

**PROPUESTA METODOLOGICA PARA DISMINUIR EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS Y
NIÑAS DE CINCO A OCHO AÑOS POR MEDIO DEL MEJORAMIENTO DEL COMPONENTE DE
ESTRUCTURACION ESPACIAL**

DIANA LUCIA TORIJANO HERRERA

KENNY MELISSA BONILLA GONZALEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACION Y PEDAGOGIA

PROGRAMA DE EDUCACION FISICA Y DEPORTES

CALI 2011

**PROPUESTA METODOLOGICA PARA DISMINUIR EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS Y
NIÑAS DE CINCO A OCHO AÑOS POR MEDIO DEL MEJORAMIENTO DEL COMPONENTE DE
ESTRUCTURACION ESPACIAL.**

DIANA LUCIA TORIJANO HERRERA

KENNY MELISSA BONILLA GONZALEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACION Y PEDAGOGIA

PROGRAMA DE EDUCACION FISICA Y DEPORTES

CALI 2011

Tabla de Contenido

INTRODUCCION

OBJETIVO GENERAL 6

OBJETIVOS ESPECIFICOS 6

CAPITULO I: CONCEPTO DE ESTRUCTURACION ESPACIAL.

I.I CONCEPTO Y RESEÑA HISTORICA SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAE

I.II AREAS EDUCATIVAS QUE COMPONEN LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

I.III MODELOS EDUCATIVOS

CAPITULO II: RELACION DE LA ESTRUCTURACION ESPACIAL Y LOGROS ACADEMICOS EN NIÑOS DE CINCO A OCHO AÑOS DE LA INSTITUCION CENTRAL DE BACHILLERATO SEDE MANUELA BELTRAN DE JAMUNDI VALLE. 7

II.I ESTUDIO DE LA POBLACION EN SUS DOS VARIABLES

II.II COMPARATIVO DE LAS VARIABLES ESTRUCTURACION ESPACIAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

II.III INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL TEST DE GOODENOUGH

CAPITULO III: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL Y CONSECUEMENTE EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

El tema del rendimiento escolar ha sido una preocupación constante de casi todas las sociedades; durante muchos años los gobiernos se han preocupado por mejorar el rendimiento escolar y en esta problemática se han desarrollado muchos esfuerzos.

Alrededor de este tema se han realizado muchas investigaciones, se han hecho muchos estudios, se han escrito muchos libros, así como también las diferentes sociedades han construido grandes mitos y especulaciones sobre este tema.

En el presente Trabajo de Grado abordamos el problema del rendimiento escolar desde la perspectiva de la estructuración espacial con niños escolares enfatizando en la relación del bajo rendimiento escolar y la estructuración temporal.

Es necesario remitirse a las causas que anteceden a los fracasos escolares; en este caso identificar aquello que está generando un trastorno en el aprendizaje de cada niño, más claramente definir si sus causas son emocionales u orgánicas, dado que cuando se habla de causas emocionales puede relacionarse directamente con el componente psicológico y orgánico, o trastornos neurofisiológicos más específicamente con déficit del Sistema Nervioso Central (SNC).

El trabajo plantea una evaluación inicial del grupo por medio de la observación del desarrollo de las diferentes actividades de la clase; para determinar de manera visual, el manejo de la estructuración espacial por parte de cada niño; como paso siguiente se determinó de manera cuantitativa por medio de porcentajes el componente exacto de estructuración espacial en cada uno de los educandos, utilizando el test de GOODENOUGH que mide en una escala de 17 ítems por medio de un 5 y donde se da un punto por cada una de las partes del cuerpo que el niño dibuje.

En el capítulo I se presentan los referentes sobre el componente teórico de estructuración espacial, las dificultades de aprendizaje y los modelos educativos; en el capítulo II se establece la relación entre estructuración espacial y logros académicos en los niños; en el capítulo III Se describe una propuesta metodológica, estructurada de manera práctica para trabajar el componente de estructuración espacial y mejorar el rendimiento académico.

El manejo inadecuado de las dificultades de aprendizaje, al igual que el déficit en la estructuración espacial, han hecho parecer por años que muchos de los niños que cursan la etapa básica primaria, no tienen las capacidades suficientes para afrontar las diferentes tareas propuestas en la consecución de los logros académicos de cada curso, por esta razón se hace necesario revisar la relación existente entre el desempeño académico y el manejo del espacio.

Por lo anteriormente mencionado es necesario determinar qué clase de dificultad de aprendizaje presenta cada uno de los niños y estructurar una propuesta metodológica que sirva como herramienta para mejorar el rendimiento académico de los educandos.

Con esta propuesta se determinó como reducir las dificultades de aprendizaje en los niños desde la estructuración espacial de una manera práctica en el ámbito motriz.

Es importante señalar que los resultados de implementación de esta propuesta arrojaron resultados proporcionales entre la variable estructuración espacial y rendimiento escolar lo que es necesario en el momento de identificar el porcentaje de niños en un grupo que presenta dificultades de aprendizaje, para saber que método de enseñanza debe utilizarse para que los niños puedan alcanzar los logros del curso.

De esta manera se buscó generar un impacto positivo en el manejo de los niños que presentan dificultades de aprendizaje, por tener un déficit en la estructuración espacial; esto permite que cada niño se sienta conforme con el método de enseñanza utilizado para el desarrollo de sus actividades escolares y consecuentemente el docente habrá cumplido de una manera no parcial si no total con su grupo.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta metodológica que ayude a disminuir el bajo rendimiento escolar en niños de cinco a ocho años, a través del mejoramiento de la estructuración espacial.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Describir los referentes conceptuales y teóricos sobre el componente de estructuración espacial.

Establecer la relación entre estructuración espacial, y logros académicos en los niños de cinco a ocho años del municipio de Jamundí valle.

Estructurar una propuesta metodológica para mejorar el desarrollo de la estructuración espacial y consecuentemente el rendimiento escolar.

CAPITULO I

CONCEPTO DE ESTRUCTURACION ESPACIAL

Por orientación espacial Arteaga y Viciano (1997) entienden a *“la aptitud o capacidad para mantener constante la localización del propio cuerpo en función de los objetos para posicionar a éstos en función de nuestra propia posición”* a este conjunto de relaciones espaciales simples, se le denomina **relaciones topológicas** que son relaciones existentes entre el sujeto y los objetos, o bien, relaciones muy elementales entre los objetos-sujetos, como por ejemplo; relaciones de orientación, situación, superficie, dirección, distancia, orden o sucesión.

La estructuración espacial Torre (como se cita en Conde & Viciano, 1997) la define como *“la capacidad para orientar o situar objetos y sujetos”* esta estructuración espacial se relaciona con el espacio representativo o figurativo, que analiza los datos perceptivos inmediatos (basado en el espacio perceptivo) y se elaboran relaciones espaciales de mayor complejidad, a través de una serie de puntos de referencia, esta vez externos al cuerpo, es decir, objetivos, esto se logra aproximadamente a los 7 años de edad. A estas relaciones se les denomina; relaciones proyectivas y relaciones euclidianas o métricas.

Las relaciones proyectivas, son relaciones topológicas con mayor grado de complejidad, donde el niño descubre las dos dimensiones del espacio, largo y ancho; y por tanto, el concepto de superficie. Según *Castañeda y Camerino las relaciones proyectivas responden a la necesidad de situar, en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto con relación a los demás.

Por su parte, las relaciones euclidianas o métricas, (Romero C. 2000) dan la capacidad de coordinar los objetos entre sí, en relación con un sistema de referencias de tres ejes de coordenadas, donde el niño descubre las tres dimensiones del espacio, aprendiendo las nociones de volumen, de profundidad, perpendicularidad, paralelismo, etc. Por todo esto, la orientación y estructuración espacial, constituirán los pilares que posibiliten el movimiento del niño y su organización en el espacio. Estas nociones espaciales aparecerán relacionadas con: el esquema corporal, la lateralidad y la temporalidad.

En cuanto a la elaboración del tiempo en el niño, (Piaget 1946) ésta depende de varios factores, entre ellos, se pueden citar por una parte, al crecimiento orgánico y la maduración del sistema nervioso y por otra, a la experiencia adquirida en la acción sobre los objetos, de las interacciones sociales y de la autorregulación del niño en la construcción cognitiva. Todos estos factores van madurando lentamente a medida que el niño va creciendo y se van consolidando a partir de las experiencias de **ensayo y error**. Accediendo el niño a estas nociones temporales gracias a la **sucesión** de acciones, a la **velocidad** con que son realizadas, etc., estos serán puntos de referencia que el niño utilizará para evaluar la temporalidad.

*Según Lora Risco, para entender el fenómeno temporal, debemos diferenciar entre **tiempo subjetivo** y **tiempo objetivo**. El tiempo subjetivo es el vivido por cada sujeto, característico de cada ser viviente, se organiza progresivamente y determina un ritmo temporal de actitudes, expectativas, deseos y experiencias, por lo que varía con cada individuo y con el trabajo o la actividad de cada momento. Por su parte el tiempo objetivo se limita al periodo de duración en que se lleva a cabo una acción cualquiera. Es un tiempo matemático, rígido, inalterable.

*Según Rigal se llega al concepto de tiempo a través de la siguiente idea; *“percibimos el transcurso del tiempo a partir de los cambios que se producen durante un periodo dado y de su sucesión, que transforma progresivamente el futuro en presente y después en pasado”*. Por lo que Conde y Vicianá (1997) definen *“percibir el tiempo es tomar consciencia de los cambios que se producen durante un periodo determinado”*, La temporalidad según este autor se puede clasificar en tres apartados con el objeto de conocer los elementos que la conforman en su conjunto:

La orientación temporal (Conde & Vicianá, 1997) *“es la forma de plasmar el tiempo”* al igual que la orientación espacial suponía ocupar un espacio, la orientación temporal no se puede visualizar, por lo que debe recurrirse a las nociones temporales, es decir, al dominio de los conceptos más significativos para orientarnos en el tiempo. Por ejemplo; día - noche, mañana - medio día - tarde, ayer - hoy, primavera - verano - otoño - invierno, días de la semana, horas, años, etc.. Como señalábamos anteriormente, el concepto de **tiempo** se hace difícil para el

niño, por no ser algo perceptible para los sentidos, por lo que habrá de valerse de los acontecimientos diarios para hacerles sentir la existencia de tal realidad.

La estructuración temporal contiene dos componentes: el orden y la duración.

* El orden se define como (Trigueros y Rivera, 1991) *“la distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos o aspecto cualitativo del tiempo”*. Esta noción de orden descansa sobre la clasificación de acontecimientos sucesivos durante un periodo de tiempo dado, en que los términos “antes” y “después” son referencias obligadas. Siguiendo a este mismo autor, la duración será *“el tiempo físico medido en minutos y segundos, etc”*. Por lo tanto, la duración será el aspecto cuantitativo en la estructuración temporal. *Rigal (1987) resume diciendo que *“el orden define la sucesión que hay entre los acontecimientos que se traducen, unos a continuación de otros, y la duración es la medida del intervalo temporal que separa dos puntos de referencia, el principio y el fin de un acontecimiento”* en este sentido las sensaciones de orden y duración serán percibidas a través del ritmo.

La organización temporal, tiene como elemento al ritmo. El ritmo está inmerso en todos los fenómenos de la naturaleza, no solo en el fenómeno musical, ya que hay ritmo respiratorio, cardíaco, corporal, etc. **El ritmo** * Willems, 1979 es *“el acto perceptivo del tiempo. Es el movimiento ordenado”*. Platón definió el ritmo como *“el orden del movimiento”*. Otros autores como (Castañer y Camerino 1991) señalan que el ritmo es *“la estructura temporal de varias secuencias de movimiento”* a su vez el ritmo contiene elementos que Conde y Viciano (1997) clasifican en dos bloques:

El pulso son los tiempos o pulsaciones regulares sobre la cual se desenvuelve y cobra vida el ritmo. El pulso es un ritmo de base que perdura en el tiempo, constante durante toda la melodía que corresponde a la sucesión continua e ininterrumpida de pulsos. Por su parte el acento son las pulsaciones que se destacan periódicamente dentro del conjunto de pulsaciones, por concentrar una cantidad de energía mayor, es decir, es el tiempo fuerte dentro del pulso.

El compás se puede definir como la organización o agrupación de pulsaciones fuertes y débiles, organizándose estructuras rítmicas binarias, ternarias, cuaternarias y más.

Por otra parte, hablar de organización espacio temporal supone una superestructura, que resulta de la integración de dos estructuraciones distintas, que tienen su desarrollo propio. **Según Piaget (1936) a estas estructuras corresponde las génesis de la inteligencia del niño, que dependerán del grado de interacción y de las experiencias psicomotrices, como de la elaboración mental que de ellas se haga.**

Por último, debe mencionarse la importancia de las sensopercepciones en el conocimiento del propio cuerpo. Se puede decir que las sensopercepciones son las impresiones sensoriales que tenemos de nuestro cuerpo.

Montserrat Antón (1983) clasifica a estas en sensaciones:

Las sensaciones exteroceptivas son las impresiones cutáneas, visuales y auditivas;

Las sensaciones propioceptivas son las sensaciones recibidas desde los órganos terminales sensitivos situados en los músculos, tendones, articulaciones; y

Las sensaciones interoceptivas son las impresiones recibidas desde la superficie interna del cuerpo y de las vísceras.

CONCEPTO Y RESEÑA HISTORICA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El diccionario de las Ciencia de la Educación de la Editorial Diagonal **Santillana (1983)** denomina dificultad escolar” al conjunto de obstáculos o trastornos que dificultan el desarrollo normal de la actividad escolar de un alumno y le impiden la consecución plena de los objetivos educativos siendo necesaria la aplicación de medidas terapéuticas especiales. Las dificultades escolares interfieren negativamente en la adquisición de los aprendizajes y pueden originar cambios importantes en la conducta del alumno. Sin un tratamiento adecuado las dificultades del aprendizaje son la causa de numerosos retrasos en el aula incluso terminan provocando el fracaso o el abandono del aula.”

Myldebusi (1967) utiliza el término trastornos neuropsicológicos del aprendizaje para referirse a las deficiencias en el aprendizaje en cualquier edad que están causadas por desviaciones en el Sistema Nervioso Central y que no se deben a la deficiencia mental, alteración sensorial o causas psicogenéticas. La etiología puede ser enfermedad, accidente o factores evolutivos.

El Comité para las Dificultades del Aprendizaje de los Estados Unidos en el año de 1981 Propuso la siguiente definición: “Dificultades para el aprendizaje representa un término que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades importantes de la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Son intrínsecas al individuo y se considera que se deben a una disfunción en el SNC. Aun cuando pueda manifestarse junto con otras condiciones deficitarias (déficits sensoriales, retraso mental, alteraciones emocionales influencias ambientales), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias”.

La Asociación Psiquiátrica Americana; en su Breviario de DSM-III-R (1993 incluye en el eje 11 los siguientes trastornos que se observan en el aprendizaje):

Trastornos de Habilidades Académicas:

Trastorno del Desarrollo en el Cálculo Aritmético

Trastorno del Desarrollo en la Escritura

Trastorno del Desarrollo en la Lectura

Trastornos del Lenguaje y del Habla

Trastornos del Desarrollo de la Articulación

Trastornos del Desarrollo en el Lenguaje, tipo Expresivo

Trastorno del Desarrollo en el Lenguaje, tipo Receptivo.

Trastornos de las Habilidades Motoras

Trastorno del Desarrollo en la Coordinación

Trastorno Específico del Desarrollo no Especificado

Trastornos de Conducta Perturbadores

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Trastornos de Conducta.

Por otro lado Sneyers (1979) señala que alrededor de los años 1970 los términos de “déficits de aprendizaje”, “inhabilidades para el aprendizaje”, “discapacidades”, eran diversos términos utilizados para denominar lo que tradicionalmente se llamaba “disfunción o lesión cerebral mínima”.

Gearheart (1978) al respecto explica cuatro razones por las que la Disfunción Cerebral Mínima y Dificultades para el aprendizaje se confundían:

Se denominó Disfunción Cerebral Mínima a las alteraciones conductuales; y desde un punto de vista educacional a estas mismas alteraciones se las llamó Dificultades de aprendizaje.

En un comienzo los niños que hoy se conocen con dificultades en el aprendizaje tuvieron acogida en los servicios para niños lesionados cerebrales los cuales tenían acceso a ayuda estatal

Se pensaba que la anomalía principal estaba en que el cerebro no trabajaba de manera eficaz y debidamente adaptado lo que hacía suponer la existencia de una disfunción cerebral producida por una lesión, un traumatismo o una infección cerebral.

Muchos niños en los que no se encontraba indicativos de daño cerebral presentaban una conducta con problemas semejantes a los de los lesionados cerebrales.

Luego de una perspectiva puramente orgánico-médica se pasa a otra con variables relacionados a los medios educativos y escolares; así Wiederhofer en 1974 efectúa una revisión de las fases históricas de la investigación acerca de las dificultades del aprendizaje, distingue tres fases

La Fase de fundamentos: (1800-1940) se caracteriza por la formulación teórica de las dificultades del aprendizaje frente a las posiciones pragmáticas. Las posiciones teóricas se apoyan en los datos obtenidos en el estudio de individuos adultos con lesiones cerebrales o en el de pacientes que sufrieron algún trauma físico o psíquico de importancia.

