

**“PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL  
DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES  
TEMPRANAS”**

**JENNY ASTRID GIRALDO ABISAMBRA  
ANDREA RUIZ ZAPATA  
CLARA VICTORIA VILLADA LOPEZ  
GLORIA NANCY ZAPATA TORRES**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

**MEDELLÍN  
2002**

**“PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL  
DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES  
TEMPRANAS”**

**JENNY ASTRID GIRALDO ABISAMBRA  
ANDREA RUIZ ZAPATA  
CLARA VICTORIA VILLADA LOPEZ  
GLORIA NANCY ZAPATA TORRES**

**TRBAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**ASESORA  
ANGELA MARIA ARENAS CASTAÑO  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

**MEDELLÍN  
2002**

El educador es el más sublime de los artistas.

Si usted es pintor y daña un cuadro  
solamente ha estropeado una pintura.

Si es un escultor y daña una figura  
solamente ha arruinado una escultura.

Pero, si es maestro y daña un niño  
ha perjudicado una vida.

## *AGRADECIMIENTOS*

A Dios por ser la guía en nuestro camino y brindarnos la fuerza para llevar a cabo nuestras metas e ideales.

A nuestras familias por su confianza y apoyo incondicional.

A todas las personas que desde su conocimiento y buena fe, nos acompañaron en la realización del presente trabajo.

A la Universidad de Antioquia, representada en todos los docentes quienes contribuyeron en nuestro proceso de formación académica.

A la asesora Ángela María Arenas Castaño, por el apoyo pedagógico y humano brindado en el proceso de construcción y realización del proyecto y práctica pedagógica.

Al Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia por haber abierto sus puertas para la realización de nuestra práctica pedagógica y haber contribuido en nuestro proceso de formación docente.

## DEDICATORIA

- ❖ A las dos luces que alumbraron mi camino: Carolina y Andrés. A Martín por su constante apoyo y a todas aquellas personas que de una y otra forma estuvieron presentes en mi proceso de formación

Victoria

- ❖ A mis padres: Arnoldo Ruiz y Odilia Zapata, y a mis compañeros del grupo de danzas por comprender la ilusión de conseguir un sueño

Andrea

- ❖ A mi madre: Consuelo Abisambra por el apoyo incondicional que me ha brindado

Jenny

- ❖ A mis padres: Alvaro Zapata y Marleny Torres y a mis tíos Héctor y Carmenza por la paciencia y el apoyo durante mi proceso formativo

Nancy

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades cognitivas básicas debe ser uno de los objetivos de la Educación Infantil, si se quiere educar niños autónomos, críticos, analíticos, reflexivos y creativos. Es así como la institución escolar y por ende los docentes deben asumir un papel y objetivos diferentes a los que tradicionalmente han cumplido dentro de su comunidad educativa.

Cada profesor debe fijarse como meta que sus alumnos aprendan a pensar; por lo tanto se deben implementar nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje que permitan una participación más activa de los niños y niñas en el aula de clase y no sujetos pasivos que respondan a las exigencias del maestro en una actitud de conformismo o de confusión.

Una propuesta pedagógica para potenciar el desarrollo cognitivo en niños y niñas desde edades tempranas, es una estrategia metodológica que favorece el proceso de aprendizaje para estimular y desarrollar habilidades de pensamiento, percepción, atención memoria y lenguaje.

Para responder a lo anunciado anteriormente se construye el presente trabajo cuyo objetivo es “Estructurar una propuesta pedagógica a través del diseño y aplicación de actividades orientadas a potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cuatro años”. La construcción de ésta se apoya en sólidas teorías sobre el desarrollo; nuestra población objeto de estudio fueron 23 niños y niñas del Programa Estimulación Adecuada Preescolar del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia.

Esperamos que este trabajo convoque a la reflexión sobre la importancia de la Educación Cognitiva Temprana y su valioso aporte al desarrollo del niño y la niña teniendo en cuenta que esta es una acción más preventiva que reeducativa que

prepara a los educandos para el éxito escolar desde sus primeros grados... Este es un camino que apenas comienza a recorrerse.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La cognición significa conocer y por ende, incluye todo proceso mediante el cual el ser humano construye el conocimiento. Dicho proceso puede ser descrito como una experiencia de adquirir, transformar, crear y utilizar un conocimiento (M. 1.986.)

Este término incluye una variedad de funciones mentales superiores tales como atención, memoria, aprendizaje, percepción, lenguaje y la capacidad para solucionar problemas (Roselli 1.992.) Estas funciones o procesos son esenciales para impulsar, llevar a cabo y agudizar el proceso perceptivo motor y representativo, desarrollar la capacidad de organizar y relacionar ideas partiendo de la abstracción simple a la abstracción reflexiva y generando procesos mentales superiores cada vez más complejos y abstractos.

Se dice entonces que los procesos cognitivos son métodos internos que usa una persona para percibir, asimilar, almacenar y recuperar conocimientos.

Estos procesos, a su vez, interesan tanto desde el punto de vista de su origen, formación y constitución en el niño, como desde su funcionamiento en el adulto. De alguna manera la institución escolar ha reconocido que el niño es un ser que conoce, piensa, recuerda y aprende (acciones mentales propias de la dimensión cognitiva)

Aunque reconocemos que una parte esencial del quehacer de la escuela es que se aprenda a pensar con sentido, no se sabe con precisión cómo se haría esto.

Probablemente el problema es que se ha partido del supuesto de que el desarrollo conceptual y la capacidad crítica, serán procesos que se irán dando a medida que se trabajen los contenidos. Es como si se pensara que los contenidos por ellos mismos y no la manera como se propicia su interiorización, desarrollarán el pensar.

Las exigencias del mundo actual en lo que se refiere al procesamiento de la información para la adquisición del conocimiento, plantean al sistema educativo la necesidad de incorporar en sus programas o planes de estudio, estrategias que contribuyan a potenciar habilidades intelectuales; como consecuencia de dichas prácticas, algunos niños y niñas fracasan en la escuela o no aprenden tan bien, como otras personas que deberían hacerlo.

Generalmente la culpabilidad de dicho fracaso se atribuye a los niños y niñas por diversas razones, entre ellas, el nivel socioeconómico, la diversidad cultural o el hecho de pertenecer a grupos étnicos diferentes.

Los enfoques cognitivos de la educación dan cuenta de la existencia de diferentes programas orientados a enriquecer los procesos cognitivos en el niño y la niña, cuyos resultados han sido positivos; pero la mayoría de estos programas han sido diseñados y aplicados en niños/as que ya han experimentado el fracaso escolar.

Aunque la mayoría de estos programas son de naturaleza cognitiva, son esencialmente reeducativos, es decir, se usan con el fin de compensar los déficits en las distintas áreas académicas y a pesar de que esto se hace indispensable, es preferible su prevención.

Cuando los niños y niñas ingresan a la escuela sin estar preparados para adquirir aprendizajes básicos tales como la lectura y la escritura, su aprendizaje subsiguiente se verá perjudicado.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, sería importante intervenir en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en edades tempranas, preferiblemente antes de ingresar al primer grado.

La educación cognitiva temprana es más preventiva que reeducativa, en tanto que les posibilita al niño y la niña, herramientas básicas para el aprendizaje.

Para responder a la demanda de una Educación Cognitiva Temprana, es necesaria la construcción de propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de las habilidades básicas: pensamiento, percepción, atención, memoria y lenguaje.

El Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia, atiende a niños y niñas con necesidades educativas especiales, ofrece en su programa de Estimulación Adecuada (Preescolar) atención a una población de niños y niñas entre los dos y cuatro años de edad, sin alteraciones en su desarrollo. Bajo la coordinación de un grupo de cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia, quienes en el desempeño de su práctica profesional quisieron hacer énfasis en la importancia de prevenir alteraciones en el desarrollo del niño y la niña, mediante el diseño y la ejecución de una propuesta pedagógica orientada a potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas básicas.

Dicha propuesta está fundamentada en sólidas teorías sobre el desarrollo del niño/a, que se centran especialmente en el desarrollo de procesos Cognitivos e

incluye referentes, psicológicos, neuropsicológicos y pedagógicos, bajo la asesoría de un grupo de profesionales adscritos a la agencia de práctica.

Este programa incluye un paquete de estrategias lúdico-pedagógicas que podrán ser utilizadas por el educador en su planeación y en el desarrollo de los programas curriculares propuestos por el M.E.N. para la población infantil.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones recientes sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, dan cuenta de que los primeros años de vida son de máxima importancia para su desarrollo posterior, en esta etapa se desarrollan esquemas y habilidades de pensamiento que facilitan el aprendizaje ulterior.

La Ley General de educación establece el proyecto Educativo Institucional – PEI – para que cada institución educativa reflexione sobre lo que esta haciendo y trate de definir que es lo que busca hacer y como cree que puede lograrlo a partir de lo que ahora es; este proyecto de transformación educativa implica la revisión de los procesos pedagógicos que posibilitan el desarrollo integral de sus alumnos (coy A.M.E., 1.995.) Para que esto sea posible es preciso que el maestro además de conocer a sus estudiantes, actúe como un eficaz mediador en el aprendizaje de los niños/as en edades tempranas.

Los enfoques Cognitivos de la educación ofrecen alternativas para promover el desarrollo de procesos Cognitivos básicos en el momento en el que esos procesos son normalmente adquiridos. Esto proporciona una serie de implicaciones educativas que van mas allá de los contenidos curriculares y se dirigen al diseño de estructuras metodológicas cuya finalidad es la de facilitar el desarrollo del aprendizaje cognitivo en los niños/as.

Un currículo Cognitivo es un programa de educación que se centra en el desarrollo de procesos sistemáticos de pensamiento lógico.

La educación actual exige que el educador conozca sobre cómo operan los procesos Cognitivos en el aprendizaje, para que en el desempeño de su práctica pedagógica, diseñe e implemente propuestas curriculares innovadoras, orientadas a la potencialización de dichos procesos desde edades tempranas.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 GENERAL**

Estructurar una propuesta pedagógica a través del diseño y aplicación de actividades orientadas a potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cuatro años.

### **4.2 ESPECÍFICOS**

Caracterizar el desarrollo evolutivo de las funciones cognitivas en niños y niñas en edades entre dos y cuatro años.

Identificar los niveles de desarrollo de las funciones cognitivas en niños y niñas entre dos y cuatro años.

Diseñar estrategias pedagógicas para potenciar la percepción, memoria, atención, pensamiento y lenguaje.

Desarrollar las estrategias diseñadas con los niños y niñas que asisten al programa Estimulación Adecuada Preescolar del Centro de Servicios Pedagógicos.

Contribuir a la educación infantil, diseñando propuestas pedagógicas innovadoras orientadas a potenciar el desarrollo cognitivo temprano preparando a los niños y niñas para el éxito escolar desde sus primeros grados de escolarización.

## **5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Por qué es importante la educación cognitiva temprana?

¿Cuáles son las características del desarrollo de las habilidades de tipo cognitivo, psicomotriz y comunicativo en niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cuatro años?

¿Cómo potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas básicas en los niños y niñas que asisten al programa de Estimulación Adecuada Preescolar del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquía?

¿Cómo estructurar una estrategia pedagógica para estimular habilidades de tipo cognitivo, psicomotriz y comunicativo para niños y niñas en edades entre dos y cuatro años?

## **6. HIPÓTESIS**

Los niños y niñas que reciben entrenamiento cognitivo desde edades tempranas mejorarán significativamente su desempeño en la resolución de problemas de tipo cognitivo y social

## 7. MARCO LEGAL

### 7.1 LA EDUCACION INFANTIL TEORIA Y TENDENCIAS

#### 7.1.1 Cronología de un Marco Legal para la Atención de la niñez en Colombia

Antes de construir una propuesta pedagógica para la población infantil es necesario realizar un breve recorrido sobre la evolución del concepto de EDUCACION INFANTIL y lo que éste implica desde el punto de vista legal.

Para lo cual conviene aclarar desde el espíritu de la Ley General de Educación qué se entiende por “Educación” y enmarcar dentro de este concepto la Educación Infantil como la primera etapa del sistema educativo con finalidades y modos de intervención acordes con las exigencias legales y pedagógicas que posibiliten el cumplimiento de una labor verdaderamente educadora.

Según el Artículo 67 de la Ley General de Educación de 1994, “ **la Educación** es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura... “

## **7.2 LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Se define como la atención pedagógica que se brinda al niño y a la niña desde el nacimiento hasta los 6 años, considerándolos como seres únicos, singulares, con necesidades, características e intereses propios. Desde esta concepción la función de la educación infantil deberá estar orientada a satisfacer las necesidades bio-psicomotoras, cognitivas, sociales, emocionales y afectivas, mediante experiencias de aprendizaje significativo que permitan la adquisición de hábitos, conductas y habilidades para su desempeño en la vida futura, previniendo la aparición de posibles alteraciones en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

**7.2.1 La Educación Infantil en Colombia** La educación infantil en Colombia ha pasado por varias etapas, relacionadas cada una con las condiciones socioeconómicas y políticas del país en un momento determinado de la historia. De acuerdo con los estudios realizados por Bohórquez Casallas, Fals Borda, José Enrique Arévalo, entre Otros, se puede deducir que la Educación Infantil en Colombia ha pasado por cuatro grandes períodos, donde los modelos de atención han sido diferentes, pero coinciden en ir en pos del desarrollo integral y armónico de los niños/as, y la vinculación de la familia al proceso educativo.

### **7.2.1.1 \*Primer momento**

Inicios del siglo XX, hasta finales de 1930.

La atención a los niños menores de 7 años se inició con un modelo de asistencia, proyectando la de los asilos y hospicios europeos, dirigidos por congregaciones religiosas, que albergaban los infantes huérfanos o abandonados. Su objetivo primordial era la atención alimenticia.

Posteriormente se incluyó la estimulación temprana (gobierno de Pedro Alcántara Herrán y por decreto oficial con fecha del 2 de noviembre de 1844, Se reconoce por primera vez en Colombia el nivel de asilo para infantes. En 1930, ya se comenzaban a dictar decretos y leyes referentes a la educación preescolar pero ninguna hace referencia a los programas y condiciones que se deben tener en cuenta para educar al niño preescolar. Ello se dejaba a libre elección y programación de la directora de cada jardín. Estas a su vez influenciadas por distintos científicos europeos en especial por el pedagogo Ovidio Decroly, quien en 1925 viajó a Colombia a dictar algunas conferencias sobre el principio de globalización y los centros de interés, con lo cual ejerció influencia no sólo en el nivel preescolar sino además en primaria.

#### **7.2.1.2 Segundo momento**

De 1931 hasta mediados de 1975

Aquí se dio más énfasis al aspecto educativo, aunque no reconocido legalmente por el gobierno. El aspecto pedagógico está apoyado por postulados de la pedagogía moderna propuestos por Fröebel, Decroly, Montessori, Dewey, Hall, Clapárede, entre otros; quienes consideraban que los niños poseen un potencial innato, una libertad y una creatividad.

La institución se convertía entonces en un taller, en un medio que apuntaba al desarrollo de los sentidos, de las capacidades intelectuales, afectivas y sociales; donde la actividad era de gran importancia; tenía su máxima expresión en el juego considerado como primordial en la vida de los infantes. Durante este período la educación era costeadada por los padres y muy pocas familias podían darse tal lujo. Para los niños de bajos recursos se crea el ICBF en 1968 con la finalidad de la protección al menor y la estabilidad y bienestar de la familia y pone en marcha

varias modalidades de atención como: Casas vecinales, hogares sustitutos, hogares comunitarios, CAIP (centro de atención integral al menor) y las UPAN (unidades de protección y atención al niño).

En octubre de 1930 y según el **Decreto 1970**, la educación preescolar debía comenzar a la edad de 6 años; se deja la responsabilidad a los padres de educar a sus hijos.

El 3 de diciembre de 1938, se dicta un **Decreto** que organiza el ministerio de trabajo, higiene y previsión social, creando una dependencia denominada Departamento de protección infantil y materna; este se encarga del nivel preescolar y del control de jardines especialmente los oficiales.

En 1939 según **Decreto 2105** se define la educación preescolar: "Entendiéndose por enseñanza infantil aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida justamente con el desarrollo de la personalidad".

En 1945 la ley 83 establece el código del menor el cual pone en práctica el Consejo Nacional de Protección Infantil.

El primer instituto de educación preescolar fue la escuela Montessori, que más tarde toma el nombre de Instituto de Educación Preescolar cuando se expidió la resolución ministerial número 48 del 12 de mayo de 1958 que reglamentaba el mismo.

En 1960 el **Decreto 1637** reestructura el Ministerio de Educación incluyendo la sección de educación preescolar dentro de la rama técnica.

En 1962 mediante **Decreto 1276** se crean 6 jardines populares en Bogotá, Barranquilla, Medellín, Cali, Cartagena y Bucaramanga. Mediante resolución 1343 se entra a reglamentar por primera vez las inscripciones, solicitudes, documentos, directora, local, material didáctico y licencia de funcionamiento de los jardines infantiles.

En 1968 la ley "Cecilia" crea el ICBF.

El **Decreto 626** de abril de 1975 reglamenta la ley 27 de 1974 con la creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) y en 1977 la resolución 1617 fija las normas referentes a su funcionamiento.

Hasta 1975 la educación preescolar estaba adscrita a la educación primaria en cuanto a orientación y supervisión (Decreto 1710 de 1963)

### **7.2.1.3 Tercer momento**

Desde 1976 hasta 1990

En 1976 se reestructuró el sistema educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 088 dando vida legal a la educación preescolar considerándola como el primer nivel del sistema educativo.

La división de diseño y programación curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional, presentó al país una propuesta curricular conocida con el nombre de "Renovación Curricular" para los niveles de educación preescolar, básica y media.

En 1978 se presentó la propuesta: Currículo de preescolar (con niños y niñas entre 4 y 6 años de edad), en la cual se propusieron algunas modificaciones de tipo conceptual en cuanto al desarrollo infantil y al aspecto metodológico, dando un énfasis especial al juego, las relaciones de los niños y niñas con la naturaleza, la vinculación de los padres al proceso educativo y se consideró al docente como un guía u orientador de este proceso.

Este currículo proponía como estrategias básicas de trabajo: El juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia.

Aparece en ese mismo año el **Decreto 1419** que señalaba normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de preescolar, básica, media vocacional e intermedia profesional; estableciéndose en el artículo 6to que para la educación preescolar y la básica primaria, el proceso educativo se realizará en forma integrada y se iniciará la orientación vocacional.

En 1984 el **Decreto 1002** establece el Plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la Educación Formal colombiana y propuso que en la educación preescolar no se determinen ni grados ni áreas y da lineamientos para la realización de las actividades integradas en términos de: "Aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño".

En 1988 el Gobierno Nacional acogiendo a los planteamientos internacionales sobre la educación a la infancia, se preocupa por idear y probar nuevas formas de atención, no solo para niños y niñas sino también para su familia, por medio de programas de educación temprana y de educación familiar con miras a lograr que los padres conocieran más acerca de los procesos de desarrollo infantil, fomentando las buenas relaciones afectivas, mejorando los hábitos de crianza,

favoreciendo la relación activa del niño y la niña con su medio ambiente y logrando convertirse en los mejores educadores y agentes de cambio.

Se conforma un grupo de trabajo denominado Grupo de Educación Inicial cuya misión era plantear, desarrollar y promover a nivel nacional, estrategias y programas que permitieran "ofrecer al niño y la niña desde su concepción hasta los 7 años, condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social inmediato, a la escuela y al Estado con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades."

Dentro de las estrategias y programas propuestos por el grupo de Educación **Inicial se mencionan:**

\* Los programas No convencionales orientados a mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas en su familia y en la comunidad tales como:

\* Pefadi

\* Supervivir

\* Apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios de Bienestar Familiar.

\* Programas convencionales referidos especialmente a los niños y niñas de 4 a 7 años escolarizados, como:

**- Cualificación del preescolar:**

Actualización de los docentes en los avances de la pedagogía y en las Nuevas metodologías.

**- Articulación entre el preescolar y el primer año de básica primaria:**

Este programa se proponía recuperar al niño y la niña como sujetos Activos del conocimiento; desmitificar el programa curricular flexibilizando la práctica pedagógica de los docentes; reflexionar sobre la interacción del docente con los alumnos; Recuperar el juego, el cuento y el juguete como instrumentos

pedagógicos en el primer grado; Construir conjuntamente las normas de funcionamiento y los ambientes de aprendizaje, previo conocimiento de las características, necesidades e intereses de los niños y niñas.

#### **7.2.1.4Cuarto momento**

Actual

En la década de los noventa se producen numerosos cambios que corresponden a diversos factores pero especialmente a la Asamblea Nacional Constituyente y la redacción de la Constitución política de 1991.

El Ministerio de Educación Nacional como respuesta al mandato constitucional y en el marco de la política del Plan de Apertura educativa propuso la implementación del grado cero, que se constituyen en el inicio mínimo obligatorio de la Educación básica General de los ciudadanos colombianos.

Con el programa se pretende:

- Ampliar la cobertura del preescolar.
- Elevar la calidad de la educación preescolar.
- Contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños de 5 y 6 años de edad, en la medida en que la propuesta pedagógica que se ofrecía, les imposibilitaba interactuar física, reflexiva y afectivamente con los objetos de la naturaleza y la cultura; interactuar con otras personas; desarrollar la autonomía, la creatividad y la expresión en todas sus manifestaciones.
- ofrecer oportunidades educativas y de desarrollo más equitativas para toda la población infantil.
- Facilitar la transición de los infantes de la vida de familia y comunitaria a la vida escolar.
- Ofrecer a los niños una atención educativa integral, mediante la coordinación de acciones entre los sectores de educación, de salud y el ICBF con el fin de promover una cultura de la salud desde el Nivel Preescolar.

En julio de 1.991, la Asamblea Nacional Constituyente consagró los derechos de la niñez en la Constitución Colombiana, al tiempo que señaló varias disposiciones al orientarlas a garantizar su supervivencia, protección y desarrollo.

**Artículo 44:** Son derechos fundamentales de los niños: La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y amor, la EDUCACION y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión; serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral y económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

"Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás".

En noviembre 1994 y a partir del segundo congreso pedagógico nacional organizado por FECODE se promulga la ley 115 conocida como Ley General de Educación, la cual señala los lineamientos para transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje que reconoce la educación preescolar como un grado obligatorio que tiene enorme importancia en la formación y el desarrollo del niño. La ley 115 en lo referente a la educación preescolar cita:

### **Ley 115 de 1.994**

#### **Capítulo 1**

#### **Artículo 15**

"Definición de educación preescolar".

La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en sus aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo, espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

**Artículo 16:** "Objetivos específicos de la educación preescolar".

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la Lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- d. La ubicación espacio - temporal y el ejercicio de la memoria.
- e. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relaciones y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con las normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y niñas.
- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

- i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para  
Mejorar la calidad de vida de niños en su medio.
- j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden  
Que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

**Artículo 17: "Grado obligatorio"**

El nivel de educación preescolar comprende como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de 6 años de edad. En los municipios donde la cobertura del nivel de educación preescolar no sea total, se generalizará el grado de preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado básica.

**Artículo 18: "Ampliación de la atención"**

El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio. Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del 80% del grado obligatorio de preescolar establecido por la constitución y al menos del 80% de la educación básica para la población entre 6 y 15 años de edad.

**DECRETO NUMERO 1860 DE 1994 (agosto 3)**

Por la cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

**Organización de la educación preescolar:**

La educación preescolar de que trata el artículo 15 de la ley 115 de 1994, se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por 3 grados: De los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa de la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio.

**Artículo 13:** "Articulación de la oferta educativa"

Con el propósito de lograr una adecuada articulación del servicio educativo, los establecimientos educativos procederán a adecuar sus PEI (proyecto educativo institucional) con el fin de dar cumplimiento a la siguiente **disposición:**

- **Numeral 2:** Los establecimientos que ofrezcan educación básica en los ciclos de primaria y secundaria pero sin incluir el nivel preescolar, procederán antes del 8 de febrero de 1999 a ofrecer el grado obligatorio.

En los establecimientos del Estado la ampliación para incluir los dos primeros grados de la educación preescolar, se hará de acuerdo con los planes de desarrollo de la respectiva entidad territorial en los cuales deberá considerarse lo previsto en el inciso segundo del artículo 18 de la ley 115 de 1994.

### **7.2.2 Autores que han influido en la pedagogía infantil**

Paralelamente a los factores aludidos anteriormente que han influido en la evolución del concepto de Educación Infantil, a lo largo de la historia de la educación, una serie de pedagogos han contribuido con sus ideas pedagógicas a la educación de los más pequeños.

A continuación se hace referencia a algunos de los más importantes, citando aquellos principios que más influencia tienen en la educación de hoy:

**7.2.2.1 María Montessori.** El método Montessori le da un papel primordial a la educación de los sentidos, para cada uno de los cuales hay un material específico y una actividad motriz; a través de las cuales el niño adquiere diversas experiencias.

Buscando siempre el bienestar general del niño, creó un método en el cual no solo consideraba al niño capaz de formarse a sí mismo o sea auto desarrollarse, sino que también era capaz de educarse o sea auto educarse. El método que planteó es una serie de ejercicios con materiales específicos para que sean utilizados por el infante con plena libertad de realizar las tareas que el mismo elige, y en el cual el papel del maestro es procurar un ambiente adecuado para facilitar el proceso de aprendizaje y así lograr liberar el potencial de cada niño para que se auto desarrolle en un ambiente estructurado.

Consideraba como principio "la libertad del niño, la búsqueda de sus intereses, el desarrollo de sus facultades dinámicas"; pues es la naturaleza del niño quien determina en él aptitudes según la edad, y no la maestra quien guía su modo de aprender. Se desprende de éste principio el respeto a la personalidad del niño, pues la maestra aunque no interviene directamente en la actividad infantil, tampoco puede permanecer pasiva, debe observar cuidadosamente el desarrollo del niño y brindarle cuanto este necesite según sus intereses.

**7.2.2.2 Ovide Decroly.** Su aporte más importante a la pedagogía infantil es el descubrimiento del método de globalización. El pensamiento del niño percibe los objetos en su totalidad y no sus partes.

Los conocimientos del niño parten del campo práctico y se van ampliando con el método de los campos de interés, cuya finalidad es unir todas las materias de los programas escolares para que apunten hacia las necesidades del niño. Estos deben desarrollarse de acuerdo con tres aspectos.

**La observación:** aspecto fundamental, utilizado para aprender el significado de las cosas.

**Asociación:** en el espacio y en el tiempo, muy útil para establecer los hechos geográficos e históricos.

**La expresión:** aquí el niño demuestra sus conocimientos y sentimientos, a través del canto, la expresión corporal. Ejercicios manuales.

Se basa en tres principios fundamentales:

Al educar al niño debe brindársele un ambiente adecuado

Proporcionar al niño actividades necesarias para que se adapte al ambiente que ha de tener cuando sea adulto.

El objetivo que se quiera lograr debe estar proporcionado a las capacidades del niño.

Decroly utilizó el juego como el medio para poner en práctica su pedagogía; este debía reunir las siguientes cualidades: cada juguete debe brindar oportunidad para que cada niño demuestre su capacidad, debe contribuir al desarrollo de la observación, adaptarse al trabajo del niño, ser variado y mantener el interés. Además debe ayudar a la sociabilidad del niño, pues el niño es un ser sociable que se educa en un ambiente donde predominan los trabajos en grupo.

**7.2.2.3 Juan Enrique Pestalozzi.** El método central de la pedagogía Pestalozziana es el método intuitivo. Este está basado en un conocimiento sensible de la realidad, pero puede generalizarse también aplicándose a los otros sentidos, Es conocimiento primario pero que tiene certeza e inmediatez.

Fenoménicamente puede decirse que es un modo inmediato de conocimiento originado por la presencia del objeto ante la potencia aprehensiva del sujeto. En el campo pedagógico este concepto se refiere a la institución sensible, Es decir, a

la captación que hacemos por medio de los sentidos y ante la presencia del objeto. Este es el punto de partida para todo conocimiento posterior.

El procedimiento intuitivo se liga además con el razonamiento inductivo; esencialmente es el camino que recorre la mente humana desde lo más particular hacia lo más universal, desde lo más concreto hasta lo más abstracto; este método no significó más que un mecanismo que permitió al niño elevarse de las "intuiciones oscuras a las nociones claras".

Pestalozzi expone razones políticas contra la educación clasista e ilustrativa de la nobleza dando alternativa a una educación para las clases inferiores de la sociedad.

Comienza por definir el conocimiento mediante un proceso que va de lo simple a lo complejo, plantea que el conocimiento es más profundo si buscamos lo artificialmente y lo captamos por varios sentidos a la vez.

Trata de fundamentar las leyes psicológicas del conocimiento, utilizando conceptos más desarrollados y sistemáticos, partiendo de la naturaleza como fuente.

Para Pestalozzi, toda captación de la realidad pasa por un proceso que implica tres elementos:

Número ¿cuantos hay?, Forma ¿cual es su forma? Y palabra ¿cómo puede representarse en palabras?

**7.2.2.4 Juan Jacob Rousseau.** Trabajó en un ambiente flexible, basándose en los intereses del educando y el desarrollo natural. Su método tiene influencia en las teorías sensistas de Locke y Condillac.

Un principio de la pedagogía de Rousseau es el de la actividad, el aprender por la propia experiencia. Rousseau encaminó los cimientos de la pedagogía verdadera, hacia un acercamiento del maestro para y por el alumno. En esta aproximación

defiende el estado natural e innato del niño, a través del cual es más fácil y posible acceder al conocimiento y propendió rescatar en el hombre su libertad y su condición como ser social.

Hay que poner al alcance de los niños las preguntas y dejar que él las resuelva. Que el maestro no diga nada, sino que el niño diga lo que comprende. El alumno es el centro mismo de la educación. Todo lo anterior es lo más importante para su formación.

**Rousseau:** ha reconocido la mente del niño como una etapa peculiar que hay que estudiar y respetar. La infancia tiene maneras de ver, pensar y de sentir, que le son propias.

La educación constituye un desarrollo natural que procede desde adentro hacia afuera, comienza con la vida y que en ella se debe proceder gradualmente, dirigiéndose con autonomía a las diversas etapas del desarrollo, infancia, adolescencia y juventud. La pedagogía Roussoniana otorga un papel especial a cada etapa de la vida; las diferentes fases del desarrollo cumplen varias funciones: posibilita el desarrollo sensorial, la conciencia de la individualidad y la factibilidad de formar parte de una sociedad.

### **Rousseau propone cinco principios fundamentales:**

El conocimiento del niño es la cuestión previa del problema de la educación

La educación debe atenerse al desarrollo de la naturaleza.

La educación debe trascender a toda clase de particularismos.

Debe tenerse en cuenta la influencia del medio en la cuestión del método.

Síntesis del contenido: comienza su obra con:

"Todo Es bueno  
al salir de las manos del creador  
Todo degenera en manos del hombre".

**7.2.2.5 Federico Frobel.** Frobel tiene en cuenta la naturaleza infantil del niño y su espontaneidad. Su método es natural y activo, presentó dos ideas fundamentales: la unidad del principio de la vida y la creatividad del espíritu absoluto. En la educación destaca el desarrollo del elemento divino en el hombre, que lo dirige a tomar plena conciencia de sí mismo para desenvolver sus potencialidades.

El método integrado es una de sus aportaciones más valiosas, que se percibe hoy en todos los niveles educativos y, especialmente, en la programación de las unidades didácticas. Del mismo modo, concibe el Kindergarten como una institución de educación integral para un periodo significativo en la vida del niño, con unas características propias y que corresponden a una educación específica. Se trataba de una concepción de la institución infantil en la que debe prevalecer, a su juicio, el carácter integrador y también significativo.

Considera al niño un sujeto creador que lleva dentro la semilla y la capacidad de la actividad espontánea creadora y productiva, y crea su pedagogía para intentar despertar en él las facultades mediante estímulos, respetando siempre su libre desarrollo.

Piensa que a través de los métodos lúdicos se desarrollan las cualidades personales para la vida adulta. Divide el desarrollo del niño en cuatro etapas: infancia, niñez, adolescencia y madurez; cada una de las cuales tiene sus propias exigencias, que han de satisfacerse para que el progreso sea eficaz en la siguiente.

**7.2.2.6 Jhon Dewey.** "Educación para la acción". Comenzó a estructurar su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en

contacto con su entorno. Su concepción teórica se fundamenta en que el niño aprende a partir de la experiencia. Por tanto, debe fomentársele como una inclinación natural el preguntar, explorar e indagar habitualmente. Dewey considera que la educación debe ser un proceso democrático de actividad guiada por el método científico. Acerca de la escuela dice que debe ser un laboratorio en el que las diferentes maneras de pensar se concreten y se sometan a prueba, y el aprendizaje una búsqueda de lo desconocido y no una mera absorción pasiva de las cosas.

**7.2.2.7 Celestin Freinet.** Freinet tenía como finalidad cambiar la educación tradicional por una educación individualizada; sin embargo, en su método no dio un conjunto de normas que se debieran seguir al pie de la letra, pues esto significaría una educación excesivamente verbal e intelectual; partió de la base de la experiencia de los niños en su medio ambiente, además de las necesidades fundamentales de alumnos y de maestros.

Freinet se refirió a técnicas y no a métodos, pues no consideró su propuesta como un marco de referencia teórico e ideal sino como una nueva técnica de trabajo con condiciones pedagógicas y filosóficas, que precisa de instrumentos adecuados, condiciones satisfactorias de trabajo y, una mejor preparación y reeducación de los niños.

Freinet desarrolló la escuela nueva basado en la concepción de que la escuela debe ser una continuidad del medio familiar y social. Creó el texto libre considerándolo un lazo afectivo entre la vida y la escuela, en el cual lo fundamental es que el niño es su propio autor, ya que consideraba que el libro de la escuela tradicional no permitía dar solución a la infinidad de problemas planteados por los niños.

## 7.3 LINEAMIENTOS CURRICULARES

### 7.3.1 Concepto de Currículo

De acuerdo con lo planteado en la ley 115, Ley General de Educación artículo 76, “currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional, y local incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

Todo currículo incluye entre otros los siguientes elementos:

1. La filosofía del sistema propuesto (principios, fines y objetivos)
2. El plan y los programas de estudio
3. El ambiente del aprendizaje, de la enseñanza, la metodología, las ayudas educativas, la orientación y consejería, la administración y el sistema de evaluación.
4. Los recursos (humanos, materiales, económicos e institucionales)

### 7.3.2 Características del Currículo

**Integridad:** el currículo incluye todos los elementos apropiados para cada alumno y determina la extensión de los tópicos y temas al nivel de la profundidad y complejidad explicados en las especificaciones.

**Especificidad:** consiste en la determinación de normas y parámetros dentro de los cuales se conseguirán los objetivos para los cuales se propone el currículo. Pensar si es posible desarrollar en los estudiantes los tipos particulares de conocimiento, habilidades intelectuales, intereses, actitudes.

**Consistencia:** es la secuencia del desarrollo de tal manera que un elemento tratado en un punto no este en contradicción con un elemento o elementos que deben ser tratados en la siguiente forma:

- ❖ **Secuencia:** cualquier área del currículo, cualquier experiencia debe ser un desarrollo natural de experiencias anteriores, de tal manera que el conocimiento de hoy sea base para otro de mañana. Los elementos del currículo siguen un patrón de desarrollo ordenado tanto en temas como en la evolución intelectual de los alumnos.
- ❖ **Integridad:** es la agrupación de temas afines. Que haya consistencia entre los elementos de los currículos.
- ❖ **Equilibrio:** es prever el tiempo adecuado para desarrollar las diferentes áreas a expensas de otras o de los alumnos.
- ❖ **Precisión:** que los contenidos curriculares sean veraces de las posibilidades de exactitud.
- ❖ **Implicaciones:** es la limitación, defectos potenciales de largo alcance.
- ❖ **Factibilidad:** es una característica del currículo que le permite satisfacer demandas, necesidades y recursos del sistema educativo.
- ❖ **Propiedad:** es la adaptación a la edad, capacidad y previa experiencia de los alumnos.

- ❖ **Significado:** es la motivación para la participación de los alumnos.
- ❖ **Carga de prerrequisitos:** es la adquisición de destrezas y conocimientos requeridos para tomar posteriores.
- ❖ **Evaluabilidad:** es la posibilidad de apreciar los resultados a diferentes niveles.
- ❖ **Costo beneficio:** es prever que la inversión garantice un beneficio a largo plazo.
- ❖ **Flexibilidad:** es la concepción del currículo en forma tal que permita ser modificado por el texto.

### **7.3.3 Enfoques Curriculares que han predominado en la Educación**

La nueva exigencia que ha surgido de la descentralización del currículo conlleva a construir una nueva concepción curricular, y es allí donde se analizan los Enfoques curriculares que han predominado en Colombia en educación y se han hallado cuatro enfoques que brevemente citan:

**7.3.3.1 Enfoque académico.** Este enfoque asume que la disciplina académica equivale al intelecto que es conocimiento. La búsqueda de la verdad se realiza a través de personas que indagan sobre ella, los docentes la divulgan y los estudiantes la aprenden.

Así, el medio para lograr tal objetivo es la transmisión a los alumnos de los conocimientos en las diferentes disciplinas. Este enfoque es el fundamento de la Pedagogía Tradicional. La evaluación empleada es la cuantitativa que mide el conocimiento adquirido a través de Tests.

Dicha evaluación se basa en las teorías de Hagen y Thorndike.

**7.3.3.2 Enfoque de la eficiencia social.** El comportamiento humano es asumido de manera conductista como estímulo- respuesta. Se planean experiencias de aprendizaje que de modo directo y predecible conducen a respuestas deseadas. Así, existen objetivos terminales para el currículo y un control minucioso de las respuestas de los educandos en las experiencias de aprendizaje. La secuencia lineal de dicho enfoque es: Formulación de objetivos según los contenidos, identificación de habilidades de ingreso(conducta de entrada), selección de recursos, metodología y evaluación del rendimiento.

Aquí, la evaluación es congruente, es decir, si el estudiante logró o no los objetivos. Su teórico es Ralph Tyler.

**7.3.3.3 Enfoque centrado en el alumno.** Este enfoque parte de los intereses del educando; así, el diseño del currículo se basa en los intereses de los alumnos, las diferencias individuales y debe procurar su formación integral.

Hay aquí una atención personalizada al alumno. Este enfoque erige como valor fundamental el desarrollo del individualismo con lo cual no es posible realizar generalizaciones para el conocimiento y el aprendizaje, ni el trabajo en equipo. La evaluación es cualitativa. Sus teóricos son Piaget, Erikson, Decroly y Rogers.

**7.3.3.4 Enfoque de la reconstrucción social.** En este enfoque el diseño del currículo se elabora en torno a un problema o sea una necesidad no satisfecha que produce conflicto entre las personas.

El docente realiza el diagnóstico de necesidades de los alumnos para determinar problemas y solucionarlos.

El currículo es flexible, abierto y con posibilidades de ser modificado. Al docente le interesa el proceso acercando los problemas a las situaciones reales que viven los alumnos en su familia, barrio o región. La evaluación es valorativa. Sus teóricos son Scriven y Magendzo.

Los enfoques descritos anteriormente han influido notoriamente en la educación infantil es así como al hablar de Enfoques curriculares predominantes en Colombia a nivel de Educación Infantil, se halla una combinación de materias y técnicas descritas como eclécticas es decir, se emplean una variedad de materiales preparados comercialmente, que resultan en un eclecticismo a la hora del trabajo de aula.

### **7.3.4 Patrones Curriculares de la Educación Infantil en Colombia**

**7.3.4.1 Patrón de socialización.** En este la educación s consiste en propiciar una educación s responsable entre los niños y niñas del jardín; desarrollar educación s que sean de ducaci para los niños y niñas, así como ofrecer un ambiente propicio para el aprendizaje, la educación social y el juego libre.

**7.3.4.2 Patrón de desarrollo.** Aquí se considera la madurez del niño y la niña; por esto, la educación está diseñada para ayudarlos a lograr la comprensión de sí mismo y del mundo que le rodea. Se considera por lo tanto la autoselección y el propio ritmo de trabajo de los niños y niñas a la hora de participar de las educación s educativas. Se promueve la “ educación integral de los niños.

**7.3.4.3 Patrón instruccional.** Se hace énfasis en la selección y secuencia del contenido donde las habilidades sensoriomotoras y de lenguaje se trabajan con suma importancia sin descuidar la vida socioemocional del niño y la niña.

Finalmente, se encuentra que propiamente en los Preescolares, ha prevalecido un Enfoque curricular de carácter conductual evidenciado en prácticas centradas en el aprestamiento y el diseño de la tecnología educativa.

Según María Cristina Maya R. En su libro Organización y administración de centros preescolares, para obtener los fines propuestos en el sistema educativo Colombiano, todo currículo debe tener las siguientes características:

- ❖ Todo proceso educativo debe centrarse en el alumno, para que este se desarrolle en forma armónica e integral, como persona y como parte de la comunidad.
- ❖ Los programas educativos deben estar equilibrados entre la teoría y la práctica del conocimiento.
- ❖ La programación curricular debe constituir un sistema dinámico que ayude a la formación personal y social.
- ❖ El proceso educativo promoverá el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional.

Este currículo puede ser llevado a cabo en educación preescolar a través de las actividades que se realizan en la escuela maternal y en el jardín infantil,

orientándolas a lograr el correcto desarrollo del niño, permitiéndole satisfacer sus necesidades para así lograr un total bienestar dentro de su ambiente.

## **7.4 SIGNIFICADO Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Según Jacques Delors, la educación debe estructurarse en torno a 4 pilares fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y aprender a ser.

### **7.4.1 Pilares de la Educación**

**7.4.1.1 Aprender a conocer.** Este tipo de aprendizaje puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto a medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender para conocer supone aprender a aprender, para poder aprovechar la posibilidad que ofrece la educación a lo largo de la vida.

**7.4.1.2 Aprender a hacer.** Tiene que ver con el desarrollo de las competencias para que los seres humanos sean capaces de hacer frente a diversas situaciones

y problemas, y a trabajar en equipo. Supone para niños y niñas, participación en la planeación, realización y elaboración de una tarea común; la creación de una dinámica que favorezca la cooperación, la tolerancia y el respeto y además la potenciación de aprendizajes verdaderamente significativos en situaciones que tienen valor especial para que el que aprende a través de la acción, intercambio de información con los demás, toma de deducciones y puestas en prácticas o de lo aprendido.

Es a partir de la observación y la experimentación con la que hay y sucede a su alrededor que los niños son capaces de obtener e incorporar un gran caudal de información, formula hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar. Y pueden hacerlo gracias a las formas de acción e interacción que establece con los objetos y elementos de su entorno y con los otros niños y adultos.

**7.4.1.3 Aprender a vivir juntos.** Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás, fomentando el descubrimiento gradual del otro la percepción de las formas de interdependencia y participación a través de proyectos comunes que ayudan a prepararse para tratar de solucionar conflictos. En este sentido la educación tiene una doble misión: de un lado el descubrimiento del otro, que enseña sobre la diversidad la diversidad de la especie humana y contribuye a una toma de conciencia sobre las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre todos los seres humano. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo para saber quien es; solo así se podrá poner realmente en el lugar de los demás y las reacciones.

De otro lado, aprender a vivir juntos implica tender hacia objetivos comunes:

- ◆ Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores, cooperativos y solidarios que posibilitan a todos los niños y las niñas del país el ingreso al sistema educativo independientemente de su condición física o mental o consideraciones de raza, sexo, religión común un objetivo común, se

ratifica verdaderamente el principio señalado de que “los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás”. Es el respecto cuidado y atención de los niños un punto de partida en toda sociedad para el logro de la convivencia humana.

