



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador | Sede
Ambato

OFICINA DE POSGRADOS

Tema:

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS
CON RETRASO EN EL DESARROLLO EN NIVEL INICIAL**

**Proyecto de Investigación y Desarrollo previo a la obtención del título de
Magister en Ciencias de la Educación**

Línea de Investigación:

Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

Autor:

Isabel Alexandra Romero Vallejo

Director:

Norma Marlene Macías Herrera Psic. Clín. Mg.

Ambato – Ecuador

Abril 2023

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS
CON RETRASO EN EL DESARROLLO EN NIVEL INICIAL

Línea de Investigación:

Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

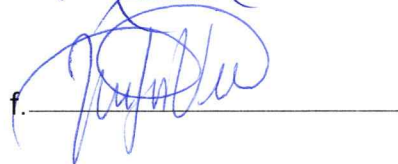
Autora:

Isabel Alexandra Romero Vallejo

Norma Marlene Macías Herrera, Mg.
CALIFICADOR

f. 

Narciza de Jesús Villegas Villacrés, Mg.
CALIFICADOR

f. 

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Mg.
CALIFICADOR

f. 

P. Juan Carlos Acosta Teneda, PhD.
COORDINADOR DE LA OFICINA DE POSGRADOS

f. 


Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.
SECRETARIO GENERAL PUCESA

f. 


Ambato – Ecuador

Abril 2023

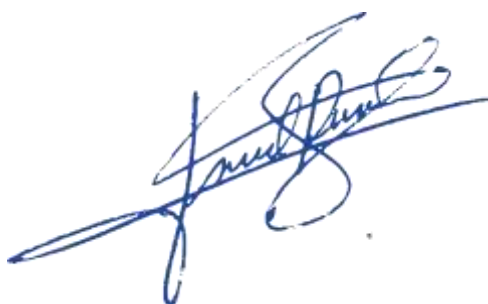


DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: **ISABEL ALEXANDRA ROMERO VALLEJO**, con CC. **1803887064**, autora del trabajo de investigación titulado: **“ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS CONRETRASO EN EL DESARROLLO EN NIVEL INICIAL”**, previo a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENECYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de investigación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Ambato, abril 2023



Isabel Alexandra Romero Vallejo

CC. 1803887064

DEDICATORIA

Dedico este logro a mi familia, a mis padres, a mi esposo y a mis hijos, las personas que siempre confiaron en mí y me desean lo mejor. Además, le dedico este trabajo a los niños que marcaron su paso por mi vida con esas pequeñas huellas que, se quedan grabadas en el alma, son ellos la fuente de mi inspiración para dar siempre lo mejor de mí.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a mi Padre Celestial porque gracias a su infinita bendición hoy estoy aquí y puedo seguir adelante, quien me ha dado la fortaleza para no rendirme a mitad del camino y ha guiado cada uno de mis pasos, llenándome de paz en los momentos necesarios.

También quisiera agradecer a mi familia quienes han sido un apoyo fundamental para mí durante este proceso, motivándome a ser mejor y animándome en los momentos que las cosas parecían no tener solución, gracias a ellos no he perdido la fe y hoy puedo dirigirles estas sinceras palabras.

Finalmente quisiera agradecerle a mi tutora, quien depositó en mí su confianza desde el primer momento y a pesar de las dificultades no ha dejado de creer en mí y siempre ha estado ahí para alentarme a no darme por vencida a pesar de las circunstancias.

RESUMEN

Este trabajo busca fundamentar la relación entre la estimulación temprana y el nivel de desarrollo de los niños de educación inicial, por medio de una estrategia didáctica de estimulación temprana para niños con retraso en el desarrollo. Esta investigación parte de un paradigma post-positivista de diseño cuasiexperimental y enfoque mixto, de corte transversal, con un alcance descriptivo y correlacional, y establece la relación que existe entre las variables a través de un método comparativo que permite estimar el grado de influencia que tiene una sobre la otra. Durante la fase del diagnóstico, se aplicó un cuestionario a los docentes acerca del uso de estrategias de estimulación temprana y sus beneficios en el desarrollo del niño, como resultado, se observa que el total de los encuestados afirma haber utilizado estas estrategias en su labor docente, como son: el desarrollo del esquema corporal y la psicomotricidad. Para determinar la población de niños con retraso en el desarrollo en el nivel inicial, se utilizó la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1) con la muestra de la población de niños del nivel inicial de la parroquia Puyo, da como resultado un 8,1% de niños con un nivel de desarrollo en Alerta. Finalmente, se realizó un análisis comparativo de las variables, cuyos resultados muestran que la práctica de estimulación temprana está en el rango de casi siempre, y el nivel de desarrollo de todas las áreas en Medio Alto, lo que indica que la estimulación temprana interviene en el desarrollo de los niños del nivel inicial.

Palabras clave: estimulación temprana, desarrollo infantil, estrategia didáctica.

ABSTRACT

This work seeks to substantiate the relationship between early stimulation and the level of development of children in initial education, through a didactic strategy of early stimulation for children with developmental delays. This research is based on a post-positivist paradigm of quasi-experimental design and mixed approach, cross-sectional, with a descriptive and correlational scope. Furthermore, it establishes the relationship that exists between the variables through a comparative method that allows estimating the degree of influence that one has on the other. During the diagnostic phase, a questionnaire was applied to teachers about the use of early stimulation strategies and their benefits on child development. As a result, it is observed that the total number of respondents stated that they have used these strategies in their teaching work, such as the development of the body schema and psychomotor skills. To determine the population of children with developmental delays at the initial level, the Abbreviated Developmental Scale (EAD-1) was used with the sample of the population of children at the initial level in the Puyo parish, resulting in 8.1% of children with a developmental level of Alert. Finally, a comparative analysis of the variables was conducted, whose results show that the practice of early stimulation is in the range of “almost always”, and the level of development in all areas is in “Medium High”, which indicates that early stimulation intervenes in the development of children at the initial level.

Key words: early stimulation, child development, didactic strategy.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA.....	5
1.1. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica.....	5
1.2. Didáctica general	9
1.3. Desarrollo infantil.....	13
1.4. Estimulación temprana	19
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1. Tipo de investigación.....	29
2.2. Caracterización institucional.....	39
2.3. Propuesta de investigación.....	41
2.4. Áreas de intervención	48
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
3.1. Caracterización de la población.....	53
3.2. Instrumento de análisis estadístico.....	54
3.3. Análisis descriptivo	54
3.4. Análisis comparativo.....	66
3.5. Validación de la propuesta	69
CONCLUSIONES.....	72
RECOMENDACIONES	73
BIBLIOGRAFÍA	74
ANEXOS	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Método, técnica y estrategia.....	7
Tabla 2. Aportes pedagógicos de la educación inicial.....	12
Tabla 3. Teorías del desarrollo.....	16
Tabla 4. Trastornos del desarrollo infantil.....	18
Tabla 5. Actividades de estimulación temprana	27
Tabla 6. Análisis de fiabilidad.....	37
Tabla 7. Número de instituciones por sostenimiento y jurisdicción	41
Tabla 8. Relación entre las áreas de desarrollo y los ejes de aprendizaje	43
Tabla 9. Esquema de planificación.....	47
Tabla 10. Características del niño de 3 y 4 años – área socioemocional.....	49
Tabla 11. Características del niño de 3 y 4 años – área de lenguaje	50
Tabla 12. Características del niño de 3 y 4 años – área motriz.....	51
Tabla 13. Características del niño de 3 y 4 años – área cognitiva	52
Tabla 14. Población de la provincia de Pastaza.....	53
Tabla 15. Tabla de frecuencia – cuestionario dirigido a docentes.....	55
Tabla 16. Tabla de frecuencia – experiencia docente área socioemocional	56
Tabla 17. Tabla de frecuencia – experiencia docente área motora.....	56
Tabla 18. Tabla de frecuencia – experiencia docente área cognoscitiva	57
Tabla 19. Tabla de frecuencia – experiencia docente área de la comunicación ..	58
Tabla 20. Tabla de frecuencia – beneficios estimulación temprana.....	58
Tabla 21. Parámetros normativos – escala de desarrollo (EAD-1).....	59
Tabla 22. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) áreas de desarrollo	60
Tabla 23. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área motricidad gruesa	61
Tabla 24. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área motricidad fino-adaptativa	61
Tabla 25. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área audición y lenguaje	63
Tabla 26. Tabla de frecuencia – área personal social	64
Tabla 27. Pruebas de normalidad – escala (EAD-1) áreas desarrollo.....	64
Tabla 28. Medidas de tendencia central y de dispersión-	65
Tabla 29. Tabla de porcentajes – validación por expertos	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Área motricidad gruesa y área motora.....	66
Gráfico 2. Área motricidad fina adaptativa y área motora.....	67
Gráfico 3. Audición y lenguaje y área de comunicación	67
Gráfico 4. Personal social y área socioemocional	68
Gráfico 5. Áreas de desarrollo y área cognoscitiva	69

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación constituye un aporte al tema de la diversidad de los niños de educación inicial, diagnóstico y atención educativa. La estimulación temprana pretende dar una posible respuesta a este cuestionamiento por medio de una serie de herramientas útiles y prácticas, que son incorporadas en la actividad docente diaria para dar impulso a las habilidades y destrezas de los niños con retraso en el desarrollo.

Es así que, en un estudio realizado en Colombia por Lerma Castaño, Quijano Duarte, Chanaga Gelves, Rendón Gálvez, y Pérez (2019), para determinar el perfil psicomotor y los factores de riesgo de niños en edad preescolar fue seleccionada una muestra de 54 infantes de 1 a 5 años de edad, obtenida con el método no probabilístico y con criterios de inclusión, estará vinculado al centro infantil Bosques de San Luis. Como criterio de exclusión, se tuvo en cuenta los casos vinculados con alteraciones que puedan condicionar el desarrollo psicomotor, como el síndrome de Down, la parálisis cerebral y otros trastornos neuromusculares.

De acuerdo con los autores, el estudio muestra una mayor afectación en el área de audición y lenguaje colocándose en un nivel de alerta con un 37,03%. Dicha investigación demuestra que las alteraciones, se ubican en el área de lenguaje, seguido por el área social y motricidad fina, para ser atendidas adecuadamente mediante programas de intervención y estimulación adecuados, que involucra en primer lugar a los padres y seguido por el personal que atiende a la primera infancia tanto en el sector de la salud, del cuidado y de la educación, con el propósito de establecer en etapas tempranas si, se trata o no de un niño sano.

En el ámbito nacional, se realizó una revisión bibliográfica y documental que sustenta la utilidad de los diversos programas de estimulación y su eficacia en la atención de niños con capacidades especiales, neonatos con riesgo de padecer

algun tipo de discapacidad y aquellos procedentes de sectores desfavorecidos; así como la respuesta del sector público y privado (Carreño & Calle, 2020).

Así mismo, conforme las autoras señalan, la atención a la primera infancia representa un factor primordial para los gobiernos, responsables de crear soluciones para solventar las necesidades en salud y educación de los infantes, mediante la suma de esfuerzos entre las familias, la sociedad y el estado para garantizar el bien común de esta parte de la población. En el caso del Ecuador, se crearon políticas de estado como amparo de la niñez y la adolescencia, a partir de la Constitución (2008) y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013 – 2017), que prorizan el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, garantiza el uso pleno de sus derechos, a través del Plan Decenal (2006), que entre otras políticas contempla la universalización de la Educación Inicial de niños de 0 a 5 años.

Durante la última década la educación inicial ha adquirido mayor relevancia en el país, debido a su importancia para el desarrollo integral del infante. En el Ecuador la educación inicial ha estado ligada a varios programas sociales adyacentes a los programas educativos, que incorporan a las familias y, se enfocan en los grupos sociales más vulnerables o que tienen limitado acceso a los servicios educativos y es toda esta trayectoria, así como la incidencia de organismos públicos y la comunidad civil, juntamente con la decisión política, lo que permitió la incorporación de la educación inicial como el primer nivel educativo en la constitución (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Además, en el país, se han realizado varias investigaciones sobre la estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo infantil, entre éstas un estudio realizado en la ciudad de El Carmen, provincia de Manabí, en el que, se trabajó con una población de 9 docentes, 96 padres de familia y 101 niños del subnivel Inicial 2. Dicha investigación recolectó los datos de la población de docentes por medio de entrevistas y los resultados indican un criterio común de importancia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor del niño, y, se determinan

además, algunas estrategias utilizadas por los docentes, tales como: el juego, el arte, ejercicios de marcha y de equilibrio estático, dinámico y de postmovimiento para fortalecer la motricidad y uso de técnicas grafoplásticas (Alcívar Chávez, 2018).

Los expertos y los diferentes estudios sobre el cerebro humano y el aprendizaje sugieren que, el aprendizaje comienza desde la concepción, en el momento en el que el feto percibe los estímulos que están a su alrededor y, se apropia de información valiosa para el momento de nacer, que a medida que crece y, se desarrolla, se manifiestan, fundamentado en que, durante los primeros años de vida, se despliega un torrencial de aprendizajes esenciales para la vida.

Cabe destacar que, la influencia de los programas de estimulación temprana en el desarrollo integral del niño es favorable en la medida en que, se realicen durante los primeros años de vida, es decir, desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. El problema radica en el desconocimiento de la importancia de la estimulación temprana para potenciar habilidades y fortalecer debilidades en el desarrollo integral del niño, a pesar de que, en el presente trabajo, se concluye que la mayoría de docentes utiliza estrategias de Estimulación Temprana; no obstante, se efectúa de forma empírica, sin tener en cuenta los fundamentos, los objetivos y los beneficios que aporta la estimulación temprana en el desarrollo infantil.

El niño de tres años de edad, se incorpora a la escuela y, se espera de él cierto dominio de destrezas, que, se consideran indispensables para trabajar futuros aprendizajes, al momento que un infante no cumple con este precepto pasa a ser un caso especial, remitido a otros profesionales; el docente, al desconocer las posibilidades de una intervención oportuna de la que, se vale para contribuir en el desarrollo, pasa por alto el uso de este valioso recurso y estos niños son promovidos a los años subsecuentes, con deficiencias que no siempre son transitorias y generan futuras dificultades de aprendizaje durante los años venideros.

Objetivo general

- Proponer una estrategia didáctica de estimulación temprana para niños con retraso en el desarrollo en nivel inicial de la parroquia Puyo.

Objetivos específicos

1. Fundamentar los referentes teóricos y metodológicos de estimulación temprana para niños con retraso del desarrollo en el nivel inicial.
2. Determinar el nivel de desarrollo de los niños entre 3 y 4 años en el nivel inicial de la parroquia Puyo.
3. Analizar los elementos sustantivos de una estrategia didáctica de estimulación temprana para niños con retraso en el desarrollo en nivel inicial.

El presente trabajo tiene un diseño cuasiexperimental, alcance correlacional, con un enfoque mixto y corte transversal. El tamaño de la muestra, se calculó con una técnica de muestreo mixta, con el 5% como margen de error, el 50% de probabilidades y un 95% de nivel de confianza, lo que resulta en una población de 66 docentes para la aplicación de una encuesta sobre la utilización de estrategias de estimulación temprana en el nivel inicial y 306 niños del nivel inicial de la parroquia Puyo para determinar la población de niños con retraso en el desarrollo, especialmente en aquellos que por diversas circunstancias presentan dificultades o un retraso, situación de interés para la familia y la escuela, entes encargados de velar por el bienestar del niño. Es también importante, entender el por qué, una intervención temprana en el desarrollo tardío de un niño estimula un mejor desempeño, que favorece así, sus habilidades potenciales, proporcionándole mayores oportunidades de alcanzar un mejor desarrollo y es por ello que contar con una herramienta didáctica de estimulación temprana que impulse el desarrollo integral en el niño es imprescindible en la educación inicial.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica

Comúnmente, se confunden los términos de pedagogía, educación, didáctica y enseñanza, en algunos casos, se iguala o confunde su función en el ámbito educativo. Lucio (1989), asegura que “la educación ante todo es una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre” (p. 36), por lo tanto, es meritorio clarificar el significado, la función y la intencionalidad de cada uno de ellos.

De acuerdo con las teorías fundamentales de Ávila (1988), citado en Lucio (1989), la educación ha sido una acción continua, la pedagogía ha sido intermitente (...); la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva (...), es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas (p. 37).

Existe una relación tanto entre el saber y la práctica social como entre lo global y lo específico, según Granata, Barale y Chada (2000). Ambos componentes, se relacionan y complementan entre sí, de forma que la pedagogía forma parte de la educación, y ésta es sustentada y orientada por los principios pedagógicos que rigen el modelo educativo. Muy similar es la relación que existe entre la didáctica y la enseñanza, la didáctica como una disciplina de carácter práctico que guía las actividades de enseñanza encaminadas al logro de los diferentes aprendizajes, que conjuga la práctica axiológica del alumno como parte de un proceso de formación integral.

Entender la diferencia que existe entre estos tipos de enseñanza y encaminar los esfuerzos hacia el logro de metas sin dejar de lado la parte axiológica del estudiante representa el verdadero reto del educador. Entre otros autores Litwin (1996), hace referencia a dos tipos de enseñanza “La enseñanza exitosa y la buena enseñanza” (Granata et al., 2000, p. 43), la primera al momento que, se consigue los objetivos

educativos planteados y la segunda que posee un sentido moral, acciones docentes que impulsen en los alumnos acciones que denoten principios.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de su valor educativo, incluye el debate acerca de los valores como parte fundamental del conocimiento didáctico. En lo que, a didáctica, se refiere, se manifiesta que, se concebirá como parte de la enseñanza y no como un factor de influencia externa que analiza y plantea determinadas acciones escolares. Para concretar lo que el estudio pretende exponer, se plantea que “el vínculo fundamental entre la enseñanza y la didáctica está en proponer procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas basadas en principios éticos durante toda la enseñanza” (Granata et al., 2000, p. 44).

Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza – aprendizaje

Al momento que el estudiante enfrenta nuevos conocimientos, se siente desorientado por la cantidad de ideas que en un primer momento asimila como desordenadas y para favorecer el entendimiento de aquello que pretende aprender existe una serie de herramientas que le ayudan a ordenar la información volviéndola accesible. Ramírez (2012), por su parte menciona que estas herramientas no sólo contribuyen en la organización de información en términos de conocimiento sino además de habilidades que le permitirán alcanzar mejores y más complejos aprendizajes.

Se precisa aclarar las diferencias y similitudes que existe entre estos términos, por lo que, en el siguiente cuadro, se aprecia un resumen de las ideas fundamentales de dichos conceptos:

Tabla 1. Método, técnica y estrategia

Método	Ruta para conseguir los objetivos planteados en un plan de enseñanza. Métodos de enseñanza/profesor – contenidos Métodos de aprendizaje/alumno – contenidos Métodos de Formación-aprendizaje/profesor – alumno
Técnica	Serie de pasos sistemáticos que conducen a la solución de un problema
Estrategia	Táctica que, se ejecuta como parte de un plan trazado, con el propósito de alcanzar una meta señalada. Autorreguladoras De Apoyo De Aprendizaje De Enseñanza

Fuente: modificado a partir de Latorre y Seco del Pozo (2017) y Ramírez (2012)

La interacción de los elementos del triángulo pedagógico (Latorre & Seco del Pozo, 2013, p.9), conformado por el docente, el estudiante y el contenido, determinan el método que, se empleará, ya sea esté un método de enseñanza, si es el profesor quien lo realiza o de aprendizaje, si es el estudiante quien lo aplica, que con un enfoque participativo irá más allá del simple tratamiento de los contenidos y estará dirigido hacia el desarrollo de capacidades y valores. Solamente del nivel de interacción entre estos tres elementos dependerá la orientación pedagógica que el profesor adopte.

La estrategia, a diferencia de la técnica, procedimiento algorítmico, se define como “un planteamiento conjunto de las directrices que determinan acciones concretas en cada una de las fases del proceso educativo” (Ramírez Montoya, 2015, párr. 2). Ha de entenderse a una estrategia, procedimiento heurístico, como un plan intencionado que, se adapta a cada situación y por lo tanto un proceso dinámico y coherente con las posibilidades y los objetivos del aprendizaje.

Estrategias de enseñanza – aprendizaje

La estrategia organiza una serie de procedimientos para proyectar, ordenar y dirigir las operaciones necesarias con el propósito de alcanzar los objetivos planteados. Campos (2000), expone que las estrategias de enseñanza guardan relación con los procedimientos epistemológicos utilizados por el docente para promover, mediar, organizar y facilitar aprendizajes dentro del proceso de enseñanza. Mientras que

las estrategias de aprendizaje, se establecen como un conjunto de procesos o secuencias de actividades para organizar e integrar información que sustenta las diversas tareas intelectuales, seleccionadas con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de conocimiento, así como para gestionar sus actividades de aprendizaje.

Acerca de los procesos enseñanza aprendizaje Contreras (1990), aduce que son un “sistema de comunicación intencional que, se produce en un marco institucional y en el que, se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Meneses, 2007, p.32), concepción que engloba la comunicación y las estrategias intencionales dentro del contexto educativo sin otro fin que no sea el aprendizaje.

Otros investigadores definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich & Mora, 2021, p.24). Mientras que para Paéz (2006), las estrategias de aprendizaje constituyen “planes cognitivos orientados a un desempeño exitoso” (p.260). Si bien el concepto de estrategias de enseñanza responde al camino que ha de tomar el docente en la consecución de determinados objetivos, el concepto de estrategias de aprendizaje hace referencia procesos cognitivos que sugieren un compendio de pasos para conseguir llegar a la meta planteada de manera exitosa.

A modo de conclusión, los expertos coinciden en que las estrategias de enseñanza, se refieren a aquellas que el docente utiliza para suscitar el aprendizaje y las estrategias que utiliza el estudiante para gestionar el mismo, ambas encargadas de orientar las acciones a realizar para cumplir con los objetivos trazados, que responde, el para qué y el por qué aprenden los alumnos. Dichas estrategias persiguen igual objetivo y guardan relación entre sí y si el estudiante tiene acceso a ellas beneficia su propio aprendizaje, lo cual permite comprender las estrategias de enseñanza y conoce las estrategias de aprendizaje que, se ajustan a sus necesidades, intereses y estilo de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje de educación infantil

A partir de la premisa de que el aprendizaje acerca de formas de pensar más eficaces empieza en edades tempranas, (Ortiz, Salmerón & Rodríguez, 2007), en concordancia con otros autores citados en su investigación, en la que, se refirieron al aula de Educación Infantil como el escenario para las primeras muestras de capacidad de resolución de conflictos, propios de su edad, a través de juegos y en torno a las primeras conexiones sociales entre pares, establece una valoración propia, al conocer sus primeras respuestas a los diferentes estímulos del ambiente.

