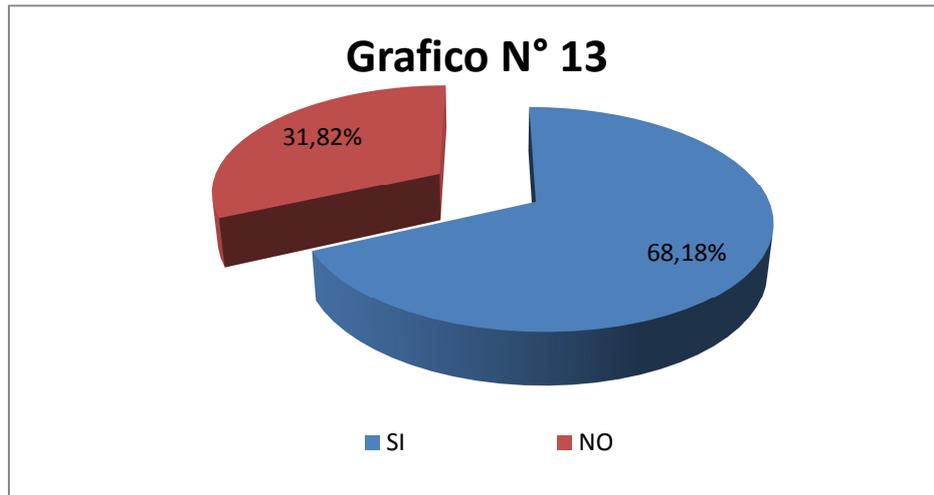
4. Duda

Tabla N° 13

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	37	68.18%
NO	17	31.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La duda en esta edad es mala ya que influye en el desarrollo normal de las actividades diarias de clase, la mayoría de niños tienen dudas del trabajo en el aula pero el otro grupo no tiene ningún problema en desenvolverse en clase logrando el aprendizaje significativo.

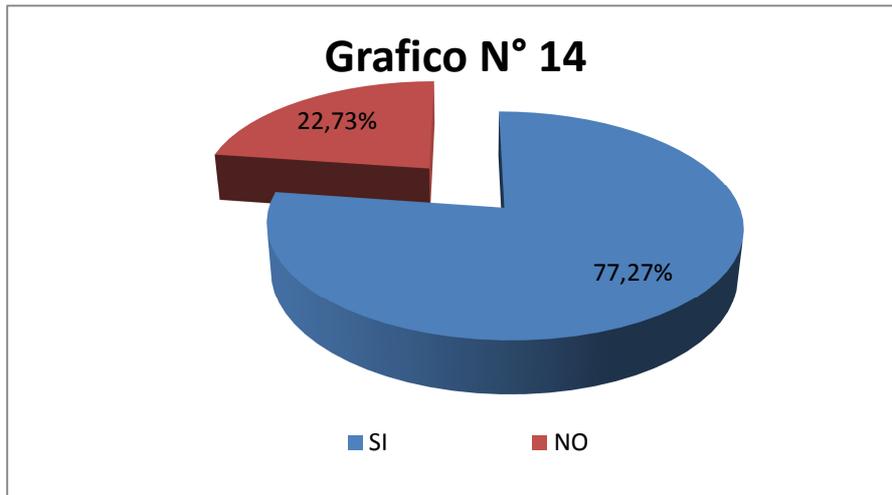
5. Es constante.

Tabla N° 14

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	42	77.27%
NO	12	22.73%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La constancia es importante ya que permite al niño romper la barrera del no puedo y lograrlo, es de esta manera que la mayoría de los niños son constantes en las actividades que realizan y un mínimo grupo no lo son, teniendo que trabajar con ellos para reforzar su aprendizaje

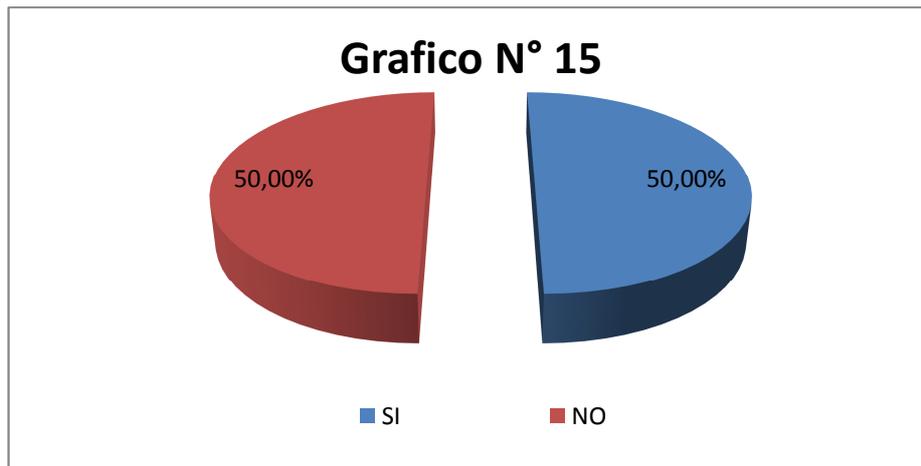
6. La actividad le frustra

Tabla N° 15

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	27	50.00%
NO	27	50.00%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

De la investigación realizada se llegó a determinar que en igual porcentaje los niños si se frustran y no al realizar alguna actividad ya que para ellos les debe ser difícil la tarea, se debe evaluar el trabajo que se les va dar en clase para determinar si es el adecuado o no, o cambiar la técnica de aprendizaje para los niños

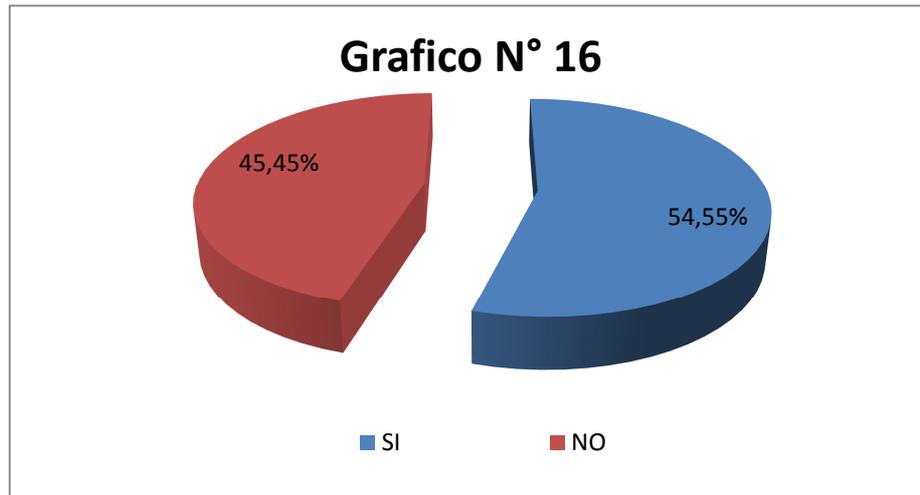
7. Es impulsivo

Tabla N° 16

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	29	54.55%
NO	25	45.45%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La mayoría de los niños son impulsivos cuando están rodeados de compañeros ya que a esta edad les es muy difícil todavía acoplarse a las reglas y actividades de clase y otro grupo no lo son.

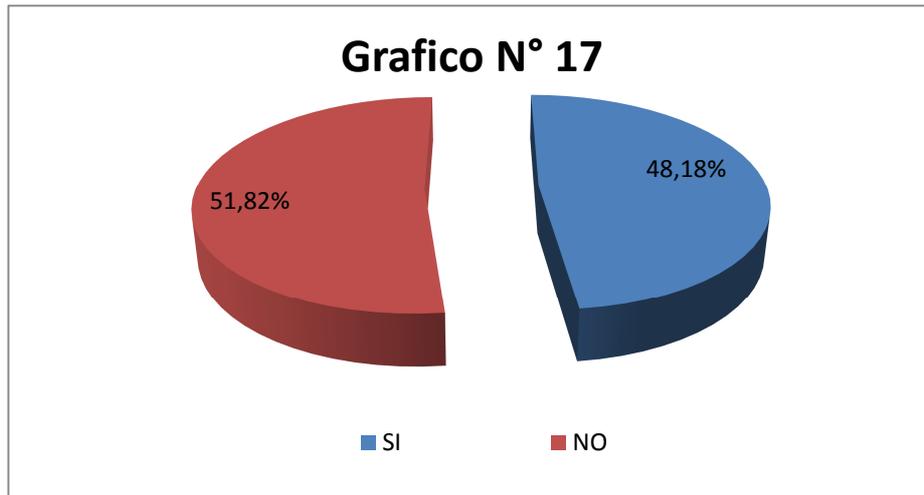
8. Es reflexivo

Tabla N° 17

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	26	48.18%
NO	28	51.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

De la investigación realizada se determinó que la mayoría de los niños no son reflexivos y otros si lo son, es importante que sean reflexivos para que aprendan a recapacitar ante alguna tarea o situación en particular y tengan sus propios pensamientos.

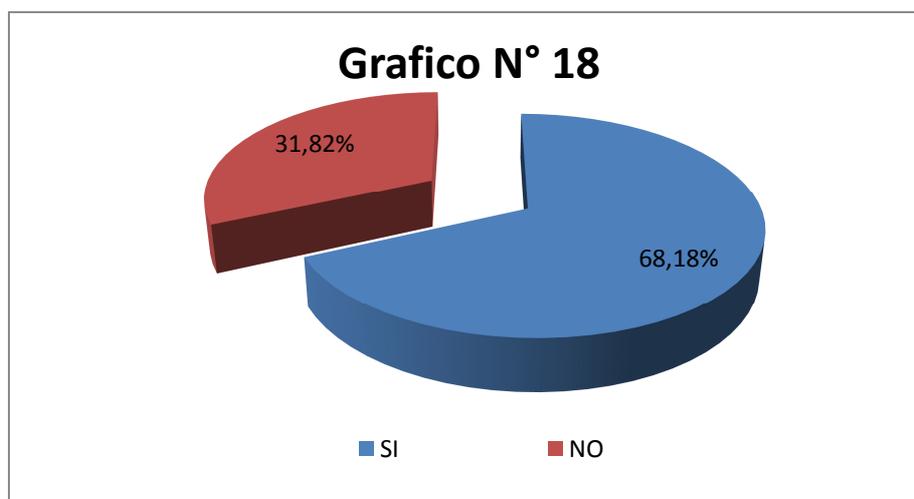
9. Trabaja despacio

Tabla N° 18

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	37	68.18%
NO	17	31.82%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

Por lo general a esta edad los niños trabajan despacio por el mismo hecho que están empezando su etapa inicial de aprendizaje, es por eso que la mayoría de niños investigados trabajan despacio y el otro grupo lo hace con rapidez.

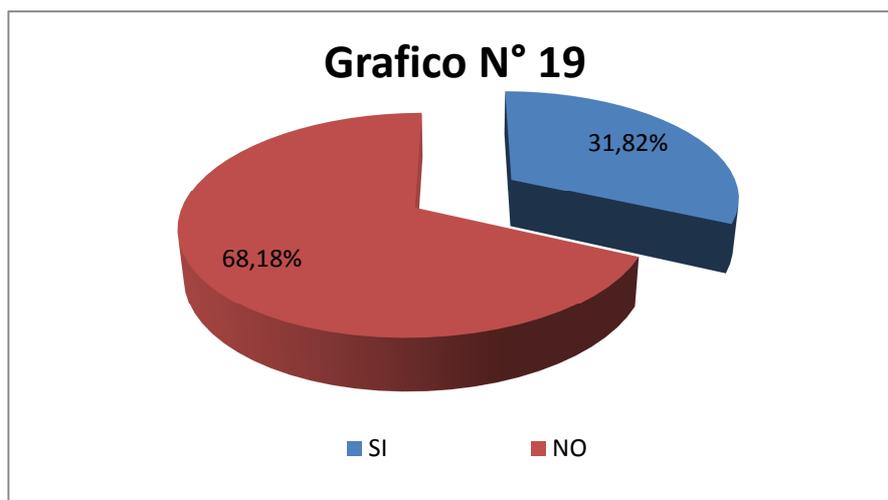
10. Trabaja de prisa

Tabla N° 19

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	17	31.82%
NO	37	68.18%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

De la investigación realizada se llegó a determinar que la mayoría de niños no trabajan de prisa y el otro grupo minoritario si lo hace.

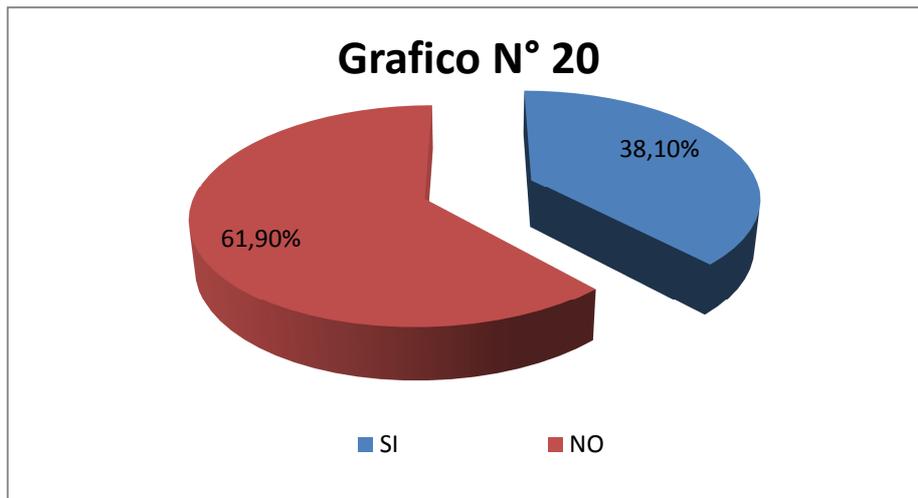
11. Conversa con facilidad

Tabla N° 20

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	20	36.36%
NO	32	59.09%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La mayoría de los niños no son conversos pero unos pocos si lo son, esto se puede deber a que esta edad está aprendiendo mucho y la curiosidad les llena de preguntas.