**7.4.1.4 Aprender a ser.** Más que nunca la función esencial de la educación es propiciar en todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que se necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y de esta manera puedan ser artífices, en la medida de lo posible, de su destino. "El desarrollo tiene por objeto, el despliegue completo del hombre con toda su riqueza y en complejidad de sus expresiones y compromisos, individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, y inventor de técnicas y creador de sueños.

Es desarrollo del ser humano, que va del nacimiento, al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo a través de las relaciones con los demás; de la individualización en la socialización.

Sobra decir que estos pilares no pueden limitarse a una etapa de la vida o un solo lugar. Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación – familia, escuela, comunidad, medios masivos- para que complementen y articulen entre sí, con el fin de cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo el contexto en constante enriquecimiento.

Estos pilares del conocimiento serian coherentes con el del reconocimiento de que el desarrollo humano como un proceso contextualizado desborda las teorías particulares e invita a la elaboración, a manera de tesis, de unos principios básicos de mayor consenso que fundamenta otra forma de enfocar y concebir el desarrollo humano, que no puede ser comprendido ni intervenido, fuera de contexto; Ocurren en un tiempo y en un espacio que lo tipifican como un proceso histórico; afectado

por las condiciones políticas y económicas de cada sociedad y por la situación económica mundial, que determinan ordenamientos y prioridades para inversión social.

Es evidente que las condiciones de vida de la población son el contexto que engloba todos los factores protectores y de riesgo que afectan positiva y negativamente el desarrollo de la infancia. Por tanto, promover el desarrollo social es una condición ineludible para garantizar efectos positivos perdurables de cualquier acción centrada en el desarrollo de los niños y las niñas.

En este sentido la institución educativa hace parte del contexto general y a la vez es un contexto específico; esta inmersa en un ambiente influido por factores sociales, económicos y culturales e igualmente es transformadora del mismo; se constituye en un referente ambiental de pertenencia para el niño, cobra vida para él por que allí amplía su marco de socialización, constituyéndose en un espacio vital e inmediato para su desarrollo.

## 8. MARCO REFERENCIAL

### 8.1 DESARROLLO COGNITIVO

#### 8.1.1 Concepto

“Por DESARROLLO COGNITIVO (o desarrollo de procesos de pensamiento) se entiende la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece.

Según Feuerstein, el desarrollo cognitivo tiene como reto la formación y el desarrollo de ESTRUCTURAS LOGICAS o ESTRUCTURAS COGNITIVAS, entendidas como Sistemas organizados de información almacenada, es decir, procesos, mecanismos o dispositivos neuronales a través de los cuales se registra, procesa, estructura y almacena la información proveniente de fuentes internas o externas de estimulación.

Dichas estructuras cognitivas, reciben el nombre de PROCESOS DE PENSAMIENTO, definidos como el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales el sujeto elabora la información que recibe. De acuerdo con su función en el proceso de aprendizaje las estructuras cognitivas pueden ser:

- ◆ Habilidades perceptivo atencionales (de tipo cognitivo, psicomotriz o comunicativo) que son las estructuras encargadas de registrar la información por medio del uso especializado de los órganos de los sentidos, y
- ◆ Operaciones Mentales: que son procesos de pensamiento más complejos encargados de estructurar, organizar y elaborar la información que se recibe en

el dispositivo de la memoria a Largo plazo, de tal forma que el individuo pueda almacenarla y recuperarla a voluntad.

Sobre el desarrollo cognitivo, la teoría de la M.E.C. establece que el organismo en crecimiento, dotado por características psicológicas determinadas genéticamente, se **modifica** a lo largo de la vida al estar expuesto directamente a los estímulos.

De esta forma, el desarrollo cognitivo de los individuos no es solamente el resultado de su maduración, ni de su proceso de interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos; sino que es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y lo que en términos de M.E.C. se ha llamado EXPERIENCIA MEDIADA, por la que la cultura se transmite.

La EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO (EAM) es la forma en la que el estímulo emitido por el medio se transforma a través de un agente, generalmente profesores y padres. Este agente humano selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y los estructura en función de una meta específica. Este proceso de planeación e implementación por parte del docente-mediador se denomina PROTOCOLO del mapa cognitivo.

Los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través del mediador, introducen en el organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos, que son a la vez prerequisite para el buen funcionamiento cognitivo. Como consecuencia de todo ello, el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje de forma activa, es decir, como procesador de la información, estando abierto a la modificabilidad cognitiva.

El método que Feuerstein propone para la evaluación y la intervención, es estructural funcional. Es estructural en la medida en que la modificabilidad

cognitiva pretende cambios estructurales, que alteran el curso y dirección del desarrollo. El objeto de la modificabilidad cognitiva es el estudio de los procesos cognitivos superiores.

Feuerstein se preocupa, sobre todo, por el desarrollo de la cognición (conocimiento por la inteligencia) y de los procesos de la misma (atención, memoria, percepción, etc.), como determinantes del comportamiento inteligente. Procesos que ayudan al individuo a enfrentarse con su medio.

En este sentido, la teoría de la M.E.C. estaría en la línea de la psicología cognitiva, en la medida que intenta estudiar cómo el individuo obtiene la información (adquiere, codifica, almacena y la usa más tarde, generalizándola a otras situaciones nuevas)”<sup>1</sup>

### **8.1.2 Génesis del Desarrollo Cognitivo**

**8.1.2.1 Desarrollo de la inteligencia.** Dadas las investigaciones en el estudio del desarrollo cognitivo precoz, se ha ponderado con mayor fuerza la idea de que la primera infancia es un período crítico para el desarrollo posterior, y este concepto ha llevado a demostrar la existencia de la inteligencia desde el nacimiento y a otorgar mayor competencia al bebé de lo que inicialmente se pensaba. Así, se sustenta que en los primeros años de vida se forman las raíces del desarrollo posterior: referido a la cognición, lenguaje, formación de conceptos, interacción social y percepción.

Partiendo de la base que el desarrollo cognitivo se inicia desde el nacimiento o inclusive desde antes (no es innato), y se construye a partir de conductas preformadas que posibilitan el proceso de captación y elaboración, estructuración e interiorización de la información, se sabe que dicho proceso se realiza en doble

dirección: desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto, destacando la capacidad de autorregulación del individuo respecto al medio y la necesidad de la existencia de unas estructuras en el sujeto capaces de captar y construir del medio.

En el proceso de desarrollo de la inteligencia, se confiere actualmente importancia y pleno estatus intelectual, al funcionamiento cognitivo de los dos primeros años de vida (inteligencia sensoriomotora) y no se ve opuesto al concreto conceptual (inteligencia conceptual), contrario lo citado por Piaget, donde solo la inteligencia conceptual tendría categoría representativa.

Mounoud 1991, Mandler 1984-1988

“ No hay “ revolución “ o ruptura entre la inteligencia sensoriomotora y la conceptual, ni es una de mayor estatus respecto a la otra, ya que ambas superan una elaboración activa y completa” <sup>2</sup> Además de sustentar el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento y ponderarse enérgicamente durante la primera infancia, los estudiosos rescatan algunos procesos que intervienen desde el nacimiento mismo para la consecución de la inteligencia:

- ❖ Lógica: El sujeto es una entidad eminentemente lógica; percibe, confiere significación y estructura relacional a los objetos, eventos y personas del entorno, operando sobre ellos.
- ❖ Percepción: El sujeto se sirve de la percepción para captar la información del medio, necesaria para construir una representación de él. Desde el nacimiento la percepción es activa, selectiva e intencional.
- ❖ Intencionalidad de la acción: Para que la acción genere desarrollo, el requisito previo es que el sujeto realice la actividad intencionalmente. Para que aparezca el saber- hacer, es preciso una intención inicial, definición de un objetivo final e indicación mínima de los medios.

---

<sup>1</sup> Feuerstein 1980

<sup>2</sup> MALLOL Estanislao, Desarrollo de la Inteligencia P.196

- ❖ Significación de la acción: El significado que se atribuye a la información obtenida durante la actividad permite encontrar los elementos necesarios para la solución de un problema.
- ❖ Resultado de la acción: Toda acción conduce a un resultado, a una transformación de la realidad precedente.
- ❖ Modularización y monitorización de la acción: La acción tiene una secuencia coordinada en la que el acto anterior genera una retroinformación que da lugar a la aparición de otro acto sobre aquel hasta conseguir el fin perseguido.
- ❖ Construcción y estructuración de la acción: El resultado de la progresiva estructuración de la acción se refleja en la aparición de procedimientos de acción y estrategias.
- ❖ La información nueva o discordante en la acción: La información nueva es imprescindible para el progreso de la acción y el desarrollo cognitivo. Dicha información requiere ser elaborada por el niño confiriéndole significación y relacionándola con otra anterior a fin de interpretarla.
- ❖ El proyecto e acción: El proyecto de acción tiene una intencionalidad dirigida hacia un fin, y en él, los datos o efectos nuevos que el niño comprueba en la realidad, con corroboración de su resultado, son usados como punto de comparación en las nuevas exploraciones realizadas o como punto de partida hacia la generalización de la propiedad o efecto.

En resumen puede afirmarse que toda operación lógica tiene su origen en el desarrollo de la acción del niño durante el primer año de vida, simbolizado después y dando lugar a la lógica de enunciados.

A través de todo lo mencionado, la acción del niño va creciendo en complejidad desde su emergencia, de forma que cada vez es menos dependiente de los rasgos perceptivos directos, en un proceso que va hasta los tres años de edad (primera infancia).

“La Evolución De La Cognición propuesta es compleja y recursiva. Se produce a través de tres transformaciones estructurales – base:

- ❖ Cognición de primer orden (primer año)
- ❖ Cognición de segundo orden (sólo aparece cuando el niño ha completado las estructuras de primer orden, final de año)
- ❖ Cognición de segundo orden (se completa al final del segundo año de vida)

La cognición de segundo orden no solo reemplaza la de primer orden, sino que ambas proveen el equilibrio organizativo y el desequilibrio para el desarrollo estructural y generan la cognición **representativa** de segundo año.

Mediante la exploración primero y la experimentación intencional después, el pequeño traslada, completa y elabora la información obtenida sobre la realidad sobre las cosas nuevas que irá encontrando, componiendo así, a partir del código sensorial sobre ellas y en una secuencia progresiva, el desarrollo de la representación perceptual y, finalmente conceptual, o lo que es lo mismo, el conocimiento procedural y conceptual sobre el mundo.

Esto significa que la inteligencia no crece desde un estadio pre-representacional hacia otro representacional, sino a través de las adaptaciones exploratorias y cognitivas necesarias para preparar los esquemas internos de acción, de forma que desde una completa organización perceptivo- motora inicial se elaboran los esquemas o representaciones a nivel conceptual.”

Mallol, Estanislao. Desarrollo de la Inteligencia. p. 209

## Elementos Configurados De la Cognición

	1er año	2º año	3er año
Tipo de Cognición	1er. Orden de cognición	2º Orden de cognición (construcción integrativa)	Cognición conceptual
Operaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inicia colecciones simples</li> <li>➤ Clasificación incompleta y primitiva</li> <li>➤ Combinación y relación condicional</li> </ul>	1ª estructuración cantidad <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Combinación / relación más completa</li> <li>➤ Clasificación por afirmación</li> <li>➤ Composición de composiciones</li> <li>➤ Sustitución entre colecciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Operación de identidad: recomposición extensiva e intensiva</li> <li>➤ Cantidad discreta</li> <li>➤ Operatividad numérica</li> <li>❖ Clasificación por afirmación /neg.</li> <li>❖ Elemento intermedio</li> <li>❖ Seriación de alternancia de un elemento</li> </ul>
Producto	Estructuras precursoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Mínima construcción</li> <li>Equivalencia.</li> <li>No equivalencia</li> </ul>	Organización lógico-matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>primeras condiciones</li> <li>conteo, cantidad, equivalencia, no</li> </ul>	Aplica 2º esquema organizativo <ul style="list-style-type: none"> <li>recursivo,</li> <li>sucesivo,</li> <li>coordinado:</li> </ul>

		equivalencia (extensiva- intensiva) y reversibilidad (discreta-continua)	
Función	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 1ª observación causa- efecto</li> <li>❖ 1ª dependencia espacial alineamiento horizontal, comparativo (n=2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dependencia uno-uno indirecta</li> <li>❖ Medio-fin transformado por negación</li> <li>❖ Anticipación</li> <li>❖ Distinta ordenación espacial</li> </ul>	

La evolución de la cognición se produce a través de tres transformaciones estructurales - base:

- Cognición de primer-orden (primer año)
- Cognición de segundo orden (sólo aparece cuando el niño ha completado las estructuras de primer orden, final del primer año)
- Cognición de segundo orden (se completa al final del segundo año de vida)

La cognición de segundo orden no sólo reemplaza la de primer orden, sino que ambas proveen el equilibrio organizativo y el desequilibrio para el desarrollo estructural y generan la cognición representativa del segundo año.

¿Cómo se organiza la cognición lógica y sus productos? Se responde a ello a través de los cuadros 1 y 2, considerando que el sujeto es parte de un bagaje de

estructuras pre - formadas (perceptivo - motriz, imitación, presión)  
Mounoud (1991)

Mandler (1984)

### 8.1.2.2 La competencia cognitiva del niño/a (0; 0 – 3; 0 años)

PRIMER AÑO	MESES
1. Exploración visual de la mano con movilización de los dedos, de forma persistente	2-3-4
2. Coordinación ojo-mano dirigida hacia el objeto de forma intencional. Mirada prolongada, con movimientos de brazos y oscilaciones de las manos dirigidas hacia el objeto	3-4-5
3. Iniciación al uso del objeto ejercitando esquemas de acción: chupar, sacudir	4-5-6
4. Capacidad de mantener la atención contemplando efectos interesantes, advirtiéndolos como centros de causalidad exteriores a él	5-6-7
5. Examen visual y táctil comparativo del objeto por aplicación de los esquemas adquiridos en una secuencia de acción coordinada (sin tener en cuenta las propiedades del objeto)	6-7-8
6. Diferenciación de esquemas para producir un efecto. Experimentación causal	7-8-9
7. Exploración parte-todo comparativa de las partes del objeto	8-9-10
8. Diferenciación de la acción según las propiedades del objeto	9-10-11
9. Prensión selectiva de objetos similares, primeras analogías	10-11-12
10. Exploración sistemática inter-objetal: poner objetos en relación, y/o acciones relacionadas con las anteriores	11-12-13

### 8.1.2.3 Cognición del segundo año

SEGUNDO AÑO	MESES
11. Hace composiciones espaciales de relación al menos con tres elementos de la misma clase y tamaño, con arreglos sucesivos	12-13-14
12. Primera diferenciación entre medios y fines. Se acerca los objetos utilizando un soporte	13-14-15
13. Primera organización de la acción en secuencias: aplica la misma acción a diferentes objetos y diferentes acciones al mismo objeto	14-15-16
14. Primera anticipación representativa del uso de medios para conseguir un fin. Utiliza un bastón para acercar un juguete	15-16-17
15. Colecciona objetos iguales sin necesidad de continente	16-17-18
16. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa, con variación de esquemas.	17-18-19
17. Operaciones reversibles de identidad. Compone y descompone, con reconstrucción de la identidad cuantitativa	18-19-20
18. Acción planificada de experimentación cinética. Transmisión lineal de movimientos	19-20-21
19. Diferenciación progresiva de los objetos. Desmonta juguetes con intentos de reconstruir su identidad cualitativa	20-21-22
20. Construcción inicial de la realidad física: función causal (uso correcto de instrumentos) y función espacial (negación y afirmación de continentes y contenidos)	21-22-23
21. Rutinas planificadas: anticipación, autocorrección, flexibilidad y simbolismo	22-23-24
22. Correspondencia uno a uno entre dos series de objetos de cuatro elementos, cada uno con material figurativo o funcional	23-24-25

### 8.1.2.4 Cognición del tercer año

TERCER AÑO (PRIMER SEMESTRE)	MESES
<p>23. Hace alineaciones de un mínimo de seis objetos</p> <p>24. Primera clasificación de los objetos en grupos cualitativos (formas, tamaños y colores)</p> <p>25. Experimentación de la resistencia física de los objetos</p> <p>26. Adiciones y sustracciones de colores y formas entre dos series de elementos</p> <p>27. Discriminación de cantidades continuas: muchos, pocos, más, menos.</p> <p>28. Solución de un problema por combinación mental y descentración</p>	24 a 30
TERCER AÑO (SEGUNDO SEMESTRE)	MESES
<p>29. Adecuación de volúmenes entre continentes y contenidos</p> <p>30. Fabricación de objetos con idea anticipada y nominación</p> <p>31. Permutaciones cualitativas de un elemento entre dos series</p> <p>32. Noción cuantitativa hasta tres unidades</p> <p>33. Conservación de la identidad cualitativa. recomposición de la forma inicial de un objeto o figura</p> <p>34. Identificación de un objeto atendiendo dos cualidades</p>	30 a 36

### 8.1.2.5 Cognición del cuarto año

CUARTO AÑO	MESES
35. Se ha iniciado el concepto de causalidad, al interesarse por las causas de los fenómenos 36. Noción cuantitativa hasta cuatro o cinco unidades 37. Diferencia de las nociones: derecho – revés 38. Hace agrupaciones con objetos: muchos – pocos 39. Realiza ordenaciones de objetos con relación al tamaño 40. Toma decisiones entre varias posibilidades 41. Desarrolla el sentido del tiempo y la capacidad para simbolizar experiencias 42. La descentralización gradual de la asimilación egocéntrica se da, mediante la elaboración de relaciones, clases y combinaciones	37 a 48

### 8.1.3 Evolución de las cuatro categorías (objeto, espacio, tiempo y causalidad) en el período sensoriomotor (según Piaget)

El desarrollo de la capacidad de la inteligencia pasa por una serie de etapas de maduración. En la etapa sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los dos años, aproximadamente) el niño manipula objetos y mediante esta manipulación va construyendo su inteligencia, a través del conocimiento de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Que constituyen adquisiciones cognitivas fundamentales para el desarrollo de la inteligencia. Ninguna de estas categorías está instalada en el momento de nacer, se van formando gracias a la acción y coordinación de las percepciones y acciones entre los 0 - 24 meses. Es decir, la construcción del mundo se efectúa apoyándose en percepciones y movimientos, mediante una coordinación sensoriomotora de las acciones.

A continuación, se describen aspectos básicos en relación con estas adquisiciones en cada uno de los subestadios del período sensoriomotor, descritos por Piaget.

	OBJETO	ESPACIO	TIEMPO	CAUSALIDAD
<b>Estadio I</b> (0 – 1 mes)	Sólo hay cuadros perceptivos. Si un objeto desaparece ante su vista, no hay ninguna conducta de búsqueda del objeto; simplemente, éste deja de existir para el niño.	Existen grupos prácticos y heterogéneos : bucal, visual, táctil, postural, etc.	Se observa en el niño una capacidad de coordinar movimientos en el tiempo y ejecutar algunos actos en una sucesión determinada, como abrir la boca para buscar el pezón.	La causa y el efecto no están estructuradas ya que no hay diferenciación entre el niño y el mundo. Ej. , el niño percibe el seno de la madre como parte de sí mismo
<b>Estadio II</b> (1 – 4 meses)	La coordinación de la vista y el oído es una evidencia de que relaciona ciertos sonidos y cuadros sociales, tratando de ver lo que oye, sin implicar que haya una permanencia del	El mundo se mueve al tiempo que lo hace el niño. Sí, por ej. , El infante mueve la cabeza el mundo cambia y el	Hay una coordinación de las percepciones en el tiempo y utiliza una de ellas como señal de otra. Ej. , Vuelve la	La eficacia de sus acciones dependen del niño. La eficacia es dinámica, produce un efecto que para el niño es un fenómeno. El niño al no

	<p>objeto. Las reacciones de sonrisa, táctiles, auditivas, etc., son reconocitivas y dependen de la acción del niño, no de la permanencia del objeto.</p> <p>Ante un nuevo estímulo, si éste es muy intenso se pierde, si es demasiado continuo se convierte en hábito y si es apropiado, ocurre la reacción circular primaria. Ej. , el niño mira a la mamá que va hacia la puerta, ella desaparece y él sigue mirando la puerta, (reacción circular primaria)</p>	<p>bebé se sonríe. Los espacios siguen localizados en su propio tiempo</p>	<p>cabeza cuando escucha un sonido; utiliza su audición como señal para un movimiento.</p> <p>El niño no tiene conciencia de esas relaciones temporales.</p> <p>Hay conciencia de una sucesión de estados. Es decir el tiempo es una duración sentida en el transcurso de la acción misma, pero no hay un “antes” y un “después”; es un tiempo</p>	<p>comprender que fue lo que causó un efecto determinado, la vivencia como un “fenómeno“.</p>
--	---	--	--	---

			propio inmediato e impreciso. El niño vive en el aquí y el ahora.	
--	--	--	---	--

CATEGORÍA	OBJETO	ESPACIO	TIEMPO	CAUSALIDAD
<b>Estadio III</b> (4 – 8 meses)	Hay un inicio de permanencia del objeto. Coordina lo táctil con lo visual (toma lo que ve) pero si intenta tocar un objeto y éste se recubre con una tela, retira la mano y aún, puede llorar, como si el objeto hubiera dejado de existir. La primera permanencia que aparece es la táctil en función de la prensión	Conoce su entorno por medio de los sentidos y de sus conductas motoras. Se inicia en el conocimiento del espacio y de los objetos. Manipula lo que ve en su espacio próximo, es	Comienza con una conciencia muy vaga de un “antes” y un “después”, siempre que estén relacionados con la secuencia de su propia actividad, pero si una secuencia de movimientos es independiente de él, ya no es capaz de	El pequeño repite los movimientos de sus manos y pies y descubre que con ellos puede mover objetos (hay un inicio de causalidad). Esta causalidad es mágico-

	<p>(busca con el tacto sin mirar) Es capaz de construir un todo invisible, a partir de una fracción visible (sí se tapa un juguete pero se deja descubierto una parte, encuentra el objeto); Entonces, ya hay inicio de permanencia visual.</p>	<p>decir, toma los objetos que están a su alcance.</p>	<p>seguirla, ej. , Si delante del niño pasamos un juguete de una mano a otra, después encima de la cabeza, luego al frente; el niño seguirá el primer movimiento pero no la secuencia completa.</p>	<p>fenomenista y el niño no tiene una noción de verdadera causalidad. El niño atribuye lo que ve y oye al resultado de su propia acción.</p>
--	---	--	---	--

<p><b>Estadio</b></p> <p><b>IV</b> (8—12 meses)</p>	<p>Hay búsqueda activa del objeto desaparecido. Hacia el final de este estadio y principio del siguiente aparece la acción residual, es decir, el niño sigue con su mirar el movimiento del objeto de A a B y lo busca en B, pero si no lo encuentra enseguida por que el obstáculo que lo oculta lo impide no es fácil de mover, entonces lo busca de nuevo en A. Pareciera que observa el tamaño de los objetos porque los aleja y los acerca.</p>	<p>A los 8 meses, cuando comienza el gateo, su espacio se hace más objetivo. Empieza la posibilidad de reversibilidad espacial: va a un sitio y tiene la posibilidad de devolverse.</p>	<p>Comienza la objetivación del tiempo, ya que al reconocer los medios y fines está organizando sus movimientos en una secuencia temporal. Es capaz de retener movimientos y acontecimientos en los que él no participa, por ej. , Retiene el desplazamiento que realiza otra persona o un juguete hacía un escondite.</p>	<p>El niño descentraliza sus manos del cuerpo; éstas son capaces de producir efectos. Percibe las manos de otros como productoras de efectos, independentes de él. Por ej. , Si la mamá esta cantando el niño le pone su mano en la boca para que deje de hacerlo o, al contrario, para que lo siga haciendo.</p>
---	--	---	--	---

CATEGORÍA	OBJETO	ESPACIO	TIEMPO	CAUSALIDAD
<b>Estadio V</b> (12-18 meses)	El niño tiene en cuenta los desplazamientos del objeto, siempre que éstos sean visibles. Si paso un objeto de A a B el niño lo buscará en B, pero si yo realizo el movimiento por debajo de una manta el niño lo buscará debajo de A.	Se da un inicio de evocación: el niño busca objetos que no ha visto esconder realmente, pero sabe en dónde se guardan. Rodea obstáculos que se interponen en su camino pero no es capaz de retirar una almohada sobre la que él está. Se presenta una conducta de encaje, dándose así la relación de contenido y continente. Reconoce un objeto, aunque se le muestre en diferentes	Las nociones de antes y después se aplican a los desplazamientos percibidos, previstos o rememorados. En su evocación recuerda imágenes. Hay disponibilidad de una acción sin necesidad de tener que utilizarla (sabe que con un palo puede alcanzar un objeto lejano)	El niño está en presencia de un sistema de causas independientes de él, considera a los demás como fuentes autónomas de acciones. Aparece ya una relación física de causa y efecto. Las cosas se relacionan entre sí. Los medios para alcanzar los fines se enriquecen. Se presentan las conductas del bastón, el soporte y el cordel.

		posiciones.		
<b>Estadio VI</b> (18-24 meses)	Hay permanencia de los objetos, los cuales no dejan de existir porque no estén presentes. Puede ver una serie de desplazamientos y reconstruirlos para buscar un objeto hasta el último escondite. Busca objetos inclusive sin haber visto que hayan sido escondidos.	El niño tiene en cuenta los desplazamientos invisibles y las operaciones son irreversibles. Aparece la conducta de rodeo. Se mueve con gran agilidad y mueve los objetos. Llega a construir un conjunto de relaciones (sobre, fuera, delante, detrás, debajo, etc.)	Aparecen secuencias temporales. Puede tener representaciones mentales de los itinerarios y coordinaciones motoras necesarias para alcanzar sus fines. Puede reconstruir un pasado, que cada vez va a ser más extenso.	Las causas y los efectos están diferenciados y ante un efecto busca la causa. El niño llega a ser capaz de reconstruir las causas en presencia solo de sus efectos y sin haber percibido la acción de esas causas, ej. , El niño quiere alcanzar algo de una mesa y no encuentra un palo, después de un momento trae una silla.

Mediante la exploración primero y la experimentación intencional después, el pequeño traslada, completa y elabora las informaciones obtenidas sobre la realidad con las nuevas que irá encontrando, componiendo así, a partir del código

sensorial sobre ellas y en una secuencia progresiva, el desarrollo de la representación perceptual y finalmente conceptual (Mounoud 1983), o lo que es lo mismo, el conocimiento procedural y conceptual sobre el mundo.

Esto significa que la inteligencia no crece desde un estadio pre- representacional hacia otro representacional (Sinclair 1979), sino, a través de las adaptaciones exploratorias y cognitivas necesarias para preparar los esquemas internos de acción, de forma que desde una completa organización perceptivo - motora inicial (Mounoud y Hauert 1982) se elaboran los esquemas o representación a nivel conceptual.

Con todo lo a grandes rasgos expuestos, deviene un interrogante: ¿Cómo encausar eficientemente el desarrollo de la inteligencia?

Este interrogante es de difícil contestación, ya que su análisis abarca una polémica que se ha venido desarrollando en relación a los procesos cognitivos que en primera instancia se suponían más tardíos y que ahora resultan en una precoz competencia en el niño y la niña. Sin embargo, una cosa queda clara y es que cada vez desde edades más tempranas, debe estimularse en el niño y la niña sus procesos cognitivos, dado que antes de nacer, están preparados para iniciar la construcción de conocimientos que marcarán su ulterior desarrollo.

## 8.2 FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

### 8.2.1 Fundamentos Psicológicos

**8.2.1.1 Conceptos cognitivos claves en los programas enfocados al desarrollo de operaciones cognitivas.** A lo largo de la historia de la psicología han existido teorías diferentes acerca de la modificabilidad de la inteligencia. En la actualidad hay un consenso casi unánime a favor de su modificabilidad, siempre que el entrenamiento sea adecuado, y se lleve a efecto en edades tempranas. Por ello consideraremos a la “inteligencia” como un constructo “modificable” y no como un constructo se manejan en los programas sobre la mejora de la inteligencia.

**8.2.1.1.1 El concepto de inteligencia y evaluación en Feuerstein.** El concepto de inteligencia debe ser entendido desde la analogía con los sistemas abiertos *versus* sistemas cerrados: los sistemas abiertos son susceptibles de cambio y de modificación; en cambio los sistemas cerrados consideran a la inteligencia como una característica inmutable del sujeto. En síntesis, Feuerstein transmite la idea de que la inteligencia es un “proceso dinámico y autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa”<sup>1</sup>.

Obviamente la definición del constructo de inteligencia conlleva un método de evaluación del mismo. Desde esta perspectiva Feuerstein critica los métodos tradicionales de medición (tests normativos), ya que a su juicio reflejan lo que un sujeto ha aprendido en una cultura determinada, pero no lo que es capaz de aprender, además de que pueden estar influidos tanto por factores relacionados

---

<sup>1</sup> Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980, pág. 2

con el método de enseñanza como por la cultura en la que el alumno se ha desarrollado hasta el momento. Por lo que desde este punto de vista deberíamos de analizar el “Potencial de Aprendizaje” de cada uno de los alumnos, ya que esto nos proporcionaría un indicativo acerca de los “procesos cognitivos” y no sólo de los “productos”. Realmente lo que debe de interesar al docente es *cómo el alumno resuelve o se enfrenta a la resolución de problemas, dónde falla y cómo se le puede ayudar desde ese análisis del proceso.*

Feuerstein y sus colaboradores propusieron el L.P.A.D. como procedimiento de valoración del potencial de aprendizaje, a través del cual pretenden medir no sólo el nivel de desarrollo actual, sino la capacidad de cambio. Intentan analizar los procesos cognitivos implicados y qué métodos de enseñanza serían los más adecuados para facilitar el mejor desarrollo de los alumnos y alumnas.

Este planteamiento nos lleva a considerar que el trabajo en la mejora de los procesos cognitivos facilita su desarrollo, por lo que todo profesor debe de partir siempre de lo que el alumno es capaz de hacer, tanto sin ayuda de los otros como con ella, y desde ahí iniciar el trabajo con él, para que su desarrollo sea lo más global y satisfactorio posible (en síntesis sería llevar a la práctica el concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky).

**8.2.1.1.2 La modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado.** Tomamos de Feuerstein (1980) dos conceptos claves : uno expuesto con más detalle en el apartado anterior en relación con la “modificabilidad cognitiva” y el otro relativo a la importancia del “aprendizaje mediado”.

Respecto de la “modificabilidad cognitiva” decir que estamos con Feuerstein al considerar que el rendimiento de un alumno puede variar con un programa

adecuado de entrenamiento. No se trata de creencias ingenuas sobre la posibilidad de mejora de los alumnos hacia un punto homogéneo de trabajo dentro de un aula, sino de buscar la forma de facilitar en los alumnos el desarrollo de su potencial de aprendizaje. En términos vygotkianos hablaríamos de buscar el desarrollo de la Zona de Desarrollo próximo o potencial.

Respecto del concepto de “aprendizaje mediado”, creemos que la labor del profesor como agente mediador en el proceso de aprendizaje del alumno, facilitará el buen desarrollo del mismo. Pero qué entendemos por mediador, el mediador sería aquella persona que con un conocimiento previo de las capacidades del alumno y de la tarea que se le propone, ayuda a que el niño construya por sí mismo su propio conocimiento, proporcionándole las ayudas –que no la solución a la tarea – que el alumno precise para alcanzar una buena resolución; es decir, proporciona al niño las herramientas necesarias que facilitan su interacción con el entorno.

Las experiencias de aprendizaje mediado pueden ser de dos tipos: unas transmiten información, valores y actitudes y otras tienen por objeto hacer que el sujeto sea más capaz de aprender en su interacción con los estímulos. El mediador, pues, facilitará este aprendizaje, así como su posterior generalización o aplicación a otras situaciones distintas de aquellas en las que se enseñó.

**8.2.1.1.3 El entrenamiento conductual – cognitivo.** Podemos considerar a Meichenbaum como el sintetizador de los presupuestos conductistas norteamericanos con las teorías cognitivistas, sobre todo aquellas originales de la Escuela Rusa (Vygotsky, 1962, y Luria, 1961), que hacen hincapié en la importancia del lenguaje como regulador del pensamiento y de la conducta en general. Meichenbaum señala la importancia del lenguaje interior del sujeto en la resolución de problemas y por lo tanto en el aumento de la eficacia de las

respuestas. El lenguaje interior que abarcaría tanto el lenguaje verbal como las imágenes mentales y que desempeñaría un papel fundamental en el control de la propia conducta y en el desarrollo de estructuras cognitivas, sería, pues, un vehículo privilegiado de cognición.

Otros autores (Douglas, 1972), en la misma línea que Meichenbaum, constatan el fallo de los niños en “parar, mirar y escuchar”: Lo que está poniendo de manifiesto déficits en los metaprosos o en habilidades cognitivas de los niños que en último término se traducen en dificultades en el aprendizaje.

Para entender el entrenamiento conductual cognitivo propuesto por Meichenbaum debemos de partir, como hemos señalado al comienzo, de los estudios de Luria y de Vygotsky, y más en concreto de los tres estadios que Luria propuso para el control verbal en la iniciación y finalización de las conductas voluntarias:

1. Primer estadio: el habla de los demás (adultos, iguales, etc.) dirige y controla la conducta del niño.
2. Segundo estadio: el habla manifiesta de los niños es un eficaz mediador y regulador de su conducta.
3. Tercer estadio: el habla encubierta propia controla las acciones, el niño asume el rol de autogobierno.

Desde estos fundamentos teóricos, Meichenbaum y Goodman (1971) han desarrollado trabajos de “entrenamiento en autoinstrucciones” con la finalidad de que el niño sea capaz de regular su propia conducta para actuar de la forma más eficaz posible sobre el ambiente en las diferentes situaciones. En entrenamiento, pues, consiste en enseñar a los niños a emplear respuestas mediadoras que ejemplifiquen una “estrategia general”, para controlar la conducta en diferentes circunstancias.

El “entrenamiento autoinstruccional” propiamente dicho se divide en los siguientes pasos:

1. *Modelo cognitivo*: Un adulto realiza una tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta.
2. *Guía externa – manifiesta*: El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo.
3. *Autoguía manifiesta*: El niño realiza la tarea mientras se da instrucciones a sí mismo (en voz alta).
4. *Autoguía manifiesta atenuada*: El niño repite subvocalmente las instrucciones mientras avanza en la tarea.
5. *Autoinstrucción encubierta*: El niño realiza la tarea mientras guía su actuación de forma encubierta.

En síntesis el adulto modela estrategias de:

- a. Definición del problema. “¿Qué tengo que hacer?”
- b. Focalización de la atención “¿Cómo lo voy a hacer?”
- c. Autorrefuerzo. “¿Cómo lo estoy haciendo?” (“Bien”...“, “regular...”)
- d. Habilidades de autodomio de la auto – evaluación y de autocorrección. (“¡Esto va bien, incluso si cometo un error vuelvo a intentarlo, no pasa nada!”).

Consideraremos relevante para el profesor tener en cuenta las sugerencias que Meichenbaum (1977) señala para llevar a cabo, de forma eficaz, el entrenamiento autoinstruccional conductual cognitivo:

1. Utilizar las circunstancias del juego del niño para iniciar y modelar el hablarse a sí mismo.

2. Introducir tareas que tengan un gran atractivo para utilizar estrategias cognitivas secuenciales.
3. Disponer parejas al enseñar, para que un niño sirva de modelo cognitivo a otro mientras está actuando.
4. Adecuar el ritmo del programa al niño.
5. Trabajar en las autoinstrucciones para que no se utilicen de forma mecánica.
6. Entrenar previamente al adulto o mediador.
7. Aprender a utilizar el entrenamiento autoinstruccional con respuestas de baja intensidad.
8. Completar el entrenamiento con práctica en imaginación.
9. Ampliar el entrenamiento autoinstruccional con entrenamiento en correspondencia.
10. Completar el entrenamiento autoinstruccional con procedimientos operantes, como la técnica de “costo de respuesta”.

**8.2.1.1.4 El entrenamiento en metacognición.** La metacognición puede ser entendida como el conocimiento sobre el propio conocimiento. En palabras de Flavell (1993, pág. 158) “se refiere al segmento del mundo de conocimientos adquiridos, que tienen que ver con temas cognitivos. Son conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria a largo plazo que no se refieren a la política, al fútbol, a la electrónica, al punto de media o a cualquier otro dominio, sino a la mente humana y a sus hechos”.

A nuestro juicio, el desarrollo de las capacidades metacognitivas en los niños es fundamental, ya que teniendo en cuenta la relación entre los fines cognitivos (tareas) y el conocimiento metacognitivo (variables de la persona y estrategias que emplea en la resolución) significa que la selección y formulación de una meta

puede tener el efecto de actualizar partes del propio conocimiento metacognitivo almacenado que son relevantes para llegar a la resolución de un problema.

Tradicionalmente se ha considerado que los niños mayores tienen una capacidad metacognitiva más precisa que los niños pequeños, quizás porque se presupone que la metacognición es un proceso cognitivo que se produce cuando el sujeto es consciente de su propia cognición y reflexiona sobre ella, y los niños en edades tempranas no tienen todavía esa capacidad.

No obstante, Pramling (1993), en estudios sobre cómo los niños conceptualizan o piensan sobre los distintos fenómenos, centra su interés en el qué y en el cómo piensan los niños de edades comprendidas entre los tres y los ocho años. Toma como referencia los estudios de Piaget y llega a la conclusión que la metacognición en la etapa infantil debe de relacionarse con la tarea cognitiva que los niños tienen que resolver, ya que el niño no ha almacenado conocimientos metacognitivos en su mente, ni estructuras que puedan ser utilizadas como modelo para aprender en la realidad, sino que se basa en la realidad misma. El problema sobre el que reflexiona el niño no está visto desde el enfoque del adulto al plantearlo, sino desde el punto de vista del niño al recibirlo.

A la pregunta de sí es posible incrementar la conciencia de los niños sobre su propio aprendizaje, Pramling (1989) concluye que los trabajos en niños pequeños con diálogos metacognitivos en relación con una situación concreta facilita el desarrollo de determinadas áreas relacionadas con los aspectos metacognitivos trabajados. Es importante pues para el desarrollo del niño que se trabajen aspectos metacognitivos desde edades tempranas, ya que tienen aún una falta de habilidad para diferenciar entre “hacer” y “aprender a hacer”.

Por último, otro aspecto importante a considerar dentro del entrenamiento metacognitivo es la relación con los procesos de transferencia, con lo que se relaciona de dos formas:

- a. Las habilidades metacognitivas tienen mayores probabilidades de transferirse de forma espontánea.
- b. Existe la posibilidad de tratar la transferencia en sí misma como una habilidad metacognitiva, e intentar entrenarla directamente.

La adquisición de los procesos de transferencia son necesarios en el niño para saber cómo aplicar un principio o una habilidad en los diversos contextos.

“PENSAR EN VOZ ALTA”: Una variación en el entrenamiento autoinstruccional

Una de las variantes del trabajo de Meichenbaum en autoinstrucciones es la que proporcionan Camp y Bash (1985) con su programa “Think Aloud” (“Pensar en voz alta”). Ambas autoras están interesadas en estudiar los efectos del entrenamiento en edades tempranas utilizando la mediación verbal. Consideran que las habilidades de mediación verbal empleadas tanto en el contexto familiar como en el escolar podrían determinar el desarrollo del lenguaje y por lo tanto del pensamiento.

“Think Aloud” utiliza la mediación verbal en el entrenamiento de problemas cognitivos y sociales. La mediación se entiende como una guía interna o externa en la resolución de problemas. Combina el programa de Meichenbaum y Goodman (1971), sobre el entrenamiento de niños impulsivos en actividades cognitivas de solución de problemas; con el Shure y Spivack, entrenamiento en la verbalización de planes, soluciones y consecuencias en situaciones problema.

Tiene esta secuencia de actividades instruccionales:

1. Identificación y especificación del problema.
2. Análisis del problema.
3. Selección de metas.
4. Puesta en marcha de soluciones.
5. Evaluación.

Además del “modelado cognitivo”, utilizan la “auto – verbalización” o “Autoinstrucción”. Diversos estudios como los de Meichenbaum y Goodman (1969) han demostrado efectos diferentes respecto a la verbalización encubierta y manifiesta en niños de Educación Infantil y Primaria. Estos autores diferenciaron entre los aspectos de la verbalización en sí y el significado de dicha verbalización. Los niños de Educación Infantil disponen de un control motor tan bueno como los de Educación Primaria cuando la verbalización es manifiesta, pero no cuando ésta es encubierta. Cam, Blom, Herbert y Van Doornick (1977) encontraron las mismas diferencias en poblaciones de niños agresivos y no agresivos, y además sugieren que un adecuado desarrollo en actividades de mediación verbal se podía asociar con la internalización de la función inhibitoria o reguladora del lenguaje y con la utilización de herramientas lingüísticas en el aprendizaje de resolución de problemas.

El alumno en la autorregulación del aprendizaje supervisa en forma permanente la actividad, es decir antes, durante y después. Asume el control y la responsabilidad de sus logros académicos.

Los programas de entrenamiento conductuales – cognitivos buscan desarrollar en el niño autocontrol, autorregulación, competencias para la organización y resolución de problemas.

**8.2.1.1.5 El desarrollo cognitivo.** Los programas de entrenamiento cognitivo para niños pequeños, también retoman los aportes de la Escuela de Ginebra, especialmente las investigaciones de Schbauer – Leoni, Perret, Clemont y Grossen (1990). Los cuales han contribuido a la comprensión de factores que facilitan el desarrollo cognitivo en niños en tempranas edades. Ellos destacan la importancia de que el profesor haga un esfuerzo por acomodar el discurso al alumno, es decir, que la Escuela debe adaptarse al alumno y no a la inversa, ya que si esto no ocurre se dificultará el proceso de enseñanza – aprendizaje, incumpliendo principios pedagógicos básicos.

Este grupo considera que el desarrollo cognitivo del niño puede estar favorecido por la confrontación de los juicios propios con los de los demás, ya que la interacción social es fuente de desarrollo cognitivo, y en caso de presentarse un conflicto sociocognitivo; en consecuencia, la actividad cognitiva individual se enriquece; adquiriendo su significación en los intereses sociales reales o simbólicos.

Para que se produzca el desarrollo se requiere de ciertas condiciones como: los niños que intervienen en el grupo deben de tener diferentes niveles de desarrollo cognitivo, que permita la diferencia entre las respuestas, analizar su nivel de competencia social y cognitiva, así como los mecanismos atribucionales. También deben de disponer de unos “esquemas elementales” que puedan permitirle la construcción de una noción, además el niño debe ser capaz de comunicar de forma adecuada sus mensajes y percibir en forma ajustada los mensajes de los demás.

Otros investigadores en esta misma línea como Gilli, Bluye y Rouz en la Universidad de Aix, citados por Saiz y Román pg. 27, buscan conocer en qué direcciones y cómo las variaciones sociales tienen un papel en la construcción de

competencias relacionadas con un determinado tipo de problema. Al demostrar que respetando ciertas condiciones de las características de los sistemas cognitivos, los funcionamientos sociocognitivos podrían provocar cambios, y señala tres tipos de acciones a seguir: la representación de los problemas, los procedimientos de resolución y el control de la actividad.

Aquí ellos resaltan que aunque un grupo tienda a ser homogéneo o incluso lo sea, las formas de resolver problemas de cada uno de los sujetos no son semejantes, y en situaciones de interacción, los resultados de los sujetos son superiores a los resultados en situaciones individuales. Estos a su vez se ven influenciados por las condiciones de definición de la tarea y condiciones experimentales de presentación de la tarea. Dalzón (1988) Freisse (1985, 1987).

