



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
SEDE VALDIVIA**

**PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA ENFOCADO
EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE
KINDER EN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA
CIUDAD DE VALDIVIA**

Tesina para optar al Grado de Licenciado en Educación.

ESTUDIANTES: LEONELA PAULETTE
HARO VARGAS

PAULINA FERNANDA MUÑOZ
HUENUPÁN

LUZ BELÉN RAMÍREZ PÉREZ

DOCENTE GUÍA: MG. PAULINA
ANDREA SALAS ALARCÓN

ASESOR METODOLÓGICO: MG. (c)
DANIELA ROXANA ZUÑIGA
MALDONADO

Valdivia, Chile

2019

© (Leonela Haro, Paulina Muñoz y Luz Ramírez)

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer al Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia, por abrirnos sus puertas y permitirnos realizar el trabajo de campo de nuestra tesina, ejecutando el plan de intervención psicopedagógico —Cuenta Cuentos en Movimientol. Además, agradecer por la simpatía y carisma de las y los docentes del establecimiento educativo. En especial a nuestra profesora guía, la profesora de educación diferencial, quién amablemente nos otorgó el espacio para organizarnos y acogió dentro de su sala -multitallerll además por ser una persona empática, cariñosa, que sin ella esto no hubiera sido posible.

Agradecemos a nuestras familias por la confianza y apoyo entregado durante todos estos años, también por su paciencia, dándonos ánimos y contención cada vez que lo necesitábamos. Queremos destacar lo mucho que los amamos.

De igual manera agradecer a nuestros amigos y amigas por el apoyo incondicional, entregándonos ánimos, sobre todo cuando nos sentíamos tristes o cansadas, felicitándonos por todos nuestros avances y logros, los queremos con todo el corazón.

En general quisiéramos agradecer a todas y cada una de las personas que han sido parte del proceso universitario de cada una de nosotras, considerando los altos y bajos de esta etapa tan importante de nuestras vidas.

Por último, a las y los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, por brindarnos orientaciones e información durante este proceso investigativo, y también a nuestra carrera, Pedagogía en Educación Diferencial, por permitirnos ser parte del Proyecto VCM —Diagnóstico e Intervención Psicopedagógicall, creyendo en nosotras desde un principio.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
1 INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 ANÁLISIS DE CONTEXTO	3
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	6
1.3 JUSTIFICACIÓN	11
2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
3 OBJETIVOS.....	15
3.1 OBJETO DE ESTUDIO	15
3.2 OBJETIVO GENERAL	15
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
4 REFERENTES TEÓRICOS.....	17
4.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	17
4.2 ESCUELA INCLUSIVA	20
4.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	22
4.3.1 Definición Necesidades Educativas Especiales.....	22
4.3.2 Detección de NEE.....	23
4.3.3 Barreras en el Aprendizaje.....	23
4.4 NORMATIVA.....	25
4.4.1 Ley General de Educación N° 20.370	25
4.4.2 Decreto 170/2009	25
4.4.3 Decreto 83/2015	26
4.4.4 Bases Curriculares de Educación Parvularia	26
4.5 INFANCIA TEMPRANA	28
4.5.1 Importancia en el Desarrollo.....	29
4.5.2 Desarrollo Integral en Edades Tempranas.....	29
4.5.3 Teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget y sus estadios. 30	
4.5.4 El Juego	34
4.5.5 Cuentos Motores	35
4.6 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	37
4.6.1 Definición de intervención	37

4.6.2	Plan de acción de la intervención psicopedagógica.....	37
4.6.3	Características de los niños, cuento motor y su relación con la metodología global.....	39
5	METODOLOGÍA APLICADA	42
5.1	PARADIGMA INVESTIGATIVO	42
5.2	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	44
5.3	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	46
5.4	PARTICIPANTES	49
5.4.1	MUESTRA	49
5.5	RECOLECCIÓN DE DATOS	54
5.5.1	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	54
5.5.2	INSTRUMENTOS	56
5.5.3	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	77
5.5.4	RESGUARDOS ÉTICOS	80
6	DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	81
6.1	EJECUCIÓN	81
6.2	REFLEXIÓN	92
7	RESULTADOS DE LA ACCIÓN	95
7.1	EVALUACIÓN DEL PROCESO: LOGROS Y LIMITACIONES	95
7.1.1	Análisis de datos	95
7.1.2	Análisis de datos globales plan de intervención	137
7.2	DISCUSIÓN	145
7.3	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	152
7.3.1	CONCLUSIONES	152
7.3.2	RECOMENDACIONES	159
8	BIBLIOGRAFÍA	161
9	ANEXOS	170
	PROYECTO	171
	ANEXO 1	171
	ANEXO 2	234
	ANEXO 3	236
	INSTRUMENTOS	256
	ANEXO 4	256
	ANEXO 5	266

ANEXO 6.....	270
CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	276
ANEXO 7.....	276
ANEXO 8.....	277
ANEXO 9.....	280
EVIDENCIAS	281

INDICE DE TABLAS

Tabla N 1: Tramos de Edad TADI utilizados.....	58
Tabla N 2: Indicadores Escala Likert.....	61
Tabla N 3: Indicadores Pauta de Evaluación Final.....	65
Tabla N 4: Indicadores pauta de observación cuento.....	69
Tabla N 5: Pauta de observación cuento 2.....	72
Tabla N 6: Pauta de observación cuento 3.....	74
Tabla N 7: Resultados Evaluación Inicial, Nivel kínder.....	85
Tabla N 8: Puntajes T por sujeto, Evaluación Inicial.....	85
Tabla N 9: Resultados individuales de los sujetos pertenecientes la muestra en el TADI	97
Tabla N 10: Categorías grupo muestra	102
Tabla N 11: Análisis primera sesión de intervención	104
Tabla N 12: Análisis segunda sesión de intervención	110
Tabla N 13: Análisis tercera sesión de intervención	115
Tabla N 14: Análisis apreciación docente importancia por cada área	119
Tabla N 15: Relación TADI,Plan de Intervención —Cuenta cuentos en Movimientol y Apreciación de las docentes del establecimiento	125
Tabla N 16: Resultados Pauta Evaluación de Habilidades	129

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N 1: Resultados Puntaje T en el área Cognición.....	97
GRÁFICO N 2: Resultados Puntaje T en el área Motricidad	98
GRÁFICO N 3: Resultados Puntaje T en el área Lenguaje	99
GRÁFICO N 4: Resultados Puntaje T en el área Socioemocional.....	100
GRÁFICO N 5: Resultados Puntaje T Total.....	101
GRÁFICO N 6: Cantidad de sujetos que se encuentran en las categorías Normal con riesgo o Riesgo en las distintas áreas del TADI	103
GRÁFICO N 7: Relevancia de las áreas del desarrollo	123
GRÁFICO N 8: Triangulación de la información	126
GRÁFICO N 9: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Cognición.....	130
GRÁFICO N 10: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Motricidad	131
GRÁFICO N 11: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Lenguaje	132
GRÁFICO N 12: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Socioemocional	133
GRÁFICO N 13: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el Puntaje T Total.....	134
GRÁFICO N 14: Comparación áreas más descendidas de acuerdo con el TADI y Pauta de Habilidades	135

GRÁFICO N 15: Comparación cantidad de sujetos en el nivel Normal
Avanzado–Avanzado en la evaluación inicial y final..136

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito el diseño de un Plan de Intervención Psicopedagógico, para maximizar las oportunidades de aprendizaje de un grupo de niños y niñas pertenecientes al nivel educativo Kínder de un Colegio Particular Subvencionado de la ciudad de Valdivia, favoreciendo así la adquisición de habilidades y competencias en las áreas del desarrollo: Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocional, las cuales son necesarias en la transición a un nivel educativo superior.

Siendo un trabajo investigativo de gran relevancia, ya que busca potenciar el desarrollo integral de los y las preescolares, y además al formar parte del Proyecto Evaluación e Intervención Psicopedagógica de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, el plan de intervención se crea en base al análisis de los resultados de dicho proyecto, dándole una continuidad y sentido a las Evaluaciones Psicopedagógicas, en donde se utilizó el Test de Aprendizaje y Desarrollo Integral (TADI).

Para evaluar la efectividad del plan, fueron comparados los resultados obtenidos antes de la intervención y posterior a esta. Los resultados demuestran diferencias significativas entre las categorías alcanzadas en la primera y segunda medición por niños y niñas que fueron intervenidos. Además, estos resultados se comparan con las apreciaciones docentes entregadas por las profesionales que forman parte del equipo de trabajo del nivel Kínder, pudiendo identificar el nivel de relevancia que tuvo el Plan de Intervención.

Palabras clave: Intervención Psicopedagógica, Desarrollo Integral, Cognición, Motricidad, Lenguaje, Socioemocional, Resultados, Preescolar.

ABSTRACT

The following research's purpose was to design a Psycho-Pedagogical Intervention Plan in order to maximize the learning opportunities of a group of Kindergarten children from a private-subsidized school in Valdivia, thus facilitating the acquisition of skills and competences in the following areas of development: Cognition, Motility, Language and Socioemotional, which are needed to allow the transition to a higher educational level.

This is a research of great importance as it pursues the enhancement of the integral development of preschoolers, in addition to being part of the Psycho-Pedagogical Evaluation and Intervention Project of the Special Education major. This intervention plan was created based on the analysis of the results of the aforementioned project, thus giving it a continuity and significance to the Psycho-Pedagogical Evaluations, where the Learning and Integral Development Test in Spanish Test de Aprendizaje y Desarrollo Integral (TADI) was used.

In order to evaluate the effectiveness of the plan, the results obtained before and after the intervention were compared. They show significant differences between both measurements in children that were intervened. Likewise, these results were compared to the assessments given by the Kindergarten school staff, so that it was possible to identify the relevance that the Intervention Plan had.

Key words: Psycho-Pedagogical Intervention, Integral Development, Cognition, Motility, Language, Socioemotional, Preschool.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 ANÁLISIS DE CONTEXTO

Actualmente, nuestro país busca desarrollar un sistema educativo inclusivo y de calidad, que contribuya directamente a la formación integral y permanente de las personas, a través de la formulación e implementación de políticas, normas y regulaciones, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Para este trabajo investigativo, se hablará específicamente sobre la Educación Parvularia, el cual MINEDUC (2018) afirma que:

La intención de responder pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, como un imperativo actual y no sólo como preparación para los aprendizajes futuros. También, la voluntad de considerar la diversidad de niñas y de niños como seres únicos e igualmente valiosos (p.25).

El Ministerio de Educación (2018), avala que “Se aborda la investigación, desde un enfoque integral, para potenciar significativamente diferentes procesos esenciales en el desarrollo de un niño/a”, ya que, según las Orientaciones Técnicas para Apoyo al Desarrollo Infantil, MADIS (2012):

Todas las áreas del desarrollo contribuyen al bienestar infantil a largo plazo, la separación de las áreas sirve para la categorización y observación, pero en la realidad se sobreponen e influyen mutuamente. En este esquema se resume a grandes rasgos lo que se espera para el desarrollo en cada una de las áreas; para lenguaje se han incluido algunas habilidades de alfabetización que se relacionan con el apresto escolar y el éxito académico posterior (p. 16).

En relación a lo anteriormente señalado, la línea de trabajo busca intervenir el conjunto de áreas del desarrollo integral, abarcando motricidad, lenguaje, socioemocional y cognitivo, las cuales son críticas para el éxito escolar, requiriendo directrices y una amplia experiencia pedagógica para unificar las habilidades y competencias en los párvulos.

Siendo el objetivo principal de esta investigación contribuir -desde un enfoque teórico práctico-, al desarrollo integral de estudiantes preescolares del nivel kínder, pertenecientes al Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia, desde un enfoque preventivo, la implementación de un plan de intervención psicopedagógico, que dé respuesta directa a las necesidades suscitadas en áreas prioritarias de atención, las cuales serán identificadas mediante la aplicación del instrumento evaluativo estandarizado Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) y que, de acuerdo a los resultados, se clasificarán en las categorías retraso y riesgo.

El propósito fundamental, es maximizar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas, implementando estrategias individualizadas bajo metodologías de enseñanza basadas en cuentos motores con el propósito de eludir dificultades en este proceso, favoreciendo el tránsito de educación parvularia a enseñanza básica, específicamente en el primer año que compete a este último ciclo.

Según Santos y Slavin (2002):

Para que exista una atención educativa de calidad para niños y niñas en alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, se debe privilegiar un enfoque preventivo y de intervención psicopedagógica temprana. En ese sentido, es conveniente que la escuela pueda brindar una oferta de programas adecuados a las características y necesidades de la diversidad de los párvulos. Estos planes de apoyo psicopedagógicos, sistemáticos e intensivos deberían ser capaces de lograr que los estudiantes en

riesgo logren rápidamente un nivel tal que les permita aprovechar la educación que se les proporciona en clases (p.3).

Para el levantamiento de información se analizaron los resultados arrojados por el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil. Esta evaluación fue aplicada por estudiantes de tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, durante el primer semestre del presente año a los preescolares del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia.

El presente estudio no sólo consiste en aplicar un plan de apoyo psicopedagógico, con un enfoque preventivo en el nivel kínder del establecimiento, el cual dé respuesta a las características y necesidades de los y las infantes del nivel, para maximizar sus aprendizajes y favorecer su desarrollo integral, sino que también, cumpla la función de ser un instrumento que aporte al área investigativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, mediante nuevos y pertinentes conocimientos, iniciando un nuevo lineamiento.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La educación es un proceso que se da a lo largo de toda la vida y se basa en la integración de aprendizajes, considerando capacidades, habilidades, contenidos y destrezas. Existiendo actividades educativas para todas las personas, sin ningún límite de edad (niños y niñas, jóvenes, adultos y ancianos, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diferentes modalidades (educación formal, no formal e informal), que de manera conjunta, dan respuesta a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas a la educación. Siendo los sistemas educativos los encargados de promover la adquisición de un aprendizaje de calidad para todas las personas.

La UNESCO (2015) señala que; —La educación es un factor que transforma vidas, siendo un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad (p. 24).

Para Navas (2006), la educación es un fenómeno complejo que está inmerso en prácticas personales, sociales, culturales e históricas muy amplias. Todo acto educativo estará influenciado por dichas prácticas, en consecuencia, la educación necesitará de un razonamiento cualitativo diferente, con el fin de evitar las deformaciones y obstáculos que impiden el desarrollo pleno de la persona (p. 23).

Por ende, se puede decir, que la educación es un proceso que se desarrolla de forma gradual, y es en este proceso, donde se transmiten una serie de conocimientos, costumbres, valores, actitudes y formas de actuar que el ser humano va adquiriendo durante toda su vida.

La UNICEF (2007), reconoce que como sociedad nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, existiendo una gran dificultad a nivel mundial de que los aprendizajes

deben ser de carácter oportuno y pertinente, siendo un derecho para todos los infantes. Manifestando además que el preocuparse de la educación en lactantes y niños de primer ciclo trae consigo las oportunidades educativas. Los países de América Latina, en el cual se incluye Chile han estado desarrollando programas de atención a los menores de seis años, desde hace más de un siglo y medio (p. 30).

Peralta (2002) señala que:

Desde las primeras experiencias - mayoritariamente de tipo asistencial, como aquellas educativas que se instalaron a través de jardines infantiles y modalidades –no formales‖ o –indirectas‖ se ha ido generando un importante desarrollo en este campo, el cual se ha traducido en una serie de avances significativos. Asimismo, se ha podido identificar cada vez con más claridad, aquellos aspectos más necesarios de abordar...Cuándo se hace un análisis más detenido de las acciones que se desarrollan en esta área...se observan diversas disfunciones, que evidencian que es un campo donde aún hay muchos temas no del todo resueltos (p.11).

En los últimos años, la educación del país ha enfocado sus políticas de funcionamiento en entregar una educación equitativa a todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

La Ley General de Educación 20.370, 2009 (de ahora en adelante LGE), define la educación como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, teniendo como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Como consecuencia de las manifestaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, la educación fue puesta como una prioridad y, producto de ello, el Estado, ha modificado paulatinamente aspectos centrales de la

educación y la normativa propia del sistema educativo.

Hoy en día, el país tiene la misión de entregarle a cada uno de los niños y niñas, que se encuentran insertos en el sistema educacional una amplia formación, que sea de carácter integral, y para esto la escuela debe trascender más allá de dar conocimientos. Es decir, encaminarse hacia el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con otros. Respondiendo a las exigencias de una educación para el siglo XXI, formando personas íntegras desde la primera infancia.

La importancia del desarrollo infantil en la primera infancia se encuentra ampliamente estudiada, y cada vez existe más conocimiento basado en la evidencia que permite argumentar las razones para preocuparnos de la calidad de las experiencias interpersonales y el contexto en el que viven los niños y niñas durante sus primeros años de vida (Chile Crece Contigo, s/f, p.3).

Además, Millá (2006) señala que:

En la infancia se ha de lograr una gran cantidad de aprendizajes que constituirán la base sobre la que se podrá conseguir el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros. Sin embargo, en los primeros años, hay niños y niñas que sufren algún retraso evolutivo que, aunque no sea muy significativo, puede indicar la presencia de dificultades tempranas de aprendizaje (p.151).

En Chile, cada vez se instala con mayor notoriedad y fuerza la educación de la primera infancia, evolucionando a lo largo del tiempo y reconociéndose como un nivel de enseñanza, creando concientización sobre la importancia que tiene este nivel educativo en el posterior desarrollo de los niños y niñas, junto con las ventajas y beneficios que trae consigo el que los niños y niñas sean educados desde la etapa inicial para así, favorecer su desarrollo. Permite la adquisición de conocimientos y habilidades que no sólo le serán útiles en el ámbito curricular, sino que, son la base para una formación integral. Además,

otorga herramientas para que puedan desenvolverse dentro de su entorno y resolver problemas desde sus primeros años de vida.

Los niveles preescolares en Chile en materia de educación, se rigen por las Bases Curriculares de Educación Parvularia, las cuales, dentro de sus mejoras, explicitan que:

Esta etapa es considerada como el período más significativo en la formación del individuo, por lo tanto, la calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Así, los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionará en las siguientes etapas. En consecuencia, si los niños y las niñas no cuentan con entornos protectores y enriquecidos donde las familias y equipos educativos cumplen un rol protagónico, estarán perdiendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2018, p. 12).

Cabe señalar que, actualmente en nuestro país, es el profesor de aula, en este caso, la educadora de párvulo, quien realiza la identificación en una primera instancia de aquellos educandos que evidencian barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto, se basan en el rendimiento escolar del estudiante dentro de la sala de clases. Posteriormente, aquellos niños y niñas, son evaluados integralmente, por profesionales competentes en el diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales.

La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2000), señala que dentro del período que comprende la educación infantil se logra una gran cantidad de aprendizajes que constituyen la base sobre la que se desarrollan posteriormente los procesos de enseñanza normativa del ámbito escolar en la educación primaria, lo que posibilita el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas (p.36).

El Ministerio de Salud (2008) explicita que:

La evidencia es contundente: desfases y retrasos en el desarrollo temprano limitan el posterior avance del niño en el sistema educacional y en la vida adulta, al punto que situaciones estresantes de los niños a corta edad tienen una alta probabilidad de conducir a conductas disruptivas a edad más avanzada; violencia, delincuencia, alcoholismo y drogadicción, entre otras consecuencias (p.28).

La prevención en etapas preescolares tiene por finalidad detectar e implementar planes de acción para apoyar tempranamente, entregando mejores oportunidades educativas en su futuro, en diversos ámbitos, no sólo escolar, sino también personal y social.

Las intervenciones psicopedagógicas tempranas y oportunas son fundamentales para promover la maximización de aprendizajes en los niños y niñas de etapa preescolar. Además ayudan a prevenir que se generen dificultades en los niveles escolares posteriores. Es aquí donde se encuentra la problemática, ya que actualmente el Colegio Adventista de Valdivia, donde no existe un Programa de Integración Escolar, ni el recurso humano necesario para dar respuesta a la diversidad de estudiantes desde un enfoque preventivo, por lo que los estudiantes del nivel kínder no cuentan con el apoyo psicopedagógico necesario para suplir aquellas necesidades de aprendizaje presentes en áreas descendidas, lo que repercute en su proceso de escolarización.

„ ¿Se maximizan las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas de kínder al implementar un plan de apoyo psicopedagógico?“

1.3 JUSTIFICACIÓN

En un contexto social y político, la sociedad se enfrenta a diversas transformaciones en las diferentes áreas que la componen. Es así como la educación debe responder, de manera concreta, a estos procesos de cambio y demandas.

Esto implica dar respuesta en todos los niveles educativos. Por esta razón, es necesario atender las demandas que exige el nivel de educación preescolar, lo que implica la diversidad de enseñanza, la inclusión y la intervención oportuna, que favorezcan al proceso de enseñanza aprendizaje de sus protagonistas, los niños y niñas de edades tempranas.

Según indica la OCDE (2002), A lo largo de la última década, la atención a las políticas sobre la educación y los cuidados de la primera infancia ha experimentado un aumento en los países. Los diseñadores de políticas han reconocido que el acceso igualitario a la educación y cuidados de calidad durante la primera infancia puede ser un elemento que fortalezca las bases del aprendizaje permanente de todos los niños (p. 10).

La prevención en educación preescolar impacta significativamente en la adquisición de diversas habilidades, imprescindibles para sustentar áreas del aprendizaje fundamentales en la progresión de la escolaridad de un estudiante.

Según Fernández (2009):

Los primeros años de vida constituyen para Vigotsky el período más denso y lleno de valor del desarrollo en general. La marcada plasticidad del cerebro en los primeros años de vida es señalada por Vigotsky y su escuela a la hora de sustentar la importancia de la detección y atención temprana de los niños con necesidades educativas especiales y dificultades en el aprendizaje (p. 7).

Ofrecer una respuesta educativa que tenga como objetivo potenciar y suplir necesidades en el aprendizaje en áreas descendidas en edades tempranas, específicamente nivel preescolar, garantiza para el estudiante un favorable desempeño a lo largo de su escolaridad.

En el Colegio Adventista, de la ciudad de Valdivia, existe un gran porcentaje de estudiantes que se enfrentan a barreras de aprendizaje, donde desfavorablemente no se cuenta con herramientas para responder de forma idónea. A razón de esto, se hace pertinente proporcionar apoyos que potencien las habilidades de sus educandos.

Es por los motivos anteriormente señalados que, en este proyecto de investigación, se busca implementar un plan de apoyo a estudiantes del nivel kínder del Colegio Adventista, Valdivia, teniendo como principal desafío mejorar los resultados escolares desde un enfoque integral en aquellos estudiantes que actualmente presentan resultados bajo lo esperado mediante la estrategia e instrumento educativo de cuentos motores, los cuales proponen la realización de acciones motrices, en las que los niños y niñas participan activamente.

De acuerdo a lo que señala Iglesia (2011) -La utilización de cuentos motores sirve como una herramienta pedagógica para la mejora del control inhibitorio y el reconocimiento de emociones, ya que los niños van a explorar sus múltiples posibilidades motrices, cognitivas, socio - afectivas y creativas (p.13)l Al trabajar con cuentos motores conseguimos intervenir desde un gran

significado educativo, puesto que la acción motriz conlleva las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

Lo anterior es de gran impacto dentro del establecimiento educativo ya que, actualmente, no cuenta con un Programa de Integración Escolar, ni estrategias de mejora continua que den respuesta a las necesidades suscitadas en los estudiantes, debido a la alta cantidad de alumnado por nivel y un reducido equipo de profesores especialistas o profesionales idóneos.

Continuando con esta idea, también es de gran importancia dentro de la formación de futuras profesoras de Educación Diferencial, puesto que, permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y experiencias desde la intervención psicopedagógica, pudiendo no sólo intervenir, sino también, recabando información acerca del proceso y resultados de intervención. Haciendo uso de las políticas de inclusión que han sido adquiridas desde la propia formación académica, para así, instaurar un enfoque y metodología de enseñanza de carácter preventivo en el aprendizaje de aquellos niños y niñas, el cual -mediante investigación-, permita a futuros docentes, continuar el lineamiento de trabajo, perfeccionándolo, teniendo como principios sus referencias teóricas y empíricas.

2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

„ ¿Se maximizan las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas de kínder al implementar un plan de apoyo psicopedagógico? ”.

“¿Cuáles son las áreas de desarrollo en estudiantes de nivel preescolar que requieren afianzamiento mediante un plan de intervención psicopedagógico?”.

“¿Se evidencia la prevención como herramienta para equiparar las oportunidades de aprendizaje en niños y niñas en nivel preescolar mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógico a la base de cuentos motores?”.

“¿Cuáles son las áreas del desarrollo que los profesionales del nivel preescolar, desde su expertiz, consideran trascendentales de potenciar en educación parvularia?”.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETO DE ESTUDIO

La investigación tiene como propósito principal, implementar un plan de apoyo psicopedagógico que fomente el desarrollo integral, en estudiantes de nivel preescolar, específicamente kínder, del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia.

La población identificada para intervenir, son aquellos estudiantes del tercer nivel de transición, que en los resultados del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil, se encuentran en la categoría retraso, riesgo o se encuentran en dos o más áreas del Test por debajo del nivel del grupo curso.

3.2 OBJETIVO GENERAL

- Maximizar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes del nivel kínder, mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógico, para favorecer la adquisición de habilidades y competencias en áreas del desarrollo ya diagnosticadas, necesarias en la transición a un nivel superior.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir un plan de apoyo psicopedagógico atinente a las necesidades y características de los y las estudiantes, que dé respuesta a las áreas descendidas de motricidad, lenguaje, cognición y socioemocional.

- Implementar un plan de intervención, bajo los lineamientos los cuentos motores, para responder a los requerimientos e individualidad del alumnado, según él o las áreas descendidas.

- Evaluar la efectividad del plan de intervención psicopedagógico a partir del análisis y la descripción de escalas de apreciación, para proporcionar sugerencias y estrategias de trabajo según la necesidad detectada.

4 REFERENTES TEÓRICOS

4.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se entiende que la educación es la formación inicial destinada a desarrollar diversas habilidades en las personas, tanto a nivel intelectual, moral y social. El constructo educación, ha transitado por diversas modificaciones y proyecciones, bajo el alero de diversos educadores e investigadores, los cuales han tenido como objetivo, cambiar el paradigma de ésta en, beneficio de sus principales actores, los estudiantes.

Bajo la definición del constructo educación, los cambios progresivamente han tenido como premisa alejarse de lineamientos conductistas, para promover una enseñanza constructivista que atienda a todos los estudiantes, independiente de sus características, teniendo como objetivo brindar una educación equitativa para todos.

Los cambios en la educación, primeramente, comenzaron por la necesidad de dar respuesta a estudiantes que presentaban - lo que actualmente denominamos- necesidades educativas especiales. En ese sentido, en 1978, se publicó el informe Warnock, liderado por Mary Warnock, para evidenciar que todos los niños son educables, siendo la educación un derecho para todos, en las mismas condiciones independiente de los requerimientos de cada uno, aún bajo el concepto de integración.

En el año 2009, el Ministerio de Educación; Gobierno de Chile, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, promulgando el Decreto Supremo N°170, para el mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial.

Un hito relevante del tránsito de la educación en Chile, hacía el camino de la inclusión, se suscitó en el año 2010, con la promulgación de la Ley

Nº20.422, la cual Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, teniendo como objetivo principal asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Finalmente, en el año 2015 el Ministerio de Educación promulga el Decreto Nº83, que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, en base a la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar.

Bajo el mismo sentido, "La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad" (UNICEF, UNESCO).

La UNESCO (2008) además afirma que:

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Esta filosofía cimentada en los derechos se esboza en las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes para la educación inclusiva (p.12).

Por tanto, el fin común, es lograr una educación inclusiva, que responda a todos los requerimientos suscitados en el alumnado, implementando una

metodología de enseñanza diversificada, en la que Guasp, Ramón & Mayol (2016) definen como:

La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (p. 33).

4.2 ESCUELA INCLUSIVA

En las escuelas existe una gran diversidad de estudiantes, siendo todos los niños, niñas y jóvenes diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, social o económico, por diferencias de género e incluso diferencias de intereses. Dentro de las diferencias, también encontramos diversos ritmos y maneras de aprender. Esta multiplicidad de factores hace que no haya alumnos idénticos.

Para que dentro de una escuela exista inclusión debe existir una transformación al interior de aquella institución. Considerando las políticas y prácticas actuales para abordar el quehacer educativo en función de las características, intereses y necesidades de los y las estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos.

De acuerdo con lo señalado por el MINEDUC (2016), Para que una escuela sea declarada inclusiva esta debe implementar diversas acciones de apoyo a la inclusión, articulándolas de tal modo que favorezcan el desarrollo y transformación de la cultura escolar, llevándola hacia un aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes. Sin embargo, las escuelas deben asumir que esta transformación es compleja y profunda. En este contexto, para que la transformación de la institución escolar en coherencia con el enfoque inclusivo sea efectiva requiere considerar una un tiempo prolongado que permita a las escuelas la incorporación gradual de acciones del enfoque inclusivo en su quehacer educativo e institucional. Esta gradualidad debiese permitir, el mejoramiento de cada establecimiento y la proyección de una transformación profunda de las prácticas y la cultura escolar.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) señala que para el progreso de la educación inclusiva se necesita la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad son variables recíprocas en el modelo educativo actual.

En consecuencia, con lo anterior, para que una escuela sea inclusiva debe tener tres elementos como fundamentos para su accionar y políticas, calidad, equidad e inclusión. Entre estos elementos debe existir una articulación y entre más coherencia se da entre ellos, mayor calidad tiene la propuesta educativa y el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.

El Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (2016) señala que, toda escuela inclusiva posee culturas, políticas y modos de regulación internos y prácticas de aula, entendidas como dimensiones que convergen hacia la inclusión. En donde las escuelas deben considerar que la inclusión forma parte de un proceso, el cual requiere de la construcción y consolidación al interior de las escuelas y de la red de administración escolar de culturas inclusivas, es decir, comunidades con presencia de actores y dinámicas de relaciones sociales que visibilicen la diversidad y sepan trabajar con ella. Se esperaría de estas culturas que manejen lenguajes que no son estigmatizadores de las diversidades y, por lo mismo, que sostengan una comprensión de la infancia que supere los cánones tradicionales del niño y niña. Las relaciones sociales apuntan al bienestar de niños y niñas y ponen en el centro la importancia de la acogida, el afecto, el acompañamiento y las dinámicas de convivencia, con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural (p. 25).

Actualmente, en los sistemas educativos existe la necesidad de ser transformados, teniendo un gran desafío, el dar respuesta a la diversidad de estudiantes que existen dentro de una misma aula. Con este fin, las escuelas que se adhieran a la inclusión y quieran transformarse en escuelas inclusivas deben flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización del establecimiento para así atender las diversas necesidades educativas de los alumnos, considerando estas necesidades como una fortaleza.

4.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.3.1 Definición Necesidades Educativas Especiales

En el ámbito educativo, al igual que en diversas áreas que tienen un rol y compromiso con la formación social e intelectual de las personas, surge un concepto, el cual emerge como una barrera generada por el entorno, siendo esto un impedimento para un aprendizaje pleno y equitativo en estudiantes que presentan características, intereses y formas diversas de adquirir conocimientos, definiéndose como Necesidades Educativas Especiales.

El término "Necesidades Educativas Especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. (Unesco, & Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994, p. 6).

El que un niño o joven presente alguna Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE), significa que dentro de su proceso de aprendizaje existe una barrera que hace que este proceso presente dificultades, por lo que, para disminuir o eliminar lo que genera esta barrera, hay que implementar apoyos extras.

En la normativa chilena, un documento que define las –NEE es el Decreto Supremo N°170/09. De acuerdo a este documento se entiende por alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: Aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se relacionan directamente con ayudas, apoyos y recursos extras que requieren algunos estudiantes para

su proceso de aprendizaje, que de no ser implementadas de manera oportuna sus oportunidades de progresar en el currículo se ven limitadas.

Para Narvarte (2005), En primer lugar, tenemos que tener en claro que todos los estudiantes presentan necesidades educativas individuales, pero esto no quiere decir que sean necesidades educativas especiales. Las necesidades educativas individuales pueden ser resueltas por el profesor de aula, sin requerir apoyos extras. Pero en algunos casos, estas necesidades individuales no pueden ser atendidas de esta manera, pasando a ser necesidades educativas especiales. Frente a esto, es necesario implementar medidas pedagógicas, recursos, y ayuda especial o de carácter extraordinario.

4.3.2 Detección de NEE

Para generar una respuesta que sea eficaz y acorde a las necesidades del estudiante, e incluso prevenir dificultades de aprendizaje, es necesaria la detección oportuna de las Necesidades Educativas Especiales.

Castanedo (2001) afirma que:

La evaluación psicométrica sigue siendo uno de los principales medios que existen para determinar quién es elegible para seguir un programa de Educación Especial. Dicho programa depende de la naturaleza de la discapacidad. Las razones de la evaluación se apoyan en determinar las NEE, proporcionar una base para la programación académica y establecer una línea base (p. 11).

4.3.3 Barreras en el Aprendizaje

La educación, al igual que muchos otros sistemas en los que estamos inmersos como personas civiles, depende de lineamientos, los cuales de alguna u otra forma se rigen por estándares, siendo este un factor poco dinámico que perjudica una educación igualitaria y de calidad para todos, puesto que, se generan factores entre la interacción de los estudiantes y el

contexto, que dificultan una educación flexible y diversificada para todo el alumnado, limitando el pleno acceso al aprendizaje.

Algunas NEE solo requieren para ser atendidas de una serie de medios, recursos o ayudas técnicas de acceso que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje (SENADIS, 2010, p. 143).

Principalmente, las barreras en el aprendizaje las presentan aquellos estudiantes que demuestran dificultades para adquirir nuevos conocimientos, para desenvolverse en el aula, o para responder evaluaciones formales, en la mayoría de los casos estudiantes con alguna discapacidad.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier niño o niña que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba los apoyos y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (SENADIS, 2010, p.142).

4.4 NORMATIVA

4.4.1 Ley General de Educación N° 20.370

La Ley General de Educación (2009) (en adelante LGE) rige normas que regula deberes y derechos de la comunidad educativa, además de proponer requisitos mínimos que debe cumplir cada establecimiento educativo, como lo es tener un PEI el cual explicita las intenciones que se implementarán en el establecimiento educacional, así como de los profesionales que trabajan en este. Además, la LGE propone una educación de calidad y equidad que abarque a todo el alumnado.

Según la Ley General de Educación (2009, art. 1°, párrafo 1) afirma que:

La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

4.4.2 Decreto 170/2009

Entrega subvención a aquellos estudiantes que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE), para esto el decreto define cada NEE, además regula requisitos, instrumentos, profesionales competentes que pueda aplicar evaluaciones y diagnosticarlas.

El Decreto 170 (2009, art. 1, párrafo 1) afirma:

El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la

subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

4.4.3 Decreto 83/2015

Se busca implementar adecuaciones curriculares (en adelante AC) para aquellos estudiantes que lo requieran y se vean en la necesidad de estas. Antes deberán aplicar las evaluaciones que sean de acuerdo a sus características y condiciones. Este decreto se imparte en colegios con o sin PIE, siendo los primeros cursos en comenzar con este proceso de AC (2017) fue la educación preescolar, para el año 2019 ya se debe tener implementadas hasta 3º y 4º básico.

Según el Decreto 83 (2015):

...define criterios y orientaciones de adecuación curricular para que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo requieran, ya sea que estudien en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar (p. 10).

4.4.4 Bases Curriculares de Educación Parvularia

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia es un referente para orientar el aprendizaje de los párvulos, estas fueron actualizadas en el 2018 y están centradas en el juego, cambiando los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico. El objetivo es tener una educación inclusiva, abarcando la diversidad, se reorganizó la estructura curricular, para entregar una educación significativa, respondiendo a las características y necesidades de los niños y niñas.

Las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia, enriquecen los fundamentos, principios y núcleos de aprendizaje con nuevas perspectivas acerca de la infancia, el aprendizaje, la enseñanza y orientaciones valóricas, enfatizando la inclusión y la diversidad social, y las actitudes ciudadanas

desde los primeros años. Del mismo modo, se renuevan las orientaciones para los procesos educativos, integrando las visiones actuales acerca de la planificación y la evaluación, como también los factores que contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje significativos (MINEDUC, 2018, p. 15).

La educación parvularia es la encargada de entregar los primeros aprendizajes, que apoyan el proceso de transición a la etapa posterior, (educación básica) esta fomenta además otros aspectos del desarrollo, puesto que, también se trabaja motricidad, ya que aborda de manera transversal, todas las áreas del desarrollo, de forma explícita en sus ámbitos y núcleos de aprendizaje. Estas nuevas bases curriculares apoyan el aprendizaje a través de la experiencia.

4.5 INFANCIA TEMPRANA

La infancia, es una etapa crucial para el desarrollo del ser humano, ya que es aquí donde se incrementan y adquieren los primeros aprendizajes, los cuales son imprescindibles para alcanzar un óptimo desempeño en lo que posteriormente conlleva la educación formal de primer ciclo.

La definición de la primera infancia o infancia temprana varía de acuerdo al país en donde se emplee el concepto dependiendo de 2 ámbitos, los culturales y educacionales. De acuerdo a la UNICEF y la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, primera infancia es abordada desde la gestación, hasta los 8 años de edad.

La primera infancia o infancia temprana es una etapa crucial para el desarrollo de los niños y niñas. Por ello es fundamental asegurarles, desde el inicio de sus vidas, adecuadas condiciones de bienestar social, una apropiada nutrición, acceso a servicios de salud oportunos y una educación inicial de calidad, así como fomentar el buen trato y el cuidado de sus familias y de la comunidad donde habitan (UNICEF, s/a).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la infancia temprana es una etapa del desarrollo donde los niños y niñas experimentan diversos cambios, que son rápidos y profundos. Esto se debe a que se amplían en gran medida sus habilidades y capacidades, transitando desde el poseer capacidades elementales para la sobrevivencia junto con una amplia gama de potencialidades, a adquirir y dominar un amplio repertorio de complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

La infancia temprana que aborda las edades entre los 0 a los 6 años, como concepto dentro de la educación recibe diversas denominaciones, de acuerdo a lo que señala Peralta (2002):

...dentro de las expresiones más empleadas se encuentran educación inicial, de la primera infancia y/o educación parvularia y hace alusión a los procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes,

seleccionados e implementados de acuerdo a las necesidades, características y fortalezas de los infantes, con el objetivo final de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral dentro de una concepción de ellas y ellos como personas de continuo perfeccionamiento (p.52).

4.5.1 Importancia en el Desarrollo

Siendo la infancia temprana, la primera etapa del desarrollo del ser humano, se considera la más importante, debido a que en los primeros años de vida un niño, posee una mayor plasticidad neuronal, por lo cual su cerebro se comienza a desarrollar y a estimular con los factores externos y cuidados que adquiere del entorno. Es así como Hildebrand (2004) confirma que —Un ambiente que sea interesante contribuirá al impulso que tiene el niño de aprender. Es de esperar que los niños sientan confianza en sí mismos en el entorno escolarll (p. 55).

Como todo ser humano, no todas las etapas del desarrollo funcionan de forma equitativa, ya que la edad de los cinco años, presenta un proceso de adaptación y adquisición de habilidades distinta a las otras etapas, debido a que —El niño de cinco años tendrá un índice de desarrollo más lento y puede ser igual a los de tres años en algunas habilidades. Todo nuevo conocimiento y habilidad se forman sobre conocimientos y habilidades anterioresll (Hildebrand, 2004, p. 74).

4.5.2 Desarrollo Integral en Edades Tempranas

Como objetivos de la educación parvularia chilena, nuestro País se adscribe a la propuesta que plantea UNESCO en el año 2010, donde define los objetivos de esta etapa educativa como: —La promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, construcción de los niños y niñas como sujetos de derechos, formación y promoción de la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil, favorecer la continuidad con el ciclo de educación básica primaria, y la integración social y equidadl (p.30).

La evaluación del desarrollo infantil a gran escala constituye un ámbito de la intervención temprana que se encuentra en rápida expansión en el mundo. Principalmente en la última década, un número creciente de países ha establecido sistemas de evaluación con el propósito de obtener información sobre el desarrollo infantil a nivel de distintas unidades de población (i.e. territoriales, administrativas, institucionales, entre otras) mediante la administración de pruebas estandarizadas (Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007; Meisels, 2006).

La motricidad es la vía final común del SNC. Cuando hablamos de motricidad, tendemos a asociarlo con el movimiento de una extremidad o de todo el cuerpo. Sin embargo, una sonrisa también es un acto motriz, así como una expresión de asombro o pena. En este sentido, hasta el más mínimo acto o gesto implican un fenómeno motriz, lo que no comienza cuando el niño comienza a caminar, sino ya intrauterino (Delgado y Contreras, 2015, p. 16).

4.5.3 Teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget y sus estadios.

El ser humano a lo largo de su desarrollo transita por procesos tanto físicos como intelectuales, los cuales van progresivamente acrecentando habilidades y aptitudes, para responder de forma adecuada a las exigencias que su etapa vital les demanda.

El epistemólogo, psicólogo y biólogo Jean Piaget, en su teoría del desarrollo, explica que los procesos intelectuales y cognitivos de los niños subyacen desde el pensamiento y en las conductas que se reflejan desde este constructo. Es decir, como producto de los esfuerzos de los niños por comprender su mundo y actuar sobre él.

Papalia, Wendkos y Duskin, (2009) definen que:

Piaget describió que el desarrollo cognitivo sucede en cuatro etapas cualitativamente distintas, que representan patrones universales de

desarrollo. Durante cada etapa, la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. Desde la lactancia hasta la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan desde un aprendizaje que se basa en la actividad sensorial y motora sencilla hasta el pensamiento lógico, abstracto. Este crecimiento cognitivo ocurre a partir de tres procesos interrelacionados: *organización, adaptación y equilibración*. (p. 36).