Las tres áreas en las que se muestran más fácilmente estas dificultades de aprendizaje en la escuela y que son la lectura, escritura y el cálculo, inicialmente a estas patologías se les llaman alexias, agrafias y acalculias. En la actualidad a los niños que tienen dificultades en la lectura, escritura y cálculo se les denomina, disléxicos, disgráficos y discalcúlicos, respectivamente. Es evidente el paralelismo entre una patología en adultos y una supuesta patología escolar en desarrollo.

La Fase de transición: (1940-1963) se caracteriza por el intento de transferir los postulados teóricos de la etapa anterior a la práctica concreta de la intervención, de la corrección o de la rehabilitación. El punto central de la investigación pasa de los adultos a los niños. En esta fase tanto psicólogos como pedagogos comienzan a intervenir directamente en el campo de las dificultades del aprendizaje. Consecuencia de ello es la importante labor de instrumentos psicotécnicos de diagnóstico y programas de entrenamiento, que, poco a poco empiezan a compilarse por más especialistas.

En 1963 en EE.UU, se llevó a cabo una Conferencia Internacional, auspiciada por la "Fundación pro niños perceptualmente impedidos" en ella Kirk afirma que el término dificultades para el

aprendizaje (learning deshabilités) se utilizaba para referirse a “ un grupo de niños que tienen trastornos en el desarrollo de sus capacidades necesarias para la integración social; no se incluye en este grupo a niños con incapacidades sensoriales, como cegueras o sorderas, porque se dispone de métodos especiales para tratar a los sordos y a los ciegos; también se excluyen de este grupo a los niños que tienen algún tipo de retraso mental generalizado”.

Fase de integración (de 1963 a la actualidad). A partir de esta fecha, se funda en Washington la “Asociación para niños con dificultades en el Aprendizaje “(ACLD). Esta asociación incluyó en su directiva a miembros con una visión diversa de estas dificultades lo que es un indicador de la corriente integracionista que empezaba a imponerse.

A partir de entonces se observa un rápido desarrollo en el campo de las dificultades del aprendizaje en los EE.UU. en gran parte debido a las subvenciones recibidas para la investigación de estos trastornos. Los datos más sobresalientes de este desarrollo según Myers y Hammill (1982) son Strauss y Werner (1955) (en Barca 1991) desarrollan una intensa actividad en el campo de las DA centrándose en el estudio de niños lesionados cerebrales. Sus estudios más relevantes que habían comenzado con adultos con diferentes lesiones a nivel cortical se centran en la diferenciación entre niños con dificultades endógenas y exógenas. Estos últimos presentaban las siguientes características:

Un perfil desorganizado de las funciones perceptivo-motoras

Dificultades en la atención selectiva, con problemas de discriminación entre estímulos relevantes e irrelevantes, es decir, entre la figura y el fondo

Rasgos de comportamiento más desinhibido, impulsivo, descontrolado a los que se vienen a asociar los conceptos hiperkinesia.

A partir de los trabajos de estos autores, en cada niño con DA ha de evaluarse tanto sus posibilidades como sus dificultades. A partir de aquí pueden organizarse metodologías específicas, técnicas, materiales y procesos de aprendizaje, que deberán ajustarse a las necesidades educativas para lograr los objetivos educativos previstos.

El modelo de Osgood (1953) comprende dos niveles: el integrativo y el representativo.

En el primero, la correlación estímulo-respuesta implica los comportamientos fundamentales como correr, hablar, gritar y las funciones de contigüedad temporal, así como la función de “gestar” visual, al mismo tiempo que incluye el nivel más complejo de integración, que hace relación a la función gramatical y sintáctica del lenguaje.

En síntesis, esta prueba consta de doce subtests, que tratan de evaluar las siguientes adquisiciones cognitivas: canales de comunicación (auditivo-vocal, auditivo-motor, visual—motor, visual-vocal, táctil—motor y táctil-verbal) procesos psicolingüísticos (receptivo,

organizativo y expresivo) y niveles de organización representativo o significativo, automático e integrativo.

Las funciones evaluadas en el nivel representacional son las siguientes: recepción auditiva, recepción visual, asociación auditivo verbal, expresión verbal y expresión motora. En el nivel automático evalúa las siguientes funciones: cierre gramatical, completamiento auditivo, ligazón de sonidos Complemento visual, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visual.

*Kirk (1958, 1966, 1971) es una de las figuras más relevantes dentro del campo de las dificultades de aprendizaje. Paralelamente a su formación en psicología en la Universidad de Chicago, asume la docencia en los niveles básicos de la educación, específicamente con adolescentes y retrasados mentales.

Su preocupación gira en torno al intento de aislar variables dentro del proceso de la comunicación implicada en la facilitación del aprendizaje, por un lado, y, por otro, en la producción de las dificultades de aprendizaje. Su modelo general está basado en los trabajos de Osgood Kephart (1963) desarrolla sus investigaciones en el campo de la percepción y la motricidad. Defiende que los sistemas de input (sensación y percepción) son inseparables de los de output (motricidad). Es decir, la percepción debe considerarse indisoluble de la respuesta motora.

Para * Doman y Delacato 1964, las dificultades de aprendizaje surgen, básicamente, a partir de las lesiones cerebrales observadas en niños. Se centran, por tanto, en las variables de tipo orgánico, motivo por el cual recibieron múltiples críticas de médicos, psicólogos y profesores.

Mylclebust (1967) es uno de los primeros autores que intenta cuantificar las dificultades de aprendizaje, comparando el potencial de expectación con el nivel de realización actual. En esta línea elabora el "Cociente de Aprendizaje", que permitiría discriminar entre un niño con Day un niño con retraso mental.

El interés de este autor se sitúa en la comprensión de los factores y en los tipos de disfunciones que afectan al aprendizaje. En concreto, le interesa analizar la relación entre la funcionalidad cerebral y el comportamiento humano, específicamente en lo que respecta al aprendizaje. Las disfunciones que afectan al aprendizaje pueden resultar de la relación entre tres tipos de variables.

Las que obtienen un origen psicológico intrínseco.

Las que resultan de problemas del sistema nervioso periférico.

Las que derivan de disfunciones del sistema nervioso central Su posición sobre el tema de las dificultades de aprendizaje se centra en la consideración de esta última variable.

Por otra parte este autor investiga las dificultades del lenguaje, ofreciendo un contexto psicológico y neurosensorial del mismo. El lenguaje resulta de la transformación de una información sensorial en una información cognitiva. Este “salto cualitativo” se debe a las sucesivas liberaciones anatómicas que resultan en la expansión del cerebro (Fonseca 1984). El lenguaje, al contrario de la comunicación, implica la capacidad de abstracción, capacidad que surge lenguaje interior, primero y verdadera dimensión del lenguaje entre los seres humanos. La significación constituye la característica dominante del aprendizaje del lenguaje. Pues bien, *Mykiebust considera que el lenguaje, entendido en este contexto, es un dato imprescindible para la comprensión de las dificultades de aprendizaje. Porque el lenguaje es el resultado de la transformación de las en símbolos significativos.

En el año 1968 se crea la “División para niños con dificultades en el aprendizaje”. Esta división formaba parte del “Consejo para niños excepcionales”. Algunos de los principales objetivos de esta ACLD son el logro del fomento de la educación y el bienestar general de los niños con dificultades en el aprendizaje. Esta Asociación ha tenido una óptima implantación en los EE.UU., así como un rápido crecimiento y desarrollo.

Haring y Miller (1969) (en Barca 1991) publican “La DCM y los correspondientes servicios educativos, médicos y sanitarios” y “Disfunción en el procesamiento central en los niños”. Estos dos trabajos, además de proporcionar una base amplia para conceptualizar el campo de las dificultades de aprendizaje, ofrecen orientaciones para la organización y planificación de los servicios clínicos y educativos.

En 1970 se crea el “Instituto avanzado para personal asesor en las dificultades de aprendizaje”, instituto del que formaban parte, entre otros, autores relevantes como Cruickshank, Myklebust, *Frostig, KephaitKirt Doman y Delacato.

Para Frostig (1972), los elementos perceptivos son la fundamentación necesaria para el logro de las funciones normales de aprendizaje y del lenguaje. Sus áreas de interés giran en torno al desarrollo humano en relación con los procesos perceptivos. Con este objetivo, crea diferentes técnicas de evaluación de los procesos perceptivos, analizados a lo largo del desarrollo.

Por otro lado, aborda las técnicas de recuperación tanto en dificultades de aprendizaje escolar como de la percepción.

Cruickshank (1973) se inicia en la investigación de las dificultades de aprendizaje a partir de sus estudios en niños con parálisis cerebral. Los datos obtenidos los comparaba con los de niños con retraso mental, en los que se observó, entre otras, dificultades de la discriminación figura-fondo, en la formación de conceptos y en la coordinación visomotora.

1.2 AREAS EDUCATIVAS DE LAS QUE SE COMPONE LA EDUCACION PSICOMOTRIZ.

EL ESQUEMA CORPORAL

LA TONICIDAD

EL CONTROL POSTURAL

EL CONTROL RESPIRATORIO

LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

LA ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL

LAS CAPACIDADES PERCEPTIVAS

LA GRAFOMOTRICIDAD

EL ESQUEMA CORPORAL: Consiste en la imagen mental del propio cuerpo, de sus miembros, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales, Le Boulch 1997.

La conciencia de todos los miembros corporales y de sus posibilidades de movimiento es lo que permite la elaboración mental del gesto preciso a realizar previamente a su ejecución, y la posibilidad de corregir los movimientos innecesarios o inadaptados.

LA TONICIDAD: Para realizar cualquier movimiento o acción corporal es necesario que unos músculos alcancen un determinado grado de tensión, así como que otros se inhiban o relajen. La ejecución de un acto motor de tipo voluntario implica el control del tono de los músculos, control que está muy unido al desarrollo del esquema corporal.

Dentro del desarrollo tónico, merece una atención especial el uso de ejercicios de relajación con el fin de ayudar a que el niño conozca su esquema corporal, además del aspecto de eliminación de la fatiga mental que llevan consigo todas las técnicas de relajación.

EL CONTROL POSTURAL: El equilibrio constituye la base de la actividad relacional y el sustrato físico de la capacidad de iniciativa y de autonomía del niño, tan es así que muchos de los niños

que, por una u otra razón, presentan dificultades en su equilibración, suelen ser tímidos, retraídos y excesivamente dependientes, quizá como consecuencia de las múltiples frustraciones y fracasos vividos con ocasión de experiencias que constituyen la base física de la capacidad de autonomía e iniciativa en cualquier niño: corre, saltar, trepar,...etc.

EL CONTROL RESPIRATORIO: Dada la influencia de la respiración sobre procesos psicológicos tan importantes como la atención y las emociones, su educación en el niño es de suma importancia.

Para lograr el control respiratorio utilizamos diversos ejercicios de inspiraciones y espiraciones tanto bucales como nasales, y de retenciones, en diferentes estados de reposo y de esfuerzo, tendentes a afianzar la respiración nasal, desarrollar la amplitud y capacidad respiratoria y controlar su frecuencia. Se trata con todo ello de lograr que el niño llegue a un control consciente de su respiración para convertirse progresivamente en un proceso automático.

LA ESTRUCTURA ESPACIAL: Si el niño tiene dificultades con respecto a la orientación en el espacio (arriba-abajo; derecha-izquierda; dentro-en medio-detrás) es porque en su desarrollo psicomotor algunas etapas han sido saltadas.

La estructuración espacial será propiciada mediante actividades que impliquen diversos desplazamientos: construcciones, itinerarios, observación de móviles, manipulaciones; las cuales le darán ocasión de descubrir y asimilar las diversas orientaciones y relaciones espaciales.

LA ESTRUCTURACION TEMPORAL: El tiempo está ligado íntimamente al espacio. La estructuración del tiempo la desarrollamos a través de actividades fundamentalmente rítmicas, cuyo valor educativo en el niño es verdaderamente importante, por cuanto desarrollan sus procesos de inhibición. Los ritmos habrán de ser realizados con ejercicios que impliquen uno u otro tipo de actividad corporal, pasando después a utilizar instrumentos de percusión o sonoros.

LAS CAPACIDADES PERCEPTIVAS. En la educación de la percepción, los elementos fundamentales a desarrollar por el niño son los colores, sonido, volumen, peso, longitud, formas, alturas y la percepción de las cantidades, por cuando constituyen las nociones básicas y

previas a todos los aprendizajes escolares, tales como la ESCRITURA, LECTURA, CÁLCULO y los fundamentos sobre los que se constituyen el pensamiento lógico. En este proceso de discriminación y diferenciación ocupa un papel muy importante el LENGUAJE ya que éste le da las palabras apropiadas para describir, en definitiva para discriminar, las cualidades de los objetos.

LA GRAFOMOTRICIDAD. La educación psicomotriz en la etapa preescolar o infantil no aborda directamente el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, sí plantea como objetivo el aprendizaje de los hábitos neuro-perceptivo-motores que constituyen la base imprescindible sobre la que se asienta tal aprendizaje, este es el contenido de la preescritura.

La grafomotricidad hace referencia a la educación de una serie de condiciones que son absolutamente necesarias para la realización del gesto gráfico, antes de que se convierta en algo con significado. La falta de estas condiciones es causa en la edad escolar de alteraciones del tipo de la dislexia y la disgrafía.

Estas condiciones son:

Capacidad de inhibición y control neuro-muscular.

Independencia funcional del brazo.

Coordinación óculo-manual.

Organización espacio-temporal.

Independencia mano-brazo.

Independencia de los dedos.

Aprehensión de los útiles de escritura.

Presión sobre los útiles de escritura.

Coordinación de la aprehensión y la presión.

Visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha.

Rotación de los bucles en sentido contrario al de las agujas del reloj.

Este desarrollo psicomotriz está indisolublemente ligado a la cuestión de la preferencia y a la LATERALIDAD.

De esta exposición se deduce la importancia de la educación preescolar como prevención o recuperación de posibles alteraciones en los aprendizajes escolares posteriores.

LA EDUCACION INFANTIL (preescolar) MODELOS DE ATENCION A LA INFANCIA.

La educación infantil reviste una especial importancia en los primeros años de vida, determinantes para un desarrollo físico y psicológico armonioso, para la formación de las facultades intelectuales y el desarrollo de la personalidad.

La educación infantil, en un sentido amplio, es aquella que se inicia en el momento de nacimiento del niño, y que termina con el comienzo de la escolaridad obligatoria, es decir, no puede restringirse únicamente a la que se recibe en las instituciones (CASTILLEJO, 1989).

La educación infantil ha de ser entendida como la base e inicio del proceso educativo, dirigida y ofertada a todos los niños que la demanden, debe ser una oferta educativa reglada y generalizada para toda la población comprendida entre los cero y los seis años.

En cuanto a sus características, entendemos que la educación que se presta a los niños en sus primeros años ha de ser rigurosa, sistemática y adecuada a sus necesidades.

En la actualidad se dispone de suficiente información, que indica que el desarrollo puede alterarse sustancialmente según la naturaleza del entorno físico y social durante los primeros años de vida (SAMEROEF y CHANDIER, 1975).

Por ello, nuestra sociedad debe considerar las necesidades del niño, para que pueda desarrollarse en plenitud dentro de su contexto social (WACH & ORLEN, 1981). Para que se produzca ese desarrollo, es necesario ofrecerle condiciones idóneas, y, para ello, la administración (educativa, sanitaria y social) tiene la responsabilidad de llevar a cabo iniciativas que lo garanticen.

La infancia tiene una gran importancia en el proceso de maduración del individuo, ya que en los tres primeros años de vida se va a desarrollar la mitad del potencial intelectual del ser humano, es decir, que la capacidad y necesidad de desarrollo intelectual es mayor cuanto menor sea la edad del niño y, consecuentemente, las posibilidades de recibir una atención adecuada van a determinar su desarrollo futuro. Un fracaso en estas etapas supone un Factor determinante en la aparición del fracaso escolar.

La escuela infantil debe configurarse como una oferta educativa generalizada para la población comprendida entre los cero y los seis años, dirigida a lograr el crecimiento y la optimización del desarrollo de los niños durante esa etapa.

Independientemente de los modelos que se han venido planteando, entendemos que es necesario crear unos servicios que integren atención y educación. Resulta evidente que la oferta de atención y educación en estas etapas es claramente insuficiente en la mayoría de los países.

La mayoría de los países industrializados cuentan con servicios públicos que atienden a los niños desde los primeros meses de vida, aunque su denominación varía en función de los fines que persiguen o de los organismos responsables de los mismos.

Guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles, centros escolares, centros de atención temprana, centros para después del horario escolar (afterschool centers), tienen un doble

Objetivo por cumplir:

Apoyo educativo al desarrollo del niño.

Atención y supervisión provechosa, que permita a los padres compaginar sus obligaciones paternas con sus obligaciones laborales. La educación infantil: modelos de atención a la infancia

La principal forma de prestación de estos servicios es la guardería, que, en algunos casos, atienden a los niños fuera del horario escolar, ya sean de escuela infantil o de primaria (MOOS, 1990). La subvención de estos servicios varía mucho de un país a otro. Destacan por su cobertura Dinamarca (40% subvención en etapa 0-3), Francia, Bélgica y Holanda con un 90% de cobertura en la etapa 3-6.

Las mayores carencias se manifiestan en la atención posterior al horario escolar y en los servicios para niños menores de tres años, para los cuales el nivel de exigencia en cuanto a formación es más bajo, al igual que los profesionales que los atienden están peor retribuidos.