Otro factor importante es el conocimiento de sí mismo, que de acuerdo con Tonucci (1997), la escuela, se encarga de enseñar todo a los alumnos, excepto lo que les interesa (Ortiz et al., 2007), destaca la importancia de conocerse a sí mismo, para determinar los gustos e intereses del individuo. Entre otros autores que marcan una pauta en el concepto de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil, Brunner (1997), citado en Ortiz y otros (2007), implanta la idea del andamiaje tutorial, orienta el accionar del profesor para desarrollar la habilidad del niño en hacer por sí mismo, lo que al principio hace acompañado en las etapas tempranas de su infancia.

La aparición del término metacognición (1985), guarda relación con el postulado de la capacidad del niño para conocer en cierta medida lo que sabe y sus limitaciones, lo que por lo tanto lo constituye en un proceso que, se complejiza a medida que el nivel de desarrollo del individuo avanza. Además, la enseñanza de estrategias de aprendizaje está relacionada con el propio proceso de enseñanza, que está ligado al nivel de desarrollo del infante y por lo tanto ira en concordancia con las características propias de éste (Ortiz, Salmerón & Rodríguez, 2007).

1.2. Didáctica general

A lo largo de la historia varios autores han aportado con distintas definiciones de la didáctica, que han sido alimentadas de las que otros autores le dieron en su tiempo. Carvajal (1990), citado por (Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017, párr. 7),

precisa que la didáctica “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del niño”, percepción que representa uno de los principales referentes para la conceptualización actual de la didáctica.

De acuerdo con Medina y Salvador (2009), se considera a la didáctica como una disciplina pedagógica aplicada que concierne tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a la formación profesional docente. La capacitación docente responde a la necesidad y expectativa del discente, lo que anticipa y a su vez proyecta a una mejora permanente del aprendizaje por medio de una práctica indagadora que involucra a los agentes educativos, fomenta su participación en la tarea educativa. La tarea educativa como un proceso indagador y generador del saber y la interculturalidad.

Es, por tanto, pertinente el estudio de la didáctica como una disciplina que, se ocupa del quehacer educativo en todo su desarrollo, añade la formación profesional docente como un elemento más de la didáctica. La formación profesional docente, se construirá como un proceso dinámico y transformador, que busca responder a los intereses y las expectativas del aprendiz y propicia la indagación como un mecanismo integrador y generador del conocimiento.

Además, es necesario dar una mirada al proceso de enseñanza aprendizaje, debido que, es el elemento medular de la educación y por lo tanto, objeto de permanente estudio. Medina y Salvador (2009), presentan una visión activo - participativa de la didáctica, que desde sus orígenes comprende tanto al docente como al discente y su interacción dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La didáctica desempeña un papel importante en la realización integral del individuo y en el cambio ético y axiológico de las instituciones pedagógicas. Además, la didáctica posee una naturaleza práctica por lo que requiere de una acción reflexiva-comprensiva sobre los procesos socio-comunicativos entre el docente y el discente, y la construcción de modelos teórico–aplicados, orientados a la mejora continua de la educación (Medina & Salvador, 2009).

Se concluye que la didáctica tiene un papel primordial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el docente como para el discente y la interacción comunicativa entre ellos, de manera que, dependerá en gran medida de la calidad de esta relación para encaminar las acciones educativas hacia la mejora continua de los procesos de aprendizaje en un contexto participativo que propicie la indagación y generación del conocimiento.

Didáctica en educación infantil

Con el propósito de establecer algunos puntos de referencia a cuestiones didácticas de la educación infantil, Zabalza (2006), menciona que el primero, se refiere al momento del desarrollo evolutivo del infante denominado globalidad personal del niño, momento crucial del desarrollo, en el que, se colocan las bases de toda la estructura y dinámica del sujeto, considerado como un avance integral que en ocasiones, se sectoriza por diversos factores, menciona las presiones familiares como uno de ellos, provoca por el contrario un retraso que requerirá una intervención para superarlo.

Es posible delimitar el desarrollo infantil en tres ejes importantes, la relación yo-yo, de la que surge el conocimiento y sentimiento de sí mismo, la relación yo-tú, yo-otros, relacionada con la autoestima, la socialización y el lenguaje principalmente, y la relación yo-medio, que posee grandes implicaciones en el desarrollo del pensamiento. De acuerdo con Zabalza (2006), otro factor importante es la identidad del niño, considerada como un aprendizaje en torno al cúmulo de experiencias vividas en su relación con los ejes de desarrollo antes mencionados. Es importante tener en cuenta que estos procesos no, se desarrollan de manera aislada sino más bien son interdependientes y confluyen en un resultado integrado.

La didáctica en educación inicial, se contextualiza desde la didáctica crítica, cuyo principal referente es Paulo Freire y su característica más relevante es la reflexión colectiva entre docente y estudiantes con relación a problemas comunes. Para Bruzzo y Jacobovich (2007), optar por este tipo de didáctica supone replantear las

prácticas educativas y orientarlas al desarrollo de competencias y actitudes críticas en torno a la realidad, con el propósito de lograr mejores aprendizajes.

La visión del niño, que plantea la didáctica en educación inicial es global e integradora, acorde al principio del desarrollo evolutivo del infante, que concibe al niño como un ser integral, con infinitas posibilidades de comunicación y desarrollo, en un ambiente plasmado de oportunidades de aprendizaje. Es, por tanto, primordial que, el docente, se replantee su propia práctica y encamine sus esfuerzos hacia un perfil profesional competente para afrontar los cambios de un mundo moderno y en continua transformación.

Aportes pedagógicos de la educación inicial

De acuerdo con Bruzzo y Jacobovich (2007), el concepto actual de la pedagogía y la didáctica del nivel inicial, se ha construido en base a las aportaciones de los precursores de la educación inicial, quienes han contribuido enormemente en la base de la contextualización de las nuevas teorías.

A continuación, se observan los diferentes aportes de los autores más reconocidos en el campo de la educación infantil que han contribuido para establecer lo que hoy en día sustenta las bases teóricas de esta área educativa.

Tabla 2. Aportes pedagógicos de la educación inicial

Autores	Aportes
Robert Owen (1771-1858)	Sostuvo que el avance de la humanidad estaba relacionado con las condiciones del entorno de las personas, si el ambiente era propicio los resultados serían favorables y productivos. Concebía a la escuela como un lugar para constituir este concepto desde los primeros años de la niñez, para constituir una sociedad basada en la razón la educación debía tener tres premisas principales: El juego, el trabajo y la transmisión de conocimiento.
August Fröebel (1782-1852)	Un educador considerado como uno de los grandes innovadores del siglo XIX, fundador de la primera institución dedicada a la educación de niños pequeños, a la que denominó "kindergarten" (jardín de niños). Fue el primero en sistematizar una pedagogía adecuada para niños, en su concepción ideal del niño su principal fundamento era la estimulación del desarrollo natural de los

	niños a través de actividades propias de su edad y a través del juego.
R. Agazzi (1866-1951) y C. Agazzi (1870-1945)	Pedagogas italianas que desarrollaron un método pedagógico novedoso basado en los jardines de infantes de Fröebel, promueve la espontaneidad y la iniciativa de los niños como elemento innovador de la época. Definieron también a los jardines de infantes como fuentes de medios educativos inagotables y en tal virtud destacaron la creación de ambientes acordes al ambiente familiar y social de los niños.
María Montessori (1870-1952)	Fue la primera médica italiana que prestó especial interés por los niños que padecían deficiencias mentales y desarrolló un método para enseñarles a estos niños a leer y escribir, para ser transferido más tarde a los niños sin dificultad alguna. Su método llamado Montessori consistía en la observación científica de las capacidades de los niños para aprender, la influencia de la realidad circundante y el interés que despertaba en los niños los materiales manipulables.
Ovidio Decroly (1871-1932)	Incursionó tanto en el campo de la medicina como en el de la psicología, así como también en la educación y la pedagogía, motivado desde la experiencia de tratar con niños que presentaban retraso mental. Fundó la "Escuela para la vida, por la vida" y su concepción pedagógica, se fundamentó en el respeto por el niño y su personalidad y la posición central en el ambiente escolar, que, se encargaría de responder a sus intereses y necesidades.

Fuente: modificado a partir de Bruzzo & Jacobovich (2007)

La Escuela Nueva, nace de las ideas de los precursores de la educación inicial como una renovación pedagógica que vinculó propuestas políticas, históricas pedagógicas y didácticas, así como, distintas corrientes educativas, todas éstas en torno a una idea central, el respeto por el niño. Entre los principales aportes de este movimiento, según Bruzzo y Jacobovich (2007), subraya la importancia de fundamentar la educación en la psicología del desarrollo infantil a fin de dibujar una imagen más real del niño y de esta forma reciba un tratamiento acorde a sus características evolutivas y a sus posibilidades.

1.3. Desarrollo infantil

El desarrollo infantil se caracteriza por la consecución progresiva de funciones básicas significativas en los primeros años de vida del niño, funciones como "el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal, y la interacción social" (Grupo de Atención Temprana, 2000, p.14), hace evidente la necesidad de observar que, se efectúe con normalidad en cada caso.

Otra postura enfatiza que: “el desarrollo es el proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad” (p.15).

Uno de los principales referentes del desarrollo cognitivo infantil es Piaget (1955), citado en Rosselli, Matute y Ardila (2010), predecesor de la teoría del constructivismo, quien refiere que el conocimiento que adquiera el niño afectará en cierta medida sus nuevos aprendizajes, de forma que pasa a ser, fundamentalmente activo y gestor de su propio desarrollo. En el modelo piagetiano existen estructuras abstractas que, se desarrollan de forma paralela con el crecimiento cognitivo y esencialmente buscan el equilibrio, al momento que el niño, se enfrenta a una situación nueva, se produce un desequilibrio que es resuelto a través de la acomodación, que da lugar a una nueva estructura mental.

El desarrollo infantil constituye el resultado de la interacción entre factores genéticos y factores ambientales, puesto que la estructura genética, singular en cada individuo, establece las capacidades propias del desarrollo, sin posibilidad de ser modificada hasta la actualidad. Los factores ambientales por su parte influyen en la expresión o latencia de determinadas características genéticas, estos factores son de orden biológico, psicológico y social, según el Grupo de Atención Temprana (2000). El desarrollo infantil es, por tanto, la suma de factores genéticos y ambientales, diferente en cada individuo, pues cada ser humano posee sus propias características particulares, enfrenta diversos escenarios ambientales y procesa dicha información de forma muy particular.

Los factores ambientales de orden biológico determinan el estado de salud y las condiciones necesarias para una adecuada maduración, la interacción del niño con su entorno, los vínculos afectivos, estabilidad en los cuidados que recibe y la percepción de cuanto le rodea, se consideran factores ambientales de orden psicológico y social, representan también condiciones que, se instituyen en necesidades básicas del individuo y “son determinantes en el desarrollo emocional,

funciones comunicativas, conductas adaptativas y en la actitud ante el aprendizaje” (Grupo de Atención Temprana, 2000, p.14).

Teorías del desarrollo infantil

A lo largo de los últimos treinta años, la forma en que, se concibe el desarrollo infantil ha evolucionado, contrario a la idea de que los niños presenten ciertas carencias de desarrollo, en comparación con el adulto, se basa ese criterio en la edad del infante, el autor prescribe que los niños y adultos poseen cerebros, mentes, poseen formas de conciencia diferente, aunque igual de complejas y poderosas, diseñadas para realizar diferentes funciones evolutivas (Gopnik, 2010).

La maduración, se encuentra determinada genéticamente y directamente influenciada por factores tanto internos como externos del organismo, mientras que, el desarrollo es posterior a la maduración y representa los cambios funcionales con relación a la edad cronológica. De acuerdo con Rodríguez (2018), en ocasiones, se confunde el término desarrollo con maduración, términos que, aunque, se encuentran relacionados describen aspectos distintos de la psicología evolutiva. La psicología evolutiva compone la disciplina que estudia el desarrollo detenidamente, de igual forma los cambios consecuentes que la persona exterioriza a lo largo de toda su vida y que manifiestan la influencia de la maduración biológica en el aprendizaje.

Con el fin de aproximar las características o habilidades propias de la edad que el niño atraviesa nacen los conocidos estadios del desarrollo de Piaget, cuyo origen data de hace muchos años, su aplicabilidad, se encuentra vigente hasta la actualidad, los modelos pedagógicos actuales encuentran un sustento en las teorías de este autor. Así como, los estudios de éste y otros investigadores, existen varias teorías del desarrollo, que constituyen la base de los programas de intervención temprana, en infantes que presentan un retraso del desarrollo de acuerdo con los parámetros que señalan los expertos, pues las reacciones del niño van acordes con su edad cronológica.

Tabla 3. Teorías del desarrollo

Perspectiva	Teorías importantes	Creencias básicas
Biológica	Teoría de la maduración de Gessel	El desarrollo responde a procesos madurativos con independencia de las oportunidades de aprendizaje.
Psicoanalítica	Teoría psicosexual de Freud	Nuestras acciones están controladas por el inconsciente.
	Teoría psicosocial de Erikson	La personalidad está influida por la sociedad y, se desarrolla a partir de la resolución de diferentes crisis vitales.
Del aprendizaje	Conductivismo (Pávlov, Skinner)	El desarrollo, se produce por procesos de condicionamiento. Consiste en aprender a asociar acontecimientos.
	Teoría del aprendizaje social de Banduras	El aprendizaje tiene lugar a través de la imitación y la identificación con otras personas.
Cognoscitiva	Teoría cognoscitiva de Piaget	El aprendizaje es el resultado de un proceso de organización y adaptación a través de cada uno de los procesos del desarrollo cognitivo.
	Teoría del procesamiento de la información	Estudia el desarrollo cognitivo en términos de los cambios en los procesos cognitivos internos.
Contextual	Teoría sociocultural de Vygotsky	El desarrollo, se produce a través de las interacciones sociales.
	Teoría bioecológica de Bronfenbrenner	El desarrollo es el resultado de la interacción entre la persona y los sistemas que le rodean.
	Teoría de sistemas dinámicos	El desarrollo es el fruto de la interacción constante de los diversos sistemas que forman parte del ser humano y de éstos con los sistemas que le rodean.

Fuente: tomado de Rodríguez (2018)

Evaluación del desarrollo infantil

La evolución del desarrollo infantil constituye un proceso continuo y la etapa infantil representa un momento crucial para la manifestación de las capacidades que, se encuentran en formación. Sobre la evaluación de las capacidades en educación infantil en 3 y 4 años en la actualidad, ésta, se encuentra centrada no solamente en los resultados sino que también le interesan los procesos. Hoy en día, se cuenta con múltiples formas de determinar las características del comportamiento en infantes, algunas de éstas pueden ser formales o informales, psicométricas o bibliográficas, experimentales o circunstanciales (Rodríguez Macías, 2018).

El objetivo primordial de la evaluación psicológica es precisar un diagnóstico válido, que reporte las posibles anomalías, con el propósito de orientar una intervención terapéutica adecuada. En referencia a este fin Rodríguez Macías (2018), señala que, la evaluación del desarrollo es un proceso clave para entender la conducta de un niño al momento que éste presenta signos de riesgo, alteraciones o dificultades en su desarrollo. En la actualidad los profesionales en la rama de la atención temprana cuentan con un gran número de instrumentos que facilitan la evaluación del desarrollo en los primeros años de la infancia, entre los cuales destacan las baterías y las escalas de desarrollo.

De manera general por normalidad, se entiende el desarrollo de las habilidades acordes a su edad cronológica y por patología la ubicación distante del niño con relación al promedio. El desarrollo, aunque variable en cada individuo presenta una secuencia semejante en todos los infantes según Illingworth (1982), citado en Rodríguez Macías (2018), este postulado desdibuja la separación del concepto de normalidad del de patología. Para lograr la comprensión del infante es necesario considerar tanto los aspectos educativos como los psicoafectivos, de forma que hay que tomar en cuenta en todo momento la individualidad del sujeto y sus características singulares, así como su propio proceso evolutivo en el entorno que ha crecido.

Trastornos del desarrollo

El desarrollo infantil, se concibe como un proceso continuo y sistemático de acuerdo con los conceptos de distintos autores que, se han abordado a lo largo del documento. El trastorno del desarrollo, se considera como la desviación significativa del curso del desarrollo, como consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica y social (Grupo de Atención Temprana, 2000). Existen determinados retrasos en el desarrollo que, se remedian o contrarrestan de manera natural, regularmente la permanencia del trastorno en cierta medida depende del proceso de intervención.

Con el fin de subsanar las desigualdades individuales y garantizar el derecho a tener una vida plena y autónoma tanto la familia como los profesionales encargados de la atención y educación infantil, se requiere de un compromiso con la protección de la niñez, en especial de los grupos más vulnerables como son los niños con trastornos en su desarrollo. Expertos en el tema consideran al trastorno del desarrollo como cualquier desviación significativa del desarrollo típico a nivel físico, psíquico o sensorial (Viетро, 2016). Esta desviación afecta al sujeto y su entorno en mayor o menor grado de manera temporal o definitiva, de acuerdo al nivel de gravedad que ésta presente.

Entre los principales trastornos del desarrollo, se considera oportuno detallar los que, se presentan en el siguiente cuadro, de acuerdo con Viettro (2016).

Tabla 4. Trastornos del desarrollo infantil

Trastornos	Déficits
Desarrollo del lenguaje	Dislalias, disfemias, disfonías, retraso simple del lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje
Espectro autista	
Déficit atencional e hiperactividad	
Desarrollo motriz	Parálisis cerebral, espina bífida, miopatías, retardo motriz, hipotonía, dificultades en la motricidad gruesa o fina, etc.
Desarrollo sensorial	Déficits visuales o auditivos de diferentes grados
Otros	Síndrome de Down, síndrome de Rett, prematuridad, etc.

Fuente: modificado a partir de Viettro (2016)

Diagnóstico de los trastornos del desarrollo

El diagnóstico de una deficiencia en el desarrollo consiste en evidenciar una alteración en el desarrollo, así como la exposición de sus posibles causas, lo que permite tener una comprensión más precisa de la problemática y un plan adecuado de intervención terapéutica. Frente a un posible trastorno en el desarrollo infantil es indispensable prever un diagnóstico completo, que abarque los distintos ámbitos y

niveles, pues los trastornos que presenta el infante son, a menudo, múltiples y de diverso origen, como: “genéticos, aspectos de salud, atención psico-afectiva y condiciones del entorno en general” (Grupo de Atención Temprana, 2000, p.30), que considera los diferentes diagnósticos parciales de forma integrada.

La evaluación psicológica es una parte fundamental para el diagnóstico de las dificultades en el desarrollo infantil, con el único fin de diseñar un programa de intervención terapéutica y la premisa de observar signos de alarma durante la primera etapa de la infancia, que tiene una connotación preventiva sobre la terapéutica. Por la naturaleza integral del niño y la ambigüedad de los resultados de las evaluaciones parciales Rodríguez Macías (2018), considera que la aplicación de una evaluación interdisciplinaria aporta una visión más amplia y precisa del nivel de desarrollo y grado de dificultad que el niño presenta en cada aspecto de su desarrollo.

Instrumentos de evaluación en educación infantil

La interacción que se produce entre los aspectos biológicos e influencias sociales, está dada de la siguiente manera, el primero presente en la primera etapa de la vida y la segunda durante los años previos a la escolarización. A pesar de que la individualidad del niño es un factor primordial frente a la evaluación del desarrollo, existen rasgos comunes en todos los infantes. Los cambios que, se producen en la primera infancia guardan estrecha relación con la maduración, y están, en concordancia con el crecimiento. De acuerdo con Rodríguez (2018),” los cambios que, se producen en la primera infancia, se presentan con mayor exactitud que en las edades cronológicas posteriores” (p.352).

2.1. Estimulación temprana

La estimulación temprana también llamada aprendizaje oportuno o atención temprana ha evolucionado a través del tiempo junto con la filosofía, la pedagogía y las neurociencias, esta trayectoria del conocimiento ha dado paso a la evolución del paradigma del infante, pasa del niño que reacciona a estímulos y cuyo

desarrollo intelectual, se deriva de factores externos, al niño como protagonista de la construcción de sus propias experiencias y aprendizajes, y capaz de transformar su entorno (Ordoñez & Tinajero, 2012).

De acuerdo con el Grupo de Atención Temprana (2000), la estimulación temprana, se define como:

El conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 – 6 años, a la familia y al entorno, que pretende dar respuesta en el menor tiempo posible a las necesidades transitorias o permanentes que puedan presentar los niños con trastornos en su desarrollo o que, se encuentren en riesgo de padecerlos (Grupo de Atención Temprana, 2000, p.14).

La concepción que las neurociencias aportan acerca de la estimulación temprana es una visión más actual, que concibe al niño como un ser integral que posee características particulares y capacidades que muchas veces son desconocidas o inimaginables por los adultos que le rodean. Se considera además, como una herramienta efectiva con el único objetivo de beneficiar el desarrollo físico, psicológico, social y afectivo del niño. Se entiende a la estimulación temprana como una ciencia basada principalmente en las neurociencias, la pedagogía y las psicologías cognitiva y evolutiva, que, se implementa mediante programas contruidos con la finalidad de favorecer el desarrollo integral del niño (Ordoñez & Tinajero, 2012).

La evolución en el proceso de desarrollo de los niños, se encuentra en una posición aventajada y posiciona al niño en el mundo que le rodea, permitiéndole una mejor adaptación en su entorno natural y social (Grupo de Atención Temprana, 2000). Sobre todo, tiene lugar en niños susceptibles a padecer algún tipo de trastorno en su desarrollo, que propicia el camino a la igualdad a pesar de las discapacidades; no obstante, también, se la utiliza con los niños sanos, a fin de lograr un mejor y más rápido desarrollo integral en el infante, sin llegar a forzarlo.

Otro aspecto importante que señalan los autores, es concebir al niño como un ser integral, que considera en todo momento los aspectos intrapersonales, biológicos y psicológicos como interpersonales, es decir, lo social y educativo, relacionado con su entorno, familia, escuela, cultura y contexto social, los que, se relacionan e influyen en el proceso evolutivo de cada ser humano. Tomar en cuenta estos aspectos pone al accionar del maestro en una posición ventajosa en cuanto al desarrollo del niño, lo que promueve cambios significativos en este proceso.