Por tanto, la teoría sustentada por dicho autor se equilibra entre experiencias sensoriales y motoras, las cuales –en su progresión-, conjuntamente van permitiendo un óptimo desarrollo cognitivo para que el/la niño/a vaya organizando la información, haciendo un equilibrio de esta.

4.5.3.1 Esquemas

A medida que el entorno va exigiendo más procesamiento de la información, el niño va adquiriendo esquemas para organizar estructuras cada vez más complejas, que incluyen sistemas de conocimiento o maneras de pensar que incorporan un mayor número de imágenes cada vez más precisas de la realidad.

Según Papalia, Wendkos y Duskin (2009) señalan que:

Estas estructuras, llamadas esquemas, son patrones organizados de conducta que la persona utiliza para pensar y actuar ante una situación. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas se vuelven cada vez más complejos. Adaptación es la manera en que los niños manejan la información nueva de acuerdo con lo que ya saben. La adaptación implica dos pasos: 1) asimilación, que es tomar la información nueva e incorporarla dentro de las estructuras cognitivas existentes, y 2) acomodación, que implica modificar las estructuras cognitivas propias para incluir la información nueva. Equilibración —el esfuerzo constante para encontrar un balance estable o equilibrio— dicta el cambio de asimilación a acomodación. Cuando los niños no pueden manejar experiencias

novedosas dentro de sus estructuras cognitivas existentes, experimentan un incómodo estado de desequilibrio. Y mediante la organización de nuevos patrones mentales que integran la experiencia nueva, restauran el equilibrio (p.37).

4.5.3.2 Estadios del desarrollo

El desarrollo cognitivo, se rige según Piaget, desde cuatro etapas fundamentales, las cuales van en aumento de habilidades y procesamientos cognitivos, abarcando un rango de edad desde los 0 a los 11 años u adultez. Estas etapas se nombran -estadios del desarrollo, donde cada uno de ellos, describe sucesos o hitos importantes, aludiendo específicamente al funcionamiento cerebral.

Estos estadios o etapas se describen, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009) como:

Sensoriomotora (nacimiento a 2 años). De manera gradual, el lactante adquiere la capacidad de organizar actividades en relación con el ambiente por medio de la actividad sensorial y motora.

Preoperacional (2 a 7 años). El niño desarrolla un sistema representacional y utiliza símbolos que representan personas, lugares y eventos. El lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes de esta etapa.

El pensamiento aún no es lógico.

Operaciones concretas (7 a 11 años). El niño puede resolver problemas de manera lógica si se enfoca en el aquí y en el ahora, pero no puede pensar en términos abstractos.

Operaciones formales (11 años a adultez). La persona puede pensar de manera abstracta, lidiar con situaciones hipotéticas y pensar acerca de posibilidades (p.33).

4.5.3.3 El desarrollo

Así como la vida, el desarrollo de un ser humano se desenvuelve en distintas etapas, las cuales se van vivenciando a medida que existe un crecimiento tanto físico, como psicológico desde su concepción, hasta su fallecimiento.

Científicos del desarrollo, distinguen tres dominios, los cuales son: desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial. No obstante, estos tres conceptos, se interrelacionan entre sí.

Diamond (2007) citado en Papalia, Wendkos y Duskin (2009) define estos tres tipos de desarrollo como:

El crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras, y la salud forman parte del desarrollo físico e influyen otros aspectos del desarrollo. El cambio y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad, constituyen el desarrollo cognitivo. Los avances cognitivos se relacionan con el crecimiento físico, social y emocional. La capacidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y el cerebro. El cambio y la estabilidad en personalidad, emociones y relaciones sociales constituyen el desarrollo psicosocial, y éste puede afectar el funcionamiento cognitivo y físico. La ansiedad relacionada con presentar un examen puede empeorar el desempeño. El apoyo social puede ayudar a los niños a lidiar con los efectos del estrés en la salud física y mental (p.10).

Por tanto, existe una articulación entre estos tres tipos de desarrollo, que a medida que el ser humano va madurando, van conjuntamente desplegando nuevas funciones, las cuales son imprescindibles para vadear a una etapa o estadio en ascenso.

4.5.4 El Juego

Esta actividad lúdica es uno de los instrumentos educativos más valiosos, sobre todo, en edades tempranas y que contribuye al desarrollo integral de niñas y niños.

De acuerdo con lo que señalan Gallardo y Fernández (2010), El juego es la acción de jugar, es decir, el conjunto de acciones que sirven para divertirse. El ser humano ha jugado siempre, en diversas circunstancias y en todas y cada una de las diferentes culturas. Cabe señalar que no es exclusivo de la infancia, ya que se juega a todas las edades, siendo una actividad fundamental para el desarrollo de las personas, debido a que no sólo desarrolla los aspectos físicos y motrices, sino que, además, su práctica fomenta el desarrollo de normas, valores y actitudes necesarias para la convivencia (p.10).

El juego a pesar de ser una actividad lúdica, divertida y en donde se busca que los niños participen libremente también debe tener reglas, para que de este modo entre los participantes se puedan entender y aquella actividad en la que participan tenga un objetivo, el cual se pueda cumplir. Por ende, se busca que los niños en el juego no sólo se diviertan, sino también, aprendan.

Edo, Blanch y Anton (2006) Indican que:

Definir juego no es fácil, pensar en los límites entre el juego o las demás propuestas en la que los niños se involucran con gran pasión no siempre está claro. Aun así, y sin ánimo de limitar el concepto, el juego se puede entender como una actividad situada en una dimensión que varía en función del grado de libertad de quienes participan. En un extremo estaría situada la actividad completamente libre y en la otra la actividad más estructurada o dirigida (p. 35).

En la infancia el juego es de suma importancia, brindando en los niños y niñas autorregulación, acercamiento a los objetos, interacción entre pares, etc.

Logrando trabajar y potenciar todas aquellas áreas involucradas en el desarrollo del niño.

Según señalan las Bases Curriculares de Educación Parvularia en los jardines infantiles chilenos, la actividad rectora es el juego, en donde a través de esta práctica se les permite a los párvulos el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno. En los niveles de transición, el juego educativo continúa siendo la aproximación pedagógica predominante, pero inserta en una cultura escolar con la cual debe dialogar.

4.5.5 Cuentos Motores

Si bien los cuentos motores entran en la categoría de los juegos, para definir y profundizar acerca de este concepto, en primer lugar, hay que conocer la definición de cuento. La R.A.E. (1997) explicita que cuento es un relato corto sobre hechos imaginarios, de carácter y argumento sencillo, con finalidad didáctica o puramente lúdica, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad.

Los cuentos no sólo fomentan la lectura en los niños y las niñas desde edades tempranas, sino también estimulan a los y las infantes en distintas áreas del desarrollo. Siendo así una herramienta pedagógica.

De acuerdo con Otones y López (s/a):

Los cuentos motores son aquellas narraciones breves de hechos imaginarios, que presentan un conjunto reducido de personajes, cuyo hilo argumental es sencillo y nos remite a un escenario o contexto imaginario, donde se llevan a cabo diferentes tareas motrices, actividades y juegos asociadas a la trama de dicho cuento. Estos cuentos pueden ser tanto orales como escritos, a la vez que populares o creados específicamente como tal y de esta manera los participantes irán imitando los personajes del cuento (p. 30).

Un cuento motor podemos definirlo en palabras sencillas como —Un cuento jugandol un cuento vivenciado de manera colectiva, con características y objetivos propios (Conde, 2011, p.14). Siguiendo con la línea de este autor, entre las características del cuento motor encontramos las siguientes:

-El cuento motor es un eslabón previo al cuento escrito y puede ir en paralelo con el cuento narrado.

-El cuento motor incide directamente con el lenguaje expresivo de los niños y niñas, primero se interpreta cognitivamente y luego se realiza motrizmente.

-El cuento motor es una fuente motivadora que estimula a los niños y niñas que despierta el interés en ellos en descubrir historias, personajes y los ayuda a introducirse en la lectura y el mundo de los libros.

4.5.5.1 Cuentos motores y desarrollo del preescolar

En la educación infantil y especialmente en el primer ciclo de la Educación Primaria. Las características generales que definen el desarrollo evolutivo de los niños en estas edades son el punto de partida de toda acción educativa.

El cuento motor permite que el infante se desarrolle de manera integrada. Como señala Torres (2002) este tipo de actividades didácticas permiten:

-Interrelacionar las diferentes áreas a través de propuestas educativas que fluyen a partir del relato.

-Atender procesos de aprendizaje desde la singularidad de cada persona mediante una misma experiencia pedagógica.

-Entregar a los estudiantes aprendizajes de manera significativa abordando temáticas que capten su interés.

-Enriquece el desarrollo personal y consolidación grupal.

4.6 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

4.6.1 Definición de intervención

En términos generales, el concepto intervención alude a la acción y efecto de modificar algo, teniendo a la base un método que pretenda cumplir con el fin a conseguir.

En el área de educación, la intervención se conceptualiza como una metodología preventiva de tratamiento para derribar barreras que impidan la progresión de un estudiante en su escolaridad.

Vidal y Manjón (1998), definen intervención psicopedagógica como:

La actuación de un conjunto de personas y estructuras, integradas en el propio sistema educativo, cuya finalidad última es facilitar la concreción efectiva de la orientación, tanto a través del asesoramiento y apoyo a los profesores en el desempeño de la labor tutorial ordinaria, como a través de las tareas que posibilitan ese ‘complemento, consolidación y enriquecimiento de la acción educativa ordinaria’, bien sea a través de programas institucionales de prevención y desarrollo, como a través de medida correctivo-terapéuticas y que básicamente están constituidas por lo que hemos denominado educación de apoyo (p.25).

4.6.2 Plan de acción de la intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica, es un proceso secuencial, que requiere de precisión y coordinación para ser efectuada y eficaz, según lo que se quiere conseguir e implementar a través de ella.

Vidal y Manjón (1998) plantean cuatro áreas de acción que se involucran directamente con la intervención psicopedagógica, las cuales buscan orientar, en este caso, el quehacer pedagógico, definiéndose como:

Áreas:

- 1).- Desarrollo psicosocial, el cual tiene como objetivo:
 - Facilitar la integración de cada alumno en el grupo y en el centro.

- Favorecer los procesos de maduración, así como de orientación educativa y profesional.

- Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas tanto en el centro como en su entorno.

2).- Optimización de aprendizaje, el cual tiene como objetivo:

- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos apoyos.

- Desarrollar recursos de personalización de la enseñanza.

- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.

3).- Coordinación docente, el cual tiene como objetivo:

- Coordinar el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos especialmente en lo tocante a las dificultades de aprendizaje, las necesidades educativas especiales y/o de apoyo.

- Coordinar el proceso de evaluación de sus alumnos, cuando el grupo tiene varios profesores.

- Participar con los demás tutores en la elaboración de líneas comunes para el Plan de Acción Tutorial del Centro.

4).- Orientación familiar, el cual tiene como objetivo:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre las familias y el centro.

- Orientación de los padres en materia de la educación de sus hijos.

- Implicar a los padres en actividades de apoyo a la orientación y al aprendizaje de sus hijos.

4.6.3 Características de los niños, cuento motor y su relación con la metodología global

4.6.3.1 Metodología globalizadora

El concepto de globalización abarca lo psicológico, sociológico y pedagógico, por lo que en un niño estas tres deben complementarse para generar en él un aprendizaje completo. Los profesionales que están a cargo de la enseñanza de los niños deben abarcar estas tres áreas con la finalidad de crear diversas perspectivas en ellos, es por esto que el método globalizador es un medio por el cual se logra internalizar diversos aprendizajes que logren en él estudiante un interés, capaz de manejar la información recopilada como un experto:

Según Urbano, G. (2010) menciona la globalización como -una aptitud natural que todos poseemos de captar el mundo externo como un todo indistinto, un conjunto confuso, del que disociamos cada uno de sus elementos, solamente bajo el influjo de un estímulo afectivo (necesidad, tendencia, sentimiento, etc)ll (p. 3).

Este método, posee varias características, por lo que hace que hace que el cuento motor sea de gran relevancia, como: la estrecha vinculación con los intereses de los niños está centrado en cada uno de ellos, hay un desarrollo en las capacidades y una relación con la vida.

Complementando ideas y conceptos anteriores, el autor Pareja, J. (s/f) menciona que -la globalización pretende que aquello que se aprende parta de una necesidad sentida, dudas, preguntas sobre fenómenos que no saben explicarse y, mediante diversas actividades de experimentación, de lectura y de contraste entre distintas opiniones, pueden llegar a comprenderll (p. 4).

4.6.3.2 Desarrollo Motor

El método global, abarca de igual manera los movimientos que se ejecutan en las clases, debido a que toma en cuenta todo interés, gusto que tengan los

estudiantes, además, permite al profesorado que interviene con este tipo de metodología elegir material, y organizar la clase de mejor manera, realizando esta de forma didáctica, llamando la atención del alumnado.

Grosser (1988) citado por Jiménez, Molina y Tovar (2012) determinó que:

El método global suele ser más eficaz en la modificación de una conducta motriz o para la eliminación de fallos del movimiento, igualmente para perfeccionar partes específicas del movimiento, el método global requiere, en general, una mayor experiencia motora y pone más a prueba las capacidades cognitivas del deportista (p. 24).

4.6.3.3 Desarrollo social

El método globalizador está relacionado igualmente con el área socioemocional, puesto que, abarca los intereses que puedan tener los estudiantes, en el cual deben reflexionar sobre quehaceres o acciones, y adquirir esos conocimientos volviéndose un experto, desarrollando el área social.

Según Pareja (s/a) menciona que:

Los conocimientos meramente académicos son contenidos y aprendizajes necesarios e importantes para el desarrollo personal y social del estudiante, pero alcanzarlos no presupone, desgraciadamente, ni la competencia social de éste ni su éxito en la vida. Es cierto que los instrumentos disciplinares son fundamentales ya que todas las actividades inducen al estudio de distintos contenidos propios de las diversas áreas de aprendizaje, pero debe asumirse que las disciplinas no pueden ser un fin en sí mismas tanto como el medio para conocer más y mejor la realidad que rodea a quien aprende (p. 1).

4.6.3.4 Desarrollo cognitivo

El método globalizador abarca diversas áreas, entre estas los procesos cognitivos, y como este se complementa de igual forma con esta metodología,

permite que el individuo tenga comprensión, análisis y reflexión sobre lo que lo rodea.

Según Pareja, (s/a) menciona que los procesos cognitivos se manifiestan de buena manera y se sincroniza con el método globalizador es por esto que menciona que: —De este modo se cataliza, sin desdeñar otros aprendizajes más técnicos, la puesta en marcha de procesos cognitivos y sociales que permiten alcanzar paulatinamente esas competencias de las que hablamos, además de alcanzar un aprendizaje más integral del alumno (p. 2).

4.6.3.5 Desarrollo del lenguaje

El lenguaje se va desarrollando de forma paralela con la motricidad, por lo que, de igual manera se requiere trabajar todo lo que conlleva el área motriz, preparando al niño o niña cuando tenga que comenzar a manifestarse de forma oral, y más adelante con el proceso de escritura, el cual requiere un trabajo metódico para que pueda potenciarse de mejor manera. Es primordial que con esta metodología se instaure el diálogo, sea este entre profesor estudiante o entre pares, permitiendo que el estudiante se interese por la actividad o aprendizaje a adquirir.

Según Pareja, (s/a) afirma que —hay grupos de materias dedicadas a trabajar la comunicación (como la Lengua o las materias artísticas) que ponen en juego los lenguajes dirigidos a que el individuo exprese sentimientos e ideas mediante la construcción y transmisión de mensajes (p. 7).

5 METODOLOGÍA APLICADA

Redactado el marco teórico, el cual permite dar sustento a la investigación, brindando orientación y cumpliendo la función de ser un apoyo, debido a sus sólidos y fidedignos referentes teóricos, se da paso al marco metodológico.

El marco metodológico, define la perspectiva metodológica de la investigación, exponiendo los fundamentos metodológicos, los objetivos, el procedimiento, los instrumentos de recogida de información y el proceso de análisis de los datos. En síntesis, se presenta el proceso seguido durante el trabajo.

5.1 PARADIGMA INVESTIGATIVO

En el marco de una investigación, se suscita el concepto paradigma como un esquema consensuado por una comunidad para explicar un fenómeno, lo cual bajo un exhaustivo análisis nos permite dar a conocer una realidad, aproximaciones o problemáticas bajo un lineamiento –en este caso educativo-, que pretende ser modificado con el fin de generar cambios en beneficio a una comunidad o grupo específico.

Esta investigación, se rige bajo el alero del paradigma socio crítico, la cual, según el autor Bisquerra (2004) afirma que:

La objetividad no es necesariamente un componente deseable: la finalidad última de la investigación es contribuir a la *transformación social de las prácticas educativas* sensibilizando a todos los implicados en las mismas (se requiere que los profesionales se conviertan en investigadores y por esto Stenhouse habla de la figura del *profesor como investigador*), hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones introduciendo la ideología de manera explícita y el análisis crítico de los condicionantes que definen su marco de actuación en el proceso investigador (p.76).

El paradigma sociocrítico, comprende la realidad desde la crítica social, la cual subyace de la reflexión para construir el conocimiento desde una necesidad detectada en un grupo social, para -mediante la autorreflexión y capacitación de los sujetos- unir la teoría y la práctica, integrando la acción para reconstruir la visión de una realidad educativa democráticamente, ya que es en esta realidad donde se deben establecer las acciones de carácter plurifactorial y multidisciplinario, con el objetivo de elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los participantes.

Planteando objetivamente el propósito y comprensión de la realidad de nuestra situación de investigación, este paradigma, nos permite conocer reflexivamente una problemática que se suscita en el establecimiento, por lo que bajo el alero sociocrítico, integramos acciones pedagógicas teórica-prácticas, con apoyo de profesionales expertos en el área, para mejorar las oportunidades de los educandos y de esta manera facilitar su acceso a otros aprendizajes, permitiéndonos reflexionar conjunta y democráticamente, ya que el fin de educar, es generar cambios que mejoren y potencien integralmente la vida de los estudiantes, erradicando factores externos que interfieren con los procesos para el tránsito.

Ese paradigma, permite indagar y analizar la problemática detectada para la realización de esta investigación, con el fin de aplicar desde conocimientos teórico-prácticos, un plan de intervención que nos permita modificar una realidad en un grupo determinado, que en este caso son estudiantes de educación pre escolar, específicamente nivel kínder, que según resultados de la aplicación del instrumento estandarizado TADI, presentan áreas del desarrollo en riesgo, como lo son; la motricidad, cognición, lenguaje y socioemocionalidad, las cuales interfieren en la adquisición armónica de otros aprendizajes imprescindibles en el tránsito en el ciclo vital y nivel superior, el cual es la educación básica.

5.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La investigación es un proceso riguroso y ordenado, que busca respuestas a la problemática, es por esto que se requiere conocer, y/o analizar diseños de investigación. Este estudio es de carácter mixto (cuantitativo - cualitativo), analizando el contexto, desempeño del profesorado y el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Según Martínez (2007):

...el objetivo principal de la investigación es conocer en profundidad la situación de esa comunidad de sujetos (profesionales de la enseñanza, educadores, etc.), para la que se buscan alternativas de mejora, la investigación es llevada a cabo y controlada por los sujetos que forman parte de la comunidad donde surge el tema a investigar (directivos, profesorado, educadores, alumnado, padres, etc.), tanto en su momento de planificación como de ejecución y valoración de los resultados obtenidos (p. 33).

Además, como se menciona anteriormente, siendo esta investigación de carácter mixto, se visibilizan los resultados de desde dos perspectivas, a la base del análisis reflexivo y datos los cuales cercioran un referente que permite comparar cuantitativamente y graficar los resultados que se buscan mejorar, mediante la articulación de la información recabada.

La perspectiva cuantitativa según Monje (2011) menciona que —Su constatación se realiza mediante la recolección de información cuantitativa orientada por conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales (p. 13)II. El mismo autor señala que la perspectiva cualitativa, se enfoca en examinar y estudiar al sujeto a través de la observación, en lo que respecta en su interacción con el medio, sean así sus acciones o medio de comunicación, apoyándose en el análisis sistémico, esta tiene en cuenta la complejidad de

las relaciones humanas en la sociedad, también tiene en cuenta que el sujeto no es externo a la realidad.

En relación a lo anteriormente mencionado, una investigación con un enfoque mixto, permite combinar características de carácter cuantitativo y cualitativo, donde mediante la intervención a realizar, se especifican descripciones de la problemática educativa que se quiere modificar, la cual es maximizar las habilidades de los estudiantes en las áreas descendidas de motricidad, cognición, lenguaje y socioemocionalidad, mediante la estructuración de un plan, bajo un estrategia, -cuentos motores- que abarque todas estas áreas del desarrollo, permitiendo explicar el origen, la causa y el efecto de la situación, con el fin de mejorar el hecho y demostrar con un referente numérico cuantificable el cambio o modificación de un proceso progresivo y sistémico, que a la vez, involucre no tan solo a los educandos, sino también a los profesores de diferentes disciplinas y directivos con resultados medibles, que en un futuro, puedan ser objeto de investigación para otros profesores.

Los aspectos cuantitativos, específicamente permiten medir categorías del instrumento TADI, las cuales son motricidad, cognición, lenguaje y socioemocionalidad, para poder intervenir con resultados clasificados por puntaje, los cuales derivan una categoría específica, -riesgo-. Por tanto, este enfoque, permite clarificar y determinar el origen de la problemática desde una minuciosa aplicación y revisión, teniendo un inicio delimitado, para posteriormente evaluar y contrastar el resultado final.

5.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de carácter investigación-acción, debido a que la línea fundamental está enfocada en la práctica educativa como lineamiento principal para favorecer y modificar una realidad o problemática existente, mediante una intervención. La investigación acción, se define según Martínez (2007) como:

Una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas, de ahí que se hable de investigación en la acción. En principio, este análisis puede ser compartido colaborativamente por grupos formados por profesorado, alumnado, padres y madres, personal administrativo y otras figuras de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, la mayoría de los proyectos de investigación en la acción se llevan a cabo con componentes de sólo uno o dos, o a veces tres, de estos colectivos (p.33).

Por tanto, el objetivo principal y enfoque del estudio se centra en articular los conocimientos teóricos y prácticos, mediante la reflexión y crítica para analizar el contexto y problemáticas cotidianas específicas suscitadas en niveles pre escolares del Colegio Adventista, con el fin de modificar favorablemente mediante una intervención psicopedagógica los procesos educativos de los y las estudiantes del nivel Kínder , quienes tienen entre 5 a 6 años de edad, en áreas específicas, las cuales son motricidad, lenguaje, socioemocional y cognición. Sobre todo, de aquellos estudiantes que en los resultados del TADI se encuentran en la categoría —Riesgoll.

El presente estudio, se enmarca bajo un lineamiento investigativo que aborda una perspectiva-visión técnica científica, lo cual, según Álvarez-Gayou (2003) se define como:

Un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. Así, la investigación-acción se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación (p. 528).

Así mismo, la investigación acción también contempla diseños básicos, que constituyen componentes estructurales, los que permiten articular de manera intrínseca el objetivo principal de la investigación. En este estudio, se desarrolla el diseño básico práctico, que según Creswell (2005), se plantea como: —Un estudio de prácticas locales, que indagan de forma individual o colectiva el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementando un plan de acción para mejorar el problema o generar el cambio (p. 528).

Bajo el marco de aplicación de este tipo de investigación, se especifican pasos de acción los cuales permiten realizar un riguroso y estructurado proceso flexible e interactivo, teniendo un ciclo organizado en cuatro momentos o fases, según Hernández (2014) son: planificar, actuar, observar y reflexionar, siendo este, el orden jerárquico y cíclico por el cual se ha desarrollado este proyecto investigativo.

- Planificar, para conocer la realidad y contexto del nivel preescolar, detectando áreas en riesgo en determinados estudiantes y estructurar posteriormente un plan de intervención psicopedagógico que responda de forma transversal a los requerimientos individuales, teniendo como proyección una mejora a sus habilidades y conocimientos.

- Actuar, bajo un enfoque teórico práctico, con metodologías de enseñanza, adecuadas según la edad de los educandos y criterios que permitan analizar cada intervención.

- Observar, como herramienta de análisis y estudio, que permitan desarrollar ideas y mejoras continuas que potencien el actuar pedagógico, con el objetivo de mejorar el foco del plan de intervención desde la reflexión.

- Reflexión, para concluir, inductivamente con la recolección de información y acciones concretas, los resultados y transformaciones que el proyecto pretende desarrollar.

De esta manera, se pretende demostrar, bajo acciones específicas, la modificabilidad de la situación concreta, que corresponde a maximizar las oportunidades de enseñanza en preescolares desde un lineamiento integral, para fortalecer cuyas áreas que son objeto de prevención, donde el actuar pedagógico es esencial para equiparar los procesos de enseñanza como un constructo social en beneficio de la comunidad del establecimiento educativo, enfatizando a la vez, el rol del profesor de educación diferencial, su expertiz en el área de intervención y su articulación con el eslabón fundamental y en la educación, la cual es la educación parvularia.

5.4 PARTICIPANTES

Los y las participantes a intervenir, son niños y niñas de kínder del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia, región de Los Ríos, que tienen entre 5 y 6 años de edad. De acuerdo a investigaciones de pregrado realizadas anteriormente en el establecimiento, la clase socioeconómica de la mayoría de los y las estudiantes de este es media-alta, residen en un área urbana, específicamente en la Ciudad de Valdivia de la Región de los Ríos. También es importante destacar el establecimiento educativo es de carácter confesional. Impartiéndose, específicamente la religión adventista.

Esta intervención es realizada por las investigadoras en su rol como docentes en formación de Pedagogía en Educación Diferencial, de las menciones Discapacidad Intelectual y Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Durante la realización de esta investigación las investigadoras se encuentran cursando el último año de carrera universitaria. Y debido a su formación académica, esta intervención psicopedagógica busca potenciar e intervenir desde las habilidades y competencias que ya poseen los niños y niñas, para así maximizar su aprendizaje y favorecer el desarrollo integral de cada estudiante, considerando las áreas de cognición, lenguaje, socioemocional y motricidad. Para esto se ejecutará un trabajo en equipo y se hará uso de estrategias didácticas especializadas y acordes a las características, necesidades e intereses de los y las estudiantes. Específicamente se hará uso de cuentos motores.

5.4.1 MUESTRA

En diversos trabajos investigativos, como en este, no se consideran todos los participantes, sino que existe la muestra. El tipo de muestreo realizado es no probabilístico de tipo por conveniencia.

En las técnicas de muestreo de tipo no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que él

(los) investigador(es) considere(n) en ese momento; por lo que pueden ser poco válidos y confiables o reproducibles; debido a que este tipo de muestras no se ajustan a un fundamento probabilístico, es decir, no dan certeza que cada sujeto a estudio represente a la población blanco (Walpole & Myers, 1996; Ávila Baray; Arias-Gómez et al.).

De acuerdo con lo que señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) —Una muestra por conveniencia es simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso (p. 401).

La técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia según Otzen y Manterola (2017) menciona que —Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (p.4).

Se determina el uso de la técnica anteriormente descrita ya que la presente investigación se realiza en uno de los dos kínder del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia. Establecimiento educativo en donde dos de las investigadoras se encontraban realizando la práctica profesional, por ende, el acceso a los antecedentes de los y las niñas, recopilación de información, caracterizar a la comunidad educativa, intervenir, entre otros, es mucho más accesible y factible para ellas, debido a que ya existe un vínculo y el nexo directo entre investigadoras e institución educativa. Cabe señalar que esta investigación está asociada al Proyecto de VCM -Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica realizado dentro del mismo establecimiento.

Además, al ser una muestra por conveniencia se trabaja con un kínder. Debido a temas de horarios, ya que el horario de las profesoras en formación y el de los y las párvulos pertenecientes a uno de los dos cursos compatibilizaba de mejor manera, siendo mucho más factible trabajar e intervenir psicopedagógicamente con ese grupo curso.

Criterios de selección

Para seleccionar una muestra se deben cumplir ciertas características, estas características son generadas mediante criterios de inclusión y exclusión.

La definición de los criterios de inclusión y exclusión deben estar claramente especificadas, no sólo para poder realizar claramente y sin dudas la inclusión de los sujetos, en el caso de que dicha selección, la haga más de un investigador, sino también para saber las características de los elementos estudiados (Icart, FuenteLsaz y Pulpón, 2006, p. 56).

A continuación, se detallan los criterios utilizados para determinar la muestra de la presente investigación.

Criterios de inclusión

Son todas las características particulares que debe tener un sujeto u objeto de estudio para que sea parte de la investigación. Estas características, entre otras, pueden ser: la edad, sexo, grado escolar, nivel socioeconómico, tipo específico de enfermedad, estadio de la enfermedad y estado civil. (Arias, Gómez, Villasís y Miranda, 2016, p.4).

Los criterios de este estudio son los siguientes:

- Nivel educativo, Preescolar

Específicamente en nivel kínder, debido a que, desde una perspectiva psicopedagógica en esta edad la integralidad del desarrollo infantil implica abarcar un amplio grupo de dimensiones del desarrollo de manera conjunta, sin enfocarse de manera exclusiva en una o algunas aisladamente.

Los primeros cinco años de vida constituyen una etapa única en el desarrollo del individuo. Durante este período, el desarrollo se despliega a una velocidad que nunca más en la vida se vuelve a repetir,

produciéndose rápidos y notables cambios en las habilidades lingüísticas, cognitivas, emocionales, sociales, regulatorias y morales de niños y niñas. Así mismo, esta etapa se caracteriza por la integralidad del desarrollo, es decir, por la estrecha interconexión con que se relacionan sus distintas dimensiones (Schonkoff y Phillips, 2000, p.28).

- Participación Evaluación 1

Los resultados de la Evaluación Inicial permiten ubicar el desempeño de los y las preescolares evaluados en distintas áreas del desarrollo infantil, identificando a los y las estudiantes que se encuentran bajo lo esperado.

La aplicación del TADI, permite la identificación de casos en los que se pueden presentar retrasos en el desarrollo y permitir, de esa manera, incluir esta información como dato en la toma de decisiones en cuanto a las intervenciones (Armijo, Galaz, Edwards y Pardo, 2016, p.45).

Cabe señalar que la evaluación psicopedagógica debe estar orientada a la intervención y atención.

Bonals y Sánchez-Cano (2007), señalan que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es la toma de decisiones que ayuden a generar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 20).

Por este motivo es fundamental que él o la estudiante haya participado de la Evaluación 1 ya, que para crear un plan de intervención acorde a sus necesidades se debe analizar los resultados de esta evaluación.

- Nivel bajo de Evaluación TADI:

Preescolares que presenten puntajes por debajo de los esperados para el grupo de referencia.

De acuerdo a lo señalado por Armijo et. al. (2016) Aquellos y

aquellas estudiantes que en los resultados de la evaluación psicopedagógica TADI hayan presentado resultados bajo lo esperado, situándose en las categorías Riesgo o Retraso configuran un grupo del que se sospecha la posibilidad de un retraso o de retrasos en los logros de las metas de desarrollo acordes a su edad, lo cual debe ser verificado en nuevas observaciones (p.24).

Criterios de exclusión

Se refiere a las condiciones o características que presentan los participantes y que pueden alterar o modificar los resultados, que en consecuencia los hacen no elegibles para el estudio (Arias et al., 2016, p. 4).

Para la presente investigación se consideran los siguientes:

- No participar en la Evaluación 1.
- Evaluación 1 no finalizada.
- Presentar un compromiso del estado general.
- Asistir de manera irregular al establecimiento educativo.
- Asistir en la jornada que no compatibiliza con el horario de las investigadoras.

La realización de estos criterios responde al objetivo del trabajo investigativo y plan de intervención, que es el maximizar los aprendizajes de los estudiantes del nivel kínder, específicamente de aquellos estudiantes que se encuentran más descendidos. Por otro lado, estos criterios de selección facilitan el trabajo de las investigadoras, debido a que el horario de clases del Kínder se desarrolla diferentes jornadas del día.

En relación con lo señalado anteriormente y sin más que agregar, la muestra son 5 párvulos de un curso Kínder del Colegio Adventista de Valdivia, incluyendo niños y niñas. Todos se encuentran bajo lo esperado con relación a su grupo curso en al menos dos áreas del TADI y en la globalidad del Test.

5.5 RECOLECCIÓN DE DATOS

5.5.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

Esta investigación se realizará por medio de tres técnicas, observación directa e indirecta, y finalmente indicadores, preguntas y batería que corresponde al instrumento TADI.

Como primera técnica se utilizará la observación directa, la cual tiene la finalidad de captar acciones que realizan los estudiantes dentro del aula de clase, permitiendo un análisis completo de su desarrollo, este tipo de recolección es para contestar a las escalas de apreciación que se realizan para los estudiantes. La observación directa que según Díaz (2011) es -Cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar (p. 8).

Según Drago (2017) afirma que las escalas de apreciación:

Consisten en una lista de criterios, indicadores, características o rasgos acompañados de una o varias escalas con las cuales se podrá establecer el grado o medida en que dicha característica o rasgo se presenta en un sujeto o en un trabajo. El evaluador debe apreciar o estimar la intensidad de dicha conducta o rasgo a lo menos en tres categorías, En estos casos se crea cierta dificultad: la de emitir un juicio de valor al observador lo que ejecuta el estudiante en términos de: bueno, regular o malo o bien: siempre, a veces, nunca u otras formas descriptivas más complejas (p. 42).

La observación indirecta se utiliza cuando no se está en contacto directamente con el sujeto evaluado, en este caso los estudiantes, para recolectar información se encuestó a las docentes del recinto educacional con escalas Likert, con la finalidad de poder crear un plan

de intervención y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Díaz (2011) afirma de la observación indirecta lo siguiente: “Cuando el investigador entra en conocimiento del hecho o fenómeno observado a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona” (p. 8)

Para contextualizar Bertram (2008) citado por Matas (2018) mencionan que las llamadas, escalas Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (p. 39).

Para el instrumento TADI, se utiliza indicadores, preguntas y una batería para evaluar a los niños y niñas, donde el primero se encarga de cuantificar los resultados de la evaluación, el segundo tiene la finalidad de saber acerca del educando evaluado y finalmente la batería de este instrumento que contiene manual y materiales.

5.5.2 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados son el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI), escala likert, pautas de observación y escalas de apreciación.

A continuación, se describirán cada uno de los instrumentos (Resultados, ver anexo 2).

TEST DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL (Edwards y Pardo, 2013)

De acuerdo a lo señalado en el Manual del Examinador del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil, desde ahora en adelante TADI:

El TADI es un instrumento de evaluación que consiste en una escala estandarizada la que permite evaluar de forma continua el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños de edades temprana (entre 3 meses y 6 años de edad).

El cual surge como respuesta frente a la necesidad de contar con instrumento válido, confiable y pertinente al contexto actual de Chile.

Entre sus principales usos se destacan los siguientes:

- Conocer el estado del desarrollo y aprendizaje de cada niño o niña: Es el propósito primario de este instrumento, describir el desarrollo y aprendizaje alcanzado por un niño o niña en comparación con sus pares de la misma edad. Al existir evaluaciones sucesivas, permiten monitorear la evolución del desarrollo y aprendizaje a lo largo del tiempo.

- Generar información para evaluar programas dirigidos a la primera infancia: La información generada por este instrumento sirve como un insumo para evaluar la efectividad de distintos programas dirigidos a la primera infancia, en relación con su impacto en el desarrollo y aprendizaje en los infantes intervenidos.

- Informar sobre el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños a nivel poblacional: Aplicado a gran escala, puede informar en el ámbito de Políticas Públicas dirigidas a la primera infancia sobre el nivel de desarrollo y aprendizaje en distintas poblaciones, identificando cuál de ellas y en donde están los mayores déficits.

Para el presente estudio se evalúan a niños y niñas de 4 años de edad a 5 años 11 meses.

Dimensiones

Presenta cuatro dimensiones o áreas Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocionalidad, cada una de las cuales constituye una escala independiente, donde los ítems están ordenados por dificultad creciente. Evaluando la globalidad de las dimensiones o cada una por separado.

Cognición: Evalúa atención, memoria, resolución de problemas, razonamiento lógico matemático, conocimiento del mundo e interés por aprender.

Motricidad: Evalúa la motricidad fina y gruesa.

Lenguaje: Evalúa comprensión del lenguaje oral, expresión, oral, iniciación a la escritura y a la lectura.

Socioemocional: Evalúa independencia, cuidado de sí mismo, conocimiento y valoración de sí mismo, reconocimiento y expresión de sentimientos, interacción social, formación valórica, autorregulación y vínculo afectivo cercano.

Tramos de edad

Se organiza en 13 tramos de edad, ofreciendo puntajes estandarizados. Para este trabajo investigativo sólo usaremos dos de ellos y son los siguientes:

Tabla N 1: Tramos de Edad TADI utilizados

Desde	Hasta
4 años, 0 meses, 1 día	4 años, 6 meses, 0 días
4 años, 6 meses, 1 día	5 años, 0 meses, 0 días
5 años, 0 meses, 1 día	6 años, 0 meses, 0 días

Fuente: Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil, 2013.

Reactivos

El TADI usa 3 tipos de reactivos. El principal es la tarea directa solicitada al niño, donde se evalúa si él o ella logran seguir una instrucción y/o ejecutar una tarea preestablecida. También incorpora preguntas para que adulto acompañe al niño o la niña en la evaluación, destinadas a indagar comportamientos y/o habilidades que no son posibles de observar en la situación de evaluación. Además, incluye 2 ítems de observación directa del infante, evaluando comportamientos difíciles de evaluar de manera estructurada, pero pueden ser realizadas de manera espontánea al aplicar la evaluación.

Aplicación

Se aplica de forma individual, en este caso por estudiantes de Pedagogía de Educación Diferencial de tercer año, que cursan la asignatura de Evaluación Psicopedagógica de Discapacidad Intelectual o Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje. Siendo acompañadas en este proceso por profesionales del área, de la Universidad San Sebastián y Colegio Adventista de Valdivia.

Pertinencia

Este instrumento ha sido creado en Chile, por lo que es adecuado al contexto chileno, teniendo ítems pertinentes para todos los niños y niñas del país.

Materiales

Existe una batería de materiales que contiene: Manual del Examinador, Cuadernillo de láminas ilustradas, Grupo de tarjetas ilustradas, y material didáctico.

Interpretación de resultados

La aplicación del TADI es utilizada para analizar los resultados, determinando los niveles de logro correspondientes al tramo de edad de cada estudiante, identificando los casos que presentan retraso en el desarrollo y permitiendo, de esa manera, tomar decisiones en cuanto a las intervenciones a realizar en los infantes y en la posterior evaluación de la efectividad de dichas intervenciones.

De acuerdo a los resultados se utilizan de puntajes T como estrategia de estandarización, definiendo niveles de logro en cada una de las áreas evaluadas. Definiendo 4 niveles de logro en torno a dicho puntaje, las categorías son las siguientes:

Retraso. Corresponde a puntajes bajo 30 puntos T, esto es, bajo dos desviaciones estándar de la media esperada para su grupo de referencia, lo que implicaría muy bajos niveles de logro de acuerdo a la edad del estudiante.

Riesgo de Retraso. Corresponde a puntajes T entre 30 y 39 puntos, existiendo casos con rendimiento entre una y dos desviaciones estándar por debajo de los esperados existe sospecha la posibilidad de un retraso, el cual debe ser verificado en nuevas observaciones.

Normal. Corresponde a los puntajes entre 40 y 59 puntos, y representan el comportamiento medio típicamente esperado en las escalas medidas.

Consolidado. Corresponde a puntajes de 60 puntos o más, el nivel de logro es avanzado de acuerdo a lo esperado para la edad.

Por lo tanto, el categorizar permite interpretar de manera válida y confiable los puntajes obtenidos por los niños y niñas evaluados por los infantes, lo que

además genera tener registros cualitativos y no sólo cuantitativos. Este instrumento de evaluación fue realizado en Chile, patrocinado por UNICEF, participaron asesorías de expertos de universidades de E.E.U.U, además de una validación cultural de 41 profesionales.

ESCALA LIKERT

Este tipo de instrumento (ver anexo 6) es psicométrico, es decir, mide y cuantifica ciertas variables, indicando en cada ítem el puntaje que alcanza el objetivo. Para la escala creada y poder evaluar la necesidad de los estudiantes las docentes contestaron una encuesta con los siguientes indicadores; Nivel muy importante, Nivel importante, Nivel no importante. Con la finalidad de poder levantar un plan de intervención y verificar qué áreas trabajar con los estudiantes del nivel Kínder. Del mismo modo, su importancia subyace para conocer la apreciación docente con las áreas a trabajar durante la ejecución del proyecto.

En la siguiente tabla, se presentan los indicadores correspondientes a la escala likert, la cual contestaron las docentes del recinto educacional, esta tiene como objetivo conocer desde la apreciación personal de las docentes analizando la importancia de las áreas motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional en el desarrollo de los párvulos.

Tabla N 2: Indicadores Escala Likert

Objetivo	<i>Conocer la importancia de la intervención psicopedagógica realizada en el nivel kínder, para analizar la apreciación docente, respecto a las áreas motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional en el desarrollo de los párvulos.</i>
-----------------	--

Área	Indicadores
Motricidad	Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades de motricidad fina y gruesa, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.
	Trabajar el salto y la marcha potencia significativamente el desarrollo motor.
	Realizar actividades relacionadas con la motricidad fina, mediante el dibujo de figuras geométricas, permite a los párvulos una mejor adherencia a la prensión palmar.
	Utilizar cuentos motores y actividades mediante el juego es pertinente para motivar e intervenir en un nivel kínder.