En cualquier caso, los modelos de educación infantil existentes en la actualidad o en el pasado vienen determinados por el tipo de sociedad en la que se desarrollan y por el valor que esa sociedad otorga a la educación y a la infancia. (WACH & ORLEN, 1981).

En la actualidad, con la educación infantil se pretende desarrollar un programa educativo amplio, que supere la del modelo asistencial que se ha venido ofertando tanto por el ciclo 0-3 como para ej. 3-6.

Los cambios que se ha planteado nuestra sociedad respecto a la educación de la primera infancia suponen un elemento básico tanto para su organización y en su evolución de nuestra sociedad.

En casi todos los países (de Europa, EE.UU., etc.), los servicios de atención y educación establecen una división en las etapas de 0-3 y de 3-6años, y en todos ellos las guarderías son la principal forma de prestación de servicios, que en algunos casos se extienden más allá del horario escolar (afterschool care, nurseryschool) (Moos, 1990).

La calidad de atención varía según la edad del niño, y está claramente descompensada entre 0-3 y 3-6 en perjuicio de la primera etapa en cuanto a:

Planteamientos generales.

Objetivos a conseguir.

Horarios de atención.

Costes para la sociedad y para los padres.

Horarios de trabajo de los profesionales.

Formación exigida para atenderlos.

Requisitos administrativos, etc.

A partir de estas diferencias, se plantea la necesidad de diversificar las iniciativas para responder a las exigencias educativas que no sólo los padres, sino la sociedad en su conjunto debe asumir, aportando a la familia el apoyo especializado que complemente su acción y que garantice para los niños de 0 a 6 años la satisfacción de sus necesidades, aportando recursos, espacios para su atención y coordinación entre todos ellos, para que consiga un desarrollo pleno ofreciendo unas propuestas educativas acordes con su entorno vital (NIEC, 1990) Gutiérrez Cuevas

Los nuevos diseños curriculares de educación infantil se basan en los conocimientos sobre procesos de desarrollo humano, de su repercusión en la vida del niño, en la de su familia, y tratan de plantear un modelo que ofrezca una respuesta adecuada, tanto a las necesidades del niño como a las de la familia y de la sociedad.

MODELOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

El servicio de atención a la etapa 0-6 se ha desarrollado en momentos diferentes, bajo responsabilidades distintas y con fines distintos.

En este sentido, los modelos que han ido apareciendo han estado condicionados por la función que se les asignaba, al igual que por el concepto que se tuviera respecto al desarrollo humano, dando en unos casos más importancia al contexto y en otros al aprendizaje.

Tradicionalmente las funciones que ha venido desempeñando la educación infantil han sido las de:

Guardería.

Función preparatoria.

Función preventiva.

Función compensadora.

Función integradora.

Función específicamente educativa (CASTILLEJO. 1989).

Si tenemos en cuenta las distintas respuestas que se han venido dando desde las distintas instituciones, públicas o privadas, nos encontramos con que han sido variadas y dispersas.

Entendemos que plantear un modelo de servicio que pueda responder a una amplia gama de necesidades, tanto de los propios niños, de los padres, o de la propia sociedad, resulta caro y difícil, del mismo modo que supone un gran reto el ofertar una educación de calidad a niños tan pequeños.

Es curioso observar una tendencia generalizada que admite que los niños mayores de tres años acudan a la escuela infantil, y que ésta se Subvencione por la administración correspondiente, mientras que la etapa 0-3 se sigue considerando como algo complementario, o como solución ante determinados problemas sociales o laborales, no como una etapa educativa en sí.

Es decir, todavía estos modelos se encuentran en una fase de «ajuste» o «adecuación» entre las necesidades del niño, de su familia y los recursos sociales y educativos existentes.

Esta necesidad de apoyo o de ayuda externa que demanda la familia se produce como consecuencia de los cambios sociales y Familiares que se han producido en las últimas décadas, y puede tener distintos motivos: La educación infantil: modelos de atención a la infancia.

La búsqueda de una solución asistencial, de cuidado, atención y alimentación para los hijos.

Buscar, además, un conocimiento más profundo de su hijo, y ofertarle una educación de mayor calidad.

En cualquier caso, los modelos de educación infantil a los que puede acudir estarán condicionados en función de:

Las necesidades de la familia.

Las necesidades de los niños.

La oferta educativa.

La financiación administrativa en función de la edad de los niños atendidos.

Necesidades de la familia

La familia es el lugar en el que el niño establece sus primeras relaciones, y, en ocasiones, los padres se sienten desorientados en cuanto a la forma de ayudarlos, por lo que necesitan apoyo que y estímulo que complementen su actividad de forma intencionada.

No se plantea que la escuela infantil como un sustituto de la familia, sino como un refuerzo. Pero mientras la oferta de atención externa no tenga un carácter gratuito y generalizado, la familia tiene unas opciones limitadas respecto al modelo de educación infantil que pueden dar sus hijos.

En Función de sus posibilidades económicas podrán optar por buscar cuidado y atención en el propio domicilio, asistencia a centros de educación infantil durante el horario escolar, o buscar una guardería que se ocupe del niño, durante el horario laboral de los padres.

En los casos en los que los recursos económicos de la familia son escasos se establece una relación mejor entre la madre y el niño, cuando la madre cuenta con ayuda externa que le permita continuar en su puesto de trabajo, que si se ve obligada a dejarlo para ejercer las tareas de crianza. En estos casos las posibilidades de la familia junto con sus valores, son los que marcan las diferencias respecto a las decisiones a tomar.

En los últimos años se ha planteado un cambio de actitud en los padres, ya que no sólo se plantean como atender al niño en esa etapa, sino que, además, solicitan una educación infantil de calidad. Bajo esta perspectiva, se considera el beneficio que puede proporcionar al niño con la asistencia a un centro, ya que le permite ampliar su experiencia, mejorar su desarrollo, y relacionarse con sus iguales.

Además, la escuela infantil va a ofrecer a los padres la posibilidad de profundizar en su propia acción como educadores y formarse en el conocimiento y desarrollo del niño, sus necesidades, así como les va a permitir conocer los recursos de que disponen. *Pilar Gútez Cuevas.

Necesidades del niño

Todos los niños tienen derecho a tener las mismas oportunidades de acceso a una educación y a una atención adecuada y de buena calidad, y por ello, a medida que se ha ido profundizando en el conocimiento del niño sus necesidades, las respuestas educativas que se les dan son más adecuadas y precisas.

La educación infantil va a proporcionar al niño la oportunidad de aprender, desarrollarse, establecer una relación con sus iguales, y vivir experiencias que, cada vez, son más difíciles de lograr en casa, ya que la riqueza de experiencias con las que se contaba en la familia extensa o con un gran número de hijos, prácticamente han desaparecido al dejar paso a la familia nuclear actual, y al bajo número de miembros de la misma.

Pero, aun así, el medio familiar puede ser lo suficientemente rico como para facilitar el pleno desarrollo del niño cuando los padres pueden dedicarse a su crianza.

No podemos olvidar que la familia constituye el medio natural de desarrollo del ser humano, y, en la mayoría de los casos, se considera el más adecuado.

Por otro lado, la escuela infantil en primera y segunda etapa es un lugar de juego, para relacionarse con los demás niños, y con experiencias diseñadas para responder a sus necesidades.

La oferta educativa

Nadie duda hoy de la necesidad de crear servicios a la primera infancia que oferten atención y educación. La calidad de esta oferta o su extensión varía considerablemente.

En uno u otro sentido, cada opción va a presentar unas ventajas y unos inconvenientes, pero cuanto mayor sea la oferta educativa, así como el apoyo o la financiación de las mismas, mayores serán las posibilidades de acceder a uno u otro modelo.

Afortunadamente en nuestro país, y a pesar de la falta de recursos existentes, es todo un éxito que se reconozca desde el propio Ministerio de Educación, que el niño es un ser educable desde el momento de su nacimiento. *Pilar Gútiérrez Cuevas.

Los modelos bajo los que se ha dado respuesta a esta etapa han sido abundantes, aunque algunos de ellos tienen una mayor relevancia respecto a la situación actual. La educación infantil: modelos de atención a la infancia.

Modelo asistencial: A medida que se han ido produciendo cambios en nuestra sociedad, y en la familia, y, más concretamente con la incorporación de la mujer al mundo laboral y la desaparición de la familia extensa, la sociedad tiene que afrontar el problema de quien y como va a ocuparse de atender a los niños en la etapa previa a la escolarización obligatoria.

Se inician a partir de este momento los problemas derivados de la separación temprana madre-hijo. A partir de ese momento, la consecuencia es evidente, la imposibilidad de atender a los hijos durante su horario laboral, lo cual ha provocado cambios en los servicios públicos no sólo en los sociales, sino en los educativos de la primera infancia. A partir de este momento empiezan a aparecer distintas iniciativas, públicas y privadas para solventarlo.

Es decir, el inicio de la educación infantil es puramente asistencial, y surge como respuesta a este problema y en sus inicios no existía una clara intencionalidad pedagógica, a diferencia de los modelos actuales cuyo planteamiento general es básicamente educativo.

Bajo este modelo aparecen las guarderías ligadas a los centros de trabajo, y que se mantienen en la actualidad en gran número de países, aunque con un enfoque más educativo, pese a que se rechazan como modelo a seguir ya que las tendencias actuales se dirigen a lograr el desarrollo de servicios dependientes de las distintas administraciones.

En general, los tres primeros años de la educación infantil son básicamente un servicio de asistencia social para familias en situación precaria o trabajadoras, y de hecho, son los servicios sociales los encargados de proporcionarla, o subvencionarla, en parte o en su totalidad, en la mayoría de los casos.

Las guarderías laborales son un claro ejemplo del modelo asistencial, y dependen, tradicionalmente, de los servicios sociales. Su actividad se centra en la guardia y custodia de los niños durante el horario laboral de los padres, ocupándose de su alimentación, higiene, vigilancia y cuidados.

Las características básicas de este modelo, son la falta de intencionalidad educativa, la falta de sistematización, y la improvisación que ponen de manifiesto su origen.

En la actualidad, la tendencia general es la de lograr la transformación de estas guarderías en centros educativos que sean elementos básicos de la transformación social.

Modelo educativo: Bajo este modelo, la educación es una función prioritaria. La educación infantil tiene por objetivo tanto el aprendizaje como el desarrollo del niño en todas sus facetas, aunque en ella no se pretende acelerar procesos, si no Facilitar el progreso personal del niño.

*Pilar Gútiez Cuevas

La educación infantil debe concebirse como el marco técnico y pedagógico desde el cual se seleccionan, elaboran activan y potencian todas las acciones dirigidas a la orientación, modulación y regulación del proceso educativo en el período comprendido entre el nacimiento y el inicio de la educación obligatoria.

La escuela infantil en este modelo supone un elemento de prevención de condiciones educativas preescolares de inferioridad, evitando así el retraso o fracaso escolar.

Función básica del modelo educativo es promover un progreso adecuado en su proceso de maduración y en la construcción de la personalidad, acordes con el medio sociocultural en el que se va a desarrollar el niño.

Este modelo se propone ofrecer una atención global que abarque simultáneamente al niño y a los padres. Se concibe la educación infantil como un conjunto de actuaciones dirigidas al niño, la familia y la comunidad y se fundamenta en el trabajo en equipo. El enfoque teórico de este modelo es el de lograr una atención global y continua del niño, el cual precisa de un ambiente familiar enriquecedor, como ciudadano de una comunidad determinada.

El trabajo con la familia se considera esencial en la actividad de la escuela infantil. Dentro de este trabajo estaría la información, detección de dificultades, diagnóstico de las mismas, orientación, elaboración de programas, y apoyo y asesoramiento a padres.

Bajo este modelo la escuela infantil debe ser intencional, y sistemática, con una base pedagógica sólida, sin que se sustente únicamente en la maduración espontánea de los niños, sino estableciendo objetivos educativos coherentes, incluyendo los cognitivos.

La escuela infantil debe considerarse como una parte más del proceso educativo. En este caso, se plantea como una alternativa para responder a las nuevas demandas de educación que reclama en la actualidad la familia para sus hijos, y que sirve de complemento a su actuación.

Modelo basado en las instituciones infantiles: Las carencias propias del modelo asistencial, han propiciado la aparición de los centros de educación infantil, y que evolucionan hacia un enfoque educativo. En la actualidad, el modelo asistencial se considera ya superado gracias a la valoración social y cultural de la infancia, y por la propia actividad de los jardines de infancia que han venido acogiendo a niños con edades comprendidas entre los tres y los seis años, y que, dentro de su actividad, se planteaban unos objetivos pedagógicos.

Hemos de considerar que esta es una etapa en la que se sientan las bases que preparan al niño para iniciar al niño en su etapa obligatoria. La educación infantil: modelos de atención a la infancia.

La escuela infantil en nuestro país, como en el resto de Europa, se desarrolla a partir de la evolución de las guarderías, debido, por un lado, a la demanda social de la población, y por otro a su financiamiento como servicio público abierto a la comunidad infantil, con un enfoque marcadamente educativo.

Los centros de educación infantil suponen una contribución decisiva al desarrollo del niño durante los primeros años de vida, potenciando y organizando de manera adecuada las actividades e intervenciones, propiciando experiencias y proporcionando espacios, materiales, y ambientes como un medio óptimo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje dirigidos adecuadamente.

La educación infantil en este modelo contribuye de manera eficaz para compensar algunas carencias, y a nivelar los desajustes que tienen su origen las diferencias del entorno social, cultural y económico.

Bajo este modelo, la escuela infantil se constituye como un elemento básico para eliminar las diferencias culturales y las desventajas cognitivas iniciales del niño socialmente desventajado.

Deben atenderse las necesidades y motivaciones infantiles en función de sus carencias y dificultades, valorando su situación de partida. Asimismo, facilita una auténtica igualdad de oportunidades educativas y facilita la socialización. *Pilar Gútiérrez Cuevas.

Es una auténtica educación compensatoria en los niños con carencias culturales, del mismo modo que se constituye como factor esencial en la prevención de las dificultades de aprendizaje y del fracaso escolar, que se manifiestan con más claridad en las etapas educativas posteriores, así como en los problemas de neuropatías y en los casos de marginación social.

La asistencia a un centro educativo en esta etapa, supone para el niño un enriquecimiento, sin que por ello se vea disminuido el valor educativo de la familia, ya que en la escuela infantil se encuentra bajo la guía de educadores profesionales y en ella el niño tiene la oportunidad de relacionarse con compañeros de la misma edad, actuar con ellos. *Pilar Gútiérrez Cuevas.

Este modelo ha de considerarse como un modelo flexible, que actúa sobre las familias adaptándose a sus características y peculiaridades, así como sobre su entorno próximo.

La escuela infantil es una entidad que sistematiza programas y que organiza la educación infantil formal. En este caso, el aula ha de ser un espacio estructurado que ha de poner al niño en contacto con experiencias, materiales y recursos que de otra forma no estarían a su alcance.

Modelo basado en el hogar: Este modelo tiene su origen en los países anglosajones y, en referencia a este país, en el medio rural. Dadas las características de este medio y las de Pilar Gútiérrez Cuevas dificultades de los niños que viven en él para acceder a una educación institucional, sin tener que abandonar su sistema familiar, se plantea como alternativa para dar a esta población una educación sistemática, periódica programada.

En la actualidad, las nuevas tendencias curriculares apuntan la necesidad de incluir el contexto cercano del sujeto como objetivo prioritario de intervención (BROFFNBREUNER, 1992).

Este modelo se basa en la aplicación de programas de educación infantil dentro del propio hogar del niño, bajo la supervisión de los educadores de la escuela infantil.

El entorno familiar del niño, bajo este modelo, se configura como el principal objetivo de la intervención, ya que tiene la suficiente riqueza como para dar respuesta a la mayoría de las necesidades del niño en los primeros años de su vida. y por otro lado, los padres son perfectamente capaces de adquirir una formación adecuada para atender a los niños en esta etapa.

El trabajo que se realiza con los padres es básico en este modelo, ya que se incluye como parte de la atención que se presta a los niños, con lo que consiguen que las acciones educativas salgan del aula para insertarse en el medio familiar y social.

La participación activa de los padres constituye uno de los principales éxitos de la educación infantil y es la mejor respuesta que se puede solicitar para atender a las necesidades educativas de esta etapa. *Pilar Gútiérrez Cuevas.

Este modelo centrado en el hogar, debe procurar completar la acción de la familia y enriquecer aquellos aspectos del desarrollo del niño que no pueden darse en la familia o que si se dan, lo hacen de forma deficitaria.

En nuestro país contamos con experiencias interesantes en este modelo, como es el del preescolar NA CASA, que plantea una oferta de educación no formal en la familia, con la acción educativa espontánea de los padres, y otra Formal, en la que la educación infantil está sistematizada organizada y programada. En ambos casos, a los padres se les da una atención sistemática, periódica y programada.

En este modelo el profesor-orientador, explica la importancia de la atención al niño para favorecer su desarrollo, las actividades que se pueden hacer en casa, con qué medios, qué tipo de experiencias, etc.

Tanto en el modelo basado en instituciones infantiles como en éste la educación infantil ejerce una función compensatoria, ya que va a contribuir a superar las carencias que presentan los niños de alto riesgo por deprivación sociocultural.