**8.2.1.2 Función ejecutiva.** Intentar llegar a una definición unívoca, limpia y nítida del concepto denominado “Función Ejecutiva”, es a la fecha, una intención en proceso de construcción, no obstante se han venido desarrollando definiciones y modelos relativamente aceptados para la comunidad científica contemporánea. Es a estos, que se hará referencia a continuación: El modelo neoconexionista norteamericano no habla de pensamiento sino de función ejecutiva. La función ejecutiva es la capacidad para la planeación y secuenciación de la conducta compleja; la habilidad para prestar atención a varios componentes, la capacidad para abstraer lo substancial de una situación compleja, la resistencia a la distracción y la interferencia, la inhibición de la tendencia a la respuesta inadecuada y a la habilidad para mantener el comportamiento por períodos prolongados (Stuss y Bensson, 1984).

Estas funciones dependen de la inteligencia de los lóbulos frontales y sus conexiones subcorticales.

En caso de lesiones frontales se alterará la organización e integración de la información y en la solución de problemas (Ardila, 1982).

Estudios recientes de Foster, Eskes y Stuss (1994), indican que los pacientes con lesiones en el lóbulo frontal se encuentran en déficit en habilidades de dirección, de la atención extrapersonal, atención selectiva, inhibición, orientación de respuestas, habituación y atención sostenida. Muchos de estos déficit suelen manifestarse en comportamientos de distraibilidad, negativismo e impulsividad.

En psicología del desarrollo las funciones ejecutivas están típicamente bajo la rúbrica de la metacognición (Fletcher, 1996). El concepto de metacognición se atribuye a Jhon Flavell, quien lo interpretó como el conocimiento y dirección del propio funcionamiento cognitivo (Sanz de Acedo, 1998). Brown, (citado por Sanz de Acedo, 1998), amplió la definición agrupándolos en tres componentes:

- Conciencia de los procesos mentales, de los contenidos, de las creencias y de las motivaciones.
- Conocimiento de las capacidades del pensamiento y de cómo éstas se relacionan entre sí (conocer sobre la cognición).
- Autorregulación o auto control del pensamiento, que se refleja en los planes que el individuo hace antes de iniciar una actividad, en los ajustes que lleva a cabo durante el trabajo y en las revisiones que realiza después de finalizarlo (sobre la persona, la tarea y la estrategia).

La metacognición puede ser entendida como el conocimiento sobre el propio conocimiento.

El desarrollo de las capacidades metacognitivas en los niños es fundamental, ya que teniendo la relación entre los fines cognitivos (tareas) y el conocimiento metacognitivo (variables de la persona y estrategias que emplea en la resolución)

significa que la selección y formulación de una meta puede tener el efecto de actualizar partes del propio conocimiento metacognitivo almacenado que son relevantes para llegar a la resolución de un problema.

Dentro del estudio de las Funciones Cognoscitivas Superiores o estudios de los sistemas de procesamiento de información en el sistema nervioso central, han aparecido algunos conceptos fundamentales que vienen a dar cuenta de constructos neuropsicológicos que responden al papel de los lóbulos frontales en los seres humanos.

El concepto de función ejecutiva en (Stuss, 1984), se refiere a un constructo hipotético deductivo “integrador de todo el procesamiento de la información en el sistema nervioso”, caracterizado por la habilidad para formular objetivos, planificar, implementar operativamente la consecución de tales objetivos y obtener retroalimentación del resultado final de las estrategias adoptadas para su corrección o mantenimiento (Lezak, 1993).

Stuss y Benson (1984), han definido la función ejecutiva, como la capacidad para planear, secuenciar, atender, abstraer y mantener el comportamiento por períodos prolongados; además, estos controles ejecutivos se han comparado con módulos de “supervisión” consciente que operan sobre el resto de las funciones de los sistemas de procesamiento de información cognitivo asociados a la planeación, organización en secuencia y en paralelo, toma de decisiones, selección dirigida a una meta, iniciación, monitoreo y modificación flexible del comportamiento en curso, (Benson, 1991).

Esta función cognitiva se atribuye, dentro de la base neurofisiológica, a las ricas conexiones circuitales aferentes y eferentes de los módulos de los sistemas pre-

frontales, con el resto de módulos y áreas de la corteza, subcorteza y fallo del sistema nervioso central (Luria, 1974; Stuss y Benson, 1986; Dennis, 1991).

De otro lado, en los últimos años, se han venido desarrollando algunos modelos acerca de la naturaleza factorial y funcional de la función ejecutiva. Estos modelos, plantean su “Sistema Ejecutivo” caracterizado por varios subcomponentes que se establecen en varios niveles jerárquicos de procesamiento de información, que operan en canales secuenciales y paralelamente, permiten la plasticidad, velocidad y profundidad del input procesado. A continuación, se expondrán los principales modelos existentes en relación a la función ejecutiva cuya importancia, se consideró a partir de su fundamentación experimental mediante la investigación neuropsicológica, su capacidad de predicción y su nivel de integración conceptual entre los paradigmas cognoscitivos, biológicos y comportamentales.

#### **8.2.1.2.1 Modelos explicativos.**

**Modelo Jerárquicos de Realimentación Adelante – Atrás:** Este primer modelo explicativo, fue propuesto por investigadores del paradigma conexionista norteamericano (Stuss y Benson 1986). Represente una jerarquía de las habilidades cerebrales, con un orden de funciones más altas y más bajas; aunque la jerarquía no es lineal ya que por ejemplo, un componente importante del modelo es el circuito cerrado de Realimentación o “asas de feedback” presentes en cada uno de los siguientes niveles:

- Nivel Senso – Perceptual: Caracterizado por ser un nivel de alta velocidad de procesamiento automático, rutinario y rígido al cambio. Propiamente, este nivel no requiere de procesamiento controlado consciente, no exige altos costos energéticos para el sistema nervioso, ya que el input neurológico es el más

bajo de dominio o módulo específico, realiza procesos virtualmente automáticos y la velocidad de sus operaciones es rápida, maneja actividad rutinaria no consciente ni fácilmente cambiable a partir de un esfuerzo consciente.

- Nivel de Control Ejecutivo: a este se requiere un procesamiento controlado, es menos rápido y exige altos recursos atencionales y cognoscitivos; se encarga de anticipar, planear, implementar y monitorear el comportamiento en curso. Está implicado en los procesos de atención selectiva y sostenida. Está asociado con el control ejecutivo o “supervisión de los lóbulos frontales”. Su input nervioso proviene de la información elaborada por el nivel sensorial.

Su rol es la dirección consciente de los sistemas de nivel más bajo hacia una meta seleccionada; se refiere a un control, un ajuste de las actividades en curso. Dicho control puede ser dividido en funciones más específicas como: anticipación, selección de metas, formulación de planes, evaluación y monitoreo del comportamiento y funciones atencionales anteriores como la selectividad y la persistencia.

- Nivel de autoconciencia y Metacognición: este tercer nivel está relacionado al funcionamiento de regiones prefrontales y está caracterizado por procesamiento consciente, regulado y autorreflexivo, que involucra también, la inversión de altos recursos atencionales y cognoscitivos. Corresponde a la habilidad de ser consciente de sí mismo y de la relación entre el yo y el ambiente, es una autoconciencia prefrontal, similar al autoconcepto de metacognición; Implica una autorreflexión de todos los niveles, incluyéndose el mismo. Sus inputs son las representaciones mentales, abstractas de los cambios alternativos de las ejecuciones que involucran los niveles más bajos.

Los niveles de control ejecutivo y metacognitivo, serían de las últimas capacidades desarrolladas filogenéticamente en la evolución del encéfalo humano, controlados por los sistemas neocorticales y los cuales caracterizan la conducta más adaptativa y técnicamente más inteligente de los sistemas vivos hasta hoy conocidos. Estos sistemas permitirían el despliegue de procesos cognoscitivos y conductuales exclusivos de los seres humanos.

Este modelo, también predice que las funciones ejecutivas y metacognoscitivas serán de última adquisición en el desarrollo ontogenético y dependerán de la maduración y mielinización de las regiones prefrontales y la habilitación de las conexiones con otras áreas con las cuales éstas se encuentran conectadas.

El desarrollo ontogenético es jerárquico, lo que equivale a decir que se desarrolla desde los niveles inferiores hacia los superiores, donde el nivel metacognitivo termina su formación una vez llegada la adolescencia.

**Modelo de la Maduración Biológica:** Este modelo, se apoya sobre las teorías de la neuropsicología soviética de las tres unidades funcionales (Luria, 1968). Desde su fundamentación teórica y experimental, sugiere un desarrollo cortical jerárquico y organizado desde áreas sensoriales y motoras primarias a áreas secundarias y terciarias adyacentes.

De acuerdo con el modelo, los seres humanos avanzan en desarrollo de regiones primarias de alta especificidad senso-motora y escasa lateralización funcional entre el lapso del desarrollo intrauterino y el primer año de vida posnatal. Posteriormente, se desarrollan las áreas secundarias (perceptivas y motoras), las cuales poseen un carácter de mayor integración senso-perceptual y mayor lateralización funcional. Finalmente, el desarrollo se traslada a áreas de

asociación terciaria con funciones de integración y síntesis multimodales (Luria, 1966).

En síntesis las funciones asociadas con las áreas de integración terciarias no se deben considerar completamente desarrolladas hasta la edad de 10-12 años, perfil compatible con el desarrollo del pensamiento operacional formal planteado por J. Piaget.

**Modelo Multioperativo de las Funciones Ejecutivas:** En nuestro medio, Pineda y Col. (En prensa) proponen éste modelo, el cual está basado en estudios de datos procesados por medio del Análisis Factorial en investigaciones sobre niños con déficit de atención e hiperactividad (ADHD). El modelo, sugiere componentes ejecutivos de varios niveles jerárquicos (de alto hacia bajo nivel): Metacognición.

Procesos: Abstracción, secuenciador, atención sostenida y dividida y preplanificador.

Funciones Neuropsicológicas Superiores: Atención, Memoria, Percepción (Gnosias), Movimiento (Praxias) y lenguaje.

Comportamiento programado.

De los modelos hasta ahora expuestos, puede concluirse que la función ejecutiva es un sistema supra-ordinal de supervisión cognitivo-conductual, que permite tanto los grados profundos de procesamiento, como la consiguiente autorregulación conductual, supra-función que se encuentra distorsionada en pacientes con alteraciones anatómo-fisiológicas en los substratos neurales, responsables de la función ejecutiva.

**Modelo híbrido de la función ejecutiva:** Recientemente, Rusell Barkley elaboró un modelo teórico al cual denominó “modelo híbrido de la función ejecutiva” (Barkley, 1997). Este autor, llegó a la construcción de este modelo tras la investigación propia y de terceros, apoyado en los estudios de análisis factorial en neuropsicología y en la utilización de técnicas de imágenes cerebrales a través de la topografía de emisión de positrones (TEP), en las recientes investigaciones de las neurociencias cognoscitivas.

El modelo propuesto por Barkley, intenta dar coherencia y explicación a los datos existentes dentro de la literatura científica a partir de 1967 (Barkley, 1997). El modelo, no surge por generación espontánea, sino que es el resultado de intentos de integración teórica previa, realizadas por el propio Barkley y apoyado en una serie de modelos anteriores de los cuales el modelo híbrido es deudor.

Entre los principales soportes teóricos y explicaciones científicas, está el de la psicología cognoscitiva, las teorías del aprendizaje, la neuropsicología y las neurociencias en general. Los principales aportes provienen de los trabajos de Bronowsky (Bronowsky, 1967 – 1977); éste autor desde hace 30 años planteó una serie de postulados teóricos relacionados con el papel del lenguaje en el autocontrol cognitivo y comportamental de los seres humanos. Él describió lo que creía eran las 4 propiedades básicas del lenguaje y las llamó: prolongación, separación del afecto, internalización y reconstitución. Este autor para su elaboración asumió muchos de los planteamientos de los neuropsicólogos rusos Vigotsky y Luria (Bronowsky, 1977).

Tomando como base la teoría de la internalización del lenguaje, inicialmente de Vigotsky y posteriormente de Bronowsky, Barkley realizó su primera aproximación al modelo híbrido intentando hacer su formulación aplicada a los trastornos de déficit de atención con hiperactividad (ADHD), cuadros clínicos hoy ampliamente

aceptados, como caracterizados por una disfunción ejecutiva en la actividad de los lóbulos frontales (Barkley, 1994).

De manera resumida, los componentes fundamentales del Modelo Híbrido se presentan a continuación:

- La inhibición comportamental: es el primer elemento del modelo. Este proceso inhibitorio es crítico y prerequisite del resto de las funciones ejecutivas. De él dependen cuatro componentes del modelo que son: a) memoria de trabajo verbal (lenguaje internalizado); b) memoria de trabajo no verbal; c) procesos de autorregulación emocional, de arousal y motivacional y d) la reconstitución.
- La inhibición conductual: implica capacidades para inhibir respuestas prepotentes, interrumpir respuestas iniciadas e inefectivas y el control interferente (Bronowsky, 1977). Barkley, ha anotado que la inhibición conductual no causa las cuatro funciones ejecutivas, pero produce un retardo temporal en la emisión de la respuesta para que ellas puedan darse. Además, el control interferente, evita el deterioro en su ejecución mediante el proceso de inhibición de estímulos distractores.

A continuación serán descritos los tres elementos del proceso de inhibición conductual:

- La inhibición de las respuestas prepotentes: es básica para la autorregulación, impidiendo que el sistema se quede enganchado en una forma de comportamiento perseverativo de errores y posibilitan un reenganche hacia otros programas cognitivo-conductuales más efectivos (flexibilidad).
- Se produce interrupción de respuestas iniciadas: también permite flexibilidad de respuesta, cuando el sujeto detecta que han ocurrido cambios en el

ambiente y debe adecuar (sincronizar) su ejecución a las nuevas variables y condiciones ambientales, dado que el medio cambia continuamente.

- Control interferente: este componente es crucial para la autorregulación del sistema, cuando las otras funciones ejecutivas están operando. Como fue notado por Fuster, el sistema durante este retardo de respuesta es especialmente vulnerable a las fuentes externas e internas de interferencia (distractores). El control interferente borra o limpia los eventos pasados (no necesarios) de la memoria de trabajo; además, continúa con este efecto de limpieza (cleaning), para que la memoria de trabajo pueda continuar manteniendo con nitidez las representaciones relevantes durante su procesamiento y simultáneamente permite que el objetivo de la tarea no se pierda con el paso del tiempo, ni por el bombardeo estimular irrelevante (Fuster, 1989).

Posteriormente a la inhibición conductual, se producen las cuatro funciones ejecutivas descritas por Barkley:

1. Memoria de trabajo u operativa no verbal: Este tipo de memoria, implica todas las formas sensorio-motoras que pueda producir un ser humano y no estén bajo la influencia directa del procesamiento verbal, dos de las cuales son especialmente importantes para la autorregulación: procesos de imaginación visual encubierta (imágenes) y audición encubierta (escucharse a uno mismo).

Estas formas sensorio-motoras no verbales internalizadas, comprenden información representada que guiará la ejecución del comportamiento a través del tiempo, con miras al objetivo. Baddeley, paralelamente ha descrito dentro del sistema de memoria de trabajo u operativa, tres componentes esenciales a saber: esquema viso-espacial, el bucle fonológico y el central ejecutivo (Baddeley, 1986).

La memoria de trabajo u operativa no verbal, mantiene eventos activados de una situación, que servirán para iniciar una respuesta motora asociada a la representación sensorial (aprendizaje).

2. Memoria de trabajo u operativa verbal (lenguaje interiorizado): Este componente, es relativamente análogo a lo que Baddeley denominó bucle fonológico. La capacidad para conversar con uno mismo en un cuasi-diálogo, tiene importantes implicaciones en el proceso de la autorregulación. Este lenguaje autodirigido, provee un mecanismo para la autodescripción y la reflexión. Este tipo de función ejecutiva, permite además, el autocuestionamiento y una habilidad en la solución de problemas, también posibilita mecanismos para deducir o inducir principios, reglas, criterios, etc. (Baddeley, 1986).

3. Autorregulación: Esta se subdivide en tres niveles autorregulación del arousal, de la motivación y de la emoción. Este mecanismo produce un *drive* de trabajo en ausencia de fuentes externas de reforzamiento directo. La persistencia en la ejecución a través del tiempo y además, el retardo al acceso de las consecuencias a largo plazo por encima de las inmediatas (definir la gratificación). Los subcomponentes de esta función, así mismo, posibilitarán la capacidad para el pensamiento desde la perspectiva social (pérdida del egocentrismo y objetividad de pensamiento).

4. La reconstitución: representa dos importantes actividades denominadas “análisis” y “síntesis” de la conducta. Análisis, es la capacidad para descomponer las acciones en subcomponentes más moleculares produciendo lo que el autor denomina unidades de comportamiento. Estas unidades de comportamiento (verbal o no verbal) pueden recombinarse para crear nuevas formas de conducta verbal o no verbal: la síntesis, siendo esta el resultado de la poderosa capacidad del cortex prefrontal humano.

Todos los procesos descritos anteriormente, están en estrecha interacción permanentemente. Su funcionamiento, es en última instancia interdependiente y difícilmente separable (si no imposible). Son los que en último término, determinan la topografía de los comportamientos a través del denominado control motor; el cual es el regulador cortical de las conductas motoras de los órganos periféricos efectores del sistema, a través de las áreas premotoras, motoras, motora suplementaria y regiones subcorticales como los ganglios basales y el cerebelo, entre otras (Barkley, 1997).

**8.2.1.2.2 Desarrollo de la función ejecutiva.** La función ejecutiva, a nivel cognitivo-conductual, se manifiesta inicialmente por la capacidad de autocontrol del pensamiento y posteriormente de la conducta, es decir, esta habilidad permite que entre el *input* del estímulo por los sistemas receptores y las zonas primarias y secundarias de los lóbulos occipital, temporal y parietal, y la emisión de la conducta motora a través de las regiones premotoras, motora suplementaria y motora primaria, y que exista un efectivo procesamiento de información que module y corrija el comportamiento o conducta con base en planes, programas y motivos pre-existentes en formas de objetivos específicos. Son los objetivos los que dan curso, imprimen drive y convocan todos los demás recursos neurofisiológicos, neuropsicológicos, cognoscitivos y emocionales hacia la consecución de los mismos, generando un control permanente.

Esta capacidad, se inicia temprano en el desarrollo, pero su nivel funcional no se hace verdaderamente evidente hasta entrados los 7 u 8 años de edad, donde aparece el comportamiento autorregulado y la anticipación de consecuencias sin la necesidad de instrucciones o el apoyo verbal inmediato externo (autocontrol).

Desde la psicología, se han propuesto muchos modelos para explicar el surgir del autocontrol en el niño (Bandura, 1991; Harter, 1982; Kopp, 1991; Mischel et al., 1989; Vigotsky, 1934, 1962). A pesar de todas sus diferencias teóricas, estos modelos comparten un elemento en común: el control del comportamiento infantil está inicialmente determinado por el exterior, después, de forma gradual, este control se interioriza.

Durante el primer año de vida, los niños reaccionan de manera casi involuntaria ante la presencia de un estímulo novedoso (Diamond, 1990). Luego, hacia el principio del segundo año, los bebés denotan la aparición de la conducta propiamente voluntaria y actúan sobre el medio con un propósito claro, pero la capacidad del niño para controlar sus conductas y adaptarlas según las demandas, aun es una habilidad poco significativa (Bullock y Lutkenhaus, 1988). Los primeros indicios de autocontrol, aparecen en primera instancia, entre los 3-4 años, cuando los niños pueden oponerse a que les hagan las cosas y prefieren hacerlas ellos mismos, éste inicio implica una primitiva autorregulación verbal abierta llamada “habla autodirigida” (Díaz y Berk, 1992), o según la denominación de Piaget “habla egocéntrica”. En ella los niños van repitiendo a sí mismos las mismas órdenes que han escuchado anteriormente de los adultos (Geppert y Kuster, 1983).

Pasada esta edad, el niño aumenta gradualmente la habilidad para resistir tentaciones, demorar el refuerzo diferencial del medio y evitar realizar acciones impulsivas inmediatas desencadenadas por estímulos ambientales. Hacia los 5 años, se hace evidente en la mayoría de los niños el seguimiento de normas, las cuales implican un control regido interiormente por el acceso a los sistemas de memoria, donde dichas reglas se encuentran almacenadas.

Se ha intentado demostrar por medio de estudios neuropsicológicos y de la psicología cognoscitiva que el “lenguaje interno”, es él; Vigotsky, 1934-1962); Además, se ha correlacionado el desarrollo prefrontal con la aparición de las descritas “operaciones formales” de los subestadios piagetianos (Vasta, 1995).

De otro lado, los estudios en neurociencias básica, han correlacionado estas competencias cognoscitivas con procesos madurativos, tales como la mielinización axonal; la formación de redes y circuitos asociativos, el crecimiento dendrítico, la proliferación de botones axonales, la neurodensidad y el grosor de la corteza cerebral (Prassler et al, 1985).

Las investigaciones neuropsicológicas, confirman que la función ejecutiva puede observarse como un conjunto pluri-operacional en desarrollo secuencial y diferencial para cada operación, como un proceso madurativo paralelo de los sistemas prefrontales (Ardila, 1997). Estas investigaciones, han demostrado así mismo que estas habilidades completan su desarrollo aproximadamente en la adolescencia media (Prassler et al, 1985; Obrutz y Hynd, 1986; Welsh et al, 1991).

Alexander Luria, también estuvo interesado en la autorregulación verbal y para su estudio utilizó un ingenioso método de laboratorio (Vocate, 1987). Mediante un ejercicio en el que se pretendía encontrar qué factores eran importantes en la acción de la conducta y también en su inhibición, Luria intentó responder a dos cuestiones:

Si el niño respondía al contenido semántico de la orden, o al impulso (intensidad del sonido).

Si la orden reguladora debía provenir externamente o, por el contrario, si la misma orden del niño pudiese autorregular la conducta.

Los hallazgos indican que los niños entre los 10 meses y 3 años responden sólo al habla externa del adulto; la verbalización propia del niño no es efectiva. Además se demostró que el niño responde más al impulso de la orden, que a su contenido semántico (Waters y Tinsley, 1982; Zivin, 1979).

Entre los 3 y 4.5 años, el habla externa puede controlar tanto el inicio de la conducta como su inhibición, indicando que el contenido semántico de la misma ha comenzado a tener importancia, no siendo así el habla autodirigida la cual aún no ha logrado producir la inhibición conductual; es decir, los niños pueden guiar su respuesta por orden externa o por autorregulación cuando el programa de comportamiento es activar (hacer), no de inhibirlo (no hacerlo) denotando impulsividad (Passler et al, 1985).

Hacia los 5 años, la autodirección del habla puede controlar el comportamiento dirigido por programas de “dirección concreta” tan bien como el habla externa hecha por el adulto (Saltz et al, 1983), pero aun no maneja una guía de base “conceptual”.

La capacidad de inhibir proactiva y retroactivamente se desarrolla entre los 6 y 8 años, y alcanza su máximo nivel a los 12 años (Passler et al, 1985). Además, es sólo hasta entrados los 8 años cuando el niño logra una “organización y programación temporal de las acciones cognoscitivas”, habilidad que se completa hasta los 12-13 años de edad. La capacidad de inhibir estímulos irrelevantes durante la variable tiempo, se desarrolla entre los 7-10 años (Miller y Weiss, 1981; Becker et al. 1987). En todo éste proceso, el niño va desarrollando cada vez más su función ejecutiva y logra resolver problemas cada vez más complejos, además adquiere la habilidad para utilizar recursos y estrategias metacognoscitivas (Flavell y Wellman, 1977).

La función ejecutiva en el adulto está asociada al funcionamiento de la llamada “tercera unidad funcional” de Luria o a su corteza prefrontal; la cual, con su alto contenido de neuronas granulares y escasas neuronas piramidales, funciona como área de asociación terciaria con el rol de ejercer un papel decisivo en la formación de intenciones, programas, y en la regulación y verificación de las formas más complejas de la conducta humana (Luria 1984). Es de anotar, que las regiones prefrontales del cerebro adulto, poseen un sistema muy rico de conexiones tanto con los niveles inferiores del cortex (núcleos basales, tálamo, etc.), como con casi todas las demás zonas del cortex. Estas conexiones tienen sistemas de “ida y vuelta” formando amplios y complejos sistemas de retroalimentación, lo que permiten producir una capacidad de procesamiento integrativo a nivel del sistema nervioso central.

Como puede verse, la función ejecutiva se desarrolla en el ser humano de manera gradual y sólo alcanza su nivel de desarrollo completo no antes de bien entrada la adolescencia. La función ejecutiva, pasa a ser entonces, el grado de procesamiento de mayor nivel cognoscitivo en toda la transmisión de la información en los seres humanos adultos, los cuales para efectuar tareas de atención, memoria, lenguaje, procesos lógicos, movimiento (Praxias), percepción (Gnosias) y, en general, la emisión de cualquier comportamiento voluntario, involucran funciones metacognoscitivas, que bajo el nombre de función ejecutiva, pretenden programar, regular y verificar toda actividad consciente.

**8.2.1.3 El concepto de inteligencia en Stenberg.** Robert J. Stenberg (1986) divide la inteligencia humana en tres dimensiones:

Componencial, experiencial y contextual. La dimensión componencial relaciona la inteligencia con los mecanismos mentales internos del individuo. Estos mecanismos mentales se denominan componentes del procesamiento de

información. Un componente es “un proceso mental que puede traducir una entrada de información sensorial a una presentación mental, transfórmala en otra o traducirla a una salida de información motora” (Stenberg, 1986, p.24).

Existen tres tipos básicos de componentes: metacomponentes, componentes de ejecución y componentes de adquisición del conocimiento. Los metacomponentes son procesos de orden superior que se utiliza en la planificación, vigilancia y evolución de la ejecución de una tarea. En esencia, los metacomponentes le informan a otros componentes qué es lo que deben hacer y cuándo hacerlo. Los componentes de ejecución son procesos que se emplean en la ejecución de una tarea. Los componentes de adquisición del conocimiento son procesos que se utiliza en el aprendizaje de nuevas cosas.

La dimensión experiencial relaciona a la inteligencia tanto con el mundo externo como con el mundo interno del individuo. Esta parte de la teoría especifica en qué punto la inteligencia participa de manera más crítica en la experiencia de un individuo con el manejo de tareas o situaciones. En particular, la inteligencia participa más en el manejo de los aspectos novedosos y con la automatización de los procesos mentales. A medida que aumenta la experiencia con una tarea o situación, desciende la necesidad de enfrentar la novedad y asumen el control las habilidades de automatización. Así, Sternberg considera que es difícil – si no imposible – comparar de manera justa los niveles de inteligencia a través de grupos socioculturales. Aun si una prueba requiere que los miembros de diversos grupos ejerciten los mismos componentes de ejecución, debido a las diferencias en cuanto a las experiencias ambientales previas, es poco probable que los grupos sean equivalentes en términos de la novedad y del grado en que se ha autorizado la ejecución.

La dimensión contextual relaciona a la inteligencia con el mundo exterior del individuo. Enfatiza la adaptación al ambiente y la selección y el moldeamiento del

mismo. Los requisitos adaptativos en términos ambientales pueden diferir demasiado de una cultura a otra y, por ello, sólo pueden evaluarse dentro de un contexto. Cuando fallan los intentos de adaptación a un ambiente dado y no es práctico o posible seleccionar uno nuevo, la mejor táctica a emplear puede ser el moldeamiento ambiental: el individuo debe de tratar de cambiar al ambiente.

## **8.2.2 Fundamentos Neuropsicológicos**

**8.2.2.1 Percepción.** Proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil. Por ejemplo, y a un nivel muy elemental, la psicología de la percepción investiga cómo una rana distingue a una mosca entre la infinidad de objetos que hay en el mundo físico. En los seres humanos, a un nivel más complejo, se trataría de descubrir el modo en que el cerebro traduce las señales visuales estáticas recogidas por la retina para reconstruir la ilusión de movimiento, o cómo reacciona un artista ante los colores y las formas del mundo exterior y los traslada a su pintura.

También definida como la interpretación de las experiencias inmediatas y básicas generadas por estímulos aislados simples; dándoles significado y organización.

Los psicólogos de la percepción reconocen que la mayoría de los estímulos puros desorganizados de la experiencia sensorial (vista, audición, olfato, gusto y tacto) son corregidos de inmediato y de forma inconsciente, es decir, transformados en percepciones o experiencia útil, reconocible. Por ejemplo, un automóvil que circula por una carretera se ve de tamaño real, sin tener en cuenta lo pequeña o grande que sea la imagen formada en la retina del observador. Del mismo modo, un tema musical puede ser seguido a través de un conjunto de notas individuales, sin importar cuántas veces haya cambiado el compositor la clave musical. El proceso de percepción no se limita a organizar los estímulos sensoriales directos en forma

de percepciones, sino que éstas, por sí mismas, recuperadas de la experiencia pasada, también se organizan favoreciendo una más rápida y adecuada formación del proceso de percepción actual.

El estudio y la teoría de la percepción superan a la psicología teórica y tienen aplicaciones prácticas en el aprendizaje, la educación y la psicología clínica. Una percepción deficiente implica experimentar el mundo como un caos, mientras que una 'extrapercepción' —eliminar estímulos que no se ajustan a los esquemas de la percepción o percibir estímulos inexistentes— puede llevar a experimentar el mundo inadecuadamente, con sentimientos de depresión en el primer caso y de alucinación o delirio en el segundo.

A pesar del papel fundamental que la percepción cumple en la vida de las personas y de los organismos más sencillos, sus procesos permanecen poco claros por dos razones principales: primero, porque los investigadores sólo han obtenido un éxito limitado al intentar descomponer la percepción en unidades analizables más simples; segundo, porque las evidencias empíricas, científicamente verificables, se hacen difíciles de repetir e incluso de obtener, con lo que el estudio de la percepción depende aún en gran medida de informes introspectivos, con un alto grado de subjetividad.

#### **8.2.2.1.1 Teorías sobre la percepción**

- ❖ **Teorías clásicas.** Un fenómeno que los investigadores han tratado de explicar reiteradamente es el principio de la constancia perceptiva. Una vez que un objeto ha sido percibido como una entidad identificable, tiende a distinguirse como un objeto estable, de características permanentes, a pesar de las variaciones en su iluminación, situación física observable o distancia a la que aparece. En consecuencia, aunque un objeto situado a una distancia de 100 metros produzca en la retina una imagen notablemente inferior que a una distancia de 20 metros, tenderá a percibirse como si tuviera un tamaño

intrínseco.

Según la teoría clásica de la percepción que el fisiólogo alemán Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz formuló a mediados del siglo XIX, la constancia en la percepción, al igual que la percepción de la profundidad y la mayoría de las percepciones, es resultado de la capacidad del individuo de sintetizar las experiencias del pasado y las señales sensoriales presentes. A medida que un animal o un niño recién nacido explora el mundo que lo rodea, aprende rápidamente a organizar sus observaciones dentro de un esquema de representación tridimensional, basándose en los descubrimientos de Leonardo da Vinci: la perspectiva lineal, la ocultación de un objeto lejano por otro más cercano o una menor precisión visual a medida que los objetos se alejan. En el cuento “El enigma”, de Edgar Allan Poe, un pequeño insecto adquiere la dimensión de un monstruo según el ángulo, la distancia y la propia perspectiva psíquica del personaje que observa.

Partiendo también de la estimulación táctil y auditiva, un niño aprende con rapidez un sinnúmero de asociaciones específicas que se corresponden con las propiedades de los objetos en el mundo físico. Tales asociaciones o percepciones se forman automáticamente y a tal velocidad que ni siquiera un adulto bien entrenado puede descifrar —con un grado fiable de aciertos— las señales visuales de las que proceden.

Los defensores de la teoría clásica de la percepción creían que la mayoría de ellas procedían de lo que denominaban ‘inferencia inconsciente a partir de sensaciones no advertidas para el sujeto’. Sólo cuando se tiene una ilusión o una percepción deformada, como cuando las casas y los automóviles aparecen como juguetes desde un avión, el sujeto se hace consciente de tales sensaciones y accede a comprender su papel en la organización de las percepciones. Precisamente, gran parte de la investigación experimental sobre la percepción consiste en examinar a los sujetos con material de estímulo ilusorio, en un intento de diferenciar las

unidades individuales de percepción del proceso global.

❖ **Enfoque empirista.** Establece que las experiencias sensoriales básicas son combinadas por aprendizaje para producir la percepción.

❖ **Enfoque gibsoniano.** Asegura que nuestras percepciones son ricas y elaboradas debido a que los estímulos en nuestro medio son ricos en información, y no que nuestros procesos de pensamiento o experiencias proporcionan esa riqueza.

Gibson propuso que percibimos los objetos en tercera dimensión gracias a la información acerca de sus cualidades, como la textura de la superficie; señala que toda la información que necesitamos se encuentra en el estímulo mismo.

Ofreció una teoría de percepción directa, según la cual podemos percibir directamente el medio que nos rodea a partir de la información de los estímulos; no necesitamos recuerdos o procesos de razonamiento.

❖ **Teoría de la gestalt.** ROXI la escuela de psicología de la Gestalt, célebre en la década de 1920, la percepción debe estudiarse no analizando ROXIMID aisladas como las ROXIMIDAD simples, sino tomando en cuenta ROXIMIDAD ente ROXIMID (en alemán, Gestalten) de los procesos mentales. En este sentido, la unidad perceptible real es la forma: una estructura mental que toma sus atributos de una estructura correspondiente a los procesos ROXIMIDAD. Los experimentos de los partidarios de esta teoría muestran que la percepción de la forma no depende de la percepción de los elementos individuales que la constituyen. En consecuencia, la cuadratura se puede percibir tanto en una figura hecha con cuatro líneas rojas como en otra hecha con cuatro puntos negros. Del mismo modo, la mente no percibe la música como una suma de notas individuales de varios instrumentos y voces,

sino ROXI las leyes de ROXIMIDAD e que hacen que el individuo perciba una unidad simple y organizada de principio a fin.

Los psicólogos gestaltistas descubrieron que la percepción es influida por el contexto y la ROXIMIDAD en de los elementos percibidos; las partes derivan de su naturaleza y su sentido global, y no pueden ser disociados del conjunto, ya que fuera de él pierden todo su significado.

El enfoque de la Gestalt se ha extendido a la ROXIMIDAD en áreas distintas de la psicología, como el pensamiento, la memoria o la estética. También algunas cuestiones candentes de la psicología social se han estudiado desde el punto de vista estructuralista de la Gestalt, como los trabajos de Kurt Lewin sobre la dinámica de grupos, hoy esenciales en la ROXIMIDAD en social tanto teórica como aplicada. Sin embargo, es en el área de la percepción donde el enfoque de la Gestalt ha tenido una mayor influencia.

Aunque esta escuela hizo importantes ROXIMIDAD en al estudio del aprendizaje y de los procesos creativos, los informes introspectivos de los que dependía para explicar la percepción continuaron siendo demasiado subjetivos. Incluso los procesos fisiológicos innatos, a los que la psicología gestáltica atribuía las leyes de ROXIMIDAD e de la percepción, han sido ROXIMIDAD refutados.

#### LEYES DE LA PROXIMIDAD DE LA GESTALT

Leyes de Pragnaz, se llaman así al conjunto de principios de la percepción. La palabra Pragnaz tiene el mismo origen lingüístico que el término “pregnancia” y significa “cargado de significado”. Estas leyes fueron identificadas por los psicólogos de la Gestalt y “demuestra cómo atribuimos un significado de ROXI tipo incluso a la mayoría de simples colecciones de estímulos ROXIMID. En conjunto existen cuatro principios.”

PRINCIPIO DE SEMEJANZA: si miramos un conjunto de estímulos y sino se aplica a otra ley de Gestalt , ROXIMIDAD ente agruparemos los estímulos similares. Les vemos como si se “perteneieran” unos a otros, lo cual debate el segundo principio

PRINCIPIO DE ROXIMIDAD: los estímulos cercanos a otros, se perciben como parte integral de un grupo, incluso si no son demasiado similares.

PRINCIPIO DE CIERRE: significa que tendemos a preferir las figuras cerradas sobre las líneas fragmentadas o no conectadas.

PRINCIPIO DE LA BUENA GESTALT O DEL CONTEXTO: este afecta nuestra percepción de manera que preferimos figuras que parezcan redondeadas o simétricas a las que aparecen fragmentadas o desordenadas.

❖ **Investigaciones actuales.** Desde el inicio de los estudios sobre la percepción, los psicólogos han intentado diferenciar en el proceso perceptivo lo innato de lo aprendido. Los experimentos en los que ingenuos animales y bebés huían de los llamados ‘acantilados visuales’, se diseñaron para demostrar que la percepción de la profundidad es innata. A través de experimentos similares, los teóricos de esta escuela intentan calcular las proporciones de lo innato y lo aprendido en el comportamiento perceptivo.

Recientemente, sin embargo, muchos psicólogos han llegado a la conclusión de que esta aproximación dicotómica apenas tiene base científica y aporta muy poco al estudio de la percepción, por lo que, desde un enfoque más clásico, proponen que la capacidad perceptiva proviene de la capacidad animal y humana de organizar la experiencia global de los individuos, lo que significa incluir las

múltiples experiencias fisiológicas del desarrollo en la experiencia formal del aprendizaje. Argumentan que, aunque el recién nacido carezca de experiencia visual, tiene otras experiencias sensoriales que pueden contribuir a su capacidad para percibir la profundidad en los 'acantilados visuales'. A través de las primeras experiencias de ese tipo, los animales y los seres humanos aprenden, por así decirlo, cómo aprender.

En un descubrimiento reciente que muestra prometedores avances para desentrañar el misterio del proceso perceptivo, los investigadores de la psicología experimental han descubierto que ciertas células nerviosas y las células de la retina de anfibios y mamíferos pueden reconocer formas y movimientos específicos, en vez de reaccionar simplemente a cantidades dadas de energía luminosa reflejada por los objetos. Estas células responden a configuraciones concretas como discos y anillos, a movimientos concretos de los objetos y a la estimulación simultánea de otras ubicadas también en la retina del ojo.

En la psicología cognitiva se presentan dos enfoques principales de la percepción:

**Teorías “de abajo hacia arriba” o “impulsadas por datos”.** A partir de las aferencias sensoriales, se da la integración de toda esa información con el conocimiento almacenado de la experiencia pasada.

**Teorías “de arriba hacia abajo” o “impulsadas por conceptos”.** Estas teorías comienzan por el conocimiento almacenado de la experiencia pasada, el cual se utiliza para dar sentido a las aferencias sensoriales cambiantes que ingresan al encéfalo.

“En psicología generalmente existe acuerdo en que la percepción depende tanto del procesamiento de abajo hacia arriba como del procesamiento de arriba hacia

abajo. Nosotros interpretamos lo que recogen los sentidos por integración con la con la experiencia pasada. El nexo entre percepción y experiencia aprendida, nos permite adaptar de manera adecuada la conducta a respuesta o cambios en las aferencias sensoriales”<sup>3</sup>.

### 8.2.2.1.2 Tipos De Percepción

- ❖ **Percepción Haptica.** Se fundamenta en el kinestésico – táctil, permite formar imágenes de los objetos por medio de un proceso estereognóstico.
- ❖ **Percepción visual.** Capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos que son captados por el sujeto a través de la vía visual. Tiene los siguientes componentes:
  - ❖ Coordinación visomotora: Se determina por los movimientos bien dirigidos de los ojos, esto constituye un prerrequisito fundamental para la lectura y para la mayoría del trabajo escolar.
  - ❖ Percepción figura fondo: Se considera como la habilidad para distinguir una figura de un fondo, seleccionando a partir de una masa de estímulos un número limitado de ellos o una figura en especial, se requiere utilizar el análisis y la síntesis visual para lograr este objetivo.
  - ❖ Constancia perceptiva, forma y tamaño: Mide la capacidad de percibir un objeto que posee propiedades invariables en cuanto a su tamaño, posición y forma, independiente de las posiciones espaciales. Esta es la que permite al niño determinar un objeto como perteneciente a determinadas categorías de forma y tamaño. Se encuentran otras tales como: luminosidad y color.
  - ❖ Posición en el espacio: Habilidad para percibir las relaciones de un objeto

---

<sup>3</sup> Neuropsicología. p. 15.

con quien les observa, sí esta hacia la derecha o izquierda, hacia arriba o hacia abajo. Esto es adecuado para que el niño logre determinar claramente las letras de igual grafía pero de diferente posición en el espacio.

- ❖ Relaciones en el espacio: mide la capacidad que posee una persona para percibir la posición de dos o más objetos con relación a él mismo o a otros objetos que se encuentran en el contexto.
- ❖ Conclusión visual: Capacidad que tiene un individuo de determinar la forma y el tamaño de las cosas, antes de que estas se encuentren completamente acabadas, el sujeto puede desarrollar la capacidad de inferencia por medio de este tipo de ejercicio.
  
- ❖ **Percepción auditiva.** Capacidad para discriminar sonidos, tonos, puntos de articulación. Tiene los siguientes componentes:
  - ❖ Discriminación fónico – vocal: Implica el aprendizaje de los equivalentes de los símbolos que se encuentran escritos.
  - ❖ Discriminación de ritmo: El sujeto logra clasificar adecuadamente dos o más grupos musicales, individual o grupalmente, al igual que es capaz de repetir la entonación que se le da.

**8.2.2.2 Atención.** La atención es un constructo multidimensional que se refiere a una variedad de relaciones entre los estímulos ambientales o tareas y las respuestas comportamentales. **La atención no es un proceso cognitivo ni una unidad de trabajo especializado;** es una actividad direccional energizadora que participa en, y facilita el trabajo de todos los procesos cognitivos; **es el mediador funcional indispensable de todos los procesos cognitivos;** no contiene información. **La atención necesita capacidad de procesamiento y el rendimiento cognitivo depende de su esfuerzo.**

#### **Definiciones de Atención según:**

**Rohracher (1960)** Marca la actividad de las funciones psíquicas: De la percepción, de la representación, del pensamiento o de todas las funciones al mismo tiempo.

**Heilmann (1962)** Orientación hacia contenidos vivenciales presentes o futuros. Al hacerlo así, estos contenidos vivenciales se destacan del campo vivencial; se trata por tanto de un proceso de actividad mental selectiva.

#### **8.2.2.2.1 Modelos Estructurales De La Atención**

##### **❖ Modelos de filtro.**

Según la forma de	Rígido	Broadbent (1958)	
Funcionamiento			Pre-categoriales
del Filtro	Atenuado	Triesman (1969)	

Los modelos de Filtro Rígido asumen la existencia de un canal central que no puede procesar más que un mensaje por unidad de tiempo. Para proteger este mecanismo de "sobrecargas" de información, existe el Filtro que regula la entrada de información, alimentando el canal central con información manejable.

En los modelos de Filtro Atenuado se procesa por lo menos parcialmente una segunda información.

Según la ubicación del	Pre-categoriales
Filtro en la secuencia	Deutsh y Deutsh (1963)
De procesamiento	Post-categoriales
	Norman (1968)

Los modelos Post-categoriales suponen unos procesos de análisis previos al filtrado que además de ser antieconómicos, le restan importancia al filtro puesto que se analizarán todas las señales sensoriales sin tener en cuenta las limitaciones de capacidad para analizar todos los mensajes. Según De Vega los procesos de análisis previos al filtrado deben concebirse como operaciones automáticas que no utilizan capacidad atencional limitada. En el análisis automático, resulta elegido un fragmento de información para el procesamiento controlado.

- ❖ **Modelo constructivista de la percepción.** Cuando el sujeto atiende a un mensaje, la percepción es un proceso constructivo en que el sujeto elabora un esquema anticipatorio que guía la entrada de información. Percibir es una acción cíclica en la que se coordinan los esquemas y expectativas con las entradas de información. Los esquemas determinarán qué aspectos de la información sensorial se procesan y las señales sensoriales ayudan a mantener o modificar el esquema (el Filtro resulta innecesario)

### Arriba

Proceso	Esquemas	Selección	Input	Proceso
Guiado	anticipatorio.	Modifica	Sensorial.	Guiado por
Conceptual- Mente.		Mantiene.		Datos.

