



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"PROGRAMA DE PSICOMETRICIDAD COMO UNA  
ALTERNATIVA PARA PREVENIR PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA

**T E S I S**  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A N :**  
**NELLY GONZALEZ BENITEZ**  
**DIANA VILLAGOMEZ DIAZ**



DIRECTORA DE TESIS: CRISTINA HEREDIA ANCONA  
REVISORA: ALICIA MIGONI RODRIGUEZ  
ASESOR ESTADISTICO: MARCOS VERDEJO MANZANO



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 esta 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.

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



“Programa de psicomotricidad como una alternativa  
para prevenir problemas de aprendizaje en la  
lecto-escritura”

**T E S I S**  
**PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**PRESENTAN**

Nelly González Bénitez  
Diana Villagómez Díaz

**DIRECTORA DE TESIS: Cristina Heredia Ancona**

**REVISORA: Alicia Migoni Rodríguez**

**ASESOR ESTADÍSTICO: Marcos Verdejo Manzano**

## AGRADECIMIENTOS

### NELLY Y DIANA

*En especial:*

*Con toda nuestra admiración y respeto:*

*A nuestra Directora de Tesis:*

*Mtra. Cristina Heredia*

Por habernos brindado su tiempo,  
conocimientos y experiencia.

Por toda su confianza y apoyo  
para lograr la realización de este proyecto.

*Con todo nuestro agradecimiento*

*A nuestra Revisora:*

*Mtra. Alicia Migoni*

Por decidir recorrer este camino con nosotras y  
darnos de su tiempo para llegar al final.

Por sus valiosos comentarios y por compartir  
con nosotras sus experiencias.

*Con todo nuestra admiración y respeto:*

*A nuestro Asesor Estadístico:*

*Mtro. Marcos Verdejo*

Por su ayuda incondicional y  
comentarios importantes, que hicieron  
posible llevar a cabo una parte  
fundamental de este trabajo y sobre  
todo por regalarnos un espacio de su  
tiempo tan valioso.

*Con toda sinceridad y cariño:*

*A las Maestras.*

*Aida Araceli Mendoza Ibarrola*

*Ma. de Jesús Ortiz Heredia*

*Ma. Eugenia Gutierrez Ordóñez*

Por ofrecernos su tiempo, apoyo y  
conocimientos para el enriquecimiento  
de esta tesis.

*Con cariño y admiración profunda,  
A todas nuestras maestras (os),  
Que en nuestra estancia en  
la Facultad de Psicología,  
Nos despertaron y transmitieron,  
la pasión por el conocimiento.*

*Y finalmente con gratitud eterna  
a nuestra alma Mater:  
La Universidad Nacional Autónoma de México  
Por darnos la oportunidad y privilegio  
de pertenecer a ella y formarnos  
como profesionistas comprometidas  
con la sociedad.*

## NELLY

*Con infinito amor y agradecimiento  
eterno.*

*A ti mamá:*

Por tu lucha y esfuerzos para día a día construir un mañana mejor.  
Por compartir conmigo tu vivir, con el intenso deseo, de evitarme dolor.  
Porqué aún sin palabras, tus actos me han hecho sentir tu amor.  
Por ser el apoyo genuino.  
La verdad en los hechos, un oleaje inmenso de cariño y entrega y el anhelo inefable de mirarme triunfar.  
Porque me enseñaste con tú caminar, que la vida es un reto y que vale la pena afrontarlo, y que también es una oportunidad; que hay que aprovechar...  
Pero sobretodo porque me has regalado lo mejor de ti.

Gracias mamá.

*Con el amor más profundo y sincero  
de mi corazón a ti, S.V.G:*

Porque creíste en mí, tal vez cuando ni yo creía en mí.  
Por enseñarme a amar "amándome".  
Por brindarme lo mejor de ti.  
Por ser fuente inagotable de paciencia, ternura, cariño y comprensión.  
Por ser un refugio seguro, el consuelo anhelado, la vibrante emoción de mirarme feliz; ser la esencia y la magia, mi alegría y mi verdad.  
Por compartir conmigo lo más hermoso y lo más secreto de tu ser...  
Por crear conmigo un mar de sueños y buscar hacerlos realidad.

*Con inigualable ternura y amor,  
A mis hermanos:*

Por ser la certeza profunda, el cariño  
por siempre, una mano amiga, una  
luz incesante de ayuda invaluable; la  
persona precisa con quien puedo  
contar.

Por caminar a mi lado, con afán de  
conquista, de alegría y libertad.

Gracias Juan, gracias Marco.

*Con cariño por siempre,  
A todas mis amigas:*

Que me enseñaron que la amistad  
existe y perdura en el corazón  
Que me ayudaron a ser mejor a  
través de su ejemplo,  
Que me regalaron una sonrisa en mi  
tristeza y me han alentado a crecer.  
Por depositar en mi corazón mil  
destellos de esperanza.  
Por todo gracias: Sandra, Diana,  
Lupita, Mary, Yola, etc.  
Gracias a todas las personas que  
me han brindado su amistad.

*Con cariño y agradecimiento a ti,  
Diana:*

Por compartir y realizar conmigo,  
este proyecto tan importante para  
ambas.

Por tu compromiso y entrega en el  
mismo.

Pero sobre todo por ser mi amiga.

*Con mucho cariño, a mi familia en  
especial a mis tíos:*

Por estar presentes y confiar en mí.  
Gracias Jorge, Deme, Manuel y Leo.

*Gracias a Dios por regalarme  
todo lo que me ha brindado,  
y la oportunidad de realizar  
mi búsqueda y realización a través  
de esta hermosa carrera  
"la Psicología"*

## DIANA

### A DIOS

*Por darme la vida y permitirme tener a mi lado a personas tan especiales,  
Por enseñarme a amarlo y darme la dicha de encontrar una  
Carrera que me llene de satisfacciones.*

*Con todo mi aprecio y admiración a los seres  
que mas amo en la vida.*

### A MIS PADRES

Porque gracias a su amor y apoyo he logrado uno de mis más grandes sueños, por enseñarme a ser una persona de bien, fuerte y luchar por lo que quiero hasta lograrlo, por la confianza que han depositaron en mi siempre.

*Gracias.*

Por dejarme compartir con ellos toda una vida de alegría y felicidad, pero sobre todo por ser mis más grandes amigos y un ejemplo a seguir, el mejor de todos. *LOS AMO*

*Con cariño y fortuna por tenerlos, para  
las personas más fieles que conozco:*

### A MIS HERMANOS

Por entenderme y apoyarme en cada una de los proyectos que he emprendido.

Porque siempre están a mi lado cuando más los necesito, por sus palabras de aliento y apoyo incondicional en la realización de esta tesis y a lo largo de mi existencia.

Por ser las personas con las que me atrevo a ser yo misma, sin nada que esconder, porque compartiendo nuestras penas hemos dado paso a nuestras alegrías. *Gracias.*

*Con todo mi amor a la persona con la que  
deseo compartir el resto de mi vida.*

*MARTIN*

Por brindarme su cariño, entusiasmo y estar siempre dispuesto a ayudar sin dejarme sola en ningún momento, sintiendo su apoyo tan importante para mí. Por ser una persona que me motiva a seguir adelante y ser mejor día a día. Porque he encontrado un mundo de felicidad en todo esos momentos que hemos compartido.

*Con mis sentimientos más sinceros*

*A MIS AMIGAS*

Porque me han dejado compartir con ellas momentos inigualables que jamás olvidaré, porque me han hecho reír sin cansancio y me han demostrado su afecto en todo minuto. Por creer en mí y brindarme su apoyo en la realización de esta tesis, por compartir conmigo momentos tan especiales y contagiarme de pensamientos positivos.

*Gracias de corazón: S.T.V.D, Nelly,  
Sandra, Lupita.*

Por siempre estarán conmigo.

*A una persona que ha formado parte  
fundamental para mí;*

*NELLY*

Porque has estado a mi lado compartiendo los conocimientos que nos ha dejado esta carrera, dándome tú apoyo y amistad.

Por decidir seguir conmigo esta parte del camino y brindarme tu afecto.

# ÍNDICE

PÁGINAS

Resumen.....	I
Introducción.....	II

## CAPÍTULO I DESARROLLO DEL NIÑO

1.1. Teoría de Jean Piaget .....	1
1.2. Teoría de Arnold Gesell .....	5
1.3. Teoría de Henry Wallon .....	8
1.4. Teoría de Eric Erikson .....	9
1.5. Desarrollo del niño de cero a seis años de edad .....	11

## CAPÍTULO II PSICOMOTRICIDAD

2.1. Antecedentes .....	19
2.2. Concepciones Psicomotrices .....	22
2.3. Aspectos Motores e Intelectuales .....	25
2.4. Componentes Fundamentales de la psicomotricidad .....	28

## CAPÍTULO III LECTOESCRITURA

3.1. Enfoques de la lectoescritura y habilidades precurrentes .....	51
3.2. Lectura .....	58
3.3. Escritura .....	59

## CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

4.1. Planteamiento y justificación del problema .....	62
4.2. Hipótesis .....	63
4.3. Variables.....	64
4.4. Muestra .....	65
4.5. Sujetos .....	65
4.6. Diseño .....	65
4.7. Instrumentos.....	65
4.8. Materiales.....	69
4.9. Escenario .....	69
4.10. Procedimiento .....	70

## CAPÍTULO V RESULTADOS

5.1.	Análisis cualitativo del Perfil Psicomotor .....	73
5.2.	Análisis cualitativo del Perfil Psicomotor por grupo .....	77
5.3.	Análisis de resultados de la prueba BEHNALE .....	81

## CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1.	Discusión y Conclusiones .....	91
------	--------------------------------	----

## CAPÍTULO VII SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

7.1.	Sugerencias y Limitaciones .....	99
	Bibliografía .....	100
	Anexos .....	105

## RESUMEN

El presente estudio se realizó con el fin de elaborar y aplicar un programa preventivo de psicomotricidad, para determinar si este aumentaba y/o favorecía las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lecto-escritura en la etapa preescolar, específicamente con niños de 5 a 6 años de edad.

Se trabajó con un grupo de preescolares formado por 7 niños y 16 niñas de un CENDI ubicado en la Delegación Iztapalapa, al cuál se le aplicó una evaluación inicial formada por dos instrumentos; "Perfil Psicomotor de Durivage (2002) y La Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectoescritura (BEHNALE). Se dividió al grupo en control y experimental, y se dio inicio a la aplicación de las sesiones, las cuales se fueron diseñando semanalmente en base a un manual de actividades seleccionadas previamente de autores como Durivage, Oscar Zapata, Faustino Cuenca, Florentino Rondao, Pierre Vayer; este procedimiento nos permitió ir otorgándoles un tiempo a las actividades en base a las necesidades que los niños iban mostrando. La aplicación de este programa se llevó a cabo en el transcurso de dos meses y medio aproximadamente, realizando un total de 30 sesiones, con una duración de 90 minutos al inicio y terminando con una duración de hasta 200 min. aproximadamente.

Una vez concluidas las sesiones se dio un tiempo de semana y media para llevar a cabo la evaluación final, la cuál consistió en la aplicación de la prueba de BEHNALE, realizada a ambos grupos.

El análisis de los resultados para el Perfil Psicomotor, se realizó únicamente de manera cualitativa, lo cual consistió principalmente en señalar en cada una de los subtest o actividades un sí ó no, según el menor hubiese logrado o no la prueba, los datos obtenidos se mostraron en un nivel promedio alto, siendo este superior en el grupo control, lo cuál no mostró deficiencias significativas en cuanto a su desarrollo psicomotor.

El análisis de datos que se realizó para la prueba de BEHNALE, se hizo inicialmente obteniendo las diferencias de los totales de los grupos en cada prueba, primeramente en el pretest y posteriormente en el postest, después se analizaron las diferencias pretest-postest de cada grupo y por último los puntajes de los grupos subtest por subtest.

Los resultados obtenidos por esta prueba nos indicaron que efectivamente nuestro programa tuvo un efecto positivo en las habilidades básicas para el aprendizaje de la lecto-escritura

## INTRODUCCION

Uno de los aspectos que resulta más preocupante para los profesionales de la educación y para los padres de familia, es el fracaso escolar o las dificultades de aprendizaje que pueden presentarse durante los primeros años de educación escolar, ya que es en estos primeros años cuando se da inicio al complejo proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, por tanto es aquí cuando algunos niños empiezan a presentar dificultades en la adquisición de dicho proceso, lo cual en muchos de estos casos puede deberse a una nula o escasa educación o estimulación psicomotriz en los primeros años del desarrollo de los niños.

A esta situación se suman problemas de inadaptación escolar, déficit motores, perceptivomotores o neuromotores, los cuales como profesionales o padres de familia podemos favorecer a través de una práctica psicomotriz, con la cual no solamente apoyamos un adecuado desarrollo de las habilidades para la lectura y escritura, sino además ayudamos a la maduración de los niños y por si fuera poco podemos prevenir el que posteriormente este fracaso escolar pueda afectar la esfera emocional de nuestros pequeños, creando daños más difíciles de sanar.

Si bien es muy cierto, la psicomotricidad es un amplio campo de trabajo que estudia las relaciones que existen entre los movimientos físicos y las funciones mentales, así como el relevante papel del movimiento en la formación de la personalidad y la influencia que éste tiene en los diferentes tipos de aprendizaje, especialmente durante los primeros años de vida y el desarrollo de la infancia, y como bien señala Durivage (2002), en la primera infancia, el niño es cuando conoce el mundo a través de su cuerpo, pues el movimiento es su medio de comunicación con el mundo exterior, existiendo así una estrecha relación indisoluble entre los actos motores e intelectuales.

Jean Piaget es uno de los más influyentes científicos de la actualidad que ha producido importantes cambios en la pedagogía, particularmente en el currículo preescolar y señala, que las actividades sensomotrices de los primeros años de la evolución infantil son la base y el punto de partida de las elaboraciones posteriores del desarrollo cognitivo; encuentra que la fuente de todo progreso radica en la acción que, por otra parte, da cuenta del grado de desarrollo: por medio de la experiencia, la acción se hace más compleja y permite la evolución de las estructuras cognoscitivas y afectivas, posibilitando y apoyando el desarrollo del lenguaje, la imitación, el dibujo y el juego. Es decir, el dinamismo motor y los correctos aprendizajes motrices están estrechamente ligados a la actividad mental infantil. (cit. en Zapata, 1998, Pág. 8).

Y es por tanto, la educación psicomotriz la que ofrece las mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior ya que tiene como base el control corporal y sus desplazamientos como primer elemento del dominio del comportamiento; así mismo ofrece un mejor desarrollo en los actos y en las diversas situaciones de la vida; enseña al niño a disponer de medios ejecutivos, de un esquema corporal y de una organización espacio temporal, que condicionan los diferentes aprendizajes; además de favorecer que el niño sea el artífice de su

propio desarrollo; estimula el dominio del equilibrio, el control y eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias, de inhibición voluntaria y de la respiración.

Por lo anterior, es que se le ha dado más énfasis a la educación psicomotriz en la etapa preescolar, pues aquí el niño inicia una serie de actividades encaminadas a desarrollar y estimular las habilidades necesarias para un buen inicio de los aprendizajes instrumentales básicos y es a través de un desarrollo óptimo como el niño va a poder ir integrando los demás aprendizajes. (Lawter, 1978).

Como señala Lapierre (1983), una de las necesidades más importantes del niño preescolar es el buen desarrollo de la psicomotricidad como base de la educación en sus primeros años. Los ejercicios de psicomotricidad en preescolar ayudan al niño a alcanzar el nivel de madurez para un adecuado aprendizaje escolar (en particular la adquisición de la lecto escritura).

Por otro lado, la psicomotricidad también aborda terapéuticamente problemas o trastornos del aprendizaje, como dislexias, acalculias, disfasias, dispraxias, inatención, inhibición, desinterés por el trabajo escolar y otras perturbaciones; al tiempo que desarrolla diferentes trabajos reeducativos con niños y adolescentes. Es por ello que los ejercicios que la psicomotricidad propone inciden en el desarrollo de la percepción, atención e inteligencia del niño, incluso, de la voluntad.

Y bien, autores como Aucouturier, (1977); Le Boulch, (1976); Molina de Costallat, (1977); entre otros señalan que el área psicomotriz constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo del niño y de acuerdo con Vayer (1977), existe consenso en reconocer que la primera educación es una educación del ser completo a través de su propio cuerpo, es decir, una educación psicomotriz que debe ser considerada también dentro de la escuela.

Sin embargo, y como bien señala Zapata, (1979), es frecuente encontrar que en nuestras escuelas, la educación que se desarrolla se inclina mayormente a los aspectos cognoscitivos e intelectuales olvidándose del valor de la psicomotricidad para el desarrollo de la afectividad y los aprendizajes escolares, ya que como hemos mencionado, la educación psicomotriz guía y favorece las diversas etapas del desarrollo infantil, y puede fungir como el hilo conductor de todo programa de educación maternal y preescolar, conformando la práctica que sustente y posibilite los aprendizajes escolares.

Es así, que la psicomotricidad tiene los mismos fines globales de la educación en general, como lo es el lograr un desarrollo integral y armónico en el niño, y no incluirla o correlacionarla con las demás disciplinas escolares, equivale a impartir una enseñanza deficiente, pues la educación psicomotora no es un nuevo método de educación física como menciona Langrage, (1985), ya que además de ser base de toda educación preescolar, es un medio para prevenir o bien para ayudar al niño a superar sus dificultades de aprendizaje, favoreciendo como ya dijimos, la evolución de los aspectos que implican el conocimiento y dominio del esquema corporal, la estructuración espacio temporal, una mejor lateralidad y coordinación visomotriz, etc.

La psicomotricidad es entonces una disciplina cuyos medios de acción pueden ejercer una importante influencia en el niño, sobre todo en lo referente a su rendimiento escolar, su inteligencia y su afectividad, por lo que juega un papel importante en la prevención de dificultades específicas en el aprendizaje. (Molina 1990).

Partiendo de todo lo anterior, en esta investigación planteamos la educación psicomotriz como una acción educativa que da la opción de trabajar diferentes conductas psicomotrices, con el fin de facilitar la acción de las diversas técnicas educativas, permitiendo principalmente un buen desarrollo en el niño, en el complejo proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, además de apoyar aspectos como la integración escolar, entre otros, que aunque no forman parte de este trabajo, hemos encontrado se ven favorecidos por una adecuada y oportuna educación psicomotriz.

La investigación que a continuación presentamos, sustenta en los tres primeros capítulos nuestro trabajo. En el primer capítulo abordamos de manera general algunas de las diversas concepciones acerca del desarrollo del niño, así como las características del niño hasta los 6 años de edad; mientras que en el segundo capítulo señalamos algunos antecedentes y concepciones acerca de la psicomotricidad y subrayamos la importancia de la psicomotricidad en el ámbito educativo, dando una relación entre los aspectos motores y los intelectuales, asimismo en este capítulo describimos los componentes fundamentales de la psicomotricidad, como son: esquema corporal, lateralidad, ubicación espacio – tiempo, ritmo, motricidad gruesa y fina, el proceso perceptual y el control respiratorio.

En el tercer capítulo, correspondiente a lecto-escritura, exponemos algunos enfoques acerca de este tema, así mismo hablamos de lo que los autores han llamado habilidades precurrentes para la lecto-escritura y por último el proceso ensimismo de la escritura y lectura.

En el cuarto capítulo, incluye la metodología seguida durante el desarrollo de nuestra investigación; el capítulo quinto corresponde a los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de nuestro programa, así como la interpretación de los mismos.

Por último están nuestras conclusiones, limitaciones y sugerencias. Y al final de este trabajo se encuentra un anexo, con nuestro programa incluido, así como los instrumentos utilizados en esta investigación.

# **CAPITULO I**

## **DESARROLLO DEL NIÑO**

Las concepciones existentes sobre el desarrollo del niño se han modificado a través del tiempo y actualmente continúan experimentando cambios, debido a la gran cantidad de información obtenida mediante la constante investigación que se realiza sobre este tema; en consecuencia a lo largo de la historia se han formulado y desarrollado diversas teorías sobre el desarrollo humano (y por ende del desarrollo infantil) cada una de las cuales, de una u otra forma contribuyen a explicar y a predecir la conducta humana.

Aunque es indiscutible la aportación de cada una de las teorías del desarrollo humano independientemente de su perspectiva o corriente psicológica, para el conocimiento y explicación de la conducta humana, y su innegable contribución en el complejo estudio de conocer y evaluar las capacidades y necesidades de los niños; es imposible explicar en este capítulo cada una de estas; por lo que en el presente capítulo se exponen como base los postulados teóricos de: Piaget, Gesell, Wallon y Erikson. Asimismo y con el fin de ampliar y complementar la información respecto al desarrollo del niño, particularmente las características del niño preescolar, se mencionan algunas otras investigaciones y aportaciones teóricas que se encuentran dentro del marco de la Psicología infantil.

### 1.1. Teoría de Jean Piaget

El psicólogo suizo Jean Piaget es reconocido por sus estudios sobre la evolución del conocimiento infantil. Aportó numerosos conceptos en pedagogía y psicología, que orientan acciones para promover el desarrollo del niño.

La teoría de Piaget de una epistemología genética –una teoría psicobiológica en el sentido más pleno de las palabras- tiene por objeto descubrir "las relaciones íntimas que hay entre los aspectos biológicos de la interacción entre factores endógenos y el ambiente, y los aspectos epistemológicos de la interacción necesaria entre el sujeto y objeto" (Piaget, 1970; pág.731).

Piaget utilizó los siguientes términos para explicar la dinámica del desarrollo:

- **Esquema** para designar a la estructura mental que procesa información, percepciones y experiencias; los esquemas son formas de procesar la información que cambian conforme crecemos y aprendemos más. Hay dos clases de esquemas: los sensoriomotores, o acciones y los cognoscitivos, que son como conceptos. (Fitzgerald, 1981; Craing,1997)
- **Adaptación:** que es el proceso por el cual se ajusta el pensamiento para incluir nueva información comprendiendo nuevas situaciones o condiciones. Piaget (1954) decía que la adaptación se da de dos maneras, por asimilación y acomodación.
- **Asimilación:** es el proceso de adquirir nueva información e incorporarla en los esquemas existentes en respuesta a los nuevos estímulos del ambiente.
- **Acomodación:** es el proceso por el cual se ajusta la nueva información creando nuevos esquemas cuando los viejos no funcionan.

- **Equilibrio:** significa alcanzar un balance entre los esquemas y la acomodación. (Rice, 1997).

Por lo tanto, ajustamos nuestros esquemas para acomodar nueva información, pero a la vez asimilamos conocimientos nuevos en los esquemas viejos. La mente siempre trata de encontrar un balance entre asimilación y acomodación para eliminar inconsistencias o brechas entre la realidad y su representación. Este balance, llamado equilibrio es fundamental para la adaptación del hombre y, de hecho, para toda adaptación biológica. Por lo tanto, el proceso de equilibración no es permanente sino temporal. Llega a romperse cuando el medio le exige al organismo una nueva respuesta, que le permita adaptarse. (Craing, 1997)

Piaget sostuvo que el desarrollo cognoscitivo ocurre en una serie de etapas y en cada una de ellas surge una nueva manera de pensar el mundo y de responder frente a su evolución. En consecuencia cada etapa es una transición de un tipo de pensamiento o comportamiento a otro. Una etapa se cimienta en la anterior y sienta las bases para la que viene. Cada una de éstas presenta numerosas facetas. Las personas atraviesan las mismas etapas en el mismo orden, aunque el ciclo real varía de una persona a otra, lo cual hace que las fronteras de edad sean sólo una aproximación. (Papalia y Olds, 2001)

#### **Etapas sensoriomotriz (del nacimiento a los 18 - 24 meses).**

El primer periodo en el desarrollo evolutivo del niño es el periodo sensoriomotor. Es anterior al lenguaje y se le llama así por que todavía no existe en el niño una función simbólica, es decir, la capacidad de representar personas y objetos ausentes. En este periodo, que abarca aproximadamente los primeros dos años de vida del recién nacido, van a conformarse las subestructuras cognoscitivas que servirán de base a las posteriores construcciones perceptivas intelectuales; va a dar lugar a la formación de ciertas reacciones afectivas elementales que determinarán su afectividad posterior. (Piaget, 1975)

Este nivel se basa exclusivamente en una coordinación de percepciones y movimientos de las acciones sin la intervención de representación o del pensamiento.

Para Piaget, la inteligencia existe antes del lenguaje y en este nivel puede hablarse de inteligencia sensoriomotora. En un primer momento el niño va a tener movimientos espontáneos y reflejos; más adelante irá adquiriendo ciertos hábitos para después empezar a vislumbrar visos de inteligencia. El mecanismo de progresión que existe consiste en la asimilación de nuevas relaciones y situaciones que quedan integradas en una estructura anterior y en la actividad organizadora del sujeto; es decir, que el sujeto, es sensible a los estímulos exteriores en la medida en que éstos son asimilables por las estructuras ya construidas.

La inteligencia sensomotora conduce a un resultado muy importante en lo que se refiere a la estructuración del universo del niño.

En un principio (alrededor de los tres primeros meses) el universo se encuentra centrado en el cuerpo y en la acción propia (egocentrismo); el niño no tiene conciencia de sí mismo, hay una falta de conciencia del yo. Después del primer año ocurre una descentración y el niño se reconoce como un objeto entre otros.

Es así, que en los primeros meses de vida, el universo del niño se encuentra formado por cuadros móviles que aparecen y desaparecen; esto significa que un objeto no presente es como si existiera. La permanencia de objeto aparece después del segundo año. La construcción del esquema del objeto permanente va unida, en su desarrollo, tanto a la organización espacio-temporal del universo práctico como a la estructura causal.

Respecto de las estructuras espaciotemporales, tampoco existen en los primeros meses. La organización del espacio va ligada a la construcción del grupo de desplazamientos, (Piaget, 1975).

Esta etapa tiene una importancia especial, pues en ella se construyen las bases para las futuras nociones del objeto, del espacio, del tiempo y de la causalidad.

En resumen, la elaboración de la inteligencia depende de la acción concreta del niño que se inicia a través de los movimientos reflejos y de la percepción, es así, que la inteligencia se expresa a través de la acción y de la capacidad del bebé para captar una nueva situación y para resolverla combinando acciones conocidas. En esta etapa todavía no hay lenguaje ni pensamiento; hacia el final, aparece la representación, que supone la posibilidad de interiorizar las acciones. Esta interiorización marca el paso del nivel sensoriomotriz a la segunda etapa. (Durivage, 2002)

**Etapas del pensamiento preoperacional:** (de los 2 a los 7 años aprox.).

Esta etapa se caracteriza por el inicio del lenguaje y del pensamiento, que de acuerdo a Piaget es la acción interiorizada y se apoya, no sobre la acción inmediata, sino sobre la evocación simbólica.

El niño se vuelve capaz de representar una cosa por medio de otra, lo que Piaget denominó función simbólica y se pueden distinguir, cuando menos, cinco de estas conductas, cuya aparición es casi simultánea, y que se enumeran a continuación en orden de complejidad creciente:

1. **La imitación diferida;** se inicia en ausencia del modelo y es una conducta de imitación sensomotora; el niño imita en presencia del modelo y después puede hacerlo sin él; imita las actividades de las personas que lo rodean o representa situaciones que ha presenciado anteriormente. La imitación es un factor especialmente importante para llegar al pensamiento. Una de las prolongaciones de este proceso conduce a la imitación gráfica y al dibujo.

2. **El juego simbólico;** el niño necesita de un medio propio para poder expresar lo que siente, lo que anhela, etc; éste es un sistema de significantes contruidos por él y adaptables a sus deseos. El niño utiliza este juego como desahogo o liquidación de todos sus conflictos o angustias, fobias o necesidades no satisfechas, etc.
3. **El dibujo;** en sus inicios es un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece antes de los dos años y medio.
4. **La imagen mental;** es la representación o la reproducción de un objeto o un hecho real no necesariamente presente; en pocas palabras el niño ya se puede imaginar las cosas.
5. **El lenguaje;** temprano que es una forma de expresión, representación y comunicación, que se relaciona con las acciones concretas del niño. (Piaget,1975; Piaget e Inhelder, 1993 y Durivage,2002)

El conjunto de fenómenos simbólicos es necesario para la elaboración del pensamiento infantil. Durante esta etapa, el niño reconstruye, en el plano mental, las adquisiciones del nivel sensoriomotor, pero con los mecanismos y características de esta etapa. (Durivage, 2002)

**Etapa de las operaciones concretas:** (de los 7 a los 11 años aprox.)

En esta tercera etapa, la lógica del niño todavía se basa en las acciones concretas, lo cual significa que es capaz de operar, relacionar y resolver problemas mediante la manipulación de los objetos. En esta etapa hay un cambio importante: el niño organiza sus acciones con un sentido de reversibilidad operatoria lo que lo lleva a utilizar su pensamiento en dos sentidos: directo e inverso. Con esta capacidad, surgen nuevas estructuras lógicas elementales tales como las nociones lógicas (clasificación y seriación).

**Etapa de las operaciones formales:** (desde los 12 años en adelante).

El pensamiento formal se trata de operaciones sobre hipótesis o enunciados simplemente verbales y se caracteriza por la capacidad de operar sobre un material simbólico y sobre un sistema de signos de manera hipotético-deductivo: el niño opera sobre operaciones. Esto supone una nueva lógica, llamada la lógica de las proposiciones, con ella culmina el desarrollo de la inteligencia. (Durivage,2002).

La evolución del conocimiento infantil que se da a través de las etapas expuestas, es decir, la manera en la que el niño va construyendo su aprendizaje, está determinado por los siguientes factores: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración.

Por maduración se entiende todo cambio de tamaño, estructura, forma y función experimentado por un organismo, como respuesta al medio externo o al interno. Cuando Piaget se refiere a la experiencia como factor que contribuye en el aprendizaje, dice nuestros conocimientos no provienen únicamente de la

sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción; ya que lo propio de la inteligencia no es contemplar sino transformar y su mecanismo es totalmente operatorio.

Piaget distingue la experiencia en dos tipos: la experiencia física y la operatoria. En la experiencia física consiste en actuar sobre los objetos y extraer la información de ellos acerca de sus cualidades, la forma, tamaño, color, etc; por otro lado en la experiencia operatoria el niño se conduce sobre los objetos, les da un orden, originando relaciones que no están dadas por los objetos, sino que son producto de la actividad intelectual del sujeto.

La transmisión social se refiere a la información que el niño obtiene de sus semejantes, familia, amigos, vecinos, medios de comunicación social. El conocimiento social considera el legado cultural que incluye el lenguaje oral, la lectoescritura, los valores y normas sociales, las tradiciones y costumbres, que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones.

El proceso de equilibración como ya se mencionó es también un factor que influye en el aprendizaje, y como ya se expuso significa alcanzar un balance entre los esquemas ya existentes y la nueva información. (Piaget, 1975)

Es importante señalar que Piaget sostiene que afectividad e inteligencia son aspectos simultáneos de toda acción, entonces la conducta supone dos aspectos esenciales: el afectivo y el cognoscitivo.

El aspecto afectivo asigna un objetivo a la conducta, esto es, le da un valor a sus fines y proporciona las energías necesarias para la acción.

El aspecto cognoscitivo facilita los medios para alcanzar el fin, y es a demás el que estructura la conducta.

"No existe pues, ninguna conducta, por intelectual que sea que no entrañe como móviles factores afectivos; pero recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva. La conducta es, en consecuencia, una, a un cuando las estructuras no expliquen su energética, y, recíprocamente, ésta no explique aquéllas: los dos aspectos -- afectividad y cognoscitivo-- son, a la vez inseparables e irreducibles". (Piaget e Inhelder; 1993 pág.156 y 157)

### **1.3. Teoría de Arnold Gesell.**

Arnold Gesell que llevó a cabo numerosos inventarios del desarrollo infantil, definiendo una posición maduracionista, es decir, daba gran peso a los factores de desarrollo con base biológica, concibiendo el crecimiento como controlado por factores endógenos más que por factores exógenos. (Delval, 1994; Fitzgerald, 1981)

Gesell (1978), estudia el desarrollo del niño, estableciendo normas de edad a edad, describiendo los fenómenos y correlacionándolos entre sí, y con la maduración biológica que los posibilita; es decir, se ocupa del desarrollo de las nuevas funciones, que van apareciendo a medida que se van operando cambios progresivos en las estructuras. (Gesell, 1978)

Para Gesell, (1978) el desarrollo de la conducta tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor: la integración, uniformidad y sincronización de las conductas de una edad predicen la conducta en otra posterior.

Es un proceso de integración que produce cambios estructurados en las células nerviosas, con los que se originan los correspondientes cambios en los patrones del comportamiento.

El niño no nace con su sistema de percepciones listo, sino que debe desarrollarse y lo hace a través de la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales, motrices y coordinatorias; así como la dotación genética de cada individuo, mientras que el ambiente tendrá el papel de maximizar estas potencialidades. (Gesell, 1978)

Una de las bases que sustenta y explica la dinámica del desarrollo en los postulados teóricos de Arnold Gesell, es el término de **"maduración"** en donde se necesitan importantes factores de regulación interna intrínsecos más que extrínsecos. Así, Gesell afirma que los cambios que se observan en el desarrollo son debidos a una predisposición inherente del niño para evolucionar y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del niño que determina las conductas motrices y psicológicas. De sus estudios surgen los principios siguientes: (Dominguez, 1984).

- **Direccionalidad:** este principio asume que el desarrollo no es azaroso y que precede de manera sistemática. La maduración dirige el proceso de desarrollo en contraposición con las fuerzas ambientales: progresa en una dirección céfalocaudal y próximodistal, es decir, de la cabeza a los pies y del centro a la periferia del cuerpo; ambos aspectos son una función de los mecanismos genéticamente preprogramados.
- **Asimetría funcional:** el organismo tiende a desarrollarse asimétricamente el niño posee un lado preferido y junto con el se manifiesta una irregularidad neurológica. Se define la lateralidad.
- **Fluctuación autorreguladora:** el desarrollo no se manifiesta al mismo ritmo en todos los frentes, no actúa simultáneamente, mientras un sistema se desarrolla intensamente, otros permanecen en letargo, presentándose posteriormente su desarrollo.
- **Maduración individualidad:** el desarrollo se puede ver también como un proceso de patrones secuenciales en donde el patrón está predeterminado y revelado conforme el organismo madura y la maduración es un proceso

controlado por factores endógenos. En este principio le da importancia al patrón del crecimiento como un mecanismo interno que establece la dirección del crecimiento del organismo; Gesell dice que los factores ambientales mantienen, modulan y especifican; pero ellos no engendran las formas básicas y secuencias de la ontogénesis.

Por lo tanto y de acuerdo a este autor, resulta firmemente establecido que el comportamiento psíquico normal de la infancia reposa en la integridad de determinadas estructuras y que, por consiguiente, existe una base orgánica de la conducta, la cual, dentro de ciertos límites, condiciona los modos del ser del individuo.

Concibe el ciclo de crecimiento como una sucesión de etapas:

- Del nacimiento a los dos años.
- Los años preescolares (2 a 5 años)
- Los años escolares (5 a 12 años).

Dentro de estas etapas el niño experimenta transformaciones evolutivas, las cuales caracterizan los niveles de madurez ascendentes en función de la conducta. Estudia la evolución de los rasgos clasificándolos dentro de diez sectores del comportamiento; higiene personal, expresión emocional, temores y sueños, personalidad y sexo, relaciones interpersonales, juego y pasatiempos, vida escolar, sentido ético y posición filosófica. Todos estos sectores son los que determinan el grado de madurez. (Gesell, 1978)

Gesell (1978) describe el desarrollo en cuatro esferas o aspectos principales que se observan desde que el niño nace y que se van combinando a través del desarrollo:

- **Conducta Adaptativa:** es el campo de mayor importancia que trata de la organización de los estímulos, la percepción de relacionarse, la descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de las mismas de un modo coherente. Aquí se forman las más delicadas adaptaciones sensoriomotrices ante los objetos y situaciones: la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos; la habilidad para utilizar los aspectos motrices en la solución de problemas prácticos y la capacidad de realizar nuevas adaptaciones ante la presencia de problemas simples. La conducta adaptativa es la que inicia la futura inteligencia.
- **Comportamiento verbal:** todas las formas de comunicación y comprensión de los gestos, sonidos, palabras, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras u oraciones. La conducta del lenguaje incluye también la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.
- **Conducta motriz gruesa:** se refiere a las acciones posturales, el equilibrio de la cabeza, sentarse, pararse, gatear y caminar.
- **Conducta motriz fina:** consiste en el uso de manos y dedos para la

aproximación, prensión y manipulación de los objetos.

- **Conducta personal social:** se refiere a las reacciones personales del niño ante el entorno social en que vive, reacciones que son muy variadas de acuerdo al lugar o cultura en que vive el niño. El moldeamiento de esta conducta esta determinado fundamentalmente por los factores intrínsecos del crecimiento.

Para Gesell (1978), el desarrollo motor fue objeto de estudios minuciosos abarcando los aspectos posturales, de coordinación oculo motriz característicos de la conducta adaptativa. Por lo tanto, se puede apreciar que su teoría resalta la psicomotricidad como un punto de partida en el desarrollo global proporcionando el surgimiento de conductas más complejas que redundan en un conocimiento del cuerpo y de la mente. (Dominguez, 1984).

Por otro lado, es importante señalar que Gesell; nunca perdió de vista el hecho de que toda la conducta se encuentra integrada, destacando el que las fuerzas innatas del niño son las que proporcionan el impulso para el crecimiento potencial. (Sapir, 1992).

### 1.3. Teoría de Henry Wallon

Wallon (1977), explica la dinámica del desarrollo del niño de acuerdo a tres condiciones que lo sustentan: la fisiológica, la psicológica y la social, señalando que son estas condiciones las que posibilitan y a la vez limitan dicho desarrollo, pues indica que la evolución psíquica se realiza por la interacción de la constitución y las circunstancias sociales, y es el medio ambiente el que provee o no a las diferentes funciones la ocasión de manifestarse, extenderse o desaparecer, dando así lugar a que en el desarrollo del niño se contrapongan y a la vez se complementen los factores de origen biológico y social.

En su teoría Wallon, describe la existente relación entre maduración orgánica y experiencia neuromotriz señalando que el niño en su desarrollo pasa por diversos estadios en donde el movimiento está estrechamente relacionado a la actividad mental desde el acto motor hasta la representación mental, donde se escalonan todos los niveles, todas las etapas de la relación entre el organismo y el medio, las cuales describe de la siguiente forma: (Wallon, 1977)

- **Estadio de la Impulsividad Motriz** (característico del recién nacido)

En el cual los actos son simples descargas de reflejos o automatismo, donde hay una dependencia total del niño respecto a su medio.

- **Estadio Emocional** (surge alrededor del sexto mes)

Donde las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. En determinadas situaciones las conocemos por la agitación que producen y no por sí mismas. En este momento se da una simbiosis afectiva.

- **Estadio Sensoriomotor** ( fin del primer año, inicio del segundo)

Es la coordinación mutua de las diversas percepciones (marcha, formación del lenguaje, etc.), que están orientados hacia el mundo exterior.

- **Estadio Proyectivo** (hacia los dos años)

Advenimiento de la movilidad intencional orientada hacia un objeto. Las adquisiciones más importantes son la marcha y el lenguaje.

- **Estadio del personalismo** (de dos y medio a cuatro o cinco años)

Tres períodos de la evolución del Yo: a) toma conciencia de su propia persona, b) afirmación seductora de la personalidad, y c) período de imitación.

- **Estadio de la Personalidad Polivalente** (a partir de los seis años)

Con el inicio de la escolaridad, el niño establece contactos con el entorno social, marcados al principio por un período de incertidumbre y de cambios rápidos, en función de los intereses y de las circunstancias: el niño ya participa en numerosos juegos de grupo, cambia de papel y de función; multiplica las experiencias sensoriales. (Wallon,1977).

#### 1.4. Teoría de Eric Erikson.

Erikson (1971), menciona que el desarrollo del individuo es un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos y sociales, constituido en fases en movimiento, es decir, el individuo siempre está desarrollando su personalidad (Maier, 1979).

Este autor menciona tres variables esenciales para el desarrollo:

- Las leyes internas del desarrollo que, como los procesos biológicos son irreversibles.
- Las influencias culturales, que especifican el índice deseable en el desarrollo.
- La reacción idiosincrásica de cada individuo y el modo de manejar su propio desarrollo.

Erikson dividió el desarrollo humano en ocho etapas y afirmó que en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver. La confrontación con cada tarea produce conflictos, los cuales tienen dos posibles resultados. Si en cada etapa se domina la tarea correspondiente, la personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo. Si la tarea no es dominada y el conflicto se resuelve de manera insatisfactoria, él y o resulta dañado porque se le incorpora una cualidad negativa. La tarea global del individuo consiste en adquirir una identidad positiva a medida que va pasando de una etapa a la siguiente. (Rice, 1997).

De las ocho etapas que describe Erikson, cuatro dedica a la niñez y resulta conveniente para fines de este capítulo exponer estas primeras cuatro etapas; las siguientes cuatro etapas únicamente se citan.

Etapas de la vida del ciclo vital de acuerdo a Erikson:

**Infancia (0 a 1 año):** En esta etapa aparece el sentido de la confianza básica o desconfianza, pues los niños experimentan la realidad de la vida en sus primeros contactos con el mundo externo y sí aprenden que pueden confiar en que las personas que los cuidan les proporcionarán sustento, protección, bienestar y afecto desarrollan un sentido de confianza básica, pero sí sus necesidades no son satisfechas, desarrollan desconfianza.

**Niñez temprana (1 a 2 años):** En ella se adquiere un sentido de la autonomía al mismo tiempo que se combate contra un sentido de vergüenza y duda, pues los niños adquieren control sobre sus funciones de eliminación, aprenden a comer solos, se les permite jugar solos y explorar el mundo (dentro de límites seguros) y desarrollan cierto grado de independencia; pero si las personas que los cuidan los restringen demasiado, desarrollan un sentido de vergüenza y duda sobre sus propias capacidades. A medida que aumenta la confianza del infante en su madre, en su medio y en su modo de vida comienza a descubrir que la conducta que se desarrolla es la suya propia.

**Edad del juego (3 a 5 años):** adquisición de un sentido de la iniciativa y superación contra un sentido de culpa. Las capacidades motoras e intelectuales de los niños siguen creciendo. Los niños siguen explorando el ambiente y experimentando muchas cosas nuevas, asumiendo mayor responsabilidad para iniciar y realizar planes. Los cuidadores que no pueden aceptar la iniciativa del niño lo llevan a sentir culpa por su mal comportamiento. Después de haber aprendido a ejercer cierto control creciente, tanto de sí mismo como de su medio, el infante puede avanzar rápidamente hacia nuevas conquistas, en esferas sociales cada vez más amplias.

**Edad escolar (6 a 11 años):** adquiere en esta etapa un sentido de la industria contra un sentido de rechazo e inferioridad; ya que sí los niños aprenden a cumplir las demandas del hogar y la escuela desarrollan un sentimiento de valía tras la obtención de estos logros y la interacción con los demás, pero si no logran lo anterior pueden llegar a sentirse inferiores a los otros. Por lo tanto, el infante dirige su abundante energía hacia los problemas sociales que puede dominar con éxito. (Maier, 1979; Rice 1997).

Las cuatro etapas restantes del desarrollo son: adolescencia, estado adulto temprano, estado adulto medio y estado adulto tardío.

Erikson sostiene que las ocho etapas de la vida del ciclo vital son el resultado del principio epigenético, el cual enuncia que el curso del desarrollo esta programado genéticamente y que el despliegue maduracional sigue una secuencia con un patrón definido. Las relaciones del individuo con su medio ambiente dependen de cambios biológicos y que las exigencias biológicas y ambientales deben entrelazarse. Los requerimientos internos y externos deben corresponder al menos en cierto grado, para que el individuo se desarrolle y funcione normalmente en una cultura en particular.

Gracias a las teorías del desarrollo infantil se puede conocer y comprender cómo va evolucionando el niño, que recursos tiene, cómo los utiliza, en que proporción posee algún rasgo o es capaz de emitir una conducta específicamente; pues como señala Craig 1997, citando a Wohlwill, 1973; el estudio del desarrollo infantil (un aspecto particular del desarrollo humano) busca descubrir y registrar las relaciones entre la edad cronológica y los cambios en la respuesta del individuo a cierta dimensión de la conducta en el curso del desenvolvimiento hacia la madurez.

### **1.5. Desarrollo del niño de los cero a los seis años de edad.**

El desarrollo humano y del niño para su estudio y mejor comprensión se divide en tres dominios o áreas: la física, la cognoscitiva y la psicosocial; sin embargo estas áreas del desarrollo humano no se desarrollan de forma aislada sino que interactúan en formas complejas; por ello, el desarrollo no es fragmentado ni azaroso: es holístico; por lo tanto el desenvolvimiento de cada individuo en las tres áreas ocurre de manera simultánea e independiente a la vez. (Craig, 1997).