El conocimiento de las virtudes de la estimulación temprana, es de carácter universal y, se fundamenta tanto en la medicina pediátrica, como en la psicología, enfermería y ciencias de la educación, lo que supone un trabajo multidisciplinario que requiere el esfuerzo mancomunado de sus actores, requiere del apoyo de la familia, entidades gubernamentales y del sector privado para llevar a cabo un programa de estimulación temprana eficaz que sea accesible y brinde las condiciones necesarias a la población para beneficiarse de dicho programa (Carreño & Calle, 2020).

La población a la que están dirigidos los programas de estimulación temprana es amplia, debido a que no sólo están destinados a niños normales, sino para aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial, sea ésta, asociada o no a la discapacidad e incluso a aquellos que han tenido un nacimiento traumático, sin dejar de mencionar al sector de la población infantil más desfavorecido. De acuerdo con lo que señala la Comisión Interagencial de los Estados Americanos (1996), citada en Carreño y Calle (2020), el porcentaje de niños menores de 6 años que no participa de ningún programa de estimulación temprana es alarmante, llega a un 60%, lo que representa un posible retraso en los ámbitos de desarrollo del infante.

En lo que, se refiere a la edad ideal para empezar con un programa de estimulación temprana es recomendable iniciar antes del nacimiento, durante la gestación, se potencia el desarrollo por medio de actividades que estimulen los sentidos del feto. Los programas de estimulación temprana, principalmente, están dirigidos a la población de niños de 0 a 3 años, fundamentados en la premisa de que durante los primeros 36 meses de vida la plasticidad cerebral, se acentúa y es un tiempo

primordial en el desarrollo del niño y sus beneficios son mayores (Carreño & Calle, 2020).

El crecimiento del cerebro, se da de forma acelerada durante los primeros 8 años de vida, llega a un 80%, lo que implica un mayor número de conexiones neuronales y un aprendizaje de alto rendimiento en esta etapa, pasado este período, se da estos procesos de forma más pausada. Basados en estudios recientes Carreño y Calle (2020), destacan la importancia de los estímulos durante los primeros años para constituirse en la base del desarrollo de las habilidades psíquicas para el resto de la vida del individuo.

Objetivos de la estimulación temprana

La finalidad de la atención temprana radica en otorgar a los niños con trastornos en el desarrollo o que presenten riesgo de padecerlos todo aquello que pueda potenciar su capacidad de desarrollo y bienestar, desde una perspectiva preventiva y asistencial, que considera los aspectos bio-psico-sociales y favorece su autonomía personal e integración en el medio familiar, escolar y social (Grupo de Atención Temprana, 2000). De acuerdo con Ordóñez y Tinajero (2012), la estimulación temprana tiene como meta el desarrollo de la inteligencia, motivo por el cual siempre la parte afectiva del niño, el cual centra su accionar en las experiencias significativas que involucren a los sentidos, la percepción y el autocontrol, por medio de la exploración, el descubrimiento, el juego y la expresión artística.

Entre los principales objetivos de la estimulación temprana, según Chavarría (1982), citado en Carreño y Calle (2020), se encuentran:

Optimizar el desarrollo del niño normal, específicamente sus habilidades motrices, del lenguaje, cognitivas y adaptativas, prevenir la aparición de déficits asociados a un riesgo biológico, psicológico o social. Atender las necesidades de la familia, o aminorar los efectos de una discapacidad (Carreño & Calle, 2020).

A modo de conclusión, los autores mencionados señalan como finalidad de la estimulación temprana el desarrollo de la inteligencia y de las habilidades del niño desde una perspectiva integradora e integral, a través de aprendizajes significativos que beneficien la relación consigo mismo, con los demás y con su entorno. La visión integradora de la estimulación temprana incluye a la familia como ente proveedor de infinitas posibilidades de interrelación con el medio y a la escuela como mediador de potenciales aprendizajes a través de la interacción social y las múltiples oportunidades de contacto con diversos materiales que despierten sus sentidos dentro de un ambiente motivador y estimulante.

Principios de la estimulación temprana

De acuerdo con las últimas investigaciones, se ha demostrado que el feto presenta signos de desarrollo de la memoria y de los sentidos, al igual que el recién nacido muestra rasgos de su temperamento y reacciona a ciertos estímulos visuales y auditivos; así como durante los primeros cinco años de vida, se desarrolla casi el 90% de las conexiones sinápticas, la efectividad de los programas de estimulación temprana, se prolongan a lo largo de la vida adulta de la persona, según lo señalan Ordóñez y Tinajero (2012), con el aporte de la psicología, neurociencias, pedagogía y psicología, que han propiciado la evolución de la estimulación temprana o también llamada aprendizaje oportuno a lo largo de los últimos años.

La capacidad del infante frente a los ojos del adulto es, a veces, sorprendente, que el niño, se encuentra en desarrollo pleno de sus habilidades, tiene cada vez mejores aptitudes tanto en el medio familiar como en el preescolar y en muchos casos precozmente comparado con generaciones anteriores. Ante esta realidad, la efectividad de la estimulación temprana, se centra en el desarrollo integral armónico del infante y su adaptación a un medio, que está en continua transformación (Ordoñez & Tinajero, 2012).

Con el fin de desarrollar programas de intervención temprana más efectivos es indispensable que la investigación en atención temprana esté presente en la cotidianidad de la práctica docente para ampliar el conocimiento de los rasgos de

las distintas discapacidades o trastornos en el desarrollo, sus distintas implicaciones a nivel familiar y social y los programas de intervención más eficaces. De acuerdo con el Grupo de Atención Temprana (2000), el campo de estudio de la investigación en atención temprana es cada vez más amplio, que abre nuevas líneas de investigación, que encaminen los esfuerzos a niveles cada vez más profundos de conocimiento sobre los agentes que inciden y circunstancias que afectan al infante, solamente a través de estudios de estas características, se diseñan programas de intervención con verdadero impacto.

Además, los autores señalan que es indispensable la intervención de las administraciones públicas de manera que facilite los medios necesarios para un trabajo colaborativo entre la universidad y los centros de atención temprana para propiciar el desarrollo estratégico de programas de intervención orientados a mejorar su efectividad actual, alcance niveles de profundización “en el conocimiento de procesos cognitivos y emocionales implícitos en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades” (Grupo de Atención Temprana, 2000, p.84), tanto para estudios descriptivos, como experimentales, así también, la creación de espacios para la investigación juntamente con los instrumentos apropiados, que destinen recursos económicos para hacerlo posible.

Servicios de atención temprana en el entorno escolar

El servicio de atención a los niños de 0 – 6 años, se efectúa en un primer momento desde un modelo netamente asistencial, pero en respuesta al cambio constante de la sociedad y la incorporación de la mujer a la vida laboral, nacen así, las guarderías con el objeto de brindar un servicio de asistencia social destinado a las familias, sin una aparente finalidad educativa, señala el Grupo de Atención Temprana (2000). La evolución de las guarderías en países europeos responde a la demanda de la sociedad y a la creación de políticas públicas que ofrecen un servicio público de libre acceso a la comunidad infantil, lo que le otorga un enfoque educativo a la atención infantil. Es entonces que la escuela infantil, se constituye en una institución sistematizadora de educación formal.

En el entorno escolar los maestros desempeñan un rol muy importante en la detección, que estima problemas en los comportamientos y capacidades básicas para el aprendizaje de habilidades motoras, de socialización y de lenguaje, acordes al nivel evolutivo del infante, así como, de dificultades atencionales y perceptivas, limitaciones cognitivas o emocionales no detectadas anteriormente. Los centros infantiles propician interacciones sociales diferentes al del contexto familiar, que permite detectar la presencia de desviaciones en el proceso evolutivo, desajustes en el desarrollo psico-afectivo del niño y/o alteraciones en su comportamiento, que pasan fácilmente inadvertidos y son detectados en el momento que el niño accede al contexto escolar (Grupo de Atención Temprana, 2000).

De acuerdo con los autores una de las funciones de los maestros, es la detección de posibles necesidades educativas especiales, en coordinación con la familia y con los equipos psicopedagógicos. Estos equipos van a ser los encargados de evaluar las necesidades detectadas en la población infantil, con el fin de determinar la naturaleza de dichas necesidades, así como todo aquello que, se relaciona con su escolarización, a la elaboración de adaptaciones curriculares, y al apoyo técnico que puedan requerir durante la evaluación psicopedagógica, se ha de recolectar la información del niño, y todo lo relacionado con su contexto escolar y familiar.

Estrategias didácticas de estimulación temprana

El docente cumple con el rol de facilitador y mediador de aprendizajes, la educación infantil por su parte aporta al progreso afectivo, físico, social y moral del infante y los centros infantiles proveen a los niños un espacio donde, se ven comprometidos a desempeñar una nueva actuación frente al aprendizaje, distinto del rol de cuidado. Con este nuevo enfoque que adquiere la educación infantil, las escuelas, se convierten en entidades de prevención de posibles retrasos en el desarrollo y de compensación de privaciones relacionadas con el contexto familiar, social, cultural o económico (Grupo de Atención Temprana, 2000).

El desarrollo infantil depende en gran parte del conocimiento, la planificación y organización diaria, así como, de los hábitos de alimentación y descanso, que tanto

educadores, como la familia tengan en la práctica de su rutina habitual con el niño. Sus habilidades dependen de los procesos lúdicos y reflexivos, así como, de las vivencias en el desarrollo de las diferentes áreas durante las actividades que realizan los niños. Se conduce y guía el desarrollo por medio del aprendizaje, es por tanto, indispensable crear múltiples oportunidades para propiciarlo, en la etapa infantil el niño depende en gran medida del adulto, pero existen aprendizajes que logran con el apoyo de sus pares o por su propio esfuerzo, es, así, que se vuelve necesario que el adulto le permita al niño hacer actividades por sí solo o en compañía de otros niños (Perdomo, 2011).

La autora señala también, otro aspecto importante en el desarrollo infantil son las vivencias, como base de diversos procesos como la creatividad, la imaginación y la fantasía, cabe mencionar que no es igual vivencia que experiencia, de manera que, por medio de las vivencias, se encuentran dadas en el accionar del niño y contribuyen a futuras experiencias. El rol que desempeña la familia como la fuente principal de vivencias que ofrece el entorno al niño es muy importante y en este sentido la escuela aporta enormemente al contacto e interacción con múltiples escenarios y materiales que faciliten las vivencias y en consecuencia potenciales experiencias. La creatividad y capacidad de inventiva de los niños les ayuda a innovar lo que ya conocen y crear algo nuevo a partir de ello.

Ante lo indicado anteriormente, Carreño y Calle (2020), señalan que existen numerosas propuestas de actividades o ejercicios de estimulación temprana, entre los cuales, se destacan el juego, la música y los ejercicios físicos, por su eficacia en el desarrollo integral del niño. Las autoras citan a Medina (2002), quien presenta un estudio realizado en la Universidad de California, que demuestra un enlace causal entre el razonamiento espacial y la música. Así como, la evidente utilidad estimulante de los deportes para el desarrollo cefalo caudal y próximo distal, que toma en cuenta su zona de desarrollo real y potencial de aprendizaje.

Las actividades lúdicas juegan un papel estelar en el desarrollo del niño, en esta fase de preoperacional, que va de los 2 a los 7 años, de acuerdo con la teoría de Piaget, el juego es simbólico, es decir, por medio de una representación de la

realidad circundante del niño, de lo que comúnmente conoce y vive, tanto en su entorno familiar, como escolar. El juego en sí, se constituye en la herramienta clave por excelencia en la educación infantil, mediante este método el niño aprende mientras está motivado, en un ambiente flexible y que da lugar a la expresión espontánea de sus ideas y el desarrollo pleno de sus habilidades.

Las actividades de estimulación temprana dependen de numerosos factores, entre los que están: la maduración sensoriomotora y los mecanismos reguladores, la información del medio físico y social, la actitud espontánea del niño, junto con éstos, la relación con el agente mediador que imparte la estimulación. Un programa de estimulación temprana contempla aspectos como los niveles de reactividad del niño, las características cualitativas de su comportamiento, la disposición del sujeto que imparte la estimulación y el tipo de estímulo necesario para producir el cambio en el desarrollo. El eje central del programa es el niño, que busca el alcance de los logros por sí solo (Carreño & Calle, 2020).

A continuación, se aprecia un cuadro con las áreas de desarrollo, que incluye una breve descripción y las actividades más frecuentes para estimular cada una de ellas:

Tabla 5. Actividades de estimulación temprana

Áreas de estimulación temprana	Actividades
Cognitiva Experiencias para desarrollar los niveles de pensamiento, su capacidad de razonar, poner atención, seguir instrucciones y reaccionar de forma rápida.	Amar rompecabezas Juegos de construcción y clasificación de objetos por su color, tamaño o forma. Conocer diferentes formas geométricas con elementos cotidianos y manipulables. Juego simbólico de la casita, la tiendita, entre otros. Juego de los sentidos para adivinar lo que, se ve, escucha, huele y come. Clasificar prendas de vestir por la forma, el tamaño y el color. Construir una palanca con objetos cotidianos y levantar objetos con ella.
Motriz Habilidad de moverse, desplazarse, coordinar entre lo que ven y lo que tocan, explorar con límites y supervisión.	Juegos que motiven al niño a correr, saltar, caminar y detenerse de repente. Vaciar agua de un recipiente a otro sin derramar. Pararse de puntillas. Lanzar y atrapar la pelota contra la pared y entre pares. Sentarse de cuclillas. Subir y bajar escaleras de forma alterna con los pies.

	<p>Armar un circuito para que salte con un solo pie y con los pies alternados.</p> <p>Bailar al ritmo de la música.</p> <p>Dibujar libremente y crear historias de lo que dibuja.</p> <p>Juegos de lateralidad para diferenciar entre derecha e izquierda.</p> <p>Llenar botellas con diferentes granos secos con el uso de la pinza digital.</p> <p>Hacer masas de colores, amasar y formar figuras.</p>
<p>Socioemocional</p> <p>Experiencias afectivas y socialización, que le permite sentirse seguro y querido relacionándose con los demás.</p>	<p>Vestirse y desvestirse solo/a. Permitirle escoger lo que se quiere poner.</p> <p>Arreglar juntos los materiales, enseñarle el lugar que le corresponde a cada objeto y motivarle a colaborar con una rima o canción inventada.</p> <p>Ir al baño por sí mismo/a. enseñarle las normas de higiene para acudir al baño.</p> <p>Propiciar juegos entre pares y grupales. Motivarlo a participar.</p> <p>Enseñarle a cepillarse los dientes por sí solo, con pictogramas y una canción inventada.</p> <p>Enseñarle a decir su nombre completo y el de sus padres.</p>
<p>Lenguaje</p> <p>Habilidades para comunicarse con su entorno. Abarca la capacidad comprensiva, expresiva y gestual.</p>	<p>Adivinanzas sencillas.</p> <p>Aprenderse una canción y cantarla por sí mismo.</p> <p>Leer juntos un cuento y señalar los objetos para que conozca el nombre de cada uno.</p> <p>Preguntarle sobre lo que hizo ayer.</p> <p>Conversar con el niño acerca de sus dudas y responder a todas sus preguntas de forma sencilla.</p> <p>Pedir una foto de su familia y pedirle que cuente lo que desee sobre ella.</p>

Fuente: modificado a partir de Carreño y Calle (2020); Estados Unidos Mexicanos (2011) y Ordóñez y Tinajero (2012).

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

El diseño metodológico de este trabajo responde de manera fiable a la información obtenida para dar un aporte científico a la investigación, se trata de un estudio cuasi experimental, con enfoque mixto, corte transversal y un alcance descriptivo y correlacional. En el siguiente apartado, se abordan cada uno de los aspectos antes mencionados.

Diseño

En un diseño cuasiexperimental no existe un control absoluto o ideal, como se lograría con un diseño experimental. Si el investigador tiene el control de ciertos aspectos de la investigación, pero no del todo, si existe algún aspecto que está fuera de su control total, se considera un diseño cuasiexperimental, de acuerdo como lo señalan Campbell y Stanley (1963), citados en Cazau (2006, p. 44). Debido a esta singularidad del diseño cuasiexperimental los autores recomiendan que el investigador indague a profundidad las variables que su estudio no controla en su totalidad. El estudio forma parte de las ciencias sociales, por la complejidad que representa el factor humano y su singularidad propia y la influencia que éste tiene del ambiente, se considera oportuno realizar un diseño cuasiexperimental.

El diseño cuasiexperimental representa una alternativa a la investigación experimental, constituyéndose en la más adecuada para la investigación aplicada, por su naturaleza flexible es la más idónea para un contexto social.

Enfoque

Un enfoque mixto aporta la posibilidad de realizar un estudio más amplio en la investigación, que contribuya significado e incremente el grado de conocimiento del objeto de estudio. Según Malagón y otros (2014), en las ciencias sociales, se observan fenómenos que, si bien, se estudia con métodos cuantificables, el estudio

del comportamiento conlleva la utilización de métodos de observación que permitan entender la realidad. Entre otros autores Chen (2006), citado en Hernández-Sampieri y Torres (2018, p. 10), señala al enfoque mixto o “métodos híbridos” como la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una visión más completa del fenómeno.

Alcance

En las ciencias sociales, se adopta un criterio de clasificación para los tipos de investigación, de acuerdo con Danke (1986), citado en Cazau (2006, p. 25), los clasifica en investigaciones exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas. Para abordar la investigación descriptiva entre los autores referentes en investigación Hernández Sampieri y otros (1996), señalan que “Los estudios descriptivos (...) sirven para analizar cómo es y, se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Cazau, 2006, p.27). La investigación con alcance correlacional por su parte pretende definir si existe relación entre dos o más fenómenos y medir el grado de relación o vinculación que pueda existir entre sí.

El presente trabajo presenta un alcance descriptivo y correlacional al caracterizar las variables del estudio a fin de comprender la importancia y trascendencia de cada uno de ellos en la vida del infante y a la vez establecer la relación que existe entre la estimulación temprana y el desarrollo infantil, así como, el grado de influencia que tiene una sobre la otra, que estima una proyección del impacto con relación a los beneficios de una intervención temprana plasmada en una propuesta didáctica favorecedora, especialmente para niños en situación de vulnerabilidad o retraso en el desarrollo.

Corte

El presente estudio es de corte transversal y tiene lugar en el momento del diagnóstico de las variables dependiente e independiente, sin que exista la intervención o manipulación del investigador en el proceso. Generalmente en este tipo de estudios no existe una manipulación directa o activa de la variable

independiente y los registros recabados poseen un carácter pasivo. En un estudio de corte transversal, se examina el fenómeno en una sección determinada en el tiempo, según Bono (2018), la selección de la población no, se da de forma aleatoria sino por medios conocidos o desconocidos, razón por la que inicialmente los grupos de tratamiento son no equivalentes.

Población y muestra

Antes de seleccionar la muestra, se requiere definir la población y las unidades de análisis que formarán parte de ésta y para que sea representativa no sería muy grande ni muy pequeña, debido que, en el primer caso significa un esfuerzo innecesario por parte del investigador y en el segundo la muestra sería insuficiente y por lo tanto no representativa, señala Hernández-Sampieri y Torres (2018). Existen fórmulas matemáticas para calcular el tamaño de la muestra y también métodos empíricos que establecen una cantidad determinada para cada población según su extensión geográfica: país, región o ciudad.

En el presente estudio, se selecciona la población con métodos no probabilísticos y a criterio del investigador, para la selección de la muestra, se recurre a la técnica de muestreo mixta, que incluyen técnicas de muestreo tanto probabilísticas como no probabilísticas. Se selecciona la población de docentes del nivel inicial de la parroquia Puyo, la cual es de 84 sujetos y para determinar la muestra, se emplea la técnica de muestreo no probabilístico. El tamaño de la muestra, se calcula con el 5% de error, 50 % de probabilidades que el evento ocurra y el 95% de nivel de confianza, que resulta en 66 sujetos que conforman la muestra de estudio para la evaluación de la variable independiente: estimulación temprana. Se considera que todos los sujetos de la población cumplen con los requisitos para el estudio y poseen igual posibilidad de participar de la encuesta.

Para la selección de la población de los niños del nivel inicial, se recurre al método no probabilístico con criterios de inclusión, el presente trabajo, se realiza con una población de 1485 sujetos de las instituciones educativas pertenecientes a la parroquia Puyo y sin criterios de exclusión. El cálculo del tamaño de la muestra, se

estima con el 95% de nivel de confianza, 50% de probabilidad de que ocurra el evento y 5% de error, señala una muestra de 306 niños del nivel inicial. Para seleccionar la muestra, se usa la técnica de muestreo no probabilístico por conglomerados, seleccionó grupos heterogéneos a conveniencia entre las instituciones educativas que pertenecen a la parroquia.

Técnicas

Para la realización de este trabajo, se consideraron las técnicas de un enfoque mixto, que abarcan a la encuesta en lo que, se refiere a lo cualitativo y la técnica psicométrica en lo cuantitativo. El autor señala que “Los métodos mixtos (...) implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias (...) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri & Torres, 2018, p. 612). Aquellos estudios que desarrollan lo cuantitativo antes de lo cualitativo y viceversa son secuenciales, mientras que, los estudios que desarrollan ambas de forma paralela son concurrentes, en el caso de este estudio, se llevan a cabo de forma simultánea atribuyéndoles un peso equivalente a ambas técnicas de recolección de datos durante el desarrollo de la investigación.

La técnica de la encuesta cualitativa es utilizada con mayor frecuencia en el campo de la investigación en ciencias sociales, cuyo principal objetivo es el de recabar información necesaria con relación con una o más variables del estudio. Según Hurtado (2000) citado en Arias (2020, p. 18), la encuesta, se asimila a la entrevista en el sentido de que ambas técnicas, se componen de una serie de preguntas que el encuestado responde, con la diferencia que en una entrevista existe mayor nivel de interacción y diálogo entre el investigador y el participante, mientras que en la encuesta las respuestas son entregadas sin que el investigador intervenga directamente en el proceso.

Para recolectar los datos acerca del conocimiento y experiencia de los docentes de inicial de la parroquia Puyo, se elaboró y aplicó un cuestionario a la muestra seleccionada, con el fin de obtener una evaluación inicial de la variable

estimulación temprana por medio de los docentes del nivel. La información recabada sirvió para orientar la selección de las estrategias de estimulación temprana con las que los docentes están familiarizados, que hace de éstas las más apropiadas para la práctica en las aulas que traslada este concepto a la población de los niños con retraso en el desarrollo como estrategia de intervención temprana.