### Abajo

El error de los modelos de Filtro está en considerar la selección atencional como un proceso de Abajo-Arriba o guiado por los datos. Este tipo de procesos consiste en un análisis progresivo de la información a través de mecanismos dispuestos linealmente, que realizan operaciones cada vez más sofisticadas (**procesamiento serial de Sternberg**) Si la selección de información fuera exclusivamente de procesos guiados por los datos, sí se requeriría de un mecanismo de filtrado para proteger el canal central de una sobrecarga.

Sin embargo en la selección de información aparecen los procesos Arriba-Abajo o guiados conceptualmente. El análisis está controlado por los esquemas anticipatorios o expectativas. La selección es el resultado de los dos procesos, se analizan tanto en las características objetivas del input como los esquemas o expectativas.

Posteriormente la atención deja de concebirse como estructura y se habla de la atención como capacidad. Los modelos de capacidad enfatizan los límites atencionales en la realización de tareas y no los fenómenos receptivos; además abandonan los modelos estructurales y asumen concepciones más flexibles

basadas en conceptos económicos; finalmente, estudian las limitaciones de la atención, más que sus propiedades selectivas.

La atención se considera como un sistema de recursos limitados e indiferenciados que se distribuyen entre las tareas u operaciones mentales concurrentes. No tiene una localización específica y son independientes de las estructuras de procesamiento. Los recursos se distribuyen entre las estructuras y procesos en función de las demandas.

❖ **Modelo de Kahneman (1973)** El sujeto tiene una capacidad limitada, pero variable de capacidad de procesamiento que puede gastar atendiendo. Dicha capacidad está determinada por el nivel **arousal**. El individuo puede dividir su esfuerzo entre cualquier número de actividades y la manera como lo hace se denomina **política de asignación**; la cual puede cambiar de un momento a otro y entre los individuos.

El sujeto evalúa continuamente las demandas de la situación para asegurarse de que el esfuerzo está dividiéndose de manera óptima. La política de asignación es el dispositivo operativo encargado de la administración de los recursos disponibles en forma selectiva y ponderada entre las estructuras de procesamiento. La política de asignación depende de varios factores:

**Disposiciones Estables:**

Mecanismos que controlan la atención involuntaria, reflejo de orientación.

**Objetivos Transitorios:**

Esquemas o criterios selectivos activados en un momento dado según las prioridades.

**Evaluación de las Demandas:**

Estimación de la capacidad necesaria para enfrentarse a una tarea mediante una valoración de su dificultad y longitud; el resultado de la cual regulará el nivel de arousal adaptándolo a las necesidades.

### **Arousal o activación:**

El Arousal se ve afectado por factores como el ruido, sueño, incentivos, drogas, entre otros; A medida que aumenta el arousal, aumentan los recursos atencionales, pero sólo hasta cierto límite la relación se invierte.

### ❖ **Modelo bioprocesal de la información**

#### **(Ruiz Vargas)**

El grado de interferencia entre dos tareas concurrentes es un indicio del consumo atencional de una de ellas. La interferencia puede ser de **capacidad** cuando dos tareas compiten por los recursos centrales o puede ser **estructural** cuando compiten por una estructura perceptiva o motriz (dos visuales se interfieren más que una visual y otra auditiva)

❖ **Modelo de posner (1990)** La atención funciona como un sistema unificado para el control del procesamiento mental, que es independiente de otros sistemas de procesamiento. Se realiza a través de una red de áreas, es decir, no es una función local ni general del cerebro, cada área tiene una función especificable en términos cognitivos. La atención se da entonces, por la participación de tres redes atencionales:

**1. Red atencional posterior.** Tiene que ver con la función de **orientación** hacia eventos sensoriales; implica el seguimiento de un estímulo en forma abierta o encubierta, para mejorar la eficiencia del procesamiento; tiene un carácter automático. Relaciona el sistema atencional visual con sistemas de procesamiento del lóbulo occipital ventral, lóbulo parietal posterior y colículo

superior. Está implicada entonces en la orientación visual o atención visual. Requiere la participación de:

- Lóbulo parietal: Desengancha la atención de un foco.
- Colículo superior: Desplaza la atención hacia un lugar en el espacio
- Núcleo pulvinar: Engancha la atención en el otro foco, seleccionando lo que se va a analizar.

**2. Red atencional anterior.** Tiene que ver con la segunda función atencional, la **detección** de señales o eventos para el procesamiento focal, consciente, relaciona el sistema atencional anterior con redes que subyacen a las asociaciones semánticas, razón por la cual está más lateralizado en el **Hemisferio Izquierdo**. Requiere de una atención ya orientada e implicada en el procesamiento de la información. Está conformada por las áreas frontales de la línea media incluyendo:

- Cíngulo anterior: Participa en la detección de señales cuando se incrementa el número de estímulos
- Área motora suplementaria

**3. Red atencional de vigilancia.** Desarrolla y mantiene el estado de **alerta**, es una función atencional que implica la preparación y mantenimiento del estado de alerta con el fin de procesar señales de alta prioridad. Actúa sobre el sistema atencional posterior para apoyar la orientación visual. Depende de las vías noradrenérgicas que surgen en el **locus cerúleos** y se dirigen hacia la corteza Frontal. Este sistema está lateralizado en el **Hemisferio Izquierdo**.

- Sistema reticular activante ascendente: Tono cortical (primera unidad funcional de Luria)
- Sistema reticular activante descendente: Planes, programas y proyectos (tercera unidad funcional de Luria)

- ❖ **Modelo neoconexionista.** Mesulam (citado por Ardila y Ostrosky), habla de cuatro formas atencionales relacionadas con el área **PG** dorsolateral:
  - **Límbica:** Relacionada con la corteza cingulada y el prosencéfalo basal que asignan valor motivacional a los estímulos.
  - **Reticular:** Relacionada con el tálamo intralaminar, el núcleo del Rafé del tallo y el locus cerúleos, encargada de la activación.
  - **Motora o Frontal:** Relacionada con las áreas 8 de Brodman y el colículo superior, que guían la conducta exploratoria para escudriñar el ambiente.
  - **Parietal o de asociación sensorial:** Relacionada con el núcleo Pulvinar y la corteza polimodal, que posee una representación sensorial sumamente procesada del espacio extracorporal, condición necesaria para la distribución de la atención.

En síntesis, este modelo conceptualiza la atención, como multidimensional y no como proceso unitario; Se define en función de los componentes y éstos en función de las pruebas neuropsicológicas que los evalúan.

### **Componentes de la atención**

- Atención selectiva o focalizada: Capacidad del sujeto para dirigir la atención a un estímulo (relevante) e inhibir otros(irrelevantes)
- Arousal: Es un estado de preparación mínimo para responder
- Distractibilidad: Incapacidad para inhibir estímulos irrelevantes
- Atención sostenida o permanencia de la atención: Capacidad para mantener por un tiempo a estímulos relevantes; duración de la atención sobre estímulos relevantes
- Atención dividida o distribución de la atención: Capacidad de atender a dos estímulos relevantes
- Volumen de aprehensión o Span de atención: Cantidad de información que está en capacidad de atender durante un período de tiempo

**8.2.2.2.2 Tipos De Atención.** Según los factores que hallan influido, la atención puede clasificarse en: Concentrada y Distribuida, Central y Periférica.

Otra clasificación habla de atención Sostenida, Oxilante, Voluntaria e Involuntaria.

- ❖ **Atención Voluntaria.** La causa de la reacción atenta proviene del sujeto, son las motivaciones y no los estímulos, los factores que mueven al sujeto a dirigir voluntariamente la atención a éstos. Es la forma más elevada de atención, lo característico de esta clase de atención es la sensación de esfuerzo.
  
- ❖ **Atención Involuntaria.** La causa de la reacción atenta proviene del medio. El estímulo es tan intenso que atendemos a él sin haberlo deseado previamente y sin haberse producido la previa reacción de adaptación del organismo.

**8.2.2.3 Memoria.** Se llama memoria la capacidad de conservar hechos durante períodos de tiempo más o menos prolongados, y de reproducirlos en un momento determinado, voluntaria o involuntariamente. HELMANN 1962.

Según este autor existen tres etapas en el almacenamiento de una experiencia. La primera etapa es el registro sensorial, que almacena una copia exacta del estímulo externo

La copia visual que contiene el registro sensorial se denomina icono y se almacena en la memoria icónica. La memoria icónica contiene una replica exacta de una experiencia auditiva en el registro sensorial se almacena el eco.

### 8.2.2.3.1 Tipos De Memoria

- ❖ **La memoria inmediata.** Es la duración del presente y tiene una duración de diez segundos.
  
- ❖ **Memoria a corto plazo.** Es la memoria retentiva a corto plazo, que puede abarcar minutos, horas o días.

La memoria a corto plazo sirve de capacidad de almacenamiento temporal y las personas son conscientes de la información ahí almacenada.

La información permanece en el almacén a corto plazo entre 15 y 20 segundos aproximadamente, durante este tiempo las experiencias son interpretadas, por su significado y luego organizadas de una forma lógica. Esta interpretación y organización produce una experiencia con más significado, lo cual aumenta a su vez la probabilidad de que sea recordada más tarde. Los recuerdos guardados en la memoria a corto plazo son fácilmente alterables y pueden ser reemplazados por información nueva.

- ❖ **Memoria a largo plazo.** La mayoría de la información de la memoria a corto plazo se transfiere a la memoria a largo plazo. Se trata de intervalos en los cuales se puede recuperar la memoria que abarca de varios días a una semana.
  
- ❖ **Memoria episódica.** Contiene información sobre acontecimientos relacionados temporalmente, la memoria semántica contiene conocimientos

sobre las palabras u otros símbolos, sobre las reglas, fórmulas y algoritmos necesarios para la formación de conceptos o de resolución de problemas.

Los sistemas de memoria episódica y semántica son también funcionalmente diferentes. La memoria episódica es difícil de almacenar pero fácil de recuperar. Las memorias procedimentales contienen información sobre la ejecución de tareas específicas y las memorias declarativas contienen conocimientos sobre el ambiente. Una memoria procedimental constituye una reacción automática e inconsciente ante el ambiente, pero al contrario una memoria declarativa es un pensamiento o una imagen consciente.

#### **8.2.2.3.2 Existen Varios Enfoques Teóricos En Torno A La Memoria.**

Dentro del modelo de procesamiento de la información se han propuesto dos tipos de explicaciones en torno a la memoria:

Una basada en las estructuras de la memoria (Atkinson y Shiffrin, 1968) la otra referida a los procesos de control (Craik y Lockhart, 1972.)

- ❖ **El modelo estructural.** Explica el funcionamiento de la memoria considerando la existencia de tres almacenes:
  - ◆ Registro sensorial: Retiene la información tal como procede de los sentidos para decidir si será procesada o no. Esta conserva la información entre uno y tres segundos.
  - ◆ La memoria a corto plazo. Encargada de recibir la información procedente del registro sensorial, posee una capacidad limitada (en torno a siete elementos), si la información no es procesada se pierde aproximadamente en veinte segundos. Se han formulado diversos modelos de la memoria a corto plazo, pasando sé de ser modelos pasivos como el de Atkinson y Shiffrin a modelos activos como la memoria de trabajo la memoria a corto plazo tan solo implica el

almacenamiento y reproducción de la información contenida en el sistema a corto plazo. \*por ultimo la memoria a largo plazo tiene una capacidad ilimitada y la información se convierte en permanente de modo que este almacén contiene todo lo que conoce un individuo.

El modelo de niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972.)

Este enfoque examina los procesos de codificación realizados sobre la información.

Los estímulos son procesados en un nivel superficial o profundo dependiendo de la naturaleza de los mismos y del tiempo disponible para el procesamiento. La retención dependerá entonces de la profundidad de los análisis realizados de modo que el procesamiento profundo genera un recuerdo mejor que el superficial. En conclusión es un proceso cognitivo implicado en la vida cotidiana. Se observa su función cuando se nombran los objetos conocidos, se hacen anticipaciones a los hechos o se recuerda una desde una lista de teléfonos hasta un hecho ocurrido con anterioridad.

Memorizar no es copiar la experiencia, consiste en la capacidad de recuperar a la información en el momento que se necesite.

Los estudios evolutivos de la memoria plantean que esta evoluciona ligada a otros procesos cognitivos, al conocimiento y la experiencia del sujeto y a como este interprete y transforme la información recibida.

## 8.2.3 Fundamentos Pedagógicos

### 8.2.3.1 ¿Cómo Aprenden Los Niños?

Uno de los puntos de partida para entender el comportamiento de los niños es darle respuesta a la pregunta ¿Cómo aprenden los niños?. Las alternativas de respuesta son importantes porque nos permiten ingresar a su mundo sin agredirlos ni violentarlos.

Pueden ser varios los frentes por medio de los cuales los niños aprenden, sin embargo hemos retomado 3 de los más importantes, ellos son:

El juego, los modelos y las experiencias.

- ❖ **El juego.** A través de él, el niño aprende a conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo de las cosas que lo rodean, a experimentar su entorno e igualmente a relacionarse con éste. Lo pone en contacto con los valores culturales y morales, así como a poner a prueba todas sus posibilidades de modificar ese mundo que le rodea en lugar de aceptarlo todo tal cual lo encuentra.

Los niños juegan de maneras diferentes según sus edades; el niño de menos de 3 años está tratando de desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo. Entre los 3 y los 5 años los conocimientos del niño se hacen más lógicos, pero es un lógico diferente al lógico del adulto, dedicará más tiempo para estar solo y aprender a reconocer que es lo real del juego y que es lo imaginario. Las dramatizaciones son parte de su diversión diaria, se transforma en personajes y objetos imaginarios, siendo sus intereses poco duraderos, por ello cambia con facilidad de actividad, pasando de una cosa a otra.

- ❖ **Los modelos.** Si uno pregunta a los niños que es lo que les molesta de los adultos, se van a encontrar con 2 respuestas:
  - ❖ Que prometan y no cumplan
  - ❖ Que exijan cosas que ellos no hacen

Estas observaciones que los niños hacen de los adultos deben orientar a la reflexión acerca de la manera de actuar.

“Los niños quieren aprender de sus padres, quieren saber cómo se hace para no mentir, porqué es preferible la verdad a la mentira<sup>4</sup>; quieren entender porque hay que relacionarse a través de los gritos y como se hace para creer en el valor de las palabras, cual es el valor de no interrumpir”<sup>5</sup>.

“Los niños quieren confiar en sus padres, no piden padres perfectos, piden padres auténticos y generosos que los traten como seres semejantes y no como seres inferiores”.

- ❖ **Las experiencias.** El niño experimenta la necesidad de sentirse aceptado por sus padres, más por lo que es que por lo que realiza o hace, y lo busca en espacios como:
  - ❖ **Aprendizajes significativos:** el niño aprende cuando es capaz de atribuirle significado mas o menos profundos a las acciones o a las cosas que se le dicen, aprendiendo de sus capacidades y de sus conocimientos previos.
  - ❖ **Participación activa:** el ser humano construye sus conocimientos a través de acciones sobre la realidad, que le permiten plantearse interrogantes y metas, hacer descubrimientos y a su vez lo conduce hacia nuevas exploraciones.

---

<sup>4</sup> Motor de búsqueda GOOGLE

<sup>5</sup> Motor de búsqueda GOOGLE

- ❖ **Autoestima positiva:** la autoestima es la percepción que el niño tiene de la estima que le tienen los demás, lo cual se construye a partir de las posibilidades que le ofrece el entorno para actuar e interactuar.
- ❖ **Medio ambiente:** es recomendable que el niño permanezca en un ambiente adecuado en el cual pueda desenvolverse, ya que este influye en la capacidad del niño para aprender.
- ❖ **Trabajo interactivo:** el trabajo interactivo con los niños permite que ellos aprendan más y se sientan estimulados, buscando otras fuentes de información.
- ❖ **Importancia de la practica:** la repetición de los mecanismos aprendidos ayuda a asegurar la automatización de los aprendizajes.

### 8.2.3.2 Principios Pedagógicos

De lo expuesto anteriormente se deducen los siguientes principios que posibilitarán enriquecer nuestras prácticas pedagógicas

- **Principio de afectividad.**

La primera matriz de la formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior es la comprensión afectuosa del maestro. Desde Pestalozzi la afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variaciones pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo.

Teniendo en cuenta que es a través de las experiencias afectivas como el niño o la niña, se relaciona con el medio y con los “otros”, de la adquisición de estas experiencias afectivas positivas va a depender de manera radical su desarrollo.

- **Principio de la individualización.**

El principio de individualización reconoce las diferencias no sólo orgánicas sino también de desarrollo mental, de estilo para afrontar y resolver los problemas, diferencias motivacionales y experienciales, variedad en los proyectos y metas personales, oportunidades socioculturales diversas, relaciones e interacciones con el medio natural y social, que van estructurando las diferencias individuales que el maestro necesita atender para lograr una enseñanza individualizada como lo postula la pedagogía.

Los niños y las niñas, presentan realidades y características que los hacen diferentes e irrepetibles, dichas diferencias no son sólo orgánicas, sino también de niveles de desarrollo, de experiencias previas, de estilos y ritmos de aprendizaje, de diversidad e intereses, de motivaciones y de pertenencia a grupos sociales; todo esto es lo que estructura las bases para brindarle a ese ser una atención de calidad en la medida que se atiende su particularidad.

- **Principio de integralidad**

“Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como un ser único y social en independencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural; Así la acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo, potencializándolas y preparando al sujeto para desenvolverse en la sociedad como ser humano digno, pleno, autónomo y libre a través del aprendizaje escolar significativo que lo conduzca hacia un desarrollo gradual a nivel físico, cognitivo, social y cultural.”

- **Principio de participación.**

“Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes,

conocimientos e ideales de los niños, la familia, el maestro, la comunidad a la cual pertenece; Aquí se construyen valores, normas sociales, sentido de pertenencia, compromiso grupal e individual, propiciando así varios componentes para la formación integral, se reconoce la familia y su importancia como primer espacio socializador seguido de la escuela. También se posibilita al alumno reconocer el lugar que ocupa en estos contextos y la importancia del mismo en ellos.”

- **Principio de lúdica.**

“Reconoce el juego como dinamizador de los procesos de aprendizaje del niño, pues a través de él, construye el conocimiento, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico, social, desarrolla iniciativas propias, comparte intereses, desarrolla habilidades comunicativas, construye y apropia normas, crea, se recrea, genera significados, afectos, visiones de lo que lo rodea, se libera, imagina, intercambia puntos de vista, genera acciones significativas de su entorno familiar, social, étnico, cultural y escolar, pues el niño es un ser Lúdico, que busca el goce, el placer, el disfrute, y el juego propicia un ambiente de confianza para lograrlo y acercarse al conocimiento en forma simultánea, viviendo sana, creativa y felizmente.”

- **Principio de la experiencia natural.**

Es el principio fundamental propuesto por Rousseau en el cual no se puede negar la naturaleza del niño sino partir de ella, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y permitiendo el despliegue natural de sus propios talentos. Ninguna experiencia educativa actual tendrá éxito si se niegan las necesidades e intereses de los niños.

- **Principio del medio ambiente.**

Un individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y la sociedad sino en medio de ella en consecuencia es necesario diseñar un medio socio-cultural para a través de la instrucción, influenciar la estructura cognitiva del educando.

- **Principio del desarrollo progresivo.**

El niño no es un adulto pequeño, sino que su humanización hasta la mayoría de edad se desarrolla por un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que es necesario respetar en la actividad educativa, este principio fue demostrado por Montessori, luego por Dewey y Piaget. Y hoy en día está en pleno apogeo por el enfoque pedagógico Constructivista.

## **8.2.4 Características Del Desarrollo De Niños Y Niñas Entre Los 2 Y Los 4 Años**

### **8.2.4.1 El Niño Y La Niña 2 A 3 Años**

#### **Desarrollo psicomotor.**

- ◆ Camina de forma vacilante, a los 2 años y 6 meses lo hace con más seguridad y sabe andar en la punta de los pies.
- ◆ La carrera es más bien una especie de trote y pasa a ser un andar acelerado.

- ◆ Sabe correr sin caer, sube y baja escalas poniendo un pie en cada peldaño, despacio. Meses más tarde sube y baja un peldaño tras otro, en una escalera, alternando pies.
- ◆ Salta desde una altura pequeña para no despegarse del suelo, en parada delante de un obstáculo, luego salta por encima de un obstáculo bajo a pies juntos con un pequeño impulso, luego salta hacia una elevación o puede saltar hacia abajo con los pies juntos.
- ◆ Se desplaza con las manos y las rodillas pero puede andar “a gatas” y seguir una dirección.
- ◆ Lanza y arrastra, el movimiento espontáneo, desordenado comienza a organizarse. Meses más tarde tira del objeto, lo levanta y empuja. Y lo transporta torpemente.
- ◆ Suelta el objeto cuando se lo piden, consigue dar un impulso al gesto para lanzar o hacer rodar pero el movimiento queda desordenado.
- ◆ Es incapaz de estar en un estado de inmovilidad controlada. Pasados algunos meses son capaces de quedarse inmóvil durante algunos segundos
- ◆ Percibe mal los ritmos exteriores, es capaz más fácilmente de conservar su propio ritmo. A los dos años y medio aproximadamente se percata de un ritmo diferente al suyo.

## **Lenguaje.**

El vocabulario del niño y la niña en edades comprendidas entre los dos y tres años, se conforma de 200 a 300 palabras aproximadamente, utiliza la palabra frase (palabra que expresa una idea completa": orra" quiere decir que le coloquen la gorra, algunos construyen frases simples de dos o tres palabras. Empleando algunas preposiciones o pronombres, "mío", "mi", "tuyo".

Entre los dos y dos años y medio el niño emplea la llamada palabra yuxtapuesta o doble palabra frase donde existe una palabra pivote o que permanece y otro abierta o que cambia. Generalmente son sustantivos verbos, que el niño va ampliando. De los dos años y medio a los tres años el niño implementa la frase simple, ahora incorpora preposiciones, conjunciones y artículos.

Implementa inflexiones de voz. Ahora un adulto diferente a su entorno lo comprende. No existe aún, una adecuada utilización de los tiempos verbales.

El niño concede muchísima importancia a su nombre, ya que le permite construir su personalidad. La palabra acompaña siempre la acción y le sirve para comunicar deseos y necesidades. Le gusta enseñar los objetos y nombrarlos, cayendo a menudo en el fenómeno de la ecolalia (repetición) Ahora el niño sabe reclamar y rehusar. Se niega con mucha frecuencia y emplea a menudo el "no" cuando se dirige a otros niños para afirmar la propiedad de los juguetes o dar ordenes.

En sus conversaciones se dirige con preferencia al adulto.

Le gusta escuchar tanto por razones de lenguaje como por razones sonoras, ya que escuchando, adquiere cierto sentido de la fuerza descriptiva de las palabras. Por eso les gusta los cuentos que hace un tercero sobre el mismo y los relatos familiares.

La infraestructura de la gramática y el vocabulario que se forma en el periodo preescolar, determinan el patrón total del futuro de la competencia lingüística del niño.

## **Memoria.**

Las pautas evolutivas de la memoria son similares para todas las estrategias de almacenamiento y recuperación de la información (repetición, elaboración de imágenes mentales, clasificación.)

El orden de aparición de las principales estrategias es el siguiente.

- 1- Denominación del objeto que se le presenta al niño.
- 2- Los niños van desarrollando estrategias de clasificación o categorización de los datos con respecto a un criterio. Se agrupa la información y se va facilitando tanto el almacenamiento como la recuperación de la misma, posteriormente, los niños emplean estrategias de recodificación de la información cuando la traducen a otro código para facilitar el recuerdo (imágenes o asociaciones mentales) GIMENEZ, 1989.

Existen paralelamente tres fases relativas al desarrollo de cualquier estrategia de memoria, entendiendo planes de acción deliberados que realiza el niño para obtener un objetivo determinado de recuerdo. MARCHESI, 1984

En la primera fase los niños no producen espontáneamente las estrategias y tampoco se benefician de los intentos por instruirles en su uso.

- En la segunda fase los niños no producen espontáneamente la estrategia, pero se benefician de la instrucción si se les ofrece.
- En la tercera y ultima fase existen producciones espontáneas de las estrategias, ósea que los niños/as hacen un uso selectivo y preciso de las diferentes estrategias a medida que aumenta su edad y experiencia.

Se establecen entonces etapas evolutivas acerca del desarrollo de las estrategias de memoria.

Se brinda aquí gran importancia a la etapa comprendida entre los 2 y 3 años.

En los primeros dos años de vida predomina el carácter involuntario de la memoria (AUSUBEL Y SULLIVAN; 1983); Él bebe solo responde a estímulos familiares (rostro materno y objetos conocidos) lo cual revela una capacidad de reconocimiento, En esta edad se va madurando también la memoria de reconocimiento. Él bebe de dos meses puede aprender la relación entre la patada y el movimiento de un móvil colocado en su cuna, este recuerdo dura solo pocos días.

Hacia el segundo año de vida él bebe pasa a ser un individuo que también recuerda o lo que es lo mismo representa objetos en su ausencia (LIURAY; 1985) El recuerdo requiere representaciones internas, imágenes mentales a evocar o la también llamada inteligencia representativa cuya manifestación es el lenguaje con lo cual comienza la construcción del sistema conceptual que permite al niño codificar la información que recibe (memoria verbal) y recordarla después. (AUSBEL Y SULLIVAN; 1983; FAVELL; 1983)

Pero es solo a los cuatro años cuando el niño utiliza algún tipo de estrategias intencionales para ayudarse a recordar. (GIMENE; 1989)

Superada la primera infancia surge la intencionalidad de los procesos de retención y reproducción, manteniéndose además, todo un sistema de almacenamiento de tipo involuntario. (AUSBEL Y SULLIVAN; 1983)

### 8.2.4.2 Los Niños Y Niñas De 3 A 4 Años

#### **Pensamiento.**

- ◆ Piensa que la sombra esta pegada a los cuerpos y viva como ellos.
- ◆ Localiza el pensamiento, las ideas, las palabras en lugares concretos: el pensamiento esta en la boca, los sueños están en la noche.
- ◆ Ejecuta sus acciones en el mismo orden en que las asocia su imaginación, sin organizarlas convenientemente
- ◆ Todo su razonamiento consiste en pasar de una idea a otra por semejanza o por analogía.
- ◆ Distingue la mañana de la noche
- ◆ Comienza a organizar sus imprecisiones espacio-temporales aplicándoles números o señales distintivas.
- ◆ Interpreta las nuevas experiencias comparándolas con las antiguas.
- ◆ Comienza el uso del tiempo futuro aunque su alcance no rebase lo inmediato.

#### **Atención.**

- ◆ La habilidad de las imágenes mantiene la atención oscilante y dispersa.
- ◆ Mariposea de una cosa a otra que le llame la atención y brinca sin control.
- ◆ Apenas fija la atención y cuando lo hace se centra en un aspecto, excluyendo otros y olvidando el conjunto.

“Este centrarse en un detalle o hecho ejerce una acción distorsionante sobre el pensamiento infantil, debido sobre todo a su incapacidad de contemplar el conjunto de componentes de una situación dada”<sup>6</sup>

- ◆ El interés y la atención se sostienen más con ejercicios de construcción
- ◆ La atención depende del interés
- ◆ Pregunta para sostener la atención centrada sobre un mismo asunto

---

<sup>6</sup> Secada M. Francisco. Psicología Evolutiva. Ed. CEAC

- ◆ Relaciona puntos remotos del mundo sensorial
- ◆ Escucha cuentos, historietas incluso por radio prolongando su atención hasta treinta minutos.
- ◆ Le agrada escuchar música y canciones.
- ◆ Reconoce melodías y se atreve a participar en bailes siguiendo el ritmo y la cadencia.

### **Percepción.**

- ◆ Aún no posee conservación de forma y tamaño
- ◆ La constancia perceptiva no está bien desarrollada
- ◆ Su escaso dominio de la temporalidad y el borroso sentido del tiempo le enturbian la visión coordinada de conjuntos y procesos
- ◆ Identifica el mayor y el más largo de dos objetos
- ◆ Plantea pequeños problemas manipulativos
- ◆ Cumple tres órdenes que se le den en secuencia
- ◆ Aplica nociones de tiempo
- ◆ La falta de visión de conjunto lo mantiene dependiente del estímulo
- ◆ La mente infantil permanece en un estado de sugestibilidad frente al adulto
- ◆ Es curioso, esto le permite acercarse a las cosas enriqueciendo sus experiencias
- ◆ La percepción del detalle desarrolla en el niño la atención a contenidos parciales.
- ◆ La creciente clarificación perceptual le capacita para ejecutar nuevas tareas

### **Memoria.**

- ◆ Posee memoria inmediata
  - ◆ Repite dos – tres cifras y una frase de seis sílabas
-

- ◆ La memoria latente oscila entre 7 y 27 días en los cuales aún recuerda secuencia de elementos.
- ◆ Reconoce a las personas aún cuando no tenga relación con ellas
- ◆ Las evocaciones son numerosas y duran hasta un año
- ◆ Domina el número tres
- ◆ Repite 3 cifras
- ◆ Ejecuta tres órdenes
- ◆ Maneja triadas de elementos en el juego
- ◆ Deja de agrupar por pares para agrupar por triadas
- ◆ Pondera la importancia de la memoria en la adquisición de la noción de tiempo
- ◆ Se afianza la imitación diferida que se realiza en ausencia del modelo
- ◆ Imitando asimila hábitos, ritos y modales del adulto.

### **Lenguaje.**

Al alcanzar los tres años el vocabulario de un niño llega normalmente a las mil palabras. Para entonces la construcción gramatical está ya bastante cerca de la conversación simple del adulto (coloquial). El 80% de los enunciados es inteligible incluso para los extraños.

El desarrollo es en tal sentido dramático ya que se realiza en un periodo tan breve. Pero ha de tenerse en cuenta que varía bastante de un niño a otro no tanto con respecto al orden de adquisición de los usos gramaticales como a su velocidad; esto último en función de la interacción con el ambiente familiar.

En este periodo debe hacerse además una distinción entre el lenguaje privado (egocéntrico) y el lenguaje social (con sentido de comunicación). El egocéntrico no está destinado a los demás, y esto ocurre porque el niño no tiene en cuenta la capacidad de comprensión del otro. Realmente pregunta si le han comprendido.

Según Piaget, el niño hasta la edad de siete años, piensa de modo egocéntrico aún en sociedad con otros. Ello se debe a que hasta esa edad hay ausencia de todo intercambio sostenido entre ellos.

A los cuatro años el lenguaje esta bien establecido; las desviaciones de la norma adulta tienden a darse más en el sentido que en la gramática.

- ◆ Nombra 22 figuras entre 25, en un libro ilustrado de objetos familiares
- ◆ Conoce el uso de 7 u 8 de dichos objetos
- ◆ Recita casi completa una poesía infantil
- ◆ Canta una canción corta completa
- ◆ Sabe su nombre y apellidos
- ◆ Nombra a su madre al preguntarle ¿Quién es esta persona?
- ◆ Dice frases de cinco o más palabras
- ◆ Dice yo al referirse a si mismo
- ◆ Nombra seis o siete objetos corrientes
- ◆ Contesta 6 o 7 preguntas sobre el uso de objetos corrientes
- ◆ Entiende el sentido de los adverbios sobre, debajo, cercas, lejos.
- ◆ Repite tres equipos de tres cifras cada uno.

### **Pensamiento.**

Puede ser considerado en su estructura general y en sus aspectos especiales:

En su estructura general, se trata de un pensamiento sincrético o global. Consiste en considerar el conjunto antes que el detalle o más que el detalle. Da acceso a un pensamiento representativo o simbólico, sólo en cierta medida, pero al pensamiento reflexivo o verbal.

El niño asimila las cosas a sí mismo, y las cosas entre ellas: Su actividad y su sensibilidad son el lazo de unión que las relaciona.

Finalmente el símbolo sobre el cual tendremos que insistir.

En sus aspectos especiales, conviene recordar la segunda edad del interrogatorio, el hecho de que desde el punto de vista sensorial, los niños interpretan muy pronto

los ruidos, lo mismo que los colores: Primeramente el blanco, verde y negro; los colores cálidos, rojo, anaranjado, marrón son a menudo confundidos. Al final del tercer año esta evolución se precisa: en los meses que siguen son reconocidos la mayor parte de los colores.

Al final del periodo sensorio-motor, según ha demostrado Piaget, el desarrollo de la inteligencia ha llegado a un punto en que el niño puede “imaginar” un objeto aún en ausencia de este, lo que a su vez implica la capacidad de representar ese objeto simbólicamente de otra forma. La representación se hace posible gracias a la memoria de la imagen.

Su mundo comienza a extenderse más allá del presente. El pasaje del plano de la acción a la representación por medio de la memoria de imágenes y las palabras, no significa que el pensamiento del niño se haya vuelto de pronto racional y conceptual y adaptado a la realidad.

El pensamiento preconceptual que corresponde a las edades entre los 2 y 7 años, esta caracterizado por la actividad simbólica tal como se da en sus juegos y en los intentos de utilizar el razonamiento expresado en palabras. Estos aspectos del pensamiento primitivo se transforman después en imágenes creativas y pensamiento racional respectivamente. Y por los preconceptos y el razonamiento transductivo.

Los preconceptos son el paso intermedio entre el esquema sensorio-motor y el concepto; son ya esquemas representativos concretos basados en imágenes que evocan los ejemplares característicos de una colección de objetos determinada. Los preconceptos no son todavía conceptos lógicos lo que manifiesta que el niño no organiza los objetos en clases jerarquizadas, no diferencia los que pertenecen a la misma clase; la forma de razonar frente a estos preconceptos es lo que Piaget

ha llamado pensamiento transductivo, donde el niño no procede ni por inducción ni por deducción, sino de lo particular a lo particular, hay una ausencia de reversibilidad y de ordenación lógica. El niño se centra en un solo aspecto de un hecho o situación, descuidando otros aspectos importantes en relación con la realidad.

El pensamiento preoperacional se caracteriza por:

- ◆ Egocentrismo: Ver el mundo a través de sus propios ojos, no llegan a considerar una situación desde el punto de vista de otras personas.
- ◆ Centración: tendencia del pensamiento a centrar la atención en un aspecto exclusivo del objeto, obviando los demás.
- ◆ Estado y transformaciones: el niño suele centrar su atención en estados o configuraciones, más que en el proceso de transformación o cambio de alguna totalidad.
- ◆ Equilibrio: hay una ausencia relativa de cambio o equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación, por eso los cambios sucesivos lo llevan de un extremo a otro.
- ◆ Acción: El niño tiende a operar dentro de un paisaje estático y concreto de la realidad en lugar de hacerlo dentro de la situación abstracta y esquematizada de los signos,
- ◆ Irreversibilidad: El pensamiento suele ser copia de los sucesos sin reversibilidad en la realidad externa, razón por la que el niño es incapaz de hacer un recuento inverso de los hechos.
- ◆ Animismo: Consiste en dotar de vida a objetos que no la poseen o seres inanimados.
- ◆ Yuxtaposición: esta forma de razonar se presenta en el niño cuando es incapaz de hacer un relato o una explicación, en un todo coherente; o sea el niño tiende

a las partes de ese todo, explica en forma fragmentaria e incoherente y no hay una conexión lógica.

- ◆ Sincretismo: es la tendencia espontánea de los niños de percibir por visiones globales y por esquemas subjetivos, de encontrar analogías entre objetos y situaciones sin un análisis previo.

Hay una vinculación de aspectos que no tienen relación o sea que el niño generaliza; pasa directamente de un acto intuitivo a la conclusión

### **Motricidad.**

#### **3 AÑOS**

A esta edad como a los dos años, le gustan los grandes movimientos aunque de modo menos exclusivo. Se entiende con juegos sedentarios durante periodos de tiempo más largos, se siente atraído por los lápices y se entrega a una manipulación más fina del material de juego.

Tanto en el dibujo espontáneo como en el imitativo muestra una mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están más definidos y son menos difusos y repetidos.

Realiza trazos controlados lo que revela un creciente discernimiento motor.

En la construcción de torres muestra mayor control, construyéndolas con nueve o diez cubos.

A los tres años los pies están más seguros y son más veloces. Su modo de correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas cerradas y domina las frenadas bruscas.

Puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies.

Puede saltar desde el último escalón con los dos pies juntos desde una altura de hasta 30 cm.

El andar de los tres años tiene menos balanceo y vacilaciones; está mucho más próximo al dominio completo de la posición erecta y durante un segundo de tiempo o más puede mantenerse sobre un pie.

#### 4 AÑOS

A esta edad, corre con más facilidad. Puede alternar los ritmos regulares de su paso. Es capaz de dar un buen salto en medio de una carrera o pararse.

Puede también saltar a la “pata coja” (salto con rebote sobre uno y otro pie) pero no puede saltar sobre un solo pie y mucho menos hacer los tres tipos de salto sucesivamente.

Puede mantener el equilibrio sobre un solo pie por varios segundos.

Le gusta hacer pruebas motrices, siempre que no sean muy difíciles. Sus nuevas proezas atléticas se basan en la mayor independencia de la musculatura de las piernas. Hay menos totalidad en sus respuestas corporales y las piernas, el tronco, los hombros y los brazos no reaccionan tan en conjunto.

A nivel motriz fino, se abotona la ropa y hace la lazada de los zapatos con toda facilidad. Al dibujar es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle. La copia del círculo es más precisa y lo realiza en el sentido de las agujas del reloj, más adecuado para su naturaleza cada vez más hábil.

## 9. DISEÑO METODOLOGICO

La presente propuesta fue realizada dentro del desempeño de la práctica pedagógica en el Centro de Servicios Pedagógicos.

### 9.1 ¿QUÉ ES EL CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS?

El centro de servicios pedagógicos es una institución educativa y de rehabilitación, que nace en 1980 en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

Desde su creación ha tenido como objetivo brindar apoyo pedagógico y terapéutico a la población infantil y adolescente con necesidades educativas especiales; ofrecer un campo de práctica específico a los estudiantes de las licenciaturas de Educación Infantil, y propiciar espacios de reflexión e investigación pedagógica.

**Misión.** El centro de servicios pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia dedica especial atención a la formación del talento humano especializado, para la educación integral de niños y jóvenes con y sin necesidades educativas especiales, a través de la implementación de alternativas pedagógicas e interdisciplinarias, con el fin de que la población pueda participar de procesos de integración escolar, social, familiar y laboral.

**Visión.** Como estructura organizativa dependiente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el Centro de Servicios Pedagógicos se autoproyecta hacia el futuro como una institución educativa y especializada prestadora de servicios en el cual la reflexión, construcción, formación y

cualificación de experiencias interdisciplinarias para la atención integral de niños y jóvenes con y sin necesidades educativas especiales y la formulación de modelos interdisciplinarios de intervención desde una perspectiva de frontera, permitan brindar mejores alternativas de educación y rehabilitación a la población, orientadas por los paradigmas disciplinares e investigativos, que dinamicen la integración social y la calidad de vida del grupo humano objeto de atención.

### **Objetivos institucionales**

Referidos al apoyo pedagógico:

- ☺ Brindar atención integral a la población con necesidades educativas especiales a través de programas pedagógicos en forma individual y grupal que respondan a las demandas de carácter cognitivo y social de dicha población.
- ☺ Realizar permanentemente evaluación, seguimiento y retroalimentación del proceso de desarrollo y de rehabilitación de la población a través de la intervención del equipo de apoyo.
- ☺ Optimizar el potencial cognitivo y social de la población, mediante el desarrollo de estrategias de carácter integral que permitan cultivar la individualidad de la población e integrarla colectivamente a su entorno inmediato.
- ☺ Minimizar los efectos negativos que produce en el desarrollo integral de la población con necesidades educativas especiales un ambiente deprivado en estímulos afectivos, sensoriomotores, cognitivos y de comunicación.

Referidos al núcleo familiar:

- ☺ Promover la participación del núcleo familiar como eje dinamizador de los procesos educativos y de rehabilitación que favorezcan el desarrollo integral de la población beneficiaria de los programas del centro a través de estrategias de trabajo comunitario.

- ☺ Ofrecer recursos, orientación, educación y apoyos terapéuticos a las familias del Centro de Servicios Pedagógicos que contribuyan al mejoramiento de su entorno y calidad de vida de la población.
- ☺ Brindar al núcleo familiar principios, métodos y técnicas que apoyen la educación del niño, niña y joven en el hogar.

Referidos a la practica y proyecto pedagógico:

- ☺ Posibilitar un campo de experimentación a los estudiantes en formación de las licenciaturas en educación y áreas afines, que les permita la confrontación entre la teoría adquirida en las diferentes asignaturas y su acción directa con la población.
- ☺ Conceptualizar, implementar y evaluar nuevos modelos pedagógicos e interdisciplinarios que dinamicen la intervención de los estudiantes en formación con la población beneficiaria de los programas del centro.
- ☺ Incorporar nuevas tecnologías en el desarrollo de programas pedagógicos en el ámbito de la educación y la rehabilitación de la población con necesidades educativas especiales del Centro de Servicios Pedagógicos.
- ☺ Involucrar al estudiante en formación en los procesos investigativos y de trabajo comunitario a través de la formulación, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos que desarrollen integralmente a la población en el Centro de Servicios Pedagógicos.

Referidos a la investigación:

- ☺ Promover proyectos investigativos paralelos a la practica profesional del estudiante en formación, con el fin de adecuar modelos psicopedagógicos a la población objeto de atención.
- ☺ Realizar estudios longitudinales y transversales con la población que presenta necesidades educativas especiales a través de la implementación de nuevos modelos pedagógicos.

- ☺ Fomentar el interés por la investigación en las áreas de desarrollo cognitivo, aplicación de nuevas tecnologías en la educación especial, pedagogía de la integración escolar y desarrollo socio – ocupacional para la población con necesidades educativas especiales.

Referidos a la extensión a la comunidad:

- ☺ Liderar acciones educativas de prevención dirigidas a la comunidad en general y a los sectores de riesgo en particular, con el fin de prevenir el impacto negativo de la discapacidad en la población infantil y juvenil del Municipio.
- ☺ Facilitar la capacitación de profesionales en el campo de la educación y la rehabilitación a través de talleres, seminarios, conferencias y foros, que posibiliten la actualización de los equipos interdisciplinarios de las diferentes instituciones educativas.
- ☺ Coordinar servicios existentes en la comunidad a través del establecimiento de convenios interinstitucionales, con el fin de encontrar soluciones precisas a los problemas que genera la discapacidad en la población objeto de atención.
- ☺ Asesorar a centros de educación formal y no formal para la atención y rehabilitación integral de las personas con necesidades educativas especiales que posibiliten su integración social y educativa.
- ☺ Divulgar información educativa a través de la edición periódica de revistas, boletines y plegables diseñados por quienes integran el Centro de Servicios Pedagógicos.

**Población.** En la actualidad el Centro de Servicios Pedagógicos desarrolla programas de atención integral de carácter interdisciplinar dirigidos a la preparación y al acompañamiento de los procesos de integración familiar, social y socio – ocupacional de la población con necesidades educativas especiales.

Estos programas son:

- ☺ Programa de estimulación adecuada

- ☺ Programa de atención al limitado sensorial con déficit asociados
- ☺ Programa de integración escolar
- ☺ Programa para el desarrollo de habilidades socio - ocupacionales
- ☺ Programa para el desarrollo de habilidades cognitivo – adaptativas
- ☺ Programa para la atención a niños que presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la matemática y la lecto - escritura
- ☺ Programa de estimulación adecuada preescolar para niños sin alteraciones en el desarrollo.