#### **Desarrollo del área física.**

El área física es la de características como el tamaño, la forma y los cambios en la estructura cerebral, o las capacidades sensoriales y las aptitudes motoras. Estos cambios en el cuerpo, en el cerebro, en las capacidades sensoriales y en las destrezas motrices son todos parte del desarrollo físico y ejercen influencia importante tanto en el intelecto como en la personalidad. (Craig, 1997).

Durante los primeros 18 meses de vida, un niño en su desarrollo normal incrementa mucho su peso y su altura, comienza la dentición, desarrolla la discriminación sensorial, y comienza a hablar y a caminar. Además, los huesos son más fuertes, los músculos más poderosos y la fuerza de los pulmones es mayor. El ritmo de crecimiento es muy intenso durante los 2 primeros años de vida, disminuyendo de forma progresiva y estabilizándose en el periodo comprendido entre los 3 y 6 años.

El niño entre tres y seis años de edad logra grandes avances en su capacidad motriz, tanto en motricidad gruesa, las condiciones físicas para saltar y correr que incluyen los músculos largos, como en motricidad fina, la habilidad para abrocharse la camisa y copiar figuras que incluyen los músculos cortos. Con ambos tipos de motricidad se integran las habilidades que previamente desarrollaron, con las que adquieren después para producir capacidades más complejas, como movimientos precisos que le permitan al niño acercarse a una serie de nuevas experiencias (gráfico-plásticas).

Cooper, señala que el desarrollo de la destreza comienza cuando el infante se interesa por la acción que ejercen sus manos y gradualmente obtiene un control voluntario sobre este movimiento. Su progreso de lo tosco y torpe en el garabateo va incrementándose en forma compleja en los dibujos y en la escritura que es fuertemente influenciado por la experiencia y la práctica (Craig, 1997). Pues las habilidades motoras de músculos finos y la coordinación de manos y ojos se mejoran con ejercicios. Los ejercicios manuales pueden encaminarse hacia el desarrollo del afinamiento muscular o a la disociación e independencia de manos y dedos (Taylor 1989).

En el periodo de la edad preescolar el niño adquiere características psicomotrices que le permitirán tener control de su cuerpo, tanto para desplazarse como para realizar actividades manuales, esto hace que el niño tenga independencia psicomotriz. El avance en esta área, implica que el niño en edad preescolar, es capaz de coordinar, controlar y precisar los movimientos para elaborar signos y símbolos gráficos con la intención de comunicar sus conocimientos y que es la finalidad de la lectoescritura. (Ajurriaguerra y Auzias, 1968; Jiménez, M. J., 1983; Ajurriaguerra, 1986).

Los intentos por trazar letras y números aparecen inmediatamente antes y durante el periodo del jardín de niños. Durante esta etapa conviene prestar atención al desarrollo de la coordinación ojo-mano puesto que de ella va a depender en enorme medida la menor o mayor facilidad del niño para el aprendizaje de la Escritura. Algunos pequeños de cinco años serán capaces de escribir el alfabeto y su nombre, otros no. (Fitzgerald y cols, 1981; Papalia 1998).

Todo esto evoluciona en función de dos factores: por un lado, la maduración fisiológica del sujeto y por otro, los entrenamientos o ejercicios realizados por el niño (Jiménez y cols. 1995 y Craig, 1997)

### **Desarrollo del área cognoscitiva.**

El área cognoscitiva (del término latino que significa "conocer") implica todas las habilidades y actividades mentales, es el área del desarrollo en la que se estructura el pensamiento, permitiéndole al individuo resolver y enfrentarse a los problemas que contiene la realidad de su medio ambiente.

Desde los dieciocho meses hasta los cinco años de edad, el niño progresa rápidamente en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas.

De acuerdo, a la teoría de Piaget el niño preescolar se ubica en la "etapa preoperatoria" o de la "inteligencia representativa" etapa de investigación para el niño donde se manifiesta su descubrimiento de símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. En esta etapa los niños aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica. En lugar de ello, los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de representaciones, es decir, desarrollan la capacidad para imaginar que hacen

algo, en lugar de hacerlo realmente.

En esta etapa también se caracteriza por el egocentrismo que es la incapacidad para tomar el lugar de otro, para imaginar el punto de vista de otra persona. Los niños también son egocéntricos en sus actitudes hacia otras cosas. El egocentrismo es una forma de centración: los pequeños se centran demasiado en sus propios puntos de vista que no pueden considerar los de otra persona al mismo tiempo. Sin embargo, los niños aprenden de forma gradual a concebir un mundo en tiempo y espacio que existe independientemente de ellos, y por medio de la interacción social aprenden a tomar en consideración los puntos de vista de los demás, es decir, el egocentrismo es un proceso que evoluciona. Parte de la razón por la cual los niños en la etapa preoperacional no pueden pensar de manera lógica, es la centración, es decir, los niños concentran su atención en un aspecto o detalle de la situación a la vez, y son incapaces de tomar en cuenta otros detalles. Los niños a esta edad mantienen una idea en la cabeza e ignoran por completo otros pensamientos (Rice, 1997; Papalia, 1998).

Los niños en esta etapa suelen atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos, lo cual Piaget llamó animismo. Los niños suelen hacerlo con objetos que representan figuras vivas, como animales disecados o muñecos de juguete. Es probable que el animismo revele un conocimiento y comprensión incompleta del mundo, pero también es un reflejo de la vívida imaginación infantil.

Por medio del uso de imágenes y símbolos, el niño es capaz de abstraer y llevar a su futuro muchos aspectos de su mundo y sus experiencias; puede reexperimentar mentalmente, puede tomar en cuenta, disfrutar o modificar lo que ha experimentado en el pasado. El proceso de construcción de su pensamiento por medio de la función simbólica y de las operaciones lógico-matemáticas se va fijando, lo que más tarde permitirá el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas (Serrano, 1992).

Por otra parte, la evolución del lenguaje en el niño es uno de los aspectos del desarrollo cognoscitivo. Y todas las adquisiciones que va logrando en esta área se fundamentan en la evolución fisiológica del sistema nervioso central y en el desarrollo alcanzado en las otras áreas de su comportamiento, que se encuentran intrínsecamente unidas unas y otras.

Las fuentes básicas del desarrollo lingüístico del niño son:

1. Por una parte su potencial genético, derivado de la especie humana y transmitido por línea hereditaria a través de su árbol genealógico. Chomsky y sus seguidores explican que el niño nace con un conjunto de universales lingüísticos que funcionan como una red a través del cual filtra todo lo que oye. Los estímulos que recibe, siguiendo esta teoría, no hacen más que desencadenar mecanismo fisiológicos innatos preexistentes en él.
2. La estimulación externa, que tiene dos aspectos de gran significación en el desarrollo lingüístico infantil: la estimulación afectiva, que se encuentra en la base del desarrollo psico-físico del ser humano, las experiencias significativas de las primeras semanas, meses y años de la vida del niño,

son esencialmente básicas porque afectan los cimientos del desarrollo lingüístico y tienen una influencia decisiva en su maduración global y la estimulación psico-física ambiental constituye también una fuerza de gran valor en el desarrollo lingüístico del niño. (Nieto, 1987).

Es así, que los niños con un desarrollo normal poseen sistemas neurológicos que detectan y almacenan sonidos vocales, permiten la reproducción de estos sonidos, y a su debido tiempo permiten el lenguaje. Los niños emiten todos los sonidos vocales conocidos, pero sólo retienen aquellos que oyen con regularidad. Entre el cuarto y el noveno mes, tienen lugar las etapas de balbuceo. A los 9 meses aparecen las primeras vocales claramente pronunciadas. Los sonidos similares a palabras (primeras consonantes) aparecen hacia los 12 meses y tienen un significado a los 18 meses. Utilizan frases de una y dos palabras para expresar un significado. Las primeras palabras suelen ser nombres de objetos y descripciones de acciones, por ejemplo "papá agua". A partir de los 18 meses de edad la adquisición de un lenguaje complejo es muy rápida. A los 2 años y medio es ya posible para el niño la combinación de 2 palabras. El dominio completo de todos los sonidos simples y sus combinaciones es de esperar que se produzca antes de los 7 años. (Consulta Microsoft® Encarta® 2003).

El niño preescolar desarrolla su pensamiento al estar en contacto directo con los objetos, descubre sus características, reafirma su aprendizaje apoyado por los errores, pues así llega a adquirir una explicación adecuada. Su pensamiento representacional donde las imágenes mentales sustentan los conceptos que ha adquirido le ayudan a confirmar sus ideas y pensamientos al jugar, dibujar, imitar y al establecer diálogos. Es capaz de pensar y actuar haciendo uso de los símbolos, por ejemplo: un niño/a que juega a tocar una guitarra, puede simular esta acción tomando un palo. Aquí se da una variación en el egocentrismo del niño, ya que en lugar de ver todo desde su propia perspectiva, se abre al mundo social y empieza a ponerse en el lugar de los otros. (Piaget, 1975).

A los cinco años demuestra tener una notable memoria para los hechos pasados. Mediante sus preguntas, construye un impresionante acopio de información.

Y, como sucede con todas las cosas del niño de cinco años, hay cierto método en lo que piensa tanto como en lo que hace. El sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados. Sigue la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos. Es capaz de llevar a efecto un plan de juego programado de un día para otro, lo cual se halla correlacionado con una apreciación más vívida del ayer y el mañana

En cuanto al lenguaje, es casi como el del adulto; se caracteriza por una adecuada sintaxis donde las palabras adquiridas son claras, sencillas y ordenadas. En su comunicación el niño hace uso de reglas gramaticales y comprende los mensajes que le transmiten. (Gesell, 1990).

## **Desarrollo del área Psicosocial.**

El área psicosocial se refiere a los rasgos de personalidad y las habilidades sociales: el estilo personal de comportamiento y de respuesta emocional, la manera en que uno siente y reacciona a las circunstancias sociales. (Craig, 1997).

Esta área, presenta los cambios del comportamiento socio-afectivo que el niño desarrolla a través de la interacción con otros individuos, lo que dará como resultado la identificación, tipificación y la imagen de sí mismo, los cambios no surgen accidentalmente, sino son la continuación de lo que acontece en los primeros 24 meses de vida.

Pues durante los dos primeros años el niño se encuentra inmerso en una relación diádica, donde un adulto cuidador, que por lo regular es la madre biológica del menor, proveerá al infante de dos elementos importantes que son: el establecimiento de vínculo emocional-afectivo y la cobertura de las necesidades que demanda como nuevo ser.

Alrededor de los 6 a 12 meses y dependiendo del tiempo y la calidad de este vínculo, el niño puede desarrollar un apego seguro, que permite al menor el explorar sin dificultad su entorno. Si tiene algún problema busca a su cuidador para ser reconfortado con facilidad. Para Sroufe (1989) y Delval (1994) un vínculo de apego positivo o seguro, es la base para que el niño logre explorar su medio y resolver problemas.

Lo trascendente en este momento del desarrollo es que alrededor de los 12 a 18 meses de edad del niño, se logra la consolidación del proceso de apego.

Entre los 24 a 36 meses de edad, el menor presenta con frecuencia berrinches por querer hacer lo que él quiere, esto se debe a que se está iniciando su proceso de individuación, que ayuda al niño a saber y sentirse capaz de explorar su medio, esto indica la intencionalidad e independencia de sus actos; continuará la dependencia instrumental, la cual facilita al niño el solicitar ayuda para resolver problemas complejos o tareas difíciles, esta individuación hace que el niño tenga confianza para relacionarse con otros e iniciar a solucionar problemas, por lo que sus comportamientos son más complejos y el niño se siente cada vez más autónomo. (Sroufe, 1989; Delval, 1994).

El niño forma gradualmente responsabilidad social y autocontrol, al principio en el hogar y posteriormente en grupos de juego; por medio de prácticas disciplinarias, modelamiento del papel social y enseñanza directa de los padres y profesores, se le enseña al niño las grandes pautas sociales y los códigos inmediatos de conductas que lo protegen del peligro y lo conducen a una vida social armoniosa (Angrilli y Hetal, 1984; Serrano, 1992).

La confianza y seguridad del niño, se verá modificada por los patrones de crianza, a través de ellos se transmiten valores, formas y control de la conducta lo que implica técnicas de disciplina.

Para que el niño de edad preescolar se adapte a los patrones de crianza, requiere de conductas de autocontrol que ajuste su comportamiento; ya que este, actúa como sabe que es aceptado por su medio social, paralelamente aparece la autoregulación, que implica acoplar el comportamiento a las expectativas del adulto que reacciona a favor o en contra de las conductas al aceptar o rechazar los comportamientos del niño según sea el sexo. (Delval 1994; Craig 1997).

Los niños preescolares desarrollan gradualmente interacciones sociales más competentes con sus compañeros; empiezan a depender menos de los padres y cada vez más de los compañeros para obtener compañía e interacción social. Ahora comparten afecto y objetos tangibles, se ofrecen aprobación y se hacen demandas mutuas.

Cooper (1975) menciona que, los niños de esta edad buscan la aproximación con otros niños para jugar; convirtiendo el juego en un medio de interacción, donde adquiere nuevos conocimientos, mejora su calidad de comunicación, disminuye su egocentrismo: adecua el manejo de límites, reglas y normas.

Las actividades lúdicas dramáticas y simuladas del preescolar, lo preparan para otro tipo de juego denominado de reglas, como el jugar a canicas o los encantados, donde el fin del niño/a es ganar. Lo más sobresaliente que acontece en esta actividad es el manejo del concepto de sí mismo donde se da cuenta e internaliza que su poder de realización en algunas actividades le resulta insuficiente (González, F. 1992).

Los cambios en el comportamiento social-afectivo del niño preescolar que ocurren al relacionarse con sus iguales, aunado con lo que acontece en las relaciones con los adultos (padres); da como resultado, que el niño de esta edad forme su autoconcepto (imagen de sí mismo), lo cual le permite ser un individuo que percibe su presencia y existencia en los diferentes medios sociales en donde participa.

La construcción de la imagen de sí mismo, lo convierte en un niño competente que experimenta éxitos y es capaz de relacionarse con otros niños y con adultos.

El autoconcepto facilita el adquirir actitudes hacia sí mismo, como un sentimiento favorable de bienestar (autoestima), esto permitirá al niño preescolar que se aprecie y se sienta consigo mismo fascinado y conforme en muchas actividades al poder solucionarlas, que se compare con sus iguales, especifique sus preferencias y desagradados según sea su sexo.

González y Touron (1992) señalan que el niño al aplicarse activamente en tareas de aprendizaje está vinculado a la construcción que tiene de sí mismo, y por lo tanto, se siente motivado, capaz y competente; también exponen que esta concepción de sí mismo es multifacética con la edad, ya que su presencia se diferencia progresivamente y origina un incremento de los distintos dominios del autoconcepto, mostrándose en la seguridad, la creatividad, la afectividad, la

voluntad y la competencia, al participar en relaciones sociales. Lo multifacético dará a la individualidad del niño preescolar la posibilidad de superación como un mecanismo mental sano, creativo y constructivo que le permitirá el éxito en el aprendizaje (De Oñate, 1989; Woolfolk, 1990; Beltrán y cols., 1992<sup>a</sup> y Báez de la Fe y Jiménez, 1994).

En el ámbito educativo, es trascendental esta capacidad de apreciación que el preescolar tiene de sí mismo (autoconcepto), debido a que es un elemento motivacional, que llevará al niño al éxito de cualquier aprendizaje incluyendo la lectoescritura.

La relación entre el concepto de sí mismo de los niños de cinco a seis años y el aprendizaje de la lectoescritura, se comprende con la opinión De Oñate y García, (1992) donde la "manera de percibirse y valorarse del nuevo lectoescritor va a influir en dicho aprendizaje. El niño que tiene autoestima, se aprecia, se alegra de sus cualidades y disfruta de los logros que va alcanzando sin jactancia ni fanfarronería, es un niño que acepta de forma tolerante y esperanzadora sus propias limitaciones, debilidades, errores y fracasos, desea a la vez crecer y mejorar". (De Oñate y García, 1992; pág.275).

El concepto de sí mismo le ayuda a sortear la solución de tareas, posibilita el solicitar ayuda de manera que su círculo social le ha enseñado, por lo que el niño acepta y comprende las reglas propias de este sistema de comunicación, entre otras capacidades que lo hacen apto para la lectoescritura.

Gesell (1963), menciona que el niño de cinco años es dueño de sí mismo, reservado y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares.

El niño de esta edad es más pragmático que romántico. Construye sus definiciones en función del uso de la cosa definida, es serio, empírico, directo, su pensamiento es global, pues está determinado por los sentimientos; aún no distingue lo real de lo fantástico, hace suyos relatos escuchados, de aquí su gran interés por los cuentos; adjudica vida a sus juguetes, realiza con ellos dramatización propiciadas por su imaginación, en ocasiones actúa impulsado por sus deseos o temores, por saber la verdad de las cosas; puede dibujar un hombre con cabeza, torso, extremidades, ojos y nariz e incluso llega a dibujarle cinco dedos, pues puede contar hasta cuatro o cinco. (Angrilli y cols, 1984; Gesell, 1990; Serrano, 1992; Manrique, 1997)

Pueden referir un cuento, puede exagerar, pero no está dado a la invención extraordinariamente imaginativa, su juego está lleno de un diálogo práctico y de una especie de monólogo colectivo.

De esta y como certeramente lo indica Gesell (1990), el niño se convierte en un ser social de una manera gradual haciéndose poco a poco sensibles e insensibles a los diversos modos de vida en grupo. (Gesell, 1990)

Por último cabe citar a Gesell, quién, remarca el hecho de que el niño se desarrolla como un todo, es decir, la personalidad es una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento personal y social. La organización de dicho comportamiento está estrechamente relacionada a la maduración nerviosa y empieza mucho antes del nacimiento.

En resumen, se puede apreciar como lo indica Gesell, (1973) y otros autores estudiosos de la psicología infantil, que el período de vida que va de los cero a los seis años es quizá el más importante del niño, dado que de la estabilidad que en esta edad se tenga dependerá en gran medida el equilibrio emocional del adulto, pues el crecimiento psicológico alcanzado en los primeros años de vida es asombroso. (Gómez, 1997)

## **CAPITULO II**

# **PSICOMOTRICIDAD**

En el capítulo anterior hemos visto las diversas teorías sobre el desarrollo del niño y como estas van cambiando y evolucionando con el paso del tiempo, lo mismo ha ocurrido con la psicomotricidad, que a pesar de ser un tema no tan común y estudiado en nuestro país, como lo es el desarrollo del niño, ha ido adquiriendo suma importancia. Es un requisito hacer mención que la mayoría de los estudios y referencias sobre este tema provienen de Europa y a que es ahí donde se empieza a determinar su importancia.

Por lo cual consideramos trascendental dar inicio a este capítulo mencionando los inicios de este término, así como sus avances y diferentes posturas, que lo han llevado hasta donde se encuentra hoy en día.

## **2.1. Antecedentes**

Fue la necesidad médica de encontrar un área que explicará ciertos fenómenos clínicos la que nombra por primera vez la palabra psicomotricidad, en el año de 1870, como señala Mazón, "Históricamente el término psicomotricidad aparece a partir del discurso médico y es en el siglo XIX, cuando con el desarrollo y los descubrimientos de la neurofisiología como empieza a constatarse que hay disfunciones graves sin que la lesión se halle localizada claramente". (Mazon, 1993, pág. 57)

Sin embargo es Dupré, quién a través de sus estudios clínicos impulsa sus investigaciones al publicar en 1907 en la "Revue de Neurología" lo que definió con el nombre de "Síndrome de debilidad motriz". (cit. en Jiménez, 1995).

Y es a raíz de estos estudios realizados por el Dr. Ernest Dupré, que revoluciona la visión que se tenía de los fenómenos psico-corpóreos estableciendo indirectamente la aparición de una nueva línea de investigación y estableciendo bases para una incipiente disciplina. Tales estudios arrojaron como resultado que los trastornos motores no eran causados por lesiones neurológicas propiamente, sino que por una detención en el desarrollo funcional, denominándola "debilidad motriz"; del mismo modo, el Dr. André Collin, introduce posteriormente, la noción de Síndrome Infantil normal Psiconeuromuscular. Estas nuevas investigaciones decisivas en su época, separan lo patológico de lo fisiológico y abren nuevas e interesantes expectativas de investigación que serán continuadas por Wallon, Otzereski, Guillmain, Gesell, Leri y Ajuriaguerra, entre muchos otros. Surge posteriormente el término "trastorno motor" entendido como una disfunción o desorganización de la realización motriz. (Retamarez, 2002)

Así mismo Zapata (1998), es uno de los autores actuales que refiere en su obra "La psicomotricidad y el niño" que "la psicomotricidad se inicia en Francia y se inspira en el resultado de un rico proceso de producción de ideas científicas y técnicas, de experiencias y teorías educativas; así como con la aportación de distintas prácticas corporales como la educación física". Y señala que la psicomotricidad surge como necesidad de cubrir las demandas de los problemas escolares diagnosticados como: dislexias, acalculia, disgrafías, por lo que especialmente se aboca a la detección y reducción de las inhabilidades motrices, asociadas por lo general con dispraxia, síndrome hiperkinético o torpeza motriz. (Zapata, 1998, pág. 5)

Lázaro, indica en una de sus obras que "La psicomotricidad es una disciplina reciente que surge a principios de siglo partiendo de la experiencia con pacientes psiquiátricos y como un intento de especificar la estrecha relación existente entre los trastornos psicológicos y el comportamiento motor". Esta disciplina llega con gran fuerza al ámbito educativo en la década de los años setenta, convirtiéndose entonces la educación psicomotriz es una estrategia metodológica que arraiga en el tratamiento de las necesidades educativas especiales y en la educación de los niños en edad temprana. (Lázaro, A. 2000, pág. 24)

Es por tanto, fundamentalmente en España, donde se introduce la psicomotricidad, a partir de las ideas de Wallon y Ajuriaguerra en la década de los setenta. La influencia francesa resulta trascendental en su desarrollo, donde a través de la educación física surgen intentos por concretar, en el ámbito educativo, lo que en el reeducativo estaba aconteciendo. (Jiménez, 1995).

Y es cierto, que los trabajos de Wallon (1965), sobre la psicología evolutiva y muy especialmente de aquellos que hacen referencia a la maduración fisiológica e intelectual, que este autor descubre la trascendencia del movimiento para conseguir la madurez psicofísica de la persona y así, se constituye la síntesis de muchas teorías y corrientes. (cit. en Zapata, 1998)

De acuerdo con Henri Wallon, el educador trabaja con niños que poseen las siguientes características:

1. Una herencia personal específica con elementos que pueden ser utilizados o que deben inhibirse en la tarea educativa.
2. Un potencial que se inicia con falta de madurez y al cual el crecimiento de los órganos le permitirá un ajuste cada vez más específico de sus funciones. El contexto social, el medio familiar y relacional le proporcionarán equilibrio afectivo; el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje, los procesos de socialización le suministrarán los instrumentos y técnicas necesarios para la vida social.
3. Necesidades que los procesos de elaboración intelectual ayudan a equilibrar y que generan "esquemas motores" que resultarán esenciales para la satisfacción de dichas necesidades.

A pesar de existir la controversia entre quienes fueron los iniciadores de este concepto, es importante saber que si bien es cierto muchos de los trabajos tuvieron como fundamento las ideas de Wallon, como es el caso de Guilmain (1987), que es otro de los autores que resalta en los orígenes de la psicomotricidad, retomando en sus trabajos lo esencial de las ideas de Wallon y orientado la educación psicomotriz hacia los trastornos motores por lo que elabora un perfil psicomotor que tiene como objetivo brindar datos tanto cualitativos como cuantitativos de las funciones tónico-afectivas. (cit. en Zapata, 1998)

Guilmain señala que los estudios de psicomotricidad se iniciaron a principios del siglo XX y entonces tomaron cuatro direcciones distintas, pero complementarias:

1. La elaboración del síndrome de debilidad motriz y las investigaciones sobre las relaciones entre ésta y la debilidad mental.
2. Las investigaciones sobre la evolución de las funciones motoras y de test de desarrollo de la habilidad manual y aptitudes motrices en función de la edad.
3. Estudios de la predominancia lateral y trastornos perceptivo-motrices relacionándolos con los problemas de aprendizaje en niños normales.
4. Búsqueda de las relaciones existentes entre el comportamiento psicomotor de un sujeto y los principales rasgos de su carácter. Elaboración de test para determinar las características afectivo-motrices. (Guilmain, 1981)

Es con Edouard Guilmain que empieza la práctica psicomotriz en 1935, que establece, un examen psicomotor, surgiendo la reeducación psicomotriz, y los reeducadores en psicomotricidad", que se inspirarían en los trabajos de Wallon que ponen de manifiesto la gran importancia del cuerpo tanto para el niño normal como para el perturbado bajo el doble enfoque de instrumento de acción sobre el mundo y de relación con el otro. Así la reeducación psicomotriz se fue introduciendo poco a poco en los centros médico-pedagógicos. Al principio su atención estuvo fundamentalmente dirigida a los problemas psicológicos y pedagógicos escolares y ante las dificultades que suponían los problemas afectivos y psicomotores fue necesario otorgarle a la motricidad el papel que le correspondía. (Guilmain, 1981)

Desde Guilmain se ha abierto un campo de investigaciones diversas que va desde las concepciones próximas a la psiquiatría, sobre todo a partir de los trabajos de J. de Ajuriaguerra, recogidos en parte en su "Manual de psiquiatría infantil" (1980), publicado originalmente en 1973, que es prácticamente una aproximación psicopedagógica. Este autor hace énfasis en que no hay que disociar el desarrollo infantil de los sistemas sensoriales y motores. Luego Lapiere y Auconturier, (1977) hasta la nueva concepción de la educación física a partir de los estudios de J. Le Boulch (1982) y su método científico de la "Psicocinética" basado en la significación del movimiento como conducta humana. (cit. en Vayer, 1977).

En 1980, fecha de la celebración en Madrid del Congreso Internacional de Psicomotricidad, (organizado por la Organización Internacional de Psicomotricidad), que la formación empieza a desarrollarse en España por iniciativa privada y determina la definitiva introducción de la psicomotricidad. A través de institutos, como CITAP, la Escuela Internacional de Psicomotricidad, la Escuela de Expresión y Psicomotricidad, u otros centros especializados en completar la formación académica de los profesionales educativos en determinados aspectos, técnicas o conocimientos de la psicomotricidad. (sitio [www.terra.es/personal/psicomot/](http://www.terra.es/personal/psicomot/) electrónico)

## **2.2 Concepciones Psicomotrices**

La psicomotricidad, como su nombre lo indica, trata de relacionar dos elementos hasta, ahora desconectados, de una misma evolución: el desarrollo psíquico y el desarrollo motor. Parte, por tanto, de una concepción del desarrollo que hace coincidente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo, de manera que ambas cosas no son más que dos formas, hasta ahora desvinculadas, de ver lo que en realidad es un único proceso. (García, J. 1995).

Como mencionamos anteriormente el concepto de psicomotricidad surge de los trabajos de psicología evolutiva de Wallon, especialmente de aquellos que se refieren a la relación entre maduración fisiológica e intelectual y que manifiestan la importancia del movimiento para conseguir la madurez psicofísica de la persona. (Jiménez 1995).

### **Wallon (1977):**

"La psicomotricidad es el desarrollo físico, psíquico e intelectual que se produce en el sujeto a través del movimiento. (Berruelo, 1995. pág. 17)

Según Benós, el término de psicomotricidad se creó en 1913 por Ems Dupré en un congreso de neurólogos donde se le definió como asociación entre desórdenes mentales y alteraciones motoras. (cit. en Márquez, L; 1990. pág. 24).

### **Dupré (1925):**

Formulo el término de psicomotricidad para referirse a las relaciones que unen las alteraciones psíquicas y las alteraciones motrices correspondientes y planteó la Ley de la Psicomotricidad: "Entre ciertas alteraciones mentales y las alteraciones motrices correspondientes, existe una relación tan íntima y un parecido que

constituyen verdaderas parejas psicomotrices". (Torrero, 1985. pág. 8).

**Para Benós:**

"La psicomotricidad es la interacción que existe entre nuestro pensamiento consciente o no y el movimiento efectuado por nuestros músculos con ayuda de nuestro sistema nervioso". (cit. en Márquez, L; 1990. pág. 25).

**Definición consensuada por las asociaciones españolas de Psicomotricidad o Psicomotricistas:**

"El término psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas". (sitio electrónico, <http://www.terra.es/personal/psicomot/>).

Otros la definen como una relación reversible que existe entre el razonamiento y el movimiento.

**Pic y Vayer (1977):**

"La psicomotricidad es una de las funciones principales del individuo, es el punto donde se fusionan motricidad y psiquismo; donde el movimiento interviene en las funciones psíquicas". (Torrero, 1985. pág. 4).

Para Pic y Vayer (1977), unos de los principales exponentes actualmente "la educación psicomotriz es una acción psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de mejorar el comportamiento del niño". (Torrero, 1985. pág. 7)

**Durivage (2002):**

"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". (Durivage, 2002. pág. 13)

**Quirós:**

"La psicomotricidad es considerada una de las ramas de la psicología referida a una de las formas de adaptación del individuo al mundo exterior: la psicomotricidad, es decir, se ocupa del papel del movimiento en la organización psicológica general, conjuntando la Psicología con la Neurofisiología. La psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento, o por medio del movimiento, que provoca una mejor utilización de las capacidades psíquicas. Para lograr esto la psicomotricidad requiere de un adecuado desarrollo postural, motor, perceptual, conductual y de los aprendizajes." (cit. en Márquez, 1990. pág. 25)

**Otras definiciones:**

**G<sup>a</sup> Núñez y Fernández Vidal (1994):**

"La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno". (García, 1995, pág. 25)

**Berruezo (1995):**

"La psicomotricidad es un enfoque de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, etc". (Berruezo, 1995. pág. 16)

**Muniáin (1997):**

La psicomotricidad es una disciplina educativa, reeducativa, terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral. (sitio electrónico, <http://www.terra.es/personal/psicomot/>).

### **De Lièvre y Staes (1992):**

"La psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada". (sitio electrónico, <http://www.terra.es/personal/psicomot/>).

Independientemente del concepto que cada autor pueda tener acerca de la psicomotricidad, se puede observar que coinciden en hacer referencia al cuerpo y sobre todo a lo que se refiere al desarrollo motor o la educación del movimiento, a través del cuál habrá una mejor utilización de nuestras capacidades psíquicas.

En síntesis, la psicomotricidad es una resultante compleja que implica no solamente las estructuras sensoriales motrices e intelectuales, si no también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras.

### **2.3. Aspectos Motores e Intelectuales**

Son muchos los autores que han trabajado sobre la psicomotricidad y que han señalado en base a sus investigaciones que existe una estrecha relación entre los aprendizajes escolares y la psicomotricidad, y como el desarrollo de esta capacidad en la educación preescolar es fundamental para obtener un buen desarrollo en el aprendizaje.

Picq y Vayer, (1977), como resultado de sus experiencias psicopedagógicas realizadas con niños, "la educación ha de ser concebida en función de la edad, de los intereses y de otros postulados o aprendizajes privilegiados". Propone la educación psicomotriz como una modalidad educativa, global y necesaria para todo tipo de niño, desde el normal, hasta el niño con problemas; la cual debe formar parte del conjunto de actividades educativas". (Picq y Vayer, 1977. pág. 2) Para estos autores, la educación psicomotriz ha de dar respuesta a los 3 grandes campos de relación que pueden establecerse:

- 1.- Educación del esquema corporal o relación consigo mismo.
- 2.- El niño ante el mundo presente. Realidad espacio temporal.
- 3.- El niño ante el mundo de los demás. Pedagogía relacional.

Así mismo señalan que los aprendizajes escolares básicos son ejercicios psicomotores y que la evolución psicomotriz del niño determina el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para Vayer "el desarrollo del niño y su evolución son resultado de las interacciones constantes entre el propio niño, a través de su cuerpo, con todo su ser; y por tanto, cuando el domine su cuerpo podrá aprender el mundo de las cosas y establecer relaciones con ellas, y asimismo cuando domine el uso de su Yo, podrá adquirir su independencia frente al mundo de los demás, aceptar ese mundo y establecer las necesarias relaciones con él". (Picq y Vayer, 1977. pág. 23)

Es por ello que su programa de educación psicomotriz se dirige para niños de 2 a 5 años de edad y en el cual se plantea como objetivo "conducir al niño al umbral de la etapa de integración al mundo, mediante una educación global y construida sobre lo vivido". (Álvarez, G. 1995. pág 43).

Vayer desarrolla su programa en base a tres nociones esenciales basadas en lo vivido, las cuales se interrelacionan por lo que el niño se debe de considerar de manera global y estas son: la noción del esquema corporal, noción del objeto y la noción del mundo con los demás. Así mismo Vayer, señala tres etapas de la educación las cuales deben ser tomadas en cuenta en orden creciente en el cual se encuentran, ya que le permiten al educador irse dando cuenta del nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño. Y son las siguientes:

1. Etapa de Exploración, en la que se pone al niño en contacto con los elementos del mundo exterior y en contacto con los demás.
2. Etapa de Conocimiento, en la cual el niño tiene que aprender a controlar sus acciones, lo que le conduce a los primeros elementos del conocimiento, a las primeras nociones y a las primeras representaciones.
3. Etapa de representación, es el estadio de la representación y de la expresión, en donde el acto se transforma en la realización de una intención. (Álvarez, 1995)

Así mismo Pastor, argumenta que las posibilidades de asimilación de los aprendizajes pueden estar influidas por una educación psicomotriz, diseñada en función del niño pero también, en función del contexto social, para lo cual para el niño esta representado por la escuela. (cit. en Zapata, 1998)

Este autor señala la escritura, lectura y las matemáticas como algunas de las aportaciones de la psicomotricidad a los aprendizajes escolares, que han de ser considerados solamente como un aspecto de la educación del niño, siendo necesario considerar siempre al niño, en su unidad y en su globalidad.

Autores como Rivas, (1994), indican que la evaluación de la eficiencia psicomotora es de gran importancia, pues los problemas o déficits en la misma dificultan el correcto aprendizaje, sobre todo hace referencia al aprendizaje lecto-escritor, ya que señala debe asentarse en una estructuración adecuada del esquema corporal, el cual, a su vez, se relaciona estrechamente con la orientación espacio temporal.

García, (1995), considera que para la psicomotricidad, el desarrollo del cuerpo y de la mente no son cosas aisladas. Más aún, parte del principio general, de que el desarrollo de las capacidades mentales, se logra solo a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, de la correcta construcción y asimilación de lo que se denomina esquema corporal. Este autor, señala "Para la psicomotricidad resulta claro que para obtener la capacidad de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus características, es imprescindible que tal análisis, síntesis y manipulación se hayan realizado previamente por parte del niño mediante su actividad corporal. El cuerpo, el movimiento y la acción son los elementos básicos de nuestro conocimiento y comprensión del mundo".

Otro aspecto al que hace referencia este autor, es el señalar que las dificultades de aprendizaje pueden darse en niños o niñas con una capacidad intelectual normal e igual estimulación que el resto de sus compañeros y compañeras. Estas alteraciones (dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía) cuentan en su base etiológica, con un trastorno psicomotor o alteración del esquema corporal. Igualmente otras dificultades en el desarrollo psicomotor, tales como las alteraciones en la organización, falta de control de la postura, etc. pueden repercutir desfavorablemente en el desarrollo de los aprendizajes conceptuales básicos o procesos de adquisición de habilidades y destrezas de lectura, escritura y cálculo.

García, (1995), propone como alternativa la educación psicomotriz como un instrumento de prevención de posibles problemas o trastornos de aprendizaje escolares posteriores, sobre todo en la etapa de educación infantil, donde afirma resulta conveniente la estimulación del desarrollo psicomotor y de los procesos de adquisición de habilidades motrices básicas. Ello repercutirá en una mejora de las capacidades cognitivas.

Es así como la psicomotricidad es un medio que permite al niño, desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales valiéndose de la experimentación y ejercitación constante de su cuerpo, lo que le permite conseguir mayor conocimiento de sus posibilidades y de la relación entre estas y el medio en el que se desenvuelven. (Canto, 1996).

"El aprendizaje escolar es solamente una parte de la educación en general, y puede iniciarse a condición de que el niño alcance cierto nivel: la etapa operatoria, con sus correspondencias en la elaboración espacio-temporal y también en el plan neuromotor (escritura)". (Durivage, 2002. pág. 39)

Durivage, es uno de los autores más actuales que fundamenta en base en sus investigaciones la necesidad de una educación psicomotriz, como un medio que apoye la preparación del niño preescolar creando situaciones que el niño tiene que enfrentar y presentando ejercicios que le permitan conocer, ejercitar y explorar su cuerpo en una estructuración espacio-temporal y así ir integrando sus nuevas experiencias. Para lo cual crea un manual para el nivel preescolar con el fin de aportar al educador técnicas y actividades psicomotrices que pueda llevar a cabo y da como base un perfil psicomotor, que permite determinar el nivel de desarrollo

de cada niño, comprobar las adquisiciones hechas y detectar las dificultades o retrasos. Por otro lado, hace mención acerca de los recursos que los educadores deben tener para con los niños, como son: la motivación y la estimulación, como los objetos de la realidad o de la imaginación, la música, que influye en el movimiento, la percepción auditiva, la atención y memoria.

También señala algunas condiciones que exigen los aprendizajes de la escritura, la lectura y las matemáticas.

La escritura, "moviliza esencialmente los miembros superiores y requiere la coordinación motriz fina y la óculo-manual". Por lo que señala que el objetivo será preparar el acto de escribir a través de ejercicios de coordinación óculo-motriz, para favorecer la maduración y el control tónico necesario. (Durivage, 2002. pág. 40)

La lectura, donde influye la percepción visual, la diferenciación y la orientación de las formas, el ritmo y la imitación, además de un buen desarrollo lingüístico. Las matemáticas donde interviene la percepción espacial y la motricidad fina. (Durivage, 2002. pág. 40)

Y como señala Cuenca (1986), una estimulación psicomotriz adecuada es la base de un aprendizaje alegre y eficaz de la lecto-escritura y el cálculo que a su vez son base de muchos de los aprendizajes posteriores.

Como se ha visto la psicomotricidad se sigue presentando actualmente como un aspecto necesario a considerar dentro del campo educativo ya que marcan la importancia dentro del aprendizaje.

En síntesis, la psicomotricidad es una resultante compleja que implica no solamente las estructuras sensoriales, motrices e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras. Por tanto, en la psicomotricidad se encuentran los siguientes aspectos.

#### **2.4. Componentes Fundamentales de la Psicomotricidad**

La iniciación formal en el proceso de aprendizaje de un sistema de lectoescritura requiere el dominio de conductas previas, por lo que se considera indispensable que, al iniciar la adquisición formal de la lecto-escritura el niño posea dichas habilidades con el fin de que obtenga el mayor éxito posible en el desempeño de las actividades académicas requeridas para el aprendizaje de dicho proceso.

Autores como Durivage (1999), Jiménez (1995), Pérez y Urquía, entre otros, coinciden en señalar que para lograr iniciar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo son necesarios ciertos elementos o condiciones de la psicomotricidad (en Álvarez, 1994), como son:

## Esquema corporal

El desarrollo del esquema corporal empieza desde el nacimiento con los reflejos innatos del niño y las manipulaciones corporales que recibe de su madre. Todos estos contactos llegan a través de las sensaciones y las percepciones, tanto táctiles y auditivas como visuales. Durante esta primera fase, el niño vive su cuerpo como algo difuso, fragmentado, indiferenciado de los otros cuerpos.

El conocimiento y control progresivo del cuerpo, es una lenta pero fructífera construcción que ocupa al niño desde su nacimiento durante toda la etapa de educación infantil, a lo largo de la cual debe conseguirse que los niños conozcan de manera global y segmentada su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices; deben poder identificar las sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que experimentan y sirven de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. (Conde, 1995).

Conde y Viciano, afirman "El cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo que nos rodea. Por ello, cuanto mejor lo conozcamos, mejor podremos desenvolvemos en él. El conocimiento y dominio del cuerpo, es el pilar a partir del cual el niño construirá el resto de los aprendizajes. Este conocimiento del propio cuerpo supone para la persona un proceso que se irá desarrollando a lo largo del crecimiento". (Conde y Viciano, 1995. pág. 57)

Y haciendo una recapitulación de varios autores, dan una lista de los objetivos que debe cubrir el esquema corporal y que el educador debe tener en cuenta para proponer actividades que los representen.

1. Tomar conciencia de las distintas partes del cuerpo.
2. Saber localizar los distintos segmentos corporales tanto de su cuerpo como de otro.
3. Tomar conciencia de las prendas de vestir que cubren los distintos segmentos corporales.
4. Conocer las funciones de las distintas partes que conforman el esquema corporal.
5. Reconocer las dimensiones corporales.
6. Reconocer la simetría corporal.
7. Reconocer las partes y elementos que son dobles.
8. Interiorizar la imagen motriz de los miembros superiores e inferiores.
9. Descubrir las posibilidades de movimiento de las diferentes partes del cuerpo a través de las articulaciones.
10. Iniciar el concepto de la propia lateralidad.
11. Aprender a observar. (Conde, 1995. pág. 60).

Unos de los autores que retoma Conde y Viciana, (1995), para hacer esta lista de objetivos es Le Boulch (1983), quien define el esquema corporal "como una intuición global o conocimiento inmediato de nuestro propio cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean. (Jiménez, 1995. pág. 23)

Esta noción es el núcleo de la sensación de disponibilidad de nuestro cuerpo y es también el centro de nuestra vivencia de la relación universo-sujeto."

Jiménez (1995), señala en su obra "que desde el concepto del esquema corporal se construye la imagen mental del propio cuerpo, proceso que se elabora a partir de sensaciones:

1. *Propioceptivas*, que proceden de los músculos, tendones y articulaciones, proporcionándonos información sobre la contracción o relajación del cuerpo.
2. *Interoceptivas*, que nos ofrecen datos sobre el estado de las vísceras.
3. *Exteroceptivas*, actúan sobre la superficie corporal, como las táctiles y kinestésicas, facilitando información sobre los objetos exteriores.

El desarrollo de la personalidad e inteligencia y el conocimiento de las personas y objetos que nos rodean tienen su punto de partida en la adecuada estructuración del esquema corporal, y si esta estructuración es inadecuada surgirán problemas personales, escolares y sociales". (Jiménez, 1995. pág. 23)

Así mismo Jiménez refiere una serie de secuelas producto de una deficiente estructuración del esquema corporal y las traduce en: perceptivas, motrices y sociales.

En el aspecto perceptivo señala que puede haber una deficiencia en la estructuración espacio temporal, debido a que es el cuerpo el primer punto de referencia de la percepción y el principal medio de interacción con el exterior, debido a que de esta estructuración espacio-temporal dependen las posibilidades de orientación que inciden en el aprendizaje a través de la confusión o inversión de letras, inversión de sílabas o bien aumento o disminución de letras en palabras. El segundo aspecto que marca es el motriz, en donde afirma que es fundamental que el niño domine el esquema corporal o de lo contrario será incapaz de organizar los esquemas motores de los que parten las acciones más usuales. Y podría presentar defectos de coordinación, lentitud o torpeza, que posteriormente se podría manifestar en su escritura, letras deformadas, mal alineadas o temblorosas.

Y por último señala el aspecto personal y social que repercute principalmente en la escuela donde el niño suele recibir manifestaciones de desagrado por parte de los profesores y en casa al recibir las quejas de la escuela, lo cual desencadena en el niño cambios en su estado de ánimo e incluso provocando su agresión.

También señala en estrecha relación con el esquema corporal, el tono, el cual define "como la capacidad de mantener el equilibrio", la relajación y la respiración. (Jiménez, 1995).

Este autor da una idea de esquema corporal como un elemento básico indispensable en el niño para la construcción de su personalidad y la adquisición de sus aprendizajes; a través de la representación que él tiene de su propio cuerpo y la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.

Paul Schilder, define el esquema corporal como: "La representación mental tridimensional, que cada uno de nosotros tiene de sí mismo.

Esta representación se constituye con base en múltiples sensaciones, que se integran dinámicamente en una totalidad o gestalt del propio cuerpo. Esta totalidad o estructuración de acuerdo con los movimientos corporales, se modifica constantemente y por lo tanto, dicha imagen está en permanente integración y desintegración. Gracias a ella podemos tener conciencia del espacio del yo y del espacio objetivo externo, el espacio del cuerpo y el espacio exterior al mismo". (cit. en Soto, 2001. pág. 57).

Muchos son los autores que le asignan importancia a la noción del esquema corporal como habilidad precurrenente para la lecto-escritura, entre algunos de ellos se encuentran:

Kephart, quien sostiene que las habilidades motoras formaban las bases para aprendizajes futuros como la lecto-escritura y "subraya la importancia de que el niño tenga una imagen clara, precisa y completa de su propio cuerpo y de su posición en el espacio, ya que el cuerpo de cada persona constituye el punto de referencia de las relaciones espaciales existentes entre los objetos externos y el propio cuerpo". (cit. en Álvarez G, 1994. pág. 54).