Son numerosas las investigaciones que avalan la importancia de la educación infantil en este sentido, ya que es la actuación más adecuada para la prevención y rehabilitación en este nivel educativo. Se constituye como el mejor instrumento para lograr la normalización e integración de este tipo de niños. Los resultados de estas investigaciones han contribuido a que la educación infantil; modelos de atención a la infancia produzca un cambio en la atención en esta etapa, y a que se generalicen sus experiencias (proyecto CARE, proyecto abecedario de Carolina, proyecto Milwaukee, PCDC de Birmingham, proyecto Florida de educación de padres, estudio de visitas al hogar de Field, proyecto Ipsilateral- Carnegie de educación infantil, etc.) (GURALNICK, 1989).

Entendemos que la Educación Infantil pasa a convertirse en este modelo, en un apoyo esencial para lograr los fines que se proponen las normas legales vigentes ya que realiza una prevención ante la posible aparición de secuelas en sujetos con privación socio ambiental y permite realizar una Educación Compensatoria en aquellos sujetos que pueden ver comprometido su desarrollo, por carecer de estímulos socio-ambientales o familiares adecuados.

La participación de los padres en este modelo, se centra en el desempeño de una función activa auxiliar en las actividades educativas relacionadas con la situación del niño y su desarrollo y, si es posible, asumiendo plenamente competencias instructivas más importantes para lo cual es necesario formarles previamente y realizar un seguimiento muy cercano que nos permita comprobar los progresos realizados (BMDDER, BRIANR, GRA, 1975; CLUNIER-ROS, 1979; COHMOL Y MORGAN RUSSELL y RICHARSON, 1980; HANSON y SCHWOR, 1978, etc.).

Es necesario que los padres asuman y participen del proyecto educativo en el que se incluye a sus hijos, que conozcan los objetivos, métodos y actividades que se proponen para ellos en esa etapa. Deben saber, que es capaz de alcanzar los objetivos propuestos, que puede adquirir determinadas destrezas.

Al poner a comunicarse a los padres con sus hijos, éstos aprenden a responder a sus necesidades, a reconocerles y a percibir los logros que van alcanzando. Del mismo modo se favorece la creación del vínculo paterno filial y las actitudes de apego.

La educación infantil debe orientar a los padres en su tarea, ayudándoles a buscar estrategias de actuación educativas, con la finalidad de ayudarles a lograr el desarrollo óptimo de sus hijos, conforme a sus posibilidades, y aprovechando la riqueza de experiencias que pueden desarrollar en su medio familiar.

La educación infantil, bajo el modelo basado en el hogar, supone la educación sistemática de la primera infancia y permite dar la respuesta adecuada a las necesidades educativas de cada niño desde el mismo momento de su nacimiento, al tiempo que se realiza con los padres una auténtica educación de adultos.

MODELO INTEGRADOR: Bajo este modelo, la educación infantil posee una función preventiva, ya que mediante el diagnóstico precoz, se facilita la identificación de los grupos 112 Pilar Gutiez Cuevas de alto riesgo de deficiencias o de carencias socio ambientales, con lo cual se pueden iniciar los programas de atención a estos niños. La evaluación constante de su proceso de

desarrollo permite conocer los problemas y tratar de solucionarlos desde el mismo momento de su aparición.

La educación infantil cumple una función básica de cara al proyecto de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

En esta etapa (0-3 años) se dan un conjunto de variables que facilitan el proceso integrador de estos niños. Por un lado la existencia de equipos y programas de atención temprana inciden en el desarrollo de los niños y lo mejoran, y, por otro, el nivel de exigencia escolar es menor que en otros niveles educativos, y se da una gran importancia al juego y a las relaciones sociales entre los niños. En este momento de su desarrollo, los niños con necesidades educativas especiales generan poca angustia o sensación de incompetencia en los adultos que trabajan con ellos.

Todo esto contribuye a que la integración a estas edades sea un fenómeno posible. Los problemas en el proceso de integración pueden aparecer si no hay una intervención temprana, previa al ingreso en la escuela infantil, o cuando aumenta su edad y las exigencias escolares son mayores.

En este sentido, los nuevos diseños curriculares básicos (DCB) insisten en que la evaluación ha de valorar las capacidades y no las conductas o rendimientos, más aún en la etapa infantil. Hay que evaluar el proceso de aprendizaje del propio alumno, evaluando para orientar, no para clasificarle.

En esta etapa, el niño acude a la escuela más a relacionarse que a aprender cosas concretas y, por otra parte, la escuela es más tolerante en estos niveles con los niños que no «aprenden».

En esta fase, la adquisición de determinados conocimientos no es tan importante como en etapas posteriores y se da más importancia al hecho de que el niño sea capaz de adaptarse al medio. Los niños con necesidades educativas especiales son tratados, en la etapa de educación infantil, sin más distinción que la que potencian la acción educativa encaminada a la superación de sus necesidades específicas.

CAPITULO II

RELACIÓN ENTRE ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL Y LOGROS ACADÉMICOS EN LOS NIÑOS DE CINCO A OCHO AÑOS DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ VALLE

La población identificada como la institución educativa central de bachillerato integrado con sede manuela Beltrán donde se está realizando el trabajo validación de la relación entre el componente de estructuración espacial y el rendimiento escolar en niños de 5 a 8 años con el fin de presentar una propuesta metodológica que el bajo rendimiento escolar; la población con que se trabajó está conformada por un grupo de 42 niños que presentan un desempeño estudiantil promedio.

ESTUDIO DE LA POBLACION EN SUS DOSVARIABLES

En este capítulo se podrá observar de manera explícita la información numérica de la institución; en las siguientes tablas que contienen las notas del primer trimestre del 2012 proporcionadas por la institución.

INSTITUCION EDUCATIVA CENTRAL DE BACHILLERATO

DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DEL GRUPO

APellidos y Nombres de los Estudiantes	Cien N	Cien S	EDU A	ETI V	EDU F	RELIGION	LEN C	INGLES	MATE	TEC I	PROM
01 ARENAS DIAZ STHEPANIA	3,50	3,50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00
02 AVILA PARRA MARIA PAZ	3,00	3,00	3,00	4,50	4,00	4,00	4,00	3,00	0,30	4,00	3,30
03 AVILA PARRA MOISES	3,50	3,50	4,50	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,90
04 CARABALI OCHOA KEVIN LEONARDO	3,00	3,00	4,50	3,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,70
05 CARRENO PAREDES DANIELA	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,50	4,00	4,00
06 CASTANO ZUNIGA LAURA ISABEL	4,50	4,50	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,30
07 CASTRO ECHEVERRY VALENTINA	2,50	2,00	2,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	2,00	4,00	3,10
08 CIFUENTES SANCHEZ EVELYN	4,50	4,50	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,20
09 COBO RIVERA ANDERSON	3,00	3,50	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,90
10 COPETE BARREIRO JOSÉ ABRAHAM	4,50	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,50	4,00	3,90
11 CORTEZ VERGARA JHON ESTEBAN	3,00	3,50	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,40
12 CUELLAR RAMIREZ JUAN EDUARDO	4,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,50
13 CUERO RIVERA JUAN MANUEL	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,50	4,00	3,70
14 DELGADO SOLIS JHEISON MANUEL	4,00	3,50	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,50
15 ELEJALDE CORTEZ JESICA ALEJANDRA	3,00	3,50	2,00	5,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,70
16 ESPINOSA MELLIZO STEFANY	4,50	3,00	2,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,80
17 FIGUEROA MORENO DAVID	3,00	4,50	2,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,80
18 FRANCO PARDO JHEISON ANDRES	4,50	4,00	5,00	4,00	4,00	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
19 GENOY DORADO EVELYN DAYSURI	4,50	4,50	5,00	5,00	4,00	4,00	4,50	4,00	4,00	4,00	4,40
20 GUERRERO OCAMPO ANGELA YULIETH	3,00	4,50	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,70
21 HERNANDEZ TRIVINO EVELYN	4,00	3,00	2,50	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,60
22 HOYOS GOMEZ MARY VALENTINA	4,50	3,50	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
23 IDROBO BRENDA ALEJANDRA	3,00	4,50	2,50	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,00	4,00	3,70
24 LARRAHONDO PAZ JUAN DAV	3,00	3,50	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	2,50	4,00	3,50
25 LOAIZA VARGAS VALERIA	3,00	2,50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,60
26 MOLINA RAMIREZ BRANDON STEVEN	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,40
27 MORENO HERNANDEZ LUISA FERNANDA	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,80
28 MORENO MARTINEZ STEFANIA	4,00	4,00	2,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,80
29 MUNOS MUESES ESTEBAN	3,00	3,50	3,00	3,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,50	4,00	3,60
30 OLAYA RODRIGUEZ CAMILA	4,50	4,50	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,30
31 RUIZ BALANTA MIGUEL ANGEL	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,40
32 SALAS SANCHEZ LAURA ISABELLA	3,50	0,30	2,50	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,20
33 SALDANA ORDONEZ OSCAR ANDRES	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,40
34 SALINAS CALAPSU PAOLA ANDREA	4,50	4,50	4,50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,20
35 SANCHEZ DAGUA ANA ISABEL	3,50	4,00	3,50	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,90
36 SOLIS MACHADO JUAN MANUEL	3,00	3,00	3,50	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	0,00
37 TAMAYO SALINAS JAIDER CAMILO	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,60
38 TORRES CAPOTE JOHAN SEBASTIAN	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,40
39 TORRES MOREIRA LIZETH DANIEL	4,50	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,20
40 TRUJILLO DAGUA		3,00	3,50	2,50	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,40
41 VIAFARA SANDOVAL MANUELA	3,50	3,50	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,70
42 ZUNIGA GAMBOA KAREN VALERIA	4,50	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,10

La aplicación del test se realiza con un grupo de la institución del cual hacen parte 42 estudiantes, aquí se encuentran cada una de las calificaciones por materia, esta información muestra que tienen un rendimiento escolar promedio y que la población hace parte de los estudiantes regulares de la institución central de Bachillerato integrado sede Manuela Beltrán.

La naturaleza de este trabajo consiste en correlacionar, la variable de rendimiento escolar presentada en la tabla anterior con la variable de estructuración espacial ya que PIAGET (1956) es categórico al afirmar que todos los contenidos cognitivos se fundamentan en la motricidad; es de esta manera como en el presente trabajo se demostró que quien presenta deficiencias en su estructuración espacial, presenta deficiencia en el rendimiento escolar; buscando una herramienta que nos permita encontrar un punto de comparación entre estas dos variables tan diferentes entre sí, se encontró y se aplicó el test de goodenough.

Este test consiste en que cada niño realice el mejor dibujo posible, según la teoría este debe ser aplicado a niños entre tres y diez años lo cual es concordante con la población educativa de esta investigación conformada por un grupo de 42 estudiantes del grado segundo de primaria con edades entre siete y diez años.

La metodología de aplicación del test consiste en que cada niño con una hoja y un lápiz, y después de recibir las indicaciones empiezan a realizar sus dibujos teniendo en cuenta que el dibujo debe realizarse con el lápiz, es decir no se aceptan dibujos coloreados; en el momento de la presentación del test se debe insistir a los niños que se dibujen lo mejor posible, y que guarden todas sus pertenencias mientras dibujan, intentando que cada uno realice el dibujo con todas las partes del cuerpo siempre insistiendo en hacerlo lo mejor posible, sin nombrarles explícitamente las diferentes partes del cuerpo, y sin mostrarse los dibujos entre ellos, por último se debe dar un tiempo prudencial para que cada niño entregue su dibujo .

Posterior a la aplicación del test se procede a evaluar los resultados de acuerdo a la tabla de puntuaciones propias del mismo, y así encontrar el resultado de cada niño revisando cuidadosamente si el niño ha dibujado cada una de las partes que se piden en el test, si esto es positivo se le asigna por cada parte dibujada un punto, no menos de uno, si no cumple con el requerimiento a cabalidad se le asignara una puntuación de cero y al final con todos los ítems revisados se dará la puntuación total o resultado del test, como se observa en la tabla siguiente.

INSTITUCION EDUCATIVA CENTRAL DE BACHILLERATO
 DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DEL Grupo 2-1

DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DEL Grupo 2-1

[illegible]

Una vez obtenido el resultado final del test este se compara con el promedio trimestral del alumno y es aquí donde nos centraremos para determinar que si un alumno presenta un porcentaje mínimo en sus test también presentara un promedio similar o por el contrario si el test fue exitoso, su promedio estará cercano o igual al mismo valor; esto comprueba la hipótesis de que quien presenta un buen manejo de su estructuración espacial también presenta un buen desarrollo académico y que quien presenta deficiencias en su estructuración espacial tendrá un bajo rendimiento académico, esto podrá determinarse con certeza en el comparativo siguiente.

INSTITUCION EDUCATIVA CENTRAL DE BACHILLERATO
DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DEL GRUPO 2-1

ESTUDIANTE	PROM	RESULTADOS EQ TEST	DESV EST
01 ARENAS DIAZ STHEPANIA	4,00	3,20	0,57
02 AVILA PARRA MARIA PAZ	3,30	3,20	0,07
03 AVILA PARRA MOISES	3,90	3,60	0,21
04 CARABALI OCHOA KEVIN LEONARDO	3,70	3,20	0,35
05 CARRENO PAREDES DANIELA	N/A	N/A	N/A
06 CASTANO ZUNIGA LAURA ISABEL	4,30	3,50	0,57
07 CASTRO ECHEVERRY VALENTINA	3,10	3,10	0,00
08 CIFUENTES SANCHEZ EVELYN	4,20	3,30	0,64
09 COBO RIVERA ANDERSON	3,90	3,90	0,00
10 COPETE BARREIRO JOSE ABRAHAM	3,90	3,50	0,28
11 CORTEZ VERGARA JHON ESTEBAN	3,40	3,20	0,14
12 CUELLAR RAMIREZ JUAN EDUARDO	3,50	3,10	0,28
13 CUERO RIVERA JUAN MANUEL	N/A	N/A	N/A
DELGADO SOLIS JHEISON DANIEL	N/A	N/A	N/A
15 ELEJALDE CORTEZ JESICA ALEJANDRA	3,70	3,60	0,07
16 ESPINOSA MELLIZO STEFANY	3,80	3,20	0,42
17 FIGUEROA MORENO DAVID	N/A	N/A	N/A
18 FRANCO PARDO JHEISON ANDRES	N/A	N/A	N/A
19 GENOY DORADO EVELYN DAYSURI	4,40	3,90	0,35
20 GUERRERO OCAMPO ANGELA YULIETH	3,70	3,60	0,07
21 HERNANDEZ TRIVINO EVELYN	3,60	3,30	0,21
22 HOYOS GOMEZ MARY VALENTINA	4,00	3,90	0,07
23 IDROBO BRENDA ALEJANDRA	3,70	3,00	0,49
24 LARRAHONDO PAZ JUAN DAV	3,50	3,50	0,00
25 LOAIZA VARGAS VALERIA	3,60	3,70	0,07
26 MOLINA RAMIREZ BRANDON STEVEN	3,40	3,60	0,14
27 MORENO HERNANDEZ LUISA FERNANDA	3,80	3,50	0,21
28 MORENO MARTINEZ STEFANIA	3,80	3,60	0,14
29 MUNOS MUESES ESTEBAN	3,60	3,60	0,00
30 OLAYA RODRIGUEZ CAMILA	4,30	4,10	0,14
31 RUIZ BALANTA MIGUEL ANGEL	3,40	4,00	0,42
32 SALAS SANCHEZ LAURA ISABELLA	3,20	3,50	0,21
33 SALDANA ORDONEZ OSCAR ANDRES	3,40	3,80	0,28
34 SALINAS CALAPSU PAOLA ANDREA	4,20	3,60	0,42
35 SANCHEZ DAGUA ANA ISABEL	3,90	4,00	0,07
36 SOLIS MACHADO JUAN MANUEL			
37 TAMAYO SALINAS JAIDER CAMILO	3,60	4,10	0,35
38 TORRES CAPOTE JOHAN SEBASTIAN	3,40	4,00	0,42
39 TORRES MOREIRA LIZETH DANIELA	4,20	4,00	0,14
40 TRUJILLO DAGUA DANIEL	3,40	3,90	0,35
41 VIAFARA SANDOVAL MANUELA	3,70	4,10	0,28
42 ZUNIGA GAMBOA KAREN VALERIA	4,10	4,20	0,07
			0,24

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se aplicó el test a los niños de la institución educativa central de bachillerato integrado sede manuela Beltrán; obteniendo los siguientes resultados: la tabla registra en cada columna la puntuación de cada parte del cuerpo dibujado; al final se generó el resultado total del test de cada niño, acto seguido se realizó una equivalencia entre el promedio y el resultado del test; el resultado final entre las dos variables se generó con un método estadístico básico, como lo es la desviación estándar, con este resultado se realizó una equivalencia entre el promedio y los datos del test lo que genera la tabla del comparativo anteriormente expuesto.

2.2 COMPARATIVO DE LAS VARIABLES ESTRUCTURACION ESPACIAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

Con el ánimo de lograr una equivalencia entre las variables, estructuración espacial y rendimiento escolar, ambas medidas en la población estudiada mediante métodos prácticos; se ha establecido un comparativo en donde se puede identificar claramente, la correlación existente entre dichas variables.

Mediante la identificación de una correlación directa o directamente proporcional se pretende demostrar el hecho de que quien presenta un buen manejo de su estructuración espacial también presentara un buen resultado en el rendimiento escolar, por el contrario si el manejo de la estructuración espacial es deficiente esto se verá reflejado en su promedio escolar.