## **9.2 PROGRAMA DE ESTIMULACION ADECUADA PREESCOLAR**

Conscientes de la necesidad imperiosa de proporcionar al niño/a las experiencias que éste necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial biopsicosocial, el programa presenta la “Estimulación Adecuada” como una acción pedagógica que realizada en forma sistemática y secuencial posibilitará el desarrollo integral de las potencialidades del niño/a en sus diferentes aspectos: Motriz, intelectual, socioafectivo y del lenguaje, previniendo desviaciones en su desarrollo o minimizando las consecuencias de dificultades ya presentes; lo que se pretende es implementar estrategias integrales que no se excluyan mutuamente sino que se interrelacionen para atender al menor de 5 años y a su familia, lo cual redundará en el mejoramiento de su calidad de vida familiar, social y escolar.

La Estimulación Adecuada se convierte así en una estrategia de promoción y prevención educativa lo cual posibilitará al educador descubrir sus funciones, apropiarse de ellas de tal manera que a través de él, lleguen al niño/a y a su familia las acciones de un equipo interdisciplinario, favoreciendo así su crecimiento y desarrollo integral.

El programa permite el ingreso de niños/as con Necesidades Educativas Especiales, concibiéndose de esta manera la estimulación como el primer paso que posibilite la integración del infante desde edades tempranas.

Este programa inició en el Centro de Servicios Pedagógicos en 1998 y actualmente funcionan 2 grupos.

### **objetivos**

- Promover la salud física, mental, emocional y social del niño/a en las etapas de mayor vulnerabilidad mediante la prevención y detección de alteraciones en sus procesos de crecimiento y desarrollo.
- Potencializar el desarrollo del niño/a en sus diferentes dimensiones, proporcionando experiencias desde edades tempranas, reconociendo la incidencia de variables como la nutrición, la salud, el ambiente social y familiar sobre su desarrollo físico y mental.

### **población**

El programa atiende niños y niñas en edades entre 2 – 4 años. Permite la integración de 1 ó 2 niños/as (por grupo) con alteraciones en el desarrollo.

### **Modalidad de atención**

La atención es grupal; los niños/as asisten al Centro de Servicios Pedagógicos 2 veces por semana con una intensidad de 8 horas semanales.

### **Perfil**

Se pretende desde el programa impulsar dos principios básicos:

1. La importancia de la interacción social en el aprendizaje y la educación concebida como un proceso de construcción y cooperación.

La concepción global del desarrollo y la visión del niño/a como sujeto único, por lo tanto se piensa en la formación de niños/as autónomos, creativos, solidarios, saludables y competentes en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

## 9.3 DISEÑO DEL PROGRAMA

### 9.3.1 Método:

Se utilizó un diseño descriptivo formativo Cuasi-experimental Tipo Test Retest.

Se parte de una evaluación inicial, se construye y se aplica un programa de intervención y finalmente se realiza una evaluación final.

### 9.3.2 Muestra

Se seleccionó una muestra total de 23 niños correspondiente al 100% de la población que asiste al programa de Estimulación adecuada Preescolar Ubicada en los siguientes rangos.

#### Ubicación de la muestra

EDADES	CANTIDAD	TOTAL
<b>Niños de 2 a 3 años</b>	7	12
<b>Niñas de 2 a 3 años</b>	5	
<b>Niños de 3 a 4 años</b>	7	12
<b>Niñas de 3 a 4 años</b>	5	
<b>TOTAL</b>		<b>24</b>

### **9.3.3 procedimiento**

La construcción de la presente propuesta se ha llevado a cabo a través de las siguientes etapas:

#### **ETAPA 1: Evaluación**

Se evalúan los niños/as del programa de Estimulación Adecuada (Preescolar) mediante la aplicación de la escala Neurocognitiva y Socioafectiva del Centro de Servicios Pedagógicos ; dicho instrumento de evaluación posibilita dar cuenta del desempeño real de las habilidades cognitivas básicas: atención, memoria, percepción, pensamiento y lenguaje; además reporta datos significativos sobre el desarrollo socioafectivo permitiendo establecer un perfil cognitivo y socioafectivo de los niños/as que asisten al programa.

Los resultados obtenidos en esta fase fueron los siguientes:

DIAGNOSTICO REALIZADO SEGÚN LA ESCALA NEUROCOGNITIVA DEL CENTRO DE SERVICIOS  
PEDAGOGICOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA

CATEGORÍA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
<b>MEMORIA</b>	19-21	☺ Identifica 8 objetos y los nombra	1	1
		☺ Recuerda el lugar donde se guardan objetos personales	2	0
		☺ Recuerda acciones que han sido realizadas en otros momentos	2	0
		☺ Reconoce lugares familiares	2	0
	22-24	☺ Memoriza canciones cortas	1	0
		☺ Recuerda objetos mostrados previamente	0	1
		☺ Lleva una persona hasta el sitio donde desea mostrarle algo	1	0
		☺ Reproduce secuencias de movimientos	1	0
	25-30	☺ Ensarta 6 o más cuentas	1	3

		☺ Manejo incipiente de memoria secuencial	0	4
		☺ Manejo incipiente de memoria pictórica	2	2
		☺ Manejo incipiente de memoria pictórica		
	31-36	☺ Avance en el manejo de la memoria pictórica	3	2
		☺ Manejo incipiente de memoria numérica	3	2
		☺ Manejo de memoria semántica	1	4
		☺ Manejo de memoria procedimental	5	0
	37-48	☺ Manejo de memoria pictórica	6	5
		☺ Manejo de memoria procedimental	8	3
		☺ Manejo de memoria verbal	8	3
		☺ Manejo de memoria semántica	8	3
<b>TOTAL</b>			<b>58</b>	<b>34</b>
<b>PORCENTAJES</b>			<b>63%</b>	<b>37%</b>

El 63% corresponde a los ítem pertenecientes al área de memoria cuya respuesta fue positiva  
Y el 37% restante corresponde a los ítem no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.

CATEGORIA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
<b>ATENCIÓN</b>	19-21	☺ Sostiene su atención en programas de televisión	2	0
		☺ Se interesa por la lectura de un cuento	2	0
		☺ Pone atención a una instrucción dada por el adulto	2	0
		☺ Maneja un tiempo de atención mayor a 3 minutos	2	0
	22-24	☺ Entre 5 y 10 minutos presta atención a música o a narración de cuentos	1	0
		☺ Inhibe sus movimientos ante un estímulo	1	0
		☺ Entiende al tiempo dos ordenes sencillas	1	0
		☺ Reproduce movimientos de forma simultánea	1	0
	25-30	☺ Presta mayores niveles de	2	2

		atención		
		☺ Manejo incipiente de atención selectiva	3	1
		☺ Imita posiciones corporales	2	2
		☺ Manejo incipiente de atención selectiva	2	2
	31-36	☺ Presta mayores niveles de atención	5	0
		☺ Entiende al tiempo tres o más ordenes	5	0
		☺ Manejo incipiente de categorías	4	1
	37-48	☺ Manejo de volumen atencional	9	2
		☺ Presta mayores niveles de atención	10	1
		☺ Manejo de volumen atencional	8	3
		☺ Manejo de atención selectiva	10	1
	TOTAL		72	15
	PORCENTAJES		82.8%	17.2%

El 82.8 % corresponde a los ítem pertenecientes al área de Atención cuya respuesta fue positiva  
Y el 17.2% restante corresponde a los ítem no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.

CATEGORIA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
<b>PERCEPCIÓN</b>	19-21	☺ Reconoce los componentes de una figura	2	0
	22-24	☺ Discrimina y nomina imágenes en libros y revistas	0	1
		☺ Reconoce figuras al tacto	0	1
		☺ Manejo incipiente de figuras de fondo	1	0
	25-30	☺ Descripción de una lámina	4	0
		☺ Reconocimiento táctil de objetos	0	4
		☺ Parea sonidos iguales	0	4
	31-36	☺ Reproducción de cubos	3	2
		☺ Describe una lámina	5	0
		☺ Reproducción de dibujos	4	1
		☺ Realiza una figura humana	1	4
	37-48	☺ Manejo de constancia de tamaño	9	2
		☺ Reproducción de cubos	1	10
		☺ Reproducción de dibujos	11	0
☺ Percepción visual		11	0	
<b>TOTAL</b>			52	29
<b>PORCENTAJES</b>			64.2%	35.8%

El 64.2 % corresponde a los ítem pertenecientes al área de Percepción cuya respuesta fue positiva

Y el 35.8% restante corresponde a las ítem no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.

CATEGORIA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
<b>PENSAMIENTO</b>	19-21	☺ Permanencia de objetos	2	0
		☺ Construye torres de más de siete cubos	2	0
		☺ Ante un efecto busca la causa	2	0
	22-24	☺ Realiza clasificaciones simples	1	0
		☺ Intenta nuevos medios para alcanzar un fin	1	0
		☺ Aparece la conducta de rodeo	1	0
		☺ Establece comparaciones con apoyo visual permanente	1	0
	25-30	☺ Resuelve problemas sencillos	4	0
		☺ Realiza acciones para producir un efecto	4	0
		☺ Repite acciones de forma voluntaria	4	0
		☺ Arma rompecabezas de dos piezas	1	3
		☺ Maneja objetos de manera	4	0

		simbólica		
	31-36	☺ Manejo incipiente de opuestos	2	3
		☺ Clasifica teniendo en cuenta el color	4	1
		☺ Arma rompecabezas de tres y más piezas	2	3
		☺ Manejo incipiente de conteo	2	3
	37-48	☺ Clasificación por una categoría	10	1
		☺ Manejo de número	8	3
		☺ Manejo de seriación	7	4
		☺ Correspondencia término a término	9	2
TOTAL			71	23
PORCENTAJES			75.5%	24.5%

El 75.5 % corresponde a los ítem pertenecientes al área de Pensamiento cuya respuesta fue positiva  
Y el 24.5 % restante corresponde a los ítem no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.

CATEGORIA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
<b>SOCIOAFECTIVA</b>	19-21	☺ Reconoce y nombra miembros de la familia sin ser papá o mamá	1	1
		☺ Acepta coetáneos sin interactuar con ellos constantemente	2	0
		☺ Expresa sus sentimientos de manera externa	2	0
	22-24	☺ Reconoce el peligro	1	0
		☺ Ante una petición del adulto responde con un "no"	1	0
		☺ Establece con lentitud relaciones con personas extrañas a él	1	0
		☺ Busca aprobación ante sus logros	1	0
	25-30	☺ Comienza a disfrazarse	3	1
		☺ Ayuda a las labores domésticas	3	1
		☺ Acompaña sus acciones con palabras	2	2
	31-36	☺ Ayuda a vestirse	5	0
		☺ Inicia control esfinteriano	5	0
		☺ Inicia juego de roles	5	0

	37-48	☺ Resuelve problemas en forma independiente ☺ Se adapta fácilmente a diferentes personas ☺ Realiza juego cooperativo ☺ Exhibe estrategias de intención social	10 11 9 10	1 0 2 1
TOTAL			72	9
PORCENTAJES			88.9%	11.1%

El 88.9% corresponde a los items pertenecientes al área de Socio afectivo cuya respuesta fue positiva  
 Y el 11.1 % restante corresponde a los item no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.

CATEGORIA	RANGO DE EDAD	ASPECTOS EVALUADOS	LOGROS	
			SI	NO
LENGUAJE	19-21	☺ Interpreta diferentes expresiones faciales	2	0
		☺ Diferencia espacios de alimentación, juego, sueño y aseo personal	2	0
		☺ Nomina tres partes del cuerpo	2	0
		☺ Señala cinco partes de su cuerpo	2	0
	22-24	☺ Produce oraciones cortas sencillas	1	0
		☺ Entiende gestos realizados por otros	1	0
		☺ Maneja cincuenta palabras	0	1
		☺ Dice su nombre	0	0
		☺ Reconoce el nombre de los alimentos que consume	0	1
		☺ Utiliza el plural con mayor frecuencia	0	1
		☺ Capta emociones expresadas por otros	1	0
		☺ Utiliza posesivos y		

	25-30	pronombres ☺ Construye frases de tres palabras ☺ Asocia láminas con acciones ☺ Utiliza palabras corteses ☺ Comprende el significado de las frases ☺ Asocia objeto función ☺ Tiene un vocabulario de 150 palabras	3 1 2 3 4	1 3 2 1 0
	31-36	☺ Manifiesta color preferido ☺ Sus frases están compuestas por sujeto y predicado ☺ Comprensión narrativa de cuentos ☺ Utiliza las preguntas porqué y cómo ☺ Comprende situaciones familiares ☺ Nomina diversos elementos de tres grupos semánticos	3 1 3 3 2 2 5 5	1 3 2 2 3 3 0 0
	37-48	☺ Resuelve problemas	10	1

		independientemente	11	0
		☺ Comprende oraciones con referente gráfico	10	1
		☺ Comprende el significado de las palabras	6	5
		☺ Responde preguntas	9	2
		☺ Relata experiencias inmediatas	10	1
		☺ Dice su nombre	6	5
		☺ Posee un vocabulario amplio	9	2
		☺ Acompaña su juego con expresiones verbales		
	TOTAL		119	41
	PORCENTAJES		74.4%	25.6%

El 82.8 % corresponde a los items pertenecientes al área de Atención cuya respuesta fue positiva  
Y el 17.2% restante corresponde a los item no alcanzados por los niños en esta primera evaluación.



## **Análisis E Interpretación De Los Resultados**

Teniendo en cuenta las características particulares de los grupos del programa de Estimulación en cuanto a número de participantes, (12 por grupo) y a la heterogeneidad en las edades intragrupos, se procedió a interpretar de manera descriptivo – explicativa los aspectos evaluados en la aplicación del instrumento de evaluación, haciendo énfasis en la detección de los aspectos que posibilitarían la construcción de la propuesta pedagógica.

### **Etapas 2: Caracterización**

Después de analizar los resultados obtenidos a través de la aplicación de la escala, se procede a realizar una descripción cualitativa por edades y áreas de desarrollo: motor, cognitivo, socioafectivo y del lenguaje, que permitió establecer los tópicos de trabajo sobre los cuales se diseñaría un programa de Educación Cognitiva Temprana orientado a potencializar e incrementar las habilidades cognitivas básicas: pensamiento, atención, memoria, percepción y lenguaje, mediante la estructuración de actividades lúdico-pedagógicas que incluyeran además el desarrollo motor grueso y fino.

<b>Función</b>	<b>Rango</b>	<b>Aspectos Básicos</b>
Percepción	22-24	Discriminación de imágenes
	25-30	Reconocimiento táctil de objetos
		Reconocimiento de

	31-36 37-48	sonidos Reproducción con cubos Constancia de tamaño
Atención	25-30 31-36	Span atencional Selectividad atencional, visual y auditiva
Memoria	19-21 22-24 25-30 31-36	Evocación de objetos Manejo incipiente de memoria secuencial Manejo incipiente de memoria pictórica Manejo de memoria semántica Manejo incipiente de memoria numérica
Pensamiento	25-30 31-36 37-48	Habilidades para armar rompecabezas Habilidades para categorizar Pensamiento inductivo Pensamiento planificador Procesos lógicos: seriación, clasificación, correspondencia termino a termino
Lenguaje expresivo y comprensivo	24-48	Seguimiento de instrucciones Función propulsora del lenguaje

		Función reguladora del lenguaje
Socioafectividad	24-48	Identificación de emociones Autocontrol Encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana

### **Etapa 3: Diseño**

Con base en la caracterización establecida, las estudiantes en práctica del programa Estimulación Adecuada Preescolar iniciaron la construcción de las estrategias pedagógicas que potenciaran las diferentes áreas del desarrollo teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el proceso de evaluación inicial y los principios de: lúdica, participación, integralidad, propuestos por el MEN para el nivel de preescolar. La intervención del equipo interdisciplinario en las áreas de: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiología y psicología, permitió establecer una retroalimentación, donde desde cada disciplina, se recibieron elementos claves que versaron sobre el trabajo de aula para complementar y perfeccionar el diseño de actividades.

En el diseño de estas actividades se tuvo en cuenta: la edad, los propósitos, indicadores de logro, materiales y descripción detallada de las acciones a realizar, con el objetivo de generalizar la aplicación de éstas por otros docentes del nivel preescolar.

**Etapa 4: Aplicación**

La generalidad de las actividades propuestas fue implementada dentro de los proyectos de aula trabajados con los niños durante los tres semestres de práctica del programa de Estimulación Adecuada Preescolar.

Otras actividades de carácter más específico y pertenecientes a la unidad de preparación cognitiva fueron aplicadas por fuera del trabajo de los proyectos pedagógicos.

Esta etapa permitió la clasificación definitiva de las actividades, su reestructuración en términos de objetivos, descripciones y selección de material adecuado, que posibilitaron la estructuración de las unidades que conformarían el Programa de Educación Cognitiva Temprana.

**Etapa 5: Evaluación Final**

Una vez terminada la construcción del programa, se procedió a la realización de la evaluación final para lo cual se realiza una nueva aplicación de la Escala Neurocognitiva del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia.

Retomando los ítems que no estaban en la evaluación inicial y dando cuenta de los procesos cognitivos incluidos en el programa diseñado. A continuación y de manera global se presentan los logros visualizados en los niños/as distribuidos de acuerdo a las cinco unidades trabajadas en el programa.

**UNIDAD N° 1 Preparación cognitiva**

Se observaron avances significativos en el desarrollo e incremento de la capacidad para inhibir conductas de tipo motor lo cual se evidenció en los siguientes aspectos:

El niño y la niña:

- ✿ Controla reacciones impulsivas
- ✿ Progreso en la interiorización del lenguaje como regulador de sus acciones
- ✿ Establece relaciones de manera apropiada
- ✿ Afianza su autoestima

### **UNIDAD Nº 2 Habilidades perceptivoatencionales de tipo cognitivo y de tipo psicomotor**

Se han observado incrementos en los niveles atencionales lo que se evidencia en:

- ✿ El niño/a presenta mayor capacidad para enfocar y mantener su atención en diferentes tareas
- ✿ Avances en el desarrollo de habilidades para responder selectivamente a los estímulos

### **UNIDAD Nº 3 Habilidades para desarrollar estrategias de memorización**

Se reportan avances en el desarrollo y utilización de estrategias simples para retener y evocar información, lo cual se puede observar en el incremento que el niño/a han tenido en los procesos de:

- ✿ Seriación
- ✿ Memoria procedimental
- ✿ Reconocimiento de láminas, recuerdo de palabras, canciones y cuentos que se han trabajado con anterioridad en el aula.

### **UNIDAD Nº 4 Pensamiento**

El niño/a utilizan mejores estrategias para:

- ✿ Elaborar planes para conseguir una meta
- ✿ Proponer planes alternativos para la resolución de los problemas

**UNIDAD Nº 5 Habilidades Comunicativas**

En este proceso cognitivo se observaron los siguientes avances:

- ✧ El lenguaje es más fluido
- ✧ Mayor comprensión para el seguimiento de instrucciones

Ha incrementado su nivel semántico lo que permite que integre elementos lingüísticos de manera más coherente

## **PROPUESTA PEDAGOGICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES TEMPRANAS**

Esta es una propuesta orientada a potencializar las habilidades básicas de pensamiento, atención, memoria, percepción y lenguaje con el fin de prevenir un funcionamiento inadecuado de dichas habilidades en las etapas sucesivas del proceso escolar.

Este programa fue diseñado para niños y niñas en edades comprendidas entre dos y cuatro años, consta de cinco unidades de trabajo. Se parte de una unidad de preparación cognitiva que como su nombre lo indica favorece el desarrollo e incremento de procesos de regulación, autocontrol e inhibición de respuestas.

(Ver Propuesta Pedagógica Para Potenciar El Desarrollo Cognitivo En Niños Y Niñas Desde Edades Tempranas tomo N° 2)

## CONCLUSIONES

- ♣ Los estudios Neuropsicológicos más recientes constatan que los primeros años de vida son trascendentales porque delimitan la capacidad intelectual que una persona podrá desarrollar. El periodo de edad que se extiende desde el nacimiento hasta los seis años es de gran plasticidad; en este se encuentran las raíces del desarrollo de la cognición, el lenguaje, la formación de conceptos y la interacción social. De tal forma que si desde la edad más temprana se pone al niño/a en situaciones adecuadas de aprendizaje su potencial intelectual puede multiplicarse.

- ♣ Feuerstein (1980) concibe el organismo humano como un sistema abierto y modificable donde la inteligencia es un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador, que transforma, selecciona y organiza los estímulos, permitiendo construir y modificar significativamente las estructuras cognitivas.

El docente como agente mediador orientado por sus conocimientos, su afectividad, pertenencia cultural; selecciona, estructura y sistematiza los estímulos que rodean al niño. La mediación permite el acceso del individuo a los patrones culturales, valores y actitudes de una sociedad dada y favorece la modificabilidad de su inteligencia.

Cuando el docente es agente mediador eficaz en el proceso de enseñanza – aprendizaje del niño/a; y elabora un plan de desarrollo adecuado, interviene productivamente en la construcción de los procesos cognitivos, proporcionándole herramientas necesarias para que este cree una libre relación con el entorno que lo rodea.

- ♣ Es importante que el docente actúe como un eficaz mediador en el proceso de aprendizaje de los niños/as en edades tempranas, ya que es en este momento del desarrollo donde se puede prevenir la aparición de posibles dificultades en el aprendizaje y así mismo potenciar la construcción de bases cognitivas eficaces.
- ♣ Es importante establecer en el aula las condiciones necesarias para que los niños/as aprendan de forma significativa, posibilitando la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad, lo que significa enseñar a pensar.
- ♣ Múltiples investigaciones evidencian que el uso de estrategias basadas en la integración ínter hemisférica favorece el aprendizaje.  
Un programa de estimulación temprana adiestra el uso de ambos hemisferios; lo que conlleva a la ampliación de la capacidad cognitiva en la resolución de problemas, porque se utilizan tanto el razonamiento lógico como intuitivo.
- ♣ En la edad preescolar el juego es la actividad rectora fundamental; no sólo se constituye como algo placentero sino como un eslabón básico en la conducción del proceso de desarrollo psicoafectivo, maduración biológica y de socialización que determina el aprendizaje y el conocimiento que el niño adquiere; es el centro de interés del niño/a. Con el juego no solamente se desarrollan la estabilidad y la concentración de la atención, sino también su constancia.
- ♣ Aún cuando uno de los principales objetivos de la educación es la formación de individuos críticos, los sistemas tradicionales basados fundamentalmente en el aprendizaje de contenidos, no han proporcionado la manera de alcanzar este propósito. Se hace necesario que los currículos incluyan componentes

instruccionales que de manera deliberada contribuyan a estimular formas de pensamiento dirigidas a complementar los esquemas lineales que tradicionalmente se han utilizado con mayor énfasis

- ♣ Los programas de Entrenamiento Cognitivo pretenden facilitar en los niños/as El desarrollo de estrategias cognitivas que optimicen sus procesos de resolución de problemas tanto cognitivos como sociales. Asimismo consideramos que las pautas de pensamiento se impulsan desde edades tempranas, por lo tanto el papel preventivo y compensador debe hacerse una realidad en nuestras prácticas educativas. Es un hecho ya constatado que la prevención primaria de problemas de aprendizaje inhibe la aparición de problemáticas que pueden ser a posteriori difíciles o imposibles de resolver en momentos mas avanzados de la escolaridad. A través de la aplicación de nuestro programa en la dinámica habitual del aula de clase, hemos conseguido que los niños y niñas desde edades tempranas utilicen estrategias para focalizar su atención, es decir, a desarrollar los prerrequisitos básicos de aprendizaje y a utilizar estrategias de resolución de problemas cognitivos y sociales. Consideramos que esta metodología debe tener una dinámica de continuidad a lo largo de todas las etapas educativas.

## RECOMENDACIONES

- Como educadores y específicamente educadores infantiles es importante, antes de diseñar e implementar propuestas pedagógicas, tener en cuenta que la Educación Infantil hace parte del proceso sistémico de la educación formal y como tal cumple con unos objetivos, un plan de estudio curricular, unos estándares de calidad y unos indicadores de logro que permiten además de evaluar el progreso de los niños y niñas en su desarrollo, diseñar propuestas pedagógicas que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar y por encima de todo a la formación de niños/as capaces de pensar, soñar, gozar, transformar crear y vivir en sociedad para alcanzar mejores niveles de vida y convivencia social.
  
- Durante la etapa de construcción del presente programa tuvimos la posibilidad de visualizar cambios en el desempeño cognitivo y social de los niños y niñas del programa. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de efectuar estudios más amplios en el tiempo de aplicación de las unidades estructuradas a fin, de continuar movilizando el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos. Por lo tanto sugerimos a los docentes se apropien de la metodología y la utilicen como dinámica habitual en el proceso de enseñanza aprendizaje
  
- Para conseguir un desarrollo integral de los niños y niñas se hace preciso conocer su nivel de competencia cognitiva, así como su ritmo de aprendizaje y los conocimientos previos que poseen con el fin de facilitarles la construcción de aprendizajes significativos conceptuales, procedimentales, de valores, normas y actitudes .

- Es importante establecer en el aula las condiciones necesarias para que las niñas y niños aprendan de manera significativa. Ser continuos en la ejecución del programa de tal forma que permita visualizar el proceso desarrollado por el niño y los logros obtenidos.
- Utilizar el juego como medio impulsor de las acciones o tareas que realiza el niño; teniendo en cuenta las motivaciones, las necesidades e intereses de los mismos.
- Hasta donde sea posible es importante contar con una planta física adecuada para la realización de las diferentes actividades, especialmente aquellas que requieren desplazamientos y movilidad considerables.
- Disponer con anterioridad del material de trabajo necesario para poder llevar a cabo las actividades de manera eficaz.
- Mantener un contacto permanente con los padres de familia, ya que el papel de estos en la educación de sus hijos es fundamental e insustituible; Un ambiente familiar rico en estímulos educativos es el mejor cimiento para una educación de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA R, María Cristina. Organización y Administración de Centros Preescolares. Bogotá : Universidad Santo Tomas Centro de enseñanza desescolarizada. 1986.
- ARANGO DE NARVÁEZ, María Teresa y otros. Juguemos con los Niños. Tomo 3. Santa fe de Bogotá: Ediciones Gamma. 1994.
- ARNOLD GESELL 1940
- BERMEJO, Vicente. Desarrollo Cognitivo. Proyecto Editorial. Síntesis psicología. 1998
- BRUNER, J. Desarrollo Cognitivo y Educación. Morata. Madrid : 1986
- CAUTELA. Joseph R. Técnicas de relajación
- Código Educativo. Cooperativa Editorial Magisterio
- COLOM, Antoni y Otros. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona : Ariel. 1997
- Consultor de Sicolología Infantil y Juvenil. Océano 1988.
- CUJAR DE VELASQUEZ, Astrid. Fundamentos teóricos de la educación preescolar. Bogotá : Universidad Santo Tomas, Centro de enseñanza desescolarizada. 1985
- Documento Desarrollo Infantil Temprano. Paidos. Buenos aires
- DU SAUSSOIS, Nicole y DUTILLEUL, Marie-Bernadettey GILABERT, Helena. Narcea
- El desarrollo psicológico del niño. Ed. Morata 1973.
- Enciclopedia de la Educación Preescolar, Santillana. Vol. 1.
- LLOYD, Ollila. Enseñar a leer en preescolar.
- ESCOBAR, Rodrigo. Marcos Generales. Edición a cargo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos
- FEVERSTEIN, RAND, HOFFMAN y MILLER. 1980.
- FLAVEL, J.H. El Desarrollo Cognitivo. Madrid : Visor. 1993
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa fe de Bogotá: Momos Mc Graw Hill. enero 2000
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Mc Graw Hill. 1994
- Fuente: Fujimoto (Internet).
- GARCIA, A. El desarrollo de la atención selectiva y modos de percepción holísticos y analíticos. En : Infancia y Aprendizaje. N° 30.
- GIMENO y PEREZ, Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. Madrid : 1992
- GONZALEZ CUENCA, Antonia María; FUENTES, María Jesús y Otros. Psicología del Desarrollo. Algibe. 1995

- HAYWOOD H, Carl. Educación cognitiva temprana, una clave para el éxito escolar.
- KLINGLER, Cynthia y VADILLO, Guadalupe. Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. Mc Graw Hill. 1997
- Ley General de Educación. 1 ed. Paideia. 1993
- Lineamientos Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998
- LOPEZ JIMENEZ. Nelson Ernesto. Retos Para La Construcción Curricular. Cooperativa Editorial Magisterio. 1996
- Los Niños De 2 A 4 Años En El Parvulario.  
Los Niños De 2 A 4 Años. En La Escuela Infantil.
- LUQUE MOYA, Leonor. Estimulación Temprana. Armenia : 1991
- M.E.N. Ley General de Educación 1994.
- M.E.N. Lineamientos curriculares para el área de preescolar.
- MEN, División de Educación Inicial. Educación Inicial una Política Integrada y Compromiso de Todos. (Material mimeografiado. Bogotá : 1991
- MIRA STAMBAK, Pablo del Río. Aprendizaje, Tono y Psicomotricidad. Editar. 1963
- MOLINA DE COSTALLAT, Dalila. Psicomotricidad. Buenos Aires: Losada. 1973
- Motor de búsqueda Google.
- ORIENTARED. Programa De Enriquecimiento Instrumental. Internet
- PALLADINO, Enrique. Diseños Curriculares y Calidad Educativa. Espacio
- POSNER, George J. Análisis del Currículo. Segunda edición. Mc Graw Hill. 1998
- PRIETO, M. La Modificación Estructural Cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid : Bruño. 1994
- Psicología Evolutiva de a 1 a 16 años. Ed. Madrid
- RESNICK, L; KLOPFER, L. Curriculum y Cognición. Aique. 1989
- ROSELLI, Mónica; ARDILA, Alfredo y Otros. Neuropsicología Infantil. 2 ed. Prensa creativa. 1992
- SANCHEZ Ricardo. Introducción a la Ley General De Educación. Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia. 1994
- SECADAS M, Francisco. Psicología evolutiva. Ed Ceac
- Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas. Biblioteca Nueva Madrid. 1976.
- SINGER. (M1996)
- TYLER, Ralph, W. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires : Troquel S.A 1973
- VASTA ROSS, y Otros. Psicología Infantil. Ed. Ariel. 1996
- VIGOTSKI, L. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar.
- VIGOSTKY, L. Psicología y pedagogía. Madrid : Akal. 1973
- ZANE A, Spencer. 150 juegos y actividades preescolares. Barcelona : 1983

**“PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL  
DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES  
TEMPRANAS”**

**JENNY ASTRID GIRALDO ABISAMBRA**

**ANDREA RUIZ ZAPATA**

**CLARA VICTORIA VILLADA LOPEZ**

**GLORIA NANCY ZAPATA TORRES**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

**MEDELLÍN**

**2002**

**“PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL  
DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES  
TEMPRANAS”**

**JENNY ASTRID GIRALDO ABISAMBRA  
ANDREA RUIZ ZAPATA  
CLARA VICTORIA VILLADA LOPEZ  
GLORIA NANCY ZAPATA TORRES**

**TRBAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**ASESORA  
ANGELA MARIA ARENAS CASTAÑO  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

**MEDELLÍN  
2002**

## CONTENIDO

	“pág”
PRESENTACIÓN	
1. ANTECEDENTE	2
1.1 Algunos programas de entrenamiento cognitivo	2
1.1.1 Programa Head Start	2
1.1.2 Programa Comienzo Brillante	5
1.1.3 Proyecto Inteligencia Harvard	6
1.1.4 Programa de Enriquecimiento Instrumental	7
2. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES TEMPRANAS.	9
3. DESARROLLO DE LAS UNIDADES	11
3.1 Unidad 1 Preparación Cognitiva	11
3.1.1 Habilidades Básicas de Relajación	11
3.1.2 Autocontrol	22
3.2 Unidad 2 Habilidades Perceptivo Atencionales de Tipo Cognitivo y de Tipo Psicomotor	36
3.2.1 Habilidades Perceptivo Atencionales de Tipo Cognitivo	39
3.2.2 Habilidades Perceptivo Atencionales de Tipo Psicomotor	49
3.3 Unidad 3 Habilidades para Desarrollar Estrategias de Memorización	57

3.4 Unidad 4 Pensamiento	63
3.4.1 Resolución de problemas	64
3.4.2 Seriación y clasificación	67
3.4.3 Habilidades para pensar inductivamente	70
3.4.4 Pensamiento autoevaluador	73
3.4.5 Pensamiento planificador	75
3.5 Unidad 5 Habilidades Comunicativas	78
4. RESULTADOS	96
5. RECOMENDACIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	

La felicidad aguarda a quienes lloran,  
A quienes sufren,  
A quienes han buscado,  
A quienes se han esforzado  
Porque sólo esas personas  
Pueden apreciar la importancia  
De quienes han dejado huella  
En sus vidas

## **PROPUESTA PEDAGOGICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES TEMPRANAS**

El presente programa es continuación de la propuesta pedagógica para potenciar el desarrollo cognitivo en niños y niñas desde edades tempranas (Ver tomo I).

Aparecen en este segundo tomo los reportes de otros programas en esta línea de investigación, dichos antecedentes han servido de referencia para el marco general de nuestro programa.

En primera instancia se hace una descripción de la estructura general del programa, seguidamente aparece cada unidad con su respectiva introducción, objetivos y actividades para los procesos cognitivos que cada uno moviliza.

Se han consignado además los resultados obtenidos en la aplicación del programa. Es importante no perder de vista que el objetivo en esta etapa fue la construcción del programa, sin embargo podemos dar cuenta de los avances observados en la población objeto de estudio.

Incluimos además algunas de las recomendaciones que pueden orientar la generalización del programa a otros espacios pedagógicos.

Esperamos que este programa contribuya a dinamizar las estrategias metodológicas utilizadas en los currículos diseñados para brindar atención pedagógica a poblaciones en edad preescolar e incluso en el primer grado de la básica primaria.

## 1. ANTECEDENTES

Los programas de entrenamiento cognitivo intentan desarrollar las operaciones cognitivas. Los procesos u operaciones son entendidos como aquel conjunto de procedimientos por el cual, el sistema opera y manipula información hacia, entre y desde los esquemas con el fin de generar los productos cognitivos ( Riso, 1992)

Las operaciones cognitivas han sido vistas como aquellas reglas de transformación, por medio de las cuales las estructuras profundas son trasladadas a las estructuras superficiales (HOLLON y KRISS 1984; KIHS y NUSBY, 1981; citados por Riso, 1992) los procesos cognitivos no solo recuperan información interna del sistema, sino que además, permiten analizar aquellos estímulos externos relevantes para el organismo. Los procesos atentos, la percepción, los análisis inferenciales, las estrategias de toma de decisión y las reglas predictivas, son solo algunos ejemplos de operaciones.

o

Para Saiz Roman (1996) el entrenamiento cognitivo consiste en enseñar a los niños/as a emplear respuestas mediadoras que ejemplifiquen una “estrategia general” para controlar la conducta en diferentes circunstancias.

## 1.1 ALGUNOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO

**1.1.1 PROGRAMA HEAD START.** El Programa Head Start se estableció en la nación americana en el año 1965 bajo la consigna de "Guerra contra la pobreza" de la administración del presidente Lindon B. Johnson para beneficio de las familias en desventaja económica de esa época.

El propósito para el establecimiento del Programa fue proveer un programa de servicios abarcadores de educación, salud y servicios sociales para promover el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años, tomando como base el área social, física e intelectual - cognoscitivo del desarrollo.

Head Start es un programa federal para niños de edad preescolar que pertenecen a familias de bajos ingresos; ayudándolos a alcanzar los más altos niveles de competencia en los diferentes aspectos de su desarrollo físico, social, emocional e intelectual, a través de un enfoque interdisciplinario.

**Filosofía.** El Programa Head Start está fundamentado en la premisa de que todos los niños comparten ciertas necesidades y que los niños de familias de bajos ingresos en particular pueden beneficiarse de un programa de desarrollo abarcador para satisfacer tales necesidades.

El enfoque del Programa Head Start está basado en la filosofía de que un niño puede beneficiarse más de un programa interdisciplinario abarcador dirigido a promover su desarrollo y a remediar problemas que se atienden a través de una gama amplia de servicios.

La familia entera al igual que la comunidad tiene que involucrarse. El programa debe maximizar las fortalezas y experiencias únicas de cada niño. La familia, la cual se percibe como la influencia principal en el desarrollo del niño tiene que participar directamente en el Programa, así como las comunidades locales se

deben integrar en el desarrollo de programas creadores que cumplan con las metas, objetivos y normas básicas de un programa abarcador.

La meta general del Programa Head Start es conseguir que se logre un mayor grado de competencia social por parte de los niños de familias de bajos ingresos. Por competencia social se entiende la efectividad cotidiana del niño para desenvolverse en su ambiente presente y para enfrentarse a sus responsabilidades futuras en la escuela y en la vida. La competencia social toma en cuenta la interrelación entre el desarrollo cognoscitivo e intelectual, la salud física y mental, las necesidades nutricionales y otros factores que es necesario considerar cuando se trata de ayudar a los niños a lograr competencia social promoviendo su desarrollo.

**Objetivos.** A fin de que se logre esta meta, los objetivos y las normas de ejecución de Head Start proveen para:

1. El mejoramiento de la salud y de las habilidades físicas del niño tomando los pasos apropiados para atender sus problemas físicos y mentales y asegurando su acceso a una dieta adecuada. El mejoramiento de la actitud de la familia hacia el cuidado futuro de la salud y de las habilidades físicas del niño.
2. El estímulo de la confianza en sí mismo, espontaneidad, curiosidad y autodisciplina que contribuirán al desarrollo de la salud social y emocional del niño.
3. El acrecentamiento de los procesos y las destrezas mentales del niño, dando atención particular a la conceptualización y a la comunidad.
4. El establecimiento de patrones y de expectativas de éxito por parte del niño, que proporcionen un clima emocional de confianza en sus propios esfuerzos presentes y futuros para aprender, propiciando así su desarrollo integral.
5. El aumento en la habilidad del niño y de la familia para relacionarse entre sí y

con los demás.

6. El encarecimiento del sentido de dignidad y de auto valía en el niño y en su familia.

**Vision.** El Programa Head Start cree en el derecho de los niños a beneficiarse de un programa de servicios comprensivos que promueva su desarrollo integral enfatizando los aspectos físicos, social y emocional.

**Misión.** Fortalecer la calidad de vida de las familias servidas por el programa, proveyendo servicios comprensivos para el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años de edad.

### 1.1.2 PROGRAMA COMIENZO BRILLANTE

**Autores:**

Dr. Carl Haywood, Dr. Penélope Brooks, Dr. Susan Burns

El comienzo brillante es un programa de Educación cognoscitiva para niños preescolares y de primaria, diseñado para promover el desarrollo cognoscitivo y para superar barreras sociales y culturales en el acceso y uso de la inteligencia. Dicho programa se diseña para niños y niñas a partir de los 3 hasta los 6 años de edad, incluyendo a aquellos que tienen inhabilidades mentales o a quienes están en alto riesgo de la privación temprana de la niñez, motivo por el cual tiene desventajas en su aprendizaje. El comienzo brillante se centra en las operaciones precognitivas, cognoscitivas y metacognitivas que son necesarias para aprender de antemano en los grados primarios.

**Las metas específicas del Comienzo Brillante son:**

- Realizar y acelerar el desarrollo de las funciones cognoscitivas básicas, especialmente las funciones características de la etapa de Operaciones Concretas.
- Identificar las funciones cognoscitivas deficientes.
- Desarrollar la motivación “Tareas- intrínsecas”.
- Desarrollar el pensamiento representacional.
- Realizar la preparación para aprender en la escuela.

El programa “Comienzo Brillante” consiste de siete unidades cognoscitivas, cada una diseñada para trabajar un aspecto fundamental del funcionamiento cognoscitivo de niños preescolares. Las unidades se pueden enseñar en situaciones de clase por períodos de 30- 40 minutos cada día. La secuencia en que deben enseñarse las unidades es ⇒

1. **Unidad 1:** Auto regulación.
2. **Unidad 2:** Concepto de número
3. **Unidad 3:** comparación
4. **Unidad 4:** El papel - tomar
5. **Unidad 5:** clasificación.
6. **Unidad 6:** Secuencia y Patrón
7. **Unidad 7:** Conceptos de letras – forma

El plan de estudio “Comienzo Brillante” fue publicado en 1992 se basa en los principios de desarrollo del niño sintetizado en trabajos de varios psicólogos del desarrollo: Opinión “transaccional” de Carl Haywood; de la naturaleza y desarrollo de la inteligencia; conceptos de Jean Piaget en el desarrollo cognoscitivo de los niños, trabajo de Vigotsky sobre el contexto social de la adquisición cognoscitivo de la “zona de desarrollo próximo y la teoría de Reuven Feuerstein de la modificabilidad cognitiva estructural.

### 1.1.3 PROYECTO INTELIGENCIA HARVARD.

**Este proyecto fue realizado en la Universidad de Harvard por el Instituto de Bolt, Beranek and Newman y un equipo de educadores Venezolanos por encargo del gobierno Venezolano en el año de 1979 y aplicado en 1982 y 1983; se compone de un conjunto de manuales tanto para el docente como para el alumno, cada uno de los cuales provee de material didáctico para trabajar en clase de 45 minutos con jóvenes de séptimo, octavo y noveno año de educación básica.**

El P.I.H. es un programa diseñado para desarrollar la inteligencia, mejorando las capacidades cognitivas de las personas; se fundamenta en la corriente de la psicología cognitiva de Aprender a Aprender.

Su objetivo general es desarrollar habilidades cognitivas que sean útiles en sí mismas y que faciliten la adquisición de otras habilidades, destrezas, conocimientos y estrategias, generalizables a situaciones y contextos de la vida personal, social y laboral.

### 1.1.4 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL

**Se trata de un programa de intervención psicoeducativa que parte de una concepción dinámica de inteligencia, donde el nivel de ejecución cognitiva no se considera una característica estable e inmodificable en el individuo, sino que se asume su plasticidad y su posibilidad de reversibilidad o cambio en la estructura cognitiva.**

Para Feuerstein casi todos los jóvenes pueden mejorar su inteligencia e incluso llegar a una reestructuración general de sus procesos cognitivos y a mejorar su mismo potencial de aprendizaje por medio de un correcto aprendizaje mediado.

La modificabilidad estructural cognitiva se logra a través del programa de enriquecimiento instrumental, el cual es una estrategia de intervención pedagógica orientada al mejoramiento de funciones y operaciones mentales específicas, que requiere de un trabajo de mediación sistemática.

El enriquecimiento instrumental esta enfocado a procesos porque pueden ser la causa de la ausencia, fragilidad o ineficiencia de la acción intelectual en el aula de clase.

El programa Entrenamiento Cognitivo Temprano pretende explicar la forma de llevar a la práctica los principios psicológicos, neuropsicológicos y pedagógicos expuestos en el marco teórico, aplicados a niños (as) entre 2 y 4 años de edad. Es un material que puede ser implementado dentro del desarrollo de un plan curricular.

## 2. PROPUESTA PEDAGOGICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS Y NIÑAS DESDE EDADES TEMPRANAS

El programa Entrenamiento Cognitivo Temprano pretende explicar la forma de llevar a la práctica los principios psicológicos, neuropsicológicos y pedagógicos expuestos en el marco teórico aplicados a niños (as) entre dos y cuatro años de edad, los cuales fueron la población objeto de estudio, logrando estructurar un material que puede ser implementado dentro del desarrollo de un plan curricular.

### DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA.

El programa consta de cinco unidades de trabajo:

1. Preparación cognitiva.
2. Habilidades perceptivo atencionales de tipo cognitivo y de tipo psicomotor.
- 3. Habilidades para desarrollar estrategias para memorizar.**
4. Pensamiento.
5. Habilidades comunicativas.

Cada una de las unidades esta constituida por una serie de actividades estructuradas de la siguiente manera:

Proceso cognitivo de la actividad.

Objetivo.

Nombre.

Edad.

Otras áreas del desarrollo que favorece.

Descripción.

Material.