Para Ajuriaguerra (1979), la evolución en la adquisición del esquema corporal se desarrolla a partir de tres niveles de integración, que son:

1. El cuerpo vivenciado, que se basa en la noción sensoriomotora del cuerpo.
2. El cuerpo percibido, basado en la noción preoperatoria del cuerpo, donde la imagen corporal es principalmente visual y ya hay una concepción de derecha-izquierda.
3. El cuerpo representado, que se fundamenta ya en la noción operatoria del cuerpo, en donde el niño ya tiene una imagen tridimensional de su cuerpo.

Es decir, el niño poco a poco va unificando su cuerpo e identificándose con él. Va construyendo su esquema corporal que recoge nuestra experiencia y conocimiento del cuerpo y de sus partes, así como el dominio, motriz, simbólico, verbal y representativo que tenemos del mismo. El esquema corporal resume nuestra propia historia corporal. (Ajuriaguerra, 1979)

Durivage, brinda una gran importancia a la psicomotricidad en la preparación para el aprendizaje escolar, señalando entre los aspectos que la integran, el esquema corporal relacionado con la imagen de sí mismo, indispensable para la elaboración de la personalidad y define, "el niño vive su cuerpo en el momento en que se puede identificar con él, expresarse a través de él y utilizarlo como medio de contacto". (Durivage, 2002. pág. 37)

Así mismo hace referencia a una serie de ejercicios que contribuyen en la práctica a su elaboración, como son:

1. La *imitación* que consiste en la reproducción de gestos, movimientos, posiciones.
2. *Exploración*, que es la familiarización con nuevos objetos, a través de la manipulación libre de estos.
3. *Nociones corporales*, la identificación de las partes del cuerpo de forma verbal.
4. *Utilización*, que es la aplicación de la exploración. El niño adapta y organiza las variedades descubiertas en el uso de las posibilidades corporales y del espacio.
5. *Creación*. Imaginar o inventar situaciones, personas, objetos, a través del juego corporal o de los objetos.

Pérez y Urquía, (1984) quienes definen al esquema corporal como "la imagen y reconocimiento del propio cuerpo" e indican que es una condición importante que el niño debe cubrir para su ingreso al primer nivel de la educación primaria. (Álvarez, 1994. pág. 62)

Más específicamente Cuenca y Rodao (1986), establecen la necesidad de que el niño conozca ciertos segmentos corporales como son:

1. Cabeza: oreja, nariz, frente, boca, labios, lengua, dientes, barbilla, mejillas, pestañas, cejas, pelo, ojos.
2. Cuello.
3. Hombros.
4. Brazos: codos, muñecas, manos, dedos, uñas.
5. Tronco: pecho, espalda, vientre, cintura, caderas.
6. Piernas: muslos, rodillas, tobillos, pies, dedos, uñas.
7. Pene y vagina.
8. Otros segmentos que podrían irse asimilando conforme el niño vaya adquiriendo los anteriores como son: nuca, cara, mandíbula, sien, pómulos, orificios nasales, párpados, clavícula, cadera, ombligo, planta del pie, palma de la mano, antebrazo.

Señalan que es importante tener en cuenta la forma de enseñar la localización de estos segmentos, basando la enseñanza en situaciones dinámicas y lúdicas para lograr una mejor asimilación y no caer en la simple repetición automática de los conceptos.

Dada la importancia que tiene la noción de esquema corporal dentro de las habilidades para la lecto-escritura y ya que constituyen la base y punto de partida de todo aprendizaje, Villareal, (2001), señala que cuando existe algún problema en esta conceptualización, es seguro que sean varias las habilidades básicas, las que se vean afectadas, como pueden ser las habilidades lingüísticas y las habilidades sociales, incluso el coeficiente intelectual, sin embargo esta autora no da una clara explicación del porque de sus conclusiones.

## **Lateralidad**

La lateralidad es uno de los aspectos fundamentales de la psicomotricidad, entendida como "la predominancia motriz sobre los segmentos derecho o izquierdo de los hemisferios cerebrales en relación con una aceleración de los centros sensitivo-motores". (Torrero, 1985. pág. 19)

Es decir, por lateralidad se entiende el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro, haciendo referencia no solamente a una mano sobre la otra, sino también a las extremidades inferiores y los órganos sensoriales de la vista y el oído, de ahí que se pueda hablar de una lateralidad corporal, que de acuerdo a García, (1995), es la preferencia en razón del uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra.

Esta lateralidad corporal es la que "permite la organización de las referencias espaciales, orientando al propio cuerpo en el espacio y a los objetos con respecto al propio cuerpo. Facilita por tanto los procesos de integración perceptiva y la construcción del esquema corporal". (García, 1995. pág. 49)

Por tanto, la lateralidad implica la discriminación entre el lado izquierdo y el lado derecho del cuerpo, ya sea con respecto a nosotros mismos o bien con respecto a otras personas u objetos.

"Este proceso de lateralización tiene una base neurológica, y es una etapa más de la maduración del sistema nervioso, por lo que la predominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del predominio de uno u otro hemisferio". (Conde, 1995. pág. 60)

Esta predominancia de uno u otro lado del cuerpo esta condicionada según Durivage (1999), por dos factores: el desarrollo neurológico del individuo, que varía en cada uno de los hemisferios cerebrales, así como en el aspecto neuro-sensitivo-motor que le corresponde. Diferenciación que según Durivage va aumentando con el crecimiento del niño y otro factor que son las influencias culturales del medio.

#### **Factores que intervienen en la adquisición de la lateralidad.**

Así mismo existen diversidad de teorías que intentan dar una explicación del porqué determinados individuos son diestros o zurdos. Rigal (1987), clasifica factores en categorías más amplias. (cit. en Conde, 1995)

1. Factores Neurofisiológicos, que explica el que la lateralidad se determina por la predominancia de un hemisferio sobre el otro, es decir, la predominancia del hemisferio derecho sobre el izquierdo determina que una persona sea zurda o bien la predominancia del hemisferio izquierdo sobre el derecho determina que la persona sea diestra.
2. Factores Genéticos, en esta teoría se intenta dar una explicación de la transmisión hereditaria del predominio lateral, donde la lateralidad de los padres, determinará la lateralidad de los hijos.
3. Factores sociales, entre los cuales se encuentran la significación religiosa, en donde en base a creencias y a la connotación que el ser zurdo tenía para la iglesia se le reeduca hasta conseguir su desempeño con la derecha. Otro aspecto social, es el lenguaje tanto hablado, como escrito, que se refiere al significado que usualmente se le da al término diestro, el cual se ha relacionado con algo bueno y en lo que se refiere al lenguaje escrito, la escritura se realiza de la izquierda hacia la derecha, por lo que el zurdo tapaná lo que va escribiendo.

Por último menciona el aspecto ambiental en el cuál interviene el ámbito familiar, las costumbres familiares y los mobiliarios y utensilios de uso cotidiano, que generalmente están hechos para los diestros. (Conde, 1995)

García, (1995), menciona que la lateralidad se debe a la división que hace el eje corporal longitudinal del cuerpo, dividiéndolo en dos mitades idénticas, por lo cual podemos distinguir dos lados y dos hemisferios que son: el hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Y es esta lateralidad cerebral la que determina la lateralidad corporal.

"Es decir, porque existe una especialización de los hemisferios, y dado que cada uno rige a nivel motor el hemicuerpo contralateral, es por lo que existe una especialización mayor o más precisa para algunas acciones de una parte del cuerpo sobre la otra". (García, 1995. pág. 1995)

Tomando en cuenta estos aspectos es que los investigadores han asignado las funciones correspondientes a cada hemisferio, por ejemplo; en lo que respecta a la actividad cognitiva, "el hemisferio izquierdo utiliza procesos estrechamente ligados a la espacialidad y por tanto los primeros aprendizajes deben producirse, forzosamente, a través de la acción. Los siguientes aprendizajes pasan, sin embargo, a través de la verbalización y por tanto presuponen el uso del hemisferio derecho". (García, 1995. pág. 50).

Otras de las funciones asignadas a cada hemisferio son las siguientes.

*Hemisferio izquierdo*, entre sus principales funciones se encuentran; el control del aspecto verbal el cual implica la capacidad para leer, escribir, hablar, así como entender el material verbal. También es el responsable de las aptitudes motrices y sensoriales del lado derecho del cuerpo, así como de la coordinación bilateral de ambos lados. Este hemisferio utiliza la información analítica y temporal y ordena la información de manera secuencial. Se encarga del pensamiento lógico, la abstracción, los números y las matemáticas.

*Hemisferio derecho*, el cual se caracteriza por dar un tratamiento global y sintético de la información y se le considera el responsable de la ubicación del espacio tridimensional, el cual tiene que ver con el espacio gráfico, así como dibujar y la resolución de problemas donde intervienen el razonamiento espacial.

"El hemisferio derecho dirige las aptitudes rítmicas relacionadas con la altura del sonido y discrimina entre matices de color, ejecuta funciones automáticas y controla las aptitudes sensoriales y motrices del lado izquierdo del cuerpo. Este hemisferio se orienta hacia la captación del aspecto cualitativo y afectivo, así como hacia la experiencia corporal". (Torrero, 1985. pág. 19)

#### **Tipos de lateralidad.**

Así mismo también existen diversas investigaciones que han intentado dar una clasificación de los diferentes tipos de lateralidad, por ejemplo:

Durivage, (1995), distingue dos tipos de lateralidad, que son:

- A. *Lateralidad de utilización*, que se refiere a la prevalencia manual de las acciones cotidianas.
- B. *Lateralidad espontánea*, que "esta en función de la dominancia cerebral hemisférica y se manifiesta por una lateralidad tónica; es decir, en el lado dominante hay una tensión mayor".

Otros de los que nos hablan de los diversos tipos de lateralidad es Ortega y Blázquez (1982), quien mencionan, que dependiendo de la predominancia lateral que presenten los individuos a nivel ocular, pédico, auditivo, auditivo y manual. Y dan la siguiente clasificación: (cit. en Conde, 1995)

1. *Dextralidad ó Diestro definido*: Preferencia o predominio de los miembros del lado derecho; ojo, mano, pie y oído.
2. *Zurdería ó Zurdo definido*: Referente al predominio de ojo, mano, pie y oído izquierdo.
3. *Ambidextrismo*: En este caso no existe una manifestación de la dominancia lateral, es decir, realizan las actividades indistintamente, para algunas son zurdos y diestros para otras. Comúnmente se da en los inicios de la adquisición de la lateralización.

4. *Lateralidad cruzada o mixta*: Este caso se da cuando la mano, pie, vista u oído dominante, no coincide con el mismo costado corporal.
5. *Lateralidad invertida*: Esta lateralidad se da en los casos donde la lateralidad innata del niño, se ve contrariada por los aprendizajes.

#### Desarrollo de la lateralidad.

La lateralidad como mencionan Durivage (1999), García, (1995) y Le Boulch, (1983), pasa por ciertas fases estables e inestables que le permiten irse desarrollando, como son:

- a. Una fase de unilateralidad o indefinición, que se da durante el primer año, hasta aproximadamente los 2 años, donde el niño realiza la aprehensión y la manipulación de los objetos de forma unilateral, es decir, el niño prefiere usar la mano derecha o la izquierda para tomar los objetos. Existe una indiferenciación clara.
- b. Etapa bilateral o fase de alternancia, que aparece en el primer año y vuelve a aparecer a los 2 y hasta los 4 años de vida aproximadamente, en esta etapa el niño utiliza de manera indistinta una u otra mano, por lo que la consideran como una fase de inestabilidad.
- c. Por último se establece a los cuatro años, casi de forma definitiva, la dominancia lateral o fase de automatización, sin embargo pasa por un periodo de indecisión alrededor de los 7 años.

Según Coste, (1979), el niño será capaz a los seis años de tomar conciencia de su lateralidad, derecha-izquierda sobre sí mismo, pero será hasta aproximadamente a los 8 años cuando pueda tomar conciencia de la lateralidad sobre los demás. (cit. en Conde 1995)

Señala Durivage que los problemas en el desarrollo de la lateralidad pueden repercutir en la vida cotidiana del niño y sobre todo en el aprendizaje escolar.

Es por ello que ambas partes del cuerpo deben ser estimuladas, de forma que el niño tenga suficientes datos para elaborar su propia síntesis y efectuar la elección de la mano preferente.

A pesar de que la lateralidad alcanza un desarrollo suficiente alrededor de los 7 años, posibilitando de esta manera, el aprendizaje de la escritura, es necesario automatizar lo más tempranamente posible, para facilitar la automatización de cadenas de movimientos secuenciados o hábitos motores complejos que se han ido adquiriendo tras varios años de desarrollo.

Por lo que una evolución normal con una afirmación de la lateralidad influye de forma decisiva en todos los aprendizajes de tipo manipulativo y por tanto, en la grafía. Del mismo modo repercute positivamente en el aprendizaje de la lectura, ya que está supone una orientación de izquierda-derecha en su propio espacio concreto, como lo es el libro y el cuaderno.

Es por todo lo anterior que se ha determinado a la lateralidad como una base para el conocimiento y aprendizaje de la direccionalidad de las letras, números y palabras que involucran configuraciones.

Entre los autores que favorecen la postura de señalar a la lateralidad como parte fundamental de los aprendizajes, se encuentran:

Kephart, Durivage, Zapata, Pérez y Urquía, quienes ven a la lateralidad como la capacidad de detectar la diferencia entre el lado izquierdo y el derecho del cuerpo, así como el reconocerlos. (cit. en Álvarez, 1994)

Conde, como en el caso del esquema corporal y otras habilidades, recapitula de algunos autores los objetivos primordiales que debe considerar la lateralidad como son:

1. "Desarrollar el afianzamiento del renacimiento de los miembros derecho e izquierdo en sí mismo y en el otro.
2. Buscar las posibilidades y reconocimiento del propio cuerpo, y averiguar a través del ejercicio, el predominio lateral del niño.
3. Lograr una correcta percepción del espacio para una buena orientación y estructuración en él.
4. Favorecer un mejor conocimiento y control del cuerpo.
5. Afianzar el dominio de los distintos miembros corporales, con objeto de evitar futuros trastornos de aprendizaje, asegurando un desarrollo equilibrado.
6. Mejorar la coordinación óculo-segmentaria y la coordinación dinámica general.
7. Mejorar la percepción visual del niño". (Conde, 1995. pág. 64),

De ahí que estos objetivos sean de vital importancia a cumplir en la educación y reeducación psicomotriz, debido a que son un aspecto importante en los aprendizajes escolares y como señalan estos autores, en el aprendizaje de la lectura y escritura.

### **Ubicación Espacio-Temporal**

Es esta organización espacio-temporal la que viene a complementar al esquema corporal y la lateralidad del niño, permitiéndole así un mundo más orientado. Ya que si el niño puede situarse con respecto a sí mismo, conocer su cuerpo y tener una lateralidad bien establecida, le va a facilitar el complejo desarrollo de su organización espacio-temporal, es decir, que se pueda situar con relación a las personas y los objetos, así como en el espacio y el tiempo. Por lo tanto puede considerarse imprescindible que la educación del esquema corporal y de la lateralidad anteceda a la ubicación espacio-tiempo.

"La evolución del sentido postural permite al niño una mejor orientación en relación con su propio cuerpo, y la lateralización dará las bases para la futura proyección del espacio". (Durivage, 2002. pág. 27)

Y como Durivage, comúnmente se da más énfasis a establecer una íntima relación entre la organización espacial y el esquema corporal, ya que una correcta orientación espacial va a depender del conocimiento del esquema corporal; por lo que se considera indispensable señalar algunas diferencias entre ambas.

Principalmente el esquema corporal hace referencia a la "toma de conciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones recíprocas de éstas, en situación estática y en movimiento, y de su evolución con relación al mundo externo. El esquema corporal es, por tanto, el conocimiento del yo". (Molina, 1987. pág. 27)

Mientras que por organización espacial, se entiende como la estructuración del mundo externo, relacionada en un principio con el yo referencial y posteriormente con las personas y los objetos, ya sea que estos se hallen en situación estática o en movimiento. Es entonces, el conocimiento del mundo exterior a partir del conocimiento de nuestro yo. (Jiménez, 1995)

A pesar que comúnmente se observan estos dos aspectos juntos, es imprescindible desarrollarlos de manera separada para lograr una mejor comprensión de los mismos.

### **Espacio**

"Desde los primeros días, el niño se mueve en un espacio que, a su vez, se compone de diferentes espacios no coordinados entre sí. El espacio se vive según las aferencias táctiles, auditivas y visuales". (Durivage, 2002. pág.28)

La noción del espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior.

El primer espacio que señala Durivage, que se forma es el bucal, el cual se reduce al campo visual y al de las posibilidades motrices y se centra en el propio cuerpo, el cual va ampliándose a través de la manipulación de los objetos y se favorece con la aparición de la marcha, la cuál le permite explorar otros espacios antes desconocidos y supone un gran avance en la adquisición del espacio puesto que ofrece al niño un cierto sentido de la dimensión.

Posteriormente aparecerá el espacio global, alrededor de los dos años de vida, que el niño va a orientar en función de sus necesidades y el cuál vivirá afectivamente. A los tres años se da inicio a un espacio general, que se elabora principalmente gracias a la coordinación de movimientos, el estadio topológico, con predominio de las formas, ni dimensiones y se caracteriza por sus relaciones concretas de cercanía, orden y separación.

De los 4 a 6 años, en lo que Piaget llama el periodo preoperacional, el niño accede al estadio euclidiano en el que predominan las nociones de orientación, situación, tamaño y dirección.

Y finalmente en el estadio de las operaciones concretas, de los 7 a los 12 años, se alcanza el espacio racional que supera la concepción del espacio como esquema de acción o intuición y lo entiende como un esquema general del pensamiento, como algo que supera la percepción y ocupa su lugar en el plano de la representación. (Durivage, 1999)

"Las nociones de espacio, de relaciones espaciales y de orientación espacial se elaboran al compás de la maduración nerviosa y están directamente determinadas por la cantidad y cualidad de las experiencias vividas, que proporcionan la conciencia del eje corporal de la que depende directamente la adquisición y dominio de las nociones de relación espacial". (García, 1995. pág. 51)

La representación del yo, a partir de la maduración nerviosa y de las experiencias, facilita, según Jiménez, (1995).

- a. El movimiento en el espacio
- b. Las diversas relaciones que se establecen con los objetos
- c. La estimación o apreciación de las distancias:
  - Entre el propio sujeto y los objetos
  - Entre los objetos
  - Entre los objetos y el campo visual.

Y aún más puede favorecerse estos aspectos a través de actividades que impliquen diferentes movimientos, itinerarios, manipulaciones, desplazamientos, etc; y todo lo que le permita al niño descubriendo y asimilando las diferentes orientaciones y relaciones espaciales. (García, 1995)

Y como señala Durivage (1999), la elaboración del espacio tiene su punto de partida en el movimiento, a su vez que contribuyen indirectamente el desarrollo del esquema corporal y la lateralidad para lograrlo. Y considera como fundamental algunas actividades específicas:

1. La adaptación espacial, la cual implica el desplazamiento del niño de acuerdo al espacio o configuraciones espaciales.
2. Nociones espaciales. Se refiere principalmente a las referencias verbales que designan el espacio, como son; adelante, atrás, derecha, izquierda, arriba, abajo.
3. Orientación espacial. Se desarrolla con ejercicios de localización espacial, a partir de los cuales el niño puede reproducir o desplazarse por diferentes trayectos, por las relaciones de cercanía, orden y separación.

Saber orientarse en el plano, porque se han asimilado conceptos como cerca, lejos, delante, detrás, al lado, en línea recta, en diagonal, perpendicular, paralelo... Primero se realiza la acción y luego se representa mentalmente.

Si no hay buena orientación espacial en una sala, no la habrá en un espacio mucho más reducido, como una hoja de papel.

4. Estructuración del espacio. Se da a partir de la organización del espacio, sin necesidad de referirse al propio cuerpo, es decir el niño aquí puede encontrar puntos de referencia que no precisamente sean referentes a su cuerpo, más bien implica el que pueda trasladar las nociones espaciales a los objetos. Por ejemplo, la distancia, el volumen, etc.
5. Espacio gráfico. Este depende tanto de datos gráficos y, de la adaptación del trabajo en una hoja de papel. "Es el intermediario del espacio de la acción concreta y del espacio mental". (Durivage, 1999. pág. 38)

El ser humano conceptualiza como espacio el lugar en el que se sitúa, se mueve y puede ocupar de distintas maneras y posiciones. Este espacio de acción no es el único, también tiene un espacio de representación o conceptual en el que puede, sin la necesidad de que se hayan producido, anticipar y prevenir transformaciones.

Molina (1987), afirma que existe una relación entre este aspecto de la psicomotricidad y la dislexia, ya que si un niño invierte las letras d-b ó p-q es porque tiene problemas en su orientación espacial, así mismo dificulta la lectura, ya que no le permite al niño percibir inconcientemente los diferentes espacios y que ahí termina una palabra y comienza otra. Sobre la ortografía señala, "es necesario, que el niño sepa que hay espacios entre las palabras si quiere encontrar el fin de una para ponerla en singular o plural. Cuando esta comprobación no se realiza automáticamente, el niño se ve obligado a detenerse en cada palabra para saber dónde termina, cosa que lo retrasa y que no le deja tiempo para verificar las otras concordancias gramaticales y comete faltas de ortografía.

Así como en el caso de la ubicación espacial, requiere tener como antecedente una educación del esquema corporal y la lateralidad, así mismo es necesaria esta ubicación para iniciar con el siguiente aspecto de la psicomotricidad, que es la noción de tiempo. Puede ser que estos aspectos puedan encontrarse de forma paralela, o bien la ubicación espacial antecediendo al tiempo, pero no al revés, ya que este resulta aún más complejo de asimilar y requiere que el niño tenga y domine su ubicación con respecto a sí mismo y a los demás, para posteriormente poder situarse en un tiempo determinado.

## **Tiempo**

Para Piaget, la percepción temporal es mucho más compleja que la espacial y refiere dos clases de tiempo que son:

- a. El tiempo subjetivo. Relacionado con la propia actividad del niño, es decir, es creado por el mismo, a través de su percepción del transcurso de este, dependiendo de la actividad que este realice y la motivación e interés que demuestre en la actividad.

- b. Tiempo objetivo. Surge en el periodo de las operaciones concretas y es a partir de este que empieza a surgir una coordinación de operaciones y el niño va adquiriendo las nociones de duración y ordenación. Este tiempo es el mismo para todos. (cit. en Jiménez, 1995).

Boscaini (1988), afirma, "Hasta los siete años el niño no sabe manejar los conceptos temporales como valores independientes de la percepción espacial y, por tanto, no puede operar con ellos. La noción del tiempo, individualizado como idea, como concepto, madurado por la integración de la percepción, experiencia y comprensión, requiere de un notable desarrollo intelectual por el cuál el niño solamente hacia los siete-ocho años, comienza a entender las relaciones espacio-temporales y a introducir en el tiempo físico, al igual que en el tiempo psicológico, una sucesión razonada, mediante una reconstrucción operatoria y no intuitiva". (cit. en García, 1995. pág. 52)

Es decir, esta noción de tiempo empieza a consolidarse aproximadamente a los 7 años de edad, que es cuando el ya puede hacer uso de nociones temporales, sin embargo es desde la etapa sensoriomotriz cuando se inicia, dependiendo de factores como son; la maduración, diálogo tónico, movimiento y acción. Es en este momento cuando se da el tiempo subjetivo, ya que se basa en las necesidades biológicas del niño, por lo que "existen tantos tiempos como acciones". (Durivage, 1999)

En la organización progresiva de las relaciones en el tiempo, Picq y Vayer (1977), distinguen tres etapas.

1. Adquisición de los elementos básicos. Nociones de velocidad (rápido, lento), referida a la acción propia, nociones de duración y de continuidad e irreversibilidad.
2. Toma de conciencia de las relaciones en el tiempo. Referentes a la espera, distinción de los momentos en el tiempo: el instante, ahora, antes, durante, después, hoy, ayer, mañana. La simultaneidad y la sucesión de acciones.
3. Alcance del nivel simbólico. Separación progresiva del movimiento y el espacio para llegar exclusivamente a la audición. Extensión y aplicación a los aprendizajes escolares de base y asociación a la coordinación. (cit. en Jiménez, 1995)

Por tanto, el papel de la educación psicomotriz en el aspecto de la ubicación temporal, consiste en proporcionar al niño las actividades que le permitan la vivencia corporal del tiempo. Esta noción de tiempo depende de la coordinación de la velocidad, es por esto que el niño que finaliza la etapa preescolar generalmente ya deben ubicar los días de la semana y distinguir las actividades comunes a la mañana, la tarde y la noche, en el transcurso del día, por la influencia estimulante que recibe del ambiente.

La estructuración del tiempo implica, por tanto, aprendizaje de conceptos temporales como ayer, hoy, mañana, ahora, después, el mes próximo, el año pasado... También se incluye la interiorización de ritmos y la secuenciación de elementos.

Es lo que más tarda en desarrollarse, ya que implica estructuras prefrontales

La estructuración temporal se desarrolla a través de actividades fundamentalmente rítmicas, cuyo valor educativo es muy importante por cuanto desarrolla en el niño o la niña los procesos de control e inhibición. (García, 1995)  
Es por esto que algunos autores hacen referencia a tiempo-ritmo de forma paralela, ya que se encuentran relacionados, puesto que el ritmo se desarrolla principalmente en base al movimiento.

## **Ritmo**

Según Nieto (1987), el ritmo se puede definir como la sucesión armónica de estructuras, de movimientos y pausas, sonidos y silencio, repetidos periódicamente.

Durivage (1999), señala que para la elaboración temporal es importante la percepción del cambio. Distingue dos aspectos principales del ritmo, que se complementan y contrastan entre sí, es decir, se desarrollan por influencia recíproca:

- El ritmo interior que es orgánico y fisiológico, como la respiración, pulsaciones, latidos del corazón y la marcha.
- El ritmo exterior, que se refiere principalmente a los sucesos observados en la vida cotidiana, como son los conceptos del día y la noche.

Este aspecto de la psicomotricidad tiene sus inicios desde el nacimiento de forma espontánea, ya que desde pequeños los niños realizan movimientos alternos y de manera rítmica con los pies o con las manos. El desarrollo del ritmo requiere de diferentes estímulos ópticos, auditivos y del movimiento para seguir el ritmo.

Jiménez (1995), señala algunas normas a tomar en cuenta en la educación del ritmo:

1. El ritmo debe ser provocado por estímulos visuales y auditivos.
2. Los ritmos visuales y auditivos, en inicio deben ser idénticos
3. De preferencia iniciar con ritmos lo más parecidos posible al espontáneo y gradualmente llegar al voluntario.
4. Al finalizar se variará el ritmo, posiblemente alternándolos con tiempos fuertes y débiles, ya sea usando medios visuales o auditivos.

## **Coordinación.**

La integración de las diferentes partes del cuerpo en un movimiento ordenado y con el menor gasto de energía posible. Los patrones motores se van encadenando formando otros que posteriormente serán automatizados, por lo que la atención prestada a la tarea será menor y ante un estímulo se desencadenarán todos los movimientos.

Hay dos tipos de coordinación:

A) *Coordinación dinámica general*: se refiere a grupos grandes de músculos. Es lo que se denomina popularmente como Psicomotricidad gruesa, y sus conductas son el salto, la carrera y la marcha, aparte de otras complejas como bailar.

B) *Coordinación visomotora*: actividad conjunta de lo perceptivo con las extremidades, más con los brazos que con las piernas, implicando, además, un cierto grado de precisión en la ejecución de la conducta. Se le llama también Psicomotricidad fina o coordinación ojo-mano y sus conductas son: escribir, gestos faciales, actividades de la vida cotidiana, destrezas finas muy complejas (hacer ganchillo), dibujar...

En la coordinación se han hecho muchas clasificaciones, atendiendo a las partes del cuerpo implicadas y a la presencia o no de objetos.

- a) Coordinación intermanual: acción de ambas manos (tocar un instrumento musical).
- b) Coordinación interpodal: ambos pies y con mucha precisión (zapateado).
- c) Coordinación ojo-mano: la clásica, visomotora.
- d) Coordinación ojo-pie: chutar una pelota.
- e) Coordinación ojo-cabeza: cabecear la pelota.
- f) Coordinación ojo-mano-objeto: recibir un balón.
- g) Coordinación ojo-objeto-objeto: jugar al golf o al tenis.
- h) Coordinación audio-motora: seguir un ritmo, bailar.
- i) Coordinación estática: cuando no hay desplazamiento, mientras es dinámica cuando sí lo hay. Un ejemplo de estática vs. dinámica puede ser un salto en altura sin girar y la dinámica un salto girado (como en el patinaje artístico). Estos

términos dan lugar a confusión, ya que a veces se llama coordinación estática al equilibrio. (sitio electrónico, Control de la motricidad fina)

Veremos ahora estos dos aspectos de la coordinación, de forma separada.

### **Motricidad Gruesa**

La motricidad gruesa concierne principalmente al movimiento de los músculos grandes y al desarrollo del equilibrio y es uno de los aspectos del desarrollo más importantes durante los años de preescolar ya que implica al movimiento y a la acción.

La motricidad gruesa concierne principalmente al movimiento de los músculos grandes o bien; a una coordinación general, que permite que en el niño intervengan todos los movimientos aprendidos: caminar, saltar, trepar, subir escaleras, son movimientos que el niño va internalizando a medida que evoluciona en su desarrollo neuromuscular y sensorio-perceptivo. Y al desarrollo del equilibrio, que es la posibilidad de mantener el cuerpo en una determinada postura.

La motricidad gruesa es uno de los aspectos del desarrollo más importantes durante los años de preescolar ya que implica al movimiento y a la acción.

Aprender a moverse por sí mismo, o adquirir un sentido de autonomía, es muy importante para el niño pequeño. Este desarrollo contribuye al gozo, a encajar socialmente, a un autoconcepto o imagen positiva de sí mismo, a la buena salud, a la independencia y otras características positivas. Si un niño puede desarrollar con éxito sus habilidades motoras, adquirirá también confianza en sí mismo y evitará la vergüenza y la duda sobre sus nuevas habilidades. (Taylor, 1989)

Si los músculos se desarrollan normalmente, el respeto del niño hacia sí mismo y hacia los demás aumenta y aprende mucho más rápidamente. Además muchos expertos en la materia han encontrado una relación estrecha entre las habilidades motoras y mentales. La coordinación de los músculos grandes es una de las primeras habilidades que se adquieren y proporciona las bases para un aprendizaje futuro más complejo. (Taylor, 1989)

### **Motricidad Fina**

Este término se refiere al control de los movimientos finos (pequeños, precisos), contrario a los movimientos gruesos (grandes, generales). También hace referencia a la integración de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares utilizadas para hacer movimientos pequeños, precisos, coordinados (como señalar de manera precisa un objeto pequeño con un dedo en lugar de mover un brazo hacia el área general). (sitio electrónico, Control de la motricidad fina)

El desarrollo del control de la motricidad fina es el proceso de refinamiento del control de la motricidad gruesa, se desarrolla después de ésta y es una destreza que resulta de la maduración del sistema neurológico. El control de las destrezas motoras finas en el niño es un proceso de desarrollo y se utiliza como un acontecimiento importante para evaluar su edad de desarrollo. Las destrezas de la motricidad fina se desarrollan a través del tiempo, de la experiencia y del conocimiento.

Muchos niños entre 4 y 7 años, que se encuentran en proceso de maduración, no desarrollan adecuadamente su motricidad fina, ya que no sólo desarrollar los aspectos motores gruesos es importante. Además de desarrollar en el niño el área motora gruesa, la motricidad fina le permitirá principalmente en los primeros años de vida, manipular objetos, tomar cosas, armar y desarmar, y posteriormente escribir correcta y fluidamente, es ahí donde el niño desarrollará una habilidad motora fina: automática, rápida, precisa y suave. Es que, cualquier desempeño fino, incluso la escritura de una letra, implica una serie de coordinaciones de músculos y nervios.

Como señala, Jiménez, "la coordinación motriz fina es la capacidad para utilizar los músculos pequeños, como resultado del desarrollo de los mismo, para realizar movimientos muy específicos que requieren de la participación de las manos y los dedos". (Jiménez, 1995. pág. 85)

La coordinación motriz fina para los aprendizajes escolares se refiere principalmente al sistema dígito-manual, para la manipulación de los instrumentos y materiales usados en la escritura.

Para el niño es un proceso grande aprender a manipular y tener control preciso de los músculos pequeños de las manos y de los brazos. En el caso del niño preescolar, esta empezando a mover los dedos y las muñecas con rapidez y flexibilidad: las manos y los brazos comienzan a sostener cosas de un modo más estable. Los músculos pequeños del niño todavía son inmaduros y le es difícil sentarse aun durante una actividad no interesante o difícil como pintar, cortar u ordenar objetos. Pero las habilidades motoras de músculos finos y la coordinación de manos y ojos se mejoran con el ejercicio. Es por ello que un programa motor requiere de la estimulación de este tipo de habilidades que le faciliten al niño el trabajo, por lo que el niño requiere trabajar con los materiales que le hagan disfrutar, con aquellos que son interesantes y que pueden manipular fácilmente, como pintar con los dedos, plastilina o juegos a los que pueden darse formas diferentes.

## Proceso perceptual

"La percepción es un proceso mental, que organiza las sensaciones y las integra en una unidad que hace que un objeto pueda ser identificado como distinto de los demás". (García, N. 1995. pág. 36)

García, (1995), señala que este proceso abarca principalmente de los cuatro a los cinco años y se va desarrollando en la medida en que se asimilan las estructuras espacio-temporales y se perfeccionan los procesos de diferenciación.

En la percepción existe una parte innata, que es la que permite al niño desde que nace percibir sensaciones y otra parte, que es la aprendida, que es la que vamos desarrollando conforme vamos recibiendo estimulación del mundo exterior, de nuestra experiencia motriz, vivida o imaginaria en la manera de percibir. (Durivage, 1999)

El niño empieza a conocer el mundo a través de la información que le proporciona los órganos de los sentidos, la cuál se va complementando con su propio movimiento. La vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto, la sensibilidad del cuerpo y de su movimiento proporcionan al niño el conocimiento de sí mismo y de su ambiente.

Tanto el desarrollo psicomotor, como la influencia ambiental que se recibe se conjuntan para mantenernos informados sobre los hechos físicos, biológicos y sociales que conforma nuestro entorno.

Las percepciones más estrechamente ligadas con el aprendizaje escolar son la vista, el oído y el tacto. Los aspectos de estas percepciones más estrechamente ligados con el proceso escolar del niño son:

- *La percepción visual.* 1) la función figura-fondo, 2) discriminación gruesa y fina de forma, color, tamaño, proporción, posición, etc; 3) coordinación visomotriz; 4) localización espacial, y 5) memoria visual.

- *La percepción táctil.* 1) captación de formas, superficies, pesos, volúmenes, trazos y letras; 2) sensibilidad corporal; 3) percepción relacionando el tacto con el movimiento.

- *La percepción auditiva.* 1) presencia o ausencia de sonido; 2) discriminación de las cualidades del sonido: intensidad, duración, acento, altura, timbre, melodía; 3) localización espacial y discriminación de la fuente sonora; 4) discriminación fonémica-, 5) captación del orden secuencial de sonidos; 6) integración fonémica, y 7) memoria auditiva. (Durivage, 1999)

## El control respiratorio

Según Coste (1979), "la educación psicomotriz no podría prescindir de la respiración, ya que es la base esencial del ritmo propio del individuo, y ésta con su ritmo, es una función esencial en la construcción de una imagen de sí, en la que

no está ausente la estructura corporal. Por todo ello que la interiorización de este proceso acercará un poco más al niño al conocimiento de su propio cuerpo, y a los fenómenos que en él tienen lugar, a la vez que permitirá una mayor resistencia al esfuerzo físico". (cit. en Conde, 1995. pág. 66)

La respiración es una función vital de nuestro organismo que se desarrolla en base a dos momentos:

1. La inspiración, es principalmente la entrada del aire a través de las fosas nasales de modo regular y rítmico pasando a los pulmones. La entrada del aire puede darse por dos vías: la nariz y/o la boca.
2. La espiración, se refiere al momento en el que el aire sale de los pulmones y es expulsado ya sea por la vía nasal o la bucal. (Jiménez, 1995)

Muchos autores, señalan que la respiración es más correcta, si ésta comienza en las fosas nasales y no en la cavidad bucal. Guyton (1987), "afirma que la cavidad nasal no es sólo un paso de aire hacia los pulmones, sino que además prepara dicho aire, calentándolo, humedeciéndolo y limpiándolo, de tal forma que quede en condiciones óptimas para seguir su proceso. Estas tres funciones de preparación del aire, no las cumple la cavidad bucal, por lo que debemos tender a respirar por la nariz". (cit. en Conde, 1995. pág. 67)

La respiración normal se encuentra regulada por el autreflejo pulmonar y por los centros respiratorios bulbares, que adaptan de una manera automática la respiración a las necesidades de cada momento. No obstante, la respiración también se encuentra sometida a influencias corticales tanto conscientes como inconscientes. Gracias a las primeras es posible el aprendizaje respiratorio, ya que desde este punto de vista la respiración sería un acto motor voluntario más. Sin embargo el control consciente sobre la respiración tiene determinadas limitaciones: cuando la concentración de CO<sub>2</sub> en la sangre alcanza determinado nivel se desencadena la respiración automática: (García, 1995).

- Si se produce una hipoventilación voluntaria, se produce de forma automática una hiperventilación;
- Si se produce una hiperventilación voluntaria, se produce de forma automática una hipoventilación
- Es importante conocer y respetar estos mecanismos fisiológicos, con el fin de no forzar al niño o a la niña en los ejercicios respiratorios y de no provocarle mareos, náuseas o fatiga, como consecuencia de una hipo o hiperventilación prolongadas.
- Entre las influencias corticales inconscientes, las que más interesan a la psicomotricidad son:
  - La hipoventilación provocada por la atención, los movimientos lentos o delicados, la concentración, etc.;
  - La hiperventilación provocada por factores emocionales, según su intensidad (ansiedad, miedo, angustia, sorpresa, alegría, satisfacción, etc.) (Conde, 1995)

Dada la influencia de la respiración sobre procesos psicológicos tan importantes como la atención y las emociones, su educación en las edades infantiles es de suma importancia, puesto que, por ejemplo, la adquisición de una respiración nasal adaptada en amplitud y frecuencia a cada tipo de tarea y el control de las emociones a través de la respiración es el resultado de un proceso de aprendizaje que se va consiguiendo paulatinamente y no un proceso meramente automático del que se disponga ya desde el nacimiento. (García, 1995).

Para lograr el control respiratorio son necesarios diversos ejercicios de inspiración y espiración tanto bucales como nasales, así como la retención de la inspiración y la espiración, en diferentes estados de reposo y de esfuerzo, tendiendo a afianzar la respiración nasal, desarrollar la amplitud y capacidad respiratoria y controlar su frecuencia. Se trata de lograr que el niño o la niña lleguen a un control consciente de su respiración para convertirlo de nuevo en un proceso automático. (Jiménez, 1995)

El desarrollo de una correcta respiración o control respiratorio en el niño resulta fundamental para cumplir con los siguientes objetivos:

- Que el niño tome conciencia de los movimientos corporales que acompañan a la respiración, así como del proceso de inspiración y espiración.
- Que el niño sea capaz de respirar voluntariamente por la nariz o por la boca.
- Despertar la conciencia y la necesidad de respirar adecuadamente, proporcionando información objetiva que ayude a señalar las bases necesarias para lograrlo.
- Adquirir hábitos respiratorios, para así no dañar nuestra capacidad pulmonar.
- Aprender a reconocer las fases del acto respiratorio y las sensaciones principales durante su desarrollo. (Conde, 1995)

Como se puede observar, la respiración resulta trascendental en el desarrollo, no solamente del lenguaje, sino también del aprendizaje, por lo cual requiere de un adecuado entrenamiento, a pesar de que este proceso está presente desde el momento que nacemos. Pero como hemos mencionado no es solamente la respiración la que forma un papel importante en el aprendizaje, sino que aunada a todos los componentes de la psicomotricidad, son los que en conjuntos permiten a través de una educación un mejor desarrollo en el niño, favoreciendo aspectos tan importantes como el aprendizaje de la lectoescritura, la maduración, entre otros.

En conclusión en este capítulo hemos revisado las diferentes posturas sobre el desarrollo de la psicomotricidad desde sus inicios con Dupré, quien define en 1907 el término de "síndrome de debilidad psicomotriz" y da inicio a una nueva disciplina, Guilmain, quien da pauta al desarrollo de la práctica psicomotriz en 1935, estableciendo un examen psicomotor y dando el punto de partida a la reeducación psicomotriz, Wallon, (1965), quien con sus trabajos sobre psicología evolutiva, descubre la importancia del movimiento para conseguir la madurez psicofísica de la persona, entre otros autores. Hasta sus principales exponentes más actuales como Zapata (1991), Durivage (1984), Jiménez (1995), Conde (1995), Picq y Vayer (1997), etc.

Todos ellos de alguna manera han coincidido en señalarla como una disciplina con un amplio campo de estudio, que hace referencia al cuerpo y sobre todo a lo que se refiere al desarrollo motor o la educación del movimiento, a través del cuál habrá una mejor utilización de nuestras capacidades psíquicas.

Como puede verse este capítulo tuvo como objetivo principal, demostrar la importancia de la psicomotricidad, sobre todo como parte de una educación infantil, ya que si bien la psicomotricidad es una disciplina precisa, cuyas posibilidades terapéuticas son muchas y por suerte cada vez más reconocidas, ya que es una técnica considerada relativamente reciente, que muestra las múltiples ventajas que tiene sobre el desarrollo del niño, no solamente a nivel educativo o reeducativo, sino a nivel preventivo.

Es cierto que muchos de los autores revisados en este capítulo, asignan mayor predilección a la etapa preescolar, para dar inicio a una educación psicomotriz, ya que es en esta donde el niño va a dar inicio a una educación formal, y empiezan a surgir o a ser más perceptibles las dificultades en su aprendizaje, socialización o bien emocionales, sin embargo, se ha hecho mención a que esta disciplina está presente aún desde antes que el niño nazca y desde que nace. Y un buen desarrollo psicomotriz en estos primeros años de vida, va a continuar en buena medida a lo largo de su existencia.

Así mismo hemos revisado en orden de complejidad los diferentes componentes que integran a la psicomotricidad, considerados como indispensables para que el niño logre un adecuado aprendizaje de la lectoescritura, aunque cabe mencionar que el óptimo aprendizaje de este proceso es multifactorial y no solamente depende de un buen desarrollo psicomotriz.

De acuerdo a todo lo expuesto, hemos observado que la psicomotricidad es un aspecto que cada vez adquiere un papel más importante en el desarrollo del niño y no solamente en el ámbito educativo en el cual este se desarrolla, sino además también en la prevención y en la reeducación.

## **CAPITULO III**

### **LECTOESCRITURA**

El aprendizaje de la lectura y la escritura representan la piedra angular que soporta nuestros futuros aprendizajes escolares, sin embargo, como bien lo señala Emilia Ferreiro (1982) (cit. en Macotela, S; Bermúdez, P. y Castañeda, I; 1995) la dificultad más importante observada en relación con el fracaso escolar, esta asociada con el acceso al sistema de lectoescritura.

Por lo tanto, y debido a que el aprendizaje de la lectura y escritura es el primer aprendizaje formal del niño, lo cual le da un significado sumamente importante, pues al adquirir este aprendizaje prueba y muestra sus capacidades ante el mismo, ante sus pares, ante sus padres y maestros; y el cumplir con las expectativas de estos últimos contribuye a que el pequeño aprendiz, experimente sensaciones de "éxito" tanto a cadémico como social al obtener la aprobación y reconocimiento de los demás. Por otro lado cuando al infante se le dificulta la adquisición de dicho aprendizaje presenta sentimientos de fracaso, de culpa y de inferioridad ante los demás, lo que generalmente lo lleva a un bajo rendimiento escolar, a la no adaptación y aversión al sistema escolar, y por consiguiente; a la reprobación de un año escolar y en el peor de los casos desertar del sistema educativo. Así, esto nos lleva a un problema social de tal magnitud que no debe pasar inadvertido, pues como indican Ferreiro y Teberosky " los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción" (Ferreiro y Teberosky; 1980; pág.13).

Por lo tanto, considerando que un porcentaje significativo de niños tiene dificultades al iniciar el proceso de lecto-escritura y partiendo de que este aprendizaje es determinante tanto como para satisfacer y cubrir las necesidades propias de comunicación así como para responder a las demandas de la sociedad; se hace evidente lo relevante de contar con más información que nos abra las posibilidades y nos permita minimizar y de ser posible prevenir los problemas y dificultades que se presentan en el aprendizaje de la lectoescritura; pues a pesar de los avances alcanzados en esta área, aún no se ha resuelto la problemática que enfrentan muchos niños al presentar deficiencias para este aprendizaje.