Área	Indicadores
Cognición	<p>Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades cognitivas, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.</p>
	<p>Trabajar las habilidades cognitivas de clasificación e identificación según tamaño, color y atributos estimula significativamente el desarrollo en los párvulos.</p>
	<p>Realizar actividades relacionadas con el identificar analogías y explicar sucesos específicos del cuento motor permite a los párvulos desarrollar el pensamiento.</p>
	<p>Reconocer diferencias y similitudes en personajes de un relato, mediante actividades lúdicas es pertinente según la etapa del ciclo vital en que se encuentran los párvulos.</p>

Área	Indicadores
Lenguaje	<p>Diseñar un plan de intervención, articulado con el área de lenguaje, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.</p>

Trabajar el lenguaje mediante el reconocimiento de sílaba inicial y final, definiciones de palabras y descripción de escenas del cuento motor estimula significativamente el desarrollo de los niños y niñas.

Realizar actividades relacionadas con la descripción de escenas para identificar si el párvulo reconoce sustantivos en plural y singular, permite a los párvulos ampliar su vocabulario.

Los componentes del lenguaje: Fonético Fonológico, Morfosintáctico, Semántico y Pragmático permiten realizar un mejor análisis, en lo que respeta la clasificación y estudio de las habilidades de los niños y niñas.

Área	Indicadores
Socioemocional	Diseñar un plan de intervención, articulado con el área socioemocional, es atingente para maximizar las oportunidades de enseñanza en el nivel preescolar.
	Trabajar la socioemocionalidad, desde el reconocimiento de emociones (alegría y tristeza), identificándolas en un personaje específico, estimula significativamente el desarrollo de los niños.

Realizar actividades para observar si el párvulo se incorpora a actividades y demuestra perseverancia en ellas, permite realizar un análisis más específico de desarrollo socioemocional del niño/a.

Incorporar en la rutina de actividades, trabajos en dupla o equipo, permite que el estudiante desarrolle más sus habilidades sociales.

Fuente: Elaboración propia, 2019

ESCALA DE APRECIACIÓN

Las escalas de apreciación es un instrumento (ver anexo 5) que permite medir lo que alcanza un sujeto, a través de diversos criterios e indicadores, esta escala es de tipo numérica, debido a que, es cuantificable, es decir, se puede medir para luego categorizar a los sujetos en nivel Normal/Avanzado, Normal en riesgo y Riesgo. Cada criterio se marca con una x, no obstante, estas marcan un puntaje centrados en los indicadores de; logrado (2 puntos), medianamente logrado (1 punto) y objetivo en desarrollo (0 puntos). Del mismo modo, sus resultados nos permiten realizar tabulaciones cualitativas, siendo este un insumo importante para analizar y contrastar datos.

En la siguiente tabla se presentan los criterios correspondientes a la escala de apreciación hacia los estudiantes del nivel, esta tiene como objetivo evaluar al sujeto en las acciones realizadas en la intervención psicopedagógica.

Tabla N 3: Indicadores Pauta de Evaluación Final

Objetivo	<i>Evaluar al sujeto en las acciones realizadas en la intervención psicopedagógica.</i>
Área	Criterios
Motricidad	El estudiante salta dos metros en un pie
	El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.
	Copia un triángulo
	Marcha y corre
	Patea
	Junta líneas entre cortadas

Área	Criterios
Cognición	Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento
	Reconoce similitudes
	Identifica según tamaño y color
	Conoce analogías opuestas
	Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos
	Reconoce diferencias

Área	Criterios
Lenguaje	Identifica la sílaba inicial de una palabra
	Define dos palabras
	Responde tres preguntas sobre el cuento

Describe escenas del cuento usando acciones

Describe escenas del cuento usando sustantivos

Comprende el plural y singular

Área	Criterios
Socioemocional	Persevera en las actividades
	Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento
	Se incorpora en juegos de grupo
	Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a
	Reconoce tres estados emocionales en el cuento
	Distingue acciones positivas de los personajes del cuento

Fuente: Elaboración propia, 2019

PAUTAS DE OBSERVACIÓN

Estas pautas de observación (ver anexo 1) se realizarán para evaluar el proceso de los estudiantes, mientras se va realizando la intervención, observando detalladamente las acciones que los estudiantes hacen, en cuanto a su comportamiento y articulación con áreas del desarrollo, para posteriormente ser traspasado a una pauta más específica.

Estas pautas son individuales por cuento realizado, es decir cinco de estas por número de intervención, que en total fueron tres, los criterios se dividieron en motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional. Para los indicadores se utilizó logrado, medianamente logrado y objetivo en desarrollo. Estas se validaron a través de juicio de expertos, quienes utilizaron una pauta para verificar si estas están hechas con una correcta estructura, redacción y ortografía.

Las acciones docentes están orientadas a educar, considerando la complejidad de los procesos de enseñanza y la diversidad existente en cada nivel y establecimiento escolar. Así mismo, el perfil docente presenta atributos y cualidades los cuáles se enfocan en potenciar diversas áreas y tienen como objetivo encauzar las habilidades curriculares, socioemocionales y cognitivas de los educandos.

Existen acciones y herramientas, las cuales proporcionan información relevante -como lo son las pautas de observación- acerca de la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes, así como también, de los procesos y progresión de su desempeño escolar, con indicadores de logro que bajo observación directa especifican si la competencia se encuentra lograda, en desarrollo o apresto y no lograda.

El Marco para la Buena Enseñanza (2008), presenta cuatro dominios: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales, por lo que, específicamente el dominio de

Preparación para la enseñanza, se refiere a la disciplina que enseña el profesor y sus principios para organizar los procesos de enseñanza, enfatizando el rol investigativo que posee y su capacidad para utilizar herramientas y estrategias que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas.

En las siguientes tablas se presentan los indicadores correspondientes a la pauta de observación individual por cuento motor, las cuales tienen como objetivo en común evaluar el proceso de los estudiantes por sesión de intervención psicopedagógica.

Objetivo	Evaluar el proceso de los estudiantes por sesión de intervención psicopedagógica.
-----------------	---

Tabla N 4: Indicadores pauta de observación cuento 1

Área	Indicadores
Motricidad	Chocan entre sí (pareja)
	Salta en dos pies en el mismo lugar
	Salta en un solo pie en el mismo lugar
	Salta hacia adelante con los pies juntos
	Realiza equilibrio con un pie en su lugar

Marcha en círculos siguiendo a sus
compañeros

Copia un triángulo o círculo

Área

Indicadores

Cognición

Realiza imitaciones

Actúa de acuerdo a las indicaciones

Sigue secuencias para ponerse ropa
de payaso

Identifica figuras geométricas

Recuerda narración del payaso paquito

Área

Indicadores

Lenguaje

Pronuncia onomatopeyas

Explica acciones realizadas del payaso
paquito

Describe vestimenta del payaso paquito

Se expresa de forma no verbal

Escribe su nombre en el dibujo

Responde a preguntas sobre el cuento

Área

Indicadores

Socioemocional

Reconoce el sentimiento de alegría

Reconoce el sentimiento de tristeza

Forma pareja para la actividad

Empatiza con su compañero

Respeto opinión de sus compañeros

Manifiesta amabilidad con sus compañeros

Fuente: Elaboración propia, 2019

Tabla N 5: Pauta de observación cuento 2

Área	Indicadores
Motricidad	Recorta en línea recta
	Recorta en zigzag
	Recorta en línea curva
	Trota en sus puestos simulando un caballo
	Inspira por la nariz exhalando por la boca
	Sopla fuertemente imitando el viento
	Imita acciones de los animales
	Realiza movimientos con sus bocas
Área	Indicadores
Cognición	Realiza imitaciones de los animales siguiendo secuencia
	Reconoce figuras geométricas

Identifica colores de los animales

Identifica diversos animales en el cuento

Diferencia características entre animales

Reflexiona acerca del cuento

Área	Indicadores
Lenguaje	Pronuncia onomatopeyas de animales
	Explica acciones realizadas por los animales de granja
	Describe características de los animales
	Se expresa de forma no verbal
	Reconoce absurdos verbales
	Canta según la indicación

Área	Indicadores
Socioemocional	Imita a los animales tristes
	Realiza gesto de asombro
	Imita sentimiento de alegría cantando
	Empatiza con los animales del cuento
	Manifiesta emoción al escuchar el cuento
	Respeto opinión de sus compañeros

Fuente: Elaboración Propia, 2019

Tabla N 6: Pauta de observación cuento 3

Área	Indicadores
Motricidad	Salta dos metros hacia adelante
	Marcha en el lugar
	Patea en el lugar con ambas piernas
	Levanta los brazos

Baja suavemente los brazos

Realiza trazos, juntando líneas entrecortadas

Área

Indicadores

Cognición

Realiza imitaciones de los animales

Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento

Identifica diversos tipos de animales

Identifica según tamaño

Área

Indicadores

Lenguaje

Define dos palabras

Describe escenas del cuento usando sustantivos

Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos

Se manifiestan de forma no verbal

Imita onomatopeyas de animales

Área	Indicadores
Socioemocional	Imita a los animales tristes
	Realiza gesto de felicidad
	Distingue acciones positivas de los personajes del cuento
	Empatizan con los animales del cuento
	Manifiestan emoción al escuchar el cuento
	Respetan opinión de sus compañeros

Fuente: Elaboración Propia, 2019

5.5.2.1 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

El instrumento estandarizado Test de Aprendizaje y Desarrollo Psicosocial (TADI), es creado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), patrocinados por UNICEF, ésta con la finalidad de evaluar de manera correcta y oportuna a niños de Chile.

CIAE (2016), añade que:

El test comenzó a ser desarrollado el 2009 y pasó por diversas etapas de construcción, que incluyeron talleres con el sector público, un estudio de características psicométricas, asesorías con expertos de las universidades de Harvard, Columbia, Yale, Londres, California y Carolina del Norte. Además, ya construido el piloto, pasó por la validación cultural de 41 profesionales y seis representantes de comunidades mapuche, aymara y atacameña, para que finalmente, el 2012, se diera paso a la de la versión definitiva que ha sido aplicada a 2.862 niños del país.

La validación es realizada a través de juicio de expertos, en lo que respecta a la escala de apreciación y escala likert. Soriano (2014) menciona que:

Los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta. Los jueces deberán tener claridad de los objetivos y posicionamiento teórico de la investigación. Así, evaluarán, con base a los fines, constructo teórico y una guía de observación la pertinencia de cada uno de los ítems o reactivos del instrumento (p. 25).

Las pautas de observación no se validaron por el motivo de que pertenecen al plan de intervención, propuestas como elaboración propia.

5.5.3 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

La técnica a utilizar es análisis de contenido, esta permite interpretar datos, sea de carácter cuantitativo y cualitativo, accediendo a distintos aspectos de la investigación.

Según Fernández (2002) menciona que:

Requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontrados (p. 38).

Para un análisis de contenido cuantitativo para la primera parte de la investigación, se evidencia al revisar datos de los resultados del TADI, de esta manera poder clasificar los resultados del instrumento estandarizado, según las habilidades y competencias que demostraron los niños y niñas en la aplicación, así regirnos por estos datos levantando un plan de intervención que favorezca el desarrollo integral de cada estudiante.

Para complementar se utilizó análisis de estadística descriptiva, esto quiere decir, que se incorporan tablas y gráficos que dan evidencia del trabajo realizado, categorizando a los sujetos en cierto rango, describiendo acciones, y nivel en el que se encuentran. Además, se estructuran los datos y se organiza la información para una mejor visualización del contenido.

Según Faraldo y Pateiro (2013) afirman que:

Las técnicas de estadística descriptiva permiten describir y analizar un grupo dado de datos, sin extraer conclusiones (inferencias) sobre la población a la que pertenecen. Se tendrá que recurrir a la inferencia estadística, que es la parte de la Estadística que trata las condiciones bajo las cuales las inferencias extraídas a partir de una muestra son válidas, para extraer conclusiones sobre la población de interés. Para aplicar una técnica descriptiva, numérica o gráfica, será necesario analizar previamente el tipo de variable con la que se está trabajando (p. 2).

También se utilizó análisis de contenido cualitativo, con la finalidad de describir el actuar y/o comportamiento de los estudiantes dentro de la sala de clases al momento de realizar el plan de intervención, que consistió en que ellos escuchen diversos cuentos mientras se van moviendo (cuentos motores), a partir de esto se relató sus acciones, traspasando esto a un registro etnográfico, describiendo paso por paso, además de registrar en pautas de observación por cuento, para luego analizar todo de forma generalizada. Además, esta pauta que abarca todos los cuentos y desarrollo de los niños y niñas se basa en las áreas evaluadas antes con el instrumento estandarizado TADI, y evidenciar las competencias adquiridas por los educandos.

Reafirmando lo anterior Andréu (s/f) menciona que -El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensajell (p. 22). Es por ende que la intervención se realizó con el curso completo, y así analizar el comportamiento, interacciones, acciones de los estudiantes con riesgo según TADI.

Andréu (s/f) afirma que:

Lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (p. 2).

5.5.4 RESGUARDOS ÉTICOS

Con el fin de proteger a los y las participantes de la investigación ante cualquier situación que los pueda exponer, la presente investigación considera los siguientes principios éticos; la autorización a través de un consentimiento informado para la realización del Proyecto de VCM -Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica (la presente investigación forma parte del proyecto) de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia (ver Anexo 8) la autorización y consentimiento de los padres y apoderados para intervenir con los niños y las niñas del nivel (ver Anexo 9) Además, de la autorización propia de la tesina (ver Anexo 7) a través de un consentimiento informado al establecimiento educativo. Lo anteriormente mencionado permitió hacer uso del nombre del Colegio Adventista, Valdivia dentro de la presente investigación.

Otro principio ético que se considera es la codificación de los y las participantes relacionada con su participación en el estudio, mediante la completa garantía del anonimato del equipo administrativo, profesores, padres y apoderados pertenecientes al centro educativo como parte de la protección de sus derechos. Y así mismo a los y las estudiantes del nivel kínder. Por este motivo, no se hará uso del nombre de los y las participantes y a pesar de que se trabajó con uno de los cursos del nivel kínder no se especificará cuál fue el curso intervenido.

Se reafirma la discreción de la investigación debido a la valiosa e importante información recopilada, con el compromiso de no divulgarla, ni tampoco distorsionarla mediante la transcripción fidedigna. Recalcando que la información entregada solo es de uso académico.

6 DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN

6.1 EJECUCIÓN

La descripción que se expone a continuación relata todo el proceso investigativo, contemplando ocho etapas, las cuales van desde las primeras lecturas para generar la estructura de la tesis hasta el análisis de la información recopilada a través de la aplicación de distintos instrumentos y las conclusiones que se generan de manera grupal en relación a todo lo acontecido e información recabada durante el proceso de la investigación.

6.1.1 Etapa 1: Investigación teórica sobre el tema de tesis

La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial a los grupos de estudiantes tesistas les entrega diversos lineamientos para realizar su tesis. Las investigadoras de la presente investigación seleccionaron el lineamiento de Evaluación e Intervención Psicopedagógica el cual se vinculaba con un proyecto existente dentro de la carrera.

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación se relaciona con el Proyecto de VMC –Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Este acontecimiento se destaca ya que da inicio a una nueva área dentro del proyecto, a las áreas de diagnóstico e intervención, se le suma investigación. Área que se vincula directamente con el trabajo investigativo que se está realizando. Lo que marca un nuevo precedente dentro de este proyecto.

El primer paso fue acordar una reunión con la directora de la carrera, para que a las investigadoras se les entreguen los lineamientos del proyecto, información respecto de este, indicándoles, además, de qué manera se articulaba con la tesis. Dentro de la información entregada se encontraba que el Proyecto este año se estaba realizando en el Colegio Adventista de la Ciudad de Valdivia y que dentro del trabajo investigativo se debía diseñar y

aplicar un plan de intervención psicopedagógica en función de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas.

El proyecto había iniciado con el proceso de evaluación psicopedagógica, que fue realizada por estudiantes de tercer año de la carrera durante el primer semestre, por lo que en el mes de agosto las investigadoras debían tener acceso a los resultados e informes de los y las estudiantes del nivel kínder. Estos informes reflejarían los resultados cualitativos y cuantitativos de la evaluación.

Con los lineamientos claros respecto a lo que se esperaba en relación a la articulación entre el trabajo investigativo y el proyecto se continuó con la lectura de textos que fuesen atinentes a la investigación. En este caso, libros y documentos acerca de; estimulación Temprana, desarrollo integral, intervención psicopedagógica, prevención, inclusión en el aula, normativas educacionales de nuestro país, entre otros.

6.1.2 Etapa 2: Elección del tipo de Intervención psicopedagógica a implementar

A medida que se fue desarrollando la parte teórica de la tesina y se logra formular una idea clara de qué tipo de intervención psicopedagógica se esperaba implementar. Se llega a la conclusión que debía ser una intervención psicopedagógica que potenciara el desarrollo integral de preescolares. Para crear una intervención atinente se requería analizar los resultados del Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil de los niños y niñas del nivel kínder del Colegio Adventista, para así evaluar cuál era el área o las áreas más descendidas y crear estrategias donde se maximizarán las habilidades de los y las estudiantes en estas áreas.

Las investigadoras en conjunto con la profesora guía de la investigación se reunían periódicamente (al menos una vez a la semana) a revisar y corregir

los avances del trabajo investigativo. En una de estas reuniones llegan al consenso de crear un Plan de Intervención Psicopedagógico de una duración aproximada de 2 meses, en donde se ejecutarán 12 sesiones de intervención, distribuidas de manera equitativa entre los dos cursos perteneciente al nivel kínder del establecimiento educativo. Se determina este periodo de tiempo y número de sesiones ya que concurrido este plazo se evidencia con mayor facilidad el progreso de los y las estudiantes en cada una de las áreas del desarrollo intervenidas y además así la reevaluación sería efectuada acorde a la programación anual de la institución educativa.

En la espera de los informes psicopedagógicos y al ver que avanzaba el tiempo y la creación y aplicación del Plan de Intervención se postergaba, al igual que el hecho de avanzar en la tesina, las investigadoras en conjunto con la profesora guía de la investigación toman la decisión de disminuir la cantidad de sesiones del Plan de Intervención, quedando en 6 sesiones, las cuales ahora serían aplicadas sólo en un kínder, específicamente en aquel kínder que tuviese un horario más compatible con el horario disponible de las investigadoras para poder intervenir.

Previo al diseño del Plan de Intervención se crearon los primeros instrumentos de recolección de datos. Creando tres entrevistas semi - estructuradas (ver anexo 4), las cuales serían aplicadas a las distintas profesionales que intervienen dentro del curso kínder, por ende, se estructuró una entrevista para la profesora de educación diferencial, una para la psicóloga y otra para la educadora de párvulos.

Estas entrevistas tenían como función obtener mayores antecedentes respecto al curso kínder y conocer la percepción de las profesionales en relación con la estimulación temprana y el desarrollo integral.

Las entrevistas finalmente no fueron utilizadas como instrumentos de recolección de datos, ya que la información que entregaban no era relevante

dentro de la investigación y tampoco se podían comparar con los resultados entregados con los resultados brindados por otros instrumentos.

6.1.3 Etapa 3: Revisión de los resultados de la Evaluación Psicopedagógica

El análisis detallado y específico de los informes psicopedagógicos no fue posible, debido a que no hubo acceso a los informes psicopedagógicos. A principios del mes de octubre las investigadoras reciben los resultados (cuantitativos) de 29 de los y las 41 estudiantes pertenecientes al curso seleccionado, presentados mediante una Tabla, la —Tabla de Resultados VCM Centro de Diagnóstico Psicopedagógico (ver Anexo 2) la cual evidenciaba los puntajes obtenidos por los y las párvulosll.

Para determinar con quienes de estos 29 estudiantes se realizaría el plan de intervención psicopedagógico se realizó un análisis minucioso y exhaustivo de los Puntajes T obtenidos por cada niño y niña en las áreas del TADI, correspondientes a Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocionalidad. Al identificar a algún o alguna preescolar que en al menos una de las cuatro áreas del TADI estuviese dentro de las categorías Riesgo o Retraso se incluiría dentro del grupo con el cual se realizaría el Plan de Intervención. Debido a los resultados obtenidos por cada uno y una de los estudiantes sólo un estudiante se encontraba dentro de la categoría Riesgo en un área del TADI y no había niños o niñas que se encontraran en la categoría Retraso.

Por consiguiente, con los Puntajes T por área se calculó el Puntaje T total de cada niño y niña evaluado obteniendo el Puntaje Global del Test (Puntaje T Total) y se calculó el Puntaje T promedio del grupo curso, por área y a nivel global.

En la tabla que se encuentra a continuación se encuentran el promedio del grupo curso por área y en la globalidad de la prueba.

Tabla N 7: Resultados Evaluación Inicial, Nivel kínder

ÁREA	Cognición	Motricidad	Lenguaje	Socioemocional	Total
PROMEDIO PUNTAJES CURSO	69,3 Avanzado	64,7 Avanzado	61,2 Avanzado	70,8 Avanzado	66.5 Avanzado

Fuente: Elaboración Propia, 2019

De los 29 niños y niñas pertenecientes a kínder evaluados mediante el TADI, el promedio del grupo curso en cada una de las áreas de la prueba y a nivel global se categoriza en el nivel avanzado. Lo que significa que el grupo curso registra un nivel de logro avanzado de acuerdo con lo esperado para su edad.

Debido a que los puntajes promedio por área y en la totalidad de las prueba evidenciaban que el curso en general se encontraba en un nivel avanzado, a pesar de esto, había algunos y algunas estudiantes que se encontraban considerablemente debajo del promedio de su grupo curso. Por ende, se toma la decisión de incluir en el plan de intervención a aquellos y aquellas estudiantes que su Puntaje T Total fuese de los más bajos en relación con el Puntaje T Total que promedió el curso y que, además, en al menos dos áreas del test sus Puntajes T por área fuesen menores al Puntaje T por área promedio del curso. De esta forma cuatro estudiantes más se agregan al plan de intervención.

Del porcentaje de niños y niñas que presenta un Puntaje T Total menor al promedio del grupo curso hay 5 sujetos que, además, obtuvieron un Puntaje T en dos o más áreas del TADI menores al promedio del grupo curso (por área).

La tabla que se encuentra a continuación evidencia los puntajes y categorías obtenidos por el grupo muestra.

Tabla N 8: Puntajes T por sujeto, Evaluación Inicial

ESTUDIANTE	C		M		L		S		TOTAL	
	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv
Sujeto 1	64	A	45	N	49	N	81	A	59,75	N
Sujeto 2	64	A	37	RI	56	N	45	N	50.5	N
Sujeto 3	49	N	81	A	45	N	45	N	55	N
Sujeto 4	44	N	54	N	62	A	43	N	50,75	N
Sujeto 5	59	N	49	N	47	N	45	N	50	N

Fuente: Adaptación Tabla de Resultados VCM Centro de Diagnóstico Psicopedagógico, 2019

Cabe señalar, que de acuerdo con los puntajes obtenidos en la globalidad del test (Puntaje T Total) estos 5 sujetos se sitúan dentro de los puntajes más bajos en relación a los Puntajes T Totales obtenidos por los niños y niñas pertenecientes al kínder. Y además el sujeto 2 presenta una categoría en Riesgo.

6.1.4 Etapa 4: Creación del Plan de Intervención Psicopedagógico

Luego de la selección de los 5 sujetos, las investigadoras con la orientación de la profesora guía de tesis deciden intervenir con aquellos y aquellas estudiantes dentro del Aula de Recursos y no en Aula Regular, por ende, la intervención sólo se realizaría con los 5 niños y niñas anteriormente mencionados.

Con los antecedentes recabados existía la información necesaria para poder crear un Plan de Intervención Psicopedagógico atingente.

La semana en la se crearía el Plan de Intervención Psicopedagógico comenzó la actual crisis social que se está viviendo en Chile.

Lo que comenzó con estudiantes de secundaria evadiendo el pasaje del metro derivó en una profunda crisis social a nivel país. El estallido social fue en Santiago el 18 de octubre del 2019 y rápidamente se propagó a todas las regiones del país. Valdivia, no quedó exento de esto. La causa, el descontento y malestar social en Chile.

Las demandas sociales buscaban concientizar al Gobierno y exigir cambios, en diversas materias, siendo las principales; salud, educación, pensiones y modelos privatizados de estos.

A lo largo de todo Chile comenzaron las manifestaciones, como las marchas y protestas, las cuales trajeron consigo extrema violencia, desmanes, disturbios, muertes y heridos, abuso de parte del poder policial e incluso se declaró estado de excepción en algunas ciudades, en la que Valdivia no estuvo exenta.

Frente a esta crisis social y debido a las constantes incertidumbres respecto a que iba a pasar no sólo con la Universidad o el establecimiento educativo, sino a un nivel mucho más macro, a qué ocurriría con el país, generó que la intervención se retrasara.

En medio de lo que estaba ocurriendo en el país se decide crear un Plan de Intervención Psicopedagógico, con la incertidumbre de si se podría aplicar o no. Para esto, se realizaron reuniones con diferentes académicos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián, quienes orientaron y guiaron a las investigadoras en la creación del plan de intervención psicopedagógico. Llegando a la conclusión de que la mejor estrategia para potenciar el desarrollo integral de los y las preescolares eran los cuentos motores.

Al elegir la estrategia de los cuentos motores la idea de realizar sesiones de intervención psicopedagógica sólo con los sujetos seleccionados dentro del Aula de Recursos no se concretaría, debido a que una de las características de los cuentos motores es que se realizan con todo el grupo curso, por ende, las intervenciones debían ser en aula regular con todo el grupo curso, pero observando y evaluando a los y las 5 preescolares anteriormente seleccionados.

Se crea el plan de intervención psicopedagógico —Cuenta Cuentos en Movimiento! El cual presenta 3 cuentos motores, por cada cuento se realiza una sesión.

Como se señala en el párrafo anterior se acorta la cantidad de sesiones, de 6 sesiones pasan a ser 3. Estas decisiones se tomaron en función del tiempo, considerando la reevaluación y el plazo de entrega de este trabajo investigativo. También se consideró la situación país que se estaba viviendo, debido a que en ese momento dentro del establecimiento educativo existía un incierto en cuanto a la fecha en la que se cerraría el segundo semestre académico, considerando adelantar este proceso, había días en los que las clases se suspendían y una modificación en el horario de clases que acortaba la jornada.

6.1.5 Etapa 5: Implementación del Plan de Intervención

Para poder aplicar el plan se debía presentar la propuesta a la jefa de Unidad Técnica Pedagógica de enseñanza básica del Colegio Adventista. La institución en ocasiones suspendía las clases debido a la contingencia nacional, por ende, el presentar la propuesta se retrasó.

Cuando se logra presentar el Plan de Intervención a UTP este fue aprobado, pero con la condición de cambiar uno de los cuentos, específicamente uno que trataba sobre magia, hadas y hechiceros, debido a los valores, las creencias y los principios por los cuales se rige el colegio no

concordaban con dichas temáticas. Cabe señalar que este cuento fue cambiado.

Al momento de la aplicación de los cuentos motores, otra variante fue el espacio físico en el cual se realizaron las intervenciones. En el plan, se tenía considerado utilizar el patio de los kínder, pero dada las condiciones climáticas se cambió el espacio físico, siendo ejecutados dentro de la sala de clases y no en el patio como se tenía estipulado en el plan de intervención.

Durante la aplicación de cada uno de los cuentos motores dos de las investigadoras narran el cuento y una toma apuntes y observa atentamente cómo se desenvuelven los niños y las niñas, para después completar pautas de observación individuales.

A medida que se realizaban los cuentos se completaron las pautas de observación por sujeto (ver anexo 1).

Durante la aplicación del plan de intervención se realizaron las entrevistas semiestructuradas anteriormente mencionadas y donde las investigadoras llegan a la conclusión que la información entregada no es relevante dentro de la investigación. Por lo que este instrumento fue reemplazado por Escala Likert (ver anexo 9) las cuales fueron completadas por las y los mismos profesionales a quienes se les realizaron las entrevistas. Dichas pautas entregan información relevante y que se asocia con las áreas del desarrollo infantil evaluadas en el TADI y potenciadas en el Plan de Intervención.

6.1.6 Etapa 6: Revisión de Instrumentos

Finalizada la Intervención Psicopedagógica y con la información obtenida de todas las pautas de observación se procede a completar las Pautas Evaluación de Habilidades.

Como anteriormente se mencionó estaba contemplado realizar una reevaluación del TADI, pero este método de reevaluación se cambió por los por el instrumento de recolección de datos creado por las investigadoras

—pautas de evaluación de habilidadesII (ver anexo 8), las cuales, al igual que el TADI categoriza por área y a nivel global al evaluado o evaluada de acuerdo con sus resultados. Entregando información cualitativa y cuantitativa.

El motivo de este cambio fue que sólo se contaba con la información cuantitativa de los resultados del TADI y al reevaluar con este instrumento se obtendrían resultados cualitativos y cuantitativos, pudiendo comparar estos resultados con los de la información inicial sólo en lo cuantitativo.

Luego de completar las pautas de evaluación de habilidades se comienza a tabular, analizar, articular y comprar los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos utilizados para recolectar información. Para esto se utilizan diversas tablas y gráficos que entregan información cualitativa y/o cuantitativa respecto de los resultados obtenidos.

Dentro del análisis de resultados las investigadoras enfatizan en la articulación entre la evaluación, la intervención psicopedagógica y los resultados que se obtuvieron con esta intervención. De este modo integran toda la información brindada en el proceso psicopedagógico

6.1.7 Etapa 7: Finalización de la investigación

Posterior a al análisis de resultados se inicia la construcción de los últimos apartados de la tesina y por el mismo motivo empiezan a surgir las reflexiones respecto lo que implica este proceso, considerando cada una de las dificultades que se enfrentaron durante la ejecución y que, en beneficio del trabajo investigativo y por responsabilidad ética se tuvieron que sobrellevar. Esta etapa se puede subdividir en la discusión, conclusión y recomendaciones.

Para generar la discusión se realiza un análisis exhaustivo de los resultados, comparando y relacionado este análisis con los referentes teóricos y metodológicos utilizados dentro del proceso investigativo, conllevando un

arduo trabajo. Para la realización de la conclusión se utiliza principalmente el análisis de resultados, la discusión y los objetivos generales y específicos planteados en el Marco Teórico. Estos tres elementos de la tesina además de ser integrados dentro de la conclusión deben compararse de tal modo de evaluar si dentro del proceso investigativo se cumple o no con los objetivos.

Utilizando referentes teóricos para argumentar el porqué del nivel de cumplimiento de cada objetivo. Las referencias bibliográficas se agregaron al trabajo investigativo a medida que se utilizaban citas en la tesina. Al igual que los anexos, que se fueron agregando a medida que se fueron construyendo y/o utilizando, por lo tanto, sólo quedaba establecer las recomendaciones, las cuales son creadas considerando las fortalezas y debilidades de todo lo que conllevó el presente trabajo investigativo, así como también la evaluación del cumplimiento de los objetivos. Generando recomendaciones que permitan una mejora continua del proyecto. Para finalizar la construcción de este trabajo investigativo se procede a hacer una revisión minuciosa de todo el documento, realizando las mejoras correspondientes, sobre todo en detalles relacionados a formato, cuidando la presentación del trabajo.

6.2 REFLEXIÓN

Toda investigación requiere de una reflexión, que nos permita dar cuenta de cómo se planteó y cómo finalmente fue aplicada y analizada la investigación. Los sucesos y procesos que conlleva un trabajo investigativo no tan sólo aluden a aspectos teóricos, sino que también se convergen con una planificación y calendarización estructurada que responda al planteamiento principal y objetivos.

A raíz de la crisis social, muchos establecimientos educativos llegaron a acuerdos internos para cancelar sus clases y resguardar a sus estudiantes, profesores, directivos y asistentes de la educación. En la región de los Ríos, la provincial de educación por prevención decidió suspender durante períodos extensos las jornadas escolares.

Este período que aún vivenciamos fue un factor gatillante para modificar variados aspectos de nuestra investigación y estructurar nuevas calendarizaciones, ya que en un principio, la idea principal era crear una batería con recursos materiales que pudiera responder a cada una de las áreas del instrumento TADI, de forma global y metódica, con diversas estrategias pedagógicas por indicador. Así mismo, debido a la contingencia nacional, este proyecto tenía contemplado un plan de intervención con un tiempo determinado y planificado, correspondiente a 12 sesiones aproximadas para aplicar las estrategias. Sin embargo, se realizó una reducción de aplicaciones, ya que no era factible intervenir, por tiempo y espacio.

Favorablemente, se creó otro formato de intervención que sea viable a la situación actual, considerando factores externos a nuestro quehacer para cumplir con el lineamiento de investigación acción y también el compromiso de respuesta al establecimiento.

Del mismo modo, se crearon formatos -entrevistas-, como insumos para en un principio, triangular información y conocer la perspectiva docente en relación a las temáticas a abordar durante la ejecución del proyecto. Sin

embargo, se consideró que su eficacia en lo que respecta el objetivo principal de la intervención no estaba directamente relacionado, por lo que se ideó un nuevo instrumento -Escala Likert-, para tener apreciaciones tanto cuantitativas como cualitativas, relacionadas con la importancia de las áreas intervenidas en el nivel kínder.

Como esta investigación surge de un proyecto a nivel carrera, los estudiantes de los niveles Kínder durante un periodo entre los meses junio y julio, fueron evaluados con el instrumento TADI, con el objetivo de realizar informes psicopedagógicos por estudiantes de tercer año académico de Pedagogía en Educación Diferencial, para que al momento de estar revisados por profesionales expertos, -en este caso profesores del área-, los informes en un plazo de un mes, correspondiente a agosto, hayan sido enviados a la profesora guía y realizar un diagnóstico inicial para intervenir. En su defecto, los informes no fueron enviados a tiempo, pero sí una tabla de resultados por área según estudiante, la cual especificaba los pertenecientes a categoría riesgo, por lo que se diseñaron pautas por área, contrastando teoría e indicadores de evaluación por edad según el instrumento.

Aparte de los factores anteriormente mencionados, surgió otra importante modificación al plan de intervención, ya que por motivos de tiempo y cancelación de jornadas escolares, no se pudo aplicar los procedimientos con los dos niveles del establecimiento educativo, ya que uno de los kínder, asiste durante una jornada en que sus horarios convergen con los de las manifestaciones de la contingencia nacional-social, por lo que se decidió, trabajar con los educandos partícipes de la jornada de la mañana, también, por conveniencia y seguridad de implementar un plan que tenga un óptimo alcance y dé respuesta también a los educadores de cuyos niveles, quienes disponían de sus clases para que estas sesiones sean ejecutadas en los plazos correspondientes.

En relación a otras acciones modificadas en el transcurso de la implementación del proyecto, también se reestructuraron formatos de aplicación, como fueron los tópicos de los cuentos, siendo este, un punto importante en lo que respecta los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, ya que dicho establecimiento, se rige por creencias las cuales tienen una visión diferente respecto a diferentes temáticas.

Del mismo modo, se decide modificar y crear pautas con la validación juicio de expertos, para analizar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos en función del comportamiento de los estudiantes, acciones realizadas, articulación con instrumento TADI, con el fin de no realizar la reevaluación propuesta al inicio, ya que con la información recabada de los nuevos instrumentos, era más específico conocer el resultado de todo el proyecto de forma determinada, cuantificable y comparativa que responda a la intervención psicopedagógica.

Favorablemente, las tres aplicaciones de intervención con cuentos motores fueron aplicadas en los tiempos calendarizados, permitiendo realizar progresivos análisis comportamentales de cada estudiante, respondiendo también, al diseño metodológico de nuestra investigación.

Finalmente, para culminar todo el proceso, fue pertinente realizar exhaustiva revisión, que dé cuenta de los resultados y mejoras. Del mismo modo, fue una instancia de reflexión y discusión, para evaluar la efectividad del proyecto en general, abordando sus aspectos teóricos y prácticos, desde los datos pertenecientes a observaciones comportamentales, hasta acciones concretas de los niños.

Dialogar, compartir y discutir opiniones, precisó aún más la visión y foco de la investigación, permitiendo verificar, si finalmente en lo propuesto, se visualizaron los objetivos.

7 RESULTADOS DE LA ACCIÓN

7.1 EVALUACIÓN DEL PROCESO: LOGROS Y LIMITACIONES

7.1.1 Análisis de datos

En el presente apartado se llevará a cabo el análisis de los datos entregados a través de los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación, los cuales corresponden a resultados del TADI (Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil), Pautas de Observación del Plan de Intervención Psicopedagógico —Cuenta Cuentos en Movimientoll, Pautas de Evaluación de Habilidades y Pautas de Apreciación Docente.

Se comienza el análisis con los resultados cuantitativos obtenidos del TADI, el cual fue aplicado a niños y niñas del nivel kínder del Colegio Adventista de Valdivia. El análisis de las *Puntuaciones T* por cada niño y niña determina un promedio como grupo curso por área y por la globalidad de la prueba. Estos resultados junto al análisis individual de los *Puntajes T* de cada uno de los sujetos pertenecientes a la muestra permiten determinar aquellas áreas más descendidas.

Es importante señalar que para analizar los resultados cuantitativos entregados por la evaluación inicial por cada área y a nivel global se calcula el promedio entre el resultado mayor y el menor, generando un promedio entre ambos para posteriormente identificar la diferencia entre el puntaje mayor con el promedio y el puntaje menor con el mismo promedio.

En segundo lugar, se continúa con el análisis de las Pautas de Observación que forman parte del Plan de Intervención —Cuenta Cuentos en movimientoll. Mediante estas pautas se evidencia el resultado de cada uno de los sujetos en las áreas de Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocional en cada sesión de intervención.

Posteriormente, se prosigue con el análisis de los resultados de las Pautas de Apreciación Docente, las cuales entregan la apreciación de las profesionales que se desempeñan e intervienen en el curso Kínder, en relación a la importancia de trabajar de manera idónea y articulada las distintas áreas del Desarrollo Integral.

Continúa la integración de los datos obtenidos mediante los análisis anteriormente mencionados.

Luego, se analizan los resultados entregados por las Pautas de Evaluación de Habilidades, lo que permite realizar una comparación resultados respecto a evaluación inicial y la evaluación final.

Finalmente, se demuestra un análisis global de carácter cualitativo, para dar cuenta del resultado final de la Intervención Psicopedagógica ejecutada en el nivel, concluyendo con una discusión teórica reflexiva.

7.1.1.1 Análisis Puntaciones T por área y Total Test de Aprendizaje y Desarrollo Integral (TADI)

TABLA N 9: Resultados individuales de los sujetos pertenecientes la muestra en el TADI.

ESTUDIANTE CADEV	C		M		L		S		TOTAL	
	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv	PT	Niv
Sujeto 1	64	A	45	N	49	N	81	A	59,75	N
Sujeto 2	64	A	37	RI	56	N	45	N	50,5	N
Sujeto 3	49	N	81	A	45	N	45	N	55	N
Sujeto 4	44	N	54	N	62	A	43	N	50,75	N
Sujeto 5	59	N	49	N	47	N	45	N	50	N

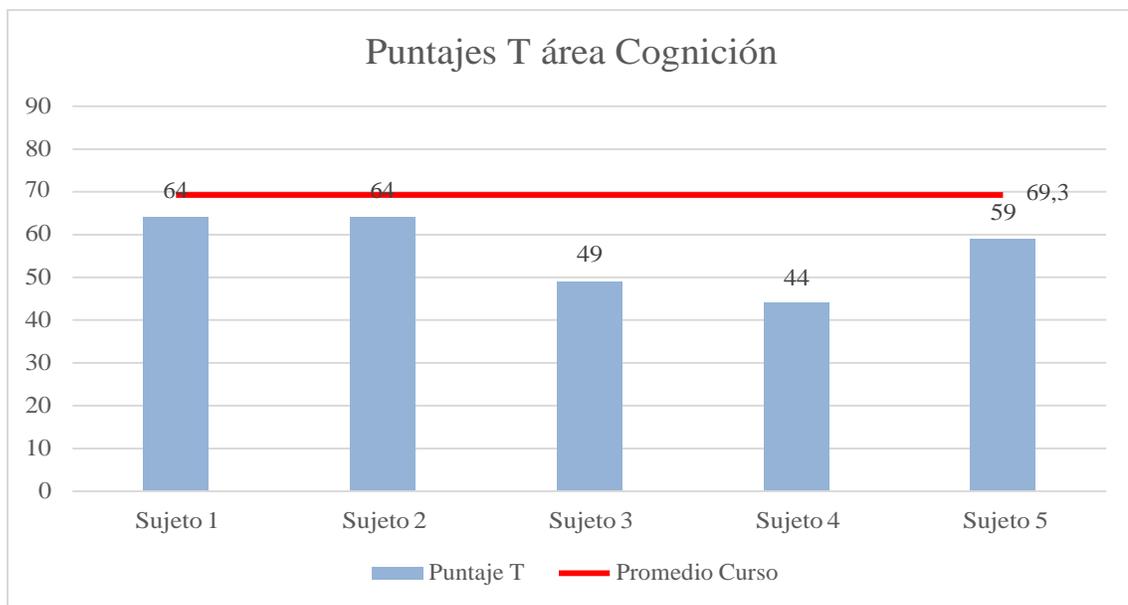
Fuente: Adaptación Tabla de Resultados VCM (Vinculación con el Medio), Centro de Diagnóstico Psicopedagógico, 2019.

De acuerdo con los puntajes visualizados en la Tabla N9 se construyeron los gráficos que se presentan en las páginas siguientes, utilizando la siguiente

categorización, creada en base a la diferencia de puntajes entre una categoría y otra del TADI.