Esta tabla contiene la información numérica de las dos variables que se necesita relacionar en el presente estudio, los resultados promedios por estudiante y el resultado del test equivalente a la nota.

El comparativo se realizó utilizando el test de goodenough del cual hacen parte las siguientes indicaciones:

2.3 INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL TEST DE GOODENOUGH

Advertencia: Este test es especialmente aplicable a niños entre 3 y 10 años. Para que el test tenga valor es indispensable que cada niño realice el mejor dibujo de que sea capaz.

Actitud del examinador: Para facilitar el máximo de los niños, el examinador debe mostrar en todo momento una actitud simpática y afectuosa.

Condiciones de prueba: En la forma colectiva evítese la copia ordenando a los alumnos que guarden sus libros, figuras, etc.

Material: Sumínístrese a cada niño una hoja de papel y un lápiz común.

Consigna: Dígase a los niños “En estas hojas deben ustedes dibujar un hombre. El dibujo más lindo que pueda. Trabajen con mucho cuidado y empleen todo el tiempo que necesiten. Me gustaría que sus dibujos sean tan buenos como los de los niños de otras escuelas. Trabajen con entusiasmo y verán qué lindos dibujos hacen.”

Control: Mientras los alumnos trabajan, recórrase el cuarto o el aula. Verifíquese el cumplimiento de la consigna. Impídase que los niños exhiban o comenten sus dibujos. En tal caso dígales “Nadie debe mostrar o hablar ahora de su dibujo. Esperen a que todos hayan terminado.” No se critique ningún dibujo. Estimule en forma general “están trabajando muy bien” o “me gustan mucho sus dibujos”, etc. Evítese toda sugerencia, no se indiquen errores u

omisiones, y a toda pregunta respóndase invariablemente “hágalo como mejor le parezca.” Observaciones: Si el niño ha estropeado el papel con borraduras, suminístrele otro nuevo. Si un niño ha dibujado un busto, pídale que haga otro, indicándole que debe dibujar “un hombre completo”. Si ha dibujado un hombre de espalda, pídale que “otro, que no esté de espaldas”. Si un niño ha hecho más de un dibujo, escójase para la evaluación el mejor.

CÓMPUTO Y EVALUACIÓN

Forma de Trabajar: Ubíquese el talón de puntuación en la carpeta. Colóquese el dibujo en evaluación sobre el borde lateral o superior del lado que se consulta.

Puntuación: Puntúese cada ítem ateniéndose fielmente a las normas, y en caso de duda, observando el cómputo acreditado en los ejemplos del manual. Hasta tanto se haya familiarizado con las abreviaturas de la carpeta de puntuación, descíbrelos mediante la clave que aparece al principio.

Puntaje: Otorgue un punto (en ningún caso medio punto) por cada ítem acertado y regístrelo en el talón, marcándolo (1) en las columnas de corrección. A fin de evitar omisiones, señale también los ítems negativos (-). Obtenga el puntaje total sumando los puntos acreditados.

Edad Cronológica (EC): Establezca la edad cronológica del sujeto en años y meses.

Edad Mental (EM): Convierta el puntaje total en edad mental consultado la tabla de baremo correspondiente.

Coeficiente Intelectual (CI): Obtenga el coeficiente intelectual dividiendo la edad mental por la edad cronológica y multiplicada por 100. (Para realizar esto, es necesario convertir las edades a su equivalente en meses).

Los tests de dibujo o de expresión gráfica gozan de amplio crédito y difusión en la actualidad. Entre ellos, el test de Goodenough, junto al Machover y el Koch, prueba del árbol, forman una trilogía indispensable en la práctica educacional y clínica de la Psicología, sea para el diagnóstico de la inteligencia o de los rasgos cualitativos de la personalidad.

El interés de los psicólogos por los dibujos infantiles se manifiesta ya en 1885, sólo 6 años después de la creación por Wundt del primer laboratorio de psicología experimental y 15 años antes que Binet presentara su tests. En lo que se refiere al test de Goodenough y sus antecedentes, la sola bibliografía citada por la autora del método incluye 192 títulos, lo que por sí solo indica el interés psicológico que presentan las manifestaciones gráficas del desarrollo infantil.

El test consiste en una prueba única: dibujar un hombre. Se da al niño una hoja tamaño oficio de papel en blanco y se le pide que haga el dibujo de hombre. Generalmente no hay dificultades y los niños trabajan con interés y agrado. Se puede hacer la aplicación en forma individual o colectiva, cuidando que el dibujo sea siempre el de un hombre. El tiempo que ocupa no excede

más de 10 a 15 minutos. Desde este punto de vista, el Goodenough es uno de los tests que mejor cumple el requisito ideal de Hull cuando afirma que un test que no sea suficientemente rápido y económico, no tiene razón de ser.

El test de Goodenough es, pues, un test no verbal, sencillo en su aplicación y corrección; económico, ya que requiere poco tiempo, y de gran validez especialmente entre niños cuya edad oscila entre 4 y 10 años. Su correlación promedio con la revisión Stanford de la escala de Binet es de 76. Presenta además, una confiabilidad que oscila entre 80 y 90. Terman se declara abiertamente a favor del test al decir: "opinamos que, por su confiabilidad y validez, la escala de Goodenough resiste con éxito al parangón con cualquier otra prueba colectiva, verbal o no". Como se comprenderá, en todos aquellos casos en que el idioma dificulta la evaluación de la inteligencia, el test de Goodenough constituye un instrumento psicológico que aventaja a cualquier otro. Además, permite obtener pronósticos sobre el rendimiento escolar, en lo que llega a aventajar a otras pruebas.

La correlación mayor de 76 está entre los límites de 4 a 12 años. El límite superior de hecho puede elevarse hasta los 14 años, siempre que los resultados de esta edad sean estimados con un coeficiente de error más alto. Sin embargo, como prueba proyectiva, los datos que suministra son siempre valiosos aún haciendo abstracción de la edad. Estas consideraciones, sin embargo, desbordan los límites del Goodenough que es sólo, en rigor, una prueba del desarrollo intelectual del niño.

Antes de entrar a analizar en detalles los factores psicológicos de la prueba, su fundamento teórico, su significación a la luz de la psicología evolutiva y las normas de corrección, resumiremos algunos de los antecedentes históricos que le han servido de base.

El interés por los dibujos infantiles desde el punto de vista psicológico se inicia con Ebener Cooke en 1885, y alcanza su mayor apogeo entre los años 1900 y 1915.

Numerosas investigaciones se iniciaron con el fin de resolver diversos problemas. Antes de que la Dra. Goodenough propusiera un test, no menos de 40 investigaciones se habían realizado ya para desentrañar el significado psicológico de los dibujos realizados espontáneamente o bajo peticiones, de niños de diferentes edades. Entre ellas pueden citarse los nombres de psicólogos tan ilustres como Balwin Claparede, Stern, Rouma, etc. Algunas de estas investigaciones sencillamente tenían por finalidad estudiar las características del dibujo infantil. (Lamprecht); otras procuraban estudiar las etapas evolutivas del dibujo con el objeto de discriminar entre las aptitudes para el dibujo y la capacidad intelectual (Claparede-Ivanoff), además, se estudió el contenido mas frecuente en el dibujo de los niños (Katzaroff); el desarrollo del nivel intelectual mediante el dibujo en la figura humana; diferencias entre los dibujos de niños normales y anormales (Kerschenteiner), diferencias entre los sexos; estudios antropológicos de diversa índole; y, una materia que ha tenido gran desarrollo posterior, tal como es el estudio de los dibujos de niños con fines diagnóstico clínico.

Casi todos estos estudios eran de carácter puramente descriptivo y algunos adolecían de serias deficiencias metodológicas. Sin embargo, sirvieron notablemente al esclarecimiento de la significación psicológica de los dibujos de los niños. El test de Goodenough representa el primer esfuerzo serio para estandarizar procedimientos objetivos de cómputo y lograr un instrumento de validez probada. De todos modos, constituye la evolución natural de todas las investigaciones anteriores, cuyas conclusiones tomó la Dra. Goodenough como punto de partida. Veamos, pues con algo más de detalle las principales orientaciones seguidas por las investigaciones que precedieron al test. De acuerdo a las finalidades perseguidas, las hemos agrupado como sigue:

Estudio de las características de los dibujos infantiles:

Esta investigación se hizo en escala mundial. Laprecht propuso reunir dibujos de niños de diversos lugares del mundo en distintas edades y de acuerdo a consignas preestablecidas. Sin embargo, la coordinación de una empresa de tal magnitud, se hizo poco menos que imposible por lo que finalmente no se publicaron sino conclusiones parciales.

Estudio de las etapas evolutivas del dibujo y diferenciación entre aptitudes para el dibujo y desarrollo intelectual:

Este plan fue propuesto por Claparede en 1907 y fue realizado más adelante por Ivanoff. Este autor ideó un sistema de pautas para evaluar cada dibujo según el sentido de la proporción, la concepción imaginativa y su valor técnico y artístico. Luego contrastó sus resultados con el criterio de los profesores sobre el rendimiento y algunas actitudes sociales y morales. La correlación resultó ser positiva.

Laquet observó a su hija desde los 3 años 3 meses hasta los 8 y medio. Recogió 1.500 dibujos. Su investigación demostró que los dibujos de niños experimentan muchas fluctuaciones de un día a otro; que una vez que aparece un nuevo rasgo, pasa por fases de transición y de consolidación. En el primer caso el rasgo puede o no aparecer hasta llegar a fijarse en forma permanente.

Estudio diferencial entre el dibujo de niños normales y anormales.

Lobsoen siguiendo el método de Schuyten, descubrió que en igualdad de edades los imbéciles acusan un sentido de la proporción menor que los niños normales.

Kerschenteiner analizando las diferencias entre dibujos de débiles mentales y niños normales, demostró que éstas son cuantitativas. Los dibujos de los primeros, aparte de ser más primitivos, demuestran una falta de coherencia lógica. Según Cyril Burt, esta sola diferencia cuantitativa permite distinguir los dibujos de niños normales y retardados. Rouma estableció que el dibujo del niño anormal se asemeja al del niño normal en sus primeras fases. Los dibujos de los niños anormales presentan mayor tendencia al automatismo, evolución más lenta de una etapa a otra, y presentan regresiones frecuentes a etapas anteriores, fuga de ideas, tendencias a la meticulosidad, etc.

Estudio diferencial de niños de diferentes sexos:

Según Kerschenteiner hay notables diferencias. Los varones en general, sobrepasan a las niñas en todos los tipos de dibujos, excepto en ciertas apreciaciones estéticas en que las niñas son superiores. La Dra. Goodenough comprobó esta conclusión que hace excepción en algunos momentos del desarrollo.

Estudio sobre las aptitudes específicas para el niño:

Kirk observó trece niños con aptitudes para el dibujo. Señala diferencias entre la aptitud creadora de la mera pericia para copiar. La aptitud creadora guardaba relación con el rendimiento escolar, mientras la segunda no. Estas conclusiones son relativas, ya que el rigor del método seguido por éste autor no parece satisfactorio.

Estudio de orden antropológico:

Se ha tratado de establecer comparaciones de dibujos de niños actuales con los del hombre prehistórico o con razas primitivas contemporáneas. En general, estas investigaciones destacan la naturaleza primitiva de ambas especies gráficas, encontrándose que su defecto común es la representación del espacio.

Los estudios comparativos de grupos raciales deben tomarse con muchas precauciones, ya que en el dibujo influyen factores como la miliarizaciones con el lápiz y otros detalles pequeños, pero que pueden altera los resultados.

Investigaciones con fines de diagnóstico clínico:

Se trató de despistar trastornos mentales por medio del dibujo. No sólo en lo que se refiere en retardo mental, como las investigaciones ya mencionadas (Rouma), sino para aquellos desórdenes mentales como personalidad psicopática y otros. Rouma publicó una colección de dibujos de un sujeto mitómano. Según la autora, éste es un tipo de investigación "que indudablemente rendirá mucho". Se refiere especialmente al estudio de las personalidades psicopáticas. Últimamente las técnicas de exploración sobre la proyección por medio del dibujo de la figura humana de Machover han confirmado ampliamente este criterio. Este es, si se quiere, una evolución del test de Goodenough, pero en todo caso, debe considerarse una prueba distinta, ya que esta última se refiere a los aspectos intelectuales del desarrollo exclusivamente, por más que también se puedan desprender de ella importantes conclusiones sobre el desarrollo emocional.

Todas estas investigaciones permitían obtener las siguientes conclusiones al momento que la Dra. Goodenough inició sus investigaciones:

En los niños pequeños existe relación entre su desarrollo intelectual y el desarrollo conceptual expresado en el dibujo.

El dibujo para el niño es una forma de expresión, de lenguaje, más que una forma de crear belleza.

El niño dibuja lo que sabe y no lo que ve. Mediante un proceso gradual pasa de lo primero a lo segundo.

El niño destaca en el dibujo lo que para él tiene más importancia, lo que demuestra la base idiopática -expresiva- de su producción.

El orden evolutivo en el dibujo es notablemente constante, cualesquiera que sean los antecedentes sociales del niño.

Los primeros dibujos enumeran ítems, luego aparecen las ideas de números, proporcionalidad, relación espacial, etc.

Los dibujos de niños anormales y los de niños normales pequeños se asemejan en la ausencia de detalles y en su primitivo sentido de la proporción. Se diferencian cualitativamente en las incoherencias que son frecuentes en los dibujos de los primeros.

Los niños con capacidad creadora acusan alto nivel en su desarrollo mental. No así aquellos que revelan meras cualidades para copiar.

Los dibujos de los varones presentan ventajas sobre los de las niñas.

Hasta los 10 años los niños prefieren la figura humana en sus dibujos espontáneos.

Como se ve, la parte que quedaba por hacer luego de todas estas investigaciones era la de estandarizar una pauta de probada validez en el terreno experimental para la evaluación de los dibujos infantiles. Esta es la notable contribución de la Dra. Goodenough. Además de esta valiosa contribución, esta autora revela una profunda intuición sobre las reales posibilidades de la evaluación de los dibujos infantiles. Los detalles de su trabajo, ejemplar por muchos conceptos, pueden consultarse directamente en su libro.

El test mide fundamentalmente edad mental y por lo tanto, nivel de inteligencia: C.I. El objeto que se propuso la autora en su investigación fue precisar en qué medida el desarrollo intelectual condiciona la naturaleza de los dibujos que los niños realizan en sus primeros años. En consecuencia, el problema básico que tenía obsoleta su investigación era precisar la intervención de factores esencialmente intelectuales que se manifiestan en el dibujo del niño. Más adelante agrega que su primer problema fue idear una escala capaz de medir la inteligencia tal como se expresa en el dibujo.

Así pues, el Goodenough debe estimárselo como una prueba específica para evaluar la inteligencia en el niño. al realizar el simple dibujo de un hombre se ponen en actividad funciones tales como capacidad de "asociación" observación, discriminación, memoria de detalles, sentido espacial; juicio, abstracción. Coordinación- visuomanual y adaptabilidad.

En el sencillo acto de dibujar un hombre el niño emplea una serie de recursos propios de su desarrollo y nivel de maduración, tanto en lo intelectual como en su desarrollo de coordinación motriz. Para realizar el dibujo, aún en sus formas más rudimentarias, debe ser capaz de percibir el medio no como un complejo de sensaciones masivas, sino como un todo compuesto de partes precisas; con valores relacionados. A medida que va progresando el desarrollo distinguirá con mayor nitidez estos elementos que constituyen el complejo que le representa la realidad en

sus diversas manifestaciones, así, para hacer el dibujo de un hombre, debe asociarse ya los rasgos gráficos con el objeto real, analizar los componentes del objeto a representar, valorar y seleccionar los elementos característicos, discriminar las relaciones espaciales, formar juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad), abstraer, esto es reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos esquemáticos, y, en fin, coordinar su trabajo visuomanual y adaptar el esquema gráfico a su concepto del esquema representado.

Necesario es agregar que en la parte interviene un alto grado de memoria ya que todo lo demás opera en función de esta importante dimensión de la personalidad.

Ítem Criterio de puntuación

Cabeza posición: cualquier contorno negativo: facciones sin contorno

Piernas posición: 1 ó 2 piernas; 1 pierna 2 pies; piernas desprendidas de tronco

Brazos F pos: 2 segmentos libres con intención de brazos posición: 1 ó 2 brazos

Tronco pos: fig. En 1 ó 2 dimensiones. También: figura única (cb-tr) si facciones agrupadas en parte superior. Negativa: hilera de botones sin línea de límite inferior, tronco más largo que ancho. Positivo: basta diferencia mínima

Hombros perfectamente indicados.

F y P: pos: deformación cóncavo -convexa parte superior. Transverso. Negativo: Círculo o elipse primitivos. También: hombros rectangulares

Piernas y brazos unidos al tronco. Posición: brazos unidos al tronco o a cuello o a línea unión cabeza-tronco.

Piernas unidas al tronco en correcta ubicación F: posición: brazos unión exacta negativo: brazos unidos a cuello o debajo expansión pecho-espalda

Cuello posición: cualquier indicación clara. negativo.: yuxtaposición cabeza-tronco

Contorno del cuello como continuación de la cabeza, del tronco o de ambos no hay dificultades

Ojos Posición: 1 o 2 ojos. También: cualquier indicación, por incierta que sea.

Nariz F. posición: cualquier indicación Posición: 1 o 2 narices.

