FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO ASINCRÓNICO EN EL ÁREA MOTRIZ EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

AUTOR

TATIANA SOFÍA RODRÍGUEZ TUMBACO

AÑO

2019

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO ASINCRÓNICO EN EL ÁREA MOTRIZ EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Profesora Guía

Diana Isabel Robalino Robayo

Autora

Tatiana Sofía Rodríguez Tumbaco

Año

2019

DECLARACIÓN DEL PROFESOR GUÍA

"Declaro haber dirigido el trabajo, Programa Psicopedagógico Para El Desarrollo Asincrónico En El Área Motriz En Niños De 4 A 6 Años Con Altas Capacidades, a través de reuniones periódicas con la estudiante Tatiana Sofía Rodríguez Tumbaco, en el semestre 2019-1, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación".

_____

Diana Robalino

Número de Cédula

1713677597

DECLARACIÓN DEL PROFESOR CORRECTOR

"Declaro haber revisado este trabajo, Programa Psicopedagógico Para El Desarrollo Asincrónico En El Área Motriz En Niños De 4 A 6 Años Con Altas Capacidades, de Tatiana Sofía Rodríguez Tumbaco, en el semestre de septiembre 2019-1, dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación".

_____

Silvia Tapia

Número de Cédula

1713716163

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

“Declaro que este trabajo es original, de mi autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.”

_____

Tatiana Rodríguez

Número de Cédula

0922001664

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios Todopoderoso porque me ha dado la vida y buena salud, me ha sustentado y protegido en todo momento de mi vida.

A mis padres porque día a día me han alentado, aconsejado y me han transmitido a través del ejemplo los valores que han conformado mi personalidad.

A mis profesoras porque me han formado para ejecutarme profesionalmente, me mostraron que a pesar de las dificultades con las que me encontraré al ejercer mi vocación, siempre se puede aprender algo de estas.

Y especialmente a mi tutora Diana Robalino, quién me ha acompañado en todo el transcurso de la realización de la tesis y me ha exigido dar lo mejor de mí.

DEDICATORIA

A mis padres, Carlos y Sofía, por el esfuerzo que han hecho para brindarme los medios necesarios para llegar hasta este punto del camino de mi vida y poder finalizar la carrera

A mi hermano Andrés por el apoyo que me ha brindado y me ha motivado a afrontar la vida con responsabilidad y madurez.

A mis tías, Gardenia y Susana, por todos los consejos que me han ofrecido cuando lo he necesitado, así como su cariño y protección.

Y a mis perros, Frosty y Takeshi, porque me han acompañado, han trasnochado y madrugado conmigo en el transcurso de esta tesis de titulación.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo de investigación es diseñar un programa psicopedagógico que fortalezca las destrezas motoras gruesas y finas en niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas. Para cumplir este objetivo, se identificará si el desarrollo motriz de niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas es sincrónico con su desarrollo intelectual y se determinará en qué nivel influye un desarrollo asincrónico en su desenvolvimiento. Este estudio tiene un enfoque cualitativo y descriptivo, para ello se utilizó dos tipos de investigación: de campo y bibliográfica. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron: la observación, la entrevista, notas de campo, registros escritos y el Inventario de Desarrollo Battelle.

Palabras claves: Programa psicopedagógico, desarrollo asincrónico, altas capacidades cognitivas y motricidad

ABSTRACT

The general purpose of this research paper is to design a psychopedagogical program that strengthens gross and fine motor skills in children of 4 to 6 years with high cognitive abilities. To achieve this purpose, it will be identified if the motor development of children between 4 and 6 years diagnosed with high cognitive abilities is synchronous with their intellectual development and it will be determined in which level does it influence an asynchronous development in their growth. This study has a qualitative and descriptive approach, for which two types of research were used: field and bibliographic. The techniques and instruments used were: observation, interview, field notes, written registrations and the Battelle Development Inventory.

Key words: Psychopedagogical program, asynchronous development, high cognitive abilities and motricity

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 3

1. El problema 3

1.1. Planteamiento del problema 3

1.2. Pregunta de investigación 5

1.3. Preguntas directrices 5

1.4. Objetivos 5

1.4.1. General 5

1.4.2. Específico 5

1.5. Justificación 6

CAPÍTULO II 10

2. Revisión de la Literatura y Marco Teórico 10

2.1. Revisión literal 10

2.2. Antecedentes de investigación 12

2.3. Fundamentación teórica 13

2.3.1. Altas capacidades cognitivas 13

2.3.1.1. Inteligencia 13

2.3.1.2. Diferenciación de términos: altas capacidades cognitivas vs. precoz, genio, talentoso 15

2.3.1.3. Perfil del niño con altas capacidades cognitivas 19

2.3.2. Desarrollo Integral del niño 21

2.3.2.1. Desarrollo motriz: psicomotricidad, motricidad fina y gruesa 22

2.3.2.2. Desarrollo asincrónico 25

2.3.2.3. Desarrollo asincrónico en los niños con altas capacidades cognitivas 26

2.3.2.4. Desarrollo asincrónico en el área motriz en los niños con altas capacidades cognitivas 28

2.3.3. Programas Psicopedagógicos en niños con altas capacidades cognitivas 30

2.3.3.1. Modelos de intervención en niños altas capacidades cognitivas 31

2.3.3.1.1. Modelo de Renzulli 31

2.3.3.1.2. Modelo de Sternberg 32

2.3.3.1.3. Modelo de Mönks 33

2.3.3.1.4. Modelo de Terrasier 33

2.3.3.1.5. Modelo de Williams 34

2.3.3.2. Modelos de intervención en niños con altas capacidades cognitivas en el Ecuador 35

2.3.3.2.1. Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales 36

2.3.3.2.2. Diseño e implementación del nuevo modelo de educación inclusiva ..... .36

2.4. Definición de términos 37

CAPÍTULO III 39

3. Diseño de la Investigación 39

3.1. Enfoque 39

3.2. Nivel 39

3.3. Tipo 40

3.4. Técnicas e instrumentos 40

3.5. Contexto 41

3.6. Población 41

3.7. Criterios de inclusión y exclusión 42

CAPÍTULO IV 43

4. Análisis de los Resultados 43

4.1. Resumen de Resultados 43

4.2. Resultados de evaluación motriz en niños con altas capacidades cognitivas 47

CAPÍTULO V 57

5. Conclusiones y Recomendaciones 57

5.1. Conclusiones 57

5.2. Recomendaciones 59

CAPÍTULO VI 61

6. Validación del Producto 61

6.1. Presentación del Producto 61

6.2. Validación del Producto 65

REFERENCIAS 68

ANEXOS 76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características del niño con altas capacidades cognitivas. 19

Tabla 2. Características del desarrollo asincrónico en niños con altas capacidades cognitivas 28

Tabla 3. Puntuaciones al calificar Battelle. 44

Tabla 4. Nivel según el centil obtenido. 44

Tabla 5. Resultados totales obtenidos en las evaluaciones realizadas. 45

Tabla 6. Destrezas de control muscular. 47

Tabla 7. Porcentaje logrado de control muscular. 47

Tabla 8. Destrezas de coordinación corporal. 49

Tabla 9. Percentil logrado de coordinación corporal. 50

Tabla 10. Destrezas de locomoción. 51

Tabla 11. Percentil logrado de locomoción. 52

Tabla 12. Destrezas de motricidad fina. 53

Tabla 13. Percentil logrado de motricidad fina. 54

Tabla 14. Destrezas de motricidad perceptiva. 55

Tabla 15. Percentil logrado de motricidad perceptiva. 56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percentiles totales obtenidos en las evaluaciones realizadas. 46

Figura 2. Porcentaje logrado de control muscular. 48

Figura 3. Percentil logrado de coordinación corporal. 50

Figura 4. Percentil logrado de locomoción. 52

Figura 5. Percentil logrado en motricidad fina. 54

Figura 6. Percentil logrado en motricidad perceptiva. 56

Figura 7. Validación del programa..... 65

INTRODUCCIÓN

El asincronismo significa no estar en concordancia con uno mismo debido a un progreso desigual en las distintas áreas del desarrollo (Distrito Escolar Independiente de Austin, 2012). Investigaciones han demostrado que niños con altas capacidades cognitivas presentan un desarrollo asincrónico en distintas áreas, debido a que su madurez intelectual en relación con lo cognitivo y lenguaje va evolucionando más rápidamente en comparación con los demás niños de su edad (Navan, 2012).

Es necesario distinguir las diferencias conceptuales que se han encontrado alrededor de las altas capacidades cognitivas ya que este término incluye: niños precoces, superdotados, talentosos, entre otros. Por una parte, el proceso de maduración en todas las áreas de los niños precoces avanza más rápidamente en comparación a otros niños de su edad (Gómez y Mir, 2010, pp. 31-32). En cambio, los niños superdotados poseen un nivel elevado de memoria y razonamiento lógico, verbal y matemático; mientras que los niños talentosos dominan un aspecto de la inteligencia más que otras, es decir que su habilidad es en un área determinada (Gómez y Mir, 2010, pp. 31-32). Aun cuando existe diferenciación entre esta clasificación, en muchos casos estos niños no reciben las adaptaciones necesarias a nivel escolar, por lo que deben acoplarse al sistema general educativo generando en ellos sentimientos de frustración y angustia que lleva a que su talento natural sea desaprovechado y que sean vulnerables a otro tipo de problemas (Díaz, 2017).

Este estudio tomó como principal tema de investigación el área motriz ya que es el ámbito principal de desarrollo con el que el ser humano empieza a experimentar con el medio que lo rodea y consecuentemente a aprender de este (Cañizares y Carbonero, 2017, pp. 16).

Por otro lado, el requerimiento de un programa psicopedagógico se propone como una posible herramienta para docentes en la que puedan encontrar actividades que vayan acorde a las necesidades educativas de niños con altas

capacidades cognitivas. Estas actividades no sólo deberían centrarse en el área cognitiva sino también en las demás áreas del desarrollo para que de esta manera el proceso de adaptación curricular sea lo más óptimo con relación a las necesidades de los niños.

Esta investigación está desarrollada en seis capítulos: el primero contiene el planteamiento del problema, los antecedentes, la pregunta de investigación, los objetivos y se describe una justificación fundamentada. El segundo capítulo engloba el marco teórico, el cual abarca revisiones de diferentes conceptos de las altas capacidades cognitivas y el desarrollo integral de estos niños; además, este capítulo incluye el análisis de las características de los niños con altas capacidades cognitivas y su desarrollo asincrónico en diferentes áreas del desarrollo; también se expusieron programas psicopedagógicos que se han generado en diferentes países y en el Ecuador, que fomentan la formación de niños con altas capacidades cognitivas. El tercer capítulo trata sobre la metodología que fue utilizada en esta tesis esto incluye el diseño, enfoque, nivel y tipo de investigación, así como las técnicas, el contexto y la población. El cuarto capítulo comprende el análisis de los resultados obtenidos en la investigación mientras que en el quinto capítulo se expone las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado; finalmente en el sexto capítulo se propone un programa psicopedagógico en el área motriz para docentes que trabajen con niños con altas capacidades cognitivas entre 4 a 6 años, este también expone la validación de este programa y el análisis de esta.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La adquisición de habilidades en todas las áreas del desarrollo en los niños debería ser siempre sincrónico e integral. Así pues, los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas también deberían tener una adquisición de destrezas motrices, cognitivas, sociales y afectivas de manera simultánea.

La asincronía sucede cuando varias partes que forman un entero están trabajando o evolucionando de forma dispareja más no simultáneamente (Webb, 2013). En el caso del desarrollo del niño, el asincronismo son ciertas habilidades o destrezas que se encuentran separadas por un periodo de tiempo por lo que algunas podrían progresar apresuradamente o aparecer antes de tiempo mientras que otras irán al ritmo esperado para la edad o en menor rapidez de lo esperado (Pérez y Gardey, 2017).

En muchas ocasiones a los niños con altas capacidades cognitivas se les ha considerado pequeños adultos debido a su manera de razonar sin tomar en cuenta que el resto de sus capacidades en las otras áreas del desarrollo. Sin embargo, se ha demostrado que estos niños presentan un desarrollo asincrónico entre la madurez intelectual y las habilidades socioemocionales y motrices, razón por la cual la adaptación a nivel escolar y familiar empieza a tener dificultades (Pfeiffer, 2017).

Se ha investigado sobre programas específicos a nivel psicopedagógico donde se trabaje la asincronía en el desarrollo de estos niños en escuelas regulares y no se han encontrado evidencias en el Ecuador. Incluso en diferentes programas investigados en Europa y Norte América que trabajan apoyando a estos niños suelen enfocarse en estimular más el área cognitiva que en áreas como la motriz o la socioafectiva (Vásquez, 2008).

Según la Organización Mundial de la Salud, el 95% de los niños con altas capacidades cognitivas no son identificados y diagnosticados; mientras que del 5% que si son diagnosticados muy pocos reciben la atención adecuada (Rodríguez, 2018). Esto se debe a que muchos de estos niños con altas capacidades cognitivas han sido mal diagnosticados con trastornos como déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y no reciben el tratamiento adecuado. Así mismo se pueden encontrar niños con altas capacidades cognitivas y bajos recursos económicos que nunca serán diagnosticados y que por más que lo sean, no podrán desarrollar su talento por falta de capacitación y medios en las instituciones a las que acceden. Por otro lado, los niños que sí son diagnosticados correctamente suelen ser atendidos por profesionales quienes consideran que las altas capacidades cognitivas involucran todas las áreas del desarrollo; no obstante, esta suposición se convierte en mito ya que ha se ha comprobado en varios estudios la asincronía en el área cognitiva versus los otros ámbitos del desarrollo (Pfeiffer, 2017). Consecuentemente, los niños con altas capacidades cognitivas se concierten en una población vulnerable llegando a necesitar acompañamiento y apoyo desde el método de crianza de los padres hasta las diferentes estrategias de aprendizaje a nivel escolar.

De tal manera, por ejemplo, en Estados Unidos el Distrito Escolar Independiente de Austin, Texas ha realizado ciertas modificaciones a su currículo para niños con altas capacidades cognitivas en las que se trabaja desde 4 aspectos: intelectual, emocional, físico y social (Distrito Escolar Independiente de Austin, 2012). Así, es de vital importancia el rol de un docente en la vida de un niño con altas capacidades cognitivas, ya que debería estar adecuadamente capacitado para este tipo de retos y aplicar estrategias que motiven y estimulen a estos niños en todas sus áreas de aprendizaje (Duch, Martínez, Miró y Rodríguez, 2014).

Desde lo anteriormente expuesto, se ha visto la necesidad de identificar las destrezas motrices gruesas y finas en niños entre 4 y 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas para de esa manera comparar los resultados

y determinar si estos niños presentan asincronía en el área motriz. Se ha elegido es área motriz debido a que esta permite al niño relacionarse con el entorno que lo rodea y conocerlo para así poder irse adaptando a este (Piaget citado en Rodríguez, 2015).

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo un programa psicoeducativo global podría favorecer a niños con altas capacidades cognitivas?

1.3. Preguntas directrices

¿Cuáles son las destrezas motrices gruesas y finas en niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas?

¿Los niños entre 4 y 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas presentan asincronía en el área motriz?

¿De qué manera el desarrollo asincrónico influye a niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas?

¿Cómo un programa psicopedagógico fortalecería el desarrollo asincrónico en el área motriz en niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas durante el periodo 2018-2019?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Diseñar un programa psicopedagógico que fortalezca el desarrollo asincrónico que presentan niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas en sus destrezas motoras gruesas y finas.

1.4.2. Específicos

Identificar las destrezas motrices gruesas y finas en niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas.

Comparar los resultados motrices de los niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas con la media por edad en esta área.

Determinar si los niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas presentan asincronía en el área motriz.

Diseñar un programa psicopedagógico de estrategias psicopedagógicas que fortalezca el desarrollo asincrónico en el área motriz en niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas.

1.5. Justificación

El presente proyecto propuesto sería de gran interés debido a que, se ha observado preocupación por parte de padres y docentes cuando empiezan a evidenciar inmadurez de sus hijos diagnosticados con altas capacidades cognitivas en otras áreas especialmente en la motriz y en la social, generando sentimientos de frustración, por ejemplo, cuando se les dificulta manipular los objetos de su entorno sin llegar a alcanzar las metas y destrezas esperadas en su edad, desmotivándolos en cuanto a sus procesos de aprendizaje y socialización (Rodríguez, 2018).

Se puede mencionar investigaciones que han demostrado la importancia de esta población, por ejemplo, en otros países como en Hungría han comprobado que niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas sin una adaptación provoca problemas psicológicos y pedagógicos como aislamiento, deserción escolar, etc. (Camacho, 2016). Por lo tanto, se han esforzado para implementar organismos, métodos y estructuras pedagógicas lógicas y flexibles para que así puedan garantizar un reajuste o modificación constante de la enseñanza. Entre las soluciones propuestas se encontraron, un régimen educativo que les permita que esta planificación sea diferenciada o por otro lado trabajar con instituciones que les ayuden a los niños a desarrollarse académicamente agrupando a los niños por niveles (Camacho, 2016). También en la ciudad de México, se realizó una reforma en la Ley General de Educación para dar mayor

cobertura a la atención a niños con altas capacidades cognitivas ya que el porcentaje de diagnóstico cada vez aumenta. Adicionalmente, debido a la poca atención que tenían estos niños a nivel legal y académica, se estableció el Programa Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual, el cual está enfocado en atender niños de 6 a 15 años con un coeficiente intelectual igual o mayor a 130 (Rodríguez, 2018). Dichas implementaciones incluyen una metodología psicoeducativa desarrollada en diversos talleres los cuáles no sólo se enfocan en potenciar el conocimiento sino también en aportar herramientas psicoemocionales que les permitan interactuar de mejor manera con sus pares con el fin de que luego puedan adaptarse a la sociedad (Rodríguez, 2018). Esto cambio lo lograron al darse cuenta de que si estos niños no reciben la atención adecuada podrá haber la conocida “fuga de cerebros” en años venideros (Rodríguez, 2018).

En países sudamericanos como Perú y Colombia también empiezan a considerar la detección temprana de esta población como importante pues investigaciones realizadas en estos países han concluido que el no utilizar o desarrollar el potencial humano puede terminar en daños neuronales en el niño (Gamarra, 2015, p.71-72). Esta implementación de leyes para la detección por medio del sistema educativo ya ha ocurrido y sigue manteniéndose por medio de guías y leyes a nivel nacional que permitan a los docentes un mejor manejo, comprensión y potenciación de sus capacidades a través de guiar a los padres y a los profesores en áreas de conocimiento y comprensión del niño para que así lo puedan situar en un entorno adecuado (Gamarra, 2015, p.71-72).

A partir de lo explicado, esta investigación se enfocará en el desarrollo del área motriz de niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas debido a que estimulando esta área no sólo se mejora la coordinación y planificación de movimientos finos y gruesos, sino que al ser la motricidad la base por medio de la cual el niño aprende desde que nace, paralelamente las otras áreas como la cognitiva también mejora pues el área intelectual es más receptiva a través de la experimentación (Arranz, 2014, p. 22). Por lo tanto, el ambiente en el que el

niño sea estimulado dependerá para que todas las áreas del desarrollo se sincronicen en la adquisición de habilidades (Arranz, 2014, p. 22).

Según Jorge Oviedo, 2016, reportero del Diario La Hora, en el Ecuador existen pocos maestros especializados en educación para niños con altas capacidades cognitivas por lo cual estos niños no tienen suficientes opciones para ser potenciados y no desaprovechados integralmente, generalmente procediendo únicamente al aceleramiento a niveles escolares superiores, más no a una sincronización de todas sus áreas del desarrollo. Por ello, es necesario resolver este problema debido a que desarrollar sólo las habilidades intelectuales especiales de los niños con altas capacidades cognitivas no permite que su talento natural e integral sea aprovechado, adecuadamente tanto a nivel escolar como a nivel social y emocional (Oviedo, 2016).