Diferencia / Desviación entre puntajes	Categoría
Más de 12 puntos	Muy alta
6 – 12 puntos	Alta
3 – 5,9 puntos	Baja
Menos de 3 puntos	Muy Baja

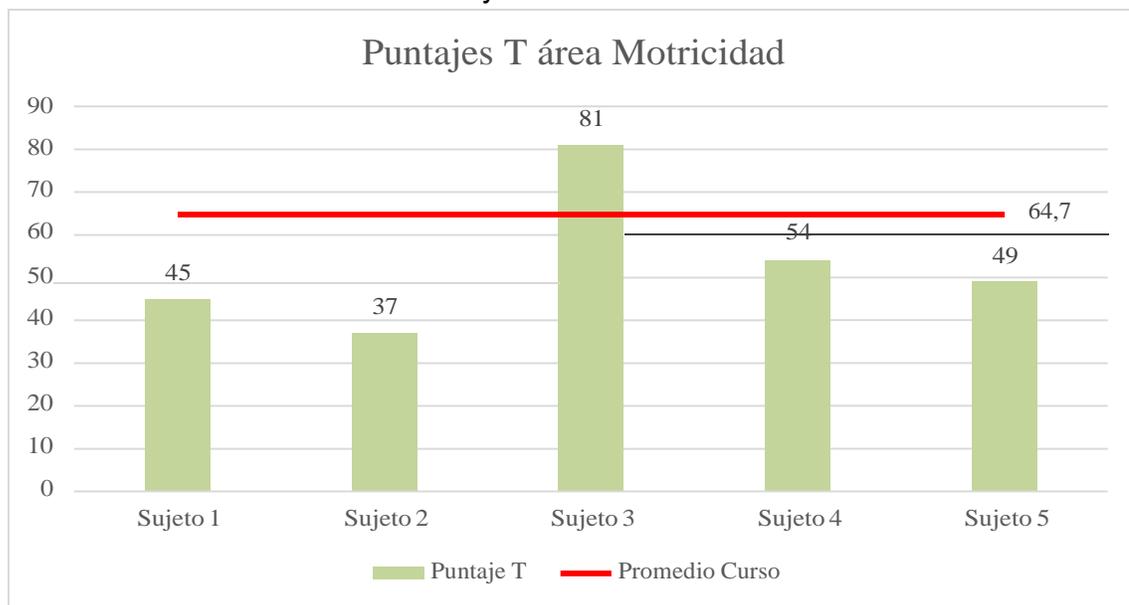
GRÁFICO N 1: Resultados *Puntaje T* en el área Cognición.



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

Los resultados del área de cognición (ver gráfico N 1) evidencian que el resultado mayor corresponde a 64 puntos y resultado menor es de 44 puntos, generando un promedio entre ambos resultados de 54 puntos, generando una diferencia de 10 puntos, siendo alta.

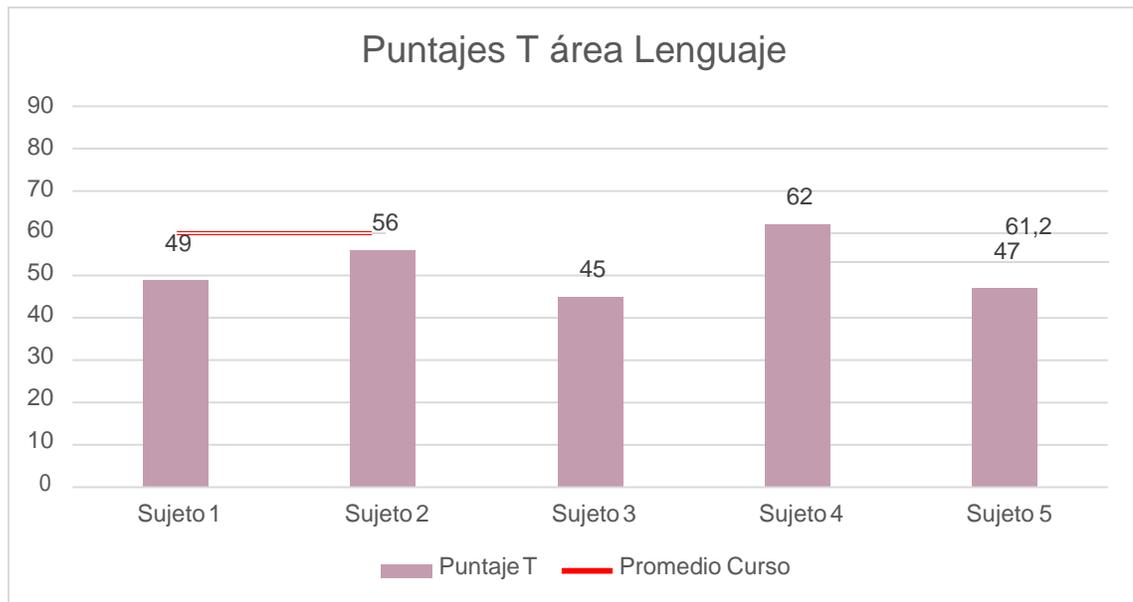
GRÁFICO N 2: Resultados *Puntaje T* en el área Motricidad.



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

Respecto al área motricidad (ver gráfico N 2) se puede observar que el resultado mayor corresponde a 81 puntos y resultado menor es de 35 puntos, generando un promedio entre ambos resultados de 58 puntos, generando una diferencia de 23 puntos, por ende, es muy alta.

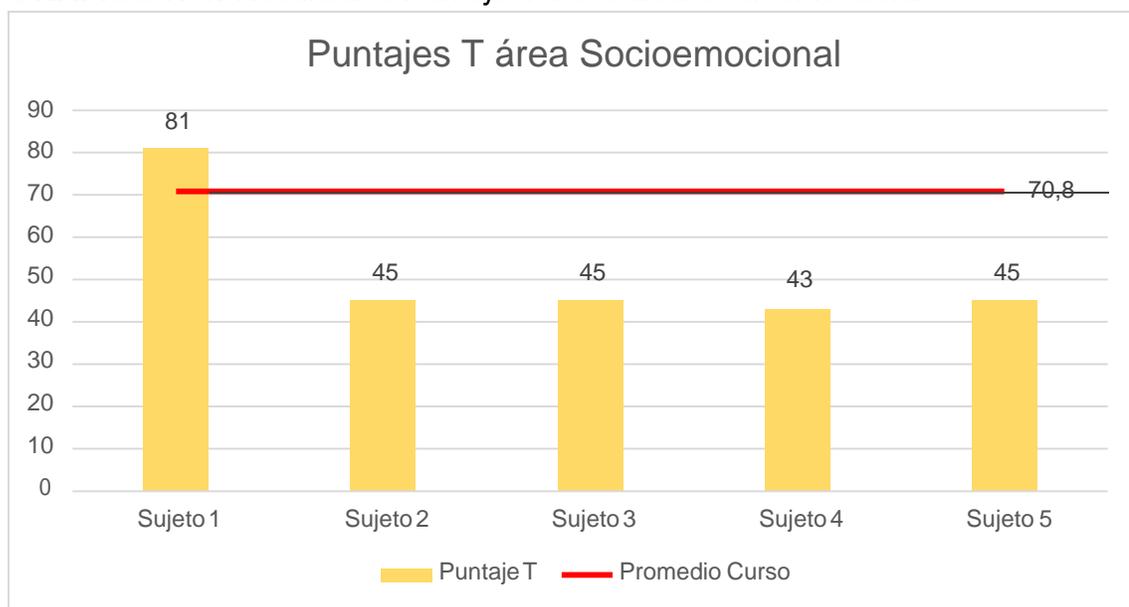
GRÁFICO N 3: Resultados Puntaje T en el área Lenguaje



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

Respecto a los resultados del área lenguaje (ver gráfico N 3) se evidencia que el resultado mayor corresponde a 62 puntos y resultado menor es de 45 puntos, generando un promedio entre ambos puntajes de 53,5 puntos, generando una diferencia de 8,5 puntos, siendo alta.

GRÁFICO N 4: Resultados *Puntaje T* en el área Socioemocional

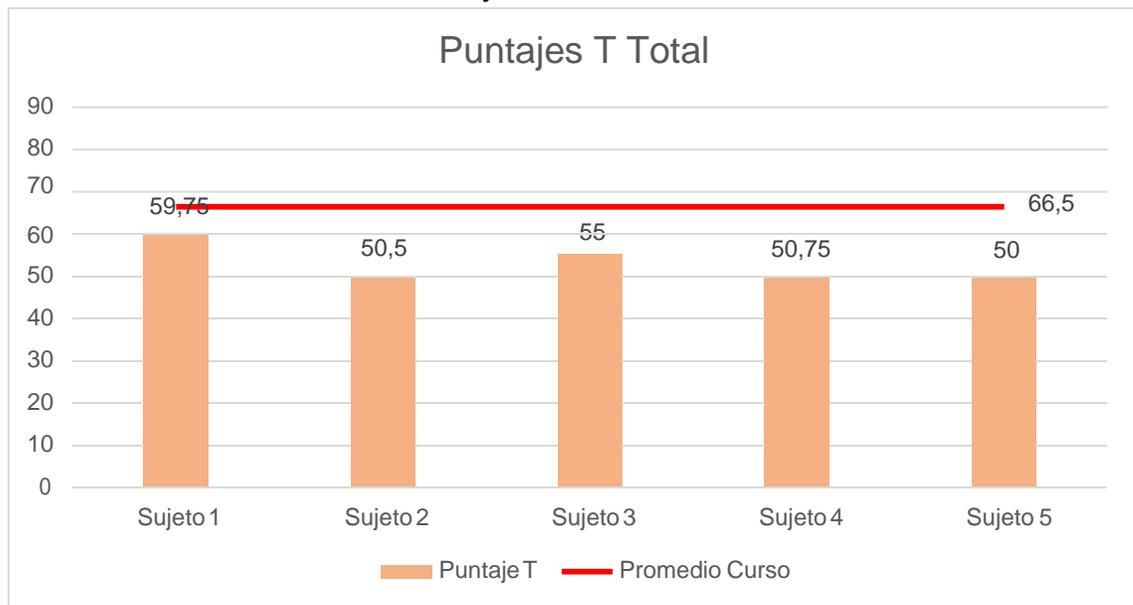


Fuente: Elaboración Propia, 2019.

En el área socioemocional (ver gráfico N 4) se evidencia que el resultado mayor corresponde a 81 puntos y el resultado menor es de 43 puntos, generando un promedio entre ambos resultados de 62 puntos, generando una diferencia de 19 puntos, lo que se considera muy alta.

Análisis *Puntaje T Total*

GRÁFICO N 5: Resultados *Puntaje T Total*.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En cuanto a la globalidad des Test (ver gráfico N 5) se observa que el resultado mayor corresponde a 59,75 puntos y resultado menor es de 50 puntos, generando un promedio entre ambos resultados de 54,875 puntos, generando una diferencia de 4,857 puntos, siendo baja

Considerando que la muestra está constituida por 5 sujetos quienes en los resultados del TADI obtienen los puntajes más bajos dentro de su grupo curso, en relación a cada área del Test se puede decir que la diferencia entre el Puntaje T mayor con el Puntaje T menor es alta o muy alta. Por el contrario, en la globalidad del Test la diferencia entre el Puntaje T mayor y el Puntaje T menor es baja.

7.1.1.3 Análisis de las categorías en las que se encuentra cada sujeto

Normal con riesgo	Alerta / Observación
Riesgo	Presenta posible alteración del
Retraso	Desarrollo

Para el análisis de los siguientes datos es importante señalar que el TADI fue realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) el año 2013. El mismo centro de investigación el año 2016 en una investigación que profundiza las características psicométricas del TADI, señala que la categoría del TADI —Normalll que corresponde a los puntajes entre 40 y 59 puntos, puede ser subdividir en función de un análisis más exhaustivo y una mayor profundización.

Debido a que la mayoría de los sujetos pertenecientes a la muestra se decide utilizar esta subdivisión, que considera los siguientes niveles:

- Normal con riesgo (puntajes entre 40 y 45)
- Normal (entre 46 y 55)
- Normal avanzado (entre 56 y 59)

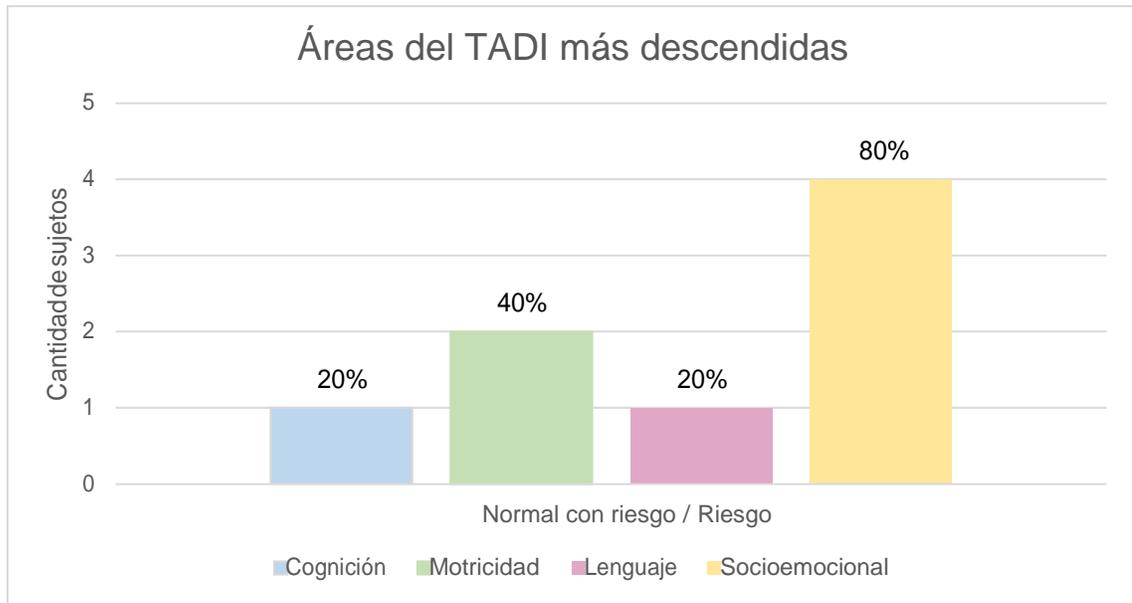
TABLA N 10: Categorías grupo muestra

KINDER	Cognición	Motricidad	Lenguaje	Socioemocional	PUNTAJE T TOTAL
ESTUDIANTE CADEV	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Sujeto 1	Avanzado	Normal con riesgo	Normal	Avanzado	Normal
Sujeto 2	Avanzado	Riesgo	Normal Avanzado	Normal con riesgo	Normal con rezago
Sujeto 3	Normal	Avanzado	Normal con riesgo	Normal con riesgo	Normal
Sujeto 4	Normal con riesgo	Normal	Normal Avanzado	Normal con riesgo	Normal
Sujeto 5	Normal Avanzado	Normal	Normal	Normal con riesgo	Normal

Fuente: Elaboración propia, 2019

La *Tabla N 10* evidencia que todos los sujetos se encuentran en la categoría normal con riesgo en al menos un área del TADI, lo que significa que existe una alerta y deben estar en observación.

GRÁFICO N 6: Cantidad de sujetos que se encuentran en las categorías Normal con riesgo o Riesgo en las distintas áreas del TADI.



Fuente: Elaboración propia, 2019

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante la evaluación inicial (ver gráfico N 6) evidencian que el área más descendida es el área socioemocional, debido a que 4 de los 5 sujetos presentan un Puntaje T que los posiciona en las categorías Normal con Riesgo o Riesgo, mientras que las áreas menos descendidas son las áreas de cognición y la de lenguaje, en cada una, sólo 1 sujeto se encuentra dentro de las categorías Normal con Riesgo o Riesgo.

Si analizamos el porcentaje de la muestra que se encuentra en las categorías más descendidas dentro de cada área se evidencia que el porcentaje mayor es de 80% y el porcentaje menor corresponde a un 20%, entre ambos porcentajes se promedia un 50%. Existiendo una diferencia entre

el promedio y los porcentajes extremos de un 30% por ende, es una diferencia muy alta.

7.1.1.4 Análisis Sesión 1 Plan de Intervención Psicopedagógico

Nº INTERVENCIÓN	1.
CUENTO MOTOR	Paquito el payaso.
LOCACIÓN	Sala de clases y patio cubierto.

TABLA N 11: Análisis primera sesión de intervención

Nº SUJETOS/PARTICIPANTES	1-2-3-4-5.
ÁREA DE INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN DE HABILIDADES
ÁREA MOTRICIDAD	<p>Durante la intervención, el <i>sujeto 1</i> respecto a esta área, se encuentra en un rango normal en las habilidades de motricidad fina. Sin embargo, al ejecutar acciones que derivan de la motricidad gruesa, presenta dificultades, específicamente al momento de saltar en un pie sobre el mismo lugar, saltar hacia adelante con los pies juntos, realizar equilibrio con un pie en el mismo lugar y marchar en círculos siguiendo a sus compañeros.</p> <p>El <i>sujeto 2</i>, durante el transcurso de la sesión, presenta dificultad en ejecutar acciones relacionadas con la motricidad gruesa, específicamente en el salto y equilibrio. Del mismo modo, en las habilidades de motricidad fina, se visualiza que se encuentra en proceso de adquisición para utilizar el lápiz y realizar trazos</p>

adecuados según su edad.

En cuanto al *sujeto 3*, se observan dificultades en la mayoría de las habilidades específicas de motricidad gruesa de salto, equilibrio y choque. Del mismo modo, en motricidad fina, no se visualiza dominio en la presión del lápiz, por lo que sus dibujos son poco claros.

Referido al *sujeto 4*, se evidencia que domina las competencias relacionadas con la motricidad fina. No obstante, en lo que respecta la motricidad gruesa, se visualizan ciertas acciones en proceso de adquisición, específicamente en el alto, marcha y equilibrio.

Finalmente, en el *sujeto 5*, se visualizan dificultades en las habilidades de motricidad gruesa, específicamente en lo que es salto, marcha y equilibrio. Por otro lado, se evidencia en las competencias de motricidad fina, dificultades en la prensión palmar para utilizar el lápiz.

ANÁLISIS GENERAL:

En síntesis, la mayoría de los sujetos, presentan dificultades al ejecutar acciones que competen habilidades de motricidad gruesa, específicamente en las que se les solicita saltar y mantener el equilibrio.

En acciones que derivan de la motricidad fina, las dificultades se manifiestan al momento de realizar trazos o manipular el lápiz.

ÁREA COGNICIÓN

En relación a esta área, el *sujeto 1*, demuestra dominio en variados aspectos, los cuales fueron ejecutados adecuadamente en el transcurso de la sesión. Sin embargo, presenta dificultad en el seguimiento de instrucciones, continuación de secuencias y recordar sucesos importantes del cuento.

En el *sujeto 2*, se observa dominio en la mayoría de las competencias cognitivas. No obstante, se encuentra en proceso de adquisición, habilidades más abstractas como lo son los aspectos relacionados con el seguimiento de indicaciones, secuencias, imitaciones y recordar sucesos.

El *sujeto 3*, reconoce partes del rostro y colores, realizando asociaciones. Sin embargo, se encuentra en proceso de adquisición las competencias relacionadas con la imitación, seguimiento de secuencias y responder a preguntas relacionadas con el cuento motor.

En cuanto al *sujeto 4*, se visualiza que identifica sin dificultad figuras geométricas y colores. Sin embargo, la ejecución de algunas competencias más complejas como lo son el seguimiento de instrucciones, imitaciones y seguimiento de secuencias, se encuentran en proceso de adquisición.

En relación al *sujeto 5*, se evidencia que identifica figuras geométricas, partes del rostro y sigue instrucciones específicas. Sin embargo, las

	<p>habilidades más complejas como realizar imitaciones, seguir secuencias y recordar sucesos se encuentran en proceso de adquisición.</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, de las acciones ejecutadas durante la sesión, la mayoría de los sujetos, reconocen partes del cuerpo, colores y figuras geométricas. Sin embargo, se visualizan dificultades en el seguimiento de instrucciones, imitar, continuación de secuencias y recordar sucesos del cuento motor.</p>	
<p>ÁREA LENGUAJE</p>	<p>El <i>sujeto 1</i>, referido a esta área, escritura y componentes del lenguaje –fonético fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático-, demuestra un adecuado dominio de las competencias que derivan del nivel fonético fonológico, morfosintáctico y pragmático. No obstante, se evidencian ciertas dificultades en el componente semántico al momento de describir algunas características del personaje (payaso).</p> <p>En cuanto al <i>sujeto 2</i>, demuestra un adecuado desempeño en los niveles fonético fonológico y semántico. Sin embargo, en el nivel morfosintáctico, se visualiza dificultad, en la estructuración de frases. Así mismo, en el nivel pragmático, no mantiene adecuadamente un tópico conversacional.</p> <p>Referido al <i>sujeto 3</i>, se visualiza dominio en el nivel</p>

fonético fonológico y semántico. Sin embargo, en el componente morfosintáctico, presenta dificultad al estructurar frases. Del mismo modo, en lo que respecta el componente pragmático, el sujeto no mantiene el tópico conversacional.

El *sujeto 4*, en relación a los niveles del lenguaje, fonético fonológico y morfosintáctico, el sujeto evidencia un desempeño adecuado. No obstante, en el nivel pragmático, se observa dificultad para mantener el tópico conversacional cuando se intenciona una conversación. Así mismo, en el nivel semántico, se encuentra en proceso de adquisición categorizar y describir.

En relación al *sujeto 5*, en lo que respecta el nivel fonético fonológico y morfosintáctico, no demuestra dificultades significativas que interfieran en su desarrollo. Sin embargo, en el nivel semántico, se evidencia dificultad al momento de categorizar y describir. Del mismo modo, en el nivel pragmático, el sujeto no mantiene tópico conversacional.

Los *sujetos 1,2,3,4,5*, en su totalidad presentan una escritura adecuada según su edad cronológica.

ANÁLISIS GENERAL:

En síntesis, los *cinco sujetos*, presentan un óptimo desempeño en las habilidades lingüísticas relacionadas con el nivel del lenguaje fonético fonológico. Sin embargo, en las competencias morfosintácticas y semánticas, se visualizan dificultades al momento de categorizar y describir.

En el nivel pragmático, la totalidad de los *sujetos* presentan dificultades,

específicamente, en mantener el tópico conversacional.

ÁREA

SOCIOEMOCIONAL

Referido a los *sujetos 1 y 2*, se observan dificultad en la totalidad de las competencias relacionadas con las habilidades sociales y emocionales, específicamente en el reconocimiento de emociones como lo son la alegría y tristeza, elegir a un compañero o compañera para realizar la actividad y respetar opiniones.

En cuanto a los *sujetos 3 y 4*, se observa cumplimiento en un solo indicador, por lo que las competencias no se encuentran adquiridas en su totalidad.

En *sujeto 5*, responde adecuadamente con un indicador de este nivel, el cual es empatizar con un compañero, por lo que las habilidades sociales y emocionales se encuentran en proceso de adquisición.

ANÁLISIS GENERAL:

En síntesis, dos de cinco *sujetos* presentan significativas dificultades en esta área, ya que los tres restantes, han adquirido al menos un indicador de lo solicitado, demostrándolo en el transcurso de la intervención.

Fuente: Elaboración Propia, 2019

7.1.1.5 Análisis Sesión 2 Plan de Intervención Psicopedagógico

Nº INTERVENCIÓN	2
CUENTO MOTOR	El caballo y sus amigos.
LOCACIÓN	Sala de clases y patio cubierto.

TABLA N 12: Análisis segunda sesión de intervención

Nº SUJETOS	1-2-3-4. <i>(Sujeto 5, ausente durante la sesión).</i>
ÁREA DE INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN DE HABILIDADES
ÁREA MOTRICIDAD	<p>Durante la intervención, el <i>sujeto 1</i> respecto a esta área, se encuentra en un rango normal, cumpliendo con todas las acciones propuestas realizándolas con éxito. Al realizar tareas en lo que respecta a motricidad fina, sólo presenta dificultades en recortar líneas curvas, este puede mejorar con práctica.</p> <p>Referido al <i>sujeto 2</i>, se observan ciertas dificultades, como lo es en motricidad fina, puesto que, la toma de lápiz es incorrecta, se evidencia al dibujar, pintar y escribir, además las líneas curvas las recorta como zigzag. En lo que respecta a motricidad gruesa no realiza las acciones requeridas, motivo por el cual en la pauta de observación se marcó como objetivo por desarrollar.</p> <p>En cuanto al <i>sujeto 3</i>, se encuentra en un rango medio bajo, puesto que, presenta dificultades tanto en motricidad fina como gruesa, debido a que le cuesta recortar líneas rectas y curvas, y no mide fuerza al momento de borrar. En motricidad gruesa se</p>

	<p>evidencia problemáticas en realizar marcha en el lugar, realizándose con lentitud, además no inhala y exhala para realizar la acción que se le solicita.</p> <p>En relación al <i>sujeto 4</i>, se visualiza que en motricidad fina se encuentra en una categoría normal de acuerdo a la edad esperada. En lo que respecta a motricidad gruesa, manifiesta dificultades al levantar y bajar los brazos, evidenciándose al momento de recoger piedras o cuando tiene que levantar los brazos para mostrar las manos y mantiene una postura inadecuada al estar de pie.</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, la mayoría de los <i>sujetos</i>, presentan dificultades en las habilidades relacionadas con la motricidad fina, específicamente al momento de recortar líneas curvas, rectas y en la manipulación manual del lápiz (prensión palmar).</p> <p>En motricidad gruesa, en dos <i>sujetos</i>, se visualizan las habilidades en proceso de adquisición, las cuales aluden a la marcha y levantamiento de extremidades superiores (brazos).</p>	
<p>ÁREA COGNICIÓN</p>	<p>El <i>sujeto 1</i>, en lo que respecta a esta área se encuentra en un rango normal, puesto que cumple con todas las instrucciones dadas. No obstante, suele distraerse con facilidad, manteniendo la atención por un rango de 20 minutos aproximadamente.</p> <p>En cuanto al <i>sujeto 2</i>, no se visualizan problemáticas, encontrándose en un rango normal para su edad. La atención y concentración de este se ven influenciados, por lo que ocurre a su alrededor, además también es él quien suele desconcentrar a</p>

	<p>sus demás compañeros.</p> <p>El <i>sujeto 3</i>, se encuentra en un nivel bajo lo esperado, debido a que simula que está observando hacia el frente, escuchando las indicaciones, por lo que no comprende algunas instrucciones, generándose desconcentración. No define conceptos ni características.</p> <p>Referido al <i>sujeto 4</i>, según lo observado, se evidencia que se encuentra en un rango normal. No obstante, presenta algunas dificultades como lo son el seguimiento de instrucciones, debido a que no comprende en su totalidad la indicación y no reflexiona sobre el relato.</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, los sujetos responden favorablemente la totalidad de lo solicitado durante la intervención. Sin embargo, existen ciertas dificultades, relacionadas con los procesos cognitivos básicos, como lo son atención y concentración que influyen en sus respuestas y acciones.</p> <p>El <i>sujeto 4</i>, presenta mayores dificultades, ya que demuestra en el seguimiento de instrucciones y descripciones un desempeño bajo.</p>	
<p>ÁREA LENGUAJE</p>	<p>El <i>sujeto 1</i>, referido a los componentes del lenguaje – fonético fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático-, se encuentra en categoría normal cronológicamente. En general no presenta dificultades que debieran ser atendidas, no obstante, todavía no está incluido en su repertorio la vibrante /rr/.</p> <p>Referido al <i>sujeto 2</i>, se visualiza que se encuentra en una categoría normal cronológicamente, en los</p>

niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico. Suele presentar ciertas dificultades en el nivel pragmático, sólo en relaciones asimétricas, puesto que con sus compañeros se relaciona de manera normal. Estas dificultades son mantener conversaciones durante largo periodo, o mantener contacto visual por un largo rato.

El *sujeto 3*, en el nivel fonético-fonológico se encuentra en una categoría normal, mantiene fluidez al hablar. En el nivel semántico, presenta algunas dificultades principalmente en comprender enunciados, instrucciones y/o preguntas. En el nivel morfosintáctico, no se evidencia mayor problemática, no obstante, sus conversaciones son acotadas, por ende, no se puede evaluar con certeza. Finalmente, en el nivel pragmático es donde se evidencia mayor dificultad, puesto que mantiene contacto visual por corto tiempo, no suele conversar con adultos de manera extensa, no se evidencia movimientos corporales al hablar y se incomoda con regularidad.

Respecto al *sujeto 4*, se observa que en el nivel fonético fonológico se encuentra en una categoría normal. En el nivel semántico presenta dificultades para definir algunos conceptos o reflexionar sobre lo escuchado con anterioridad. en el nivel morfosintáctico la metría de sus oraciones es corta. Sin embargo, sus oraciones son correctas estructuralmente. En el nivel pragmático se evidencia incomodidad hacia personas que no conoce, no manifiesta lenguaje no verbal cuando conversa con

	<p>profesoras en formación, lo mismo sucede con el contacto visual.</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, los <i>cuatro sujetos</i>, presentan un óptimo desempeño en las habilidades lingüísticas relacionadas con el nivel del lenguaje fonético fonológico y morfosintáctico. Sin embargo, en el nivel semántico, se evidencian significativas dificultades, específicamente en comprensión de definiciones y conceptos. Del mismo modo, se observa que se encuentran en proceso de adquisición, en todos los <i>sujetos</i>, componentes del nivel pragmático, como lo son: mantener un tópico conversacional, contacto visual y comunicación entre relaciones asimétricas.</p>	
<p>ÁREA SOCIOEMOCIONAL</p>	<p>En relación al <i>sujeto 1</i>, se observa un desempeño normal, en cuanto al reconocimiento y demostración de emociones.</p> <p>Se visualiza en los <i>sujetos 2, 3 y 4</i>, dificultades en el reconocimiento de emociones como lo son: felicidad y tristeza. Del mismo modo, se observan inseguridades al momento de expresar sus inquietudes.</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, a excepción del <i>sujeto 1</i>, los <i>sujetos 2, 3 y 4</i> evidencian significativas dificultades en lo que respecta las habilidades emocionales y sociales, encontrándose en un nivel bajo lo esperado.</p>	

Fuente: Elaboración Propia, 2019

7.1.1.8 Análisis Sesión 3 Plan de Intervención Psicopedagógico

Nº INTERVENCIÓN	3.
CUENTO MOTOR	La aventura de los animales de la selva.
LOCACIÓN	Sala de clases y patio cubierto.

TABLA N 13: Análisis tercera sesión de intervención

Nº SUJETOS	1-2-4-5. <i>(Sujeto 3, ausente durante la sesión).</i>
ÁREA DE INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN DE HABILIDADES
ÁREA MOTRICIDAD	<p>Durante la intervención, los <i>sujetos 1 y 2</i> respecto a esta área, responden satisfactoriamente a los indicadores evaluados en las habilidades de motricidad fina (unir líneas entrecortadas) y gruesa (saltar marchar y patear).</p> <p>Se observa que el <i>sujeto 4</i>, en motricidad fina se encuentra en una categoría normal. En motricidad gruesa presenta dificultades, evidenciándose cuando salta en el lugar, o hacia sus costados, al marchar en el lugar lo realiza con lentitud, lo mismo sucede cuando levanta los brazos, como si pesaran.</p> <p>En relación al <i>sujeto 5</i>, se visualiza que se encuentra en una categoría normal, realiza la mayoría de las acciones que se le proponen. Sin embargo, se encuentra en proceso de adquisición saltar hacia adelante, ya que lo realiza hacia arriba.</p>

ANÁLISIS GENERAL:

En síntesis, la mayoría de los *sujetos*, se encuentran en un nivel esperado en las habilidades de motricidad fina y gruesa. Se observan dificultades en un indicador de motricidad gruesa, relacionada con el salto.

ÁREA COGNICIÓN

El *sujeto 1*, responde adecuadamente a los indicadores de habilidades cognitivas evaluadas durante la actividad, por lo que se encuentra en un nivel esperado según su edad.

En cuanto a los *sujetos 2 y 5*, se visualizan dificultades en el proceso cognitivo básico de concentración, lo cual interfiere en el seguimiento de instrucciones durante la ejecución de la actividad.

Referido al *sujeto 4*, se observan dificultades en habilidades específicas, tales como; concentración, reflexión y definición de situaciones.

ANÁLISIS GENERAL:

En síntesis, en los *sujetos 1, 2 y 5*, se evidencia un desempeño adecuado, según lo ejecutado en la intervención. Sin embargo, el *sujeto 4*, presenta dificultades las cuales interfieren en el cumplimiento total de lo solicitado.

ÁREA LENGUAJE

Los *sujetos 1 y 2*, referido a los componentes del lenguaje –fonético fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático-, responden a todos los niveles satisfactoriamente.

En relación al *sujeto 4*, se observan dificultades en el nivel semántico y pragmático, le cuesta describir escenas del cuento, definir conceptos, describir animales y reflexionar acerca de lo sucedido. A nivel

	<p>pragmático, no mantiene contacto ocular, y sus conversaciones son acotadas, por ende, no inicia la interacción, además no se evidencia lenguaje no verbal.</p> <p>Referido al <i>sujeto 5</i>, en casi todos los niveles del lenguaje se encuentra en un categoría normal, a excepción del nivel pragmático, ya que se encuentran en proceso de adquisición algunas habilidades como mantener tópico, comenzar una interacción, mantener contacto visual y expresarse a través de su cuerpo (lenguaje no verbal).</p>
<p>ANÁLISIS GENERAL:</p> <p>En síntesis, los cuatro <i>sujetos</i>, se observan con un óptimo desempeño en los niveles fonético fonológico y morfosintáctico. Sin embargo, en el nivel semántico, se visualizan dificultades - <i>sujeto 4</i> -. Del mismo modo, los <i>sujetos 4 y 5</i>, aún no han adquirido habilidades relacionadas con el componente pragmático, al momento de mantener el tópico conversacional, relacionarse con pares y mantener contacto ocular.</p>	
<p>ÁREA SOCIOEMOCIONAL</p>	<p>Referido a esta área de intervención, los <i>sujetos 1 y 2</i>, cumplen con todos los indicadores referidos a las habilidades sociales y emocionales.</p> <p>En relación al <i>sujeto 4</i>, se mantiene en un rango bajo lo esperado, debido a que no manifiesta sus emociones, no se expresa con regularidad, cuando presenta dificultades en alguna tarea no pide ayuda, aun teniendo dudas.</p> <p>Se observa que el <i>sujeto 5</i>, se encuentra en un rango normal, sin embargo, le dificulta expresar o manifestar</p>

	algunas emociones. Se destaca que esta en desarrollo, por ende, la adquisición de identificar acciones positivas se trabajará con el tiempo.
ANÁLISIS GENERAL: En síntesis, los <i>sujetos 1 y 2</i> , demuestran un óptimo resultado en la ejecución de la intervención referido a esta área. No obstante, el <i>sujeto 5</i> , se encuentra en un rango normal, con dificultades en ciertas habilidades (emocionales). El <i>sujeto 4</i> , se encuentra en un rango bajo lo esperado.	

Fuente: Elaboración Propia 2019

7.1.1.9 Análisis de Escala Likert de Apreciación Docente

Indicadores	Simbología	Profesionales
Muy Importante	MI	Educadora de Párvulos
Importante	I	Profesora de Educación Diferencial
No importante	NO	

TABLA N 14: Análisis apreciación docente importancia por cada área

En la siguiente tabla se analizan los datos entregados por la educadora de párvulos y la profesora de educación diferencial del Colegio Adventista de la Ciudad de Valdivia al responder la escala Likert (ver anexo 5) Comparando las respuestas de cada una, en relación a la trascendencia e importancia que consideran que debe tener cada una de áreas (cognición, motricidad, lenguaje y socioemocionalidad) al trabajarlas de manera conjunta en el nivel kínder.

INDICADOR ESPECÍFICO		Educadora de Párvulos			Profesora de Educación Diferencial		
		MI	I	NO	MI	I	NO
Motricidad	Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades de motricidad fina y gruesa, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X			X		
	Trabajar el salto y la marcha potencia significativamente el desarrollo motor.	X				X	
	Realizar actividades relacionadas con la motricidad	X			X		

	<p>fina, mediante el dibujo de figuras geométricas, permite a los párvulos una mejor adherencia a la prensión palmar.</p>					
	<p>Utilizar cuentos motores y actividades mediante el juego es pertinente para motivar e intervenir en un nivel kínder.</p>	X			X	
Cognición	<p>Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades cognitivas, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar</p>	X			X	
	<p>Trabajar habilidades cognitivas de clasificación e identificación según tamaño, color y atributos estimula significativamente el desarrollo de los párvulos</p>	X				X
	<p>Realizar actividades relacionadas con el identificar analogías y explicar sucesos específicos del cuento motor permite a los párvulos desarrollar el pensamiento.</p>	X			X	
	<p>Reconocer diferencias y similitudes en personajes de un relato, mediante actividades lúdicas es</p>	X				X

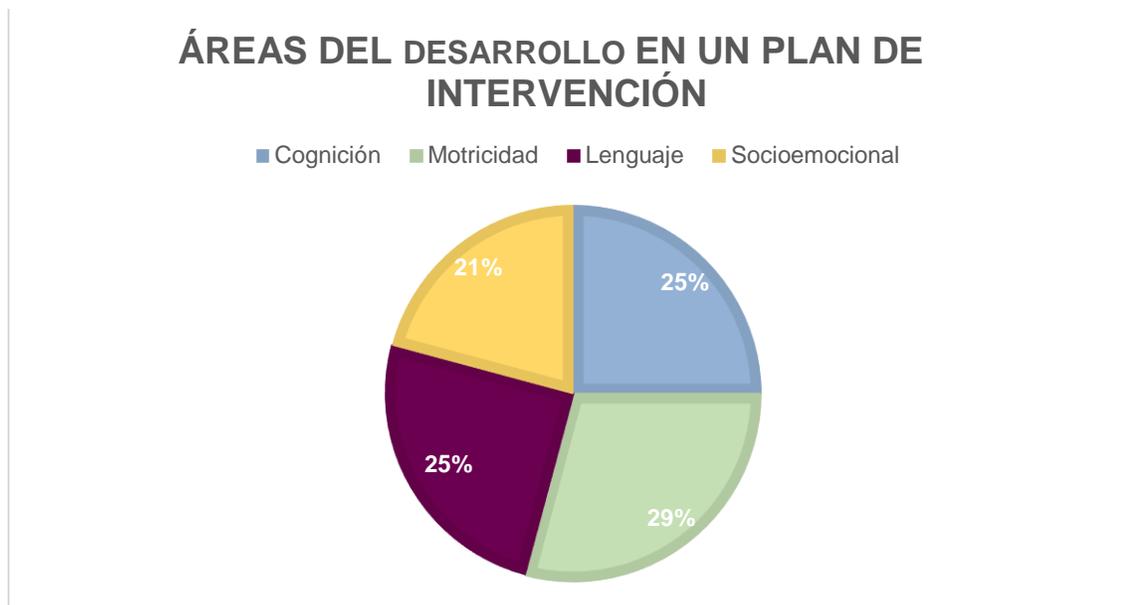
	pertinente según la etapa del ciclo vital en que se encuentran los párvulos.						
Lenguaje	Diseñar un plan de intervención, articulado con el área de lenguaje, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X			X		
	Trabajar el lenguaje mediante el reconocimiento de sílaba inicial y final, definiciones de palabras y descripción de escenas del cuento motor estimula significativamente el desarrollo de los niños y niñas.	X				X	
	Realizar actividades relacionadas con la descripción de escenas para identificar si el párvulo reconoce sustantivos en plural y singular, permite a los párvulos ampliar su vocabulario.	X				X	
	Los componentes del lenguaje: Fonético fonológico, Morfosintáctico, Semántico y Pragmático permiten realizar un mejor análisis, en lo que respeta la clasificación y	X			X		

	estudio de las habilidades de los niños y niñas.						
Socioemocional	Diseñar un plan de intervención, articulado con el área socioemocional, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X			X		
	Trabajar la socioemocionalidad, desde el reconocimiento de emociones (alegría y tristeza), identificándolas en un personaje específico, estimula significativamente el desarrollo de los niños.	X				X	
	Realizar actividades para observar si el párvulo se incorpora a actividades y demuestra perseverancia en ellas, permite realizar un análisis más específico de desarrollo socioemocional del niño/a.	X				X	
	Incorporar en la rutina de actividades, trabajos en dupla o equipo, permite que el estudiante desarrolle más sus habilidades sociales.	X				X	

Fuente: Elaboración propia, 2019

Mediante la información entregada por las profesionales del establecimiento, específicamente la educadora de párvulos del nivel y la profesora de educación diferencial se coloca en manifiesto que ellas consideran que: al diseñar y aplicar un plan de intervención psicopedagógico para estudiantes de preescolar es fundamental trabajar las áreas de cognición, motricidad, lenguaje y socioemocional. De este modo, se genera un plan de intervención atingente, que maximiza las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes del nivel Kinder.

GRÁFICO N 7: Relevancia de las áreas del desarrollo



Fuente: Elaboración Propia, 2019

De acuerdo con lo señalado por las profesionales el área que consideran que es muy importante dentro de un Plan de Intervención Psicopedagógico es el área de motricidad. A pesar de que señalan que todas las áreas son importantes de trabajar dentro de un Plan de Intervención en un orden de mayor a menor importancia posicionarían el área Socioemocional como el último.

7.1.1.10 Integración de los resultados campo de investigación

TABLA N 15: Relación TADI, Plan de Intervención —Cuenta cuentos en Movimientol y Apreciación de las docentes del establecimiento

ÁREA	INSTRUMENTO		
	TADI	Plan de Intervención	Apreciación Docentes
	Evalúa	Potencia	Considera relevante
Cognición	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar su país -Explicar absurdos -Clasificar animales de acuerdo a su forma de desplazamiento -Reconocer similitudes y diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar absurdos -Clasificar animales de acuerdo a su forma de desplazamiento -Reconocer similitudes y diferencias -Identificar según tamaño y color -Conocer analogías opuestas 	Diseñar y aplicar un plan de intervención en donde se realicen actividades relacionadas con identificar analogías, explicar sucesos o hechos, reconocer diferencias y similitudes e identificar según tamaño y color.
Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> -Juntar líneas entrecortadas -Saltar 2 metros en un pie -Copiar un triángulo 	<ul style="list-style-type: none"> -Juntar líneas entrecortadas -Saltar 2 metros en un pie -Saltar en el mismo lugar -Copiar un triángulo o círculo. -Marchar 	Diseñar y aplicar un plan de intervención que permita desarrollar las habilidades de motricidad fina y gruesa, teniendo como estrategia el juego.