Boca posición: como el caso anterior

Boca y nariz en dos dimensiones. Labios señalados F. posición: nariz elipse central vertical o triangular con base abajo o 1 con prolongación en las cejas. Negativo.: 2 puntos o una línea. P.

Posición: boca: lineal. Divisor de los labios P. pos: nariz diferente. Y labio Superior. También.: labios moldeados. Orificios de la nariz F. pos.: cualquier indicación clara P. posición: concavidad del contorno Cabellos Cualquier indicación. No confundir con sombrero

Cabellos que no excedan la circunferencia de la cabeza, mejor que un simple garabato y no transparente (que oculten el cráneo) pos.: exíjase los tres requisitos

Vestidos pos.: simple hilera de botones. También. Serie de líneas horizontales y verticales (tela rayada). Negativo. 1 solo círculo central (se considera ombligo)

Por lo menos dos prendas de vestir (V. gr. sombrero y pantalón) no transparentes
negativo.: sombrero en la coronilla. También.: 1 simple hilera de botones.
Dibujo completo sin transparencias. Deben estar representadas las mangas y pantalones pos:
exíjase los tres requisitos.
Por lo menos cuatro prendas de vestir bien definidas (inconfundibles)
pos.: entre éstos: sombrero, calzado, chaqueta, camisa, cuello, corbata, cinturón, pantalones.
Vestimenta completa sin incongruencias
Especie definida de vestimenta (calle, trabajo, uniforme, etc.), complementos indispensables
bien definidos.
Dedos posición: cualquier número y forma, sueltos o no. Ta: en dos ma. Si las dos se ven y en 1
si única visible.
Número exacto de dedos pos: de. En 1 o 2 ma., según las visibles
Correcto detalle de los dedos.
pos.: más largo que anchos y ángulo menor de 180° en 1 o 2 ma. Según las visibles
Pulgar en oposición (1 o 2
ma., según las visibles.
pos.: 1 de. Lateral, más cortó. También.: ángulo mayor que los demás; también.; inserción más
próxima a muñeca.
Mano distinta de brazo o dedos (1 o 2 ma. Según visibles)
pos.: basta pequeña porción asomando en un bolsillo.
Articulación de brazo (codo, hombro o ambos) cd: pos.: ángulo a ½ brazo. Negativo.: curva a ½
brazo. (Basta un brazo.) Hombros: pos: brazos. Paralelo a eje transversal.
Negativo: brazos. No paralelo a tronco.
Articulación de la pierna (rodilla, cadera o ambas) rodilla: pos: ángulo a ½ parte. También:
adelgazamiento a ½ parte.
Negativo.: curva a ½ parte. También: no basta corto. Cada. Pos.: líneas interiores Convergen en
el mismo punto.
Proporción cabeza pos.: cabeza. Igual a ½ tronco. También: cabeza. Igual 1/10 cuerpo.
Proporción brazos pos: longitud. Brazos, Igual.
Proporción piernas pos: igual a tronco. También: Igual doble.
Proporción pie posición: más largo que alto; pie igual a 1/3 largo del pie igual a 1/10
Negativo: pies como palos de golf proporción dos dimensiones
Posición: brazos. En dos dimensiones, aunque mano. Y pie sean en una dimensión.
Coordinación motora.
Líneas A posición: líneas más o menos firmes, sin cruces ni superposiciones (Tolerancia)
Coordinación motora
Líneas B pos.: Líneas firmes con uniones correctas (estrictez).
Coordinación motora. Contorno de la cabeza posición: contorno sin irregularidades
intencionadas.

Negativo: círculo o elipse primitivos Coordinación motora Contorno del tronco como en el caso anterior

Coordinación motora, brazos y piernas

Posición: brazos y En dos dimensiones

Negativo: estrechamiento en la inserción o cualquier irregularidad

Coordinación motora Facciones

F. posición: ojo., nariz. Y boca. En dos dimensiones y simetría.

P. pos.: ojo en 1er tercio cabeza. Y nariz. Ángulo obtuso con fr. y bo.

Proporcionadas a las demás facciones.

Orejas pos.: F. 2 orejas P. pos.: 1 oreja

Orejas, posición y proporción correctas

Posición: más altas que anchas. P. pos: basta punto como conducto

Auditivo y en 2º tercio cabeza. Y pabellón hacia atrás.

Detalles del ojo (cejas, pestañas o ambas).

No hay dificultad.

Detalles del ojo (iris) pos.: rodeado por líneas de los párpados y 1 o 2, según visibles.

Detalles del ojo (proporción) F. pos.: los 2 más anchos que altos.

P. pos.: almendrados en perspectiva.

Detalles del ojo (mirada) pos.: (siempre P) almendrados o perspectiva, iris desplazado hacia F.

Frente y mentón F. posición: espacio arriba de ojo. Y debajo lb. Inf.

negativa.: si falta línea de separación con cuello.

Posición: puede faltar ojo. Y boca.

Proyección del mentón. Barbilla claramente representada

Facilita crédito; F. lo dificulta

Posición clara demarcación sobre cl.

Perfil A pos.: cabeza. Y tronco. Y pi. En P. Acéptese uno de estos errores: 1 Transparencia o parte. De F. o brazos. Unidos al contorno de la espalda Perfil B pos.: verdadero, sin errores ni transparencias. El test se evalúa verificando en el dibujo la presencia o ausencia de cada uno de los ítem de la escala y acreditándole un punto por cada ítem, cuyos requisitos se satisfacen, desde el primero que se otorga por la sola presencia de la cabeza, hasta el último en que se exige la representación de un perfil correcto.

CAPITULO III

PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL MEORAMIENTO DE LA ESTRUCTURACION ESPACIAL

3.1 LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

Es la capacidad de: situarse en el espacio, determinando la posición que uno ocupa en relación a referencias externas;

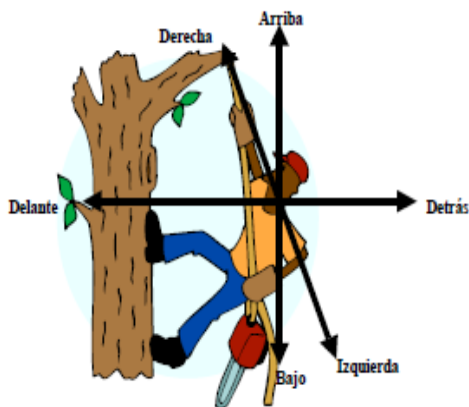
Ordenar correctamente los diferentes elementos de un Conjunto;

Apreciar las relaciones que existen entre yo, una persona y los objetos, de un punto de vista topológico, proyectivo y euclidiano.

La estructuración espacial incluye:

Está directamente asociada a la percepción de los elementos del campo circunvecino.

Asociada a la abstracción y el razonamiento, utilizando la percepción o la memoria



3.2 UTILIZACION DEL FICHERO DE JUEGOS

El fichero que presentamos aquí responde a varias constataciones que son habituales en el ámbito de los profesionales de la educación física y de la actividad físico-deportiva en general.

La primera viene ligada a la demanda de los profesores de un instrumento que les simplifique la búsqueda de tareas y actividades para confeccionar sus propuestas didácticas. La bibliografía existente satisface solo de forma parcial este requerimiento.

La segunda se refiere a la concienciación, cada vez más extendida, de que el profesor no puede someterse a propuestas “receta” preestablecidas sin tener en cuenta la realidad de cada situación.

La tercera hace patente la diversidad de temáticas que debe abordar el profesor, debido al elevado número de cursos sobre los que se hacerles responsable. Esto exige un sistema operacional, que evite los desgastes provocados por la fatiga y la dispersión de atención.

Este fichero es un instrumento *funcional*: posee un repertorio suficientemente rico para encontrar lo que se desee; y operacional: la rapidez y efectividad en su manejo aseguran el máximo rendimiento.

3.2.1 JUEGOS DE ANIMACION

El objeto de estos juegos consiste en hacer que los niños sean partícipes de actividades que favorezcan su capacidad de descubrimiento y de comprensión, a partir de la estimulación de sus cualidades naturales y de la sensibilización creada mediante la puesta en marcha de actividades múltiples que les permitan estimularlas y desarrollarlas.

Hay que tener presente que, como consecuencia de un incidente, de una excitación demasiado grande de los jugadores o, por el contrario de una falta de interés, el juego puede derivar hacia planteamientos no deseables. Cuando se produzca esta situación, el animador debe estar siempre en disposición de pasar a un juego distinto del que tenía programado.

3.2.2 Zapatos viajeros

TIPO DE JUEGO: de animación.

OBJETIVOS: desarrollar un ambiente socio-afectivo y que el niño tenga un desarrollo cognitivo.

EDAD ACONSEJABLE: 8- 14 AÑOS

TERRENO DE JUEGO: salón de clases

MATERIAL: una bolsa grande donde echar los zapatos.

Nº DE PARTICIPANTES: 10-20

DURACION APROXIMADA DEL JUEGO: 5-15 minutos

DESARROLLO: Los animadores comentarán a los niños que están muy cansados y que les duele un pié. Por esto se quitarán el zapato e invitará a los demás a que también se lo quiten. Los niños deberán estar sentados en el suelo formando un círculo. Cada niño, al igual que los animadores, echará su zapato en un gran saco, el cual se sacará del círculo con el objetivo de que "un ladrón" se los lleve sin el conocimiento previo de ello. Uno de los animadores saldrá al rescate de los zapatos logrando alcanzar al ladrón. Aprovechando que ha recuperado el saco, el animador sacará uno de los zapatos y deberá buscar a su dueño para entregárselo. El que lo haya recuperado será el encargado de sacar el próximo zapato y repetir la acción anterior. Así sucesivamente. Cada uno debe entregar su zapato y esperar a que alguien lo vuelva a sacar para recuperarlo. Todos deben mantenerse en su sitio hasta que llegue su turno.

ROL DE LOS JUGADORES: un niño hará de ladrón, mientras que el resto se quitara los zapatos y adivinara de quien es cada zapato.

VARIANTES: En lugar de utilizar zapatos como material, se podrán cambiar por otros objetos o prendas que sean comunes entre los niños. El curso de la dinámica será el mismo

3.2.3 AL CIEMPIES

TIPO DE JUEGO: animación

OBJETIVOS: es un juego positivo y divertido que requiere grandes dotes de observación y mucha habilidad.

EDAD ACONSEJABLE: 8-16 años

TERRENO DE JUEGO: podría utilizarse el salón de clases, pero acomodando los asientos para que no interfieran.

MATERIAL: 2 globos inflados

NUMERO DE PARTICIPANTES: 16 – 30

DURACION APROXIMADA DEL TIEMPO DE JUEGO: 5-10 minutos

DESARROLLO: Primero se llaman varios compañeros, los cuales se van a dividir en 2 grandes filas, se inflan 2 globos, y los primeros integrantes de cada fila van a pasar hacia atrás a sus compañeros el globo sin que este caiga al suelo, se puede hacer con cualquier parte del cuerpo,

y todos los integrantes deben tocar el globo, al final gana el equipo que llegue antes al final de la fila, y que lo devuelva hacia delante.

ROL DE LOS JUGADORES: los jugadores deben trabajar en equipo si quieren ganar.

VARIANTES: los compañeros solamente pueden pasar el globo con la cabeza, o con las manos o con los pies. Y otra variante podría ser soplando el globo.

3.2.4 EL ALAMBRE PELADO

TIPO DE JUEGO: Dinámica de animación.

OBJETIVOS: Animación, concentración.

EDAD: A partir de 11- 12 años.

TERRENO: Un lugar plano donde los niños no se vayan a raspar

MATERIALES: Ninguno

NUMERO DE PARTICIPANTES: De 10 o más niños.

DURACION DEL JUEGO: De 5 a 10 minutos

DESARROLLO: Se le pide a un compañero que salga de la zona de juegos. El resto de jugadores forma un círculo de pie y se agarran del brazo. Se les explica que el círculo es un circuito eléctrico, dentro del cual hay un cable pelado, y se le pedirá al compañero que está fuera que lo destruya tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se ponen todos de acuerdo en que cuando toquen la cabeza del sexto compañero (que es el que representa el alambre pelado), todos al mismo y con toda la fuerza posible pegarán un grito. Se llama al compañero que estaba fuera, se le explica sólo lo referente al circuito eléctrico y se le pide que se concentre para que descubra el cable pelado. Pierde el juego el que no dice BUM o el que se equivoca con el número siguiente. Los que pierden van saliendo del juego y se vuelve a iniciar la numeración por el número UNO.

ROL DE LOS JUGADORES: un jugador debe estar muy atento para ver quien es el cable pelado, los demás deberán confundirlo.

VARIANTE: pueden ser dos o mas los niños que trataran de adivinar quien es el cable pelado, también puede haber mas de un cable pelado.

3.2.5 EL LIMON RESERVA

TIPO DE JUEGO: Animación

OBJETIVOS: Diversión general del grupo

EDAD: de 5 a 10 años

TERRENO: aula de clase

MATERIALES: Juego de cartas

NUMERO DE PARTICIPANTES: grupo de 10 o más

DURACION DEL JUEGO: de 5 a 8 minutos

DESARROLLO: Los jugadores deberán hacer una carrera diciendo una frase sin trabarse. Todos los participantes se sitúan en un círculo. Deben decir la frase “un limón y medio limón... x limones y medio limón” (donde se pone x se debe decir el numero que sale de la baraja de cartas) quien se trabe la lengua o diga mal los números tiene un punto menos.

ROL DE LOS JUGADORES: los niños deben estar muy concentrados para no equivocarse de número.

VARIANTE: los jugadores deberán decir el número que le sigue al que saco, o el que le precede.

3.2.6 JUEGOS DE MEMORIA EN EL AULA

Juego de memoria o de las banderas

DESCRIPCION: Consiste en un grupo doble de banderas o imágenes vueltas del revés, distribuidas en columnas y líneas; el juego consiste en aparear las cartas idénticas, dando la vuelta a una luego otra imagen; hay que recordarse del lugar de las cartas.

3.2.7 JUEGOS DE ORIENTACIÓN ESPACIAL

OBJETIVO: Orientarse en el espacio, ejemplo: la escuela, aula, biblioteca, gimnasio, patio, cafetería, oficina, etc.

DESCRIPCION: encontrar y dibujar el trayecto más corto que el oso puede seguir para encontrar su casa.

ORIENTACIÓN ESPACIAL

Orientarse en la escuela: aula, biblioteca, Gimnasio, patio, cafetería, oficina, etc.



3.2.8 JUEGO PARECIDO AL DE LAS BANDERAS

OBJETIVO: Favorecer la memoria en el aula

DESCRIPCION: Consiste en encontrar las dos imágenes idénticas y marcarlas en la tabla.

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	D	O	P

3.2.9 JUEGO DE ORDEN Y SUCESION

DESCRIPCION: Van a ver números en 16 casillas. Tendrán que ponerlos en su correspondiente casilla, en el orden del más pequeño al más grande.

9	1	16	7
14	8	4	15
10	13	3	11
5	12	6	2

a	b 1	c	d
e	F 8	g	H 9
i	j	K 3	l
M5	n	o	p

VARIANTE: Tabla de 16 casillas, en donde se encuentran letras en algunas de ellas, el juego consiste en marcar en las casillas vacías las letras que hacen falta, con el objetivo de que quede en orden alfabético.

	B		D
E		G	
	J	K	
M		O	

4.1 EJEMPLOS

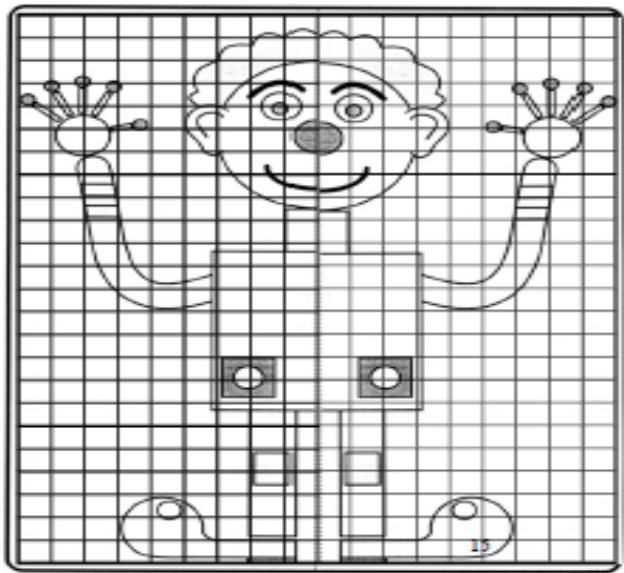
Juegos de:

1. La oca
2. Las banderas
3. Escalas y serpientes
4. Envolver regalos
5. Hacer de nuevo el camino realizado por otra persona entre bolos.

4.1.2 JUEGO DE ESTRUCTURACION ESPACIAL

OBJETIVO: Continuidad en el dibujo.

DESCRIPCION: Seguir el orden de la figura y dibujar la otra mitad de este payaso (la mitad del lado derecho).



4.1.3 Otros ejemplos

Juegos de:

- Damas
- Ajedrez.
- Los barcos (batalla naval).
- Construcciones con planos.
- Reproducir en la pizarra el camino realizado por otra persona entre bolos.
- Dibujar el trayecto de su casa hasta la escuela.