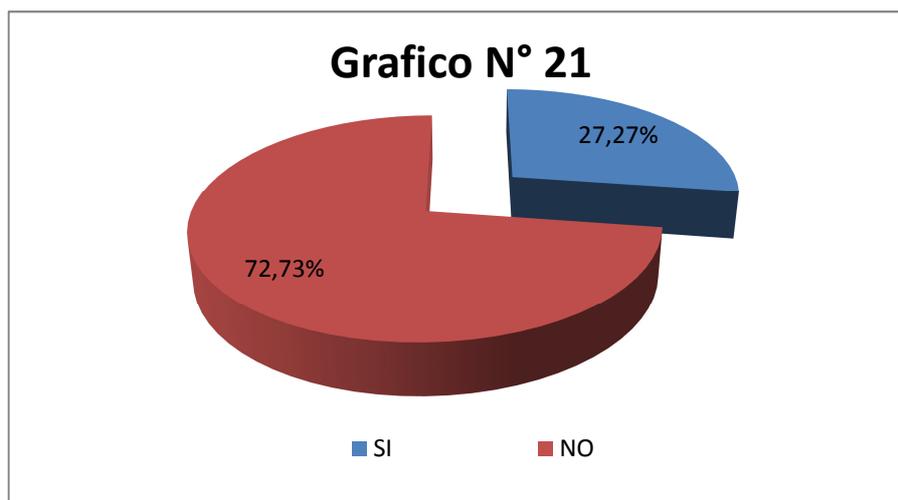
12. Suele estar callado

Tabla N° 21

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	15	27.27%
NO	39	72.73%
TOTAL	54	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

La mayoría de los niños no son callados pero el otro grupo si lo son, esto se debe a que son tímidos y no tienen confianza en el entorno que les rodea se debe trabajar en esta área para romper con esta actitud y el niño pueda sentirse seguro y realice las actividades con naturalidad y lograr aprender.

4.3. ENCUESTA REALIZADA A LOS DOCENTES DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS, QUE ASISTENTE A LAS AULA DE ESTIMULACIÓN, DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (AEDAP) DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA, SEDE CAÑAR.

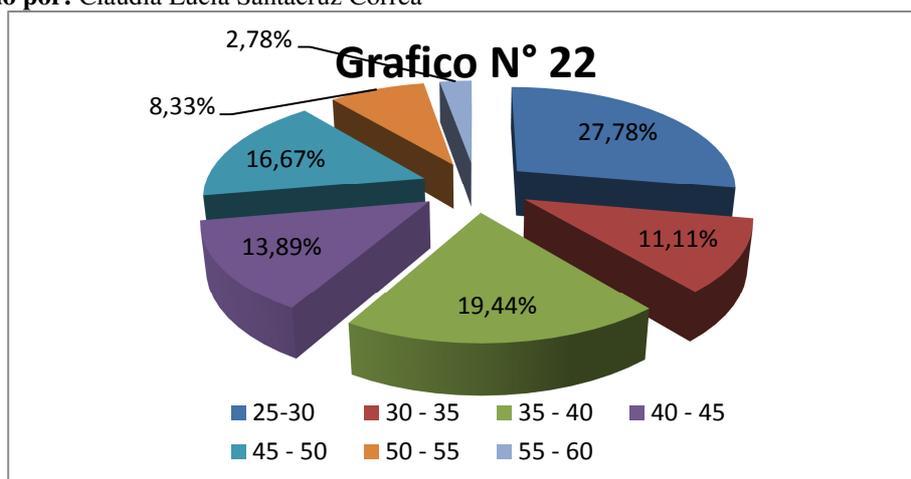
1. ¿Cuántos años tiene?

Tabla N° 22

VARIABLE	FRECUENCIA	%
25-30	10	27.78%
30 – 35	4	11.11%
35 – 40	7	19.44%
40 – 45	5	13.89%
45 – 50	6	16.67%
50 – 55	3	8.33%
55 – 60	1	2.78%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

De la investigación realizada se determinó que el rango de edad de los docentes de los niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar en un porcentaje que va entre los 27 y 59 años de edad.

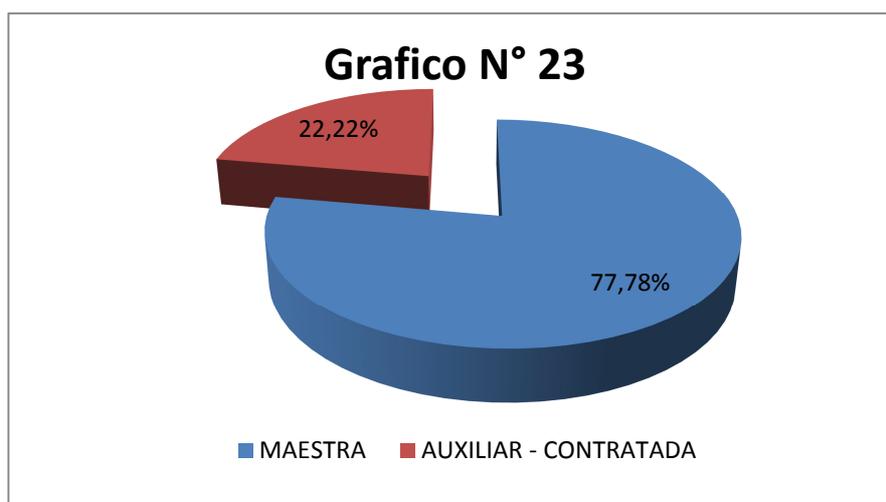
2. ¿Qué trabajo realiza?

Tabla N° 23

VARIABLE	FRECUENCIA	%
MAESTRA	28	77.78%
AUXILIAR - CONTRATADA	8	22.22%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

En la investigación que se realizó se determinó que los docentes de los niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar; el 77,78% son maestras Parvularias y el 22,22% no lo son.

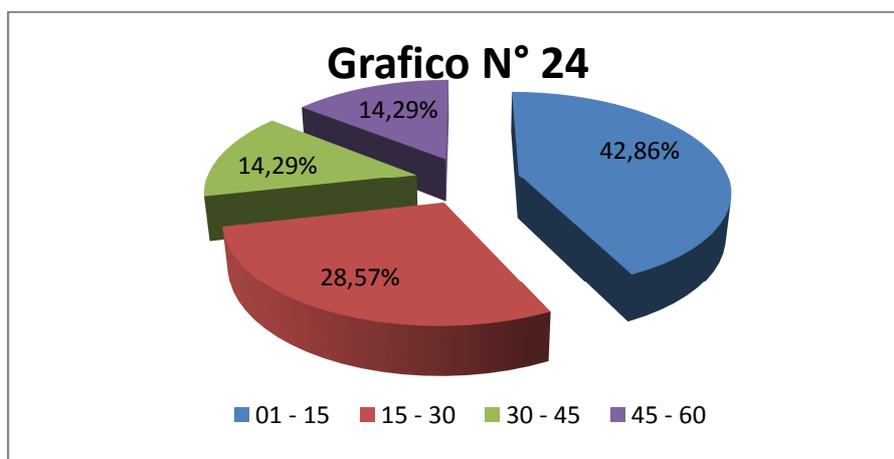
3. ¿Qué tiempo de servicio tiene usted en el quehacer educativo?

Tabla N° 24

VARIABLE	FRECUENCIA	%
01 – 15	15	42.86%
15 – 30	10	28.57%
30 – 45	5	14.29%
45 – 60	5	14.29%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

De la investigación realizada se determinó que el tiempo de servicio como docentes en la institución investigada va en su mayoría entre el rango de 1 a 15 años, siguiéndole de 15 a 30 años, en igual porcentaje de 30 a 45 y de 45 a 60 años de edad.

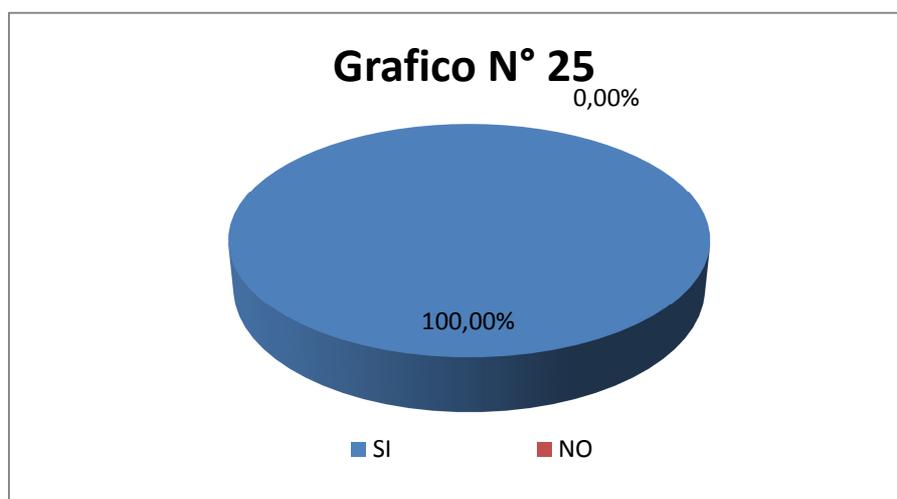
4. ¿Considera importante la estimulación temprana en el desarrollo de los niños/as?

Tabla N° 25

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	36	100.00%
NO	0	0.00%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

Todas las maestras Parvularias afirmaron que es importante la estimulación temprana en los niños

Porqué:

- Es la base fundamental.
- Es un pilar de partida para el aprendizaje.
- Influye en el aprendizaje.
- Ayuda para el mejor desempeño de niños/as.
- Estimula el aprendizaje.
- Complementa su educación.

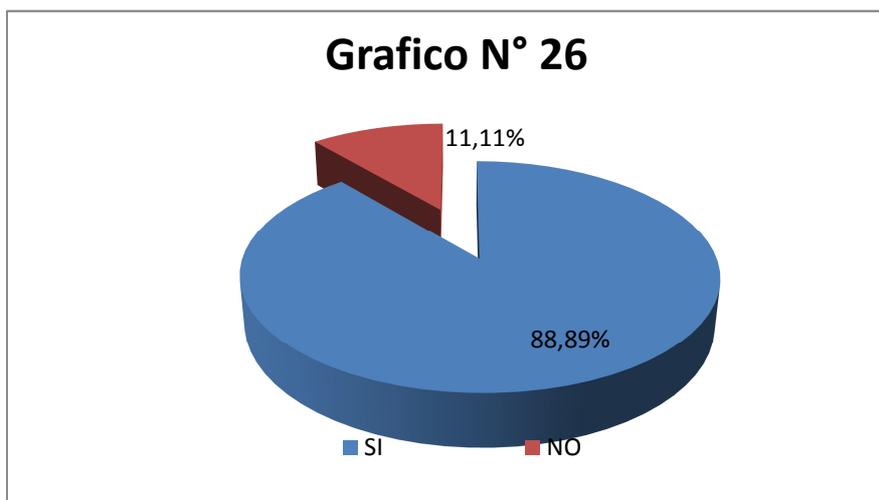
5. ¿Realiza estimulación temprana en su nivel?

Tabla N° 26

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	32	88.89%
NO	4	11.11%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

La mayoría de las maestras Parvularias si realizan estimulación temprana en su aula y un mínimo porcentaje de ellas no lo hacen

Porque:

Para lograr un mejor desenvolvimiento en la sociedad, es el pilar de planificación para el aprendizaje, vienen de hogares sin estimulación, ayuda a su aprendizaje, porque ayuda a un mejor desempeño del alumno, es importante la estimulación y se realiza en inicial, es lo que estipula la Ley.

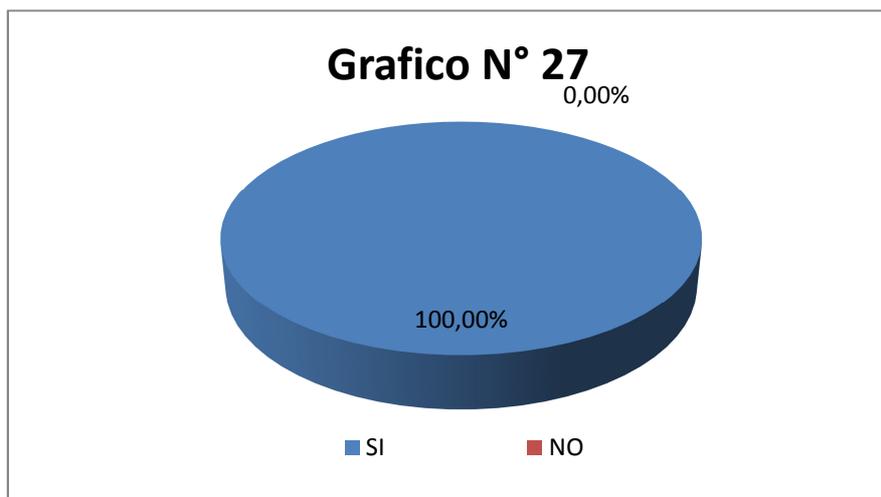
6. ¿Utiliza cuentos o retahílas para la enseñanza del niño?

Tabla N° 27

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	36	100.00%
NO	0	0.00%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

En su totalidad las maestras Parvularias si utilizan cuentos o retahílas para la enseñanza del niño.

Porque:

- Aprende por medio de estos materiales
- Ayudan a la memoria
- Es bueno para la memoria
- Ayuda al aprendizaje

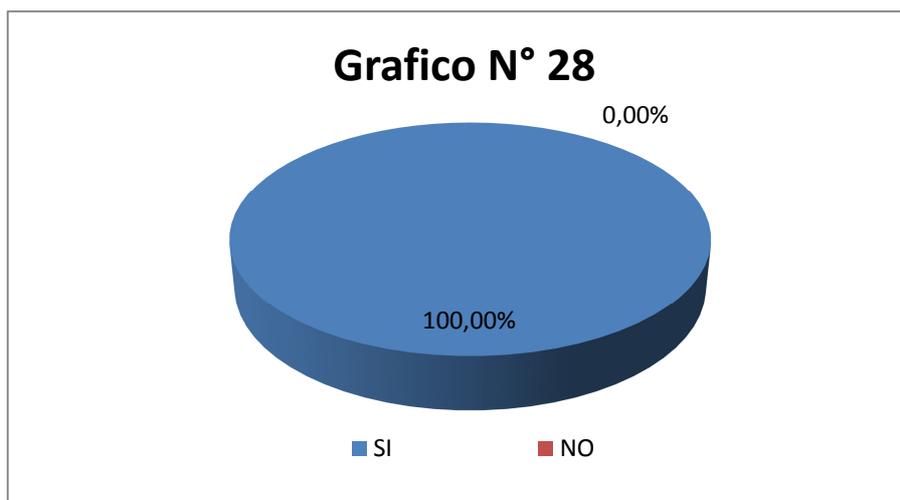
7. ¿Utiliza los juegos o rondas tradicionales?