		-Correr -Patear	
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar la sílaba inicial de una palabra -Definir dos palabras -Responder preguntas sobre un relato -Identifica las imágenes de una lámina -Identificar dos partes de una frase 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar la sílaba inicial de una palabra -Definir dos palabras -Responder preguntas sobre el cuento -Describir escenas del cuento usando acciones -Describir escenas del cuento usando sustantivos -Comprender el plural y Singular 	Diseñar y aplicar un plan de intervención en el que se potencien todos los componentes del lenguaje, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.
Socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> -Solidarizar con otro -Justificar que es incorrecto sacar cosas ajenas -Perseverar en actividades de su interés -Reconocer acciones dañinas para la salud 	<ul style="list-style-type: none"> -Colaborar con su compañero -Distingue acciones positivas -Perseverar en las actividades -Reconocer dos acciones desfavorables -Incorporarse en juegos de grupo 	Diseñar y aplicar un plan de intervención en donde se trabaje el reconocimiento de emociones, la perseverancia y el trabajo en equipo.

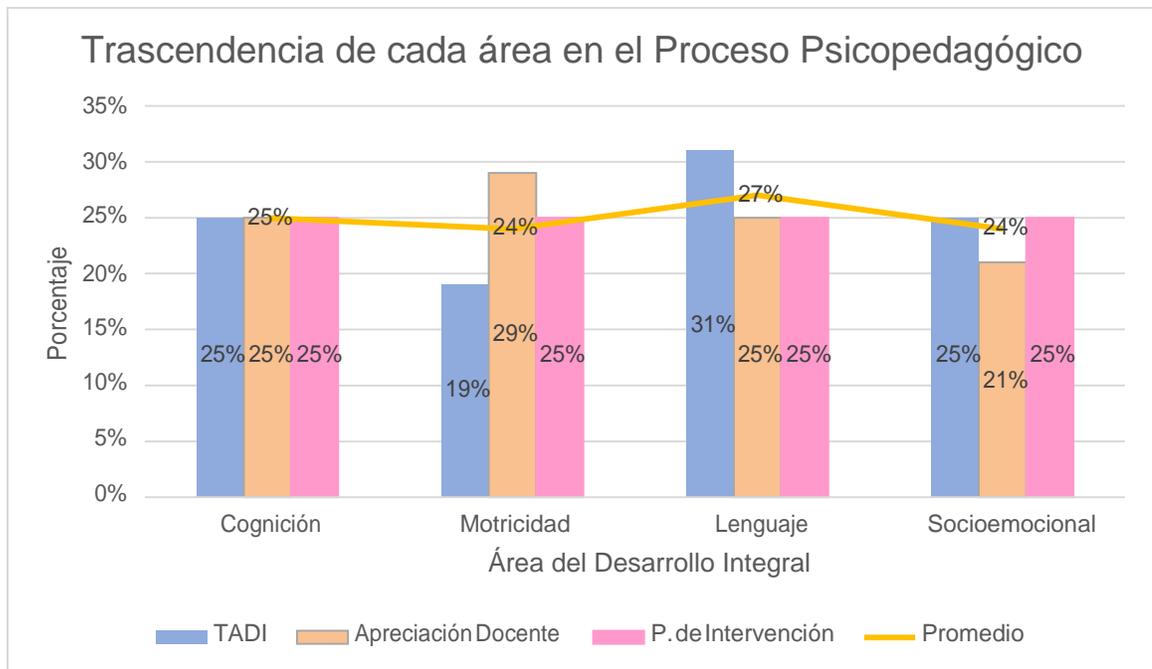
		-Manifestar su opinión	
		-Reconoce tres estados emocionales	

Fuente: Elaboración propia, 2019

A través de la TABLA N 15 se evidencia cómo se relaciona la evaluación psicopedagógica que en este caso fue el TADI, el Plan de Intervención –Cuenta Cuentos en Movimientol y la apreciación de las docentes del establecimiento que intervienen dentro del curso Kínder en relación a su visión desde la expertiz de cómo debería ser un Plan de Intervención Psicopedagógico.

Demostrando que hay una articulación entre la evaluación e intervención psicopedagógica y, además que –Cuenta Cuentos en Movimientol cumple con las expectativas de las docentes del curso Kínder.

GRÁFICO N 8: Triangulación de la información



Fuente: Elaboración propia, 2019

En el **Gráfico N 8** se evidencia el porcentaje de trascendencia de cada una de las áreas del Desarrollo Integral, dentro de la totalidad TADI (en el tramo de edad 5 años 1 día a 6 años 0 días) y Plan de Intervención Psicopedagógico —Cuenta Cuentos en Movimientoll. Considerando, además, la importancia que le dan a cada una de estas cuatro áreas las profesionales del nivel preescolar del Colegio Adventista, Valdivia.

De acuerdo con los resultados por área que brindan los instrumentos de evaluación, intervención y apreciación docente se genera un porcentaje promedio para cada área. Pudiendo comparar en cada área los instrumentos entre ellos y con el promedio generado.

Respecto al área de cognición, los resultados entregados por los instrumentos utilizados para recabar información sobre la trascendencia que debe tener esta área al generar un proceso de intervención psicopedagógica en el nivel kínder, donde se trabajen de manera integral cuatro áreas del desarrollo, la media aritmética (μ) corresponde a un 25% de trascendencia, siendo 0 la desviación estándar (\bar{x}) esto último significa que no existió variación de datos, los resultados de las Pautas de Evaluación de Habilidades, TADI y Pautas de Apreciación Docente fueron iguales en cuanto a la importancia del área de cognición

En el área de motricidad, los resultados entregados por los instrumentos utilizados para recabar información sobre la trascendencia que debe tener esta área al generar un proceso de intervención psicopedagógica en el nivel kínder, donde se trabajen de manera integral cuatro áreas del desarrollo, la media aritmética (μ) corresponde a un 24% de trascendencia, siendo 3,5 la desviación estándar (\bar{x}) siendo las profesionales del Colegio Adventista que intervienen en el nivel kínder quienes le dan una mayor importancia a esta área y el TADI es donde se le da una menor importancia.

Referente al área lenguaje, los resultados entregados por los instrumentos utilizados para recabar información sobre la trascendencia que debe tener

esta área al generar un proceso de intervención psicopedagógica en el nivel kínder, donde se trabajen de manera integral cuatro áreas del desarrollo, la media aritmética (μ) corresponde a un 27% de trascendencia, siendo 2,6 la desviación estándar (\bar{x}) siendo el TADI en donde se le da mayor importancia a esta área, mientras que las profesionales del Colegio Adventista y dentro del Plan de Intervención es donde se le da menos importancia a esta área.

Finalmente, en el área Socioemocional, los resultados entregados por los instrumentos utilizados para recabar información sobre la trascendencia que debe tener esta área al generar un proceso de intervención psicopedagógica en el nivel kínder, donde se trabajen de manera integral cuatro áreas del desarrollo, la media aritmética (μ) corresponde a un 24% de trascendencia, siendo 1,7 la desviación estándar (\bar{x}). En esta área y por el contrario que en el área de motricidad, es en el TADI donde se le da más importancia y son las profesionales del Colegio Adventista y en el Plan de Intervención en donde se le da una menor importancia.

En las cuatro áreas se observa que la desviación estándar de la trascendencia de cada una de las áreas en los diferentes instrumentos es baja.

7.1.1.11 Análisis Pauta de Evaluación de Habilidades

CATEGORÍA
Normal Avanzado
Normal con Riesgo
Riesgo

Tabla 16: Resultados Pauta Evaluación de Habilidades

KINDER	Cognición	Motricidad	Lenguaje	Socioemocional	PUNTAJE T TOTAL
ESTUDIANTE CADEV	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Sujeto 1	Normal Avanzado				
Sujeto 2	Normal Avanzado				
Sujeto 3	Normal Avanzado	Normal Avanzado	Normal con Riesgo	Normal con Riesgo	Normal con Riesgo
Sujeto 4	Normal con Riesgo				
Sujeto 5	Normal Avanzado	Normal Avanzado	Riesgo	Normal con riesgo	Normal con Riesgo

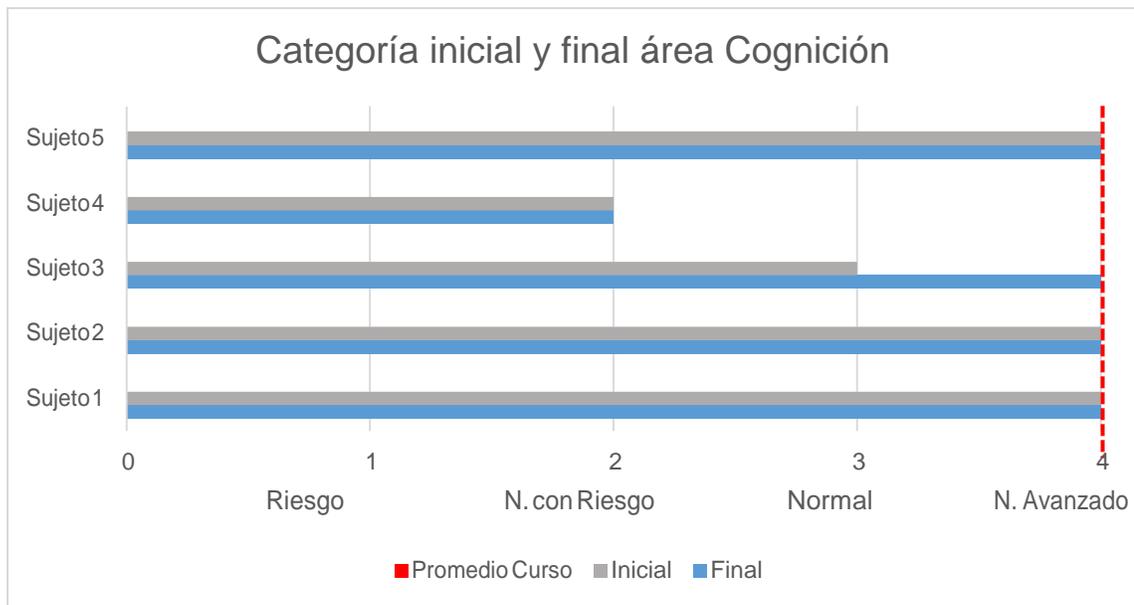
Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 16 se exponen las categorías en las que se encuentra cada uno de los sujetos en las distintas áreas del Desarrollo Integral, de acuerdo con los resultados obtenidos en la Pauta de Evaluación de Habilidades.

7.1.1.12 Comparación de los resultados de la evaluación inicial y final.

CATEGORÍA	N° Representativo
Normal Avanzado	4
Normal	3
Normal con Riesgo	2
Riesgo	1

GRÁFICO N 9: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Cognición

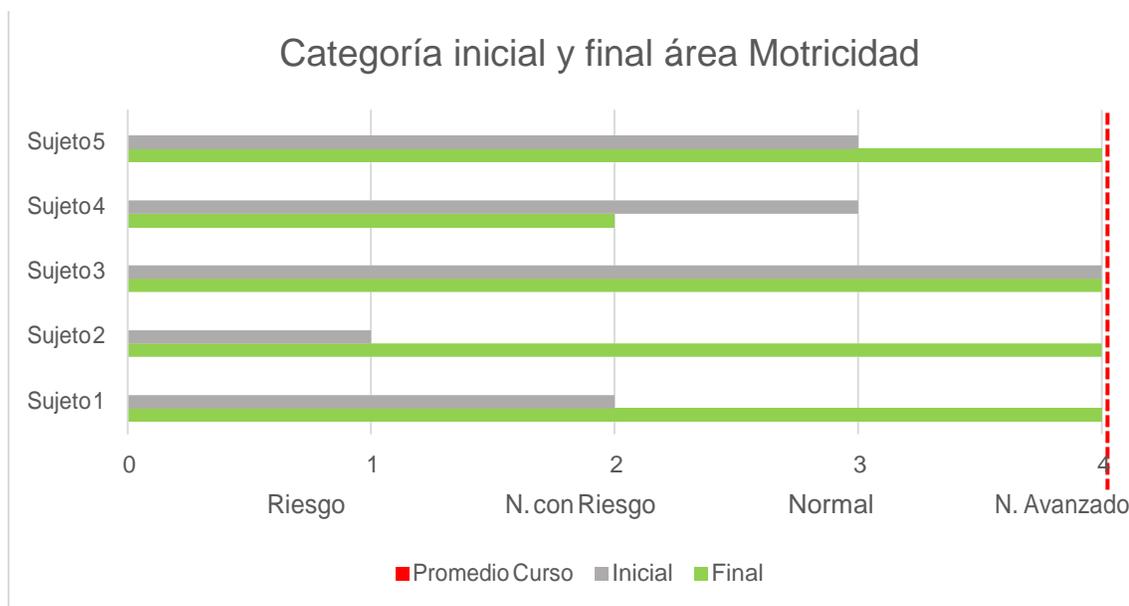


Fuente: Elaboración propia, 2019

En el **Gráfico N 9** se evidencia que uno de los cinco sujetos ascendió de categoría, pasando de la categoría Normal a la categoría Normal Avanzado. Los otros cuatro sujetos se mantuvieron en las categorías que se encontraban.

Cabe señalar que, de acuerdo con los resultados obtenidos por tres de los sujetos en el área Cognición en la prueba inicial se encontraba en la categoría máxima, por ende, no podrían ascender de categoría.

GRÁFICO N 10: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Motricidad

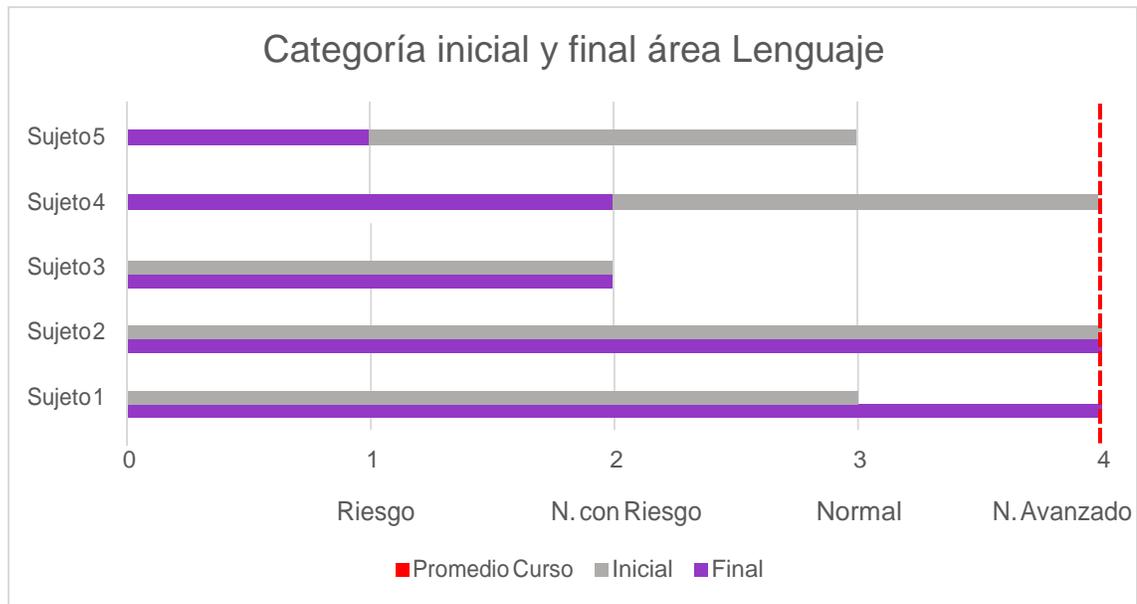


Fuente: Elaboración propia, 2019

En el **Gráfico N 10** se encuentran las categorías alcanzadas por cada uno de los sujetos en la evaluación inicial y final del área Motricidad, en la cual 3 sujetos ascendieron de categorías, en un inicio debido a su Puntaje T en Motricidad se encontraban en las categorías Normal, Normal con Riesgo y Riesgo, ascendiendo en la evaluación final a la categoría Normal Avanzado.

Un sujeto se mantuvo en la misma categoría, Normal Avanzado (categoría más alta). Mientras que el sujeto restante descendió de categoría, pasando de la categoría Normal a Normal con Riesgo. Esto puede ser debido a que el sujeto no asistió a todas las sesiones, influyendo de manera directa en los resultados.

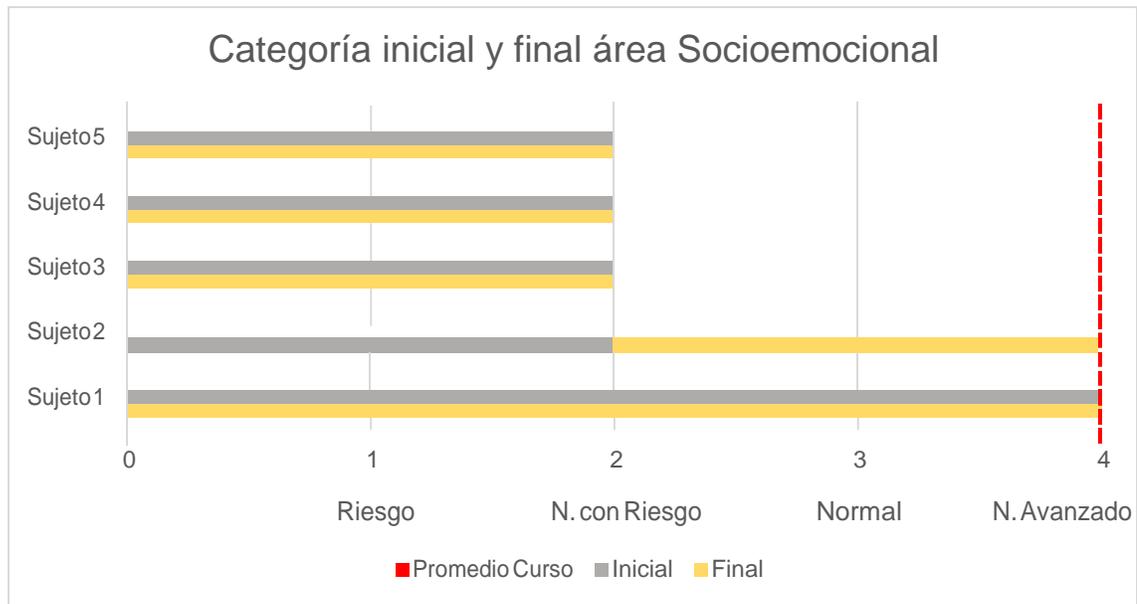
GRÁFICO N 11: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Lenguaje



Fuente: Elaboración propia, 2019

Respecto al área Lenguaje en el **Gráfico N 11** se observa que uno de los sujetos aumentó de categoría desde la evaluación inicial a la final, dos sujetos se mantuvieron en la misma categoría y dos sujetos descendieron de categoría.

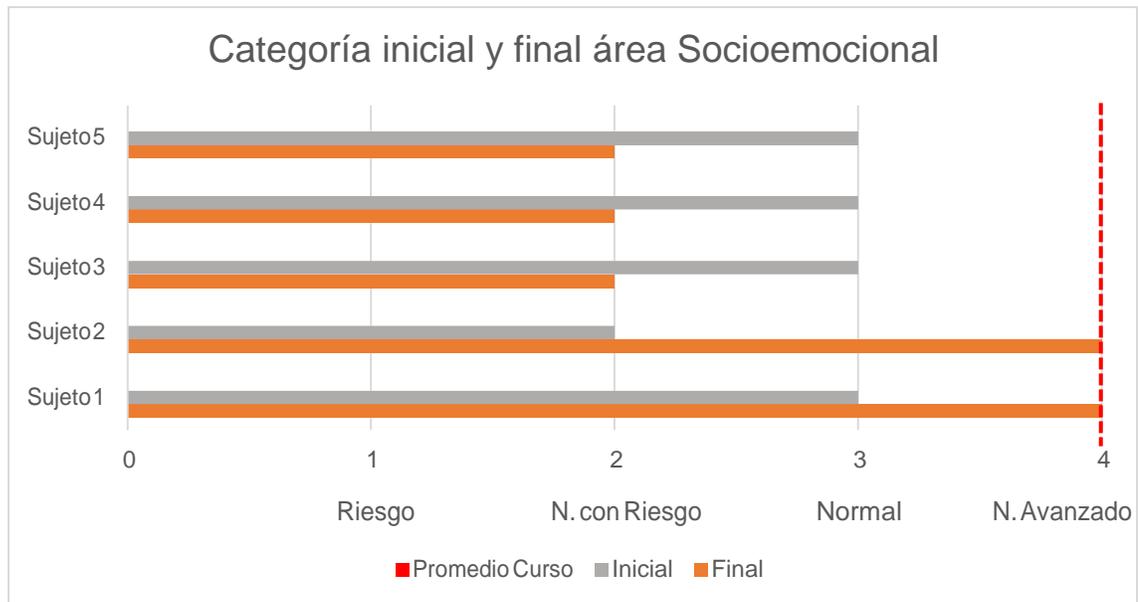
GRÁFICO N 12: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el área Socioemocional



Fuente: Elaboración propia, 2019

En el **Gráfico N 12** demuestra que uno de los sujetos ascendió de categoría, uno se mantuvo en la categoría más alta y tres de ellos también se mantuvieron, pero dentro de la categoría normal con riesgo.

GRÁFICO N 13: Comparación Resultados Iniciales y Finales por sujeto en el Puntaje T Total



Fuente: Elaboración propia, 2019

En relación con la globalidad de las evaluaciones iniciales y finales como se evidencia en el **Gráfico N 13** dos de los sujetos ascendieron de categoría y tres de ellos descendieron.

7.1.1.13 Comparación análisis global de la evaluación inicial y final

GRÁFICO N 14: Comparación áreas más descendidas de acuerdo con el TADI y Pauta de Habilidades



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

El **Gráfico N 14** evidencia que, luego de la aplicación del Plan de Intervención en dos áreas disminuyó la cantidad de sujetos que se encontraban en las categorías Normal con Riesgo o Riesgo, en un área se mantuvo la cantidad de sujetos y también en un área la cantidad de sujetos aumentó.

GRÁFICO N 15: Comparación cantidad de sujetos en el nivel Normal Avanzado – Avanzado en la evaluación inicial y final.



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

En el **Gráfico N 15** se evidencia la cantidad de sujetos que de acuerdo con sus resultados en el TADI y en la Pauta de Habilidades se encuentra en las categorías Normal Avanzado y/o Avanzado, en cada una de las áreas.

En la evaluación final, la cantidad de sujetos que ahora se encuentra dentro de las categorías anteriormente mencionadas aumentó. En tres de las cuatro áreas aumentó la cantidad de sujetos y en la restante, se mantuvo. Lo que demuestra que posterior a la implementación del Plan de Intervención Psicopedagógico en los resultados entregados en la evaluación final se evidencian cambios favorables.

7.1.2 Análisis de datos globales plan de intervención

El presente estudio, permite analizar y evidenciar los resultados de ejecución del proyecto, articulando información de carácter cuantitativo y cualitativo.

Los gráficos, tablas y análisis cualitativos, permiten contrastar y comparar los resultados con la evaluación inicial y final, así como también lo visualizado en el transcurso de la aplicación.

Inicialmente, el grupo total de la muestra se encontraba en un promedio bajo, en relación a los resultados de la aplicación del instrumento TADI, específicamente en un nivel normal con riesgo y riesgo y áreas del desarrollo de motricidad y socioemocional.

Al ejecutar el plan de intervención psicopedagógico, se abordaron las 5 áreas del desarrollo –cognición, motricidad, lenguaje y socioemocional-, mediante el diseño y aplicación actividades articuladas con los indicadores TADI, acordes a la edad y nivel.

En primera instancia, se analizó cuantitativamente a los cinco sujetos, para conocer la desviación de resultados en relación al promedio del curso y evaluación inicial TADI, evidenciando como resultado:

En el área de cognición, el promedio del curso, fue de *69,3 puntos*, donde:

- El sujeto 1, obtuvo 64 puntos.
- El sujeto 2, obtuvo 64 puntos.
- El sujeto 3, obtuvo 48 puntos.
- El sujeto 4, obtuvo 44 puntos.
- El sujeto 5, obtuvo 59 puntos.

Por tanto, en esta dimensión, se evidencia una desviación estándar (\bar{x}) 8,124 puntos, posicionándose como alta.

En el área de motricidad, el promedio de curso, fue de *64,7 puntos*, donde:

- El sujeto 1, obtuvo 45 puntos.
- El sujeto 2, obtuvo 37 puntos.
- El sujeto 3, obtuvo 81 puntos.
- El sujeto 4, obtuvo 54 puntos.
- El sujeto 5, obtuvo 49 puntos.

Por lo que, en esta dimensión se evidencia una desviación estándar (\bar{x}) 11,44 puntos, posicionándose como alta.

En el área de lenguaje, el promedio del curso, fue de *61,1 puntos*, donde:

- El sujeto 1, obtuvo 49 puntos.
- El sujeto 2, obtuvo 56 puntos.
- El sujeto 3, obtuvo 45 puntos.
- El sujeto 4, obtuvo 62 puntos.
- El sujeto 5, obtuvo 47 puntos.

Por lo que, en esta dimensión se evidencia una desviación estándar (\bar{x}) 5,76 puntos, posicionándose como baja.

En el área socioemocional, el promedio del curso, fue de *70,8 puntos*, donde:

- El sujeto 1, obtuvo 81 puntos.
- El sujeto 2, obtuvo 45 puntos.
- El sujeto 3, obtuvo 45 puntos.
- El sujeto 4, obtuvo 43 puntos.
- El sujeto 5, obtuvo 45 puntos.

Por lo que, en esta dimensión se evidencia una desviación estándar (\bar{x}) 11,68 puntos, posicionándose como alta.

De acuerdo con los resultados que obtuvieron los 5 sujetos en la globalidad del Test, la media aritmética (μ) corresponde a 53.1 puntos con una desviación estándar (\bar{x}) de 3.346, por lo tanto, se considera baja.

Del mismo modo, se aplicó la pauta de apreciación docente, bajo los mismos lineamientos de los indicadores del instrumento TADI y áreas de desarrollo, para conocer su importancia desde una visión pedagógica, por lo que su resultado, da cuenta de que las docentes consideran que el área de motricidad es la más importante para trabajar en el nivel kínder, siendo socioemocional la menos importante, lo cual se evidencia según los datos cuantitativos como:

De un porcentaje total (100%), las cuatro áreas del instrumento, según su grado de importancia en educación preescolar, se visualizan como:

- 25% de importancia, dimensión cognición.
- 29% de importancia, dimensión motricidad.
- 25% de importancia, dimensión lenguaje.
- 21% de importancia, dimensión socioemocional.

Siendo, motricidad, la dimensión la más importante según la apreciación de las docentes, el área principal con la que se abordó el plan de intervención psicopedagógica, mediante los cuentos motores.

En cuanto al porcentaje de trascendencia, -resultado muy importante- por área, según el instrumento estandarizado TADI, la apreciación docente y el Plan de Intervención ‘Cuenta Cuentos en Movimiento’, se observa que:

- En el área de cognición, la diferencia de trascendencia se enmarca en un 0%, ya que para el instrumento estandarizado TADI, la apreciación docente y el Plan de intervención es *muy importante*.
- En el área de motricidad, la diferencia de trascendencia se enmarca en un 24%, obteniendo una desviación estándar (\bar{x}) de 3,5, debido a que según el instrumento estandarizado TADI, *no es importante*. No obstante, en el Plan de Intervención y apreciación docente es *muy importante*.
- En el área de lenguaje, la diferencia de trascendencia se enmarca en un 27%, obteniendo una desviación estándar (\bar{x}) de 2,6, debido a que según el instrumento estandarizado TADI, es *muy importante*. Sin embargo, según la

apreciación docente y el Plan de Intervención, es *menos importante*, en relación a la relevancia de otras áreas integrales (cognición, motricidad y socioemocional).

- En el área socioemocional, la diferencia de trascendencia se enmarca en un 24%, obteniendo una desviación estándar (\bar{x}) de 1,7, debido a que según el instrumento estandarizado TADI, es muy importante, al igual que en el Plan de Intervención. Sin embargo, según la apreciación docente, es *menos importante*, en relación a las otras áreas.

Por lo que, los resultados finales, se ven reflejados al momento de contrastar la evaluación inicial, con la final (Pauta de Habilidades), ya que se integra la fiabilidad de trascendencia en las dimensiones de motricidad y cognición, obteniendo –mayoritariamente-, óptimos resultados.

Finalmente, el resultado final de la intervención psicopedagógica, con tres sesiones de intervención, abordando cuatro áreas integrales de desarrollo articuladas entre sí por actividad, bajo el alero de los indicadores del instrumento TADI, evidencia que en el área de cognición se obtuvo un óptimo desempeño, ascendiendo de categoría *1 sujeto* (ya que el resto mantuvo su nivel). Del mismo modo, en el área de motricidad, -área que los docentes consideran más importante para trabajar en el nivel-, *3 sujetos*, también ascendieron de categoría, demostrando dominio en habilidades que competen motricidad fina y gruesa.

No obstante, en el área socioemocional, -área que los docentes no consideran importante para trabajar en el nivel kínder-, sólo *1 sujeto* ascendió de categoría.

En lo que compete el área de lenguaje, *1 sujeto* ascendió de categoría, por lo que los demás, descendieron de categoría en comparación a los resultados iniciales.

Finalmente, las áreas de intervención con resultados óptimos según el nivel, son las de motricidad y cognición, siendo lenguaje y socioemocional las con resultados más bajos, evidenciándose cuantitativamente de la siguiente manera, por sujeto y área:

1).- Área cognición:

Sujeto 1

Evaluación Inicial: Normal.

Pauta de Habilidades (final): Normal.

Sujeto 2

Evaluación Inicial: Avanzado.

Pauta de Habilidades (final): Avanzado.

Sujeto 3

Evaluación Inicial: Normal.

Pauta de Habilidades (final): Avanzado.

Sujeto 4

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.

Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 5

Evaluación Inicial: Normal avanzado.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

2).- Área motricidad:

Sujeto 1

Evaluación Inicial: Normal con riesgo.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 2

Evaluación Inicial: Riesgo.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 3

Evaluación Inicial: Normal avanzado.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 4

Evaluación Inicial: Normal.

Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 5

Evaluación Inicial: Normal.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

3).- Área lenguaje:

Sujeto 1

Evaluación Inicial: Normal.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 2

Evaluación Inicial: Normal avanzado.

Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 3

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.

Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 4

Evaluación Inicial: Normal avanzado.
Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 5

Evaluación Inicial: Normal.
Pauta de Habilidades (final): Riesgo.

4).- Área socioemocional:

Sujeto 1

Evaluación Inicial: Normal avanzado.
Pauta de Habilidades (final): Normal avanzado.

Sujeto 2

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.
Pauta de Habilidades (final): Normal Avanzado.

Sujeto 3

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.
Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 4

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.
Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Sujeto 5

Evaluación Inicial: Normal con Riesgo.
Pauta de Habilidades (final): Normal con Riesgo.

Visualizándose, finalmente, el siguiente contraste por área descendida (en una puntuación del 1 al 5, siendo el número 1 el resultado más bajo y el 5 el

más alto, según este criterio), como resultado de las tres sesiones de intervención:

- *Cognición*: Entre los resultados finales de aplicación TADI y Pauta de Habilidades, se obtuvo la misma puntuación, la cual corresponde a 1 punto cada una, por lo que ambas áreas se posicionan con un mismo resultado.

- *Motricidad*: Entre los resultados finales de aplicación TADI y Pauta de Habilidades, esta área, según una puntuación del 1 al 5, evidencia que existe una diferencia de 1 punto, ya que en el resultado:

TADI: 2 puntos.

Pauta de Habilidades: 1 punto.

- *Lenguaje*: Entre los resultados finales de aplicación TADI y Pauta de Habilidades, esta área, según una puntuación del 1 al 5, evidencia que existe una diferencia de 2 puntos, ya que en el resultado:

TADI: 1 punto.

Pauta de Habilidades: 3 puntos.

- *Socioemocional*: Entre los resultados finales de aplicación TADI y Pauta de Habilidades, esta área, según una puntuación del 1 al 5, evidencia que existe una diferencia de 1 punto, ya que en el resultado:

TADI: 4 puntos.

Pauta de Habilidades: 3 puntos.

El abordaje integral, permitió clasificar y visualizar el progreso de cada sujeto en cada área, con datos cualitativos y cuantitativos, por lo que, la información proporcionada permite tener un panorama específico de cada comportamiento.

7.2 DISCUSIÓN

Dentro de las ramas de especialidad y perfeccionamiento de un Profesor en Educación Diferencial, se despliegan variadas áreas las cuales potencian y maximizan significativamente las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tanto para los que presentan necesidades educativas especiales y para los que requieren de algún apoyo que les permita un tránsito idílico en su etapa escolar.

Una de estas áreas, es la Intervención Psicopedagógica, la cual, según Vidal y Manjón (1998) es:

La actuación de un conjunto de personas y estructuras, integradas en el propio sistema educativo, cuya finalidad última es facilitar la concreción efectiva de la orientación, tanto a través del asesoramiento y apoyo a los profesores en el desempeño de la labor tutorial ordinaria, como a través de las tareas que posibilitan ese ‘complemento, consolidación y enriquecimiento de la acción educativa ordinaria’, bien sea a través de programas institucionales de prevención y desarrollo, como a través de medida correctivo-terapéuticas y que básicamente están constituidas por lo que hemos denominado educación de apoyo. (p.25).

Esta investigación, se rige bajo el alero de este constructo, la cual tuvo como objetivo ampliar las oportunidades de aprendizaje de estudiantes de nivel preescolar, específicamente kínder, ya que es en esta etapa, donde se adquieren y se consolidan las primeras habilidades para desarrollar, -en niveles posteriores-, las competencias para cursar a un nivel superior.

Estructurar un plan de intervención psicopedagógico, evidenció que mediante apoyo y asesoramiento continuo, los sujetos enriquecieron habilidades, por lo que, la articulación entre la teoría y los resultados del proyecto, se orientan a un ascenso y transformación en el desarrollo de párvulos, enriqueciendo a la vez las acciones educativas.

En el presente proyecto, a través sus resultados, se visualiza cómo el abordaje psicopedagógico desde un enfoque motriz, potencia otras áreas integrales del desarrollo. En una muestra de *cinco sujetos, tres de ellos* ascendieron significativamente sus competencias, respecto a las habilidades de motricidad fina - gruesa y cognición, siendo este, un elemento importante a considerar, tal y como lo menciona Diamond (2007) citado en Papalia, Wendkos y Duskin (2009):

El crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras, y la salud forman parte del desarrollo físico e influyen otros aspectos del desarrollo. El cambio y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad, constituyen el desarrollo cognitivo (p. 10).

Del mismo modo, al implementar el Plan de Intervención, desde un enfoque motriz, se visualiza que en base a los resultados y a los estudios previos, que los sujetos incrementaron sus competencias y se produjo una modificación ascendente, en relación habilidades comunicativas, socioemocionales, respecto al reconocimiento de emociones y cognitivas relacionadas con el pensamiento y razonamiento, por lo que, en respuesta al referente teórico anteriormente mencionado, implementar una intervención con un abordaje desde la dimensión de motricidad, coincide con el impacto en otras áreas, evidenciando que, sólo en una dimensión –lenguaje-, se mantuvo el resultado inicial.

Así mismo, en materia de intervención, la implementación de las acciones, bajo los lineamientos de los cuentos motores, demuestran que a través de la selección de una dimensión –motricidad-, indirectamente se intervinieron y potenciaron las otras- cognición, lenguaje y socioemocional-, visualizándose un ascenso integral, lo cual oscila entre *1 y 2 puntos* en la evaluación final de proceso, siendo este, el objetivo principal para que el infante desarrolle y ejecute acciones o habilidades de manera integrada, bajo un paradigma

adecuado, según su edad cronológica, orientada en el juego. Ya que , el sistema actual de educación en Chile, señala en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), que en los jardines infantiles chilenos, la actividad rectora es el juego, en donde a través de esta práctica se les permite a los párvulos el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno. En los niveles de transición, el juego educativo continúa siendo la aproximación pedagógica predominante, pero inserta en una cultura escolar con la cual debe dialogar.

Torres (2002) señala que este tipo de actividades didácticas permiten:

Interrelacionar las diferentes áreas a través de propuestas educativas que fluyen a partir del relato, atender procesos de aprendizaje desde la singularidad de cada persona mediante una misma experiencia pedagógica, entregar a los estudiantes aprendizajes de manera significativa abordando temáticas que capten su interés, enriquece el desarrollo personal y consolidación grupal.

Por tanto, el resultado de lineamiento ejecutado, responde a los objetivos fundados en la intervención, comprobando que utilizar el juego como mediador para desarrollar habilidades que le permitan tener un conocimiento más amplio de su entorno, ligándose a lo que respecta la acción motriz y los intereses según su nivel y edad.

En educación preescolar, intervenir desde un enfoque integral actualmente es una de las principales razones por la que muchos países han modificado sus prácticas pedagógicas y han propuesto este nuevo modelo para aunar las habilidades de los estudiantes, ya que, según la UNESCO (2010):

La promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, construcción de los niños y niñas como sujetos de derechos, formación y promoción de la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil, favorecer la

continuidad con el ciclo de educación básica primaria, y la integración social y equidad.

Entonces, al abordar las áreas del desarrollo desde una intervención psicopedagógica, se maximizan las oportunidades de aprendizaje en áreas de cognición y motricidad, la base de un lineamiento de cuentos motores, acrecentando sus habilidades para un posterior tránsito a un nivel mayor. No obstante, a pesar de su importancia y expansión global, para los docentes formadores de infantes en educación preescolar, las habilidades socio emocionales, no son lo suficientemente importantes.

Finalmente, a partir de la estructuración y calendarización en la ejecución de los cuentos motores en movimiento, desde un punto inicial, final e intermedio, las acciones demostradas por los estudiantes evidencian que al realizar un proyecto con complejidad gradual sin sesgo, incluyendo a todo el grupo curso, potencia aún más el desenvolvimiento de los educandos, lo cual cumple con los criterios de una educación inclusiva, que según el MINEDUC, (2016), = ‘ Para que una escuela sea declarada inclusiva esta debe implementar diversas acciones de apoyo a la inclusión, articulándolas de tal modo que favorezcan el desarrollo y transformación de la cultura escolar, llevándola hacia un aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes‘.

Por lo que, en el resultado final de la intervención, incluir a todo el nivel, no influyó desfavorablemente, al contrario, ya que se visualizó un mejor desenvolvimiento de todos los estudiantes, incrementando la puntuación de dos sujetos en el área socioemocional específicamente lo que respecta las habilidades sociales (*sujeto 1 y 2*) y en el área de lenguaje, en habilidades conversacionales, ascenso en dos sujetos (*sujeto 1 y 2*) y mantenimiento de puntuación en 1 (*sujeto 3*).

Esta investigación, bajo un diseño investigación-acción, con un enfoque mixto, posibilitó ejecutar y delegar actividades, para posteriormente ser

analizadas y cuantificadas, relatando los sucesos comportamentales de los

estudiantes, ya que es en el escenario educativo, donde se releva una importancia más trascendental en cuanto a los cambios que se buscan realizar, debido a su visión técnica científica, que según Álvarez-Gayou (2003) se define como:

Un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. Así, la investigación-acción se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación (p. 528).

Razón, por la cual la triangulación entre plan de intervención, cuentos motores e intervención psicopedagógica, permiten sustancialmente generar cambios en los sujetos, maximizando sus oportunidades de aprendizaje, teniendo como foco la prevención de futuras dificultades que se susciten en un futuro.

Del mismo modo, como este enfoque, se rige por una línea que tiene como principal fortaleza evidenciar los procesos mediante acciones en sí, se sustenta y es más viable que en la investigación se visualicen resultados que puedan ser analizados, comprobados y cuantificados, para mejorar progresivamente una situación que –en el momento-, gatille alguna dificultad, tal y como lo fue, en este caso, para mediante la ejecución de una intervención, estructurar un plan en sesiones bajo decisiones articuladas entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, el hecho de regirse por una investigación con este diseño, también presenta sus debilidades, las cuales se enmarcan en dificultades de tiempo o situaciones que emergen en el instante, siendo esto factores para modificar o reestructurar indefinidamente un proyecto que posee calendarización y un orden cronológico, que en este caso, se suscitó en el periodo del ‘estallido social’.

En el ámbito pedagógico, ejecutar acciones es sustancial para mejorar cambios, por lo que, para futuros investigadores, se sugiere regirse por este modelo. Ya que, gracias a sus características, fue pertinente en este proyecto, demostrar resultados a la base de comportamientos y progresión de actividades.

Finalmente, en lo que respecta la visión del docente acompañante – Educadora de Párvulos-, durante el período de intervención, se evidencia que, mediante la implementación del Plan de Intervención Psicopedagógico, su visión y apreciación, respecto a este constructo, se orientan en afirmar que sus características favorecen el desarrollo de los párvulos, ya que según el MINEDUC (2018), ‘Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor‘(p.29).

Siendo, este profesional, quien articuló su expertiz con el proyecto, con función de proporcionar mejoras continuas, a la vez, apropiándose de nuevos saberes.

Del mismo modo, según González; (2017) afirma que:

Una rigurosa actividad investigadora en y sobre el hacer docente y el aprendizaje, agudiza la reflexión, orienta la atención hacia los aspectos importantes, aclarar los problemas, estimular el debate y el intercambio de opiniones, profundizando así el entendimiento la flexibilidad y la adaptación, aspirando incrementar la capacidad en resolución de problemas (p.280).

Por tanto, en función al vasto conocimiento del docente acompañante y al referente teórico mencionado, su constante orientación, no tan solo fue un sustento para proporcionar mejores oportunidades en los párvulos, sino que

también, fue un actor que nos dirigió, para –bajo experiencia-, flexibilizar y adaptar el proyecto, según los requerimientos de los estudiantes.