El aspecto innovador más notable de este proyecto se enfoca en buscar alternativas psicopedagógicas que los docentes tengan acceso y poderlas usar en el aula con estos niños, de manera que se potencie no solo su desarrollo a nivel intelectual, sino también se lo haga en cuanto al desarrollo físico y motriz (Arranz, 2014, p. 22).

El programa psicopedagógico que se recomienda al finalizar este estudio pretende que el docente refuerce y trabaje mediante las fortalezas de los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas en áreas motrices gruesas y finas. Esto se hará por medio de actividades que incluyan otras funciones cognitivas como la memoria y atención y de esa manera propiciar un desarrollo sincrónico en la resolución de problemas (Arranz, 2014, p. 32).

Científicamente esta investigación es de interés porque permitirá a los docentes potenciar las capacidades motrices de los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas y de esta manera realizar nuevas investigaciones y estrategias innovadoras para un desarrollo sincrónico.

La metodología que va a ser utilizada es de impacto ya que busca que cada niño diagnosticado con altas capacidades cognitivas pueda desenvolverse tanto intelectualmente como en el área motriz en diferentes ambientes como el

escolar y familiar. De igual manera esta metodología no influirá negativamente en los demás niños que serán diagnosticados con altas capacidades cognitivas, en todo caso les servirá en el reforzamiento de sus habilidades.

Así mismo, esta investigación es de importancia social ya que al divulgarla intentará que más docentes estén capacitados para poder diseñar e innovar mejores estrategias de trabajo con niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas que presenten un asincronismo en el área motriz, no sólo en zonas de medio y alto impacto económico sino en zonas rurales y situaciones de riesgo.

Finalmente, es importante indicar que por medio de este estudio no solo los docentes y niños con altas capacidades cognitivas serán los beneficiarios directos sino también las familias de estos niños pues podrán comprender de mejor manera a sus hijos y buscar ayuda a profesionales que estén capacitados en el tema.

Así también, se intentará que el programa psicopedagógico propuesto al final de este estudio pueda llegar de alguna manera a autoridades del Ministerio de Educación con el fin de que sea considerado para ser difundido en diferentes escuelas en el país. Se debe recalcar que el brindar las herramientas necesarias a niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas será de beneficio para el país puesto que con su inteligencia en uso podrán realizar aportaciones como nuevas investigaciones e innovaciones en diferentes áreas del conocimiento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Revisión de la Literatura y Marco Teórico

2.1. Géneros de la literatura a revisar

Como base principal para esta investigación se utilizó el libro “Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence” de Robert Sternberg, originalmente publicado en 1985. Este libro intenta explicar por medio de la teoría triárquica de la inteligencia que no se debe medir al niño con altas capacidades cognitivas por una simple puntuación de coeficiente intelectual ya que anteriormente estos tests sólo evaluaban conocimientos. Sternberg propone que para que se considere que un niño posee altas capacidades cognitivas debe tener una correcta integración de los tres tipos de inteligencia: analítica, práctica y creativa.

De igual manera, se utilizó el libro de María Gómez y Victoria Mir, titulado “Altas Capacidades en Niños y Niños: Detección, Identificación e Integración en la Escuela y en la Familia” del año 2010, el cual brinda pautas para que tanto padres como docentes tengan el conocimiento necesario al momento de identificar a niños con altas capacidades cognitivas, así mismo, les propone estrategias que permitan el trabajo adecuado con estos niños.

Otro libro implementado fue “Diversidad(es): discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista” de Duch, Martínez, Miró y Rodríguez publicado en el año 2014. Este libro sustenta la teoría de que a pesar de que los niños con altas capacidades cognitivas posean un gran potencial intelectual, esto no significa que les resulte fácil acoplarse al mundo en que vivimos por lo que es importante atender las áreas en las que se les dificulta cumplir con los objetivos designados y esperados a su edad; no sólo enseñarles a dominar conocimientos sino también aspectos como expresar sus emociones, socializar con pares, etc.

Para fundamentar el desarrollo asincrónico de niños con altas capacidades cognitivas se utilizó el libro de Linda Silverman, “Giftedness 101” del 2012. Esta autora saca a relucir el asincronismo que estos niños presentan primero por medio de casos vivenciados a través de su práctica profesional y luego relacionando esto con la teoría. El libro también abarca temas como el desarrollo óptimo de los niños con altas capacidades cognitivas, los regalos invisibles de estos niños, quienes pueden tener esta alta capacidad intelectual oculta debido a alguna dificultad en otras áreas del desarrollo.

Se tomó como referencia el libro “Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners” de Hava Vidergor y Carole Ruth Harris publicado en el año 2015. En especial me enfoqué en el capítulo 1 y 2 ya que estos redactan las características de niños con altas capacidades cognitivas, así como las diferentes maneras en que estos pueden aprender, lo cual permite saber estrategias sobre cómo se debe trabajar con el niño. Estos temas fundamentan la teoría de que los niños con altas capacidades cognitivas poseen otras características, no sólo un alto nivel intelectual indicando que todos los niños con este diagnóstico son diferentes.

Como aporte para esta investigación se utilizó el libro “Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil” de Carmen Magante y Soledad Cruz del año 2004. Este libro fue importante como base ya que se enfoca en los diferentes aspectos involucrados en el desarrollo psicomotor grueso y fino, explica cómo evaluar adecuadamente al niño según la etapa en que se encuentre y establece pautas generales para la creación de programas psicopedagógicos en el área motora.

Por último, se tomó el libro de José María Cañizares y Carmen Carbonero titulado “Cómo mejorar las capacidades perceptivo-motrices, esquema corporal y lateralidad en tu hijo” publicado en el 2017. Este libro considera que el cuerpo es necesario no sólo para la construcción de conocimientos sino también otros aspectos como la personalidad por lo que es de suma importancia tanto la interacción con los objetos que se encuentran en el entorno como la relación con pares y adultos.

2.2. Antecedentes de investigación

Para sustentar mi tesis utilicé la investigación de doctorado realizada en la Universidad de Alicante en Perú por Patricia Gamarra en el 2015 titulada "Programa para la detección temprana de niños con altas capacidades cognitivas de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano". Esta investigación tuvo como objetivo "aplicar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotado de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar" debido a que normalmente, las instituciones educativas suelen dar énfasis en los niños que presentan necesidades educativas especiales debido a un bajo rendimiento mientras que las necesidades de niños con altas capacidades cognitivas son pasadas por alto puesto que si pueden ir al ritmo de sus compañeros. De igual manera, esta tesis incluye los diferentes modelos que se puedes utilizar para la intervención en niños con altas capacidades cognitivas así como los diferentes instrumentos que pueden ser usados con el fin de generar un diagnóstico del niño.

Frente al tema de las altas capacidades cognitivas, existe una investigación de especialización, realizada en Ecuador en el año 2012 por parte de la Universidad Técnica Particular de Loja cuyo tema es "La importancia del conocimiento y percepción de maestros orientadores de escuelas de práctica docente rural del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, ante niños con capacidades superiores" de Jorge René Martínez Jaramillo. Esta investigación es relevante ya que corrobora la importancia del docente en el desarrollo de un niño superdotado y nos brinda una perspectiva de lo que se vive en nuestra realidad y como todavía falta lograr en primer lugar la capacitación del docente. Incluye temas como la detección, los problemas que enfrentan los niños con altas capacidades cognitivas y como incentivarlos dentro de la institución educativa; los cuales pueden servir de base para mi propuesta de cómo crear un programa que ayude a los niños con altas capacidades cognitivas en el desarrollo asíncrono que pueden presentar en el área motora.

Para fundamentar el programa para el desarrollo asincrónico en el área motora que presentan los niños con altas capacidades incluiré la tesis de maestría presentada en la Universidad de Valladolid en España titulada “La inclusión del niño con altas capacidades cognitivas en el aula”, del año 2014 por Isabel Arranz. El objetivo principal de esta investigación fue “resolver la duda sobre si las medidas que se adoptan hoy por hoy en nuestro sistema educativo respecto a los alumnos superdotados son las suficientes y adecuadas”. Esta tesis hace una revisión de las soluciones que plantea el sistema educativo para niños con altas capacidades cognitiva y plantea una propuesta de intervención para trabajar el asincronismo que presentan los niños con altas capacidades cognitivas enfocándose en trabajar en el área socio-emocional a través de actividades en el aula a ser realizadas con pares.

2.3. Fundamentación teórica

2.3.1. Altas capacidades cognitivas

2.3.1.1. Inteligencia

Antiguamente, se creía que la inteligencia era exclusivamente innata y heredada a través de los genes, además a esta se la relacionaba solo con la cantidad de conocimientos que una persona poseía (Gómez y Mir, 2010). Sin embargo, ahora se conoce que en la inteligencia no sólo está involucrada la genética, sino y sobre todo factores ambientales como las experiencias familiares, sociales, académicas del individuo, etc.

Es por este mismo motivo que a lo largo de la historia el término inteligencia ha tomado varias definiciones. Algunas décadas atrás, por ejemplo, Jorgensen y Queaade, 1956, consideraban que el volumen externo del cerebro era un estimado de la capacidad de inteligencia que una persona poseía. Gardner definió a la inteligencia como una capacidad para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas y ofrecer servicios o crear productos valiosos para la sociedad y las divide en diferentes tipos (1983), y es desde

este autor, que el concepto como tal de inteligencia toma un giro importante, ya que la inteligencia empieza a ser considerada como una capacidad que se encuentra ligada a diferentes áreas como la memoria, percepción y funciones ejecutivas (Rodríguez, 2016). En las últimas investigaciones se ha demostrado que la inteligencia es la capacidad de entender, asimilar, coordinar, gestionar, organizar el conocimiento y simultáneamente escoger la mejor opción para resolver determinados problemas (Gómez y Mir, 2010).

Según Tirapú, García, Luna, Ibáñez y Duque, 2010, la inteligencia está altamente relacionada con las regiones frontales del cerebro y por lo tanto a las funciones ejecutivas. Esto se debe a que la inteligencia es una capacidad mental que involucra el razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas y aprender a través de la experiencia con el fin de una adecuada adaptación con el entorno (Tirapú, García, Luna, Ibáñez y Duque, 2010). Por otro lado, las funciones ejecutivas se encargan de regular e integrar los procesos cognitivos que subyacen o intervienen en las conductas consideradas inteligentes (Tirapú, García, Luna, Ibáñez y Duque, 2010).

Como base para esta investigación se utiliza la teoría de la inteligencia triárquica de Sternberg quien considera la inteligencia como un conjunto de capacidades jerárquicas, mas no como un ente aislado e inmodificable; esta involucra pensamientos abstractos para la resolución de problemas orientados a la adaptación, selección o transformación de conductas (Sternberg, 1985).

Su teoría tiene como fin explicar el procesamiento a nivel interno y externo de la información y la interacción entre sí aplicándola al contexto (Sternberg, 1985). Para explicar esta teoría, Sternberg considera que existen tres tipos de inteligencia: analítica, práctica y creativa; las cuales en conjunto determinan la capacidad intelectual de una persona (Sternberg, 1985).

La inteligencia analítica suele ser la más relacionada al concepto general de inteligencia debido a que esta permite al individuo percibir la información, almacenarla, modificarla y trabajar en base a representaciones propias de la

realidad (Sternberg, 1985). El trabajar la información se refiere a usarla en el momento necesario con el objetivo de generar respuestas, tomar decisiones o crear soluciones (Sternberg, 1985).

Por su parte, la inteligencia práctica comprende los procesos de adaptación del ser humano en cuanto al entorno modificándolo para ostentar sus necesidades y sobrevivir (Sternberg, 1985). En caso de no poder cambiar el entorno, el ser humano pasa por procesos selectivos con el fin de buscar un mejor entorno que se adecue a sus necesidades (Sternberg, 1985). Por último, si ninguna de estas opciones es posible, la persona debe ajustarse a lo que la situación le proporciona (Sternberg, 1985).

La inteligencia creativa es la que integra la información a través de las experiencias, por lo que cumple con procesos de aprendizaje (Sternberg, 1985). Esta da un gran nivel de importancia a que la persona esté expuesta a un ambiente estimulador, ya que los estímulos son una herramienta para que el niño pueda crear nuevos esquemas cada que se le presenta una tarea novedosa que implica un reto (Sternberg, 1985).

Cada uno de estos aspectos desarrolla habilidades altamente necesarias para aprendices como: planificar, argumentar, comparar, flexibilidad mental, automatización, resolución de problemas, toma de decisiones, adaptación y selección al medio ambiente (Sternberg, 1985).

2.3.1.2. Diferenciación de términos: altas capacidades cognitivas vs. precoz, genio, talentoso

La evaluación psicopedagógica debe ser considerada el proceso más importante no sólo en niños con dificultades sino también en niños con altas capacidades cognitivas ya que esta permite observar el rendimiento del niño en varias áreas y habilidades, por lo que se convierte en un referente a tomar en cuenta en el trabajo de apoyo que se le debe brindar a nivel académico (Videgor y Harris, 2015, p.5). No obstante, estudios recientes han dejado de regirse por baremos y han identificado a los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas como personas que tienen una manera distinta de

entender y procesar la información (Sirera, 2017), por lo que se debería tener cuidado en el momento del apoyo que se brinde a nivel psicopedagógico dentro de la institución educativa; ya que este debería depender desde donde el niño ha sido remitido a dicho trabajo tomando en cuenta factores como el estilo de aprendizaje, la creatividad y otras características para así etiquetarlo como precoz, genio, brillante, talentoso o con altas capacidades cognitivas (Díaz, 2016).

La Asociación Nacional para Niños Superdotados de los Estados Unidos de Norte-América define a los niños con altas capacidades cognitivas como aquellos que presentan un nivel significativamente excepcional para aprender y razonar en comparación a los demás niños de su edad (National Association for Gifted Children, 2002). Las altas capacidades cognitivas es una cualidad que engloba a las personas con un nivel superior intelectual, debido a una mejor capacidad para el aprendizaje (Guerri, 2017). Este mismo autor, después de realizar una exposición exhaustiva de esta población, considera que los niños con altas capacidades cognitivas necesitarán de medidas educativas diferenciadas que le permitan desarrollar satisfactoriamente todo su potencial.

Es la Organización Mundial de la Salud quien considera que los niños con altas capacidades cognitivas son los que poseen un coeficiente intelectual igual o mayor a 130 (Sirera, 2017). Este coeficiente es obtenido a partir de la escala Wechsler en la cual se evalúa el coeficiente de inteligencia y las aptitudes intelectuales desde el rendimiento de la persona en varias áreas. Esta escala tiene un puntaje estándar de 100 sin embargo, las puntuaciones pueden variar por 15 puntos y seguir siendo consideradas normales; es utilizada a nivel mundial, estandarizada y normalizada en varios países e idiomas (Pearson Clinical, 2014).

La escala Weschler es utilizada en las pruebas WISC para niños de seis años cero meses a dieciséis años once meses y WPPSI para niños preescolares de entre dos años seis meses hasta siete años siete meses (Pearson Clinical, 2014).

El WISC mide el coeficiente intelectual en varias escalas: total, primaria y secundaria. La escala total y primaria están compuestas de: comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento (Pearson Clinical, 2014). La escala secundaria contiene: razonamiento cuantitativo, memoria de trabajo auditiva, no verbal, capacidad general y competencia cognitiva (Pearson Clinical, 2014).

El WPPSI por su parte incluye como escalas totales, primarias y secundarias. Dentro de las escala total y primaria se encuentra: comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento; mientras que como subpruebas auxiliares están: adquisición de vocabulario, escala no verbal, capacidad general y competencia cognitiva (Pearson Clinical, 2014).

Ambas pruebas miden el coeficiente intelectual a través de pruebas o actividades que le permiten al niño demostrar su nivel de adquisición de destreza en ciertos aspectos (Pearson Clinical, 2014). Esta evaluación es considerada fundamental dentro del diagnóstico de niños con altas capacidades cognitivas.

Cabe recalcar que en muchos casos los niños con altas capacidades cognitivas no son remitidos a especialistas por parte de los docentes debido a que en ocasiones pueden presentar bajo rendimiento escolar (Vásquez, 2013). Esto se debe a que, al aprender más rápidamente, se aburren pues los contenidos son poco interesantes para ellos, no suponen un reto y consecuentemente dejan de esforzarse (Guerri, 2017).

El término superdotación como tal ya no existe debido a un sinfín de diagnósticos poco éticos y profesiones, por lo que empezó a ser confundido y mal utilizado por profesionales de la salud, maestros y padres (Guerri, 2017). Por lo tanto, se identificarán las diferencias entre altas capacidades cognitivas, madurez precoz, talentoso, genio y brillante.

El niño con altas capacidades cognitivas dispone de una alto nivel o rapidez en cuanto al procesamiento de la información adaptándose a cualquier tipo de

contenido o situaciones (Guerri, 2017). Una de las características fundamentales para que se considere que un niño posee altas capacidades cognitivas es que debe ser creativo e innovador en las actividades que realice y en su manera para resolver problemas (Guerri, 2017).

Los niños con altas capacidades cognitivas han sido también llamados niños precoces. No obstante, la madurez precoz se da cuando los niños maduran en ciertos aspectos más rápidamente que el resto de sus compañeros y muestran comportamientos o conductas que son características de niños mayores; estos suelen irse igualando o acoplando con los niños de su edad o su madurez se posiciona en un área específica (Guerri, 2017).

Una persona talentosa se destaca en un aspecto, destreza o en un área determinada del conocimiento, la cual no se relaciona con como la persona se desempeña en el resto de las áreas (Guerri, 2017). El talento se subdivide en: inteligencia lógico-matemática y verbal, creatividad, liderazgo, aptitudes académicas, capacidades motrices y capacidades artísticas.

La inteligencia lógico-matemática y verbal se identifica por una alta capacidad académica y de concentración lo que indica una buena consolidación de los conocimientos (Guerri, 2017). La creatividad se refiere a las personas que tienen la capacidad de crear ideas innovadoras, sin embargo, se les dificulta desarrollarlas por falta de estructuración (Guerri, 2017). Por su parte, el liderazgo está relacionado a un mayor manejo de las habilidades sociales y comunicativas que poseen ciertas personas, facilitándoles entablar relaciones de confianza e influir en los demás (Guerri, 2017). Las aptitudes académicas suelen ser evidenciadas cuando el individuo tiene un rendimiento elevado en una o más áreas específicas (Guerri, 2017). Las capacidades motrices se caracterizan por un nivel alto de adquisición de la flexibilidad, fuerza, resistencia, ritmo y coordinación de los músculos (Guerri, 2017). Por último, las capacidades artísticas abarcan las habilidades necesarias para crear pinturas, música, poemas etc. (Guerri, 2017).

De igual manera, los niños genios se diferencian de los niños con altas capacidades cognitivas ya que son aquellos que más allá de poseer una gran capacidad intelectual realizan aportaciones, creaciones, invenciones o innovaciones que resultan ser relevantes para la sociedad (Guerri, 2017).

Los niños considerados brillantes son capaces de memorizar una mayor cantidad de datos y por lo tanto presentan un mayor rendimiento académico, se diferencian de los niños con altas capacidades cognitivas ya que estos poseen un alto rendimiento en general (Guerri, 2017).

2.3.1.3. Perfil del niño con altas capacidades cognitivas

Los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas suelen presentar ciertas características o destrezas diferentes a otros niños de su misma edad. Entre estas se encuentran:

Tabla 1. Características del niño con altas capacidades cognitivas.