4.1.4 LAS RELACIONES ESPACIALES

Relaciones topológicas: relaciones cualitativas entre los objetos:

Contigüidad: el lápiz esta junto al cuaderno;

Separación: el libro esta en la mesa;

Circunscripción: la naranja esta en medio de las manzanas;

Orden: los niños están alineados en la fila;

Continuidad: estas manzanas pertenecen a la misma serie, pero aquella pertenece a otra serie;

Interioridad: las fresas están dentro de la caja;

Importancia del vocabulario (dentro, en el medio, sobre, al lado, etc.).

4.1.5 Dichas relaciones no se modifican en el curso de algunas transformaciones.

Cuando soplo para hinchar un globo de goma, las letras “feliz cumpleaños” ocupan siempre el mismo lugar respecto a las demás.

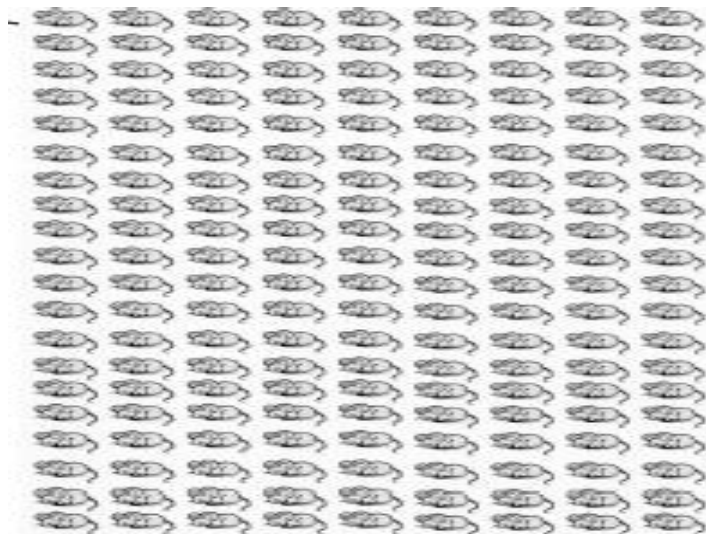


4.1.6 JUEGOS DE RELACIONES TOPOLOGICAS



OBJETIVO: Relaciones cualitativas entre los objetos, (dentro, en el medio, sobre, debajo, al lado, etc.).

DESCRIPCION: Ubicar los ratoncitos en el entorno, ejemplo: sobre la cama, al lado de la mesa, etc.



Aprendizaje del concepto

« sobre »



Ejemplo positivo:
La pelota está « sobre » la silla



¿Está « sobre »
la silla, la pelota?



Ejemplo positivo :
La pelota está « sobre » la silla



¿Está « sobre » la
silla, la pelota?



Ejemplo negativo :
La pelota no está « sobre » la silla



¿Está « sobre »
la silla, la pelota?

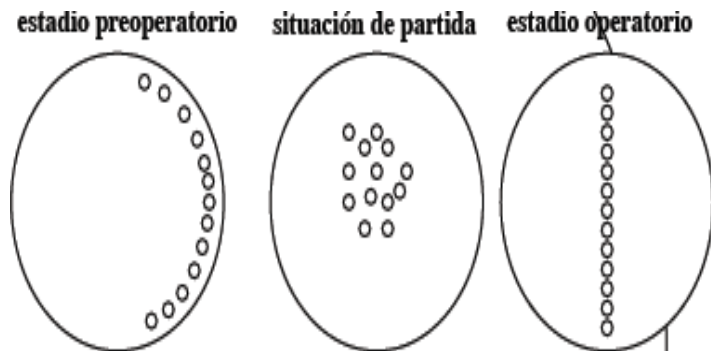


Ejemplo negativo :
La pelota no está « sobre » la silla

4.1.7 RELACIONES PROYECTIVAS

Adquisición de la perspectiva (la línea recta) y de puntos de vista otros que el suyo (el prójimo).

Poner las bolitas en línea recta sobre la mesa.



4.1.8 RELACIONES METRICAS O EUCLIDIANAS:

Utilización de sistemas de coordenadas y de medidas; identificar y reconocer los planos.





4.1.9 VOCABULARIO CARACTERISTICO DE LAS DIFERENTES RELACIONES ESPACIALES

ESPACIO TOPOLOGICO	ESPACIO PROYECTIVO	ESPACIO METRICO
AL LADO DENTRO ADENTRO AFUERA ARRIBA DEBAJO ENTRE SOBRE EN EL RINCON ALREDEDOR DE CERCA DE CERRADO ABIERTO EN MEDIO DE AL LADO DE OTRO AQUÍ ACA ALLA DONDE LEJOS CERCA AL BORDE AL FINAL EN EL FONDO CONTRA AL INTERIOR AL EXTERIOR A LO LARGO DE EN EL ANGULO	DESDE AQUÍ DESDE ALLA DE MI SITIO EN LINEA DELANTE DE DETRÁS DE HACIA DELANTE ATRÁS HACIA ATRÁS AL LADO DE A LA DERECHA DE A LA IZQUIERDA DE POR ARRIBA POR DEBAJO EN FRENTE DE EN FRENTE FRENTE A FRENTE EN FRENTE DE ESPALDAS HACIA EN FRENTE DE DE UNA Y OTRA PARTE DEL CENTRO HACIA EL BORDE LINEA DE PERSPECTIVA ESCONDIDO DE PERFIL	CERCA DE (MAS, MENOS, MUCHO) LEJOS DE (MAS, MENOS, MUCHO) FRONTERA METRO KILOMETRO PULGADA PIE, PASO MIL AÑO LUZ PERPENDICULAR PARALELO PROFUNDIDAD MEDIR VOLUMEN SUPERFICIE LONGITUD ANCHURA CIRCUNFERENCIA CENTRO ESFERA CUMBRE CUADRADO UNO, DOS...

¿Cómo tomamos conciencia del espacio que nos rodea?

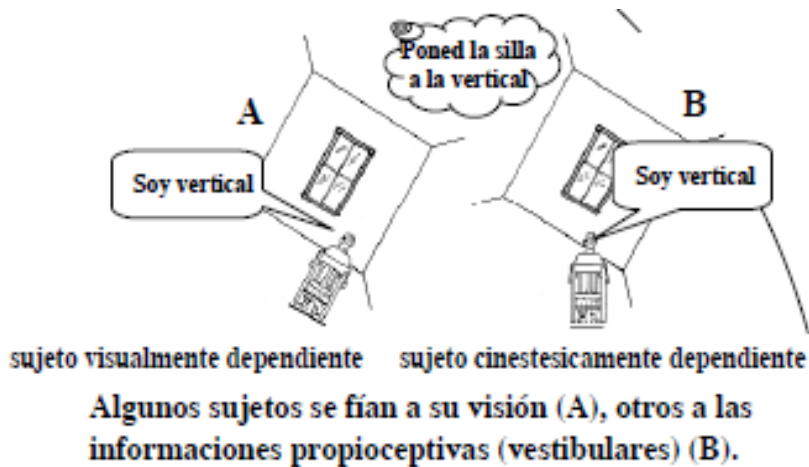
Necesitamos índices

- Visuales (monoculares, recubrimiento, perspectiva, gradientes de textura, tamaño de la proyección retiniana y binoculares-disparidad binocular y visión esteroscópica);
- Somestésicos (propioceptivos, táctiles);
Auditivos (distancia, dirección del sonido).

IMPORTANCIA DEL EJE CORPORAL VERTICAL CON REFERENCIA A LA GRAVEDAD.

4.2.1 VERTICALES VISUAL Y CINESTÉSICA

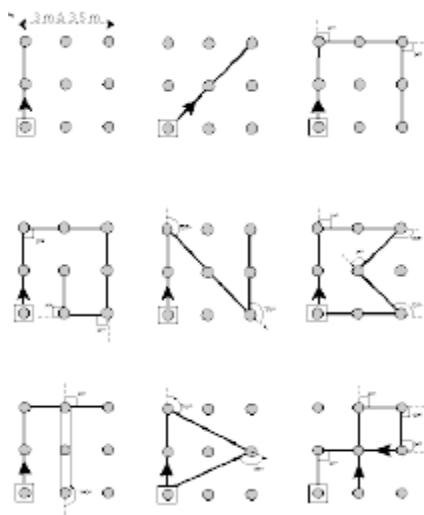
El cuarto está inclinado, sin saberlo, el sujeto tiene que poner su silla vertical, a partir de una posición inicial de la silla también inclinada.



4.2.2 PROPIOCEPCION

Índices propioceptivos el niño o la niña, con los ojos Cerrados y guiado por el adulto, recorre uno de los diferentes trayectos.

Después, tiene que reproducirlo, sea desplazándose (posturo -cinética) o dibujándolo (grafico).



4.2.3 ONTOGENESIS DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS RELACIONES ESPACIALES.

Construcción por interacción individuo – entorno:

Espacio sensomotor y figurativo (0-2 años).

Experiencia perceptiva directa; estadio pre-operatorio.

El cuerpo sirve de referencia: egocentrismo

Espacio representativo (>2 años) y operatorio (> 7 años)

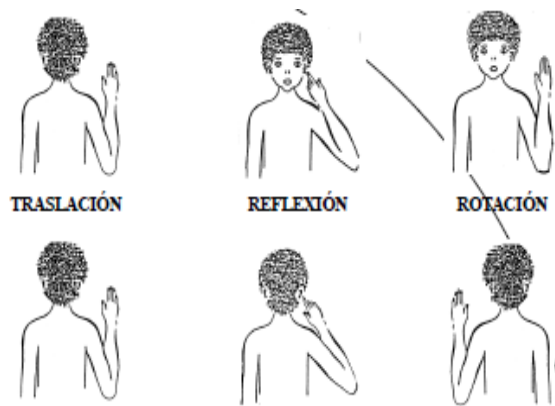
Análisis de las informaciones perceptivas; estadio operatorio.

El entorno sirve de referencia: geocentrismo

4.2.4 ORIENTACION DERECHA-IZQUIERDA

- Se funda sobre el cuerpo orientado:
- La asimetría delante-detrás -> la posibilidad de disociar y de nombrar las partes simétricas del cuerpo.
- Sin asimetría, no hay puntos de referencia de orientación posibles.

4.2.5 EL TRANSPORTE ESPACIAL DEL PROJIMO A UNO MISMO



4.2.6 ORIENTACION DERECHA-IZQUIERDA



4.2.7 ETAPA DE LA ADQUISICION DE LA ORIENTACION DERECHA-IZQUIERDA

Conocimiento sobre sí mismo: adquirida hacia 7 años

Atribuir los términos derecha e izquierda a las diferentes partes apropiadas del cuerpo;

Conocimiento sobre el prójimo: adquirida hacia 8 años

Transferencia sobre el prójimo de los términos por rotación mental y no mas por transferencia directa o “reflexión”

Conocimiento sobre los objetos: adquirida hacia los 12 años

A la derecha de, a la izquierda de, rotación mental y reversibilidad.

- PRUEBA DE ORIENTACION DERECHA-IZQUIERDA

Reconocimiento

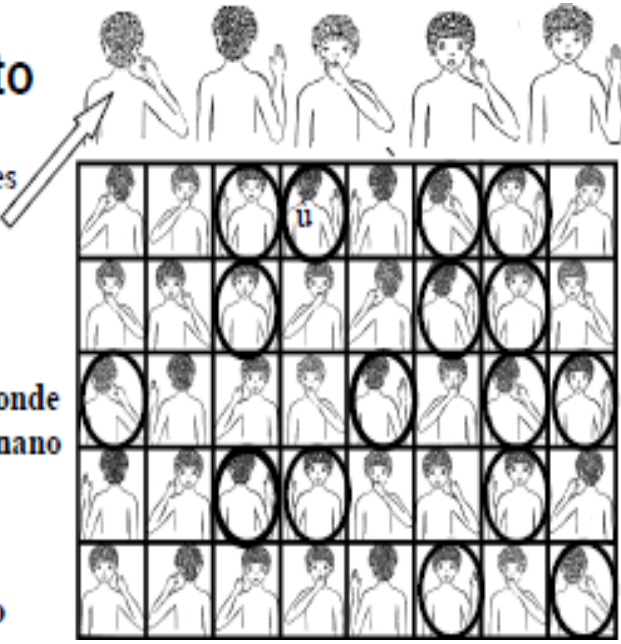
Marcar las imágenes parecidas a esta

Identificación

Marcar las imágenes donde el niño levanta su mano derecha

☐ preoperatorio

☐ postoperatorio



JUEGO PARA IDENTIFICAR LA DERECHA Y LA IZQUIERDA

- Colorea en azul el objeto que esta en la mano derecha y en rojo el de la mano izquierda



4.2.8 REVERSIBILIDAD DE LOS PUNTOS DE VISTA

“Ahora vas a mirar bien esta imagen (mostrar donde se ha escondido el pequeño niño visto por detrás).

“Vas a mostrarme en el cuadro, la misma imagen que se ve en la (A).

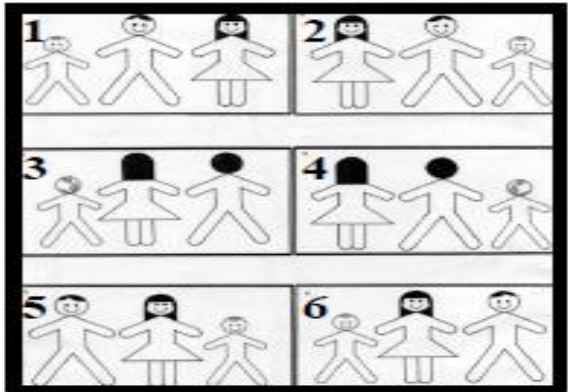
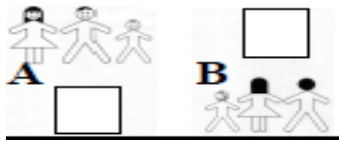
“Ahora” (observando toda la imagen).

“Vas a mostrarme la imagen donde el pequeño niño se encuentra a la izquierda”.

- Proseguir el mismo desarrollo para la imagen B.

“Lo que tu, ves”

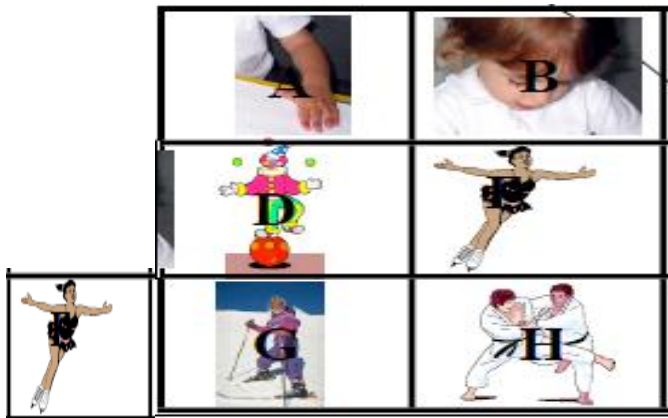
“Mostrar la casilla en donde la niña se encuentra en el medio”.



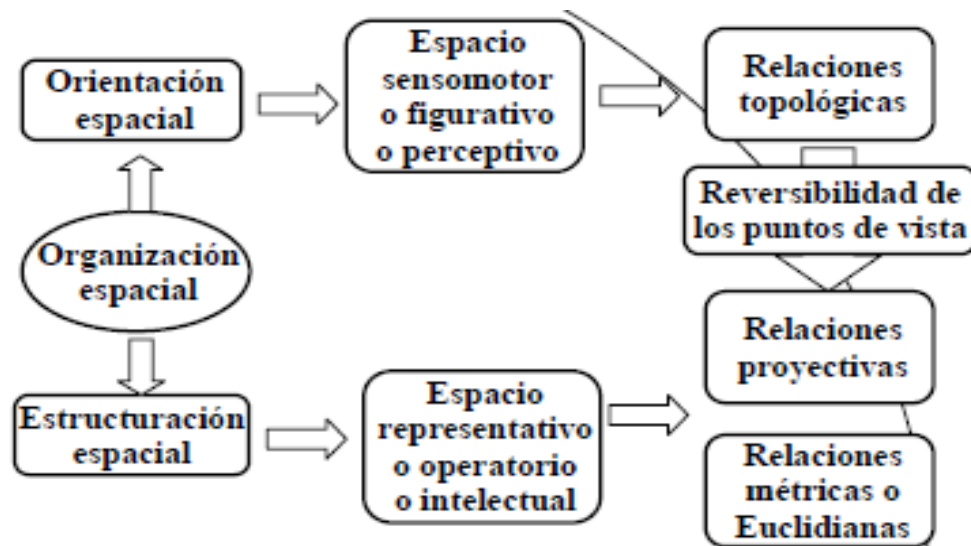
4.2.9 ORDEN ESPACIAL: LUGAR DE APARICION



- Poner las imágenes en su lugar de aparición



4.3 COMPONENTES DE LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL



JUEGOS METODOLOGICOS APLICABLES A LA ESTRUCTURACION ESPACIAL EN EL CAMPO

La estructura es la siguiente: Calentamiento

Hipnotizados por la música (relaciones proyectivas)

Material: música

Desarrollo: Todos corriendo por las líneas del campo de futbol sala, (ritmo de la música) que tendrá acentuados cambios de ritmo, a la señal se cambiara de sentido.

- **Comecocos**

Cocos '' que trataran de pillar al resto sin salirse nunca de las líneas, conforme van pillando se van añadiendo come cocos a la cadena, una vez que hayan pillado al mayor numero posible acabara el juego.