7.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.3.1 CONCLUSIONES

En base a la investigación realizada en el nivel Kínder del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia, se observa cómo un Plan de Intervención Psicopedagógico aplicado dentro del nivel potencia las distintas áreas del desarrollo, fortaleciendo el desarrollo integral en los niños y niñas de preescolar, evidenciando además la importancia de realizar una intervención psicopedagógica estructurada en base a las evaluaciones psicopedagógicas anteriormente aplicadas, las cuales permiten identificar las dificultades específicas e individuales que presentan los niños y las niñas del nivel.

Sin embargo, esta investigación nos da luces que para lograr que ambos procesos se entrelacen se requiere contar con el resultado de los informes psicopedagógicos, provenientes de las evaluaciones individuales, de manera oportuna y anticipada, para así poder aplicar un Plan de Intervención con un mayor tiempo de duración, para que posteriormente se puedan evidenciar de mejor forma los efectos y eficiencia de este.

De acuerdo con lo señalado por Henao, Ramírez y Ramírez (2006), la intervención psicopedagógica con un enfoque de prevención busca impedir que un problema se presente, o prepararse para contrarrestar sus efectos en caso de presentarse. La intervención preventiva debe ejecutarse de manera grupal, con quienes no presenten desajustes significativos, lo que no excluye a los que puedan ser potencialmente una población en riesgo ; por otra parte, se intenta reducir el número de casos de la población que pueda verse afectada por un fenómeno, ya sea de tipo personal o contextual, de tal manera que si no se logra una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa, a pesar de las condiciones nocivas (p.218)

A continuación, expondremos las conclusiones, en relación a cada uno de los objetivos de esta investigación, donde se expondrán los datos más significativos que puedan extraerse de los objetivos generales y específicos, en base a los resultados obtenidos en nuestro trabajo.

En cuanto al objetivo general y de acuerdo al análisis de resultados entregados por los distintos instrumentos, se concluye que el Plan de Intervención Psicopedagógico –Cuenta Cuentos en Movimiento! ayudó a los niños y las niñas a potenciar sus fortalezas y desarrollar las áreas más descendidas, en este caso, en las dimensiones de Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocional. Las investigadoras pudieron identificar el cumplimiento de este objetivo al completar las Pautas de Observación por sesión de intervención. A medida que aumentaba el número total de sesiones, mayor era la cantidad de indicadores que se encontraban en la categoría –logrado! en cada una de las áreas.

De acuerdo a lo señalado por Escobar (2006) Todos los logros motrices, cognitivos y de lenguaje de un infante dependen en un alto porcentaje de las oportunidades que les brinde el ambiente para pasar las etapas de desarrollo y de ello depende a su vez lo bien que se desenvuelvan en la vida. Por ello, se requiere de una estimulación del desarrollo integral. Si no se produce este tipo de estimulación, los niños recibirán sólo estímulos del entorno, los cuales pueden ser buenos, malos, deficientes u oportunos. Pero si se les brinda una excelente estimulación considerando la etapa del desarrollo en la que se encuentra se logran mediar sus potencialidades, al brindar estos estímulos, se estará ayudando oportuna y adecuadamente en el desarrollo de niños y niñas, evitando de esta manera que, posteriormente, tengan problemas de aprendizaje, en lectura, escritura, cálculo, lógica - matemática, desarrollo físico y emocional entre otras (p.3).

Es importante mencionar que, en el trabajo de campo, una de las mayores dificultades fue no tener acceso a los informes psicopedagógicos de los estudiantes intervenidos, teniendo acceso sólo a los resultados cuantitativos

entregados por el TADI. Debido a esto, la creación e implementación del Plan Psicopedagógico estuvo enfocada en potenciar las distintas dimensiones del desarrollo de igual forma, sin poder enfocarse principalmente en aquellas habilidades y competencias específicas más descendidas dentro de cada área.

De acuerdo con lo estipulado en los objetivos específicos de la presente investigación, se concluye que el primer objetivo, el cual hace alusión a construir un plan de apoyo psicopedagógico atinente a las necesidades y características de los y las estudiantes, que dé respuesta a las áreas descendidas, se cumple. Esto se demuestra en los apartados de Metodología aplicada y Desarrollo de la planificación. Ya que, para crear el Plan de Intervención Psicopedagógico, las investigadoras analizaron los resultados de la evaluación inicial, con estos resultados identificaron las áreas más descendidas, en este caso, Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocional, y debido a su formación académica y disciplina pedagógica específica toman la decisión de crear un plan de intervención en donde se articulen estas cuatro áreas de forma integral, potenciándolas de manera conjunta en cada sesión del plan psicopedagógico.

Cabe señalar que para articular estas cuatro áreas de manera integral las investigadoras gestionaron reuniones con diferentes docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, creando el Plan de Intervención Psicopedagógica considerando la visión de expertos de diferentes disciplinas pedagógicas.

Vidal y Manjón (1998) plantean diversas acciones del quehacer pedagógico que se involucran directamente con la intervención psicopedagógica. Entre ellas encontramos el hecho de que el docente debe promover el desarrollo psicosocial de su alumnado, velando por la integración de cada alumno en el grupo y en el centro educativo, favorecer los procesos de maduración, así como de orientación educativa y profesional, además de esto, en el ámbito de la optimización de aprendizajes, debe efectuar un

seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y brindar los oportunos apoyos (p.30).

Por ende, un profesor de educación diferencial debe responder frente a las necesidades de sus estudiantes, mediante la intervención psicopedagógica, la cual se genera a través de la evaluación psicopedagógica, brindando así las respuestas educativas y los apoyos pertinentes requeridos por cada niño o niñas.

En relación a lo señalado anteriormente, las futuras profesoras de educación diferencial que realizaron esta investigación consideran que para lograr que una intervención psicopedagógica provoque un impacto y sea de real significado para los y las estudiantes, en donde estos últimos desarrollen la motricidad, cognición, lenguaje y habilidades sociales, hay que realizar un esquema en el que se articulen las áreas descendidas. Para esto, desde su quehacer pedagógico deben ser ellas las encargadas de estructurar un Plan de Intervención Psicopedagógica que cuente con estrategias de intervención basadas en los resultados de la evaluación inicial, para así garantizar la objetividad del Plan y por tanto la calidad del proceso de intervención.

Respecto al segundo objetivo específico es posible afirmar que se logra implementar un plan de intervención, bajo los lineamientos los cuentos motores, que diera respuesta a los requerimientos e individualidad del alumnado, según él o las áreas descendidas, por consiguiente, este objetivo se cumple a cabalidad.

Como se evidencia en los apartados de Ejecución y en los Resultados de Acción para esta investigación se implementa un Plan de Intervención basado en cuentos motores, en donde a través de esta estrategia pedagógica se articulan y trabajan las áreas más descendidas con el fin de potenciarlas, correspondientes a las áreas de Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocional.

Al implementar el Plan de Intervención Psicopedagógico —Cuenta Cuentos en movimiento en cada sesión se utilizaron los cuentos motores debido a que esta estrategia de enseñanza potencia en el niño y la niña el potenciar un desarrollo integral, en este caso fortaleciendo todas aquellas áreas que son fundamentales de desarrollar en un nivel educativo preescolar a través de una estrategia innovadora, lúdica y dinámica, que se basa en el juego

La propuesta metodológica de los cuentos motores integra variadas áreas educacionales, lo que permite interdisciplinar los contenidos de lo corporal con otras materias. Manifestado desde otra perspectiva, la propuesta metodológica de los cuentos motores es una herramienta propicia para trabajar la motricidad y cognición (percepción, memoria, pensamiento, atención, representación del conocimiento, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas) de manera conjunta, cumpliendo con los objetivos que plantea la Reforma Educacional chilena, que prioriza el trabajo en redes, complementando cada subsector de aprendizaje con el desarrollo del niño. Así, no sólo se trata de entregar contenidos, sino de crear espacios donde el estudiante sea el propio artífice de su crecimiento (Vargas y Carrasco, 2006, p.126).

Esto, junto a lo observado por las investigadoras en cada sesión de intervención y a los resultados obtenidos de la evaluación final se puede decir que el uso del cuento motor con niños y niñas de educación preescolar contribuye favorablemente su proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando tanto la motivación como la atención, siendo una metodología con grandes beneficios para el desarrollo integral de los infantes.

Como último objetivo específico de esta investigación se encuentra el evaluar la efectividad del plan de intervención psicopedagógico a partir del análisis y descripción de pautas de observación, para proporcionar sugerencias y estrategias de trabajo según la necesidad detectada.

El cumplimiento de este objetivo se comprueba mediante lo evidenciado en el análisis de los resultados de cada instrumento y posterior articulación la información, evaluando de esta forma la efectividad del plan.

De acuerdo a lo señalado por Weiss (2008) la evaluación de programas o propuestas educativas forma parte de un proceso integral que permite comprender y obtener información concreta acerca de los procedimientos y resultados arrojados en la implementación de un programa, con la finalidad de ofrecer un panorama general y/o particular de las áreas que puedan ser sujetas a consolidar, mejorar o reorientar (p. 145).

De acuerdo lo señalado en el párrafo anterior, puede concluirse que la propuesta de intervención, una vez sometida a los análisis realizados por las investigadoras, quienes compararon los resultados de la evaluación inicial con la final, requiere de una reevaluación respecto a los criterios empleados para su puesta en marcha, específicamente en cuanto al tiempo de duración de la intervención, ya que aunque teóricamente está sustentada y fundamentada, y operativamente ha logrado los resultados esperados, la potencialización de las distintas áreas del desarrollo podría ser mayor, siendo así una intervención con un impacto mucho más significativo. Este proceso de mejora implica una revisión en cuanto al tiempo de duración y cantidad de sesiones de la intervención –Cuenta Cuentos en Movimientol.

Cabe señalar que, en el presente trabajo investigativo, si bien se proporcionan sugerencias, estas indicaciones son de carácter general en cuanto al proceso de investigación, existiendo escasas sugerencias específicas creadas a partir de la evaluación de la eficacia del plan de intervención, por lo que el último objetivo específico medianamente logrado.

Lo señalado respecto al cumplimiento del último objetivo específico hizo reflexionar a las investigadoras respecto a las decisiones y acciones realizadas por ellas y a realizar una autocrítica.

No basta con seguir pautas estructuradas de procesos promovidos por el discurso legislativo, sino que, también, es importante desarrollar una reflexión crítica del quehacer profesional, para convertir el actual rol del educador asistencialista en un progresivo rol del educador reflexivo, orientado a conocer cómo se desarrolla el proceso curricular y qué se requiere modificar para generar estrategias diversificadas con las cuales adquirir los aprendizajes y con ello generar los planes de adecuación curricular. Esta actividad, propia de los educadores progresista, los impulsa a transformarse en investigadores de sus propias prácticas educativas y utilizar sus reflexiones para generar mejoras en sus actividades (Manghi, Julio. Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz. 2012, p. 71

Finalmente, en este apartado, se destaca el rol de los profesores de educación diferencial y aquellos profesionales en formación que están ad portas de egresar deben estar en constante reflexión acerca de su propio quehacer pedagógico, en cuanto a la construcción de la práctica educativa, lo cual promueve el vínculo entre conocimiento e interés. Generando constantes mejoras en sus actividades o estrategias aplicadas. Según esta lógica, ser un profesor de educador diferencial implica ser reflexivo, crítico e innovador en el quehacer pedagógico.

Finalmente cabe señalar que la investigación acción implica considerar diferentes elementos, tomar decisiones e ir relacionando la metodología con la práctica; todo ello ha quedado explicitado a lo largo de esta tesina. Considerando prudente aclarar que en no se considera esta investigación como un resultado final; sino que es un punto de partida que, en el contexto de la educación diferencial, podría servir de marco de referencia para el desarrollo de futuras de nuevas investigaciones.

7.3.2 RECOMENDACIONES

A continuación, se entrega una serie de recomendaciones con el objetivo de orientar futuras investigaciones que se enmarquen dentro de la misma línea investigativa, tanto en el ámbito de la teoría como en el de la práctica

1. Ampliar el tamaño de la muestra, considerando como participantes a estudiantes pertenecientes del mismo rango etario, pertenecientes a Colegios de la Región de los Ríos de dependencia Municipal, Particular y también a otros establecimientos educativos particulares subvencionados. De esta forma existirían grupos de estudio. Analizando los resultados de cada grupo muestra de acuerdo a una distribución socioeconómica.
2. Desarrollar una línea de intervención psicopedagógica basada en cuentos motores para estudiantes de nivel preescolar ad portas de transitar a educación general básica, ya que es en esta etapa, dónde se adquieren los conocimientos principales mediante acciones que, aparte de incrementar su potencial, requieren de dinámicas motivadoras, siendo el área motriz, la intermediaria para abarcar otras dimensiones, mediante la ejecución de juegos que aborden temáticas de su interés.
3. Implementar un plan de intervención de carácter semestral que permita monitorear el proceso de avance de los niños y las niñas, pudiendo hacer mejoras permanentes dentro del semestre, debido a que un proceso de carácter dinámico, permite aumentar niveles de complejidad progresivamente, visualizando minuciosamente los avances y progresos, incorporando mejoras continuas, con el objetivo de incrementar mediante una planificación estructurada, las fortalezas de los párvulos.
4. Hacer uso de esta investigación como base para futuras investigaciones que se encuentren dentro del lineamiento de evaluación e intervención

psicopedagógica, para evidenciar la modificabilidad integral que se origina en un individuo, mediante acciones sustentadas articuladas entre la teoría y la práctica, siendo el cambio o transformación ,los ejes fundamentales que sustentan el proyecto .

5. Ampliar las áreas disciplinares que intervienen dentro del Proyecto de VCM —Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica—. promoviendo el trabajo interdisciplinario entre estudiantes de las distintas carreras de la universidad, como por ejemplo, Fonoaudiología, Kinesiología, Psicología, y/o Educación Física teniendo un impacto interno y externo (bi-direccional)

8 BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Andréu, J. (s/f). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B. Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad de Arcis/Chile. Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/12314482-Investigacion-educativa-i-autores-compiladores-marcela-aravena-eduardo-kimelman-beatriz-micheli-rodrigo-torrealba-javier-zuniga.html>
- Arias-Gómez J, Villasís-Keever MÁ, Miranda-Novales MG. (2016) El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Rev Alerg Méx.* 63(2):201-206. Recuperado de <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181/309>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bonals, J. (2007). *Evaluación Psicopedagógica*. Cataluña: Graó.
- CAST (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0.
- Castanedo, C.(2001) *Bases Psicopedagógicas de la educación Especial*. Editorial CCS. España.

CIAE (2016) *TADI, Una herramienta para proyectar una mejor calidad de vida para los niños y niñas de Chile*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.

Conde, J. (2011). *Cuentos Motores*. Lugar de publicación: Barcelona. Paidotribo.

De la Puente, J. y Barrio, L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13-31. Rescatado de <https://search.proquest.com/docview/220926920?accountid=26111>

Decreto 83, 2015. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Diario oficial. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Decreto 170, 2009. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Díaz, L. (2011). *La Observación*. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Scielo*, 2 (7), 2007-5057. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Drago, C. (2017). *Manual de Apoyo Docente: Evaluación para el Aprendizaje*. Recuperado de

http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf

Dussan, C. P. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. Educación y Desarrollo social.*

Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El Juego en la Primera Infancia.* Lugar de publicación: España. Octaedro.

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, vol 12(21), 169-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>

Faraldo, P. y Pateiro, B. (2013). *Estadística y metodología de la investigación.* Recuperado de http://eio.usc.es/eipc1/BASE/BASEMASTER/FORMULARIOS-PHP-DPTO/MATERIALES/Mat_G2021103104_EstadisticaTema1.pdf

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005) *LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA.* Editorial Real Patronato sobre Discapacidad. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Serrano

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II (96), 35-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, G. (2009). *Prevención y atención integral al niño de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales.* Cuba: Educación Cubana.

FONIDE (2016) *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.* Recuperado de

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf>

Gilbert, J. (1997). *Introducción a la Sociología*. Lugar de publicación: Santiago de Chile. LOM.

Griehaber, S. y Cannella, G. (2005) *Las identidades en la Educación Temprana, Diversidad y Posibilidades*. Fondo de Cultura Económica. México

Gonzales, N., Zerpa, M., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, vol. 13(23), 279-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>

Guasp, J. J. M., Ramón, M., Rosa Rossell, & Mayol, B. d. I. I. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva/Good practices in inclusive education. *Education Siglo XXI*, 34(1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1GH13eLR7YxQ2G8ZJYSDFUhT872H2pcy>

Hildebrand, V. (2004) *Fundamentos de Educación Infantil Jardín de niños y preprimaria*. México. Editorial: Limusa.

Icart, M., Fuentelsaz, C. y Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Universitat de Barcelona, Barcelona
Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=5CWKWi3woi8C&pg=PA55&dq=CRITERIOS+DE+INCLUSION+Y+EXCLUSI%C3%93N+MUESTRA&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjV9uLf-IrmAhXIIkGHYPbDC0Q6AEIKTAA#v=onepage&q=CRITERIOS%20DE%20INCLUSION%20Y%20EXCLUSI%C3%93N%20MUESTRA&f=false>

Jesús, A. y Beltrán, V. B. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.

Jesús García Vidal, D. G. (2001). *Evaluación e informe psicopedagógico, una perspectiva curricular (vol. II)*. Madrid: EOS.

Jiménez, J., Molina, J. & Tovar, J. (2012) *El método global, como herramienta en la formación de las capacidades motrices; durante el proceso de enseñanza del tenis de campo para niños de 6 a 8 años en la escuela de tenis de campo Back Swing*. Proyecto de Grado. Universidad Libre de Colombia. Bogotá.

Ley 20.422, 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20422_10-FEB-2010.pdf

Ley General de Educación, 2009. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf

López, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006) *Qué es la Intervención Psicopedagógica: Definición, Principios, y Componentes*. Recuperado de https://www.academia.edu/36736034/QU%C3%89_ES_LA_INTERVENCION_Psicopedag%C3%93gica_Definici%C3%93n_Principios_y_Componentes

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*, vol. 51(2), 46-71. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/File/109/41>

- Martínez, R. (2007) La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Milla, M. (2006) Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*. Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT. Barcelona, España. Recuperado de: http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/secacademica/ asignaturas/aprendizaje/Materiales_2014/TAAAtencion_temprana_de_las_dificultades_aprendizaje.pdf
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Ministerio de Desarrollo Social (2010) Chile crece contigo y el enfoque de género. Identificación de los factores que dificultan la aplicación efectiva del enfoque de género en las actividades de ChCC. Región Metropolitana de Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). Análisis de instrumentos para la evaluación del desarrollo infantil de niños(as) de 0 a 4 años en Chile. Santiago, Chile: Medwave Estudios Limitada.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación, 2018. *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.

Recuperado

de:

[https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Ministerio de Salud. (2008) *Manual de apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 0 a 6 años*. Gobierno de Chile.

Recuperado de : <https://es.scribd.com/doc/137606797/Manual-Para-El-Apoyo-y-Seguimiento-Del-Desarrollo-Psicosocial-de-Los-Ninos-y-Ninas-de-0-a-6-Anos-2008>

Ministerio de Salud (2013) *Orientaciones Técnicas para las Modalidades de Apoyo al Desarrollo Infantil*. Chile Crece Contigo. Santiago, Chile.

Monje, C. (2011) *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias

Sociales y Humanas. Neiva. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Narvarte, M. (2005) *Diversidad en el Aula*. Landeira Ediciones. Buenos Aires. Argentina.

OCDE (2002) *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*. Fondo de cultura económica. México

Otones, R. y López, V. (s/f). Un Programa de Cuentos Motores para Trabajar la Motricidad en Educación Infantil. *La Peonza*, (nº 9), 1-18. Recuperado de

https://www.dropbox.com/sh/ojflc4kxsp27r14/AACjdHJTZKUdtOc7jckz_RIaa?dl=0&preview=Dialnet-UnProgramaDeCuentosMotoresParaTrabajarLaMotricidad-4746783.pdf

Papalia, D., Wenkods, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Recuperado de

https://www.dropbox.com/sh/ojflc4kxsp27r14/AACjdHJTZKUdtOc7jckz_RIaa?dl=0&preview=Dialnet-EICuentoMotorComoPropuestaDeActividadFisicaParaEIA-6702844.pdf

Pareja, J. (s/a). *Modelos Globalizadores y Técnicas Didácticas Interdisciplinarias*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinarias.pdf>

Parra, C. (2011) Educación Inclusiva: Un Modelo de la Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 1: 139-150.

Peralta, M. (2002) *Una pedagogía de las oportunidades: Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andres Bello. Chile

Raczynski, D. (2006) Política de la infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños. *Expansiva*

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Santos, R. M.A., y Slavin, R.E. (2002). —La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: El programa —Success for allll. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 20 (1).

SENADIS, C. U. (2010). *Rampas y Barreras: Hacia una Cultura de la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos, volumen 8*. (No 13), 19-40. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>

- Troncoso C. y Amaya A. (2016) Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Scielo*, 65 (2), 329-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- UNESCO (2008) *Conferencia Internacional De Educación “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”*: Centro Internacional de Conferencias Ginebra.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres & Acnur (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Trabajo presentado en la conferencia de Incheón. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (1999) *Hacia El Desarrollo De Escuelas Inclusivas*: UNESCO–UNICEF
- UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencias España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Rescatado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Urbano, G. (2010). Metodología Globalizada en Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*. (45), 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revisita/pdf/Numero_28/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf
- Vargas, R. y Carrasco, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento Educativo*, vol. 38(1), 108-124. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/305/public/305-710-1-PB.pdf>
- Weiss, C. (2008). *Investigación Evaluativa* (3ra edición). Lugar de publicación: México. Trillas

PROYECTO

ANEXO 1



CUENTA CUENTOS EN MOVIMIENTO

Autoras: Leonela Haro – Paulina Muñoz – Luz Ramírez



PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN KINDER A, COLEGIO ADVENTISTA

NOMBRE DE LA INTERVENCIÓN
Cuenta cuentos en movimiento
3 sesiones una vez por semana de 45 minutos cada una.
Tiempo
DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
<p>El plan de intervención tiene la duración de un mes (noviembre) y se divide en 3 sesiones, en cada sesión considera la lectura de 1 cuento motor. Las habilidades a estimular con los cuentos motores se relacionan directamente con aquellas áreas que evalúa el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) Es por esto, que mediante los cuentos motores se busca estimular en los niños y niñas del Kinder A del Colegio Adventista de Valdivia aquellas habilidades descendidas y se potencien aquellas ya adquiridas, favoreciendo su desarrollo integral.</p> <p>Dichos cuentos serán leídos por las profesoras en formación de Educación Diferencial: Leonela Haro, Paulina Muñoz y Luz Ramírez, quienes a la vez y durante la lectura del cuento evaluarán el logro de determinadas habilidades y acciones pertenecientes a las áreas: motricidad, cognición, lenguaje y motricidad (áreas del TADI)</p> <p>La selección de cuentos consiste en cuentos clásicos de la literatura infantil, que fueron adaptados, de tal forma que estos cuentos evalúen aquellos ítems que considera el TADI en el rango etario de 5 años, 0 meses, 1 día a 6 años, 0 meses, 0 días. Para así poder ir evaluando el avance en las distintas áreas que mide el TADI.</p>
FUNDAMENTACIÓN
<p>Las intervenciones psicopedagógicas deben ser adecuadas al contexto en donde se desarrolla el estudiante y también al nivel escolar que cursa, de tal modo que sean efectivas y pertinentes.</p> <p>Los cuentos motores facilitan una intervención pedagógica efectiva, éstos, al ser historias narradas y participativas además de divertidas, reúnen las</p>

condiciones más adecuadas para cumplir con la tarea educativa, el juego motor se transforma en una estructura esencial para la construcción del pensamiento del niño, el juego simbólico implícito en él es motivador y se constituye en el enganche para avanzar en el aprendizaje. Estrategias más directivas tienden a saturar el interés del niño y lo que no es interesante para él, simplemente lo desecha. (Vargas y Carrasco, 2006, p.113)

Cabe señalar que las Bases Curriculares de Educación Parvularia estipulan que, en los jardines infantiles, la actividad rectora es el juego, en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno. En los niveles de transición, el juego educativo continúa siendo la aproximación pedagógica predominante, pero inserta en una cultura escolar con la cual debe dialogar.

Los cuentos motores se basan en el juego, siendo estimulantes y motivadores para los párvulos, además, una característica que destaca a los niños es que viven en un mundo lleno de imaginación y creatividad, por este motivo, pensamos que la mejor forma de maximizar su desarrollo infantil es adentrarnos en su mundo. Siendo así el cuento motor el mejor método para esto.

De acuerdo con lo que señala Iglesias (2012) En Educación Infantil se puede trabajar –bienl Educación Física, que trabaja lo motor mediante las narraciones, en este caso, los cuentos motores, debido a que las sesiones son vivas, dinámicas y entretenidas para los niños en donde sólo son cuerpos en movimiento. Por este motivo los cuentos motores nos demuestran la interdisciplinariedad y transversalidad del cuento y de la actividad física.

Cabe señalar que al leer los cuentos motores se produce un incremento del tiempo útil para los niños y niñas, sobre todo en edades más tempranas, ayudando así al niño/a a encontrar otras formas de ocio y cultura distintas de

las nuevas tecnologías.

PRODUCTO A OBTENER FINALMENTE

Que los estudiantes de kínder A del colegio Adventista de Valdivia, a través de una intervención psicopedagógica desarrollen y potencien diversas habilidades que les permita prevenir futuras dificultades en su proceso de enseñanza aprendizaje por medio de cuentos motores, trabajando sus habilidades motoras, cognitivas, socioemocionales y del lenguaje. Para esto se realizarán tres clases, una por semana, que ejecutarán profesoras en formación de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad San Sebastián.

UBICACIÓN FÍSICA DONDE SERÁ EJECUTADA LA INTERVENCIÓN

- Dependencias del establecimiento educativo, Colegio Adventista Valdivia (patio del nivel Kínder)

ITEM N° 1	
Objetivo E 1	
Desarrollar elementos motores básicos en área del desarrollo integral como cognición, lenguaje y socioemocional, mediante la lectura de un cuento motor ‘ Las aventuras de los animales de la selva con actividades, para responder a los requerimientos individuales de los estudiantes de forma transversal, potenciando sus habilidades.	
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
A.- PROPUESTA DE CUENTO “Las aventuras de los animales de la selva”	ARTICULACIÓN TADI
<p>Había una vez un tigre muy comilón (abrir la boca imitando un ‘ahhh’). Cansado de comer las plantas de la selva, decidió irse al zoológico dando enormes saltos (saltar dos metros con lo estudiantes).</p> <p>El tigre llamó a la tortuga y le contó que se iba al Zoológico y le dijo que llame a los animales que quisieran ir con él, La tortuga dormilona, cansada que no la dejen dormir, le dijo: ‘Estas loco! Como vas hacerlo?’ y el Elefante le dijo: Llámalos a todos! y la Tortuga le contestó - Está bien, está bienya voy (marchar junto a los niños/as).</p> <p>Entonces vinieron el león malo, dando patadas al aire (patear junto a los niños/as), triste de no tener niños para asustar y el mono aburrido de comer plátanos todo el día y cansado de trepar con sus brazos para alcanzarlos (levantar brazos y dejarlos caer levemente).</p> <p>Todos ellos decidieron irse al zoológico con el tigre. Al otro día, el tigre los despertó a todos muy temprano para hacer el plan e ir al zoológico. Se escondieron entonces en un barco que iba a la ciudad. Viajaron todo el día y</p>	<p>Área motricidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltar dos metros en un pie. - Dar patadas al aire. - Correr. - Marchar. - Equilibrio en un pie. <p>Área cognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza imitaciones de animales. - Clasifica a los animales de acuerdo a su forma de desplazamiento. - Identifica diversos tipos de animales. - Identifica según tamaño. <p>Área lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final de la intervención, definir

la noche.

Al día siguiente el mono se despertó y les dijo a sus amigos: - Llegamos amigos, Estamos en el zoológico ! despierten!. Esperaron la noche para salir camino al zoológico (agrupar a los estudiantes de a tres, e imitar la acción de agacharse y realizar movimientos en conjunto), cuando llegaron se encontraron con el avestruz que estaba desesperada por salir del zoológico. - ¿Por qué te quieres ir? dijo la tortuga – Porque no tengo espacio para correr ni hacer equilibrio con un pie (imitar el equilibrio y posteriormente correr), todo el día estoy encerrada en esta jaula - dijo el avestruz. Y el pingüino triste dijo: -Acá no hay frío amigos - Si! - le dijo el gorila fortachón desde su jaula- aquí tampoco podemos salir de nuestras jaulas, ayúdenos a salir!.

El tigre al escuchar lo que le iban diciendo los animales, se puso triste porque no era el zoológico como él pensaba y decidió salvar a los animales del zoológico y ayudarlos a salir y escapar de su jaulas. Entonces el león malo le dijo: ¡Estás loco! yo no quiero regresar, yo quiero asustar niños, ¡Estás loco!, dijo el gorila - sí tú asustas a un solo niño se pondrá triste (imitar emoción de tristeza) , te dejan sin comer todo el día y te castigan mucho. Aquí los niños vienen a divertirse(imitar emoción de felicidad). Entonces dijo el león, vámonos de aquí, hay que salvarlos y salir pronto!!.

Así comenzaron a abrir las jaulas con las llaves que encontró el mono en la caseta del guardia que dormía y en silencio salieron todos los animales al puerto. Al llegar, el encontraron un barco que estaba a punto de partir, corrieron y saltaron y se escondieron en el depósito del barco, para que nadie los viera. Al llegar a la selva, todos los otros animales los esperaban

dos palabras relacionadas con la lectura

- Describe escenas del cuento usando sustantivos.
- Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos.
- Se manifiesta de forma no verbal
- Describir al final de la lectura alguna escena

Área socioemocional:

- Trabajo cooperativo y colaborativo en duplas.
- Observar su incorporación en juegos de grupo.
- Realizar imitaciones de emociones presentes en la lectura y alguna acción positiva de un personaje.

felices, organizaron una fiesta y no querían volver a quejarse de lo que tenían.	
--	--

ITEM N°2	
Objetivo E2	
<p>Desarrollar elementos motores básicos en área del desarrollo integral como cognición, lenguaje y socioemocional, mediante la lectura de un cuento motor _‘ Paquito el payaso‘‘ con actividades, para responder a los requerimientos individuales de los estudiantes de forma transversal, potenciando sus habilidades.</p>	
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>B.- PROPUESTA DE CUENTO „Paquito el payaso“</p> <p>¡Hola! Me llamo Paquito y soy un payaso. Lo que más me gusta es hacer reír a la gente. ¿Ustedes saben hacerlo? Es muy fácil, tienes que hacer cosas graciosas cómo, por ejemplo; hacer que te caes, que chocas (hacer estas dos acciones y otras que creen los alumnos) ... y así la gente ríe y ríe sin parar.</p> <p>Los payasos también hacemos muchos gestos con la cara ya que imitamos varios sentimientos... Por ejemplo, si estamos muy contentos reímos a carcajadas (imitar una carcajada bien potente), otras veces hago que estoy triste (poner cara triste y llorar), también hago burla (hacer vibrar la lengua), y otras situaciones tengo frío (tiritar).</p> <p>Ha llegado la hora de prepararme para la actuación. ¿Me ayudas a vestirme? Primero me tengo que poner los pantalones muy, muy grandes (hacer el gesto con los brazos de pantalones muy amplios). Metemos primero una pierna con cuidado y después la otra (hacer que nos ponemos el pantalón y preguntar su uso). A continuación, nos ponemos la camisa de colores (imitamos la postura de camisa de forma incorrecta, ubicamos a los estudiantes en</p>	<p>ARTICULACIÓN TADI</p> <p>Área motricidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar insumos, saltar, imitar, girar, correr, dibujar figuras geométricas en el rostro para simular personificación de payaso. . <p>Área cognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica color, tamaño y forma. - Identifica cuando en la lectura se presenta un absurdo relacionado con el uso de una camisa. - Reconoce las diferencias existentes entre un zapato y otro. <p>Área lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final de la intervención, definir dos palabras relacionadas con la lectura: payaso y nariz. - Responder al final

<p>duplas y preguntamos su uso). Como puedes observar toda mi ropa es muy grande, para parecer más gracioso. Queda lo más difícil, ponernos los zapatos y cuidado al andar (nos colocamos los zapatos en duplas colaborativamente).</p> <p>Por último, nos pintamos la cara. Nos hacemos dos círculos en los ojos, uno en cada (hacemos que nos pintamos). La nariz la coloreamos de rojo y la boca la pintamos alrededor.</p> <p>Y para terminar nos ponemos la peluca y el bombín.</p> <p>Ya nos toca salir a actuar. ¡Con ustedes Paquitos los payasos!</p> <p>Al finalizar, realizar preguntas relacionadas con los personajes, presentar analogías, preguntar dos palabras para que sean definidas. Así mismo preguntar acerca de las emociones presentes en la lectura y descripción de alguna escena.</p>	<p>de la lectura tres preguntas: ¿Cómo se llama el payaso? ¿Qué ayuda necesitaba Paquito? ¿Qué vestimenta usa Paquito?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender plural y singular mediante observación directa de su dupla. - Describir al final de la lectura alguna escena mediante acciones. <p>Área socioemocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cooperativo y colaborativo en duplas. - Observar su incorporación en juegos de grupo. - Observar su perseverancia. - Finalizada la lectura, preguntar acerca de emociones presentes en la lectura y alguna acción positiva del personaje.
--	---

ITEM N°3	
Objetivo E3	
<p>Desarrollar elementos motores básicos en área del desarrollo integral como cognición, lenguaje y socioemocional, mediante la lectura de un cuento motor = ‘ El caballo y sus amigos‘ con actividades, para responder a los requerimientos individuales de los estudiantes de forma transversal, potenciando sus habilidades.</p>	
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
B.- PROPUESTA DE CUENTO	ARTICULACIÓN TADI
<p>„El caballo y sus amigos“</p> <p>Había una vez un caballo que todos los días cuando se levantaba se iba a pasear (imitar trotando y verbalizando „Tocotoc, tocotoc“). Un día iba por el bosque y había mucho viento (Inspirar por la nariz y echar el aire por la boca primero suave y después con fuerza) y de pronto escuchó a alguien que estaba quejándose (¡Ay ay ay! ..., ¡Ay ay ay! .).</p> <p>(Preguntamos si el animal es terrestre o acuático y si sus orejas son de forma cuadrada o triangular. Posteriormente se le pide que dibujen triángulos y los pinten según el color del caballo)</p> <p>El caballo se acercó muy despacio (toc toc toc, a ritmo lento varias veces trotando) al lugar donde se escuchaban los quejidos. Allí estaban atrapados en unas ramas, un pájaro y un conejo muy tristes (imitar cara triste).</p>	<p>Área motricidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar insumos, saltar, imitar, girar, correr, dibujar figuras geométricas según la forma del animal. <p>Área cognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clasificar animales según su desplazamiento. - Identificar colores y tamaños (hojas de árbol, zanahoria). - Identificar absurdo. - Reconocer diferencias en animales. <p>Área lenguaje:</p> <p>Área lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final de la

- ¿Qué les ha pasado preguntó el caballo?
-Pues que estábamos jugando y de pronto, el viento rompió la rama de este árbol (**Inspirar por la nariz y soplar fuerte por la boca varias veces. Preguntar el color de la hojas de un árbol**) Y se nos cayó encima y quedamos atrapados (**imitar cara de sorpresa**).

Entonces el caballo, que tenía mucha fuerza (**lac, iac, iac, ... hacer varias veces como si tiramos de la rama de un árbol con fuerza**), apartó la rama del árbol y quedaron libres el pájaro y el conejo (**preguntar diferencias entre estos animales**). Los dos se pusieron muy contentos y le dieron las gracias al caballo y siguieron jugando y cantando de alegría (**imitar la la la la en canto**).

El caballo siguió su paseo (**Tocotoc tocotoc tocotoc..**) y después se fue a su casa.

Tenía hambre y el caballo se comió todo lo que le pusieron (**Abrir y cerrar la boca, juntando los labios, primero despacio y después algo más rápido**), para seguir estando fuerte, y además de postre se comió zanahorias con azúcar, rechupeteándolas con la lengua (**Sacar y meter la lengua, comienzo despacio y después más rápido**

intervención, definir dos palabras relacionadas con la lectura: árbol y pájaro.

- Responder al final de la lectura tres preguntas:

¿Qué animal es el personaje principal?

¿Con qué animales se encontró el caballo?

¿Dónde estaban encerrados el conejo y el pájaro?

- Comprender plural y singular mediante observación directa de su dupla.
- Describir al final de la lectura alguna escena mediante acciones.

Área socioemocional:

- Trabajo cooperativo y colaborativo en duplas.
- Observar su incorporación en juegos de grupo.
- Observar su

para rechupetear las zanahorias. Preguntamos el color de una zanahoria y le decimos que es de color verde, para que reconozcan el absurdo).

Por la tarde el caballo se fue a ayudar a su padre que estaba construyendo una casa nueva, porque la que tenía era ya un poco vieja. La casa nueva era de madera y piedra, y el caballo arrastraba piedras y colocaba las maderas unas encima de otras **(Ayudando con las manos en dupla hacemos como si colocamos las piedras pon pon pon pon pan pon pun pun pun, ... a ritmo, - lentos y después algo más rápidos. Preguntamos la forma geométrica que tienen las piedras).**

Cuando llegó la noche el caballo se fue a dormir **(Inspirar por la nariz y echar el aire por la boca de forma suave y después algo más fuerte. También .se puede hacer con vibración de labios)** y estaba feliz y contento porque había salvado la vida a dos animales y además ayudó a hacer la casa nueva.

Al día siguiente, el caballo se fue otra vez de paseo, contento, a veces corriendo **(toco toc toc toc toc...)** y otras cantando **(lala la la la lá, lelele lele lé,...)**. Cuando llevaba un rato caminando, de pronto, **‘cataplooon’**. Se cayó dentro de un agujero grande y profundo y no

perseverancia.

- Finalizada la lectura, preguntar acerca de emociones presentes en la lectura y alguna acción positiva de los personajes.

podía salir. Entonces comenzó a pedir ayuda **(eeeeehhhh, socorroooooo, uuuuuuhhh, imitando cara de expresión de susto).**

Así estuvo, un buen rato, y de pronto miró hacia arriba y vió asomados al agujero al pájaro y al conejo.

Le preguntaron:

- ¿Qué te ha pasado?

- Pues que iba caminando y me he caído en el agujero. ¿Puedes llamar a mi familia para que vengan a sacarme de aquí?

- Claro que sí, contestaron.

Y así lo hicieron. Fueron muy rápidos y avisaron a la familia del caballo **(imitar trote)**, que fueron al agujero, y como tenían mucha fuerza, tirando y tirando de una cuerda lo sacaron de **(Apretando los labios haciendo fuerza mmmmm... después otra vez iac iac iac..., como tirando de cuerda).**

Entonces el caballo les dio las gracias al conejo y al pájaro, y fueron amigos para siempre, y muchos días jugaban juntos. Por eso siempre es bueno ayudar a los demás porque siempre tendremos más y mejores amigos.

Colorín, colorado,

Al finalizar, realizar preguntas relacionadas

con los personajes, presentar analogías, preguntar dos palabras para que sean definidas. Así mismo preguntar acerca de las emociones presentes en la lectura y descripción de alguna escena.

CARTA GANTT

<u>CRONOGRAMA CUENTA CUENTOS EN MOVIMIENTO</u>			
CUENTO	FECHA DE APLICACIÓN (noviembre)		
	1ra sesión	2da sesión	3ra sesión
La aventura de los animales de la selva	Martes 19		
Paquito el payaso		Jueves 21	
El caballo y sus amigos			Jueves 28

BIBLIOGRAFÍA

Vargas, R. y Carrasco, L. (2006). *El Cuento Motor y su Incidencia en la Educación por el Movimiento*. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/305/public/305-710-1-PB.pdf>

ANEXOS PLAN DE INTERVENCIÓN

ANEXO 1

<p>¿Cómo se llama el payaso?</p> <p>¿Qué ayuda necesitaba Paquito?</p> <p>¿Qué vestimenta usa Paquito?</p>	<p>Paquito el payaso</p> 
<p>¿Cómo se llama el payaso?</p> <p>¿Qué ayuda necesitaba Paquito?</p> <p>¿Qué vestimenta usa Paquito?</p>	<p>Paquito el payaso</p> 
<p>¿Cómo se llama el payaso?</p> <p>¿Qué ayuda necesitaba Paquito?</p> <p>¿Qué vestimenta usa Paquito?</p>	<p>Paquito el payaso</p> 

¿Cómo se llama el payaso?

¿Qué ayuda necesitaba Paquito?

¿Qué vestimenta usa Paquito?