Edad	Características
Desde los tres o cuatro meses	Fijan la mirada en todo y todos, mueven la cabeza en dirección a los sonidos y sonríen al escuchar voces familiares (Navan, 2012).
A los siete meses	Responde a emociones de otros, intenta usar su voz para transmitir sentimientos y empieza a decir una o más palabras (Navan, 2012).
Desde el primer año	Es evidente el rápido desarrollo del lenguaje y memoria, tanto que a los 2 años ya pueden mantener una conversación y ser capaces de comprender más de lo que expresan (Díaz, 2016).
Desde los dos años	Son niños curiosos, observadores e imaginativos y presentan un alto nivel de actividad e independencia, poseen ideas y preguntas inusuales para su edad y se empiezan a hacer visibles habilidades de liderazgo (Sirera, 2017).
Antes de los cuatro años	Ya son capaces de resolver rompecabezas y leer antes de tener un proceso de enseñanza formal, así como de mantener la atención cuando algo les interesa (García y Sierra, 2011).
Entre los cuatro y seis	Buscan relacionarse con adultos y entienden rápidamente nuevos conceptos, reconocen secuencias complejas y

años	relaciones de términos (García y Sierra, 2011).
A los seis años	Se presencia una baja tolerancia a la frustración cuando no logran algo y poco interés en tareas que son irrelevantes a su punto de vista (Sirera, 2017).
A los ocho años	Ya muestran interés por temas abstractos y complejos como la moralidad, justicia, guerras, etc. además, son perfeccionistas y autocríticos, les gusta cuestionar las reglas y la autoridad cuando están en desacuerdo, se expresan como adultos (Sirera, 2017).
Durante toda su vida	Demuestran una mayor capacidad de razonamiento y talento avanzado en ciertas áreas como matemáticas, ciencias, escritura, arte, músico o interpretación (Díaz, 2016).
Durante toda su vida	Presentan asincronía en su desarrollo debido a que sus capacidades intelectuales se desarrollan a mayor velocidad que el resto de sus habilidades (Silverman, 2013).

Es importante mencionar que para poder llegar a un diagnóstico certero de niños con altas capacidades cognitivas deben ser evaluados de manera estricta por psicopedagogos o psicólogos capacitados en el tema. Por lo que, no todos los niños que presenten algunas de estas características, necesariamente presentarán un diagnóstico de altas capacidades cognitivas. De igual manera, es posible que muchos niños con altas capacidades cognitivas no sean diagnosticados ya que se considera que deben ser los estudiantes más aplicados, cuando en realidad estos niños suelen estar más enfocados en aprender que en lograr hitos académicos (Guerri, 2017). En varias ocasiones, los niños con altas capacidades cognitivas presentan lo que se denomina dos veces excepcionales y poseen otro tipo de características como la hiperactividad, mala adaptación socioemocional, inmadurez motriz, etc. y por lo tanto, las personas involucradas suelen enfocarse en trabajar las dificultades más no las destrezas (Silverman, 2012).

2.3.2. Desarrollo Integral del niño

El desarrollo integral de un niño es un proceso evolutivo y multidimensional en el que el bebé que nace va adquiriendo habilidades, conductas y capacidades de interacción cada vez más complejas que le permiten generar independencia y autonomía (Hayetian, 2017).

El desarrollo integral infantil comienza desde la etapa de gestación en la que la madre necesita de una buena alimentación, salud y cuidados prenatales (Jara, 2012). Posteriormente, en los primeros años de vida del niño, los cuidados primarios implican que se pueda establecer un apego seguro, así como, estimular las áreas del desarrollo que son la: física o motriz, cognitiva, socioemocional, lenguaje y adaptativa (Morín, 2014). La razón por la que todo este proceso se denomina desarrollo integral es debido a que involucra todos los entornos y es un factor determinante en la infancia temprana del niño, pues a partir de este, su salud mental, emocional, su aprendizaje, conducta y comportamiento se desenvuelve positivamente (Jara, 2012). A continuación, se describirán cada una de las áreas antes mencionadas:

El área física se enfoca en la coordinación de habilidades motoras gruesas y finas, por lo tanto, en la respuesta de estímulos visuales, auditivos, táctiles y gustativos (Morín, 2014). El área cognitiva se relaciona a la adquisición de conocimientos e involucra procesos del pensamiento y razonamiento para la resolución de problemas (Morín, 2014). El área socioemocional implica habilidades correspondientes a la interacción con otros de manera apropiada, por ejemplo: hacer amigos, sentir empatía, poder trabajar en equipo, adecuar el comportamiento según el contexto y las personas con las que se está relacionando, entre otros (Morín, 2014). El lenguaje también denominado área comunicativa, se refiere a los gestos, sonidos, palabras y oraciones utilizados para comunicarse, expresarse o entender a otros (Morín, 2014). Por último, existe un área llamada adaptativa, la cual le permite al niño ser más independiente y cuidar de sí mismo, se refiere a acciones realizadas con el objetivo de un bienestar como evitar peligros, estar atento al entorno, etc. (Morín, 2014). Esta no es considerada por todos los autores, sin embargo, es

importante al momento de evaluar las habilidades o el nivel de desarrollo que posee un niño.

Cabe recalcar que cada niño es único, crece a su propio ritmo y tiene diferentes necesidades, así como su propia manera de relacionarse con el entorno es individual (Hayetian, 2017).

2.3.2.1. Desarrollo motriz: psicomotricidad, motricidad fina y gruesa

La psicomotricidad es considerada una disciplina que estudia la relación entre la psique y la capacidad motriz, lo que implica una interacción entre los conocimientos, emociones y movimientos de una persona con el fin de expresar intenciones y relacionarse con el entorno (Rodríguez, 2018). De igual manera, la psicomotricidad está conformada por serie de ejercicios que se realizan en niños para prevenir o corregir ciertas dificultades en el desarrollo del área motriz (Rodríguez, 2018).

La motricidad es una capacidad que le permite a los seres humanos generar movimientos coordinados (Anaya, 2013). Generalmente, se clasifica a la motricidad en motricidad gruesa y motricidad fina:

El desarrollo motor grueso se refiere a movimientos grandes y de desplazamiento, empieza a evidenciarse desde que el niño puede mantener sostenida su cabeza o permanecer sentado sin ayuda (Anaya, 2013). Posteriormente, esta habilidad irá perfeccionándose y le permitirá gatear, pararse, caminar. Todos estos logros harán que los músculos adquieran fuerza, agilidad y velocidad para que los movimientos sean armoniosos (Anaya, 2013).

Por otro lado, el desarrollo motor fino está relacionado con la manipulación de objetos, es decir, con los movimientos voluntarios y precisos que requieren la coordinación de músculos más pequeños. Está área es fundamental para el aprendizaje y la experimentación del ambiente (Anaya, 2013). Se puede presenciar esta destreza desde que el niño empieza a intentar agarrar objetos con su mano y avanza hasta lograr habilidades más complejas como cortar con

tijeras, tapar o destapar objetos, escribir, etc. que necesitan el dominio de los músculos finos de dedos y manos (Anaya, 2013).

El desarrollo motriz se divide en tres etapas: la primera etapa es desde el nacimiento hasta finalizar los seis años, la segunda etapa es desde los siete años hasta los nueve años once meses y la tercera etapa va de los diez años a los catorce (Anaya, 2013).

En la primera etapa se hace énfasis en el desarrollo neurológico y funcional del niño, el cual se evidencia a través de los reflejos primitivos (Anaya, 2013). En esta etapa, el niño deberá adquirir habilidades relacionadas al control de los movimientos; por lo que, al ir desarrollándose esta etapa, dejará los movimientos generales y difusos y empezará a realizar movimientos más analíticos y voluntarios con el fin de transportarse o manipular objetos del entorno (Anaya, 2013).

En la segunda etapa se considera que los niños ya han logrado habilidades de motricidad gruesa como control muscular y locomoción; esto implica que el niño es capaz de sentarse, pararse, caminar, correr, saltar, etc. (Anaya, 2013). Sin embargo, la destreza de coordinación corporal que es la que le permite al niño planificar movimientos con mayor precisión utilizando las extremidades del cuerpo sigue en proceso de perfeccionamiento (Anaya, 2013). De igual manera, en esta etapa se están desarrollando habilidades de motricidad fina ya que el entorno y más que todo la escolarización les va exigiendo a través de diferentes tipos de actividades como escribir, dibujar, entre otros (Anaya, 2013).

En la tercera etapa se presentan características que se aproximan al carácter de un adulto, no sólo debido al crecimiento físico sino también por el nivel de coordinación, planificación y precisión que conlleva realizar actividades (Anaya, 2013). En esta etapa, el tiempo de reacción requerido para procesar un estímulo y responder a este es mínimo ya que el cerebro lo relaciona con las experiencias previas y envía una respuesta automatizada (Anaya, 2013).

La psicomotricidad tiene como objetivo motivar los sentidos, descubrir el control y dominio para organizar los movimientos propios, crear consciencia sobre el

espacio de los demás, etc. (Rodríguez, 2018). Para lograr estos objetivos, la psicomotricidad engloba diferentes habilidades en ámbitos específicos: el esquema corporal, la lateralidad, la estructuración espacio-temporal, la coordinación dinámica y viso-manual, el tono muscular y el equilibrio.

El esquema corporal es el conocimiento que un niño tiene sobre su propio cuerpo siendo consciente de sus dimensiones y funciones corporales (Rodríguez, 2018). Esta habilidad se empieza a desarrollar desde el nacimiento y termina su proceso en la pubertad; se da cuando el niño es consciente de los movimientos que puede realizar y de las limitaciones que puede tener (Maganto y Cruz, 2004). Para un adecuado esquema corporal, es importante la maduración neurológica, las experiencias del individuo, la interacción con el entorno y el lenguaje puesto que estas son las involucradas en elaborar la percepción del cuerpo (Maganto y Cruz, 2004).

La lateralidad es una habilidad que, según el hemisferio dominante del niño, se tendrá preferencia por utilizar un lado del cuerpo y que se irá solidificando en la etapa escolar (Rodríguez, 2018). La lateralización suele desarrollarse entre los tres y seis años por lo que es importante que durante el proceso escolar se refuerce la mano con la que el niño es más hábil (Maganto y Cruz, 2004). Se considera que un niño ha completado el proceso de lateralización cuando usa de manera consistente las partes de un determinado lado del cuerpo (Maganto y Cruz, 2004).

La estructuración espacio-temporal por su parte es el análisis que se lleva a cabo al relacionar el espacio que se tiene entre uno mismo y los objetos que le rodean (Rodríguez, 2018). Esta destreza está altamente relacionada con la percepción y se desarrolla de manera jerárquica involucrando nociones de conservación, reversibilidad, distancia, entre otras (Maganto y Cruz, 2004). Los dos elementos principales en la estructuración espacio-temporal son el orden, que permite generar una secuencia de los eventos, y la duración, que establece el comienzo y el final de estos (Maganto y Cruz, 2004). El ritmo combina ambos elementos siendo el control que tiene el niño para realizar sus movimientos de manera objetiva y específica siguiendo una frecuencia

temporal definida (Rodríguez, 2018). De igual manera el ritmo, ayudará en el proceso de lectura transformando estructuras visuales que se encuentran en el espacio y transformando estructuras auditivas halladas en el tiempo (Maganto y Cruz, 2004).

La coordinación dinámica y viso-manual se encarga de formar patrones al encadenar movimientos que previamente eran independientes con el fin de que se vuelvan automatizados; esto debido a que es necesario el trabajo en conjunto de los músculos para ejecutar tareas que requieran de mayor complejidad (Maganto y Cruz, 2004). Para una adecuada coordinación dinámica y viso-manual es necesario: precisión relacionada al equilibrio y a la independencia muscular, capacidad de repetir un mismo movimiento sin pérdida de precisión, independencia derecha-izquierda, adaptación al esfuerzo muscular, adaptación sensoriomotriz y adaptación ideomotriz, que implica la representación mental de los movimientos (Maganto y Cruz, 2004).

El tono muscular está relacionado a la contracción que puede ser realizada por los músculos desde la relajación, que es llamada hipotonía, hasta la tensión, que se le denomina hipertonía (Maganto y Cruz, 2004). Esta contracción es controlada por el sistema nervioso y puede ser voluntaria e involuntaria dependiendo del control atencional y emocional (Maganto y Cruz, 2004).

El equilibrio es la capacidad que posee un niño para mantenerse estable y no caerse mientras realiza otras actividades motrices como caminar (Rodríguez, 2018). Esta destreza ayudará a que el niño desarrolle el control postural, la locomoción y la coordinación corporal (Maganto y Cruz, 2004).

2.3.2.2. Desarrollo asincrónico

El desarrollo asincrónico en un niño se da cuando las diferentes áreas del desarrollo como la motriz, cognitiva, lenguaje, socioemocional y adaptativa no evolucionan al mismo ritmo, intensidad o rapidez (Pérez y Gardey, 2017). Esto implica que ciertas habilidades que se deberían generar en un proceso simultáneo, se encuentran separadas por un periodo de tiempo por lo que algunas destrezas podrían aparecer antes de tiempo o desenvolverse

desenfrenadamente mientras que otras irán al ritmo esperado para la edad o en menor velocidad (Pérez y Gardey, 2017).

Este desarrollo asincrónico produce una inestabilidad en el crecimiento del niño y en la adquisición de sus habilidades, razón por la cual muchos de ellos reaccionan agresivamente o a la vez se frustran pues empiezan a compararse con los otros niños que si logran cumplir los objetivos (Pérez y Gardey, 2017). Cabe recalcar que se desconoce la razón por la cual un niño no sigue un proceso sincrónico de desarrollo o asincrónico, aunque existen teorías que dicen que se debe a la genética o al entorno (Pérez y Gardey, 2017).

2.3.2.3. Desarrollo asincrónico en los niños con altas capacidades cognitivas

Las altas capacidades cognitivas son consideradas en sí un desarrollo asincrónico en el que el área intelectual de un niño se desarrolla de manera acelerada en comparación a las otras áreas del desarrollo (Silverman, 2012). El nivel de asincronía es mayor, cuanto mayor es la capacidad intelectual del niño (Silverman, 2012). Esta singularidad en las altas capacidades cognitivas convierte al niño en un ser particularmente vulnerable y exigirá que a nivel escolar existan adaptaciones, así como también en su ambiente familiar para guiar y potenciar adecuadamente su desarrollo (The Columbus Group, 1991).

El desarrollo asincrónico es considerado una característica definitoria en niños con altas capacidades cognitivas que implica que sustanciales en otras habilidades como puede ser la motora o socioemocional (Webb et al., 2013). Es por ello que, muchas veces estos niños llegan a experimentar frustración y baja autoestima ya que se vuelven conscientes de su disincronía (Webb et al., 2013).

Por otro lado, se han evidenciado discrepancias en los resultados de evaluaciones de coeficiente intelectual en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas pues es común que se observe una diferencia significativa ya que en la mayoría de los casos presentan un mayor nivel de adquisición en el área de lenguaje y cálculo. Sin embargo, estos resultados no

han sido tomados en cuenta en investigaciones sobre la asincronía debido a que aún los resultados más bajos en diferentes áreas del desarrollo de un niño con altas capacidades cognitivas suelen encontrarse dentro de lo esperado para su edad y no se identifica como una falta de habilidad adquiridas en un área específica (Webb et al., 2013).

Por otro lado, también las personas que lo rodean deben tener en cuenta que la inteligencia y el conocimiento no son lo mismo que madurez. El conocimiento se refiere a la información que un niño puede almacenar mientras que la inteligencia incluye que el niño utilice los conocimientos que posee para resolver problemas que se le planteen (Distrito escolar independiente de Austin, 2012). Por último, la madurez involucra al conocimiento y la inteligencia ya que se adquiere a través de la práctica de las destrezas aprendidas por medio de la experiencia (Distrito escolar independiente de Austin, 2012). Se realiza esta aclaración ya que muchas veces los padres o docentes consideran que debido a que el niño posee una gran cantidad de conocimientos, tiene altas capacidades cognitivas, sin embargo, estos conocimientos teóricos no implican que el niño sepa utilizarlos en la práctica (Distrito escolar independiente de Austin, 2012).

En el 2013, el psicólogo James Webb dijo que el leer un libro o ver un documental no abarca todos los elementos que la experiencia sí; ya que esta permite desarrollar madurez en las distintas áreas del desarrollo cada vez que al niño se le presenta una situación que no sabe cómo resolver y, por lo tanto, le ayuda a comprender la situación, saber cómo actuar ante esta y los diferentes resultados que puede obtener (Webb et al., 2013). No obstante, cuando se les notifica a los padres que sus hijos tienen altas capacidades cognitivas suelen añadir presión y prefieren que el niño aprenda teoría y se enfoque en desarrollar el área intelectual (Webb et al., 2013). En la mayoría de los casos los padres no se dan cuenta de los efectos negativos que pueden provocar sus acciones hasta que el niño pierde la motivación y el interés por el aprendizaje puesto que siente que no puede poner en práctica lo que sabe ya que no desarrollo debidamente sus habilidades motoras (Webb et al., 2013).

Las características más significativas en el desarrollo asincrónico en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas pueden ser:

Tabla 2. Características del desarrollo asincrónico en niños con altas capacidades cognitivas

Desarrollo no homogéneo (Webb et al., 2013).
Discrepancias en nivel adquirido de capacidades (Webb et al., 2013).
Rasgos y comportamientos diferentes a los de un niño estándar (Webb et al., 2013).
Dificultad de establecer relaciones con pares (Naval, 2012).

Así mismo, empiezan a darse cada vez más casos en los que los niños con altas capacidades cognitivas pueden ser considerados doblemente excepcionales ya que más allá de poseer un alto nivel de razonamiento también puede presentar dificultades de motrices, socioemocionales o de aprendizaje; lo que implica que ambas de sus necesidades deban ser atendidas (Curley, 2017).

2.3.2.4. Desarrollo asincrónico en el área motriz en los niños con altas capacidades cognitivas

Los conocimientos y aprendizajes se construyen a partir de la interacción del niño con el medio y las experiencias, y esto a partir del movimiento (Anaya, 2013). Los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas poseen mentes extremadamente creativas y brillantes, sin embargo, ello no quiere decir que todas las áreas del desarrollo están potencialmente desarrolladas como esta, pues se ha investigado que a tan corta edad todavía no han desarrollado completamente sus habilidades motrices generando una disincronía (Díaz, 2016). En el 2016, Díaz propuso la teoría de que esta disincronía es notable tanto en las habilidades de motricidad gruesa como en las de motricidad fina de un niño diagnosticado con altas capacidades

cognitivas lo que generó una investigación, de la cual se publicaron los resultados en el 2018.

Díaz concluye que no todos los niños con altas capacidades cognitivas presentan un desempeño menor en el área motriz; sin embargo, la torpeza motora si es característica en un porcentaje considerable de ellos (2018). Este tipo de “desajustes” va a repercutir en el niño no sólo a nivel interno sino también en el entorno puesto que su cerebro procesa más rápidamente contenidos abstractos que movimientos con el fin de coordinar y producir conductas y comportamientos fluidos (Díaz, 2018).

Una de las características más notables en cuanto a dificultades motrices en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas son los problemas que tienen al aprender a escribir puesto que presentan una mala grafía implicando que a pesar de esta ser legible, le letra no se grafica adecuadamente (Díaz, 2018). Más allá, que el desarrollo intelectual de los niños con altas capacidades cognitivas se encuentre altamente avanzado, debido a su edad cronológica, estos niños todavía tendrán las manos muy pequeñas y los dedos gordos por lo que se les limitará el acceso a ciertas actividades que requieran esfuerzo motor fino generando que ciertas actividades se vuelvan extremadamente laborosas y frustrantes (Díaz, 2016). Por esta razón, muchos docentes se han dado cuenta que los niños con altas capacidades cognitivas en los salones de clases inventan excusas ingeniosas para librarse de tener que realizar actividades como dibujar, hacer diagramas o ensayos, etc. (Díaz, 2016).

La asincronía en el área motriz frente a la cognitiva en estos niños implicaría dificultades de adaptación y poca comprensión del mundo del niño por parte de los adultos y esto podría llevarlos a la deserción escolar por consecuencias emocionales como baja autoestima y seguridad (Silverman, 2012). Otras consecuencias que podrían resultar del desarrollo asincrónico en el área motriz en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas serían dificultades en representación simbólica, una inadecuada lateralización, inconvenientes en la concepción viso-espacial, problemas en reconocer derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás, entre otros (Maganto y Cruz, 2004).