Tabla N° 28

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	36	100.00%
NO	0	0.00%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS:

El total de las maestras Parvularias si utilizan juegos o rondas tradicionales para la enseñanza del niño

Porque:

Ayuda al aprendizaje, es una manera de relacionarse con el medio que lo rodea, a la vez los juegos y rondas son un material complementario

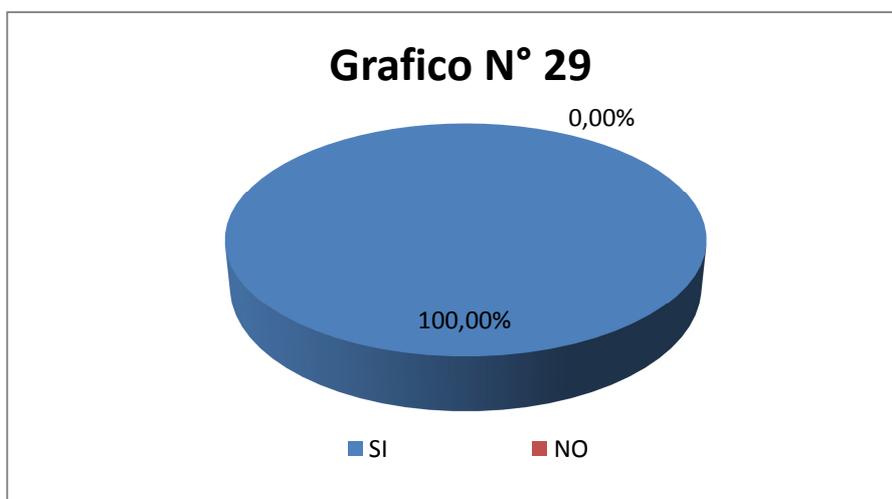
9. ¿Cree usted que afectaría la falta de estimulación temprana en el aprendizaje de sus hijos?

Tabla N° 29

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	36	100.00%
NO	0	0.00%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

En la investigación que se realizó se llegó a la conclusión que todas las docentes afirman que la falta de estimulación del niño afectaría negativamente en el aprendizaje de los niños/as.

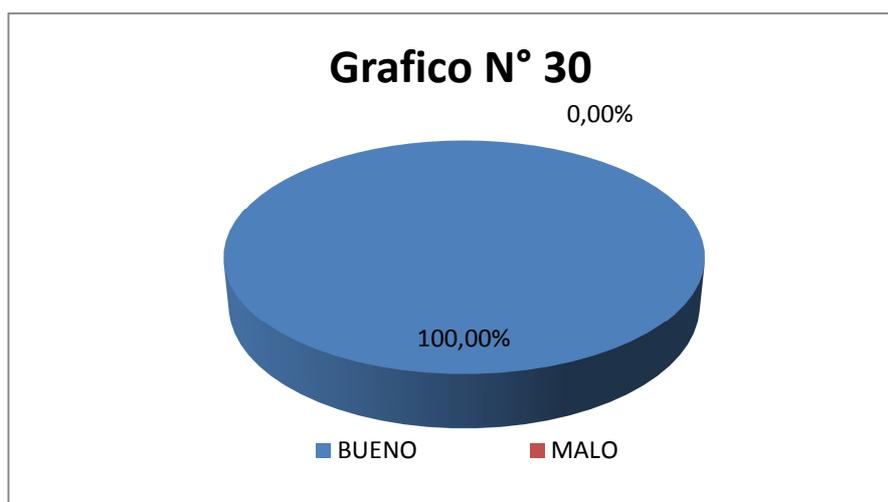
9. ¿Qué beneficios considera usted que produce la estimulación temprana?

Tabla N° 30

VARIABLE	FRECUENCIA	%
BUENO	36	100.00%
MALO	0	0.00%
TOTAL	36	100.00%

Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa



Fuente: Niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP).

Elaborado por: Claudia Lucia Santacruz Correa

ANÁLISIS

Todas las maestras están de acuerdo que los beneficios de la estimulación temprana es buena porque:

- Ayuda a la concentración
- Es bueno en lo físico y mental
- Mejora el aprendizaje
- Mejora el desempeño dentro del aula
- Mejor aprendizaje

CAPÍTULO III

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1. CONCLUSIONES

- Se llegó a determinar que los niños en su mayoría no han recibido estimulación temprana hasta el momento y los que han recibido es un número reducido de ellos.
- La mayoría de los maestros consideran que la hora más oportuna para brindar la estimulación temprana a los niños es en la mañana
- No existe una guía didáctica, innovadora, motivadora con técnicas lúdicas que sea fácil de utilizar para que pongan en práctica paso a paso la estimulación temprana con cada uno de los niños

3.2. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los Directivos que están a cargo de las Unidades Educativas investigadas, brindar capacitación a los maestros en temas relacionados con la Estimulación Temprana
- Se recomienda a los maestros aplicar la guía de estrategias metodológicas para mejorar la estimulación temprana en los niños y niñas.
- Dedicar un espacio diario en las mañanas para realizar actividades de estimulación
- Socializar la Guía Didáctica dando a conocer así la importancia de la Estimulación Temprana y sus beneficios.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCION

GUIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA “A DESARROLLAR MI INTELIGENCIA CON EL JUEGO, ARTE Y LENGUAJE”

6.1. Antecedentes.

Mediante la verificación de los análisis realizados se puede afirmar que en las Unidades Educativas investigadas no se aplica la estimulación temprana. La Institución no cuenta con una guía didáctica de dicho tema por lo que se ha considerado de vital importancia abordarlo; creando una guía didáctica de gran utilidad para los actores de la comunidad educativa.

6.2. Justificación

La razón fundamental que motivó a realizar este trabajo, es que no existe una adecuada estimulación temprana en los niños y niñas. La presente guía contiene diversas actividades psicopedagógicas de acuerdo a la realidad del estudiante y del sector, que ha venido facilitando los procesos de aprendizaje significativo en lo alumnos que asisten a las aula de Estimulación, Diagnóstico y Atención Psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, Sede Cañar. Este trabajo de grado es factible porque cuenta con la autorización y apoyo de los representantes de los alumnos, profesores respectivos y autoridades de la Municipalidad de Cañar, institución auspiciadora del programa.

6.3. Fundamentación

Guía didáctica

Las guías didácticas de estudio son una estrategia de auto aprendizaje que permite utilizar diversos recursos, medios y técnicas de construcción activa, en función de

habilidades, intereses, necesidades, motivaciones, experiencias y del material escolar adecuado para el aprendizaje de cada grupo o estudiante.

Se basa en la psicología pedagógica que nos muestra la diversidad de características que individualmente determinan un patrón, ritmo y estilo de aprendizaje.

Algunos estudiantes, por ejemplo, aprenden mejor y más rápido si se les proporciona o se les prevee de información a través de medios visuales, otros prefieren explicaciones orales, otros dramatizaciones y una gran mayoría aprenden mejor a partir de una experiencia concreta (hacer aprendiendo o aprender haciendo).

En contraposición a la enseñanza tradicional que supone homogeneidad de saberes en un grupo, este sistema utiliza como fundamento para su estructuración, las diferencias individuales, estableciendo que cada ser tiene un trasfondo de conocimientos diferentes, un estilo de aprendizaje, un ritmo peculiar y diferente de aprender, las expectativas acerca de la utilización o funcionalidad de sus aprendizajes: la transferencia en la adquisición de aprendizajes futuros; saber aprender a aprender y gusto para la formación permanente.

Con esta perspectiva, la guía utiliza una amplia variedad de materiales de autoaprendizaje, pudiendo progresar en su estilo y sin afectar a sus compañeros.

El sistema de valoración es continuo y permanente tanto del proceso como del producto, es decir, para que se sepa cómo va su progreso y para que se pueda pasar de un material a otro, hasta completar los objetivos del curso.

A más de un cambio radical en la concepción y estructura del material escrito, es necesario indicar que este sistema da resultado cuando se cambia fundamentalmente la mentalidad, tanto del educador como la de los que aprenden; lo que permite hacer algunas modificaciones como por ejemplo: una relación alumno-maestro horizontal, y entre estudiantes fomentar el espíritu de cooperación y solidaridad, quitando la competencia y el arribismo por ganar una nota. De esta manera propiciar:

Poder avanzar en sus aprendizajes día a día según su ritmo y preferencia.

Permitir un armónico equilibrio entre lo que le gusta aprender, lo que debe saber y lo que le toca demostrar.

Finalmente permitir el confrontarse a sí mismo sobre lo que aprendió, su manera de demostrar la funcionalidad o práctica de lo aprendido.

Este instrumento denominado guía didáctica, ruta de aprendizaje o guía autodidáctica es una unidad de interaprendizaje autosuficiente, que desarrolla holísticamente un tema y proporciona la información necesaria para adquirir destrezas, actitudes, conocimientos y valores.

Características de la guía didáctica

Autosuficiente: Es la capacidad que tiene la guía para proporcionar las experiencias de aprendizaje, la información necesaria, ejercicios de aplicación y prácticas necesarias, de suerte que el alumno pueda resolverlos sin la ayuda del educador.

Autodidáctica: Se considera a la distribución ordenada, equilibrada, sencilla, operativa y con esquemas prácticos que involucran a todos los pasos de una planificación didáctica de clase o aula (tema, objetivo, estrategias, metodologías, actividades de aplicación, auto y heteroevaluación, bibliografía de consulta, vocabulario, etc.)

En esta experiencia didáctica, el profesor se convierte en el mediador-facilitador-promotor orientador de los aprendizajes.

El alumno se interesa por la guía didáctica cuando comprende bien lo que tiene que hacer, como va a trabajar y cuanto conoce aquello que va a aprender. En cuanto a los contenidos, parcialmente considerados significativos, guardan una estructura lógica al interior de cada área, tanto en secuencia, profundidad y significatividad por estar de acuerdo al pensum de estudios vigente, a la propia realidad y la estructura psicológica de los alumnos.

Procesos a seguir con la guía didáctica: La guía didáctica es un instrumento que puede ser trabajado individual o colectivamente, con o sin ayuda del maestro.

Individualmente: El alumno realiza ciertos trabajos ya sea en clase o en su casa. Se somete a un sistema de valoración de sus aprendizajes mediante lecciones, cuestionarios, síntesis, presentación de informes, cuadernos, mapas conceptuales, etc.

Cuando el trabajo se realiza en clase, es importante valorar las actitudes demostradas durante el proceso de trabajo, las destrezas puestas de manifiesto en el grupo, su comportamiento dentro y fuera de clase, así como la demostración de habilidades y capacidades que promueven dichos aprendizajes.

Grupalmente:

La guía suministra ejercicios que los lleven a confrontar entre ellos, sus propios aprendizajes. Permiten el análisis, reflexión, discusión y el aprendizaje dentro del mismo grupo.

Los grupos de trabajo serán siempre distintos; rotarán por diferentes grupos, para ello se puede utilizar ciertas técnicas que faciliten dicho objetivo.

Logros de la guía didáctica

Promueve un aprendizaje en, con, para y desde el trabajo activo.

Permite un seguimiento individualizado y grupal.

Moviliza al alumno hacia el gusto por aprender a aprender.

Deja abierta las posibilidades de encontrar nuevos aprendizajes.

Ayuda a que cada estudiante o grupo avance en su propio ritmo de aprendizaje.

La estimulación del propio interés como factor que impulsa a aprender.

Ponerse en contacto directo entre el estudiante y el educador.

Desarrollar una conciencia social e individual sobre la superación y el trabajo.

Alternar períodos de tiempo para realizar actividades grupales e individuales.

Al educando le permite participar en la organización, programación y evaluación diaria.

Transformar la clase en verdaderos laboratorios o talleres de aprendizajes.

Convierte al educador en:

Orientador.

Guía.

Facilitador.

Tutor.

Asesor.

Mediador.

Promotor de procesos de aprendizaje.

Actividades del educador:

Tomar un contacto cálido y afectivo con todos los estudiantes que piden ayuda.

Emplear extensamente el material de apoyo: libros, revistas, periódicos, equipo de laboratorio, etc.

Prever el tiempo en función de las actividades a realizarse, sin olvidar las diferencias individuales.

Asignar un tiempo prudencial para las actividades grupales.

Fomentar la participación de todos los alumnos.

En el informe del trabajo grupal deben participar todos los estudiantes.

Elaborar mapas o redes conceptuales, síntesis o resúmenes junto a todos los alumnos.

Aclarar conceptos, argumentos, y criterios necesarios para mayor comprensión en los alumnos.

Redactar conclusiones y recomendaciones finales que todos los alumnos deberán anotar en su carpeta.

Permite que el alumno:

Se convierta en el verdadero sujeto y actor de su propia educación-aprendizaje.

Asuma la responsabilidad del trabajo y de sus propios aprendizajes.

Aprenda a responder por sus propios actos: buenos o malos.

Coopere y conviva con los demás.

Se autovalore considerando sus reales capacidades.

Experimente que solo se aprende haciendo.

Aprenda cómo puede aprender de mejor manera.

Le guste aprender.

Tenga claramente definidas, escritas y delimitadas las tareas de aprendizaje.

Posea una dimensión reflexiva del currículo.

Permite la aplicación de modernas técnicas de interacción y autoaprendizaje.

Obtenga un aprendizaje personalizado.