La técnica psicométrica consiste en la aplicación de un test a la muestra de la población seleccionada, “la palabra test remite a prueba, ensayo, examen y consiste en someter a los sujetos a una situación estímulo donde habrán de dar ciertas respuestas” (Cazau, 2006, p.134). El propósito de los tests radica en estudiar capacidades como la inteligencia y éstos, se utilizan en el área clínica como en el de la investigación, en el primero, se busca establecer un posible diagnóstico y en el segundo, se pretende obtener información relevante al interés del fenómeno en estudio. En el presente trabajo, se aplicó un test de la Escala Abreviada de Desarrollo – 1 (EAD-1), para determinar la población de niños que presentan signos de riesgo de padecer un posible retraso en el desarrollo.

Instrumentos

Para recolectar datos en una investigación existe una gran variedad de instrumentos o técnicas tanto cuantitativas como cualitativas y, se incluye los dos tipos en un solo estudio, como en los trabajos con enfoque mixto (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Para definir los instrumentos de investigación, se señala “Son las herramientas conceptuales o materiales que sirven a las técnicas de investigación especialmente a las técnicas de recolección de datos” (Ñaupas, H. et al., 2014, p.136), se considera que son fundamentales en la formulación, diseño y ejecución de la investigación y buscan probar las interrogantes del estudio planteado. Algunos de los principales instrumentos son: Lista de cotejo (observación), cédula del cuestionario y guía de entrevista (encuesta), entre otros.

Cuestionario a docentes de educación inicial

El cuestionario constituye un acopio de cuestionamientos para medir una o más variables de un estudio, de acuerdo con Bourke y otros (2016), se considera, además, el instrumento más utilizado en trabajos de investigación en las ciencias sociales. Otro factor importante a considerar es la consonancia de ésta con el planteamiento del problema y la hipótesis de un estudio, según Brace (2013), citado en Hernández-Sampieri y Torres (2018, p.250), esto sumada su característica dinámica mediante diversos campos de la investigación y el diagnóstico.

Además, se aplican principalmente por autoadministración y por entrevista, autoadministrado, se refiere a la entrega del cuestionario directa al participante, refiere Hernández-Sampieri y Torres (2018), sin la intervención de terceros y su aplicación tiene lugar en diferentes contextos como el individual, grupal y por envío, éste último por correo tradicional o medios electrónicos y digitales. Uno de los desafíos que enfrenta la aplicación de un cuestionario es lograr que los participantes respondan la totalidad de éste y en tal sentido el papel del entrevistador juega un papel muy importante, de manera que, depende de sus habilidades para relacionarse con los demás, su nivel de asertividad y capacidad de persistencia para lograr su cometido.

En el presente proyecto, se elaboró un cuestionario de composición mixta, tanto de escala de actitud tipo likert como de preguntas abiertas, con el propósito de recoger datos más precisos que aporten significativamente al estudio. El cuestionario estuvo dirigido a la muestra de docentes del nivel inicial de la parroquia Puyo, cuyo propósito fue el de recabar la información necesaria acerca del conocimiento y experiencia docente acerca de estrategias de estimulación temprana, así como los posibles beneficios que ésta aporta al desarrollo infantil. La estructura del instrumento consta de cinco items, de conocimiento, relación entre las variables y práctica docente. Para la calificación, se realizó un microanálisis por medio de una codificación abierta.

Para conocer la frecuencia de utilización de ejercicios o estrategias de estimulación temprana en la práctica docente de los encuestados, se establece una pregunta con escala de actitud tipo likert que abarca áreas del aprendizaje, de acuerdo con Barrera y otros (2018) citados en Ríos Bayas et.al (2021, párr. 27), mencionan que con el fin de promover un óptimo desarrollo en los niños, se enfocan en 4 áreas específicas: área cognitiva, motriz, de lenguaje y socioemocional. Para realizar el diseño del instrumento, se selecciona un programa de estimulación temprana propuesto por Ordóñez y Tinajero (2012), que contempla esta clasificación, que sirve como referente para definir las actividades de aprendizaje en cada una de estas áreas.

Escala abreviada de desarrollo-1 (EAD-1)

Este instrumento nace con el propósito de brindar a los profesionales involucrados en la atención de la primera infancia un instrumento de evaluación confiable y adaptado al contexto social y económico del sector, a partir del acuerdo que contempla el diseño y adaptación de un instrumento para evaluación y seguimiento del crecimiento y desarrollo del niño, entre el Ministerio de Salud de Colombia y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), este último representado por el consultor y coautor el Dr. Nelson Ortiz Pinilla, para detectar oportunamente a los niños de alto riesgo que presentan rezagos o alteraciones en el desarrollo, con el propósito de conducir medidas de prevención y rehabilitación tempranas (Ortiz N. , 1999).

La validez y confiabilidad de este instrumento, se sustenta en estudios piloto y de normalización en diferentes sectores de la población, se considera los grupos de edad para discriminar los niveles de desarrollo asociados a la progresión según la edad, como señala Ortiz (1999), es de valoración global y general en áreas específicas del desarrollo, posee la particularidad de ser abreviado, por lo que ofrece indicadores precisos para la detección de casos de alto riesgo de alteraciones y con esto una mayor posibilidad de que los niños que padecen alguna alteración puedan ser revelados. En un estudio de validez convergente con el *Neurosensory Motor Development Assessment*, realizado por Hormiga, Camargo y

Orozco (2008) muestra “buena reproducibilidad entre evaluadores y la convergencia entre las pruebas moderada” (p.327).

La estructura de la escala (EAD-1), se compone de 30 ítems por cada área de desarrollo, repartidas en rangos de edad en meses, que van desde los 0 hasta los 72 meses, 3 ítems por cada rango de edad respectivamente y acordes a las habilidades que corresponden a la edad cronológica del niño; la selección y denominación de las áreas responde al criterio de varios autores y al tipo de indicadores que las componen y, se relacionan con los procesos que ocurren en las áreas de motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativa, audición y lenguaje y personal social. No, se incluye un área cognitiva específicamente, debido que ésta, se considera inmersa en la comprensión y solución de problemas en cada una de las áreas ya mencionadas (Ortiz N. , 1999).

Posterior a la creación de la escala (EAD-1), se realizan dos actualizaciones, la escala (EAD-2) con una ampliación hasta los 96 meses y sin cambios en los ítems de la versión original, más tarde, se realiza una revisión y actualización, denominada (EAD-3) que es la versión actualizada de la escala original, que, se origina a partir de la alianza público-privada del gobierno de Colombia en 2016. Esta versión pretende tanto actualizar los indicadores comportamentales como llevar el rango final de valoración a los 7 años, conserva la estructura de 4 áreas con 3 indicadores por cada rango de edad e incluye indicaciones específicas para el examinador en un manual completo para su conocimiento y aplicación responsable (Gobierno de Colombia, 2016).

Para el presente estudio se realizó la selección del instrumento de valoración del desarrollo infantil, se efectúa con base en las características de la escala (EAD-1) en su versión original para su aplicación, después de hacer una revisión minuciosa del manual y analizar el procedimiento a seguir, se considera que es el más pertinente para un contexto socioeconómico y cultural similar al de la región ecuatoriana a la que está destinada esta investigación y por su practicidad, su aplicación no demanda de conocimientos específicos, aunque sí, de un manejo responsable e informado de todo el proceso que conlleva su aplicación.

Análisis de fiabilidad

Previo al análisis descriptivo, se realiza el análisis de fiabilidad del instrumento de valoración, la escala de desarrollo (EAD-1), con el objetivo de establecer su nivel de confiabilidad.

Tabla 6. Análisis de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,817	,818 ¹	4

Fuente: elaboración propia

Se obtiene un Alfa de Cronbach de 0,817, lo que indica un nivel de confiabilidad del instrumento aplicado para realizar el diagnóstico de la variable dependiente desarrollo infantil.

Procedimiento metodológico

En primer lugar, se determinó la problemática que da origen a la investigación, que parte de las dificultades que algunos niños presentan para desarrollar las destrezas que se trabajan en el nivel inicial y muchas veces persisten en los primeros años de educación básica; al observar los beneficios que aporta la estimulación temprana al desarrollo infantil, que generalmente está destinada a infantes entre 0 a 3 años de edad, se consideró pertinente realizar una investigación que establece una relación entre ambos factores con una amplia población de destino, hasta los 6 años de edad.

Para la delimitación de la población del estudio, se seleccionó a los docentes y niños del nivel inicial de la parroquia Puyo, provincia de Pastaza, para ello, se utilizó métodos no probabilísticos y técnicas de criterio de inclusión; no, se consideran criterios de exclusión. Para el cálculo del tamaño de la muestra, se utiliza una fórmula matemática, con el 5% de error, el 50% de probabilidad de que ocurra el

¹ < 0,7 indica que el instrumento no es confiable

evento y el 95% de nivel de confiabilidad para las muestras de docentes y niños del nivel inicial. Para determinar la muestra en la población de docentes, se recurrió al método probabilístico y a la técnica de muestreo aleatorio simple, mientras que, para establecer la muestra de los niños, se realiza un muestreo no probabilístico por conteo, que sigue el criterio de conveniencia.

La aplicación del cuestionario a la muestra de docentes del nivel inicial, se realizó a través de medios digitales, debido a la situación de confinamiento, como producto de la pandemia, para lo cual, se elaboró un diseño del instrumento en Google Forms, aplicación que permite realizar encuestas en línea a un número considerable de personas; una vez recabada la información, se continuó con la elaboración de la base de datos, para el análisis descriptivo de las preguntas de escala de actitud tipo Likert se utilizó el programa SPSS en la elaboración de tablas de frecuencia y gráficos de barras con porcentajes. Mientras que, para el análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario, se efectuó un microanálisis para establecer la categorización y codificación respectiva, y finalizar con la interpretación de los resultados.

En la etapa de diagnóstico, se procedió con la aplicación de la escala (EAD-1) a la muestra de los niños del nivel inicial que contaban con la autorización de sus representantes, una vez aplicado el instrumento, se creó una base de datos e incorporó los resultados obtenidos al programa de análisis estadístico SPSS para efectuar un análisis descriptivo de la variable desarrollo infantil, para continuar con la elaboración e interpretación de tablas de frecuencia por cada área de desarrollo. Para establecer una correlación entre las variables del estudio, se realizó un análisis comparativo.

Con la información obtenida, se procede a elaborar una estrategia didáctica basada en programas de estimulación temprana, con los criterios obtenidos del diagnóstico y recomendaciones de especialistas para cada una de las áreas de aprendizaje que contempla la propuesta de investigación. Una vez concluida la parte práctica del estudio, se elaboró el informe de la investigación de cada fase realizada y los

resultados obtenidos, así como, los contratiempos, dificultades y limitaciones que, se presentaron durante su desarrollo.

Procesamiento y análisis de datos

Los resultados que, se presentan en primer lugar corresponden al análisis descriptivo de la variable independiente estimulación temprana por medio de tablas de frecuencia y porcentaje, que aborda tanto, cada una de las áreas de desarrollo como el resultado global de todas las áreas, así como, del análisis cualitativo de las preguntas abiertas. Los resultados del diagnóstico de la variable dependiente desarrollo infantil, se presentan con tablas de frecuencia y porcentaje de cada área de desarrollo, así como, del resultado general. Se muestran los resultados de las pruebas de normalidad y las medidas de tendencia central, también el análisis comparativo entre las variables con gráficos de líneas y finalmente, el resultado de la validación de la propuesta del estudio con porcentajes.

2.2. Caracterización institucional

En Ecuador el sistema educativo es diverso, por lo tanto, precisa de una amplia caracterización, que incluya, tanto su estado, como el análisis de sus alcances y el monitoreo de las medidas efectuadas para su progreso. Los indicadores son datos que proporcionan información valiosa para los sistemas educativos, así como, los datos estadísticos son fundamentales en la toma de decisiones políticas y de gestión escolar, dada su importancia, se efectúa la recopilación de información por medio del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), cuyos datos permiten establecer indicadores agrupados en: instituciones educativas, docentes y estudiantes respectivamente (Ministerio de Educación, 2013).

Para abordar el concepto de las instituciones educativas, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2013), se precisa que “son los establecimientos que imparten servicios educativos en distintos niveles o a través de diferentes modalidades de enseñanza, y cuentan con la estructura física, personal docente y autorización legal para su funcionamiento” (p.8). Además, son espacios acoplados

a sus propias comunidades, como señala el artículo 53 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), las instituciones educativas poseen una función social, y, tanto las de sostenimiento público, como privado y fiscomisional, forman parte del Sistema Nacional de Educación del país.

El sostenimiento de las instituciones educativas por su parte comprende la fuente primordial de su financiamiento, criterio que da origen a las instituciones públicas, fiscomisionales o particulares. Son las públicas: fiscales y municipales, las primeras financiadas por el estado y las segundas por los municipios, las fiscomisionales por su parte, financiadas por promotores u organizaciones sin fines de lucro que garanticen la gratuidad de la educación, cuentan con financiamiento parcial o total por parte del estado y éstas realizan cobros solo de aquello estrictamente necesario para su correcto funcionamiento, mientras que las particulares son constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas (Ministerio de Educación, 2013).

Existen dos regímenes educativos en Ecuador, dados por las regiones naturales, régimen sierra y régimen costa, dentro del régimen sierra, se encuentran las provincias de la región sierra y las de la región amazónica, y dentro del régimen costa, se encuentran las provincias de la región costa y las islas galápagos. La diferencia más significativa entre ambos regímenes radica en el calendario escolar, debido que, tienen inicio y finalización en distintas fechas. Las instituciones educativas por su parte, se encuentran agrupadas en circuitos y éstos a su vez conforman los distritos y zonas respectivamente, que están organizadas por su ubicación geográfica y, se encuentran integradas por las provincias más cercanas.

El distrito 16D01 corresponde a los cantones de Pastaza, Mera y Santa Clara, que cuenta con 24 circuitos y 231 instituciones educativas entre interculturales e interculturales bilingües, con niveles educativos desde educación inicial sub nivel 2 (3-4 años), educación general básica (1ro a 10mo) y bachillerato general unificado en ciencias y técnico, cuya población es dispersa y de difícil entrada, especialmente a las comunidades del interior con vías de acceso terrestre, aéreo o fluvial (Distrito 16D01 Pastaza - Mera - Santa Clara, 2019).

A continuación, se muestra un cuadro con el detalle del número de instituciones por sostenimiento y jurisdicción pertenecientes al Distrito 16D01 Pastaza, Mera y Santa Clara:

Tabla 7. Número de instituciones por sostenimiento y jurisdicción

Sostenimiento	Interculturales	Interculturales Bilingües	Total	Porcentaje
Fiscal	71	135	207	89,61%
Fiscomisional	12	4	16	6,93%
Particular	8	0	8	3,46%
Total	92	139	231	100%
Porcentaje	39,83%	60,17%	100%	

Fuente: tomado de distrito 16D01 Pastaza - Mera - Santa Clara (2019)

Los circuitos educativos que le corresponden a la parroquia Puyo son el 16D01_C01 y 16D01_C02, conformados por 39 instituciones educativas respectivamente, 23 fiscales, 6 fiscomisionales y 10 particulares, de las cuales 13 cuentan con educación inicial, además, de otros subniveles educativos (Ministerio de Educación, 2019).

2.3. Propuesta de investigación

Título: Estrategia didáctica de estimulación temprana

Datos informativos:

Nombre de la institución: Instituciones educativas con nivel inicial

Ubicación geográfica: Provincia de Pastaza, cantón Pastaza, parroquia Puyo

Tiempo estimado para la ejecución: un mes

Inicio: octubre 2023

Final: noviembre 2023

Investigador/a:	Isabel Romero
Beneficiarios:	
Beneficiarios directos:	Niños con retraso en el desarrollo en el nivel inicial de la parroquia Puyo
Beneficiarios indirectos:	Docentes del nivel inicial de la parroquia Puyo

Antecedentes de la propuesta

La estimulación temprana constituye una herramienta fundamental para desarrollar al máximo las capacidades de los infantes durante sus primeros años de vida, período durante el cual el cerebro humano posee mayor plasticidad y al estar en contacto con estímulos que propicien una mayor cantidad de conexiones cerebrales le permitirán al niño alcanzar potenciales aprendizajes, que en otras etapas de la vida no, se desarrollan con igual facilidad. Los gobiernos de diferentes países, conscientes de la importancia del desarrollo en la primera infancia han propiciado programas de estimulación temprana en favor de los niños de 0 a 6 años.

En el Ecuador existen programas dedicados a los niños menores de 3 años, la entidad responsable es el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), que contempla, por un lado, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), anteriormente conocidos como guarderías y el programa Crecer con Nuestros Hijos (CNH), que está dirigido a las familias más vulnerables y con recursos limitados, que consiste en las visitas de las y los educadores para brindar atención y asesoría a las familias en el hogar. Por otro lado, los infantes de 3 a 6 años pasan a ser parte del sistema educativo del estado, Ministerio de Educación (MINEDUC), quienes al cumplir los 3 años de edad ingresan al nivel inicial (no obligatorio) y a los 5 años de edad al nivel de preparatoria, es decir, el primer grado de educación general básica (obligatorio).

La estructura curricular para la educación inicial en el Ecuador, se compone de ejes y ámbitos de aprendizaje, que, se caracteriza por ser sistemática y articularse entre un subnivel y otro, para dar continuidad al proceso de desarrollo integral del infante, por medio de la metodología juego–trabajo, que parte de experiencias que desencadenan el proceso de aprendizaje y dotan de significado las acciones que, en el entorno escolar, se realizan.

Dado que la estimulación temprana y la educación inicial, se conciben en torno al niño, se fundamentan en las bases biológicas que caracterizan cada etapa de la infancia y, se direccionan al desarrollo óptimo del niño en todas las áreas, es importante relacionarlas para establecer un vínculo entre ellas, previo al diseño de una propuesta didáctica de estimulación temprana en el nivel inicial.

Tabla 8. Relación entre las áreas de desarrollo y los ejes de aprendizaje

Áreas de aprendizaje (estimulación temprana)	Currículo educación inicial 2014	
	Ejes de aprendizaje	Ámbitos de aprendizaje – subnivel 2 (3 - 4 años)
Socioemocional	Desarrollo personal y social	Identidad y autonomía
		Convivencia
De lenguaje	Expresión y comunicación	Comprensión y expresión del lenguaje
		Expresión artística
Motriz		Expresión corporal y motricidad
Cognitiva	Descubrimiento natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural
		Relaciones lógico-matemáticas

Fuente: modificado a partir de Ordóñez y Tinajero (2012) y Currículo Educación Inicial (2014)

Con el propósito de complementar la metodología que, se emplea en este nivel educativo, se proponen una serie de ejercicios de estimulación temprana para desarrollar las destrezas descritas para cada eje y ámbito de aprendizaje, los ejercicios que, se proponen a continuación constituyen una guía de trabajo que sea modificable o adaptada de acuerdo a las características del medio al que pertenece el centro educativo.

Justificación de la propuesta

La edad óptima para la estimulación temprana según Ordóñez y Tinajero (2012), data desde la etapa prenatal donde el feto reacciona a diversos estímulos sensoriales. De acuerdo con el Grupo de Atención Temprana (2000), y con las últimas investigaciones en el campo de las neurociencias, se determina que el recién nacido atraviesa por un proceso de desarrollo enriquecedor que se extiende hasta los 6 años de edad.

Los niños que han desarrollado las destrezas oportunamente son un apoyo importante al momento de realizar las actividades de estimulación, de modo que, se convierten en una guía o ejemplo a seguir de sus compañeros, convirtiéndose así, en una motivación para el resto del grupo. Además, es recomendable elaborar el material didáctico con elementos del medio a fin de evitar gastos innecesarios, la reutilización y el reciclaje de ciertos materiales son una opción viable para contar con una gama variada de recursos didácticos.

Objetivo general de la propuesta

Propiciar el máximo desarrollo del niño de forma general y en áreas específicas como estrategia para prevenir y mitigar riesgos que puedan alterar su evolución.

Objetivos específicos de la propuesta

1. Relacionar los ejercicios de estimulación temprana con el desarrollo infantil en los niños del nivel inicial.
2. Aplicar una estrategia didáctica de estimulación temprana en el nivel inicial de cada ámbito del aprendizaje.
3. Evaluar la evolución progresiva del desarrollo de los niños del nivel inicial tras la aplicación de la estrategia didáctica de estimulación temprana.

Diagnóstico de la propuesta

La importancia de la evaluación en el ámbito educativo incluye el diagnóstico del grado de conocimiento del estudiante antes de iniciar con el tratamiento de la asignatura, es a partir de ello, que, se planifican las estrategias para abordar, nivelar o reforzar los conocimientos que, por diversas causas no han sido adquiridos en periodos anteriores. En el nivel inicial la valoración, se realiza en función del desarrollo infantil, por medio de la verificación de habilidades o dominios propios de la edad cronológica del niño, de acuerdo con parámetros estandarizados de la evolución infantil, que orienta la ciencia y los estudios previos, que marcan como criterio común un determinado comportamiento y la ausencia de éste supone un rezago en un desarrollo normal.

Para efectuar el diagnóstico, se seleccionó una muestra de la población de niños del nivel inicial de la parroquia Puyo, para continuar con la aplicación de la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1), con el fin de determinar el porcentaje de niños que presentan un rezago o retraso en el desarrollo, en cada una de sus áreas y de forma global. Las áreas de desarrollo que contempla este instrumento son: motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativa, audición y lenguaje, y personal social. El área cognitiva, se considera inmersa en todas las otras áreas de desarrollo que contempla esta escala.

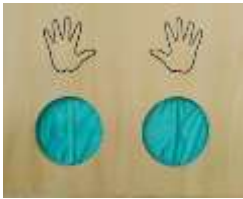

Una vez que, se concluye el diagnóstico y, se procesan los datos, se define la población de niños con retraso en el desarrollo en el nivel inicial, para dar lugar al diseño de una estrategia didáctica de estimulación temprana para favorecer el desarrollo integral y fortalecer las áreas que, se encuentran debilitadas. Se propone una serie de ejercicios y actividades de estimulación temprana para cada uno de los ejes y ámbitos de aprendizaje del currículo de Educación Inicial a fin de brindar un aporte a los docentes con una herramienta que pueda ser incorporada en su labor cotidiana y guarde relación con su trabajo cotidiano.

Planificación

Para la selección de las actividades, se toma como referencia principalmente los ejercicios propuestos por Ordóñez y Tinajero (2012), entre otros autores. Los ejercicios propuestos están definidos en función de los recursos que por lo general las instituciones educativas tienen a su alcance o no representan un obstáculo para ser elaborados. Otro criterio que se emplea es el cuidado del medio ambiente, para ello, se contó con materiales propios del entorno natural que caracteriza la zona a la que pertenecen las instituciones participantes en el estudio, que a su vez constituyen una orientación para su aplicación en otros ambientes con distintos recursos al alcance de los docentes. Además, se realiza una relación entre las áreas de desarrollo, los ejes y ámbitos de aprendizaje, al igual que entre los objetivos de estimulación temprana y los objetivos de aprendizaje que contempla el Currículo de Educación Inicial (2014) en el Ecuador.

