



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ELABORACION DE UN PROGRAMA DE
PSICOMOTRICIDAD PARA ESTIMULAR LA
ADQUISICION DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE
2 A 3 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

MAZON PARRA NANCY CONSTANTINA
MEDINA SANMARTINO NELLY

DIRIGIDA POR: MARIA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN
LIC. EN PSICOLOGIA
DEPTO. DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

México, D.F.

1993





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

RESUMEN.....	1	
INTRODUCCION.....	2	
CAPITULO I ADQUISICION DEL LENGUAJE		
APROXIMACIONES TEORICAS ACERCA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....		4
ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	23	
INVESTIGACION EMPIRICA SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....	28	
DESARROLLO DE VOCABULARIO.....	35	
INVESTIGACION EMPIRICA.....	43	
IMPORTANCIA DE LA INTERACCION ADULTO-NIÑO EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....	47	
CAPITULO II PSICOMOTRICIDAD Y ADQUISICION DEL LENGUAJE		
HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD.....	57	
CONCEPTOS DE PSICOMOTRICIDAD.....	60	
COMPONENTES DE LA PSICOMOTRICIDAD.....	67	
CAPITULO III PSICOMOTRICIDAD Y LENGUAJE		
LA PSICOMOTRICIDAD COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....		78
PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD.....	83	
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.....	87	
CAPITULO IV METODO		
METODO.....	104	
RESULTADOS.....	110	
DISCUSION Y CONCLUSION.....	120	
LIMITACIONES.....	124	
SUGERENCIAS.....	125	
BIBLIOGRAFIA.....	127	

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación, fué demostrar la influencia de un programa de psicomotricidad en el aumento de vocabulario en niños de 2 a 3 años de edad.

Participaron 21 sujetos del CENDI C.U., 12 niños y 9 niñas; seleccionados mediante un muestreo al azar asignándose 14 al grupo control y 14 al grupo experimental. Quedando finalmente 11 niños en el grupo experimental y 10 en el grupo control.

Se utilizó el test, figura palabra de vocabulario expresivo y comprensivo de Morrison F. G. a ambos grupos a manera de pretest para obtener una línea base y observar el vocabulario expresivo y comprensivo que poseían los niños. En segundo término, fue aplicado el programa de psicomotricidad al grupo experimental; Por último se llevó a cabo la fase de postevaluación, encontrándose un incremento estadísticamente significativo en el lenguaje expresivo y receptivo del grupo experimental.

INTRODUCCION

Hay quienes dicen que en la juventud esta el futuro de un país, por que no decir que en la niñez, en los primeros años de vida cuando se empieza a descubrir el mundo a través de sensaciones y experiencias, por que no empezar desde aquí a formar un futuro adulto feliz.

Es en los primeros años de vida del niño, en los que se dan cambios sorprendentes en su desarrollo físico, emocional e intelectual, se enfrenta a un sin número de aprendizajes, entre ellos el lenguaje.

Por medio del lenguaje el niño expresa sus emociones, ideas, hace peticiones, le permite conocer y tener contacto con el mundo que le rodea; además de que es un factor importante en la organización de todos los procesos mentales.

El desarrollo del lenguaje en los niños se ha visto entorpecido en los últimos años, debido a la disminución de la interacción madre e hijo, ya que actualmente cada vez un mayor número de madres se ven en la necesidad de salir a trabajar fuera de sus hogares por lo que sus hijos asisten a estancias infantiles, además de que los espacios en los que se desenvuelve el niño se ven limitados.

Dadas las circunstancias surge la necesidad de estimular el lenguaje dentro de esas instituciones. Siendo este el objetivo de la presente investigación, en la cual se propone un programa de psicomotricidad como una alternativa para el incremento de vocabulario.

Para lograr lo anterior se realizó una breve revisión de las teorías acerca de la adquisición del lenguaje, de como se desarrolla el vocabulario, de la importancia de la interacción madre e hijo, que se describen en el capítulo I; en el capítulo II se resalta la importancia del movimiento en la formación de procesos mentales, del enfoque psicomotriz, su historia sus componentes, en el capítulo III se propone a la psicomotricidad como una alternativa para estimular la adquisición de lenguaje en un ambiente de juego que resulta atractivo para el niño. En el capítulo IV se describe la metodología llevada a cabo para la realización de este estudio, los resultados encontrados así como las limitaciones del mismo y las sugerencias para posteriores estudios.

CAPITULO I

I.-ADQUISICION DEL LENGUAJE.

El descubrimiento del lenguaje durante la infancia de cada individuo es una de las maravillas de la vida humana; pues es a través de él que nos comunicamos, expresamos sentimientos, ideas, hacemos peticiones y sobre él giran muchos aspectos de la vida del ser humano, debido a la importancia de este aspecto nos preguntamos ¿cómo se adquiere el lenguaje?.

APROXIMACIONES TEORICAS ACERCA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.

El interés sobre el desarrollo del lenguaje en el niño comenzó a partir del siglo XIX, con estudios realizados por lingüistas y psicólogos; de estos estudios se han desprendido aproximaciones teóricas que tratan de explicar como el niño adquiere su lengua materna, de las cuales en este trabajo abordaremos las siguientes:

- 1.- Aproximación conductual.
- 2.- Aproximación innatista.
- 3.- Funcionalismo.
- 4.- Teoría constructivista.
- 5.- Aproximación sociolingüística.
- 6.- Teoría propuesta por Bruner.

1.-Aproximación conductual .- Asume que el niño adquiere el lenguaje en su comunidad por medio de la imitación, el reforzamiento, la generalización, la diferenciación y la práctica.

Considera que el niño al estar expuesto al lenguaje de sus padres trata de imitar los sonidos producidos por ellos, cuando sus emisiones son parecidas a las de los adultos reciben reforzamiento, (Díaz 1989).

Así el conductismo trata de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo, respuesta, refuerzo.

De acuerdo con Skinner (citado en Fuensanta 1984), todo el comportamiento verbal primario requiere de la interacción de dos personas: un hablante y un oyente; cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos el oyente suministra refuerzo o no refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva consigo a que éste vuelva en el futuro a emitir o disminuir las respuestas a el mismo estímulo o parecido.

Skinner (1957) hace una subdivisión de la conducta a la que denomina "verbal"; utiliza el término conducta verbal para especificar una conducta que está moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadoras; una definición de la conducta verbal, se refiere a la conducta que es reforzada a

través de la mediación de otras personas, sobre la conducta del que escucha, la definición solo cubre la parte de la conducta del oyente que es necesaria para explicar la conducta del hablante; las conductas del hablante y del oyente en su conjunto constituyen un episodio verbal total, Skinner (op.cit.) dice que no hay nada más en este episodio que el comportamiento combinado de dos o más individuos " Nada emerge en la unidad social"; agrega que la comprensión de la conducta verbal es algo más que la utilización de un vocabulario consistentemente, con el cual pueden describirse casos específicos, el grado en que se comprenda la conducta verbal en un análisis causal puede evaluarse por el grado en que podamos predecir la ocurrencia de casos específicos y ocasionalmente en la medida en que podamos controlar o producir tal conducta alterando las condiciones bajo las cuales ocurre.

Al definir la conducta verbal como: aquel comportamiento que está reforzado por mediación de otras personas, tomando en cuenta a cualquier movimiento que es capaz de afectar a otro organismo, la definición también cubre la manipulación de objetos físicos. La conducta puede ser tanto verbal como no verbal, al mismo tiempo: no verbal en los efectos que posee sobre el medio, verbal en el efecto último que tiene sobre el observador, sin embargo, se toma a la conducta vocal verbal como representativa debido a que es la forma más común de comportamiento.

Esta conducta verbal vocal se ejecuta por medio de gran cantidad de conjuntos musculares complejos que afectan el ambiente verbal produciendo habla audible (Skinner 1957).

Staats (1968) propone una teoría integrativa funcional del aprendizaje de la conducta humana compleja, menciona que pueden ocurrir varias combinaciones de los eventos de estímulo y respuesta, incluyendo respuestas motoras emocionales y verbales.

Para Staats (op. cit.) los estímulos del lenguaje pueden ocurrir contingentemente con estímulos causantes de emoción. Los estímulos emocionales pueden ser considerados como estímulos incondicionados que elicitán respuestas emocionales. Si una palabra estímulo es sistemáticamente apareada con dicho estímulo incondicionado, la palabra puede adquirir propiedades de estímulo condicionado y elicitár respuestas emocionales. A ésto se le ha llamado "condicionamiento semántico".

La teoría conductual lo que mas acentúa es la situación en la que el adulto actúa, bien sea como estímulo o como refuerzo. En cuánto al pensamiento, señala que es una continuación del comportamiento verbal subvocal, agrega, que no es necesario decir lo de subvocal ya que no es raro que se piense en voz alta.

Nadie puede negar que ciertamente hay imitación en el aprendizaje de la lengua, y que esta es básica. La adquisición del vocabulario y la fonología se adquieren en

gran medida por imitación durante los primeros años, aunque no ocurre lo mismo con la gramática. El hecho, de que los niños imiten el habla de los adultos no significa que el proceso de adquisición sea necesariamente a través de la imitación. Es posible que se introduzcan en el habla del niño algunas formas adultas a través de la imitación, pero puesto que no imitan todo, siendo el suyo un proceso selectivo, dejan los conductistas por resolver en que se basa tal proceso (Fuensanta H. 1984).

2.- Aproximación Innatista. - El innatismo ve a la mente humana como única fuente de conocimiento, frente a los empiristas que opinan que todo el conocimiento se deriva de la experiencia.

Chomsky (1976), afirma que los seres humanos poseen una predisposición biológica innata para el lenguaje. El lenguaje para él aparece en forma natural tal como el caminar, y depende del DAL (Dispositivo de adquisición del lenguaje) que tiene como base una gramática universal o una estructura lingüística profunda que los humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo. El DAL es el dispositivo programado para reconocer en la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre en su estructura profunda ó gramática universal, en virtud de la afinidad entre la gramática universal innata y la gramática de cada uno y todos los lenguajes naturales. El DAL permite abstraer las reglas

de realización gramatical del lenguaje local, y de esta forma permite que el aspirante a hablar genere potencialmente todas las expresiones bien formadas que son posibles en el lenguaje, y no aquellas que están mal formadas. Las categorías de la gramática universal que programa el DAL están en la estructura innata de la mente.

Los modelos en el medio ambiente del niño constituyen los primeros datos lingüísticos que se integran al DAL.

El DAL sugiere como opera el niño, derivando de él, hipótesis acerca de la gramática de la lengua, de su medio ambiente, cuales son las oraciones, donde va el sujeto de la oración, etc. En una lengua (por ejemplo en el español), este dispositivo interno llevaría al niño a la conclusión de que el plural se forma añadiendo "s" al singular "a" al femenino, que el sujeto debe de ir adelante y detrás el verbo, etc. De este modo, el pequeño va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua usando esos principios universales o generales. La adquisición de esta competencia gramatical podría manifestarse en la producción de oraciones que correspondan a el habla adulta, aunque sólo después de un proceso de acierto y error que patentiza una revisión constante de su hipótesis acerca de como es la lengua.

Los psicólogos y los biólogos no favorecen esta postura y no hay razón por la cual no haya de postularla el lingüista. No hay nada establecido para demostrar que exista tal innatismo y difícilmente se pueden sentar bases en algo no

establecido. Tampoco parece posible hallar un procedimiento para comprobar ese innatismo.

Por su parte Morton (citado en Fuensanta 1984) señala que, no se hace mención a la memoria (sobre todo a la memoria a corto plazo) como parte integrante de la habilidad para el lenguaje, algo que está implícito en cualquier noción de una hipótesis competente. Porque es necesario saber, por ejemplo, el óptimo en longitud que una frase de un niño puede presentar, o el número óptimo de estructuras que el niño puede acumular.

Tampoco el enfoque generativista hace mención a factores tales como atención o recuerdo, que son centrales en una teoría de adquisición del lenguaje. El DAL por su parte hace caso omiso de la importancia de los estímulos que está registrando. Concretamente de los estímulos de entrada, desechados por los transformacionistas, quienes los ven como meros impulsores del DAL; si no existen, éste no puede desarrollarse y, consiguientemente, no hay lengua. Un punto clave inexplicado en esta teoría, es el referente a como el DAL puede reconocer los estímulos apropiados de los inapropiados y que también forman parte del input. Porque realmente el niño está expuesto a una multitud de vocalizaciones no todas ellas válidas.

3.- Funcionalismo.- En este enfoque la idea central es el intento comunicativo: Nos comunicamos teniendo alguna finalidad en la mente, alguna función que cubrir, pedimos o indicamos o prometemos o amenazamos.

En un comienzo, tal funcionalismo constituía una línea importante de la lingüística, que fue dejado de lado por el predominio del estructuralismo representado por Saussure.

Nuevos hechos revivieron el funcionalismo; Austin señaló que un enunciado no puede ser analizado fuera del contexto de su uso y su uso debe incluir la intención de quien habla y la interpretación de esta intención por parte del receptor a la luz de las convenciones de comunicación (Sarmiento 1977).

4.-Teoría constructivista.-Según esta teoría el pensamiento simbólico aparece a partir del pensamiento sensoriomotriz y la utilización del lenguaje por parte de los niños aumenta espectacularmente. Piaget (Citado en Sarmiento 1977), atribuye este hecho a la aparición de una función simbólica considerando que las palabras son signos.

El lenguaje en proceso de construcción pasa a ser usado para dar reconstrucción de una acción pasada, la palabra empieza a funcionar como signo evocando las acciones de una parte y por otra el símbolo, las palabras son signos que ocupan el lugar del mundo tangible y visible, pueden representar conceptos sin referentes físicos en el medio y

englobar varios conceptos para producir otros mas amplios. Piaget (op.cit) indica que el grado de asimilación del lenguaje y el grado de significación del lenguaje depende de las acciones mentales que desempeñe (Sarmiento 1977).

El concepto que aparece como fundamental en la teoría de Piaget es el de representación. Definida en su sentido amplio, se confunde según Piaget con el mismo pensamiento, es decir con toda la inteligencia que no se apoye simplemente en las percepciones y los movimientos. A esta concepción amplia, Piaget añade otra más restringida, de representación-imagen, que presenta del modo siguiente: consiste en la reunión de un significante que permite la evocación de un significado proporcionado por el pensamiento (Piaget 1946 citado en Bronckrat 1980).

Para Piaget la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende de el lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia.

Al final del periodo sensoriomotor, y antes de que aparezca el lenguaje o la función simbólica general, el niño ha superado su inicial egocentrismo perceptivo y motor gracias a una serie de desentraciones y coordinaciones.

La transformación del pensamiento representativo se

desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje.

Las primeras emisiones verbales están íntimamente ligadas, siendo simultáneas con el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales de imitaciones que han sido internalizadas.

La adquisición de el lenguaje marca el inicio de la representación, o de la esquematización representativa opuesta a la esquematización sensoriomotriz.

Junto al lenguaje se desarrolla lo que Piaget denomina símbolos, un sistema de significantes más individual y más motivado.

El juego simbólico es una forma de simbolización que aparece al mismo tiempo que el lenguaje, desempeña un papel importante en el pensamiento de los niños como fuente de representaciones individuales y de la esquematización representativa.

Una segunda forma de simbolismo individual, en la génesis de la representación, es la imitación diferida, la cual se produce en ausencia del modelo original correspondiente.

En tercer lugar están las imágenes mentales, que pueden concebirse como una imitación interiorizada.

Para Piaget la imitación, hace posible el paso de las conductas representativas, es independiente del lenguaje aun cuando sirve para su adquisición.

Para él, la fuente del pensamiento no es el lenguaje sino, la función simbólica, la cual se explica por la formación de

las representaciones. Para Piaget, lo característico de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos) de manera que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos.

Nos dice que el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica.

El lenguaje está condicionado por la inteligencia, debe verse dentro del contexto del desarrollo cognitivo como un todo. Las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras precondiciones psicológicas ya están listas.

El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo ya que marca el progreso de las etapas más que las determina de ahí que no sea crucial.

Piaget (1961) en su libro, la formación del símbolo en el niño discute el problema de la función simbólica en sí misma, en lo que tiene de mecanismo común a los diferentes sistemas de representaciones y como mecanismo individual cuya existencia previa es necesaria para hacer posible las interacciones del pensamiento entre los individuos y en consecuencia la constitución o la adquisición de significaciones colectivas, considera que el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación de imitación y de símbolo lúdico u onírico al esquema verbal y a la estructura preconceptual.

La adquisición del lenguaje o sistema de signos colectivos, se hace posible gracias al conjunto de símbolos individuales y colectivos cuando los esquemas sensoriomotores llegan a transformarse en conceptos o a conjugarse en nuevos conceptos (Piaget 1961).

5.- Aproximación sociolingüística.- Los siguientes autores conciben al lenguaje como un instrumento de intercambio social. Mientras que los conductistas no conceden ninguna función específica al lenguaje, Vigotsky (1973) y Luria (citado en Bronkarrt 1980) acentúan la función de comunicación y analizan el impacto de este instrumento social sobre el desarrollo individual.

Los intereses de cada uno de éstos autores no es idéntico, Vigotsky estudió sobre todo las funciones del lenguaje del niño, y emitió la hipótesis de su interiorización progresiva, Luria se esforzó por analizar el papel del segundo sistema de señales, propuesto en los trabajos de Pavlov.

Vigotsky (1973) confirma la existencia, en el lenguaje del niño de producciones que tienen una función personal y una forma sintáctica, pero afirma que se inscriben en el marco de una evolución inversa a la descrita por Piaget. Según él, el lenguaje es exclusivamente un modo de comunicación entre los adultos; es externo en su forma y su función. Más tarde aunque conserve una forma externa, adquiere una función

interna y personal (el lenguaje egocéntrico descrito por Piaget); finalmente se interioriza completamente y se convierte en el pensamiento. Vigotsky (op.cit.), observa que este tipo de producción aumenta considerablemente cuando el niño tiene que resolver un problema o cuando su acción se ve perturbada por un obstáculo cualquiera, y de ello deduce que el lenguaje egocéntrico permite que el niño se oriente hacia una solución.

Vigotsky (op.cit) afirma que el lenguaje es el fruto de el encuentro de dos evoluciones, de la inteligencia sensoriomotriz, que desemboca en las imágenes y de la representación de los modos de interacción con los congéneres que desemboca en los intercambios vocales.

Mientras que la explicación Piagetiana contemporánea se centra en las interacciones individuales, que permiten la creación de las imágenes y el lenguaje, el análisis de Vigotsky añade, como prerrequisito necesario, las interacciones sociales, es decir la comunicación y los valores sociohistoricos que vehicula.

Además de que en Piaget, el acento se pone sobre la continuidad funcional de los mecanismos interactivos y sus fundamentos biológicos, Vigotsky insiste en la revolución que constituye el encuentro de ambas raíces del desarrollo. Por medio de la función de lo intelectual y lo verbal, el desarrollo cambia de naturaleza. Pasa de lo biológico a lo

sociohistórico, y el crecimiento intelectual del niño depende en adelante de su dominio de la significación social del pensamiento que es el lenguaje.

Haciendo un breve análisis de la obra de Vigotsky, se puede decir que se divide en tres temas importantes. El primero es el de la afirmación de la existencia de una raíz social y comunicativa del lenguaje, el segundo se refiere al cambio radical que tiene lugar en el desarrollo con la aparición del lenguaje, y el tercero tiene relación con el papel del lenguaje los vocablos podían ser utilizados como señales, dotados de propiedades análogas a la de los estímulos clásicos de las situaciones de condicionamiento. Tal descubrimiento lo llevó a interesarse por el problema de la naturaleza y el papel del el lenguaje y a distinguir dos sistemas de señalización, uno constituido por señales primarias, a través de las cuales el mundo exterior y el medio interno se reflejan directamente, y otro por señales secundarias, o señales de segundo grado, que construyen abstracciones de la realidad. La existencia de el segundo sistema de señalización permite las operaciones de generalización y conceptualización, que son específicamente humanas.

Para A.R.Luria (citado en Bronckart 1980), el lenguaje interviene en los procesos del desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida.

Al nombrar los objetos y definir así sus conexiones y

relaciones el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual.

Todo este proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos, que es el modo básico que el adulto influye en el niño, constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil. Si no se toma en cuenta en el proceso educativo esta conformación de la actividad mental infantil, no es posible comprender ni explicar causalmente ninguno de los hechos de la psicología del niño.