Dar énfasis a la práctica, experiencia y actividad.

Avanzar a su propio ritmo y según sus diferencias de aprendizaje.

Evaluar y ser evaluado.

6.4. Objetivos

Objetivo general

Orientar a los docentes a la utilización de estrategias adecuadas acerca de la estimulación temprana, mediante la aplicación de esta guía para lograr un aprendizaje significativo de los estudiantes con capacidades especiales que acuden a las aulas de Estimulación, Diagnóstico y Atención Psicopedagógica (AEDAP) de la Universidad Católica de Cuenca, sede Cañar

Objetivos específicos

Adaptar diversas actividades en relación a las destrezas de los niños/as que acuden al centro de Estimulación (AEDAP)

Desarrollar las actividades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con capacidades especiales.

Socializar la guía con las y los docentes de las Unidades Educativas participantes, para brindar un apoyo psicopedagógico en el quehacer educativo.

Ubicación sectorial y física

Provincia: Cañar

Cantón: Cañar

Parroquia: Cañar

Número de estudiantes: 54

Número de docentes: 36

Espacios Verdes: Si

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

CONOCIENDO

MÍ ENTORNO



DIVIRTIÉNDOME
DIVIRTIÉNDOME

¿Qué es la Estimulación Temprana?

La estimulación es un proceso natural que todo docente puede poner en práctica en su relación diaria con los niños/as, a través de este proceso ellos irán ejercitando mayor control sobre el mundo que los rodea, al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que pueden hacer las cosas por sí mismos. La estimulación tiene lugar mediante la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan por una parte el control emocional proporcionando a los niños una sensación de seguridad y goce; y por otra parte ampliar la habilidad mental. Facilitar el aprendizaje, ya que desarrolla destrezas para estimularse a sí mismo a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación. Convencidas de que la percepción del mundo, el crecimiento de la inteligencia, la sensación de sentirse amado y tomado en cuenta, permite el desarrollo de la autoestima que comienza desde el primer día de vida de un niño; a través de esta propuesta damos a conocer los aspectos más relevantes para una adecuada estimulación, con un programa de ejercicios y juegos que permitan aprovechar al máximo sus potencialidades en todas las áreas de desarrollo, los procesos cognitivos, el lenguaje, factores sensoriales y motores.

Desde esta perspectiva, el objetivo de esta guía es convertir la estimulación en una rutina agradable, que vaya estrechando cada vez más la relación de las experiencias

DEFINICIÓN

Le llamamos Estimulación Temprana a toda aquella actividad de contacto o juego con un niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potencialidades. Cuando a un niño se le proporcionan medios más ricos y vastos para desarrollarse, florece en él un interés y una capacidad para aprender sorprendente. La estimulación se concibe como un acercamiento directo, simple y satisfactorio, para gozar, comprender y conocer al niño/a.

OBJETIVOS DE LA ESTIMULACIÓN

El principal objetivo consiste en convertir la estimulación temprana en una rutina agradable que vaya estrechando cada vez más la relación maestro- estudiante aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes herramientas de desarrollo infantil. Al mismo tiempo se debe realizar de manera planeada, fundamentada y e incluyente con planes sustentados en el desarrollo integral, es decir abarcando áreas de:

1. DESARROLLO MOTOR



Para describir el desarrollo del movimiento se divide en motor grueso y motor fino. El área motora gruesa que tiene que ver con los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de mantener el equilibrio. La motricidad fina se relaciona con los movimientos finos coordinados entre ojos y manos.



Para el desarrollo motor se puede trabajar diversas actividades como: ofrecerle al niño un recipiente de objetos variados para que los pase a otro recipiente. Cuando el niño tome cada objeto dígame su nombre y deje que lo manipule.

Después deje que lo coloque en el segundo recipiente. Ofrecerle al niño un cono de cartón y una bola (no muy pequeña) y animarlo a que la introduzca dentro del cono y luego que trate de sacarla ya sea golpeando el cono, con un palo, con los dedos, amasar, pintar, pasar páginas de un cuento, etc.

2.- DESARROLLO COGNITIVO

El niño desde que nace, no cesa de descubrir y conocer el mundo que le rodea. Despertar los sentidos del niño (olfato, oído, vista y tacto) para que pueda percibir y relacionar estímulos entre sí, es ya un acto cognitivo y perceptivo que estimula sus capacidades intelectuales.

El área cognitiva hace referencia a cómo el niño va tomando conciencia de sí mismo y de su entorno, la relación con los objetos o las personas que le rodean se van haciendo más complejas, por ello el objetivo principal de esta área es que el niño elabore estrategias cognitivas que le permitan adaptarse a los problemas con los que se va encontrando en los primeros años pero, ¿cómo va elaborando esas estrategias? El niño explora su entorno principalmente mediante el movimiento, es decir la motricidad gruesa, y lo analiza mediante la exploración de los objetos principalmente mediante la motricidad fina, por este motivo este apartado se ha dividido en los diferentes modos de relación con los objetos y como conocerlos, aunque en la práctica, no son totalmente independientes.

El desarrollo de la memoria implica diversos tipos de actividades, por ejemplo jugar a leer, crear cuentos a base de imágenes y manipulación de títeres. También es importante utilizar actividades propias de la vida cotidiana para estimular habilidades de la memoria, dando instrucciones o encargos complejos, por ejemplo de lugar, ¿ve a mi escritorio y busca mi agenda de tapa azul? Luego de ello es importante dar al niño estrategias para recordar, haciendo preguntas. ¿A dónde vas a ir?, ¿Qué vas a hacer?, ¿A quién?, recordando que si el niño falla, la idea es repetir exactamente igual toda la frase, ya que si solo repetimos lo que le falta, fallamos en estimular la memoria y la comprensión.

La estimulación de nociones témporo - espaciales implica habilidades o nociones básicas de dimensión, espacio, tiempo, etc. cada una de estas nociones se trabaja por separado, sin embargo, trabajar con material gráfico es insuficiente, es importante que el niño vaya introduciendo éstas nociones abstractas relacionándolo con todo lo que tiene a su alrededor, por lo que jugar con material concreto es muy importante, por ejemplo si nuestro deseo es estimular las nociones grande - pequeño lo ideal es que vayamos

agrupando objetos similares, podemos proponer ir de campamento al jardín y armar una carpa grande y otra pequeña con cajas o con sábanas; se puede reunir objetos que incluyan ambos tamaños, como platos, cubiertos, juguetes, etc. e ir involucrando al niño con la idea de grande y pequeño mediante el juego como: juguemos con la pelota grande, “dormimos en la carpa grande”, comemos en el plato grande, bebemos de la botella grande etc.

La noción de número y cantidad es mucho más fácil cuando se propone actividades de juego, por ejemplo, jugar al mercado despachando cantidades de productos, preparar una campaña de venta de galletas donde los niños deben contar las galletas que irán en cada bolsa, o las monedas que deben recibir por cada bolsa, preparar una gran piscina para pescar contando los peces que cada quien logra pescar etc.

3.- DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El juego y el lenguaje mantienen una estrecha relación entre sí porque ambos representan la realidad. En el niño compartir los objetos va ligado a la comunicación verbal; podemos decir que la posesión del objeto por parte de este se relaciona con la información de expresiones verbales en las cuales el niño utiliza el lenguaje para organizar el juego en sí, de esta manera se convierte en un medio más de conocimiento, en un sustituto de la experiencia directa y en un camino para comprender y ordenar mejor sus datos. Esta es la etapa en que el juego mismo se convierte en palabra, la cual es, a un mismo tiempo, la creadora de situaciones y de acciones, en las que el niño/a es el comentarista de sus propios comportamientos. Así por ejemplo, vemos como el niño es capaz de jugar, y juntamente narrar lo que está sucediendo. El lenguaje es una de las características que distingue al ser humano de los animales. El lenguaje infantil es un proceso estrechamente relacionado con el desarrollo total del niño, y su evolución, y que aunque parezca simple resulta ser más complicada y menos lógica de lo que se estima.

El área de lenguaje, parte desde las habilidades comunicativas e involucra el desarrollo del vocabulario, la formación de estructuras o frases al hablar y la emisión de sonidos del habla. Tanto en el aula como en la casa, las actividades de dramatización o las actividades funcionales son las más apropiadas para el desarrollo del lenguaje, por

ejemplo el jugar a disfrazarse para aprender el vocabulario relacionado con prendas de vestir, preparar deliciosos postres o ensaladas con los niños; sin embargo, la idea no es simplemente realizar la actividad sino planificarla adecuadamente de modo que siempre haya un momento en el que se organiza el vocabulario para denominarlo.

Otra de las actividades que motiva mucho a los niños son los cuentos, y con ellos se puede trabajar en diversas formas, desde leerlos, dramatizarlos, utilizando variaciones en la entonación para motivarlos e involucrarlos; introduciendo preguntas de comprensión hasta dramatizarlos completamente con los niños sin embargo, crear cuentos es una actividad muy especial en el aula y en casa, la idea es primero pensar en el personaje favorito del niño o en uno imaginado, donde podemos usar dibujos o fotografías y crear situaciones que iremos dejando en el cuento, por ejemplo: ¿hoy papá se levantó temprano para ir de compras al mercado?, luego preparamos una escena donde dibujaremos un gran mercado y ubicaremos a papá con una canasta comprando aquello que implique el vocabulario que vayamos a reforzar, otro día podemos hablar de acciones y hacemos algunas ilustraciones donde aparece papá efectuando las actividades cotidianas: bañarse, cepillarse los dientes, comer, jugar, pintar, etc. éstos cuentos creados con los personajes especiales de los niños generan un alto nivel de motivación y además permiten estimular una gran variedad de actividades como por ejemplo la descripción de objetos y escenas, la formación de frases para describir, la construcción de narraciones siguiendo la secuencia de páginas y el desarrollo de la comprensión frente a preguntas como ¿qué hace?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, etc. Como podemos ver, la herramienta más importante para lograr los objetivos que día a día queremos alcanzar con nuestros niños, es el juego y por una simple razón, mientras más agradable sea la experiencia para el niño más significativa lo será no existen juegos especiales o grandes ideas para jugar, la creatividad de los adultos es la pieza fundamental.

ÁREA DE LENGUAJE



imagenesinfantiles.net - 448 x 576

ESTRATEGIAS: JUEGO TRABAJO

RECOMENDACIONES GENERALES:

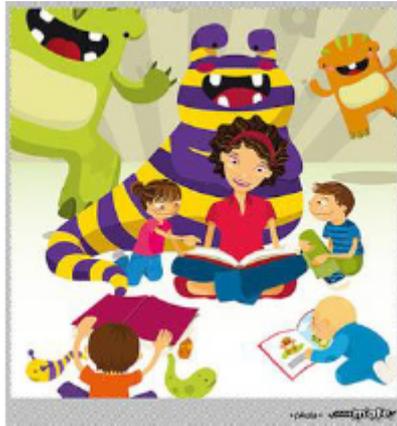
Para todas las actividades propuestas en el área del lenguaje se recomienda:

- Realizar un adecuado proceso de estimulación del lenguaje, creando un ambiente libre de distractores, ordenado y cálido.
- Realizar ejercicios previos de desarrollo del lenguaje como uso de nuevas palabras, pronunciación, lectura de imágenes, pre- escritura, desarrollo de la creatividad e imaginación.
- Usar material adecuado para estimular de manera didáctica el proceso, en este caso percibir el aroma, sabor y textura de las frutas, como un momento previo a la actividad de lenguaje.
- Explicar con un lenguaje adecuado, la actividad que se va realizar en su momento.
- Dar una demostración previa de la actividad de estimulación a realizarse.
- Permitir las preguntas con relación al tema, y también propiciar variaciones, dando lugar de esta manera a la interrelación entre los estudiantes.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 1

TEMA: INVENTEMOS UN CUENTO (LECTURA DE IMÁGENES)



OBJETIVO

Desarrollar de la creatividad e imaginación.

MATERIALES

Hoja de papel boon con cuadros dibujados.

Lápiz.

Borrador.

Varias imágenes de acuerdo al cuento que se quiera crear.

PROCESO

1. Recitar “colorín-colorado”

Colorín-colorado

Miren a ese niño

¿Por qué está enojado?

Por qué la gente pilla le robó la tortilla.

2. Repetir la recitación.

3. Colocar y observar imágenes para leerlos y crear un cuento.

4. Narrar el cuento e identificar los personajes.

5. Responde:

¿Qué le paso a

6. Imaginar diversas escenas en su cabeza.

7. Entregar a cada alumno una hoja y solicitarle que dibuje lo que desee sobre las escenas del cuento.

8. Leer y crear un cuento en su cabeza.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Inventar nuevos cuentos para exponerlos.

SUGERENCIA:

Se puede realizar esta actividad con títeres permitiéndole al niño que los maneje para que pueda crear un cuento con ellos.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 2

TEMA: CUENTO-AVIÓN



OBJETIVO

Estimulación de la lectura de imágenes.

MATERIALES

Dibujo de una vocal

Tiza

Portadas de cuentos

PROCESO

1. Graficar el avión en el patio con la ayuda de tizas de colores.
2. El maestro coloca las portadas de los cuentos en las alas del avión e indica a los niños que lancen su teja para que caiga en la portada del cuento que les gustaría leer.
3. Colocar las imágenes del cuento seleccionado en las partes del avión.
4. Describir y leer las imágenes, luego se las retira del avión
5. Jugar a lanzar la teja en las diversas partes del avión; el lugar donde cae la teja el niño/a debe saltar y contar que escena se encontraba ahí.
6. Al llegar a las alas responden a diversas preguntas.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Asociar imágenes nuevas y realizar frases cortas y largas.

SUGERENCIA:

Se puede tomar en cuenta diversas partes del gráfico en sección.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 3

TEMA: ENCUENTRA A...



OBJETIVO

Estimular la lectura de imágenes y la escritura de cada representación.

MATERIALES

Cuento.

Personajes del cuento escondidos.

Tarjetas con los nombres de los personajes.