Sin embargo, se continúa una ardua investigación que busca propiciar alternativas que permitan incidir, prevenir y/o contribuir en la medida de lo posible a disminuir los problemas y dificultades con que se enfrentan los infantes al adquirir el aprendizaje de la lectoescritura; y de acuerdo a esta línea de investigación y como bien señalan Frostig y Maslow (1987) "la creencia de que los problemas de aprendizaje pueden ser prevenidos y mejorados, se basa en la suposición tácita de que las habilidades necesarias para el aprendizaje pueden ser mejoradas" (Frostig y Maslow, 1987; pág.16)

Es así, que la mayoría de los autores que abordan el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, coinciden en señalar que es necesario que el niño posea ciertas habilidades previas para aprender a leer y escribir; habilidades que Anastasi (1988) denomina precurentes porque facilitan al máximo el aprendizaje (Wallace y Larsen, 1992).

### 3.1. Enfoques de la lectoescritura y habilidades precurrentes.

Por lo tanto, se hará una breve revisión de estas habilidades precurrentes, pues aunque no existe un consenso general sobre cuáles son estas habilidades precurrentes al aprendizaje de la lectoescritura; y existen todavía diferencias en el punto central de la explicación de este proceso de aprendizaje que suscita una gran controversia acerca de cuáles son las habilidades que deben tomarse en cuenta como necesarias y/o favorables para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura; la mayoría de los listados de habilidades precurrentes en dicho proceso de aprendizaje expuesto por los diferentes autores se pueden agrupar dentro de los dos siguientes enfoques teóricos:

- El enfoque perceptivomotor que considera sumamente importante la evaluación y entrenamiento de habilidades perceptivas y motrices para el aprendizaje de la lectoescritura, este enfoque es señalado como una perspectiva tradicional.
- El enfoque psicogenético-lingüístico que pone énfasis en los aspectos sociales, psicolingüísticos y cognoscitivos del sujeto como condiciones previas para el aprendizaje formal de la lectoescritura. A este enfoque se le considera la perspectiva actual. (Calero, Pérez, Maldonado y Gascón; 1997)

Dentro del enfoque perceptivomotor podemos citar a los siguientes autores:

Marianne Frostig (1995) ha dado énfasis al desarrollo de la percepción visual. La autora señala la relación existente entre trastornos de la percepción visual y problemas de aprendizaje de la lectoescritura.

Frostig enfatiza cinco áreas de la percepción visual por estimar que son las básicas para el aprendizaje escolar, las cuales son: coordinación viso-motora, discernimiento de figuras, constancia de formas, posición en el espacio y relaciones espaciales.

De Oñate y García (1992) mencionan que la percepción visual se presenta en tareas de discriminación visual y de discriminación figura-fondo; y que la relevancia y utilidad de la habilidad perceptual como precorrente se comprende por la capacidad del niño en diferenciar y discriminar un objeto, símbolo, palabra o grafía y así darle la interpretación necesaria. (Escoriza, 1986)

Kersahaman (1996) indica que la participación de la discriminación auditiva, consiste no solo de cualidades del sonido, sino también de la distribución temporal de los mismos, donde las palabras son articuladas como una secuencia de sonidos; por tal motivo, el niño tendrá que diferenciar y discriminar estas secuencias para comprenderlas y en caso de que esté observando sus símbolos, palabras o grafías tendrá que usar un patrón fonético que permita interpretar lo observado. (Lester, 1983)

Pholon (1940) y Bryant (1964) mencionan que la participación de la discriminación visual y auditiva son importantes al inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Escoriza; 1986).

Bima (1989), señala que en el proceso de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito, se requiere que el niño reúna ciertas condiciones y aptitudes específicas previas tales como: buena organización espacio-temporal que involucra también esquema corporal y lateralidad, percepciones auditivas y visuales, capacidad de memorización, madurez psicomotora, atención y relajación y lenguaje.

Picq Vayer (1983) y Durivage (2002); indican que la psicomotricidad influye en el aprendizaje de la lectoescritura de manera determinante; y se puede decir que las habilidades precurrentes que sustentan este enfoque perceptivo motor son habilidades que caen dentro de la psicomotricidad.

Por lo tanto y considerando que es esta área del desarrollo del niño la que proponemos como una alternativa para favorecer y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura a continuación abordaremos más detalladamente la relación existente entre la psicomotricidad y el aprendizaje de la lectoescritura.

Considerando como señala Lucart, que aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que nos permiten reproducir un modelo y que es el efecto de hacer confluir dos actividades: una visual, que nos llevará a la identificación del modelo, y otra psicomotriz, que nos permitirá la realización de la forma.

Entonces, para que el niño pueda realizar este tipo de actividad, es necesario que posea: una maduración a nivel global y segmentario de los miembros, (los estudios realizados por Wallon señalan que la realización de cualquier movimiento precisa de una exacta regulación del equilibrio y que ésta es más deseada y precisa si el movimiento es pequeño) y además una buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo.

Es así que la actividad gráfica, es un movimiento de tipo voluntario que necesita para su ejecución de dos tipos de control: el motriz, que permite dominar los movimientos del cuerpo y de las extremidades superiores, y el perceptivo, gracias al cual se pueden efectuar los movimientos dentro de unas coordenadas espacio-temporales concretas.

Respecto al control motriz, encontramos que la postura y prensión son dos aspectos importantes en el dominio de la actividad gráfica, sin ellos no sería posible mantener el cuerpo en una posición determinada, así como tampoco coger y manipular los instrumentos de la escritura; por lo tanto la maduración del tono de los miembros es sumamente importante para el dominio de los movimientos escribanos, pues su desarrollo hará posible la prensión, así como la ejecución de grafismos cada vez más complejos, y la disminución progresiva de la necesidad de apoyo del antebrazo y la mano sobre la mesa y la flexibilidad de la muñeca y de los dedos.

Como los grafismos se ejecutan en un espacio concreto, el dominio del espacio es esencial en la escritura; y es necesario que el sujeto que escribe conozca el

espacio gráfico en el que va a realizar los grafismos y, además, la dirección, organización y situación concreta de los diversos trazos.

Asimismo, en el dominio de los movimientos escribanos el concepto de tiempo es un aspecto por demás importante, pues el conocer el principio y el fin de un movimiento; así como el antes y él después de una sucesión de movimientos, permitirá al niño anticipar, frenar, interrumpir o repetir un movimiento determinado. Como bien indica Lurcat, el control de los movimientos de la escritura se ejerce desde una doble dimensión: temporal y espacial. El aspecto espacial consiste en poder dirigir un movimiento en la dirección elegida y, si hay necesidad, rectificarlo y el aspecto temporal le permite poder anticipar, interrumpir, lentificar y volver a realizar el movimiento; y además este autor señala que no se debe olvidar el ritmo en la realización de la escritura. (Terrandellas, 1987)

Por lo tanto y considerando que el acto de escribir, es un acto motor que implica una ubicación espacio-temporal, el niño debe poseer las nociones psicomotrices (esquema corporal, lateralidad, estructuración espacio-temporal) como ya lo señalaron: Anthon, (1984); Bima y Schiavonni, (1989); Le Boulch, (1989) y Comellas, (1990); quienes enfatizan la importancia de la organización del esquema corporal, donde el conocimiento y ubicación de las partes y del cuerpo y la simetría que hay en ellos, dan como resultado la orientación espacio-temporal. Este resultado se manifiesta en desplazamientos adecuados, donde la direccionalidad le facilita al niño adaptar posturas específicas, controlar el tronco y la extensión del brazo necesarios para escribir y leer. Así, el control y organización de los movimientos corporales alcanzados por el niño preescolar, le facilitan integrarse a nuevas experiencias y aprendizajes como la lectoescritura. (Ajuriaguerra y Auzias, 1986; y Ajuriaguerra, 1986).

Además como lo señalo Cruz (2001) el conocimiento de su esquema corporal permitirá que el niño organice y estructure su mundo circundante, pues el niño que tiene un conocimiento correcto de su cuerpo puede abordar la lectura de un modo más favorable al diferenciarse de los otros y adquirir confianza en sí mismo, también podrá situarse en el espacio y situar a los objetos con relación a él mismo; lo cual le permitirá organizar las letras, palabras y oraciones en la hoja de papel. En cuanto al dominio de las nociones espaciales adelante-atrás, arriba-abajo, en la escritura estas nociones son imprescindibles, y si el niño no tienen bien establecidas estas nociones, podría confundir las letras: b-d, q-p que no se diferencian si no por la parte redondeada de las letras ya sea arriba o abajo. En estrecha relación a la noción espacial esta la orientación temporal; todos los acontecimientos vividos se presentan en un espacio y un tiempo, el niño debe adquirir las nociones de simultaneidad, anterioridad y de posterioridad. En la lectura, el niño debe ser capaz de reproducir correctamente la sucesión de letras, tales como se presentan en la oración lo que se reduce al ritmo. (Cruz; 2001)

Por su parte Durivage señala que el aprendizaje de la lectoescritura requiere necesariamente de la movilización de los miembros superiores; a sí como de la

coordinación motriz fina y oculo-manual y, de la diferenciación, orientación de formas y del ritmo. (Durivage; 2002)

De manera específica Picq Vayer indica que las habilidades que requiere el niño para el aprendizaje de la escritura son en condiciones generales la capacidad de inhibición y control neuromuscular, independencia segmentaria, coordinación óculo-manual, y organización espacio temporal. Coordinación funcional de la mano donde incluye la independencia mano-brazo, independencia de los dedos y coordinación en la prehensión y la presión. Así como hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos.

Para el aprendizaje de la lectura desarrolla cinco condiciones que se pueden sintetizar en: edad mental de 5 a 6 años, lenguaje correcto, condiciones psicoafectivas como el deseo de leer; hábitos neuromotrices de la escritura, seriación, visión y transcripción de izquierda a derecha, capacidad de organización espacio temporal; reversibilidad del pensamiento capacidad para mantener la atención en una situación bien determinada vinculada directamente al control del propio cuerpo, postura equilibrada y control respiratorio. (Zapata; 1998)

La mayoría de los autores citados, comparten la opinión de que algunos niños no aprenden a leer y escribir por algún déficit en la adquisición del esquema corporal, en el establecimiento de la lateralidad, en la orientación espacio-temporal, así como en cualquier otro aspecto de la psicomotricidad y/o en el área del lenguaje, o en ambas áreas; es así que Margarita Nieto señala que "la dificultad extrema en lectura y escritura puede provenir de una deficiencia acentuada en la noción corporal, en el desarrollo psicomotor general del niño o en su capacidad intelectual y la lectura torpe, vacilante, con pausas injustificadas, puede ser signo de falta de firmeza en los procesos de integración perceptivo motriz que hacen posible elaborar la imagen visual de las letras en el proceso de salida que regula la sensorio-motricidad del aparato fono articulador". (Nieto; 1987 pág.155)

Cuenca (1974) pone de manifiesto que existe un elevado número de fracasos escolares que son en buena medida, consecuencia de una falta de educación psicomotriz en los primeros años de desarrollo, pues en la mayor parte de esos fracasos escolares están presentes trastornos o déficits psicomotrices, neuromotores o perceptivomotores. (Gómez, 1996).

Asimismo Canto, (1996) señala que en nuestro país es grande la cantidad de niños que llegan a las escuelas con un aprendizaje psicomotor inadecuado o incompleto que están mal preparados para hacer frente a las respuestas y exigencias de manipulación que implican las tareas escolares. (Canto, 1996)

Por lo que se hace evidente estimular y desarrollar al máximo las habilidades que se ha mostrado intervienen, permiten y favorecen el aprendizaje de la lectoescritura, y de acuerdo a Cruz (2001), en el área de la psicomotricidad, los aspectos que afectan el aprendizaje de la lecto-escritura básicamente son:

1. Dificultades en el esquema corporal.
2. Dificultades en la orientación espacio-temporal.
3. Problemas de atención y concentración.
4. Dificultades senso-preceptuales y motoras.
5. Problemas de memoria visual y auditiva.
6. Dificultad de análisis y síntesis.
7. Lateralidad indefinida o mal afirmada.
8. Problemas de asociación.
9. Dificultad en el ritmo.
10. Problemas del lenguaje (pronunciación y vocabulario deficiente).
11. Déficit en la coordinación motriz general y en la coordinación motora fina. (Cruz; 2001)

Por otra parte, dentro del enfoque psicogenético-linguístico encontramos a:

Ferreiro y Teberosky; (1980); Goodman (1983); Kaufman (1983); quienes consideran como requisitos para el aprendizaje de la lectoescritura que: se considere ante todo la lectoescritura como un sistema de comunicación que tiene su origen y empleo en el ámbito de una estructura social, que se tenga un ambiente alfabetizador, entendiéndose por ambiente alfabetizador que el pequeño este rodeado por estímulos escritos que despierten el interés del infante por la lectoescritura y un adecuado desarrollo del lenguaje donde se incluye extensión del vocabulario, así como la comprensión y manejo de aspectos semánticos y sintácticos. (Ferreiro y Teberosky, 1980; Ferreiro y Gómez, 1984)

Garton y Pratt; (Cit. en Alvarez; 1994) consideran las siguientes habilidades precurrentes al aprendizaje de la lectoescritura: la distinción temprana entre lo que es dibujo y la escritura, habilidades gráficas refiriéndose a la habilidad para la elaboración de trazos, así como un conocimiento de las funciones de la palabra escrita y un adecuado desarrollo del lenguaje hablado

Cabe mencionar que algunos de los autores que han brindado un listado de habilidades precurrentes a la lectoescritura no han definido su postura dentro de uno u otro enfoque, algunos otros han tomando una postura ecléctica, pero todos han brindado una gran aportación para comprender este proceso de aprendizaje.

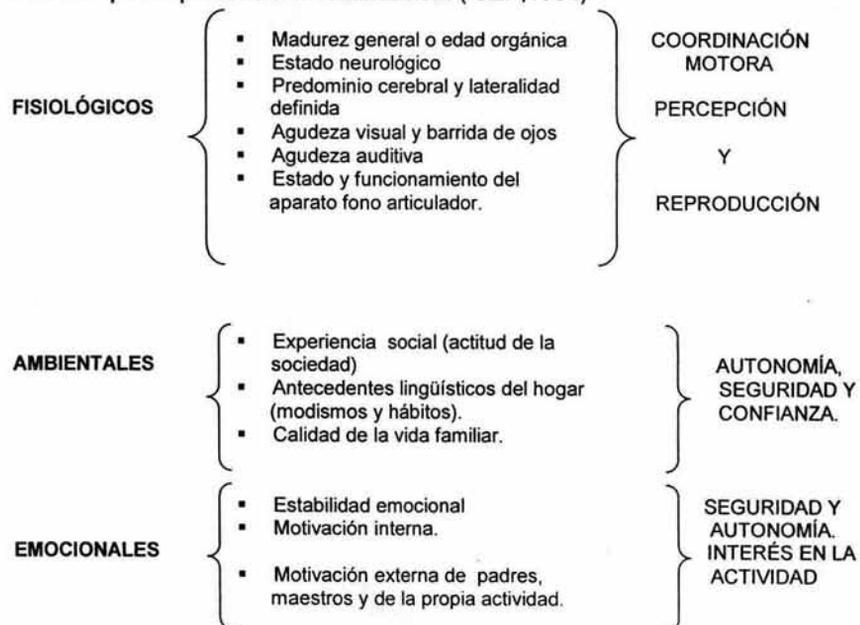
Por otro lado, es importante notar que aunque las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura señaladas por los autores del enfoque perceptomotor son diferentes a las habilidades indicadas por los autores del enfoque psicogenético-lingüístico, estas habilidades no se contraponen sino más bien se complementan.

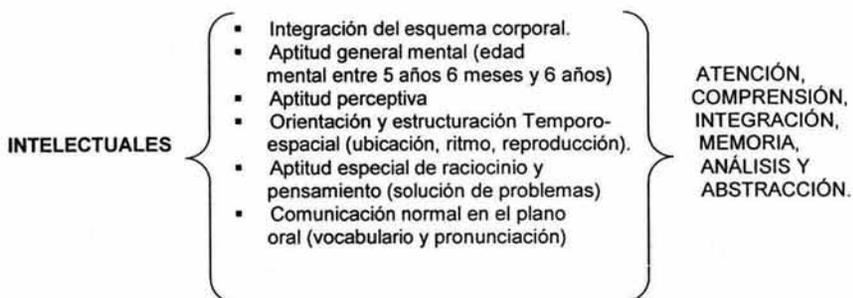
Además dichas habilidades precurrentes tanto de uno como de otro enfoque son condiciones favorables y se puede decir de acuerdo a diversas investigaciones que así lo muestran que de hecho son habilidades necesarias para que el niño logre con mayor facilidad y éxito el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo estas habilidades precurrentes son necesarias más no

suficientes para que el niño adquiera este aprendizaje, pues existen también otros factores que influyen y son necesarios para que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura se de satisfactoriamente.

Pues como bien señala Margarita Nieto, "... para que el niño adquiera el aprendizaje de la lecto-escritura es necesario que haya alcanzado cierto grado de madurez, en todas las esferas de desarrollo que están interrelacionadas entre sí, cognoscitiva, motriz, afectiva y social. Considerando que la madurez es un proceso endógeno a través del cual se adquiere un cierto nivel evolutivo -nivel madurativo o madurez- que facilita la actualización de una función". (cit. Cruz, 2001 pág.14)

Con respecto a las condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura, cabe señalar que la Secretaría de Educación Pública en 1984, proporcionó también un listado que abarca tanto las habilidades precurrentes citadas por el enfoque perceptivomotor como las habilidades señaladas por el enfoque psicogenético -linguístico; pero además señala la participación e influencia en la adquisición de este aprendizaje de otras condiciones, y expone todas estas condiciones retomando a J. Downin quien las divide en factores internos del niño (los aspectos fisiológicos, intelectuales y emocionales) y factores externos al niño (los aspectos ambientales); indicando que el niño tendrá el éxito en su aprendizaje de la lecto-escritura cuando esté "preparado" para ello e indica que esta preparación está condicionada a los diversos factores internos y externos al niño; factores que se presentan a continuación: ( SEP,1984)





Como se puede apreciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es sumamente complejo pues intervienen infinidad de factores tanto internos como externos y ambos factores determinan el desarrollo del niño y por ende; ambos aspectos son indispensables para que la adquisición y dominio de la lectoescritura se pueda dar, ya que se puede decir que los factores internos, es decir, los aspectos heredados (biológicos) contiene el potencial real del niño, pero los factores externos, es decir su medio ambiente (principalmente social) puede influir en ellos positiva o negativamente.

Por otro lado, para entender y comprender, porqué y para qué; el pequeño aprendiz requiere de ciertas habilidades para lograr el aprendizaje de la lectoescritura es necesario tener claro en que consiste el acto de leer y en que consiste el acto de escribir; es decir; es necesario saber: ¿qué es leer? y ¿qué es escribir?; por lo tanto a continuación se examinan estos aspectos.

Serrano (1992) menciona que la adquisición de la lecto-escritura convencional se propiciará con la necesidad que el individuo tiene por comunicarse y comprender los signos gráficos que le rodean, por ello el aprendizaje de la lectoescritura comienza mucho antes de que el niño se ponga formalmente a leer y a escribir, antes incluso de que comience a asistir a la escuela. (Cuentos; 1991; Serrano, 1992;).

Margarita Nieto menciona que la lectura es un proceso eminentemente receptivo, en cambio en la escritura predominan las funciones motoras y su funcionamiento es más complejo. Sin embargo, generalmente el aprendizaje de la lectura y escritura es simultáneo, porque una y otra se complementan para integrar los procesos funcionales que las rigen. (Nieto; 1987)

### 3.2. Lectura

Con respecto a la lectura encontramos que hay infinidad de definiciones, entre ellas las que presentamos a continuación:

*Margarita Nieto* (1985) afirma que leer es la actividad primordial después de hablar, y significa traducir letras, palabras o frases en sonidos -de acuerdo al código de cada lengua- comprendiendo su concepto y significado global, "la lectura involucra la percepción visual de símbolos escritos y su transformación en sus equivalencias orales explícitas o implícitas" (cit. en Frosting y Maslow, 1987; pág.283).

*Mialaret*. (cit. Jiménez, 1989) expone en su obra una extensa gama de definiciones de lo que es "leer" dentro de estas definiciones se encuentra que leer es: "transformar un mensaje escrito en sonoro", "descifrar", "traducir", "comprender", "disponer de un medio de comunicación con los demás", "participar en la vida intelectual de toda la humanidad", "extraer el contenido de un mensaje escrito", "juzgar", o "apreciar los valores estéticos".

G. Mialaret brinda una definición más completa e indica que "Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético.

Al analizar esta definición, se constata la yuxtaposición de tres definiciones diferentes: en un primer nivel, la lectura es un acto mecánico por el que transformamos los signos gráficos o grafemas en otros sonoros o fonemas; en el segundo estadio, leer es comprender, y en el tercero, leer es estar en posesión de la capacidad de juzgar o apreciar los valores estéticos de una composición escrita. En realidad Mialaret, nos está hablando de los tres objetivos lectores: transformar, comprender e interpretar". (cit. en Jiménez, 1989; pág.18y 19)

*Borel-Maissonny* ofrece la siguiente definición: "leer oralmente (es), ante un signo escrito, encontrar su sonorización plena de sentido". Esta definición de acuerdo a Jiménez (1989) establece las bases de lo que debe ser un acto lector, pues indica que difícilmente podrá considerarse que se haya leído un texto cuando no se capte la información transmitida a través de unos signos gráficos. (Jiménez; 1989)

Según *Frank Smith* (1990), "para leer son necesario dos tipos de información: una visual y otra no visual. La información visual es aportada por el texto; y la no visual, por el lector quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular, su interés o compromiso emocional por el mismo, su propósito de lectura" ( cit. en Carlino y Santana, 1996; pág.30)

*Ferreiro* (1980) señala que leer es interpretar, comprender el significado de los signos. Leer es un proceso complejo en el que se distinguen dos momentos: uno de adquisición del mecanismo y otro de comprensión de lo que se lee.

De esta manera *Ferreiro* desarrolla estos dos momentos:

- "Aspecto mecánico: en esta etapa se logra la correspondencia entre el lenguaje sonoro y el lenguaje impreso. Es de fundamental importancia en este primer momento la habilidad visomotora y auditivo -motora. En esta primera etapa la facilidad de leer depende de la capacidad de coordinar, controlar el movimiento rítmico de los ojos.
- El proceso de interpretación: cuando el niño pequeño va leyendo, viendo los signos impresos, los movimientos de los ojos a lo largo de los renglones son acompañados por una palabra; de esta manera el niño oye al mismo tiempo lo que va leyendo; es de vital importancia escuchar mentalmente lo escrito pues facilita la comprensión del significado; ya que el niño aprende a comprender el lenguaje a través de lo que oye primero, habla poco después y lee posteriormente. Es muy natural, entonces que cuando esta aprendiendo a leer intente traducir la impresión visual a formas a través de las cuales consiguieron las primeras ideas del significado." (*Ferreiro y Gómez, 1980; pág.19 y 20*)

De acuerdo a lo expuesto, se puede decir que leer no es solamente descifrar, traduciendo las letras a sus sonidos correspondientes y emitirlos todos juntos; ya que leer es comprender e interpretar un mensaje escrito, es una actividad en la que el lector aporta tanto sus habilidades perceptivas y motrices (ya que se requiere la percepción adecuada del estímulo (texto) como los movimientos oculares necesarios para la lectura), como su competencia lingüística y cognitiva; asimismo, la anticipación y el conocimiento previo que adquiera dentro de su comunidad en general y su medio familiar en particular desempeñan un papel sumamente importante.

### **3.3. Escritura**

De acuerdo a *Condemarin y Chadwick, 1990*; la escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible y conservable.

Por lo tanto, la escritura es definida como una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, los cuales varían según las civilizaciones. (*Ajurriaguerra, et al;1986*) El aprendizaje de la escritura, se plantea como un proceso evolutivo desarrollado gradualmente, e integrado por etapas que van desde el garabato hasta la escritura utilizada por el adulto, (*Condemarin y Chadwick, 1990*)

Los primeros trazos, al principio, surgen en el niño de manera espontánea, sin intención de reproducir el medio visual circundante; los realiza porque le producen una sensación agradable. El hecho de ver impreso de forma permanente

el movimiento que ha realizado, le proporciona un gran placer y goza de garabatos como movimientos y como registro de una actividad kinestésica.

La aparición de los primeros trazos surge hacia los dieciocho meses y se debe a la maduración neuroperceptivo-motriz.

Su evolución se debe considerar a través de los tres niveles de la actividad gráfica: la motriz, que permite la realización de los movimientos; el perceptivo, que se manifiesta por el progresivo control visual de los trazados, y el representativo, que se pone en marcha a través de la función simbólica y se caracteriza por la objetivización del acto gráfico; este último nivel permitirá realizar las diferenciaciones entre el dibujo y la escritura. (Terradellas; 1987)

Emilia Ferreiro y sus colaboradores (cit. en Carlino y Santana; 1996) han mostrado que el niño construye activamente su saber y que aprender a leer y a escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada sino que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Es por ello que los niños que viven en un medio con profusión de textos y de gente que los utiliza, empiezan espontáneamente a construir ideas acerca de la lectura y de la escritura; y aunque los niños que provienen de un entorno que desgraciadamente les ha brindado pocas experiencias con la lengua escrita llegan a la escuela con menor conocimiento en este dominio; sin embargo, en ambos casos los pequeños no parten de cero el primer día que asisten a la escuela.

Pues, como Emilia Ferreiro y sus colaboradores han mostrado en una serie de valiosos trabajos publicados a partir de 1980, el aprendizaje de la lectoescritura, es un proceso paulatino de una serie de etapas progresivas y evolutivas, en el cual el niño en su comprensión y apropiación del sistema de escritura pasa por los siguientes niveles de conceptualización:

- Nivel presilábico. Los trazos se diferencian del dibujo por poseer algunos rasgos típicos de la escritura. Inicialmente predominan los garabatos y pseudoletas, posteriormente las grafías. El niño no hace una diferenciación entre las letras, por lo que puede realizar escrituras iguales para palabras diferentes. En ocasiones puede asociar la escritura a las propiedades del objeto (tamaño, edad, longitud, etc.), escribiendo por ejemplo mayor número de letras para algo grande y menor para algo pequeño. Al final de este periodo comienza a realizar una diferenciación más objetiva en sus escrituras.
- Nivel silábico.- el niño descubre que existe una relación entre la escritura y la pauta sonora, y a cada letra le asigna un valor silábico, escribiendo tantas letras como sílabas tenga la palabra.
- Nivel silábico-alfabético.- en este nivel se presentan dos formas de relacionar los sonidos con las grafías; con sílabas y letras. El niño se encuentra en un proceso de transición, superando el nivel silábico e introduciéndose al siguiente nivel.
- Nivel alfabético.- el niño llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura castellana (una grafía para cada fonema). Al

final, también ha comprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras.

Una vez establecida esta relación, los niños se enfrentan a la ortografía de las palabras y al dominio de aspectos semánticos y sintácticos. Con el descubrimiento y dominio de ellos se fortalece la función social que tiene la escritura. (Luna y Vetrano; 1994)

Considerando las investigaciones más recientes como las de Emilia Ferreiro, realizadas en torno a la lectoescritura, en 1996 la Secretaría de Educación Pública en el documento de Español titulado "Sugerencias para la enseñanza de Español"; propone como el punto de partida del aprendizaje de la lectoescritura aquello que los niños saben y piensan de la lectura y la escritura, y señala que el trabajo escolar de la lectoescritura se debe desarrollar a partir de los usos sociales de la lectoescritura; además enfatiza la importancia de que los niños inicien el aprendizaje de la escritura de manera significativa, utilizándola para servirse realmente de ella, buscando que en este aprendizaje se logre desarrollar el hábito y gusto por la lectura y la escritura. (SEP, 1996).

## **CAPITULO IV**

## **METODOLOGIA**

#### 4.1 Planteamiento y justificación del problema.

El aprendizaje de la lectura y la escritura representan la piedra angular que soporta nuestros futuros aprendizajes escolares, sin embargo, en muchos casos la falta de habilidades (psicomotoras, perceptuales, cognitivas, de lenguaje, etc.), para la adquisición de la lectoescritura ocasiona el fracaso de los otros procesos de aprendizaje y la no adaptación al sistema escolar. (Cruz, 2001).

Ya que si un niño presenta dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, este tropiezo le puede provocar un trastorno en su escolarización que a su vez repercute en su personalidad, llevando el menor a mostrar conductas de condicionamiento escolar negativo, ya sea de fuga, indisciplina, ansiedad, agresividad; provocando y acentuando así un sentimiento de inseguridad y desvalorización propia, lo cual sucesivamente repercute en el ámbito familiar.

Por lo tanto, es importante disminuir las dificultades y problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, y debido a que un elevado número de fracasos escolares son en buena medida una falta de educación psicomotriz en los primeros años de su desarrollo del niño, ya que en la mayoría de los problemas de inadaptación sean generales o específicos están presentes trastornos o déficits motores, neuromotores o perceptivomotores, además como señala Cuenca (1986), sin un adecuado desarrollo psicomotriz en el niño, el intento de aprendizaje de la lectoescritura es como querer edificar sin cimientos, y una estimulación psicomotriz adecuada es la base de un aprendizaje alegre y eficaz de la lecto-escritura. (Zapata; Gómez, 1996)

Sin embargo y tomando en cuenta que las dificultades que pueden aparecer en el aprendizaje de la lectoescritura es un aspecto multicausal, que no solamente se puede atribuir a la falta de desarrollo o estimulación psicomotriz, proponemos en esta investigación a la psicomotricidad como una vía de prevención, debido a su relación con el aprendizaje de la lectoescritura, ya que la gran mayoría de los problemas en dicho aprendizaje se pueden disminuir si durante el nivel preescolar se desarrollan, ejercitan y maduran las capacidades psicomotrices del niño, como son: noción del esquema corporal, lateralidad, estructuración espacio-temporal, coordinación visomotriz, coordinación gruesa y fina, etc. Ya que el estimular estos aspectos psicomotrices permitirá apoyar y favorecer la maduración neurológica, los aprendizajes escolares y predisponer al niño para que fructifique elementos esenciales para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Es por esto, que encontramos que la psicomotricidad es una herramienta de prevención sumamente rica y flexible; por lo tanto nos preguntamos si **¿Un programa de psicomotricidad puede favorecer y/o aumentar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura?**

## 4.2 Hipótesis

### - Hipótesis Conceptual.

Un programa de psicomotricidad que estimule habilidades psicomotrices como son: noción del esquema corporal, lateralidad, estructuración espacio temporal, coordinación visomotriz, motricidad fina y gruesa; puede favorecer y/o aumentar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

### - Hipótesis de trabajo.

**1. Hi** Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de los preescolares necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, antes y después de la aplicación de un programa de psicomotricidad para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

**Ho** No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de los preescolares necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, antes y después de la aplicación de un programa de psicomotricidad para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

**2. Hi** Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE entre los niños que son estimulados a través de un programa psicomotor para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura y los niños que no son estimulados mediante este programa.

**Ho** No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE entre los niños que son estimulados a través de un programa psicomotor para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura y los niños que no son estimulados mediante este programa.

**3. Hi** Existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las habilidades (Coordinación Visomotora, Memoria Motora, Percepción y Discriminación Visual, Vocabulario, Articulación, Percepción y Discriminación Auditiva, Estructuración Espacio – Tiempo, Memoria Visual Inmediata, Memoria Auditiva Lógica Inmediata) necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, antes y después de la aplicación de un programa de psicomotricidad para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

**Ho** No existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las habilidades (Coordinación Visomotora, Memoria Motora, Percepción y Discriminación Visual, Vocabulario, Articulación, Percepción y Discriminación Auditiva, Estructuración Espacio – Tiempo, Memoria Visual Inmediata, Memoria Auditiva Lógica Inmediata) necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, antes y después de la aplicación de un programa de psicomotricidad para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

**4. Hi** Existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las habilidades (Coordinación Visomotora, Memoria Motora, Percepción y Discriminación Visual, Vocabulario, Articulación, Percepción y Discriminación Auditiva, Estructuración Espacio – Tiempo, Memoria Visual Inmediata, Memoria Auditiva Lógica Inmediata) necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, entre los niños que son estimulados a través de un programa psicomotor para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura y los niños que no son estimulados mediante este programa.

**Ho** No existen diferencias estadísticamente significativas en cada una de las habilidades (Coordinación Visomotora, Memoria Motora, Percepción y Discriminación Visual, Vocabulario, Articulación, Percepción y Discriminación Auditiva, Estructuración Espacio – Tiempo, Memoria Visual Inmediata, Memoria Auditiva Lógica Inmediata) necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE, entre los niños que son estimulados a través de un programa psicomotor para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura y los niños que no son estimulados mediante este programa.

#### **4.3. Variables dependientes-independientes.**

- **Definición Conceptual de Variables Dependientes.**

*BEHNALE - (Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura).* Es un prueba de diagnostico precoz del aprendizaje de la lectura y escritura, que da una estimación del nivel alcanzado en las actividades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. (Mora, 1993)

- **Definición Conceptual de Variables Independientes.**

*Programa de Psicomotricidad –* Conjunto de actividades motoras organizadas sistemáticamente bajo un lineamiento, dirigidas a estimular las diversas etapas del desarrollo infantil que se conforma como la práctica que sustenta y posibilita los aprendizajes escolares. (Zapata, 1998)

- **Definición Operacional de Variables Dependientes**

*Puntajes obtenidos en las habilidades de la prueba BEHNALE,* que son las siguientes:

1. Coordinación visomotora
2. Memoria Motora
3. Percepción y Discriminación Visual
4. Vocabulario

5. Articulación
6. Percepción y Discriminación auditiva
7. Estructuración espacio temporal
8. Memoria Visual Inmediata
9. Memoria Auditiva y Lógica Inmediata
10. Discriminación lateral.

**- Definición Operacional de Variables Independientes**

Programa de psicomotricidad, es un instrumento que brinda los contenidos generales de los temas a ser impartidos y que puede ser adaptado a cada caso en específico y a cada grado, según las necesidades y la edad prevista.

**4.4. Muestra.**

La zona en la que se trabajó, así como la escuela fueron elegidos a través de un muestreo de tipo intencional, también el grupo de preescolares de tercer grado, formado por 23 niños, el cual era el único grupo con el que contaba el CENDI.

**4.5. Sujetos.**

En esta investigación se trabajó con un grupo de preescolares que cursaban su tercer grado; dicho grupo estuvo conformado por 7 niños y 16 niñas cuyo rango de edad fue entre 5 y 6 años.

**4.6. Diseño**

*Diseño experimental de campo de dos muestras grupo experimental y grupo control con pretest y postest.*

<b>Grupo experimental</b>	pretest	----	<b>Programa Psicomotriz</b>	----	<b>postest</b>
<b>Grupo control</b>	pretest	----	<b>X</b>	----	<b>postest.</b>

**4.7. Materiales e instrumentos.**

**Instrumentos.**

- **BEHNALE:** Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. (Anexo 1).

Fue elaborada por Juan Antonio Mora Mérida, (España, rev. 1999), quien la describe como una prueba más acilatada para el diagnóstico precoz del aprendizaje de la lectura y escritura; la cual nos permite estimar el nivel alcanzado en las habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura, en niños con edades comprendidas entre los cinco y los seis años de edad, (de segundo grado de preescolar y primer año de primaria).

La prueba es de aplicación individual, con una duración de treinta minutos aproximadamente, consta de 9 subtests, cada uno evalúa una de las nueve habilidades básicas que integran la posibilidad de aprendizaje de la lectura y escritura, estas habilidades son:

1. Coordinación visomotora.
2. Memoria motora.
3. Percepción y discriminación visual.
4. Vocabulario.
5. Articulación.
6. Percepción y discriminación auditiva.
7. Estructuración Espacio-Temporal.
8. Memoria visual inmediata.
9. Memoria auditiva y Lógica Inmediata.
10. Discriminación Lateral.

Para su definición de las variables se basa esta investigación en Comellas, la cual define:

1. Coordinación visomotora: Es toda manifestación realizada con las manos, pero cuya ejecución requiere una coordinación entre la información que el niño recibe visualmente y la respuesta que las manos den para conseguir el objetivo necesario.
2. Memoria motora: Hace referencia al recuerdo de cuantos gestos o comportamientos motrices haya tenido el sujeto, ya sea en la globalidad de su cuerpo o segmentariamente.
3. Percepción y discriminación visual: La percepción es el proceso que nos permite discriminar los estímulos que nos llegan a través de los sentidos, a fin de poder conocer el mundo que nos rodea. Es, pues, la principal fuente de conocimiento que nos permite no sólo la captación sino también, la posibilidad de dirigir nuestra atención hacia aquella información que nos interese.
4. Vocabulario: Es la riqueza de palabras con las que cuenta el lenguaje de una persona, en las distintas etapas de desarrollo.
5. Articulación: Los componentes fonológicos-silábicos, intervienen en el aprendizaje al codificar y decodificar los estímulos auditivos-visuales, es decir, convierten las letras en sonidos o el sonido en letras y así, tienen acceso a los significados para la lectura, a los grafemas o símbolos para la escritura.

6. La percepción auditiva es fundamental, después de la percepción visual, para el conocimiento del mundo que nos rodea. A parte de la repercusión que puede tener para la adquisición del lenguaje y para la comunicación del niño con su entorno, a través del oído el niño puede captar muchos estímulos que pasarían desapercibidos. Estos tipos de estímulos podemos agruparlos en dos ámbitos: sonidos y ruidos. Serían del grupo de los ruidos, todos aquellos estímulos no armónicos que provienen de la civilización o de la naturaleza, pero no del hombre, de un animal o instrumento música. Serían del grupo de los sonidos aquellos estímulos acústicos que son emitidos de una forma periódica o regular como: música, sonidos y lenguaje.

La importancia de la discriminación auditiva para la comprensión y elaboración de los aprendizajes es obvia. Según el ambiente donde esté el niño la intensidad y variedad de estímulos acústicos hace que el umbral diferencial no entre en acción por lo que el niño no sólo pierde información sino que se acostumbra a un grado elevado de estímulo por lo que deja de analizar, buscando constantemente este estado.

7. Estructuración y espacio-temporal: el espacio es el medio donde el niño se mueve y se relaciona a través de los sentidos, captando, mediante una serie de experiencias personales, las diferentes situaciones de los objetos, en relación a su cuerpo, así como las posibles maneras de estructurar este espacio que le rodea, para llegar con la edad a comprender un espacio más amplio y establecer, igualmente, estas relaciones. Y el tiempo o sucesión de hechos y duración de los mismos, que se mide por fenómenos acaecidos en intervalos regulares, es imposible de definir por lo que se hace referencia al hablar de cualquier hecho o situación, en función de la duración de dichas situaciones o de los cambios que se suceden.
8. Memoria visual inmediata: Hace referencia a la evocación de cuantos estímulos se han percibido con el órgano de la visión, haya habido o no-comprensión de dicho estímulo o éste haya estado integrado en un aprendizaje consciente o no.
9. Memoria auditiva y lógica inmediata: La memoria auditiva hace referencia a cuantos recuerdos pueda tener el individuo de aquellos estímulos que han sido captados por el oído. Y la lógica inmediata hace referencia al hilo lógico de la situación que facilita grandemente el recuerdo de la totalidad de la información.
10. Discriminación lateral: Implica la elección entre las dos partes del cuerpo que son simétricas; las manos, los ojos, los pies, siendo una la dominante y la otra la equilibrante.

Los subtest de esta prueba se califican de 1 a 4 puntos por acierto dependiendo del subtest (a excepción del subtest de PDA que se califica hasta con 8 puntos por acierto y el área de discriminación lateral que no se puntúa sino se evalúa a través de la observación directa, cabe mencionar que por eso esta área no está dentro de la prueba como un subtest, a pesar de que la prueba la evalúa.).

Una vez calificado cada subtest se traduce cada puntaje a eneatis. El puntaje máximo que se puede alcanzar en la prueba es de 273 puntos.

La confiabilidad de esta prueba ha seguido el procedimiento de hallar en primer lugar los coeficientes de confiabilidad para cada una de las subpruebas que componen la batería, por el método del coeficiente Alfa; posteriormente se ha hallado el coeficiente de fiabilidad de la batería a partir de la expresión:

$$R_{xx} = 1 - \frac{S}{S_{total}}, \text{ donde:}$$

S = Varianza de los elementos de las subpruebas.

R = Coeficiente de fiabilidad de cada subprueba.

S = Varianza total.

Así mismo la validez de la batería es estimada desde dos aspectos: su validez de contenido y su validez predictiva con el objeto de determinar hasta que punto es posible predecir el éxito que los niños van a alcanzar en el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras, a partir de los resultados obtenidos en la batería.

#### • **PERFIL PSICOMOTOR DE DURIVAGE:**(Anexo 2)

El perfil psicomotor permite determinar el nivel de desarrollo de cada niño, comprobar las adquisiciones hechas y detectar las dificultades o retrasos.

El perfil psicomotor es un instrumento de control que cubre aspectos de la psicomotricidad. Tiene tres columnas: objetivos, actividades y evaluación. En la primera columna se han formulado los objetivos que corresponden a los siguientes aspectos de la psicomotricidad:

- o *Percepción sensoriomotriz*: percepción visual, táctil y auditiva.
- o *Motricidad*: movimientos locomotores, control postural, coordinación dinámica, coordinación visomotriz y motricidad fina.
- o *Esquema corporal*: exploración, nociones corporales, utilización, y creación.
- o *Lateralidad*: diferenciación global, orientación del propio cuerpo y orientación corporal proyectada.
- o *Espacio*: adaptación espacial, nociones espaciales, orientación espacial, estructuración espacial y espacio gráfico
- o *Tiempo—ritmo*: regularización del movimiento, adaptación a un ritmo, repetición de un ritmo, nociones temporales, orientación temporal y estructuración temporal.

En la segunda columna se presentan las actividades pedagógicas respectivas; en la tercera hay una lista de hechos que es posible observar y evaluar, de acuerdo a los cuadros que se presentan al finalizar esta columna.

Al final del instrumento hay una hoja para que se concentren las observaciones anotadas en la tercera columna y se obtenga así, el perfil psicomotor de cada niño.

### **Materiales.**

Para la valoración el material necesario fue:

- Para la evaluación con el BENHALE:

Manual de instrucciones, protocolo de la prueba, lápices, Lámina de memoria visual inmediata (color) y una pelota.

- Para la evaluación con el perfil psicomotor de Durivage:

Protocolo del perfil psicomotor, lápices, pañuelo rojo, campana, tambor, caja con juguetes de madera, de plástico y de metal, caja, pelota, papel, cuentos, hojas con figuras impresas, tijeras, cuerdas, escritorio, sillas.

- Los materiales necesarios para la aplicación del programa psicomotriz propuesto en esta investigación fue:

Manual de actividades psicomotrices que se elaboró para la realización del programa psicomotriz de esta investigación y el programa de Durivage. Asimismo una recopilación de canciones infantiles

Así como materiales necesarios para realizar las actividades elegidas que conformaron el programa psicomotriz de esta investigación, tales como: pelotas, globos, aros, cuerdas, botellas, revistas, semillas, pastas, rompecabezas, juguetes de ensamble, grabadora, cassetts, hojas impresas, colores, crayones, lápices, punzones, tijeras, pegamento, confeti, serpentina, plastilina, masas, láminas, pintura, pinceles, popotes, estambre, etc.

### **4.8. Escenario.**

Se trabajó con un grupo de preescolares de un CENDI público, ubicado en la delegación Iztapalapa, el cual atiende a hijos de madres que trabajan y son de bajos recursos. El CENDI cuenta con una disponibilidad de horario de 7 a.m a 5 p.m. y ofrece sus servicios a niños desde 3 meses hasta 6 años de edad.

Las actividades de evaluación (pretest y postest) se realizaron en la oficina de dirección del CENDI, la cual era de amplio espacio aprox. de 6 metros de largo por 5 de ancho, ocupando para la evaluación la parte del fondo de la oficina teniendo buena iluminación y ventilación, así como el mobiliario necesario para la aplicación de los instrumentos (sillas y mesas).

Para la evaluación con el perfil psicomotor de Durivage fue necesario salir al patio trasero donde contamos con el material de llantas, necesario para la evaluación de un área de éste perfil.

Con respecto a la aplicación del programa psicomotriz de esta investigación, se realizó en el salón de clases del grupo de preescolar, el cual cuenta con dimensiones aproximadas de 6 x 6 metros, contando con un amplio espacio, ventilación adecuada, sin embargo la iluminación era insuficiente y en cuanto a distractores se puede mencionar que los pequeños del grupo control como la mayor parte del tiempo que se estuvo trabajando con el grupo experimental ellos estaban en el patio, por lo tanto iban a ver que estaban haciendo sus compañeros, incluso los llamaban, lo cual sí distraía la atención de los pequeños del grupo experimental. En cuanto al mobiliario este era suficiente para el trabajo adecuado de los pequeños.