La intercomunicación con los adultos tiene un significado decisivo porque la adquisición de un sistema lingüístico supone la organización de los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y acción.

El aprendizaje de una palabra tiene una función básica, no sólo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo, sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías.

Las primerísimas palabras de la madre cuando muestra a su hijo distintos objetos y los nombra asignándoles una palabra determinada, tiene una importante influencia, no evaluable

pero decisiva en la formación de los procesos mentales del niño. La palabra, conectada con la percepción directa del objeto, aísla los rasgos esenciales; nombrar el objeto percibido añadiendo su papel funcional, aísla las propiedades esenciales del objeto e inhibe las menos esenciales; el señalar con la palabra "vaso" cualquier vaso, indiferentemente de su forma, hace permanente y generalizada la percepción de este objeto.

Al transmitir experiencias a través de la palabra, ésta conecta un sistema complejo de conexiones en la corteza cerebral del niño y se convierte en una poderosísima herramienta que introduce formas de análisis y de síntesis en la percepción infantil que el niño sería incapaz de desarrollar por sí mismo. Cuando el niño adquiere una palabra, adquiere también una forma de sistematización de los fenómenos percibidos. Al influir la palabra en el niño, enriquece y ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia.

Cuando el niño adquiere una palabra que aísla una cosa particular y que sirve como señal de una acción concreta, al mismo tiempo lleva a cabo esta instrucción verbal del adulto, se subordina también a esa palabra. La palabra del adulto se convierte en un regulador de su conducta, elevando así la organización de la actividad del niño a un nivel más alto y cualitativamente nuevo. Esta subordinación a la palabra de un adulto de las reacciones de un niño es el comienzo de una

larga cadena de formación de aspectos complejos de su actividad consciente y voluntaria.

6. - Teoría propuesta por Bruner, en respuesta a una teoría que explica la adquisición del lenguaje a como una sucesión de estímulo-respuesta y a una teoría que da una explicación puramente innata. Para Bruner (1984), el niño no adquiere las reglas del lenguaje en el vacío, sino que, antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social y, como ocurría en las acciones sobre los objetos, la función inicial de estos actos de comunicación será la de permitir que se realice una intención .

A partir del análisis de los juegos de interacción y de los rituales niño adulto, Bruner descubre precoces estrategias del niño para llamar la atención, para solicitar ayuda, para regular la acción conjunta con el adulto. Bruner propone un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje que activaría el mecanismo LAD necesario para adquirir la sintaxis de cualquier lengua.

Para estudiar el lenguaje no solo se debe tomar en cuenta el habla real del niño, sino las acciones en curso y otros elementos del contexto en el cual esta teniendo lugar el habla.

El lenguaje sirve en el niño para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño tiene respecto al mundo, pero éstas ya están presentes aun sin el lenguaje.

Muchos de los procesos cognitivos que se dan en la infancia aparecen en apoyo de actividades en relación a un objetivo.

Desde el comienzo el niño es activo de una forma únicamente humana convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados típicos de su especie.

Desde sus inicios la conducta de un niño esta guiada por la disponibilidad de medios activos para el logro de fines y por la búsqueda. Parece ser capaz de apreciar la estructura de la acción y, particularmente la forma en que deben combinarse los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios.

La principal herramienta que tiene un bebe para lograr sus fines es otro ser humano.

Durante el primer año de vida la actividad del niño es extraordinariamente social y comunicativa. La interacción social parece ser auto-impulsada y autorecompensada.

Muchos estudiosos de la conducta infantil han determinado que el más poderoso estímulo que se puede usar en las experiencias ordinarias de aprendizaje es la respuesta social, y que una respuesta social negativa a las iniciativas del niño es una de las cosas mas perjudiciales que se le pueden hacer.

Mientras el vínculo del el niño con la madre o cuidadora está asegurado desde un comienzo por una serie de pautas de

respuestas innatas, muy pronto se desarrolla una reciprocidad que el niño anticipa y con la que cuenta.

Muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran una sorprendente alto grado de orden y sistematicidad. El niño entra al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. El niño reacciona culturalmente por hipótesis características sobre lo que se necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden.

Este carácter sistemático es abstracto. Durante el primer año de vida los niños parecen tener reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aun con la causalidad; el mundo perceptivo del niño, está muy ordenado y organizado por lo que parecen ser reglas sumamente abstractas.

Estas cuatro facultades originales cognitivas disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción proporcionan los mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje.

ETAPAS DEL DESARROLLO NORMAL DEL LENGUAJE

De acuerdo con Launay (1975), Nieto (1984), Fuensanta (1984), las etapas del desarrollo del lenguaje son las siguientes:

1) Primera etapa. - Las primeras emisiones de vocales en el primer año de vida son llamado murmullo o laleo. Al inicio del segundo mes ciertos gritos empiezan a diferenciarse por su tonalidad y por su ritmo, ciertas maneras de gritar corresponden a malestar y otras a bienestar. Hacia esta época aparece el laleo que se observa durante los períodos de bienestar, esta compuesto por muchos sonidos que no forman parte de su lengua hablada, al inicio se presentan las vocales anteriores (a) y (e), vienen luego las consonantes asociadas a las vocales.

Desde el final del segundo mes de vida se presentan los intercambios vocálicos, en respuesta a los gestos de su madre el niño responde con una risa o una carcajada. Esta intercambio es un preludio para la imitación de sonido emitidos por el adulto la cual se produce a los dos meses y medio o tres.

A los 6 meses es posible una especie de diálogo vocal, el niño repite el ruido cuando el adulto calla, para hacer que él repita lo que a dicho y poderlo oír de nuevo, llega entonces a imitar realmente los sonidos emitidos por otros.

A los 10 meses o 12 el laleo se limita; el lenguaje que se constituye enseguida no es una selección de los sonidos del laleo es un hecho nuevo a partir de un cierto nivel de desarrollo psicomotor que lo hace posible.

2) Segunda etapa.- Entre el fin del primer año y el segundo el niño aumenta rápidamente la comprensión del lenguaje hablado a su alrededor, lenguaje que se asocia a los gestos a situaciones vividas que le dan sentido. Su expresión verbal progresa lentamente, durante este período comprende mucho mejor el lenguaje que lo que él expresa.

La aparición de la primera palabra que es el primer anuncio del lenguaje, esta fecha de aparición es siempre incierta, esta fecha se fija diversamente si se cree en lo que dicen las madres o se exige una observación objetiva, en el primero de los casos es alrededor de los 6 meses y en el segundo de los 13 a los 14 meses.

Algunos de los autores mencionan que esta primera palabra es casi siempre un monosílabo redoblado entre los 12 y los 18 meses; el niño utiliza perfectamente las sílabas dobladas .

En general se puede decir que estos intentos hablados aparecen a una edad variable (entre los 10 y 16 meses de edad) que se asocian a un comportamiento global del niño, al ir aumentando las interacciones que tiene éste con el medio que lo rodea; después de los 10 meses sabe coger objetos, a los 15 meses anda, se desplaza y se apodera de lo que esta al

alcance de sus manos; cada vez que se interesa mas por los objetos y quiere conocerlos empieza a comprender el lenguaje familiar. Las manifestaciones por las que empieza a expresarse sobre todo son gestuales y mímicas, reforzadas también, con gritos y sonidos eufóricos.

Las primeras palabras a menudo se ven acompañadas de un gesto tal como actúa el adulto .La comunicación es a la vez verbal, mímica y gestual.

Este período inicial del lenguaje que ya permite expresar al niño cierto número de información ,dura de los 6 a los 12 meses hasta prácticamente todo el segundo año , a veces menos o más no hay regla fija. Las circunstancias familiares, la actitud de los padres influyen en esta duración.

Nieto (1984) divide esta etapa en dos fases: La de la locomoción que va de los 12 a los 18 meses y la del titubeo que va de los 18 a los 24 meses.

El desarrollo verbal en esta etapa (inicio del estadio del titubeo), da pasos agigantados en la comprensión aunque avance torpemente su expresión, por las dificultades con las que se tropieza en la coordinación motora fina, que requiere los procesos del habla.

Así se comprende porqué la jerga verbal propia de esta etapa. Su habla torpe es ininteligible y se acompaña de gestos, ademanes o actividades que refuerza su mensaje oral.

En el período del titubeo, la expresión verbal se realiza por ensayo y error, lo que se revela en las equivocaciones que a veces comete al elegir las palabras, confundiendo su significado.

El vocabulario del niño se enriquece en proporción a su conocimiento de sí mismo y del mundo.

Su actividad constante es la causa del desarrollo de su vocabulario según el resultado de sus exploraciones y andanzas. Puede señalar cada vez más un mayor número de objetos familiares, puede ejecutar órdenes que requieren la comprensión de algunos verbos de naturaleza concreta como: toma, oye, ven, etc. En esta etapa es normal que el niño confunda o generalice algunos conceptos.

La aparición de conjuntos de palabras y luego de frases permitirá que subsista más o menos el habla monosilábica.

Gracias a las primeras palabras el niño se separa más del mundo que lo rodea y toma conciencia de la distancia con respecto a los objetos, si los nombra, si disfruta repitiendo su nombre es para asegurarse de su existencia y de su permanencia lo que equivale a cierto dominio sobre ellos.

En esta etapa del lenguaje como tal, tiene una importancia extrema, bajo la forma de una progresión psicomotora gradual continua en la necesidad de expresión verbal se sitúa como una consecuencia de la acción. Los elementos de la palabra en este período no tiene valor de lenguaje sino en razón de todo el conjunto actuado y vivido.

3) Tercera etapa.- La primera frase o los primeros acoplamientos de dos palabras se sitúa entre los 20 y 24 meses, a veces antes (13 ó 14 meses) frecuentemente más tarde (2 años ó 2 años y medio). Son en general dos palabras derivadas del lenguaje del adulto y unidas para expresar un recuerdo o una acción parecidas a aquellas que antes se expresaban con la asociación del gesto y del vocablo.

Estos acoplamientos se complican progresivamente el vocabulario aumenta rápidamente y el lenguaje dará las características del lenguaje adulto.

La progresión del lenguaje en el curso del tercer año de vida es superior al que se producirá en cualquier otra etapa pasado el periodo de modalidades múltiples de comunicación que se pueden llamar de preparación para el lenguaje, toma un lugar privilegiado la instauración de la comunicación verbal lo más frecuente es que entre los dos y tres años el niño normal que vive con su familia adquiera la mayoría de su vocabulario cotidiano Launay (1979).

En lo que se refiere a la integración de la articulación Nieto (op. cit.) opina que, es hasta la edad de 5 ó 7 años, cuando el niño logra perfeccionar su articulación, porque ya va precisando las asociaciones auditivo-fónicas indispensables en el habla clara.

Desde el punto de vista social, pasa del monólogo colectivo, que se describe en la etapa anterior, al lenguaje

socializado, que puede cumplir ya su misión como medio de comunicación interpersonal.

A la edad de 6 a 7 años, la articulación se encuentra dentro de los límites normales comunes a la generalidad del mundo social.

INVESTIGACION EMPIRICA SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

Dentro de las investigaciones clásicas, Mc. Carthy en 1954 (cit. en Hayne, 1975) confirma la teoría de que el reforzamiento familiar influye notablemente en el desarrollo del lenguaje; han hecho varios estudios socioeconómicos, bajo el supuesto de que los lazos familiares son más estrechos en el nivel socioeconómico alto, sus investigaciones afirman que los niños criados en familias de nivel socioeconómico alto, desarrollan con mayor rapidez su lenguaje que los niños de nivel socioeconómico bajo y que el grado de estimulación verbal recibida en la escuela y en el hogar afectan notablemente la tasa del desarrollo del lenguaje.

Por otra parte menciona que la aplicación de reforzamiento, incrementa la adquisición del lenguaje en el niño, en el caso de que los reforzadores sean los adecuados y éste en relación directa con las carencias del niño, dice, que una de las carencias entre los niños institucionalizados lo constituye la falta de afecto, razón por la cual, se obtiene una respuesta positiva a la adquisición e incremento de la

conducta verbal y en consecuencia del lenguaje si se satisface la necesidad de afecto que muestra el niño.

Dewtsh y Martín (1965), han realizado una serie de estudios considerando por un lado, el nivel socioeconómico y la raza por el otro, el pensamiento y el lenguaje. Han propuesto una hipótesis llamada "Déficit acumulativo", cuyas bases provienen de la idea de que la falta de estimulación apropiada para el lenguaje temprano en el hogar, determina la falta de éxito en las actividades escolares. Menciona que cualquier niño necesita saturación en las experiencias del lenguaje, antes de la escuela y durante los primeros años escolares, facilitándose con ello, su desarrollo en el lenguaje.

Orvis Irwin, de la universidad de Iowa, U.S.A. en 1965 (citado en Nieto, 1968) hizo un experimento para demostrar hasta que grado las madres pueden estimular el progreso verbal de sus hijos. Se aseguró de la cooperación de 55 madres que leyeran en voz alta a sus hijos todos los días, por un período no menor de 10 min. para poder establecer la comparación eligió otro grupo de niños que no recibieran este tipo de estimulación lingüística por parte de su madre. Siendo ambos grupos de clase baja; la diferencias observadas entre estos dos grupos en un par de meses fueron notables en todas las áreas de lenguaje (articulación, vocabulario y sintaxis).

López Malagón (1969) realizó un estudio en donde observó la relación entre el perfil materno y el incremento del lenguaje encontrando que:

La interacción emocional con el niño, las expresiones de afecto hacia el niño, la sensibilidad hacia el niño, la tolerancia hacia la conducta exhibida por el niño, y la impresión de cómo ve la madre su papel durante la prueba. Dicho lo anterior en otras palabras los hijos de madres con interés manifiesto en el comportamiento del niño, que participan activamente ayudando al investigador, que presentan respuestas objetivas y calmadas ante expresiones de conducta negativa del niño, cuya sensibilidad hacia el hijo se tradujo por buen contacto, a tono con las necesidades de él, afectivas y tiernas, aceptantes y positivas y que guardan una estrecha relación emocional con el niño dentro de una objetividad clara, fueron los niños de estas madres los que precisamente presentaron los mayores incrementos en el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, no hubo relación entre el incremento en el desarrollo del lenguaje y la cantidad de comunicación verbal observada en la madre.

Luria (1978) realizó un estudio del desarrollo del lenguaje en un par de gemelos que mostraban retraso lingüístico; en el que subyacían dos factores: en primer lugar la predisposición al retraso del habla relacionado con el deterioro fonético y, en segundo lugar la situación gemelar que no creaba una

necesidad objetiva de desarrollo lingüístico como medio especial de comunicación. Los gemelos jugaban siempre juntos sin relacionarse con los demás compañeros de grupo, se entretenían con juegos primitivos y la simple manipulación de objetos. Su comunicación con los adultos se limitaba a señalar algún objeto que les llamaba la atención, y el desacuerdo con el maestro lo mostraban con acciones o llanto. Se procedió a separar a los gemelos con la finalidad de suprimir el tipo de comunicación directa que obstaculizaba su desarrollo lingüístico, se introdujo una situación suplementaria en el experimento, la cual fué que una vez separados los niños, uno de ellos (gemelo A) se le dió un entrenamiento verbal especial con el fin de conseguir una mejor diferenciación de sonidos, una mejor pronunciación y lo más importante, la adquisición de un sistema verbal elaborado.

Las lecciones consistían en animar al niño a responder preguntas, nombrar objetos, repetir frases, y describir imágenes.

Tres meses después de comenzar el experimento ya se podían observar mejoras en el lenguaje de los gemelos, y después de diez meses más, aparte de pequeños defectos fonéticos, su léxico y gramática se aproximaban al lenguaje normal de sus compañeros. En ambos niños la nueva necesidad objetiva de comunicación verbal provocó la aparición del lenguaje objetivo, la reeducación especial proporcionada a uno de

ellos provocó la aparición de frases elaboradas y diferenciadas. Posteriormente se observaron mejoras radicales en la estructura mental de los gemelos que sólo podría atribuirse a la influencia del único factor alterado la adquisición de un sistema lingüístico. El gemelo A superaba claramente al otro en cuanto a las operaciones verbales específicas y en el pensamiento discursivo.

En 1981, en la ciudad de México, Ruiz, Martínez y Muciño, realizaron un estudio con niños institucionalizados de casa cuna y estancia infantil, concluyeron que las instituciones infantiles, afectan el desarrollo del niño, principalmente en el área de lenguaje y el área adaptativa; llegaron a esta conclusión al considerar que para estas áreas de desarrollo más que para otras, es importante la figura materna, ya que a través de ella el niño establece sus primeros contactos con el mundo que lo rodea y posiblemente porque el lenguaje articulado es una función socializadora que requiere de un ambiente social en donde el niño adquiere autoconfianza y el desarrollo propio de la realidad y de sus relaciones con aquellos que lo rodean.

Fitzgerald y Colls (1981), durante sus investigaciones han encontrado que es un hecho que la poca atención que las instituciones ponen en el desarrollo del lenguaje retarda éste.

La mayoría de los estudios en esta área reportan un retraso

lingüístico y/o defectos de locución en un 50% o más de los sujetos estudiados.

Arboleda Ramírez (1985), realizó un estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares, uno de clase baja (padres que contaban con pocos estudios) y uno de clase alta (mayor grado de estudios) encontrando un vocabulario común en los dos grupos de niños preescolares y que es factible que las diferencias se encuentren en el vocabulario que comprenden y no en el espontáneo. Medina L. y cols. (1992) realizaron un estudio el cual se avoco a observar y analizar el desarrollo de protosímbolos y signos lingüísticos en el hogar (3 niños) y en instituciones infantiles (2 niños) permitiéndole identificarlos fases precurrentes a la adquisición de palabras: Atención reciproca y Comunicación gestual; y dos fases posteriores que contienen la emergencia de palabras. Los resultados mostraron que los niños desarrollan ciertos codigos de significado con sus padres de modo que sus gestos, movimientos y primeras vocalizaciones adoptan significados específicos que le permiten comunicarse antes de la aparición y dominio del lenguaje verbal. También se encontró que la interacción continua y dedicada de los padres favorece una aparición más temprana del lenguaje en comparación a los niños que permanecieron en guarderías.

Donna J. (1992) realizó un estudio sobre la comprensión del lenguaje y gestos como predictores del desarrollo, utilizando el inventario del desarrollo de habilidades comunicativas que aporta información sobre la comprensión y producción del lenguaje y el uso de gestos; encontrándose que antes de los tres años de edad la comprensión es un mejor predictor del lenguaje que la producción.

Cárdenas M. y cols. (1992) realizaron un estudio manipulativo que pretendía relacionar la estimulación verbal materna y el balbuceo del bebé, encontrando que el entrenamiento en vocalización de sílabas del grupo experimental fué efectivo mientras que los niños del grupo control vocalizaron dichas sílabas de forma tardía.

Torres V. y cols. (1992) realizaron un estudio, en el cual se identificó la influencia de dos tipos de actividad: verbal y motora en el estilo interactivo madre-hijo. Encontrado que en las tareas verbales se encuentra menor variabilidad en el comportamiento materno y la forma de comunicarse con su hijo es a través de preguntas sobre objetos presentes o ausentes y comentarios sobre estos. En tareas de actividad motriz la madres lo que hacen es indicar, preguntar, y corregir.

DESARROLLO DE VOCABULARIO

Para los lingüistas el lenguaje se divide en cuatro partes:

a) Una sintáctica, que describe crea la estructura interna de gran número de frases.

b) Una semántica, que describe la estructura y significado de las palabras.

c) Una fonológica, que se refiere a la articulación de los sonidos que forman las palabras.

d) Una pragmática que determina el uso que hacen los sujetos del lenguaje con la finalidad de intervenir uno sobre otro.

Debido a que el principal interés de esta investigación es el incremento de vocabulario en el niño, dejaremos de lado los aspectos sintácticos (formación de frases y enunciados) y fonológicos (articulación), centrándonos en el plano semántico (vocabulario) del lenguaje.

Por ello a continuación haremos una breve descripción del desarrollo del vocabulario.

El niño emite sus expresiones verdaderamente lingüísticas, alrededor del primer año de vida; tres son los aspectos que caracterizan las primeras: su pronunciación o forma fonética, su significado y la forma en que se usa.

Las primeras cincuenta palabras de un niño incluyen por lo general los nombres de los objetos o acontecimientos más destacados de su mundo, personas importantes para él, tales como papá, mamá, sus alimentos predilectos y los momentos más notables de su vida cotidiana, aprenden también los nombres

de animales corrientes, junto con los sonidos que producen.