PROCESO

1. Leer un cuento mostrando los nombres de los personajes ocultos.
2. Describir las características de cada personaje.
3. Esconder los personajes en distintas partes del aula.
4. Pedir a los niños que busquen y cuando encuentren las imágenes de las personas identifiquen según sus características.
5. Contar las sílabas que tiene cada una de ellas.
6. Reconocer palabras largas y cortas.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Reforzar esta actividad con otros cuentos, para buscar nuevas palabras largas y cortas.

SUGERENCIAS

Se puede dar pistas utilizando una adivinanza como por ejemplo adivina adivinador que personaje bailaba mejor.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 4

TEMA: DESCIFRANDO CÓDIGOS



OBJETIVO

Desarrollar el sentido de análisis de textos escuchados.

MATERIALES

Historias.

Leyendas o mitos.

Hojas.

Lápices.

PROCESO

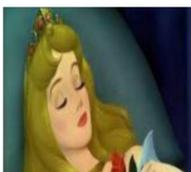
1. Invitar a un padre de familia a que narre una historia leyenda o mito.
2. Los niños formarán equipos para “dibujar” la historia narrada.
3. Cada equipo pasará al frente a mostrar su trabajo.
4. Los demás niños leerán en voz alta descifrando la escena captada.
5. La maestra cambia los dibujos por códigos ejemplo:

LA BELLA DURMIENTE

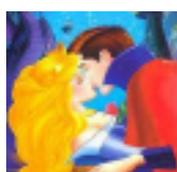
BAILE	PRINCIPE	BESO
		

- 6.- Los niños deben leer ahora un código narrando otra vez el cuento ejemplo:

La



despertó con un



- 7.- Reflexionar sobre los posibles errores realizados.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

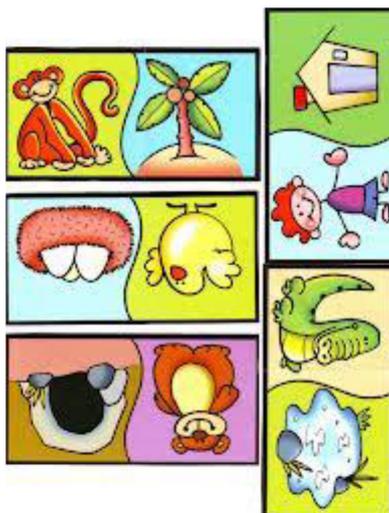
Inventar nuevas historias, y dibujar los códigos.

SUGERENCIA

Los códigos deben ser fáciles.

ACTIVIDAD DE ESTIMULACION 5

TEMA: LOTERÍA



OBJETIVO

Desarrollar la correspondencia de sonido- grafía, imagen.

MATERIALES

Cartulinas

Marcadores

Cartón

Tarjetas con diversos dibujos para colocar en el cartón

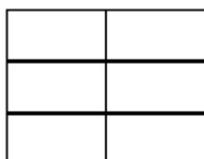
Calcomanías

Plumones

Bloques o Legos

PROCESO

- 1.- Diseñar con anterioridad diversas tarjetas con gráficos de lo que se quiere enseñar, colocarlos en el cartón para sortear.
2. Diseñar una tarjeta de lotería para cada niño dividiéndolo en ocho secciones.



3. Dentro de cada sección, coloque una calcomanía de algún dibujo según lo que se quiere enseñar (vocales, números, etc)
4. Para reforzar las destrezas del lenguaje, escriba el nombre del objeto al costado de la calcomanía. Por ejemplo, según lo que se desea enseñar (vocales, números, partes del cuerpo humano y números)

5. Recuerde hacer la tarjeta de cada niño diferente de la del otro incluyendo algunos de los mismos artículos que se encuentren en otras tarjetas de lotería. Por ejemplo, una tarjeta de lotería podría incluir: culebra, cerdo, pájaro, gato, león, y oso.

6. Explique a los niños que el juego consiste en sostener del cartón las tarjetas y ver si coinciden los gráficos del cartón con su tarjeta de la lotería, explicando también que si tienen el mismo gráfico deben colocar una pieza de lego para señalar que el objeto ya ha sido nombrado.

7. Baraje o muestre en el cartón sus fichas y empiece a revelar la primera ficha. Motive a los niños a decir el nombre del objeto cuando la ficha es revelada. Pregúnteles a los niños: “¿Quién tiene a un sapo en su tarjeta de lotería”? Después que haya leído la ficha, déjela a la vista para que los niños la puedan ver durante el juego.

8.- Los niños que tienen el objeto que ha sido revelado en la ficha pueden colocar un lego sobre su tarjeta de lotería para señalar que ha sido nombrado.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Crear nuevas tarjetas con sus objetos favoritos y jugar de manera independiente.

SUGERENCIA

Se puede hacer diferentes versiones de la lotería del lenguaje usando diferentes temas basándose en los intereses de los niños. Por ejemplo, podría hacer tarjetas de lotería de naturaleza, las cuales incluyen objetos como: pasto, flor, árboles, hoja, océano, sol. O puede escoger un tema de transporte e incluir: camión, tren, avión, auto, bicicleta, etc.

Se puede cambiar los legos o bloques con materiales del medio como: pepas de árbol, hojas, piedras, flores, etc.

Las tarjetas del cartón no deben ser muy pequeñas ya que deben estar a la vista de todos.

Se debe preparar con un estímulo al ganador con aplausos, abrazos, etc



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 6

TEMA: TELARAÑA DE FRUTAS



OBJETIVO

Estimular una adecuada pronunciación de sílabas compuestas.

MATERIALES

Dibujo de frutas

Lana o estambre

PROCESO

1. Presentar a los niños
2. Pedir que identifiquen la fruta que más les gusta
3. Cambiar su nombre por la fruta que les gusta
4. Formar un círculo con los niños en el patio
5. Explicar a los niños que el estambre (lana) va a ser lanzada en dirección a un niño y este debe agarrar la lana y decir el nombre de su fruta y para luego lanzar a otro compañero y que este repita el nombre de la fruta anterior y el suyo.
6. Una vez terminada la actividad el estambre debe de estar de regreso en el principio.
7. Nombrar las frutas del juego y escribirlas en la pizarra.
8. Copiar las palabras.
9. Identificar palabras cortas y largas.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Asociar imágenes nuevas, escribir palabras largas y cortas.

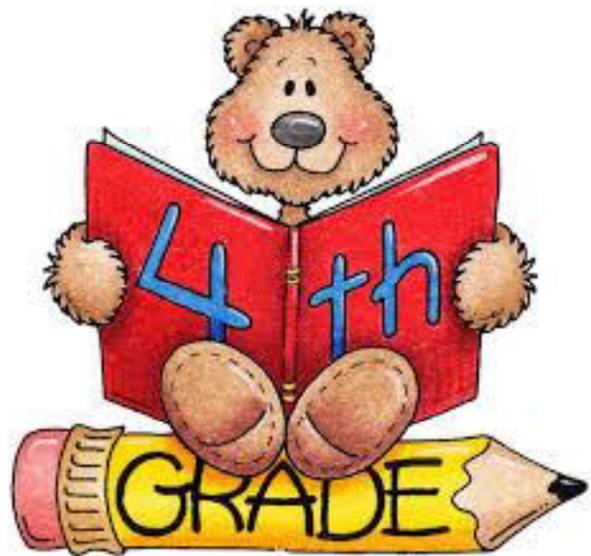
SUGERENCIA:

Se puede utilizar frutas reales y gran variedad de ellas de acuerdo al entorno y conocimiento del niño/a.

Se puede variar los temas y gráficos ejemplo: telaraña de transportes, animales, vocales.



ÁREA COGNITIVA



ESTRATEGIAS: JUEGO TRABAJO

RECOMENDACIONES GENERALES:

Para todas las actividades propuestas en el área cognoscitiva se recomienda:

- Para lograr óptimos resultados en el proceso de estimulación del área cognitiva es importante preparar el ambiente en el cual se va a desarrollarlo, el cual debe ser libre de distractores o cargado de elementos decorativos, ya que la atención debe estar fijada en un solo punto.
- Realizar ejercicios previos como conteos, seriación, clasificación, estimulación sensorial y kinestésica, para lograr una adecuada conexión con el entorno.
- Usar material adecuado para estimular de manera didáctica el proceso y sobre todo para la estimulación cognitiva, es recomendable la manipulación de material concreto y semi concreto.
- Explicar con un lenguaje adecuado, la actividad que se va realizar.
- Dar una demostración previa de la actividad de estimulación a realizarse.
- Permitir las preguntas con relación al tema, dando lugar de esta manera a la interrelación con los estudiantes.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 1

TEMA: “LAS PALMADAS”.



OBJETIVO

Desarrollar la atención y contribuir a consolidar el concepto de cantidad y el razonamiento lógico matemático.

MATERIALES

Niños/as

PROCESO

1. Los niños se sientan formando un círculo, un poco separados unos de otros.
2. La maestra debe explicar que los niños/as deben contar hasta cinco (5)
3. Cuando pronuncie la cifra “cinco” todos deben dar una palmada.
4. Al pronunciar los otros números no es necesario dar la palmada, sino simplemente se aproximan las palmas de las manos.
5. La maestra dirige el juego normalmente 2 ó 3 veces, después comienza a equivocarse al decir “tres” o cualquier otro número en lugar del cinco. Separa y une rápidamente las manos como si fuese a dar una palmada pero sin darla.
6. El que se equivoca debe sentarse más atrás y continúa jugando fuera del círculo hasta que no se equivoque y pueda sentarse en el círculo nuevamente.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Corregir sus errores y aprender de ellos.

SUGERENCIA

Se puede acompañar no sólo de palmas sino de una serie de gestos que debían ejecutarse al unísono, quien se retrasa pierde.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 2

TEMA: “LA CAJA CON NÚMEROS”



OBJETIVO

Trabajar la atención para la ejecución de tareas diferentes.

MATERIALES

Una caja tipo cubo, con números en sus seis lados.

Objeto sonoro en el interior.

PROCESO

1. Se prepara con anterioridad una caja con 6 lados iguales (puede servir un dado grande o una caja grande forrada).
2. Se debe dibujar dos veces los numerales del uno al tres.
3. El maestro indicará al grupo a qué conducta equivale cada número, de modo que al lanzar el dado el niño deberá ejecutar la conducta correspondiente a cada número: 1= reír 2= llorar 3= gritar.
4. Se forma un círculo con los niños sentados alrededor
5. Se lanza el dado y se deja que ruede hasta que pare en un número
6. Al parar los niños deberán ejecutar la acción correspondiente, el que se equivoque sale del círculo.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Se integra de manera espontánea al juego.

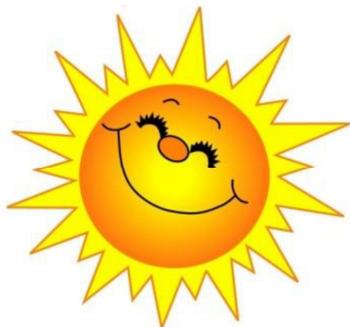
SUGERENCIA

Se puede jugar en vez de números con colores o con frutas para tener variedad en el juego.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 3

TEMA: “EL SOL Y EL FRÍO”.



OBJETIVO

Vivenciar conceptos de calor y frío.

MATERIALES

Tarjetas con gráficos.

PROCESO

1. Formar un círculo en el patio.
2. Elegir un niño que represente al frío y otro al sol.
3. El niño/a que representa al frío persigue a todos los demás.
4. Cuando el niño que representa al frío los toca, quedan congelados y tienen que quedarse en la misma posición en que le tocó.
5. El niño/a que representa al sol, tiene que tocar a todos los congelados para que puedan seguir jugando.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Diferenciar el concepto de calor y frío a través de la participación en el juego.

SUGERENCIA

Se puede realizar la actividad con disfraces preparados por la maestra.

ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 4

TEMA: EL REY DICE



OBJETIVO

Estimular la atención mediante el cumplimiento de consignas.

MATERIALES

Varias cajas de cartón.

PROCESO

1. Separar las cajas entre sí, en más o menos ochenta centímetros y colocar un jugador a lado de cada caja.
2. Cada orden que se dé debe ir precedida por la frase el Rey dice, ejemplo: El rey dice que entren en la caja, el rey dice que: salgan de la caja, den vueltas alrededor de la caja, el rey dice que un pie en el interior, el otro pie fuera.
3. Utilizar los términos delante, detrás, en el interior, en el exterior, al lado, dar vueltas alrededor, entrar, salir, dentro, fuera, saltar, sentarse etc.
4. El juego no debe durar más de quince minutos ya que se requiere esfuerzo físico importante y atención constante.
5. Reanudar el juego con la elección de nuevos participantes.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Crear nuevas consignas para ejecutarlas.

SUGERENCIA

Utilizar esta actividad cuando se requiera de su colaboración en alguna actividad de ayuda



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 5

TEMA: ADIVINA QUIEN ES



OBJETIVO

Estimular el desarrollo senso - perceptivo kinestésico, así como las nociones básicas de espacio: delante, detrás, de lado.

MATERIALES

Pelota pequeña.

PROCESO

1. Formar grupos de 6 a 8 niños.
2. Sentarse en el patio, según los grupos y en el centro se coloca otro niño también sentado, escondiendo la cabeza entre las rodillas y con los ojos cerrados.
3. Los niños se pasan la pelota silenciosamente hasta que alguno la lanza para tocar al compañero que está en el centro.
4. Cuando éste siente que es tocado, abre rápidamente los ojos y trata de descubrir quién fue, diciendo de qué dirección vino la pelota.
5. Si acierta, el que tiró la pelota lo debe reemplazar en el centro y seguir el juego.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Prestar atención y concentración a los diversos sonidos y movimientos.

SUGERENCIA

Se puede describir las características del compañero que lanzó la pelota para que el niño que está en el centro adivine.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 6

TEMA: EL TREN CIEGO”



OBJETIVO

Lograr que el niño se ubique en la noción tiempo-espacio y a la vez desarrollar la memoria auditiva, mediante el sonido del tren.

MATERIALES

Imágenes del tren.

Niños/as.