Actividades de generalización.

Indicador de logro.

## CONTENIDOS.

Cada una de las unidades propuestas persigue una serie de objetivos que posibilitaran el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, las cuales facilitarán la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten a los niños la resolución de problemas referidos a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las áreas social y cognitiva.

El programa esta dirigido en primera instancia a niños(as) entre dos y cuatro años que asisten al programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquía (C.S.P.).

A continuación resumiremos los contenidos de cada una de las unidades que fueron trabajadas.

## CONDICIONES PREVIAS DE APLICACIÓN.

- Leer atentamente las bases teóricas.
- Evaluar el repertorio de los niños(as) respecto a cada unidad de trabajo antes y después de la intervención o puesta en marcha del programa.
- Estudiar las unidades para analizar de que manera pueden incorporarse al currículo de referencia para que no se conviertan en algo extraño a la realidad curricular.

### 3. DESARROLLO DE LAS UNIDADES

#### **3.1 Unidad 1 Preparación cognitiva.**

Esta unidad está orientada al desarrollo de procesos de inhibición y control. Se pretende enseñar al niño a manejar sus conductas impulsivas antes de enfrentarse a las diferentes situaciones de aprendizaje.

##### **3.1.1 Habilidades básicas de relajación**

La relajación entendida como un estado de tranquilidad tanto del cuerpo como de la mente y orientado desde temprana edad mediante técnicas efectivas, contribuye a que los niños tengan un cuerpo sano, apto para la acción que demanda la etapa infantil y un cuerpo vivo y sensible ideal para expresar plenamente los sentimientos y emociones.

Por esta razón es que cobra muchísima importancia la sensación de cómo se relacionan con su propio cuerpo y como lo usan, aparte de considerarlo como un instrumento físico que facilita el desplazamiento y la realización de movimientos para un fin determinado.

A medida que el niño practique las acciones de tensar y relajar aprenderá a fortalecerse a sí mismo interior y exteriormente, perdiendo el miedo a ciertas situaciones que anteriormente lo producían, además la relajación es una buena alternativa para que el niño canalice o saque de su interior esa energía negativa que le impulsa a agredir al otro. Utilizándola como una técnica de autocontrol antes, durante o después de una actividad que le ha demandado esfuerzo o una situación que le produce ansiedad.

Hacer relajación con regularidad o en cualquier momento que lo necesiten los niños ayudará a:

- ✓ Mantener un grupo con un nivel bajo de ansiedad.
- ✓ Afrontar con entusiasmo y valentía las cosas nuevas.
- ✓ Adquirir un control de sus movimientos
- ✓ Adquirir una buena disciplina que le permita asumir buenos hábitos

¿Que es la relajación?

En realidad la relajación es aflojar el tono muscular a través de distintos modos que existen para conseguirlo. También tiene otras finalidades puesto que se considera como una nueva necesidad de autocuidado físico y psíquico que nos acerca de alguna manera a otra forma de vivir.

¿Que beneficios físicos aporta la relajación?

**La relajación afecta a todos los aparatos del organismo de diferente manera. Veamos a cada un de ellos:**

- ✓ **MUSCULATURA:** Liberación de las tensiones y contracturas musculares crónicas que producen dolor, fatiga, calambres, etc. , evitando el despilfarro de energía que todo ello supone.
- ✓ **APARATO CIRCULATORIO:** Relajación de la musculatura que rodea los vasos sanguíneos, permitiendo la dilatación de los mismos, con lo que se consigue un mejor flujo de sangre a todo el cuerpo. El corazón no tiene que “bombear” a mayor presión por no tener la resistencia de la musculatura de las arterias y va a reducir el número de latidos por minuto y la tensión arterial.
- ✓ **APARATO RESPIRATORIO:** Mejora la función ventilatoria general a través de dos mecanismos puestos en marcha por la relajación. Distensión de la musculatura extrínseca (diafragma y músculos intercostales), con lo que mejora la capacidad funcional de los pulmones. Relajación de músculos intrínsecos del árbol bronquial, permitiendo que entre más aire en los alvéolos

pulmonares, extrayendo más oxígeno para ponerlo a disposición de todo el organismo.

- ✓ APARATO DIGESTIVO: La relajación de la musculatura digestiva (estómago, intestinos, esfínteres, etc.) proporciona una sedación natural que se opone a las disfunciones y espasmos, al tiempo que mejora la digestión.
- ✓ APARATO UROLOGICO: Del mismo modo que sobre la musculatura digestiva, la relajación actúa sobre la urinaria, mejorando los espasmos generadores de cólicos y disurias

¿Que beneficios psicicos que aporta la relajación?

**También en el campo de la psicología la relajación tiene mucho que decir, actuando de la siguiente manera:**

- ✓ INCREMENTO DE LA FUERZA DE VOLUNTAD: Por el entrenamiento que la simple práctica de la relajación produce en sí mismo
- ✓ DISMINUCION DE LA AGRESIVIDAD: Como consecuencia de la sensación de bienestar corporal y de la ausencia de la ansiedad patológica que frecuentemente la provoca
- ✓ MAYOR SEGURIDAD EN UNO MISMO: La consecución de la relajación habitual conlleva el “saberse capaz” de realizar cualquier cosa, imponiéndose a las sensaciones de fracaso y desánimo
- ✓ MEJOR CONTROL EMOCIONAL: Gracias al dominio mente-cuerpo que resulta de la práctica habitual de la relajación, se llegan a “dominar” los impulsos instintivos, conquistando el autocontrol por encima de las emociones.

¿Cuándo esta indicada la relajación?

Las técnicas de relajación son beneficiosas para todas las personas, pero quizá hay que detallar determinadas situaciones que precisarían la práctica de técnicas de relajación como método de prevención de otros problemas más graves, o simplemente, para la obtención de un mayor grado de bienestar.

- ✓ Como ejercicio útil para el desarrollo de la mente
- ✓ Para ejercitar estados creativos personales
- ✓ Como técnica preparatoria frente a situaciones conflictivas
- ✓ Como técnica asidua antiestresante tras la jornada laboral o en el intermedio de la misma, a fin de conseguir estados recuperatorios
- ✓ Como práctica reforzadora del equilibrio emocional.

¿Cuándo esta contraindicada la relajación?

**En principio las técnicas de relajación están indicadas para cualquier persona, aunque es conveniente hacer algunas advertencias, especialmente para aquellas personas que se van a iniciar en ellas:**

- ✓ NO deben realizarse durante las digestiones. Deben haber transcurrido 2 – 3 horas tras una comida.
- ✓ Algunas personas durante los primeros ejercicios pueden sentir sensaciones indeseables: palpitaciones cardíacas, sofocos, nerviosismo, etc. Indican que la persona padece un desequilibrio nervioso. Deberá suspender la sesión y acudir a un profesional de la salud mental.

Sugerencias para la práctica

1. Los espacios donde se realice la práctica deben ser preparados con anticipación, y asegurar la no-interrupción.

2. Se debe recordar el procedimiento que se llevará a cabo
3. Se deben asumir posiciones correctas
4. Después de una sesión preguntar cuales fueron los puntos en los que se presentó mayor dificultad para relajar.
5. Al iniciar una sesión de relajación, es importante hacerlo con ejercicios de respiración, por lo menos dos series con intervalos de 4 a 5 segundos, luego iniciar el trabajo con los miembros inferiores y continuar en forma ascendente hasta terminar con los músculos faciales. Asegúrese que la sesión tenga un orden lógico según las posiciones que desee trabajar; al terminar un ejercicio es recomendable realizar dos veces la secuencia de respiración profunda.

#### Objetivos

- ✓ Dirigir la atención a diferentes segmentos corporales potenciando estrategias internas que posibiliten disminuir la activación corporal
- ✓ Desarrollar estrategias que le permitan al niño sentir y diferenciar sus estados de tensión y relajación.
- ✓ Adquirir en los niños un control de los diferentes segmentos corporales.

Algunos ejercicios que pueden llevarse a cabo con los niños de 2 a 3 años

#### NOMBRE: VELETICAS DE PAPEL

##### Descripción:

El docente se ubica sentado con sus estudiantes formando un círculo, presenta la siguiente consigna: "Voy a tomar en mis manos ésta veleta de papel, voy a tomar aire muy hondo para poder luego soplar la veleta y hacer que se mueva..."

Ahora, sentados cada uno de ustedes va a recibir una veleta como la mía, para hacer que ésta se mueva, necesitamos tomar aire para luego soplarla muy fuerte!!!

## ACTIVIDAD DE TENSION - RELAJACION

Flexibilidad después de tensar, relajar

Descripción:

En la pared se encontrará fijamente pegada, una figura que sea de interés para los niños /as: Por ejemplo, un payaso o un animal. Se indica a los niños /as que para saludar a la llamativa figura, deben disponerse en "fila" y esperar su turno para acariciarla y con ella realizarán un jueguito así:

"Cada uno de ustedes, cuando le toque el turno, pondrá la mano sobre la figura y sin despegar la mano de encima de ésta, la moverá de lado a lado para saludarla. Así, veremos quién es capaz de saludar a la figura desde ambos lados sin despegar la mano!!!". Primero con una mano, luego con la otra y finalmente con ambas.

Recomendamos para esta actividad, que el docente haga la previa demostración, para que los niños /as se familiaricen con la explicación.

## ACTIVIDAD DE TENSION – RELAJACIÓN

En las paredes del salón, habrán pegados varios círculos de colores de modo que se puedan ubicar colchonetas enfrente de ellos y que los niños/as al acostarse boca arriba en las colchonetas, puedan extender sus pies y tocar los círculos.

El docente se acuesta sobre una colchoneta y da la siguiente instrucción: “ Voy a extender mis pies hasta tocar el círculo de color, de modo que pueda con mis pies, empujar el círculo muy fuerte para correr la pared”. El docente realiza la demostración, de cómo con sus pies semi – flexionados, logra empujar el círculo que está en la pared para tratar de correrla. Aduciendo que ha logrado correr la pared, invita a sus alumnos a que hagan la misma actividad!

## ACTIVIDAD DE TENSIÓN - RELAJACIÓN

### Descripción:

El docente se dispone de pie con sus estudiantes y da la siguiente explicación: " Voy a colocar esta colchoneta contra la pared, voy a empujarla muy fuerte a ver si logro tumbar la pared... ¿Creen ustedes que empujando la colchoneta así, lograré tumbar la pared??

El docente hace la demostración de cómo empuja fuertemente la colchoneta para lograr su objetivo, realizando la siguiente postura: Ambas manos totalmente extendidas en sentido horizontal empujando la colchoneta, una pierna flexionada ligeramente hacia delante y la otra totalmente extendida hacia atrás. Una vez hecha la demostración, el docente invita a los niños y niñas a que traten de empujarlo, ya que ésta vez será el docente el que se ubique detrás de la colchoneta y los niños/as deberán empujar lo más fuerte que puedan para tratar de tumbarlo!!!

## FLEXIBILIDAD DE CUELLO

### Descripción:

El docente se ubica sentado con sus alumnos formando un círculo y da la siguiente instrucción: "Voy a colocarme en la mitad de mi camiseta una Carita Feliz"; una vez el docente se coloca la carita feliz, indica: " Ahora voy a agachar la cabeza pegando el mentón en mi camiseta para ver más de cerca la carita feliz que tengo puesta y luego voy a llevar mi cabeza lo más atrás que pueda para descansar..." Una vez hecha la demostración, el docente pregunta a los niños/as: ¿No les gustaría tener una carita feliz en la camiseta?

Luego de adherir a la camiseta de cada alumno la carita feliz, los invita a que realicen juntos la actividad y miren muy de cerca lo linda que es la Carita Feliz, agachando la cabeza y dejándola descansar luego.

## TENSAR - RELAJAR

### Descripción:

- El docente se ubica sentado con sus alumnos formando un círculo, y da la siguiente instrucción: " Voy a tomar en mi mano, esta pelota de goma y la voy a apretar lo más fuerte que pueda y luego la dejaré caer al piso." El docente realiza la demostración, e invita a los niños/as a que realicen la actividad así: "Ahora a cada uno de ustedes, le voy a entregar una pelota de goma. Quiero que la aprieten con una sola mano lo más fuerte que puedan y luego la dejen caer... Vamos a ver quién aprieta la pelota más fuerte de todos!!!
- “ Ahora voy a hacer un movimiento con la pelota y veremos quién es capaz de imitarme!!!” : El docente toma la pelota con una mano y la lleva al frente extendiendo el brazo e indica”: Voy a tener la pelota muy apretadita en mi mano llevándola al frente, y luego la dejo caer”; luego invita a los niños/as a imitar lo que ha hecho, dando una palmada de aliento o un estímulo verbal a quien logre realizar correctamente la actividad

## EJERCICIOS DE MÚSCULOS FACIALES

### NOMBRE: Los sentimientos

El docente se ubica frente al espejo con los niños/as e indica: “vamos a hacer frente al espejo algunas caras que hacemos cuando tenemos diversos sentimientos. Por ejemplo: vamos a reírnos mucho porque estamos muy contentos!!!” El docente comienza a reírse simulando mucha alegría e invita a los niños/as a hacer lo mismo.

Luego indica “ ahora hagamos de cuenta que estamos muy tristes y tenemos ganas de llorar!!” El docente indica un llanto haciendo las expresiones faciales que acompañan el llanto e invita a los niños/as a imitarlo.

Algunos ejercicios que pueden llevarse a cabo con los niños/as de 3 a 4 años

## RESPIRACION

- ✓ Mostrar a los niños/as el ejercicio de respiración profunda que consiste en inspirar profundamente, mantener el aire durante unos segundos y expirar lentamente sacando el aire por la boca y expulsándolo sobre la mano de un niño, de forma que sienta el aire sobre su mano. Seguidamente pedir a los niños que traten de hacer lo mismo.  
Repetir este procedimiento 5 veces.
- ✓ Acostados los niños ponerles una almohada en el estómago para que ellos la vean subir cuando toman aire y bajar cuando lo sacan.

## EJERCICIOS DE POSICION ACOSTADOS

- ✓ Acostados boca arriba en una colchoneta o sobre el piso con uno de los pies flexionado y apoyado contra la pared, los niños harán presión tratando de empujar para favorecer la contracción de los músculos de la pierna. Tocar los músculos para verificar su contracción del músculo.
- ✓ Acostados boca abajo los niños empujarán la colchoneta con los dedos
- ✓ Acostados boca abajo levantar la cabeza y los hombros hacia atrás lo que más pueda para contraer los músculos de la espalda por un período de 30 seg. En 3 ocasiones.
- ✓ Acostados boca abajo levantar la pierna en bloque haciendo la fuerza desde la cadera
- ✓ Acostados boca arriba levantar una de las piernas con los dedos hacia arriba contrayendo de este modo los músculos de la cadera, y pie.
- ✓ Acostados boca arriba llevar un pie (muslo y pierna) hacia arriba con ayuda de una cinta o cuerda, se repite el proceso con la otra pierna, por un período de 30 seg. Cada una
- ✓ Acostados boca arriba tratar de empujar con la palma de la mano la colchoneta

- ✓ Acostados boca arriba llevar los pies hacia la cabeza lo que más le permita el cuerpo

#### EJERCICIOS EN POSICION SENTADOS

- ✓ Sentados poner en sentido horizontal las palmas tocando la pared y empujar lo que más resista el niño por un período de 30 seg.
- ✓ Sentados poner en sentido horizontal los brazos y empujar la pared con el dorso de la mano
- ✓ Sentados tratar de llevar el mentón hacia el pecho.
- ✓ Sentados en un círculo muéstrela a los niños la posición que consiste en mantener usted sus manos apoyadas sobre los muslos y con las palmas hacia arriba; tense cerrando el puño y diga “tenso” después abra poco a poco los dedos y diga “relajado”. Pida al niño que repita estos movimientos.
- ✓ Mostrar a los niños la posición que consiste en mantener el brazo derecho recto en forma horizontal con el puño cerrado y tensado desde la mano hasta el hombro, haga que los niños comprueben por sí mismos cual es la zona del brazo que hay tensa. Pídales que tensionen el brazo tal como se les ha enseñado y que comprueben donde sienten la tensión tocándose el brazo con la otra mano, luego repita el procedimiento con el otro brazo.

Para facilitar la comprensión utilice cualquier tipo de sinónimos que permitan entender al niño el concepto de tensión. Luego pídale que relaje gradualmente el brazo hasta ponerlo en posición de relajación; repita con el otro brazo. Pídales que se concentren en la sensación que experimenta cuando los músculos comienzan a aflojarse, levante la mano de un niño y déjela caer sobre sus muslos como si fuera el brazo de un muñeco de trapo.

- ✓ Sentados en silla muestre a los niños la posición que consiste en levantar usted su pierna derecha con los dedos de los pies hacia arriba y tensando toda su pierna, pídale que hagan lo mismo que usted esta haciendo y que comprueben cuales son las áreas tensas de su propia pierna. A continuación

pídales que relajen poco a poco su pierna doblando la rodilla y dejándola caer paulatinamente, pídale que comprueben la diferencia que existe entre sus piernas Según como estén (una relajada y la otra tensa) repita con la otra pierna.

### EJERCICIOS EN POSICIÓN DE PIE

- ✓ Recostados a la pared y empujados hacer contracción de los músculos de las piernas por 5 segundos
- ✓ Sostener el equilibrio parado sobre los talones por 10 segundos
- ✓ Apoyar una mano al muro y sin soltarla voltear lentamente al lado contrario
- ✓ Extender las manos hacia la pared, poner un pie adelante flexionado y el otro atrás estirado tratando de deslizarlo.
- ✓ Inclinar la cabeza hacia el lado izquierdo, derecho, arriba, abajo colocando la mano sobre la cabeza en el lado contrario de la rotación por un período de 10 seg. A cada lado.
- ✓ Pedir a los niños que caminen por todo el espacio, luego que caminen hacia usted manteniendo una posición correcta. De nuevo pídale que caminen por todo el espacio, después de 20 o 25 segundos dígales “quietos” vamos a tensar todo el cuerpo, después de un minuto pídale que relajen el cuerpo y realicen dos veces la secuencia de respiración profunda.
- ✓ Pida a los niños que tensen todo el cuerpo, haga que pongan los brazos a ambos lados del cuerpo manteniendo los puños cerrados, las caderas y el cuello tensos y en general todo el cuerpo tan tenso como puedan.  
Dígales que imaginen que son soldados de plomo. A continuación pídale que se relajen e imaginen que son muñecos de trapo. Pida a los niños que hagan una respiración profunda y que se relajen mientras que expulsan el aire.

### RELAJACION DE MUSCULOS FACIALES

Al pedirle al niño que realice un ejercicio muéstrole primero la forma de realizarlo.

- ✓ Arrugar la frente subiendo las cejas
- ✓ Juntar las cejas
- ✓ Cerrar los ojos apretándolos fuertemente
- ✓ Arrugar la nariz
- ✓ Estirar los labios como si fuera una gran sonrisa
- ✓ Sacar la lengua, subirla y bajarla
- ✓ Apretar los dientes fuertemente
- ✓ Colocar los labios como si fuera a dar un beso
- ✓ Inflar los cachetes y soplar

### **3.1.2 AUTOCONTROL**

Es la capacidad del individuo de controlarse o modificar la conducta en virtud de lo que el medio demanda, consiste en aprender a controlar la propia conducta y forma parte fundamental en el desarrollo del niño, necesario además para que este sea competente en el medio en el que se desenvuelve.

**El proceso de autocontrol incluye tres pasos:**

- 1- Autocontrol o capacidad de observación de las propias acciones.
- 2- Auto evaluación: Consiste en saber si una conducta dada es o no adecuada.
- 3- Autoreforzamiento o recompensarse por las conductas adecuadas.

Los niños y niñas de 2 a 4 años, se encuentran en la etapa "impulsiva" es aquella en la que las acciones se realizan únicamente si son premiadas o castigadas; generalmente en esta edad las normas no son comprendidas.

HARTER; 1983

Posteriormente los niños y niñas atraviesan por la etapa de “su propio interés” seguida por la etapa “conformista” donde se actúa teniendo en cuenta las normas y el miedo a romperlas para no recibir la desaprobación de los demás.

La siguiente etapa es la de “la conciencia” donde la propia conciencia del niño empieza a actuar y se ve el inicio de la conducta moral.

En la etapa “autónoma” comprendida entre los 13 y los 19 años, se reconocen las exigencias y contradicciones de las necesidades y obligaciones personales y sociales. El adolescente expresa sus impulsos teniendo en cuenta no ofender al otro.

Finalmente, la etapa “integrada” es aquella donde existe una reconciliación entre las necesidades personales y las demandas sociales.

En los niños y niñas, el autocontrol se desarrolla a través de tres estadios a saber:

**\*Control de los educadores y/o los padres.**

En este estadio son los padres y educadores quienes dicen al niño que está bien o mal hecho hacer y ¿por qué?

**\*Control verbal del niño.**

Aquí el niño a través de indicaciones verbales propias, aprendidas del adulto controla su comportamiento.

**\*Control encubierto del niño.**

Surge entonces una “especie” de lenguaje interno en el niño a través del cual logra mediar en su comportamiento y consolida así el autocontrol.

El dominio del autocontrol refuerza la autoestima en los niños y la niña, ya que tener un autocontrol eficiente desemboca en ser competente en la sociedad.

Así mismo, el autocontrol favorece al niño y la niña ya que les refuerza, su auto imagen y son vistos por los demás como personas maduras y aceptadas, con lo que logran captar mayores estímulos del entorno. Dicha madurez y aceptación se logra a través del lenguaje interna que les proporciona elementos para desempeñarse eficientemente.

Dicho lenguaje interno se desarrolla paralelo al desarrollo de las etapas de consecución del autocontrol.

Por el contrario, los niños y niñas “impulsivos” es decir, que presentan poco autocontrol, cometen mayores errores y tienen dificultades para acceder a la aceptación social debido a sus conductas aceleradas. Demuestran dificultades para inhibir impulsos y emociones durante situaciones sociales y esa misma falta de autocontrol permite que el niño presente sus tareas escolares de modo que parecen descuidadas.

El principal objetivo de la consecución del autocontrol es el control de las emociones tales como la “ira”, “ansiedad” ó “tensión” por lo tanto evitar problemas de rendimiento escolar u ostracismo social (que permite que el niño se aíse de su entorno social) lo cual impedirá que el niño se relacione de manera adecuada.

El control de las emociones puede afianzarse a través del empleo de actividades de relajación, lo cual favorece el auto control tan necesario para el desempeño de los roles diarios.

De lo expuesto anteriormente se infiere la importancia de potenciar el proceso de adquisición del autocontrol desde edades tempranas a través de la aplicación de actividades que tengan como objetivo desarrollar el freno inhibitorio y la inhibición motora.

A continuación se proponen una serie de actividades apropiadas para desarrollar el autocontrol.

## OBJETIVOS

- Potenciar el control de movimientos durante el desplazamiento para favorecer el freno inhibitorio
- Ejercitar el freno inhibitorio en el niño a través de actividades cotidianas que impliquen respetar turnos para ejecutar acciones
- Regular los movimientos impulsivos provocando reacciones adecuadas ante los estímulos
- Ejercitar la inhibición y control de movimientos.
- Potenciar el freno inhibitorio a través de actividades lúdicas.
- Favorecer el freno inhibitorio, mediante actividades que requieran de la manipulación de objetos en movimiento.
- Ejercitar el freno inhibitorio en el niño y la niña, incrementando sus niveles de atención.
- Ejercitar la inhibición y control de movimientos a través del desplazamiento sin hacer ruido.

## ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO ADECUADO EN LA ADQUISICIÓN DEL AUTOCONTROL

❄ NOMBRE: MIS DESTREZAS CON EL PING-PONG

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: control de musculatura orofacial.

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: A cada niño (a) entregue una cuchara plástica y un ping-pong, explíqueles que deberán presionar con sus dientes la pala de la cuchara y en ella colocar el ping-pong sin sujetarlo con las manos, luego deberán caminar por todo el espacio en diferentes direcciones(adelante y atrás) sin dejar caer el ping-pong.

INDICADOR DE LOGRO: El niño(a) transporta el ping-pong en la cuchara agarrándola con la boca y sin dejarlo caer.

MATERIALES: Cucharas de plástico y pimpones.

✳ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL PERRO Y EL GATO.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Control de respuestas, atención selectiva y control de movimientos, aspecto expresivo y comprensivo del lenguaje: Onomatopeyas, vocabulario y seguimiento de instrucciones.

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN:

Dispuestos indistintamente en el salón, los alumnos reciben la instrucción del docente: “todos vamos a caminar como gatos y vamos a maullar”: Así: el docente imita la posición colocándose en cuadrupedia y maullando.

Luego que los niños (a) imitan con él la posición, el docente indica: Por ahí hay un perro muy malo que quiere venir a morder al gato, así que todos los gatos vamos a avanzar en cuatro patas tranquilamente y cuando el docente diga ahí viene el perro todos se deben quedar quietos por que si no el perro nos escucha y viene a mordernos. Luego el educador dice ya se va el perro y ahí todos vuelven a caminar.

INDICADOR DE LOGRO:

El niño (a) suspende el movimiento ante la presencia del perro.

MATERIAL: Disfraz de perro

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ESPERO MI TURNO.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Respeto del turno o para ejecutar acciones, aspecto comprensivo del lenguaje, habilidades sociales y de autorregulación.

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCION:

A través de actividades cotidianas en el aula de clase como el cepillado de dientes, puede ejercitarse el freno inhibitorio al respetar turnos para llenar el vaso con agua, y recibir la crema dental. Aquí, la actividad consiste en anticipar al niño (a) que irán a cepillarse los dientes al baño, para lo cual harán una pequeña fila para que el docente les llene el vaso con agua y les dé la crema dental, de tal modo que ordenadamente todos reciban lo necesario para cepillarse. Una vez terminado el cepillado, cada niño y niña conforme vaya terminando, devuelve a su docente el vaso y el cepillo o lo coloca en su respectivo lugar.

VARIANTES: Se puede trabajar el control de movimientos en desplazamientos, llevando el vaso con una cantidad de liquido regulado.

INDICADOR DE LOGRO: el niño (a) espera su turno para recibir los implementos del cepillado.

MATERIALES: cepillos de dientes, crema dental y vaso

Recomendación

Es importante que desde edades tempranas se trabajen situaciones que impliquen el respetar turnos para ejecutar acciones, la fila es una de ellas involucrada incluso en el juego. Aunque a edades de dos a tres años es difícil lograr que los niños realicen filas, puede irse trabajando este aspecto haciendo énfasis, en que de este modo que identificaremos al compañero que sigue en turno.

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL DÍA Y LA NOCHE.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Nociones temporales y control de movimientos.

EDAD: 2 A 3 años

DESCRIPCION: se disponen en el salón colchonetas suficientes para que quepan acostados los niños (a).

Luego el docente indica que han venido a visitarlos el señor sol y la señora luna. Cuando el docente muestre al señor sol todos deben despertarse y extender los brazos por que ha comenzado un nuevo día.

Cuando la docente muestra a la señora luna, todos deben rápidamente acostarse en la colchoneta. Y quedarse quietos durmiendo.

INDICADOR DE LOGRO: el niño (a) se levantan y se acuestan cuando se muestran las figuras y controlan e inhiben de este modo sus movimientos.

MATERIAL: Un sol y una luna dibujados

RECOMENDACIONES: el señor sol y la señora luna deben ser dibujos grandes y llamativos que estimulen al niño (a) a seguir las instrucciones dadas. Así mismo el docente debe acompañar los dibujos de una dramatización de lo que deben hacer los alumnos y hacer énfasis en que al dormir, todos cerramos los ojos y nos quedamos quietos y en completo silencio.

✳ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: POBRE GATITO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Control de movimientos y fortalecimiento del autocontrol.

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCION: El pobre gatito será el docente quien se debe vestir de gato, con una enorme cola, orejas y bigotes.

Los alumnos sentados en círculo. El pobre gatito se pondrá en cuclillas y pasará por cada uno de ellos para ser acariciado, ya que el gatito se lastimó una patita y está triste. El docente hace la demostración de cómo debe ser acariciado (de modo suave y delicado), pues de lo contrario, le dolerá la patita y maullará muy fuerte de dolor. Así, el alumno que acaricie brusco al gatito lo hará maullar y

deberá intentar acariciarlo más tarde de manera suave hasta lograr que el gatito no maúlle.

INDICADOR DE LOGRO: el niño (a) acariciará el gatito lo mas suavemente posible hasta lograr que este calme su dolor y no maúlle.

MATERIAL: Disfraz de gato.

❄ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL ENANO Y EL GIGANTE

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Equilibrio, coordinación de movimientos de miembros superiores e inferiores, seguimiento de instrucciones.

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCION: Dispersos en el salón, los alumnos reciben las instrucciones del profesor: “vamos a jugar al enano y al gigante”. ¿Cómo son los gigantes?. El docente realiza la posición de un gigante con brazos extendidos hacia arriba y empinados. ¿Cómo son los enanos?, El docente se agacha hasta quedar en cuclillas y se sostiene con manos extendidas haciendo equilibrio.

Una vez que los niños (a) imiten las posiciones, el docente indica que: cuando él diga gigantes todos hacen la posición indicada y caminando por todo el salón; y cuando diga enanos, todos hacen la posición indicada y no se mueven. Así, deben escuchar la orden para cambiar de posición.

INDICADOR DE LOGRO: El niño y la niña realizan las posiciones a la voz de mando ejercitando la tonicidad muscular lo cual favorece el freno inhibitorio.

RECOMENDACIÓN: Se debe graduar el nivel de exigencia con la edad.

❄ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL SEMÁFORO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: inhibición de respuestas.

EDAD: 2 – 3 años

DESCRIPCION: En un extremo del salón se ubica un semáforo grande con dos luces: verde, roja. Se les indica a los alumnos que se coloquen en otro extremo

del salón y que al mostrar la luz verde del semáforo, todos deben correr hasta donde se encuentra el semáforo y cuando se muestre la luz roja todos deben parar. Así, deben estar atentos a ganar la carrera para llegar al semáforo.

INDICADOR DE LOGRO: los niños atienden a las luces del semáforo desplazándose con luz verde y parándose con luz roja.

MATERIAL: Pita de 30 cm.

RECOMENDACIONES: Hacer énfasis en que al desplazarse con la luz verde, deben correr únicamente en la dirección que está el semáforo.

Se debe tener presente que a esta edad se está estableciendo la carrera.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL GUARDA Y LOS AUTOMÓVILES.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Regulación del movimiento impulsivo e Inhibición de respuestas, freno inhibitorio.

EDAD: 2-3 años.

DESCRIPCION: Cada jugador es un automóvil junto con los demás y se hallan dispersos indistintamente en el salón. .

El docente será el director de tránsito, por lo que tendrá un silbato.

Los automóviles deben circular por todo el salón, hasta que oigan que suena el silbato, momento en el que deben quedarse quietos con sus carros.

Si al momento en que suena el silbato, el carro del jugador no frena inmediatamente, sale de circulación y se irá al garaje que se representará con un compartimento en la esquina del salón donde van los carros averiados que no cumplan la orden.

INDICADOR DE LOGRO: El niño (a) suspende actividad ante el sonido del silbato.

MATERIAL: Silbato y letrero de garaje.

❄ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LA MUÑECA DORMILONA.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECEN: Inhibición y control de movimientos, freno inhibitorio, lenguaje comprensivo.

EDAD: 2-3 años.

DESCRIPCION: En un extremo del salón está acostada y cobijada sobre una camita la muñeca dormilona. En el otro extremo del salón se ubican los alumnos y el docente, quien les dice: Hay durmiendo en aquella cama una muñeca, para ir a conocerla debemos todos acercarnos con mucho cuidado y en puntas de pies sin hacer ruido por que de lo contrario ella empezara a llorar y tendremos que devolvernos otra vez hasta donde estabamos. A una orden del docente todos se desplazan en completo silencio hasta donde duerme la muñeca para mirarla de cerca sin tocarla ni hacer ruido. En caso de que haya algún ruido por parte de los niños, el docente activará la grabadora con una grabación de llanto, con lo que todos escucharán que la muñeca se ha despertado por que se acercaron ruidosamente. Es este instante se explica que deben devolverse hasta donde estaban y acercarse a la muñeca nuevamente ya que no deben despertarla. En este momento se reanuda el juego hasta lograr acercarse a ella lo más posible sin hacer ruido.

INDICADOR DE LOGRO: el niño (a) logran acercarse a la muñeca sin hacer ruido para poder conocerla con lo que inhiben y controlan sus movimientos.

MATERIAL: Muñeca, cama pequeña, cobija, grabadora y grabación de llanto.

❄ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL REY DEL SILENCIO

.OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Control de movimientos, seguimiento de instrucciones y respeto de turno.

Se trabajan además las nociones de color y de lateralidad (derecha – izquierda).

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCIÓN: El rey del silencio será el docente quien se halla sentado en una silla con una corona y cetro dorados; los súbditos serán los alumnos quienes se encuentran sentados en círculo sobre el suelo. El rey del silencio dice: "“Voy a elegir a uno de ustedes para que sea mi ayudante, es decir, quien me ayude a mandar; así que cuando yo señale a uno de ustedes, debe venir hasta mí y sentarse sin hacer ruido en la silla que está a mi lado.”"

El niño o la niña que sean elegidos, deben acercarse al rey sin hacer ruido y sentarse. Si lo logra recibirá un cetro azul para ayudar al rey en su mandato, si no lo logra, deberá devolverse con los demás súbditos, pues otro será elegido.

Una vez elegido el súbdito para la silla de la derecha, se elige un segundo súbdito para la silla de la izquierda. (A través del mismo procedimiento)

INDICADOR DE LOGRO: El niño (a) se desplaza haciendo el menor ruido posible para acercarse a su rey.

MATERIALES: 2 cetros y una corona.

✻ NOMBRE: LA COLA DEL DINOSAURIO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Percepción, equilibrio en diferentes posiciones, planificación motora

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN: Dibujar una circunferencia previamente en el piso. Todos los jugadores deben estar fuera pero muy cerca de la circunferencia, exceptuando a alguien que se ubica en el centro del Círculo y hace de dinosaurio. Colocar dentro un pedazo de cuerda de 30 cm. de longitud (la cola del dinosaurio) el demás niño(a) deben tratar de robar la cola sin dejarse alcanzar del dinosaurio, si este toca a alguien dentro del círculo el jugador queda congelado.

La primera persona que tome la cuerda se convierte en el siguiente dinosaurio.

INDICADOR DE LOGRO: Inhibe respuestas motoras frente a la demanda de actividades que exigen planificación y control de movimientos.

✻ NOMBRE: COLLARES PARA MAMÁ

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Control inhibitorio

Coordinación viso – motriz, manipular con precisión.

EDAD: 2 - 3 años

DESCRIPCIÓN: El docente indica que van a armar diversos collares para darle a la mamá y explica que deben tomar en su mano izquierda la pita y en la derecha las semillas para meter la pita en el orificio de la semilla.

Al tiempo que el docente da la explicación, realiza la maniobra para que los niños y niñas hagan los collares.

Así, ayuda a sus alumnos a manipular la pita y las semillas para que armen el collar para la mamá.

INDICADOR DE LOGRO: El niño (a) arma el collar para la mamá, ensartando las figuras en la pita.

MATERIALES: Pitas de plástico y objetos de madera perforados en la mitad o material de desecho.

✻ NOMBRE: CORRE, CORRE TRENCITO.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención y memoria

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCIÓN: Mediante un dialogo con los niños (as), se elabora una lista de partes externas e internas de un tren(tantas como el numero de participantes). Luego a cada uno se le asigna una de esas partes, la persona que dirige el juego será el conductor y dirá: “el tren se quiere ir pero no puede por que le falta”: y nombra una de las partes del tren; a quien le haya correspondido esta parte se dirigirá al conductor poniendo las manos alrededor de la cintura del mismo, y así

sucesivamente cada que se nombra una parte del tren; los demás niños deben conservar su lugar y esperar a ser llamados para formar parte del tren.

Cuando el tren esté completo, se marchara cantando la canción “corre, trencito” y al mencionar la parte que dice: “Que suba otro señor”, se dirá “ que baje otro señor”, y uno a uno se irán bajando las partes del tren hasta desintegrarlo.

INDICADOR DE LOGRO: El niño (a) espera que lo llamen para conformar el tren.

El niño (a) permanece atento al llamado del conductor.

Canción :

Corre, trencito

Por la carrilera.

Llega y se para

Junto a la estación

Aló, aló que suba otro señor.

✳ NOMBRE: FORJANDO ESTATUAS

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECEN: Equilibrio, salto.

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCIÓN: Entre el grupo se elige una persona que va a ser escultor, las demás serán las estatuas.

Todos los niños (as) deberán subirse a una tarima alta, y desde allí con la ayuda del escultor deberán saltar uno por uno quedando en una posición estática como si fueran estatuas; cada uno podrá colocar sus manos y pies y hacer los gestos que desee. Luego se elegirá la estatua más bonita.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a asumen una posición estática conservándola por un período mínimo de seis a siete segundos.

MATERIALES: Una tarima no muy alta, para que los niños se lancen.

✳ NOMBRE: BAILANDO, BAILANDO NOS VAMOS CONTROLANDO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención, conciencia

auditiva

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Ubique los niños/as en un espacio amplio y dígales que usted colocará música para que ellos bailen de la forma que quieran, pero que cuando la música pare, ellos deberán hacerlo.

Los niños/as se harán en parejas o solos; y quien esté colocando la música deberá hacerlo por un intervalo de 20 a 25 segundos y otras veces más.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a para de bailar inmediatamente se quita la música y vuelve a bailar cuando la vuelve a escuchar.

MATERIALES: Grabadora, CD o cassette.

#### ACTIVIDADES PARA EL RETRASO DE LA GRATIFICACIÓN.

❄ NOMBRE: RETRASO DE LA GRATIFICACIÓN

#### **OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:**

##### **Autocontrol.**

EDAD: 2 a 3 años.

DESCRIPCIÓN: El docente se ubica en círculo con los estudiantes e indica: "Vamos a decorar unas figuras con mirella y colbón" para iniciar el decorado, luego indica: "Voy a colocar en el centro del círculo que hemos formado, una caja con panderos u otro cualquier estímulo y solo nos lo vamos a comer cuando terminemos de decorar la figura"

El docente y los estudiantes inician en conjunto la actividad de decorado y los niños deben esperar a que finalice la actividad para comer los panderos.

INDICADOR DE LOGRO: El niño(a) espera hasta terminar la actividad para recibir la recompensa.

VARIANTES: la actividad a realizar puede cambiarse de acuerdo a la preferencia del docente e igualmente la recompensa puede variar de acuerdo al gusto de los niños(as).

### **3.2 UNIDAD 2 HABILIDADES PERCEPTIVO ATENCIONALES DE TIPO COGNITIVO Y DE TIPO PSICOMOTOR**

Las habilidades atencionales son las capacidades que tiene el sujeto para establecer procesos de focalización perceptiva que incrementan la conciencia clara y distinta de un número central de estímulos, en cuyo entorno quedan otros más difusamente perdidos.

Así mismo, son funciones mentales por las que podemos concentrarnos en un objeto. Por esto dichas habilidades son el resultado de la aplicación selectiva de la sensibilidad a una situación estimulante; esta actitud consciente dirigida a la observación de una cosa, objeto, proceso, idea, etc., colabora en la intensificación de la representación mental.

Las habilidades atencionales consisten en concentrar nuestra percepción en algunos de los varios estímulos del medio. Objetivamente pueden definirse, como la respuesta en la cual los receptores sensoriales y la musculatura general se disponen de forma tal que el organismo puede percibir con mayor nitidez un estímulo particular.

De ahí que dichas habilidades sean de suma importancia en el rendimiento escolar, ya que depende de la focalización, fijación y percepción sobre los diversos estímulos, el éxito escolar.

Teniendo en cuenta que la atención, el seguimiento de instrucciones, la imitación verbal y conductual, son las bases del aprendizaje en edades tempranas, debe hacerse énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos en el aula, tendientes a potenciar la atención. Por esto a continuación se proponen algunas estrategias que permitirán Focalizar la Atención:

- Lleve al aula de clases un objeto relevante que esté relacionado con el tema o la lección; introduzca el objeto en una caja o bolsa. Haga preguntas respecto al mismo; es una buena forma de generar predicciones y conducir discusiones dentro del aula.

- Utilice marcadores de colores cuando escriba en el tablero, enmarque las cosas relevantes con colores llamativos, utilice papel de colores para las palabras claves. El color es muy efectivo para captar la atención.
- Muestre una lámina relacionada con el tema a trabajar y a partir de ésta, cuente una historia, lea un poema o cante una canción.
- Projete su voz y asegúrese de que todos los alumnos puedan escucharla; varíe el tono de voz: Suave, fuerte, murmullo. Trate de dar órdenes más fuertes: Escuchen, congelados, listos!! Seguidas por unos segundos de silencio, antes de proceder con un tono normal de voz para dar instrucciones.
- Implemente actividades novedosas como: Obras de títeres, juegos, rondas, videos, que sean de interés para los niños y niñas.
- Ilustre, haga dibujos en el tablero, muestre láminas; lleve material concreto al aula de clases; las ilustraciones mantienen la atención y ayudan a los alumnos a comprender y recordar mejor el tema.
- Mantenga cerca de usted a aquellos alumnos que necesitan instrucción directa, o que se desconcentran con facilidad para que pueda controlarlos.
- Utilice adecuadamente el tiempo como profesor entre hacer y hablar
- Muestre una actitud positiva, entusiasta, alegre, amable para con sus alumnos; al tiempo que muestre seguridad en el tema que está tratando.
- Utilice diversos distintivos para dar órdenes, ejemplo: Carita feliz para buenos comportamientos, carita triste para malos comportamientos; una palmada para cambiar de actividad, un silbato para hacer silencio.
- **Focalizar y mantener la atención en diferentes actividades incrementando el volumen atencional**

### **Objetivos para el desarrollo de la atención**

- Focalizar y mantener la atención en distintas actividades incrementando el volumen atencional.

- Favorecer la selectividad visual estableciendo la relación objeto - atributo.
- Ejercitar la selectividad atencional a través de actividades visuales, auditivas y táctiles.
- Favorecer el desarrollo sensorial a través de actividades que impliquen la discriminación de formas, tamaños y pesos.
- Incrementar el Span atencional a través de la selectividad visual, auditiva y táctil.
- Potenciar la capacidad para seleccionar una fuente de información.
- Favorecer la selectividad visual estableciendo la relación igual que.

## HABILIDADES ATENCIONALES

Teniendo en cuenta que la atención junto con los prerrequisito de seguimiento de instrucciones, imitación verbal y conductual son las bases del aprendizaje en edades tempranas; consideramos que desde que el niño nace, es importante hacer un especial hincapié en, su desarrollo y adquisición, continuándolo a lo largo de los inicios de la escolaridad.

### **3.2.1 HABILIDADES PERCEPTIVO ATENCIONALES DE TIPO COGNITIVO**

✿ NOMBRE: ENCUENTRA EL OCULTO

EDAD: 2 – 4 años

DESCRIPCIÓN:

Presente a los niños/as diferentes fichas en las ellos deberán buscar una persona, animal u objeto que se encuentra oculto.

Puede mostrar la ficha de una palmera con varios cocos, entre los cuales se encuentra la cara de un miquito del mismo color de los cocos; pregunte a los niños/as ¿dónde está el mico?

INDICADOR DE LOGRO: el niño/a encuentra el objeto, animal o persona oculto dentro de la ficha.

MATERIALES: fichas de ocultos

✿ NOMBRE: UNA COSA NO ES COMO LAS OTRAS

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: lenguaje (grupos semánticos)

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN:

Presente a los niños/as un grupo de objetos que pertenezcan a la misma categoría semántica como: un grupo de frutas, de prendas de vestir, un grupo de implementos de cocina o de implementos de estudio. Entre ellos coloque un objeto que no pertenezca al grupo semántico que se esta trabajando. Indague para que el niño/a diga cual objeto no debe ir dentro de ese grupo de elementos.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a identifica el objeto que no pertenece al grupo semántico.