Otras primeras palabras que el niño aprende, incluyen vocablos utilizados para efectuar un cambio en el entorno o para regular su interacción con los padres.

Un notable aspecto de el vocabulario infantil, es el modo en cómo amplían el significado de una palabra para referirse a objetos situados fuera de su ámbito normal de aplicación por los adultos. Esta aplicación de un determinado vocablo puede persistir durante varios meses.

En muchos casos parece como si el niño identificara el significado de las palabras con sólo una propiedad del objeto: su forma, su sonido o tamaño. Utilizando entonces la palabra para referirse a todos los objetos que comprenden dicha propiedad.

En muchos casos el niño parece destacar no sólo un atributo; sino a varios de los objetos, a los que los adultos aplican el vocablo.

Luego extienden dicho vocablo, en su propio lenguaje, a otros objetos que tienen cada uno de dichos atributos. Con frecuencia los objetos tienen en común alguna cualidad perceptible, tal como el tamaño, la forma o el sonido, pero una palabra puede servir también para nombrar objetos con una función similar. Así, todas aquellas cosas que el niño pone en su cabeza sea cualesfuere su forma y su tamaño, pueden ser distinguidas como sombrero.

Los niños pueden incluso utilizar la ampliación como una táctica para descubrir los nombres de los objetos, ya que los padres proporcionan, por lo general, las denominaciones correctas cuando su hijo amplía un vocablo para designar un objeto inadecuado.

Aún cuando las ampliaciones de los vocablos se destacan más durante el primer lenguaje infantil, los niños reducen también la aplicación de algunas palabras.

Los niños aprenden y aplican primeramente palabras correspondientes a objetos de un nivel intermedio de generalización y sólo más tarde aprenden su nombre más específico o a las categorías generales en las que se incluyen.

Muchas de las locuciones compuestas por una sola palabra que pronuncian los niños no sólo son útiles para designar o señalar objetos, sino que se usan para servir a una interacción social. Otros niños son primordialmente referenciales, aprendiendo y utilizando vocablos que designan objetos, en el otro extremo están los niños expresivos, que aprenden en primer término, palabras que se refieren a deseos personales, la mayoría de los niños poseen ambos tipos de palabras en su primer vocabulario. En cierto modo el primer uso de el lenguaje por parte de el niño refleja el estilo verbal de su madre.

Al principio acompañan a la palabra con gestos, señalando o agarrando el objeto; más adelante varía su entonación para

señalar los diferentes significados de lo que dice.

Muchas de las reglas más fundamentales de conversación para establecerse antes de que el niño pronuncie palabras. Así por ejemplo la mirada se va alternando al hablar durante la conversación, reconociendo su entorno y no usurpando el intercambio verbal. Las raíces de estas convenciones pueden partir de los juegos ritualizados y turnantes entre padres e hijos. En este discurso no verbal con la madre o el padre, el niño aprende a utilizar el contacto mediante la mirada y hacia el otro lado para terminarla (Dale 1980).

Para Brown (1981) parece probable que las cosas se nombren en primer lugar para categorizarlas de una manera que sea útil hasta el máximo. Para casi todos los fines el referente A es una cuchara más que una pieza de plata y el referente B es una moneda de 10 céntimos más que un objeto metálico. El mismo referente puede tener su categorización más útil en un nivel (Príncipe) para un grupo (la familia) y en otro nivel (perro) para otro grupo (los extraños). La categorización más útil para niños más pequeños puede cambiar a medida que va creciendo.

Dentro de ciertas jerarquías de vocabulario se aprenden primero los términos más concretos que los más abstractos; probablemente los términos más abstractos no se aprenden nunca primero, pero sucede a menudo que una jerarquía se desarrolla en ambas direcciones, partiendo de un nivel medio de abstracción.

Los psicólogos que creen que el desarrollo mental va de lo abstracto a lo concreto, de una falta de diferenciación a una diferenciación mayor, se han visto en dificultades por el hecho de que a menudo el vocabulario se forma en dirección opuesta.

Este hecho no debe preocuparlos puesto que la secuencia en que se adquieren las palabras no está tan determinada por las preferencias cognitivas de los niños como lo está por las prácticas nominadoras de los adultos.

Para una explicación de cómo se adquiere el significado de las palabras se plantean dos posibilidades: la primera que plantea que al principio el significado de las palabras es muy específico se basa en demasiados rasgos. En este caso, el desarrollo de la palabra requerirá un proceso de abstracción, tendrán que eliminarse aquellos rasgos que no son fundamentales para el significado. La posibilidad opuesta plantea que, los niños comienzan utilizando significados parciales, es decir, sólo toman en cuenta uno o dos de los rasgos, uno de los cuales puede ser la forma. El desarrollo entonces consistirá en ir añadiendo rasgos.

La primera posibilidad predice que el primer significado de las palabras será demasiado específico; mientras que la segunda posibilidad predice que al principio los niños extenderán el uso de una palabra.

Los niños no sólo extienden, reducen o cambian los significados de los nombres, hacen lo mismo con los verbos y

las palabras que describen o exigen una acción.

La ausencia de un concepto o distinción en el lenguaje de un niño no significa que éste desconozca dicho concepto o distinción, o dicho de otra forma, la presencia de un concepto en la mente de un niño no implica que éste se encuentre en su lenguaje.

Clark (1977) ha formulado una teoría del desarrollo semántico que él mismo llama hipótesis de los rasgos semánticos. La hipótesis sostiene que los niños aprenden el significado exacto de las palabras, añadiendo uno tras otro, rasgos semánticos específicos. Cuando un niño aprende una palabra por primera vez, ésta sólo contiene algunos rasgos semánticos, por lo tanto, la utiliza más ampliamente que el adulto. Después de examinar los primeros estudios asentados en diarios, llegó a la conclusión de que los rasgos de percepción estáticos, como la forma, el tamaño, la textura, pero también la de los movimientos. Rasgos no tan fáciles de percibir como los abstractos que se añadirán más tarde. Ciertos principios generales determinarán el orden en que se añaden los rasgos específicos, los cuales naturalmente son los que pertenecen a un número menor de palabras.

Los rasgos semánticos no se limitan a rasgos de percepción estáticos, la acción (ya sea el movimiento del objeto o las acciones que el niño ejecuta sobre el objeto) es de capital importancia.

No es difícil entender los errores semánticos pasajeros.

El niño se encuentra en un mundo compuesto de sucesos y objetos complejos, por lo que se necesita tiempo para realizar la difícil tarea a la que se enfrenta: tiene que comprobar qué aspectos de la realidad corresponden a cada palabra. Lo que resulta más difícil es comprender cómo el niño finalmente llega a comprender la forma correcta (Bowerman, citado en Brown 1981).

Whorf (citado en Brown 1981) opina que: el desarrollo del significado de las palabras, el concepto semántico y el cognoscitivo se desarrollan simultáneamente.

A continuación se hace una descripción de como se forman los conceptos de:

Más o menos.

Donalson y Balfour (citados en Dale 1978) observaron que los niños de 3 años interpretaban los términos de más y menos como sinónimos generalmente con el significado de más. Los niños respondían como si supieran que menos se refiere igual que a más, a la cantidad; pero no diferenciaban los dos términos.

Palermo (citado en Dale 1978) confirmó en un exhaustivo experimento los principales descubrimientos de estos autores.

Términos dimensionales.

Donalson, Wales (citados en Dale 1978) han estudiado detalladamente los términos dimensionales (es decir vocablos como: grande, pequeño, largo, corto, grueso, etc.) la tendencia es avanzar de los términos globales grande y

pequeño a los términos que implican una sola dimensión como alto y gordo. Se extiende el uso de el para grande-pequeño para incluir dimensiones que normalmente son designadas por otros términos más especializados.

Eilers, Ollers y Elligton (citados en Dale 1978) determinaron la comprensión de los términos grande, pequeño-corto, ancho y estrecho en niños que contaban entre 2.6 y 3.6 años, simplemente presentándoles los objetos que representaban el par de conceptos en cuestión y diciéndoles "dame el grande" o "dame el pequeño" los niños cometían menos errores con grande pequeño que con largo-corto que con ancho-estrecho, lo que comprueba la tendencia de avanzar de los términos generales a los específicos. Con cualquiera que fuera el par, hubo un mayor número de aciertos cuando se empleaba el término negativo (pequeño corto, estrecho) que cuanto se utilizaba el positivo.

Es posible que los experimentos en los que el niño tiene que elegir entre dos objetos, sea la preferencia del niño lo que lo guíe y no las instrucciones del investigador.

Un descubrimiento de Maratson (1973) (citado en Villers 1980) indica que es necesario volver a examinar la predicción que afirma que primero se desarrolla en forma regular y constante la comprensión en términos generales como grande, y que no es hasta muy tarde que ocurre lo mismo con la de términos específicos como largo, en su trabajo titulado "deterioro de la comprensión de la palabra grande" en niños

en edad preescolar generalmente tratan grande y largo como sinónimos, lo que implica que generalmente largo se utiliza correctamente, pero no ocurre lo mismo si se trata de grande.

Los descubrimientos de Maratson señalan tres etapas en el desarrollo del significado grande-largo.

1.- En la primera etapa (tres años de edad) grande se refiere correctamente al tamaño global y largo se refiere a una de las dimensiones.

2.- En la segunda etapa (de los cuatro a los cinco años de edad) la interpretación de largo sigue siendo correcta, pero se trata grande como sinónimo de largo y se relaciona particularmente con la altura.

3.- En la tercera etapa (después de los cinco años) se diferencian otra vez las dos palabras y se les atribuye su significado correcto.

Por tanto, largo se interpreta correctamente desde la edad de 3 años, no después de que se haya logrado comprender correctamente grande (Villers 1980).

INVESTIGACION EMPIRICA.

En cuanto a las investigaciones sobre vocabulario Yussif Roffe (1985) realizó un análisis de vocabulario de los niños en edad preescolar por categorías gramáticas obteniendo los siguientes resultados, sustantivos 19%, pronombres 18%, verbo 18%, conjunción 11%, preposición 10%, adverbio 9%, adjetivos 5%, interjección 1%.

Alcázar Cantú (1980) realizó un estudio transversal con 250 niños mexicanos de 1 y 6 años, en donde observó y registró el lenguaje de cada sujeto de esta muestra bajo una situación semiestructurada. Los resultados que se obtuvieron mostraron que el sustantivo y el verbo fueron las categorías gramaticales que usaron con una mayor frecuencia desde los primeros años de edad.

Jakson Maldonado (1992) realizó un estudio del lenguaje con 4 niños mexicanos en la etapa de emisión de una palabra (en el segundo año de vida) a partir de un modelo de intensiones comunicativas propuesto por Dore (1973) el cual menciona que el lenguaje de los niños tiene características comunes, como una alto número de descripciones y una variedad de intensiones, pero se distingue con base en dos directrices distintas: el referencial/nominal y el expresivo/pronominal. Los niños de la directriz 1, emplean más sustantivos (nombres de objetos) ponen más atención a los segmentos en su articulación y posteriormente sus estructuras sintácticas constan de frases sustantivas y adjetivas que enfocan más el orden de las palabras que la elaboración de estructuras, morfológicas. Estos niños usan más estrategias semánticas que fonológicas.

Los niños de la directriz 2 además de usar estrategias suprasedgmentales y tener una pronunciación menos inteligible que el otro grupo, usan una variedad de tipos de palabras, incluyendo un uso preferencial de formas pronominales y

palabras de función gramatical. su lenguaje incluye más fórmulas de expresión y formas sociales como se cayó, no quiero, está bonito. Estas expresiones completas difícilmente pueden separarse en palabras aisladas. Las dos directrices marcan tendencias que no necesariamente son excluyentes. Ambas son necesarias para que se adquiriera el lenguaje, sólo que los niños varían en cuanto a su preferencia por un mecanismo u otro. La mayoría de los niños siempre van a presentar una mezcla de las dos tendencias.

A partir de este modelo Jakson se dedicó a una propuesta para estudiar las emisiones de niños mexicanos en el segundo año de vida. El modelo expone 18 intensiones comunicativas. Las primeras 2 son llamadas de significado contextual o proto-imperativo y proto-declarativo. Son emisiones que manifiestan una intención pero cuya forma no se puede entender fuera del contexto. Pueden ser gestos, vocalizaciones con entonación, específica indiferenciadas entre sí salvo por el contexto conversacional.

Las demás intensiones (descripción, respuesta descriptiva, respuesta de si-no, petición de acción, petición instrumental, petición de información, negación, imitación, atención al objeto, llamado, protesta, práctica, exclamación) se manifiestan con palabras que se parecen a la palabra adulta o contienen una forma constante para el niño. Se llama de significado conversacional específico ya que tienen referentes específicos contienen los tipos de intensiones que

expresan peticiones, descripciones, llamados, respuestas, etc. Es decir, el tipo de intercambio más común y con mayor contenido en una conversación. Las intenciones de contenido específico se subdivide en un grupo cuya función es principalmente fática y conversacional. Este se compone de linderos que marca fronteras conversacionales, de reconocimiento que le indican al interlocutor su lugar dentro de la conversación y de marcadores de cortesía, que tienen una función más social como dar las gracias, saludar, etc.

IMPORTANCIA DE LA INTERACCION ADULTO NIÑO EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

La mayor parte de las investigaciones realizadas en Estados Unidos, reportan una relación negativa entre el tiempo de exposición a los programas de televisión y el desarrollo del lenguaje, sobre todo cuando se expone al niño a una alta frecuencia de dibujos animados y de comedias populares. Así mismo, en la televisión educativa (programas como Plaza Sésamo, Playschool, etc. en los Estados Unidos, México y Australia; Bogart y Bald, 1972; Díaz Guerrero, Reynes Lagunes, Witske y Holtzman, 1976; Noble, 1980, citados en: Rondal, 1990) los resultados están lejos de ser impresionantes. El papel de los padres parece ser capital, particularmente las instigaciones para seguir la emisión, los comentarios y las discusiones con los niños. Las evaluaciones realizadas en México y Australia son un poco más favorables, sobre todo en el plano de aprendizaje de vocabulario. Estos datos muestran de manera indirecta que la adquisición del lenguaje en el niño pequeño requiere fundamentalmente del intercambio y diálogo verdadero.

Por lo anterior ha surgido un interés por estudiar el habla dirigida al niño, y la interacción madre-hijo como un aspecto fundamental en la adquisición del lenguaje. A este respecto Rondal 1990, menciona que el habla que la madre dirige a su hijo quien está en vías de adquirir el lenguaje se modifica y adapta en sus diferentes aspectos: prosodia, fonología,

léxico, y contenido semántico y aspectos semanticoestructurales, morfología, sintaxis y aspectos pragmáticos. Así mismo el habla materna se adapta a la capacidad lingüística del pequeño.

Principales Características Del Habla Materna Dirigida Al Niño Entre 1 y 10 Años.

1.- Fonética y fonología.

En el habla materna dirigida la niño pequeño no se presenta ninguna modificación en los rasgos fonológicos segmentados, a excepción de lo que se ha llamado habla del bebé (habla que consiste en simplificaciones por ejemplo, pelito por perrito) que no debe confundirse con el habla adulta que se dirige al niño en general.

En los rasgos fonológicos suprasegmentados, el habla materna se modifica de manera notoria en los siguientes aspectos:

-Altura de tono. Esta es más elevada cuando se dirige a un adulto o a un niño de más edad.

-El rango de las frecuencias fundamentales suele ser más amplio cuando se trata de habla dirigida a niños pequeños, el efecto que se obtiene corresponde a una exageración del contorno de la entonación normal de los enunciados.

-Murmullos. También se reportan presencia de murmullos (hablar en voz baja) ocasionales en el habla materna cuando se dirige al niño.

-Acentuación. En la edad primera el habla materna contiene uno o más acentos de intensidad y éstos se aplican a palabras de contenidos semánticos.

-Duración. Existe una duración más larga al pronunciarse palabras de contenido semántico en demandas de acción en niños pequeños.

-Ritmo de elocución y pausas. Este es más lento cuando se dirigen a niños de 2 años que cuando se dirigen a niños de más edad.

-Inteligibilidad del habla materna. En general es excelente.

2.- Semántica Léxica.

Se hace una distinción entre semántica léxica y semántica estructural. La primera se refiere a los fonemas, morfemas y a las palabras desde el punto de vista de su significado; mientras que la dimensión semántica estructural se refiere a las estructuras que subyacen a los enunciados desde un punto de vista semántico.

Para estudiar el significado léxico que existe en el habla del adulto cuando se dirige al niño, se consideran varios indicadores:

-Índice de diversidad léxico. Se relaciona con el número de palabras diferentes con el número total de palabras estudiadas.

-Frecuencia relativa de términos léxicos.- De 1 a 3 años el vocabulario materno dirigido al niño está formado por

palabras muy frecuentes.

-Carácter concreto o abstracto de los términos léxicos. El habla de la madre dirigida al niño contienen muchas palabras de referencia concreta y pocas referencias abstractas.

-Clases formales. El habla de la madre dirigida al niño contiene adjetivos, adverbios, pronombres personales, pronombres y adjetivos interrogativos.

Semántica estructural

Se refiere a la combinación de las palabras para lograr un significado. Se distingue un cierto número de categorías semánticas del tipo de verbo de estado, de acción, de proceso, de ambiente, y estos pueden hacerse complejos casi a voluntad.

Los análisis realizados indican que los tipos de verbos usados con más frecuencia por las madres son los de estado y aquellos que implican un elemento de estado particularmente de lugar.

3.- Morfosintaxis

El habla materna dirigida al niño pequeño generalmente está bien formada el plano gramatical y estructuralmente más simple y más corta en longitud media que el habla que se dirige a niños mayores.

La fluidez del discurso, los falsos inicios, las dudas, las fallas y otras interrupciones indebidas del flujo del habla materna dirigida al niño son raros.

-Tipos de oraciones. Los tipos de oraciones del habla dirigida al niño difieren de las utilizadas entre adultos, las cuales son en su mayoría oraciones declarativas.

4.- Pragmática

-Actos del habla.- Se clasifican en: peticiones de información, de acción, de permiso, de aclaración. Las declaraciones, y los giros conversacionales (aseguran que continúe la conversación) encontrándose a los 1.9 años de edad promedio que se utilizan más las peticiones de información.

-Categorías funcionales.- Se refiere a las funciones que tiene el habla materna dirigida al niño en el plano del aprendizaje y del aumento del conocimiento en general. Por parte de los niños la categoría más frecuente es la de respuesta a una pregunta debido a que hay una alta frecuencia de preguntas en el discurso materno dirigido al niño en comparación de las preguntas hechas por el niño a la madre.

-Autorrepeticiones y mantenimiento de la referencia.- Se refiere a las repeticiones que hace la madre de sus propios enunciados, los cuales varían de un 3% al 34% en niños de 1 a 3 años.

5.- Retroalimentación verbal

Los padres reaccionan verbal y no verbalmente a las producciones verbales infantiles, de las siguientes formas:

-Aprobación y desaprobación verbal del habla infantil.

Entre los 18 y los 31 meses el habla materna contiene entre el 10% y 20% de instancias verbales evaluativas explícitas, la mayoría son aprobaciones verbales, por ejemplo: "exacto", "bien", "sí", "muy bien", "hmm", "de acuerdo", etc. Cerca del 50% de los enunciados maternos dirigidos al niño contienen por lo menos un elemento explícito o implícito o desaprobación.

-Repeticiones maternas de los enunciados infantiles. La repetición proporciona a) corrección del mensaje en el plano acústico, b) corrección de su referencia perceptiva o conceptual, c) comprensión de la intención significada. También indica que el mensaje se ha captado y que el intercambio puede continuar. La frecuencia de las repeticiones tiende a disminuir con la edad del niño a medida que se utilizan otros medios (consentimiento, rechazo, comentario, etc.

-Expansión correcciones explícitas y extensiones del habla del niño.

Por corrección explícita debe entenderse una respuesta que contiene una corrección de uno o varios aspectos de enunciado producido por el interruptor, cuando la naturaleza correctiva del locutor es explícita en esa respuesta; pueden dirigirse a los aspectos fonológicos, lexicales, morfológicos y sintácticos. En cuanto a las extensiones se consideran como la repetición por el adulto de algunas palabras proporcionadas en el enunciado precedente que se integra en

un nuevo enunciado, el cual amplía el significado del enunciado infantil y proporciona una precisión o un comentario.