2.3.3. Programas Psicopedagógicos en niños con altas capacidades cognitivas

Un programa psicopedagógico tiene como fin instruir a los niños, padres o docentes, dotándoles con estrategias de intervención para mejorar la calidad de la enseñanza, así como del aprendizaje en niños que tengan algún tipo de necesidad educativa especial (Lagos, 2014). En este proceso se debe considerar el medio en donde el niño se encuentra la mayoría del tiempo ya que este será el responsable de identificar dichas necesidades y remitirlas hacia un especialista capacitado que pueda ayudar tanto al niño como a los que se encuentran en su entorno (Lagos, 2014). El objetivo es brindar las herramientas necesarias a la hora de trabajar con el niño con el fin de potenciar sus habilidades. De igual manera se debe educar al niño para que este pueda dar cuenta de sus necesidades y así reconocer e identificar personas que le pueden apoyar en todo momento (Lagos, 2014).

Un programa de intervención psicopedagógico busca promover soluciones realistas desde un enfoque tanto preventivo como correctivo siempre tomando en cuenta que su objetivo final es la inclusión en el aula (Lagos, 2014).

Se busca implementar los programas psicopedagógicos antes de que los niños ingresen a la adolescencia puesto que en esta edad el aprendizaje es más significativo y, por lo tanto, los conocimientos adquiridos y las estructuras formadas por el cerebro a través de la experiencia se afianzan y luego son difíciles de modificar (Lagos, 2014). Después de este tiempo, el cerebro del niño ingresa a una fase de maduración de las áreas que antes de esta edad aún no estaban preparadas para dicho proceso, por lo que sus procesos de desarrollo están más estructurados y formalizados siendo más difícil la posición de instruir con un programa de intervención a nivel psicopedagógico (Lagos, 2014).

Es por ello que, las escuelas deberían proveer un currículo que se ajuste al nivel de desarrollo y de conocimiento de estos niños para potenciar adecuadamente cada una de sus destrezas en todas las áreas de desarrollo

involucradas (Videgor y Harris, 2015, p.6). Un niño diagnosticado con altas capacidades cognitivas debería ser reforzado y apoyado en distintas áreas al mismo tiempo: cognitiva, afectiva y motriz; más no sólo en el área cognitiva como muchos profesionales y padres de familia consideran (Videgor y Harris, 2015, p.6).

Van Tassel-Baska y Little (2011, p. 10) proponen cuatro preguntas esenciales al momento de considerar si un currículo se encuentra adaptado correctamente para un niño con altas capacidades cognitivas: ¿El currículo es lo suficientemente avanzado para los aprendices más fuertes del grupo?, ¿Es el currículo lo suficientemente complejo para niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas, requiriendo múltiples niveles de pensamiento o variables a manipular?, ¿El currículo es lo suficientemente profundo como para permitir a los alumnos estudiar temas de importancia y problemas relacionados a un tema de estudio?, ¿El currículo es lo suficientemente incentivador a la creatividad, estimula respuestas abierta y provee toma de decisiones?

Las adaptaciones realizadas a un niño diagnosticado con altas capacidades cognitivas deben ser diseñadas y diferenciadas en aspectos como: el contenido ya que las ideas, conceptos e información deben proveer mayor complejidad, variedad y un nivel más alto de abstracción; el proceso, el cual involucra la metodología; el producto, según la respuesta esperada por el estudiante que implique un análisis complejo; y el ambiente de aprendizaje puesto que debe estar comprometido a evitar sentimientos de vergüenza por parte de otros (Videgor y Harris, 2015, p.13-14).

2.3.3.1. Modelos de intervención en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas

2.3.3.1.1. Modelo de Renzulli

El modelo de Renzulli o de los Tres Anillos consiste en el rendimiento de un individuo para que se considere que posee altas capacidades cognitivas, está compuesto por tres elementos: la alta capacidad intelectual, la creatividad y la dedicación en las tareas (Guerri, 2017). En cuanto a la alta capacidad, no se

refiere a niños extremadamente inteligentes sino aquellos que tienen una buena capacidad para aprender y resolver problemas a través de respuestas innovadores y que se les facilita concentrarse mientras realizan una actividad (Guerri, 2017). De igual manera, los niños con altas capacidades cognitivas suelen ser niños que presentan creatividad por la originalidad en sus ideas ya que son ingeniosas y poco corrientes; sin embargo, la creatividad no es algo que se pueda medir como tal, por lo que los indicadores de que esta se desarrolla son sus trabajos como experimentos, poesías, juegos, etc. (Guerri, 2017). Otra característica que también los identifica, es su alto grado de concentración y dedicación en las tareas o al intentar resolver un problema ya que perseveran hasta lograr el resultado esperado (Guerri, 2017).

Renzulli considera que para que los niños con altas capacidades cognitivas sean capaces de desarrollar una interacción entre estos tres elementos, las instituciones educativas deben brindar una gran variedad de oportunidades que saquen a relucir este potencial (Martínez, 2012, p. 53).

2.3.3.1.2. Modelo de Sternberg

El modelo de Sternberg es un modelo multidimensional en la cual menciona cinco criterios para la identificación de niños con altas capacidades cognitivas (Martínez, 2012, p. 52). Estos criterios son: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y validez.

La excelencia se refiere a un nivel notablemente superior en destrezas que posee el niño en una o varias áreas (Martínez, 2012, p. 53).

El criterio de rareza implica las características que debe tener un niño para que se lo considere con altas capacidades cognitivas como un lenguaje avanzado para su edad, resolución de problemas desde una diferente perspectiva, etc. (Martínez, 2012, p. 53).

La productividad está relacionada con la eficiencia con la que un niño con altas capacidades cognitivas realiza una tarea específica (Martínez, 2012, p.53).

La demostración se evidencia cuando el niño con altas capacidades cognitivas en diferentes evaluaciones y bajo las mismas condiciones, obtiene los mismos resultados y por lo tanto se consideran confiables (Martínez, 2012, p. 53).

El valor está vinculado con la relevancia de los conocimientos que tienen los niños con altas capacidades cognitivas y cómo los utiliza o emplea en la realidad (Martínez, 2012, p. 53).

2.3.3.1.3. Modelo de Mönks

El modelo de Franks Mönks o modelo sociocultural tiene un enfoque psicosocial en el que al momento de intervenir en niños con altas capacidades cognitivas se debe hacerlo a través de una interacción entre tres factores que son: la familia, la escuela y el grupo de iguales (Martínez, 2012, p.51). Esto significa que para que un niño con altas capacidades cognitivas pueda desarrollar sus habilidades adecuadamente debe también tener un apoyo que involucre a todos los integrantes de su entorno (Martínez, 2012, p.51).

2.3.3.1.4. Modelo de Terrassier

Jean Terrasier estableció el síndrome de las disincronías y lo describió como un desequilibrio que presentan los niños con altas capacidades cognitivas puesto que su desarrollo intelectual evoluciona más rápido que el resto de sus habilidades (Martínez, 2012, p. 54). De igual manera, menciona un desfase que se manifiesta a través de conductas inmaduras en las áreas afectivas y motoras (Martínez, 2012, p. 54).

Terrassier propuso dos perspectivas en cuanto a las disincronías: interna y social (2003). La disincronía interna se divide en tres subtipos: inteligencia-psicomotricidad relacionada a que el niño tiene una mayor capacidad intelectual y una destreza motriz menor, lenguaje-razonamiento que implica un vocabulario superior a la media lo que conlleva a razonar más de lo que pueden expresar; e inteligencia-afectividad que envuelve la vulnerabilidad emocional del niño porque a pesar de razonar como adulto carece de experiencia para enfrentarse a ciertas situaciones (Terrassier, 2003). La

disincronía social se subdivide en los ambientes del entorno: el centro educativo ya que sin adaptaciones se verá obligado a un ritmo de estudios por debajo de lo que necesita, la familia que en ocasiones no está preparada para lo que involucra un niño con altas capacidades cognitivas y los amigos puesto que sus intereses no coinciden terminando en aislamiento (Terrassier, 2003).

2.3.3.1.5. Modelo de Williams

El modelo de Williams es un ejemplo de diferenciación del currículo que comprende tres dimensiones: comportamiento cognitivo, comportamiento afectivo y estrategias de enseñanza (Videgor y Harris, 2015, p.15). En cuanto al área cognitiva se debe involucrar la flexibilidad de ideas y direcciones del pensamiento, la elaboración y perfeccionamiento de ideas y la originalidad al salir de lo obvio. Relacionado a las estrategias de aprendizaje se busca desarrollar la analogía, discrepancia, iniciativa a preguntar, investigación, paradoja, identificación de atributos, creatividad, intuición (Videgor y Harris, 2015, p.16). En cuanto a la metodología de aprendizaje basada en problemas y proyectos, el desarrollo de las capacidades cognitivas puede ser mejorado implementando el pensamiento crítico u altamente organizado y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos puesto que la combinación de los dos aspectos crea un mejor ambiente de aprendizaje. Según Hava Vidergor y Michal Krupnik-Gottlieb, esta combinación permite desarrollar habilidades complejas que son habilidades necesarias en nuestro mundo ya que este involucra lidiar con grandes cantidades de conocimiento, no obstante, esto no significa que se haya consolidado un aprendizaje significativo (2015, p. 217).

El aprendizaje basado en problemas es un método instructivo en el cual a los estudiantes se les entrega un problema a resolver sin embargo este no tiene una sola respuesta correcta buscando que sean analíticos (Videgor y Harris, 2015, p.218). Este método se centra en la efectividad del aprendizaje puesto que los estudiantes deben poner en práctica su nuevo conocimiento y mostrar dominio del tema (Videgor y Harris, 2015, p.219). Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos orienta al estudiante a investigar mediante realizar

preguntas que han llamado su atención y le han causado curiosidad (Videgor y Harris, 2015, p.220).

Por último, el pensamiento crítico y creativo se centra en que el problema haya sido entendido, que implique retos, le ayude a generar ideas y posibles soluciones (Videgor y Harris, 2015, p.219). El objetivo por lograr con una fusión es recibir todos los beneficios en el proceso de aprendizaje para lograr un mejor desarrollo cognitivo (Videgor y Harris, 2015, p.221).

2.3.3.2. Modelos de intervención en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas en el Ecuador

Es importante considerar que, en el Ecuador, el desarrollo infantil integral es parte de las políticas de estado. El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) desarrolló como política pública el desarrollo infantil integral. Esta política involucra no sólo el aprendizaje y el desarrollo del niño, sino también el marco constitucional, institucional y legal con el fin de diagnosticar cómo se encuentra la realidad en el Ecuador (MIES, 2013). Por otro lado, establece como objetivo garantizar los derechos de los menores auspiciando la igualdad e integración social; y se propone el desafío de reconstruir los servicios de atención infantil, así como fomentar la capacitación en cuanto temas de salud, nutrición y desarrollo psicosocial (MIES, 2013, p. 69-70). De igual manera, establece un modelo de gestión de desarrollo infantil integral en el cual el niño es el centro del proceso educativo (MIES, 2013, p. 88). Los resultados que se esperan en cuanto a los niños son mejorar el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo-social y establecer competencias lingüísticas y comunicativas mientras que con relación a las familias se espera fortalecer la relación entre sus miembros, participar en actividades juntos y asumir la responsabilidad de tener hijos (MIES, 2013, p. 78). Por último, el MIES propone un seguimiento y una evaluación a la política realizada con el fin de constantemente poder mejorar la calidad de los servicios (MIES, 2013, p. 99).

2.3.3.2.1. Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales

La Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación estableció un instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales. Dicha institución incluye a la dotación superior o altas capacidades cognitivas dentro del área de niños con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad (2016, p. 23). De igual manera, menciona que es responsabilidad de las unidades educativas el detectar a los niños con altas capacidades cognitivas, así como estar capacitados para plantear adaptaciones curriculares de grado 1 y 2 con el fin de potenciar o enriquecer al máximo sus capacidades (2016, p.23). Estas adaptaciones incluyen disminuir el tiempo de enseñanza, suprimir contenidos que el estudiante ya domina y dedicar más tiempo a actividades que presenten desafíos (2016, p. 23). Las evaluaciones que realizarán a los niños con altas capacidades cognitivas deberán ser diferenciadas y hechas por el docente con el apoyo del DECE (2016, p. 23).

2.3.3.2.2. Diseño e implementación del nuevo modelo de educación inclusiva

La Subsecretaría de Coordinación Educativa del Ministerio de Educación realizó un proyecto para el diseño e implementación del nuevo modelo de educación inclusiva. En este diseño se ofrecen tres opciones para los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas que son la aceleración, complejidad y profundidad (2012). La aceleración se refiere a realizar los procesos de aprendizaje en mejor tiempo y darle estrategias al estudiante para que pueda seguir estudiando nuevos temas de manera independiente (2012). La complejidad se trata sobre perfeccionar el contenido para que el niño pueda analizar y evaluar tareas más difíciles según su nivel de comprensión. En la profundidad como dice la palabra se profundiza sobre el tema de aprendizaje por lo que constantemente se deben evaluar las necesidades del niño (2012).

2.4. Definición de términos

Desarrollo asincrónico:

Según Gómez, 2011, la asincronía ciertos desajustes en la adquisición de destrezas en el desarrollo que pueden ser: internos fisiológicos, sociales y familiares.

Internos debido a que la capacidad intelectual va a un ritmo más rápido mientras que el desarrollo emocional a se desarrolla a un ritmo más lento de lo esperado (Gómez, 2011). Fisiológicos cuando las necesidades emocionales e intelectuales corresponden a su edad intelectual, pero las necesidades fisiológicas a su edad cronológica (Gómez, 2011). Social puesto que la evolución intelectual superior puede provocar un desequilibrio en las relaciones sociales (Gómez, 2011). Familiar cuando los padres no proporcionan la atención necesaria por desconocimiento u otros factores (Gómez, 2011).

Altas capacidades cognitivas:

Es el desarrollo avanzado y acelerado en la interacción de las funciones cognitivas (Clark, 2012). Según Renzulli, es una característica que engloba a las personas que disponen de un nivel intelectual superior a la media, demuestran un compromiso con la tarea a realizar y evidencian una alta creatividad (Renzulli, 1999). Las altas capacidades cognitivas están relacionadas a un rápido procesamiento de la información permitiéndole al individuo adaptarse a cualquier tipo de contenido o situaciones, así como resolver problemas efectivamente (Guerri, 2017)

Programa psicopedagógico:

Es un modelo de intervención que tiene que ver tanto en las necesidades psicológicas como con las educativas de uno o más alumnos brindando estrategias para que los niños puedan superar ciertas dificultades o establecer formas de compensación para poder sobre llevarlas (García, 2011). El

programa psicopedagógico puede completar la instrucción académica en las aulas, pero no supone suplantarlas (García, 2011).

Motricidad:

Es un área principal del desarrollo que depende de la maduración global física y del desarrollo esquelético y muscular (Maganto y Cruz, 2004). Es la capacidad que le permite a los seres humanos generar movimientos coordinados con el fin de lograr un propósito (Anaya, 2013).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE ESTUDIO

3. Diseño de la Investigación

Para alcanzar los fines de la investigación, es necesario explicar cómo se desarrolló el proyecto, esto se engloba en lo que se denomina "Metodología" que es el ordenamiento secuencial, la interrelación existente entre teoría, práctica y el método a utilizarse para el conocimiento del objeto investigado. Para ello se describirán los siguientes aspectos:

3.1. Enfoque

El enfoque que se utilizó para esta investigación fue cualitativo. Según Taylor y Bogdan (1987, p.20), la investigación cualitativa es considerada "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable". Este tipo de investigación es inductiva y aporta creencias, perspectivas y predisposiciones propias considerando a todas valiosas (Herrera, 2008, p.7).

En este caso, la investigación es cualitativa debido a que en primer lugar se identificó el problema a investigar y se seleccionó una muestra acorde a los propósitos de la investigación (Monje, 2011, p. 32-33). De igual manera, la información recogida se realizó a través de la observación de comportamiento y mediante la entrevista al docente; posteriormente, la interpretación de los datos obtenidos a través de la investigación, fueron analizados e interpretados de manera descriptiva con el fin de generar conclusiones (Monje, 2011, p. 32-33).

3.2. Nivel

La siguiente investigación se realizó con el 2do nivel de investigación denominado investigación descriptiva. "La descripción nos lleva al examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos, lo que implica un nivel de reducción de los mismos" (Herrera, 2008, p.25).

La investigación realizada fue descriptiva debido a que presenta un informe detallado sobre el tema de investigación que en este caso es el desarrollo asincrónico en el área motriz que se presenta en niños de 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas; así mismo, esta investigación aporta con un programa para docentes que contiene estrategias para el asincronismo motriz (Monje, 2011, p. 118). No es exploratoria puesto que esta implica que la investigación sea realizada de manera libre y espontánea sobre la temática establecida (Monje, 2011, p. 152).

3.3. Tipo

El tipo de investigación que se implementó fue bibliográfico, este "utiliza como fuente de información a la comunidad científica" (Herrera, 2008, p.22-23). Se empleó este con el objetivo de formular planteamientos y fundamentarlos a través de una revisión bibliográfica específica sobre el tema de investigación (Monje, 2011, p. 22).

Así también, se utilizó la investigación de campo, la cual "no debe omitir información relacionada al objeto de estudio" (Herrera, 2008, p.22-23). Esta investigación fue de campo ya que las observaciones se realizaron imparcialmente con el fin de elaborar interpretaciones válidas asegurando su relación con la realidad (Monje, 2011, p. 150, 155).

3.4. Técnicas e instrumentos

Los instrumentos por utilizar en una investigación cualitativa según LeCompte (1995) comprende "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". (Herrera, 2008, p.7).

En esta investigación se hará uso del Inventario de Desarrollo Battelle: Área Motora en donde los datos se recaudarán a través de la observación en el aula y de la evaluación al niño diagnosticados con altas capacidades cognitivas. El

inventario Battelle evalúa las habilidades fundamentales en las áreas del desarrollo y diagnostica posibles deficiencias o retrasos (Newborg, 2009, p. 8). Sus autores son: Jean Newborg, John R. Stock y Linda Wnek; sin embargo, la adaptación al español fue realizada por la editorial TEA. Este se aplica de manera individual y se puede realizar en un solo día o en varios (Newborg, 2009, p. 8). La razón por la que se evaluó el área motora fue para determinar si estos niños presentaban un desarrollo asincrónico en esta área. El área motora incluye subpruebas de control muscular, coordinación corporal, locomoción, motricidad fina y motricidad perceptiva

3.5. Contexto

Esta investigación se realizó en la ciudad de Quito, de la cual se escogió una institución educativa ubicada en el sector sur y otra en el sector norte. En ambos centros se realizó una encuesta a los docentes sobre los niños de 4 a 6 años que han sido diagnosticados con altas capacidades cognitivas y se procedió a observar de manera no participativa dentro de las aulas registrando los datos en el Inventario de Desarrollo Battelle: Área Motora. El periodo en el que se realizó dicha investigación fue de octubre a noviembre del año lectivo 2018-2019.

3.6. Población

Esta investigación está dirigida a niños entre 4 a 6 años que han sido diagnosticados con altas capacidades cognitivas por un profesional en el área en dos instituciones educativas de Quito. El número de niños tomados en cuenta para la investigación fue de dos, uno en cada una de las instituciones que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. Al hablar del nivel socio económico se puede inferir que la población está subdividida en cinco niveles dependiendo de sus ingresos económicos, siendo el primer quintil referente a las personas de bajo recursos y el quinto a las personas adineradas (UNICEF, 2006, p.20). Al realizar los estudios de campo de la investigación en un centro educativo al norte y otro al sur de la ciudad se puede especificar que

en el centro del norte pertenecen al cuarto quintil y el centro de sur al tercer quintil.