Es preciso anticipar las actividades que se realizarán, oportunamente, mediante el diseño de cada una de ellas con la intencionalidad de estimular el área deseada y a la vez trabajar las destrezas que se han previsto en la planificación, por lo que se recomienda incluir estas actividades en ésta y prever el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para llevarlas a cabo efectivamente. Si bien es cierto que los niños presentan diversos niveles de desarrollo y existen niños con mayor necesidad de estimulación que otros, realizar la actividad con todo el grupo no sólo beneficiaría a aquellos niños que la requieren sino ayudaría a afianzar esas destrezas a aquellos niños que presentan un desarrollo acorde a su edad.

Tabla 9, Esquema de planificación

Plan de sesiones de estimulación temprana en educación inicial			
Institución:		Tiempo estimado:	2 semanas
Grupo de edad:	3 años	Fecha de inicio:	02 – 10 - 2023
Docente:		Investigador/a:	Isabel romero
Tema/experiencia de aprendizaje:			
Área/ámbito	Objetivo	Actividades	Recursos
Socioemocional Identidad y autonomía	Lograr niveles crecientes de identidad y autonomía, alcanzando grados de independencia que le permitan ejecutar acciones con seguridad y confianza, garantizando un proceso adecuado de aceptación y valoración de sí mismo ² .	Adivina quién es ³ Colocar frente al niño un cartón del tamaño de su cuerpo, con dos agujeros que le permitan meter los brazos y tocar a la persona que, se esconda del otro lado Pedir a otro niño que, se coloque del otro lado sin nombrarlo. Solicitar al niño que meta sus brazos por los orificios y toque al niño que, se encuentra del otro lado y adivine de quién, se trata.	Cartón de 80 x 50 cm (aprox.), con dos orificios a la altura de los brazos del niño  Fuente de la imagen ⁴
Lenguaje Comprensión y expresión del lenguaje	Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, que reconoce la diversidad lingüística ⁵ .	El teléfono ⁶ Formar pares para trabajar la actividad. Entregar los materiales a cada pareja. Pedir a los niños que pasen cada extremo de la piola por la parte exterior de la base del vaso, ayudar a hacer los nudos. Pedirle que uno de los niños hable mientras el otro escucha y viceversa. Explicar la importancia de escuchar a la otra persona, el saludo y la despedida en una llamada telefónica.	Vasos desechables Piolas de 1,5 cm  Fuente de la imagen ⁷
Motriz	Desarrollar la capacidad motriz a través de procesos	Orugas y mariposas Narrar el cuento de "una oruga muy	Láminas del cuento Láminas de orugas y mariposas

² Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

³ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁴ <https://www.mumuchu.com/media/catalog/product/cache/babc9c3930426724bed95a50193e0e01/c/a/caja-de-madera-misteriosa--montessori-1.jpg>

⁵ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁶ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁷ <http://www.indumentariainfantil.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/vasofono.jpg>

Expresión corporal y motricidad	sensoperceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos ⁸ .	hambrienta” de Eric Carle. Conversar acerca de las orugas y las mariposas. Observar láminas de diferentes tipos de orugas y mariposas. Imitar el movimiento de la oruga arrastrándose por el piso y el vuelo de la mariposa que corre y, se agita los brazos.	Espacio abierto  Fuente de la imagen ⁹
Cognitiva Relaciones con el medio natural y cultural	Explorar y descubrir las características de los elementos y fenómenos mediante procesos indagatorios que estimulen su curiosidad fomentando el respeto a la diversidad natural y cultural ¹⁰ .	El zoológico ¹¹ Mostrar las láminas de los dibujos de cada uno de los animales. Indagar acerca de lo que conocen sobre cada uno de los animales: ¿cómo son? ¿cuántas patas tienen? Pedir a los niños que clasifiquen a los animales según el número de patas, el tamaño u otra característica en común.	Láminas de los animales  Fuente de la imagen ¹²

Fuente: modificado a partir de Legarda y Tinajero (2012); Currículo de Educación inicial (2014).

2.4. Áreas de intervención

Área socioemocional

Es aquella cuyo eje es la evolución de la identidad y el desarrollo de destrezas emocionales y sociales, de acuerdo con los Estados Unidos Mexicanos (2017). También conocida como área socio-afectiva, que engloba tanto el desarrollo social, como el moral y el psicosexual, es importante considerar las características particulares del niño según su edad antes de diseñar las actividades de estimulación temprana.

⁸ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁹ <https://www.aprenderjuntos.cl/wp-content/uploads/2017/04/la-oruga-muy-hambrienta-portada.jpg>

¹⁰ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

¹¹ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

¹² <https://i.pinimg.com/originals/64/e4/d0/64e4d085388c125db37f11c9668e2e60.jpg>

Tabla 10. Características del niño de 3 y 4 años – área socioemocional

El niño de 3 años	El niño de 4 años
Desarrollo social	
El egocentrismo pauta el tipo de intercambio con el otro, priman sus propios intereses Se producen las primeras interacciones sociales, es decir, la producción espontánea de juegos	Establece relaciones de afinidad con algunos compañeros Se asocia con otros para jugar Se interesa por las pautas sociales Suele justificar sus acciones
Desarrollo moral	
El niño cumple pautas fijadas por el adulto solamente bajo su supervisión Todo aquello que desea lo considera bueno No considera los intereses de los otros No sigue las reglas del juego si considera que éstas no le convienen	Respeta las pautas establecidas por el adulto por temor a la desaprobación Acepta aquellas cosas que no son beneficiosas para sí mismo
Desarrollo psicosexual	
Descubre las diferencias anatómicas sexuales Aparece el complejo de Edipo (amor por el progenitor del sexo contrario) Siente curiosidad por los genitales de las demás personas Se interesa en las teorías de la concepción de los bebés Siente simpatía por animales pequeños No diferencia entre realidad y fantasía Le cuesta compartir Se enoja con facilidad Se enfrenta a temores y pesadillas nocturnas	Presenta ciertas actitudes de etapas anteriores Continúa con el complejo de Edipo Conoce las diferencias anatómicas sexuales y ha restado su curiosidad Continúan los temores, pesadillas nocturnas y de naturaleza irracional Suele presentar conductas inadecuadas

Fuente: modificado a partir de Bruzzo y Jacobovich (2007)

Área de lenguaje

Abarca no sólo el desarrollo lingüístico oral, sino también el escrito, de acuerdo con Bruzzo y Jacobovich (2007), el niño es portador de un repertorio lingüístico resultado de la interacción con su propio entorno, que le permiten resolver diversas situaciones comunicativas y expresar sus vivencias e ideas. Por tanto, el aula será el escenario ideal para que el niño pueda expresarse libremente y escuchar a los otros.

Tabla 11. Características del niño de 3 y 4 años – área de lenguaje

El niño de 3 años	El niño de 4 años
Lenguaje	
<p>Utiliza el lenguaje simbólicamente Aún no comprende los chistes Utiliza la primera persona para nombrarse Se arma relatos, aunque no tengan una secuencia Le gustan los cuentos Aparece las preguntas de origen ¿por qué?</p>	<p>Le gusta hablar mucho Suele hablar con una intensidad fuerte, a veces con gritos Arma relatos fantásticos Inventa situaciones en las que confunde la realidad con la fantasía Le gusta los juegos de palabras Combina hechos, ideas y frases para demostrar dominio de palabras y frases</p>
Construcción de la lengua escrita	
<p>Se inicia en la diferenciación entre dibujo y escritura Se anticipa el contenido de un texto a partir de una imagen Maneja hipótesis de cantidad y la relaciona con las palabras (ej. El nombre de un animal grande tiene que escribirse con muchas letras porque es grande y el nombre de un animal pequeño, se escribirá con pocas letras porque es pequeño)</p>	<p>Reconoce su nombre escrito Maneja hipótesis de cantidad: es necesaria una cantidad determinada de letras para formar una palabra; la cantidad de letras de una palabra, se relaciona con el tamaño del objeto Se inicia en la hipótesis silábica: asignar un grafema por cada fonema/sílaba Reconoce algunas letras por su nombre Identifica por el nombre escrito las marcas de algunos productos</p>
Juego	
<p>Últimas etapas del juego paralelo: los niños juegan juntos, pero en diversas temáticas Juego simbólico: hacer “como sí”, transformar un objeto cotidiano en un elemento para jugar (ej. Un palo de escoba, se transforma en una espada o en un caballo) No acepta las reglas de un juego si no son de su conveniencia Le gustan los juegos de persecución</p>	<p>Su juego suele ser más revolucionado: juego de luchas, proezas motoras o correr desenfrenadamente son los más comunes Empieza a participar de juegos con reglas, pero siempre bajo la supervisión de un arbitro Los personajes de sus juegos son por lo general fantásticos y portadores de poderes Le gustan más los juegos con personajes fantásticos que los reales</p>
Dibujo	
<p>Etapas del garabateo con nombre: asigna un nombre a sus dibujos. Aparece la intencionalidad de representar Dibuja la figura humana como célula bipedestada: un círculo que representa la cabeza, de la cual, se desprenden las extremidades Avanza hacia la etapa preesquemática: sus dibujos están relacionados con experiencias afectivas</p>	<p>Comienza la etapa preesquemática de sus dibujos: la representación gráfica de los objetos de la realidad está relacionada con sus experiencias afectivas y su particular forma de interpretar la realidad que lo rodea Representa la figura humana por medio de monigotes: la representación básica de las partes del cuerpo humano El uso del color no está relacionado con el objeto en sí, sino más bien con la experiencia afectiva que representa</p>

Fuente: modificado a partir de Bruzzo, M. y Jacobovich (2007)

Área motriz

La conducta motriz forma parte de la expresión corporal, señala Bruzzo y Jacobovich (2007), cuya finalidad tiene relación con la expresión, la comunicación y la estética, además, involucra el cuerpo, el movimiento y las emociones del individuo, y a la vez busca favorecer la integración del niño a la comunidad.

Tabla 12. Características del niño de 3 y 4 años – área motriz

El niño de 3 años	El niño de 4 años
Psicomotricidad	
Se viste solo Se saca los zapatos, abrir la bolsita y guardar sus pertenencias Aumenta su capacidad para inhibir sus movimientos: frena y cambiar de dirección al omento de corre Sube escaleras y alterna los pies Se para en un solo pie Anda en triciclo Construye una torre de hasta diez elementos	Suele ser muy activo y estar permanentemente en movimiento Tiene un mejor dominio de su cuerpo Se ajusta a espacios gráficos más reducidos Le gusta realizar proezas motrices: colgarse de los juegos en el parque, caminar sobre los bordes de las aceras, dar trampolines, etc. Abrocha y desabrocha Toma el lápiz con la pinza digital y con mayor precisión

Fuente: modificado a partir de Bruzzo, M. y Jacobovich (2007)

Área cognitiva

De acuerdo con el postulado de Piaget (s.f.), se considera al niño como un “sujeto activo que construye su conocimiento desde adentro, gracias a la continua exploración del medio que le rodea, a través de los procesos de asimilación y acomodación, que le permiten avanzar hacia esquemas mentales más complejos” (Legarda y Miketta, 2012, p.39).

Tabla 13. Características del niño de 3 y 4 años – área cognitiva

El niño de 3 años	El niño de 4 años
Pensamiento	
<p>Aparece la diferenciación del significante y el significado: la palabra “mamá” era utilizada indistintamente para nombrar a cualquier mujer en la etapa anterior, mientras que en este momento comienza a diferenciarse para nombrar únicamente a su madre. Se apoya en la construcción personal de algunos símbolos: un montón de barro, se convierte en un pastel de cumpleaños, por ejemplo. Predomina la función simbólica: el lenguaje, el dibujo, el juego simbólico y la imagen mental.</p> <p>Razonamiento transductivo, de lo particular a lo particular: relacionan dos hechos u objetos sin que exista una relación necesariamente entre ellos (ej. Mamá coge su cartera, entonces saldremos de paseo).</p> <p>Pensamiento egocéntrico: no acepta el punto de vista del otro y sólo acepta los hechos desde su posición.</p> <p>Es animista: suele asignar vida a objetos inanimados.</p>	<p>esquematismo prelógico que imita de cerca los datos perceptivos: al momento que el niño dibuja las patas de la mesa, él ve cuatro patas y dibuja las cuatro, sin tener en cuenta la perspectiva. Posee una lógica rudimentaria regulada por la representación y no por operación: para el niño su hermano mayor por ser más grande de edad tendrá que ser más alto.</p> <p>Es capaz de adaptarse a una tarea específica: escucha el relato de un cuento y luego reconstruirlo.</p>
Construcción del número	
<p>La clasificación tiene lugar por colección figural: al momento que el niño construye o agrupa objetos o piezas compone un “collage” de un objeto (ej. Casa o tren).</p> <p>La seriación, se realiza por medio de datos perceptivos: utiliza los criterios largo - corto y en base a ello formará una serie con objetos, piezas, bloques o fichas.</p> <p>Para la correspondencia considera sólo el dato perceptivo: para igualar la cantidad de elementos considerará el espacio que cubren dichos elementos y no la cantidad.</p> <p>La cantidad sólo, se mantiene en función de la percepción: si trasladamos la cantidad de líquido de un recipiente ancho a uno angosto el niño considerará que en este último hay mayor cantidad porque así es como lo percibe.</p>	<p>La clasificación, se da por colección figural: al momento que el niño construye una serie se basa en un criterio del último elemento que colocó (forma, color o tamaño).</p> <p>La seriación tiene lugar por medio de datos perceptivos: ya utiliza criterios de grande, mediano y pequeño para seriar, por lo que agrupa objetos en tríos para hacer una serie.</p> <p>Para la correspondencia considera sólo el dato perceptivo: para igualar la cantidad de elementos considerará el espacio que cubren dichos elementos y no la cantidad.</p> <p>La cantidad sólo, se mantiene en función de la percepción: si trasladamos la cantidad de líquido de un recipiente ancho a uno angosto el niño considerará que en este último hay mayor cantidad porque así es como lo percibe.</p>

Fuente: modificado a partir de Bruzzo, M. y Jacobovich (2007).

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. Caracterización de la población

La provincia de Pastaza, se encuentra situada al este del territorio ecuatoriano, en la región amazónica, está conformada por 4 cantones: Pastaza, Mera, Santa Clara y Arajuno, y 21 parroquias. De acuerdo con el Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos – INEC (2010) cuenta con una población de 83.933 habitantes y una extensión de 29.643,33 km², lo que la hace la provincia más grande del Ecuador. El 55,3% de la población de la provincia, se autoidentifica como mestizo, mientras que el 39.8% como indígena y en porcentajes menores al 3% como blanco, afroecuatoriano, montubio u otro. El índice de la población indígena en esta provincia es alto y, se encuentra compuesta por siete nacionalidades legalmente reconocidas, que mantienen sus tradiciones y rasgos característicos propios de su cultura (Gobierno Provincial de Pastaza, 2019).

La población de la provincia de Pastaza, se encuentra distribuida en los 4 cantones que la componen y, se muestra el detalle en el siguiente cuadro:

Tabla 14. Población de la provincia de Pastaza

Cantones	Hombres	%	Mujeres	%	Total
Arajuno	3.402	8,1%	3.089	7,4%	6.491
Mera	6.079	14,4%	5.782	13,9%	11.861
Pastaza	30.923	73,2%	31.093	74,6%	62.016
Santa Clara	1.856	4,4%	1.709	4,1%	3.565
Total	42.260	100%	41.673	100%	83.933

Fuente: tomado de (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010)

Como, se observa la población en su mayoría, se ubica en el cantón Pastaza con 62.016 habitantes y en cantidades significativamente menores en los otros cantones. Así como, una distribución equitativa entre hombres y mujeres, con la población femenina levemente mayor que la masculina, situación muy similar en cada cantón respectivamente. Para la selección de la población del estudio, se tuvo en cuenta el cantón con mayor cantidad de habitantes.

El cantón Pastaza está conformado por 13 parroquias rurales y una parroquia urbana, que es la cabecera cantonal, la ciudad del Puyo, lugar donde, se encuentra la mayor parte de la población del cantón. Dadas las características mencionadas, se determina como universo las instituciones educativas que cuentan con nivel inicial en la parroquia Puyo, debido que las parroquias rurales son de difícil acceso y, se encuentran muy distantes, situación que dificulta la investigación en estos sectores.

3.2. Instrumento de análisis estadístico

La elaboración de la base de datos, se realiza con el programa Excel 2010 (Microsoft Corp.), que cuenta con una hoja de cálculo, que permite el ingreso y el ordenamiento de los datos obtenidos tras la evaluación, entre otras funciones como el muestreo aleatorio simple, utilizado para este estudio. Para el análisis estadístico, se recurre al programa Statical Product and Service Solutions (SPSS) versión 25 (IBM Corp.), definido como “una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico” (Bausela, 2005, p.64), señala, además, que es uno de los programas más utilizados en investigaciones en ciencias sociales por la facilidad que ofrece al usuario para su manejo y comprensión, no obstante, el condicionamiento de una licencia limita su acceso.

3.3. Análisis descriptivo

El análisis de los resultados, se realiza con el aplicativo estadístico SPSS, debido que, las variables de estudio son cualitativas ordinales, se aplica estadística descriptiva, con pruebas medidas de tendencia central, pruebas de normalidad y tablas de frecuencia. El análisis cualitativo de la investigación, se realiza con el análisis subjetivo del investigador sobre el criterio de los docentes, al utilizar codificación abierta. Complementariamente, se efectúa un análisis comparativo entre las variables por medio de gráficos de líneas.

Variable independiente: estimulación temprana

Para realizar el diagnóstico de la variable independiente: estimulación temprana, se aplicó un cuestionario dirigido a los docentes del nivel inicial de la parroquia Puyo, que consta de preguntas abiertas y de escala de actitud tipo *likert*. La primera pregunta pretende medir el grado de conocimiento de los encuestados con relación a la edad a la que está dirigida la estimulación temprana. En el siguiente cuadro, se muestra la frecuencia y el porcentaje de respuesta:

Tabla 15. Tabla de frecuencia – cuestionario dirigido a docentes

Edad Estimulación Temprana					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 0 a 1 año	4	6,1	6,1	6,1
	De 0 a 3 años	21	31,8	31,8	37,9
	De 0 a 6 años	41	62,1	62,1	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Del total de los encuestados el porcentaje más bajo, se ubica en la opción de 0 a 1 año, mientras que, el porcentaje más alto de respuesta corresponde a la opción de 0 a 6 años, lo que indica que la mayor parte de los docentes consideran pertinente la estimulación temprana en niños de hasta 6 años de edad.

Otro aspecto que, se consideró oportuno fue la experiencia de los docentes respecto a la práctica de estrategias de estimulación temprana en cada una de las áreas del desarrollo y para ello, se aplicó una pregunta de escala de actitud tipo *likert* para medir la frecuencia con la que los encuestados utilizan estas estrategias, su diseño, se realizó partir de Ordóñez y Tinajero (2012).

En el área socioemocional, se incluyeron estrategias como: expresión de sentimientos de afecto hacia familiares y amigos, orientación frente a situaciones de miedo o inseguridad, integración a grupos de iguales y formación de relaciones de amistad, utilización de normas sociales de convivencia y el estímulo del desarrollo de la autonomía en su vida diaria. El promedio de respuestas en todas las actividades de esta área, se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 16. Tabla de frecuencia – experiencia docente área socioemocional

Área Socioemocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	casi siempre ¹³	8	12,1	12,1	12,1
	siempre	58	87,9	87,9	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

La frecuencia de la práctica de estrategias de estimulación temprana en el área socioemocional muestra que la mayor parte de los encuestados utilizan siempre [5] estas estrategias en su práctica diaria, lo que representa un alto grado de experiencia en esta área de desarrollo por parte de los docentes del nivel inicial.

Para determinar la experiencia docente en el área motora, se incluyeron estrategias de estimulación temprana como: desarrollo de la coordinación dinámica general en las diferentes maneras de desplazamiento, desarrollo de la capacidad de expresión y movimiento de las diferentes partes del cuerpo, desarrollo del equilibrio del cuerpo, tanto en posición estática como en movimiento, desarrollo de precisión e independencia en movimientos del brazo y la mano, la mano y los dedos y el lado izquierdo y el derecho, afinación del tono muscular y la presión del crayón en diferentes tipos de trazos. El promedio de respuesta con relación a estas estrategias, se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 17. Tabla de frecuencia – experiencia docente área motora

Área Motora					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a veces	1	1,5	1,5	1,5
	casi siempre	11	16,7	16,7	18,2
	siempre	54	81,8	81,8	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

¹³ [5] siempre; [4] casi siempre; [3] a veces; [2] casi nunca; nunca [1]

Se observa que la mayor parte de los encuestados manifiestan utilizar siempre [5] estrategias de estimulación temprana en el área motora y en un porcentaje mínimo que las utilizan a veces, lo que indica una experiencia significativa en la aplicación de estas estrategias en su labor docente.

En el área cognoscitiva, se consideraron estrategias, como: desarrollo de la representación gráfica de objetos del entorno mediante diversas técnicas grafo-plásticas, desarrollo del pensamiento simbólico, percepción y discriminación de las características de los objetos a través de los sentidos, formación de relaciones espaciales, temporales y cuantitativas, y clasificación de objetos de acuerdo con dos características. El promedio de respuestas respecto a estas estrategias, se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 18. Tabla de frecuencia – experiencia docente área cognoscitiva

Área Cognoscitiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a veces ¹⁴	1	1,5	1,5	1,5
	casi siempre	7	10,6	10,6	12,1
	Siempre	58	87,9	87,9	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los encuestados afirman utilizar siempre [5] estas estrategias en el área cognoscitiva en su diaria labor, mientras que un porcentaje mínimo asegura aplicarlas a veces [3], lo que significa que existe una amplia experiencia docente en la aplicación de estas estrategias.