Rondal (1990) ha reunido datos de diferentes autores que muestran que las modificaciones que intervienen en el habla de los padres dirigida al niño tienen un efecto en la construcción del lenguaje infantil. Los efectos demostrados hasta ahora se refieren a modificaciones prosódicas y rítmicas del habla de los padres, la segmentación del discurso adulto en elementos analizables por el niño, la etiquetación verbal que dá lugar a lecciones de vocabulario, aspectos morfosintácticos del discurso y la retroalimentación paterna evaluativa y no evaluativa.

En 1989 Pineda L. y Cortés A. realizaron un estudio sobre la actividad materna y desarrollo del lenguaje; mediante la observación de la interacción de dos diadas madre-hijo a la edad de 34 meses de los niños, una de las diadas pertenecía a la clase social media alta y la madre trabajaba, la otra diada provenía de una clase social baja y la madre no contaba con estudios. Se codificaron las vocalizaciones de acuerdo a un continuo que clasificaba las vocalizaciones de menos a más convencionales; a su vez la actividad materna se codificó en tres clases de categorías: actos elocutivos, técnicas de enseñanza y actos simbólicos.

Los resultados mostraron más convencionalidad en el lenguaje del niño de clase media alta, y la actividad de la

madre mostró mayor frecuencia y versatilidad en todas las categorías. Encontrándose una gran diferencia entre las madres en cuanto al uso de los actos simbólicos, ausente por completo en la madre de clase baja, se resalta la relación de estos actos simbólicos con el desarrollo del lenguaje por dos razones.

1) El responder a objetos en términos de propiedades que éstos no poseen es una situación íntimamente ligada con la naturaleza convencional de las relaciones lingüísticas.

2) El cambiar de roles en una situación de interacción implica para el niño un esfuerzo por comportarse como el adulto incluso singüísticamente.

Lo anterior permite a los autores de este estudio afirmar con mayor certeza que las características de la estimulación lingüística que el niño recibe del adulto son en gran medida, responsables de la velocidad con la que se adquiere y desarrolla el lenguaje.

Siguiendo esta línea de investigación en 1990 Galicia X. Rivas O. y Pineda L.A. realizaron un estudio, para observar los efectos de la explicitación de reglas de juego e interacción lingüística en 4 diadas madre-hijo de clase media, con una edad media de 27.6 meses, en dos contextos, juego semiestructurado (sin reglas) y juego estructurado (con reglas); este tipo de estudios se denominan "análisis interactivo de la adquisición del lenguaje", ya que en las investigaciones que adoptan esta perspectiva se asume que

ciertas actividades paternas, en interacción con el niño promueven el desarrollo del lenguaje en éste, así como otras lo detienen. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la explicitación de reglas de juego sólo tiene algunos efectos consistentes sobre la actividad y la interacción lingüística de las diadas, se hace referencia a lo propuesto por Olsen Fuyero (1982) (citados en Galicia 1990) quienes mencionan que en la literatura, con la finalidad de encontrar generalizaciones del habla paterna dirigida a los niños, se ha hecho de lado la singularidad que cada madre tiene para interactuar con su hijo, lo que se conoce como estilos.

C A P I T U L O I I

PSICOMOTRICIDAD

El medio ambiente ejerce una importante influencia en el desarrollo del niño, y si es favorable aumenta en gran medida sus capacidades para el aprendizaje escolar. Por lo anterior es necesario planear la educación de los primeros años, máxime cuando el ambiente familiar no satisface las necesidades de crecimiento del niño.

Partiendo del enfoque que considera al niño como principal participante de su propia educación, han surgido esfuerzos por darle una estimulación adecuada, para favorecer su desarrollo físico y mental.

Dentro de esta planeación y para delimitar los objetivos de la educación se debe considerar la edad del niño, sus necesidades e intereses, teniendo como finalidad dar al niño los medios adecuados para que se integre al mundo, despertando sus intereses y enseñándole a evolucionar autónomamente.

Uno de estos esfuerzos por planear de manera más óptima la educación de los primeros años es el enfoque PSICOMOTRIZ; considerando que en la primera infancia el niño conoce el mundo a través de su cuerpo y que el movimiento es su medio de comunicación con el mundo exterior. Este enfoque permite al niño explorar su cuerpo, sus capacidades de movimiento, sus sentidos, conforma un medio de relación con sus compañeros, con los adultos con los objetos y con el mismo. Pretende dar al niño una suma de experiencias vivenciadas que le permitan

formar las estructuras mentales indispensables para la adquisición de futuros aprendizajes; por medio de la educación vivenciada, el niño toma conciencia desde temprana edad, de la posibilidad que se le ofrece de descubrir a partir de una misma situación, diferentes expresiones abstractas.

Consecuentemente la Psicomotricidad propone una serie de situaciones vivenciadas a partir de movimientos sencillos hasta complejos, de acuerdo con el desarrollo psicológico y motor del niño.

HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD

Históricamente el término "psicomotricidad" aparece a partir del discurso médico, mas precisamente neurológico, cuando fué necesario a fines del siglo XIX, nombrar las zonas de la corteza cerebral situadas más allá de las regiones "motoras", aunque en realidad su historia comienza desde que el hombre habla, ya que a partir de ese instante hablará de su cuerpo.

En el siglo XIX, con el desarrollo y los descubrimientos de la neurofisiología comienza a constatarse que hay disfunciones graves sin que el cerebro se encuentre lesionado, o bien sin que la lesión se halle localizada claramente. Es la necesidad médica de encontrar un área que explique ciertos fenómenos clínicos la que nombra por primera vez la palabra psicomotricidad, en el año de 1870.

Es Dupre (citado en Levin 1991) quién en 1909, a partir de sus estudios clínicos define el síndrome de debilidad motriz, compuesto de sincinesias, paratonías e inhabilidades, sin que sean atribuibles a un daño o lesión extrapiramidal.

Henry Wallon, en 1925, se ocupa del movimiento humano, y lo considera un instrumento primordial en la construcción del psiquismo; relaciona el movimiento con lo afectivo, lo emocional, el medio ambiente y los hábitos del niño. El estudio de la conciencia que realiza Wallon aceptúan las relaciones entre el ser vivo y el medio de forma que entre las condiciones exteriores de un acto y sus condiciones subjetivas, el movimiento no es un simple mecanismo de ejecución no es un simple lazo de unión. El lactante se expresa mediante gestos, es decir, mediante movimientos que se relacionan con sus necesidades, con su humor o con las situaciones en que se encuentre. El progreso hacia la vida psíquica (hacia el estadio sensorio-motriz) se relaciona con su progreso en el movimiento. Así el movimiento deja de responder al sincretismo y pasa a acompañar a las representaciones mentales; es el estadio proyectivo, en el que la imitación tiene un papel capital en el progreso del psiquismo y, en concreto en el paso al estadio categorial (Vila I. 1986).

La práctica psicomotriz empieza con Edouard Guilmain en 1935, que establece, continuando con las perspectivas teóricas que abrió H. Wallon (op.cit.) un examen psicomotor,

surgiendo la reeducación psicomotriz, que establece por medio de distintas técnicas un modelo de ejercitaciones: ejercicios para reeducar la actividad tónica (ejercicios de mímica, de actitudes y de equilibrios), la actividad de relación y el control motor (ejercicios rítmicos, de coordinación y habilidad motriz).

Parece situarse allí un punto de origen clínico pedagógico de la práctica psicomotriz, sustentado básicamente en la neurología infantil y las ideas Wallonianas, que Guilmain intenta llevar a la práctica.

En 1947-48, Julián de Ajuriaguerra y R. Diatkine redefinen el concepto de debilidad motriz y lo consideran como un síndrome con sus propias particularidades. Para Ajuriaguerra (1977) el objetivo de una terapéutica psicomotora será no sólo modificar el fondo tónico e influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema corporal, modificando el cuerpo en conjunto, el modo de percibir y de aprender las aferencias emocionales.

Con éstos nuevos aportes la psicomotricidad se diferencia de otras disciplinas, y adquiere su propia especificidad y autonomía. Ya en la década del 70, distintos autores (J. Berges, R. Diatkine, B.Jolivete, C. Launay, S. Lebovici) definen la psicomotricidad como "una motricidad de relación".

Comienza a delimitarse una diferencia entre una postura reeducativa y una terapéutica que, al despreocuparse de la técnica instrumentalista y al ocuparse del cuerpo en su

globalidad, ba dándole progresivamente mayor importancia a la relación, la afectividad, lo emocional.

Se agregan con el pasar del tiempo diferentes autores como: J. Le Bouch, B. Aucoutourier, L. Pick, P. Vayer, J. Berges, Samí Alí, H. Bucher, S. Lebovici, J. C. Coste, A. Lapierre, D. M. de Costallat, A. Esparza y A. Petroli, entre otros.

CONCEPTOS DE PSICOMOTRICIDAD

Según Durivage (1990) la psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas.

La psicomotricidad es la actuación de un niño ante unas propuestas que implican el dominio de su cuerpo, así como la capacidad de estructurar el espacio en el que se realizan los movimientos al hacer la interiorización y la abstracción de todo el proceso global (Cornellas I. 1984).

Esparza (1980) dice que la psicomotricidad promueve un trabajo de estimulación global que favorece la búsqueda de la creatividad fomenta el desarrollo y la maduración a través de la autonomía, la confianza y la creación de actitudes activas.

Por su parte A.Costa y Mir (1989) consideran que la psicomotricidad resalta la influencia del movimiento en la organización psicológica general, ya que toda actividad psicomotriz implica la unión entre el propio cuerpo con su equipo anatomofisiológico, y el concepto corporal cognitivo y afectivo; por lo que el término psicomotor hace referencia a la experiencia de un movimiento humano que es observable.

La Psicomotricidad surge como evolución de la educación física, asentando sus bases en la genética, neurofisiología, psicología y pedagogía del movimiento (Nieto 1989). Actualmente esta educación física ha tomado un nuevo impulso dentro de la educación, del término gimnasia se ha pasado al de educación psicomotriz; esta educación puede contribuir ampliamente a desarrollar las cualidades funcionales y neuromusculares, facilitar el pleno desarrollo con la búsqueda de un buen equilibrio, lleva al niño a integrarse en un grupo, a socializarse, a conseguir una formación humana, tanto en el aspecto del carácter como en el moral, y prepararlo para una vida de adulto (Loudes J. 1978).

Para F.Ramos (1979) la psicomotricidad es una técnica que tiende a favorecer, por el dominio corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.

Al igual que los anteriores autores, Vayer (1977) reconoce que el ejercicio físico es de gran importancia en el desarrollo del niño, ya que estimula la respiración y la circulación de tal manera que las células se nutren y eliminan sus desechos. El buen control motor permite al niño explorar el mundo exterior aportándole las experiencias concretas sobre las cuales construye las nociones básicas para el desarrollo intelectual.

Las anteriores aportaciones sobre el concepto de psicomotricidad hacen referencia en su mayoría al cuerpo al movimiento, al ejercicio físico, en si al desarrollo motor, veamos como se da este.

El desarrollo motor, que se refleja a través de la capacidad de movimiento, depende esencialmente de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono.

La maduración del sistema nervioso, o mielinización de la fibras nerviosas sigue dos leyes : La cefalocaudal (de la cabeza a los pies) y la proximodistal (del eje a las extremidades). Estas leyes explican por que el movimiento en un principio es tosco, global y brusco. Durante los primeros años, la realización de movimientos precisos depende de la maduración.

El tono sirve de fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos, por lo que es responsable de toda acción corporal, además de que permite el

equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones. Para Le Boulch (1979) el tono es una contracción parcial y permanente del músculo, que sustenta las actividades y posturas, esta interrelacionado con la afectividad y se modifica constantemente en relación a esta última.

El tono evoluciona de la siguiente manera, después del nacimiento se manifiesta por una hipertonia (rigidez de los miembros y una hipotonía del tronco; hacia los tres años el tono se modifica y adquiere más consistencia, dando más agilidad a los miembros, aunque los movimientos siguen frenados todavía por la falta de regulación tónica.

En el desarrollo motor en general se observan tres fases de acuerdo con Le Boulch (1979) :

- **Primera fase:** Del nacimiento a los 6 meses:

Se caracteriza por una dependencia de la actividad refleja, especialmente de la succión, alrededor de los tres meses este reflejo desaparece debido a los estímulos externos, que incitan al ejercicio y provocan una posibilidad más amplia de acciones y el inicio de los movimientos voluntarios.

- **Segunda Fase:** De los 6 meses a los 4 años.

Se caracteriza por la organización de las nuevas capacidades de movimiento. Se observa una movilidad más grande que se integra con la elaboración del espacio y el tiempo. Esta organización sigue estrechamente ligada con el tono y la maduración.

- Tercera Fase : De los 4 a los 7 años.

Corresponde a la automatización de estas posibilidades motrices, que forman la base necesaria para futuras adquisiciones.

En el marco de la educación psicomotriz se considera la actuación del niño de una manera integral, tomando en cuenta su desarrollo motor, el componente cognitivo y afectivo, por lo tanto no solo es necesaria la maduración neuromotriz sino que se requiere que el niño vivencie, experimente e interactue sobre su ambiente y demás personas que le rodean.

De acuerdo con lo anterior para que se dé el desarrollo armónico de la personalidad del niño la acción educativa debe realizarse a tres niveles (Vayer 1977) :

1) El niño : Se refiere al descubrimiento y conciencia de sí mismo, incluye la adquisición del esquema corporal, en este aspecto los objetivos de la psicomotricidad son.

- Tomar conciencia del cuerpo.
- Descubrir las acciones que puede realizar con él.
- Conocimiento control y dominio de sus diferentes partes.

2) El niño ante el mundo de los objetos: Hace referencia a la organización de la percepciones, al conocimiento y las relaciones entre los objetos como la espacialidad, temporalidad, intensidad. En relación a los objetos, los objetivos de la psicomotricidad son:

- Descubrir el mundo de los objetos.
- Conocer el objeto mediante la observación y manipulación.
- Desarrollar la imaginación.
- descubrir la orientación espacial.

3) El niño ante el mundo de los Demás: Implica la aceptación, conocimiento y colaboración respecto al otro. Comprende a la familia y la relación con los padres, los hermanos, la escuela (Compañeros y maestros), los adultos en general y los imperativos sociales.

La educación psicomotriz a este último nivel busca:

- Ayudar al niño a integrarse al mundo de los demás y a respetar al otro.
- Aplicar la relación motora y verbal en la relación niño-adulto.
- Ayudar al niño a adquirir su independencia con relación al mundo de los demás.

Lapierre y Acouturier (1977) sugieren que las nociones básicas para el desarrollo intelectual, son descubiertas a partir de vivencias, que aparecen en un principio como contrastes, estas nociones fundamentales son:

- Nociones de intensidad: Están ligadas a la potencia de los estímulos percibidos por las distintas vías sensoriales (Vista, oído, olfato, tacto)

- Nociones de velocidad: Se asocian a la par espacio y tiempo, pero percibido globalmente como una intensidad. En este sentido, la velocidad aparece como una asociación de los contrastes " grande y pequeño", y "mucho y poco".

- Nociones de dirección: Ligadas a la orientación en el espacio y en el tiempo. incluye la situación y orientación. Define topológicamente la organización espacio - temporal de todas las situaciones estáticas y dinámicas, permite tomar referencias espaciales y temporales para situarse y situar a los objetos.

- Nociones de relación. Son Nociones que expresan las relaciones humanas (consigo mismo, mi cuerpo, mi situación y espacio) o interpersonales (El cuerpo de otro, la situación espacial temporal de los objetos o de otros)

Consideran estas nociones como primitivas ya que no pueden ser deducidas de nociones más simples y deben ser necesariamente extraídas de la vivencia concreta. Son vistas como fundamentales, por que son utilizadas explícita o implícitamente en todas las adquisiciones posteriores. Si una de dichas nociones está mal integrada se deteriora todo el desarrollo psicológico.

El descubrimiento y la elaboración de esas nociones primitivas se hace siempre a partir de la vivencia motriz. toda acción coordinada con vistas a un objetivo se organiza de forma espontanea, a partir de una sucesión temporal de

gestos y de actitudes, de una serie de orientaciones y direcciones, de un arreglo constante de la intensidad, la amplitud y la velocidad de ejecución; de la manipulación separada de cada una de estas variables en determinadas situaciones es de donde se desprende de manera consciente la noción correspondiente, donde adquiere su valor semántico, operacional.

Estos autores consideran que además de organizar la percepción, también surge la necesidad de comunicarla, de ahí que la primera tarea del educador consista en hacer nacer ese deseo de expresarse para el otro y, después, de comprender al otro, es decir entrar en relación con el otro. Este otro no es solamente el maestro, también se incluye al compañero o compañeros de clase. por lo que una situación, una noción, una relación que han sido vivenciadas pueden ser siempre expresadas por medio del gesto, por el grafismo, por el sonido o por el lenguaje verbal.

COMPONENTES DE LA PSICOMOTRICIDAD

Los componentes de la psicomotricidad estimulan el desarrollo total del individuo, considerándose como total el desarrollo integrado y armónico aquel en el cual ninguna área de la conducta es mas importante que otra. Es por ello que Stokoe P. (1986), coincidiendo con los estudiosos de la psicomotricidad, considera de gran importancia la

introducción de la actividad psicomotriz desde el momento del ingreso del niño a una institución . Aunque comenta que esto no va en contra de la opinión en el sentido de que la expresión corporal es una actividad vital que no conoce límites institucionales . Comienza al nacer y termina al morir, se puede y se debe realizar en todos los ámbitos en que el hombre actúa.

Los componentes de la Psicomotricidad para García N. (1986) en la edad preescolar, comprendida entre los 2 y 6 años, evolucionan de acuerdo a los procesos mentales más importantes que se desarrollan en tres etapas:

a) **Etapa de la sensación** .- Esta se caracteriza por que en ella el proceso mental preponderante es el desarrollo de las sensaciones . A nivel de desarrollo neurofisiológico, esta etapa se correspondería con la maduración funcional de las zonas primarias de la corteza cerebral.

b) **Etapa de la percepción**.- En esta etapa el proceso mental preponderante es el desarrollo de las percepciones. La percepción implica un primer grado de abstracción en el sentido de que:

- realiza la síntesis de todas las características de un objeto para convertirlas en una unidad con sentido.
- realiza la separación de las características que son esenciales a un objeto .
- realiza la separación de una cualidad sensorial de todos

los objetos que la presentan y la generaliza e identifica en todos los objetos que puedan presentarla.

c) **Etapa de la representación** .- Esta etapa se caracteriza por el desarrollo de las funciones de abstracción y simbolización .

Para la mayoría de los autores (Pick y Vayer 1977, Quiroz 1980, Coral I. Masegosa A. 1992, Durivage 1990, Esparza 1980, Garcia N. 1986) los componentes de la psicomotricidad se agrupan en : Conductas motrices de base, Conductas neuromotrices y conductas perceptivo motrices:

-CONDUCTAS MOTRICES DE BASE .-

EQUILIBRIO.- Un equilibrio correcto es la base de toda coordinación dinámica general, así como para la acción diferenciada de los miembros superiores. Para Quiroz (1980) el equilibrio es la interacción entre varias fuerzas, especialmente la de la gravedad, y la fuerza motriz de los músculos esqueléticos, el equilibrio se basa en la propioceptividad (sensibilidad profunda), la función vestibular y la visión, siendo el cerebelo el principal coordinador de esta información. El equilibrio se relaciona principalmente con el espacio. El equilibrio denominado por Quiroz (op.cit) "Util" es la posición que permite los procesos de aprendizaje natural : aquellas habilidades necesarias para la supervivencia de la especie y la internalización de gran cantidad de información externa.

Ademas del equilibrio para este autor otra conducta de motriz de base es la Postura la cual es la actividad refleja del cuerpo con relación al espacio (posturas tónicas en flexión o en extensión).

El control postural es uno de los componentes fundamentales del esquema corporal y se construye a partir de las experiencias sensoriomotoras del niño. Esta directamente relacionado con el tono, constituyendo una unidad tónico-postural cuyo control posibilita la canalización de la energía tónica necesaria para realizar los gestos, prolongar una acción o llevar el cuerpo a una posición determinada (Coral J. 1992).

La postura y el equilibrio son las bases de las actividades motrices de Base, las que a su vez son la plataforma donde se apoyan los procesos de aprendizaje.

COORDINACION DINAMICA GENERAL.- Un control suficiente del cuerpo proporciona seguridad y confinaza en un niño, se incluyen diversos ejercicios como la marcha, la carrera, el trepar, el salto.