También cuando fue necesario de acuerdo al área trabajada del programa se realizaron sesiones en el patio de la institución el cual era bastante amplio y se encontraba en las condiciones adecuadas para poder trabajar con los pequeños. Aproximadamente su dimensión es de 12 metros de largo por 7 metros de ancho.

#### **4.9. Procedimiento.**

En primera instancia se buscó un Jardín de Niños o CENDI, donde las autoridades brindaran la oportunidad de llevar a cabo esta investigación. Para lo cual fue necesario tener una entrevista con las autoridades responsables de alguna institución de este tipo, cuando se encontró el CENDI, ubicado en la delegación Iztapalapa, donde realizamos la presente investigación primero se le explicó a la directora en que consistía el programa y cuales eran nuestros objetivos, se le entregó un cronograma de las actividades a realizar, así, como los objetivos y bases del programa que se pretendía aplicar.

Después de que la directora autorizó la realización del programa, se acordaron los días y horarios en los que se llevaría a cabo el programa de psicomotricidad de esta investigación. Cabe destacar que la directora mostró mucho interés por el programa por lo cual nos brindó todo su apoyo y nos proporcionó los espacios necesarios para trabajar así como mucha flexibilidad de tiempo, para trabajar con los pequeños en la aplicación del programa psicomotriz.

Es así, que después de tener la autorización de la directora y ponemos de acuerdo en la forma de trabajo, procedimos a realizar la evaluación inicial, la cual se llevo a cabo en el transcurso de dos semanas.

Posteriormente, se dividió al grupo de preescolar en grupo control y grupo experimental al azar mediante una tómbola. El grupo control quedó conformado por 10 preescolares, de los cuales fueron 2 niños y 8 niñas. El grupo experimental fue en total de 13 preescolares, 5 niños y 8 niñas.

A ambos grupos control y experimental se les aplicó la evaluación inicial con la prueba de BENHALE y con el perfil psicomotor de Durivage; y la evaluación final con la prueba de BENHALE.

Ya conformados ambos grupos, control y experimental; se le explicó tanto a los niños como a su maestra, que con el grupo experimental íbamos a trabajar el programa de psicomotricidad de esta investigación y que con el grupo control posteriormente íbamos a solicitar nuevamente su cooperación para la evaluación final.

La aplicación del programa psicomotriz realizada en esta tesis (anexo 4), se llevó a cabo en el transcurso de dos meses y medio aproximadamente (abril, mayo y junio) realizando un total de 30 sesiones, con una duración de 90 minutos en promedio cada una.

Es importante mencionar que las últimas sesiones llegaron a durar hasta 200 minutos.

Las sesiones del programa psicomotriz se iban planeando semanalmente, todas las actividades que se elegían para cada una de las sesiones, eran seleccionadas del manual de actividades psicomotrices (anexo 3), que se elaboró previamente para esta investigación y de las actividades propuestas en el programa de Durivage.

Para la elaboración del Manual de Actividades Psicomotrices, se llevó a cabo una revisión de las actividades psicomotrices propuestas por diferentes autores encontrando que prácticamente las actividades que sugieren todos los autores para desarrollar los diferentes aspectos de la psicomotricidad son semejantes, cambiando en las circunstancias y materiales a manipular; pero en esencia las actividades propuestas son muy similares; por lo tanto la elaboración del Manual de Actividades Psicomotrices para esta investigación, se realizó en base a las actividades propuestas por: Oscar Zapata, Faustino Cuenca, Florentino Rondao, Pierre Vayer; debido a que se encontró que sus propuestas de actividades psicomotrices son más completas y variadas, también tienen la ventaja de que los autores ya tienen las actividades seleccionadas de acuerdo al área de la psicomotricidad que más estimulan y desarrollan, asimismo tienen la ventaja de que la mayoría de sus actividades propuestas estimulan las áreas psicomotrices que se pretendió trabajar en este programa psicomotriz.

Asimismo se incluyeron algunas actividades propuestas por nosotras al considerarlas adecuadas para desarrollar los diferentes aspectos de la psicomotricidad que se abordaron en el programa de psicomotricidad.

También, para la planeación de las sesiones del programa psicomotriz de esta investigación se consideró el Programa de Durivage que consta de una serie de ejercicios y técnicas, que se tomaron como guías, pues dichos ejercicios aportan ideas que dan pauta a que se elijan e inventen otras actividades psicomotrices, abriendo así la posibilidad de crear y modificar el programa psicomotriz de esta investigación en función de las características y necesidades específicas de la

población con que se trabajó, lo que abrió mayores posibilidades de lograr al máximo el objetivo de este programa.

Además, se hizo una selección de canciones infantiles que ayudaran a trabajar y estimular las diferentes áreas de la psicomotricidad de este programa. (Anexo 5)

El Programa de Psicomotricidad de esta investigación; en función de su objetivo, trabajó básicamente en la estimulación y desarrollo de los siguientes aspectos de la psicomotricidad:

1. Esquema Corporal
2. Percepción sensoriomotriz
3. Lateralidad.
4. Espacio.
5. Tiempo.
6. Motricidad (gruesa y fina).

La secuencia en la que se trabajaron dichos áreas en el programa psicomotriz fue: esquema corporal, motricidad gruesa y percepción sensoriomotriz (visual, táctil y auditiva), lateralidad, espacio, tiempo y motricidad fina.

Por lo tanto, el programa de psicomotricidad realizado se desarrolló de acuerdo a la secuencia señalada, pero sobretodo en función de trabajar cada área de la psicomotricidad a partir de las características y necesidades propias que se detectaron en el grupo, por lo que se fueron programando y reprogramando las sesiones del programa cada semana a partir de los intereses y sugerencias de los niños así como para satisfacer y superar las necesidades y dificultades que se detectaron en cada aspecto de la psicomotricidad a lo largo de todo el programa realizado.

Al finalizar las 30 sesiones del programa psicomotriz que se desarrollo para esta investigación (anexo 4) se realizo finalmente la evaluación final con ambos grupos, en el transcurso de una semana, aproximadamente.

## **CAPITULO V**

## **RESULTADOS**

En esta investigación se trabajó con niños de 5 o 6 años de edad, los cuales cursaban tercer grado de kinder en un CENDI público, ubicado en la delegación Iztapalapa, a este CENDI, asisten niños de bajos recursos e hijos de madres trabajadoras, ya que ofrece un horario de atención de 7 a.m. a 5 p.m.

El grupo estuvo formado por 23 niños, de los cuáles fueron 7 niños y 16 niñas cuyo rango de edad era entre 5 y 6 años. La muestra fue dividida de forma aleatoria en dos grupos que quedaron formados de la siguiente manera: grupo control con 2 niños y 8 niñas, mientras el grupo el experimental con 5 niños y 8 niñas.

Se utilizaron dos instrumentos para la evaluación, por un lado el Perfil Psicomotor (Durivage), el cual fue aplicado antes de dar inicio al programa, como una evaluación inicial, con el fin de detectar las necesidades de la población con la que se iba a trabajar. Y otro instrumento fue la prueba de BEHNALE (Batería evaluadora de las habilidades básicas para el aprendizaje de la Lecto-escritura), la cuál aplicamos como pretest y postest, para observar si había diferencias entre las habilidades antes y después de la aplicación de nuestro programa de psicomotricidad.

Para cada uno de estos instrumentos, se hizo un análisis de datos diferentes.

En el caso del Perfil psicomotor (Durivage, 1999), se hizo un análisis cualitativo de los resultados, los cuáles se obtuvieron de la forma que sugiere el mismo Autor.

El análisis de datos que se realizó para la prueba de BEHNALE, fue a través de la prueba de U de Mann – Withney, para grupos independientes, la cual nos permitió hacer una comparación entre el grupo control y el grupo experimental antes y después, es decir comparar el pretest del grupo experimental con el pretest del grupo control y así mismo con el postest de ambos grupos. También se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, la cual es una alternativa no paramétrica que se aplica para muestras pequeñas y nos permite hacer una comparación pretest – postest a nivel intragrupal.

Inicialmente se analizaron las diferencias de los totales de los grupos en cada prueba, primeramente en el pretest y posteriormente en el postest, después se analizaron las diferencias pretest-postest de cada grupo y por último los puntajes de los grupos subtest por subtest.

Así mismo, se realizó un análisis de los datos a través de medidas de tendencia central (frecuencia, rango y medias), lo que nos permitió obtener de forma más detallada las diferencias presentadas en cada uno de los subtest del BEHNALE en ambos grupos, tanto en la primera evaluación como en la segunda.

Por otro lado con las medias obtenidas por cada uno de los sujetos en el BEHNALE, se realizó una comparación entre las diferencias de las medias de

cada uno de los sujetos del grupo control, en el pretest – postest, así como la diferencias entre las diferencias entre las medias del pretest y el postest de todos los sujetos del grupo experimental.

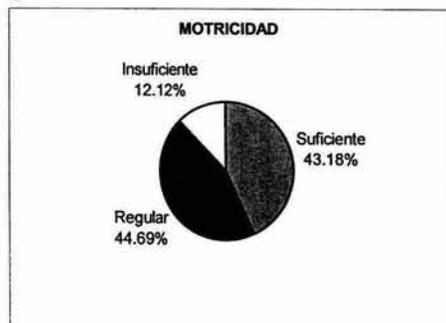
- **Perfil Psicomotor**

Los resultados arrojados por el perfil psicomotor de Durivage (2002), se analizaron únicamente en forma cualitativa. La forma de evaluación de este perfil consistió principalmente en señalar en cada una de los subtest o actividades un sí ó no, según el menor hubiese logrado o no la prueba. Al finalizar se vaciaron los resultados de cada uno de estos subtest en la ficha del perfil psicomotor obteniendo así un análisis cualitativo por cada una de las áreas que evalúa el perfil, (Percepción sensoriomotriz, Motricidad, Esquema corporal, Lateralidad, Espacio, Tiempo-ritmo).

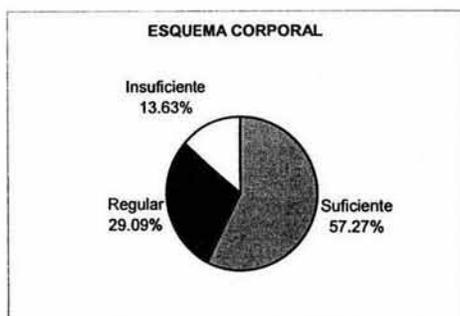
Los datos o porcentajes obtenidos en general, por todos los niños, en la aplicación del perfil psicomotor al inicio de la investigación, en cada columna del perfil (A= Bueno, B= Regular, C= Insuficiente), fueron los siguientes:



Gráfica 1. Esta gráfica, corresponde a la primera área del perfil psicomotor de Durivage (1999), la cual evalúa aspectos como; percepción visual, táctil y auditiva. Los resultados obtenidos en esta área indican que más de la mitad del grupo presenta un desempeño suficiente en lo que respecta a su percepción visual, táctil y auditiva.



Gráfica 2. En lo que respecta a Motricidad, la mayoría del grupo calificó como regular, ya que mostraron más deficiencias en los aspectos que evalúa esta área, sobre todo en las actividades de motricidad fina, equilibrio y coordinación visomotriz.



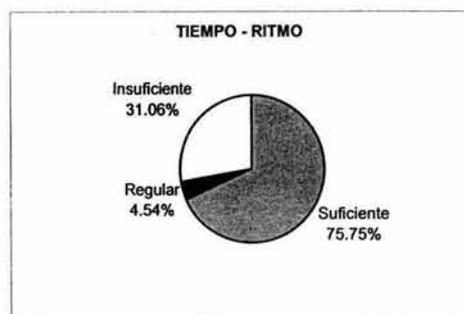
Gráfica 3. En esta área del perfil, los niños mostraron una ejecución suficiente en las actividades que se evaluaban, presentando más dificultad en las nociones del cuerpo más específicas, como fueron; (cejas, pestañas, hombros, codos, etc.).



Gráfica 4. En lo que respecta a Lateralidad, a pesar que más de la mitad del grupo calificó con un desempeño suficiente, es importante observar que la puntuación obtenida en la ejecución de insuficiente es alta, lo cual muestra las dificultades que los menores presentaron en esta área, sobre todo en las actividades de orientación corporal proyectada.



Gráfica 5. En esta área, la mayor parte del grupo calificó como suficiente en su ejecución en las diversas actividades, lo cual fue más de la mitad del grupo, sin embargo, se muestra deficiencias en esta habilidad en otra parte de los niños.



Gráfica 6. Los menores tuvieron un desempeño mejor en esta área en comparación con las anteriores de acuerdo al perfil psicomotor, así mismo mostraron más dificultad en las actividades, en relación con las áreas anteriores, por lo cuál la puntuación más alta en la categoría de insuficiente se localizo en esta, sobre todo en los aspectos de orientación temporal, adaptación y repetición de ritmos.

De acuerdo a estos resultados obtenidos por el grupo en general en el perfil psicomotor, nos indica que en la mayoría de las áreas de este perfil se obtuvieron desempeños suficientes por parte de los niños, sin embargo, a pesar de este buen desempeño se muestran muchas necesidades con respecto a estos aspectos, sobre todo en lo que respecta a lateralidad, que es el área que se encontró más baja en comparación con las demás, así como en el área de tiempo – ritmo, pese a que esta última es en la que se obtuvo un mejor puntaje en la categoría de suficiente, así como el área de percepción sensoriomotora.

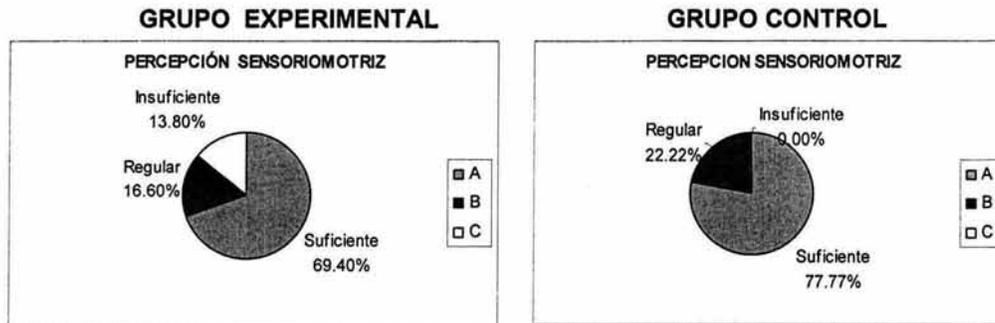
En cuanto a las observaciones obtenidas en motricidad tanto fina como gruesa, se detectaron deficiencias significativas que igualmente se tomo en cuenta al elaborar las sesiones del programa.

Por otro lado obtuvimos los resultados por grupo en cada una de las áreas del perfil, en donde se observa el grupo control superior al grupo en experimental en todas ellas.

En la tabla 2, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las categorías del perfil, (A= suficiente, B= regular, C= insuficiente), en las diferentes áreas.

- **Análisis del Perfil Psicomotor por grupo.**

Los resultados obtenidos por grupo (control y experimental) en el perfil psicomotor de Durivage (1999), son los siguientes:



Gráfica 7. Estas gráficas corresponden al área de percepción sensoriomotriz, en la cuál de acuerdo a los resultados el grupo control muestra un mejor desempeño comparado con el grupo experimental.

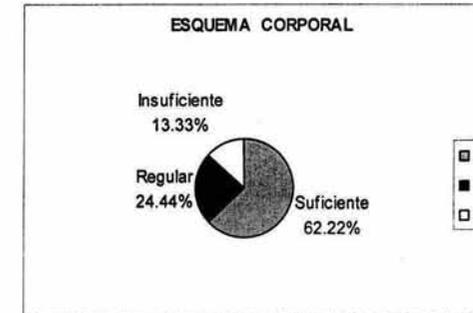
### GRUPO EXPERIMENTAL



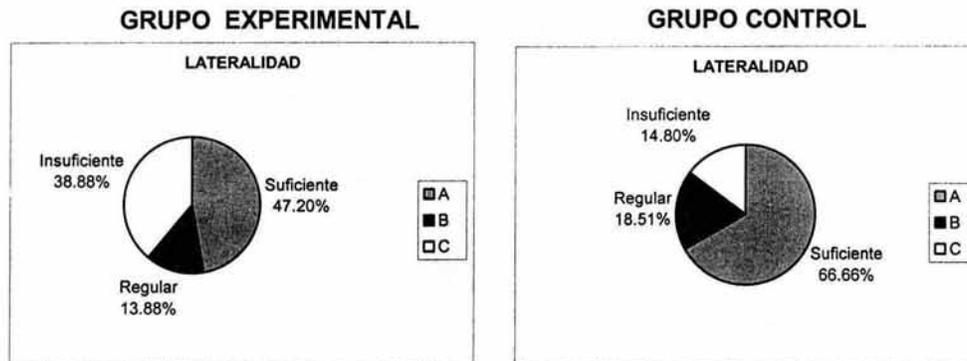
### GRUPO CONTROL



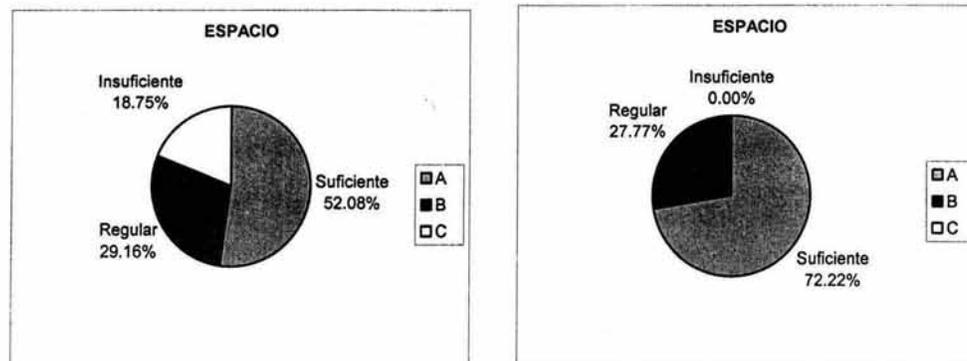
Gráfica 8. Estas gráficas corresponden a el área de Motricidad, en ellas se puede observar un incremento en las habilidades del grupo control, en comparación con el grupo experimental.



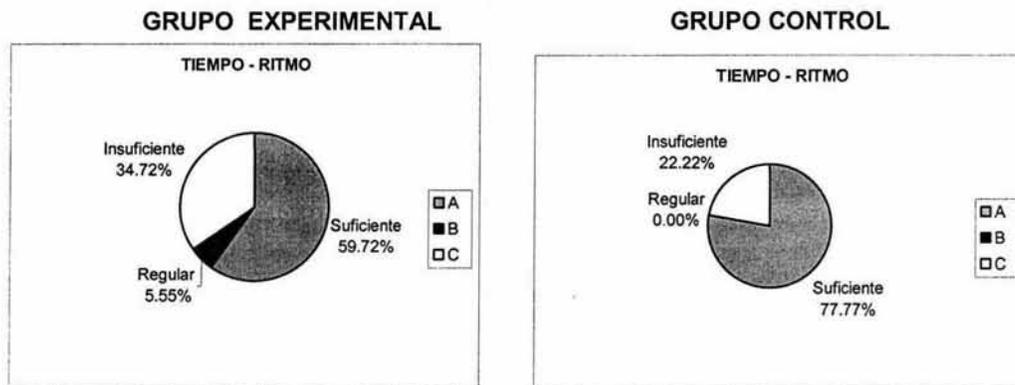
Gráfica 9. Estos resultados nos señalan una pequeña diferencia entre las concepciones de esquema corporal que ambos grupos presentaron, inclinándose esta diferencia a favor del grupo control.



Gráfica 10. En esta área del perfil, el grupo experimental muestra una mayor deficiencia en las actividades correspondientes a lateralidad, la cuál así mismo, es mayor en comparación con las áreas anteriores.



Gráfica 11. En lo que respecta a las puntuaciones obtenidas en el área de espacio, ambos grupo mostraron un buen desempeño en las actividades concernientes a esta misma, sin embargo este desempeño fue mayor en los niños del grupo control.



Gráfica 12. Ambas gráficas muestran un buen desempeño en las nociones de tiempo y ritmo, sin embargo, el porcentaje que ambos grupos presentan en la categoría de insuficiente es considerablemente significativo, sobre todo en el grupo experimental.

- **Análisis de resultados de la prueba del BEHNALE (Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectoescritura)**

Para realizar el análisis de los resultados obtenidos en las dos evaluaciones (pretest y postest) con la Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectoescritura (BEHNALE), se utilizó la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes, la cual nos permitió hacer la comparación entre grupo control y grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de psicomotricidad propuesto en esta investigación.

Al realizar el análisis con dicha prueba estadística de los resultados obtenidos en la primera aplicación del BEHNALE, (pretest) de ambos grupos de esta investigación, se encontró lo siguiente:

**Tabla1. Comparación del Pretest entre el grupo control y el grupo experimental**

BEHNALE	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Nivel de Significancia
1.Coordinación Visomotora	5.70	5.46	.568
2.Memoria Motora	1.70	3.31	.189
3.Percepción Discriminación visual	80.40	62.85	<b>.020*</b>
4.Vocabulario	18.20	13.31	.212
5.Articulación	4.20	3.92	.798
6.Percepción discriminación auditiva	13.70	14.38	.297
7.Estructuración Espacio-Temporal	32.05	21.80	.120
8.Memoria Visual Inmediata.	8.80	8.69	.674
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	12.00	9.00	<b>.003*</b>
Total	176.75	142.73	<b>.055*</b>

\*(Indica que es estadísticamente significativo con respecto de un alfa de .05)

Los datos expuestos nos muestran que en el pretest ó primera evaluación de ambos grupos, hay una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental de manera total; esta diferencia es a favor del grupo control, es decir, los pequeños del grupo control estuvieron arriba en su desempeño en las habilidades evaluadas con el BEHNALE, que los niños del grupo experimental.

También se presentaron diferencias estadísticamente significativas en dos de los subtest del BEHNALE los cuales son: el subtest 3 de percepción y discriminación visual y el subtest 9 de Memoria auditiva y Lógica Inmediata, en ambos subtest se encuentra una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo control, lo cual nos indica que en estas dos habilidades los pequeños del grupo control estaban por arriba de los pequeños del grupo experimental.

Por otra parte los resultados obtenidos en la segunda evaluación (postest) del BEHNALE son:

**Tabla 2. Comparación del postest entre el grupo control y el grupo experimental**

BEHNALE	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Nivel de Significancia
1.Coordinación Visomotora	5.70	6.62	.171
2.Memoria Motora	3.00	2.23	.345
3.Percepción Discriminación visual	82.10	84.46	.685
4.Vocabulario	20.10	18.46	.534
5.Articulación	4.80	4.62	.799
6.Percepción discriminación auditiva	16.30	17.62	.378
7.Estructuración Espacio-Temporal	38.70	33.34	.224
8.Memoria Visual Inmediata.	8.60	8.62	.431
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	11.80	12.00	.585
Total	191.10	187.96	.456

\*(Indica que es estadísticamente significativo con respecto de un alfa de .05)

De acuerdo a los datos anteriores se tiene como resultado que no hay diferencias estadísticamente significativas en el postest entre el grupo control y el grupo experimental, asimismo en ninguno de los subtest del BEHNALE se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Se puede apreciar que el análisis realizado con la prueba U de Mann-Whitney que nos permitió hacer la comparación entre el grupo control y el grupo experimental, tanto del pretest como del postest; nos muestra que hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la primera evaluación (pretest), pero no en la segunda evaluación o postest de los dos grupos.

Por otra parte, para realizar el análisis a nivel intragrupal, se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, la cual es una prueba no paramétrica que se aplica para muestras pequeñas y nos permitió hacer una comparación entre el pretest-postest de cada uno de los grupos, es decir, una comparación entre el pretest y el postest del grupo control, así como la comparación del pretest y postest del grupo experimental.

En este análisis a nivel intragrupal, los datos arrojados para el grupo control fueron:

**Tabla 3. Comparación del pretest y postest del grupo control**

BEHNALE	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Nivel de Significancia
1.Coordinación Visomotora	5.70	5.70	.890
2.Memoria Motora	1.70	3.00	<b>.031*</b>
3.Percepción Discriminación visual	80.40	82.10	.395
4.Vocabulario	18.20	20.10	.384
5.Articulación	4.20	4.80	.236
6.Percepción discriminación auditiva	32.05	38.70	<b>.007*</b>
7.Estructuración Espacio-Temporal	8.80	8.60	.153
8.Memoria Visual Inmediata.	12.00	11.80	.516
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	13.70	16.30	.516
<b>Total</b>	<b>176.75</b>	<b>191.10</b>	<b>.047*</b>

\*(Indica que es estadísticamente significativo con respecto de un alfa de .05)

En base, a los datos expuestos se muestra que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la primera evaluación y la segunda evaluación, es decir, hay una diferencia entre el pretest y el postest del grupo control, una diferencia a nivel general y total; sin embargo en los únicos subtest del BEHNALE que también se encuentra una diferencia estadísticamente significativa es en el subtest 2 que es el de memoria motora y en el subtest 6 que es el de percepción y discriminación auditiva por lo tanto, se puede decir que fue en estas habilidades en la cual los pequeños del grupo control tuvieron un mayor incremento.

En cuanto al análisis intragrupal del grupo experimental los resultados obtenidos en el pretest y el postest son los siguientes:

**Tabla 4. Comparación entre el pretest y el postest del grupo experimental**

BEHNALE	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Nivel de Significancia
1.Coordinación Visomotora	5.46	6.62	<b>.016*</b>
2.Memoria Motora	3.31	2.23	.153
3.Percepción Discriminación visual	62.85	84.46	<b>.002*</b>
4.Vocabulario	13.31	18.46	<b>.003*</b>
5.Articulación	3.92	4.62	.131
6.Percepción discriminación auditiva	14.38	17.62	<b>.007*</b>
7.Estructuración Espacio-Temporal	21.81	33.35	<b>.011*</b>
8.Memoria Visual Inmediata.	8.69	8.62	1.00
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	9.00	12.00	<b>.003*</b>
Total	142.73	187.96	<b>.001*</b>

\*(Indica que es estadísticamente significativo con respecto de un alfa de .05)

De acuerdo a los datos de la tabla 4, se puede apreciar que hubo una diferencia estadísticamente significativa a nivel intragrupal en el grupo experimental, es decir, hay una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest de este grupo, asimismo en 6 de los 9 subtest del BEHNALE se encontraron diferencias estadísticamente significativas, estos subtest son: el 1 de coordinación visomotora, el 3 de percepción y discriminación visual, el 4 que es vocabulario, el 6 de percepción y discriminación auditiva, el 7 de estructuración espacio-tiempo y el 9 que es de memoria auditiva y lógica inmediata; por lo tanto son estos seis subtest y/o habilidades las que incrementaron de manera significativa en los pequeños del grupo experimental.

Los subtest que no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre la primera y la segunda evaluación son: el subtest 2 que es el de Memoria motora, el 5 que es el subtest de articulación y el subtest 8 que es el de memoria visual inmediata.

Es importante notar que tanto en el subtes 3 de percepción y discriminación visual como el subtest 9 de Memoria auditiva y Lógica Inmediata, en los cuales el grupo control había registrado estar por encima del grupo experimental en el pretest del análisis intergrupar; ya en el análisis intragrupal no mostró continuar con diferencias que indicaran un incremento estadísticamente significativo en estas habilidades, a diferencia del grupo experimental que a pesar de haber estado por debajo en dicho análisis, obtuvo una diferencia estadísticamente significativa a nivel intragrupal, tanto en el subtest 3 de percepción y discriminación visual como en el subtest 9 de memoria auditiva y lógica inmediata, lo que nos demuestra que en estas habilidades el grupo experimental incremento notablemente.

En resumen, se puede ver como a nivel intergrupar, es decir en la comparación entre el grupo control y el grupo experimental tanto del pretest como del postest; únicamente, se registró diferencias estadísticamente significativas en la primera evaluación, estando el grupo control por encima del grupo experimental; ya que en la segunda evaluación o postest de ambos grupos no hubo diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al análisis intragrupal tanto del grupo control como del grupo experimental, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest de la evaluación con el BEHNALE; lo cual nos indica que tanto en el grupo control como en el grupo experimental hubo un incremento en el puntaje total del BEHNALE entre la primera evaluación y la segunda evaluación.

Para realizar un análisis más detallado de los datos y las diferencias encontradas en los grupos, se utilizó las medidas de tendencia central, en particular la media.

Por lo tanto, a continuación se presentan tablas de las medias de los grupos y las diferencias entre estas.

En primera instancia se hizo una comparación a nivel intergrupar de la diferencia entre las medias del pretest del grupo control y las medias del pretest del grupo experimental, así como la diferencia de las medias en el postest de estos mismos grupos; en cada uno de los subtest de la Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectoescritura (BEHNALE) así como del total.

**Tabla 5. Comparación Intergrupala de las medias del grupo control y el grupo experimental**

BEHNALE	PRETEST			POSTEST		
	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Diferencia Entre medias	Media Grupo Control	Media Grupo Experimental	Diferencia Entre medias
1.Coordinación Visomotora	5.70	5.46	-0.24	5.70	6.62	0.92
2.Memoria Motora	1.70	3.31	1.61	3.00	2.23	-0.77
3.Percepción discriminación visual	80.40	62.85	-17.55	82.10	84.46	2.36
4.Vocabulario	18.20	13.31	-4.89	20.10	18.46	-1.64
5.Articulación	4.20	3.92	-0.28	4.80	4.62	-0.18
6.Percepción discriminación auditiva	13.70	14.38	0.68	16.30	17.62	1.32
7.Estructuración Espacio-Temporal	32.05	21.80	-10.25	38.70	33.34	-5.56
8.Memoria Visual Inmediata.	8.80	8.69	-0.11	8.60	8.62	-0.02
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	12.00	9.00	-3.00	11.80	12.00	.2
Total	176.75	142.73	-34.02	191.10	187.96	-3.14

Considerando los datos expuestos, se puede apreciar que en la primera evaluación (pretest); la diferencia entre las medias del grupo control y el grupo experimental, da como resultado que en 7 de los 9 subtest del BEHNALE, hay una diferencia a favor del grupo experimental, ya que entre las medias de ambos grupos, el grupo control tiene puntos por arriba de las medias del grupo experimental; en los siguientes siete subtest: el 1. de coordinación visomotora, el 3 de percepción y discriminación visual, el 4 de vocabulario, el 5 de articulación, el 7 de estructuración espacio-tiempo, el 8 de memoria visual inmediata y el 9 de memoria auditiva y lógica inmediata, a simismo en el total de las medias de los grupos, el grupo control esta 34 puntos por arriba del grupo experimental.

Sin embargo, en la segunda evaluación (postest) de ambos grupos se puede apreciar, que las diferencias entre las medias del grupo control y el grupo experimental ya no están tan disparadas; e incluso en 3 de los 7 subtest que se tuvo un puntaje superior en las medias del grupo control; en la segunda evaluación (postest), estos tres subtest no sólo se nivelaron sino que superaron las medias del grupo control, estos subtest son: el 1 de coordinación visomotora, el 3 de percepción y discriminación visual y el subtest 9 de memoria auditiva y lógica inmediata.

Pero innegablemente el mejor ejemplo del incremento suscitado en las medias de los subtest del BEHNALE en el grupo experimental, es el subtest 3 de Percepción y discriminación visual; ya que este subtest tuvo la diferencia más marcada en el pretest de ambos grupos, estando 17 puntos arriba la media del grupo control de la media del grupo experimental; no obstante, en la segunda evaluación, el grupo experimental esta con dos puntos por arriba de la media del grupo control.

En los subtest 4 de articulación, el 5 de vocabulario, el 7 de estructuración espacio-tiempo y el 8 de memoria visual inmediata; las diferencias en las medias de los grupos tanto en el pretest como en el postest ya no están tan marcadas, pero en estos cuatro subtest aun se mantienen las medias del grupo control por arriba de las medias del grupo experimental.

Por otra parte, los subtest que en la primera evaluación (pretest) de ambos grupos, registraron medias superiores en el grupo experimental y no en el grupo control fueron dos: el de memoria motora y el 6 de percepción y discriminación auditiva, este último subtest mantuvo en la segunda evaluación de los grupos, un aumento ligeramente mayor en la media del grupo experimental.

El subtest 2 de memoria motora a pesar de haber arrojado en el pretest una media superior en el grupo experimental, en la segunda evaluación tuvo un descenso dando lugar a que la media del grupo control estuviera por encima a la del grupo experimental.

Cabe señalar que la diferencia en el total de las medias de los grupos entre la primera evaluación y la segunda evaluación; también disminuye drásticamente, pues aunque en el pretest la media del grupo control estaba 34 puntos por arriba del grupo experimental, en el postest disminuye a sólo 3 puntos por arriba de la media del grupo experimental.

También se realizó una comparación del BEHNALE en cada uno de sus nueve subtest así como del total, a través de la diferencia de las medias del grupo control entre la primera evaluación y la segunda evaluación, así como la diferencia entre las medias del pretest y el postest del grupo experimental

**Tabla 6. Comparación Intragupal de las medias del grupo control y el grupo experimental**

BEHNALE	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Media 1ra. Evaluación Pretest	Media 2da. Evaluación Postest	Diferencia Entre medias	Media 1ra. Evaluación Pretest	Media 2da. Evaluación Postest	Diferencia Entre medias
1.Coordinación Visomotora	5.70	5.70	0	5.46	6.62	1.16
2.Memoria Motora	1.70	3.00	1.30	3.31	2.23	-1.08
3.Percepción discriminación visual	80.40	82.10	1.70	62.85	84.46	21.61
4.Vocabulario	18.20	20.10	1.90	13.31	18.46	5.15
5.Articulación	4.20	4.80	0.6	3.92	4.62	.7
6.Percepción discriminación auditiva	32.05	38.70	6.65	14.38	17.62	3.24
7.Estructuración Espacio-Temporal	8.80	8.60	-0.2	21.81	33.35	11.54
8.Memoria Visual Inmediata.	12.00	11.80	-0.2	8.69	8.62	-0.07
9.Memoria Auditiva y Lógica Inmediata	13.70	16.30	2.6	9.00	12.00	3.00
Total	176.75	191.10	14.35	142.73	187.96	45.23

En base a los datos expuestos, se puede ver que tanto en el grupo control como en el grupo experimental, existe un aumento en las medias de la mayoría de los subtest del BEHNALE; al pasar de las medias de la primera evaluación a las medias de la segunda evaluación (postest), en ambos grupos.

Específicamente en el grupo control se encuentra un aumento de las medias entre el pretest y el postest de este grupo, en los siguientes seis subtest: el 2 de memoria motora, el 3 de percepción y discriminación visual, el 4 de vocabulario, el 5 de articulación, el 6 de percepción y discriminación auditiva y el 9 de memoria auditiva y lógica inmediata. Presentándose el mayor incremento entre la primera evaluación y la segunda evaluación en la media del subtest 6 de percepción y discriminación auditiva, al aumentar seis puntos del pretest al postest. Asimismo, hay un incremento del pretest al postest de 14 puntos en la media total del grupo control.

En el subtest 1 de coordinación visomotora la media se mantiene constante entre el pretest y el postest del grupo control; y los subtest en los cuales la media disminuye entre la primera y la segunda evaluación son el 7 de estructuración espacio tiempo y el 8 de memoria visual inmediata.

Es importante notar, (como ya se menciona al analizar las medias de la tabla 5) que tanto el subtest 7 de estructuración espacio tiempo y el 8 de memoria visual inmediata; que en el análisis intergrupar del grupo control y el grupo experimental en la segunda evaluación, las medias del grupo control de estos dos subtest estuvieron por arriba de las medias del grupo experimental; sin embargo, en el análisis intragrupal, es decir en el pretest-postest del grupo control, las medias del subtest 7 y 8 disminuyen; por lo tanto podemos decir que las habilidades de estructuración espacio tiempo y de memoria visual inmediata no aumentan en los pequeños del grupo control al contrario disminuyen aunque ligeramente.

En cuanto al grupo experimental, se aprecia que las medias de la segunda evaluación también aumentan con respecto a las medias de la primera evaluación, dicho incremento se registra en los siguientes siete subtest; el 1 de coordinación visomotora, el 3 de percepción y discriminación visual, el 4 de vocabulario, el 5 de articulación, el 6 de percepción y discriminación auditiva, el 7 de estructuración espacio- tiempo y el 9 de memoria auditiva y lógica inmediata. Presentándose el mayor incremento entre la primera evaluación y la segunda evaluación en la media del subtest 3 de percepción y discriminación visual, al aumentar 21 puntos del pretest al postest; siendo el triple del mayor aumento registrado en el subtest 6 del grupo control.

Asimismo, hay un incremento del pretest al postest de 45 puntos en la media total del grupo experimental. Este resultado también triplica el resultado obtenido en el grupo control de un aumento de su media total del pretest a la media del postest de 14 puntos de diferencia entre ambas medias.

También se registró que disminuyó las medias del postest con respecto a la media del pretest del grupo experimental, en el subtest 2 de memoria motora y en el subtest 8 de memoria visual inmediata.

Por último con las medias obtenidas por cada uno de los sujetos en el BEHNALE; se realizó una comparación entre la diferencia de las medias de cada uno de los sujetos del grupo control en el pretest-postest, así como la diferencia entre las medias del pretest y el postest de todos los sujetos del grupo experimental.

**Tabla 7. Comparación Intragupal de las medias de los sujetos del grupo control y el grupo experimental**

SUJETOS	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Media 1ra. Evaluación Pretest	Media 2da. Evaluación Posttest	Diferencia Entre medias	Media 1ra. Evaluación Pretest	Media 2da. Evaluación Posttest	Diferencia Entre medias
1	15.78	19.00	<b>3.22</b>	18.33	22.33	<b>4.00</b>
2	20.39	23.33	<b>2.94</b>	17.00	20.33	<b>3.33</b>
3	17.44	20.78	<b>3.34</b>	20.00	22.78	<b>2.78</b>
4	21.44	21.67	<b>0.23</b>	16.56	21.00	<b>4.44</b>
5	20.33	23.33	<b>3.00</b>	12.00	19.39	<b>7.39</b>
6	23.56	21.78	<b>-1.78</b>	18.44	21.22	<b>2.78</b>
7	24.44	21.78	<b>-2.66</b>	10.22	20.22	<b>10.0</b>
8	20.89	23.44	<b>2.55</b>	4.89	15.78	<b>10.89</b>
9	16.11	20.78	<b>4.67</b>	18.89	19.78	<b>0.89</b>
10	16.00	16.44	<b>0.44</b>	17.89	19.44	<b>1.55</b>
11				19.33	23.22	<b>3.89</b>
12				12.50	21.22	<b>8.72</b>
13				20.11	24.78	<b>4.67</b>
Total	196.39	212.33	<b>15.94</b>	206.17	271.50	<b>64.8</b>

Retomando que los datos de la tabla 7, nos muestran mediante medias el desempeño en la Bateria Evaluadora de las Habilidades Necesarias Para el Aprendizaje de la Lectoescritura (BEHNALE); de cada uno de los sujetos que conformaron al grupo control y al grupo experimental, podemos decir que lo más sobresaliente es notar como el desempeño mostrado por los sujetos del grupo experimental entre el pretest y el posttest, es de aumento por cada uno de los integrantes de este grupo; a diferencia de lo que se muestra en el grupo control, pues en este grupo dos de sus integrantes parecen tener un retroceso entre el pretest y el posttest de este grupo.

Además el mayor aumento registrado entre las medias de la primera evaluación (pretest) y las medias de la segunda evaluación (posttest) del grupo control, es de 4 puntos; en contraste con los aumentos registrados entre las medias de la primera evaluación (pretest) y las medias de la segunda evaluación (posttest) del grupo experimental que cuenta con integrantes que tuvieron un incremento de 10, de 8 y 7 puntos.

Lo anterior, se evidencia en la diferencia del aumento en las medias de los grupos, pues mientras el grupo control incremento su media total de la primera a la segunda evaluación con 15 puntos; el grupo experimental aumento su media total de la primera a la segunda evaluación con 64 puntos; prácticamente tres veces más que el grupo control.

## **CAPITULO VI**

### **DISCUSION Y CONCLUSION**

El presente estudio tuvo como principal objetivo, el constatar si la aplicación y desarrollo del programa de psicomotricidad que elaboramos, basado esencialmente en las actividades de autores como Durivage, (2002) y Zapata (1998), favorecía y/o aumentaban las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Estas habilidades que autores como Jiménez (1995), Conde (1995), Durivage (2002) y Zapata (1998), entre otros; han venido señalando con el paso del tiempo, como primordiales para que el niño las desarrolle al máximo y así disminuir las dificultades que se pudiera encontrar en este difícil aprendizaje de la lectoescritura.

El programa fue aplicado en el CENDI público, ubicado en la Delegación Iztapalapa, al cuál asisten niños de bajos recursos e hijos de madres que trabajan, por lo que ofrecen una disponibilidad de horario de 7 a.m. a 5 p.m. lo cuál nos permitió desarrollar el programa de psicomotricidad, con mayor flexibilidad en la duración de las sesiones, así como en las evaluaciones que se realizaron antes y después de dicho programa psicomotor.

Retomando los resultados obtenidos en esta investigación, se observó que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental en la primera evaluación; ya que el grupo control obtuvo una mayor puntuación general, sobre todo en el subtest 3 de percepción y discriminación visual y el subtest 9 de memoria auditiva y lógica inmediata; en los cuales también se encontró una diferencia estadísticamente significativa, es decir, en estas dos habilidades los niños del grupo control mostraron un mejor desempeño que los pequeños del grupo experimental, por lo tanto esto nos indica que los niños del grupo control estaban por encima del grupo experimental en las habilidades que evalúa el BEHNALE.

Por otro lado en la segunda evaluación (post – post) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos; consideramos que esto fue debido a que en un principio y como ya se menciona los pequeños del grupo control tuvieron un desempeño en las habilidades en la prueba del BEHNALE, por arriba de los pequeños del grupo experimental; ya que en la comparación del pretest de ambos grupos hubo una diferencia significativa, lo cuál influyó para que en la segunda evaluación, es decir, en el postest de los grupos y a pesar del incremento en las habilidades de los pequeños del grupo experimental, esta segunda evaluación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En lo que respecta al análisis intragrupal, los resultados arrojados por el grupo control entre el pretest y el postest nos indican que hubo un incremento de un nivel de significancia de .047 en la puntuación total; el cuál resulta estadísticamente significativo, sin embargo es importante mencionar que únicamente en el subtest 2 de memoria motora se registro un aumento significativo.

En cuanto a los resultados obtenidos por el grupo experimental, se encontró un nivel de significancia de .001, lo cuál nos habla de una diferencia estadísticamente significativa entre las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura antes y después de la aplicación del programa de psicomotricidad que elaboramos.

Haciendo un análisis de cada subtest de la prueba de BEHNALE, se encontró que en el grupo control, el único subtest con una diferencia significativa fue el 2 de memoria motora. A diferencia del grupo control, el grupo experimental tuvo en 6 subtes de los 9 del BEHNALE, un incremento estadísticamente significativo, en los siguientes subtest: coordinación visomotora, percepción y discriminación visual, vocabulario, percepción y discriminación a uditiva, estructuración espacio-tiempo, memoria auditiva lógica inmediata.

Debido a que en el grupo experimental se obtuvo un mayor incremento de forma general, así como en la mayoría de los subtest del BEHNALE, y retomando que el objetivo principal de este estudio fue el constatar si nuestro programa psicomotor propuesto en esta investigación favorecía y/o aumentaba las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura, asimismo recordando que la hipótesis alterna planteada fue ver si existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de los preescolares necesarias para la lectoescritura de acuerdo a la prueba de BEHNALE antes y después de la aplicación de un programa de psicomotricidad para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura; y considerando que se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental, **se acepta la hipótesis alterna**, es decir, si existen diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura antes y después de haber aplicado nuestro programa de psicomotricidad.

Por lo tanto cubrimos nuestro objetivo propuesto y constatamos que el programa psicomotor que aplicamos tuvo el efecto esperado.

Sin embargo, es importante explicar los cambios que también se presentaron en el grupo control cuyos puntajes obtenidos entre la primera y la segunda evaluación fueron inconstantes, ya que en algunos subtest subieron, en otros bajaron, y en algunos se mantuvieron.

En cuanto a las áreas que se mantuvieron y las que bajaron, posiblemente fue debido a que estos pequeños no recibieron ningún tipo de entrenamiento que los ayudara a incrementar las habilidades evaluadas en el pretest y; esto se ejemplifica retomando el hecho de que a pesar de que los niños de este grupo estuvieron por arriba de las habilidades de los niños del grupo experimental, particularmente en el subtest de Percepción y Discriminación visual, así como en el de Memoria Auditiva y Lógica Inmediata, posteriormente no registraron un incremento en estos dos subtest a diferencia de los pequeños del grupo experimental que al recibir estimulación en estas áreas y a pesar de haber estado

por debajo de las habilidades que mostraron los niños del grupo control, aumentaron significativamente ambas habilidades.

Es así, que los pequeños del grupo control al no recibir un entrenamiento específico, su situación escolar era constante, misma que pudo contribuir a su estancamiento en unas áreas y retroceso en otras; pues probablemente tenían nociones de las habilidades evaluadas pero estas no estaban lo suficientemente consolidadas para ser constantes.