3.7. Criterios de inclusión y exclusión

Dentro de la investigación fueron considerados los niños y niñas de 4 a 6 años de dos instituciones privadas de la ciudad de Quito que han sido diagnosticados por un profesional (psicopedagogo o psicólogo) con altas capacidades cognitivas. Se excluyó a niños que presuntamente padres o maestros creen que poseen altas capacidades cognitivas, es por ello, que se les ha pedido el diagnóstico por parte del profesional.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4. Análisis de los Resultados

4.1. Resumen de Resultados

En esta investigación, se utilizó la prueba Inventario de Desarrollo Battelle: Área Motora, la cual consiste en evaluar las habilidades fundamentales del desarrollo en niños con edades comprendidas entre el nacimiento y los ocho años (Newborg, 2009, p. 8). El Battelle incluye 82 ítems en el área motora y cada uno presenta un formato objetivo y normalizado que especifica la conducta a evaluar, los materiales necesarios, los procedimientos de administración y los criterios de evaluación para puntuar la respuesta (Newborg, 2009, p. 8). Este inventario de evaluación considera importante tener una buena relación con el niño, previo conocimiento del test, así como conseguir mantener la atención y motivación del niño durante la tarea que está realizando (Newborg, 2009, p. 22).

Los procedimientos para obtener la información y llenar el inventario son de tres tipos: examen estructurado, observación en clase o en casa, así como la entrevista o información dada por los padres, profesores, etc. En este caso se utilizó la observación ya que nos permitía identificar las destrezas motoras del niño a través de actividades habituales en el ambiente escolar (Newborg, 2009, p. 17). Una vez identificadas las destrezas, son calificadas con los siguientes criterios de puntuación:

Tabla 3. Puntuaciones al calificar Battelle.

2 puntos	El niño responde de acuerdo con el criterio establecido (Newborg, 2009, p. 25).
1 punto	El niño intenta realizar lo indicado en el ítem, pero no consigue alcanzar totalmente el criterio establecido (Newborg, 2009, p. 25).
0 puntos	El niño no puede o no quiere intentar un ítem o la respuesta es una aproximación extremadamente pobre a la conducta deseada (Newborg, 2009, p. 25).

Este inventario tiene el objetivo de proporcionar información sobre puntos fuertes y débiles que presenta el niño en el área motriz.

Tabla 4. Nivel según el centil obtenido.

Centil	**Nivel**
91-99	Superior
75-90	Normal alto
50-74	Promedio
40-50	Normal inferior
30-40	Fronterizo
20-30	Retraso motor leve
10-20	Retraso motor moderado
5-10	Retraso motor severo
Menos de 5	Retraso motor profundo

Finalmente, los resultados se suman por áreas, en este caso, motricidad gruesa y motricidad fina y se obtienen los resultados totales. Estos se comparan con los baremos de cada edad, en este caso el percentil y se ubica al niño según la edad equivalente. Al momento de la evaluación realizada en Noviembre de 2018, el niño A tenía 4 años 6 meses dando un total de 54 meses; mientras que el niño B tenía 6 años 8 meses que en total serían 80 meses de edad.

Tabla 5. Resultados totales obtenidos en las evaluaciones realizadas.

Sub-área motora del Battelle	**Puntuación directa**		**Puntuación centil (Tablas N-2 a N-52)**		**Edad equivalente en meses (Tablas N-53 a N-65**		**Medias de puntuación directa por edad**	
	NA	**NB**	**NA**	**NB**	**NA**	**NB**	**NA**	**NB**
Control muscular	12	12						
Coordinación corporal	29	45	18	25			34.80	46.7
Locomoción	23	25	7	14			24.03	25.64
Puntuación motora gruesa	64	82	20	15	45m	70-71m	70.67	84.45
Motricidad fina	29	35	8	9			32.20	35.70
Motricidad perceptiva	19	35	19	21			28.83	36.21
Puntuación motora fina	48	70	15	19	44m	70-71m	56.01	71.92
TOTAL MOTORA	112	152	21	15	45m	71m	126.63	156.33

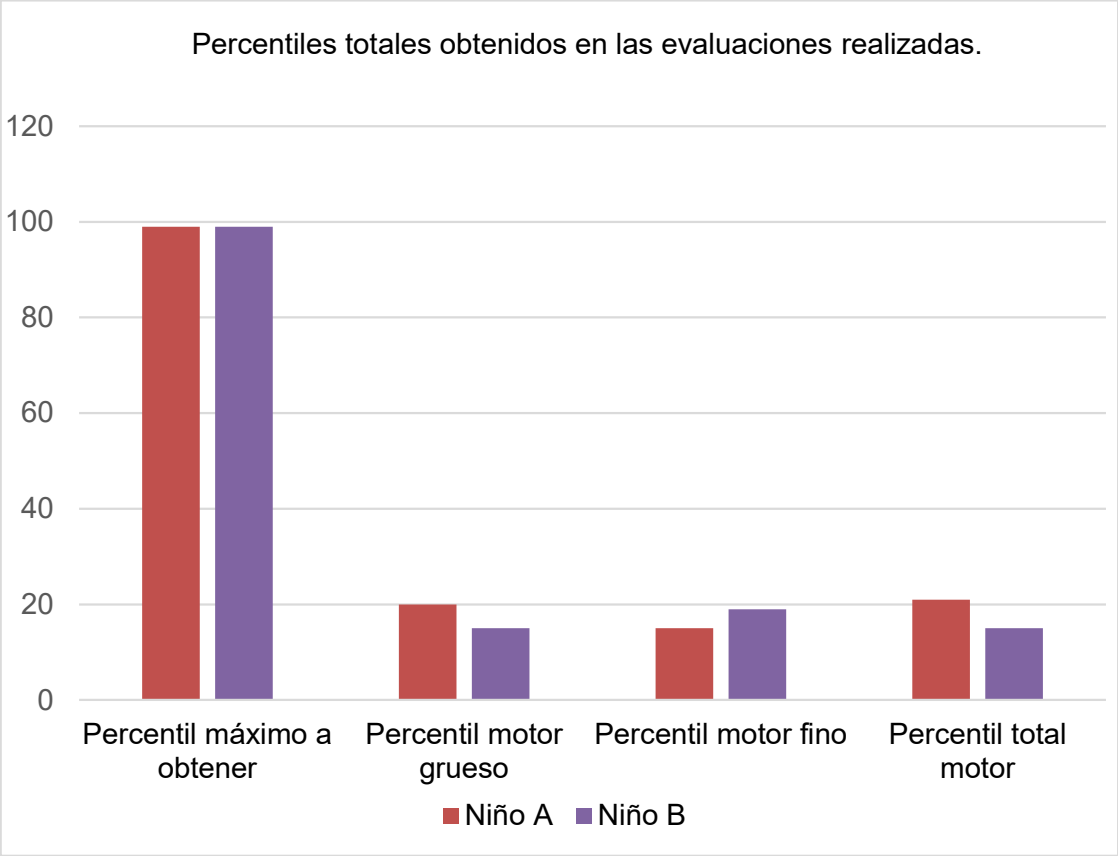

Figura 1. Percentiles totales obtenidos en las evaluaciones realizadas.

Los resultados obtenidos en ambos niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas evaluados en el área motora han presentado un retraso motor leve a moderado. En cuanto al desarrollo motor grueso, tanto el niño A como el niño B obtuvieron mejores puntajes, en comparación a las actividades de motricidad fina, en las cuales son más notables las dificultades. Por otro lado, se puede observar que en el niño B su retraso motriz general no es tan acentuado ya que sus resultados de puntuación directa se encuentran más cercanos a la media de su edad que los del niño A. Sin embargo, es importante considerar que ambos niños presentan un retraso en el desarrollo de las habilidades motrices de aproximadamente 10 meses.

4.2. Resultados de evaluación motriz en niños con altas capacidades cognitivas

Los resultados obtenidos en cada una de las áreas y habilidades desarrolladas en el área motriz de los niños evaluados, tanto para el primer niño que se le denominará NA y el segundo niño que será NB serán explicados en la parte posterior. Cabe tomar en cuenta, que se ha sombreado de gris las habilidades que el niño ya debería haber adquirido según la edad que posee.

CONTROL MUSCULAR

Tabla 6. Destrezas de control muscular.

	NIÑO A			NIÑO B		
DESTREZA	**2**	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Mantiene erguida la cabeza.	2			2		
Levanta la cabeza.	2			2		
Sentado con apoyo gira la cabeza a ambos lados.	2			2		
Permanece sentado momentáneamente, sin ayuda.	2			2		
Permanece en pie 10 segundos, apoyándose en algo estable.	2			2		
Permanece en pie sin ayuda.	2			2		
TOTAL	12			12		

Tabla 7. Porcentaje logrado de control muscular.

	TOTAL CONTROL MUSCULAR	PORCENTAJE
NIÑO A	12	100%
NIÑO B	12	100%

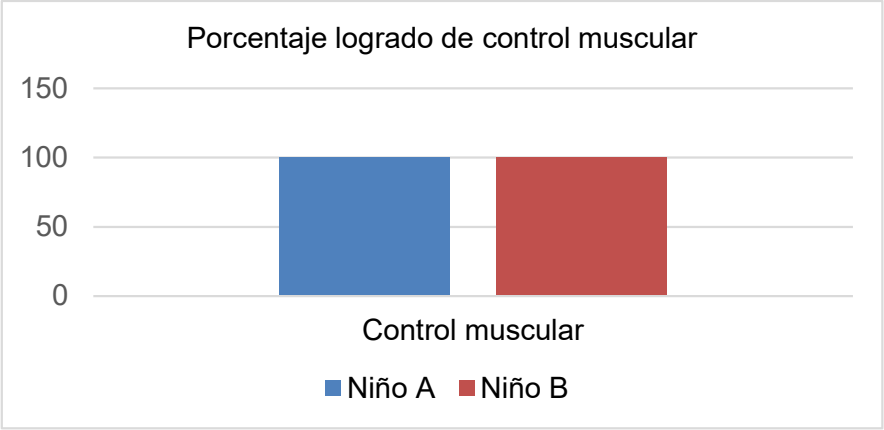

Figura 2. Porcentaje logrado de control muscular.

La subprueba de control muscular evalúa la capacidad del niño para establecer y mantener el control sobre sus músculos (Newborg, 2009, p. 13). Esta destreza es una de las primeras que se va desarrollando en el proceso de crecimiento del niño, por lo que se considera que, al año y medio, debería estar completamente madura (Newborg, 2009, p. 13). Los dos niños evaluados han sido capaces de concretar correctamente las actividades en el área de control muscular, lo que indica que son capaces de integrar la información del entorno a través del sistema nervioso central y procesarla con el fin de dar una respuesta motora (Newborg, 2009, p. 13).

Para lograr habilidades de control muscular, el niño debe haber interiorizado en primer lugar movimientos preparatorios que son los que estabilizan el cuerpo, luego movimientos agonistas, los cuales ejecutan una acción; y, por último, movimientos antagonistas que ponen fin a la acción (Newborg, 2009, p. 13). Esto implica que los niños evaluados han adquirido la capacidad de controlar sus extremidades para realizar actividades como sentarse, estar de pie, coger objetos, etc.

COORDINACIÓN CORPORAL

Tabla 8. Destrezas de coordinación corporal.

	NIÑO A			NIÑO B		
DESTREZA	**2**	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Junta las manos en la línea media.	2			2		
Se lleva un objeto a la boca.	2			2		
Se pone de pie apoyándose en un mueble.	2			2		
Se incorpora hasta la posición sentado.	2			2		
Camina llevando un objeto.	2			2		
Se agacha para coger un objeto.	2			2		
Lanza la pelota.	2			2		
Chuta la pelota.	2			2		
Avanza 2 ó 3 pasos siguiendo una línea.	2			2		
Se mantiene sobre un pie.	2			2		
Lanza la pelota para que la coja otra persona.	2			2		
Da una voltereta.			0	2		
Imita posturas con los brazos.	2			2		
Salta sobre un pie.		1		2		
Anda “punta-tacón”.	2			2		
Recorre tres metros saltando sobre un pie.			0	2		
Coge una pelota.		1		2		
Se mantiene sobre un solo pie, alternativamente, con los ojos cerrados.			0	2		
Salta hacia adelante con los pies juntos.			0	2		
Se inclina y toca el suelo con las manos.				2		
Anda por una línea “punta-tacón”.					1	
Lanza la pelota a una diana.					1	
Salta a la cuerda.					1	
Mantiene el equilibrio en cuclillas con los ojos cerrados.					1	
Coge la pelota con una mano.					1	
TOTAL	29			45		

Tabla 9. Percentil logrado de coordinación corporal.

	TOTAL COORDINACIÓN CORPORAL	PERCENTIL
NIÑO A	29	18
NIÑO B	45	25

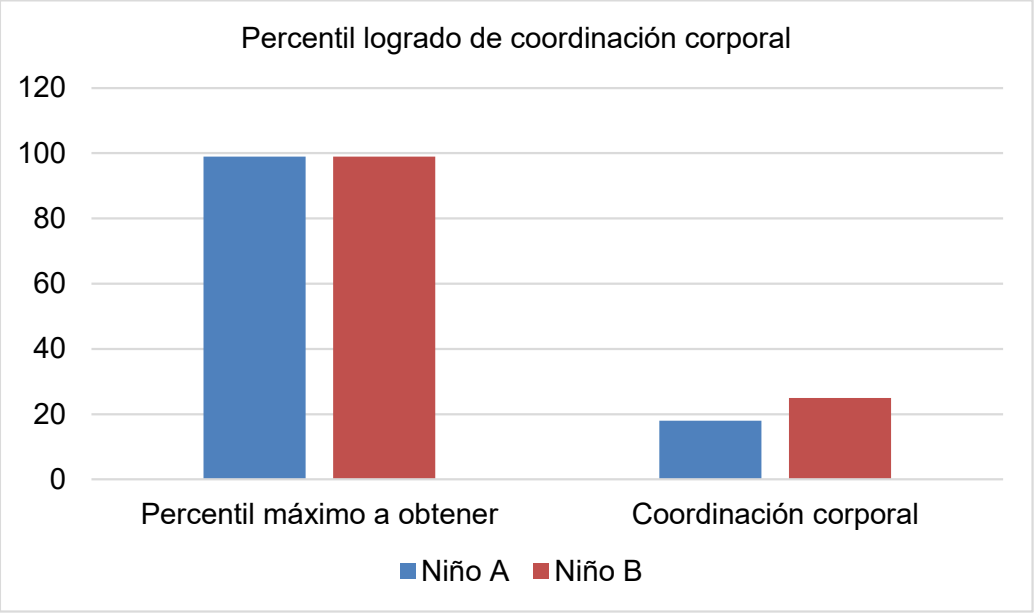

Figura 3. Percentil logrado de coordinación corporal.

La subprueba de coordinación corporal de igual manera evalúa el área motora gruesa; sin embargo, se diferencia ya que en esta destreza el niño utiliza su sistema muscular para coordinar movimientos de desplazamiento cada vez más complejos como, por ejemplo: rodar en el piso, lanzar y recoger objetos, hacer flexiones, etc. (Newborg, 2009, p. 13). Esto se debe a que la coordinación corporal consiste en que diferentes segmentos corporales trabajen en conjunto y de manera ordenada; además estos movimientos deben ajustarse a los criterios de precisión, eficacia y armonía (Newborg, 2009, p. 13).

En esta área tanto el niño A como el niño B presentan puntajes bajo la media indicando dificultades para establecer una buena planificación corporal y cumplir el objetivo adecuadamente sobre la actividad que deseaban realizar. Los resultados en esta subprueba demuestran que existe un retraso motor moderado en el niño A y un retraso motor leve en el niño B; por lo tanto, no han alcanzado las destrezas con el mismo nivel de excelencia con relación a los demás niños de su edad.

LOCOMOCIÓN

Tabla 10. Destrezas de locomoción.

	NIÑO A			**NIÑO B**		
DESTREZA	**2**	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Comienza a dar pasos.	2			2		
Gatea.	2			2		
Camina con ayuda.	2			2		
Sube escaleras gateando.	2			2		
Camina sin ayuda.	2			2		
Se levanta sin ayuda.	2			2		
Sube escaleras con ayuda.	2			2		
Baja escaleras con ayuda.	2			2		
Corre tres metros sin caerse.	2			2		
Sube y baja escaleras sin ayuda, colocando ambos pies en cada escalón.	2			2		
Salta con los pies juntos.		1		2		
Baja escaleras alternando los pies.	2			2		
Brinca alternando los pies.			0		1	
TOTAL	23			25		

Tabla 11. Percentil logrado de locomoción.

	TOTAL LOCOMOCIÓN	PERCENTIL
NIÑO A	23	7
NIÑO B	25	14

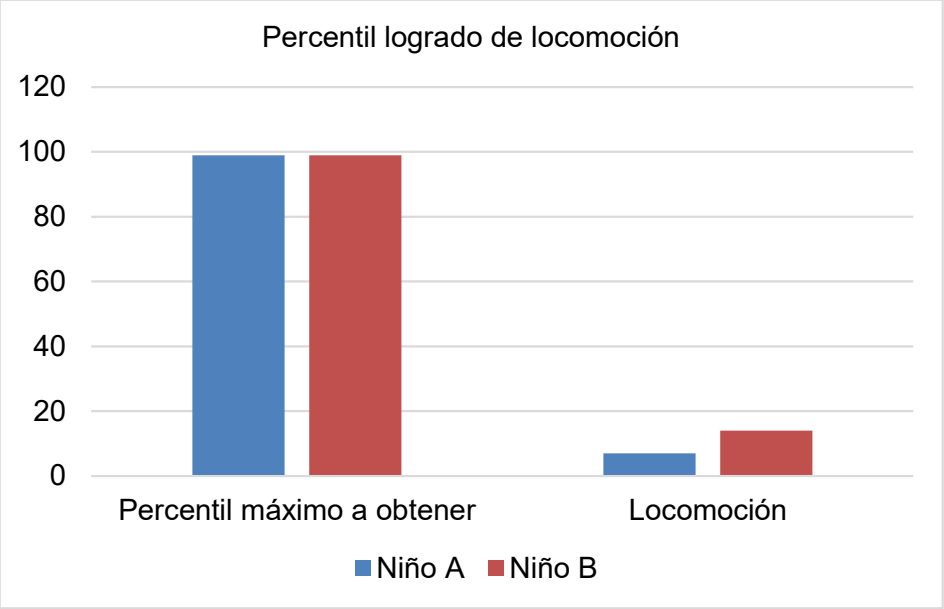

Figura 4. Percentil logrado de locomoción.

Referente a la subprueba de locomoción que se encuentra dentro del área motora gruesa, esta evalúa la habilidad del niño para utilizar su musculatura con el objetivo de trasladarse de un lugar a otro como por ejemplo al gatear, caminar o saltar (Newborg, 2009, p. 13-14). La locomoción se caracteriza por una autopropulsión lo que implica que el mismo cuerpo del niño se impulsa a través de la fuerza que ejerce el aparato locomotor, compuesto por los músculos, articulaciones y huesos, con el fin de realizar una acción (Newborg, 2009, p. 14).

En el caso de los niños A y B ambos presentaron percentiles por debajo de la media en cuanto al área de locomoción indicando un retraso motor severo en el niño A y un retraso motor moderado en el niño B. Por lo que a pesar de que son capaces de movilizarse por su propia cuenta, cuando la actividad implica

un nivel más alto de complejidad como la coordinación bilateral se les dificulta lograrla.

MOTRICIDAD FINA

Tabla 12. Destrezas de motricidad fina.

	NIÑO A			NIÑO B		
DESTREZA	**2**	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Mantiene las manos predominantemente abiertas.	2			2		
Sostiene un objeto con los dedos y la palma de la mano (presión cúbito-palmar).	2			2		
Coge un caramelo con varios dedos en oposición al pulgar (presión digital parcial).	2			2		
Se pasa un objeto de una mano a otra.	2			2		
Abre cajones o armarios.	2			2		
Entrega un juguete.	2			2		
Coge un caramelo con los dedos índice y pulgar (pinza superior).	2			2		
Abre una puerta.	2			2		
Ensarta 4 cuentas grandes.	2			2		
Pasa páginas de un libro.	2			2		
Sujeta el papel mientras dibuja.	2			2		
Dobla una hoja de papel por la mitad.	2			2		
Corta con tijeras.	2			2		
Dobla dos veces un papel.	2			2		
Abre un candado con llave.		1		2		
Hace una pelota arrugando papel.			0	2		
Hace un nudo.			0		1	
Se toca con el pulgar las yemas de los dedos de la mano.			0	2		
TOTAL	29			35		

Tabla 13. Percentil logrado de motricidad fina.