Segun Gesell (1940) mediante la repetición de experriencias motrices concientes localizadas, en coordinación con las sensaciones y percepciones propioceptivas- extereceptivas, el niño conseguirá paulatinamente la independencia segmentaria de sus miembros y articulaciones así como la diferenciación de los mismos.

Los movimientos concientes y voluntarios preceden a los hábitos automáticos.

la coordinación dinámica influye en:

- El desplazamiento.
- Los juegos motores.
- La independencia de los grupos musculares
- El predominio lateral de una parte del cuerpo.
- La manipulación precisa.

COORDINACION VISOMANUAL.- Dentro de esta existe un área específica constituida por los ejercicios de lanzar y recibir. Los ejercicios de recepción incluyen la coordinación de las sensaciones visuales, táctiles, kinestésicas y la coordinación de los tiempos de reacción. Los ejercicios de Lanzar son una adaptación del esfuerzo muscular y la representación mental de las acciones para lanzar el objeto.

- ESQUEMA CORPORAL.- El primer objeto que el niño percibe es su propio cuerpo, la construcción del esquema corporal, es decir, la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, que en conjunto juegan un papel fundamental en el desarrollo del niño ya que son el origen o punto de partida de todas sus acciones.

Esta organización implica:

- * Interiorizar las sensaciones recibidas por el cuerpo.
- * Un equilibrio.
- * Independencia de las diferentes partes del cuerpo con relación al tronco y entre ellas.

Quiroz (1980) menciona que el Esquema Corporal se entiende como una acción neuromuscular (funcional) resultante de todas las partes y tejidos profundos que contribuyen a mantener una posición en una situación estática o dinámica, imagen corporal se refiere más bien a las sensaciones, informaciones o experiencias suministradas por el cuerpo mismo (aferencias hápticas, sensoriales, influencias emocionales y sociales), Concepto corporal se relaciona con el conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo, significa que somos capaces de reconocer, identificar y nombrar las partes del cuerpo: mano, nariz, ojo, etc. Se puede hablar de concepto únicamente cuando el conocimiento llega a la verbalización, pero la captación corporal (Conocimiento no verbal del cuerpo) es el comienzo del

concepto corporal: por medio de dibujos, juegos y otras tareas representacionales es posible obtener conocimiento mediante la captación corporal.

- CONDUCTAS NEUROMOTRICES.-

Después de la adquisición de la conciencia corporal el niño divide su cuerpo en dos mitades : puede realizar movimientos de habilidades con una mano(Prueba de posición digital) sin movimientos imitativos de la otra mano, se adquiere la llamada Lateralidad, que es el resultado de la predominancia motriz del cerebro sobre los segmentos corporales derecho e izquierdo, tanto a nivel de ojos, manos y pies. Dentro de las conductas neuromotrices se encuentran la coordinación neuromotriz que se refiere a la relación de la calidad de los movimientos con los datos neurológicos y la maduración neurológica se relaciona con la facultad de relajación y la inhibición voluntaria.

En Quiroz (1980) las posibilidades motoras son los factores principales que establecen la lateralidad corporal. Estos factores están aparentemente conectados con: 1) aferencias sensoriales; 2) aferencias propioceptivo - vestibulares, y 3) Especialización hemisferica cerebral. Las manifestaciones externas de las actividades motrices se refieren a condiciones de fuerza, exactitud, presición, velocidad, coordinación y direccionalidad de los movimientos. El tono y la distancia también se incluyen en esta lista. La prevalencia izquierda- derecha depende de condiciones

neuromusculares y la preferencia depende de influencias psicosocioculturales.

Para Quiroz (op.cit) la dominancia cerebral hemisferica es un concepto diferente de la lateralidad corporal. La dominancia cerebral hemisferica se refiere al logro de posibilidades simbólicas en un lado del cerebro. La lateralidad corporal se refiere principalmente a posibilidades de actividad motriz y secundariamente, a predominancia sensorial . En los humanos el hemisferio dominante para el lenguaje (Hemisferio simbólico) no es siempre el hemisferio para la lateralidad corporal. Alrededor del tercer año de edad hay una división del cuerpo en dos mitades y esta es una manifestación externa de la integración primaria del sistema postural; entre los 4 y 6 años de edad las funciones conductoras del habla comienzan a regir las acciones, y la simbolización empieza a dominar en el hemisferio general izquierdo. A la edad de 6 y 7 años ya aparece el sentido de izquierda y derecha del niño . Hay una especie de coincidencia entre la dominancia cerebral simbólica(lenguaje formulado) y la noción interna de izquierda y derecha. Entre la edad de 7 y 9 años el niño puede reconocer no solo en si mismo sino también en una persona que está frente a él,; la comprensión de izquierda y derecha de los objetos se alcanza ala edad de los 11 años.

- CONDUCTAS PERCEPTIVO MOTRICES.- Las conductas perceptivo-motrices constituyen un papel fundamental en el movimiento. En el preescolar son muy importantes dado que es cuando las adquisiciones espacio-temporales se automatizan de la acción. Cada individuo parece tener un canal sensorial y perceptual óptimo particular (auditivo, visual, táctil o kinestésico) con fines de aprendizaje. Los autores rusos consideraron que la dominancia de modalidades perceptuales sigue una evolución secuencial en cada individuo, y por tanto en el desarrollo del aprendizaje. La primera fase consiste en una predominancia de la actividad motriz; la segunda es de predominancia perceptual, y la tercera esta determinada por dominancia verbal. (Vayer 1977)

ORGANIZACION ESPACIAL.- Progresivamente la representación corporal se extiende a la del cuerpo en movimiento y la noción de espacio, de relaciones y orientación espacial se elabora al compás de la maduración nerviosa. El espacio se relaciona con aferencias perceptuales (visuales, táctiles y en algunas ocasiones auditivas y olfatorias). (Vayer 1977)

La vivencia espacial es imprescindible para poder llegar a la representación mental. Es de vital importancia desarrollar, en el contexto educativo, las nociones de orientación (Derecha-Izquierda, Arriba-Abajo, Delante-Detrás, Dentro-Fuera, Grande-Pequeño, Alto-Bajo) para

ORGANIZACION TEMPORAL.- La percepción temporal va estrechamente ligada a la anterior.

El tiempo es a la vez duración, orden y sucesión. su representación tiene lugar en edades más tardías que la espacial. La percepción del ritmo se realiza a través de la estructura y su repetición.

Esto conduce a la experimentación rítmica que se desarrolla en el espacio y en el tiempo. (Coral J. 1992). La educación psicomotriz permite la adquisición y perfeccionamiento de las nociones elementales del tiempo físico, puesto que el tiempo no es percibido directamente como tal la educación psicomotriz da forma material y visible a los diferentes elementos del tiempo como la velocidad y la duración, esto se obtiene asociando la actividad con el propio cuerpo multiplicando las sensaciones visuales, auditivas, etc.

Aunque en un principio la psicomotricidad surgió con fines terapéuticos o reeducativos, debe ser considerada como un proceso evolutivo normal y tratado como tal. No se puede negar la importancia de los trabajos de Dupre (1909), Wallon (1925), Guilmain (1935), Ajuriaguerra (1911) , en el ámbito reeducativo ya que destacaron la efectividad de la terapia motriz en el tratamiento de incapacidades motrices y de aprendizaje.

Respecto a esto Anton M. (1983) comenta que hasta hace poco tiempo, e incluso aveces en la actualidad, la imagen de la educación psicomotriz iba asociada con la idea de deficiencia, sensorial o psiquica, considerandose la como una técnica terapéutica a tener en cuenta sólo en el campo reeducacional.

Sin embargo posteriormente nuevas investigaciones (Vayer 1977, Lapierre 1977, Durivage 1990, Anton M. 1983 entre otros) destacaron la importancia e impacto de la psicomotricidad en el ámbito educativo con fines profilácticos o de estimulación; debido a que también los niños normales necesitan ayuda para favorecer la adquisición de sus maduraciones motoricas, somatognosicas y espaciales.

Dado que la acción es el principio dinámico de todo desarrollo y de todo conocimiento, los diferentes lenguajes socializados se van a elaborar y a estructurar a partir del lenguaje corporal.

CAPITULO III

LA PSICOMOTRICIDAD COMO UNA ALTERNATIVA PARA ADQUISICION DEL LENGUAJE

Se llama "lenguaje" a la facultad que posee un ser para elaborar sistemas de signos diferentes que expresan ideas distintas y permiten intercambiar informaciones; por consiguiente, el ser humano no dispone de un sólo lenguaje (el lenguaje verbal o escrito), sino de un conjunto de lenguajes que le sirven para comunicarse.

El primer lenguaje del niño, es el del cuerpo; a partir de éste lenguaje, van a ir surgiendo y desarrollándose poco a poco intercambios cada vez más socializados que se expresan a través de medios cada vez más operativos Vayer (1987).

Si el niño es criado por un cuerpo que no es tomado por el habla (un animal) no hablará, no entrará en el registro de la legalidad, de la ley de lo simbólico (Levin 1991).

Es por ello que, al mismo tiempo que el niño se comunica corporalmente con las personas y los objetos que constituyen su mundo, descubre que el lenguaje verbal, que en un principio era sólo un fondo sonoro, una música de ambiente, posee significados. El niño va a ejercer sus propias potencialidades antes de ser capaz, a su vez, de expresarse verbalmente. Al igual que el resto de los lenguajes humanos, el verbal posee dos significados: un significado afectivo, que se expresa en la tonalidad de las palabras y uno semántico, constituido por el sentido de las palabras y su organización secuencial en la frase; ha de tomarse en cuenta que ambos significados están estrechamente vinculados y que su comprensión depende de la comunicación que se establece,

en cualquier caso en el plano tónico gestual. No se debe olvidar que el lenguaje corporal sigue estando presente a lo largo de la vida de un sujeto.

Para que la actividad del sujeto frente a su entorno favorezca efectivamente el desarrollo, así como la organización de las estructuras mentales y lingüísticas que permiten expresar informaciones y conocimientos, es necesario ante todo, que la actividad se desarrolle frente a la realidad y no a través de sustitutos.

Durante el segundo año de vida el niño adquiere una capacidad nueva de gran importancia para su desarrollo, la capacidad de representación que le permite actuar sobre las cosas o sobre las situaciones de forma inmediata por medio de símbolos o signos.

Simultáneamente aparecen diversas manifestaciones de esta capacidad de simbolización, la imitación diferida de modelos, que no están presentes, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales, y todos sirven para la adquisición del lenguaje Piaget (1961).

Estas capacidades pueden ser exploradas y ejercitadas por el niño mediante la psicomotricidad cuyos componentes son trabajados mediante actividades como: imitar acciones, sonidos, cuentos, etc. haciendo uso de su capacidad de juego simbólico; la formación de imágenes mentales mediante ejercicios de relajación, además de fomentar la representación de lo vivido mediante dibujos y relatos de experiencias; todo lo anterior es dirigido por un adulto, el cual juega un papel fundamental para la

adquisición del lenguaje, pues es un experto en el manejo de éste; propiciando las acciones del niño sobre los objetos, dando a estas acciones una determinada intención, siendo esta interacción niño adulto más enriquecedora para la adquisición del lenguaje cuando ésta tiene lugar en medio de una actividad lúdica (Bruner 1983).

Estudiando los efectos de esta interacción Rondal (1990) después del análisis de diversas investigaciones al respecto concluye que: el habla que la madre dirige a su hijo tiene características especiales de manera que se modifica y adapta a la capacidad lingüística del niño; por ejemplo las modificaciones tonales de la madre se realizan para llamar y conservar la atención del niño hacia el discurso materno, las modificaciones de la acentuación y de la duración de las articulaciones buscan resaltar ciertas palabras importantes en el discurso y por último el ritmo más lento y las pausas facilitan la segmentación del discurso del adulto en enunciados más comprensibles para el niño. Este tipo de interacción entre madre e hijo, busca establecer una comunicación, que consiste en poder comprender lo que el otro individuo quiere decir o poder hacerse entender respecto a lo que queremos decir.

Desde otra perspectiva en la interacción madre e hijo, la madre estaría estimulando lo que Quiroz (1980) denomina como *lingua*, es decir, una capacidad de aprendizaje que sirve de base para establecer el lenguaje. Toda capacidad de aprendizaje depende de actividades motrices coordinadas de cierta intencionalidad

y fines determinados; la postura y el equilibrio son las bases de actividades motrices las que a su vez son la plataforma donde se apoyan los procesos de aprendizaje.

Un primer paso para comprender las influencias del cuerpo en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje, es la noción de imagen esquema corporal y concepto corporal, las cuales en conjunto constituyen la conciencia corporal.

El equilibrio útil, el esquema corporal primario, la integración del sistema postural, son elementos básicos para:

- 1.- El uso de instrumentos y objetos.
- 2.- La independencia de ambas mitades del cuerpo.
- 3.- El aprendizaje del lenguaje.
- 4.- La posibilidad de desarrollar creatividad.
- 5.- La capacidad de aprendizaje en un nivel más elevado.

El cuerpo ofrece continuamente información individual, la cual debe ser inhibida, en el nivel consciente; es por eso que pensar con el lenguaje requiere mucho más que un equilibrio útil. Si el individuo es capaz de excluir (del nivel consciente) las aferencias corporales, los procesos de aprendizaje humano pueden desarrollarse debidamente, ésto es a lo que se denomina potencial corporal y puede definirse como la posibilidad de excluir información corporal para obtener proceso de aprendizaje humano.

Los seres humanos después de establecer un esquema corporal primario y un sistema postural integrado deben desplazar la jerarquía del cuerpo para permitir el desarrollo simbólico y para introducir el lenguaje como instrumento (lingua), formulando entonces el lenguaje y haciendo posibles las abstracciones.

Dejando aparte el aspecto fonatorio y articulatorio del lenguaje oral cuyo aprendizaje se logra básicamente a través de la repetición múltiple de sonidos y ejercicios de articulación.

El presente estudio se centra en la adquisición de vocabulario, (aspecto semántico del lenguaje).

Es característico del desarrollo infantil el que la comprensión del lenguaje oral preceda a su utilización por el niño: el niño comprende mucho más términos de los que utiliza en su lenguaje normal. Pero junto a la comprensión, es necesario desarrollar también la expresión, pues a través de ella el niño aprende a ordenar su pensamiento y a comunicarse con los demás.

" El cuerpo humano es efecto del lenguaje se sostiene como tal por el lenguaje, son sus leyes las que lo sujetan, lo atraviesan y lo rigen. Es el lenguaje el que crea un sujeto y con él a su cuerpo y a su motricidad. Es él, el que nos da la posibilidad de tenerlo, sustituirlo y desplazarlo. Desde ese instante el cuerpo es y se transforma en lenguaje y el lenguaje se encarna y es cuerpo" (Levin 1991).

A continuación se describe el programa de psicomotricidad.

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD

El programa de psicomotricidad (ver anexo 1) comprende una serie de actividades cuyo propósito es promover el desarrollo psicomotriz del niño, su interacción con el mundo que le rodea abarcando los objetos por conocer y las personas con las que convive diariamente (Compañeros, auxiliares).

La estructura de éste se diseñó tratando de evitar la rigidez, la imposición de reglas, que alejarían al niño de su forma natural de jugar, se proponen pautas generales de juego, movimientos totales como caminar, correr, saltar, lanzar, trepar, etc. que involucran aquellas acciones que el ser humano incorpora naturalmente y que realiza en su vida cotidiana.

En este programa el adulto propicia la interacción; permite que el niño explore nuevas formas de movimiento, proporcionándole materiales que enriquecen el juego, además de que lo regula y guía. A lo largo de todas las sesiones el adulto considerará los principios de Rondal (1990) sobre el habla dirigida al niño.

El programa en su totalidad se estructura en 3 etapas de acuerdo con el grado de desarrollo alcanzado por el niño, de acuerdo con las etapas descritas por García (1986) :

- 1.- Sensación

- 2.- Percepción
- 3.- Representación

Y en los 3 niveles propuestos por Vayer :

- I.- El niño
- II.- El niño ante el mundo de los objetos .
- III.- El niño ante el mundo de los demás.

Cada una de las sesiones se organiza de la siguiente forma; de acuerdo con Zapata O. (1988) :

I.- Introducción o entrada en calor

Los objetivos de la primera parte de cada sesión son invitar al niño a participar en el juego, adaptarlo a la situación y prepararlo para la tarea principal.

II.- Desarrollo de la tarea o tareas principales.

Estimulación para el incremento de vocabulario.

En esta parte de las sesiones se hará énfasis en que el niño a través del movimiento logre un control de su cuerpo a la vez que ejercita su lenguaje, aprende nuevas palabras o conceptos al estar en contacto con objetos o situaciones de juego nuevas de manera que los utilice adecuadamente.

En esta parte de las sesiones el adulto juega un papel muy importante y sus funciones irán cambiando conforme avanza el programa, tomando en cuenta lo que Bruner (1984) ha observado en las interacciones madre-hijo durante el juego.

En la primera etapa del programa

- 1) Realiza la tarea el mismo, para mostrarle al niño que puede hacerse algo interesante.
- 2) Invita al niño a intentar realizar la tarea en forma de juego, disminuyendo el riesgo al fracaso.

En la segunda etapa

- 3) En las tareas el adulto solo acepta lo que el niño es capaz de hacer, el adulto termina o rellena la tarea.
- 4) Dominada una parte de la tarea, el adulto anima al niño a realizar otra de orden superior.

En la tercera etapa:

- 5) Una vez que se ha dominado la tarea, el adulto puede dar instrucciones, separando el lenguaje de la acción, incorporando el conocimiento adquirido al lenguaje verbalizado.
- 6) Se establece el discurso entre el adulto y el niño, el niño puede preguntar, buscar y dar información.

III.- Parte final (Relajación, Graffias)

En la tercera parte o parte final se incluyen ejercicios tranquilizantes como: Relajación, trabajo con materiales de modelado y para representaciones gráficas.

En la tercera etapa del programa en esta parte final se invitara al niño a expresar lo que vivió y sintió a lo largo de la sesión.

A lo largo de todas las etapas del programa y de cada una de las sesiones el adulto cuidara la forma en que se dirige al niño:

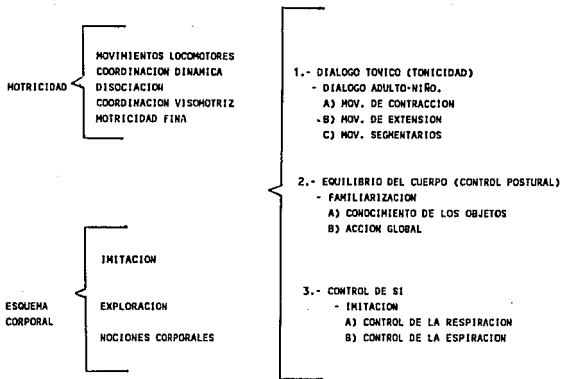
- Usando un tono alto para llamar la atención
- Acentuando las palabras con una mayor intensidad
- Una duración más larga y más clara en la pronunciación de palabras nuevas.
- Se utilizaran palabras concretas de uso cotidiano
- Se cuidara que las instrucciones dadas al niño sean sencillas y claras formando frases gramaticalmente simples y cortas en longitud que las que se dirigirian a un niño de mayor edad.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

PRIMERA ETAPA

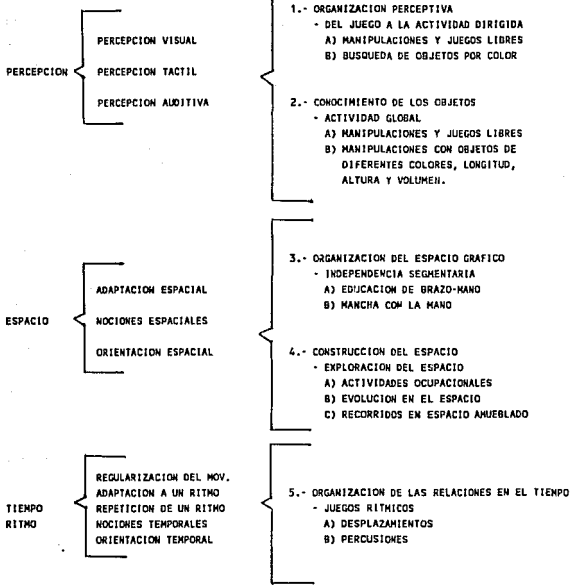
15 SESIONES

1.- EL NIÑO, CONSTRUCCION DEL YO CORPORAL



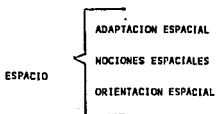
PRIMERA ETAPA

II.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS OBJETOS



PRIMERA ETAPA

III.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS DEMÁS



1.- RELACION

- DIFERENCIA YO-OTROS

2.- COMUNICACION CON EL MUNDO DE LOS DEMÁS

- EXPRESION GRAFICA
 - A) MANCHA CON LA MANO
- EDUCACION VISIONOTRIZ
 - A) INDEPENDENCIA BRAZO TRONCO
- EXPRESION VERBAL
 - A) COMPRENSION DEL LENGUAJE

3.- PRESENCIA DEL ADULTO

- MOTIVACION
 - A) EL INVESTIGADOR REALIZA LA TAREA PARA DESPERTAR EL INTERES DEL NIÑO
 - B) SE INVITA AL NIÑO A INTENTAR HACER LA TAREA EN FORMA DE JUEGO

PRIMERA ETAPA

OBJETIVO GENERAL: El niño explorará su esquema corporal, su capacidad motriz y perceptiva, su ubicación en el tiempo y en el espacio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

-DIALOGO TONICO.