Para determinar la experiencia docente en el área de la comunicación, se consideraron estrategias, como: comprensión del significado de un mayor número de palabras, perfeccionamiento de la articulación y la pronunciación, expresión de experiencias de la vida cotidiana mediante oraciones cortas y largas, y formulación de preguntas sobre el entorno inmediato. El promedio de respuesta con relación a estas estrategias, se detalla en el siguiente cuadro:

¹⁴ [5] siempre; [4] casi siempre; [3] a veces; [2] casi nunca; nunca [1]

Tabla 19. Tabla de frecuencia – experiencia docente área de la comunicación

Área de la Comunicación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a veces ¹⁵	4	6,1	6,1	6,1
	casi siempre	62	93,9	93,9	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En el área de la comunicación la mayor parte de los docentes expresa que casi siempre [4] utilizan estrategias de estimulación temprana, mientras que un mínimo porcentaje manifiesta ponerlas en práctica a veces [3], lo que demuestra una experiencia moderada en la utilización de estrategias en el área de la comunicación. Se observa una disminución de la práctica docente en esta área.

Además, se incluyó en el cuestionario una pregunta abierta para que los docentes expresen con sus propias palabras aquello que consideran como un beneficio de la estimulación temprana en el desarrollo infantil, desde su experiencia laboral. Una vez obtenidas diversas respuestas, se realizó un análisis por medio de codificación abierta para agrupar criterios similares entre las respuestas de los encuestados y a partir de éstos efectuar un análisis descriptivo con tablas de frecuencia.

Tabla 20. Tabla de frecuencia – beneficios estimulación temprana

Beneficios de la Estimulación Temprana	f	%
Favorece el desarrollo Integral	3	4,5
Desarrolla las neurofunciones	3	4,5
Desarrolla la capacidad intelectual	2	3,0
Potencia el dominio de habilidades	4	6,1
Desarrolla habilidades motrices finas y gruesas	5	7,6
Desarrolla la psicomotricidad	10	15,2
Favorece la coordinación viso-motora	1	1,5
Desarrolla habilidades sociales	1	1,5
Fortalece el cuerpo	15	22,7
Previene y detecta déficits del desarrollo	3	4,5
Promueve la capacidad de aprendizaje	3	4,5
Desarrolla las emociones	3	4,5
Promueve el desarrollo cognitivo	5	7,6
Desarrolla el lenguaje	1	1,5
Promueve nuevos aprendizajes	5	7,6
Crea lazos afectivos entre padres e hijos	1	1,5
Desarrolla las capacidades al máximo	1	1,5
Total	66	100

Fuente: cuestionario aplicado a docentes del nivel inicial

¹⁵ [5] siempre; [4] casi siempre; [3] a veces; [2] casi nunca; nunca [1]

De acuerdo con el criterio de los docentes del nivel inicial que participaron en el estudio los principales beneficios que la estimulación temprana aporta al desarrollo del niño son: el fortalecimiento del cuerpo, desarrollo de la psicomotricidad y de habilidades motrices finas y gruesas, desarrollo cognitivo y de nuevas habilidades. Entre los beneficios de menor frecuencia entre los encuestados, se encuentra el desarrollo de habilidades sociales y de lenguaje, lo que indica una diversidad de criterios entre los docentes respecto a las ventajas que un programa de estimulación temprana tendría sobre el desarrollo infantil.

Variable dependiente: desarrollo infantil

El diagnóstico de la variable dependiente desarrollo infantil, se lleva a cabo por medio de la aplicación de la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1) a la muestra de la población de niños del nivel inicial cuyos representantes dan su consentimiento para participar en el estudio. La evaluación de la escala, se realiza con la asignación de puntos (0-1), por cada ítem, correspondientes a las áreas de desarrollo: motriz gruesa, motriz fino-adaptativa, audición y lenguaje, y personal social, se toma como referencia el criterio de respuesta que el manual de la escala señala como comportamiento esperado, la suma del total de los puntos ubica al niño en un rango de desarrollo en un área específica del desarrollo, acorde a la tabla de parámetros normativos con niveles o zonas de desarrollo que va de menor a mayor, como, se muestra en la siguiente Tabla

Tabla 21. Parámetros normativos – escala de desarrollo (EAD-1)

Parámetros normativos	Criterios establecidos
Alerta	Corresponde a puntajes inferiores al percentil más próximo al 5% inferior del grupo normativo
Medio	Corresponde a puntajes comprendidos más próximos al 5% en el extremo inferior y 50% en el extremo superior
Medio alto	Corresponde a puntajes comprendidos entre los percentiles más próximos al 50% en el extremo inferior y 95% en el extremo superior
Alto	Corresponde a puntajes superiores al percentil más próximo al 95%

Fuente: modificado a partir de escala abreviada de desarrollo, (1999)

Los parámetros normativos de la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1) contempla cuatro niveles, que van desde *alerta* hasta *alto*, el primero corresponde a valores por debajo del percentil más próximo al inferior, es decir, que el niño muestra un desarrollo inferior del esperado para su edad, y el segundo corresponde a valores por encima del extremo superior, lo que significa que el niño presenta un desarrollo superior al normativo, los parámetros medio y medio alto, por su parte, se ubican próximos al extremo inferior y superior respectivamente.

Una vez recogidos los datos del instrumento de evaluación a la muestra de la población de niños del nivel inicial, se procede a realizar un análisis descriptivo, de la frecuencia y el porcentaje en cada una de las áreas de desarrollo, los resultados globales del total de las áreas de desarrollo, se muestran a continuación:

Tabla 22. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) áreas de desarrollo

Áreas de Desarrollo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alerta	3	8,1	8,1	8,1
	Medio	6	16,2	16,2	24,3
	Medio Alto	21	56,8	56,8	81,1
	Alto	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Se presenta un análisis general de los resultados del total de las áreas de desarrollo que fueron evaluadas, cuyas cifras señalan que el 18,9% de los sujetos, se encuentra en un nivel alto de desarrollo, un 56,8%, se encuentran en un nivel medio alto, el 16,2% en un nivel medio de desarrollo y un 8,1% en un nivel de alerta, lo que indica que la mayor cantidad de sujetos presenta un nivel medio alto de desarrollo y los índices más bajos están en el nivel de alerta y medio, que corresponden a los niños que, se encuentran en un alto y bajo riesgo de retraso en el desarrollo. Se analizan también cada una de las áreas de desarrollo por separado para una mejor comprensión acerca de las áreas que, se encuentran fortalecidas y aquellas que están debilitadas.

Como, se menciona en el manual de la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1) el área de motricidad gruesa abarca la “maduración neurológica, el control de tono y

postura, la coordinación motriz de cabeza, miembros y tronco” (Ortiz N. , 1999, p.9). El rango de edad que le corresponde a los niños de 3 años es de 37 a 48 meses, y para los niños de 4 años el de 49 a 60 meses de edad, cada rango contempla 3 ítems a evaluar con un creciente nivel de dificultad acorde a lo normativo para cada rango. Los rangos de edad en esta área incluyen ítems de equilibrio, fuerza y coordinación de las partes gruesas del cuerpo (brazos y piernas).

Tabla 23. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área motricidad gruesa

Área Motricidad Gruesa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alerta	3	8,1	8,1	8,1
	Medio	8	21,6	21,6	29,7
	Medio Alto	13	35,1	35,1	64,9
	Alto	13	35,1	35,1	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En esta área, se observa que un 35,1% de los sujetos, se encuentran en un nivel alto y en igual porcentaje en un nivel medio alto, mientras que, un 21,6% en un nivel medio y un 8,1% en nivel de alerta, lo que indica un desarrollo adecuado en la mayor parte de los sujetos y un porcentaje menor que presentan dificultades en el área motriz. El manual de la escala (EAD-1) indica que el área de motricidad fino-adaptativa, se refiere a la “capacidad de coordinación de movimientos específicos, coordinación intersensorial: ojo-mano, control y precisión para la solución de problemas que involucran prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual” (Ortiz N. , 1999, p.9). En esta área, se consideran actividades como el dibujo, imitación de figuras y clasificación de objetos, en creciente nivel de dificultad en cada rango de edad correspondiente.

Tabla 24. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área motricidad fino-adaptativa

Área Motricidad Fina					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alerta	6	16,2	16,2	16,2
	Medio	8	21,6	21,6	37,8
	Medio Alto	12	32,4	32,4	70,3
	Alto	11	29,7	29,7	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En el área de motricidad fino-adaptativa, se muestra que el 29,7% de los sujetos, se encuentran en un nivel alto de desarrollo, el 32,4% en un nivel medio alto, mientras que, el 21,6%, se ubican en un nivel medio y el 16,2% en un nivel de alerta, lo que indica un porcentaje mayor de niños en riesgo alto y bajo en esta área, en comparación con las otras áreas de desarrollo. Se observa un incremento en el porcentaje de niños con dificultades en esta área.

El área de audición y lenguaje según Ortiz, N. (1999), se trata de la “evolución y perfeccionamiento del habla y el lenguaje: orientación auditiva, intensidad comunicativa, vocalización y articulación de fonemas, formación de palabras, comprensión de vocabulario, uso de frases simples y complejas, nominación comprensión de instrucciones, expresión espontánea” (p.9). Esta área incluye ítems de definición, imitación, descripción, conteo y discriminación de posiciones y colores.

Tabla 25. Tabla de frecuencia – escala (EAD-1) área audición y lenguaje

Área Audición y Lenguaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alerta	9	24,3	24,3	24,3
	Medio	8	21,6	21,6	45,9
	Medio Alto	13	35,1	35,1	81,1
	Alto	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En el área de audición y lenguaje, se muestra que el 18,9% de los sujetos, se encuentran en un nivel alto de desarrollo, el 35,1% en un nivel medio alto, mientras que, el 21,6% de los sujetos que, se encuentran en un nivel medio y el 24,3% en un nivel de alerta, lo que indica un porcentaje considerable de sujetos en riesgo alto y bajo. El porcentaje más alto de niños en nivel de alerta corresponde a esta área de desarrollo.

El manual de la escala (EAD-1) indica que el área personal-social comprende “procesos de iniciación y respuesta a la interacción social, dependencia-independencia, expresión de sentimientos y emociones, aprendizaje de pautas de comportamiento relacionadas con el autocuidado” (Ortiz N. , 1999, p.9). Los rangos de edad incluyen ítems de independencia, normas de convivencia, socialización, conciencia de sí mismo e iniciativa.

Tabla 26. Tabla de frecuencia – área personal social

Área Personal Social					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alerta	3	8,1	8,1	8,1
	Medio	7	18,9	18,9	27,0
	Medio Alto	20	54,1	54,1	81,1
	Alto	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

En el área personal social, se observa que un 18,9% de los sujetos presentan un nivel alto de desarrollo, un 54,1% presentan un nivel medio alto, mientras que, el 18,9% de los sujetos un nivel medio y el 8,1% un nivel de alerta, lo que muestra un desarrollo adecuado en la mayor parte de los niños y un porcentaje menor en alto y bajo riesgo en esta área.

Pruebas de normalidad

Para continuar con el análisis descriptivo de la variable dependiente desarrollo infantil, se aplican pruebas de normalidad y al contar con una significancia $< 0,05$, se establece que la distribución de los datos de la variable dependiente es no normal, lo que indica la realización de pruebas no paramétricas.

Tabla 27. Pruebas de normalidad – escala (EAD-1) áreas desarrollo

	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Rango Área Motricidad Gruesa	,228	37	,000	,834	37	,000
Rango Área Motricidad Fina	,227	37	,000	,845	37	,000
Rango Área Audición y Lenguaje	,235	37	,000	,851	37	,000
Rango Área Personal Social	,316	37	,000	,814	37	,000

Fuente: elaboración propia

Una vez realizadas las pruebas de normalidad y al contar con una población menor a 50 sujetos ($P < 50$), se consideran los resultados de las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk, da un nivel de significancia $< 0,05$, lo cual resalta una distribución no normal de los datos y la aplicación de pruebas no paramétricas. No existen

suficientes casos para la realización de un análisis correlacional de muestras independientes con la prueba U-Mann de Whitney,

Medidas de tendencia central y de dispersión

A los resultados obtenidos de forma individual en cada una de las áreas de desarrollo que contempla la escala (EAD-1), se aplicaron medidas de tendencia central, es decir, media, mediana y moda. Esta escala contempla parámetros normativos para la evaluación de niños menores de 60 meses y para efectos de manejo de los datos, se asignó un rango ordinal de calificación a cada uno de los niveles de desarrollo, que asigna el valor más bajo de desempeño como cero (0) y el valor más alto como nueve (9). Además, se aplicaron medidas de dispersión, desviación estándar y valores mínimo y máximo, para determinar cuán dispersos, se encuentran los datos con relación a la media.

Tabla 28. Medidas de tendencia central y de dispersión-

		Área Motricidad gruesa 3 - 4 años	Área Motricidad fina adaptativa 3 - 4 años	Área Audición y Lenguaje 3 - 4 años	Área Personal Social 3 - 4 años
N	Válido	37	37	37	37
	Perdidos	0	0	0	0
Media		6,43	5,89	5,19	6,05
Mediana		6,00	6,00	6,00	6,00
Moda		6	8	7	6
Desv. Desviación		1,908	2,105	2,481	1,855
Rango		6	8	9	8
Mínimo		3	1	0	1
Máximo		9	9	9	9

Fuente: elaboración propia

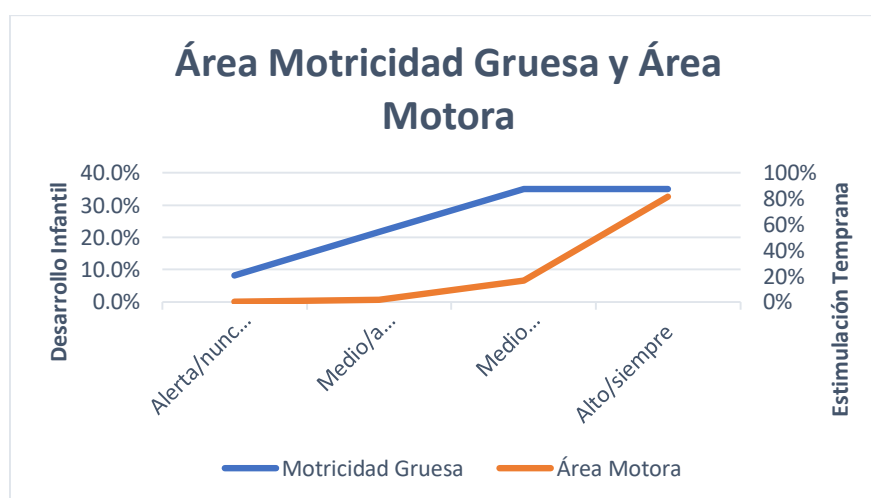
Es así que, en la tabla anterior, se observa que el valor de la media va desde 5,19 hasta 6,43, el valor más alto corresponde al área de motricidad gruesa, mientras que, el valor más bajo al área de lenguaje, lo que indica un déficit en el desarrollo de esta área específicamente. El valor de la mediana, se ubica en 6 en todas las áreas y el valor de la moda alterna entre cifras de 6 – 8, lo que señala un desempeño diverso en los sujetos con relación a cada área de desarrollo.

Los datos obtenidos del diagnóstico en las diferentes áreas de desarrollo muestran una dispersión con cifras que van desde 1,855 como valor mínimo y 2,481 como máximo con relación a la media <5, lo que demuestra que la mayor dispersión de los datos corresponde al área de lenguaje y la dispersión más baja al área personal social. El valor mínimo muestra cifras que van desde 0 a 3, el valor mínimo más bajo (0) es del área de lenguaje y el valor más alto (3) del área de Motricidad gruesa, lo que indica que la puntuación más baja de los sujetos está presente en el área de lenguaje y las puntuaciones mínimas más altas en el área de motricidad gruesa, con relación al valor máximo, se observa una cifra común (9) en todas las áreas de desarrollo, lo que muestra un nivel de desempeño máximo similar en los sujetos.

3.4. Análisis comparativo

Para determinar la relación entre las variables del estudio, se realizó un análisis comparativo entre los resultados de la práctica de estrategias de estimulación temprana y el resultado del diagnóstico de las áreas de desarrollo de los niños del nivel inicial, por medio de gráficos de líneas entre las áreas de estimulación temprana y las áreas de desarrollo relacionadas, excepto el área de estimulación cognoscitiva que está inmersa en todas las áreas del desarrollo infantil.

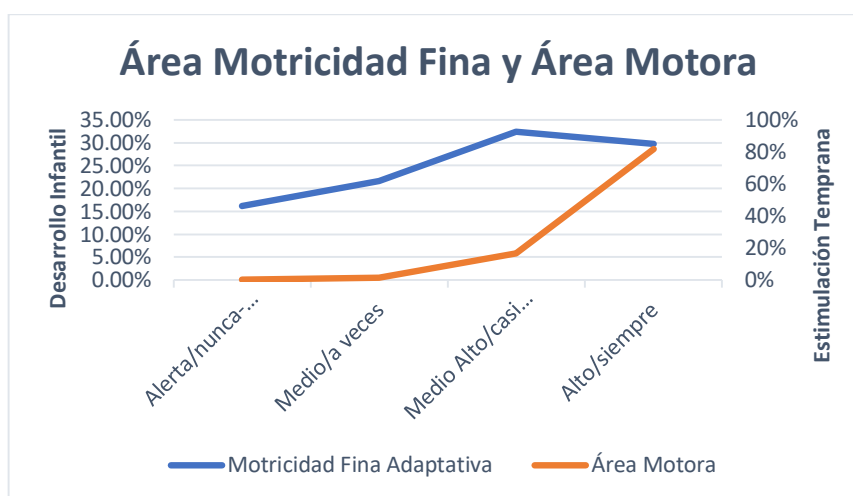
Gráfico 1. Área motricidad gruesa y área motora



Fuente: elaboración propia

En el área de desarrollo de motricidad gruesa, se observan los porcentajes más representativos en los niveles medio alto y alto, y la utilización de estrategias de estimulación temprana por los docentes del nivel, se ubica en su mayor porcentaje en el nivel siempre, que demuestra la relación que existe en la práctica de estrategias de estimulación temprana y el desarrollo del niño en esta área.

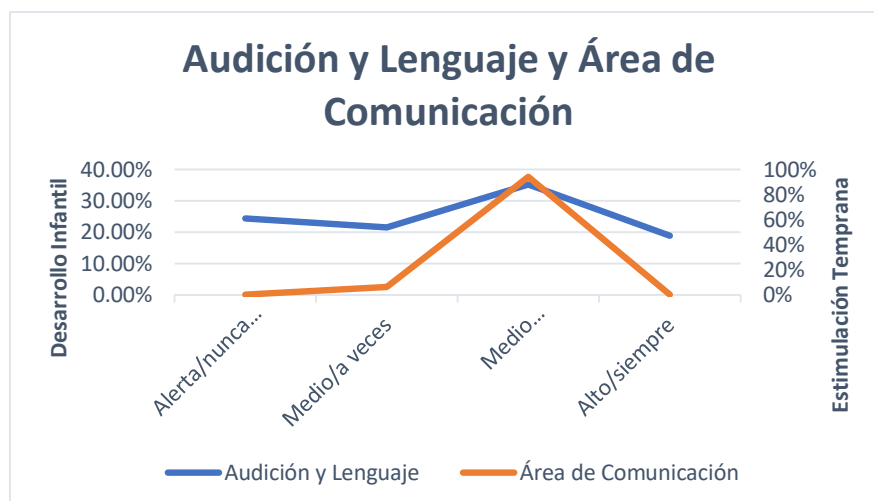
Gráfico 2. Área motricidad fina adaptativa y área motora



Fuente: elaboración propia

En el área de desarrollo de motricidad fina adaptativa, se observan el porcentaje más representativo en el nivel medio alto, seguido por el nivel alto y la aplicación de estrategias de estimulación temprana en esta área, se posiciona en su mayor porcentaje en el nivel siempre, que demuestra la relación que existe entre la práctica de estrategias de estimulación temprana y el desarrollo del niño en esta área específicamente.

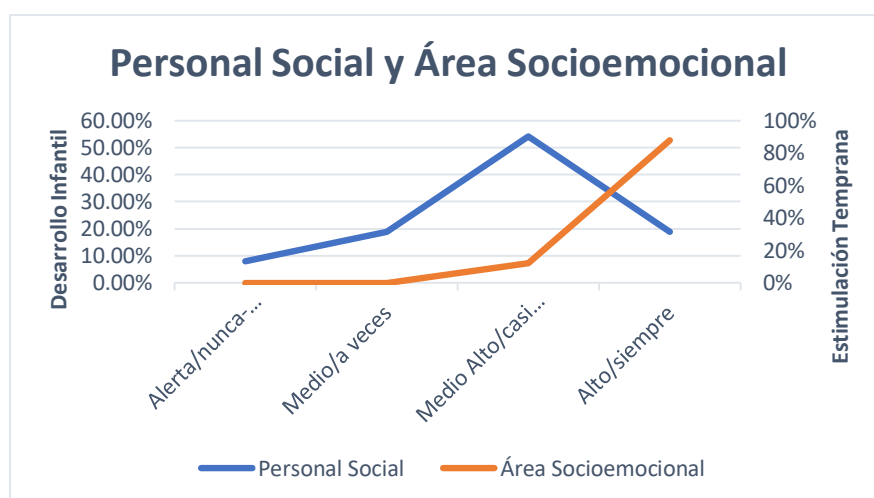
Gráfico 3. Audición y lenguaje y área de comunicación



Fuente: elaboración propia

En el área de audición y lenguaje, se observa el porcentaje más representativo en el nivel medio alto, y la utilización de estrategias de estimulación temprana por parte de los docentes ubica su porcentaje más elevado en el nivel casi siempre, que a la par que existe cierto nivel de dificultad en el desarrollo de esta área también la práctica de estrategias de estimulación temprana se encuentra reducida en el área de comunicación y lenguaje.

Gráfico 4. Personal social y área socioemocional

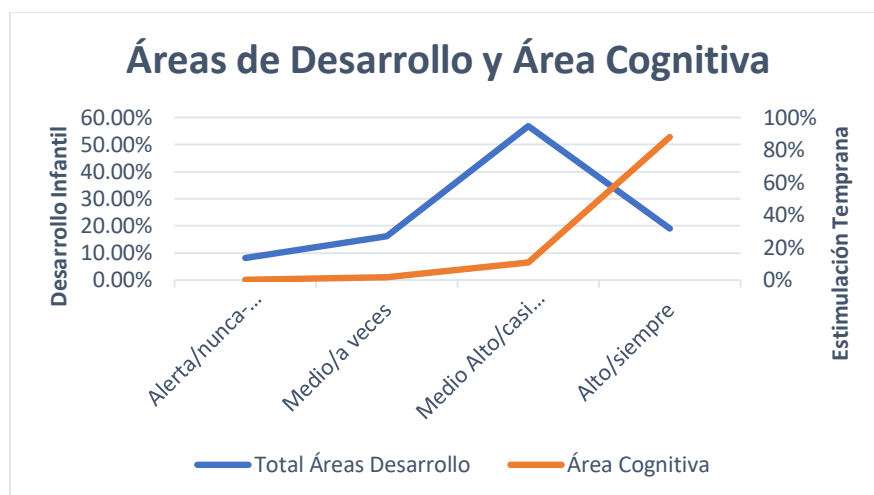


Fuente: elaboración propia

En el área de desarrollo personal y social, se observa el porcentaje más elevado en el nivel medio alto, y el uso de estrategias de estimulación temprana ubica en su

mayor porcentaje en el nivel casi siempre, lo que permite identificar la relación que existe entre la práctica de estrategias de estimulación temprana y el desarrollo del niño en el área socioemocional.