	TOTAL MOTRICIDAD FINA	PERCENTIL
NIÑO A	29	8
NIÑO B	35	9

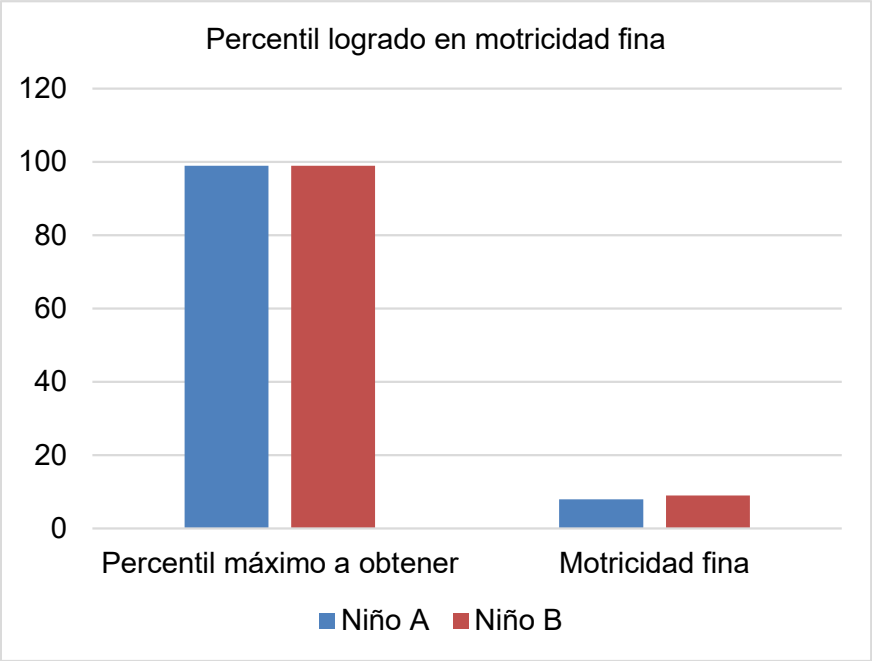

Figura 5. Percentil logrado en motricidad fina.

En relación con el área de motricidad fina, se evalúa el nivel de coordinación simultánea que tiene el niño en relación con la sincronización de los ojos y la musculatura fina, como mano o dedos (Newborg, 2009, p.14). La motricidad fina es la que se encarga de realizar actividades más complejas en lo que se refiere a la manipulación de objetos como cerrar puertas, abrir candados, utilizar el lápiz de forma correcta, etc. (Newborg, 2009, p. 14).

En dicha subprueba, tanto el niño A como el B tuvieron puntuaciones muy por debajo de la media, lo cual según los baremos del Battelle indican un retraso motor severo en ambos niños. Esto implica que todavía no han conseguido alcanzar destrezas como atar un nudo adecuadamente. Sin embargo, esto

también puede ser causante de que, al no haber interiorizado habilidades motoras gruesas, los músculos todavía no tengan la precisión necesaria para realizar movimientos de la mano y dedos con eficacia.

MOTRICIDAD PERCEPTIVA

Tabla 14. Destrezas de motricidad perceptiva.

	NIÑO A			**NIÑO B**		
DESTREZA	**2**	**1**	**0**	**2**	**1**	**0**
Toca un objeto.	2			2		
Mete la pastilla en la botella.	2			2		
Construye una torre de dos bloques.	2			2		
Mete anillas en un soporte.	2			2		
Saca la pastilla de la botella.	2			2		
Copia una línea vertical.		1		2		
Copia un círculo.		1		2		
Copia una cruz.		1		2		
Corta con tijeras siguiendo una línea.		1		2		
Copia las letras V, H, T.		1		2		
Copia un triángulo.		1		2		
Dibuja una persona (incluyendo 6 elementos).		1		2		
Copia un cuadrado.			0	2		
Copia palabras sencillas.		1		2		
Copia los números del 1 al 5.		1		2		
Copia palabras con letras mayúsculas y minúsculas.			0	2		
Copia flechas.			0		1	
Copia un rombo.				2		
Copia un triángulo inscrito en otro triángulo.						0
Escribe una frase sencilla en letra cursiva.						0
TOTAL		19			35	

Tabla 15. Percentil logrado de motricidad perceptiva.

	TOTAL MOTRICIDAD PERCEPTIVA	PERCENTIL
NIÑO A	19	19
NIÑO B	35	21

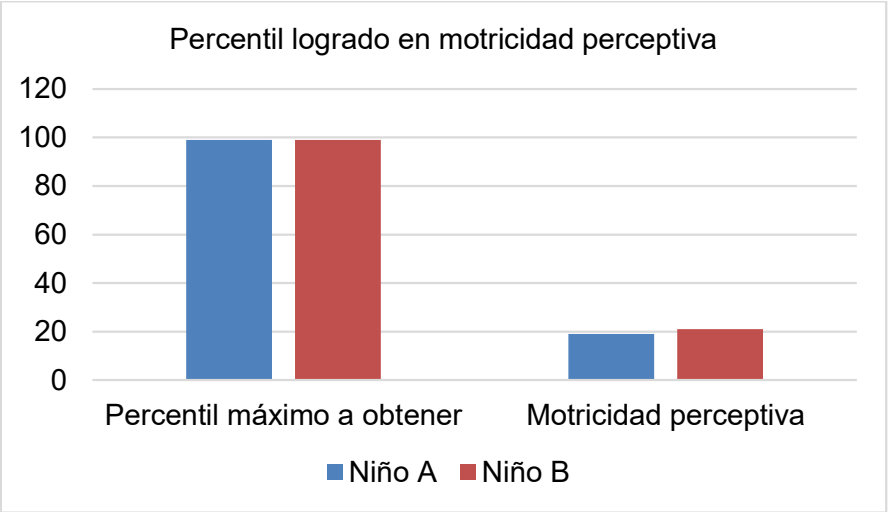

Figura 6. Percentil logrado en motricidad perceptiva.

La motricidad perceptiva se relaciona a las capacidades perceptivo-motrices finas ya que a través de la percepción y con ayuda de los sentidos, los niños son capaces de adquirir habilidades de manipulación de objetos (Newborg, 2009, p.14). Esto se debe a que la percepción le permite al niño ser consciente de sus propios movimientos y coordinarlos considerando el espacio entre sí mismo y los demás objetos o personas (Newborg, 2009, p.14).

En esta área tanto el niño A como niño B, obtienen puntajes bajo la media. Se observa que, aunque son capaces de manipular y trasladar objetos grandes, cuando deben utilizar objetos pequeños su rendimiento motriz fino disminuye, evidenciando que la adquisición de la pinza digital y la segmentación de movimientos en la mano se les dificulta. Incluso, los dos niños, aunque intentan realizar trazos, no lo hacen de manera legible. Por lo tanto, en esta área también se evidencia un retraso motor entre leve y moderado en la adquisición de habilidades motrices finas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5. Conclusiones y Recomendaciones

Siendo es objetivo general de este trabajo de investigación diseñar un programa psicopedagógico que fortalezca el desarrollo asincrónico que presentan niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas en sus destrezas motoras gruesas y finas, se puede concluir y recomendar lo siguiente:

5.1. Conclusiones

Los niños de 4 a 5 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas se desarrollan mejor en el área motriz gruesa, pues han desarrollado habilidades como: caminar, agacharse, recoger objetos, lanzar la pelota, imitar posturas con los brazos, etc.; mientras que en el área motriz fina su desempeño disminuye ya que existe dificultad en habilidades como: abrir un candado, hacer un nudo, tocar los dedos de la mano utilizando el pulgar, copiar un dibujo claro o escribir letras legibles, etc.

Los niños de 5 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas se desarrollan mejor en el área motriz gruesa, pues han desarrollado habilidades como: saltar hacia adelante con los pies juntos, mantenerse sobre un solo pie con los ojos cerrados, inclinarse y tocar el suelo con las manos; mientras que en el área motriz fina su desempeño disminuye ya que existe dificultad en habilidades como: hacer un nudo correctamente, copiar figuras geométricas inscritas en otras figuras, escribir en letra cursiva, etc.

Se puede determinar que los niños de 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas si presentan asincronía en el área motriz. La asincronía motriz implica que esta área del desarrollo no está evolucionando a la misma velocidad que el resto de las áreas, cuando en contexto todas las áreas deberían irse desarrollando en un proceso simultáneo (Pérez y Gardey, 2017).

Específicamente, los resultados de los niños de 4 a 5 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas fueron bajos con relación a la media en las subpruebas de coordinación corporal, locomoción, motricidad fina y motricidad perceptiva evidenciando de esta manera que presentan mayor dificultad en las habilidades de planificación motriz y segmentación de movimientos manuales necesarios para la manipulación de objetos (Newborg, 2009, p. 13). No obstante, presentan resultados semejantes a los niños de su edad sin diagnóstico de altas capacidades cognitivas en las subpruebas de control muscular y locomoción, lo que implica que pueden desplazarse sin dificultad debido a una buena tonicidad muscular (Newborg, 2009, p. 14). Incluso, el niño A ha desarrollado destrezas para la escritura, lo que no es un requisito motriz fino para su edad. Sin embargo, al estar iniciando esta destreza la realiza de manera desordenada y sin seguir el patrón establecido.

Los niños de 5 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas obtuvieron resultados menores en relación con la media en las subpruebas de motricidad fina y perceptiva, lo que indica una falta de coordinación óculo-manual simultánea (Newborg, 2009, p. 14). A pesar de ello, existen áreas como la coordinación corporal, control muscular y locomoción en las que su puntuación directa es cercana a la media en relación con los niños de su edad; implicando que logra que músculos como los brazos y las piernas trabajen de manera sincronizada (Newborg, 2009, p. 13).

Se considera que los resultados que anteriormente se expuso en los niños de 4 a 6 años evaluados, a pesar de que son bajo la media, no difieren mayormente de ella posiblemente porque las dificultades motrices que se han descrito se encuentran dentro de un proceso normal transitorio por el que los niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas pasan (Webb y Dietrich, 2011). Esto se debe a que, en sus primeros años, estos niños presentan una constante necesidad de aprender más lo que conlleva que una de sus características principales sea la impulsividad y por lo tanto no se toman el tiempo necesario para planificar sus movimientos (Webb y Dietrich, 2011).

A pesar de que dentro de los objetivos no se encuentra comparar el rendimiento de los niños evaluados, se observa que al parecer existen diferencias entre géneros en relación con el desarrollo de destrezas motrices en niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas. Esto se puede evidenciar en que el niño A presentó un menor nivel de adquisición de las destrezas motrices gruesas y finas establecidas para su edad; mientras que la niña B presentó un percentil de adquisición de destrezas motrices gruesas y finas más cercanas a la media de niños de su edad.

5.2. Recomendaciones

Los docentes a cargo de la educación preescolar y escolar deberían estar capacitados en temas relacionados a las altas capacidades cognitivas para poder reconocer e identificar tempranamente a estos niños con el fin de que estos puedan ser adecuadamente evaluados por un profesional en el área. Así también, el conocer sobre el tema les permitirá romper la barrera de mitos como que los niños con altas capacidades cognitivas no deben presentar dificultades en ningún área del desarrollo.

De la misma manera, el que los niños tengan una evaluación realizada por un profesional, le permitirá a la institución saber que adaptaciones debe realizar considerando las dificultades y fortalezas. Se recomienda a las instituciones educativas tener a disposición un aula de recursos que esté en capacidad de poner en práctica un programa psicopedagógico. El aula de recursos deberá estar enfocada en trabajar acorde a las necesidades del niño diagnosticado con altas capacidades cognitivas y reforzar habilidades en las diferentes áreas del desarrollo de este para que logre desenvolverse conforme a lo esperado para su edad. Los niños con altas capacidades cognitivas suelen presentar un desafío general para el equipo multidisciplinario que trabaja con ellos por lo que el aula de recursos debe ser la encargada de coordinar todo el proceso tanto con el profesional externo como con el docente para así lograr mejores resultados.

Es necesario realizar más investigaciones en el área con más tiempo y con un número mayor de población para poder evidenciar resultados más certeros aplicados a la realidad del medio en el que vivimos.

Finalmente, se creará un programa psicopedagógico en el área motriz para niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas dirigido al trabajo en el aula de recuso; debido a que si esta no se encarga de estimular y apoyar adecuadamente el desarrollo asincrónico que presentan estos niños dentro de la institución educativa, no lograrán llegar al mismo nivel de destrezas motrices finas y gruesas que las de sus pares.

CAPÍTULO VI

VALIDACIÓN DEL PRODUCTO

6. Validación del Producto

6.1. Presentación del Producto

Propuesta de Intervención

La Asociación Nacional para Niños Superdotados de los Estados Unidos de Norte-América define a los niños con altas capacidades cognitivas como aquellos que presentan un nivel significativamente excepcional para aprender y razonar en comparación a los demás niños de su edad (National Association for Gifted Children, 2002). Las altas capacidades cognitivas es una cualidad que engloba a las personas con un nivel superior intelectual y por ende a una mejor capacidad para el aprendizaje (Guerri, 2017). Sin embargo, para determinar esta condición, las capacidades y destrezas de estas personas deberán ser siempre evaluadas por un profesional en el área y así determinar un diagnóstico a partir de escalas validadas y estandarizadas en diferentes poblaciones, por ejemplo, la escala de Weschler.

Por lo tanto, así como los niños diagnosticados con dificultades en su aprendizaje necesitan adaptaciones curriculares para mejorar su rendimiento académico, el diagnóstico de altas capacidades cognitivas implicará también medidas educativas diferenciadas que permitan a estos niños desarrollar satisfactoriamente todo su potencial, más aún cuando varios de estos niños suelen presentar un desarrollo asincrónico debido a que sus habilidades cognitivas al evolucionar rápidamente en relación a otros niños de su edad, empiezan a evidenciar variaciones sustanciales en otras áreas del desarrollo como la motora o socioemocional (Webb et al., 2013).

El desarrollo asincrónico en un niño se presenta cuando las diferentes áreas del desarrollo como la motriz, cognitiva, lenguaje, socioemocional y adaptativa no evolucionan al mismo ritmo, intensidad o rapidez (Pérez & Gardey, 2017). Esto implica que ciertas habilidades que se deberían dar en un proceso

simultáneo, se encuentran separadas por un periodo de tiempo por lo que algunas destrezas podrían aparecer antes de tiempo o desenvolverse rápidamente mientras que otras se desarrollarán al ritmo esperado para la edad o en menor velocidad (Pérez & Gardey, 2017). Entre algunas de las consecuencias que ha generado, en estos niños, el hecho de que esta asincronía no sea atendida a tiempo adecuadamente por psicopedagogos, psicólogos y psicopedagogos ha sido la afectación en su estabilidad emocional al experimentar sentimientos de frustración por no poder relacionarse positivamente con sus pares y no poder realizar los mismos retos a nivel motriz que ellos (Webb et al., 2013).

Este programa se enfocó en la asincronía intelectual-motora debido a que a partir de esta área del desarrollo empieza el proceso de aprendizaje pues un niño que no se mueve, es un niño que no aprende. La disincronía en el área motora que presentan los niños diagnosticados con altas capacidades está relacionada con la dificultad al coordinar y planificar movimientos, como en la dispraxia, dificultad en el aprendizaje motriz, trastorno del desarrollo de la coordinación o dificultad de planificación motora (Walters, 2017).

Las dificultades motoras pueden influir el desempeño del niño dentro y fuera del aula de clases (Patino, 2014). Por ejemplo, se dificultan los movimientos de músculos grandes como en los brazos y piernas, y de músculos más pequeños como en las manos y los dedos (Patino, 2014). Este “entorpecimiento” crea un inconveniente al momento de realizar actividades como montar bicicleta, lanzar y atrapar objetos jugar deportes, amarrar lazos, escribir o dibujar con precisión, etc. (Patino, 2014).

Los niños con dificultades motrices presentan ciertas características:

No tienen interés por realizar deportes ya sea por falta de coordinación o de equilibrio (Patino, 2014). Suelen parecer desorganizados y les cuesta prestar atención por lo que se pueden confundir con niños con TDAH (Patino, 2014). En ciertas ocasiones pueden estar ansiosos con frecuencia por temor a no

poder realizar bien una actividad en comparación a sus compañeros debido a una inmadurez motriz (Patino, 2014).

A partir de lo antes explicado y de los resultados que se obtuvieron en la investigación realizada entre los meses de Septiembre y Diciembre de 2018 a niños entre 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas en dos colegios de la ciudad de Quito, se evidenció que existe desarrollo asincrónico del área motriz, específicamente fina en estos niños y por ello se propone el siguiente programa psicopedagógico para que psicopedagogos puedan reforzar las diferentes destrezas motrices en las edades antes especificadas dentro del aula de recursos.

Objetivos de Intervención

General

Fortalecer el desarrollo asincrónico motriz en niños de 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades cognitivas a través de un programa psicopedagógico enfocado a psicopedagogos en el aula de recursos.

Específicos

Potenciar psicopedagógicamente el rendimiento en niños de 4 a 6 diagnosticados con altas capacidades cognitivas a través del área motriz.

Incrementar la interacción y participación del niño con altas capacidades cognitivas a través de actividades psicomotrices en el aula de recursos.

Enfoque de Intervención

El enfoque que se utiliza en este programa es de tipo constructivista. El constructivismo se basa en la construcción de conocimientos propios dando importancia a la interacción con el entorno y a las personas que lo rodean puesto que estas serán de gran influencia en la adquisición del aprendizaje, así como en el perfeccionamiento de destrezas (Vygotsky citado en Schunk, 2012, p. 208). El constructivismo es eficaz ya que las interacciones que tiene el individuo con el entorno son importantes para el aprendizaje y es más

enriquecedor el aprendizaje en grupo por lo que los estudiantes comparten ideas y se instruyen entre ellos (Vygotsky citado en Schunk, 2012, p. 211).

Por otro lado, según Piaget el aprendizaje se divide en: esquema, estructura, organización, adaptación, asimilación y acomodación. El esquema se refiere a acciones que pueden repetirse y generalizarse; al principio los esquemas son comportamientos reflejos, luego incluyen movimientos voluntarios, hasta llegar a convertirse en operaciones afianzadas (Piaget citado en Rodríguez, 2015). En cuanto a la estructura, es una integración equilibrada de conocimientos previos que se da cuando el niño regula y coordina sus actividades o movimientos con el fin de formar una respuesta adecuada (Piaget citado en Rodríguez, 2015). De igual manera, la organización permite al niño conservar en sistemas coherentes la información que recibe del medio logrando así identificar la conducta según la situación (Piaget citado en Rodríguez, 2015).

La adaptación es un proceso que busca según la ocasión estabilidad y en otros el cambio; esta necesita de la asimilación y la acomodación permitiéndole al sujeto aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el medio (Piaget citado en Rodríguez, 2015). La asimilación está relacionada con la manera en que una persona adquiere nueva información y se enfrenta al entorno considerando su situación actual (Piaget citado en Rodríguez, 2015). Por otro lado, la acomodación es el proceso mediante el cual el niño se ajusta a las condiciones externas haciendo una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio (Piaget citado en Rodríguez, 2015).

Dentro de la etapa sensoriomotora, Piaget establece diferentes tipos de desarrollo, sin embargo, este programa tiene énfasis en el desarrollo físico. Este se refiere a la incorporación e interiorización de los objetos en relación con el cuerpo, así como el ser conscientes de la firmeza de un cuerpo, el peso, la textura, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etc. (Piaget citado en Rodríguez, 2015). El niño adquiere estos conocimientos a través de la manipulación de los objetos que le rodean y forman parte de su interacción con el medio.

Se utilizó el enfoque constructivista en este programa debido que vuelve al estudiante un participante activo de su aprendizaje (Schunk, 2012, p.209). De igual manera, este enfoque ayuda a que el estudiante aprenda a autorregularse y proponerse metas a cumplir mientras que a la vez supervisa y evalúa su aprendizaje y su progreso (Vigotsky citado en Schunk, 2012, p. 209, 211). Dentro de este enfoque, el trabajo del psicopedagogo no consiste en impartir conocimientos sino en proporcionar materiales con los que los alumnos puedan experimentar y manipular lo cual es importante para reforzar el área motriz (Schunk, 2012, p. 209).