MATERIALES: de acuerdo al grupo semántico que se este trabajando.

✿ NOMBRE: ¿DE QUIÉN ES LA SOMBRA?

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN:

Muéstrele a los niños/as una ficha en la cual se observa el dibujo de tres o cuatro animales y la sombra de cada uno de estos.

Posterior a esto pregúntele a los niños/as a cual de los animales presentes en la ficha, pertenece cada una de las sombras.

VARIACIÓN:

Puede presentarle a los niños/as una ficha con la silueta de varios animales, y entregarle a cada uno las figuras de dichos animales hechas en papel de colores para que ellos las peguen dentro de la silueta que corresponde.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a relaciona el animal con la sombra o silueta correspondiente.

MATERIALES: fichas de animales con la respectiva sombra o animales en papel de colores.

✿ NOMBRE: DIDÁCTICA PARA ATENCIÓN Y MEMORIA

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCIÓN: Se entregan a los estudiantes 4 fichas, cada una con una actividad cotidiana que realiza el niño así:

- \* Levantándose de la cama
- \* Desayunando
- \* Bañándose
- \* Dirigiéndose a la escuela

Dado que las fichas se entregan en desorden, el niño/a deben buscar la secuencia lógica desde que se levantan hasta que van a la escuela.

MATERIAL: Fichas con las secuencias cotidianas arriba mencionadas

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a incrementan sus niveles de memoria al recordar lo que hacen a diario, y al tiempo, incrementan sus niveles de atención, pues deben ser muy cuidadosos al organizar la secuencia.

VARIANTES: Para niños/as de 2 a 3 años de edad, se disminuye la cantidad de fichas.

✳ NOMBRE: EJERCICIO LÚDICO DE ATENCIÓN

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención, memoria auditiva, discriminación de sonidos.

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCION: El docente se ubica sentado en el piso con los estudiantes y coloca la grabadora cerca de ellos. Luego dice: "Voy a colocar un cassette y ustedes prestarán atención a lo que van a oír; luego yo preguntaré qué escucharon".

El docente prende la grabadora y se escuchan 3 sonidos claros, bien diferenciados, y separados entre sí por pausas breves: Por ejemplo se oye: El ladrar de un perro (pausa), el croar de una rana (pausa) y el relinchar de un caballo (pausa final).

Seguido de esto, el docente indaga..."¿Qué sonidos escucharon?"

MATERIALES: Grabadora y cassette de sonidos de animales

INDICADOR DE LOGRO: Los niños/as nombran los animales que escucharon.

RECOMENDACIONES: Regular en MEDIO el volumen de la grabadora para que el sonido sea claro.

✳ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LA CARRERA.

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Motricidad gruesa

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCION: El docente se ubica en el patio con sus alumnos donde previamente se encuentra una cinta roja de buen grosor extendida sobre el piso, de modo que forme una línea recta que cubra un amplio sector del patio. Así, el docente indica a sus alumnos que él estará ubicado justo en la cinta roja y ellos en

uno de los extremos del patio, al sonar el silbato, todos deben salir corriendo desde donde están hasta la cinta roja que es la meta.

MATERIAL: Cinta roja, silbato.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/ña siguen la instrucción dada.

RECOMENDACIÓN: Puede emplearse en vez de una cinta roja un letrero grande que diga meta.

❄ NOMBRE: JUGANDO CON LOS ANIMALES

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Autorregulación y memoria

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN: El docente se dispone con los estudiantes de pies y no muy lejos entre sí e indica: "Voy a mostrarles dos animales..." Seguido de esto, saca en cada mano una tarjeta con un animal: Caballo y Gallina.

Posteriormente, permite al niño/a observar bien los animales y les pregunta cómo se llaman. Luego indica: "Cuando yo muestre el Caballo, vamos todos a tocarnos la cabeza y cuando yo muestre la Gallina, todos vamos a sentarnos en el piso..."

El docente hace repetir a los estudiantes la consigna.

MATERIALES: Tarjetas de animales.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a logran atender a la actividad y responden a ella sentándose cuando ven la Gallina y tocándose la cabeza cuando ven el Caballo.

VARIANTES: Asociar una acción a un color: Al ver el color rojo: Aplaudimos; al ver el color azul: Corremos.

RECOMENDACIONES: \* Llevar tarjetas de animales llamativas que estimulen el interés de los niños/as.

\* Realizar primero el ejercicio con los estudiantes para que ellos se orienten hacia el objetivo del juego. Luego permitirle a los niños/as participar de la actividad por sí solos.

✿ NOMBRE: REACCIÓN SIMPLE

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción de colores

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN: El docente permanece de pies y los estudiantes sentados cerca. Posteriormente dice: “Cuando yo les muestre una tarjeta de color, ustedes me dicen qué color es...”

Pasados entre 1 – 4 segundos (mientras los alumnos asimilan y preparan su respuesta voluntaria), el docente da una breve orden de partida... “La voy a mostrar...” Enseguida, saca de entre sus manos la tarjeta de color.

MATERIALES: Tarjetas de colores (fondo entero)

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a mencionan el color de la tarjeta, acto seguido que ésta es mostrada por el docente.

RECOMENDACIONES:

- Explicar el ejercicio breve y claramente
- Dar un tiempo regulado entre tarjeta y tarjeta para que el niño/a distraiga su atención.
- Realizar los ejercicios al inicio de una sesión de trabajo, lo cual incrementa una óptima respuesta.

✿ NOMBRE: LOS COLORES PRIMARIOS

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Percepción visual, habilidades para categorizar.

EDAD: 2 - 3 años

DESCRIPCIÓN: Sobre el piso, esparcidos en el centro del aula de clases, se disponen Bloques Lógicos de colores. En tres de las esquinas del salón se disponen tres retazos de tela. Un retazo amarillo en una esquina, el azul en otra y finalmente el rojo en otra esquina del salón.

Acto seguido se les pide a los niños/as que tomen los bloques lógicos amarillos y

los lleven hasta el retazo de tela amarilla, luego los bloques lógicos rojos y los lleven hasta el retazo de tela rojo y finalmente que tomen los bloques lógicos azules y los lleven hasta el retazo de tela azul. Así, quedarán ubicados los bloques de modo que correspondan sus colores con los de los retazos de tela de cada esquina.

**MATERIALES:** Retazo de tela amarillo, azul y rojo, bloques lógicos de colores.

**INDICADOR DE LOGRO:** El niño/a aparean colores fácilmente y ubican los bloques en el retazo de tela que corresponde.

✳ **NOMBRE:** ¿QUIÉN PESA MÁS?

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Discriminación de peso.

**EDAD:** 4 años

**DESCRIPCIÓN:** A cada niño/a se le entregan dos objetos para que establezca comparaciones entre ellos así: En una mano se le entrega un peluche y se le pide sostenerlo y en la otra una piedra. Se le indica al niño/a que debe sostener ambos objetos e identificar cuál de los dos pesa más.

Se le cambian los peluches y las piedras que ha de sostener para que verifique que siempre la piedra pesará más que el peluche.

**MATERIALES:** Peluches y piedras.

**INDICADOR DE LOGRO:** El niño/a discriminan los dos objetos teniendo en cuenta su peso.

**VARIACIÓN:** Puede dividirse el tablero en dos espacios. En uno de ellos se dibuja un peluche y en el otro una piedra. Cada vez que el niño/a comprueben cual pesa más, deben ir al tablero y pegarle una estrellita al dibujo ganador y luego comprobar el número de estrellas que ganó cada objeto, con lo cual corroborarán que el dibujo de la piedra en el tablero logró todas las estrellas y el del peluche ninguna, siendo la piedra la que pesa más y por tanto la ganadora.

**❄ NOMBRE: EJERCICIO DE ATENCIÓN LÚDICO**

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención.

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN: Este juego de atención y autocontrol, se realiza de modo grupal y a través de desplazamientos.

El docente se pone de pies con sus alumnos (no muy lejos entre sí), y dice: “Cuando suene la música, todos empezaremos a bailar y cuando la música pare, nosotros suspendemos los movimientos, así que quedamos como estatuas”.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a organizan con antelación su respuesta al compás del ritmo, lo cual pone en evidencia su capacidad inhibitoria y de control de movimientos.

MATERIAL: Una grabadora.

RECOMENDACIONES:

- Esperar prudentemente a que los alumnos se dispongan a modo de estatuas!!!, Antes de reiniciar el baile; Así, se hace una pausa que pone en sobre aviso la atención del niño/a.
- Puede hacerse dicha actividad, luego de otra que haya requerido esfuerzo, a fin de relajar a los alumnos.

**❄ NOMBRE: COMPLETAR UN DIBUJO**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Muestre al niño dibujos de objetos familiares para él, en los cuales se ha omitido un detalle. (Conejo que le falta un ojo). Trabaje preferiblemente con dibujos sencillos sin mucha recarga de detalles. El niño identificara que es lo que falta.

MATERIALES: fichas con dibujos.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a identifica la parte omitida del dibujo

✿ NOMBRE: ENSAMBLADO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Pensamiento, atención.

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Corte una lámina grande de un objeto conocido por el niño/a (un rostro, una fruta, un animal) en cuatro pedazos iguales y en línea recta; como un simple rompecabezas y dáselo al niño/a para que lo arme.

MATERIALES: Diferentes láminas

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a ensambla el dibujo correctamente

✿ NOMBRE: DESCUBRE LA PAREJA

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención, percepción visual, memoria

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN: reúnanse con el niño/a y sobre la mesa coloque boca abajo 6 pares de láminas de figuras conocidas por él.

Luego pídale al niño/a uno por uno que vaya volteando de a 2 láminas hasta encontrar todas las parejas; el niño/a que encuentre una pareja tiene derecho a levantar otras dos láminas.

El niño/a que haya descubierto más parejas será el ganador.

MATERIALES: cartulina, colbón, tijeras, 2 láminas de cada animal

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a descubre las parejas propuestas

VARIACION: para que el juego sea más llamativo para los niños/as, puede hacerse con galletas en forma de figuras, así cada que el niño descubre una pareja podrá comérsela

✿ NOMBRE: HEY, HEY, BUGUI, BUGUI HEY

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Pensamiento, lenguaje expresivo y comprensivo, disociación de movimientos

EDAD: 3 A 4 años

DESCRIPCIÓN: Ubique a los niños/as en círculo y enséñeles la siguiente canción:

Hey, hey, hey, bugui, bugui, hey. (bis)

Con la mano adentro con la mano afuera

Con la mano adentro la hacemos girar.

Cántela con diferentes partes del cuerpo, asegurándose de que los niños/as imitan lo que la canción dice.

MATERIALES: Grabadora, canción de “Hey Hey Bugui Bugui”

INDICADOR DE LOGRO: refuerza la comprensión de nociones espaciales (adentro – afuera) afianzando el seguimiento de órdenes mediante el juego lúdico.

✳ NOMBRE: LOS ALIMENTOS

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: inhibición auditiva

Atención selectiva.

EDAD: 3 a 4 años

DESCRIPCIÓN: reúnanse con los niños/as y explíqueles que usted dirá varias palabras, entre ellas mencionará diferentes alimentos (ventana, casa, vaso, manzana, perro, luna, galleta, sol). Cada vez que usted nombre un alimento los niños/as darán un salto.

INDICADOR DE LOGRO: Mantiene la atención en actividades de escucha verbal

✳ NOMBRE: EL SONIDO DE LA CAMPANA

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Inhibición auditiva

Atención selectiva

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Reúnanse con los niños/as y explíqueles que usted hará varios sonidos (pito, campana, silbido, aplauso, tambor) que cuando suene la campana ellos deberán dar una vuelta.

MATERIALES: pito, campana, tambor

INDICADOR DE LOGRO: - Mantiene la atención en actividades de escucha

✿ **NOMBRE: DESCÚBRELO**

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención, percepción visual.**

EDAD: 4 AÑOS

DESCRIPCION: Siéntese en el piso con los niños(as) y consigue tres recipientes o cajitas, coloca un pequeño juguete debajo de uno de los recipientes mientras el niño te observa; luego mueve lentamente los recipientes cambiándolos de lugar y asegúrate de que el niño(a) mantenga la mirada en ellos.

Posteriormente pregúntales debajo de cual recipiente esta, deja que el niño levante el que el crea, si ves que no lo ha descubierto levanta el recipiente correcto y muéstrale el juguete, dejendole ver que los otros no tienen nada.

Hazlo hasta que el niño pueda hacerlo solo.

INDICADOR DE LOGRO: El niño(a) levanta el recipiente correcto y mantiene la mirada fija en el recipiente que contiene el juguete.

MATERIALES :tres recipientes y un juguete pequeño.

✿ **NOMBRE: ESCUCHANDO IDENTIFICO**

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Discriminación auditiva.**

EDAD: 3 años

DESCRIPCION: Coloca al niño/a una venda en los ojos, pídele que este atento a lo que va a escuchar. Produce un sonido, por ejemplo, silbar; seguidamente pregúntale que sonido era, haz lo mismo con cuatro sonidos más y pregúntale en que orden se realizaron. Repite la acción alternando el orden.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a identifica el sonido que se va incorporando.

Nombra los sonidos en el orden que se realizaron.

MATERIALES: venda y objetos que produzcan diferentes sonidos.

### 3.2.2 HABILIDADES PERCEPTIVO ATENCIONALES DE TIPO PSICOMOTOR.

#### ✻ NOMBRE: PASEMOS EL PUENTE

Nombre: Lanzando pelotas

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Fuerza, equilibrio, coordinación, esquema corporal.

Edad: 2 a 3 años

Materiales: Pelotas de caucho de mediano tamaño

Descripción:

El docente se ubica en el patio con los niños/as y da la siguiente instrucción": A cada uno de ustedes voy a entregarle una pelota, y vamos a poner mucha atención a lo que vamos a jugar con ella"

- Vamos a hacernos en parejas uno al frente del otro a corta distancia, y vamos muy suavemente a lanzarle la pelota al compañero en sus brazos. Cuando el compañero de enfrente la reciba, debe lanzarla a nuestros brazos otra vez!
- Vamos a coger la pelota con ambas manos y la vamos a lanzar hacia arriba lo más fuerte que podamos; luego recogemos la pelota y la volvemos a lanzar de igual forma.
- Vamos a colocarnos enfrente de la pared a corta distancia, y con ambas manos vamos a lanzar la pelota contra la pared lo más fuerte que podamos!
- Vamos a tomar la pelota con ambas manos y la lanzamos muy suavemente hacia arriba, de modo que podamos volver a atraparla.

Recomendaciones: Se recomienda que el docente haga la demostración de cada ejercicio propuesto una vez lo ha explicado, para favorecer el desempeño del niño y la niña en este tipo de actividades.

### ✿ NOMBRE: UNA PEQUEÑA TRAVESÍA

Función que favorece: Atención selectiva, planificación motora, desplazamiento en superficies irregulares, coordinación, equilibrio y flexibilidad

Edad: 2 a 3 años

Descripción: Se disponen las colchonetas en el siguiente orden y posición para simular una pequeña travesía de 3 momentos así:

- Colchoneta extendida sobre el piso
- Dos colchonetas que siguen a la primera a poca distancia, dispuestas a modo de "casita", es decir, formando un triángulo.
- Colchoneta extendida sobre el piso.

El docente indica a sus estudiantes: "Miren lo que voy a hacer y ustedes harán lo mismo después de mí"

- Camina tranquilamente sobre la primer colchoneta
- Se agacha lo suficiente como para pasar por debajo de la casita sin tumbarla
- Se acuesta y empieza a rolar en la última colchoneta

Finalmente, el docente dice: "Ahora cada uno de ustedes, va a pasar por las colchonetas de la misma manera que yo lo hice para completar la pequeña travesía!"

Materiales: Colchonetas

### ✿ NOMBRE: CÓMO CAMINAN LOS ANIMALES

Función que favorece: Atención selectiva, percepción, imitación de posturas, patrones cruzados en los desplazamientos, equilibrio en diferentes posiciones.

Edad: 2 a 3 años

Descripción: El docente se dispone de pie con los niños y niñas (no muy lejos entre sí), e indica:

"Vamos a estar muy atentos a algunos animales que voy a mostrar"... Una vez captada la atención de los estudiantes, el docente dice: "Voy a mostrarles una hermosa serpiente: Esta es la serpiente de tierra caliente como dice la canción..." En este instante, saca de entre sus manos una ficha con una colorida y grande serpiente. La muestra detenidamente a los estudiantes para que la aprecien con claridad e indica: "Vamos todos a arrastrarnos como se arrastran las serpientes!" El docente se arrastra por el suelo imitando a la serpiente e incitando a sus estudiantes a que se arrastren también. Posteriormente se canta la canción de la serpiente para finalizar la actividad y se pasa a imitar al siguiente animal:

- La rana: Colocándose en posición de cuclillas y croando.
- El caballo: Trotando por el salón y relinchando
- La gallina: Colocándose en posición bípeda y cacareando.

Materiales: Fichas llamativas y de colores, de cada uno de los siguientes animales: Serpiente, rana, caballo y gallina.

#### ✻ NOMBRE: TARJETAS DE ANIMALES

Función que favorece: Atención selectiva,  
Concentración.

Edad: 2 a 3 años

Descripción: El docente se ubica sentado con sus estudiantes a modo de círculo en el suelo y explica con anterioridad que va a mostrar dos animales. Seguido de esto, los coloca sobre el piso en el centro del círculo, separados entre sí por una distancia de 25 cm aproximadamente. Por ejemplo, coloca "Gato y Perro". Posteriormente, señala a uno de los estudiantes y le dice: "Cuando yo diga - gato - , tú señaldas rápidamente el gato; cuando yo diga - perro - , señaldas rápidamente el dibujo del perro". La docente estimula a los estudiantes a tocar el animal que éste menciona lo más rápido que se pueda, y quien lo haga más rápido obtendrá un pequeño premio!

Luego, se cambian las tarjetas de animales por otras dos y se reanuda el juego.

Materiales: Tarjetas llamativas de animales

✻ NOMBRE: EL TAMBOR Y LAS ESTATUAS

Función que favorece: Freno inhibitorio, control de respuestas, atención selectiva, percepción auditiva.

Edad: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN: Esta actividad es una instrucción de carácter demostrativo y con acompañamiento del docente en la ejecución del ejercicio.

El docente se ubica de pie con sus alumnos no muy lejos entre sí e indica: " Cuando yo toque el tambor comenzamos a caminar y cuando el tambor deje de sonar, todos nos quedamos quietos como si fuéramos ESTATUAS!"

Materiales: Tambor y baquetas

Variantes: Se puede realizar el ejercicio sosteniendo objetos mientras caminan, caminar hacia delante y hacia atrás, caminar en punta de pie.

✻ NOMBRE: EL COLLAR

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Coordinación óculo manual, precisión gruesa, preferencia manual y alternación de ambas manos en la realización de actividades motoras gruesas.

EDAD: 2 a 3 años

MATERIALES: Juegos de ensartar con hilo plástico

DESCRIPCIÓN: El docente indica a los estudiantes que van a realizar un hermoso collar para mamá, para lo cual deben ensartar en la figura de madera, la pita de plástico. A cada estudiante se le entrega el juego de ensartar, y se le ayuda a introducir las primeras 2 o 3 figuras de madera (indicándole cómo debe sostener con una mano la pita y con la otra la figura para hacer el ensartado).

❄ NOMBRE: EL LABERINTO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: El equilibrio

EDAD: 4 AÑOS

DESCRIPCIÓN: Ubica dentro del salón 8 bloques en línea por los cuales el niño debe desplazarse, primero de frente y luego en forma lateral.

Separa los bloques y colócalos en diferentes direcciones por todo el salón para que los niños se desplacen por los mismos.

MATERIALES: bloques o adobes

INDICADOR DE LOGRO: El niño mantiene el equilibrio al desplazarse por los bloques.

❄ NOMBRE: EL GLOBO REBELDE

OTRAS FUNCIONES QUE FAVORECE: Relaciones espaciales, percepción, atención selectiva.

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN: Infla varios globos y juega con el niño/a a golpearlos con una sola mano, con ambas, alternando las manos, con el brazo extendido o doblado.

MATERIALES: bloques o adobes

INDICADOR DE LOGRO: El niño golpea el globo en la forma en que se le indica.

❄ NOMBRE: JUGUEMOS CAMINANDO

OTRAS FUNCIONES QUE FAVORECE: Relaciones espaciales, lateralidad

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Reúnase con los niños/as y pídales que caminen en diferente direcciones: hacia delante, hacia atrás, los lados, en zigzag; para facilitarles la orientación puede colocarles cintas en el suelo; pídales que salten con pies juntos. Cuando caminen háganlo variando la velocidad.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a camina en la dirección que se le pide manteniendo el equilibrio.

VARIACIÓN: De acuerdo con la respuesta del niño/a, la exigencia se aumenta reduciendo la base de sustentación y el salto con pies juntos.

✳ NOMBRE: EL TUNEL DE LA PELOTA

OTRAS FUNCIONES QUE FAVORECE: Equilibrio, coordinación viso – motriz

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Pídele a los niños que se organicen en filas de a tres compañeros con las piernas abiertas. Una persona podrá ubicarse al final del túnel para recibir la pelota.

Muéstrale a los niños como hacer rodar la pelota a través del túnel de piernas hacia el que esta listo para recibirla.

Continua jugando hasta que el niño pueda recibir la pelota sin ayuda.

Deja que cada uno de los niños tenga el turno de recibir la pelota.

MATERIALES: Pelota

INDICADOR DE LOGRO: El niño dirige la pelota por entre las piernas hasta que llegue al final del túnel.

✳ NOMBRE: LOS GUSANITOS

OTRAS FUNCIONES QUE FAVORECE: Atención selectiva, discriminación de tamaños.

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Se dispone sobre el piso tres barras de plastilina de distintos tamaños. Y se colocan posteriormente una inmediatamente después de la otra desde igual punto de partida a fin de comparar las barras y señalar aquella que supera el resto en tamaño (es decir en longitud).

Se permite que el niño y la niña las dispongan para establecer comparación y señalen la que indica mayor tamaño.

**OBSERVACIÓN:** Para que la actividad resulte del agrado de los niños y llame su atención, se pueden trabajar dichas barras como “gusanitos” (se puede adherir a la punta de la barra unos ojos y boca del gusano) de modo que se estimule a los alumnos a descubrir el gusano más largo.

**INDICADOR DE LOGRO:** El niño y la niña agrupan las barras para poder visualizarlas mejor y compararlas, acertando a la hora de elegir la que supera en longitud a las otras barras.

**MATERIALES:** Barras de plastilina.

✻ **NOMBRE:** COLOREANDO RECUERDO

**OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** percepción visual  
**EDAD:** 3 años

**DESCRIPCIÓN:**

Lleve al aula de clase varios objetos conocidos para los niños (tetero, balón, carro, muñeco), colócalos a la vista de todos y pregúntales el nombre de cada uno; luego entrégale a cada niño/a una ficha con varios dibujos entre ellos algunos de los objetos presentados. Posterior a esto guarda los objetos en un lugar no visible y pídele a los niños/as que colorean los dibujos de los objetos que les mostraste y que se encuentran en la ficha.

**RECOMENDACIÓN.**

Comenzar con tres objetos y progresivamente ir aumentando la cantidad.

**INDICADOR DE LOGRO:** El niño/a colorea los dibujos que se encuentran en la ficha correspondiente a los objetos que el maestro le había mostrado con anterioridad.

**MATERIALES:** muñecos de plástico, ficha.

✻ **NOMBRE:** CUENTO: "LOS PATICOS"

**FUNCIÓN QUE FAVORECE:** Atención selectiva, esquema corporal, imitación de posturas, percepción, coordinación.

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Ejercitar el esquema corporal en el niño y la niña a través de la imitación de posturas.

**EDAD:** 2 a 3 años

**DURACIÓN:** 5 a 7 minutos

**MATERIALES:** Cuento "Los paticos"

**DESCRIPCIÓN:** El docente narrará un CORTO cuento llamado los paticos, al tiempo que lo dramatizará con sus estudiantes.

"Los Paticos"

Había una vez una hermosa patica...

- El docente indica": Vamos todos a imitar a la patica del cuento así: Vamos a ponernos de pie ya que los patos se paran en sus dos patas, entonces nosotros nos vamos a parar en nuestras dos piernas. Ahora vamos a imitar los brazos de los patos que se llaman alas, colocando nuestros brazos como los de ellos, es decir, doblando el codo y moviéndolos de afuera hacia adentro del cuerpo... y finalmente vamos a agacharnos un poquito y a hacer "Cua Cua Cua".

La Señora pata estaba esperando a que nacieran sus hijitos, cuando por fin llegó el gran día y dos hermosos paticos salieron del cascarón.

- Vamos todos a desperezarnos como si estuviéramos saliendo del cascarón, levantando nuestras alitas muy alto muy alto...

Finalmente los paticos abrazaron a la mamá y vivieron muy felices!

Recomendaciones

- Hacer la comparación constante de lo que tienen los patos y lo que tienen las personas: Patas - piernas, alas - brazos. De esta manera se afianza el esquema corporal.

### **3.3 Unidad 3 HABILIDADES PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN.**

La memoria se define como la capacidad de retener información y acontecimientos durante periodos más o menos prolongados y reproducirla voluntaria o involuntariamente en el momento que se requiera. Es un proceso cognitivo utilizado en la vida cotidiana, se observa su función cuando: Se nombran los objetos conocidos o se hacen anticipaciones a algunos hechos haciendo uso de experiencias previas.

La memoria evoluciona ligada a otros procesos cognitivos, al conocimiento y la experiencia del sujeto y a como este interprete y transforme la información recibida.

#### **OBJETIVO.**

Incrementar el manejo de estrategias para almacenar, evocar y retener información.

#### **❄ NOMBRE: ESTE ES MI CUENTO**

Función que favorece: Percepción, Lenguaje (construcción de significados y relatos)

Edad: 2 a 3 años

Descripción: El docente se sienta sobre el piso formando un círculo con los estudiantes, e indica: "Voy a mostrarles 3 lindos dibujos y ustedes me dicen qué es lo que pasa en ellos... así yo escucharé atentamente el cuento que ustedes me van a contar!"

- Muestra la gallina en la granja y escucha la descripción que los niños y niñas hacen del dibujo y el porqué la gallina está allí.

- Muestra los pollitos en la granja y escucha atentamente la descripción y argumentación del dibujo. Además invita a los estudiantes a especular por qué los pollitos aparecen solos en la misma granja donde apareció la gallina momentos antes.
- Muestra la gallina en compañía de los pollitos e indaga a los estudiantes el por qué ahora se encuentran juntos en la granja.

Finalmente se muestra la secuencia de 3 dibujos y se invita a los estudiantes a armar un cuento con la secuencia visual mostrada.

Se escoge el cuento que mayor lógica tenga y se organiza una buena versión de él.

Materiales: Secuencia visual simple de 3 acciones

- Una gallina en una granja
- Unos pollitos solos en la misma granja
- La gallina con los pollitos en la granja

#### ✳ NOMBRE: RECORDEMOS A LOS AMIGUITOS

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN:

Cada niño/a llevará al salón de clase una foto reciente de mediano tamaño; a esta se le hará una especie de porta retrato con cartulina o cartón paja para poderla pegar en un lugar visible para los niños/as.

Esta se utilizara todos los días para tomar la asistencia de los niños a la sesión; cada niño/a tomará su foto y la pegará en el tablero; luego se dirá el nombre de quienes vinieron a estudiar y posteriormente se preguntará el nombre de quienes faltaron.

INDICADOR DE LOGRO: Los niños/as recuerdan el nombre de los compañeritos que faltaron a la sesión.

MATERIALES: Una foto por niño, cartón paja, cinta o velcro.

✿ NOMBRE: EL OBJETO ESCONDIDO

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción visual

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN:

Muéstrale a los niños varios objetos que sean familiares para ellos (muñecos, carros, tetero, lápiz, balón); pídeles que cierren los ojos, y cuando lo hagan tu debes sumar o quitar un objeto del conjunto anterior.

Luego diles que ya pueden volver a abrirlos y pregúntales cuál es el objeto que falta o cuál es el objeto nuevo.

VARIACIÓN:

Siéntate con los niños en círculo y pídeles que cierren los ojos, cuando lo hagan tu debes sacar uno de los niños del salón.

Luego diles que ya pueden abrir los ojos y pregúntales cuál amiguito falta.

RECOMENDACIÓN:

Aumentar progresivamente el número de objetos ocultados o sumados al igual que el número de niños sacados del salón.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a dice el objeto que falta y/o e objeto nuevo Según sea el caso.

El niño/a dice cual/es amiguito/s faltan en el salón.

✿ NOMBRE: MI RECETA FAVORITA

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: seguimiento de instrucciones.

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN:

Juega con los niños/as a los cocineros, para esto cada uno debe llevar con anterioridad la receta de su comida favorita. Luego entre todas las recetas se escoge una sola para prepararla.

Escoge una que sea sencilla, corta fácil de hacer y que además no sea muy costosa.

Léele a los niños/as los ingredientes y el procedimiento a seguir para que entre todos la preparen.

#### RECOMENDACIÓN:

Una receta que puedes hacer es la de un salpicón; pues su procedimiento es muy sencillo y cada niño se encargara de llevar una fruta.

El procedimiento es el siguiente:

1. Se lavan las frutas
2. Se pican todas juntas en un mismo recipiente
3. Se mezclan con refresco y se sirve.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a sigue el procedimiento adecuado para preparar la receta

MATERIALES: están condicionados de acuerdo a la receta escogida

NOMBRE: LO QUE HICIMOS HOY

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: lenguaje

EDAD: 4 años

#### DESCRIPCIÓN:

Al final de cada sesión siéntese con los niños y recapitule el trabajo realizado durante el día. Invite a los niños/as a que digan que actividades le gustaron más.

Para inducir el dialogo puede utilizar preguntas como:

- ¿Quién puede decir algunas de las cosas que hemos hecho hoy?
- ¿Qué aprendimos nuevo?
- ¿Qué ha sido lo más divertido?

Preguntas como estas ayudan a que los niños evoquen mentalmente el trabajo del día y posteriormente lo expresen estas pueden ser registradas en el tablero.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a hace una recapitulación del trabajo realizado durante el día.

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: QUE BUENA MEMORIA!

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención selectiva, discriminación auditiva.

DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica formando un círculo con los estudiantes e indica: " Voy a decirle a cada uno de ustedes una palabra y deben repetirla después de mí."

Así, el docente le dice al niño/a: "Gato" y lo invita para que repita lo que acabó de escuchar. Luego, el docente dice: "Ahora voy a decirles a cada uno de ustedes dos palabras y deben repetirlas después de mí ": "Gato, perro" e invita a los niños/as a repetir las palabras que escucharon.

INDICADOR DE LOGRO:

Repiten después del docente las palabras que escuchó.

MATERIALES: No requiere de materiales.

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¡MIS EMOCIONES!

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Percepción, atención selectiva.

DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica sentado con los niños/as y da la siguiente instrucción: "Voy a mostrar unas láminas muy bonitas y ustedes me van a contar que está pasando en cada una de ellas"...

Así, la docente muestra una secuencia de 3 acciones donde se vea por ejemplo: "una niña con un cono - una niña que está comiendo cono - una niña llorando y el cono se le ha caído".

El docente invita a los niños/as a decir lo que sucede en cada lámina que se muestra por separado. Luego se muestran las 3 láminas juntas formando la secuencia, para que los estudiantes expliquen qué ha pasado para que la niña resulte llorando luego de haber estado contenta.

VARIANTES:

Pueden realizarse secuencias que expresen alegría, enfado, llanto, a fin de trabajar distintas emociones atendiendo a sus causas.

INDICADOR DE LOGRO:

Explica el motivo del llanto de la niña de acuerdo con lo visto en la lámina.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿QUÉ ERA ESO?

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Percepción visual, atención selectiva.

DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica con los niños/as sentados formando un círculo e indica: " Traje 3 objetos muy lindos que quiero mostrarles y quiero que digamos cómo se llama cada objeto".

Seguido de esto, muestra cada objeto y permite a los niños/as manipularlos y observarlos detalladamente. Luego indaga: "¿Cómo se llama?"

Una vez los estudiantes responden a las preguntas, el docente dice: "Ahora voy a recoger los objetos y los voy a meter en una bolsa oscura..." Luego de guardar los objetos agrega: " Vamos a jugar a las adivinanzas!" La docente pregunta: ¿ Qué objetos están guardados en la bolsa?

A medida que los niños/as recuerdan los objetos antes vistos, el docente los saca de la bolsa y da un estímulo verbal: "Muy bien... hemos adivinado qué objetos había"

**INDICADOR DE LOGRO:**

El niño/a rememora los 3 objetos que fueron guardados en la bolsa.

**MATERIALES:** Tres objetos llamativos, bolsa oscura.

### **3.4 UNIDAD 4 Pensamiento**

Es una las habilidades que más influye en el desarrollo no sólo cognitivo del ser humano, sino también en el resto de las áreas de evolución del mismo.

A medida que el niño toma conciencia de sí mismo y del medio que lo rodea, va desarrollando su dimensión intelectual.

Como sabemos, el proceso de aprendizaje depende, entre otros factores de brindarle al niño/a las oportunidades para que por medio de las experiencias directas pueda manipular, explorar, experimentar, elegir, igualar, comparar, clasificar, agrupar y definir. Por tanto las primeras estimulaciones pueden llegar a acelerar o retrasar el ritmo de desarrollo cognitivo.

El pensamiento es un proceso de formación de conceptos; pensar encierra actividades mentales ordenadas y desordenadas al mismo tiempo que describe las cogniciones que tienen lugar como el juicio, la elección, la resolución de problemas.

Es importante anotar que el niño posee tres sistemas de procesamiento de información que son la acción, las imágenes mentales y el lenguaje. Una vez que el niño/a ha interiorizado el lenguaje como un elemento cognoscitivo, le es posible representar y transformar la experiencia con mayor flexibilidad que antes.

## OBJETIVO GENERAL

Movilizar procesos de pensamiento a través de actividades lúdico – pedagógica que involucren la clasificación, seriación, correspondencia término a término, ordenación de secuencia y resolución de problemas de tipo cognitivo y social.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Favorecer el pensamiento planificador a través del seguimiento de instrucciones.
- Fortalecer el razonamiento y la capacidad para solucionar problemas sencillos y cotidianos
- Clasificar objetos de acuerdo a una sola categoría (tamaño, color o forma)
- Estimula el pensamiento reversible mediante la seriación de tamaños de menor a mayor y de mayor a menor.

Modalidad de resolución de problemas.

### **3.4.1 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Es la actividad cognitiva por medio se puede crear, inventar o proponer nuevos modelos. Implica el pensamiento convergente que permite el diseño, aplicando principios de la ciencia; el pensamiento divergente que permite la creación a partir de la utilización de los principios de la ciencia dando como resultado un nuevo diseño con nuevos o diferentes principios; y la conceptualización que es la operación mental que desde abstracción, bajo una denominación y significado, agrupa eventos, situaciones o/u objetivos en categorías específicas, que pertenecen a una estructura superior.

❄ **NOMBRE:** MIS EMOCIONES.

**EDAD:** 2 A 3 años

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Percepción, atención selectiva.

**DESCRIPCIÓN:** El docente se ubica sentado con los niños(as) y da la siguiente instrucción” voy a mostrar una lámina muy bonita y ustedes me van a decir que esta pasando en cada una de ellas”... .

Así la docente muestra una secuencia de tres acciones donde se vea por ejemplo”: una niña con un cono- una niña que esta comiendo cono- una niña llorando y el cono se le ha caído”

El docente invita a los niños(as) a decir lo que sucede en cada lámina que se muestra por separado. Luego se muestran las tres láminas juntas formando la secuencia, para que el niño explique lo que ha pasado.

**VARIANTES:** Pueden realizarse secuencias que expresen alegría, enfado, llanto, a fin de trabajar distintas emociones atendiendo a sus causas.

**INDICADOR DE LOGRO:** Explica el motivo del llanto de la niña de acuerdo con lo visto en la lámina.

❄ **NOMBRE:** ¿TU QUE HARIAS?

**OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Razonamiento lógico, resolución de problemas.

**EDAD:** 2 años

**DESCRIPCIÓN:**

El docente se ubica formando un círculo con los niños/as y da la siguiente instrucción: A cada uno de ustedes les voy a dar una situación problema para que la resuelva (se explica a los niños/as que cuando estamos en la casa por ejemplo, suceden cosas que debemos aprender a solucionar); Así, el docente dice a cada niño/a: “está de noche, y estamos en la casa y de repente se va la luz, tu que harías?. Estas en tu casa y tienes mucha sed, a donde irías a buscar algo de

tomar?. De este modo el docente pone a prueba la capacidad del niño/a para solucionar problemas, haciendo preguntas variadas a cada uno como las descritas anteriormente y escuchando el aporte de cada niño/a para dar solución al problema e inclusive completando su respuesta con la de otros compañeritos que aporten para dar una solución.

RECOMENDACIÓN: Hacer la actividad adaptando los problemas al aula de clase para que el niño/a den una solución inmediata a lo planteado.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a aporta al problema que se le plantea desde su punto de vista.

✳ NOMBRE: ¿QUE HARIAS TU?

OTRO ASPECTO DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: lenguaje comprensivo y expresivo, resolución de problemas

EDAD: 3 – 4 años

DESCRIPCION:

Reúnase con los niños/as y pregúnteles que haría cada uno en las diferentes situaciones que a continuación se describen:

- ☺ En la casa: un día tu estás en casa viendo t.v. y sientes que algo se está quemando porque te huele y además ves humo. ¿Qué haces?
- ☺ En la escuela: estás esperando que tu madre te recoja para llevarte a casa y llega un señor que no conoces y nunca has visto, te dice que vino por ti para llevarte a casa. ¿Tu que haces?
- ☺ En la calle: estás jugando balón en la acera de tu casa con unos amiguitos y de pronto uno de ellos tira fuertemente el balón y éste cae en la calle por donde pasan muchos carros. ¿Que haces tú para recuperar el balón?
- ☺ De paseo: te fuiste de paseo con tus padres, le estaban dando la vuelta al parque y de pronto te sueltas de sus manos, y cuando volteas ya no los ves por ninguna parte, estás perdido. ¿Que haces?

INDICADOR DE LOGRO: el niño da una solución lógica en cada una de las situaciones problema.

### **3.4.2 SERIACIÓN Y CLASIFICACIÓN**

La seriación consiste en ordenar sistemáticamente las diferencias de un conjunto de elementos, de acuerdo a una o más propiedades, tales como tamaño, peso, grosor o superficie. El desarrollo de esta operación mental implica la comprensión de las nociones de transitividad (comparación de tres elementos) y reversibilidad (ordenar sistemáticamente).

En la rica manipulación que el niño realiza con los objetos de su mundo circundante, perfecciona sus acciones lógicas de seriar y clasificar y descubre el mundo de los números. La clasificación se relaciona con la cardinalidad del número y la seriación con la ordinalidad. De ahí la importancia de desarrollar ambas nociones lógicas, para preparar la comprensión del número dentro del ámbito de las matemáticas.

La clasificación es la operación mental que permite realizar dos tipos de procesos: Agrupar conjunto de objetos en categorías denominadas clases y establecer categorías conceptuales, esto es, denominaciones abstractas que se refieren a un número limitado de características de objetos o eventos y no a los objetos directamente.

La clasificación también implica seleccionar un criterio que permita separar el conjunto de elementos en clases. Un conjunto puede clasificarse de diferentes maneras esto depende del criterio seleccionado.

La identificación de clases es un proceso terminal con múltiples aplicaciones en el procesamiento de la información, entre las cuales se encuentra:

- ❖ Permite organizar el mundo que nos rodea en categorías. Esta categorización facilita comprender los hechos y fenómenos que ocurren alrededor de la

persona y permite predecir las características de eventos, objetos o situaciones, a partir de la clasificación de estas determinadas categorías.

- ❖ La clasificación es la base de la definición de conceptos; mediante este proceso es posible identificar las características esenciales de un concepto y distinguir ejemplos y contraejemplos del mismo. La definición de conceptos mediante la clasificación es un ejercicio que amplía la posibilidad de autoaprendizaje y el eleva el nivel de abstracción del niño/a.
- ❖ Las investigaciones demuestran que la categorización facilita la memorización y el aprendizaje significativo.
- ❖ La clasificación, además de su utilidad intrínseca como proceso, es un punto de partida para desarrollar otros procesos de más alto nivel cognitivo, como la clasificación jerárquica, la evaluación, el análisis y la toma de decisiones.

#### ✻ NOMBRE: CLASIFICACION DE COLORES PRIMARIOS

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción visual, precisión manual

EDAD: 2 - 3 años

DESCRIPCION:

Durante una sesión de juego libre se entrega a los niños/as todo el paquete de bloques lógicos y se les propone clasificarlos por colores, presentando un referente visual de cada color, para luego realizar torres empleando los bloques lógicos de color amarillo únicamente. Luego utilizando bloques lógicos de color azul únicamente, y finalmente, realizar una última torre con bloques lógicos de color rojo.

Motivar a los niños/as para que cada vez la torre alcance mayor altura.

INDICADOR DE LOGRO: Clasifica teniendo en cuenta el color, arma las torres utilizando solamente los bloques de color amarillo, azul o rojo de acuerdo a la instrucción que dé el docente.

MATERIALES :

Bloques Lógicos de colores.

✻ NOMBRE: CLASIFICACION DE OBJETOS

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: atención, percepción

EDAD: 2 - 3 años

DESCRIPCION:

Durante una sesión de trabajo cooperativo en la cual los niños/as recogen los juguetes con que han departido durante la sesión, se trabaja la clasificación de objetos de acuerdo a sus semejanzas: "igual que": de este modo, los carros se agrupan con los carros para ser guardados en una bolsa, las muñecas se agrupan con las muñecas para ser guardadas igualmente, y así sucesivamente con cada uno de los juguetes utilizados.

INDICADOR DE LOGRO: clasifica objetos teniendo en cuenta sus semejanzas: "igual que"

MATERIAL:

Carro de plástico, muñecas, teléfonos juguetes varios

✻ NOMBRE: APRENDO A CLASIFICAR

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción visual

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN:

Dar al niño/ña una caja con bloques lógicos; pedir que separe a un lado los cubos, a otro lado los círculos, a otro lado los triángulos; siempre acompañando la instrucción de un referente visual.

Luego se hará la clasificación por tamaño y posteriormente por color, siempre atendiendo a una sola categoría.

Cuando los niños logren hacerlo se puede avanzar en la clasificación teniendo en cuenta dos atributos.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/ña clasifica los bloques lógicos por tamaño, color o forma Según la categoría que el maestro le indique.

MATERIALES: Bloques lógicos.

✻ NOMBRE: CLASIFICANDO ANIMALES

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción visual, Atención, prensión fina.

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN:

Reúnase con los niños/as y cuénteles acerca de los animales, siempre haciendo la diferenciación entre los animales domésticos y los que no lo son, puede decirles que animales domésticos son aquellos que pueden vivir junto al hombre, incluso en la misma casa.

Luego dibuje con un marcador en un pliego de papel periódico una casa bien grande y ponga a disposición de los niños muchas revistas de las cuales ellos deberán recortar todas las láminas de animales que allí encuentren.

Para terminar los niños deben pegar dentro de la casa las láminas de los animales domésticos y por fuera las láminas de los animales que no lo son

INDICADOR DE LOGRO: el niño(a) pega dentro de la casa las láminas de los animales domésticos diferenciándolos de los demás.

MATERIALES: papel periódico, marcadores, revistas, colbón y tijeras.

### **3.4.3 HABILIDADES PARA PENSAR INDUCTIVAMENTE.**

Es la capacidad para realizar deducciones, procesando la información para aplicarla con fines determinados.