Gráfico 5. Áreas de desarrollo y área cognoscitiva



Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis comparativo del área cognoscitiva, se agrupan los resultados de todas las áreas de desarrollo, mientras que, para la estructura de la escala (EAD-1), se considera que el área cognoscitiva, se encuentra inmersa en todas las áreas de desarrollo. En la suma de todas las áreas, se observa que el porcentaje más alto corresponde al nivel medio alto y la utilización de estrategias de estimulación temprana, se ubica en el nivel casi siempre, refleja la relación que existe entre la práctica de estrategias de estimulación temprana en el área cognitiva y el desarrollo del niño en todas las áreas.

3.5. Validación de la propuesta

Posterior al análisis comparativo de variables, se diseñó la propuesta didáctica de estimulación temprana, para la que, se tomó como referencia a Ordoñez y Tinajero (2012) y el Currículo de Educación Inicial (2014) y para su elaboración, se consideró la estructura curricular del nivel inicial para la planificación de las actividades, así como, las características evolutivas del infante en estas edades (3 – 4 años), y

como resultado, se obtuvo una serie de actividades de estimulación temprana adaptadas al contexto escolar y de ejecución sencilla, cuyos recursos son de uso cotidiano y, se adapta con materiales del medio.

Para la validación de expertos, se utilizó un instrumento diseñado por la escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato y, se adaptó para su uso en educación. El proceso inició con la selección de 4 profesionales en el área de educación parvularia y psicología educativa, profesionales con título de cuarto nivel y experiencia en el ámbito educativo del nivel inicial. Los profesionales revisaron la propuesta y otorgaron una calificación a cada criterio de validez, algunos de ellos aportaron observaciones y recomendaciones a la propuesta presentada. El equipo de expertos, se conformó por tres educadoras parvularias con título de cuarto nivel y una psicóloga educativa, que intervinieron en la validación del instrumento, quienes poseen amplia experiencia en la labor docente y psicológica dentro del ámbito educativo. Las profesionales realizaron una revisión exhaustiva de la propuesta, que calificaron de acuerdo a cada criterio de validez que contempla el instrumento de validación. Los criterios de validez incluyen: planificación operativa, ajuste ético-profesional, suficiencia, coherencia, relevancia, organización, relación entre las variables, relación costo-beneficio y adaptabilidad.

Tabla 29. Tabla de porcentajes – validación por expertos

Criterio de Validez	Calificación				Promedio	%
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4		
Procedimental	100	100	100	100	100	100%
Planificación operativa	95	100	95	100	97,5	98%
Ajuste ético-profesional	100	100	100	100	100	100%
Suficiencia	95	90	100	95	95	95%
Coherencia	95	100	90	100	96,25	96%
Relevancia	100	100	100	100	100	100%
Organización	100	100	100	100	100	100%
Relación entre las variables	100	100	100	100	100	100%
Factibilidad	95	100	95	100	97,5	98%
Relación costo-beneficio	95	95	100	95	96,25	96%
Adaptabilidad	100	100	100	100	100	100%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la opinión del grupo de expertos la propuesta cumple con los siguientes criterios de validez en un 100%: el procedimental, ajuste ético-profesional, relevancia, organización, relación entre las variables y adaptabilidad, mientras que los criterios de planificación operativa, suficiencia, coherencia, factibilidad y relación costo beneficio, se cumplen en porcentajes entre 95% y 98%, calificaciones que vienen acompañadas de observaciones a tener en cuenta por parte del investigador.

Las principales observaciones realizadas por el equipo de expertos, se refieren a el tiempo de ejecución para las actividades y a pesar de que en la propuesta no, se menciona costos específicos los materiales y recursos son de material reciclado o, se encuentran al alcance del docente. Una vez realizada la validación de expertos, se pone a consideración la propuesta didáctica de estimulación temprana, objetivo primordial de este estudio.

CONCLUSIONES

A partir de la recopilación teórica, el diagnóstico y el análisis de los resultados del estudio, se concluye lo siguiente:

- La fundamentación teórica y metodológica de estimulación temprana para niños con retraso en el desarrollo en nivel inicial, se basa en aquellos referentes que, se refieren al niño como protagonista de su propio aprendizaje y su relación con el medio, la interacción de éste con el entorno, un entorno motivador, estimulante, desafiante y enriquecedor; uno de sus principales postulados es el desarrollo pleno del infante, y en este sentido, tanto el desarrollo infantil, como la estimulación temprana conciben al niño como un ser integral con capacidades y habilidades potenciales, que están propensas a desarrollarse de formas diferentes y en tiempos distintos.
- La determinación del nivel de desarrollo de los niños entre 3 y 4 años en nivel inicial de la parroquia Puyo, demuestra que existe un sector de la población que presenta un nivel de desarrollo en alerta y medio, lo que indica que la aplicación de ejercicios de estimulación temprana en el nivel inicial es pertinente, en virtud de favorecer el desempeño de los niños con retraso en el desarrollo en las áreas que están debilitadas y reforzar aquellas que, se encuentran fortalecidas, con el propósito de promover un desarrollo integral en el niño.
- El análisis de los elementos sustantivos de una estrategia didáctica de estimulación temprana para niños con retraso en el desarrollo en nivel inicial, permite llegar a la conclusión que el currículo de Educación Inicial (2014) y el aporte de Ordoñez y Tinajero (2012), sustentan la construcción de una propuesta, validada por un grupo de expertos en el ámbito de educación infantil, con el objetivo de ofrecer una contribución a los docentes del nivel para complementar las estrategias didácticas que aplican en su práctica pedagógica, en beneficio, principalmente de los niños que presentan rezago en el desarrollo.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con la información obtenida tras el estudio realizado y para futuras investigaciones, se recomienda lo siguiente:

- Se recomienda a los investigadores seleccionar el tamaño de la muestra del estudio y focalizar el trabajo en un sector más reducido de la población, a fin de evitar dispersión de los datos y desperdicio de recursos en la investigación.
- A las autoridades de las unidades educativas, se sugiere realizar una charla de cooperación con los docentes del nivel inicial, para motivarles a involucrarse en el proceso de evaluación de los niños, en trabajos de investigación, en vista que, representan un vínculo con los padres de familia y los estudiantes.
- Se sugiere a los docentes analizar los factores determinantes y su incidencia en el nivel de desarrollo de los niños de educación inicial, con el propósito de establecer las estrategias adecuadas para promover el desarrollo integral de los niños que presentan alguna dificultad.
- Se recomienda al investigador socializar los resultados obtenidos, tras el proceso de diagnóstico, a los docentes que participaron del estudio para dar a conocer y llevar a la práctica la propuesta didáctica de estimulación temprana en nivel inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). *La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. Scielo, 10(3), 81-92. doi: 10.4067/S0718-50062017000300009
- Alcívar Chávez, A. C. (2018). *Estimulación temprana y desarrollo psicomotriz en niños de educación inicial*. Polo del Conocimiento, 3(8), 318-338. doi: 10.23857/pc.3i8.614
- Anijovich, R., & Mora, S. (2021). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/estrategias_de_ensenanza.pdf
- Arias González, J. L. (2020). *Técnica e instrumentos de investigación científica*. Arequipa: Enfoquez Consulting Eirl. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2238>
- Bausela Herreras. (2005). *SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos*. Revista de Medios Informáticos Educativos y Medios Audiovisuales, 62-69. Recuperado de https://indaga.ual.es/permalink/34C_BUA_UAL/t0rgfc/alm-a9910014622_29704991
- Berlanga Silvente, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). *Clasificación de pruebas no paramétricas. Como utilizarlas en Spss*. Reire, 5(2), 101 - 113. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bono Cabré, R. (2018). *Diseños cuasiexperimentales y longitudinales*. Revista Médica Sanitas, 141-146. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/30783>
- Bruzzo, M., & Jacobovich, M. (2007). *Escuela para Educadoras*. Montevideo: Cadiex International S.A.

- Caballero, E. (2021). *Actividades lúdicas para el aprendizaje*. Polo del conocimiento, 6(4), 861-868. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Campos Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: Dgenamdf, 1-17. Recuperado de <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Carreño, M. E., & Calle, A. G. (2020). *Aspectos fundamentales de los programas de estimulación temprana y sus efectos en el desarrollo de niños de 0 a 6 años*. Recimundo, 4(1), 499-520. doi: [org/10.26820/recimundo/4.\(1\).enero.2020.499-520](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(1).enero.2020.499-520)
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Galeón, 1-194. Recuperado de <https://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (2021). CNII indicadores. Recuperado de <http://indicadores.igualdad.gob.ec/DatosIndicadores-63-12-5>
- Currículo de Educación Inicial. (2014). Quito: Ministerio de Educación.
- Distrito 16D01 Pastaza - Mera - Santa Clara. (2019). *Informe de Rendición de Cuentas*. Puyo, 1-26. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/Informe-16D01-Pastaza.pdf>
- Escala Abreviada de Desarrollo-3. (2016). *Actualización y ajuste de la escala abreviada de desarrollo como un instrumento de apoyo*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/Escala-abreviada-de-desarrollo-3.pdf>

- Estados Unidos Mexicanos. (2011). Ejercicios de estimulación temprana. México, 1-12. Recuperado de <https://fadep.org/wp-content/uploads/2017/02/ejercicioestimulaciontemprana.pdf>
- Esteves Fajardo, Z. I., Avilés Pazmiño, M. I., & Matamoros Dávalos, Á. A. (2018). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espirales*, 25-36. doi:10.31876/RE.V2I14.229
- Gobierno Provincial de Pastaza. (septiembre de 2019). Gobierno Provincial de Pastaza. Recuperado de <https://pastaza.gob.ec/pastaza/informacion/informacion-de-la-provincia-de-pastaza/>
- Granata, M. L., Barale, C., & Chada, M. (2000). *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación*. Fundamentos en humanidades, 40-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.Oa?id=18400103>
- Grupo de Atención Temprana. (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Recuperado de <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtencionTemprana.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. (2018). *Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores. Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hormiga, C. M., Camargo, D. M., & Orozco, L. C. (2008). *Reproducibilidad y validez convergente de la Escala Abreviada del Desarrollo y una traducción al español del instrumento Neurosensory Motor Development Assessment*. *Biomédica*, 18(3), 327-346. doi: <https://doi.org/10.7705/biomedica.v28i3.73>

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Resultados censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador*. Fascículo Provincial Pastaza, 1-7. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/pastaza.pdf>
- Latorre, M., & Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología. Estrategia y técnicas metodológicas*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de <http://www.editorialbruno.com.pe/MarinoLaTorre/wp-content/uploads/2013/12/Introduccion-Estrategias-Tecnicas-y-Metodologicas.pdf>
- Lerma Castaño, P. R., Quijano Duarte, S. A., Chanaga Gelves, M. V., Rendón Gálvez, N., & Pérez, J. (2019). *Perfil psicomotor y factores de riesgo pre, peri y postnatales en preescolares*. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 1(2), 1–10. doi: <https://doi.org/10.46634/riics.20>
- Lucio, R. A. (1989). *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones*. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1989(17), 35–46. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Malagón, G. V., Morales, J. Á., Malagón, A. J., Calderón, N. C., Santos, A. B., & Amador, G. E. (2014). *Paradigmas en la Investigación*. *Enfoques Cuantitativo y Cualitativo*. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. doi: <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n15p%25p>
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza - aprendizaje: El acto didáctico*. *Ntic*, 31-65. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/portadaindice.pdf>

- Ministerio de Educación. (2013). *Indicadores Educativos 2011 - 2012*. Quito. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). *Dark Comunicación*. Recuperado de <https://darkoficialeducacionbi.blogspot.com/2019/07/listado-de-instituciones-educativas-por.html>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Servicio de atención familiar para la primera infancia modalidad Educación Inicial con familias - Guía Técnico Operativa*. Quito: Editogran. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/Minedu_GuiaTecnicoEducacion_02122016.pdf
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0028.pdf>
- Ordoñez, M. d., & Tinajero, A. (2012). *Estimulación Temprana - Inteligencia Emocional y Cognitiva*. Madrid: Cultural S.A.
- Ortiz, N. (1999). *Escala Abreviada de Desarrollo*. Recuperado de <https://docenciaeinvestigacionmanuel Sanchezserrano.files.wordpress.com/2014/08/escala-abreviada-de-desarrollo-unicef-colombia.pdf>
- Ortiz, L., Salmerón, H., & Rodríguez, S. (2007). *Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil*. *Profesorado*, 11(2), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711214.pdf>
- Paéz, I. (2006). *Estrategias de Aprendizaje - investigación documental*. *Laurus*, 254-266. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109915.pdf>

- Perdomo, E. (2011). *La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia*. Varona, (52), 29-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574006.pdf>
- Ramírez Montoya, M. S. (2015). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México: Digital. Recuperado de <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/ID254.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). *Los Paradigmas de la Investigación Científica*. Unife, 9-17. Recuperado de https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Ríos Bayas, R. S., Coral Padilla, S. J., Carrasco Coca, O. R., & Espinoza Regalado, C. E. (2021). *La estimulación temprana como base para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil*. Ciencia Digital Editorial, 5(1). doi: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i1.1543>
- Rodríguez Macías, A. (2018). Tesis doctoral Universidad de Extremadura. *Evaluación del Desarrollo en Educación Infantil (3 y 4 años)* Batería Bedei. España. Recuperado de httpsdehesa.Unex.es/bitstream/10662/8637/1/TDUEX_2018_Rodriguez_Macias.pdf
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del Desarrollo Infantil*. México, DF: Manual Moderno. Recuperado de <http://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Neuropsicologia-del-desarrollo-infantil.pdf>
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el*

investigador cualitativo. Uisrael, 8(1), 113-128. doi: <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral*. En Educación Socioemocional en Preescolar, 302-327. México. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf

Vegas Pérez, M. (2017). *Evaluación de las áreas de desarrollo infantil*. Equidad, 85-91. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/371-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1389-1-10-20180314.pdf>

Viетро, A. (2016). *Trastornos en el Desarrollo Infantil*. Tendencias en Medicina, 41-44. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/trastornosdesarrolloinfantilandreaviettraUY.pdf>

Zabalza, M. Á. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea S.A. Recuperado de <https://www.perlego.com/es/book/2040697/didctica-de-la-educacin-infantil-pdf>

ANEXOS

Instrumento para la validación de propuestas de intervención educativa

Usted ha sido seleccionado como experto para validar la propuesta de intervención educativa: "ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS CON RETRASO EN EL DESARROLLO EN EL NIVEL INICIAL", por lo que, se le solicita su participación como validador de la misma. Le solicitamos nos facilite la siguiente información:

- **Nombres y apellidos del experto:** Viviana Ivonne Quiñonez Hernández
- **Cargo e institución donde labora:** Distrito de Educación 16D01 Pastaza- UDAI
- **Profesión:** Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional, Master en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación
- Grado académico:** Cuarto Nivel
- **Años de experiencia en la profesión:** 6 años

El presente trabajo de investigación constituye un aporte al tema de la diversidad de los niños de educación inicial, diagnóstico y atención educativa. La estimulación temprana pretende dar una posible respuesta a este cuestionamiento por medio de una serie de herramientas útiles y prácticas que pueden ser incorporadas en la actividad docente diaria para dar impulso a las habilidades y destrezas de los niños con retraso en el Desarrollo.

Para la validación de la propuesta de intervención psicológica, usted debe calificar dos dimensiones con sus indicadores, en una escala del 1 al 100, la cual se distribuye de la siguiente manera: 1-20 es deficiente; 21- 40 es baja; 41-60 es regular; 61-80 es buena; 81-100 es muy buena. Las dimensiones son: *procedimental* con 7 indicadores y *factibilidad* con 2 indicadores:

1. Procedimental/indicadores:

- Planificación operativa
- Ajuste ético-profesional
- Suficiencia
- Coherencia
- Relevancia
- Organización
- Relación entre las variables

2. Factibilidad/indicadores:

- Relación costo-beneficio
- Adaptabilidad


Indicación al experto:

En la siguiente tabla 1, califique cada dimensión e indicador marcando con una X, de acuerdo a la escala descrita anteriormente; además, puede escribir las observaciones que usted considere pertinente.

Tabla 1. Valoración de la propuesta de intervención educativa por expertos

Criterios/Indicadores	Descripción	Deficiente				Baja				Regular				Buena				Muy buena				Observaciones
		1	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100	
Procedimental	La propuesta se ajusta a los criterios teóricos, técnicos, metodológicos y éticos de la intervención educativa																			X		
Planificación operativa	Planificación operativa de la propuesta con ajuste teórico-práctico (congruencia)																		X			
Ajuste ético-profesional	Existe evidencia científica, trato humano, manejo adecuado de la información y en la aplicación de las pruebas diagnósticas y procedimientos de intervención																			X		
Suficiencia	Contiene los aspectos necesarios como: número de sesiones, actividades,																		X		Sería importante mencionar el tiempo aproximado de ejecución de las actividades.	

Relación costo-beneficio	Existe un balance entre el costo-beneficio en función de los recursos materiales, económicos y personal capacitado para ejecutar la propuesta																		X	En la propuesta no menciona costos específicos pero se puede visualizar que el material a utilizar en su mayoría es material que se recicla o se tiene al alcance del docente.	
Adaptabilidad	La propuesta puede ser adaptada a otros requerimientos según la necesidad del contexto																			X	


 Firmado digitalmente por VIVIANA IVONNE QUIÑONEZ HERNANDEZ
 Fecha: 2023.03.15 20:50:33 -05'00'

Firma del Experto
 Viviana Quiñonez

2023

ESTRATEGIA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA PARA EL NIVEL INICIAL



Isabel Romero

Fuente de la imagen:

https://static.wixstatic.com/media/6cacb9_ec39a21bac5745d7a57401e6fef6fd2a~mv2.jpg/v1/fit/w_950%2Ch_631%2Cal_c%2Cq_80/file.jpg

PRESENTACIÓN

Los programas de estimulación temprana incluyen actividades que conforman una estrategia para desarrollar, fortalecer y potencializar cierta habilidad o destreza en el infante, éstas, se dividen de acuerdo a las áreas de aprendizaje que por lo regular guían la mayor parte de estos programas. Las actividades, se desarrollan acorde a la edad del niño y están adaptadas a las características propias de éste, en una etapa específica de la infancia, razón por la cual, se han diseñado dos propuestas, una para los niños cuya edad comprende de los 36 a los 48 meses de edad (3 – 4 años) y otra para los niños cuya edad comprende de los 48 a los 60 meses de edad (4 – 5 años).

Las estrategias propuestas están organizadas en función de la estructura curricular vigente, las cuales son de sencilla ejecución para que, se incluya en la planificación cotidiana y puedan ser adaptadas al tema abordado en ese momento, de modo que todo el grupo, se beneficie de las ventajas de la estimulación temprana. Con relación a los niños que presentan obstáculos en el desarrollo de cualquiera de las áreas, es recomendable ofrecerle más oportunidades para realizar la actividad o ejercicio o a su vez motivarle para que lo vuelva a intentar.

Los ejercicios propuestos a continuación constituyen una guía para el docente, se propone un ejercicio para cada ámbito de aprendizaje relacionados con cada área del desarrollo de la estimulación temprana y, se sugieren variaciones para cada uno de ellos, de modo que puedan ser adaptados, de acuerdo con la necesidad o características del niño y del medio. Con el objetivo de favorecer la introducción de actividades que estimulen el desarrollo integral del niño, se plantea un objetivo de aprendizaje y una destreza o habilidad, modificados a partir del Currículo de Educación Inicial (2014) y las actividades de estimulación temprana propuestas a partir de Ordoñez y Tinajero (2012).

Otro aliado para el diseño de las actividades de estimulación temprana es el juego, conocido como eje para el desarrollo integral y el conocimiento del medio que rodea al niño, el juego en sí mismo, se constituye en una herramienta motivadora y altamente estimulante, que pone al niño en constante movimiento, que despierta su imaginación para desarrollar sus habilidades sociales y emocionales. Es, por tanto, un medio


esencial para el desarrollo integral y un canal para dirigir el desarrollo de la actividad para la estimulación temprana en el nivel inicial¹⁶

¹⁶ . Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012). Estimulación Temprana Inteligencia Emocional y Cognitiva. Edición MMVII. Cultural, S.A. (p.66)

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

ÁREA SOCIOEMOCIONAL

Ámbito de Identidad y autonomía

Área de Desarrollo:	Socioemocional	Eje de Aprendizaje:	Personal Social
Ámbito de Aprendizaje:	Identidad y Autonomía	Subnivel Educación Inicial:	Inicial 2
Objetivo de aprendizaje:	Lograr niveles crecientes de identidad y autonomía, alcanzar grados de independencia que le permitan ejecutar acciones con seguridad y confianza, para garantizar un proceso adecuado de aceptación y valoración de sí mismo ¹⁷ .		
3 años			
Destreza:	Reconocer algunas de sus características físicas como: color de pelo, ojos, piel, tamaño, entre otros, como parte de proceso de su reconocimiento como ser único e irrepetible ¹⁸ .		
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
Nombre: Adivina quién es ¹⁹ <ul style="list-style-type: none">Colocar frente al niño un cartón del tamaño de su cuerpo, con dos agujeros que le permitan meter los brazos y tocar a la persona que, se esconda del otro ladoPedir a otro niño que, se coloque del otro lado sin nombrarlo.Solicitar al niño que meta sus brazos por los orificios y toque al niño que, se encuentra del otro lado y adivine de quién, se trata.En caso de mostrar resistencia realizar el ejercicio con un niño voluntario y animarlos a participar.		<ul style="list-style-type: none">Cartón de 80 x 50 cm (aprox.), con dos orificios a la altura de los brazos del niño	
Variaciones de la actividad:			

Fuente de la imagen²⁰

¹⁷ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

¹⁸ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

¹⁹ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

²⁰ <https://www.mumuchu.com/media/catalog/product/cache/babc9c3930426724bed95a50193e0e01/c/a/caja-de-madera-misteriosa---montessori-1.jpg>

- Realizar el reconocimiento de diferentes objetos que perciben solamente por medio del tacto.
- Elaborar una caja misteriosa para meter diferentes objetos y a medida que lo reconozca y lo saquen de la caja, variar continuamente el contenido de la caja.
- Realizar la actividad de la caja misteriosa con cada tema de la planificación y seleccionar objetos acordes con la temática tratada (Ej. Tema: Animales domésticos, poner animales de juguete).