PROCESO

1. Observar y describir las características del tren.
2. Formar grupos de 8 a 10 niños mediante el juego sale el ratón.

Sale el ratoncito de la cueva mueve la colita da la vuelta entera y se agrupa de 2.3.4. ...

3. Cada grupo debe jugar como si fueran vagones del tren.
4. Se vendan los ojos de los jugadores y en fila colocan las manos en los hombros o la cintura del que está delante.
5. Cada vagón estará en un lugar diferente.
6. Cuando la maestra de la señal, los vagones se desplazarán buscando los otros vagones hasta unirse.
7. El juego es en silencio, sólo podrán emitir el sonido del tren: “chuuu.chuuu...”.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Prestar atención al sonido del tren para encontrarse cada grupo.

SUGERENCIA

Se puede utilizar sonidos de animales, de la naturaleza, de cosas etc. La maestra debe controlar que los vagones no choquen sino que se unan.



ÁREA MOTRIZ



ESTRATEGIAS: JUEGO TRABAJO

RECOMENDACIONES GENERALES:

Para todas las actividades propuestas en área motriz se recomienda:

- Para el desarrollo del proceso de estimulación del área motriz se requiere preparar un ambiente adecuado en el cual se va a desarrollar las diversas actividades planificadas, sin objetos que puedan ser peligrosos o servir de obstáculos, se recomienda un espacio abierto, como una cancha de césped, o el patio.
- Realizar ejercicios previos de calentamientos, dinámicas grupales, y de expresión corporal, para una adecuada estimulación del estudiante.
- Usar material adecuado para estimular de manera lúdica este proceso, entre los materiales que favorecen este tipo de actividades se recomiendan las pelotas, cuerdas, ulas, colchonetas, espejos, lápices, colores, papeles etc., de acuerdo al tipo de motricidad que se vaya a ejecutar etc.
- Dar una demostración previa de la actividad a realizar usando como modelo a un estudiante o el mismo docente.
- Permitir las preguntas con relación al tema, propiciar diversas variaciones de ejercicios dando lugar de esta manera a la interrelación entre estudiantes y docentes, madres o padres de familia e hijos.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 1

TEMA: DIBUJA CONMIGO UN LINDO PAISAJE



OBJETIVO

Estimular la ubicación en el espacio y la coordinación viso motora.

MATERIALES

Hojas de papel

Lápices de colores

Goma

Cuento

PROCESO

1. Narrar un cuento según la selección del niño/a
2. Describir los personajes observados y los diferentes elementos del cuento
3. Entregar a cada niño una hoja de papel, un lápiz, colores y goma
4. Nombrar diversas actividades a dibujar y los lugares que debe ocupar cada elemento.

Ejemplo:

Dibujar una casa en el centro de la hoja, trazar un camino desde la puerta de la casa hasta la parte de abajo del papel, dibujar tres flores al borde del camino, dibujar un gato en la parte de arriba, pero del lado derecho haz un pájaro todo según el cuento narrado.

5. Dar las informaciones poco a poco, proporcionando al niño el tiempo suficiente para dibujar lo que se le pide, después pedir que coloree el dibujo usando los colores que más le gusten

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Dibujar la instrucción solicitada recortar cada objeto y cambiar las veces que desee el niño

SUGERENCIA

Permitir que el niño dibuje y pinte cualquier dibujo que sea del agrado de él para que pueda desarrollar su creatividad e imaginación con mayor naturalidad



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 2

TEMA: PÉGALE A LA COLA DE LA SERPIENTE



OBJETIVO

Desarrollar la motricidad gruesa y recreación.

MATERIALES

Pelota

Área verde

PROCESO

1. Formar un círculo con los niños en el patio las manos sobre los hombros del que está delante el resto de los niños seguirán el círculo de los niños que representan la serpiente.
2. Elegir del círculo a cuatro niños que representarán la serpiente
3. El primer niño será el que representará la serpiente el segundo y el tercero es el cuerpo y el último la cola
4. Los demás jugadores deben alcanzar con la pelota la cola de la serpiente, mientras la cabeza trata de impedirlo deteniéndola con las manos.
5. El niño que acierta en golpear la cola toma su puesto la cola avanza un puesto convirtiéndose en el cuerpo de la serpiente, el primero del cuerpo pasa a ser cabeza y la cabeza pasa a tomar parte de los niños que están tratando de alcanzar la cola de la serpiente.
6. Una vez que todos los niños en su mayoría hayan sido la cola de la serpiente formaran un círculo, en cuyo centro se halla un jugador con una pelota este jugador debe lanzar la pelota a otro jugador del círculo el mismo que deberá agarrarla rápidamente.
7. Los dos vecinos que estén al lado del que agarró la pelota deben correr por el exterior del círculo, uno por la derecha, y otro por la izquierda, tratando de alcanzar su propio

puesto antes que el otro, quien llegue último pierde y ocupa el puesto del lanzador en la mitad del círculo.

ACTIVIDADES DE EVALUACION

Comenta la experiencia con los niños para saber que les pareció la actividad.

SUGERENCIA

Explicar con claridad como se trata el juego para que no existan contratiempos al momento de aplicar la actividad designada tratando de hacer rotar a todos los niños para que todos participen.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 3

TEMA: LA PAPA CALIENTE



OBJETIVO

Estimular el desarrollo de la motricidad gruesa.

MATERIALES

Una grabadora.

Una papa mediana.

PROCESO

1. Formar un círculo con todos los niños.
2. Explicar a los niños/as que se encenderá la grabadora y mientras esta suene deben pasar de mano en mano la papa y cuando pare la música el niño que tenga la papa saldrá del círculo.
3. Mientras los niños se pasan la papa deben imitar movimientos de la maestra como: bailar, sentarse, pararse, abrazar, saltar, para realizar la actividad un poco más compleja.
4. El juego continua hasta que quede un solo ganador.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Evaluar la motricidad de cada niño para ver su desenvolvimiento y corregir sus fallas.

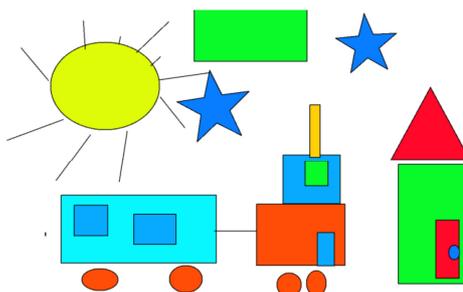
SUGERENCIA

Utilizar música apropiada para que los niños disfruten la actividad y a la vez sean partícipes voluntarios de bailar o moverse.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 4

TEMA: CONTORNOS



OBJETIVO

Esta actividad estimula la coordinación viso- motora y la motricidad gruesa.

MATERIALES

Cartulinas.

Marcadores.

Pintura o témperas.

PROCESO

1. Dibujar previamente una figura geométrica en la cartulina una cartulina para cada niño.
2. Formar grupos de cuatro, preferiblemente de diversos tamaños.
3. Pegar la cartulina de diferentes figuras geométricas y colgarlas en la pared un poco más alto donde alcancen los brazos de los niños.
4. Observar las figuras geométricas y nombrarlas describiendo sus características.
5. Pedirles que unten sus dedos con pintura o témperas y elijan un punto del dibujo para que salten y marquen este punto con su dedo manchado.
6. Colocar a cada niño frente a su cartulina colgada en la pared.
7. Este proceso lo realizarán desde distintos puntos, la hoja debe tener diversos puntos en la hoja.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Comentar con sus compañeros y maestra.

SUGERENCIA

Cambiar los dibujos por otros más difíciles o fáciles según la edad cronológica de los niños/as.

Se puede ir alternando los lugares de cada cartulina para que cada niño haga un punto en cada cartulina



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 5

TEMA: EL GLOBO REBELDE



OBJETIVO

Estimular la coordinación de la motricidad.

MATERIALES

Globos de varios colores.

PROCESO

1. Inflar varios globos de diversos colores.
2. Entregar a cada niño/a un globo.
3. Explicar a los niños/as que deben realizar diversas actividades con el globo como golpear con una sola mano, con la pierna, con la cabeza, utilizando ambas manos, con el hombro; una vez con el pie y otra con la mano alternadamente, todo según la indicación de la maestra.
4. El niño que deje caer el globo sale del juego.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Cumple con las consignas solicitada por la maestra.

SUGERENCIA:

Se puede realizar distintas actividades como pedirles que mantengan el globo en el aire únicamente soplando que intercambien de globos mientras los están lanzando.



ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN 6

TEMA: GRANDE MEDIANO PEQUEÑO



OBJETIVO

Estimular la coordinación viso motriz y el manejo del cuerpo en el espacio.

MATERIALES

Cajas de cartón.

Soga.

Llantas usadas.

Frazadas o sábanas.

PROCESO

1. Construir tres túneles de diferentes tamaños (grande, mediano, pequeño) usando las cajas de cartón con sábanas.
2. Invitar a los niños a ser parte de una competencia para que pasen por cada uno de los túneles.
3. Pedir a los niños que pasen adoptando diferentes posturas: en cuclillas, de lado, en un solo pie, dando saltos, todo dependiendo del tamaño del túnel.
4. Al final de cada túnel se puede tensar una cuerda de dos metros aproximadamente en dos sillas que sirvan de soporte.
5. A una señal los niños deben pasar por debajo de la cuerda, sin tocarla, quien lo haga sale del juego

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Converse sobre la actividad realizada y realice los cambios.

SUGERENCIA

Utilizar en vez de cuerda un palo o un lazo para variar la actividad



DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Semana de Adaptación

Lunes: Motivación: Invitaremos a los niños a sentarse en una ronda, les daremos la bienvenida con una canción. Aplaudiremos a cada niño cuando se diga el nombre del mismo.

Trabajo en los Espacios:

En el salón: Les daremos hojas blancas o de cartulina, les facilitaremos creyones de cera para que pinten libremente.

En el espacio de tacos: Les facilitaremos tacos de muchos colores para que los toquen, los exploren y armen.

En el espacio de cuentos: Les facilitaremos los cuentos y se les leerá uno de su preferencia.

Parque: Los niños jugarán libremente en los aparatos del mismo.

Audio-Visual: Colocaremos la película de Barney que habla de lo divertido de ir al colegio.

Mini-Gym: Actividades planificadas por la psicopedagoga.

Reflexión: Nos sentaremos en el piso haciendo un círculo, hablaremos de lo divertido de ir al parque que queda en el colegio. Cada niño con ayuda del docente colocará en el panel de las emociones la carita con la que más se identifique.

Aspectos a Evaluar:

*Socialización.

*Adaptación.

Recursos:

*Hojas blancas.

*Cartulina sencilla.

*Aparatos del parque.

*Película.

Martes: Motivación: Niños y maestras realizaremos una reunión de grupo, allí le presentaremos a Dudú quien es muy amiguito de Pin. Saludaremos a Pin y a Dudú con la canción de buenos días, luego nombraremos a cada niño.

Trabajo en los espacios:

En el salón: Colocaremos varias láminas de cartulina blanca en el piso y los niños pintaran con marcadores de colores.

Espacio de tacos: Los niños comenzaran a armar torres, manipulando y observando sus diferencias.

Espacio de cuentos: Se les mostrara a los niños un cuento en donde aparecen gran variedad de imágenes que iremos nombrando.

Espacio Exterior: Realizaremos un camino por donde los niños lanzaran las pelotas y observaran su recorrido.

Audio-Visual: Cantaremos la siguiente canción: Dudú y Pin, Dudú y Pin, los llaman los amigos que quieren venir a jugar con ustedes, Dudú y Pin ya están aquí, para cantar, para reír.

Reflexión: Niños y maestras sentados en reunión de grupo, colocaremos en el piso varios corazones, los cuales los niños tomaran y lo colocaran en el panel de las emociones con ayuda de las maestras.

Aspectos a Evaluar:

*Adaptación.

*socialización.

Recursos:

*Cartulina blanca.

*Marcadores de colores.

*Cuentos.

*Tirro.

*Pelotas.

*Película.

*Canciones.

Miércoles: Motivación: Invitaremos a los niños a sentarse en reunión de grupo junto con sus maestras, les diremos que Pin y Dudú les enviaron una carta que dice así: (apoyándonos con imágenes llamativas). ¡Hola amiguitos y amiguitas!!!!, venimos de

muy lejos y queremos ser amigos de ustedes. Estamos felices de estar aquí. Queremos acompañarlos en todos los momentos. Vamos a reír, a jugar, a cantar y a disfrutar.

Trabajo en los espacios:

En el salón: Les daremos a los niños hojas blancas para que pinten libremente en ellas con creyones.

Espacio de Tacos: Los niños exploraran, tocaran y manipularan los objetos que llamen su atención.

Espacio de cuentos: Los niños manipularan los cuentos bajo la supervisión de las maestras.

Audio-Visual: Observaremos una película de Hi 5 y cantaremos y bailaremos junto a los niños.

Parque: Los niños jugaran y manipularan los objetos del parque de esta manera se sentirán más seguros y confiados.

Reflexión: nos sentaremos en una ronda, redonda, colocaremos estrellas felices y tristes en el piso para que los niños con ayuda de las maestras identifiquen como se sintieron.

Aspectos a Evaluar:

*Adaptación.

*Socialización.

Recursos:

*Hojas blancas.

*Creyones.

*Película.

*Cuentos de imágenes.

*Aparatos del parque.

Jueves: Motivación: Se invitara a los niños a realizar la reunión de grupo en donde les narraremos el cuento del duende travieso que dice así: El duende travieso siempre tan risueño, da saltos y canta. Luego va a esconderse ya que tiene miedo por si lo regañan, se sube en la mesa, se para en las sillas, canta y grita con mucha alegría, “¡Me gusta el colegio”!!!!!! (Invitaremos a los niños a imitar las acciones que realizan las maestras).

Trabajo en los espacios:

En el salón: Pegaremos varias laminas de papel bond en el piso y con papel crepe y agua los niños pintaran libremente.

Espacio de Tacos: Los niños intentaran colocar un taco sobre otro para realizar torres.

Espacio de Cuentos: Los niños observaran las imágenes de los cuentos y luego la maestra les narrara uno.

Mini-Gym: Actividades planificadas por la psicopedagoga.