6.2. Validación del Producto

La validación del producto permite asegurar que este se creó adecuadamente considerando aspectos como la teoría y la creatividad. Para esto, se realizó un cuestionario con diferentes preguntas que evaluaban la pertinencia de las actividades, la calidad del programa y el lenguaje utilizado. Este cuestionario fue enviado a dos psicólogas que trabajan dentro de instituciones educativas y tienen experiencia con niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas.

Dentro de las respuestas obtenidas, se puede analizar lo siguiente:

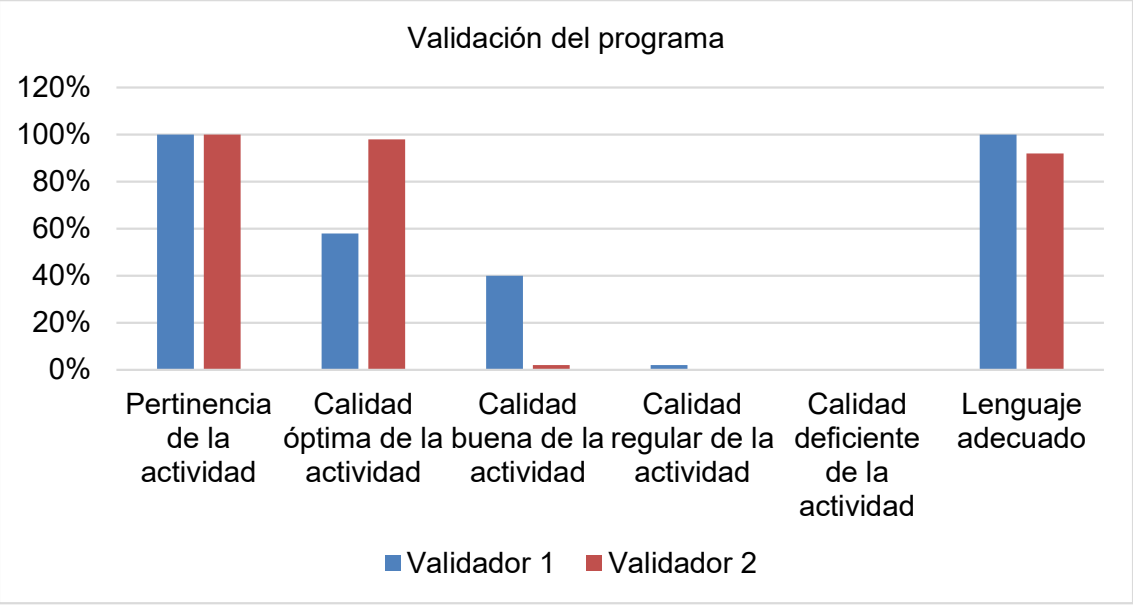

Figura 7. Validación del programa.

Se puede observar que ambos validadores consideraron que el programa es 100% pertinente ya que las actividades se trabajan de manera gradual con el fin de que el niño vaya adquiriendo una destreza antes de avanzar a la siguiente.

En cuanto a la calidad, el primer validador consideró óptimas 58% de las actividades y 40% buenas mientras que el segundo validador consideró el 98% de las actividades óptimas y el 2% restante buenas; esto se debe a que el primer evaluador realizó una mayor cantidad de correcciones de redacción. La única actividad considerada regular fue por el primer validador quién dio la recomendación de involucrar la memoria en esta actividad para que implique un reto mayor a los niños con altas capacidades cognitivas.

Referente al uso de lenguaje, el primer validador considero el 100% del lenguaje adecuado, sin embargo, el segundo validador establece que sólo el 92% es adecuado ya que hubo ciertas oraciones que debían ser restructuradas.

Respuesta a la pregunta:

¿Como docente aplicaría este programa con niños diagnosticados con altas capacidades intelectuales que presenten desarrollo asincrónico en el área motriz? ¿por qué?

Validador 1: Sí, porque motrizmente es de mucha ayuda para niños que presentan dificultades en esta área; le ayuda al niño a equipararse con el resto de los niños de su edad y por consecuencia mejorar otros aspectos de su vida.

Validador 2: Sí, ya que las diferentes actividades permiten de manera progresiva reforzar aquellas áreas que presentan un menor desarrollo.

Los dos validadores concuerdan en que el programa sería de beneficio para niños que presenten un desarrollo asincrónico en el área motriz indicando que el programa cumple con los objetivos establecidos.

Se cumplió con la realización de las correcciones y recomendaciones ejecutadas por parte de los validadores con el fin de mejorar el programa y que sea de provecho para instituciones que utilizan un aula de recursos y poseen niños diagnosticados con altas capacidades cognitivas que presentan un desarrollo asincrónico en el área motriz.

REFERENCIAS

Anaya, M. (2013). Desarrollo motriz en el niño, etapas y sugerencias para su estimulación. *Revista Siete Olmedo.* [Versión electrónica]. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de http://www.sieteolmedo.com.mx/2013/04/07/desarrollo-motriz-en-el-nino-etapas-y-sugerencias-para-su-estimulacion/

Arranz, I. (2014). *La inclusión del niño con altas capacidades cognitivas en el aula* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, España. Recuperado el 08 de Noviembre de 2018 de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12920/1/TFG-O%20469.pdf

Cañizares, J. y Carbonero, C. (2017). *Cómo mejorar las capacidades perceptivo-motrices, esquema corporal y lateralidad en tu hijo*. España: Wanceulen Editorial.

Clark, B. (2012). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home* (8th Edition). United Kingdom: Pearson.

Columbus Group. (1991). Giftedness. Denver: *Gifted Development Center*. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de http://www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group

Curley, C. (2017). 6 verdades sobre los niños de alta capacidad que la sociedad y la escuela desoyen. *Revista La Rebelión del Talento*. [Versión electrónica]. Recuperado el 28 de Enero de 2018 de https://aacclarebeliondeltalento.com/2017/06/25/6-verdades-sobre-los-ninos-de-alta-capacidad-que-la-sociedad-y-la-escuela-desoyen/

Díaz, A. (2016). Qué son las Altas Capacidades Intelectuales. *Altas Capacidades y Talentos*. [Versión electrónica]. Recuperado el 21 de Octubre de 2018 de http://www.altascapacidadesytalentos.com/que-significa-tener-las-altas-capacidades/

Díaz, A. (2018). Grafía y Altas Capacidades. *Altas Capacidades y Talentos*. [Versión electrónica]. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de http://www.altascapacidadesytalentos.com/grafia-y-altas-capacidades/

Díaz, C. (2017). Solo se detectan el 0,4% de los casos de personas con altas capacidades. *Diario Médico.*

Distrito Escolar Independiente de Austin. (2012). Cómo orientar a los niños dotados. Texas: *Servicios Académicos Avanzados del Distrito Escolar Independiente de Austin*. Recuperado el 16 de Abril de 2018 de https://curriculum.austinisd.org/adv_ac/AP/documents/Spanish_GuidingtheGifted_AsynchronousDev.pdf

Duch, R., Martínez, M., Miró, M. y Rodríguez, I. (2014). *Diversidad(es): discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista*. España: Editorial Universidad Oberta De Catalunya.

Gamarra, P. (2015). *Programa para la detección temprana de niños con altas capacidades cognitivas de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano* (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante, Perú. Recuperado el 08 de Noviembre de 2011 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53467/1/tesis_gamarra_garcia.pdf

García, A. y Sierra, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales: Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Asociación Española de Pediatría*. 9(1).

García, E. (2011). *La intervención psicoeducativa* (Tesis de maestría). Universidad del Valle de Poza Rica, México. Recuperado el 27 de Junio de 2018 de http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com/2011/09/la-intervencion-psicoeducativa-por.html

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. United States: Basic Book.

Gómez, M. y Mir, V. (2010). *Altas capacidades en Niños y Niñas: Detección, Identificación e Integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.

Guerri, M. (2017). Altas Capacidades y Superdotación infantil, conceptos básicos. *Revista Psicoactiva*. [Versión electrónica]. Recuperado el 15 de Octubre de 2018 de https://www.psicoactiva.com/blog/altas-capacidades-superdotacion-infantil-conceptos-basicos/

Hayetian, G. (2017). Desarrollo Integral del Niño. Buenos Aires: *IECA*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018 de http://ieca.com.ar/wp/familias/

Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*. Recuperado el 23 de Mayo de 2018 de https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf

Jara, P. (2012). Desarrollo infantil integral: ¿qué hay que hacer para lograrlo? *Revista Primeros Pasos*. [Versión electrónica]. Recuperado el 22 de Octubre de 2018 de https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2012/04/17/desarrollo-infantil-integral-que-hay-que-hacer-para-lograrlo/

Jorgensen, J. y Quaade, F. (1956). External cranial volume as an estimate of cranial capacity. *American Journal of Physical Anthropology*. 14(4). Recuperado el 20 de Octubre de 2018 de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ajpa.1330140409

Lagos, D. (2014). Los programas de intervención psicopedagógica. México: *Instituto Mexicano de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado el 01 de Noviembre de 2018 de https://prezi.com/h2dgut1fg0g0/los-programas-de-intervencion-psicopedagogica/

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 1(1). Recuperado el 2 de Junio de 2018 de

https://es.scribd.com/document/306883999/LeCompte-Margaret-1995-Un-Matrimonio-Conveniente-Diseno-de-Investigacion-Cualitativa-y-Estandares-Para-La-Evaluacion-de-Programa

Maganto, C. y Cruz, M. (2004). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil. *Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*. España: Biblioteca Nueva.

Martínez, J. (2012). *La importancia del conocimiento y percepción de maestros orientadores de escuelas de práctica docente rural del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, ante niños con capacidades superiores* (Tesis de especialidad). Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Recuperado el 08 de Octubre de 2018 de http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/4836/1/Martinez%20Jaramillo%20Jorge%20Rene.pdf

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). *Desarrollo Infantil Integral*. Ecuador: Dirección de Política Pública. Recuperado el 14 de Mayo de 2018 de https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Libro-de-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.

Morín, A. (2014). De un vistazo: Qué es la evaluación de intervención temprana. *Understood*. [Versión electrónica]. Recuperado el 14 de Mayo de 2018 de https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/early-intervention/at-a-glance-what-an-early-intervention-evaluation-looks-at

Navan, J. (2012). El desarrollo en el niño superdotado (asynchronous development in the gifted child). *Sengifted*. [Versión electrónica]. Recuperado el 25 de Abril de 2018 de http://sengifted.org/el-desarrollo-en-el-nino-superdotado/

National Association for Gifted Children. (2002). What is Giftedness? Washington: *NAGC*. Recuperado el 21 de Octubre de 2018 de http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness

Newborg, J. (2009). *Inventario de Desarrollo Battelle*. España: TEA Ediciones.

Oviedo, J. (2016). Altas Capacidades Intelectuales. *La Hora*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 14 de Octubre de 2018 de https://lahora.com.ec/noticia/1101988782/altas-capacidades-intelectuales

Patino, E. (2014). Habilidades que pueden ser afectadas por la dispraxia. *Understood.* [Versión electrónica]. Recuperado el 07 de Noviembre de 2018 de https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyspraxia/skills-that-can-be-affected-by-dyspraxia

Patino, E. (2014). 6 maneras en las que la dispraxia puede afectar la vida social de su hijo. *Understood.* [Versión electrónica]. Recuperado el 07 de Noviembre de 2018 de https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyspraxia/6-ways-dyspraxia-can-affect-your-childs-social-life

Pearson Clinical. (2014). Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition: Product Details. United States: *Clinical Psychology*. Recuperado el 21 de Octubre de 2018 de https://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000771/wechsler-intelligence-scale-for-childrensupsupfifth-edition--wisc-v.html#tab-details

Pérez, J. y Gardey, A. (2017). *Definición de asincrónico*. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de https://definicion.de/asincronico/

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*. España: Universidad Internacional de La Rioja.

Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five-year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*. 23(1), 3-54.

Rodríguez, D. (2018). Niños con alta capacidad intelectual no son detectados a tiempo. *Publimetro*. [Versión electrónica]. Recuperado el 14 de Octubre de 2018 de https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2018/08/08/ninos-alta-capacidad-intelectual-detectados-a-tiempo.html

Rodríguez, E. (2015). *Constructivismo: principales exponentes.* Cuba: Universidad Pedagógica La Habana. Recuperado el 27 de Noviembre de 2018 de https://www.slideshare.net/iseleva/constructivismo-principales-exponentes

Rodríguez, E. (2018). La intervención en Psicomotricidad: ¿qué es esta disciplina? *Revista Psicología y Mente*. [Versión electrónica]. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de https://psicologiaymente.com/desarrollo/psicomotricidad

Rodríguez, K. (2016). El concepto de Inteligencia, qué es y cómo ha evolucionado. *Revista Psicoactiva*. [Versión electrónica]. Recuperado el 21 de Octubre de 2018 de https://www.psicoactiva.com/blog/concepto-inteligencia-ha-evolucionado/

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6.ª ed.). México: Pearson.

Silverman, L. (2012). *Giftedness 101*. United States: Springer Publishing Company.

Sirera, M. (2017). Niños/as con altas capacidades: los invisibles del sistema educativo. *Red Cenit*. [Versión electrónica]. Recuperado el 17 de Octubre de 2018 de https://www.redcenit.com/ninos-con-altas-capacidades-y-sistema-educativo/

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Subsecretaria de Coordinación Educativa del Ministerio de Educación. (2012). *Diseño e implementación del nuevo modelo de educación inclusiva*. Ecuador: Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva. Recuperado el 08 de Octubre de 2018 de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Inclusiva.pdf

Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva del Ministerio de Educación. (2016). *Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado el 08 de Octubre de 2018 de https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf

Tirapú, J., García, A., Luna, P., Ibáñez, J. y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*. 50(12).

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Argentina: Ediciones Paidós. Recuperado el 2 de Junio de 2018 de https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf

Terrassier, J. (2003). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación: La revista en español sobre superdotación.*

Van Tassel-Baska, J. & Little, C. (2011) *Content-based curriculum for high-ability learners* (2nd Ed.). Texas: Prufrock Press Google Scholar.

Vidergor, H. y Harris, C. (2015). *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*. Boston: Sense Publishers.

Walters, L. (2017). Mi hijo acaba de ser diagnosticado con dispraxia ¿Ahora qué? *Understood*. [Versión electrónica]. Recuperado el 07 de Noviembre de 2018 de https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-

issues/child-learning-disabilities/dyspraxia/my-child-was-just-diagnosed-with-dyspraxia-now-what

Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. y Olenchack, R. (2013). El desarrollo asíncrono de niños superdotados. *Altas Capacidades*. [Versión electrónica]. Recuperado el 03 de Abril de 2018 de http://altascapacidadescse.org/pdf/7_desarrollo_asincrono.pdf

Webb, N. y Dietrich, A. (2011). Gifted and Learning Disabled: A Neuropsychologist's Perspective. *Sengifted*. [Versión electrónica]. Recuperado el 23 de Octubre de 2018 de http://sengifted.org/gifted-and-learning-disabled-a-neuropsychologists-perspective/

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Consentimiento informado por escrito para proyectos de investigación

Quito, 25 Octubre 2018

SOLICITUD

De mi mejor consideración:

Yo, Tatiana Rodríguez, estudiante de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de las Américas, estoy realizando mi trabajo de investigación titulado: "Programa psicopedagógico para el desarrollo asincrónico en el área motriz en niños de 4 a 6 años con altas capacidades cognitivas", el cual tiene como objetivo general: identificar las destrezas motrices finas y gruesas en niños de 4 a 6 años diagnosticados con altas capacidades intelectuales.

Por lo antes expuesto, solicito a usted ____ como psicóloga del departamento del DECE de _____ me autorice a realizar las observaciones de clase de los niños entre 4 y 6 años que han sido diagnosticados previamente con altas capacidades cognitivas, sin ningún tipo de intervención directa para determinar las destrezas motrices gruesas y finas de los mismos. De contar con su aprobación, las observaciones se realizarían el día 25 de octubre de 2018.

La presente investigación dará a conocer a los docentes un programa psicopedagógico que brindará estrategias en el área motriz con el fin de favorecer a niños con altas capacidades cognitivas que presenten un desarrollo asincrónico en el área motriz

En este trabajo, no existen riesgos debido a que es un estudio observacional sin intervención directa y solamente a partir de una hoja de cotejo se registrarán las destrezas motrices de los niños observados. Los nombres propios serán reemplazados por códigos por lo que la identidad de los niños como de los padres no serán expuestos para guardar la confidencialidad. Además, se respetará la voluntad de los padres de familia en querer participar o no de esta investigación.

Los datos serán utilizados específicamente para este trabajo de titulación, serán guardados de manera segura.

Espero contar con su aprobación, quedo en espera de una respuesta favorable, si requiere de información adicional estoy dispuesta a mantener una reunión personal con usted, o si se da el caso con los padres de familia para responder a las inquietudes.

ANEXO 2

AUTORIZACIÓN NIÑO A

Consentimiento informado por escrito para proyectos de investigación

Atentamente,

Tatiana Rodriguez
CI: 0922001664
Estudiante de Psicopedagogía
Universidad de las Américas
Email: tsrodriguez@udlanet.ec
Teléfono: 099708148

Cualquier duda, pregunta o aclaración, se puede comunicar con la docente guía de este trabajo de investigación:

Diana Robalino R.
CI: 1713677597
Docente Facultad Educación
Universidad de las Américas
Email: diana.robalino@udla.edu.ec
Teléfono: 0998564927

O Con la Coordinadora de la carrera de Psicopedagogía:

Sofía Zevallos Polo
CI: 1718363672
Coordinadora Carrera de Psicopedagogía
Universidad de las Américas
Email: sofia.zevallos@udla.edu.ec
Teléfono:0998954446

COORDINACIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Firma recibido/aceptado:

Fecha: 25 octubre 2018.

Nombre: Gabriela Benítez.

ANEXO 3

AUTORIZACIÓN NIÑO B

Consentimiento informado por escrito para proyectos de investigación

Atentamente,

Tatiana Rodriguez
CI: 0922001664
Estudiante de Psicopedagogía
Universidad de las Américas
Email: tsrodriguez@udlanet.ec
Teléfono: 099708148

Cualquier duda, pregunta o aclaración, se puede comunicar con la docente guía de este trabajo de investigación:

Diana Robalino R.
CI: 1713677597
Docente Facultad Educación
Universidad de las Américas
Email: diana.robalino@udla.edu.ec
Teléfono: 0998564927

O Con la Coordinadora de la carrera de Psicopedagogía:

Sofía Zevallos Polo
CI: 1718363672
Coordinadora Carrera de Psicopedagogía
Universidad de las Américas
Email: sofia.zevallos@udla.edu.ec
Teléfono:0998954446

COORDINACIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Firma recibido/aceptado: _____

Fecha: 25-10-2018

Nombre: JIMENA HOYA

ANEXO 4

INVENTARIO DE BATTELLE NIÑO A

Niño A

ÁREA MOTORA

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

Subárea: CONTROL MUSCULAR

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 1	Mantiene erguida la cabeza.	2	1	0	
	M 2	Levanta la cabeza.	2	1	0	
	M 3	Sentado con apoyo gira la cabeza a ambos lados.	2	1	0	
6-11	M 4	Permanece sentado momentáneamente, sin ayuda.	2	1	0	
	M 5	Permanece en pie 10 segundos, apoyándose en algo estable.	2	1	0	
12-17	M 6	Permanece en pie sin ayuda.	2	1	0	

12 + ☐ = 12 Puntuación subárea

Subárea: COORDINACIÓN CORPORAL

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 7	Junta las manos en la línea media.	2	1	0	
	M 8	Se lleva un objeto a la boca.	2	1	0	
6-11	M 9	Se pone de pie apoyándose en un mueble.	2	1	0	
	M 10	Se incorpora hasta la posición sentado.	2	1	0	
12-17	M 11	Camina llevando un objeto.	2	1	0	
	M 12	Se agacha para coger un objeto.	2	1	0	
18-23	M 13	Lanza la pelota.	2	1	0	
	M 14	Chuta la pelota.	2	1	0	
16 24-35	M 15	Avanza 2 ó 3 pasos siguiendo una línea.	2	1	0	
	M 16	Se mantiene sobre un pie.	2	1	0	
	M 17	Lanza la pelota para que la coja otra persona. UMBRAL	2	1	0	
22 36-47	M 18	Da una voltereta.	2	1	0	se cae hacia un lado
48-59	M 19	Imita posturas con los brazos.	2	1	0	
	M 20	Salta sobre un pie.	2	1	0	
	M 21	Anda «punta-tacón».	2	1	0	
	M 22	Recorre tres metros saltando sobre un pie.	2	1	0	
60-71	M 23	Coge una pelota.	2	1	0	
	M 24	Se mantiene sobre un solo pie, alternativamente, con los ojos cerrados.	2	1	0	baja el pie antes de los 3 seg y agarra antes de alternar
	M 25	Salta hacia adelante con los pies juntos.	2	1	0	se cae o se va para un lado
72-83	M 26	Se inclina y toca el suelo con las manos.	2	1	0	TECHO
	M 27	Anda por una línea «punta-tacón».	2	1	0	
	M 28	Lanza la pelota a una diana.	2	1	0	
84-95	M 29	Salta a la cuerda.	2	1	0	
	M 30	Mantiene el equilibrio en cuclillas con los ojos cerrados.	2	1	0	
	M 31	Coge la pelota con una mano.	2	1	0	

79 + ☐ = ☐ Puntuación subárea

PC: 18

A

ÁREA MOTORA (cont.)