Otra posible causa al decremento registrado en algunos subtest, pudo haber sido la falta de motivación que tuvieron los pequeños del grupo control al no haber participado en el programa de psicomotricidad; ya que cabe mencionar que la mayoría de los pequeños de este grupo nos preguntaban cuando trabajaríamos con ellos y se entusiasmaban ante la posibilidad y se entristecían al notar que sus compañeros del grupo experimental eran los únicos que continuaban participando en las actividades del programa psicomotor. Esta situación posiblemente llevó a los pequeños a considerar que no eran tomados en cuenta y/o que se tenía preferencia y favoritismo por los niños del grupo experimental; lo cual probablemente disminuyó su motivación e interés y afectó su desempeño en la segunda evaluación.

Con respecto al incremento observado en el grupo control, se explica en gran parte considerando que en nuestro estudio intervienen factores que no es posible controlar como son la maduración misma de los niños, los factores culturales y sociales de su entorno; así como las diferentes oportunidades de estimulación que pueda tener el niño tanto en la escuela como en su casa; pues aunque los niños se desenvuelven en un nivel socioeconómico bajo lo cual seguramente restringe en mucho sus oportunidades de estimulación, ello tampoco significa que no tengan experiencias que enriquezcan y estimulen sus habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

Resulta conveniente notar que el único subtest que el grupo control tuvo con un incremento estadísticamente significativo fue el de memoria motora; pero este subtest fue particularmente difícil y complicado pues no tuvimos totalmente claro como debía ser su aplicación, lo que seguramente afectó los resultados obtenidos tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Considerando todo lo expuesto de los resultados de este estudio y en base a todo lo observado y acontecido durante esta investigación podemos decir que: como ya bien lo señalaron autores como Durivage (2002) y Pierre Vayer (1983) la psicomotricidad influye en el aprendizaje de la lectoescritura; ya que al estimular y desarrollar la psicomotricidad en el niño se favorece y/o aumenta varias de las habilidades facilitadoras y/o necesarias para que el niño aprenda a leer y escribir.

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta lo que indica Zapata (1998) de que la psicomotricidad no debe ser un área olvidada dentro de la educación del niño; mucho menos en la etapa de preescolar pues de los tres a los seis años se afianzan las nociones psicomotrices y es en esta etapa cuando se puede hacer uso de la psicomotricidad como una alternativa sumamente rica y flexible que nos permitirá y ayudara a desarrollar diversas habilidades en el niño que contribuirán para un mejor desempeño y adquisición de futuros aprendizajes; ya que como lo señala Antón (1979), el movimiento interviene en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y es la base de la adquisición de los aprendizajes escolares.

Coincidiendo con Antón, encontramos a grandes teóricos del desarrollo del niño; que también hacen referencia a los aspectos psicomotores; como parte medular del mismo desarrollo del niño (como ya se expuso en el capítulo I); por ejemplo H. Wallon, quien en todos sus estudios intenta demostrar la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño, quien mucho antes de desarrollar el lenguaje verbal para hacerse comprender se inicia con movimientos en conexión con sus necesidades y situaciones del medio que le rodea; Piaget describe que la actividad motora y la actividad psíquica no son aspectos extraños, el aspecto motor es el punto de partida del desarrollo y del conocimiento; por su parte para Gesell (1954) el desarrollo motor fue objeto de estudios minuciosos abarcando los aspectos posturales, de coordinación oculo motriz característicos de la conducta adaptativa. Por lo tanto se puede apreciar que su teoría resalta la psicomotricidad como un punto de partida en el desarrollo global. (Domínguez, 1984)

Al ser el desarrollo psicomotriz parte fundamental en el desarrollo del niño, como lo exponen grandes teóricos anteriormente mencionados y señalan diversas investigaciones; se puede considerar que al estimular y desarrollar en el niño, su psicomotricidad, no sólo se contribuirá a favorecer y facilitar en gran medida la adquisición de la lecto-escritura, (ya que a través de la psicomotricidad se puede preparar el acto de escribir mediante ejercicios de coordinación, óculo-motriz; estimulando en gran medida la maduración y el control tónico necesario para la ejecución de dicho aprendizaje; asimismo en la lectura es importante estimular y desarrollar al máximo la percepción visual, la diferenciación y la orientación de formas, entre otras habilidades psicomotrices que como ya se expuso (capítulo III) facilitan y favorecen el aprendizaje de la lectoescritura.) si no que también se contribuye en gran medida a lograr el desarrollo integral y armónico del niño; lo cual es el objetivo principal de la educación preescolar.

En consecuencia, reiteramos que la psicomotricidad no debe ser un área olvidada dentro de la educación del niño; sino como proponemos puede ser una alternativa eficaz para disminuir futuras dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, pues sí en el nivel preescolar realmente se logra desarrollar la psicomotricidad del niño, ya que durante los años preescolares las capacidades motrices están en plena evolución; el niño tendrá mayores habilidades recurrentes que le permitirán interpretar, representar, convertir y comprender los símbolos y signos que componen la lectoescritura. Y así, el niño podrá convertir una serie de fonemas y/o

grafías en palabras escritas o leídas; logrando la comprensión de un código de comunicación social convencional.

Pero al ser el aprendizaje de la lectoescritura fundamental ya que es la base para aprendizajes posteriores; si el niño enfrenta dificultades y problemas en dicho proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos se desencadenarán sentimientos de inseguridad y minusvalía al no cumplir con las expectativas de padres y maestros. También se pueden presentar trastornos escolares como aversión al sistema escolar, reprobación y en el peor de los casos desertar del sistema educativo, por lo tanto y debido a estas implicaciones negativas que desencadena que un pequeño aprendiz no tenga "éxito" en la adquisición de la lectoescritura; se hace evidente la necesidad de encontrar y contar con alternativas y opciones que ayuden a maximizar las habilidades que el niño necesita para acceder a la lectoescritura con menos dificultades y mayor "éxito"; y en este sentido es que nosotros consideramos que la psicomotricidad realmente es una alternativa adecuada y conveniente que nos permitirá intervenir y desarrollar en la etapa preescolar a nivel preventivo todas las habilidades psicomotrices que se ha mostrado son habilidades favorecedoras e incluso necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura, pues al estimular y desarrollar las habilidades perceptuales, motrices, de orientación espacial y temporal, entre otras, se puede incidir de tal manera que se eviten y/o disminuyan en la medida de lo posible problemas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Es así que en la etapa preescolar, se puede detectar de manera oportuna deficiencias, carencias y problemáticas de los niños en cualquier área de su desarrollo e intervenir cubriendo las carencias y dando una adecuada estimulación de manera integral.

Como se puede apreciar la psicomotricidad no solamente es un medio para tratar los problemas que presentan los niños cuando ingresan a la escuela primaria, sino es un medio que nos permite encausar a los niños a un desarrollo integral; por ello no sólo debe ser utilizada para fines reeducativos o terapéuticos, sino que debe ser aprovechada como aquí se propone para prevenir futuras dificultades en los aprendizajes ( aprendizaje de la lectura y la escritura); pero sobre todo para guiar al niño a tener un desarrollo óptimo en todas sus áreas del desarrollo, ya que la psicomotricidad permite dar una estimulación de acuerdo con las necesidades y posibilidades del niño; pues no hay que olvidar que el niño desarrolla sus capacidades paulatina y progresivamente, por lo que va conociendo, construyendo y reconstruyendo su mundo, de acuerdo a sus capacidades de entendimiento con las que cuenta en un momento dado y poco a poco va alcanzando aprendizajes más complejos como lo es la lectoescritura que le permiten responder adecuadamente a las demandas de su comunidad así como satisfacer sus propias necesidades.

Por último, nos es imprescindible mencionar que coincidimos con Jiménez (1989) y como él consideramos que la psicomotricidad no es una panacea, capaz por sí sola de conseguir prevenir problemas en el aprendizaje de la lectoescritura y/o lograr la reeducación de muchas alteraciones en este aprendizaje, pues como

indica este autor hay niños con problemas en lecto-escritura sin alteraciones dignas de ser reseñadas mediante la psicomotricidad, al igual que buenos lectores con graves deficiencias psicomotoras.

Por lo tanto, la psicomotricidad, debemos ubicarla como una alternativa, una vía (entre muchas) que nos abre la posibilidad de ayudar y favorecer que el niño posea habilidades que le permitan acceder al aprendizaje de la lectoescritura de forma más fácil; y nos brinda así una opción de intervención para estimular y desarrollar en el niño aspectos como la integración del esquema corporal, así como el desarrollo de habilidades perceptivas y motoras: atención, control postural, dominio de la respiración, coordinación y organización espacio-temporal; que allanaran en gran medida el camino de aprendizaje de la lectura y la escritura que el pequeño aprendiz tiene que recorrer, contribuyendo a lograr un aprendizaje satisfactorio y adecuado de la lectoescritura.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es sumamente complejo y multifactorial, y aunque es posible estimular y desarrollar mediante un programa psicomotor algunas de las habilidades precurrentes a este aprendizaje; se debe tener claro, que en el desarrollo del aprendizaje de lectoescritura, intervienen e influyen infinidad de otros factores, tanto biológicos como socioculturales, como se refleja en los resultados de este estudio; por lo que se aprecia que son estas habilidades psicomotrices con otras muchas habilidades y condiciones como las propuestas por el enfoque psicogenético-lingüístico, así como los factores del medio familiar, escolar, socioeconómico y sociocultural; los que aunados van a favorecer o no el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente se debe tomar en cuenta y no olvidar lo que asevero Cohen (1985) que mientras el niño se encuentre en un ambiente estimulante y rico, es capaz de descubrir el código de la lengua escrita, pues así como los niños son capaces de descubrir la lengua hablada también lo son para descubrir la lengua escrita, y no olvidar la enorme potencialidad de posibilidades y de recursos con que cuenta el niño en sus primeros años, para aprovecharlos proporcionándoles la riqueza, la estimulación y la oportunidad de aprender sin querer anticiparnos a lo que no es capaz de hacer, (Mendoza 1987).

En este sentido, es que el conocer y comprender las etapas y secuencias del desarrollo así como la gama de diferencias individuales, permite predecir lo suficiente para planear de antemano recursos educativos que sean adecuados para las necesidades de los niños (Eysench y cols, 1990). Asimismo, el establecer criterios aproximados para las habilidades de desarrollo, nos permite determinar cuando un individuo está avanzado o retrasado en un área y en relación con sus semejantes, lo que resulta útil, por ejemplo, para diseñar programas (como el presentado en esta investigación) de ayuda a niños de desarrollo retrasado o para prevenir problemas de aprendizaje. (Craig, 1997)

## **CAPITULO VII**

# **LIMITACIONES Y SUGERENCIAS**

Al finalizar la presente investigación y después de haber aplicado nuestro programa psicomotor y obtener resultados satisfactorios, encontramos que este programa tiene varias ventajas como son:

- Su implementación no requiere altos costos económicos
- Es un programa de aplicación grupal
- Es un programa que se adecua y responde a las necesidades y problemáticas de los pequeños.

Otra ventaja fue tener una base como fue el Manual de actividades psicomotrices y el programa de Durivage, que nos permitió realizar la planeación de las sesiones semanalmente de manera eficiente y de acuerdo a las características, necesidades problemáticas e intereses de nuestros pequeños. Es así que incluso se pudo reprogramar las sesiones de un día a otro, debido a que se vio que era necesario continuar trabajando aspectos de la psicomotricidad no dominados por los pequeños; por lo tanto encontramos una gran ventaja al tener esta flexibilidad pues ello nos permitió reforzar áreas de la psicomotricidad que los niños no dominaron en el tiempo que se programó, por lo que sugerimos que las futuras investigaciones al respecto cuenten con una base para el desarrollo de su programa por que ello les permitirá como a nosotras responder de una forma más eficaz a las demandas de su población.

Otra ventaja fue que al tener esta flexibilidad en la programación de las sesiones, pudimos realizar varias veces las actividades que gustaron a los pequeños reforzando así su participación e interés, es así que sugerimos trabajar en la medida de lo posible con frecuencia las actividades que los pequeños disfrutaban, pues eso los motiva.

También encontramos conveniente y por lo tanto sugerimos hacer una evaluación del desarrollo de la psicomotricidad como se realizó en la presente investigación con el Perfil Psicomotor de Durivage pues esto nos permitió como ya se ha mencionado detectar las necesidades y problemáticas de la población en las diferentes áreas de la psicomotricidad y responder de forma más eficaz ante tales problemáticas.

Sin embargo, en este estudio también encontramos algunas limitantes, entre ellas; el Perfil de Durivage que aunque permite detectar necesidades y carencias es algo impreciso y la manera de calificación es ambigua; lo que fue una limitante para nosotras pues al no contar con un instrumento más preciso no hicimos la evaluación después de la aplicación de nuestro programa psicomotor y no obtuvimos información valiosa como fue el ver que tanto incrementan las habilidades psicomotrices específicamente.

Otra limitante fue el no contar con el suficiente tiempo ya que ello nos obligó a continuar con otras áreas de la psicomotricidad ya programadas en nuestro programa psicomotriz, a pesar de notar que en algunas áreas trabajadas algunos pequeños todavía no las dominaban, sin embargo siempre nos esforzamos para trabajar con los niños que terminaban las actividades programadas antes que sus

compañeros, y reforzar las áreas que se detecto que cada pequeño aún no dominaba.

Así mismo, también contemplamos algunas otras variables extrañas como son; el que los niños del grupo control no tuvieran alguna actividad en el tiempo en que nosotras trabajábamos con los pequeños del grupo experimental y esto en ocasiones provocara que los niños del grupo control se asomaran a las ventanas por curiosidad, sobre todo al inicio del programa. Por otro lado encontramos la falta de información o confusión de nuestra parte en la aplicación del subtest 2 de memoria motora, ya que fue particularmente difícil y complicado pues no tuvimos totalmente claro como debía ser su aplicación, lo que seguramente afecto los resultados obtenidos tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

En cuanto a la misma prueba, también encontramos el subtests 5 de Articulación, en el cual los niños tienen que repetir las palabras que nosotras les vamos mencionando, las cuales resultan complicadas para las edades que sugiere la prueba, ya que estas palabras implican la correcta emisión de los fonemas "r" y "rr", siendo estos fonemas los últimos que se llegan a consolidar en los niños.

Y por último encontramos que el acceso a las instituciones de educación preescolar es difícil, sobre todo en las escuelas públicas, lo cuál obstaculiza este tipo de investigaciones y aunque en las instituciones privadas el acceso no es tan restringido, no siempre cuenta con grupos grandes.

De acuerdo a todo lo visto en esta investigación se sugiere:

- Realizar un piloteo de los instrumentos, ya que esto permitirá tener un mejor conocimiento sobre la prueba que estamos aplicando y detectar sus limitantes antes de dar inicio a la evaluación inicial.
- Dar un seguimiento al presente estudio para ver en que medida este programa psicomotriz favoreció que el pequeño infante adquiriera el aprendizaje de la lectoescritura de manera más fácil y sin tantas dificultades.
- Registrar la información a través de videos y bitácoras por alguien entrenado y capacitado para la observación, ya que ello permitirá ir observando los cambios y avances de los niños, de lo contrario nos lleva a perder información muy valiosa (como fue el caso del presente estudio, donde hubo cambios muy significativos en varias áreas del desarrollo de los pequeños con los que trabajamos, pero que desafortunadamente no se ven reflejados con el instrumento que utilizamos).
- Programar más tiempo para las sesiones del programa, ya que esto permitirá una adecuada estimulación de las áreas que conforman el desarrollo psicomotor del niño.
- Llevar a cabo un análisis sobretodo cualitativo, ya que este análisis permitirá exponer clara y detalladamente la dinámica que se presenta en el estudio, así

como los cambios y avances en los diferentes niveles de comportamiento que se presenten.

- Debido a que existe mayor número de estudios a nivel reeducativo, se sugiere llevar a cabo más estudios a nivel preventivo dado que se pueden obtener grandes beneficios mediante la psicomotricidad en éste periodo del desarrollo.
- Concientizar y sensibilizar a las educadoras sobre la importancia de un adecuado desarrollo psicomotriz para que el educando reúna los mínimos requisitos indispensables para que tenga mayores oportunidades de adquirir el aprendizaje de la lectoescritura de forma satisfactoria y de ser posible consideramos aún más importante que se de esta sensibilización a las educadoras desde su formación.
- Impartir cursos de capacitación a las educadoras sobre actividades psicomotrices que van a coadyuvar en el acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita.
- Llevar a cabo sesiones de orientación con los padres de familia con la finalidad de sensibilizarlos sobre lo importante que es su labor dentro de la casa para estimular al niño en las diferentes áreas de la psicomotricidad, a partir de ejercicios divertidos y sencillos.

## **REFERENCIAS**

- Ajuriaguerra, J. (1979). *Manual de psiquiatría infantil*. Médica y técnica. Barcelona.
- Ajuriaguerra, J. y et al. (1986). *La escritura del niño; la evolución de la escritura y sus dificultades*. Laila. Barcelona
- Angrilli, A y Letal, L. (1984). *Psicología infantil*. CECSA. México
- Álvarez, P. (1995). *Aplicación del programa de psicomotricidad de Pierre Vayer en un grupo de preescolares*. (Tesis de licenciatura), Facultad de psicología, UNAM, México, D.F
- Barcelo, C y Flores G. (1999). *Programa de estimulación de Habilidades Previas a la Lectoescritura para niños de 2do. De preescolar de 0 a 6 años*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Beltrán, J. y et.al. (1992). *Psicología de la educación*. Eudema. Madrid, España.
- Berruzo, P.P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. CEPE. Madrid, España.
- Bima y Shiovoni, (1989). *El mito de la dislexia*. Prisma. México, D.F.
- Calero, G; Pérez, G. y Gascón, S. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- Canto, M. (1996). *Una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje*. (Tesis de licenciatura), Facultad de psicología, UNAM, México, D.F.
- Carlino, P y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Visor S.A. Madrid, España.
- Conde, L y Viciana, V. (1995). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Aljibe. España.
- Condemarin, M. Y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Visor. Madrid, España.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. Prentice-Hall. México, D.F.
- Cruz, R. (2001). *La psicomotricidad como una alternativa de prevención de la dislexia*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, D.F.
- Cuenca, F y Rodano, F. (1986). *Como desarrollar la psicomotricidad en el niño*. Nárcea. España.

Cuentos, (1991). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de escritura*. Escuela Española, S.A. España.

Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. Siglo XXI. México, D.F.

De Oñate, P. (1989). *El autoconcepto; formación, he implicaciones en la personalidad*. ED. Narcea. Madrid, España.

Diccionario Enciclopédico De Educación Especial (1990) Vol.III, ED. Santillana. Madrid, España.

Domínguez, M y Cuevas. (1984). *Práctica de desarrollo Psicológico I*. Coordinación de difusión y comunicación: UNAM. México, D.F.

Durivage, J. (1999). *Educación y psicometricidad: Manual para el nivel preescolar*. Trillas. México, D.F.

Escoriza, J. (1986). *Madurez Lectora: Predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Promociones y Publicaciones Universitarias. (PPU). Barcelona.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. SigloXXI. México, D.F.

Fitzgerald, H; Strommen, E; Mckinney, J. (1981). *Psicología del desarrollo: el lactante y el preescolar*. Manual Moderno. México, D.F.

Frostig, M. (1995). *Método de evaluación de la percepción visual. Manual*. Manual Moderno. España.

García J; Berruezo, P. (1995). *Psicomotricidad y educación infantil*. CEPE. Madrid, España.

García J; Fernández, F. (1995). *Juego y psicomotricidad*. CEPE. Madrid, España.

Gómez, C. (1996). *La importancia del Desarrollo Psicomotriz en el niño preescolar de 0 a 6 años*. (Tesina de Licenciatura). Facultad de Psicología. UNAM. México, D.F.

Guilmain, E; Guilmain, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Médica y Técnica. Barcelona, España.

Jiménez, J. (1989). *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: El método mapal*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. España.

Jiménez, J. (2002). *Psicomotricidad, aprendizaje, inteligencia y afectividad*. Centro de enseñanza, investigación y reeducación, (CEIRE). Disponible en: Sitio electrónico.

Jiménez, J. (1995). *Psicomotricidad y programación para educación infantil, primaria, especial e integración*. Escuela Española. Madrid, España.

Lázaro, A. (1989) *¿Psicomotricidad versus educación física?*. *Psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias. 31 (1), 23-31, CITAP. Madrid.

Lázaro, A. (1990): *El juego en el desarrollo del niño*. *Psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias. nº 35: 83-92. CITAP. Madrid, España.

Lázaro, A. (2000): *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Mira editores. Zaragoza.

Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años*. Doñate. Madrid, España.

Lester, D. (1976) *Dificultades en el aprendizaje; guía médica pedagógica*. Prensa Médica Mexicana. México, D.F.

Luna, M y Vetrano, L. (1994). *El niño preescolar y las condiciones previas necesarias para el aprendizaje la lectoescritura*. (Tesis de Licenciatura.) Facultad de Psicología, UNAM: México, D.F.

Macotela, S; Bermúdez, P y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar. En prácticas integrales de Psicología Educativa*. Facultad de Psicología. UNAM. México, D.F.

Mazon, N y Medina, N. (1993). *Elaboración de un programa de psicomotricidad para estimular la adquisición del lenguaje en niños de 2 a 3 años*. (Tesis de licenciatura), Facultad de psicología, UNAM. México D.F.

Maier, H. (1979). *Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño*. Amorrourtu. Buenos Aires, Argentina.

Nieto, M. (1987). *Porqué hay niños que no aprenden*. Prensa Médica Mexicana. México, D.F.

Papalia, D. (1998). *Psicología del Desarrollo*. ED. Mc Graw Hill. Colombia.

Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Morata. España.

Piaget, J y Inhelder. (1993). *Psicología del niño*. Morata. Madrid.

- Picq, P. y Valler, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Científico Médico. Madrid, España.
- Retamarez, F. Rojas, R. y Eyzaguirre, J. (2002). *Psicomotricidad vivenciada. Propuesta educativa para el trabajo en el aula rural*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 49.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. ED. Prentice-Hall. México, D.F.
- Rivas, R. y Fernández, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Pirámide. Madrid, España.
- Sapir, G. (1992). *El modelo de enseñanza clínica*. Trillas. México. D.F.
- Serrano, G. (1992). *El proceso de adquisición de la lectura y escritura en el niño*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- SEP. (1988). *La educación preescolar en México, un acercamiento teórico*. México, D.F.
- SEP. (1992). *Desarrollo del Niño en el Nivel Preescolar*. Fernández Editores. México, D.F.
- SEP. (1994). *Actividades preliminares a la lectoescritura*.
- SEP. (1996). *Español, sugerencias para su enseñanza*: México, D.F.
- Soto, C. (2001). *Estrategias metodológicas dirigidas al docente para facilitar la adquisición de la lecto-escritura al educando que ingresa a primer grado de primaria*. (Tesis de licenciatura), Pedagogía, Acatlán. ENEP, UNAM, México, D.F.
- Taylor, B. (1989). *Que hacer con el niño preescolar*. Nárcea. España.
- Terrandellas, P. (1987). *La enseñanza de la escritura*. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- Taylor, B. (1989). *Que hacer con el niño preescolar*. Madrid, España. Ediciones Madrid, España.
- Torrero M; Carbajal, M. (1985). *Un programa de educación psicomotriz para niños con problemas en Lecto-escritura*. (Tesis de licenciatura), Facultad de psicología, UNAM, México, D.F.
- Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. Critica. Barcelona, España.
- Zapata, O. (1998). *La psicomotricidad y el niño*. Trillas. México, D.F.
- [www.terra.es/personal/psicomot/](http://www.terra.es/personal/psicomot/). Página de la psicomotricidad. España (sitio en internet).

Wallon,H. (1977). La evolución psicológica del niño. Grijalbo. México, D.F.

Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. Prentice-Hall. Hispanoamericana.

Control de la motricidad fina, <http://pcs.adam.com/ency/article/002364.htm>. (sitio en internet)

## **ANEXO 1**

**BEHNALE: BATERIA  
EVALUADORA DE LAS  
HABILIDADES NECESARIAS  
PARA EL APRENDIZAJE DE LA  
LECTURA Y ESCRITURA**

**BEHNALE**

Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura

**Hoja de anotación**

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Fecha nacimiento \_\_\_\_\_ Fecha exploración \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Colegio \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

<b>RESULTADOS</b>	TEST	1 CVM	2 MM	3 PDV	4 V	5 A	6 PDA	7 EET	8 MVI	9 MALI
	<b>Puntuación Típica</b>	9								
	8									
	7									
	6									
	5									
	4									
	3									
	2									
	1									

PUNTUACIONES TOTALES: P.D.:

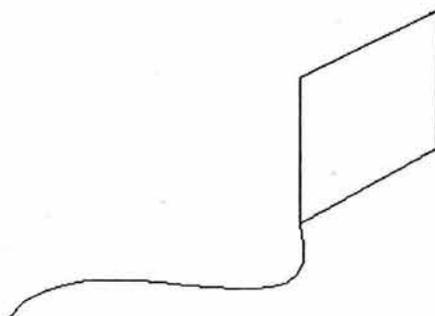
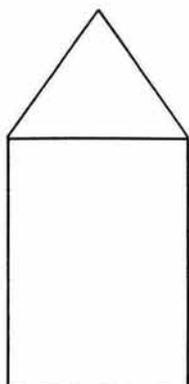
P.T.:

**LATERALIDAD:****Diestro**Ojo Mano Pié **Zurdo**Ojo Mano Pié 1 - Homogéneo Diestro 2 - Homogéneo zurdo 3 - Ambidiestro 4 - Indefinido 5 - Lateralidad cruzada 

Autor: Juan A. Mora.

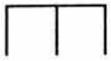
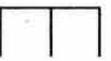
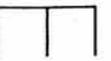
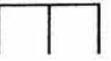
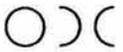
Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si lo presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE. Printed in Spain. Impreso en España por CIPSA; Orense, 68 - 28020 Madrid - Depósito Legal: M - 8.942 - 1993.

**1. CVM**



**2. MM**

### 3. PDV

Ej.						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

#### 4. V

- |                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| 1. Coche _____      | 16. Cueva _____        |
| 2. Tenedor _____    | 17. Despreciar _____   |
| 3. Gorro _____      | 18. Sabor _____        |
| 4. Gato _____       | 19. Tarro _____        |
| 5. Flotador _____   | 20. Bocina _____       |
| 6. Flecha _____     | 21. Tela _____         |
| 7. Patín _____      | 22. Pena _____         |
| 8. Sillón _____     | 23. Protagonista _____ |
| 9. Canario _____    | 24. Aniversario _____  |
| 10. Freno _____     | 25. Atravesar _____    |
| 11. Puerto _____    | 26. Festejo _____      |
| 12. Precioso _____  | 27. Párrafo _____      |
| 13. Borrar _____    | 28. Pensamiento _____  |
| 14. Despertar _____ | 29. Amor _____         |
| 15. Brillar _____   | 30. Misterio _____     |

#### 5. A

(esposa)

- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| • CONTRARREVOLUCION _____ | • INSPECCION _____      |
| • FARMACOLOGICO _____     | • INELUDIBLEMENTE _____ |
| • TRASATLANTICO _____     | • EXTIRPAR _____        |
| • SATRAPA _____           | • ESTAGIRITA _____      |
| • HORROROSO _____         | • CONSUETUDINARIO _____ |

Observaciones de lenguaje:

## 6. P.D.A

Ejemplo: CA SA oo (Repetir esta estructura 3 veces. Las restantes 10 veces).	La estructura se reproduce correctamente
1. CAS TI LLO - ooo	VEZ
2. MI CAS TI LLO - o ooo	VEZ
3. MI CAS TI LLO DE CAR TON - o ooo o oo	VEZ
4. MI CAS TI LLO DE CAR TON SE ROM PE - o ooo o oo o oo	VEZ

## 7. EET

I I I

O I O I

O I O+ O I O+

O I O+O+ O I O+O+

## 8. MVI

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

## 9. MALI

1. ¿De quién habla el cuento? \_\_\_\_\_
2. ¿Cómo se llamaba el gatito? \_\_\_\_\_
3. ¿Cómo era? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué quería hacer? \_\_\_\_\_
5. ¿Qué hizo? \_\_\_\_\_
6. ¿Qué pasó? \_\_\_\_\_
7. ¿Qué pensó? \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES:

## **ANEXO 2**

# **PERFIL PSICOMOTOR DE DURIVAGE**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Aplicador: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

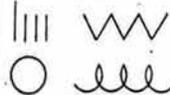
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Perfil psicomotor. Percepción sensoriomotriz**

Objetivos	Actividades	Evaluación
Percepción Visual	- Correr y pararse cuando el maestro enseña un pañuelo rojo. - Indicar el monito que tiene la posición diferente	- Concentración <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Percepción táctil	- Poner en una caja juguetes de madera, de plástico, de metal. El niño, con los ojos cerrados, tiene que sacar todos los juguetes de metal.	- Presión <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
		- Sensibilidad <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
		- Discriminación <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Percepción auditiva	- Al oír una campana correr. - Al oír el tambor, caminar	- Concentración <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
		- Memoria <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

**Motricidad.**

Objetivos	Actividades	Evaluación		
Movimientos locomotores	- Caminar - Correr - Saltar - Golpear - Gatear - Saltar con los dos pies juntos, con un pie, sobre obstáculos	- Equilibrio <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Automatización <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Soltura <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Rigidez <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Automatización <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Soltura <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Rigidez <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Pie derecho o izquierdo <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> i		
		Control postural	- Caminar sobre las puntas de los dedos del pie. - Caminar sobre un banco. - Caminar en cunclillas - Pararse con los ojos cerrados en dos pies. - Pararse con los ojos abiertos en un pie.	- Equilibrio <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
				- Temblores <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
Disociación	- Caminar cargando una caja en los brazos.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
Coordinación dinámica	- Brinca sobre llantas. 	- Sincronización <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Ritmo <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Soltura <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Rigidez <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
Coordinación visomotriz	- Juego con la pelota. - Lanzar. - Lanzar en la pared - Recibir. - Rebotar. - Patear.	- Elección de la mano <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> i		
		- Automatización <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Ritmo <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
Motricidad fina	- Arrugar papel - Enhebrar cuentas. - Abrochar. - Desabrochar - Recortar - Dibujar - Copiar Figuras 	- Lateralidad <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> i		
		- Sincinesias <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Soltura <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		- Rigidez <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		

### Ficha de perfil psicomotor

		A	B	C
Percepción sensoriomotriz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción visual</li> <li>Percepción táctica</li> <li>Percepción auditiva</li> </ul>			
Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimientos locomotores</li> <li>Control postural</li> <li>Disociación</li> <li>Coordinación dinámica</li> <li>Coordinación visomotriz</li> <li>Motricidad fina</li> </ul>			
Esquema corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imitación directa</li> <li>Exploración</li> <li>Nociones corporales</li> <li>Utilización</li> <li>Creación</li> </ul>			
Lateralidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciación global</li> <li>Orientación del propio cuerpo</li> <li>Orientación corporal proyectada</li> </ul>			
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptación espacial</li> <li>Nociones espaciales</li> <li>Orientación espacial</li> <li>Estructuración espacial</li> <li>Espacio gráfico</li> </ul>			
Tiempo - ritmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regularización del movimiento</li> <li>Adaptación a un ritmo</li> <li>Repetición de un ritmo</li> <li>Nociones temporales</li> <li>Orientación temporal</li> <li>Estructuración temporal</li> </ul>			
		A	B	C

A = bueno    B = regular    C = insuficiente

## **ANEXO 3**

# **MANUAL DE ACTIVIDADES PSICOMOTRICES**

## **MANUAL DE ACTIVIDADES PSICOMOTRICES**

### **AREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: ESQUEMA CORPORAL**

**OBJETIVO GENERAL:** Lograr que el niño conozca su esquema corporal de manera total y segmentada; a la vez que descubra la importancia del conocimiento de su cuerpo y la relación que guarda con el mundo exterior.

**Objetivos específicos:**

- Identifique las partes de su esquema corporal
- Reconozca las distintas partes de la cara de una forma más detallada.
- Conozca, identifique y diferencie las distintas partes de su tronco y extremidades superiores (brazos muñeca, manos, hombros, dedos).
- Conozca, identifique y diferencie las partes de sus extremidades inferiores (piernas, rodillas, tobillos, pies)

### **ACTIVIDADES**

- Mostrar en uno mismo y/o con un compañerito frente al grupo las diferentes partes del cuerpo, cabeza, ojos, torso, brazos, piernas, pies, etc; y luego pedir que el niño toque la parte del cuerpo que se le indique.
- Por parejas pedir que un niño nombre una parte de su cuerpo y el otro la señale y a la inversa. Tocar partes del cuerpo y preguntar que es esto?
- Dibujen por parejas su silueta en un papel bond, y conforme se les vaya indicando coloreen mediante la técnica de dactilopintura las partes que se mencionen como cabeza, cuello, brazos, pecho, piernas etc; hasta colorear toda la silueta.
- Formar dos o tres equipos y trazar en una hoja bond la silueta de uno de ellos, colorearla y recortarla a manera de rompecabezas para posteriormente armarla.
- Por parejas, un niño con los ojos vendados tocara la parte del cuerpo del compañero que se indique, luego la pareja intercambia los papeles.
- Por parejas se les indicara que junten la parte del cuerpo que se les indique, por ejemplo; juntar rodillas, brazos, espaldas, etc.
- Lanzar un globo hacia arriba, tratando de no dejarlo caer mediante golpes con diversas partes del cuerpo (cabeza, manos, codos, hombros, pies, rodillas).
- 
- Preguntar: ¿Dónde se ponen los guantes, el sombrero o gorra, los lentes, etc?
- Mostrar y nombrar en uno y en un compañerito las partes del tronco y las partes superiores y luego pedir a los niños que señalen y nombren las partes de su tronco y extremidades superiores que se les indique.
- Tocar el pecho, el estomago, la cintura, hombros, los antebrazos, codos, dedos y uñas.

- Mover las partes que se le indiquen como los hombros, brazos, manos, dedos.
- Dibujar el contorno de su mano y luego colorearla mencionando el nombre de los dedos y reconocer las diferentes partes de la mano como son: la palma, dorso, dedos y uñas.
- Ilumine y/o recorte en una figura humana su tronco y sus brazos.
- Inflar el pecho y el estomago.
- Mover los brazos hacia arriba, hacia abajo, moverlos en circulo, moverlos simulando que se esta nadando, como si se estuviera planchando, lavando, tocando el piano, etc.
- Comentar lo que podemos realizar con nuestros brazos y manos.
- Mover circularmente las muñecas, sacudir ambas manos hacia arriba, hacia abajo, aún lado al otro, abrir y cerrar las manos.
- A la vez que se toca un dedo verbalizar su nombre: pulgar, índice, mayor, anular y meñique.
- Colocar rápidamente las manos en las partes del cuerpo indicadas, completando el nombre del miembro mencionado, por ejemplo, a la orden de "Manos a la cabe..." el niño deberá pronunciar la sílaba faltante: "za", y colocar sus manos sobre ella.
- Jugar a "Adivina mi oficio". Dividir a los niños en dos grupos, proporcionarles una tarjeta de artes y oficios diferente a cada equipo. Con mímica, un niño de uno de los equipos, representará el oficio correspondiente, los niños del otro grupo deberán adivinar de cual oficio se trata.
- Mostrar y señalar en uno y en un compañerito las partes de sus extremidades inferiores como las piernas, rodillas, tobillos, pies, talones, dedos de los pies y pedir que ellos toquen la parte que se les indiquen.
- Marcar en un esquema de la figura humana los pies, rodillas, tobillos, etc.
- Caminar, saltar, marchar, etc; con las manos en los hombros, cuello, cabeza, rodillas, tobillos, pies espalda etc.
- Caminar, saltar, correr con una bolsita en la cabeza, bajo uno y otro brazo flexionado, en la corva de la pierna.
- Con la bolsita sobre la cabeza, caminar sentarse y volver a pararse sin que se caiga. Lo mismo pero acostarse boca abajo y pararse.
- Caminar en cuadrupedia invertida, como cangrejo, con la bolsita en el estómago.
- Llevar la bolsita y/o una hoja de periódico de diferentes formas sobre los hombros, la espalda, la pierna etc.
- Acostados rodar lateralmente y sujetarla entre los tobillos, muslos o manos.
- Colocar la bolsita y/o una hoja de periódico en el pie, rodilla, muslo y lanzarla con fuerza, se pueden hacer competencias para ver que niño lanza más lejos la bolsita.

- Sostener la bolsita con otro compañero, sin usar las manos, sino diferentes partes del cuerpo: hombro con hombro, cabeza con cabeza, frente con frente, etc; realizar diferentes acciones sin que se les caiga. En círculo y de pie pasar diferentes partes del cuerpo dentro de un aro: la cabeza, manos, brazos, un pie el otro, codos, las rodillas, etc.
- Girar el aro con el cuello, con la cintura, con el brazo con la pierna, etc.
- Rodar el aro y detenerlo con la parte del cuerpo que se indique, los pies, la cadera, etc.
- Botar una pelota a la altura de las rodillas, de la cintura, del pecho, del estómago, del cuello, a la altura de la boca, los ojos, etc.
- Sostener la pelota entre los tobillos, las rodillas y saltar una línea recta, curva y en diferentes direcciones.
- Avanzar como conejito con la pelota apretada entre los muslos y el abdomen
- Dejar la pelota en el suelo y colocar sobre ella distintas partes del cuerpo mecerse así, ir y venir colocando el pecho, estómago sobre ella.
- Colocarse la pelota en los tobillos y rodar lateralmente, lo mismo pero llevando la pelota con las dos manos sobre la cabeza.
- Por parejas se avientan la pelota y dicen que parte del cuerpo toco.
- Se avientan la pelota para tocar la parte del cuerpo que indique la educadora.
- Elaborar el esquema corporal con plastilina o con masa e ir mencionando para que sirve cada parte.
- Jugar memorama y lotería de las partes del cuerpo.
- Entonar las canciones que hagan referencia a partes del cuerpo como "pimpón", "pulgarcito", "pinocho", etc.

#### **Objetivo específico:**

##### **Reconozca las distintas partes de la cara de una forma más detallada.**

- Nombrar y señalar cada una de las partes de la cara, pedir a los niños que toque la parte de su cara que se les indique.
- Señalar, tocar y mover las partes de la cabeza.
- Abrir, cerrar y apretar los ojos, guiñar un ojo y el otro. Reconocer y señalar ojos, pestañas y cejas.
- Abrir y cerrar la boca. Poner los labios en distintas posiciones: sonreír y llorar.
- Recorrer la nariz con las manos. Respirar con los dos orificios nasales, taparse un orificio y respirar con el otro y a la inversa.
- Tocar y recorrer con las manos las orejas y la frente, fruncir la frente.
- Tocar y recorrer las mejillas, inflarlas, una y luego otra.
- Completen en un esquema de la cara las partes faltantes.
- Arme un rompecabezas de la cara. (comenzar con dos piezas e ir aumentando las piezas)
- Busque en una revista las partes de la cara que se le indique y las encierre en un círculo o marque con una cruz.
- Observe tarjetas de partes aisladas de la cara y las identifique.

- Recorte y/o marque en una revista las partes de la cara que se le indiquen
- Hacer una exposición de los sentidos de la vista, el olfato, la audición y el tacto.
- En una galleta, dibujar las partes de la cara; ojos, nariz, boca, pelo, orejas, cejas pestañas.
- Elaborar con una bolsa de papel un títere colocando todas las partes de la cara.
- De frente a los niños pedirles que imiten los gestos y movimientos que se realicen como: lavarse la cara, frotarse los ojos, mover las piernas, hacer cara de enojado, etc.

## **AREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: MOTRICIDAD GRUESA**

**OBJETIVO GENERAL:** Estimular y desarrollar la motricidad gruesa.

**Objetivos específicos:**

- **Mejorar coordinaciones motrices gruesas.**
- **Mejorar y reafirmar el equilibrio y el control postural.**
- **Estimular el control de la respiración y favorecer la relajación.**

### **ACTIVIDADES**

**Objetivo específico:**

**Mejorar coordinaciones motrices gruesas**

- Ejecutar marometas, gatear, rodar, arrastrarse.
- Correr, trotar, andar de cunclillas, de puntillas, de talones, andar con pasos largos y cortos.
- Correr levantando los talones todo lo posible, caminar levantando todo lo posible las rodillas.
- Brincar pequeños obstáculos
- Gatear en el interior de una caja, un tubo, un gusano,
- Caminar y correr arrojando bolsitas y/o pelotas al aire y recibéndolas antes de caer.
- Con las bolsitas distribuidas en el suelo y de acuerdo a la consigna que se de, saltarlas con un pie, saltarlas con los dos pies juntos, etc.
- Avanzar libremente entre los costalitos a gatas, en cunclillas, de conejito, saltando sobre un pie etc.
- Levantar las bolsitas con ambos pies; con las piernas tendidas, pasarlas a las manos.
- Sentados, aventar la bolsita lo más alto posible y atraparla parados.
- Lanzarla bolsita hacia arriba y recibirla en cunclillas y/o sentado.
- Lanzar la bolsita desde distintas posiciones, sentado, arrodillado en cunclillas etc; y recibirla parado.

- Lanzarla a encestar en un bote, aro, caja de cartón, etc.
- Correr con el compañero y pasarle la bolsita, comenzar de cerca y seguir poco a poco más lejos.
- Realizar distintos círculos uno dentro del otro, y jugar tiro al blanco.
- Buscar una bolsita tomarla con los dientes y regresar a la meta.
- Con la bolsita en las manos y acostado boca abajo, delante de una pelota grande, pasar la bolsita a un lado y a otro, sin mover la pelota.
- Rodar un aro al costado del cuerpo y correr primero en línea recta, después en todas las direcciones.
- Con los aros en el suelo cada niño le da la vuelta en cuadrupedia.
- Correr libremente o galopar; cuando se indique correr hacia el propio aro, apoyar las manos dentro de él y caminar con los pies por fuera, a su alrededor y seguir corriendo.
- Lo mismo pero con los pies dentro del aro y las manos fuera de él.
- Rodar pelotas con una y otra mano con uno y otro pie.
- Rodar una pelota y correr a su lado siguiendo sus movimientos.
- Lanzar la pelota hacia diferentes blancos: en un aro, en unas latas como boliche, marcas en la pared, etc.
- Por parejas pasarse la pelota, parados, sentados, acostados boca abajo.
- Botar la pelota con una y otra mano.
- Colocar hojas de periódico en el suelo y correr, saltar, galopar sin pisarlas.
- Saltar las hojas de periódico con las piernas juntas y con una y otra pierna
- Avanzar y retroceder entre las hojas de periódico sin tocarlas y en diferentes posiciones en cuadrupedia, en cuadrupedia invertida, en tripedia (conejo renco).
- Hacer una caretila (un niño anda con las manos al tiempo que otro lo sujeta por los pies).
- Pasar por debajo de una cuerda colocada a 30 cm. Del piso. Tratando de no tocarla. Realizar dicha actividad tanto boca-arriba como boca-abajo.
- Trotar como "caballitos" golpeando suavemente la cadera con la mano contraria a la pierna flexionada. Se puede hacer más atractivo el ejercicio utilizando palos de escoba o caballitos de palo.
- Realizar carreras con costales. Meter ambos pies en el costal y sostenerlo con ambas manos a la altura de la cintura, saltar con ambos pies tratando de no caer hasta llegar a la meta.
- Saltar con los pies juntos desde diversos objetos, aumentado gradualmente la altura.
- Con la punta de una sábana en la mano, rodar hacia un lado y hacia otro, enrollándose y desenrollándose de ella.
- Tocar mientras corre, los objetos que se le vayan indicando, por ejemplo, la puerta, el piso, la pared, una pelota, la mesa, la silla, etc.

- Realizar juegos como: "¿Quién le quita la cola al zorro?", "El lobo" y "Los encantados".
- Rodar en línea recta y en círculo, una llanta y un aro, sin salirse de las líneas marcadas. Aumentar gradualmente la velocidad para la realización de la actividad.
- Lanzar una pelota hacia una caja de cartón ubicada a un metro de distancia del sitio donde se encuentra el niño. Realizar el ejercicio con ambas manos, con una sola mano, agachado lanzar hacia arriba; de pie, lanzar hacia abajo, por encima del hombro; de espaldas, agacharse y lanzar por entre las piernas.
- Lanzar platos de cartón lo más lejos posible.
- Lanzar aros de madera tratando de insertarlos en un poste.
- Participar en juegos como boliche, basket-ball, rayuela, "la roña", "el tragabolas".
- Lanzar un globo hacia arriba, tratando de no dejarlo caer mediante golpes con diversas partes del cuerpo (cabeza, manos, codos, hombros, pies, rodillas).
- Dibujar una raya que servirá para la salida de "las carreras", frente a la raya y a 3 metros de distancia colocar 3 objetos que servirán de meta. Explicar el juego y pedir a los niños que formen 3 filas. Se colocarán en posición de ganeo y a una señal que se les de, saldrán los primeros niños de cada fila hasta la meta y regresarán a su lugar y entonces saldrán los siguientes niños, así hasta que todos pasen. Se pueden variar las órdenes como: "cojito", brincando con los pies juntos, para atrás, etc. La hilera que gane recibirá un aplauso de sus compañeros.
- Invita a los niños a formar una rueda y pide a uno de ellos que pase al centro a ser el "payasito"; al finalizar el canto el niño del centro hará una gracia (brincar, agacharse, botar una pelota, etc.) y los demás niños lo imitarán.
- Preparar una caja de cartón vacía como de 30 cm. de cada lado formando un dado y pega en cada uno de sus lados un dibujo o estampa por ejemplo: una escoba, una cubeta, etc. P edir a los niños que se sienten en semicírculo y uno de ellos pasará al centro "a tirar el dado" y tendrá que hacer con mímica las acciones que encuentre en el dibujo o estampa que muestre la cara de arriba del dado, por ejemplo; hace como si barriera y sus compañeros tendrán que adivinar de que cosa se trata (la escoba).