Audio-Visual: Les colocaremos a los niños una película de Juana la Iguana.

Espacio Exterior: Sacaremos varias pelotas y los niños las patearan.

Reflexión: Niños y maestras nos sentaremos en reunión de grupo colocaremos varias cartas felices y tristes en el piso los niños con ayuda de sus maestras escogerán las que más llamen su atención.

Aspectos a Evaluar:

*Adaptación.

*Socialización.

Recursos:

*Papel bond.

*Papel crepe.

*Agua

*Tirro.

*Tacos.

Viernes: Motivación: Nos sentaremos en una ronda y jugaremos a: ¿Dónde esta Pin? La maestra la esconderá detrás de su espalda, y luego la hará aparecer, diciendo aquí esta con alegría y sorpresa, repetir escondiéndola en otros sitios y motivar a los niños a buscarla.

Trabajo en los espacios:

En el salón: se le dará plastidedos a los niños para que junto con las maestras amasen.

Espacio de tacos: Los niños manipularan y exploraran los objetos que allí se encuentren.

Espacio de cuentos: Utilizar la lamina mural en donde aparece Pin, hacia el colegio con su mamá y papá. (Explicar las acciones).

Mini-Gym: Actividades planificadas por la psicopedagoga.

Parque: Jugaremos con los niños en los aparatos.

Audio-Visual: Disfrutaremos una película de Barney para cantar y bailar.

Reflexión: Sentados en círculo utilizaremos el panel de las emociones, los niños colocaran una estrella feliz o triste, según se hallan sentido durante la jornada (con ayuda de las maestras).

Aspectos a Evaluar:

*Adaptación.

*socialización.

Recursos:

*Plastidedos.

*Panel de las emociones.

*Película.

*Tacos.

*cuentos.

PLAN DE TRATAMIENTO (EDAD DE 4-5 AÑOS)

TERAPIA DE LA VOZ

Para el paciente, para el que corre con los gastos y para el terapeuta es importante hacer el tratamiento transparente en cuanto a contenidos, extensión y fijación del objetivo. Los contenidos de una terapia de voz han sido frecuentemente publicados. Aquí se trata de formular los contenidos base y discutirlos nuevamente. Estos contenidos base son equiparados con los ámbitos de competencia necesarios para el desarrollo de una personalidad y que están más o menos desarrollados en un paciente con trastornos de voz.

El plan de tratamiento de una terapia de voz para una disfonía funcional no se puede describir cronológicamente a través de una serie de determinados ejercicios. Esto sería preferible para un terapeuta de voz sin experiencia, pero no cumple con el propósito de una terapia de voz. La terapia de voz debe ser vista en su totalidad como la posibilidad de desarrollar en pleno competencias insuficientemente formadas, para encontrar así en la voz un medio de expresión de una personalidad equilibrada.

Sobre esta base, la terapia de voz trata el desarrollo de los distintos ámbitos de competencia

La capacidad de una persona para

- **PERCEPCION**
- **REGULACION DE LA TONICIDAD**
- **RESPIRACION FISIOLOGICA**
- **VOCALIZACION FISIOLOGICA**

El paciente, a través del tratamiento, debe desarrollar paulatinamente más competencia en cada uno de los ámbitos relacionados. Así, por ejemplo, la percepción debería estar adelantada en su desarrollo, para poder realizar ejercicios en la regulación de la tonicidad.

Los siguientes ejercicios son sólo un ejemplo y no están completos. Deben servir sólo de ilustración al trabajo práctico en la terapia de voz. No hay ninguna secuencia fija de

los ejercicios. Es importante que todos los ámbitos que son necesarios para la terapia de voz puedan ser trabajados suficientemente. Los ejercicios pueden afectar, al mismo tiempo, a distintas zonas de tratamiento, por ejemplo

- la percepción del cuerpo.
- la relajación de distintas zonas musculares y al mismo tiempo
- la vocalización.

En los ejercicios se reconocen **tres grados** de dificultad:

- **ejercicios con dificultad grado 1** son posibles al principio de una terapia y no requieren conocimientos previos por parte del paciente.
- **ejercicios con dificultad grado 2** exigen una capacidad principiante de percepción del cuerpo y la psiquis. Estos de ninguna manera pueden estar al comienzo de una terapia.
- **ejercicios con dificultad grado 3** exigen una capacidad real de percepción del cuerpo y la psiquis, una buena regulación de la tonicidad y una respiración profunda suficientemente desarrollada.

Los ejercicios se pueden combinar y repetir. Independientemente del paciente y del terapeuta se puede trabajar con un amplio repertorio de ejercicios o también con uno pequeño. La terapia no procede en forma lineal, sino según el paciente, se necesita más o menos tiempo para trabajar las principales zonas del tratamiento de una terapia de voz.

El objetivo de la terapia es que el paciente desarrolle competencia suficiente en todos los ámbitos y con ello mejore su voz. No se trata de aprender una nueva técnica vocal sino del despliegue de toda la personalidad (compárese „persona" lat. =a través del tono de voz) Esto es posible solamente bajo la consideración y en un juego de intercambio con las distintas e individuales necesidades de vida.

REGULACION DE LA TONICIDAD:

Aquí se trata del cambio de tensiones corporales, como por ejemplo, tirantes crónicos causados por daños en la posición, pero también tensiones corporales causadas por el estrés o por variaciones del estado de ánimo. El tratamiento en este ámbito está expuesto a significantes

variaciones, ya que los éxitos no avanzan ininterrumpidamente, sino que siempre pueden aparecer retrocesos reiterados. Por eso la ruta del cambio se puede describir en forma entrelazada, es decir, que después de sucesivos retrocesos y progresos la persona se desarrolla lentamente en su totalidad.

La regulación de la tonicidad comprende diversos aspectos psíquicos y físicos y de ellos se desprenden técnicas y ejercicios muy diferentes.

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y TERAPIAS CORPORALES:

Las técnicas de relajación y terapias corporales sirven para que el paciente, con ayuda del terapeuta, aprenda métodos que le permitan ir aumentando independientemente estados de relajación más profundos. Los métodos ofrecidos son muy distintos y de alguna manera más o menos reglamentados. El terapeuta debe encontrar los métodos adecuados para el paciente. Aquí el terapeuta puede elegir, según los intereses y la situación del paciente, entre una gran variedad de técnicas ya conocidas. En el transcurso del proyecto serán presentados diferentes métodos que serán probados en su uso para la terapia de voz. El primer método que será presentado es la relajación muscular progresiva según Jacobson.

- Relajación muscular progresiva según Jacobson
- Entrenamiento autógeno según Schulz
- Relajación funcional según Fuchs
- Relajación respiratoria según Olschewski
- Eutonia según G. Alexander
- Técnicas Alexander

Esta lista puede ser alargada en forma múltiple. Un terapeuta debería usar solamente los métodos que haya aprendido teórica y sobre todo prácticamente y con los que él mismo terapeuta lo pueda proporcionar. Independientemente de eso, los pacientes tienen experiencias previas o predilecciones. Ellos prefieren, por ejemplo, ejercicios con instrucciones de movimiento en contraposición a puros ejercicios de demostración y vice versa. Esto debe ser considerado por el terapeuta y así puede elegir los métodos apropiados. Debe considerarse también que ofrecimientos externos como, por ejemplo, cursos de yoga, pueden estimular el proceso de la terapia.

EJERCICIOS DE SOLTURA

Una condición importante para la terapia de voz es la soltura de todos los grupos musculares, primarios y secundarios, que participan en la respiración, vocalización y habla. A través de ejercicios, los que también son conocidos en el ámbito de la psicoterapia, deben relajarse y soltarse los ámbitos correspondientes, para posibilitar al final de la terapia una posible habla económica y una vocalización fisiológica sana. Este ámbito coincide en parte con el tratamiento fisioterapéutico. Es importante que en este ámbito limítrofe, el terapeuta de voz intercambie con ortopedistas, fisioterapeutas y otros terapeutas del cuerpo. En el sentido de una optimización del tratamiento, es vital tratar en forma permanente e interdisciplinariamente el desarrollo de la terapia. Las posibilidades más convenientes deberían ser discutidas en este proyecto.

Los siguientes ámbitos son importantes:

- ejercicios para la soltura completa de la musculatura para la posición, desde los talones, por la corva hasta la musculatura cervical
- soltura de los músculos que participan en la respiración (diafragma, musculatura intercostal, musculatura abdominal, cavidades laterales, musculatura inferior de la pelvis)
- soltura de la musculatura de habla desde el velo del paladar, sobre la lengua, labios, musculatura de masticación, musculatura del cuello, musculatura de la laringe (por ejemplo, masticar, bostezar, etc.)

DISFONIA HIPERFUNCIONAL

Para el desarrollo de la entrada fisiológica de la voz, el terapeuta debe evitar cualquier tipo de sobrecarga en el tratamiento. Los modos de proceder los describe muy bien U. Bergauer como „ondas tersas". El propone amortiguación y distensión como técnicas, las que son desarrolladas desde la entrada del aliento, la energía, el sonido, la vocal hasta el nivel de sílaba, palabra y oración. El orden de las vocales U, O, A, E, I está argumentado fisiológicamente. La abertura de la laringe disminuye lentamente de /U/ a /I/.

- ejercicios de entrada de voz a nivel de sílaba:

- con/H/ por ej. HUP, HOP, HAP, HEP, HIP
- con /F/, /S/ por ej. SUP, SOP, SAP, SEP, SIP
- con /M/, /L/, /N/ por ej. - MUP, MOP, MAP, MEP, MIP
- ejercicios de entrada de voz a nivel de palabra
- ejercicios de entrada de voz a nivel de oración

RESISTENCIA Y RESONANCIA DE LA VOZ

Son importantes tanto para la híper coma para hipo funcionalidad de la voz. Un objetivo vital de la terapia es desarrollar la voz resistente en forma productiva para su uso correspondiente. La resonancia sólo puede formarse cuando los ámbitos percepción, dilatación y soltura, posición y respiración se hayan desarrollado suficientemente. Para una buena resonancia es importante un amplio tubo de inserción. A través del bostezo se logra una dilatación por sobre todo el tubo de inserción hasta la laringe, mientras más amplias y sueltas estén las cavidades de resonancia (cabeza, cuello, pectoral) más fácilmente se pueden expandir las vibraciones y puede formarse la resonancia.

La parte anterior de la boca como sitio articulatorio para /M/ debería ser hecha consiente.

- ejercicios de zumbido: por ej. MMM /, /NNN /, /NGNGNG /, /LLL/
 - ejercicios de sílaba: por ej. /MOMOMOM/, /MUMOMUMOM/, /NUNONANENIN/
 - ejercicios de masticación: por ej.. /MIOM/, /NIOM/
 - ejercicios a nivel de palabra: por ej. Mund, Mond, Mann, Meer, Mist
- Ejercicios a nivel de oración

IMPACTOS

Educativo: Generó que los estudiantes de las Unidades Educativas investigadas obtuviesen una mayor concentración en el proceso enseñanza aprendizaje y se planteó básicamente un conjunto de estrategias que mejoraron la estimulación temprana que incide mucho en la formación integral de los niños/as, dotándolos de habilidades necesarias para llegar a un conocimiento aplicable.

Pedagógico: Se incentivó a las docentes de la Unidades Educativas participantes del cantón Cañar la aplicación de esta guía en busca del mejoramiento de la formación del niño/a.

Psicológico: Maestros motivados con optimismo, alumnos con ganas de seguir estudiando y aprendiendo tanto dentro como fuera de las aulas.

DIFUSIÓN

La difusión y socialización de la guía se realizó con la colaboración los docentes de los niños de 4 a 5 años, que asistente a las aula de estimulación, diagnóstico y atención psicopedagógica (AEDAP) de la ciudad de Cañar, se logró realizar el desarrollo y aplicación de la guía estratégica de estimulación temprana del niño/a, mediante un taller de capacitación para demostrar la viabilidad del trabajo de investigación, finalizándose con muchos éxitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ DEL RÍO, Amelia (2005): “Educación y Desarrollo”, 1era Edición, Editorial Alianza Editores, Madrid.
- Armendáriz Ramírez Rubén,(2007) “Sanando heridas emocionales”. Edit. PAX MÉXICO. Edic. septiembre 2007.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CORIAT, E. (1994). *La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis*. Ponencia presentada en las Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Extraído el 15 de julio, 2008 de <http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm>.
- FOLLARI, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- FREUD, S. (1932/1979). Conferencia nº 34. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En S. Freud, *Obras completas 22* (p. 138). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BUCKAY JORGE (2008) “El camino de las lágrimas”. Ed. Océano 3ª.edición.
- BERNARD M, IAN,(1990)”Manual de Orientación Educacional”, Editorial Alfa, Santiago –Chile,.Pp.259.
- BEACH, RAIMUNDO (1987)”Nosotros y Nuestros Hijos”, Editorial Casa Sudamericana, Buenos Aires-Argentina .Pp. 73.
- BOLAÑOS, María Cristina (2003): “Aprendiendo a estimular al niño”, 1era Edición, Editorial Limusa S.A, México.
- BRAVO, Pons y MERCHE, Luis. (2004): “La educación temprana de 3 a 7 años.”, 8ª edición, Editorial Edición Palabras, Madrid – España.
- CRATTY, Bryant (2003): “Desarrollo perceptual y motor en los niños”, 1era Edición, Editorial Prentice – Hall, Inc, Nueva Jersey (USA).
- Camacho Zambrano Gloria y Hernández Katty Basante (2009) “Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador” Quito-Ecuador Editorial Centro de Planificación y Estudios Sociales – CEPLAES Noviembre.
- CHARLES MORRIS, Albert (2006): “Introducción a la Psicología”, 1era Edición, Editorial Cultural S.A, Perú. Para Charles G, Morris y Albert. A
- Clarizio, Harvey. MEHRENS, William. GRAIG, Robert. ”Psicología Educativa Contemporánea”, Editorial Limusa, México. Pp. 674
- DINACAPED(1992) ”Educación Sexual y Vida Familiar”, Editorial Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente ,Quito –Ecuador 1992. Pp. 59.