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

Subárea: LOCOMOCIÓN

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación	Observaciones
6-11	M 32	Comienza a dar pasos.	2 1 0	
	M 33	Gatea.	2 1 0	
	M 34	Camina con ayuda.	2 1 0	
12-17	M 35	Sube escaleras gateando.	2 1 0	
	M 36	Camina sin ayuda.	2 1 0	
	M 37	Se levanta sin ayuda.	2 1 0	
	M 38	Sube escaleras con ayuda.	2 1 0	
18-23	M 39	Baja escaleras con ayuda.	2 1 0	
	M 40	Corre tres metros sin caerse.	(2) 1 0	
	M 41	Sube y baja escaleras sin ayuda, colocando ambos pies en cada escalón.	(2) 1 0	[illegible] no pone los pies
24-35	M 42	Salta con los pies juntos.	2 (1) 0	
36-47	M 43	Baja escaleras alternando los pies.	(2) 1 0	
72-83	M 44	Brinca alternando los pies.	2 1 (0) no alterna los pies	

[23] + [ ] = [ ] Puntuación subárea

PC: 7

Subárea: MOTRICIDAD FINA

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación	Observaciones
0-5	M 45	Mantiene las manos predominantemente abiertas.	2 1 0	
	M 46	Sostiene un objeto con los dedos y la palma de la mano (presión cúbito-palmar).	2 1 0	
6-11	M 47	Coge un caramelo con varios dedos en oposición al pulgar (presión digital parcial).	2 1 0	
	M 48	Se pasa un objeto de una mano a otra.	2 1 0	
	M 49	Abre cajones o armarios.	2 1 0	
12-17	M 50	Entrega un juguete.	2 1 0	
	M 51	Coge un caramelo con los dedos índice y pulgar (pinza superior).	2 1 0	
24-35	M 52	Abre una puerta.	2 1 0	
	M 53	Ensarta 4 cuentas grandes.	2 1 0	
36-47	M 54	Pasa páginas de un libro.	2 1 0	
	M 55	Sujeta el papel mientras dibuja.	2 1 0	
	M 56	Dobla una hoja de papel por la mitad.	2 1 0	
	M 57	Corta con tijeras.	(2) 1 0	
	M 58	Dobla dos veces un papel.	(2) 1 0	
48-59	M 59	Abre un candado con llave.	2 (1) 0	
60-71	M 60	Hace una pelota arrugando papel.	2 1 (0)	hace una pelota pero se le sale y deja de hacerla porque se le sale y deja
	M 61	Hace un nudo.	2 1 (0)	
84-95	M 62	Se toca con el pulgar las yemas de los dedos de la mano.	2 1 (0)	no es capaz de repetir (TECHO) en un lapso de tiempo

[19] + [ ] = [ ] Puntuación subárea

PC: 8

A

ÁREA MOTORA (cont.)

Subárea: MOTRICIDAD PERCEPTIVA

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 63	Toca un objeto.	2	1	0	
12-17	M 64	Mete la pastilla en la botella.	2	1	0	
	M 65	Construye una torre de 2 bloques.	2	1	0	
18-23	M 66	Mete anillas en un soporte.	2	1	0	
	M 67	Saca la pastilla de la botella.	2	1	0	
36-47	M 68	Copia una línea vertical.	2	1	0	
	M 69	Copia un círculo.	2	1	0	chueco
48-59	M 70	Copia una cruz.	2	1	0	se sale de la líneas
	M 71	Corta con tijeras siguiendo una línea.	2	1	0	líneas no rectas y dos rayas la misma hoja redondea la T
	M 72	Copia las letras V, H y T.	2	1	0	
	M 73	Copia un triángulo.	2	1	0	
60-71	M 74	Dibuja una persona (incluyendo seis elementos).	2	1	0	dibujo pobre
	M 75	Copia un cuadrado.	2	1	0	
	M 76	Copia palabras sencillas.	2	1	0	no legible
	M 77	Copia los números del 1 al 5.	2	1	0	menos
72-83	M 78	Copia palabras con letras mayúsculas y minúsculas.	2	1	0	
	M 79	Copia flechas.	2	1	0	
	M 80	Copia un rombo.	2	1	0	
84-95	M 81	Copia un triángulo inscrito en otro triángulo.	2	1	0	
	M 82	Escribe una frase sencilla en letra cursiva.	2	1	0	

19 + [ ] = [ ] Puntuación subárea

PC 119

ANEXO 5

INVENTARIO DE BATTELLE NIÑO B

Nina B

ÁREA MOTORA

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

Subárea: CONTROL MUSCULAR

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 1	Mantiene erguida la cabeza.	2	1	0	
	M 2	Levanta la cabeza.	2	1	0	
	M 3	Sentado con apoyo gira la cabeza a ambos lados.	2	1	0	
6-11	M 4	Permanece sentado momentáneamente, sin ayuda.	2	1	0	
	M 5	Permanece en pie 10 segundos, apoyándose en algo estable.	2	1	0	
12-17	M 6	Permanece en pie sin ayuda.	2	1	0	

12 + ☐ = 12 Puntuación subárea

Subárea: COORDINACIÓN CORPORAL

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 7	Junta las manos en la línea media.	2	1	0	
	M 8	Se lleva un objeto a la boca.	2	1	0	
6-11	M 9	Se pone de pie apoyándose en un mueble.	2	1	0	
	M 10	Se incorpora hasta la posición sentado.	2	1	0	
12-17	M 11	Camina llevando un objeto.	2	1	0	
	M 12	Se agacha para coger un objeto.	2	1	0	
18-23	M 13	Lanza la pelota.	2	1	0	
	M 14	Chuta la pelota.	2	1	0	
24-35	M 15	Avanza 2 ó 3 pasos siguiendo una línea.	2	1	0	
	M 16	Se mantiene sobre un pie.	2	1	0	
	M 17	Lanza la pelota para que la coja otra persona.	2	1	0	
36-47	M 18	Da una voltereta.	2	1	0	
48-59	M 19	Imita posturas con los brazos.	2	1	0	
	M 20	Salta sobre un pie.	2	1	0	
	M 21	Anda «punta-tacón».	2	1	0	
	M 22	Recorre tres metros saltando sobre un pie.	2	1	0	
60-71	M 23	Coge una pelota.	2	1	0	
	M 24	Se mantiene sobre un solo pie, alternativamente, con los ojos cerrados.	2	1	0	
	M 25	Salta hacia adelante con los pies juntos.	2	1	0	
72-83	M 26	Se inclina y toca el suelo con las manos.	2	1	0	
	M 27	Anda por una línea «punta-tacón».	2	1	0	
	M 28	Lanza la pelota a una diana.	2	1	0	
84-95	M 29	Salta a la cuerda.	2	1	0	
	M 30	Mantiene el equilibrio en cuclillas con los ojos cerrados.	2	1	0	
	M 31	Coge la pelota con una mano.	2	1	0	

15 + ☐ = ☐ Puntuación subárea

PC: 25

ÁREA MOTORA (cont.)

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

Subárea: LOCOMOCIÓN

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
6-11	M 32	Comienza a dar pasos.	2	1	0	
	M 33	Gatea.	2	1	0	
	M 34	Camina con ayuda.	2	1	0	
12-17	M 35	Sube escaleras gateando.	2	1	0	
	M 36	Camina sin ayuda.	2	1	0	
	M 37	Se levanta sin ayuda.	2	1	0	
	M 38	Sube escaleras con ayuda.	2	1	0	
18-23	M 39	Baja escaleras con ayuda.	2	1	0	
	M 40	Corre tres metros sin caerse.	2	1	0	
	M 41	Sube y baja escaleras sin ayuda, colocando ambos pies en cada escalón.	2	1	0	
24-35	M 42	Salta con los pies juntos.	2	1	0	
36-47	M 43	Baja escaleras alternando los pies.	2	1	0	
72-83	M 44	Brinca alternando los pies.	2	1	0	unos 3 metros

25 + ☐ = ☐ Puntuación subárea

PC: 14

Subárea: MOTRICIDAD FINA

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación			Observaciones
0-5	M 45	Mantiene las manos predominantemente abiertas.	2	1	0	
	M 46	Sostiene un objeto con los dedos y la palma de la mano (presión cúbito-palmar).	2	1	0	
6-11	M 47	Coge un caramelo con varios dedos en oposición al pulgar (presión digital parcial).	2	1	0	
	M 48	Se pasa un objeto de una mano a otra.	2	1	0	
	M 49	Abre cajones o armarios.	2	1	0	
12-17	M 50	Entrega un juguete.	2	1	0	
	M 51	Coge un caramelo con los dedos índice y pulgar (pinza superior).	2	1	0	
24-35	M 52	Abre una puerta.	2	1	0	
	M 53	Ensarta 4 cuentas grandes.	2	1	0	
36-47	M 54	Pasa páginas de un libro.	2	1	0	
	M 55	Sujeta el papel mientras dibuja.	2	1	0	
	M 56	Dobla una hoja de papel por la mitad.	2	1	0	
	M 57	Corta con tijeras.	2	1	0	
	M 58	Dobla dos veces un papel.	2	1	0	
48-59	M 59	Abre un candado con llave.	2	1	0	
60-71	M 60	Hace una pelota arrugando papel.	2	1	0	
	M 61	Hace un nudo.	2	1	0	dobla y cuando se le complica
84-95	M 62	Se toca con el pulgar las yemas de los dedos de la mano.	2	1	0	

35 + ☐ = ☐ Puntuación subárea

PC: 9

B

ÁREA MOTORA (cont.)

Subárea: MOTRICIDAD PERCEPTIVA

UMBRAL = puntuación 2 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.
TECHO = puntuación 0 en dos ítems consecutivos de un nivel de edad.

EDAD (meses)	Ítem	Conducta	Puntuación	Observaciones
0-5	M 63	Toca un objeto.	2 1 0	
12-17	M 64	Mete la pastilla en la botella.	2 1 0	
	M 65	Construye una torre de 2 bloques.	2 1 0	
18-23	M 66	Mete anillas en un soporte.	2 1 0	
	M 67	Saca la pastilla de la botella.	2 1 0	
36-47	M 68	Copia una línea vertical.	2 1 0	
	M 69	Copia un círculo.	2 1 0	
48-59	M 70	Copia una cruz.	2 1 0	
	M 71	Corta con tijeras siguiendo una línea.	2 1 0	
	M 72	Copia las letras V, H y T.	2 1 0	
	M 73	Copia un triángulo.	2 1 0	
60-71	M 74	Dibuja una persona (incluyendo seis elementos).	2 1 0	
	M 75	Copia un cuadrado.	2 1 0	
	M 76	Copia palabras sencillas.	2 1 0	
	M 77	Copia los números del 1 al 5.	2 1 0	
72-83	M 78	Copia palabras con letras mayúsculas y minúsculas.	2 1 0	
	M 79	Copia flechas.	2 1 0	
	M 80	Copia un rombo.	2 1 0	
84-95	M 81	Copia un triángulo inscrito en otro triángulo.	2 1 0	
	M 82	Escribe una frase sencilla en letra cursiva.	2 1 0	

[5] + [ ] = [ ] Puntuación subárea

PC: 21

ANEXO 6

VALIDACIÓN 1

Sesiones	ÁREAS DE MOTRICIDAD	ACTIVIDADES 4 a 5 años	PERTINENCIA de la ACTIVIDAD		CALIDAD de la ACTIVIDAD				LENGUAJE UTILIZADO		OBSERVACIONES
			P	NP	O	B	R	D	A	I	
Sesión 1	Gruesa	Actividad 1: Control muscular	P				R		A		Adecuada, pero muy sencilla; podrías agregar movimientos constantemente
		Actividad 2: Coordinación corporal	P		O				A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P		O				A		Cubeta o jarra
Sesión 2	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	P		O				A		Mover oración "Se .... cuidado" antes de "En la primera ocasión ...."
		Actividad 2: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P		O				A		
Sesión 3	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P			B			A		Falta motivación
		Actividad 2: Locomoción	P		O				A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		Psicopedagogo debe dar ejemplo
Sesión 4	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P			B			A		
		Actividad 2: Locomoción	P			B			A		Es pertinente porque necesitan adquirir la habilidad, pueden hacerlo en EF
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P		O				A		
Sesión 5	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	P			B			A		¿Qué pasa si es comido?
		Actividad 2: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		
Sesión 6	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	P		O				A		
		Actividad 2: Locomoción	P		O				A		para repetitivo
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	P			B			A		
Sesión 7	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	P		O				A		
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		
Sesión 8	Gruesa	Actividad 1: Estaciones de integración	P		O				A		
	Fina	Actividad 2: Libro manipulativo	P		O				A		Pares: corregir hay Araña: seguir dos veces

Sesiones	ÁREAS DE MOTRICIDAD	ACTIVIDADES 5 a 6 años	PERTINENCIA de la ACTIVIDAD		CALIDAD de la ACTIVIDAD				LENGUAJE UTILIZADO		OBSERVACIONES
			P	NP	O	B	R	D	A	I	
Sesión 1	Gruesa	Actividad 1: Control muscular	P			B			A		
		Actividad 2: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		
Sesión 2	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P		O				A		Separarse un poco más
		Actividad 2: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P			B			A		
Sesión 3	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P			B			A		
		Actividad 2: Locomoción	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P		O				A		
Sesión 4	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	P		O				A		
		Actividad 2: Coordinación corporal	P		O				A		Falta donde dejar el aro.
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	P		O				A		
Sesión 5	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P			B			A		Después de "Posicionar" agregar el niño,
		Actividad 2: Coordinación corporal	P			B			A		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		
Sesión 6	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P		O				A		
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	P		O				A		
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	P			B			A		Cambiar deben por debe
Sesión 7	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	P		O				A		
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	P			B			A		Quitar "a cada", poner al
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	P		O				A		Cambiar cortando por cortado
Sesión 8	Gruesa	Actividad 1: Estaciones de integración	P		O				A		Estación de bolos no tiene subárea motriz
	Fina	Actividad 2: Libro manipulativo	P		O				A		

CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Como psicopedagogo aplicaría este programa con niños diagnosticados con altas capacidades intelectuales que presenten desarrollo asincrónico en el área motriz? ¿por qué?

Si, porque motrizmente es de mucha ayuda para niños que presenten dificultades en ésta área; le ayuda al niño a equipararse con el resto de niños de su edad y por consecuencia mejorar otros aspectos de su vida.

2. ¿Qué recomendaciones haría al programa psicopedagógico propuesto para niños diagnosticados con altas capacidades intelectuales que presenten desarrollo asincrónico en el área motriz?

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

Nombres Y Apellidos: Violeta Figueroa González

Cédula De Identidad: 0903616787

Profesión: Orientadora Integral y Licenciada en Psicología

Celular: 0982909669

Institución En La Que Labora:

Función: Rectora - Orientadora Vocacional

Fecha De Validación: 16 de Diciembre de 2018

Firma:

ANEXO 7

VALIDACIÓN 2 (ELECTRÓNICA)

Sesiones	ÁREAS DE MOTRICIDAD	ACTIVIDADES 4 a 5 años	PERTINENCIA de la ACTIVIDAD		CALIDAD de la ACTIVIDAD				LENGUAJE UTILIZADO		OBSERVACIONES
			P	NP	O	B	R	D	A	I	
Sesión 1	Gruesa	Actividad 1: Control muscular	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x					x	Revisar redacción, "De un extremo" no es correcto, se puede sintetizar el párrafo de otra manera
Sesión 2	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x					x	Revisar redacción para describir la actividad de manera más clara.
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x				x		
Sesión 3	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		Añadir entre paréntesis en los puntos suspensivos el animal o persona del cuento a modo de ejemplo
		Actividad 2: Locomoción	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 4	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x					x	Suprimir "´él" "para así poder explotarlo". Revisar redacción de últimas líneas se puede mejorar.
		Actividad 2: Locomoción	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x				x		
Sesión 5	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 6	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	x		x				x		
		Actividad 2: Locomoción	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 7	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		Quizás podría ser también una montaña de césped (patio) en caso de no tener la escalera.
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	x		x				x		
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 8	Gruesa	Actividad 1: Estaciones de integración	x		x				x		
	Fina	Actividad 2: Libro manipulativo	x		x				x		

Sesiones	ÁREAS DE MOTRICIDAD	ACTIVIDADES 5 a 6 años	PERTINENCIA de la ACTIVIDAD		CALIDAD de la ACTIVIDAD				LENGUAJE UTILIZADO		OBSERVACIONES
			P	NP	O	B	R	D	A	I	
Sesión 1	Gruesa	Actividad 1: Control muscular	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 2	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x				x		
Sesión 3	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		
		Actividad 2: Locomoción	x		x					x	Revisar y corregir redacción "el niño pase por encima estos caminado por lo que el niño debe equilibrarse" faltan conectores y está repetido niño muy seguido
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x				x		
Sesión 4	Gruesa	Actividad 1: Locomoción	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad fina	x		x				x		
Sesión 5	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		
		Actividad 2: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 6	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	x		x				x		
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 7	Gruesa	Actividad 1: Coordinación corporal	x		x				x		
	Fina	Actividad 2: Motricidad fina	x		x				x		
		Actividad 3: Motricidad perceptiva	x		x				x		
Sesión 8	Gruesa	Actividad 1: Estaciones de integración	x			x			x		Se despliegan las mismas actividades del grupo de 4 a 5 años, se podrían poner las actividades anteriormente expuestas en este grupo en la misma modalidad de circuito.
	Fina	Actividad 2: Libro manipulativo	x		x				x		

2. ¿Qué recomendaciones haría al programa psicopedagógico propuesto para niños diagnosticados con altas capacidades intelectuales que presenten desarrollo asincrónico en el área motriz?

Sería interesante incluir en el documento general los resultados obtenidos en la investigación que se realizó previamente, para de esa manera conocer los parámetros por los cuales en el primer grupo de 4 a 5 años se selecciona para cada sesión dos actividades de motricidad gruesa y una de motricidad fina y en el grupo de 5 a 6 años una actividad de motricidad gruesa y dos para motricidad fina en las últimas sesiones.

Revisar redacción en la parte de objetivos y en el enfoque de intervención.

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

Nombres Y Apellidos: Nathaly Sofía Pardo Cruz

Cédula De Identidad: 1715818785

Profesión: Psicóloga Clínica Master en Educación Infantil y Especial

Celular: 0984038855

Institución En La Que Labora: Liceo Internacional

Función: Psicóloga del preescolar