✿ NOMBRE: ARMEMOS ROMPECABEZAS

**OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** atención, habilidades para desarrollar planes alternos

**EDAD:** 4 años

**DESCRIPCIÓN:**

**Dibuje en una cartulina una figura conocida por los niños (puede ser la del cuerpo humano o la de un animal). Luego recórtela por el borde y calque su silueta en otra cartulina.**

El dibujo que recortó por el borde, muéstreselo a los niños/as y frente a ellos recórtelo en diferentes partes, luego de le cada una de estas partes a varios niños/as y dígalos que deben pegarla en la cartulina que tiene la silueta encajándola dentro de esta donde corresponda.

**INDICADOR DE LOGRO:** el niño(a) encaja la parte de la figura que le tocó en el lugar que corresponde dentro de la silueta.

**MATERIALES:** cartulina, marcadores, tijeras, cinta.

✿ NOMBRE: ¿QUIÉN SOY?

**EDAD:** 2 años

**DESCRIPCIÓN:**

Inmediatamente después del juego libre donde los alumnos tuvieron la oportunidad de jugar con un gatito negro y blanco de peluche, un osito blanco de peluche, y un lorito verde y amarillo de peluche, el docente da la siguiente instrucción: Vamos a jugar a las adivinanzas: quiero que busquen en el salón un objeto que es de color verde y amarillo, es muy suavecito, tiene un copete muy grande y una cola preciosa. Qué objeto es?

**VARIACIÓN:** Se pueden utilizar diferentes objetos del salón.

**INDICADOR DE LOGRO:** Descubre o identifica el objeto descrito verbalmente por el docente.

**MATERIALES:** diferentes objetos conocidos por el niño.

✿ NOMBRE: ADIVINA LO QUE ES

OTRO ASPECTO DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: lenguaje, habilidades para pensar inductivamente

EDAD: 3 –4 años

DESCRIPCION:

Reúnase con los niños/as y coloque sobre la mesa varios objetos familiares para él (libro, lápiz, teléfono, muñeca, balón, carro), luego vaya mencionando sus características de cada uno, la función que cumple. Pregúntele a los niños/as de cual de los objetos que hay sobre la mesa se está hablando. Eje. Es redondo, sirve para jugar, brinca, de cual estamos hablando? El niño debe responder: el balón.

INDICADOR DE LOGRO: el niño identifica el objeto Según las características y la función que este cumple.

MATERIAL: libro, lápiz, teléfono, bebé, balón, carro

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿ ADIVINA?

EDAD: 2 – 3 años

DESCRIPCIÓN: El educador debe dramatizar acciones tales como: llorar, correr, planchar.... luego pide al niño que realice una acción y los demás compañeros que adivinen que está haciendo.

INDICADOR DE LOGRO: El niño identifica las acciones realizadas por el educador.

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿PARA QUE SIRVEN LAS COSAS?

EDAD: 2 – 3 años

DESCRIPCIÓN :El docente se dispone con los estudiantes sentados en el piso e indica: "voy a mostrarles algo y quiero que me digan el nombre y para que sirven".

**MATERIAL:** material concreto (sillas, camas, casas, muñecos, y otros de uso cotidiano)

**RECOMENDACIONES:** Se pueden trabajar además categorías, usos, vestidos.

Tomar objetos de la vida cotidiana de los niños y algunos que no lo sean con el fin de incrementar paulatinamente su vocabulario.

**INDICADOR DE LOGRO:**

Nomina los objetos que muestra el docente.

Reconoce la utilidad de los objetos.

### 3.4.4 PENSAMIENTO AUTOEVALUADOR

✻ **NOMBRE:** CADA COSA EN SU LUGAR

**OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** atención

**EDAD:** 3 – 4 años

**DESCRIPCIÓN:**

En una caja deposita diferentes objetos como carros, teléfonos, teteros, animales de plástico y pelotas (uno o dos de cada uno).

Anterior a esto pega en el tablero cada una de las láminas que corresponda al lugar donde usualmente se encuentran estos objetos.

Luego cada niño/a sacará un objeto de la caja y deberá pegarlo encima de la lámina que corresponde. Así:

<b>Objeto</b>	<b>Lugar</b>
Carro	Calle
Teléfono	Mesa
Tetero	Cocina
Pelota	Patio
Animales	Campo

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a aparea el objeto con la lámina que corresponde.

MATERIALES: carros, animales de plástico, caja, teléfonos, pelotas, teteros y láminas de los lugares correspondientes a estos objetos.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: CURIOSO – CURIOSO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción, atención

EDAD: 3-4 AÑOS

Descripción:

Proporciona a los niños diferentes materiales para crear (colores, plastilina, encajado, plástico).

Pídeles que hagan una construcción (la que ellos quieran), la cual deberá mostrar a sus compañeros y estos le preguntaran algo que les interese.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a muestra curiosidad por lo que hacen sus compañeros.

Escucha las opiniones de los demás.

MATERIALES: plastilina, colores, hojas, bloques lógicos, armado plástico.

✻ NOMBRE: JUGUEMOS ENSARTANDO

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN:

Durante una sesión de juego dirigido, se entregan a los niños/as diferentes materiales con los cuales se trabaje el ensartado o encajado por tamaños

Así cada uno de ellos debe ensartarlo de mayor a menor y posteriormente de menor a mayor.

RECOMENDACIÓN: Este trabajo puede realizarse inicialmente con material didáctico que tenga un soporte fijo que facilite la tarea como caracoles de colores

y torres en forma de pirámide o con material de desecho como pitillos, tubos, pedazos de manguera y fideos.

INDICADOR DE LOGRO: sería de acuerdo al tamaño (de menor a mayor o de mayor a menor)

MATERIAL:

Diferentes materiales de ensartado o encajado por tamaños

✻ NOMBRE: EL SEÑOR CONTRARIO

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: atención, nociones espaciales

EDAD: 4 años

DESCRIPCIÓN: Reúnete con los niños en un espacio amplio y explícales que tu les darás unas ordenes que ellos deben cumplir haciendo lo contrario.

Si tu les dices manos arriba, ellos deben dejarlas abajo; si les dices caminen hacia atrás ellos deben hacerlo hacia delante.

Puedes darles ordenes como: camina a la derecha o izquierda, de pie, sentados, hacer bulla, con los ojos abiertos o cerrados.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a realiza el movimiento contrario al que indica la orden impartida por el docente.

### **3.4.5 PENSAMIENTO PLANIFICADOR.**

Una de las maneras de contrarrestar respuestas impulsivas provenientes de ensayo y error asistemático es mediante el desarrollo de conductas planificadas.

La planificación es un proceso que nos permite organizar las acciones necesarias para lograr nuestro objetivo. El logro de esta meta es posible en la medida en que el niño/a tiene hábitos de anticiparse a los acontecimientos, de pensar antes de actuar y de proceder ordenadamente par lograr sus propósitos.

Generalmente consta de los siguientes pasos:

- ❖ Explorar la situación.
- ❖ Definición de objetivos.
- ❖ Definición de una estrategia para lograr los objetivos.
- ❖ Definición de los mecanismos de control necesarios para garantizar los resultados del plan.

Este permite a los niños que verbalicen un plan adecuado para realizar una tarea:

- ◆ Identifican las causas y los efectos de las acciones.
- ◆ Sugieren soluciones a problemas que le son planteados.

❁ NOMBRE: QUE NECESITO PARA...

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: memoria a largo plazo, resolución de problemas.

EDAD: 2 años

DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica con los niños/as formando un círculo e indaga: ¿"Cuándo vamos a ir a piscina que necesitamos empacar? Y escribe en el tablero el listado con todos los implementos que los estudiantes dicen que se deben llevar a piscina.

Luego el docente indaga: "¿luego de empacar estos elementos para ir a piscina y llegar allá qué hacemos primero? Y escucha la secuencia de acciones que los niños/as dicen que deben realizarse haciendo un listado.

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a planifica lo necesario para ir a piscina y las acciones que deben hacerse para disfrutar de la piscina.

❁ NOMBRE: BARQUITOS DE PAPEL

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: pensamiento planificador, atención, memoria.

EDAD: 3 años

DESCRIPCION:

Reúnase con los niños/as en la mesa de trabajo y entréguele a cada uno un cuadrado de papel silueta; dígales que harán barcos de papel y que cada uno debe seguir el procedimiento que usted realizará: primero doble el papel tipo servilleta formando un triángulo. Luego ponga el triángulo con la base mirando hacia usted y la punta mirando a su compañero del frente. Por último doble un poco de la base del triángulo hacia arriba y así quedará listo el barquito de papel. Usted debe ir mencionando en voz alta cada uno de los pasos que realiza para que los niños lo repitan.

VARIACIÓN: En esta actividad se puede trabajar el doblado de cualquier figura que sea sencilla para el niño/a (casa, perro).

INDICADOR DE LOGRO: los niños realizan cada uno de los pasos y los van mencionando en voz alta.

MATERIALES: cuadrados de papel silueta

✻ NOMBRE: EXPERIMENTANDO

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: pensamiento planificador, atención, habilidades para identificar causas, memoria

EDAD: 3 – 4 años

DESCRIPCION:

En el piso, sentados en círculo introduzca a los niños/as en la actividad diciéndoles que ¡harán magia!, Y que para eso cada uno deberá llevar a cabo el siguiente procedimiento:

1. Inflar una bomba y hacerle un nudo, luego frotarla sobre la sudadera o sobre el cabello y colocarla sobre la cabeza de uno de los niños/as, posteriormente puede preguntarles que ha sucedido en la cabeza del compañero al colocarle la bomba.

2. Picar un poco de papel en trozos pequeños, frotar la bomba sobre la sudadera o sobre el cabello y colocarla sobre los papeles picados. Posteriormente pregunte a los niños/as que ha pasado al poner la bomba sobre los papeles.

3. Llevar a los niños/as a un lavamanos o una llave de agua, frotar la bomba sobre la sudadera o sobre el cabello y colocarla al lado de un chorro de agua con poca fuerza, posteriormente pregunte a los niños/as que ha pasado al colocar la bomba al lado del agua

Es importante consignar en el tablero cada una de las respuestas dadas por los niños/as, posibilitando así que ellos observen el punto de vista de sus compañeros.

INDICADOR DE LOGRO: El niño(a) sigue el procedimiento indicado para realizar cada uno de los experimentos.

El niño (a) se interesa por descubrir las razones por las cuales suceden estos fenómenos.

### **3.5. UNIDAD 5 HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Cuando nos referimos a la comunicación, recordamos las diversas maneras que tenemos para expresar lo que sentimos, es así como aparece el lenguaje, convirtiéndose en un espacio de construcción y retroalimentación continúa.

Es bien sabido que las primeras experiencias del lenguaje se constituyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad con su entorno y con la vida familiar, y en consecuencia el niño internaliza, como forma específica un sistema de comunicación oral y expresivo que le permitirá manifestarse al mundo exterior.

En la práctica de este lenguaje el niño es asistido por el adulto para que logre el éxito comunicativo, lo cual implica relacionar medios y fines en el marco de situaciones significativas para él, tanto en la casa como en la escuela.

El niño desde sus primeros días manifiesta sus necesidades mediante la expresión o llanto, la cual se va puliendo y desarrollando a medida que va evolucionando su ser, con ayuda de su entorno y la expresión constante de los suyos.

La experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace productivos los cambios sociales y ayuda a la construcción de la persona.

Es normal que el lenguaje del niño evolucione escaladamente, encontrando que en períodos de adquisición intensa suceden etapas de titubeos, de búsqueda y algunas inclusive de mutismo, por esto es importante estimular directamente en todas las etapas del lenguaje expresivo, comprensivo y no verbal; para que el niño se enfrente a estos procesos de desarrollo del lenguaje con seguridad y logre superarlas con rapidez. De igual manera el niño intenta y aprende a asimilar y comprender el lenguaje o manera de comunicación que utilicen con él. Logra diferenciar el lenguaje expresivo para luego comprenderlo y entablar canales de comunicación como: la risa, manoteo y en otras etapas, el lenguaje no verbal, con el cual expresará su gusto o enojo utilizando como medio todo su cuerpo, acompañado de movimientos que adoptará para hacerse entender sin expresar con palabras lo que quiere decir, el niño utiliza estas diferentes clases de lenguaje, vistas y ejemplificadas de sus seres más cercanos, logrando así iniciar las bases para su personalidad y lo más importante para poner y ponerse límites de convivencia.

Es conveniente reconocer en él su individualidad en el aprendizaje del lenguaje, no existen reglas que determinen a qué edad deben los niños decir sus primeras palabras, pero si se sabe con certeza que la riqueza en el vocabulario de un niño está influenciada por los estímulos familiares y ambientales que lo rodean determinando sistemas de comunicación, estructurando el autoesquema y la personalidad de cada uno de sus miembros

#### Desarrollo de la función reguladora de lenguaje

Luria (1980) investigó cómo el niño adquiere la capacidad de subordinar sus acciones a las instrucciones verbales de los adultos. Cuales son los factores que determinan esta capacidad suya y cómo a medida que desarrolla su capacidad para obedecer las instrucciones del adulto, al mismo tiempo adquiere la facultad de subordinar sus acciones a las relaciones que ha formado en su propio lenguaje. Para Luria el desarrollo gradual de las funciones reguladoras del lenguaje pasa por varias fases.

#### **Primera fase:**

**Durante el segundo año de vida se empieza a formar la función incentiva o propulsora del lenguaje. El niño puede reaccionar correctamente si el adulto le da las instrucciones verbales con un determinado tono de voz y dentro de una situación activa y definida. Pero si la orden verbal entra en conflicto con una acción ya iniciada por el niño, solo se puede detener con dos procedimientos: con una señal visual que se origine en el propio movimiento del niño y que le informe sobre el efecto de su acción o bien interrumpiendo directamente la acción.**

#### **Segunda fase:**

**Alrededor de los tres años seis meses hasta los cuatro años el lenguaje se incorpora gradualmente para formar nuevas relaciones entre los eventos que ocurren en una secuencia temporal. Aun cuando la regulación del comportamiento del niño parte del refuerzo verbal del adulto, el propio lenguaje del niño comienza a tener un papel regulador. La influencia reguladora del lenguaje todavía deriva más de los aspectos no específicos, de impulso del lenguaje, que de sus aspectos específicos dotados de significado.**

**Tercera fase:**

**Entre los cuatro años seis meses y los cinco años seis meses hay un cambio radical en el niño. Comienza a desarrollarse la función reguladora del comportamiento. Esta función implica la recreación de un sistema preliminar que regule una serie sucesiva de acciones. Se desarrolla y enriquece el lenguaje del niño. La función reguladora se transfiere del aspecto no específico, de impulso del lenguaje, al sistema de relaciones específicas y dotadas de significado producidas por el lenguaje. Al mismo tiempo se empieza a pasar del lenguaje externo al lenguaje interior. El niño a esta edad es capaz de elaborar un sistema estable de reacciones motoras solo mediante instrucciones verbales y de captar con facilidad el significado de instrucciones verbales muy complejas del tipo “aprieta en respuesta a una señal y no aprietes en respuestas a otra señal”. Ya no produce reacciones impulsivas ante señales a las que se les ha atribuido una propiedad condicionada inhibitoria.**

**Cuarta fase:**

**Hacia los seis meses y siete años las formas externas del lenguaje se reducen a la influencia decisiva empieza a ser ejercida por una forma superior del lenguaje, el lenguaje interior, que constituye un componente esencial tanto del pensamiento**

como de la acción voluntaria y consiente. El análisis verbal de las situaciones comienza a desempeñar un papel importante. El niño se orienta respecto a determinadas señales con ayuda de reglas que ha formulado verbalmente para sí mismo. Gracias a la función de abstracción y generalizadora del lenguaje al actuar como mediador entre los estímulos y el niño, se forma el sistema superior de autorregulación. Aun cuando el niño de cinco años no puede ejecutar en silencio correctamente tareas que demanden una forma más compleja de inhibición interior (por ejemplo, apretar dos veces ante señales breves y no apretar ante señales más largas), lo puede hacer con cierta facilidad si su ejecución se acompaña de sus propias reacciones verbales.

Al principio el lenguaje acompaña la actividad práctica del niño o coincide con ella, pero luego la padece. Pasa de ser un lenguaje de acompañamiento a ser un lenguaje de programación. El niño desarrolla la capacidad de inhibir sus acciones hasta no haber formulado verbalmente lo que intenta hacer. Hacia los seis o siete años ese lenguaje regulador de la acción que no es referido a alguien o a alguna cosa (había privada) empieza a desaparecer y entonces se muestra fragmentado, inconexo, quedando a veces reducido a un murmullo. Se convierte así en lenguaje interior (Luria, 1980).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se proponen una serie de actividades que contribuyen al desarrollo del lenguaje, para lo cual se plantean los siguientes objetivos:

## OBJETIVOS

- ☺ Estimular las diferentes etapas que se presentan en proceso de adquisición del lenguaje en los niños/as de 2 a 4 años, por medio de estrategias adecuadas a las edades de cada uno.
- ☺ Favorecer la función reguladora del lenguaje

- ☺ Reforzar el lenguaje expresivo y comprensivo por medio de la organización de una historieta
- ☺ Reproducir canciones y poesías cortas acompañados de gestos.
- ☺ Discriminar fonemas y grafemas a partir de objetos cotidianos.
- ☺ Ejercitar el lenguaje expresivo y las destrezas motoras gruesas a través de la representación de canciones
- ☺ Ejercitar el lenguaje expresivo y la expresión corporal a través de rondas (muy descriptivas de cada animal)
- ☺ favorecer en los niños la construcción de significados a través del reconocimiento de la funcionalidad de objetos.
- ☺ posibilitar al niño la comprensión de situaciones o actitudes que le ayuden a comprender la función comunicativa de las emociones.

#### ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

##### ✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ESCUCHA ESTE CUENTO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: freno inhibitorio, atención sostenida, adopción y mantenimiento de postura (equilibrio en una posición), manejo del lenguaje en el aspecto comprensivo, expresivo y de interacción.

En lo social favorece habilidades de autocontrol.

EDAD: 2-3 años

DESCRIPCION: El docente se dispone a leer un corto cuento a sus alumnos. Indica a los niños y niñas que, al iniciar la lectura del cuento “salida al parque”, deben prestar mucha atención y escuchar en silencio lo que el cuento dice. Así, realiza la lectura del cuento, señalando sus imágenes y explicando clara y brevemente la temática que en él se desarrolla.

Salida al parque:

Había una vez un niño que quería salir a jugar al parque, entonces, le pidió a su mamá que lo llevara a jugar. Al salir de la casa, el niño caminó con su mamá hasta el parque, pero en ese momento comenzó a llover y tuvieron que devolverse a casa inmediatamente.

**INDICADOR DE LOGRO:** el niño y la niña ejercitan la actitud de escucha, atendiendo calladamente a la lectura del cuento lo cual favorece el freno inhibitorio.

**RECOMENDACIÓN:** Explicar a los estudiantes que, al escuchar atentamente lo que dice el cuento, podrán luego hablar acerca de él, pero deben primero escucharlo para comprenderlos. De este modo, el niño y la niña, evitaban estar ansiosos de hablar ya que saben que luego de que el docente haga uso de la palabra, los tocará el turno a ellos.

Para los niños de esta edad es necesario acompañar la narración del cuento con laminas.

❁ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** RONDAS DE ANIMALES

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** lenguaje expresivo, comprensivo, vocabulario, percepción, atención selectiva

**DESCRIPCIÓN:** Se ubican los niños sentados con el docente en el piso, se les muestra la lámina de un animal, se habla de sus características y luego se canta una canción donde se hable de este animal: pollito, elefante, serpiente.

**MATERIAL:** láminas de animales coloridas y de buen tamaño.

**INDICADOR DE LOGRO:**

Reconoce los animales de las láminas.

Cantan la canción de cada animal.

**RECOMENDACIONES:** no exceder el numero de animales por sesión.

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: CANTEMOS

EDAD: 2 – 3 años

DESCRIPCION:

El docente se dispone a representar una canción en el aula de clases, para lo cual de la instrucción: "Hay una canción llamada "En el puente de Aviñón", que quiero que cantemos y representemos así: Ustedes van a escuchar y observar cómo yo canto y represento la canción, y luego ustedes hacen lo mismo que yo! ".

Canción

En el puente de Aviñón todos cantan y todos bailan

En el puente de Aviñón todos bailan y yo también

Hacen así, así los marineros

Hacen así, así me gusta a mí

En el puente de Aviñón...

El docente inicia el canto y representa uno a uno varios oficios, cambiando a su gusto el oficio al que hace referencia la canción: Representa a un zapatero que está arreglando zapatos, una bailarina bailando, y así sucesivamente, canta y representa con sus alumnos varios personajes de la canción al tiempo que ejercitan las habilidades motoras gruesas y el lenguaje expresivo!

INDICADOR DE LOGRO:

- Incrementa su lenguaje expresivo a través la representación de canciones
- Potencia sus habilidades motoras gruesas mediante el seguimiento de acciones en la representación de canciones

✿ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS COSAS?

EDAD: 2 a 3 años

OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención selectiva, memoria a largo plazo y percepción visual.

**DESCRIPCIÓN:**

El docente se ubica con los niños/as formando un círculo y da la siguiente instrucción: "Voy a mostrarles unas láminas y ustedes van a decirme qué son."

Una vez que el niño/a dé el nombre de lo que la lámina muestra, por ejemplo: Electrodomésticos como: Lavadora, plancha, secador, televisión, el docente indaga: "¿Para qué sirve la lavadora? Y para qué sirve el secador?", De modo que el niño/a nombra el objeto y debe luego asociarlo con su función.

**RECOMENDACIÓN:**

Debe trabajarse con láminas llamativas que contengan electrodomésticos comunes que se hallen en los hogares de los estudiantes, de modo que puedan reconocerlos y motivarse a participar de la actividad.

**INDICADOR DE LOGRO:**

El niño/a asocia objeto - función

**MATERIALES:** Láminas de electrodomésticos.

**\* NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿QUÉ ESTÁ PASANDO?**

**EDAD:** 2 a 3 años

**OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Atención selectiva, percepción visual.

**DESCRIPCIÓN:**

El docente se ubica con los estudiantes sentados sobre el piso y da la siguiente instrucción: " Voy a mostrarles 3 lindos dibujos y ustedes van a contarme lo que está pasando en los dibujos". La docente muestra uno a uno los dibujos e indaga a los niños/as por lo que allí ven. Dado que los dibujos contienen acciones simples y puntuales, el niño/a describirá con facilidad lo que allí sucede.

**INDICADOR DE LOGRO:**

El niño/a describe las láminas atendiendo a las acciones más puntuales que hay en ellas.

**MATERIALES:**

Láminas con dibujos claros y sencillos.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: CADA PALABRA

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención selectiva, discriminación auditiva, percepción.

DESCRIPCIÓN:

El docente se dispone sentado con sus estudiantes sobre el piso e indica: "Vamos a cantar unas canciones y vamos a dar una palmada por cada palabra que cantemos de la canción". Por ejemplo, se canta la canción "El Conejín" aplaudiendo cada palabra así: Un / conejín / muy / picarón /...

El docente inicia el canto, invitando a los niños /as a aplaudir a cada palabra que canten de la canción, lo cual permite discriminar las palabras entre sí. Posteriormente, se prende la grabadora y se coloca la canción que previamente han ejercitado a través de los aplausos, para repetir la experiencia ésta vez acompañados de música. Igualmente, el docente invita a los niños/as a aplaudir a cada palabra que canten con la música.

INDICADOR DE LOGRO:

Acompaña con palma cada palabra

MATERIALES: Grabadora, CD de rondas infantiles.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ¿CÓMO SUENA?

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Percepción, memoria.

Además favorece la introducción de nuevo vocabulario y el reconocimiento de onomatopeyas (sonido característico de las cosas).

EDAD: 2 a 3 años

DESCRIPCIÓN: Se permite al niño/a la previa manipulación de figuras de animales; posteriormente, se coloca el cassette de los sonidos de los animales y

en la medida en que suenen los diversos animales, el niño/a deben aparear los sonidos con las figuras correspondientes.

MATERIAL: Cassette con el sonido de los animales y animales de plástico

INDICADOR DE LOGRO: El niño/a identifican los sonidos y los aparean con las figuras correspondientes.

✳ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LOS COLORES.

OBJETIVO ESPECIFICO: Permitir al niño la realización de clasificaciones simples.

FUNCION QUE FAVORECE: Percepción, atención, memoria, vocabulario por categorías y patrones prensos

EDAD: 2 a 3 años.

DESCRIPCIÓN: Se entrega al niño los objetos y se le pide que reúna los de igual color.

MATERIAL: Objetos diferentes, ejemplo (pelotas, pimpones, peinillas, etc.), con al mínimo tres colores primarios.

INDICADORES DE LOGRO: Clasifica por una categoría.

✳ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: ESCRIBIENDO CANCIONES

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Memoria procedimental, atención selectiva, percepción.

DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica formando un círculo con los estudiantes y da la siguiente instrucción: "Vamos a escribir nuestra canción favorita para que no se nos olvide y podamos cantarla siempre".

Entrega a cada niño/a una hoja y una crayola e indica: "Vamos a cantar la primer parte de la canción y la vamos a copiar luego". El docente y los estudiantes cantan juntos la primer parte de su canción favorita, y el docente dice: "Ahora en el tablero

va a copiar la primer palabra de la canción y ustedes la copian igualmente en la hoja que les di, y así juntos tendremos la canción copiada para que no se nos olvide". La docente copia en el tablero la palabra "Sol" e invita a los niños/as a copiarla; luego copia "Solecito" e igualmente invita a los niños/as a copiar en la hoja, y así sucesivamente copian una estrofa de la canción o una pequeña parte de ella.

#### RECOMENDACIÓN:

Hacer énfasis en que cada palabra que copien de la canción va separada de la siguiente así: " Sol / solecito / caliéntame / un / poquito", de modo que el niño/a haga un rayón correspondiente a cada palabra.

#### INDICADOR DE LOGRO:

Copia cada palabra de la canción separadamente

MATERIALES: Hojas, crayolas, marcador y borrador de tablero, grabadora, CD.

#### \* NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LEYENDO LAS LETRAS

EDAD: 2 a 3 años

OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención selectiva, percepción.

#### DESCRIPCIÓN:

El docente se ubica formando un círculo con los estudiantes e indica: "Traje unas láminas muy bonitas que quiero que veamos. Debajo de cada lámina está escrita una frase, yo quiero que la lean y me digan qué dice esa frase".

La docente enseña una a una las láminas con su escrito debajo (en una hoja de block está pegada la lámina y debajo con letra despegada y legible, el docente ha escrito previamente lo que sucede en la lámina). Luego de que los niños/as han visto y manipulado las láminas, el docente indaga: "¿Qué dice debajo de la lámina?". El docente al tiempo que hace la pregunta, señala la frase debajo de la lámina para que los estudiantes la visualicen mejor y atiendan a la pregunta que se les hace.

**RECOMENDACIÓN:**

Presentar láminas sencillas que estén descritas con frases simples y cortas para facilitar la "lectura" de los niños/as.

**INDICADOR DE LOGRO:**

El niño/a hace la lectura del texto basándose en lo que presenta la lámina.

**MATERIALES:** Láminas descritas por frases cortas.

**\* NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LOS SINÓNIMOS**

**EDAD:** 2 a 3 años

**OTRAS ÁREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Memoria a corto plazo, atención selectiva, percepción.

**DESCRIPCIÓN:**

El docente se ubica sentado sobre el piso con los niños/as y da la siguiente instrucción: "Voy a mostrarles unas láminas muy bonitas y ustedes me dicen lo que ven allí". Seguido de esto, la docente muestra una lámina que contenga una ilustración bonita y llamativa. Luego pregunta a los niños/as: "¿ Cómo les parece el dibujo?"

Según la respuesta que den los estudiantes, el docente los invita a describir el dibujo a través de otros sinónimos, como por ejemplo: " Bonito, hermoso, lindo".

Posteriormente, juntos repiten los sinónimos aprendidos y el docente aclara que con ellos decimos de distintas maneras el mismo significado de las cosas.

**INDICADOR DE LOGRO:**

El niño/a escucha los sinónimos y los repite para describir las láminas.

**MATERIALES:** Láminas con dibujos.

**\* NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: PRESTEMOS LA FAMILIA**

**OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE:** Motricidad fina

**EDAD:** 3 – 4 años

DESCRIPCIÓN: Pide al niño que lleve al salón una foto de él solo y una donde este con su familia.

Con la foto donde esta solo cada uno se hará un carnet de identidad, pegando la foto en una tarjeta de cartulina la cual también llevará su nombre y ellos decoraran a su gusto.

Con la foto de la familia cada niño dirá a sus compañeros quienes aparecen en ella, cual es su nombre y que parentesco tienen con él.

INDICADOR DE LOGRO: El niño dice su nombre y el de sus familiares, más cercanos

MATERIALES: Fotos, cartulinas, colbón, marcadores, lápices, contac

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: CANTEMOS CON EL CUERPO

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Lenguaje expresivo, expresión corporal.

EDAD: 3 años

DESCRIPCIÓN: Enséñele a los niños canciones o poesías cortas que ellos deberán aprender poco a poco. Luego dramatícelos para que cada uno pueda asumir un determinado rol.

Los niños decidirán como representar su personaje (vestuario, diálogos)

INDICADOR DE LOGRO: Acompaña las canciones o poesías que se le enseñan con gestos.

MATERIAL: Grabadora, cassette, vestuario.

✻ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LA HISTORIETA

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: lenguaje comprensivo y expresivo, pensamiento

EDAD: 3 – 4 años

DESCRIPCION: muestre a los niños 3 fichas en las cuales se encuentren representadas 3 acciones diferentes de un mismo personaje; deje que ellos las observen y comenten o describan lo que en ellas sucede.

Luego pida a los niños que le den un orden a las fichas; que digan cual debe ir primero, cual debe seguir y cual es la última; y entre todos armen una historia de lo que representan las fichas. Esta historia se copiará en el tablero

INDICADOR DE LOGRO: los niños/as dan un orden lógico a las láminas y las describen detalladamente

MATERIAL: tres dibujos que representen 3 acciones diferentes del mismo personaje

✿ **NOMBRE ACTIVIDAD: IMITANDO PERSONAJES**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: memoria, atención

EDAD: 3-4 años

Descripción:

**Cuéntales a los niños una historia en la que intervengan varios personajes y / o animales conocidos.**

Luego dile en secreto a un niño / a, que represente o imite uno de esos personajes, el resto del grupo deberá adivinar cual es el personaje representado.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a, imita personajes y / o animales conocidos.

✿ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: HABLANDO CON LOS TÍTERES**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: atención

EDAD: 3-4 AÑOS

Descripción:

**Realiza con los niños títeres de guante o pídeles que lleven uno de la casa.**

Luego por parejas realizaran una conversación sobre un objeto intruso en clase que puede ser una gran caja o paquete de regalo.

También puede conversar sobre lo rico que es jugar en el descanso, etc.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a se expresa a través de un títere.

MATERIALES : títeres

✿ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: RINCÓN DE CUENTOS**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: Atención, memoria, percepción.

Edad: 3 – 4 Años

Descripción:

Lleva al aula de clase varios textos (cuentos) o pide a los niños que aporten algunos.

Ubícalos en un lugar que se llamara el rincón de cuentos, luego invita a los niños/as para ojear los libros y pedirles que expresen lo que allí hay representado.

Pídeles que inventen otros títulos para los cuentos que miran.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a expresan lo representado en el cuento.

MATERIALES: cuentos, revistas, cartillas

✿ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LEYENDO SEGÚN EL PRODUCTO**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: memoria, atención, percepción

Descripción:

Pide a los niños que traigan varios empaques de productos donde haya letras de alimentos que ellos consumen (sólidos – líquidos).

También podrán llevar láminas o fotografías.

Con las cosas aportadas iniciaremos una conversación para ver que saben de los objetos que han traído (color, como se llama, se come).

Luego pregúntales “ dónde dice... “ Papitas, Chitos, Alpinito, Etc.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a asocia el nombre con el producto.

Clasifica alimentos en sólidos y líquidos.

MATERIALES: empaques de alimentos

❄ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: DIFERENCIANDO**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: percepción, atención, memoria

EDAD: 3-4 AÑOS

**Descripción:**

Describe una receta en el tablero en presencia de los niños.

Abajo el dibujo de los ingredientes y como se escriben para que el niño distinga las 2 posibilidades.

Luego pídeles que te muestren el dibujo de...

Y posterior a esto pídele que te muestre donde dice...

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a diferencia entre escritura y dibujo.

❄ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: OPINO SOBRE MIS GUSTOS**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: atención, percepción, memoria

EDAD: 3-4 AÑOS

**Descripción:**

Acuerda con los niños/as cuales son los programas infantiles preferidos por ellos, y haz una lista por orden de preferencia indicando los motivos.

Luego pregúntales sobre el programa de mayor preferencia.

Que es lo que más les gusto y lo que no.

Posterior a esto pídeles que realicen un dibujo sobre este programa y lo expliquen a los compañeros.

INDICADOR DE LOGRO: El niño / a participa con sus opiniones de la conversación.

❄ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: AL RITMO DE UNA CANCIÓN**

OTRAS AREAS DEL DESARROLLO QUE FAVORECE: atención, memoria

EDAD 3-4 AÑOS

Descripción:

Prepara una cinta con música definida (danza, Zamba, Rock, Infantil) colócala y deja que los niños se muevan libremente.

En otra cinta se intercalan pequeños fragmentos musicales con ritmos muy contrastados que obliguen al niño a cambiar el ritmo de sus movimientos.

Luego colócales una canción infantil para que sigan el ritmo con las palmas dando golpes a la mesa, con los pies o con cualquier otro movimiento que el niño improvise.

**INDICADOR DE LOGRO: El niño / a sigue espontáneamente el ritmo de una canción.**

MATERIALES: cassette con música preparado con antelación, grabadora

❄ **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: EL PERSONAJE DE LA SEMANA**

El objetivo de esta actividad es doble, por una parte, ayudar a que los niños se conozcan mejor entre sí, y por otra, favorecer que el propio niño se vea valorado por los demás y distinta a la habitual. Todo ello repercutirá directamente en su auto imagen y, con el tiempo quizá también en su autoestima.

En la actividad consiste en “sortear” a un niño como protagonista cada semana.

En la sesión anterior, el niño elegido recibirá un cuaderno en el que se le indica a los padres la finalidad de la actividad y se les pide que colaboren con su realización.

A partir de esta nueva sesión el niño elegido será protagonista. Se colocará en la asamblea una cartulina que hable de él.

Para que el resto de los niños tenga información sobre quién es y cómo es su vida, el protagonista llevará fotos de su familia y su casa, así como cualquier objeto personal que le apetezca mostrar: un muñeco, mascota, etc.

Se anima a los padres a que participen, enviando notas que relaten anécdotas de la vida de su hijo. Estas estarán expuestas hasta que el próximo protagonista lleve su información

#### INDICADOR DE LOGRO:

el niño/a:

- ◆ se siente reconocido por los demás
- ◆ relata sus experiencias significativas ante sus compañeros
- ◆ integra la familia al trabajo de aula

## 4. RESULTADOS

Luego de la aplicación del programa a la población objeto de estudio (niños y niñas entre 2 y 4 años asistentes al programa de Estimulación Adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia) observamos grandes avances, que a continuación describiremos por unidades de trabajo.

### UNIDAD Nª1 Preparación cognitiva

Se observaron avances significativos en el desarrollo e incremento de la capacidad para inhibir conductas de tipo motor lo cual se evidenció en los siguientes aspectos:

El niño y la niña:

- ✳ Controla reacciones impulsivas
- ✳ Progreso en la interiorización del lenguaje como regulador de sus acciones
- ✳ Establece relaciones de manera apropiada
- ✳ Afianza su autoestima

### UNIDAD Nª2 Habilidades perceptivoatencionales de tipo cognitivo y de tipo psicomotor

Se han observado incrementos en los niveles atencionales lo que se evidencia en:

- ✳ El niño/a presenta mayor capacidad para enfocar y mantener su atención en diferentes tareas
- ✳ Avances en el desarrollo de habilidades para responder selectivamente a los estímulos

### UNIDAD N°3 Habilidades para desarrollar estrategias de memorización

Se reportan avances en el desarrollo y utilización de estrategias simples para retener y evocar información, lo cual se puede observar en el incremento que el niño/a han tenido en los procesos de:

- ✧ Seriación
- ✧ Memoria procedimental
- ✧ Reconocimiento de láminas, recuerdo de palabras, canciones y cuentos que se han trabajado con anterioridad en el aula.

### UNIDAD N°4 Pensamiento

El niño/a utilizan mejores estrategias para:

- ✧ Elaborar planes para conseguir una meta
- ✧ Proponer planes alternativos para la resolución del problemas

### UNIDAD N°5 Habilidades comunicativas

En este proceso cognitivo se observaron los siguientes avances:

- ✧ El lenguaje es más fluido
- ✧ Mayor comprensión para el seguimiento de instrucciones
- ✧ Ha incrementado su nivel semántico lo que permite que integre elementos lingüísticos de manera más coherente.

## 5. RECOMENDACIONES

- ❄ Como educadores y específicamente educadores infantiles es importante, antes de diseñar e implementar propuestas pedagógicas, tener en cuenta que la Educación Infantil hace parte del proceso sistémico de la educación formal y como tal cumple con unos objetivos, un plan de estudio curricular, unos estándares de calidad y unos indicadores de logro que permiten además de evaluar el progreso de los niños y niñas en su desarrollo, diseñar propuestas pedagógicas que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar y por encima de todo a la formación de niños/as capaces de pensar, soñar, gozar, transformar crear y vivir en sociedad para alcanzar mejores niveles de vida y convivencia social.
  
- ❄ Durante la etapa de construcción del presente programa tuvimos la posibilidad de visualizar cambios en el desempeño cognitivo y social de los niños y niñas del programa. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de efectuar estudios mas amplios en el tiempo de aplicación de las unidades estructuradas a fin, de continuar movilizando el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos. Por lo tanto sugerimos a los docentes se apropien de la metodología y la utilicen como dinámica habitual en el proceso de enseñanza aprendizaje
  
- ❄ Para conseguir un desarrollo integral de los niños y niñas se hace preciso conocer su nivel de competencia cognitiva, así como su ritmo de aprendizaje y los conocimientos previos que poseen con el fin de facilitarles la construcción de aprendizajes significativos conceptuales, procedimentales, de valores, normas y actitudes .

- ✿ Es importante establecer en el aula las condiciones necesarias para que las niñas y niños aprendan de manera significativa. Ser continuos en la ejecución del programa de tal forma que permita visualizar el proceso desarrollado por el niño y los logros obtenidos.
- ✿ Utilizar el juego como medio impulsador de las acciones o tareas que realiza el niño; teniendo en cuenta las motivaciones, las necesidades e intereses de los mismos.
- ✿ Hasta donde sea posible es importante contar con una planta física adecuada para la realización de las diferentes actividades, especialmente aquellas que requieren desplazamientos y movilidad considerables.
- ✿ Disponer con anterioridad del material de trabajo necesario para poder llevar a cabo las actividades de manera eficaz.
- ✿ Mantener un contacto permanente con los padres de familia, ya que el papel de estos en la educación de sus hijos es fundamental e insustituible; un ambiente familiar rico en estímulos educativos es el mejor cimiento para una educación de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA R, María Cristina. Organización y Administración de Centros Preescolares. Bogotá : Universidad Santo Tomas Centro de enseñanza desescolarizada. 1986.
- ARANGO DE NARVÁEZ, María Teresa y otros. Juguemos con los Niños. Tomo 3. Santa fe de Bogotá : Ediciones Gamma. 1994.
- ARNOLD GESELL 1940
- BERMEJO, Vicente. Desarrollo Cognitivo. Proyecto Editorial. Síntesis psicología. 1998
- BRUNER, J. Desarrollo Cognitivo y Educación. Morata. Madrid : 1986
- CAUTELA. Joseph R. Técnicas de relajación
- Código Educativo. Cooperativa Editorial Magisterio
- COLOM, Antoni y Otros. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona : Ariel. 1997
- Consultor de Sicolología Infantil y Juvenil. Océano 1988.
- CUJAR DE VELASQUEZ, Astrid. Fundamentos teóricos de la educación preescolar. Bogotá : Universidad Santo Tomas, Centro de enseñanza desescolarizada. 1985
- Documento Desarrollo Infantil Temprano. Paidos. Buenos aires
- DU SAUSSOIS, Nicole y DUTILLEUL, Marie-Bernadettey GILABERT, Helena. Narcea
- El desarrollo psicológico del niño. Ed. Morata 1973.
- Enciclopedia de la Educación Preescolar, Santillana. Vol. 1.
- LLOYD, Ollila. Enseñar a leer en preescolar.
- ESCOBAR, Rodrigo. Marcos Generales. Edición a cargo de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos
- FEVERSTEIN, RAND, HOFFMAN y MILLER. 1980.
- FLAVEL, J.H. El Desarrollo Cognitivo. Madrid : Visor. 1993
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa fe de Bogotá: Momos Mc Graw Hill. enero 2000
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Mc Graw Hill. 1994
- GARCIA, A. El desarrollo de la atención selectiva y modos de percepción holísticos y analíticos. En : Infancia y Aprendizaje. Nº 30.
- GIMENO y PEREZ, Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. Madrid : 1992
- GONZALEZ CUENCA, Antonia María; FUENTES, María Jesús y Otros. Psicología del Desarrollo. Algibe. 1995

- HAYWOOD H, Carl. Educación cognitiva temprana, una clave para el éxito escolar.
- KLINGLER, Cynthia y VADILLO, Guadalupe. Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. Mc Graw Hill. 1997
- Ley General de Educación. 1 ed. Paideia. 1993
- Lineamientos Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998
- LOPEZ JIMENEZ. Nelson Ernesto. Retos Para La Construcción Curricular. Cooperativa Editorial Magisterio.1996
- Los Niños De 2 A 4 Años En El Parvulario.  
Los Niños De 2 A 4 Años. En La Escuela Infantil.
- LUQUE MOYA, Leonor. Estimulación Temprana. Armenia : 1991
- M.E.N. Ley General de Educación1994.
- M.E.N. Lineamientos curriculares para el area de preescolar.
- MEN, División de Educación Inicial. Educación Inicial una Política Integrada y Compromiso de Todos. (material mimeografiado). Bogotá : 1991
- MIRA STAMBAK, Pablo del Río. Aprendizaje, Tono y Psicomotricidad. Editar. 1963
- MOLINA DE COSTALLAT, Dalila. Psicomotricidad. Buenos Aires : Losada. 1973
- Motor de búsqueda Google.
- ORIENTARED. Programa De Enriquecimiento Instrumental. Internet
- PALLADINO, Enrique. Diseños Curriculares y Calidad Educativa. Espacio
- POSNER, George J. Análisis del Currículo. Segunda edición. Mc Graw Hill.998
- PRIETO, M. La Modificación Estructural Cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid : Bruño. 1994
- Psicología Evolutiva de a 1 a 16 años. Ed. Madrid
- RESNICK, L; KLOPFER, L. Curriculum y Cognición. Aique. 1989
- ROSELLI, Mónica; ARDILA, Alfredo y Otros. Neoropsicología Infantil. 2 ed. Prensa creativa. 1992
- SANCHEZ Ricardo. Introducción a la Ley General De Educación. Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia. 1994
- SECADAS M, Francisco. Sicología evolutiva. Ed Ceac
- Sicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas. Biblioteca Nueva Madrid. 1976.
- SINGER. (M1996)
- TYLER, Ralph, W. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires : Troquel S.A 1973
- VASTA ROSS, y Otros. Psicología Infantil. Ed. Ariel.1996
- VIGOTSKI, L . Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar.
- VIGOSTKY, L. Sicología y pedagogía. Madrid : Akal. 1973
- ZANE A, Spencer. 150 juegos y actividades preescolares. Barcelona : 1983