- DINACAPED,(1992) "Psicología de la Educación , Editorial Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente ,Quito-Ecuador. Pp. 26
- ENUEGA, S.A,(1995) "Pedagogía y Psicología Infantil", Editorial Cultura S.A, Madrid –España, Pp. 207.
- FRANCINE ESPAÑA, Narcea (2006): "¿Jugamos?: El juego con niñas y niños de 0 a 6 años", 1 era edición, Editorial Ferland, S. A, Canadá.
- Freud, S. (1917).Duelo y melancolía, Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud,S. (1914).Introducción al narcisismo, Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ITURRONDO ÁNGELES, Molina (2011) "Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años", 1era edición, Editorial Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Klein, M. (1989) .El duelo y su relación con los estados maniaco-depresivos. Obras Completas, 1 . Barcelona: Paidós Editores
- Klein, M.(1989). Contribución a la psicogénesis de los estados maniaco-depresivos. Obras Completas, 1. Barcelona: Paidós. Editores
- Grupo de Editores Barcelona, "Guía para Padres" Editorial Barcelona ,Madrid-España, Tomo 2-3
- Grupo de Editores Océano (1987), "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía ", Editorial Océano Lowa-Barcelona, tomo 2.
- Grupo de Editores Océano,"Curso de Orientación Familiar", Editorial Océano Gallach, S.A, Bogota-Colombia, Pp.263.
- Grupo Editorial Océano, "Curso de Psicología Infantil y Juvenil, Editorial Océano Gallach S.A.Bogota-Colombia, Pp. 262.
- Hall, Elizabeth. Hoffman, Lois .Paris, Scout.(1995) "Psicología del Desarrollo Hoy", Editorial Mc Graw-Hill. Madrid- España. Pp. 375.
- Herrera Gioconda , Carrillo María Cristina , Torres Alicia (2005), en su libro titulado "La migración ecuatoriana Transnacionalismo, redes e identidades" edición FLACSO, Sede Ecuador Quito, 1ª. edición , Ecuador.
- Kübler-Ross Elisabeth.(2006) "La Rueda de la Vida". Ed. Grupo Zeta. Barcelona 1rª edición abril .
- Klein, M. (1989) .El duelo y su relación con los estados maniaco-depresivos. Obras Completas, 1 . Barcelona: Paidós Editores
- Klein, M.(1989). "Contribución a la Psicogénesis de los estados maniaco-depresivos". Obras Completas, 1. Barcelona: Paidós. Editores

- Lacan, J. (1957/1999). *Seminario V: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós. 1962/2006). *Seminario X: La angustia*. Buenos Aires: Paidós. (1966/1987). La Ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos 2* (pp. 835-842). Buenos Aires: S. XXI.
- Lukas, Elisabeth. (2002)“En la tristeza pervive el amor”. Edit. Paidós. Edición.
- MONTAÑÉS RODRÍGUEZ, Juan (2003): “Aprender a jugar: actividades educativas mediante el material lúdico- didáctico Prismaker System”, 1era Edición, Editorial La mancha, Cuenca.
- Sutcliffe Bob (1996)“Nacido en otra parte”(pag 13) , Editorial Hegoa, Bilbao
- Montero Toral, Hugo (2003), “Fundamentos Psicológicos de la Educación”, Editorial Universitaria Católica, Cuenca – Ecuador, Pp. 52.
- Mustieles, Jorge Luis, (1982)”Psicología general” ,Editorial Cultura S.A. Barcelona-España. Pp. 182
- Moreira, M. (2004) “Violencia intrafamiliar contra las mujeres, principales causas y consecuencias” Derechos Humanos del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador de la . Revista Judicial de Ecuador .
- M,David G,”Psicología Social”,Editorial Mc Graw –Hill ,Interamericana de México. tomo 4.
- Nerici Irídeo G (1973), ”Hacia una Didáctica General Dinámica”, Editorial Kapelusz, Buenos Aires-Argentina, Pp. 540.
- Nasio Juan David.(2007) El Libro del Dolor de amar. Edit. Gedisa. 1ª.edic. Barcelona –España.
- Neimeyer Robert A. (2007) . Aprender de la pérdida. Editorial. Paidós. 1ª. Edición. Barcelona –España.
- ORDOÑEZ LEGARDA, María del Carmen y TINAJERO MIKETTA, Alfredo (2006): “Estimulación Temprana: Inteligencia Emocional y Cognitiva/ de 3 a 6 años”, 1era Edición, Editorial MMV, Perú.
- ORDOÑEZ LEGARDA, María del Carmen y TINAJERO MIKETTA, Alfredo (2006): “Estimulación Temprana: Inteligencia Emocional y Cognitiva/ de 3 a 6 años”, 1era Edición, Editorial MMV, Perú.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis: “Metodología del aprendizaje significativo, Problémico y desarrollador”, 1era Edición, Editorial Ediciones Antillas, Colombia.

- Piedra Loja, Francisco,(2003) “Bases Sociológicas de la Educación”, Editorial Universitaria Católica, Cuenca – Ecuador,. Pp. 47.
- PALAU, Eliseo (2004): “Aspectos básicos del desarrollo infantil: la etapa de 0 a 6 años“,1era Edición, Editorial Planeta De Agostini Profesional y Formación S. L, Argentina.
- Pangrazzi Arnaldo (2005) . El Duelo. Ed. Selare. 4a. Edición. Buenos Aires – Argentina.
- Sánchez Hidalgo (1978) , Efraín,” Psicología Educativa”, Editorial Universitaria, Barcelona-España, Pp.586.
- SARRAMONA, Jaume (2008):”Teoría de la educación/ reflexión y normativa pedagógica”, 2ª edición, Editorial Ariel, S.A, Barcelona.
- Sutcliffe Bob (1996) “Nacido en otra parte”(pag 13) , Editorial Hegoa, Bilbao.
- Tizón Jorge. “Migraciones y Salud Mental”. Barcelona-España, Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias 1993
- Rittner Marcelo(2008) Reflexiones de. “Aprendiendo a decir adiós”. Ed. Planeta. Edición Primera .
- RIGAL, Robert (2006): “Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria”, Primera edición, 2006, Editorial INDE publicaciones, Perú.
- ZAPATA, Oscar (2004): “La psicomotricidad y el niño: etapa maternal y preescolar”, 1era Edición, Editorial Trillas, México.
- <http://www.inec.gob.ec/inec/> 12-12-2013 hora 14: 25
- <https://www.google.com.ec/#q=k%C3%BCbler-ross+etapas+del+duelo> 03-10-2013 hora 20: 47
- http://www.uv.es/previnfad/sesiones/GpapA10_apego.pdf 03-10-2013 hora 21: 47
- <http://www.tanatologiaamtac.com/descargas/tesinas/64%20El%20duelo%20y%20su%20proceso.pdf> día 06-10-2013 hora 16: 45

ANEXOS

ANEXO N° 1
ACEPTACION PARA EL DESARROLLO DE LA TESIS

ANEXO N° 2

TEST DE EVALUACION A LOS NIÑOS												
Fecha: ----- Niño/a: ----- -----	ACTIVIDADES DEL TEST									ACTITUD DEL NIÑO		
		A	B	C	D	A	B	C	D			
	Capacidades cognoscitivas.									1. Se entrega con facilidad a la actividad	si	no
Objetivos.	Identificar el grado de capacidad cognoscitiva adquirida por la estimulación temprana.									2. Es reacio a entregarse a la actividad		
Actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica por forma, color y tamaño, con objetos concretos y en el plano gráfico. 									3. Confía en sí mismo		
	<ul style="list-style-type: none"> • Ha adquirido la noción temporal, es decir, distingue entre: ayer, hoy, mañana, día, noche mañana, rápido, lento, joven, viejo. 									4. Duda		
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica en dirección se encuentra la derecha y la izquierda. 											
	Capacidades lingüísticas.									5. Es constante.		
Objetivos.	Identificar el grado de capacidad lingüística adquirida por la estimulación temprana.									6. La actividad le frustra		
Actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza correctamente los géneros masculino y femenino: "mi perro es macho, mi gata es hembra". 									7. Es impulsivo		
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las letras de su nombre e imita su trazo. 									8. Es reflexivo		

	<ul style="list-style-type: none"> • Lee pictogramas complejos y largos. 																				
Capacidades motrices.										9. Trabaja despacio											
Objetivos.	Identificar el grado de capacidad motriz adquirida por la estimulación temprana.									10. Trabaja de prisa											
Actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta el baile e imita movimientos al ritmo de la música. • Mantiene el equilibrio sobre una barra horizontal. • Utiliza tijeras y corta líneas rectas o punteadas. 									11. Conversa con facilidad											
											12. Suele estar callado										
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>CODIGO</th> <th>NIVEL DE LOGRO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A:</td> <td>DESTREZA ALCANZADA</td> </tr> <tr> <td>B:</td> <td>LO HACE CON AYUDA</td> </tr> <tr> <td>C:</td> <td>INTENTA HACERLO</td> </tr> <tr> <td>D:</td> <td>SE RESISTE</td> </tr> </tbody> </table>												CODIGO	NIVEL DE LOGRO	A:	DESTREZA ALCANZADA	B:	LO HACE CON AYUDA	C:	INTENTA HACERLO	D:	SE RESISTE
CODIGO	NIVEL DE LOGRO																				
A:	DESTREZA ALCANZADA																				
B:	LO HACE CON AYUDA																				
C:	INTENTA HACERLO																				
D:	SE RESISTE																				

ANEXO N° 3

 <p>UNIVERSIDAD CATOLICA SANTIAGO DE GUAYAQUIL ENCUESTA REALIZADA A LOS PROFESORES DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS</p>		
<p>NOMBRE DEL ENTREVISTADO: LOCALIDAD:</p> <p>NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:..... FECHA:</p>		
1. ¿Cuántos años tiene?	5. ¿Qué trabajo realiza?	9. ¿Considera importante la estimulación temprana en el desarrollo de los niños/as? Si: No: Porqué:
2. ¿Dónde nació?	6. ¿Le gusta el trabajo que usted realiza?	10. ¿Desde qué edad considera usted que se debe realizar la estimulación temprana en el niño?
3. ¿Dónde vive actualmente?	7. ¿Conoce el concepto de estimulación temprana?	11. ¿Cómo cree usted que afectaría la falta de estimulación temprana en el aprendizaje de sus hijos?
4. ¿Cuál es el último grado que aprobó?	8. ¿Ha realizado alguna vez estimulación temprana a sus alumnos? Si No Porqué: Nota: si la respuesta es sí conteste las siguientes preguntas, caso contrario ha finalizado la encuesta.	12. ¿Qué beneficios considera usted que produce la estimulación temprana?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO N° 4

ANAMNESIS

1. Datos Generales.

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad Cronológica: _____

Curso o nivel: _____

Establecimiento: _____

Fecha: _____ Entrevistador: _____

2. Datos del Informante.

Nombre: _____

Parentesco con el menor: _____

Domicilio: _____

Ocupación: _____

Escolaridad de los padres: _____

3. Historia Familiar (con quién vive el niño, consignar todos los integrantes).

<i>Hombre</i>	Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación

Estado Civil de los Padres: _____

4. Descripción del Niño (personal y social)

Cómo es la relación familiar del niño con:

Padre: _____

Madre: _____

Hermanos: _____

Otros: _____

5. Antecedentes Mórbidos Familiares.

Existencia de enfermedades neuropsiquiátricas, epilepsia, deficiencia mental, neurosis, alcoholismo, drogas, sensoriales, problemas de comprensión de lenguaje, problemas de articulación, pobreza de vocabulario, problemas auditivos, problemas de expresión, otros.

6. Antecedentes Personales.

Historia: Prenatal- Perinatal- Neonatal

Se realizaron controles periódicos de salud: _____

Síntomas de Pérdida (placenta previa, caídas, TBC, RH, etc.): _____

Ingestión de medicamentos o fármacos: _____

Estado emocional de la madre: _____

nº de embarazo: ___ nº de parto: ___ Embarazo planificado: ___

Término: ___ Inducido: ___ Post maduro: ___

Normal: ___ Prolongado: ___ Fórceps: ___

Cesaria: ___

Sufrimiento fetal: _____

Hospitalización: _____

Asfixia: _____ Operaciones: _____

Aspiración de líquidos: _____ Infecciones: _____

Ictericia: _____ Cámara de

oxígeno: _____

Inmadurez fisiológica: _____ Traumatismo: _____

Incubadora: _____

Desnutrición: _____

Peso: _____ Talla: _____ Apgar: _____

Alimentación:

Natural: _____ Artificial: _____ mixta: _____

Succión: _____ Deglución: _____

Datos relevantes:

7. Desarrollo Psicomotriz.

Edad que : Fijó la cabeza: _____

Se sentó: _____

Camina: _____

Se viste solo solo: _____

Control de esfínter

Vesical: Diurno: _____

Nocturno: _____

Anal: Diurno: _____

Nocturno: _____

Enuresis: _____ Encopresis: _____

Observaciones: _____

8. Desarrollo del Lenguaje.

Balbuceo: _____ Silábico: _____ Palabras: _____

Frases: _____ Relata experiencias: _____

Comprensión del lenguaje: _____

Articulación: _____

Repetición: _____ Expresión espontánea: _____

Características de la voz

: _____

Vocabulario: _____

Dificultad actual

: _____

Observaciones: _____

—

9. Antecedentes Mórbidos del Niño (enfermedades, vacunas, otros).

10. Antecedentes Escolares (historia, repitencias, rendimiento, relaciones escolares).

11. Derivaciones de Especialistas.

12. Datos Generales.

Exámenes fonaudiológicos: _____

Evaluación psicológica: _____

Firma del Representante

Firma Examinador

ANEXO N° 5



NIÑOS EN TERAPIA DE LENGUAJE



**NIÑOS EN TERAPIA
DE LENGUAJE**

**NIÑOS EN TERAPIA
DE LENGUAJE**



**NIÑO EN
ESTIMULACIÓN
TEMPRANA
(DIAGNOSTICO
AUTISTA)**