Fase Central

- **La red** (relaciones espaciales)

Material: ninguno

Desarrollo: se harán cuatro grupos, para que los alumnos puedan estar muy activos, durante el juego para dividirlos se pondrán en fila, se numeraran del 1 al 4, cada grupo será un numero, que se enfrentara al siguiente (grupo 1 al grupo 2 y 3 al 4). De esta manera el profesor se pondrá en medio (es mas adecuado que el alumno sea el que sujeta los pañuelos para que el maestro pueda estar atento de las dificultades que puedan surgir durante el juego) y dirá un numero y tienen que salir los alumnos que posean ese numero y coger el pañuelo antes que el otro. En este juego se podrán hacer algunas variantes.

- correrá de forma normal hacia el pañuelo.
- Se correrá a pata coja.
- A cuatro patas.
- Los alumnos se situaran de espaldas al pañuelo.
- Las cuatro esquinas(relaciones espaciales)

Material: música y aros.

Desarrollo: Dividiendo la clase en dos, cada parte se colocara en una de las mitades del campo, con sus aros correspondientes una persona se colocara en medio sin aro, la música comenzara a sonar y todos se moverán por el espacio, en el momento que se corte la música todos deberán correr hacia un aro, (uno por cada aro), el que se la quedaba deberá conseguir meterse en un aro antes que todos estén ocupados. Se irán quitando más aros conforme va avanzando el juego.

Para que no sea un cambio tan brusco el paso parte principal a vuelta a la calma, se podría incluir entre mitad reloj, reloj las una las dos un juego mas pausado donde los niños se van calmando, pero que no es tan tranquilo como el ultimo juego que tienen que estar sentados y quietos, además trabaja muy bien la estructuración espacio – temporal.

- **El ogro ciego** (relaciones proyectivas)

Material: Música

Desarrollo: se colocan todos en circulo sentados y uno en el centro de pie, con los ojos tapados, los componentes del circulo están numerados y el del centro dice dos números, quienes tengan esos números deben intercambiarse la posición (Sin salir del circulo) sin que el del centro oiga o perciba nada o ningún ruido. (El que haga ruido y sea pillado se la queda en el centro).

- **NOMBRE DEL JUEGO:** Sardinas en la lata

EDAD: a partir de 5 años

CONDICIONES MATERIALES: ninguna

ORGANIZACION INICIAL: grupos de seis jugadores estirados en el suelo, uno al lado del otro, en sentidos opuestos, como si fueran sardinas enlatadas.

DESARROLLO: cuando el maestro dice "¡sardinas a nadar!", los jugadores se desplazan por todo el espacio, en todas direcciones. Cuando el maestro dice "¡sardinas a la lata!" los jugadores se vuelven a colocar en la posición inicial. Concedemos un punto a la "lata" que se forme primero. Gana el equipo que consiga antes tres puntos.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** cerca y lejos

EDAD: a partir de 6 años

CONDICIONES MATERIALES: una pelota por cada dos jugadores

ORGANIZACION INICIAL: los jugadores se desplazan caminando por toda la sala. La mitad de ellos lleva una pelota en las manos.

DESARROLLO: cuando el maestro dice "cerca", los jugadores deben buscar con los ojos un compañero que tengan cerca y pasarle la pelota. Cuando el maestro dice "lejos", los niños que tienen la pelota deben buscar con la mirada, un compañero que este lejos y pasarle la pelota

- **NOMBRE DEL JUEGO:** Mar-tierra, babor-estribor

EDAD: a partir de 7 años

CONDICIONES MATERIALES: terreno plano, en el centro del cual hay trazada una línea. A unos siete metros a cada lado de la línea trazamos sendas líneas paralelas.

ORGANIZACION INICIAL: los jugadores situados en la línea central.

DESARROLLO: en este juego se debe reaccionar rápidamente a las consignas del director de juego, de la siguiente manera:

Tierra: en pie en la línea central.

Mar: en cuclillas en la línea central.

Babor: sobre la línea de la izquierda.

- **Estribor:** sobre la línea de la derecha.

Los jugadores que se equivocan así como el último jugador en adoptar la posición requerida quedan eliminados, hasta que quede un único jugador.

OBSERVACIONES: aunque en general, desde un punto de vista pedagógico, no es recomendable eliminar jugadores, este juego en concreto resulta mucho mas motivante realizado de esta manera.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** la red de pescadores

EDAD: a partir de 5 años

CONDICIONES MATERIALES: ninguna

ORGANIZACION INICIAL: dos grupos de jugadores: un grupo es la red; el otro son los "peces".

Los jugadores que constituyen la red forman un corro cogidos de las manos y con las piernas separadas. Los "peces" se sitúan dentro del corro.

DESARROLLO: a la señal, los peces deben intentar escapar de la red. los jugadores de la red, sin mover los pies del suelo, intentar impedir que los peces se escapen, flexionando piernas o subiendo y bajando los brazos. Vamos a ver cuanto tiempo tardan todos los peces en escapar.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** los cruces

EDAD: a partir de 6 años

CONDICIONES MATERIALES: Terreno plano en el que se halla delimitado un cuadrado de unos diez metros de lado.

ORGANIZACION INICIAL: los jugadores se distribuyen en cuatro grupos. Cada grupo se sitúa en un lado del cuadrado. Dos grupos que se hallen frente a frente tienen la letra A. los dos grupos restantes tienen la letra B.

DESARROLLO: cuando el maestro grita ¡A!, los dos grupos correspondientes, corriendo, intercambian sus posiciones. lo mismo ocurre cuando el maestro grita ¡B!. los jugadores deben ajustar sus trayectorias para evitar los choques. el maestro puede gritar A y B simultáneamente.

OBSERVACIONES: la medida del cuadrado debe adaptarse al número de jugadores, siempre teniendo en cuenta que cuanto menor sea mas dificultad tendrá el juego.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** los paquetes

EDAD: a partir de 5/6 años

CONDICIONES MATERIALES: ninguna

ORGANIZACION INICIAL: los jugadores corren libremente por la sala.

DESARROLLO: el profesor dice un número. Los jugadores deben hacer rápidamente grupos en los que haya un número de personas igual al que ha dicho el profesor.

OBSERVACIONES: trabajamos la agrupación y la dispersión.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** encontrar las palabras

EDAD: a partir de 8 años

CONDICIONES MATERIALES: varias fotocopias del plano de la escuela.

ORGANIZACION INICIAL: los jugadores por parejas o pequeños grupos reciben un plano de la escuela. En el plano, se encuentran señalados diversos pequeños triángulos. En el lugar correspondiente de la escuela, el maestro ha escondido previamente un triangulo de cartulina con una palabra escrita.

DESARROLLO: los diversos equipos van saliendo en intervalos de tiempo predeterminados. Deben encontrar las cartulinas y escribir, en el reverso del plano, la palabra correspondiente. Gana el equipo que consiga la lista completa en menos tiempo.

OBSERVACIONES: debemos contar con el compromiso de los jugadores de no modificar la posición de las cartulinas.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** buscar la ropa

EDAD: a partir de 8 años

CONDICIONES MATERIALES: bosque

ORGANIZACION INICIAL: pequeños grupos

DESARROLLO: el conjunto de los grupos realiza un recorrido con el directo de juego. Este último va pidiendo a los diferentes grupos que se desprendan de diversas piezas de ropa a lo largo del paseo. a continuación, realizan un nuevo recorrido dando muchas vueltas. En el momento en que el director de juego lo considere oportuno, los diferentes equipos deben iniciar la búsqueda de sus ropas. Gana el equipo que recupera sus ropas en primer lugar.

- **NOMBRE DEL JUEGO:** Carrera clásica de orientación

EDAD: a partir de 8 años, (en función de la dificultad).

CONDICIONES MATERIALES: un terreno desconocido.

ORGANIZACION INICIAL: equipos de dos o tres jugadores. Cada equipo esta provisto de un mapa completo, donde están localizadas las señales y descrito el lugar donde se encuentran.

DESARROLLO: los equipos deben encontrar las señales en el orden indicado anotar el código de la señal y volver al punto de partida. Se establece una clasificación según el número de señales localizadas y del tiempo empleado.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo recopilado en el presente trabajo de grado podemos corroborar, que la estructuración espacial es la posibilidad que los niños tienen para organizar su entorno y orientarse.

Según el presente trabajo podemos afirmar que los niños de la escuela MANUELA BELTRAN del municipio de Jamundí Valle manejan su entorno gracias a las diferentes informaciones, que les proporcionan los diferentes órganos sensoriales.

La propuesta planteada ayuda para que los niños con edades de cinco a ocho años logren desenvolverse mejor en el espacio y favorecer su aspecto perceptivo concreto hacia su dimensión representativa abstracta.

En el estudio realizado pudimos constatar tal como lo plantea la literatura científica que La estructuración espacial incluye aspectos, topológicos proyectivos y métricos.

En el trabajo realizado se pudo validar que la orientación derecha, izquierda evalúa el conocimiento de si mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTIVIDADES PSICOMOTRICES EN EL JARDIN DE NINOS .México: septiembre de 1991

Afterschool care, nurseryschool (Moos, 1990).

ANTON MARIO, La psicomotricidad en el parvulario. Barcelona, España.1983

ARTEAGA, VICIANA Y CONDE. Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación.1997

ASOCIACIÓN PSIQUIÁTRICA AMERICANA, trastornos en el aprendizaje 1993.

BERRUEZO PEDRO PABLO, hacia un marco conceptual de la psicomotricidad, a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España.

BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS EN EL JARDIN DE NINOS .México: septiembre de 1993

BMDDER, BRIANR, GRA, 1975; CLUNIER-ROS, 1979; COHMOL Y MORGAN RUSSELL y RICHARSON, 1980; HANSON y SCHWOR, 1978, etc.)

BROFFNBREUNER, Modelos de educación infantil (1992).

CARRETERO MARIO, & COL. Pedagogía de la escuela infantil. 1999

CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La E. F. en la enseñanza primaria*.

CASTILLEJO, modelos de atención a la infancia. 1989

Comité para las Dificultades del Aprendizaje de los Estados Unidos. 1981

CONDE & VICIANA, Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas. Granada, España: Aljibe. 1997

CRUICKSHANK, estudio sobre niños con parálisis cerebral. (1973)

DEFONTAINE, J .Manual de reeducación psicomotricidad. Primer –segundo tercer año. Barcelona: Científico- Médica.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Diagonal Santillana 1983.

DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACION ESPECIAL. España: Diagonal Santillana.1995

FISHER KLAUS, el desarrollo de la psicomotricidad en Alemania.

FONSECA, *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona, España: INDE publicaciones. 1998

FROSTIG, funciones del aprendizaje y del lenguaje. (1972)

GALLARDO ARISMENDI, Oswaldo. PREGNAN de GALLARDO Carmen. La educación física y la expresión corporal en el jardín infantil. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1986.

GALLO CADAVID LUZ HELENA, Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia.

GARCIA NUNEZ, & FERNANDEZ, Juego y psicomotricidad. Madrid, España: CEPE. 1996

GARCIA NUNEZ, & MARTINEZ, Psicomotricidad y educación preescolar. Madrid, España: CEPE. 1991

GEARHEART, disfunción cerebral (1978).

GUTIEZ CUEVAS PILAR, revista Complutense de Educación, vol. 6, n.º 1, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995.

KIRK, Ieraning deshabilitéis (1963).

LAPIERRE & AUCOUTURIER, Educación psicomotriz en la escuela maternal. Barcelona, España: Científico-Médica. 1997

LAPIERRE, & AUCOUTURIER, Los contrastes. Barcelona, España: Científico-Médica. 1997

LAPIERRE, & AUCOUTURIER, Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona, España: Científico-Médica. 1997

LAPIERRE, & AUCOUTURIER, La simbología del movimiento. Barcelona, España: Científico-Médica. 199

LAPIERRE, & AUCOUTURIER, Los matices. Barcelona, España: Científico Médica. 1997

LE BOULCH JEAN, El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años. Barcelona, España: Paidós. 1995

LE BOULCH JEAN, El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona, España: Paidotribo. 1997

LLORCA & VEGA, Psicomotricidad y globalización del curriculum en educación infantil. Granada, España: Aljibe. 1998

MARTINEZ GARCIA FERNANADO, &MONTORO, Los primeros pasos en psicomotricidad. Madrid, España: Narcea.1984

MEYERS Y HAMMILL, dificultades de aprendizaje (1982).

MYLCLEBUSR, coeficiente de aprendizaje (1967).

MYCLEBUSR, trastornos neuropsicológicos del aprendizaje (1967).

MOYA ANDRES & PENA. Alteraciones motoras en el desarrollo infantil. Madrid, España: Editorial CCS 1997

ORTEGA Emilio, BLAZQUEZ Domingo. La actividad motriz en el niño de 6 a ocho años. Editorial: Cin-Cel, expresión y escuela. Madrid España 1984.

OSGOOD, modelos educativos (1953).

PIAGET, El desarrollo de la noción del tiempo (1946).

PIAGET, Inteligencia y adaptación biológica (1936).

PILAR GUTIEZ CUEVAS, España 2005.

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. México: septiembre de 1992.

RAMOS FERNANDO, Introducción a la práctica de la educación psicomotriz. Madrid España: Pablo del Río. 1979

ROMERO, C. (2000). Capacidades Perceptivas Motoras y su Desarrollo.

SAMEROEF Y CHANDIER, modelo ecológico, modelo integral (1975).

SNEYERS, déficit de aprendizaje (1979).

STRAUSS Y WERNER, lesiones cerebrales (1955).

TELLEZ CHITIVA, Luis Eduardo. Ejercicios correctivos o preventivos para el aprendizaje. Pereira, Colombia. 1.992.

TRIGUEROS, C. y RIVERA, E. (1991): Educación Física de Base.

VAYER PIERRE, El diálogo corporal. Barcelona España. Científico-Médica. 1997

VAYER PIERRE, El niño frente al mundo. Barcelona España. Científico-Médica. 1997

WACH Y ORLEN, Modelos de atención a la infancia (1981).

WALLON, La evolución psicológica del niño. México: Grijalbo.1974.

RESUMEN

El tema del rendimiento escolar ha sido una preocupación constante de casi todas las sociedades; durante muchos años los gobiernos se han preocupado por mejorar el rendimiento escolar y en esta problemática se han desarrollado muchos esfuerzos.

Alrededor de este tema se han realizado muchas investigaciones, se han hecho muchos estudios, se han escrito muchos libros, así como también las diferentes sociedades han construido grandes mitos y especulaciones sobre este tema.

En el presente Trabajo de Grado abordamos el problema del rendimiento escolar desde la perspectiva de la estructuración espacial con niños escolares enfatizando en la relación del bajo rendimiento escolar y la estructuración temporal.

Es necesario remitirse a las causas que anteceden a los fracasos escolares; en este caso identificar aquello que está generando un trastorno en el aprendizaje de cada niño, más claramente definir si sus causas son emocionales u orgánicas, dado que cuando se habla de causas emocionales puede relacionarse directamente con el componente psicológico y orgánico, o trastornos neurofisiológicos más específicamente con déficit del Sistema Nervioso Central (SNC).

El trabajo plantea una evaluación inicial del grupo por medio de la observación del desarrollo de las diferentes actividades de la clase; para determinar de manera visual, el manejo de la estructuración espacial por parte de cada niño; como paso siguiente se determinó de manera cuantitativa por medio de porcentajes el componente exacto de estructuración espacial en cada uno de los educandos, utilizando el test de GOODENOUGH que mide en una escala de 17 ítems por medio de un 5 y donde se da un punto por cada una de las partes del cuerpo que el niño dibuje.

En el capítulo I se presentan los referentes sobre el componente teórico de estructuración espacial, las dificultades de aprendizaje y los modelos educativos; en el capítulo II se establece la relación entre estructuración espacial y logros académicos en los niños; en el capítulo III Se describe una propuesta metodológica, estructurada de manera práctica para trabajar el componente de estructuración espacial y mejorar el rendimiento académico.

El manejo inadecuado de las dificultades de aprendizaje, al igual que el déficit en la estructuración espacial, han hecho parecer por años que muchos de los niños que cursan la etapa básica primaria, no tienen las capacidades suficientes para afrontar las diferentes tareas propuestas en la consecución de los logros académicos de cada curso, por esta razón se hace necesario revisar la relación existente entre el desempeño académico y el manejo del espacio.

Por lo anteriormente mencionado es necesario determinar qué clase de dificultad de aprendizaje presenta cada uno de los niños y estructurar una propuesta metodológica que sirva como herramienta para mejorar el rendimiento académico de los educandos.

Con esta propuesta se determinó como reducir las dificultades de aprendizaje en los niños desde la estructuración espacial de una manera práctica en el ámbito motriz.

Es importante señalar que los resultados de implementación de esta propuesta arrojaron resultados proporcionales entre la variable estructuración espacial y rendimiento escolar lo que es necesario en el momento de identificar el porcentaje de niños en un grupo que presenta dificultades de aprendizaje, para saber que método de enseñanza debe utilizarse para que los niños puedan alcanzar los logros del curso.

De esta manera se buscó generar un impacto positivo en el manejo de los niños que presentan dificultades de aprendizaje, por tener un déficit en la estructuración espacial; esto permite que cada niño se sienta conforme con el método de enseñanza utilizado para el desarrollo de sus actividades escolares y consecuentemente el docente habrá cumplido de una manera no parcial si no total con su grupo.

PALABRAS CLAVES

- Estructuración Espacial
- Dificultades de Aprendizaje
- Rendimiento Escolar
- Propuesta Metodológica