I.1.- El niño explorará las sensaciones de cada segmento de su cuerpo, y podrá reconocer los miembros más importantes del mismo a través de ejercicios de contracción, decontracción y movimientos segmentarios.

- EQUILIBRIO DEL CUERPO

I.2.- El niño será capaz de afianzar su marcha de tal forma que se haga armoniosa, y se logren movimientos finos con su cuerpo.

I.3.- El niño logrará la coordinación dinámica general, mediante la manipulación de objetos .

- CONTROL DE SI

I.4.- El niño iniciará el control respiratorio mediante ejercicios de respiración y expiración.

- ORGANIZACION PERCEPTIVA Y CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS

I.5.- El niño deberá desarrollar las sensaciones respecto al color, forma, longitud, altura, volumen, estableciéndose una asociación entre las sensaciones esteroceptivas y las sensaciones propioceptivas a través de la repetición en voz alta de las palabras emitidas por el adulto.

-ORGANIZACION DEL ESPACIO GRAFICO

I.6.- El niño logrará la independencia segmentaria especialmente del brazo con respecto al tronco a través de ejercicios de movimientos de los brazos.

-CONSTRUCCION DEL ESPACIO

I.7.- El niño será capaz de explorar las nociones espaciales de arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, percibidas a través de su propia actividad corporal.

- ORGANIZACION DE LAS RELACIONES EN EL TIEMPO

I.8.- El niño será capaz de inhibir a voluntad una actividad desencadenada, utilizando ritmos producidos por palmadas y música que controlará el investigador.

- RELACION

I.9.- El niño será capaz de establecer la diferencia yo-otros mediante acción corporal y su relación con el entorno.

- COMUNICACION CON EL MUNDO DE LOS DEMAS

I.10.- El niño será capaz de dirigir su atención a las tareas realizadas por el adulto.

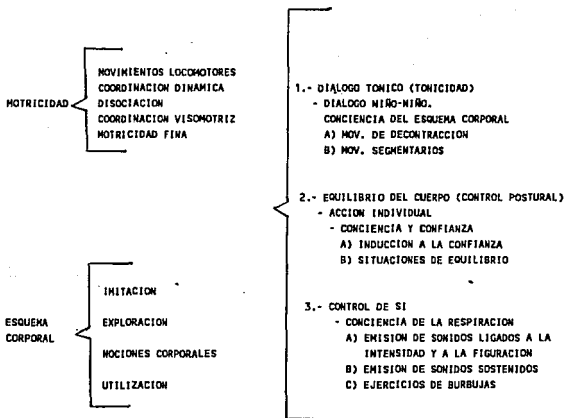
I.11.- El niño será capaz de imitar tareas realizadas por el experimentador.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

SEGUNDA ETAPA

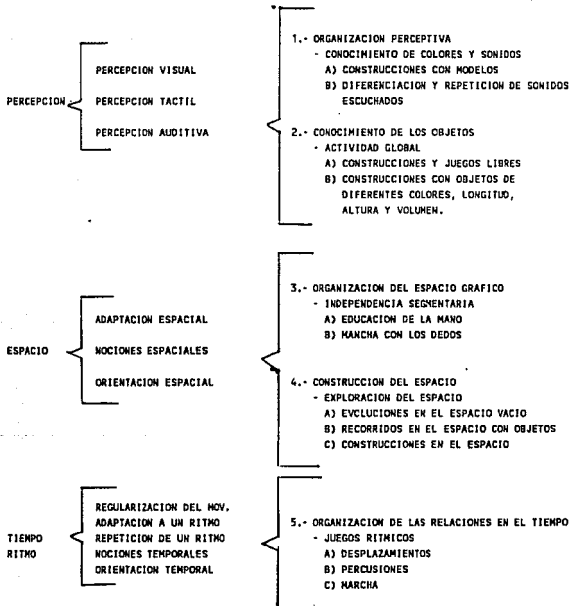
20 SESIONES

1.- EL NIÑO, CONSTRUCCION DEL YO CORPORAL



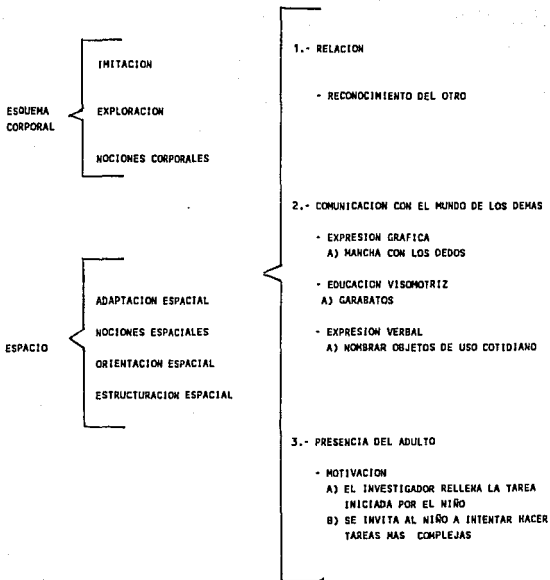
SEGUNDA ETAPA

II.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS OBJETOS



SEGUNDA ETAPA

III.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS DEMÁS



SEGUNDA ETAPA

OBJETIVO GENERAL : El niño tomará conciencia de su esquema corporal su capacidad motriz y perceptiva, su ubicación en el espacio y en el tiempo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

DIALOGO TONICO

II.1.- El niño será capaz de ajustar y controlar el tono muscular, implicando el aislamiento de los distintos segmentos de su cuerpo, a través de ejercicios de contracción y decontracción hasta lograr un control segmentario.

EQUILIBRIO DEL CUERPO

II.2.- El perfeccionará su coordinación dinámica general; es decir de su equilibrio y del control postural en situaciones de movimientos amplios y rápidos.

CONTROL DE SI

II.3.- El niño desarrollará el control de la respiración a través de la imitación de sonidos reales.

ORGANIZACION PERCEPTIVA Y CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS

II.4.- El niño obtendrá una mayor conciencia y confianza sobre las sensaciones con respecto al color, forma, longitud, altura, volumen, estableciendo una mayor asociación entre las sensaciones esteroceptivas y propioceptiva.

- ORGANIZACION DEL ESPACIO GRAFICO

II.5.- El niño logrará la independencia segmentaria, especialmente de la mano con respecto al brazo, mediante ejercicios de mancha con la mano y dedos.

- CONSTRUCCION EN EL ESPACIO

II.6.- El niño conseguirá el afianzamiento de su orientación en el espacio y será capaz de comprender y utilizar las nociones espaciales fundamentales: arriba-abajo, un lado-otro, encima-debajo, entre, delante-detrás, cerca-lejos; Deberá también reconocer las distancias y trayectorias en sus desplazamientos respecto a los objetos.

-ORGANIZACION DE LAS RELACIONES EN EL TIEMPO

II.7.- El niño será capaz de reproducir ritmos sencillos con movimientos de su cuerpo.

- RELACION

II.8.- El niño será capaz de reconocer y relacionarse con los otros, mediante juegos por parejas .

- COMUNICACION CON EL MUNDO DE LOS DEMAS

II.9.- El niño será capaz de nombrar objetos de uso cotidiano, animales y acciones, resaltando el papel del medio y su relación con el entorno.

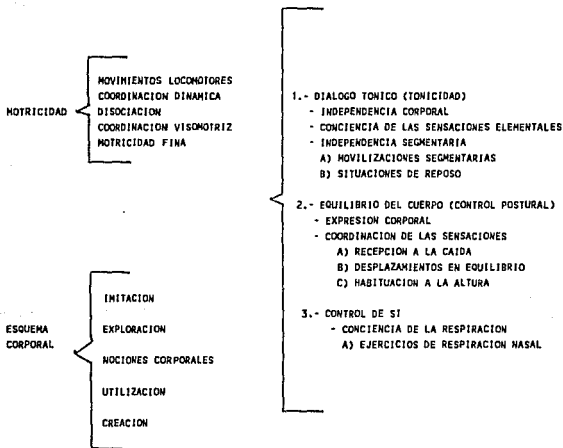
II.10.- El niño realizara tareas de orden superior mediante la guía del adulto.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

TERCERA ETAPA

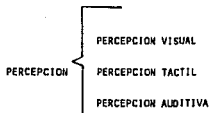
20 SESIONES

I.- EL MIRO, CONSTRUCCION DEL YO CORPORAL

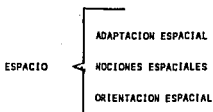


TERCERA ETAPA

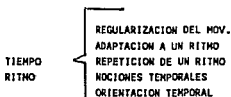
II.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS OBJETOS



- 1.- ORGANIZACION PERCEPTIVA
 - SIMBOLIZACION
 - A) ELECCION DE OBJETOS POR COLOR
 - B) ELECCION DE OBJETOS POR TEXTURA
 - C) IDENTIFICACION DE SONIDOS ESCUCHADOS
- 2.- CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS
 - SIMBOLIZACION
 - A) CONSTRUCCIONES Y JUEGOS LIBRES
 - B) CLASIFICACION DE OBJETOS DE DIFERENTES COLORES, LONGITUD, ALTURA Y VOLUMEN.



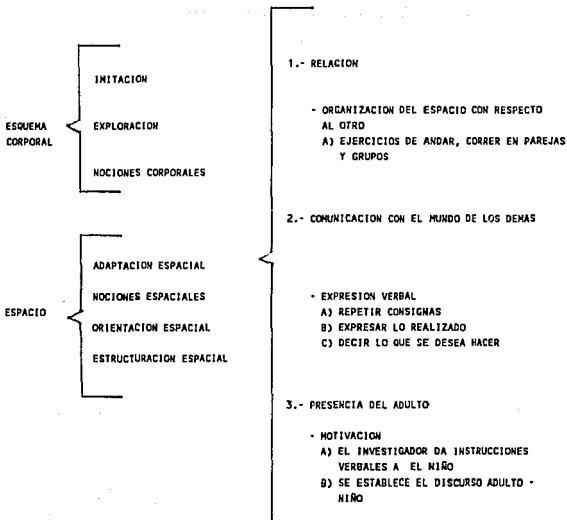
- 3.- ORGANIZACION DEL ESPACIO GRAFICO
 - INICIACION AL TRAZO
 - A) EJERCICIOS GRAFOMOTORES
 - B) PINTURA CON DEDOS Y CON CRAYOLAS
- 4.- CONSTRUCCION DEL ESPACIO
 - EXPLORACION DEL ESPACIO
 - A) EVOLUCIONES EN EL ESPACIO VACIO
 - B) RECORRIDOS EN EL ESPACIO CON OBJETOS
 - C) CONSTRUCCIONES EN EL ESPACIO



- 5.- ORGANIZACION DE LAS RELACIONES EN EL TIEMPO
 - INICIO DE LA NOCION DE :
 - A) VELOCIDAD
 - B) INTERVALO
 - C) DURACION

TERCERA ETAPA

III.- EL NIÑO ANTE EL MUNDO DE LOS DEMÁS



TERCERA ETAPA

OBJETIVO GENERAL: El niño logrará un mayor control de su capacidad motriz y perceptiva, su ubicación en el espacio y en el tiempo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- DIALOGO TONICO

III.1.- El niño alcanzará la capacidad de control segmentario consciente y la coordinación dinámica general controlando su tono muscular de forma voluntaria.

-EQUILIBRIO DEL CUERPO

III.4.- El niño iniciará su expresión corporal controlando su equilibrio y coordinando secuencias a través de recepciones a la caída y desplazamientos en equilibrio.

- CONTROL DE SI

III.5.- El niño establecerá el hábito de la respiración nasal, como acto motor automático, así como una amplitud y frecuencia respiratoria correcta.

- ORGANIZACION PERCEPTIVA Y CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS

III.6.- El niño iniciará la simbolización de colores y de sonidos eligiendo objetos en función de sus cualidades, formas, tamaño y color, con un mayor número de materiales y mayor índice de dificultad.

- ORGANIZACION DEL ESPACIO GRAFICO

III.7.- El niño iniciará el trazo mediante ejercicios grafomotores, pintura con dedos y con crayolas.

- CONSTRUCCION EN EL ESPACIO

III.8.- El niño adquirirá y reafirmará las diversas nociones y relaciones espaciales.

- ORGANIZACION DE LAS RELACIONES EN EL TIEMPO

III.9.- El niño realizará estructuras rítmicas más complejas que las de los niveles anteriores respetando los silencios y los distintos intervalos.

- RELACION

III.10.- El niño organizará su espacio con respecto a los otros realizando actividades grupales.

- COMUNICACION CON EL MUNDO DE LOS DEMAS

III.11.- El niño dentro de su experiencia verbal repetirá consignas, explicará lo realizado y reportará lo que desea hacer.

III.12.- El niño será capaz de seguir las instrucciones verbales dadas por el adulto.

III.13.- El niño será capaz de establecer un diálogo con el adulto.

CAPITULO IV

METODO

Justificación y planteamiento del problema.-En la bibliografía consultada se encontró que los niños que asisten a instituciones tienen déficit en su lenguaje, por lo que en la presente investigación propone un programa de psicomotricidad como una alternativa para estimular el lenguaje.

Hipótesis.-

Ho1.-No existen diferencias estadísticamente significativas en el aumento de vocabulario expresivo entre los niños que fueron sometidos a un programa de psicomotricidad y los que no recibieron entrenamiento.

Ho2.-No existen diferencias estadísticamente significativas en el aumento de vocabulario receptivo entre los niños que fueron sometidos a un programa de psicomotricidad y los que no recibieron entrenamiento.

H₁.- Existen diferencias estadísticamente significativas en el aumento de vocabulario expresivo, entre los niños que fueron sometidos a un programa de psicomotricidad y los que no recibieron entrenamiento.

H₂.- Existen diferencias estadísticamente significativas en el aumento de vocabulario receptivo, entre los niños que fueron sometidos a un programa de psicomotricidad y los que no recibieron entrenamiento.

Variables.-

V.I.-Programa de psicomotricidad.

V.D.- vocabulario expresivo y comprensivo evaluados a través de las pruebas.

Definiciones conceptuales de las variables

- **Psicomotricidad.-** Es el estudio de la relación entre los movimientos y las funciones mentales, (Durivage 1990).

- **Vocabulario expresivo.-** Es la capacidad que tiene el niño, de expresar en palabras lo que ha aprendido de su ambiente y de la educación formal, de lo que percibe visualmente y auditivamente. (Morrison F.G s.a.e.).

- **Vocabulario receptivo.-** Es la capacidad que tiene el niño de comprender el lenguaje, en base al vocabulario auditivo de palabras individuales que ha aprendido en su hogar y con la educación formal, (Op.Cit.).

Definición operacional de las variables

- Se entiende por programa de psicomotricidad a una serie de actividades diseñadas con el propósito de estimular el aumento de vocabulario expresivo y receptivo, promoviendo la interacción entre el niño y el mundo que lo rodea, entre el objeto que conoce y el objeto por conocer, (ver anexo 1).

-**vocabulario expresivo.-** Número de palabras expresadas por el niño, medidas a través de la prueba.

-**Vocabulario receptivo.-** Número de palabras comprendidas por

el niño medidas a través de la prueba.

Sujetos .-Se trabajó con 28 niños, pertenecientes al CENDI C.U, cuyas edades fluctuaron entre los 2 y 3 años, seleccionados mediante un muestreo al azar asignándose 14 al grupo control y 14 al grupo experimental.

Tipo de estudio.-

El tipo de estudio al que pertenece la presente investigación fué experimental de campo, debido a que, se acudió a un CENDI, escenario en el cual se desenvuelven cotidianamente los niño que participaron en esta investigación y a que se distribuyeron en un grupo experimental y en un grupo control con la finalidad de probar las hipótesis.

Diseño.-El diseño que se utilizó fué el de pretest-postest, con grupo control.

Gpo. E O X O

Gpo. C O O

Instrumentos.

Se trabajo con el test de Morrison F. Gardner (op.Cit.) que se subdivide en los siguientes subtest:

1) **Test figura palabra de vocabulario expresivo de Morrison F. Gardner.** El propósito de este test es obtener una estimación de la inteligencia verbal de un niño mediante su vocabulario expresivo adquirido, es decir de la calidad y de la cantidad de vocabulario del niño de acuerdo con lo que a

adquirido en su hogar y en la educación formal. Se compone de 110 láminas en las cuales el niño debe identificar un objeto único o un grupo de objetos en base a un concepto único.

2) El test figura /palabra receptivo de Morrison F. Gardner El propósito de este test es brindar información acerca de la comprensión del lenguaje por el niño es decir de su vocabulario auditivo y de palabras individuales del niño en base en lo que ha aprendido en su hogar y en la educación formal. La prueba esta compuesta por un grupo de 100 láminas ordenadas según su dificultad. Cada lámina presenta cuatro ilustraciones de las cuales se pide al niño que seleccione aquella que representa la palabra presentada oralmente por el examinador.

El test figura/palabra expresivo examina un nivel superior del funcionamiento del lenguaje: La capacidad del niño para utilizarlo. Cuando el test figura/palabra receptivo se emplea junto con test figura/palabra expresivo la comprensión de los resultados de ambas pruebas que proporcionan información acerca de las diferencias entre las dos áreas, que podrían deberse a una alteración específica del lenguaje, un retardo en la instalación del lenguaje ,bilingüismo, un ambiente hogareño no estimulante, diferencias culturales, dificultades de aprendizaje y una diversidad de otros factores emocionales, educacionales ó fisiológicos .

... De entre las pruebas existentes fué utilizada la de Morrison F., Ya que permitía su aplicación en edades tempranas y por que mide específicamente el nivel de vocabulario.

Materiales.- Se utilizaron una serie de objetos de uso común en el juego de los niños como: pelotas, aros, palitos de madera, grandes y pequeños, pañoletas de diferentes colores, láminas o fotografías de animales, frutas y objetos, materiales de arreglo personal, artículos de el hogar, pintura digital, hojas blancas, papel periódico

Escenario.-La aplicación del programa se llevó a cabo en el salón de cantos y juegos del CENDI C.U que mide 10 X 15 metros cuadrados, cuenta con iluminación natural y ventilación.

Procedimiento.

El procedimiento consistió en tres fases:

I.-La primera de ellas consistió en una evaluación inicial a ambos grupos, dicha evaluación consistió en la aplicación de las pruebas descritas anteriormente. La evaluación se realizó en forma individual, estos resultados se sometieron a una prueba T para ver si los grupos eran homogéneos antes de aplicar el tratamiento.

II.- Una segunda fase consistió en la aplicación de un programa de psicomotricidad basado en diversos autores, "Vayer 1977, Durivage 1990, Lapierre y Acouturier 1977" (ver anexo 1) este programa se aplicó al grupo experimental. El programa está compuesto por 60 sesiones de 45 min. aproximadamente; el grupo control quedó fuera del programa permaneciendo en sus salas con sus actividades cotidianas.

III.-Una vez terminada la aplicación del programa se inició la tercera fase, la cual consistió en la reaplicación de las pruebas de forma inividual, al igual que en la fasé de postest.