**Objetivo específico:**

**Mejorar y reafirmar el equilibrio y el control postural.**

**ACTIVIDADES**

- Caminar pisando una línea marcada en el suelo recta, quebrada, ondulada; sin salirse. Con un pie pegado al otro, de a cojito, llevando un costalito en la cabeza.
- Caminar alrededor de una llanta y de un aro.
- Corra sosteniendo un vaso lleno de agua sin que esta se tire, llevar el vaso lleno de agua en una charola.
- Camine sosteniendo con la boca una cuchara con un limón sin que se le caiga.
- Camine llevando la bolsita en un pie, luego en el otro pie
- En equilibrio saltando sobre una y otra pierna, manipular la bolsita, pasarla de una mano a otra.
- Por parejas, un compañero sostiene un aro a diferentes alturas y otro salta para caer dentro sin tocarlo y a la inversa.
- Sostener el aro en vertical y en equilibrio.
- Con el aro en el suelo, realizar distintos movimientos en equilibrio sin salirse.
- Con los aros en el suelo caminar sobre el aro hacia delante y hacia atrás en círculo.
- Con el aro tomado con las dos manos y en equilibrio sobre un pie, extender el otro hacia atrás y levantarlo, con el otro pie.
- Balancee su tronco y brazos sin despegar sus pies del suelo.
- En posición de un avión caminando siga diferentes trayectos y después corriendo.
- Se muestran diferentes posturas y se nombran para que el niño las identifique después se le pide que el adopte la postura que se le indique
- Sentarse en el suelo con las piernas estiradas, con las piernas cruzadas, con las piernas juntas flexionadas.
- Tumbarse boca abajo, boca arriba y de costado.
- De pie de cuncillas, agachado, de rodillas (arrodillado), a gatas.
- Colocar una pierna arrodillada y la otra hacia delante con apoyo del pie en el suelo, con ambos pies.
- Preguntar a los niños que en que postura nos encontramos.
- Se puede trabajar la canción "los oficios". También la canción popular de "el patio de mi casa" y el muñequito tieso.
- Por parejas pedir a los niños que entre ellos se indiquen que postura tomaran y luego que tomen una postura para que su compañero mencione que postura es:
- Caminar hacia delante y hacia atrás con las manos enlazadas a la espalda, tratando de no salirse de la línea marcada

- Caminar, con los brazos cruzados en el pecho, hacia delante y hacia atrás.
- Caminar con los brazos extendidos a los lados, juntando la punta de un pie con el talón del otro y mirando fijamente hacia un punto marcado en el extremo de la línea.
- Caminar hacia delante y hacia atrás con los ojos cerrados.
- Apoyando en el piso con las dos manos y las piernas extendidas, levantar el pie izquierdo, bajarlo y levantar el derecho.
- Jugar "Twister" "Avión" y a las "Estatuas de marfil".
- Caminar manteniendo una cuchara en la boca y un limón sobre ella.
- Caminar sobre 2 latas grandes, a manera de zancos, sosteniendo con ambas manos los extremos de las cuerdas que salgan de cada uno de ellos.

**Objetivo específico:**

**Estimular el control de la respiración y favorecer la relajación**

**ACTIVIDADES**

- Enseñar a los niños a inhalar y exhalar.
- Inhalar, retener y hacer burbujas a una señal determinada.
- En un frasco (de preferencia de gerber) colocar dentro de este un poco de confeti y en el centro de la tapa perforar para introducir un popote cerrar el frasco y dar un frasco a cada niño para que soplen y muevan el confeti del frasco lo más alto y rápido así como lo más despacio y bajo que puedan; señalando la diferencia del aire que se necesita para cada caso.
- Proporcionar silbatos y espantasuegras para que los niños soplen.
- Hacer burbujas grandes y pequeñas una por una y en forma consecutiva para diferenciar el aire requerido en cada situación.
- Hacer burbujas el tiempo que dure el sonido emitido por el educador o representado con una línea en un papel; hacer burbujas grandes y pequeñas notando que las últimas se pueden hacer por más tiempo.
- Acostados boca arriba y con una hoja de periódico sobre el estómago inhalar y exhalar, sintiendo como sube y baja la hoja de periódico.
- Lo mismo pero con la hoja extendida sobre el pecho y el estómago.
- Acostado boca abajo y con la hoja de periódico extendida frente a él, moverla soplando.
- Hacer varias bolitas con la hoja de periódico colocarlas en fila y rodarlas una por una.
- Enseñar a los niños a sonarse la nariz. Enseñar a sostener el papel o pañuelo con las dos manos y tapar uno u otro orificio de la nariz en forma alternativa, exhalando al descubrir uno de los orificios nasales. Hacer lo mismo después de haber inspirado. Posteriormente tomar el papel o pañuelo con el dedo pulgar e índice de una mano haciendo los ejercicios anteriores.
- Soplar una pluma en el aire y no permitir que se caiga.

- Colocar bolitas de papel en el suelo y moverlas soplando a traves de un popote o únicamente con la boca.
- Soplarle a un globo sin permitir que se caiga.
- Enseñar a los niños a relajarse.

## **AREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ**

**OBJETIVO GENERAL:** Estimular y desarrollar en el niño sus percepciones visuales, táctiles y auditivas.

### **Objetivo específico:**

**Estimular y desarrollar las percepciones visuales**

### **ACTIVIDADES**

- Armar rompecabezas.
- Ensartar figuras de diferentes formas en la forma correspondiente.
- Jugar lotería.
- Hacer un círculo y dentro de este colocar varios objetos y describirlos para que al niño que se le indique, mencione cual es el objeto que se está describiendo.
- Encontrar en una revista los objetos que se indiquen y marcarlos.
- Mostrar láminas incompletas de diferentes figuras para que los niños digan de que objeto se trata y que parte les hace falta.
- Por equipos de tres o cuatro niños proporcionar a los niños de forma abundante figuras geométricas y el niño las tiene que agrupar de acuerdo a su forma.
- Hacer un círculo y colocar dentro diferentes envolturas por pares, al niño que se le indique debe identificar un par de envolturas.
- En hojas impresas identificar y marcar, colorear los objetos que se indiquen.

### **Objetivo específico:**

**Estimular y desarrollar las percepciones auditivas.**

- Caminar al escuchar el sonido de una campana o pandero.
- Saltar sobre ambos pies, sobre uno solo, con los brazos extendidos etc, durante el tiempo que se escuche el sonido de una campana o pandero, inmediatamente al no escuchar el sonido cambiar de actividad, ejemplo si está caminando correr, etc.
- Lo mismo que el anterior pero ahora al escuchar el sonido cambiar de postura, es decir si están sentados pararse o si están acostados boca abajo acostarse de costado, etc.

- Sentados en círculo se dará la pelota a un pequeño y a otro se le tapara los ojos y este último deberá tocar al compañero que tiene la pelota guiado por el sonido de una campana o pandero
- Jugar a los carritos llevando un círculo o un aro como volante, cuando se diga verde correr, cuando escuchen amarillo caminar y cuando se diga rojo pararse.
- Jugar una adaptación de las estatuas de marfil, pero con música al parar esta los niños deben quedar como estatuas al continuar la música moverse y así sucesivamente.
- Sentados en un círculo con los ojos vendados se le pedirá a un compañerito que hable y los demás deben identificar la voz de quién este hablando.
- Identificar la imitación de diferentes animales, el maullido de un gato, el ladrido de un perro, el rugir de un león, el cacaraqueo de una gallina, etc.
- Identificar los sonidos de diferentes instrumentos musicales como una flauta, pandero, maracas, silbato, tambor, palmadas, etc.
- En 12 botecitos pequeños y oscuros colocar en su interior, por pares, materiales iguales; como un poco de arroz en dos de los botecitos; frijoles en otro par de ellos; moneditas en otros dos, clips en un par más y sal de mesa en los dos botecitos restantes. Tapar los botecitos y revolverlos, para pedir a los niños que intenten formar parejas con los botecitos que contienen lo mismo, de acuerdo con el sonido que producen. Colocar emblemas autoadheribles, iguales, en la parte inferior de los botecitos que contengan lo mismo, de manera que los niños puedan verificar si acertaron o no. Se puede realizar un juego similar con huevos de plástico. Consigan 12 de éstos y. Los huevos cuyo sonido similar sea indicador de que su contenido es el mismo, se irán colocando por parejas en un empaque de huevos.
- Esconder un radio portátil. Uno por uno, los niños tratarán de dar con él.
- Jugar lotería de sonidos.
- Jugar al teléfono descompuesto, formando un círculo sentados en el piso, un niño iniciará dando un mensaje al compañero de a lado hasta que todos los niños oigan escuchado el mensaje y a su vez lo hallan transmitido hasta que el último pequeño dirá en voz alta el mensaje transmitido y verán si es o no el mismo mensaje y como e fue cambiando.

#### **Objetivo específico:**

##### **Estimular desarrollar las percepciones táctiles.**

- Proporcionar diferentes objetos de diversas texturas y explicar de forma práctica, la característica táctil de cada uno, ejemplo esta tela es suave, la lija es áspera, este papel esta liso etc, permitiendo a los niños que sientan y manipulen los objetos, posteriormente preguntar a los niños sí el objeto es suave, duro, blando, liso, rugoso, etc.

- En una bolsa de plástico o en una caja de cartón grande colocar objetos de distintos tamaños y texturas, cubrir los ojos del niño y pedirle busque un objeto con las características que se le indiquen.
- La actividad anterior también puede llevarse a cabo en forma competitiva, cubriendo los ojos a todos los niños, resultando ganador el que primero encuentre el objeto.
- Realizar figuras con plastilina y masas de colores.
- Recortar diversas figuras en cartulina y proporcionárselas a los pequeños para que con sus ojos cerrados las reconozcan; es decir reconozcan un triángulo de una luna, primero se les dará de dos en dos y después que los niños ya conozcan las figuras se puede realizar la actividad de forma grupal formando todos un círculo en el suelo colocar en el piso diferentes figuras y pedir a los niños que con los ojos cerrados traten de encontrar las figuras que se indique.
- Con 4 cajas de igual forma y tamaño pintadas con diferentes colores; a dos de ellas poner piedras o tierra de tal manera que pesen más que las otras: formar con los niños una rueda, proporcionar las cajas a cada uno de los niños para que las sopesen. Colocarlas después frente a ti, y pedir a los niños que cierren los ojos al mismo tiempo que se esconde una de las cajas, y al abrir los ojos los niños preguntarle de qué color es la caja que escondiste; el niño que acierte pasará a colocarla y decir si está pesada o ligera.
- Formar con los niños sentados en el suelo un semicírculo, después colocar 5 botellas con agua; dos de ellas con agua fría, 2 con agua tibia y 2 con caliente. Pasar a los niños para que toquen con sus manos las botellas y luego las agrupen de 2 en 2 de acuerdo a su temperatura.
- Con varios pares de calcetines viejos, colocar un objeto en la punta de cada calcetín y luego amarrarlo en la parte de arriba. Revolver los calcetines y luego pedir a los niños que traten de adivinar qué hay en cada uno de ellos utilizando el sentido del tacto.
- Colocar en medio de una tela grande diversos objetos y en el suelo pedir a los niños que se quiten los zapatos y traten de reconocer con los pies los diferentes objetos que se encuentran debajo de la tela.

## **AREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: LATERALIDAD**

**OBJETIVO GENERAL:** Lograr que el niño identifique y diferencie el lado izquierdo y el lado derecho en sí mismo, con los objetos y en el espacio gráfico.

**Objetivos específicos:**

**Comprenda los términos de izquierda – derecha.**

**Reconozca su lado derecho y su lado izquierdo.**

**Diferencie el lado derecho del izquierdo**

**Identifique el lado izquierdo y derecho en el plano gráfico.**

### **ACTIVIDADES**

- Colocar un listón rojo en el brazo o mano derecha de cada niño.
- Reconocer en su cuerpo su lado rojo y el otro lado.
- Tocar y reconocer las partes de su cuerpo que están en el lado rojo y en el otro lado: su ojo, su oreja, su mano, su pierna.  
Saltar con el pie rojo, patear con el pie rojo, girar con el pie rojo y luego con el otro.
- Tocar la partes del cuerpo que se le soliciten, tanto en sí mismo como en sus compañeros, guiándose por los listones colocados en los brazos o en las piernas de cada uno de ellos. Hacer el ejercicio de frente y de espaldas.
- Pedir al niño que mueva sus ojos, siguiendo la dirección del objeto que se le muestre.
- Seguir la dirección del objeto que se presenta, con los ojos, según la dirección derecha o izquierda.
- Pida al niño que gire su mano hacia el lado derecho, y luego al izquierdo, según se indique.  
Pida al niño que gire su cuello hacia el lado derecho y después al izquierdo.
- Plasmar sus manos en una hoja primero y pedirles que mencionen si ven diferencias entre sus manos y que traten de identificar cual es la derecha y cual la izquierda.
- Frente a un espejo, trazar con su dedo una línea imaginaria pasando por el centro de su cuerpo. Posteriormente trazar la línea con plumón sobre su imagen en el espejo. Pedirle que mueva primero las partes de su cuerpo correspondientes al lado del corazón (izquierdo) y después las del lado contrario, por ejemplo: levantar la mano izquierda, subir la ceja del mismo lado, tocarse la oreja izquierda con la mano izquierda, etc.
- Pedir al niño que, descalzo, camine libremente por el salón, primero con un pie entalcado y después con el otro. Posteriormente, pedirle que coloque cada pie sobre las huellas correspondientes.

- Brincar de a cojito con el pie derecho luego con el izquierdo
- Rodar un aro y sostenerlo con las dos manos, con la mano derecha, con la izquierda alternar.
- Colocando el aro en el piso darle la vuelta, caminando, saltando, a gatas, como caballito etc; y de acuerdo al lado que se indique ya sea izquierda o derecha
- Botar una pelota con ambas manos, luego con la derecha y/o izquierda según se le indique.
- Lanzar la pelota hacia diferentes blancos (con la mano que se indique): en un aro, en unas latas como boliche, como tiro al blanco, como tragabolas, etc; haciendo notar a los niños las diferencias de lanzar la pelota con la mano derecha y lanzarla con la mano izquierda. Lanzar platos de cartón lo más lejos posible, con una y otra mano
- Rodar pelotas con una y otra mano con uno y otro pie, ya sea derecho y/o izquierdo.
- Patear una pelota con el pie derecho luego con el izquierdo.
- Lanzar y atrapar un costalito con ambas manos con la derecha o la izquierda según se indique.
- Tocarlo mientras corre, salta con los pies juntos, de a cojito, etc; y con la mano que se indique los objetos que se le vayan mencionando, por ejemplo, la puerta, el piso, la pared, una pelota, la mesa, la silla, etc.
- Jugar a los piratas en busca de un tesoro los niños seguirán las indicaciones que se den para llegar a un lugar determinado, conforme los niños se vayan equivocando al seguir las indicaciones de izquierda derecha se irán saliendo del juego el niño ganador obtendrá el tesoro que puede ser un juguete sencillo o un dulce.
- Lanzar hacia arriba el aro y atraparlo con la mano, el brazo, la pierna izquierda o derecha según se le indique.
- Hacer bolas como pelotas pequeñas con periódico con la mano que se le indique
- Amasar y de ser posible elaborar figuras sencillas con plastilina utilizando la mano que se indique.
- Participar en juegos como "Twister" y el "Juego del Calentamiento".
- Hacer una adaptación del juego de la "papá caliente" y formar una rueda y pasar una pelota de mano en mano lo más rápido que puedan con música y primero con la mano derecha y hacia el lado derecho posteriormente con la mano izquierda y pasando la pelota hacia el lado izquierdo por último y de ser posible alternar es decir con la mano derecha pasar la pelota hacia el lado izquierdo y a la inversa.
- Participar en rondas y canciones que impliquen movimientos hacia la izquierda y hacia la derecha, por ejemplo: "La rueda de san Miguel".
- Caminar hacia la derecha y después hacia la izquierda.
- Dar un salto hacia la derecha y después hacia la izquierda.

- Gatear hacia la derecha y después hacia la izquierda.
- Utilizando objetos del salón de clases, dar indicaciones como: colócate a la derecha de la mesa-banco, párate a la izquierda del escritorio, etc.
- Caminar en la dirección que se le indique para encontrar un objeto; por ejemplo: caminar hacia delante 3 pasos, dar vuelta a la derecha, seguir 3 pasos hacia delante y decir que mueble u objeto se encuentra ahí.
- Poner frente al niño frijoles y botones pedirle que coloque en la caja del lado izquierdo los botones y en la del lado derecho los frijoles.
- Colorear de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.
- En una hoja dividida por una línea vertical, dibujar un círculo del lado izquierdo.
- Dibujar los objetos que se le indiquen, a la izquierda o a la derecha de las figuras que se encuentren en la hoja, por ejemplo: dibujar una pelota del lado izquierdo de la figura del niño, una silla del lado derecho de la mesa, etc.
- En hojas impresas marcar colorear y/o dibujar, pegar, picar, etc; conforme se indique identificando la derecha y la izquierda.

## **AREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: ESPACIO**

**OBJETIVO GENERAL:** Lograr que el niño comprenda y domine algunos conceptos referidos al espacio para que adquiera el sentido de orientación en el mismo, a la vez que pueda ubicar espacialmente los objetos y manejar el espacio gráfico.

**Objetivos específicos:**

Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio, y logre una adaptación espacial.

Comprenda y domine diferentes conceptos y nociones espaciales como son: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, junto a –separado de; etc.

Adquiera una orientación espacial de sí mismo.

Logre una orientación espacial de los objetos.

Maneje y domine el espacio gráfico.

**Objetivo específico:**

Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio y logre una adaptación espacial.

## **ACTIVIDADES**

- Caminar y correr libremente en todas direcciones.
- Trotar, correr, saltar, gatear, etc; entre las bolsitas tiradas en el suelo; desplazarse sin tocarlas y hacer líneas rectas, curvas, círculos y ochos.

- En parejas correr uno detrás de otro, cuando se indique se paran con las piernas abiertas y se pasan las pelotas entre ellos; siguen corriendo y el de atrás pasa a ocupar el primer lugar y repetir.
- Jugar carreras de costales en una pista marcada en el patio.
- Con las bolsitas colocadas en forma de un círculo grande, galopar de costado
- Todos los niños con aro que colocan en el suelo se sientan con las piernas cruzadas o en cunclillas dentro del aro; luego a una señal corren en cualquier dirección y al escuchar nuevamente la señal corren hacia su aro a realizar la acción que se haya establecido como saltar, girar, etc.
- Colocar un camino con hojas de periódico y desplazarse a través del camino construido sin salirse ya sea saltando, saltando en un solo pie, a gatas etc.
- **NOTA:** *todas las actividades citadas en el área de motricidad gruesa cuyo objetivo es mejorar las coordinaciones motrices gruesas sirven para trabajar también este objetivo.*

#### **Objetivos específicos:**

**Comprenda y domine diferentes términos y nociones espaciales como son: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, junto a –separado de; etc.**

**Adquiera una orientación espacial de sí mismo.**

**Logre una orientación espacial de los objetos.**

#### **ACTIVIDADES**

##### **Arriba-abajo.**

- Nombrar que partes de su cuerpo se encuentran arriba y cuales abajo; contestar preguntas del tipo: arriba de tu cuello está..., debajo de tu nariz esta...?
- Indicar a los niños que realicen diversas actividades con las manos arriba como aplaudir, abrir y cerrar nuestras manos, sostener un pañuelo con las manos arriba e imitar las actividades que se indiquen.
- Nombrar y realizar actividades cotidianas como: sube el cierre de tu chamarra, baja las escaleras.
- Colocarse dentro de un aro y al escuchar la señal subir el aro o colocarlo abajo.
- Explicar a los niños que el juego consistirá en que por parejas y colocados espalda con espalda y con los brazos cruzados enfrente, ellos con su pareja deberán pararse y sentarse sin perder contacto ni utilizar las manos, cuando se les indique arriba se pararán y cuando se les diga abajo se sentarán, ganará la pareja que no se equivoque y que no pierda el equilibrio.
- Indicar a los niños que se coloquen arriba o debajo de diferentes objetos pe. colocarse arriba de la silla, abajo del escritorio, etc.

- Jugar a mantener los globos arriba sin que se caigan.
- Colocar cuerdas a 30 o 40cm por arriba del suelo y pedir a los niños que pasan por debajo de la cuerda o por arriba.
- Colocar sillas en fila una menos al número de los niños y explicarle a los niños que ellos deberán correr alrededor de las sillas todo el tiempo que escuchen música al dejar de oír música deberán poner atención a la indicación arriba o abajo y se colocarán arriba de la silla o debajo de esta; el niño que se quede sin silla se irá saliendo del juego hasta que solo quede un niño que será el ganador.
- Jugar a romper una piñata los niños tienen que decirle al que intenta romperla con los ojos vendados si la piñata esta arriba o abajo, atrás o adelante.

#### **adentro-afuera**

- Que los niños experimenten con prendas estos conceptos como: mete adentro de los guantes tus manos, coloca tus pies afuera de tus zapatos; y hacer preguntas como ¿los pies están adentro de...etc. También se les puede proporcionar a los niños anillos y pulseras de plástico, y a la indicación de adentro los niños deben ponerse los anillos rápidamente y si dicen afuera deben quitárselos, lo mismo con las pulseras.
- Caminar con las manos adentro de sus bolsillos. Caminar con las manos fuera de sus bolsillos.
- Colocar los aros en el suelo y cuando se indique colocarse dentro o fuera del aro, lo mismo pero deben saltar adentro o afuera con los pies juntos o con un solo pie.
- Con los aros en el suelo jugar meter adentro del aro ó sacar fuera del aro las partes del cuerpo que se indiquen como: adentro las manos, adentro con un pie, afuera únicamente las manos o únicamente la cabeza, etc.
- Colocar aros en fila siempre uno menos al número de niños y se les explicará que el juego consistirá en poner música y durante todo el tiempo que la escuchen, ellos deberán correr alrededor de los aros; pero al dejar de escuchar la música deben seguir la indicación de afuera o adentro y se irán saliendo del juego los niños que se equivoquen y/o se queden sin aro.
- Colocarse adentro o afuera de diferentes objetos como una caja de cartón, bote, costal, etc, según se indique.
- Con hojas de periódico formar figuras como un triángulo, un círculo, un cuadrado y dar indicaciones como todos adentro del círculo, las niñas adentro del cuadrado y los niños adentro del triángulo, o todos fuera del círculo, etc.

#### **adelante-atrás**

- Pedirles a los niños que digan que partes de su cuerpo están adelante y cuáles atrás y que las vayan tocando.
- Pedirles a los niños que coloquen una pelota en la parte de su cuerpo que se les diga y que indiquen si esta atrás o delante de ellos mismos.

- Colocar sillas en fila una menos al número de los niños y explicar a los niños que ellos deberán correr alrededor de las sillas todo el tiempo que escuchen música al dejar de oír música deberán seguir la indicación adelante o atrás, colocándose adelante o atrás arriba de la silla o debajo de esta; el niño que se quede sin silla se irá saliendo del juego hasta que solo quede un niño que será el ganador.
- Formar dos equipos uno será el tren y el otro los pasajeros se cantara la canción del trenecito y cada que pare el tren se le preguntara a los pasajeros quien esta adelante y atrás de uno de sus compañeros el pasajero que de la respuesta correcta se le indicara donde debe colocarse, "diciendo delante de Juan y atrás de María esta tu lugar" si el niño no se coloca correctamente perderá la oportunidad de subir al tren.
- Formar dos equipos y se les dirá a los niños que formaran dos gusanitos y que cada gusanito tiene que conocer como esta formado y para ello todos deben decir quién esta adelante y atrás de ellos de manera rápida iniciando primero por la cabeza del gusanito y luego por la colita del gusano; el equipo que lo haga más rápido sin equivocarse ganará.
- Participar en juegos como la "víbora de la mar"

#### ***cerca-lejos y junto a-separado de...***

- Por parejas, colocarse tocándose las manos, decirle a los niños que están cerca de su compañero, preguntarles inmediatamente si están cerca o lejos. Posteriormente, pedirles que caminen con las manos extendidas hacia extremos contrarios del salón, diciéndoles que están lejos de su compañero, preguntarles si están cerca o lejos. Repetir el ejercicio realizando las mismas preguntas pero esta vez sin proporcionarles la respuesta anticipadamente, solo en caso de que el niño no conteste adecuadamente se le brindará ayuda.
- Pedir a los niños que caminen, salten, etc; con sus manos cerca de su cabeza, lejos de sus rodillas, cerca de su espalda o como se indique.
- Sentado en su lugar, nombrar los objetos que puede tocar sin moverse de su sitio, por ejemplo: silla, lápiz, libro, mesa. Decirle que los objetos están cerca de él, preguntarle inmediatamente si los objetos están cerca o lejos de él.
- Preguntar a los niños si están cerca o lejos de la puerta, o si están lejos del escritorio, etc.
- Indicar a los niños que se coloquen junto a la ventana o separado de la puerta, etc.
- Dar diferentes objetos y pedir que los coloquen cerca o lejos de un de sus compañeros, el cual al escuchar su nombre debe quedarse como estatua y decir si todos sus compañeros realizaron correctamente la indicación o no.
- Pedirle al niño que tome una fotografía dentro del salón. Posteriormente deberá identificar en la foto los objetos que se encontraban cercanos y lejanos a él.

- Jugar a ver quién realiza más rápido indicaciones como: pon arriba de tu cuaderno las crayolas, coloca abajo de tu libro el cuaderno, colocarse atrás del escritorio, etc.
- Proporcionar a los niños costalitos y pintar una línea con gis para que todos los niños se puedan colocar en ella y explicar que el juego consistirá en seguir las indicaciones que se den como: tirar los costalitos atrás-adelante, cerca o lejos, a la izquierda o derecha, etc. Quién sume tres puntos malos debe entregar una prenda. Una vez que los niños han comprendido, el juego se realiza con los ojos cerrados, o que ofrece la ventaja de no poder apoyarse en lo que hacen los compañeros.
- Colocar sillas en fila siempre una menos al número de los niños y se les explicará que el juego consistirá en poner música y durante todo el tiempo que la escuchen, ellos deberán correr alrededor de las sillas; pero al dejar de escuchar deben seguir la indicación que se de cómo arriba-abajo, adelante-atrás, izquierda-derecha, cerca-lejos, junto a- separado de; saldrán los niños que se equivoquen y/o se queden sin silla.
- Proporcionar al niño bloques o cubos de colores, realizar un modelo frente al niño mencionando la posición en que se van colocando los cubos, por ejemplo, el rojo sobre el azul, el amarillo a la izquierda del rojo, etc. Pedir al niño que realice un modelo similar con sus cubos, señalando la posición en que va ubicando cada uno de ellos (cuando se le indiquen las posiciones izquierda o derecha, se señalarán tomando en cuenta la posición del niño y no del instructor).
- Elaborar un mapa grande de una ciudad en hojas de periódico colocando figuras de restaurantes, tiendas, gasolinera, etc, y proporcionar carritos a los pequeños y dar indicaciones como colocarse delante de la tienda o cerca del restaurante a la izquierda de la gasolinera, etc.

**Objetivo específico:**

**Comprenda y maneje el espacio gráfico.**

**ACTIVIDADES**

- Mostrar al niño el modelo deseado en una tarjeta, pedirle que observe cuidadosamente el diseño y lo realice con el material adecuado (en una tabla perforada o con crayones en hojas cuadrículadas) tal como lo vea.
- Proporcionar láminas diversas que contengan figuras a formar con el tangram de papel para que el niño ubique la forma de cada parte del tangram y el espacio que ocupa en la figura a formar en la lámina.
- Presentar al niño diversas hojas con dibujos de objetos colocados en diversas posiciones respecto a la figura de un niño (adelante, atrás, arriba, abajo, dentro de, fuera de, a la izquierda o a la derecha). Pedirle que realice diferentes acciones en cada una de ellas (por ejemplo: colorear el libro que está dentro de la mochila, delinear la casa que está detrás del niño, puntear sobre el pájaro que está sobre un árbol, colorear al gato que está abajo de la silla; recortar la flor que está arriba de la mesa, pegar el tren arriba de las vías etc.).

- Proporcionar a los niños hojas impresas con laberintos para que los resuelva.
- Dar hojas con figuras impresas y pedir que se realicen diferentes acciones como marcar, colorear, recortar, pegar, puntear de acuerdo a las indicaciones como por ejemplo en una hoja de paisaje colorear las flores de la derecha y pegar en las mariposas que están cercas del árbol papel rasgado y mediante boleado rellenar las manzanas que están dentro del árbol, etc.
- De varios dibujos deberá señalar lo que se le indique; p.e. la libreta que esta sobre el escritorio, el niño que esta más lejos de la escuela, etc.
- Completar dibujos según se indique: dibuja una manzana adentro del árbol, un árbol cerca de la casa, un globo junto al niño, un sol arriba de la casa.
- Mediante láminas o en el pizarrón, con un dibujo, el niño describirá con la mayor exactitud posible: la nube se encuentra en la esquina superior, la casa se encuentra a la mitad de la hoja, abajo del sol.
- Se realizarán dictados de la siguiente manera: dibuja una zanahoria a la derecha del conejo, una taza arriba del plato, un pajarito, que vuela hacia su nido.
- Dibujar en una hoja lo que se le indique por ejemplo: una pelota detrás del árbol, un sol sobre él, un pájaro bajo el sol, una casa a la izquierda del árbol, un carro a la derecha de la casa, un niño delante de la casa.
- Dar hojas con dibujos similares donde el niño tiene que identificar y señalar el dibujo que se le indique, por ejemplo; el dibujo donde el niño esta arriba de las llantas o el dibujo donde los libros están arriba del escritorio, o donde el perro esta atrás del gato, etc.

#### **ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: TIEMPO.**

**OBJETIVO GENERAL:** Lograr que el niño comprenda y domine términos de temporalidad que le permitan orientarse en el tiempo.

**Objetivos específicos:**

**Comprenda el paso del tiempo.**

**Comprenda y domine los términos: día y noche; hoy, ayer y mañana; los días de la semana; los meses y las estaciones del año.**

**Logre ubicarse en el tiempo.**

**Objetivo específico:**

**Comprenda el paso del tiempo.**

#### **ACTIVIDADES**

- Caminar siguiendo el ritmo de un pandero. Señalarles cuando están caminando rápido y cuando lo hacen lento. Posteriormente preguntarle como camina uno de sus compañeros (rápido) con respecto a otro (lento).

- Por parejas, hacerlos caminar y correr un tramo mientras sus compañeros cuentan, preguntarles quién llegó más rápido y quién tardó más (lento).
- Imitar animales como la tortuga y el conejo. Identificar al que camina más rápido y al más lento.
- Hacer ritmo golpeando a diferentes velocidades y con objetos distintos. También golpeando suave y fuerte.
- Golpear alternativamente con el puño de una mano y la palma de la otra sobre la mesa. Hacer ritmo golpear en la mesa con los puños alternativamente y lo mismo con las palmas de la mano.
- Escuchar el sonido de un silbato y dibujar una línea de acuerdo a la duración del sonido: por ejemplo: para un sonido prolongado dibujar una línea en el pizarrón desde el inicio hasta el final del sonido; Para un sonido corto seguir el mismo procedimiento. Identificar la línea que se realizó más rápidamente y la que tuvo mayor duración.
- Caminar rápido o lento, siguiendo el ritmo marcado por el pandero, detenerse cuando cese el sonido.
- Reproducir el ritmo marcado por el pandero con palmadas, golpeando el piso con el pie, chasqueando los dedos o la lengua.
- Rayar con un gis en papel bond o en el pizarro siguiendo el ritmo de "La Marcha De Zacatecas" alternar con un ritmo de vals.
- Puntear sobre una hoja siguiendo el ritmo de la música o de una rima.
- Trazar líneas cortas en el pizarro cuando escuche el sonido corto del silbato, trazar líneas largas cuando el sonido sea prolongado.
- Dibujar círculos grandes al escuchar sonidos fuertes (tambor), pequeños para sonidos débiles (campana), líneas para los silencios.
- Seguir series como : en una fila de círculos pequeños, pintar uno de rojo y otro de azul , o uno amarillo y otro verde, para aumentar la complejidad se puede pedir a los niños seguir la serie cuadrado-círculo; después pintar los cuadrados de un color y los círculos de otro.

#### **Objetivo específico:**

#### **Comprenda y domine los términos: día-noche.**

- Platicar con los niños de las actividades que se realizan en el día y las actividades que se realizan en la noche y solicitarles que narren las actividades que ellos realizan en el día y las que hacen en la noche.
- Dar hojas blancas divididas a la mitad y pedir a los niños que de un lado realicen un dibujo alusivo al día y del otro lado realicen un dibujo de la noche.
- En una lámina sea capaz de señalar las actividades que se realizan en el día y las que se realizan en la noche.
- Pedir a los niños que observen y expliquen la diferencia entre el día y la noche
- Pedirles que dibujen y coloreen los alimentos que ingieren en el desayuno, la comida y la cena.
- Proporcionar a los niños dibujos que representen historias y sucesos, para que el niño les de una secuencia, es decir los ordene adecuada y lógicamente.

**Objetivo específico:****Comprenda y domine los términos: hoy, ayer y mañana.**

- Comentarle a los niños las actividades que se realizarán hoy en el tiempo de la sesión.. Enumerar las actividades que llevaron a cabo hoy, y pedirles que hagan dibujos que ilustren las actividades y colocarlos en un muro.
- Al día siguiente, preguntarle sobre las actividades que se realizaron ayer. Señalar las nuevas actividades y establecer las diferencias entre las actividades de ayer y las de hoy. Solicitarles que sugieran actividades que quisieran hacer mañana, y que las dibujen en el muro. Por último pedir a los niños que mencionen las actividades que se realizaron esos tres días y que las dibujen en una hoja blanca de acuerdo al orden que ocurrieron.
- Preguntar frecuentemente al niño ¿a dónde fuiste ayer? ¿Qué estas haciendo hoy? ¿A qué vas a jugar mañana?
- Simular actividades como bañarse, comer, dormir, pidiéndoles que realicen las actividades que hacen antes, ahora y después de la actividad en cuestión, por ejemplo: frotándose el jabón y poniéndose shampoo en el pelo, después se seca y se viste.

**Objetivo específico.****Conocer y diferenciar los días de la semana.**

- Explicar a los niños que la semana esta dividida en siete días y que cada día tiene su nombre.
- Mencionarles a los pequeños los nombres de cada día de la semana, de preferencia con una rima o canción.
- Dibujar las actividades más estables y sobresalientes que se realizan cada día de la semana; por ejemplo; los lunes honores a la bandera, los martes clase de deportes, los miércoles clase de música, los jueves clase de computación los viernes olimpiada de la lectura, sábado y domingo no se asiste a la escuela.
- Arme un calendario semanal colocando en orden los días de la semana.
- Hacer preguntas como: ¿qué día sigue del jueves? ¿qué día va antes del miércoles?

**Objetivo específico.****Conocer y diferenciar los meses del año.**

- Explicar a los niños que el año tiene doce meses y promover para que los pequeños aprendan los nombres de los meses así como su secuencia..
- Asociar cada mes a un evento especial: en enero llegan los reyes magos, en febrero día de la bandera, en marzo inicia la primavera, en abril día del niño y en mayo día de las madres, etc.
- Dibujar lo que se festeja en cada mes.

- Con un calendario mostrar los doce meses y mostrar otro calendario únicamente del mes en el que se está, y explicar a los niños como un mes está compuesto por semanas y esta por días; y pedir a uno de los niños que marquen o coloquen una señal al día del mes en el que nos encontremos.
- Elaborar con cartoncillo un calendario de un mes, señalando las semanas y los días.
- Hacer preguntas como: ¿qué mes va antes de diciembre?

#### **Objetivo específico.**

##### **Conocer y diferenciar las estaciones del año**

- Conozca verbalmente las estaciones del año.
- Explicarles las características de cada estación del año.
- Pedir que en hojas impresas peguen diferente material según se les indique a cada estación del año.
- Hacer preguntas sobre las características de cada estación
- En hojas impresas con ejemplificaciones de las cuatro estaciones del año ver si el niño puede identificarlas.
- Proporcionar dibujos con secuencias de las estaciones del año y pedir a los niños que las ordene.

#### **Objetivo específico.**

##### **Conocer y dar uso de la hora en su vida diaria.**

- Con la ayuda de un reloj se le enseñara la hora: primeramente, cuando la manecilla grande está en el doce se indica la hora en punto, la media hora, cuando la manecilla grande está en el seis y cuando la manecilla grande está en el tres es la hora y cuarto.
- El niño deberá trabajar de dos maneras, una colocando la manecilla en el reloj como se le indique, otra es que en un reloj con la hora ya marcada, el niño diga que hora es.

### **ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD: MOTRICIDAD FINA**

#### **OBJETIVO GENERAL: Desarrollar la coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación visomotriz**

- Colocar cilindros de cartón o juguetes pequeños encima de una tabla y con botellas rociadoras y a una distancia marcada intentar derribar los cilindros o juguetes de la tabla.
- Planchar, sosteniendo la prenda con una mano y moviendo en la otra una plancha de juguete.
- Por equipos, colgar prendas (suéteres, pañuelos, bufandas, etc.) en un cordón sosteniéndolas con pinzas.

- Jugar con masa de colores al panadero enrollando, aplanando y formando figuras de panes con la masa, también se puede recortarla con tijeras, mecerla en moldes para galletas, formar letras, imprimir en ella las huellas de los dedos y de las manos o de objetos como cuencas, dados, etc; por otro lado se puede jugar con tenedores y cucharas de plástico a la comidita. Jugar a las adivinanzas que todos los niños elaboren figuras y que después se mostrarán para ver si alguien puede adivinar lo que es.
- Montar y desmontar objetos o juegos de encaje.
- Sentados en círculo en el piso pedir a los niños que formen una columna lo más alta que puedan, con dados o cajas de cartón.
- Abrir y cerrar los puños repetidamente. Primero una y luego la otra, ambas.
- Alternativamente cerrar un puño y luego el otro. Ambos.
- Con la palma de la mano extendida, doblar y estirar cada dedo, siguiendo un orden.
- Unir y separar todo lo posible, alternativamente las puntas (yemas) de los dedos.
- Con el puño cerrado ir abriendo sucesivamente los dedos, hasta tenerlos todos extendidos. Después cerrarlos de uno en uno también.
- Con los dedos separados entre sí y las palmas mirándose, unir los dedos de una y otra mano por parejas, empezando por los meñiques separarlos en el mismo orden empezando por los pulgares.
- Pedir a los pequeños que vacíen el agua de un vaso a otro sin derramarla posteriormente de una botella a otra.
- Proporcionar a cada niño un empaque para huevo donde previamente se le hace un agujero en cada compartimento; y crayones o palitos de madera para que los niños los acomoden en los agujeros del empaque
- Proporcionar a cada pequeño un tazón con semillas pequeñas una cuchara y un empaque de huevos o molde para panques, y pedir a los niños que con la cuchara pasen las semillas del tazón a los moldes.
- Colocar objetos pequeños en una caja o recipiente y pedir a los niños que con una tenaza pasen los objetos de una caja a otra.
- Dar a los pequeños pastas de diferentes figuras revueltas como coditos, almejas y estrellas para que las separen una a una de acuerdo a su figura.
- Dar un puñado de garbanzos o maíz palomero y pedir a los niños que tomen una a una de las semillas hasta el máximo posible que quepan en su puño.
- Armar rompecabezas
- Amasar plastilina o masilla con ambas manos. Posteriormente realizar bolitas de plastilina utilizando las palmas de las manos.
- Pedir a los niños que rasgen o despedacen papel periódico en trozos pequeños y lo pongan en un trasto con poco agua. Después al papel mojado se le va poniendo engrudo y se va revolviendo hasta formar una masa, indicarle a los niños que elaboren las figuras que ellos deseen.

- En pliegos de papel, realizar con ambas manos, embarradas de pintura digital, círculos tantos hacia adentro como hacia fuera.
- También mediante esta técnica de dactilopintura realizar diversa figuras, indicar algunas y otras dejar a los pequeños que trabajen libremente.
- Pintar libremente sobre pliegos de papel con gises de colores, crayolas o pintura digital.
- Invitar a que los niños dibujen libremente en el patio con gises de colores.
- Trazar líneas rectas, curvas y círculos con movimientos amplios del brazo, en el pizarrón, papel y arena.
- Seguir con el dedo el trayecto de líneas horizontales y verticales: rectas, curvas y quebradas. Posteriormente, delinearlas con crayolas o colores.
- Trazar espirales o bucles siguiendo los puntos marcados en la hoja. Posteriormente realizarlos sin la ayuda de puntos.
- En cartoncillo o cartulina de color trazar líneas rectas, curvas, quebradas y figuras geométricas como un círculo, un cuadrado y dar a los niños plastilina para que reproduzcan las figuras que están dibujadas.
- Pedir a los niños que busquen una piedra con forma bonita y que quepa en su mano, para que después de lavarla bien la decoren pintándola con pinceles y con pintura de agua le peguen ojos móviles y estambre como pelo.
- En platos de cartón o tapas de helado elaborar un dibujo y hacer varias perforaciones a lo largo de la orilla y pedir a los niños que los cosan con estambre y unan en un moño ambas partes del estambre al terminar de coser.
- Proporcionar a los niños hojas blancas con cortes cada 3 cm. a lo largo y a lo ancho cada 2cm. y pedir a los niños que con tiras de papel crepe o lustre de un cm. de ancho y 25 cm. de largo, que ellos mismos cortaran; entretejerán las hojas.
- Rasgar papel crepé y pegarlo sobre la parte de la figura impresa de la hoja que se le proporcione.
- Recortar con los dedos figuras sencillas (círculos, cuadrados, triángulos) y pegarlos sobre las figuras correspondientes en una hoja similar a la que se recortó.
- Recortar libremente con tijeras, posteriormente recortar sobre líneas y figuras sencillas.
- Recortar libremente diferentes partes del cuerpo humano y elaborar un collage.
- Realizar y colorear figuras sencillas utilizando platillas.
- Dar una plantilla de una flor o una estrella y pedir que cada niño marque la figura en un pedazo de cartoncillo y luego la recorte; y finalmente pedir que pegue y rellene la figura con alguna semilla pequeña como maíz palomero o linaza.
- Escribir el nombre de cada niño con gises de colores en el patio e invitar a que los niños lo copien.

- Trenzar con lanas de tres colores. Primero con montones de estambre gordos después ir disminuyendo el grosor hasta que sea solo una ebra de estambre.
- Hacer nudos en una agujeta primero de forma libre hasta llegar a hacerlos igual distancia cada uno del siguiente.
- Enseñar a los niños como doblar una hoja de papel para recortarla después y obtener muñecos en serie pegados por la mano y sugerir a los pequeños que los decoren como gusten, ya sea coloreándolos con crayones, o con gises o pegándoles papel crepe, etc.
- Repartir a los niños una hoja de papel y enseñarlos a doblarla de tal forma que se elabore una figura sencilla como puede ser un avión, un barco o un gorro, posteriormente pedirle que lo iluminen.
- Doblar una hoja en 8 partes y colorear cada una en direcciones diferentes (arriba-abajo, izquierda-derecha, inclinada de abajo hacia arriba, etc.).
- Doblar una hoja en 16 partes y dibujar un punto dentro de cada una. Pegar un pequeño círculo de papel lustre sobre cada punto. Variar la actividad realizando figuras o líneas dentro de cada uno de los espacios marcados.
- De un montón de bolitas de papel crepe y lustre de diferentes colores, tomar con una mano los de un color determinado y colocarlos en una caja, con la otra mano tomar los de otro color y ponerlos en otra caja.
- Pedir a los niños que abotonen y desabotonen su ropa de un compañero y luego la ropa de ellos mismos.
- Repartir entre sus compañeros, las cartas de una baraja. Enseñarle juegos sencillos para que practiquen repartir, una por una, las cartas.
- Pasar hojas de libros y revistas, hasta lograr pasar una a una.
- Enroscar y desenroscar tapas de botellas.
- Enrollar hilo grueso o estambre alrededor de su dedo índice.
- Enhebrar cuentas y sopa de pasta en hilo plástico formando collares y pulseras.
- Picar libremente sobre una hoja, graduando el espacio hasta llegar a líneas y figuras sencillas, así como espacios angostos.
- Hilvanar en una tabla de perforcel. Iniciando con hilo plástico sin aguja, posteriormente con aguja despuntada y estambre. Practicar diversas puntadas.
- En una hoja de cuadrícula grande, marcar 3 puntos (uno en cada cuadro) de arriba hacia abajo y una cruz en el siguiente cuadro; Continuar la secuencia hasta el último cuadro de la columna.