Paquito el payaso

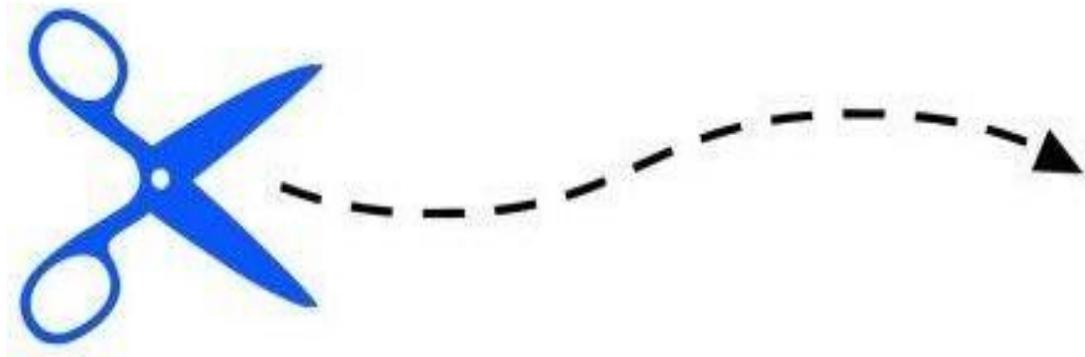


ANEXO 2

FICHA MOTRICIDAD FINA PRE-ESCOLAR

Nombre:

Corta con tu tijera las líneas punteadas



ANEXO 3

GUÍA LA AVENTURA DE LOS ANIMALES DE LA SELVA

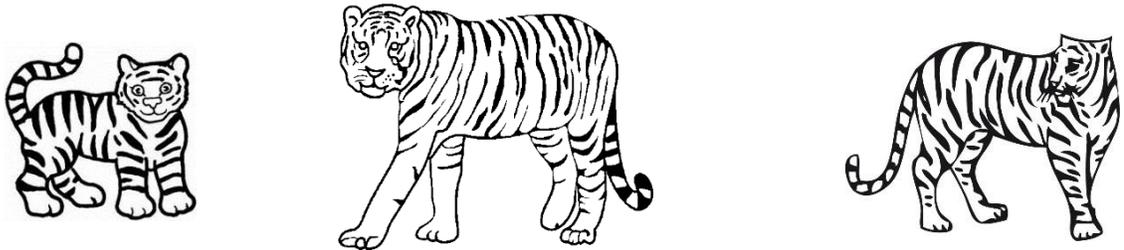
Nombre:

Fecha: 28 – 11- 2019

1.- Con un lápiz une las líneas



2.- Marca con una X el tigre más grande



3.- Dibuja algo (objeto/animal) que comience con la letra -Ml, ejemplo: Manzana

4. Une con una línea la forma de desplazamiento con los animales

Camina

Repta

Salta

Vuela

Nada



ANEXO 4

	<p>La aventura de los animales</p> 
	<p>La aventura de los animales</p> 
	<p>La aventura de los animales</p> 



La aventura de los animales



ANEXO 5

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 19 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

Paquito el Payaso

3. Identificación:

Sujeto 1

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Choca entre sí (pareja)	x		
Salta en dos pies en el mismo lugar	x		
Salta en un solo pie en el mismo lugar			x
Salta hacia adelante con pies juntos			x
Realiza equilibrio con un pie en su lugar			x
Marcha en círculos siguiendo a sus compañeros			x
Copia un triángulo o círculo	x		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones	x		
Actúa de acuerdo a las indicaciones		x	
Sigue secuencias para ponerse ropa de payaso		x	
Identifica figuras geométricas	x		
Recuerda narración del payaso paquito		x	

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas	x		
Explica acciones realizadas del payaso paquito		x	
Describe vestimenta del payaso paquito	x		
Se expresa de forma no verbal	x		
Escribe su nombre en el dibujo	x		
Responde a preguntas sobre el cuento		x	

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Reconoce el sentimiento de alegría	x		
Reconoce el sentimiento de tristeza	x		
Forma parejas para la actividad		x	
Empatiza con su compañero	x		
Respeto opinión de sus compañeros		x	

Manifiesta amabilidad con sus compañeros	x		
---	----------	--	--

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 19 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

Paquito el Payaso

3. Identificación:

Sujeto 1

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Choca entre sí (pareja)	x		
Salta en dos pies en el mismo lugar		x	
Salta en un solo pie en el mismo lugar			x
Salta hacia adelante con pies juntos			x
Realiza equilibrio con un pie en su lugar			x
Marcha en círculos siguiendo a sus compañeros			x
Copia un triángulo o círculo	x		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones		x	
Actúa de acuerdo a las indicaciones		x	
Sigue secuencias para ponerse ropa de payaso			x
Identifica figuras geométricas	x		
Recuerda narración del payaso paquito			x

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas	x		
Explica acciones realizadas del payaso paquito			x
Describe vestimenta del payaso paquito			x
Se expresa de forma no verbal		x	
Escribe su nombre en el dibujo	x		
Responde a preguntas sobre el cuento			x

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Reconoce el sentimiento de alegría		x	
Reconoce el sentimiento de tristeza		x	
Forma parejas para la actividad	x		
Empatiza con su compañero		x	

Respeto opinión de sus compañeros		x	
Manifiesta amabilidad con sus compañeros		x	

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 26 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

Paquito el Payaso

3. Identificación:

Sujeto 3

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Chocan entre sí (pareja)			X
Salta en dos pies en el mismo lugar		X	
Salta en un solo pie en el mismo lugar			X
Salta hacia adelante con pies juntos			X
Realiza equilibrio con un pie en su lugar			X
Marcha en círculos siguiendo a sus compañeros	X		
Copia un triángulo o círculo	X		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones		X	
Actúa de acuerdo a las indicaciones		X	
Sigue secuencias para ponerse ropa de payaso		X	
Identifica figuras geométricas			X
Recuerda narración del payaso paquito			X

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas			X
Explica acciones realizadas del payaso paquito			X
Describe vestimenta del payaso paquito			X
Se expresa de forma no verbal		X	
Escribe su nombre en el dibujo	X		
Responde a preguntas sobre el cuento			X

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Reconoce el sentimiento de alegría			X
Reconoce el sentimiento de tristeza			X
Forma pareja para la actividad		X	
Empatiza con su compañero		X	

Respeto opinión de sus compañeros	X		
Manifiesta amabilidad con sus compañeros		X	

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 19 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Identifica:

Paquito el Payaso

3. Nombre estudiante:

Sujeto 4

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Choca entre sí (pareja)	x		
Salta en dos pies en el mismo lugar	x		
Salta en un solo pie en el mismo lugar			x
Salta hacia adelante con pies juntos	x		
Realiza equilibrio con un pie en su lugar			x
Marcha en círculos siguiendo a sus compañeros			x
Copia un triángulo o círculo	x		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones			x
Actúa de acuerdo a las indicaciones		x	
Sigue secuencias para ponerse ropa de payaso	x		
Identifica figuras geométricas	x		
Recuerda narración del payaso paquito			x

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas	x		
Explica acciones realizadas del payaso paquito			x
Describe vestimenta del payaso paquito			x
Se expresa de forma no verbal			x
Escribe su nombre en el dibujo	x		
Responde a preguntas sobre el cuento			x

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Reconoce el sentimiento de alegría			x
Reconoce el sentimiento de tristeza			x
Forma parejas para la actividad		x	
Empatiza con su compañero	x		

Respeto opinión de sus compañeros	x		
Manifiesta amabilidad con sus compañeros	x		

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 19 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

Paquito el Payaso

3. Identificación:

Sujeto 5

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Choca entre sí (pareja)	x		
Salta en dos pies en el mismo lugar		x	
Salta en un solo pie en el mismo lugar			x
Salta hacia adelante con pies juntos			x
Realiza equilibrio con un pie en su lugar		x	
Marcha en círculos siguiendo a sus compañeros			x
Copia un triángulo o círculo		x	

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones			x
Actúa de acuerdo a las indicaciones		x	
Sigue secuencias para ponerse ropa de payaso			x
Identifica figuras geométricas	x		
Recuerda narración del payaso paquito			x

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas			x
Explica acciones realizadas del payaso paquito		x	
Describe vestimenta del payaso paquito			x
Se expresa de forma no verbal		x	
Escribe su nombre en el dibujo	x		
Responde a preguntas sobre el cuento		x	

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Reconoce el sentimiento de alegría			x
Reconoce el sentimiento de tristeza		x	
Forma parejas para la actividad		x	
Empatiza con su compañero	x		
Respeto opinión de sus compañeros		x	

Manifiestan amabilidad con sus compañeros			x
--	--	--	----------

ANEXO 6

INDICADORES DE LOGRO

FECHA: 21 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

El Caballo y sus Amigos

3. Identificación:

Sujeto 1

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Recortan en línea recta	x		
Recortan en zigzag	x		
Recortan en línea curva			x
Trotan en sus puestos simulando un caballo	x		
Inspiran por la nariz exhalando por la boca			x
Soplan fuertemente imitando el viento	x		
Imitan acciones de los animales	x		

Realizan movimientos con sus bocas	x		
------------------------------------	---	--	--

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realizan imitaciones de los animales siguiendo secuencia	x		
Reconocen figuras geométricas	x		
Identifican colores de los animales	x		
Identifican diversos animales en el cuento	x		
Diferencian características entre animales	x		
Reflexionan acerca del cuento	x		

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncian onomatopeyas de animales	x		
Explican acciones realizadas por los animales de granja		x	
Describen características de los animales	x		
Se expresan de forma no verbal	x		
Reconocen absurdos verbales	x		
Cantan según la indicación	x		

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imitan a los animales tristes	x		
Realizan gesto de asombro	x		

Imitan sentimiento de alegría cantando	x		
Empatizan con los animales del cuento	x		
Manifiestan emoción al escuchar el cuento	x		
Respetan opinión de sus compañeros	x		

INDICADORES DE LOGRO

FECHA: 21 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

El Caballo y sus Amigos

3. Identificación:

Sujeto 2

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Recorta en línea recta	X		
Recorta en zigzag	X		
Recorta en línea curva		X	
Trota en sus puestos simulando un caballo			X
Inspira por la nariz exhalando por la boca			X
Sopla fuertemente imitando el viento			X
Imita acciones de los animales			X

Realiza movimientos con sus bocas	X		
-----------------------------------	---	--	--

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales siguiendo secuencia		X	
Reconoce figuras geométricas	X		
Identifica colores de los animales	X		
Identifica diversos animales en el cuento	X		
Diferencia características entre animales	X		
Reflexiona acerca del cuento			X

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas de animales			X
Explica acciones realizadas por los animales de granja			X
Describe características de los animales			X
Se expresa de forma no verbal		X	
Reconoce absurdos verbales	X		
Canta según la indicación			X

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes			X

Realiza gesto de asombro			X
Imita sentimiento de alegría cantando			X
Empatiza con los animales del cuento			X
Manifiesta emoción al escuchar el cuento			X
Respeto opinión de sus compañeros		X	

INDICADORES DE LOGRO

FECHA: 21 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

El Caballo y sus Amigos

4. Identificación:

Sujeto 3

5. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Recorta en línea recta		X	
Recorta en zigzag	X		
Recorta en línea curva		X	
Trota en sus puestos simulando un caballo		X	
Inspira por la nariz exhalando por la boca		X	
Sopla fuertemente imitando el viento		X	
Imita acciones de los animales		X	

Realiza movimientos con sus bocas			X
-----------------------------------	--	--	---

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales siguiendo secuencia		X	
Reconoce figuras geométricas		X	
Identifica colores de los animales			X
Identifica diversos animales en el cuento		X	
Diferencia características entre animales			X
Reflexiona acerca del cuento			X

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncia onomatopeyas de animales			X
Explica acciones realizadas por los animales de granja			X
Describe características de los animales			X
Se expresa de forma no verbal		X	
Reconoce absurdos verbales			X
Canta según la indicación			X

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes			X

Realiza gesto de asombro			X
Imita sentimiento de alegría cantando			X
Empatiza con los animales del cuento			X
Manifiesta emoción al escuchar el cuento		X	
Respeto opinión de sus compañeros	X		

INDICADORES DE LOGRO

FECHA: 21 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

El Caballo y sus Amigos

3. Identificación:

Sujeto 4

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Recortan en línea recta	x		
Recortan en zigzag	x		
Recortan en línea curva	x		
Trotan en sus puestos simulando un caballo			x
Inspiran por la nariz exhalando por la boca			x
Soplan fuertemente imitando el viento	x		
Imitan acciones de los animales	x		

Realizan movimientos con sus bocas	x		
------------------------------------	---	--	--

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realizan imitaciones de los animales siguiendo secuencia			x
Reconocen figuras geométricas	x		
Identifican colores de los animales	x		
Identifican diversos animales en el cuento			x
Diferencian características entre animales			x
Reflexionan acerca del cuento			x

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Pronuncian onomatopeyas de animales			x
Explican acciones realizadas por los animales de granja			x
Describen características de los animales	x		
Se expresan de forma no verbal	x		
Reconocen absurdos verbales	x		
Cantan según la indicación			x

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imitan a los animales tristes			x

Realizan gesto de asombro		x	
Imitan sentimiento de alegría cantando		x	
Empatizan con los animales del cuento	x		
Manifiestan emoción al escuchar el cuento		x	
Respetan opinión de sus compañeros	x		

ANEXO 7

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 28 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

La aventura de los animales de la selva

3. Identificación:

Sujeto 1

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Salta dos metros hacia adelante	X		
Marcha en el lugar	X		
Patea en el lugar con ambas piernas	X		
Levanta los brazos	X		
Baja suavemente los brazos	X		
Realiza trazos, juntando líneas entrecortadas	X		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales	X		
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento	X		
Identifica diversos tipos de animales	X		
Identifica según tamaño	X		

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Define dos palabras	X		
Describe escenas del cuento usando sustantivos	X		
Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos	X		
Se manifiestan de forma no verbal	X		
Imita onomatopeyas de animales	X		

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes	X		
Realiza gesto de felicidad	X		
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento	X		
Empatizan con los animales del cuento	X		
Manifiestan emoción al escuchar el cuento	X		

Respetan opinión de sus compañeros	X		
------------------------------------	---	--	--

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 28 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

La aventura de los animales de la selva

3. Identificación:

Sujeto 2

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Salta dos metros hacia adelante	X		
Marcha en el lugar	X		
Patea en el lugar con ambas piernas	X		
Levanta los brazos	X		
Baja suavemente los brazos	X		
Realiza trazos, juntando líneas entrecortadas		X	

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales		X	
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento	X		
Identifica diversos tipos de animales	X		
Identifica según tamaño	X		

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Define dos palabras	X		
Describe escenas del cuento usando sustantivos	X		
Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos	X		
Se manifiestan de forma no verbal	X		
Imita onomatopeyas de animales	X		

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes	X		
Realiza gesto de felicidad	X		
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento	X		
Empatizan con los animales del cuento	X		
Manifiestan emoción al escuchar el cuento	X		
Respetan opinión de sus compañeros	X		

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 28 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

La aventura de los animales de la selva

3. Nombre de estudiante:

Sujeto 4

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Salta dos metros hacia adelante		X	
Marcha en el lugar		X	
Patea en el lugar con ambas piernas			X
Levanta los brazos		X	
Baja suavemente los brazos		X	
Realiza trazos, juntando líneas entrecortadas	X		

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales		X	
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento		X	
Identifica diversos tipos de animales	X		
Identifica según tamaño	X		

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Define dos palabras		X	
Describe escenas del cuento usando sustantivos		X	
Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos			X
Se manifiesta de forma no verbal		X	
Imita onomatopeyas de animales			X

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes		X	
Realiza gesto de felicidad		X	
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento			X
Empatizan con los animales del cuento			X
Manifiestan emoción al escuchar el cuento		X	
Respetan opinión de sus compañeros	X		

INDICADORES DE LOGRO

Fecha: 29 de noviembre de 2019

1. Escala de Apreciación

Logrado	L
Medianamente Logrado	ML
Objetivo en Desarrollo	OD

2. Nombre Cuento:

La aventura de los animales de la selva

3. Identificación:

Sujeto 5

4. Áreas a Evaluar

MOTRICIDAD			
Indicadores	L	ML	OD
Salta dos metros hacia adelante		X	
Marcha en el lugar	X		
Patea en el lugar con ambas piernas			X
Levanta los brazos			X
Baja suavemente los brazos			X
Realiza trazos, juntando líneas entrecortadas		X	

COGNICIÓN			
Indicadores	L	ML	OD
Realiza imitaciones de los animales		X	
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento		X	
Identifica diversos tipos de animales	X		
Identifica según tamaño	X		

LENGUAJE			
Indicadores	L	ML	OD
Define dos palabras	X		
Describe escenas del cuento usando sustantivos	X		
Describe escenas del cuento utilizando adjetivos calificativos	X		
Se manifiestan de forma no verbal	X		
Imita onomatopeyas de animales			X

SOCIOEMOCIONAL			
Indicadores	L	ML	OD
Imita a los animales tristes			X
Realiza gesto de felicidad			X
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento		X	
Empatizan con los animales del cuento	X		
Manifiestan emoción al escuchar el cuento		X	

Respetan opinión de sus compañeros	X		
------------------------------------	---	--	--

ANEXO 2

Resultados Proyecto VCM Centro de Diagnóstico Psicopedagógico

Categorías de Puntaje T

Puntaje T	Categoría
60 o más	Avanzado
40-59	Normal
30-39	Riesgo
29 o menos	Retraso

12 ESTUDIANTE CADEV	Cognición			Motricidad			Lenguaje			Socioemocional			PUNTA JE T TOTAL
	PB	PT	Niv	PB	PT	Niv	PB	PT	Niv	PB	PT	Niv	
L.A.O	50	59	N	44	49	N	49	47	N	51	45	N	50
C.A.Y	52	81	A	46	61	A	50	49	N	52	48	N	59,75
C.B.F	46	44	N	45	54	N	46	62	A	50	43	N	50,7
M.B.O	52	81	A	46	61	A	54	70	A	56	81	A	73,25
E.B.M	52	81	A	47	81	A	52	65	A	56	81	A	77
F.C.M	48	59	N	44	49	A	50	58	N	56	81	A	61,75
J.C.D	48	49	N	47	81		52	56	N	55	63	A	62,25
A.C.T	48	49	N	47	81	A	48	45	N	51	45	N	55
M.C.H													
BC.M		c			M			l			s		
M.F.J	51	64	A	44	49	N	44	49	N	53	52	N	53,5
A.F.B	51	64	A	40	37	RI	52	56	N	51	45	N	50,5
S.G.V													
D.G.V	52	81	A	47	81	A	53	63	A	56	81	A	76,5
A.M.M	44	40	N	46	61	A	49	47	N	56	81	A	57,25
C.M.D													
G.M.A	52	81	A	46	61	A	55	81	A	53	52	N	68,75
D.M.G	52	81	A	46	61	AV	53	63	A	56	81	A	71,5

D.M.S	50	59	N	47	81	A	50	49	N	53	52	N	60,25
N.M.O	50	59	N	46	61	A	52	56	N	56	81	A	64,25
A.M.M		81	A		81	A		63	A		81	A	76,5
M.M.L	52	81	A	47	81	A	52	56	N	56	81	A	74,75
A.O.M	51	64	A	47	81	A	54	70	A	56	81	A	74
H.P.M	51	64	A	46	61	A	53	63	A	56	81	A	67,25
C.P.Á	50	59	N	45	54	N	53	63	A	56	81	A	64,25
P.R.P								12 31					
J.R.U													
A.V.D													
E.V.G	48	49	N	46	61	A	52	56	N	53	52	N	54,5
J.V.O	51	64	A	46	61	A	53	63	A	55	63	A	62,75
S.B.B													
H.P.M													
P.H.V													
O.C.B	51	64	A	46	61	A	51	53	N	55	63	A	60,25
J.M.C	52	81	A	46	61	A	53	63	A	56	81	A	71,5
M.B.S	51	64	A	51	61	A	51	61	A	52	56	A	60,5
B.V.B													
M.J.H	51	64	A	43	45	N	51	49	N	56	81	A	59,75
L.R.V	52	81	A	45	54	N	52	56	N	56	81	A	68
A.A.D	52	81	A	45	54	N	55	81	A	56	81	A	74,25
B.F.A	52	81	A	45	54	N	53	63	A	56	81	A	69,75
PROMEDIO PUNTAJES CURSO	69,3 Avanzado			64,7 Avanzado			61,2 Avanzado			70,8 Avanzado			66.5 Avanza do+6

29 NIÑOS EVALUADOS

ANEXO 3

REGISTRO ETNOGRÁFICO PRIMERA SESIÓN

Los niños y la niña cuando llegan las profesoras de Educación Diferencial (quienes no conocían) prestan atención cuando ellas se presentan y les explican lo que van a hacer. Cuando todo el curso habla y expresa su opinión como respuesta a lo que las profesoras les preguntan no participan de esto, solo miran a su alrededor o a las profesoras. Pregunta ¿Dónde viven los payasos? ¿Les gustan los cuentos?

Antes de iniciar la actividad las profesoras le piden silencio y que estén muy atentos para poder iniciar la actividad. El sujeto 5 y el sujeto 1 comienzan a jugar entre ellos con las manos, a pesar de que todos sus compañeros están en silencio y muy atentos, considerando el factor de que son —tías nuevasll y —tiene sorpresasll murmuran entre ellos y juegan con sus manos.

Los niños para escuchar el cuento se encuentran sentados en el suelo, en filas, el sujeto 4 se encuentra en la primera junto a sus amigas, el sujeto 5 junto con el sujeto 1 en la 2da fila, uno al lado del otro, adentrándose un poco en la 3ra, el sujeto 2 también se encuentra cerca de ellos, pero está en la tercera fila, y el sujeto 3 se encuentra en la última fila que es la 5ta.

Una de las profesoras del nivel le llama la atención al sujeto 3 por estar haciendo —desordenll con sus amigos.

Ante la pregunta —¿Cómo se ríe la gente?ll ninguno de los niños se ríe, pero al —hacer que se caenll todos realizan esta acción, el sujeto 4 lo realiza después de que una amiga que se encuentra al lado de ella —se caell.

El sujeto 5 se tira al suelo de forma brusca, sin medir el peligro que puede conllevar el caer de forma brusca al suelo, al caer el sujeto 1 y 3 se tiran sobre él, comenzando un juego medianamente violento, debido a que se tiran al suelo, se paran y comienzan a caer encima de sus compañeros. El sujeto 3 en

este rato está sentado atrás en una silla debido a que golpeó a un compañero, por ende, una de las profesoras del nivel, lo separó del grupo.

El sujeto 5 ya vuelve a formar parte del grupo y la profesora de ed. diferencial les solicitan que salten 3 veces, saltando y contando con ellos, pero ninguno de los niños salta, están distraídos. El sujeto 4 salta después de su amiga, quien le da la mano y la incentiva a saltar, Los sujetos 1, 2, 3 y 5 ahora saltan, pero de manera más desordenada, sin respetar los 3 saltos.

Cuando las profesoras de ed diferencial les solicitan sentarse a los sujetos 2 y 5 siguen de pie, el sujeto 2 conversa con un compañero mientras que una de las profesoras está hablando. Los sujetos 1 y 5 vuelvan a jugar entre ellos con sus manos, a pesar de que las profesoras de ed. diferencial están entregando instrucciones y las profesoras del nivel le solicitan silencio. El sujeto 4 cada vez que se sientan se balancea hacia delante y hacia atrás.

Se le solicita a los niños que se rían y que simulen estar felices, el único que realiza esto es el sujeto 1, cuando les pregunta ¿Qué hace la gente cuando está triste? el sujeto 1 en voz alta -lorall y simula llorar, el resto de los niños esta distraídos, a excepción del sujeto 4 que si bien mira con atención a las profesoras no realiza los gestos que se le solicitan. En ocasiones los gestos solicitados los realiza el sujeto 5, siguiendo al sujeto 1. Luego de varios minutos el sujeto 2 comienza a simular la tristeza, el sujeto 3 mira a las profesoras, pero no realiza nada.

Cuando el payaso tiene que vestirse son guiados por una de las profesoras de ed. diferencial, primero solicita que se pongan de pie, todos lo hacen, al —vestirsell todos participan a excepción del sujeto 5, quien no simula colocarse ninguna prenda de vestir. El sujeto 3 nuevamente esta peleando con un compañero, por lo que se distrae de la actividad. La profesora pregunta ¿Para qué nos sirve el pantalón? ninguno de los 5 responde.

Ahora la profesora solicita colocarse la camisa lo que implica abrocharse los botones, sólo el sujeto 4 realiza esta acción. A pesar de que son guiados

por las profesoras y la mayoría de los niños realiza la simulación de vestirse los otros 4 niños están jugando.

El sujeto 4 ahora que está de pie continúa balanceándose.

Una de las profesoras solicita que se junten de a parejas, al sujeto 4 inmediatamente se acerca 2 niñas a solicitarse que sea con ellas, y este elige a una de las niñas, Los sujetos 1 y 5 siguen juntos, pero no por seguir la instrucción de la profesora, sólo están juntos. El sujeto 3 nuevamente está sentado atrás parece molesto con los brazos cruzados. El sujeto 5 está peleando con otros 3 niños quienes no están participando de la actividad. Finalmente, Los sujetos 1, 2 y 5 se emparejan con otros niños. Por ende, a la hora de seguir las instrucciones que está dando la profesora, como levantar los brazos el sujeto 5 es guiado por su pareja. Ahora todos siguen la instrucción de levantar los brazos.

Con la instrucción —ayudar a mi compañero a colocar los zapatos el sujeto 5 a pesar de la instrucción y de que tienen la guía visual de las profesoras quienes realizan la acción se abrocha el mismo los zapatos, El sujeto 4 deja que la compañera le coloque los zapatos, pero no simula colocar los zapatos, ninguno de los otros niños realiza la acción.

Frente a la pregunta —¿Para qué nos sirven los zapatos? el sujeto 1 responde que para que no nos de frío en los pies, ni resfriarse.

El sujeto 2 continúa jugando y el sujeto 3 demuestra interés por reincorporarse al juego.

Pintarse la cara: cuando las profesoras reparten el material todos siguen la instrucción de —hacer una filal Los 5 niños se pintan y pintan a alguno de sus compañeros. Participando de manera activa.

A el sujeto 2 le llaman reiteradas veces la atención las profesoras del nivel por estar corriendo durante la actividad de pintarse la cara, También le dice a algunos de sus compañeros que es recreo, para que así corran con él.

Luego de pintarse la cara, vuelven a sentarse en el suelo para escuchar el final del cuento, todos los niños se muestran muy atentos.

Al momento de marchar (instrucción dada por la profesora) El sujeto 4 es el único que realiza el movimiento de marcha, los otros si bien van a la otra sala van caminando.

Respecto a responder las preguntas

¿Cómo se llama el payaso?

¿Qué ayuda necesitaba paquito?

¿Qué vestimenta utilizaba?

El sujeto 2 no responde ninguna pregunta, a pesar de que es guiado por la profesora, diciéndole en que lo ayudaste o que hiciste tu, solo sonrío.

El sujeto 4 no responde la primera pregunta, pero responde la segunda pregunta –A ponerse la ropal y en la tercera responde que utilizaba zapatos, camisa y pantalones.

El sujeto 1 responde la última pregunta, diciendo que utilizaba pantalones y zapatos

El sujeto 3 no responde ninguna pregunta, al realizarlas se sonrío.

El sujeto 5 no responde ninguna pregunta y señala que no se acuerda

Cabe señalar que mientras las profesoras ordenaban las mesas y sillas para que los niños pintaran, el sujeto 3 ayudó de forma voluntaria a ordenar, indicando a las profesoras donde iba cada mesa o que silla correspondía a cada mesa y también él ayudó a colocar sillas.

ANÁLISIS DIBUJO

Sujeto 1

- Se observa un dibujo completo, con las figuras completas.

- Identifica colores y formas (colores: rojo, café, naranja, azul, celeste y formas como: círculo y triángulo).
- Reconoce partes del rostro (ojos, nariz, boca).
- Reconoce absurdos en colores.
- Reconoce diferencias y semejanzas.
- Escribe su nombre con letra manuscrita minúscula
- El círculo y los triángulos tienen están dibujados geoméricamente correctos
- Realiza trazos con fuerza
- No se evidencian trazos —suciosll o el uso de goma
- En el pelo del payaso utiliza variados colores como las pelucas de los payasos

Sujeto 2

- Se observa un dibujo completo y triángulo legible.
- Reconoce color naranja, café y morado.
- Reconoce absurdos en colores.
- Distingue tonos de colores, indicando la diferencia entre colores similares (claro-oscuro).
- Presenta dificultades para dibujar el círculo y también los triángulos
- El payaso tiene ojos, nariz, pelo, cejas y dientes
- Los trazos utilizados para colorear el dibujo van en diversas direcciones, siendo poco uniformes

Sujeto 3

- Expresa oralmente que —no es bueno para dibujarll
- Reconoce las partes se su rostro (ojos, nariz y boca)
- Asocia colores (café para el pelo)

Sujeto 4:

- Distingue figuras geométricas
- El dibujo es pequeño a pesar de que el ejemplo es grande
- Respeta líneas del dibujo
- Toma bien el lápiz
- Reconoce diversos colores
- Expresa la emoción de su dibujo añadiendo una sonrisa al payaso
- Escribe nombre y apellido sin dificultad
- La z en Constanza y las r en Barría están escritas inversamente
- En el dibujo hay trazos en donde se evidencia que sobrecargó el lápiz y otros en donde se evidencia falta de fuerza al cargar el lápiz (el trazo es el mismo, ejemplo un círculo tiene ambas características)
- El pelo del payaso lo coloreó $\frac{1}{4}$, el resto esta sin pintar.

Sujeto 5

- Nombra colores primarios y secundarios
- Reconoce partes de su rostro
- Sigue la instrucción de dibujar un círculo en la nariz y 2 triángulos en las mejillas
- Escribe su nombre correctamente pero en orden inverso todo con imprenta mayúscula

- Los trazos de su dibujo con fuerte, sobrecarga el lápiz
- Presenta dificultades para dibujar el círculo y los triángulos, no cierra el círculo y los triángulo los dibuja en forma de trapecoide

REGISTRO ETNOGRÁFICO SEGUNDA SESIÓN

- Sujeto 5 no participa de esta sesión debido a que se ausentó a clases.

La actividad inicia con los niños manifestando sus conocimientos acerca de la granja, que animales habitan ahí, que situaciones ocurren en la granja, etc. Cuando las profesoras les solicitan a los niños participar ninguno de los 4 estudiantes demuestra interés por participar o hablar frente a todo el curso. Luego de esta actividad los niños continuaron con la actividad de recortar las líneas punteadas, todos los niños siguieron muy bien las instrucciones brindadas por las profesoras. Demostrando entusiasmo y concentración al recortar, debido a que en ningún momento se distrajeron de esta actividad, estaban empeñados en finalizar. A excepción de Agustín quien constantemente debía ser motivado por alguna profesora.

Al terminar de recortar se proyecta en el DATA la ficha de recortes, y se les pregunta los niños qué tipo de línea es la que más les costó o la más difícil. Sujeto 4, sujeto 1 y sujeto 2 pasan adelante (lo solicita una de las profesoras) a mostrar cual es la línea que más les costó recortar pero no explican porque fue esa línea específicamente la que más les costó. Sujeto 3 no quiso pasar adelante pero sí le señaló a una de las profesoras que la línea que más le costó fue la de zig-zag (al igual que a los otros niños)

Para iniciar la lectura del cuento la profesora solicita que se levante de sus asientos, frente a esta petición, los 4 niños lo hacen al primer llamado, sujeto 5 y sujeto 1 se paran al lado de sus asientos, dejando la silla ordenada, mientras que el sujeto 4 y el sujeto 3 si bien se levantan de sus sillas se recuestan sobre las mesas, teniendo todo su tronco y brazos apoyados en la mesa. Después de un rato (aún no se inicia la lectura del cuento) sujeto 4 se apoya solo con las manos en la mesa y comienza a balancearse.

- Al iniciar la clase se colocaron máscaras sobre la mesa con animales de la granja, para que así se hiciera alusión a la temática y los niños pudiesen

usar la información visual y auditiva (música) para predecir de qué se iba a tratar el cuento.

Sujeto 1 con una máscara se acerca a la profesora que está tomando apuntes y le dice –¿Oye tía adivina quién soy?| ella con tono de duda le dice que no sabe, a lo que el sujeto 1 se levanta la máscara y dice —Soy xxxll y le cuenta que le sacaron un diente con una pinza.

Ya iniciado el cuento sujeto 1 continúa con la máscara, el sujeto 2 también está con una máscara, sujeto 4 y 3 siguen apoyados en la mesa. El sujeto 4 demuestra que está prestando atención al cuento.

Sujeto 2 comienza a molestar a sujeto 1, este quien está prestando atención al cuento le dice —bastall.

Una de las profesoras le solicita a los niños que simulen trotar como un caballo, a pesar de tener la guía y monitoreo de las profesoras de educación diferencial el sujeto 1 es el único que simula el trote del caballo, la mayoría de los niños y niñas de kinder está simulando esta acción, pero el sujeto 2 está sentado sobre la mesa, el sujeto 4 no trota, solo se mueve por lo sala, de manera bastante lenta y tímida y el sujeto 3 está sentado en su puesto demostrando escaso interés por participar.

Ahora se les solicita que soplen, ninguno de los 4 niños simula el soplar debido a que no están prestando atención. Mientras el resto del curso sopla, el sujeto 1 se distrajo y está bailando en su puesto, sujeto 4 observa a sus amigas y se ríe cuando estas soplan, sujeto 3 continúa sentado en su puesto.

La profesora solicita que digan –ay| frente a esta indicación sujeto 1 se reincorpora a la actividad, sujeto 2 continúa sentado sobre la mesa ahora jugando con un papel que encontró en el piso.

El sujeto 1 al reincorporarse en la actividad participa activamente, identificando animales y siguiendo las instrucciones que dan las profesoras

(continúa con las máscara) en sus expresiones y gestos demuestra que se está divirtiendo con la actividad.

Una de las profesoras invita a sujeto 2 a reincorporarse a la actividad, pero este no está interesado en participar, conversa un poco con la profesora pero continúa sentado sobre la mesa.

El sujeto 3 está de pie pero apoyado en la mesa, en una posición similar a sujeto 4, ninguno de los 2 realiza gestos o movimientos que solicitan las profesoras. Una de ellas va a buscar a sujeto 3 quien estaba en su puesto casi al finalizar la sala, él sin ninguna resistencia la acompaña.

Se le solicita a los niños que vuelvan a sus puestos, pero que continúen de pie, los 4 niños siguen la mitad de la instrucción, debido a que regresan a sus puestos pero se sientan.

Frente a las preguntas de las profesoras ninguno de los niños responde, tampoco si la pregunta va dirigida.

Sujeto 1 y 4 comienzan a participar activamente, este último está sentada sobre sus piernas. Sujeto 2 y 3 están distraídos.

La profesora solicita que soplen, sujeto 1 y 4 realizan esta acción, el primero se da cuenta que con la máscara es difícil soplar, así que se la levanta, realiza la acción y se vuelve a colocar la máscara, constantemente baila y se mueve.

El sujeto 2 vuelve a sentarse sobre la mesa y sólo participa cuando las profesoras, del nivel o de educación diferencial le solicitan participar, realiza la acción y se vuelve a sentar.

Frente a la indicación —Cómo se tira una ramall y la solicitud de acción dirigida hacia sujeto 1 este no la realiza debido a que no prestó atención a cómo era el movimiento. El sujeto 3 está en el baño, al igual que en la actividad anterior, siempre que puede (ya que no los dejan) va al baño. El

sujeto 4 se está balanceando y no realiza la acción. sujeto 2 simula estar tirándole —poderesll a otra compañera.

Debe trotar como caballos, pero debido a que los 4 están distraídos ninguno realiza la acción.

Cuando se les solicita que abran la boca como si fuesen a comer sujeto 1 y 2 realizan la acción de inmediato, el sujeto 4 lo realiza pero cuando se lo solicita una de las profesoras. (Sujeto 3 sigue en el baño) al volver del baño comienza a desplazarse saltando, a pesar de que las profesoras realizan el movimiento y explicitan que debe trotar como caballos.

Las profesoras realizan algunas preguntas, como por ejemplo ¿De qué color son las zanahorias? a lo que ninguno de los 4 niños responde, ya que están distraídos en otras actividades, sujeto 4 se ríe con una niña, sujeto 1 está jugando con otros amigos, sujeto 2 está jugando sólo y sujeto 3 está recostado sobre una mesa.

Una de las profesoras da la instrucción de tomarse de las manos, sujeto 1 y 2 están jugando, sujeto 4 está de pie balanceándose, mirando a su alrededor si algún compañero de su agrado esta sólo para así poder formar pareja con ella (hay compañeros solos cerca pero ella sigue mirando a su alrededor) una amiga va a buscarla, ya que únicamente buscaba con la vista, pero en ningún momento se trasladó de lugar en busca de alguna pareja. Las profesoras comienzan a llamar al sujeto 3 para que participe de la actividad, pero el se rehusa manteniéndose en su puesto.

Tras la insistencia y motivación de una de las profesoras sujeto1 decide participar, formando pareja con sujeto 2, (explicita que quiere ser con él) a pesar de que ahora están dispuestos a participar llega un niños a hablarles, a pesar de que las profesoras están adelante hablando.

Cuando la profesora pregunta dónde están las manos los 4 niños levantan las manos, luego de esto sujet 3 y 4 siguen participando, pero sujeto 1 y 2 se

van de la actividad a jugar. Con la instrucción –recoger piedrasll todos los niños la realizan y sujeto 4 evidencia falta de fuerza en sus brazos, ya que en el movimiento levantan los brazos sobre la cabeza, pero inmediatamente después de levantarlos los deja caer hacia atrás. Mientras recogen piedras sujeto 2 se retira de la actividad dejando a su compañero sólo (sujeto 1), pero este sigue realizando los movimientos correspondientes.

Al solicitarse a los niños que respiren profundo el sujeto 4 es la única que no realiza la acción ya que está jugando con su pareja.

La instrucción es que corran como un caballo, pero sujeto 1 y 2 miran por una de las ventanas a un compañero que está del otro lado de la ventana con una profesora del nivel realizando otra actividad. sujeto 3 nuevamente entra al baño

En el cuento se menciona que el caballo cae en un hoyo y los niños debe simular que se caen, sujeto 1 y 2 aprovechan esta instancia e instrucción para jugar y caer encima de otros compañeros, sujeto 4 realiza la acción después de que una de sus amigas lo hace.

Cuando aparece el conejo y pajarito en la historia los 3 niños que están adelante están muy atentos, sujeto 3 llega del baño porque una profesora le solicita salir pero se reincorpora rápidamente al cuento.

El sujeto 4 al estar de pie presenta una postura inadecuada, debido a que su columna esta curva, hacia adelante.

A pesar de que el cuento aún no termina en general el nivel Kinder está algo distraído considerando a los 4 niños.

Se da la instrucción de que se sienten todos adelante, para escuchar el final del cuento, ahora todos los niños prestan atención al final del cuento.

ANÁLISIS DIBUJO

Sujeto 4

- Escribe su nombre y apellido al iniciar
- Toma correctamente el lápiz
- Escribe su nombre más grande que el dibujo
- Al dibujar se basa en sus mascotas
- Los animales se basan en figuras geométricas
- No recarga el lápiz

Sujeto 1

- Reconoce animales del cuento y los describe según sus características físicas.
- Identifica que todos los animales son terrestres (conejo, pájaro y caballo).
- Dibuja un conejo.
- En el dibujo, identifica partes del cuerpo del animal (ojos, boca, nariz y orejas).
- Reconoce analogías en figuras geométricas.
- Reconoce figuras geométricas (círculo y triángulo).
- Indica que el sol es amarillo y que el atardecer es naranja.
- Mantiene el tópico conversacional referido al cuento.

Sujeto 2

- No recuerda ningún animal del cuento.
- Demuestra poco interés al comunicarse.
- Reconoce en su dibujo un triángulo y un círculo.
- Dibuja un sol e indica que es de color amarillo.

- Afirma que el mar es azul y el cielo celeste.
- Se comunica de forma, pero mantiene acotadas conversaciones en relación a alguna temática del cuento.

Sujeto 3

- Al escribir carga su torso sobre la mesa
- Demuestra inseguridad al dibujar señalando que no sabe
- Toma el lápiz con la mano en forma de puño
- Rompe la hoja por borrar muy fuerte
- Después de que la profesora le preguntara en reiteradas ocasiones qué animal dibujó tímidamente respondió (era evidente el dibujo que hizo)
- Él mismo señaló que no estaba bien su dibujo, por lo que tuvo que ser motivado a seguir dibujando
- Al pedirle que escriba su nombre dice que —no sabe escribirlo pero escribe con letras impresas 2 sílabas iniciales de su nombre.

REGISTRO ETNOGRÁFICO TERCERA SESIÓN

Fecha: 28-11-2019

- Para esta sesión sujeto 3 no estuvo presente.

Antes de dar inicio a la actividad de los cuentos motores, la educadora del nivel guía una actividad de –relajol en donde los niños y niñas sentados en sus puestos colocan los brazos sobre la mesa y apoyan su cabeza en ellos, simulando que van a dormir.

Para iniciar la actividad los niños y las niñas resuelven una guía, siendo monitoreados y guiados por las profesoras en formación de educación diferencial.

Mientras una de las profesoras da las instrucciones al grupo curso el sujeto 1 simula ser un —unicornioll colocándose el lápiz al medio de los lentes, imitando a este ser mitológico. A pesar de que está jugando, escucha con atención a la profesora, al igual que sujet 2 y 4. Mientras que el sujeto 5 está jugando con su polera, tiene los brazos dentro de la polera, o sea, están junto a su tronco por debajo de la polera.

Todos siguen sin mayores dificultades la primera instrucción que consiste en unir mediante un trazo limpio las puntos de la línea segmentada.

Dentro de la guía pasan a la parte de identificar cuál de los 3 tigres es el más grande marcándolo con una —xll cuando la profesora pregunta cuál es el más grande sujeto 1 responde –el que está al medio||

En el siguiente ejercicio los niños y la niña debe dibujar un objeto u animal que comience con la letra –mll como -manzanal

GUIA

Sujeto 1 le señala a una de las profesoras que Mamut empieza con M, pero no recuerda muy bien como son, si puede ayudarlo a dibujarlo, la

profesora lo describe y sujeto 1 explicita —ah como el de la Era del Hieloll al ver que la profesora asiente con la cabeza comienza a dibujar un Mamut.

Al preguntarle a sujeto 2 que dibujara lo piensa varios minutos, finalmente decide dibujar un mono, el cual cuelga de una liana y está comiendo plátanos.

Sujeto 5 sigue las instrucciones por profesoras, las líneas las realiza de forma temblorosa marca inmediatamente el animal más grande, copia los mismos dibujos del pizarrón y se guía por la profesora para completar formas de desplazamiento de los animales.

Sujeto 4, levanta el lápiz para completar líneas entrecortadas, marca el animal más grande, duda en que dibujar debido a que no sabe animales u objetos que comiencen con —Mll, finalmente realiza la unión de animales con su forma de desplazamiento.