Análisis de resultados.-Para el análisis estadístico de los resultados se realizó una prueba T para muestras relacionadas intergrupo con la finalidad de observar si los grupos eran homogéneos antes de la aplicación del programa. En la tercera fase del procedimiento una vez aplicado el programa se realizó una prueba T para muestras relacionadas con la finalidad de observar los efectos del programa intragrupo. Posteriormente se realizó una prueba T para muestras independientes con el fin de observar si existían diferencias estadísticamente significativas en las medias de los dos grupos, y de esta manera observar los efectos en el grupo experimental de la manipulación de la variable independiente (programa de psicomotricidad).

RESULTADOS

Al inicio de la investigación se trabajo con 28 sujetos, pero debido a la muerte experimental se presentan los resultados obtenidos, de 11 sujetos en el grupo experimental y 10 en el grupo control.

En cuanto al sexo de la población que participo en esta investigación el 57.1 % fueron de sexo masculino (f=12) y 42.9 % fueron de sexo femeninos (f=9); distribuyéndose de la siguiente manera: En el grupo experimental el 63.6 % fueron niños (f=7) y 36.4 % fueron niñas (f=4); por otro lado en el grupo control el 50% (f=5) fueron niños y el 50 % (f=5) fueron niñas, (ver tabla 1).

TABLA 1

SEXO DE LA POBLACION

	NIÑOS		NIÑAS	
	%	f	%	f
GRUPO EXPERIMENTAL	63.6	7	36.4	4
GRUPO CONTROL	50	5	50	5

La calificación estandarizada que se utilizó para realizar el análisis estadístico de los datos fue el percentil (PC).

En cuanto al lenguaje expresivo el grupo experimental en la primera evaluación obtuvo una media de 24.36, y una moda de 23 con una desviación estándar de 24.63. En tanto que en el grupo control se encontró una media de 21.00 y una moda de 14.00, con una desviación estándar de 13.66 en este mismo lenguaje, (Ver tabla 2).

TABLA 2
PRETEST DEL LENGUAJE EXPRESIVO

	PC	f	%	PC	f	%
	Grupo Exoerimental			Grupo Control		
LENGUAJE	0	1	9.1	9	1	10
	2	1	9.1	12	1	10
	5	1	9.1	13	1	10
	13	1	9.1	14	2	20
EXPRESIVO	16	1	9.1	18	1	10
	18	1	9.1	19	1	10
	23	2	18.2	21	1	10
	40	1	9.1	37	1	10
	42	1	9.1	53	1	10
	86	1	9.1			
	11	100		10	100	

X = 24.36

X= 21.00

MODA= 23

MODA=14.00

DES.ESTD.=24.63

DESV.ESTD=13.66

En lo que se refiere al lenguaje receptivo en una primera evaluación el grupo experimental obtuvo una media de 25.9 y una moda de 2, con una desviación estándar de 30.43; por otra parte en el grupo control se obtuvo una media de 23.2 una moda de 0 con una desviación estándar de 26.82, (Ver tabla 3).

TABLA 3
PRETEST DEL LENGUAJE RECEPTIVO

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	PC	f	%	PC	f	%
LENGUAJE	0	1	9.1	0	1	10
	2	2	18.2	1	1	10
	3	1	9.1	4	1	10
	5	1	9.1	7	1	10
	7	1	9.1	12	1	10
	30	1	9.1	14	1	10
	45	1	9.1	16	1	10
RECEPTIVO	48	2	18.2	40	1	10
	95	1	9.1	63	1	10
				75	1	10
		<hr/>	<hr/>		<hr/>	<hr/>
	11	100		10	100	

X= 25.9

MODA= 2

DESV.ESTD=30.43

X= 23.2

MODA= 0

DESV.ESTD=26.82

En la segunda evaluación después de la aplicación del programa de psicomotricidad el grupo experimental en el lenguaje expresivo obtuvo una media de 42.54 y una moda de 40 con una desviación estándar de 22.52, mientras que en el grupo control se obtuvo una media de 25.60 y una moda de 10, con una desviación estándar de 19.26. (ver tabla 4)

TABLA 4
POSTEST DEL LENGUAJE EXPRESIVO

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	PC	f	%	PC	f	%
LENGUAJE EXPRESIVO	2	1	9.1	1	1	10
	23	1	9.1	10	2	20
	30	1	9.1	13	1	10
	34	1	9.1	18	1	10
	40	2	18.2	21	1	10
	45	1	9.1	30	1	10
	50	1	9.1	45	1	10
	55	1	9.1	53	1	10
	58	1	9.1	55	1	10
91	1	9.1				
	----	----				
	11	100		10	100	

X= 42.54

MODA= 40

DESV. ESTD= 22.52

X= 25.60

MODA= 10

DESV. ESTD=19.26

En la segunda evaluación del lenguaje receptivo, el grupo experimental obtuvo una media de 47.54 y una moda de 23.00 con una desviación estándar de 22.63, mientras que en el grupo control se obtuvo una media de 20.50 y una moda de 4 con una desviación estándar de 17.87, (Ver tabla 5).

TABLA 5
POSTEST DEL LENGUAJE RECEPTIVO

	GPO. EXPERIMENTAL			GPO. CONTROL		
	PC	f	%	PC	f	%
LENGUAJE	18	1	9.1	1	1	10
	23	2	18.2	2	1	10
	32	1	9.1	4	2	20
	40	1	9.1	18	1	10
RECEPTIVO	53	3	18.2	21	1	10
	58	2	18.2	25	1	10
	79	1	9.1	40	1	10
	86	1	9.1	45	2	20
		11	100		10	100

X= 47.54

MODA= 23.00

DEV. ESTD= 22.63

X= 20.50

MODA= 4

DES. ESTD=17.87

Primeramente para observar si existían diferencias estadísticamente significativas antes de la aplicación del programa se realizó una prueba T, para grupos independientes con N desiguales encontrando que:

En la primera evaluación del lenguaje expresivo entre el grupo control (X=21.00) y el grupo experimental (X=24.36) no existen diferencias estadísticamente significativas ya que se obtuvo una T = .39 (15.89) y una P = .701.

En la primera evaluación del lenguaje receptivo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control (X = 23.20) y el grupo Experimental (X = 25.9) debido a que se encontró una T = .22 (18.99) con una P = .831 .

Por lo que se puede decir que ambos grupos eran homogéneos en su lenguaje expresivo y receptivo antes de aplicar el programa, (Ver tabla 6), (Anexo 2, gráfica 1).

TABLA 6
DIFERENCIAS ENTRE GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL CON RESPECTO
AL PRETEST

	X	T	P
LENGUAJE EXPRESIVO	GRUPO EXPERIMENTAL 24.36		
		.39	.701
LENGUAJE RECEPTIVO	GRUPO EXPERIMENTAL 25.9		
		.22	.831
	GRUPO CONTROL 21.00		
	GRUPO CONTROL 23.20		

Con la finalidad de observar los efectos que tuvo la aplicación del programa de psicomotricidad en el aumento de vocabulario Expresivo y Receptivo en el grupo experimental; se realizó una prueba T para cada uno de los grupos encontrándose que:

El grupo Experimental obtuvo, en el pretest del lenguaje Expresivo una media de 24.36 y una media de 42.54 en el postest, con una $T = -2.34$ (10) y una $P = .04$, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas en este grupo antes y después de la aplicación del programa.

En lo que se refiere al pretest del lenguaje receptivo de este grupo se encontró una media de 25.90 y una media de 47.54 en el postest con una $T = -3.11$ (10) y una $P = .0011$, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después de la aplicación del programa, (Ver tabla 7), (Anexo 3, grafica 2).

TABLA 7

DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

	X	T	P
LENGUAJE EXPRESIVO	PRETEST 24.36		
		-2.34	.04
LENGUAJE RECEPTIVO	PRETEST 25.90		
		-3.11	.001
	POSTEST 47.54		

Por otra parte, el grupo control en el Pretest del lenguaje expresivo obtuvo una media de 21.00 y una media de 25.6 en el postest con una $T = -1.00$ (9) y una $P = .34$, lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda evaluación de este lenguaje.

En el pretest del lenguaje receptivo de este grupo se encontró una media de 23.20 y una media de 20.50 en el postest con una $T = .30$ (9) y una $P = .77$, lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en una primera y segunda evaluación del lenguaje receptivo, (Ver tabla 8), (Anexo 2, gráfica 3).

TABLA 8
DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST DEL GRUPO CONTROL

	X	T	P
PRETEST	21.00		
LENGUAJE EXPRESIVO		-1.00	.34
POSTEST	25.60		
PRETEST	23.20		
LNGUAJE RECEPTIVO		.30	.77
POSTEST	20.50		

Comparando el grupo Experimental con el grupo control en la fase de postest se encontró que:

En el lenguaje Expresivo existe una diferencia marginal entre ambos grupos debido a que se obtuvo una $T = 1.86$ (18.9) con una $P = 0.79$. Esto indica que si hay diferencias en el lenguaje expresivo entre ambos grupos observándose que el grupo experimental obtuvo una media más alta ($X=42.5$) comparado con el grupo control ($X=25.60$) por lo que se rechaza la hipótesis nula 1, y se acepta la hipótesis alterna 1.

En lo que respecta al lenguaje al lenguaje receptivo, se obtuvo una $T = 3.05$ (18.6) con una $P = .007$ por lo que se rechaza la Hipótesis nula 2 y se acepta la Hipótesis alterna 2 la cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el lenguaje Receptivo entre los niños que fueron sometidos a un programa de psicomotricidad ($X = 47.54$) y los que no recibieron tratamiento ($X = 20.50$), (ver tabla 9), (Anexo 2, gráfica 4).

TABLA 9

DIFERENCIAS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL CON
RESPECTO AL POSTEST

		X	T	P
LENGUAJE EXPRESIVO	GRUPO EXPERIMENTAL	42.54		
	GRUPO CONTROL	25.60	1.86	.07
LENGUAJE RECEPTIVO	GRUPO EXPERIMENTAL	47.54		
	GRUPO CONTROL	20.50	3.05	.007

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Es evidente que el desarrollo de los niños que asisten a estancias infantiles se ve limitado, por lo menos a lo que se refiere al área de lenguaje, como ya lo han comprobado Medina l. (199), Ruiz Martínez (1980), Fitzgerald y cols. (1981) y Dewtsch (1965), este último autor incluso describe un "Déficit Acumulativo", argumentando que la falta de estimulación apropiada para el lenguaje temprano determina la falta de éxito en las futuras actividades escolares, además resalta la importancia de saturar al niño en experiencias de lenguaje, coincidiendo con Orwis (1965) quien, encontró mejoras en el vocabulario y sintaxis de niños cuyas madres les leían en voz alta, y con López Malagon (1969) que también encontró que los hijos de las madres que mostraban interés, afecto y participaban activamente incrementaban su lenguaje.

Dado que los anteriores autores coinciden en la importancia de estimular el lenguaje en los primeros años de vida la presente investigación probó una nueva forma de estimulación mediante el enfoque psicomotriz resaltando el papel del adulto, dado que en las instituciones se carece del contacto materno.

Los resultados de esta investigación demuestran, como la psicomotricidad es una alternativa viable para fomentar la adquisición de vocabulario ya que permitió al niño enfrentarse a una serie de experiencias vivenciadas las cuales según Lapierre y Acouturier (1977) permiten al niño formar las estructuras mentales que son indispensables para el aprendizaje, en este caso se observaron sus efectos en el aprendizaje de vocabulario; así también por medio de la psicomotricidad se ejercito la capacidad simbólica del niño la cual de acuerdo con Piaget (1985), es fundamental prerequisites para la aparición y utilización del lenguaje.

El aumento de vocabulario en el grupo experimental corrobora lo propuesto por Quiroz (1980) quien afirma que las actividades motrices son la base de los procesos de aprendizaje.

El incremento de vocabulario se debió además de lo ya mencionado a que mediante el programa de psicomotricidad se puso al niño en contacto con un mayor número de objetos, al trabajar los aspectos de organización perceptiva y conocimiento de los objetos se destacaban los rasgos semánticos de percepción estáticos (Forma, tamaño., Color) de las palabras que de acuerdo con Clark (1977), se adquieren primeramente agregándose mediante las actividades psicomotrices más rasgos semánticos por medio de acciones sobre los objetos logrando un concepto más claro del significado de las palabras.

El incremento más notable que se observo en el vocabulario receptivo de los niños se debe a que como varios autores lo mencionan (Nieto 1989, García 1986 y Rondal 1990) la comprensión del lenguaje supera en extensión a la producción, y como lo menciona Jakson M.(1992) el lenguaje comprensivo es un mejor predictor del desarrollo del lenguaje que el lenguaje expresivo.

Dentro del programa de psicomotricidad también se resaltó el papel del adulto y los resultados obtenidos corroboran una vez más la importancia de las modificaciones y adaptaciones que se hacen al lenguaje para dirigirse al niño (Rondal 1990) y de los intercambios y diálogos entre el adulto y niño . Las interacciones adulto niño se presentaban en un contexto de juego semiestructurado por lo cual fué posible instigar al niño a seguir las emisiones, a nombrar objetos, acciones y finalmente a expresar en cierto grado lo realizado o lo que deseaba hacer.

Otro aspecto que refleja la efectividad del programa fué que esté se trabajaron una gran variedad de aspectos simbólicos, lo que hace que se coincida con los hallazgos de Pineda (1989) quien argumenta que la relación de estos actos simbólicos con la adquisición del lenguaje se debe a la capacidad del niño de atribuir propiedades a los objetos que

en realidad no poseen este proceso es parecido a la naturaleza convencional del lenguaje, un argumento más se refiere al intercambio de roles que se presenta en las situaciones de juego las cuales invitan al niño a comportarse como un adulto incluso lingüísticamente.

Por lo anterior esta investigación coincide con Bruner (1984), Rondal (1991) y Pineda (1989) al afirmar que las características de la estimulación lingüística que el niño recibe del adulto son responsables en gran medida de la velocidad y desarrollo del lenguaje.

También se coincide con Quiroz (1980), Vayer (1977), Lapiere y Acouturier (1977) al afirmar que la actividad motriz es una plataforma fundamental para el desarrollo de habilidades mentales superiores.

En términos generales podemos concluir que el programa de psicomotricidad tuvo un efecto positivo en el aumento de vocabulario expresivo y receptivo, sin embargo podrían evaluarse los efectos del programa en el aspecto pragmático del lenguaje y en otro tipo de aprendizajes.

Se puede afirmar que la psicomotricidad es un enfoque aplicable en la educación preescolar actual, brindando a los niños la oportunidad de lograr una mayor armonía en su aprendizaje por medio de conocer, gozar, crear, jugar, y comunicarse con los demás.

LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones que se tuvieron en el desarrollo de la investigación se encuentran:

- 1) El lugar de trabajo asignado para la aplicación del programa no fué estable debido a que de acuerdo de las actividades del CENDI no era posible tener un lugar fijo, de tal forma que se trabajaba en ocasiones en un consultorio, que era pequeño, y las actividades no se podían llevar a cabo de acuerdo a lo planeado pues no se contaba con espacio, otras veces se trabajó en el jardín en el cual habían una serie de distractores externos, como ruidos de otros niños, los juegos por lo cual se tenía poco control de los niños.
- 2) Otra limitación, fué en cuanto al tiempo o duración del programa ya que algunas sesiones fueron interrumpidas por paros sindicales, inasistencias de los niños y días festivos, por lo que no se realizaban las sesiones en su totalidad.
- 3) El número de niños que recibió el programa fué excesivo para la intención del mismo ya que no se pudo hacer énfasis en la interacción investigador-niño.
- 4) Otro problema al que se enfrento esta investigación fué que la prueba utilizada no esta estandarizada para la población mexicana.

SUGERENCIAS

Al realizar esta investigación surgieron una serie de propuestas para mejorar la misma y para el desarrollo de futuras investigaciones sobre los tópicos estudiados:

- 1) La aplicación del programa se realice con un número pequeño de niños 3 ó 4, considerando que cada auxiliar tiene a su cargo de 2 a 5 niños, de manera que se sugiere también:
- 2) Las auxiliares sean informadas o sensibilizadas sobre la importancia sobre la mejor forma de interacción con los niños para estimular su lenguaje y sobre los beneficios que trae lograr un buen control postural, la adquisición del esquema corporal y todo lo que implica movimiento.
- 3) Lo anterior permitirá extender lo propuesto en todas las actividades que la auxiliar realiza con el niño, y no sólo en un tiempo y lugar determinado para la aplicación de un programa.
- 4) Se propone reevaluar el programa que se presenta, realizando registros de interacción con una evaluación más detallada o específica de los efectos que tiene el programa en la calidad de su lenguaje, en la formación de frases, es decir, en cómo el niño hace uso del lenguaje para comunicarse e interactuar con los demás.

5) Se propone la aplicación del programa con niños que presenten deficiencias motrices, con la finalidad de observar más evidentemente los efectos de lo propuesto. Además de que se daría un mejor beneficio a los niños.

6) También se sugiere que se informe a los padres sobre este programa y sus implicaciones para que las tomen en cuenta en casa.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra J. (1977) Manual de Psiquiatria Infantil Toray- Masson, Barcelona.
- Alcazar Cantu L. et.al. (1980) Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos. Tesis de licenciatura, facultad de Psicología U.N.A.M.
- Anton M. (1983) La psicomotricidad en el parvulario, LAIA, Barcelona.
- Arboleda Ramirez Diana L. (1985) Estudio descriptivo del lenguaje espontaneo en dos muestras de niños prescolares. Tesis de licenciatura Facultad de Psicología U.N.A.M.
- Bronckart J.P. (1980) Teorias del lenguaje. Herder, Barcelona.
- Brown Roger (1981) Psicolinguistica. Trillas, México.
- Bruner J. (1983) El habla del niño, Paidós, México.
- Bruner J. (1984) Acción Pensamiento y lenguaje. Alianza, México.
- Cardenas (1992) Memorias del II Reunión internacional y III Nacional de Pensamiento y Lenguaje.
- Chomsky N. (1976) Aspectos de la Teoría de la sintaxis Aguilar, Madrid.
- Clark, H. W. (1977) Psychology and Language : And Introduction to psycholinguistics. Ed. Harcourt Brace

Jovahavich, New York.

- Coral J. Et. alt. (1992) Actividades psicomotrices en la educación Infantil ED. CEAC.
- Cornellias (1984) Como desarrollar la psicomotricidad en el niño, Ed. Narcea, Madrid.
- Costa A. y Mir M. (1989) Educación Psicomotriz, Enciclopedia de la Educación Prescolar, Ed. Aula Santillana, Madrid.
- Dale Philips S. (1980) Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolinguístico trillas, México.
- Dewtsch, W. y Martín, L. (1965) The social class in language development and cognition, American Journal of orthopsycvhiatry, Vol 35, 78-83.
- Díaz Gutierrez R. (1989) Los problemas de la producción fonémica del lenguaje y el proceso de construcción de la lengua escrita, Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología U.N. A. M.
- Durivage, J. (1990) Educación y Psicomotricidad, Manual para el nivel prescolar Trillas, México.
- Esparza Alicia (1983) La Psicomotricidad en el Jardín de Infantes, Paidós, Argentina.
- Fitzgerald, E. H., Strommen, A.E. Mc. Kinney J.P. (1981) Psicología del desarrollo, el lactante y el prescolar Manual Moderno, México D.F.
- Fuensanta H.P. (1984) Teorias psicolinguisticas y su

aplicación a la adquisición del español como lengua materna ,
Ed. Siglo XXI, Madrid España.

- Galicia X, Rivas O. y Pineda L.A (1990) Efectos de la explicitación de reglas de juego e interacción lingüística en diadas madre-hijo: algunos resultados inesperados vinculados al problema de los estilos de interacción. Revista Sonorense de Psicología Vol. 4, No. 2.

- García N. (1986) psicomotricidad y educación preescolar, CEPE. España.

- Gesell A. (1940), El niño de 1 a 5 años, Páidos, Argentina.

- Hayne, W.R (1975) Psicología experimental infantil Ed. Trillas, Mexico.

- Jakson Maldonado Donna (1992) El lenguaje en el segundo año de vida. Diferencias individuales. Revista latina de Pensamiento y lenguaje. Vol.1, No.1, Págs.33-47.

- Jakson Maldonado Donna (1992) Memorias de la II reunión internacional y III nacional de Pensamiento y Lenguaje.

- Lapierre A. y Acouturier B. (1977) Educación vivenciada. Los Contrastes Científico- Médica, Barcelona.

- Launay Clement y Barel-Mansony (1975) Trastornos en el lenguaje. La palabra y la voz en el niño Ed. Masson, Barcelona.

- Le Boulch (1979) La educación por el movimiento en la edad escolar, Páidos Buenos Aires.