4 años

Destreza: Identificar y manifestar sus emocionales y sentimientos, expresando las causas de los mismos mediante el lenguaje verbal²¹.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

RECURSOS

Nombre: A mí me gusta²²

- Sentar a todos los niños en círculo de modo que todos puedan observar y participar de la actividad.
- Seleccionar a un niño o niña que de forma voluntaria desee participar en la actividad.
- Dibujar la silueta del participante en un papelote.
- Colocar recipientes con pintura de distintos colores.
- Solicitar a cada niño digan lo que les gusta del niño o niña y pasen a pintarle una parte de la silueta del color que prefieran. Empieza el adulto con la exposición, por ejemplo: a mí me gustan sus ojos, su cabello, sus juegos, etc.
- Repetir esta actividad de modo que todos los niños han dicho lo que les gusta del compañero y procurar que los comentarios sean positivos.

- Papelote
- Marcador
- Pintura
- Pinceles, brochas o rodillos (opcional)



Fuente de la imagen²³

Variaciones de la actividad:


- Realizar el dibujo de la silueta por parejas en el patio u otro espacio abierto, con tizas o palitos en el caso de que el piso sea de tierra.
- Ponerle diferentes prendas de vestir de papel a la silueta y adornarla con diversos accesorios (Ej. Lana para el cabello).

²¹ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

²² Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

²³ <https://www.jugaia.com/img/cms/Temperas/foto6.png>

Ámbito de convivencia

Área de Desarrollo:	Socioemocional	Eje de Aprendizaje:	Personal Social
Ámbito de Aprendizaje:	de Convivencia	Subnivel Educación Inicial:	Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Descubrir y relacionarse adecuadamente con el medio social para desarrollar actitudes que le permitan tener una convivencia armónica con las personas de su entorno ²⁴ .			
3 años			
Destreza: Reconocer y practicar normas de convivencia en el centro de educación inicial y en el hogar establecidas por el adulto ²⁵ .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
<p>Nombre: Cinco Patitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la canción de los cinco patitos con apoyo visual. • Cantar la canción y motivar a los niños a repetirla • Conversar sobre la importancia de seguir las reglas y obedecer a los adultos. • Reflexionar sobre lo que hacen si, se pierden. • Identificar los oficios de las personas a las que tendría que acudir (policía – bombero) en caso de perderse, que no tendría que irse con ningún extraño. 		<ul style="list-style-type: none"> • Link del video: https://youtu.be/5ipalNwf5iY • Pictogramas de los patitos, de un policía y de un bombero 	
			
Fuente de la imagen ²⁶			
Variaciones de la actividad			
<ul style="list-style-type: none"> • Cantar la canción que utilice títeres de dedo y luego solo los dedos. • Realizar el conteo hasta el 5 con material concreto (patitos de juguete o cualquier material del aula para contar). • Dramatizar la canción, de forma que cada vez el niño, se esconda hasta que, se hayan escondido todos los patitos. 			
4 años			

²⁴ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

²⁵ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

²⁶ <https://i.ytimg.com/vi/5ipalNwf5iY/maxresdefault.jpg>

Destreza: Demostrar preferencia de jugar la mayor parte del tiempo con un amigo ,mediante la conexión de niveles de empatías más estables²⁷.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

RECURSOS

Nombre: Las casitas²⁸

- Espacio abierto

- Llevar a los niños a un espacio abierto y formar dos grupos.
- Con el primer grupo formar parejas para que, se tomen de las manos entre sí a modo de una casita.
- Los niños del otro grupo serán denominados “los conejos”, quienes buscarán meterse en una casita para escuchar la orden.
- Cada vez que los “conejos” escuchen la orden que tiene que visitar otra casita, repetir esta acción hasta que todos hayan visitado todas las casitas.
- Se alterna el juego con preguntas como: ¿Cómo te llamas? ¿Tienes una mascota?, cada vez que un niño visite una casita.
- Finalmente sentar a los niños en círculo para socializar las cosas nuevas que aprendieron de sus compañeros.



Fuente de la imagen²⁹

Variaciones de la actividad:

- Utilizar una ula-ula para que el niño que es conejo entre a la casita mientras que los niños que son la casita la sostienen.
- Dinamizar el juego tradicional del “Puente Quebrado”, de forma que, con la experiencia del juego de las casitas, realizar este juego le resulta más fácil.
- Dejar un “conejo” sin casita para que cada vez que tengan que cambiar de casa un niño, se quede afuera en cada ronda.


²⁷ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

²⁸ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

²⁹ <https://i.ytimg.com/vi/s3eUq7DP-Nk/maxresdefault.jpg>

ÁREA DE LENGUAJE

Ámbito de Comprensión y expresión del lenguaje

Área de Desarrollo:	Lenguaje	Eje de Aprendizaje:	Expresión y comunicación
Ámbito de Aprendizaje:	Comprensión y expresión del lenguaje	Subnivel Inicial:	Educación Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconoce la diversidad lingüística ³⁰ .			
3 años			
Destreza: Expresarse mediante oraciones cortas en las que omite o usa incorrectamente algunas palabras ³¹ .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
Nombre: El teléfono ³² <ul style="list-style-type: none">Formar pares para trabajar la actividad.Entregar los materiales a cada pareja.Pedir a los niños que pasen cada extremo de la piola por la parte exterior de la base del vaso, ayudar a hacer los nudos.Pedirle que uno de los niños hable mientras el otro escucha y viceversa.Explicar la importancia de escuchar a la otra persona, el saludo y la despedida en una llamada telefónica.		<ul style="list-style-type: none">Vasos desechablesPiolas de 1,5 cm	
Variaciones de la actividad: <ul style="list-style-type: none">Hacer un prototipo más largo y experimentar la comunicación a mayor distancia.Juego de roles de emergencias (Ej. Llamar a una ambulancia o los bomberos). Es importante destacar la importancia de no hacer llamadas de emergencia de broma y qué hacer en caso de emergencia.		 <p>Fuente de la imagen³³</p>	

³⁰ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

³¹ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

³² Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

³³ <http://www.indumentariainfantil.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/vasofono.jpg>

- Juego de roles de la casita, el papá llama y la mamá contesta o la mamá llama y el hijo contesta.

4 años

Destreza: Seguir instrucciones sencillas que involucren la ejecución de tres o más actividades³⁴.

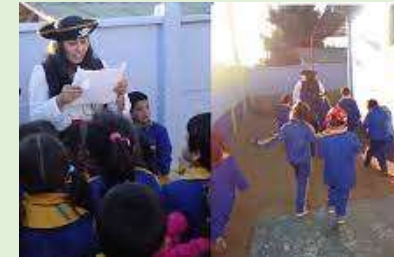
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Nombre: Búsqueda del tesoro³⁵

- Esconder un objeto en el aula e invitar a los niños a buscarlo mediante pistas que, se le ofrece.
- Motivar a los niños a escuchar atentamente todas las instrucciones para encontrar el tesoro. Quien lo encuentre primero será el encargado de esconderlo otra vez y decir las pistas para encontrarlo.

RECURSOS

- Objetos variados o juguetes



Fuente de la imagen³⁶

Variaciones de la actividad:

- Dibujar un mapa en un papelote para leerlo y seguirlo hasta encontrar el lugar marcado con una x
- Poner señales en ciertos lugares que los niños puedan “leer” y seguir (Ej. Una flecha que indica la dirección y el dibujo de un objeto).
- Juego de roles de piratas con parches, sombreros, espadas y pañuelos.
- Inventar una rima para repetir mientras, se busca el tesoro. Ej. “Busca, busca marinero, un tesoro escondido con esmero...”³⁷ (p. 477)


³⁴ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

³⁵ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

³⁶ https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frebolledoc.wordpress.com%2F2014%2F05%2F03%2Fjuego-de-pista-el-tesoro-de-los-piratas-para-kinder-segundo-nivel-de-transicion%2F&psig=AOvVaw1VO1YWU4WUHdRjWQWSvium&ust=1670811529212000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCLjGuY_A8PsCFQAAAAAAdAAAAABAE

³⁷ Tomado de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

Ámbito de Expresión artística

Área de Desarrollo:	Lenguaje	Eje de Aprendizaje:	Expresión y comunicación
Ámbito de Aprendizaje:	de Expresión artística	Subnivel Educación Inicial:	Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Disfrutar de su participación en diferentes manifestaciones artísticas y culturales a través del desarrollo de habilidades que le permitan expresarse libremente y potenciar su creatividad ³⁸ .			
3 años			
Destreza: Imitar e identificar sonidos onomatopéyicos, naturales y artificiales del entorno ³⁹ .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
<p>Nombre: A veces quisiera⁴⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentar las tarjetas de los animales con su respectivo gráfico, el sonido que hace y el verbo que lo describe. Cantar la canción con cada uno de los animales, que motiva a los niños a repetir cada sonido y a aprender cómo, se llama cada uno (balar, gruñir, maullar, aullar, etc.). <p style="text-align: center;">“Yo no sé balar pero escuchen bien yo sí puedo hablar. A veces, a veces quisiera balar como ese borrego que he visto pasar...” (p.408)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar la tarjeta del animal para que los niños digan su sonido: bee, mee, miau, guau, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas de animales 	
			
		Fuente de la imagen ⁴¹	
Variaciones de la actividad			
<ul style="list-style-type: none"> Inventar historias de distintos animales y representarlas con títeres, esto permite que los niños maniobren los cuales imiten su sonido. Motivar a los niños cada vez que acierten en una respuesta o cumplan con una consigna dada por medio de un aplauso inventado (Ej. El aplauso de la vaca: aplaudir, poner los dedos índices como cuernos y decir muuu, el aplauso del mono, de la abeja, etc.). 			

³⁸ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

³⁹ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁴⁰ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁴¹ http://2.bp.blogspot.com/-tM1oUEGod-o/VNqm9iwAvYI/AAAAAAAAADxM/2v6zGscwAZM/s1600/SAM_2764.JPG

4 años

Destreza: Realizar actividades creativas que utiliza las técnicas grafoplásticas con variedad de materiales⁴².

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Nombre: Barquitos de papel⁴³

- Cantar la canción: “Un barco chiquitito” y preguntar a los niños sobre qué trataba la canción.
- Mostrar una lámina del dibujo de un barco e indagar todo lo que conocen sobre el mismo.
- Tiene que partir de lo que los niños conocen ampliar el vocabulario con palabras relacionadas: timón, proa, popa, vela, pesca, etc.
- Repetir esta actividad con otros tipos de embarcaciones e incluir otras palabras que, se relacione entre sí.
- Realizar un barquito de papel de origami y jugar a hacerlos navegar en fuentes de agua.

RECURSOS

- Link de la canción:
<https://youtu.be/cpefXJXrH3s>
- Láminas de distintas embarcaciones
- Papel para origami
- Fuentes o lavacaros
- Agua



Fuente de la imagen⁴⁴

Variaciones de la actividad:

- Realizar una actividad similar con otros medios de transporte como aviones, carros, máquinas, trenes, etc.
- Elaborar medios de transporte de material reciclado, que utiliza diversas técnicas grafoplásticas.


⁴² Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁴³ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁴⁴ <https://3.bp.blogspot.com/-nzNoM18u6-A/VtIFKpo0Vdl/AAAAAAAAVMk/NPETyiXn5ms/s1600/barquito-papel.jpg>

ÁREA MOTRIZ

Ámbito de Expresión corporal y motricidad

Área de Desarrollo:	Motriz	Eje de Aprendizaje:	Expresión y comunicación
Ámbito de Aprendizaje:	de Expresión corporal y motricidad	Subnivel Inicial:	Educación Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Desarrollar la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos ⁴⁵ .			
3 años			
Destreza: Realizar desplazamientos y movimientos que utiliza el espacio total a diferentes distancias (largas-cortas) ⁴⁶ .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
Nombre: Orugas y mariposas		<ul style="list-style-type: none">• Link del cuento: https://youtu.be/d5Xb5aPj1-4• Láminas del cuento• Láminas de orugas y mariposas• Espacio abierto	
<ul style="list-style-type: none">• Narrar el cuento de “Una oruga muy hambrienta” de Eric Carle.• Conversar acerca de las orugas y las mariposas.• Observar láminas de diferentes tipos de orugas y mariposas.• Imitar el movimiento de la oruga arrastrándose por el piso y el vuelo de la mariposa que corre agitada con los brazos.			
Variaciones de la actividad			
<ul style="list-style-type: none">• Visitar un entorno cercano que cuente con estas especies o llevar una oruga y una mariposa al aula para que los niños puedan observar a los animales directamente.		Fuente de la imagen ⁴⁷	

⁴⁵ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁴⁶ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁴⁷ <https://www.aprenderjuntos.cl/wp-content/uploads/2017/04/la-oruga-muy-hambrienta-portada.jpg>

- Elaborar títeres de dedos de una oruga y una mariposa con material reciclado y contar la historia con ellos.

4 años

Destreza: Realiza varios movimientos y desplazamientos combinados a diferentes velocidades (rápido, lento), duración (largos y corto)⁴⁸.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

RECURSOS

Nombre: Carrera de globos⁴⁹

- En un espacio abierto preparar cestas de tres colores diferentes.
- Pedir a tres niños que, se coloquen al otro extremo de donde están las cestas y entregar un globo de diferente color a cada uno de los niños. Los colores tendrán que coincidir con los colores de las cestas.
- A la señal de la docente los niños correrán y encestarán el globo en la sesta de igual color de su globo. El primero en encestar el globo correctamente gana la carrera.

- Cestas grandes
- Globos de diferentes colores
- Espacio abierto



Fuente de la imagen⁵⁰

Variaciones de la actividad:

- Se realiza la carrera que coloca el globo entre las piernas, sopla el globo o sostener el globo entre dos sin tocarlo con las manos.
- Impulsar el globo hacia adelante utiliza diversos materiales o partes del cuerpo como: un palo de escoba, el pie o las manos.
- Reventar el globo sentándose encima de el en la línea de llegada.


⁴⁸ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁴⁹ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁵⁰ https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQlvOhX5imbLmpERKrr3b1Dqbsgs_T47pIDIQ&usqp=CAU

ÁREA COGNITIVA

Ámbito de Relaciones con el medio natural y cultural

Área de Desarrollo:	Cognitiva	Eje de Aprendizaje:	de Descubrimiento del mundo natural y cultural
Ámbito de Aprendizaje:	de Relaciones con el medio natural y cultural	Subnivel Educación Inicial:	Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Explorar y descubrir las características de los elementos y fenómenos mediante procesos indagatorios que estimulen su curiosidad que fomenta el respeto a la diversidad natural y cultural ⁵¹ .			
3 años			
Destreza: Identificar las características de los animales que cumplan el rol de mascota y los cuidados que requieren ⁵² .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
<p>Nombre: El zoológico⁵³</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar las láminas de los dibujos de cada uno de los animales. Indagar acerca de lo que conocen sobre cada uno de los animales: ¿Cómo son? ¿Cuántas patas tienen? Pedir a los niños que clasifiquen a los animales según el número de patas, el tamaño u otra característica en común. 		<ul style="list-style-type: none"> Láminas de los animales 	
			
Fuente de la imagen ⁵⁴			
Variaciones de la actividad:			
<ul style="list-style-type: none"> Imitar los sonidos y movimientos de los animales. 			

⁵¹ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁵² Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁵³ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁵⁴ <https://i.pinimg.com/originals/64/e4/d0/64e4d085388c125db37f11c9668e2e60.jpg>

- Armar rompecabezas de dos piezas de los animales.
- Visitar un zoológico para que los niños puedan observar a los animales directamente.

4 años

Destreza: Explorar e identificar los diferentes elementos y fenómenos del entorno natural mediante procesos que propicien la indagación⁵⁵.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

RECURSOS

Nombre: Si está caliente⁵⁶

- Colocar las pelotas de pin pon en un plato, junto a éste otro plato vacío y señalar e imaginar que las pelotas están muy calientes y no, se toquen con las manos.
- Entregar varios utensilios como: pinzas de cocina, palitos chinos, trapo, cucharón y cuchara.
- Pedirles a los niños que pasen las pelotas de un plato al otro sin tocarlas con las manos y utiliza los utensilios entregados pensar en una posible solución.
- Colocar las pelotas en cinta adhesiva y repetir el proceso para que los niños resuelvan un nuevo problema con la experiencia ganada en el primer ejercicio.

- 10 pelotas de pin pon o de Telgopor
- 2 platos desechables o bandejas plásticas
- Pinzas de cocina
- Trapo
- Guante de cocina
- Palillos chinos
- Cucharón
- Cuchara
- Cinta adhesiva



Fuente de la imagen⁵⁷

Variaciones de la actividad:

- Esconder objetos debajo de la cama o mesa y pedir a los niños que lo saquen sin tocarlo con las manos, sino utiliza algo para sacarlo.
- Enterrar un objeto hasta la mitad en la arena y pedir a los niños que piensen en una solución para sacarlo sin tocarlo con las manos. Mostrar cómo, se hace una palanca si los niños no llegaron a esa solución⁵⁸.


⁵⁵ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁵⁶ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁵⁷ <https://i.pinimg.com/originals/30/ae/18/30ae188e25fd2b57972f232c224bdfbc.jpg>

⁵⁸ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

Ámbito de Relaciones lógico matemáticas

Área de Desarrollo:	Cognitiva	Eje de Aprendizaje:	Descubrimiento del mundo natural y cultural
Ámbito de Aprendizaje:	de Relaciones lógico matemáticas	- Subnivel Educación Inicial:	Inicial 2
Objetivo de aprendizaje: Potenciar las nociones básicas y operaciones del pensamiento que le permitirán establecer relaciones con el medio para la resolución de problemas sencillos, constituyéndose en la base para la comprensión de conceptos matemáticos posteriores ⁵⁹ .			
3 años			
Destreza: Reconocer la ubicación de objetos en relación a si mismo según las nociones espaciales de: arriba/ abajo, al lado, dentro/fuera, cerca/lejos ⁶⁰ .			
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD		RECURSOS	
<p>Nombre: Debajo del puente⁶¹</p> <ul style="list-style-type: none"> Narrar la historia de “Los tres cabritos y el ogro tragón” Realizar preguntas acerca de la historia como: ¿Dónde vivía el ogro? ¿Quién pasó primero por el puente? ¿Cómo, se libraron del ogro los cabritos? Dramatizar el cuento con mesas bajas para recrear el puente y enfatizar en la noción encima – debajo. 		<ul style="list-style-type: none"> Link del cuento: https://youtu.be/DnIMK11y63M Láminas del cuento Mesas bajas 	
			
		Fuente de la imagen ⁶²	
Variaciones de la actividad:			
<ul style="list-style-type: none"> Construir puentes con diversos materiales y colocar objetos encima y debajo del puente mediante las consignas dadas por el adulto. Colocar dos mesas con cestas encima y debajo de ellas, pedir a los niños que participarán en el juego que coloquen una pelota dentro de la cesta de encima o debajo según, se indique cada vez. El niño en hacerlo primero de forma correcta será el ganador. 			
4 años			

⁵⁹ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁶⁰ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁶¹ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁶² <https://i.ytimg.com/vi/DnIMK11y63M/mqdefault.jpg>

Destreza: Comprender la relación del numeral (representación simbólica del número) con la cantidad hasta el 5⁶³.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Nombre: Lanza el dado⁶⁴

- Elaborar un dado de 15 x 15 con una caja de cartón.
- Enumerar el dado del 1 al 6 en cada cara respectivamente.
- Pedir a un niño que lance el dado y coja la cantidad de fichas que indica el número que le salió al lanzar el dado.
- Apilar o formar figuras con las fichas acumuladas, al final el niño que haya acumulado mayor cantidad de fichas será el ganador.

RECURSOS

- Caja de cartón de 15 x 15
- Fichas (bloques o rosetas)



Fuente de la imagen⁶⁵

Variaciones de la actividad:

- Dibujar un laberinto en un papelote, que entrega una ficha a cada jugador, lanza el dado por turnos, el número que indica el dado serán los casilleros que avanzarán. El primero en salir del laberinto será el ganador.
- Hacer un circuito con obstáculos (ulas, conos, tablero de equilibrio). Lanzar el dado por turnos y el número obtenido representa la cantidad de pasos que cada jugador avanzará. El jugador en salir primero del circuito será el ganador.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

⁶³ Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014)

⁶⁴ Modificado a partir de Ordoñez, M. y Tinajero, A. (2012)

⁶⁵ <https://i.pinimg.com/736x/84/9b/4e/849b4eb484a6adfa58c4c6275ccd9087.jpg>

REGISTRO DE EVALUACIÓN												
FECHA:			SEMANA 1				SEMANA 2				ACTITUD DEL NIÑO	
NOMBRE:			NIVEL DE LOGRO				NIVEL DE LOGRO					
			A	B	C	D	A	B	C	D		
ÁREA SOCIOAFECTIVA	EJE DE APRENDIZAJE:	ÁMBITO:										
OBJETIVO DE APRENDIZAJE											1. Realiza con facilidad a la actividad	SI NO
DESTREZA											2. Es reacio a realizar la actividad	SI NO
ACTIVIDAD											3. Demuestra confianza en sí mismo	SI NO
ÁREA DE LENGUAJE	EJE DE APRENDIZAJE:	ÁMBITO:									4. Duda	SI NO
OBJETIVO DE APRENDIZAJE											5. Es constante	SI NO
DESTREZA											6. La actividad le frustra	SI NO
ACTIVIDAD											7. Es impulsivo	SI NO
ÁREA COGNITIVA	EJE DE APRENDIZAJE:	ÁMBITO:									8. Es reflexivo	SI NO
OBJETIVO DE APRENDIZAJE											9. Trabaja despacio	SI NO
DESTREZA											10. Trabaja deprisa	SI NO
ACTIVIDAD											11. Conversa con facilidad	SI NO
ÁREA MOTRIZ	EJE DE APRENDIZAJE:	ÁMBITO:									12. Suele estar callado	SI NO
OBJETIVO DE APRENDIZAJE												
DESTREZA												
ACTIVIDADES												

CÓDIGO	NIVEL DE LOGRO
A =	DESTREZA ALCANZADA
B =	LO HACE CON AYUDA
C =	INTENTA HACERLO
D =	NO LO HACE

Nota: Marque el sí o el no con una x según corresponda