CUENTO MOTOR

Cuando inicia el cuento están todos los niños atentos, después de algunos minutos sujeto 1 comienza a morder sus lentes, y sujeto 5 está con los brazos cruzados en la mesa con la mirada hacia abajo, luego, el mismo estudiante mete sus brazos dentro de la polera y comienza a jugar con las mangas que quedan —colgandoll.

Cuando la profesora solicita que imiten al tigre cuando este come (abriendo la boca muy grande) sujeto 1 y 4 lo realizan, a pesar de que el sujeto 2 y 5 están atentos no siguen la instrucción.

Frente a la instrucción saltar en el lugar los 4 párvulos saltan. Pero al momento de dar un salto largo (profesoras realizan la acción junto con ellos) el sujeto 4 para lograrlo se apoya de la mesa, sujeto 5 salta hacia arriba, no hacia adelante, sujeto 1 y 2 lo realizan con éxito.

Sujeto 1 durante todos los saltos simula ser un tigre, ya que tiene las manos en garra y en los gestos que realiza se evidencia que simula un tigre,

salta en un pie sin mayores dificultades. sujeto 2 se distrae, pero aún así salta en un pie. sujeto 4 y 5 no siguen la instrucción.

Sujeto 2 con otro compañero juegan al cachipún mientras las profesoras están relatando el cuento, en ese mismo momento el sujeto 5 vuelve a sacar los brazos de sus mangas y colocarlos dentro de su polera, sujeto 4 está mal sentada, sobre sus pies y se balancea.

Con la instrucción —caminan lento como una tortuga sujeto 1 y 4 siguen la instrucción desplazándose hacia adelante, donde están y se dirigen varios de sus compañeros y compañeras, sujeto 5, por su parte también realiza la acción, pero sólo desplazándose cerca de su puesto, sin ir hacia adelante como lo realiza la mayoría de sus compañeros y debido a que estuvo un largo periodo de tiempo tiene la polera al revés. El sujeto 2 se concentra mucho al realizar esta acción, es cuidadoso y precavido.

Al momento de dar patadas al aire en donde las profesoras simulan las patadas (no son exageradas y es una tras otra) sujeto 1 exagera, toma impulso para dar la primera patada y por tanto impulso con su propia patada se pega en la cabeza. Se da cuenta de que exageró y comienza a dar patadas sin exagerar como el resto de sus compañeros. sujeto 2 por su parte sólo lanza una patada, pero es bastante cuidadoso y consciente al hacerlo, ya que busca un determinado ángulo para realizarla e inclina el cuerpo para que así la patada llegue más arriba. sujeto 4 y 5 no lanzan ninguna patada.

Sujeto 1 ahora realiza distintos tipos de patadas, por ejemplo, hacia atrás, hacia los lados, con las manos y los pies en el suelo lanza patadas hacia atrás, pareciera que está imitando a algún animal.

Sujeto 4 cuando sigue la instrucción —treparll en donde tiene que levantar los brazos y mantenerlos unos segundos en el aire (guiada por la profesora quien lo está haciendo) a medida que va levantando los brazos estos se le van hacia adelante, sin lograr mantenerlos firmes sobre su cabeza. Nuevamente una de las profesoras dice —arriba los brazosll ahí sujeto 1 y 2 levantan los

brazos, mientras que el sujeto 5 se encuentra nuevamente jugando con su polera.

Al solicitarles que gesticulen una cara de tristeza sujeto 4 y 5 no lo realizan, pero sujeto 1 y 2 si, quienes simulan llorar.

A pesar de que una compañera intenta distraer a sujeto 2, él le hace con la mano una señal de que lo deje y sigue atento al cuento.

Ahora debe simular una cara de diversión, expresando felicidad, sonrisas, etc. sujeto 1 y 2 lo realizan inmediatamente, mientras que sujeto 4 lo realiza pero siendo totalmente guiada por una de las profesoras, sujeto 5 no lo realiza.

Ya en el final, los niños y la niña están muy atentos, están sentados y sujeto 4 se balancea. Un poco antes de que termine el cuento sujeto 2 se distrae y comienza a jugar con su cordón y la silla.

Después del final la profesora pregunta ¿Cuál fue su animal favorito? sujeto 1 expresa en voz alta y demostrando entusiasmo que es el tigre.

TARJETAS

Sujeto 5:

- Reconoce en imágenes un tigre y un cocodrilo.
- Distingue lo que es un objeto y que los animales pertenecen a otra categoría, especificando que son animales diferentes a un lápiz.
- Al observar la imagen de un tigre, especifica que este es de color naranja, habita en la selva y es carnívoro.
- Al observar la imagen distractora, que es un absurdo, se percata y expresa que en ninguna escena del cuento hay galaxia.
- Especifica que en uno de los episodios del cuento los animales contaban que en el zoológico los trataban mal.
- Con dificultad describe escenas, lo hace de forma un general, verbalizando generalmente una sola palabra.

Sujeto 4:

- No describe las imágenes presentadas a excepción de una
- Describe tarjeta de la tortuga, diciendo que esta es verde y que no sabe sobre que esta este animal.
- No recuerda porqué llora el tigre.
- Al momento de presentar tarjeta de animales en el espacio no sabe que decir, por lo que la profesora tuvo que mencionar, ¿los animales viven en el espacio? a lo que ella contesta que no, se le pregunta nuevamente ¿Donde viven los animales? respondiendo: en el planeta tierra.
- Reconoce el zoológico pero no recuerda que hicieron los animales ahí.
- No sabe en que llegaron al zoológico.
- En términos generales no recuerda mucho las acciones de los animales.

Sujeto 1:

- Al ver las imágenes con animales y lugares mateo identifica y nombra todas las tarjetas, elije 2 tarjetas para describir, una tiene una imagen de un tigre y la otra de una tortuga.
- Comienza describiendo al tigre, explicando que es naranja con líneas negras, come carne, es un animal medianamente grande, tiene bigotes y dientes grandes.
- Luego, describe la tortuga, indicando que es bajita, lenta, con caparazón, y que existen algunas de mar, en donde nadan y se les echa comida en la pecera, cuando esto pasa van al tiro a comer.
- En relación con describir escenas del cuento mediante tarjetas, identifica cual es de ellas es un distractor, nuevamente selecciona dos tarjetas (solicitud de la profesora) eligiendo barco y el tigre triste.
- Con la tarjeta del barco comienza a describir que ahí iban animales de la selva, quienes querían ir al zoológico.
- Al describir la tarjeta del tigre triste señala que esto ocurrió al principio de la historia, cuando el tigre estaba cansado de comer lo que comía en la selva y se quería ir al zoológico.

Sujeto 2:

- El niño identifica correctamente los animales y lugares de las 4 tarjetas presentadas, elige 2 para describir, el tigre y el zoológico.
- Al describir al tigre señala que tiene rayas negras y es naranja, con un poco de blanco en su pecho, también indica que son grandes, pero cuando naces y son bebés son pequeños.
- Al describir el zoológico señala que dentro de él hay muchos animales donde ahí viven, algunos zoológicos tienen pasto, entre los animales que allí se encuentran hay monos, leones, tigres y leopardos. Nunca ha ido a uno, pero ha visto videos de ellos.
- Al ver las imágenes en donde hay escenas del cuento, reconoce que aquella imagen donde hay animales en el espacio nunca ocurrió en el cuento y elige describir las escenas del barco y el zoológico.
- Señala que los animales de la selva en un barco iban al zoológico y que cuando llegan al zoológico (descripción de la tarjeta del zoológico) el tigre ayuda a rescatar a los animales abriéndoles la reja.

INSTRUMENTOS

ANEXO 4



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ENTREVISTA A PSICÓLOGA EDUCATIVA

INSUMO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE PROFESOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

1. Registro de información	
Nombre entrevistadores/as	- Leonela Haro Vargas. - Paulina Muñoz Huenupán. - Luz Ramírez Pérez.
Nombre entrevistados/as	
Locación	- Colegio Adventista, Valdivia.
Fecha de aplicación	

1. Objetivo General Proyecto de Investigación
<i>- Maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del nivel kínder, mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógica integral, para favorecer la adquisición de habilidades y competencias necesarias en la transición a un nivel superior.</i>
2. Objetivos Específicos Proyecto de Investigación

- Construir un plan de apoyo psicopedagógico atinente a las necesidades y características de los estudiantes, que dé respuesta a las áreas descendidas.

- Implementar un plan de intervención, bajo los lineamientos del Diseño Universal de Aprendizaje, para responder a los requerimientos e individualidad del alumnado, según él o las áreas descendidas.

- Evaluar la efectividad del plan de intervención psicopedagógico a partir de la reevaluación y la descripción de la experiencia por padres y profesionales del nivel, considerando sus expectativas y opiniones acerca de la intervención efectuada.

3. Objetivo Entrevista

Conocer la visión de la psicóloga del recinto educacional, respecto al apoyo que actualmente reciben los niños y niñas del nivel kínder con el fin de conocer qué apoyos se han implementado y cuál ha sido el resultado de estos.

4. Preguntas

1. En cuanto a su rol de observador directo dentro de la sala de clases, ¿Qué características puede observar en los estudiantes de kínder que favorezca su participación dentro del nivel y cómo observa usted el trabajo de los demás profesionales hacia los niños y niñas?

2. La diversidad de estudiantes se encuentra presente en todos los contextos donde transita un individuo. En educación, es más frecuente aún, ya que cada educando presenta variadas características y habilidades. En ese sentido, ¿Qué estrategias suele utilizar para trabajar con la diversidad de estudiantes del nivel kínder?, y ¿Cómo las implementa con aquellos que se encuentran derivados con usted?

3. Se busca idealmente que el trabajo en el área de la psicología con estudiantes en los recintos educativos sea dentro de la sala de clases. En la distribución de horas laborales, ¿Existen horas de trabajo individualizado, donde interviene usted para aquellos estudiantes que requieren un mayor apoyo para alcanzar los Objetivos?
4. En el caso de un trabajo individualizado con los estudiantes de nivel Kínder, ¿Qué recursos materiales utiliza con aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades para alcanzar ciertos objetivos?
5. Para realizar seguimientos en el proceso de los estudiantes es necesario realizar evaluaciones, derivaciones, entrevistas, etc. Por tanto, ¿Qué acciones ha realizado usted como psicóloga y como lo evidencia?
6. Para los niveles preescolares, como Kínder, se requiere más personal y apoyos que en otros cursos o ciclos educativos. Razón por lo que se requiere de un trabajo multidisciplinario, ¿Cómo se relaciona con los profesionales vinculados con el nivel kínder, es decir, ¿cómo es su trabajo colaborativo? y ¿Con quienes mantiene esta relación?
7. Cada integrante del equipo de aula debe realizar funciones específicas con determinadas responsabilidades, ¿Cuáles son las funciones que usted lidera para que los distintos profesionales las implementen en aula?
8. En lo que respecta al rol del psicólogo, y a su quehacer dentro del nivel kínder, se tiene presente que hay estudiantes que presentan ciertas dificultades en diversas áreas, ¿Cuál es su rol específico en el nivel?
9. La participación de los padres en el proceso educativo en los niños y niñas es fundamental para mantener un progreso y mayor apoyo para estos, ¿Cómo es su trabajo con la familia?, ¿Suelen involucrarse de manera significativa en este proceso?



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ENTREVISTA EDUCADORA DIFERENCIAL

**INSUMO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
PROFESOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

1. Registro de información	
Nombre entrevistadores/as	- Leonela Haro Vargas. - Paulina Muñoz Huenupán. - Luz Ramírez Pérez.
Nombre entrevistados/as	
Locación	- Colegio Adventista, Valdivia.
Fecha de aplicación	

2. Objetivo General Proyecto de Investigación
- <i>Maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del nivel kínder, mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógica integral, para favorecer la adquisición de habilidades y competencias necesarias en la transición a un nivel superior.</i>
3. Objetivos Específicos Proyecto de Investigación
- <i>Construir un plan de apoyo psicopedagógico atinente a las necesidades y</i>

características de los estudiantes, que dé respuesta a las áreas descendidas.

- Implementar un plan de intervención, bajo los lineamientos del Diseño Universal de Aprendizaje, para responder a los requerimientos e individualidad del alumnado, según él o las áreas descendidas.

- Evaluar la efectividad del plan de intervención psicopedagógico a partir de la reevaluación y la descripción de la experiencia por padres y profesionales del nivel, considerando sus expectativas y opiniones acerca de la intervención efectuada.

4. Objetivo Entrevista

Conocer la visión de la profesora en Educación Diferencial del nivel Kínder, en relación al apoyo psicopedagógico que actualmente reciben los niños y niñas, con el fin de indagar que apoyos se han implementado y cuál ha sido el resultado de estos.

Preguntas

1. El nivel Kinder está compuesto por aproximadamente 60 estudiantes, distribuidos en 2 cursos, existiendo una gran diversidad de estudiantes, con diferentes características, intereses y necesidades. Por tanto, ¿Qué estrategias se han implementado para responder a los requerimientos del proceso de aprendizaje?

2. Si bien se busca que los establecimientos educativos optimicen la respuesta educativa para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes dentro del aula común, ¿Existen horas de trabajo en el Aula de Recursos para aquellos estudiantes que requieren un mayor apoyo para alcanzar los objetivos?

3. Desde la mirada de la inclusión, el sistema escolar tiene como propósito entregar apoyos adicionales a aquellos estudiantes que presenten un rendimiento académico por debajo de lo esperado, ¿Como el establecimiento educacional responde frente a esta demanda?
4. Es fundamental implementar un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento del progreso de los aprendizajes de los estudiantes desde los primeros niveles escolares. ¿El nivel Kínder cuenta con un sistema con estas características?
5. El material educativo influye sustancialmente en su desarrollo porque actúa como mediador entre ellos y sus aprendizajes. ¿Con qué recursos materiales cuenta el Nivel? ¿Cómo son implementados por las docentes?
6. El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente que presentan mayores dificultades en el proceso, ¿Qué tipo de co-enseñanza existe en el Nivel?, ¿Cómo describiría el trabajo colaborativo que hay entre usted y la Profesora de Educación Parvularia?
7. Cada integrante del equipo de aula debe realizar funciones específicas y con determinadas responsabilidades, ¿Cuáles son las funciones que usted cumple y responsabilidades que tiene?
8. En relación a las intervenciones que ha realizado con el nivel a lo largo de todo el año escolar, ¿Cuál es el enfoque de estas?, ¿Qué se busca lograr mediante la implementación de ellas?



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ENTREVISTA A PROFESOR EN EDUCACIÓN PARVULARIA

**INSUMO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
PROFESOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

1. Registro de información	
Nombre entrevistadores/as	- Leonela Haro Vargas. - Paulina Muñoz Huenupán. - Luz Ramírez Pérez.
Nombre entrevistados/as	
Locación	- Colegio Adventista, Valdivia.
Fecha de aplicación	

2. Objetivo General Proyecto de Investigación
- <i>Maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del nivel kínder, mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógica integral, para favorecer la adquisición de habilidades y competencias necesarias en la transición a un nivel superior.</i>
3. Objetivos Específicos Proyecto de Investigación
- <i>Construir un plan de apoyo psicopedagógico atinente a las necesidades y</i>

características de los estudiantes, que dé respuesta a las áreas descendidas.

- Implementar un plan de intervención, bajo los lineamientos del Diseño Universal de Aprendizaje, para responder a los requerimientos e individualidad del alumnado, según él o las áreas descendidas.

- Evaluar la efectividad del plan de intervención psicopedagógico a partir de la reevaluación y la descripción de la experiencia por padres y profesionales del nivel, considerando sus expectativas y opiniones acerca de la intervención efectuada.

4. Objetivo Entrevista

- Analizar la dinámica y rol del profesor de educación parvularia, mediante la aplicación de una entrevista, para conocer las estrategias y respuesta educativa que proporciona a sus estudiantes.

5. Preguntas

1.- Se entiende que la educación parvularia, es el eslabón principal para adquirir los primeros aprendizajes de un individuo. La infancia es considerada como el período más significativo en la formación, por lo tanto, la calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Así, los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas. Bajo este paradigma, ¿Cuál es el procedimiento o dinámica educativa que utiliza para resguardar y cerciorar que todos los párvulos progresivamente vayan consolidando sus aprendizajes?

2.- Los recursos tanto humanos como materiales, se consideran estrategias de apoyo que permiten una transferencia y generalización de los aprendizajes, debido al significado que los párvulos le atribuyen, ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para innovar y proporcionar aprendizajes que trasciendan la cotidianidad al momento de ejecutar sus clases?

3).- Actualmente, el sistema educativo permite el ingreso de todos los estudiantes a establecimientos de manera equitativa, sin categorizaciones, ya sea por necesidades educativas especiales o algún riesgo biopsicosocial. En relación a lo anteriormente mencionado, ¿Cuál es su apreciación personal respecto a esta nueva modalidad de ingreso al sistema escolar?, ¿Ha tenido la oportunidad de educar a algún estudiante con necesidades educativas especiales o alguna dificultad en alguna área que ha obstaculizado el tránsito en su escolaridad?

4).- Entendiendo que todo educando es único, con diferentes formas y ritmos de aprendizaje, ¿Cuáles han sido sus estrategias para responder a la diversidad de su alumnado?

5).- Se entiende que un equipo multidisciplinario se conforma por variados profesionales idóneos, con expertiz en su especialidad, cuyos objetivos están orientados favorece el proceso enseñanza aprendizaje de un estudiante, en conjunto, durante un tiempo determinado, abocados a resolver un problema complejo, proporcionando herramientas y estrategias según sea la necesidad detectada. Referido a la definición anterior, ¿Su quehacer pedagógico cuenta con apoyo de otros profesionales? En el caso de que, si contara con ello, ¿En qué consisten los aportes?

6).- Cada estudiante tiene características diferentes, por tanto, diariamente usted como profesor/a se enfrenta a desafíos para responder a todos los requerimientos de los educandos. ¿Qué estrategias utiliza para ello?, ¿Cuál es la dinámica?

7).- El establecimiento cuenta con una profesora de Educación Diferencial, la cual procura ser un apoyo para usted, en variados aspectos que conciernen su quehacer pedagógico. Desde un punto de vista reflexivo, ¿Ha sido un apoyo significativo para los estudiantes contar con un profesor experto en necesidades educativas especiales?

8).- Considerando que todos los profesores tienen diferentes especialidades y potencialidades para responder a diferentes requerimientos estudiantiles, ¿Cuál es el rol del profesor de educación diferencial en educación parvularia?

ANEXO 5

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN		PUNTUACIÓN
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto:

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie			
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.			
Copia un triángulo			
Marcha y corre			
Patea			
Junta líneas entre cortadas			

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA			
PUNTAJE			

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento			
Reconoce similitudes			
Identifica según tamaño y color			
Conoce analogías opuestas			
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos			
Reconoce diferencias			

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA			
PUNTAJE			

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra			
Define dos palabras			
Responde tres preguntas sobre el cuento			

Describe escenas del cuento usando acciones			
Describe escenas del cuento usando sustantivos			
Comprende el plural y singular			

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA			
PUNTAJE			

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades			
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento			
Se incorpora en juegos de grupo			
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a			
Reconoce tres estados emocionales en el cuento			
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento			

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
--------------------------------	----------	-----------	-----------

SOCIOEMOCIONAL			
TOTALES POR CATEGORÍA			
PUNTAJE			

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Avanzado / Normal
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición		
Motricidad		
Lenguaje		
Socioemocional		
TOTAL		

ANEXO 6



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ESCALA LIKERT DOCENTE

I. Datos del informante

Rol dentro del establecimiento Educativo	
---	--

II. Objetivo

Objetivo de pauta
Conocer desde la apreciación personal, la intervención psicopedagógica aplicada en el nivel intervenido, para analizar la importancia de las áreas motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional en el desarrollo de los párvulos.

III. Instrucciones

Marque con una “x”, la opción que considere usted correspondiente, en relación al nivel de importancia de intervenir en áreas del desarrollo, las cuales se clasifican en:

- 1).- Motricidad.
- 2).- Cognición.
- 3).- Lenguaje.
- 5).- Socioemocional.

IV. Indicadores

Indicadores	Descripción
Nivel muy importante	Trabajar esa área específica u indicador, es muy importante para el desarrollo integral de los estudiantes del nivel kínder.
Nivel Importante	Es importante trabajar el área u indicador, pero existen aprendizajes más imprescindibles.

Nivel no importante	Hay áreas u indicadores más importantes para trabajar con el nivel kínder, su intervención no es relevante para el desarrollo integral.
----------------------------	---

V. Áreas de desarrollo integral: Motricidad

Indicador específico	VI. Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades de motricidad fina y gruesa, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.			
Trabajar el salto y la marcha potencia significativamente el desarrollo motor.			
Realizar actividades relacionadas con la motricidad fina, mediante el dibujo de figuras geométricas, permite a los párvulos una mejor adherencia a la prensión palmar.			
Utilizar cuentos motores y actividades mediante el juego es pertinente para motivar e intervenir en un nivel kínder.			

Área de desarrollo integral: Cognición

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades cognitivas, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.			
Trabajar las habilidades cognitivas de clasificación e identificación según tamaño, color y atributos estimula significativamente el desarrollo en los párvulos.			
Realizar actividades relacionadas con el identificar analogías y explicar sucesos específicos del cuento motor permite a los párvulos desarrollar el pensamiento.			
Reconocer diferencias y similitudes en personajes de un relato, mediante actividades lúdicas es pertinente según la etapa del ciclo vital en que se encuentran los párvulos.			

Área de desarrollo integral: Lenguaje

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área de lenguaje, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.			
Trabajar el lenguaje mediante el reconocimiento de silaba inicial y final, definiciones de palabras y descripción de escenas del cuento motor estimula significativamente el desarrollo de los niños y niñas.			
Realizar actividades relacionadas con la descripción de escenas para identificar si el párvulo reconoce sustantivos en plural y singular, permite a los párvulos ampliar su vocabulario.			
Los componentes del lenguaje: Fonético fonológico, Morfosintáctico, Semántico y Pragmático permiten realizar un mejor análisis, en lo que respeta la clasificación y estudio de las habilidades de los niños y niñas.			

Área del desarrollo integral: Socioemocional

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área socioemocional, es atingente para maximizar las oportunidades de enseñanza en el nivel preescolar.			
Trabajar la socio emocionalidad, desde el reconocimiento de emociones (alegría y tristeza), identificándolas en un personaje específico, estimula significativamente el desarrollo de los niños.			
Realizar actividades para observar si el párvulo se incorpora a actividades y demuestra perseverancia en ellas, permite realizar un análisis más específico de desarrollo socioemocional del niño/a.			
Incorporar en la rutina de actividades, trabajos en dupla o equipo, permite que el estudiante desarrolle más sus habilidades sociales.			

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

ANEXO 7



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Valdivia, 25 de septiembre de 2019.

Sr.

Patricio Valencia Toro

Director Colegio Adventista Valdivia

Presente

De mi consideración:

Junto con saludarle, solicito a usted permitir a las estudiantes que a continuación se mencionan, realizar parte de un trabajo de campo en el establecimiento que usted dirige:

- Leonela Haro Vargas, RUT: 19.399794-6.
- Paulina Muñoz Huenupán, RUT: 19.510.580-4.
- Luz Ramírez Pérez, RUT: 19.247.535-k.

Las actividades se enmarcan en la realización de la Tesis *“Plan de intervención psicopedagógica enfocada en el desarrollo integral de niños y niñas de kínder en colegio particular subvencionado de la ciudad de Valdivia”*.

La presente investigación tiene como objetivo general *“Maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del nivel kínder, mediante la implementación de un plan de intervención psicopedagógica integral, para favorecer la adquisición de habilidades y competencias necesarias en la transición a un nivel superior”*.

Le saluda atentamente.

Mg. Paulina Salas Alarcón
Directora de Carrera
Pedagogía en Educación Diferencial

ANEXO 8



INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta un formato tipo de Carta de Compromiso entre la Organización Externa y las carreras comprometidas a participar para la ejecución de un Proyecto Colaborativo.

El formato está sujeto a cambios si estos fueran necesarios, ya sea por parte de la Organización Externa o de las carreras involucradas, de acuerdo a las particularidades del proyecto.

Se recomienda incluir en la Carta de Compromiso los compromisos, ya sean compromisos de ejecución, como de aporte de recursos pecuniarios o valorizados ya que de esta manera se podría llegar a asegurar el aporte real de estos y que no sean meramente declarativos en la postulación al Proyecto Colaborativo.

CARTA COMPROMISO
COLEGIO ADVENTISTA DE VALDIVIA - UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

Por medio de la presente, yo Patricio Valencia Toro, representante de *Fundación Educacional Julián Ocampos*, manifiesto el interés de la institución por trabajar de forma conjunta el Proyecto Centro de Diagnóstico Psicopedagógico, presentado al Llamado a Fondos Concursables de Vinculación con el Medio de la *Universidad San Sebastián* del año 2019, el cual tiene como objetivo: Proporcionar orientación psicopedagógica a docentes del nivel pre-escolar del Colegio Adventista Valdivia mediante la implementación de procesos de evaluación integral de estudiantes del establecimiento por parte de profesionales en formación de Pedagogía en Educación Diferencial, en contexto de aprendizajes significativos y especializados, a fin de favorecer el diseño de una respuesta pedagógica ajustada y el afianzamiento de conocimientos y habilidades propias de pre-grado.

El proyecto contempla que la Universidad, con el compromiso de académicos y estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, ejecute la realización de procesos individualizados de evaluación psicopedagógica en estudiantes del nivel pre-escolar, elaboración de los correspondientes informes psicopedagógicos de cada estudiante, el diseño y entrega de un manual orientativo a fin de abordar las necesidades detectadas y la realización de charlas de asesoría y orientación psicopedagógica integral.

Por su parte el Colegio Adventista Valdivia se compromete a:

- Facilitar espacios adecuados para la ejecución de evaluaciones psicopedagógicas.
- Permitir a estudiantes de nivel pre-escolar participar del proceso, con el debido consentimiento informado de los padres.

Vicerrectoría de Vinculación con el Medio y Comunicaciones

- Facilitar la participación de la Educadora Diferencial en los procesos de evaluación y ejecución de charlas.
- Facilitar espacios apropiados para la realización de charlas orientativas.
- Facilitar a docentes y profesionales del nivel pre-escolar participar de las instancias de charlas de orientación.

Lo anterior implica aportes valorizados para la ejecución del proyecto de \$ 1.239.000

Las diversas acciones y actividades que se contemplan se deberán ejecutar considerando las fechas y plazos estipuladas en el proyecto ajustándose, de esta forma, a las actividades académicas definidas en las asignaturas del Plan de Estudio de la/s Carrera/s participante/s.

Nombre: Patricio Valencia Toro

Cargo: Director

Organización: Colegio Adventista Valdivia

Vicerrector

Universidad San Sebastián

ANEXO 9

AUTORIZACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

Esta autorización debe ser proporcionada de manera voluntaria e informada por parte del apoderado o representante del estudiante

Yo.....Rut:.....
.....

(Nombres y apellidos)

Conozco en qué consiste este proceso de evaluación en el que participará mi hijo o hija. Estoy informada/o del procedimiento, lugar y profesionales que lo realizarán, de los objetivos y de los beneficios que ofrece esta evaluación.

Por lo tanto, en Valdivia con fechade..... de 2019.

Doy mi consentimiento _____ No doy mi consentimiento _____

Para que se realice una evaluación que determine el nivel de desempeño en áreas específicas de desarrollo y aprendizaje, y se visualice la presencia de dificultades o Necesidades Educativas Especiales a:

.....

(Nombre completo del estudiante)

Alumno de Kinder del Colegio Adventista de Valdivia.

RUT y Firma de la persona que informa
del procedimiento y recibe la autorización

Firma del apoderado/a

EVIDENCIAS

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN	
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto: 1

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianament e Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie	X		
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.			X
Copia un triángulo	X		
Marcha y corre	X		
Patea	X		
Junta líneas entre cortadas	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA	5	0	1

PUNTAJE	10	0	0
----------------	-----------	----------	----------

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento	X		
Reconoce similitudes	X		
Identifica según tamaño y color	X		
Conoce analogías opuestas	X		
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos	X		
Reconoce diferencias	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	6	0	0
PUNTAJE	12	0	0

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra	X		
Define dos palabras	X		

Responde tres preguntas sobre el cuento	X		
Describe escenas del cuento usando acciones	X		
Describe escenas del cuento usando sustantivos	X		
Comprende el plural y singular	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	6	0	0
PUNTAJE	12	0	0

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades	X		
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento	X		
Se incorpora en juegos de grupo	X		
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a	X		
Reconoce tres estados emocionales en el cuento	X		
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA SOCIOEMOCIONAL	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	6	0	0
PUNTAJE	12	0	0

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Normal Avanzado
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición	12	Normal Avanzado
Motricidad	10	Normal Avanzado
Lenguaje	12	Normal Avanzado
Socioemocional	12	Normal Avanzado
TOTAL	11,5	Normal Avanzado

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN	
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto: 2

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie	X		
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.			X
Copia un triángulo	X		
Marcha y corre		X	
Patea	X		
Junta líneas entre cortadas		X	

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA	3	2	1
PUNTAJE	6	2	0

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento	X		
Reconoce similitudes	X		
Identifica según tamaño y color	X		
Conoce analogías opuestas		X	
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos	X		
Reconoce diferencias	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	5	1	0
PUNTAJE	10	1	0

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra	X		
Define dos palabras	X		
Responde tres preguntas sobre el cuento		X	
Describe escenas del cuento	X		

usando acciones			
Describe escenas del cuento usando sustantivos	X		
Comprende el plural y singular	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	5	1	0
PUNTAJE	10	1	0

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades		X	
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento		X	
Se incorpora en juegos de grupo	X		
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a		X	
Reconoce tres estados emocionales en el cuento	X		
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA SOCIOEMOCIONAL	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	3	3	0

PUNTAJE	6	3	0
----------------	----------	----------	----------

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Normal Avanzado
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición	11	Normal Avanzado
Motricidad	8	Normal Avanzado
Lenguaje	11	Normal Avanzado
Socioemocional	9	Normal Avanzado
TOTAL	9.75	Normal Avanzado

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN	
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto: 3

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie		x	
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.		x	
Copia un triángulo	x		
Marcha y corre		x	
Patea			x
Junta líneas entre cortadas	x		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA	2	3	1
PUNTAJE	4	3	0

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento			x
Reconoce similitudes		x	
Identifica según tamaño y color		x	
Conoce analogías opuestas		x	
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos			x
Reconoce diferencias	x		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	1	4	2
PUNTAJE	2	4	0

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra			x
Define dos palabras		x	
Responde tres preguntas sobre el cuento			x
Describe escenas del cuento		x	

usando acciones			
Describe escenas del cuento usando sustantivos		x	
Comprende el plural y singular	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	1	3	3
PUNTAJE	2	3	0

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades		x	
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento			x
Se incorpora en juegos de grupo		x	
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a		x	
Reconoce tres estados emocionales en el cuento		x	
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento			X

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA SOCIOEMOCIONAL	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	0	4	2

PUNTAJE	0	4	0
---------	---	---	---

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Normal Avanzado
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición	6	Normal Avanzado
Motricidad	7	Normal Avanzado
Lenguaje	5	Normal con Riesgo
Socioemocional	4	Normal con Riesgo
TOTAL	5,5	Normal con Riesgo

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN	
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto: 4.

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie			x
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.			x
Copia un triángulo	x		
Marcha y corre		x	
Patea			x
Junta líneas entre cortadas	x		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA	2	1	0
PUNTAJE	4	1	

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento		x	
Reconoce similitudes			x
Identifica según tamaño y color	x		
Conoce analogías opuestas			
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos			x
Reconoce diferencias			x

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	1	1	3
PUNTAJE	2	1	0

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra	x		
Define dos palabras			x
Responde tres preguntas sobre el cuento			x
Describe escenas del cuento			x

usando acciones			
Describe escenas del cuento usando sustantivos			x
Comprende el plural y singular			x

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	1	0	5
PUNTAJE	2	0	0

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades	X		
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento	X		
Se incorpora en juegos de grupo			x
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a		x	
Reconoce tres estados emocionales en el cuento			x
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento			x

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA SOCIOEMOCIONAL	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	2	1	3

PUNTAJE	4	1	0
----------------	----------	----------	----------

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Normal Avanzado
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición	3	Normal con Riesgo
Motricidad	5	Normal con Riesgo
Lenguaje	4	Normal con Riesgo
Socioemocional	5	Normal con Riesgo
TOTAL	4,25	Normal con Riesgo

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES

I. Escala de apreciación

DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN	
Logrado	L	2
Medianamente Logrado	ML	1
Objetivo en Desarrollo	OD	0

II. Identificación

Nº sujeto: 5.

III. Áreas a evaluar

Motricidad

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
El estudiante salta dos metros en un pie		x	
El estudiante da tres saltos en un mismo lugar.	X		
Copia un triángulo		x	
Marcha y corre	X		
Patea		x	
Junta líneas entre cortadas		x	

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA	L	ML	OD
MOTRICIDAD			
TOTALES POR CATEGORÍA	2	4	0
PUNTAJE	4	4	0

Cognición

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Clasifica animales de acuerdo a su forma de desplazamiento			x
Reconoce similitudes	X		
Identifica según tamaño y color	X		
Conoce analogías opuestas			x
Explica por qué los dibujos del cuento son absurdos			x
Reconoce diferencias	X		

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA COGNICIÓN	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	3	0	0
PUNTAJE	6	0	0

Lenguaje

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Identifica la sílaba inicial de una palabra	X		
Define dos palabras			x
Responde tres preguntas sobre el cuento			x
Describe escenas del cuento			x

usando acciones			
Describe escenas del cuento usando sustantivos			x
Comprende el plural y singular			x

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA LENGUAJE	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	1	0	5
PUNTAJE	2	0	0

Socioemocional

Indicadores	Logrado	Medianamente Logrado	Objetivo en Desarrollo
Persevera en las actividades		x	
Reconoce dos acciones desfavorables suscitadas en la lectura del cuento		x	
Se incorpora en juegos de grupo			x
Manifiesta su opinión, colaborando con su compañero/a		x	
Reconoce tres estados emocionales en el cuento			0
Distingue acciones positivas de los personajes del cuento		x	

RESUMEN EVALUACIÓN ÁREA SOCIOEMOCIONAL	L	ML	OD
TOTALES POR CATEGORÍA	0	4	2

PUNTAJE	0	4	0
---------	---	---	---

HOJA DE REGISTRO

PUNTAJE POR ÁREA

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
6-12	Avanzado / Normal
3-5	Normal con Riesgo
0-2	Riesgo

PUNTAJE TOTAL

(Puntaje cognición + puntaje motricidad + puntaje lenguaje + puntaje socioemocional) ÷ 4

ÁREA	PUNTAJE	CATEGORÍA
Cognición	6	Normal Avanzado
Motricidad	8	Normal Avanzado
Lenguaje	2	Riesgo
Socioemocional	4	Normal con Riesgo
TOTAL	5	Normal con Riesgo



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESCALA LIKERT DOCENTE

I. Datos del informante

Rol dentro del establecimiento Educativo	Educadora de Párvulos Kínder
---	------------------------------

II. Objetivo

Objetivo de pauta
Conocer desde la apreciación personal, la intervención psicopedagógica aplicada en el nivel intervenido, para analizar la importancia de las áreas motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional en el desarrollo de los párvulos.

III. Instrucciones

Marque con una <u> </u> “x”, la opción que considere usted correspondiente, en relación al nivel de importancia de intervenir en áreas del desarrollo, las cuales se clasifican en: 1).- Motricidad.
--

- 2).- Cognición.
- 3).- Lenguaje.
- 5).- Socioemocional.

IV. Indicadores

Indicadores	Descripción
Nivel muy importante	Trabajar esa área específica u indicador, es muy importante para el desarrollo integral de los estudiantes del nivel kínder.
Nivel Importante	Es importante trabajar el área u indicador, pero existen aprendizajes más imprescindibles.
Nivel no importante	Hay áreas u indicadores más importantes para trabajar con el nivel kínder, su intervención no es relevante para el desarrollo integral.

V. Áreas de desarrollo integral: Motricidad

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades de motricidad fina y gruesa, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar el salto y la marcha potencia significativamente el desarrollo motor.	X		
Realizar actividades relacionadas con la motricidad fina, mediante el dibujo de figuras geométricas, permite a los párvulos una mejor adherencia a la prensión palmar.	X		
Utilizar cuentos motores y actividades mediante el juego es pertinente para motivar e intervenir en un nivel kínder.	X		

Área de desarrollo integral: Cognición

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades cognitivas, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar las habilidades cognitivas de clasificación e identificación según tamaño, color y atributos estimula significativamente el desarrollo en los párvulos.	X		
Realizar actividades relacionadas con el identificar analogías y explicar sucesos específicos del cuento motor permite a los párvulos desarrollar el pensamiento.	X		
Reconocer diferencias y similitudes en personajes de un relato, mediante actividades lúdicas es pertinente según la etapa del ciclo vital en que se encuentran los párvulos.	X		

Área de desarrollo integral: Lenguaje

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área de lenguaje, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar el lenguaje mediante el reconocimiento de silaba inicial y final, definiciones de palabras y descripción de escenas del cuento motor estimula significativamente el desarrollo de los niños y niñas.	X		
Realizar actividades relacionadas con la descripción de escenas para identificar si el párvulo reconoce sustantivos en plural y singular, permite a los párvulos ampliar su vocabulario.	X		
Los componentes del lenguaje: Fonético fonológico, Morfosintáctico, Semántico y Pragmático permiten realizar un mejor análisis, en lo que respeta la clasificación y estudio de las habilidades de los niños y niñas.	X		

Área del desarrollo integral: Socioemocional

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área socioemocional, es atingente para maximizar las oportunidades de enseñanza en el nivel preescolar.	X		
Trabajar la socio emocionalidad, desde el reconocimiento de emociones (alegría y tristeza), identificándolas en un personaje específico, estimula significativamente el desarrollo de los niños.	X		
Realizar actividades para observar si el párvulo se incorpora a actividades y demuestra perseverancia en ellas, permite realizar un análisis más específico de desarrollo socioemocional del niño/a.	X		
Incorporar en la rutina de actividades, trabajos en dupla o equipo, permite que el estudiante desarrolle más sus habilidades sociales.	X		



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESCALA LIKERT DOCENTE

I. Datos del informante

Rol dentro del establecimiento Educativo	Profesora de Educación Diferencial
---	------------------------------------

II. Objetivo

Objetivo de pauta
Conocer desde la apreciación personal, la intervención psicopedagógica aplicada en el nivel intervenido, para analizar la importancia de las áreas motricidad, cognición, lenguaje y socioemocional en el desarrollo de los párvulos.

III. Instrucciones

Marque con una “x”, la opción que considere usted correspondiente, en relación al nivel de importancia de intervenir en áreas del desarrollo, las cuales se clasifican en:

- 1).- Motricidad.
- 2).- Cognición.
- 3).- Lenguaje.
- 5).- Socioemocional.

IV. Indicadores

Indicadores	Descripción
Nivel muy importante	Trabajar esa área específica u indicador, es muy importante para el desarrollo integral de los estudiantes del nivel kínder.
Nivel Importante	Es importante trabajar el área u indicador, pero existen aprendizajes más imprescindibles.

Nivel no tan importante	Hay áreas u indicadores más importantes para trabajar con el nivel kínder, su intervención no es relevante para el desarrollo integral.
--------------------------------	---

Área de desarrollo integral: Motricidad

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades de motricidad fina y gruesa, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar el salto y la marcha potencia significativamente el desarrollo motor.		X	
Realizar actividades relacionadas con la motricidad fina, mediante el dibujo de figuras geométricas, permite a los párvulos una mejor adherencia a la prensión palmar.	X		
Utilizar cuentos motores y actividades mediante el juego es pertinente para motivar e intervenir en un nivel kínder.	X		

Área de desarrollo integral: Cognición

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con habilidades cognitivas, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar las habilidades cognitivas de clasificación e identificación según tamaño, color y atributos estimula significativamente el desarrollo en los párvulos.		X	
Realizar actividades relacionadas con el identificar analogías y explicar sucesos específicos del cuento motor permite a los párvulos desarrollar el pensamiento.	X		
Reconocer diferencias y similitudes en personajes de un relato, mediante actividades lúdicas es pertinente según la etapa del ciclo vital en que se encuentran los párvulos.		X	

Área de desarrollo integral: Lenguaje

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área de lenguaje, es atingente para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el nivel preescolar.	X		
Trabajar el lenguaje mediante el reconocimiento de silaba inicial y final, definiciones de palabras y descripción de escenas del cuento motor estimula significativamente el desarrollo de los niños y niñas.		X	
Realizar actividades relacionadas con la descripción de escenas para identificar si el párvulo reconoce sustantivos en plural y singular, permite a los párvulos ampliar su vocabulario.		X	
Los componentes del lenguaje: Fonético fonológico, Morfosintáctico, Semántico y Pragmático permiten realizar un mejor análisis, en lo que respeta la clasificación y estudio de las habilidades de los niños y niñas.	X		

Área de desarrollo integral: Socioemocional

Indicador específico	Niveles de relevancia		
	Nivel muy importante	Nivel Importante	Nivel no importante
Diseñar un plan de intervención, articulado con el área socioemocional, es atingente para maximizar las oportunidades de enseñanza en el nivel preescolar.	X		
Trabajar la socio emocionalidad, desde el reconocimiento de emociones (alegría y tristeza), identificándolas en un personaje específico, estimula significativamente el desarrollo de los niños.		X	
Realizar actividades para observar si el párvulo se incorpora a actividades y demuestra perseverancia en ellas, permite realizar un análisis más específico de desarrollo socioemocional del niño/a.		X	
Incorporar en la rutina de actividades, trabajos en dupla o equipo, permite que el estudiante desarrolle más sus habilidades sociales.		X	