- Levin (1991) La clínica psicomotriz y el cuerpo en el lenguaje, Nueva Visión.
- López Malagon Dolores (1969) Relación entre el perfil materno e incremento del lenguaje en el primer año de vida . Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología U.N.A.M.
- Loudes J. (1978) Educación Psicomotriz y Actividades Físicas, Científico médica, madrid.
- Luria A.R. , Yudovich F.IA. (1978) Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el niño, Siglo XXI, España.
- Maigre A. Destroper J. (1976) La Educación psicomotora, Morata, madrid.
- Miller George A. (1985) Lenguaje y habla Alianza Madrid.
- Morrison F. Gardner (s.a.e.) Test figura/palabra de vocabulario expresivo, Panamericana, Buenos Aires.
- Morrison F. Gardner (s.a.e.) Test figura/palabra de vocabulario receptivo, Ed. Panamericaca, Buenos Aires.
- Nieto Herrera Margarita (1984) Evolución del lenguaje en el niño, Porrúa, México.
- Nieto Herrera Margarita (1988) Retardo en el Lenguaje , CEDIS, México.
- Piaget. J. (1961) La formación del símbolo en el niño, Fondo de cultura Económica, México.
- Pick L. y Vayer Pierre (1969) Educación Psicomotriz y Retraso Mental, Científico- Médica, España.

- Pineda Flores ,L.A, Y Cortes Moreno A. (1989) Actividad materna y desarrollo del lenguaje: algunas ideas y datos preliminares. Revistasonorense de psicología Vol. 3, No. 1.
- Quiroz J.B Y Schragar O.L.(1980) Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje Panamericana, Argentina.
- Ramos F. (1979) Introducción a la práctica de la educación psicomotriz, Pablo del Río, Madrid.
- Ronald Jean A. (1988) Trastornos del lenguaje , Paidós, Barcelona.
- Rondal Jean A. (1990) La Interacción adulto Niño en la construcción del lenguaje, Trillas, México.
- Rufz Martínez,R.E; Mucifío,N.B. (1980) Influencia de las instituciones en el desarrollo psicomotor de niños maternales en lactantes de jardín infantil, casa cuna y estancia, Tesis de licenciatura, Facultad de psicología U.N.A.M.
- Sarmiento De León Donaji (1977) Aplicación de un programa y cambio de contingencias para generar conducta verbal en niños normales y con retardo.
Tesis de licenciatura, Facultad de psicología U.N.A.M.
- Sinclair (1978) Adquisición de lenguaje y Desarrollo de la mente
- Skinner (1957) Conducta Verbal, Ed. Trillas, México.

- Staats Arthur W. (1983) Aprendizaje, Lenguaje y Cognición, Ed. Trillas, México.
- Stoke P. (1984) la expresión corporal en el jardín de infantes Ed. Paidós, Argentina
- Torres V. (1992) Memorias de la II reunión internacional y III internacional de Pensamiento y Lenguaje
- Vayer Pierre (1977) El Diálogo Corporal , Científico-Médica, .
- Vayer P. Pierre T. (1987) Psicosociología de la Acción Científico médica.
- Vigotsky L.S. (1973) Pensamiento y Lenguaje La Pleyade, Buenos Aires.
- Vila I. (1986) Introducción a la obra de Henri Wallon, Ed. Anthropodos, España.
- Villers, P.A. De (1980) Primer lenguaje , Ed. Morata, Madrid, España.
- Yussif Roffe Dalila (1985) Estudio descriptivo del lenguaje en niños de 4 a 6 años, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Zapata O. (1988) El aprendizaje por el juego, PAR-MEXICO, México D.F.

A N E X O 1

Estas actividades ejemplifican el desarrollo del programa propuesto. Se deja a la creatividad del aplicador la elaboración de su propia unidad de trabajo, a partir de la estructura descrita a lo largo de este estudio.

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
	<u>INDUCCION</u>			
1	-El niño conocerá a los experimentadores. -El niño se familiarizará con los experimentadores. -En estas sesiones los experimentadores acompañarán a los niños en la rutina diaria llevada a cabo en el -			
5	CENDI.			
	<u>ETAPA I</u>			
1	-Canción infantil "abejas" realizando mímica, ilustrando con fotografías. -De pie, colocar las manos detrás de la cabeza y luego encima. Doblar el cuerpo hacia un lado, hacia el otro y hacia delante. -Saltar con los pies juntos hacia adelante y hacia atrás, dentro y fuera de un aro. -Imitar sonidos de distinta intensidad, emitidos por el adulto: vocales (A, E, I, O, U). -Relajación; escuchando música tendidos sobre una colchoneta se pide a los niños que aflojen las diferentes partes de su cuerpo.	-Tonicidad -Equilibrio -Control de sí -Motricidad	Fotografías de abejas. -Aros grandes y pequeños. -Grabadora y música suave.	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
2	<p>-Canción infantil "La Granja".</p> <p>-Imitar sonidos de animales domésticos: gato, perro, pollo, a la vez que se van mostrando fotografías de dichos animales.</p> <p>-Manipulación de pelotas y aros grandes y pequeños.</p> <p>-Construir un tren con aros, posteriormente colocarse fuera y dentro de ellos.</p> <p>-Colocar objetos de uso cotidiano dentro y fuera del tren de aros.</p> <p>-Relajación.- Tendidos sobre una colchoneta escuchar música suave.</p>	<p>-Control de sí.</p> <p>-Organización perceptiva.</p> <p>-Conocimiento de los objetos.</p> <p>-Organización del espacio.</p>	<p>-Fotografías de perro, gato, pollo, etc.</p> <p>-Pelotas grandes y pequeñas.</p> <p>-Aros</p> <p>-Objetos de uso cotidiano: de cocina (cuchara, plato, ollas) de higiene personal (jabón, peine, etc.)</p>	
3	<p>-Canción infantil "La Tía Mónica" moviendo las diferentes partes del cuerpo.</p> <p>-Manipulación y juego libre con pelotas, aros y pañoletas.</p> <p>-Tocar y oler diferentes frutas.</p> <p>-Marchar al ritmo de las palmadas del adulto, lento y rápido.</p>	<p>-Motricidad.</p> <p>-Organización perceptiva.</p> <p>-Conocimiento de los objetos.</p> <p>-Tiempo-ritmo.</p>	<p>-Pelotas</p> <p>-Aros</p> <p>-Pañoletas</p> <p>-Frutas naturales</p>	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
4	<p>-Relajación.- Tocar libremente la pintura digital.</p> <p>-Canción infantil "Bailando".</p> <p>-Tocar las diferentes partes de su cuerpo y posteriormente las de un compañero.</p> <p>-Mover pañoletas con los brazos extendidos, hacia adelante, hacia atrás, arriba, abajo.</p> <p>-Elevar alternativamente las piernas flexionadas, volver a posición inicial boca abajo y boca arriba.</p> <p>-Relajación.- Realizar manchas con toda la mano sobre papel.</p>	<p>-Esquema corporal.</p> <p>-Nociones corporales</p> <p>-Organización espacial</p> <p>-Tonicidad.</p>	<p>-Pintura digital.</p> <p>-Pañoletas.</p> <p>-Pintura digital.</p> <p>-Papel Bond.</p>	
5	<p>-Bailar al ritmo de la música: rápida y lenta.</p> <p>-Realizar respiraciones y espiraciones de forma lenta y profunda.</p> <p>-Con pintura digital marcar las diferentes partes de su cuerpo, y luego las de un compañero mientras el experimentador va nombrando las diferentes partes.</p> <p>-Agrupar utensilios de cocina por tamaños.</p> <p>-Relajación.- Tendidos los niños sobre una colchoneta, escucharán un cuento narrado por los experimentadores, pidiendo a los niños que lo imaginen.</p>	<p>-Tiempo-ritmo.</p> <p>-Control de sí.</p> <p>-Esquema corporal.</p> <p>-Organización perceptiva.</p>	<p>-Grabadora y música rápida y lenta</p> <p>-Pintura digital.</p> <p>-Utensilios de cocina.</p>	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
<u>ETAPA II</u>				
1	<p>-Canción infantil "El Juego del Calentamiento", moviendo por segmentos cada una de las partes del cuerpo.</p> <p>-Agarrar un brazo con la otra mano y realizar movimientos de flexión-extensión por el codo. Lo mismo con el otro brazo y luego con las piernas.</p> <p>-Colocar en fila palos de madera, el niño caminará con pasos cortos y amplios sobre la fila. Lo mismo alrededor de aros chicos y grandes.</p> <p>-Imitar sonidos de animales: gato, perro, león, gallo, etc. mientras observan fotografías de estos animales.</p> <p>-Relajación.- Sentado sobre una colchoneta y recargados espalda con espalda los niños, balancearse hacia adelante y hacia atrás lentamente con música suave.</p>	<p>-Tonicidad.</p> <p>-Equilibrio.</p> <p>-Control de sí.</p> <p>-Relación.</p>	<p>-Palos de madera</p> <p>-Aros grandes y chicos.</p> <p>-Fotografías de animales</p>	
2	<p>-Canción infantil "La Venca".</p> <p>-Producir diferentes sonidos sin ser vistos por los niños y éstos los tienen que identificar y repetir.</p> <p>-Realizar una búsqueda y elección de objetos en función de una cualidad, ya sea por: volumen, longitud, color o uso.</p>	<p>-Percepción auditiva.</p> <p>-Percepción visual</p>	<p>-Tambor</p> <p>-Campana</p> <p>-Silbato</p> <p>-Objetos de higiene personal: jabón, peine, etc.</p> <p>-Objetos de limpieza.</p>	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
3	-Con los ojos cerrados los niños manipularán objetos de diversas texturas y formas; identificándolas mediante la instrucción del experimentador. -Relajación.- Tendidos sobre la colchoneta escuchar música.	-Percepción táctil.	-Colchoneta	
	-Canción "La Tía Mónica". -Realizar desplazamientos en línea a distancias cortas y luego largas. Realizar trayectorias en "S", en "Z", en espiral, etc. -Marchar por el salón al ritmo de palmadas (rápido y lento). -Botar una pelota en el suelo. Los niños deberán palmear cada vez que bote la pelota. -Relajación.- Rodar a diferentes lugares del salón al niño estando éste envuelto en una colchoneta.	-Orientación espacial -Adaptación espacial -Tiempo -Ritmo	-Palos de madera. -Cuerdas. -Pelotas -Colchoneta	
4	-Canción infantil "San Serafín". -Contar un cuento en donde se vayan narrando actividades que se realizan dentro del hogar, al tiempo que el niño las va haciendo. -Tocar las diferentes partes del cuerpo de un compañero e ir nombrándolas junto con el experimentador.	-Imitación -Noción corporal -Comunicación con los demás.	-Objetos para higiene personal y del hogar.	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
5	<p>-Relajación.- Realizar garabatos sobre papel con los dedos y pintura digital.</p> <p>-Canción infantil "Pelusa".</p> <p>-De pie. Elevar el brazo flexionado por el codo. Flexionar y extender la muñeca. Lo mismo con el otro brazo y luego ambos. En la misma posición abrir y cerrar las manos, flexionar, extender y rotar la muñeca.</p> <p>-Los niños sentados en círculo tocarán y olerán frutas nombrándolas junto con el experimentador.</p> <p>-Identificar frutas tocándolas con los ojos cerrados.</p> <p>-Describir fotografías o láminas junto con el experimentador, quien completará la descripción realizada por el niño.</p> <p>-Relajación.- Tendidos sobre una colchoneta pedir al niño que imagine la forma y el tamaño de diferentes frutas</p>	<p>-Tonicidad.</p> <p>-Percepción auditiva</p> <p>-Percepción táctil</p> <p>-Percepción visual</p> <p>-Formación de imágenes mentales.</p>	<p>-Pintura digital</p> <p>-Papel Bond</p> <p>-Frutas naturales</p> <p>-Fotografías con escenas cotidianas (familia a la hora de comida, un día de campo, una fiesta, etc.</p>	

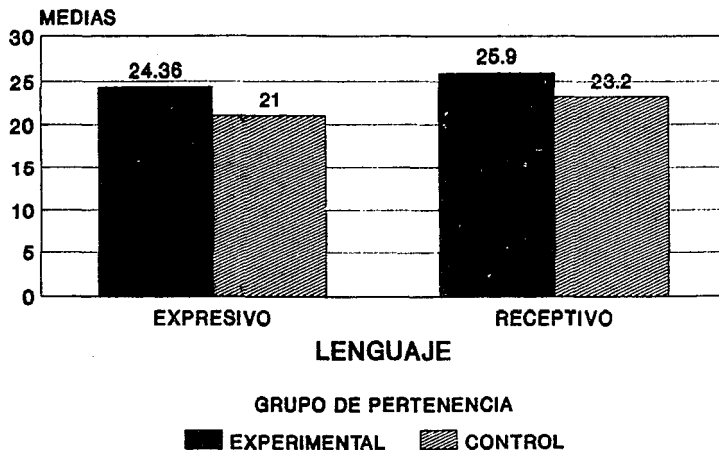
SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
	<u>ETA PA III</u>			
1	<p>-Canción infantil, que implique movilizaciones segmentarias.</p> <p>-Marchar con diferentes estructuras rítmicas, como robot sin doblar los codos, sin doblar las rodillas.</p> <p>-Jugar a los títeres. El adulto ejemplificará la actividad, después lo realizarán por parejas. El títere se sujeta con hilos de cada una de las siguientes articulaciones: muñecas, codos, cuello, cadera, piernas y pies.</p> <p>-Relajación.- Los niños sentados en círculo, narrarán lo realizado en la sesión.</p>	<p>-Tonicidad</p> <p>-Motricidad</p> <p>-Tiempo-ritmo</p> <p>-Relación</p> <p>-Control de sí</p>	<p>-Hilos</p> <p>-Cordones</p>	
2	<p>-Los niños propondrán la actividad a realizar para iniciar la sesión.</p> <p>-Disfrazarse con periódicos, hacer prendas de vestir, garras, etc. propuestos por el niño.</p> <p>-Rasgar periódico a diversos ritmos.</p> <p>-Jugar libremente con el periódico rasgado, los niños proponen la actividad.</p> <p>-Colocarse arriba y abajo del periódico.</p> <p>-Relajación.- Realizar trazos de papel al ritmo de la música.</p>	<p>-Motricidad.</p> <p>-Ritmo.</p> <p>-Orientación espacial</p>	<p>-Hojas de papel periódico</p> <p>-Crayolas</p> <p>-Papel Bond</p>	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
3	<p>-Los niños eligen una canción para iniciar la sesión.</p> <p>-Juego de vela: El niño se identifica con una vela, reproduciendo su actitud corporal, realizando diversas acciones que le pueden ocurrir a una vela; se enciende, se derrite, etc.</p> <p>-Juego de globo: el niño se identifica con un globo que se infla, se desinfla, vuela, etc.</p> <p>-Los niños proponen un juego parecido a los anteriores: ¿y ahora qué somos?, eligiendo un objeto que esté a su alrededor.</p> <p>-Relajación.- Recostados observar su ritmo respiratorio, sentir el aire al entrar y salir.</p>	<p>-Tonicidad.</p> <p>-Motricidad.</p> <p>-Imitación</p> <p>-Control de sí.</p>	<p>-Velas</p> <p>-Globos</p> <p>-Colchoneta.</p>	
4	<p>-Marchar en columna, cogiéndose por los hombros o la cintura, con diversos ritmos.</p> <p>-En la marcha alternar pisadas fuertes y débiles.</p> <p>-Un niño es el capitán, da instrucciones y guía la marcha a los soldados (rolándose el papel de capitán).</p> <p>-Relajación.- Realizar diversas figuras con crayolas - (graffas).</p>	<p>-Control postural.</p> <p>-Ritmo.</p> <p>-Relación.</p>	<p>-Crayolas</p> <p>-Papel Bond</p>	

SESION	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL	OBSERVACIONES
5	<p>-Los niños proponen una actividad para iniciar la sesión</p> <p>-Juego de figuras de goma y de cristal. Primeramente se estimula a los niños para que analicen las características de la goma (blanda, elástica, etc.) y del cristal (duro frágil, etc.)</p> <p>-Se pide a los niños que construyan con su cuerpo figuras de cristal o de goma.</p> <p>-Reproducir, a manera de cuento o narración un día común de los niños desde que se levantan, lo que realizan durante el día, etc.</p> <p>-Los niños mencionan y actúan las diferentes actividades, nombrando los diferentes objetos con los que tienen contacto.</p> <p>-Relajación.- Dibujar con crayolas lo realizado en la sesión (grafías)</p>	<p>-Tonicidad.</p> <p>-Imitación.</p> <p>-Relación.</p>	<p>-Objetos de goma</p> <p>-Objetos de cristal.</p>	

A N E X O 2

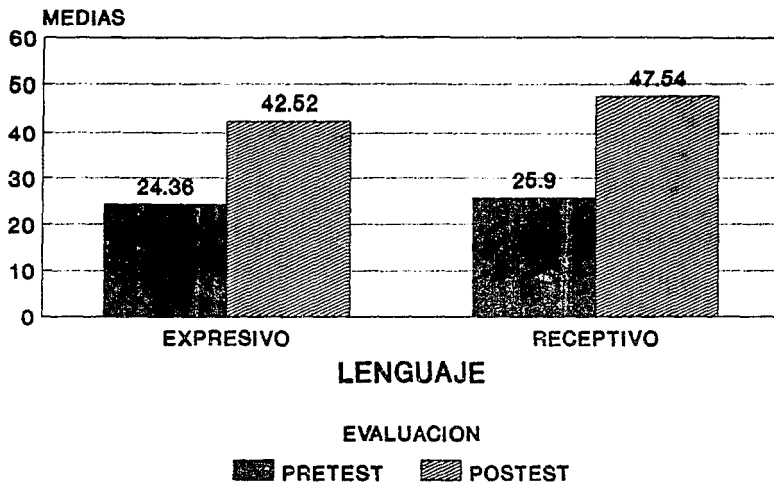
DIFERENCIAS PRETEST GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL



GRAFICA 1

GRUPO EXPERIEMENTAL

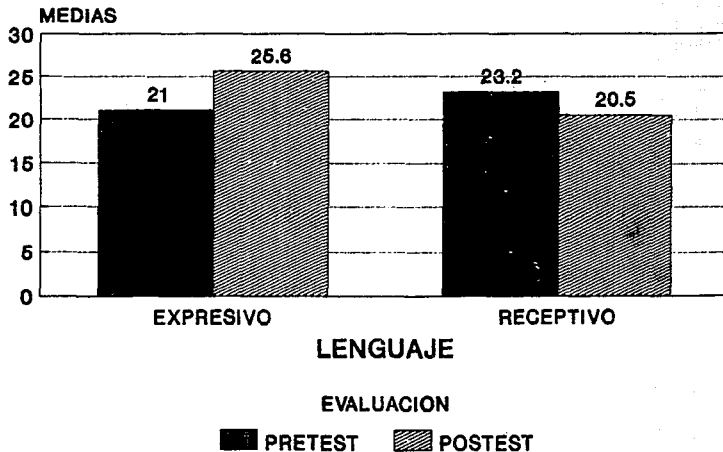
DIFERENCIAS PRETEST-POSTEST



GRAFICA 2

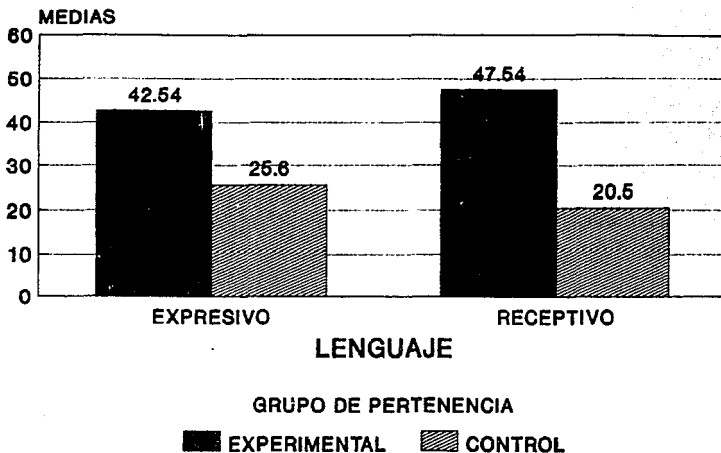
GRUPO CONTROL

DIFERENCIAS PRETEST-POSTEST



GRAFICA 3

DIFERENCIAS POSTEST GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL



GRAFICA 4