## **ANEXO 4**

# **PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD**

Que presentan:  
González Benítez Nelly.  
Villagómez Díaz Diana.

Este programa de psicomotricidad presentado a continuación tuvo como objetivo estimular las áreas de la psicomotricidad que de acuerdo a diversas investigaciones se ha visto, son necesarias para un aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto se pretendió mediante la aplicación de este programa psicomotriz favorecer y/o aumentar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El programa se conformó de treinta sesiones.

## ESQUEMA CORPORAL

### OBJETIVO GENERAL.

- Lograr que el niño conozca su esquema corporal de manera total y segmentada; a la vez que descubra la importancia del conocimiento de su cuerpo y la relación que guarda con el mundo exterior.
- Que a través del conocimiento de las partes de su cuerpo, organice el esquema corporal indispensable en la ubicación y estructuración espacio temporal.

### SESION No. 1

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Crear un clima de confianza y seguridad para los niños.</li><li>• Introducir la forma de trabajo del programa psicomotriz.</li><li>• Establecer una serie de acuerdos y reglas de comportamiento con el fin de ir elaborando límites.</li><li>• Identificar las partes de su esquema corporal</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "con una sonrisa".</li><li>2. Juego interactivo con música, que consistió en pasar la pelota de niño a niño mientras duraba la música e ir diciendo cada uno su nombre y lo que les gustaba hacer.</li><li>3. Juego "La Tía Mónica" (refuerza esquema corporal).</li><li>4. Explicación a los niños de la forma de trabajo.</li><li>5. Establecimiento de reglas y acuerdos de comportamiento y trabajo palmándolas en cartulina con dibujos de los niños.</li><li>6. Despedida con la canción "el trenecito"</li></ol>	10 min. 25 min. 20 min. 10 min. 20 min. 5 min.	Una grabadora Canciones infantiles Pelota  Cartulina Plumones

**Nota:** Esta sesión fue una fase de sensibilización e introductoria que tuvo como finalidad romper la tensión inicial y crear confianza y seguridad entre los niños, así como introducir la forma de trabajo, por lo cual se optó por escoger actividades que ayudaran a establecer un buen clima entre los niños y nosotras. En general todas las actividades fueron del agrado de los niños y en especial los juegos organizados; la explicación de la forma de trabajo fue de forma breve debido a la poca atención de los niños. En la realización de reglas se tomó en cuenta las opiniones de los niños, manifestándolas mediante la elaboración de dibujos en una cartulina, que representarían cada una de las reglas.

## SESION No. 2

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las partes del cuerpo en forma gráfica.</li> <li>• Realizar adecuadamente juegos que impliquen movimientos de diversas partes del cuerpo.</li> <li>• Desarrollar la capacidad y frecuencia respiratoria controlada voluntariamente.</li> <li>• El niño realizara las actividades que sugiere la canción.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "con una sonrisa".</li> <li>2. Elaboración de un dibujo de una persona, se les pide que identifiquen cada una de las partes de la persona que han dibujado.</li> <li>3. Juego organizado "Simón dice". Donde los niños tienen que realizar los movimientos que se van indicando y pueden ir sugiriendo otros.</li> <li>4. Inflar el pecho, la boca, el estomago.</li> <li>5. Juego con globos. Repartir un globo por niño y pedirles que los inflen, señalando el procedimiento.</li> <li>6. Juego libre con los globos.</li> <li>7. Despedida con la canción "Muñequito tieso"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">20 min.</p> <p style="text-align: center;">20 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p>	<p style="text-align: center;">Hojas blancas Lápices Crayolas</p> <p style="text-align: center;">Globos</p>

**Nota:** En esta sesión se trabajo el que los niños identificaran las partes del cuerpo de la figura que ellos mismos habían dibujado y nos pudimos dar cuenta que había una pobre identificación del esquema corporal de forma gráfica, más sin embargo tenían mayor seguridad cuando en los juegos organizados nosotras éramos las que las nombrábamos y ellos las señalaban. Se realizaron actividades y canciones que apoyaran la convivencia con y entre los niños, así como también que reforzaran el conocimiento del esquema corporal, soplo y la respiración, las cuales fueron de su agrado y hubo buena disposición.

### SESION No. 3

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer una serie de acuerdos y reglas de comportamiento con el fin de ir elaborando límites.</li> <li>• Conocer, Identificar y diferenciar las distintas partes del tronco, extremidades superiores e inferiores.</li> <li>• Mover de manera aislada las partes del cuerpo que se mencionen, sin equivocarse.</li> <li>• Reconocer las distintas partes de su cuerpo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Pulgarcito"</li> <li>2. Repaso de las reglas acordados con la cartulina donde los niños dibujaron los acuerdos llegados.</li> <li>3. Exposición de esquema corporal con una lámina, señalando como esta formado el cuerpo humano y escoger a un niño como modelo realizando la misma actividad.</li> <li>4. Modelado de un niño o una niña con plastilina e ir mencionando cada parte y para que sirve.</li> <li>5. Mostrar en uno mismo y/o con un compañero frente al grupo las diferentes partes del cuerpo y pedir que el niño toque la parte del cuerpo que se le indique.</li> <li>6. Realizar diferentes movimientos. Mover las partes del cuerpo que se les indique, ejemplo; los brazos hacia arriba, hacia abajo, en círculo, simulando como si estuvieran nadando, etc.</li> <li>7. Por parejas, pedir que un niño nombre una parte del cuerpo y el otro la señale y a la inversa, sucesivamente realizar la actividad con los ojos cerrados.</li> <li>8. Despedida con la canción "El trencito"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">10 min. De 10 a 15 min.</p> <p style="text-align: center;">De 20 a 25 min.</p> <p style="text-align: center;">40 min. 10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">De 10 a 15 min.</p> <p style="text-align: center;">5 min.</p>	<p style="text-align: center;">Cartulina de acuerdos</p> <p style="text-align: center;">Lámina de esquema corporal</p> <p style="text-align: center;">Plastilina</p>

**Nota:** Durante esta sesión se retomaron los acuerdos con la intención de lograr un mayor control de grupo y marcar de manera más clara los límites, debido a que muchos de los niños mostraban conductas agresivas hacia sus demás compañeros y esto interrumpía de alguna manera el trabajo que se realizaba. De acuerdo a las observaciones de la sesión anterior se selecciono una lámina que permitiera dar una breve exposición del esquema corporal de forma gráfica y posteriormente se selecciono al azar a un niño identificando en él cada una de las partes del esquema corporal, lo cuál fue más enriquecedor para los menores, lo que permitió que en las siguientes actividades los niños mostraran mayor conocimiento de su cuerpo, confundiendo con mayor frecuencia hombros, codos, pestañas, cejas.

### SESION No. 4

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el niño reconozca las distintas partes de la cara de una forma más detallada.</li> <li>• Nombrar e indicar las diferentes partes de la cara que se mencionan, sin equivocarse.</li> <li>• Indicar y Mover los miembros del cuerpo que se mencionen, sin equivocarse.</li> <li>• Diferenciar cada uno de los dedos de la mano.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Pulgarcito"</li> <li>2. Elaboración de un títere con una bolsa de papel colocando las diferentes partes de la cara con diferentes materiales.</li> <li>3. Nombrar y señalar cada una de las partes de la cara. Señalar, tocar y mover las partes de la cabeza que se les indique.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir y cerrar la boca</li> <li>- Abrir, cerrar y apretar los ojos, guiñar un ojo y el otro.</li> <li>- Señalar y reconocer los ojos, pestañas y cejas.</li> <li>- Recorrer la nariz con las manos. Respirar.</li> <li>- Tocar y recorrer con las manos las orejas, frente, mejillas, inflarlas.</li> </ul> </li> <li>4. Juego organizado con Aros.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Girar el aro con el cuello, con la cintura, con el brazo, con la pierna.</li> </ul> </li> <li>5. A la vez que se toca cada dedo de la mano verbalizar su nombre: pulgar, índice, mayor, anular y meñique.</li> <li>6. Despedida con la canción "El trenecito"</li> </ol>	<p>10 min. 40 min.</p> <p>De 15 a 20 min.</p> <p>De 10 a 15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Bolsas de papel, diferentes sopas, resistol, papel lustre, fomi, galletas.</p> <p>Aros</p>

**Nota:** Las actividades realizadas durante esta sesión fueron encaminadas principalmente a un conocimientos más detallado de las partes de la cara y del agrado de los menores, sobretodo la elaboración del títere que a pesar de ser una actividad prolongada en la que tenían que hacer uso de su creatividad para utilizar los diferentes tipos de materiales que se les proporcionaron, en esta actividad mostraron en su mayoría confusión en cejas, pestañas. Por último se trabajo sobre la identificación de los nombres de los dedos de mano y debido a la dificultad que esto implica se reforzó de manera más agradable con la canción de pulgarcito.

### SESION No. 5

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Señalar y nombrar cada uno de los dedos de la mano.</li> <li>• Que el niño reconozca las distintas partes de la mano de forma más detallada.</li> <li>• Nombrar e indicar las diferentes partes de la cara que se mencionan, sin equivocarse.</li> <li>• Desarrollar el control de la respiración, así como desarrollar la capacidad y frecuencia respiratoria controlada voluntariamente.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Pulgarcito"</li> <li>2. Identificar y nombrar cada uno de los dedos de la mano verbalizando su nombre: pulgar, índice, mayor, anular y meñique.</li> <li>3. Dibujar en una hoja blanca el contorno de sus manos, coloreándola y reconocer las diferentes partes que la forman, como son: palma, dorso, dedos y uñas. Rellenar el contorno de la mano con boleado.</li> <li>4. Juego organizado con la canción "El jinete". Está canción refuerza esquema corporal.</li> <li>5. Respiración y soplo. Hacer burbujas grandes y pequeñas una por una y en forma consecutiva para diferenciar el aire requerido en cada situación.</li> <li>6. Despedida con la canción "El trencito"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">De 40 a 50 min.</p> <p style="text-align: center;">De 10 a 15 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p>	<p style="text-align: center;">Hojas blancas, lápices, crayolas, papel crepe, resistol.</p> <p style="text-align: center;">Popotes, jabón y vasos.</p>

**Nota:** Se reforzó de diversas formas el conocimiento de los dedos de la mano: a través de la canción de pulgarcito en donde tiene que ir nombrando y señalando de uno en uno los dedos y por medio de la elaboración de ambas manos, en donde los niños tenían que marcar sus manos en una hoja blanca y utilizar la técnica de boleado, así conforme iban remarcando cada dedo con esta técnica tenían que ir mencionando el nombre de cada uno de los dedos de sus manos marcadas en la hoja. de manera que fue más fácil de asimilar para ellos. Entre otras de las actividades consideradas a trabajar estuvieron; la canción de "El jinete" que refuerza esquema corporal y con la cual se pudo tener una mayor integración del grupo permitiendo su participación sugiriendo movimientos de partes del cuerpo y las de soplo con la intención de lograr en los menores un mayor control de su respiración, además que son actividades que resultaron motivantes para los niños.

### SESION No. 6

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar el nombre de los dedos de la mano.</li> <li>• El niño será capaz de identificar las diferentes partes del cuerpo en una figura de espalda.</li> <li>• Identificar correctamente las diferentes partes que forman nuestro cuerpo.</li> <li>• Tocar las partes principales del cuerpo en él mismo y en otro compañero.</li> <li>• El niño realizara las actividades que sugiere la canción.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Saludo digital".</li> <li>2. En una hoja impresa delinear e iluminar una silueta de una persona de espaldas nombrando las partes del cuerpo que la forman: espalda, cabeza, nuca, cuello etc.</li> <li>3. Identificar y marcar en una revista las partes del cuerpo que se indiquen, ojos, nariz, manos, piernas, codos, hombros, cuello, etc.</li> <li>4. Actividades dirigidas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Botar una pelota a diferentes alturas; de las rodillas, cintura, pecho, estomago, cuello, boca, ojos, etc.</li> <li>- Sostener la pelota entre los tobillos, las rodillas y saltar una línea recta, curva y en diferentes direcciones.</li> <li>- Avanzar como conejito con la pelota en el suelo y colocar sobre ella diferentes partes del cuerpo, mecerse.</li> <li>- Por parejas aventar la pelota y nombrar la parte del cuerpo que se toco.</li> <li>- Aventar la pelota para tocar la parte del cuerpo que se indica.</li> </ul> </li> <li>5. Despedida con la canción "Abrir y cerrar"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>De 40 a 50 min.</p> <p>De 10 a 15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas impresas, crayolas</p> <p>Revistas crayolas</p> <p>Pelotas Gises para marcar las diferentes líneas</p>

**Nota:** En esta sesión las actividades seleccionadas fueron en respuesta a las demandas que el grupo había mostrado en sesiones anteriores, debido a que la adquisición del esquema corporal no fue sencilla para ellos, por lo que se reforzó con mayor énfasis partes del cuerpo que mayor confusión les producía como fueron: pestañas, cejas, tobillos, cuello, hombros, codos y silueta de espaldas. Como en las sesiones anteriores los niños mostraron mayor interés en actividades que les permitían estar en interacción con sus compañeros, con objetos, materiales, sin embargo en las actividades que implican que el niño se desplace en el salón de clases nos resulto necesario marcar reglas que ayudaran a tener un mayor control de grupo.

### SESION No. 7

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar el nombre de los dedos de la mano.</li> <li>• Identificar las partes del cuerpo en sí mismo, en una forma gráfica.</li> <li>• El niño seguirá los diferentes movimientos que sugiere la canción.</li> <li>• Identificar las actividades que se pueden realizar con las diferentes partes del cuerpo.</li> <li>• El niño realizara las actividades que sugiere la canción.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Saludo digital".</li> <li>2. En parejas, un niño dibujara la silueta de el compañero acostado boca arriba sobre un pliego de papel bond y viceversa. Conforme se les vaya indicando dibujaran con la técnica de dactilopintura las partes que se mencionen como cabeza, cuello, brazos, etc; hasta colorear toda la silueta.</li> <li>3. Juego organizado con la canción "Los veinte ratones"</li> <li>4. Colocados en circulo, preguntar a los niños: ¿Dónde se ponen los guantes, el sombrero o gorra, los lentes? etc.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar lo que podemos realizar con nuestros brazos, manos, pies, etc.</li> </ul> </li> <li>5. Despedida con la canción "Abrir y cerrar"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">40 min.</p> <p style="text-align: center;">20 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p>	<p>Pliegos de papel bond, pintura digital o engrudo de colores, marcadores.</p>

**Nota:** La actividad de dibujar la silueta de un compañero en papel bond y utilizar la técnica de dactilopintura permitió que de forma gráfica los niños pudieran identificar las partes del cuerpo que se indicaban, además de mostrar una buena disposición y coordinación entre ellos mismos, puesto que era en la silueta de su propio cuerpo en donde identificaban las partes del esquema corporal que se les pedía y permitió una disponibilidad de tiempo. En la actividad en donde los niños tiene que asociar y responder a ciertas situaciones que implican el uso de su cuerpo, se notó mayor pérdida de control de grupo, ya que es una actividad que da pauta a que los menores respondan al mismo tiempo y no se de un control de grupo adecuado, sin embargo fue una actividad enriquecedora que hizo notar el conocimiento de los niños acerca de su esquema corporal.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### MOTRICIDAD GRUESA

#### OBJETIVO GENERAL.

- Mejorar coordinaciones motrices gruesas
- Mejorar y reafirmar el equilibrio y el control postural
- Desarrollar el control de la respiración y estimular la relajación

#### SESION No. 8

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la coordinación dinámica general.</li><li>• Seguir correctamente diseños marcados en el piso.</li><li>• Desplazarse sobre diferentes tipos de líneas en la forma que se solicita.</li><li>• Adquirir diferentes posturas</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "El patio de mi casa".</li><li>2. Caminar hacia delante y hacia atrás, con los brazos cruzados en el pecho sobre diferentes líneas (rectas, curvas, quebradas, espirales) dibujadas en el piso, tratando de no salirse de las líneas.</li></ol> <ul style="list-style-type: none"><li>- Caminar sobre las líneas hacia delante, con las puntas de los pies y los brazos extendidos a los lados.</li><li>- Caminar sobre las líneas hacia delante, con los talones de los pies y los brazos extendidos a los lados.</li><li>- Brincar de cojito sobre las diferentes líneas.</li><li>- Caminar sobre las líneas hacia delante, con los brazos extendidos a los lados, juntando la punta de un pie con el talón del otro y mirando fijamente hacia enfrente.</li></ul>	<p>10 min.</p> <p>Aproximadamente de 30 a 40 min.</p>	<p>Gises</p>



**SESION No. 9**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazarse sobre diseños marcados en el piso manipulando un objeto.</li> <li>• Adquirir hábitos de posturas adecuadas y funcionales en diversas situaciones, estáticas y de desplazamiento.</li> <li>• Mantener la postura indicada durante un tiempo determinado.</li> <li>• Mantener el equilibrio por el mayor tiempo posible, manipulando un objeto.</li> <li>• Cachar objetos con las dos y con una sola mano.</li> <li>• Mantener en movimiento un objeto el mayor tiempo posible.</li> <li>• El niño mantendrá diferentes posiciones al finalizar la canción durante el mayor tiempo posible.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "A la rueda de San Miguel".</li> <li>2. Caminar hacia delante sobre diferentes líneas con un pie pegado al otro, llevando un costalito en la cabeza.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminar sobre las líneas hacia delante, llevando un costalito en un pie y otro pie.</li> <li>- En equilibrio saltando sobre uno y otro pie ir manipulando un costalito de una mano a la otra.</li> <li>- Caminar arrojando los costalito hacia arriba y cacharlos, sucesivamente corriendo.</li> </ul> </li> <li>3. Adquirir posturas diferentes.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestran diferentes posturas y se nombran para que el niños las identifique, después se les pide que adopten la postura que se les indique.</li> <li>- Sentarse en el suelo con las piernas estiradas, con las piernas cruzadas, con las piernas juntas flexionadas.</li> <li>- Tumbarse boca arriba, boca abajo y de costado, etc.</li> </ul> </li> <li>4. Juego organizado con la canción "Amo Ato"</li> <li>5. Equilibrio               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedirle a los niños que se paren en un solo pie y después con el otro, con las manos a los lados.</li> <li>- Con un aro tomándolo con las dos manos y en equilibrio sobre un pie, extender el otro hacia atrás y levantar el aro.</li> <li>- Por parejas, un compañero sostiene un aro a diferentes alturas y otro salta para caer adentro sin tocarlo.</li> </ul> </li> <li>6. Caminar, correr, arrojando y cachando la pelota.</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>De 25 a 30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20min.</p> <p>De 15 a 20 min.</p>	<p>Gises de colores Costalitos</p> <p>Aros</p> <p>Pelotas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodar una pelota con una y otra mano, con un pie y otro pie.</li> <li>- Rodar una pelota y correr a su lado siguiendo sus movimientos.</li> </ul> <p>7. Despedida con la canción "A las estatuas de marfil"</p>	15 min.	
--	--	---------	--

**Nota:** Para esta sesión se retomaron ejercicios de equilibrio que además implicaban la manipulación de un objeto lo cual aumento su dificultad, los ejercicios se reforzaron con mayor énfasis con los niños que más dificultad mostraban, sin embargo fueron realizados por los niños con interés.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### MOTRICIDAD GRUESA Y PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ

#### OBJETIVO GENERAL.

- Estimular y desarrollar al máximo posible de sensaciones respecto a colores, formas, longitudes, tamaños, peso, sonidos...procurando establecer asociaciones exteroceptivas y las sensaciones propioceptivas derivada de su actividad con los objetos.

#### SESION No. 10

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazarse libremente mientras dura la música.</li> <li>• Estimular y desarrollar las percepciones táctiles.</li> <li>• Discriminar tamaños y texturas de diferentes objetos.</li> <li>• Desplazarse en la forma que se solicita, manipulando algún objeto.</li> <li>• Estimular y desarrollar percepciones visuales.</li> <li>• Discriminar entre diferentes formas y figuras.</li> </ul>	1. Saludo con la canción "Formaremos una rueda". 2. Percepción Auditiva.	10 min.	Música  Bolsas de plástico, cajas de cartón, objetos de texturas y tamaños diferentes  Costalitos
	- Los tendrán que correr y brincar durante el transcurso de la música y deberán detenerse al momento de que se apague.	15 min.	
	1. Percepción Táctil - En bolsas de plástico o en cajas de cartón grande colocar objetos de distintos tamaños y texturas, cubrir los ojos de los niños y pedirles busquen un objeto con las características que se les indique o bien que identifiquen de que objeto se trata.	20 min.	
	2. Motricidad Gruesa - Caminar libremente de puntitas, talones y tocando la punta de un pie con el talón del otro pie. - Manipular costalitos aventando hacia arriba y cachándolos mientras caminan de puntitas, talones y tocando la punta de un pie con el talón del otro pie.	Aproximadamente de 20 a 30 min.	



### SESION No.11

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar entre diferentes dibujos los que se indican.</li> <li>• Discriminar entre diferentes sonidos y voces e identificarlos.</li> <li>• Realizar actividades siguiendo el transcurso de la música.</li> <li>• Desplazarse sobre diferentes objetos ocultos e identificar de que se trata.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Busco un lugarcito".</li> <li>2. Percepción Visual.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por parejas se les otorga un rompecabezas y sucesivamente se van intercambiando.</li> <li>- En una hoja impresa identificar y colorear diferentes objetos que se indican: una pelota, un coche y una bota.</li> </ul> </li> <li>3. Percepción auditiva               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentados en círculos con los ojos vendados se les indica a uno de los compañeros que hable y los demás compañeros deberán identificar la voz y decir el nombre del compañero.</li> <li>- Se presentara un cassette con diferentes sonidos y los niños deberán identificar de que sonido se trata.</li> <li>- Saltar sobre ambos pies, en uno, con los brazos extendidos, etc, durante el tiempo que dure el sonido e ir cambiando la actividad.</li> </ul> </li> <li>4. Percepción táctil               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar una manta en el suelo y debajo de ella colocar diferentes objetos de manera que de uno en uno los niños puedan pasar sobre de ellos e identificar que es.</li> </ul> </li> <li>5. Despedida con la canción "La maquinita"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>De 10 a 15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Rompecabezas Hojas impresas Colores</p> <p>Paliacates Cassete con sonidos Música</p> <p>Una manta o tela Diferentes objetos de diversos tamaños.</p>

**Nota:** En las sesiones de percepción se convino percepción visual, táctil y auditiva de manera de no hacer monótona la sesión con actividades dirigidas hacia un solo tipo de percepción, en general las actividades fueron seleccionadas en bases a los recursos y las posibilidades que nos brindaba el aula de clases, la cual era muy amplia y propicia para trabajar ampliamente. En algunas de estas actividades, sobre todo en la auditiva se mostró más descontrol debido a que a esa edad no existe una educación de los sentidos y los menores llegaban a mostrarse un tanto desesperados por descubrirse los ojos o bien hablar todos al mismo tiempo y perder la secuencia, sin embargo el cassette de sonidos fue una actividad agradable que los mantuvo atentos y motivados, así como los rompecabezas.

**SESION No.12**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar entre diferentes formas gráficas.</li> <li>• Discriminar entre diferentes sonidos cotidianos y asociarlos a la situación correspondiente.</li> <li>• Diferenciar objetos por sus características sensoriales.</li> <li>• Diferenciar ciertas texturas por sus características físicas, aún cuando no sea capaz de nombrar el nombre de los objetos.</li> <li>• El niño será identificar de donde proviene el sonido emitido.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Busco un lugarcito"</li> <li>2. Percepción Visual.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- En un hoja impresa colorear los dibujos que sean iguales al modelo.</li> <li>- En una hoja impresa tachar los dibujos que son iguales al modelo y colorear los dibujos que se vayan indicando.</li> <li>- Lotería de sonidos. Se forman equipos de dos niños y se otorga una carta a cada uno y se pone la grabación de los diferentes sonidos.</li> </ul> </li> <li>3. Percepción Táctil.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se colocan en una caja objetos diferentes de uso cotidiano, los niños con los ojos cubiertos pasan de uno en uno a manipularlos con las manos para identificar de que se trata.</li> <li>- Proporcionar diferentes objetos de diversas texturas y explicar de forma práctica, la característica táctil de cada uno, ejemplo esta tela es suave, la lija es áspera, el papel esta liso etc, se permite a los niños que manipulen los objetos.</li> <li>- Se colocan los objetos de diferentes texturas en una caja, cubrir los ojos de los niños y de uno en uno pedirles que busquen un objeto con las características que se les indique.</li> </ul> </li> <li>4. Percepción auditiva.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentados en círculo se dará la pelota a un niño y a otro se le tapara los ojos y este último deberá tocar al compañero que tiene la pelota guiado por el sonido de un pandero.</li> </ul> </li> <li>5. Despedida con la canción "La maquinita"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>De 15 a 20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas impresas Colores</p> <p>Lotería, maíz, grabadora, cassette de sonidos.</p> <p>Paliacates Caja con diferentes objetos</p> <p>Lija, algodón, papel, tela, plastilina</p> <p>Una caja, paliacates, Objetos de diferentes texturas, tela, papel, algodón, plastilina</p> <p>Pelota, paliacates, pandero.</p>

**Nota:** Como en la sesión anterior se observó mayor descontrol en las actividades que implicaban que los niños mantuvieran sus ojos cerrados, lo que rompía en algunas ocasiones la secuencia del ejercicio. Y como en todas las sesiones, las actividades que implicaban iluminado resultaron gratas para los niños, así como la lotería que permitió estimular tanto su percepción visual como auditiva por medio de una grabación de sonidos correspondientes a las imágenes de las cartas.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### LATERALIDAD

#### OBJETIVO GENERAL.

- Lograr que el niño identifique y diferencie el lado izquierdo y el lado derecho con referencia a sí mismo, a otras personas, con los objetos y en el espacio gráfico.

#### SESION No 13

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diferenciar lado derecho e izquierdo.</li><li>• Diferenciar su mano izquierda de la derecha de forma gráfica.</li><li>• Lograr que el niño identifique con referencia a sí mismo y en otras personas izquierda y derecha, a partir de actividades que sugieran el movimiento de ambos lados del cuerpo.</li><li>• Discriminar mano derecha e izquierda a través de actividades manuales.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "Barquito, barquito".</li><li>2. Colocar un listón rojo en el brazo derecho de cada niño e informarles que la mano donde se encuentra el listón se llama derecha y la mano donde no se les ha colocado nada se llama izquierda.</li><li>3. Plasmar sus manos con la técnica de dactilopintura en una hoja blanca y pedirles que mencionen si ven diferencias entre sus manos y que traten de identificar cual es la derecha y cual es la izquierda.</li><li>4. Tocar y reconocer las partes de su cuerpo que están en el lado rojo y en el lado en el que no se ha colocado nada.<ul style="list-style-type: none"><li>- Tocar y reconocer las partes de su cuerpo que están en el lado rojo y en el lado en el que no se ha colocado nada.</li><li>- Tocar las partes del cuerpo que se indiquen.</li><li>- Por parejas colocarse frente a frente y guiándose por la pulsera, mover ambas partes indicadas y identificarlas en sus compañeros.</li><li>- Botar una pelota con ambas manos, luego con la</li></ul></li></ol>	10 min. 10 min. 20 min. 30 min.	Listones rojos  Hojas blanca, pintura digital

	<p>mano derecha y/o izquierda según se indique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodar una pelota con una y otra mano; con uno y otro pie, ya sea derecho y/o izquierdo.</li> <li>- Patear la pelota con ambos pies alternando, sucesivamente con el derecho e izquierdo según se indique.</li> </ul> <p>5. Hacer una adaptación del juego de papa caliente, formar una rueda y pasar una pelota de mano en mano lo más rápido posible que puedan con música variando una y otra mano y pasando la pelota al lado derecho y a la inversa y de ser posible alternar con la mano derecha pasar la pelota hacia el lado izquierdo y a la inversa.</p> <p>6. Amasar y de ser posible elaborar figuras sencillas con plastilina utilizando la mano que se indique.</p> <p>7. Despedida con la canción "La maquina"</p>	<p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Pelotas</p>  <p>Plastilina</p>
--	---	--	---

**Nota:** En esta sesión se dio inicio a que los niños conocieran y diferenciaron su lado derecho e izquierdo, por lo que se colocó únicamente un listón rojo en la mano derecha de manera de no colocar dos listones de diferente color, uno en cada mano y esto les fuera a crear confusión. Se seleccionaron ejercicios sencillos que ayudarán a distinguir ambos lados y nos permitieran a nosotras observar que realmente utilizaban la mano que se les indicaba. Los menores mostraron dificultad en la adquisición de su lateralidad.

**SESION No.14**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar con referencia en si mismo izquierda y derecha.</li> <li>• Discriminar derecha-izquierda en el plano gráfico.</li> <li>• Realizar actividades diferenciando los miembros de ambos lados de su cuerpo.</li> <li>• Diferenciar pie derecho e izquierdo a través de actividades que les permitan discriminar uno de otro.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Barquito, barquito".</li> <li>2. Poner frente al niño frijoles y botones y pedirles que coloquen en la caja del lado izquierdo los botones y en la del lado derecho los frijoles, seleccionándolos con un calidoscopio colocado en el ojo que se indique.</li> <li>3. En una hoja divide por una línea vertical, colocar confeti en el dibujo de su derecha y serpentinas en el dibujo de su izquierda.</li> <li>4. Rodar un aro y sostenerlo con las dos manos, con la mano derecha, con la mano izquierda, alternando ambas manos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocando el aro en el piso darle la vuelta, caminando, saltando, a gatas, como caballito etc; y de acuerdo al lado se les vaya indicando ya sea a la derecha o a la izquierda.</li> <li>- Lanzar hacia arriba el aro y atraparlo con la mano, el brazo, la pierna izquierda o derecha según se indique.</li> </ul> </li> <li>5. Colocar talco en ambos pies de los niños y marcarlos en una cartulina negra, pedirles a los niños que identifiquen y señalen las diferencias de ambos pies. Pedir al niño que descalzo, camine libremente por el salón, primero un pie con talco y después con el otro. Posteriormente pedirles que coloquen cada pie sobre las huellas correspondientes.</li> <li>6. Despedida con la canción "La maquinita"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Cajas de cartón o vasos de unisel, frijoles, botones, calidoscopios.</p> <p>Hojas divididas verticalmente con un dibujo en cada lado, confeti, serpentinas.</p> <p>Aros</p> <p>Talco, cartulinas negras</p>

**Nota:** Para esta sesión se programaron actividades que nos permitieran lograr que los menores tuvieran una mejor adquisición de su derecha-izquierda sobre todo con respecto a sí mismo, para ir de lo más sencillo a lo más complejo. En la actividad 2, las indicaciones que se daban era seleccionar el botón o frijol que se encontraba a su izquierda o derecha y la manipulación del calidoscopio que aumentó aún más la dificultad del ejercicio, al igual que en el ejercicio 3, la indicación era con respecto a su derecha u izquierda. Las actividades realizadas con aros favorecieron el que algunos niños imitaran los movimientos de sus compañeros e incurrieran en errores, para lo cual se les indicó que se guiarán por su listón rojo. La actividad número 5 fue muy interesante para ellos ya que a pesar de estar dispersos por las actividades anteriores, se sentaron en círculo para observar como iban pasando sus compañeros y como se iban marcando ambos pies, aunque fue un poco difícil indicar las diferencias de manera individual, preguntando a cada niño, se hizo de manera grupal, marcando las diferencias para que todos las observaran.

**SESION No. 15**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar derecha-izquierda en el plano gráfico.</li> <li>• Realizar actividades diferenciando los miembros de ambos lados de su cuerpo.</li> <li>• Desplazarse según su eje hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo.</li> <li>• Diferenciar izquierda y derecha con respecto a los objetos.</li> <li>• Ubicarse derecha-izquierda con respecto a los objetos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "Busco un lugarcito"</li> <li>2. En una hoja dividida por una línea vertical; en la parte derecha colorear de derecha a izquierda y en la parte izquierda colorear de izquierda a derecha.</li> <li>3. Saltar con el pie derecho, patear, girar el pie y luego con el izquierdo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar de a cojito con ambos pies.</li> <li>- Caminar y/o dar saltos hacia la derecha y hacia la izquierda.</li> <li>- Gatear hacia ambos lados.</li> </ul> </li> <li>4. Utilizando objetos del salón de clases, dar indicaciones como: colocarse a la derecha del escritorio, colocarse a la izquierda de la puerta, etc.</li> <li>5. Colocar objetos o láminas iguales tanto del lado derecho como del izquierdo y pedir a los niños que se coloquen en uno u otro lado.</li> <li>6. Despedida con la canción "La maquina"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>De 15 a 20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas divididas verticalmente, colores o crayolas.</p> <p>Láminas</p>

Nota: En esta sesión se logro realizar todas las actividades programadas y se puede decir que todas las actividades fueron agradables y del interés de los pequeños, disfrutando más aquellas que implicaron actividad física como fue la actividad 4, sin embargo también fue en esta actividad en la cual los niños más se distraían y no escuchaban las indicaciones en ocasiones. Por otro lado se observo que la actividad que más se les dificultó, fue la actividad 2 pues no daban la direccionalidad indicada al colorear.

**SESION No. 16**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifique el lado izquierdo y derecho en el plano gráfico.</li> <li>• Comprenda los términos de izquierda – derecha.</li> <li>• Reconozca su lado derecho y su lado izquierdo.</li> <li>• Diferencie el lado derecho del izquierdo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "barquito".</li> <li>2. En una hoja con un dibujo pegar bolitas de 2 colores diferentes, uno del lado derecho y otro del lado izquierdo boleado.</li> <li>3. Lanzar pelotas hacia diferentes blancos (con la mano que se indique): en un aro, como tiro al blanco o traga bolas. Haciendo notar a los niños las diferencias de lanzar la pelota con una u otra mano.</li> <li>4. Lanzar platos de cartón lo más lejos posible con una y otra mano.</li> <li>5. Dar indicaciones para colocarse a la derecha o izquierda de diferentes objetos.</li> <li>6. Despedida "la maquinita"</li> </ol>	<p>5 min. 30 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas de barquito Papel crepe Resistol Pelotas de plástico Traga bolas Periódico</p> <p>Platos de cartón.</p> <p>Mobiliario del aula.</p>

**Nota:** Esta sesión se realizó de acuerdo a lo programado, los niños se mostraron gustosos y participativos en las actividades y se notaba que la mayoría de los niños había logrado reconocer, identificar su derecha y su izquierda.

**SESION No. 17**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifique el lado izquierdo y derecho en el plano gráfico.</li> <li>• Reconozca su lado derecho y su lado izquierdo.</li> <li>• Diferencie el lado derecho del izquierdo.</li> <li>• Comprenda los términos de izquierda – derecha.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con "barquito"</li> <li>2. En una hoja impresa colorear las casitas que tengan los caminos a la derecha, izquierda y en medio con diferente color.</li> <li>3. Con periódico hacer bolas pequeñas con la mano que se indique</li> <li>4. Lanzar la pelota con diferente mano como boliche con botellas o latas.</li> <li>5. Lanzar la pelota al niño para que este la golpee con la mano o pie que se indique</li> <li>6. Juego de piratas en busca de un tesoro los niños seguirán las indicaciones que se den para llegar a un lugar determinado, y conforme se vayan equivocando, irán saliendo del juego, el ganador obtendrá el tesoro</li> <li>7. Globo.- manipular con ambas manos, con derecha y con izquierda.</li> <li>8. Despedida con "la maquinita"</li> </ol>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas impresas, colores.</p> <p>Periódico.</p> <p>Pelotitas, botellas.</p> <p>Pelotas.</p> <p>Paleta payaso</p> <p>Globos</p>

**Nota:** En esta sesión no fue posible realizar todas las actividades de la manera deseable pues en la actividad 6 en el juego de piratas los niños no querían salir los que se equivocaban de dirección o distraían a los que continuaban en el juego, por lo que se hizo desorden, por lo demás se puede decir que fue adecuado y de acuerdo a los interés de los pequeños. La actividad que más les agrado fue la realizada con globos.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### ESPACIO

#### OBJETIVO GENERAL.

- Lograr que el niño comprenda y domine algunos conceptos referidos al espacio, para que adquiera el sentido de orientación en el mismo, a la vez que pueda ubicarse espacialmente los objetos y manejar el espacio gráfico.

#### SESION No. 18

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio, y logre una adaptación espacial.</li><li>• Comprenda y domine diferentes conceptos y nociones espaciales como son: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, junto a –separado de; etc.</li><li>• Adquiera una orientación espacial de sí mismo.</li><li>• Logre una orientación espacial de los objetos.</li><li>• Maneje y domine el espacio gráfico.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "el patio de mi casa"</li><li>2. En una hoja impresa, colorear lo que esta adelante y dibujar unos pájaros encima del árbol y unas setas debajo.</li><li>3. Actividades:<ul style="list-style-type: none"><li>- Caminar y correr libremente en todas direcciones</li><li>- Trotar, correr, saltar, gatear, etc., entre costalitos tirados en el suelo; desplazándose sin tocarlos y hacer líneas rectas, curvas, círculos o otros.</li><li>- En parejas correr uno detrás de otro, cuando se indique se paran con las piernas abiertas y pasan el costalito entre ellos; cambian de lugar.</li><li>- Con las bolsitas colocadas en forma de círculo grande, galopar de costado.</li></ul></li><li>4. Todos los niños con aro lo colocan en el suelo, se sientan con las piernas cruzadas o en cuncillas dentro del aro; luego a una señal corren a cualquier dirección y al escuchar nuevamente la señal corren</li></ol>	10 min.  15 min.  20 min.  15 min.	Hojas impresas y colores.   Costalitos.   Aros

	<p>hacia su aro a realizar la actividad de saltar, girar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar aros a distintas distancias siempre será un aro menos que el número de niños y poner música o con el pandero, al dejar de escuchar la música, los niños deben de colocarse adentro de un aro.</li> <li>- Colocarse dentro de un aro y al escuchar la señal subir el aro o colocarlo abajo.</li> </ul>		
--	---	--	--

**Nota:** En esta sesión como en muchas sesiones además de trabajar el aspecto de la psicomotricidad programado, las actividades favorecían la estimulación de otros aspectos; como en esta sesión que además de trabajar nociones de espacio se reforzaba motricidad gruesa en la mayoría de las actividades. En general las actividades de esta sesión implicaron que los niños se desplazaran por el salón, lo cual requiere centrar la atención de los niños para que las actividades puedan ser realizadas correctamente y muchas de ellas requirieron ser modeladas por nosotras para que los niños comprendieran lo que se les pedía, con lo cuál obtuvimos mejores resultados, además de ser actividades agradables para ellos.

### SESION No. 19

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneje y domine el espacio gráfico.</li> <li>• Comprenda y domine diferentes conceptos y nociones espaciales como son: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, junto a –separado de; etc.</li> <li>• Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio, y logre una adaptación espacial.</li> <li>• Adquiera una orientación espacial de sí mismo.</li> <li>• Logre una orientación espacial de los objetos.</li> <li>• Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio y logre una adaptación espacial.</li> </ul>	1. Saludo con la canción "el patio de mi casa"	10 min.	
	2. En hojas con dibujos dar indicaciones como puntear adentro-afuera, arriba-abajo, grande-chico, cerca-lejos.	15 min.	Hojas impresas-punzones.
	3. En una hoja impresa dibujar de un color el objeto de adelante y de otro color el dibujo de atrás.	15 min.	Hojas impresas-colores
	4. En un camino realizado con periódico, desplazarse a través del camino sin salirse, saltando, con un pie, gateando, de puntitas, etc.	15 min.	Periódico.
	5. Indicar a los niños que realicen diversas actividades con las manos arriba, a bajo, a delante, a atrás, como aplaudir, sostener un objeto, pelota, saltar, etc.	25 min.	Accesorios del salón de clases
	- Jugar a ver quién realiza más rápido actividades como: pon arriba de la mesa tus crayolas, abajo tu cuaderno, etc.		
	- Dar indicaciones de colocarse cerca-lejos de diferentes objetos, junto de, separados de.		
6. Con las cuerdas transversales en el suelo, los niños deben correr sin tocar ninguna.	20 min.	Cuerdas.	
- Correr y caer con los dos pies sobre ellas.			
- Caminar y al pasar sobre ellas realizar medio giro.			
7. Despedida con la canción " A la víbora de la mar"	10 min.		

**Nota:** Esta sesión como en la mayoría se inicio con trabajo en mesa lo cual implica el que se pueda centrar con mayor facilidad la atención, por lo que las actividades 2 y 3 fueron realizadas con interés, además que el trabajo con punzón y fomi era del agrado de los niños. En la actividad 4, que consistía en caminar sobre un periódico implico de una mayor coordinación y control de grupo, de manera que organizamos a los niños en una fila y de esta forma fueran pasando como se iba indicando. Al igual que la actividad 4 y las posteriores actividades implicaron mayor organización llegando a ser realizadas sin problema, aunque si con un poco más de dispersión por parte de los niños sobre todo en la de las cuerdas, que a pesar de ser muy de su interés requirió de mayor organización.

**SESION No. 20**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneje y domine el espacio gráfico.</li> <li>• Comprenda y domine diferentes conceptos y nociones espaciales como son: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, junto a-separado de; etc.</li> <li>• Logre una orientación espacial de los objetos.</li> <li>• Comprenda a partir de sus vivencias el término de espacio, y logre una adaptación espacial.</li> <li>• Adquiera una orientación espacial de sí mismo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "ruedita, ruedota"</li> <li>2. En una hoja impresa, dibujar arriba un sol y abajo muchas casas. Dibujar arriba de una casa la chimenea y abajo la puerta.</li> <li>3. Dibujar y pegar en una hoja lo que se le indique: una pelota detrás de un árbol, un sol sobre él, una casa a la izquierda del árbol.</li> <li>4. Tangrama – proporcionar láminas diversas que contengan figuras; a formar con el tangrama de papel para que el niño ubique la forma de cada parte del tangrama y el espacio que ocupa en la figura a forma en la lámina.</li> <li>5. Nombrar partes del cuerpo que se encuentren arriba, abajo, atrás-adelante y contestar preguntas como: arriba de tu cuello esta, debajo de tu nariz esta, etc.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombrar cosas que están arriba y cosas que están abajo del salón, dentro, afuera, adelante y atrás.</li> <li>- Indicar a los niños que se coloque arriba o debajo de diferentes objetos, sillas, mesas, etc.</li> </ul> </li> <li>6. Despedida con la canción "caminemos adelante"</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas impresas-colores</p> <p>Hojas impresas - colores – resistól</p> <p>Láminas de tangramas.</p>

**Nota:** Esta sesión fue algo extensa, sin embargo los niños se mantuvieron participativos y prácticamente todos dominaban las nociones espaciales, aunque hubieron dos pequeños con los que se tuvo que trabajar más estas nociones. La actividad que más les gusto fue la del tangram.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### TIEMPO

#### OBJETIVO GENERAL.

Lograr que el niño comprenda y domine términos de temporalidad que le permitan orientarse en el tiempo.

#### SESION No. 21

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprenda el paso del tiempo.</li><li>• Logre una adaptación al ritmo y una regularidad de movimientos.</li><li>• Logre ubicarse en el tiempo.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "que tal"</li><li>2. Breve explicación de la función del reloj cuantas horas tiene un día, minutos.</li><li>3. Caminar siguiendo el ritmo de un pandero. Señalando cuando están caminando rápido y cuando lo hacen lento. Posteriormente preguntarles como camina un compañero con respecto a otro.</li><li>4. Reproducir el ritmo marcado por el pandero con palmadas, golpeando el piso con el pie, chasqueando los dedos.</li><li>5. Golpear alternativamente con el puño de una mano y la palma de la otra sobre la mesa. Hacer ritmo golpear en la mesa con los puños alternativamente y lo mismo con las palmas de la mano.</li><li>6. Trazar líneas cortas en una hoja cuando se escuche el sonido corto del silbato, trazar un círculo cuando el sonido sea prolongado.</li><li>7. Dibujar círculos grandes al escuchar sonidos fuertes y pequeños para sonidos débiles.</li></ol>	10 min. 20 min.  10 min.  10 min.  5 min.  15 min.  10 min.	Relojes.  Pandero.  Pandero.   Hojas – lápices Silbato.  Hojas – lápices – silbato – campana.

	8. Imitar animales como la tortuga y el conejo. Identificar al que camina más rápido y al más lento. 9. Seguir series como: en una fila con maíz y frijol. 10. Despedida con la canción "adiós y ventanita"	5 min. 15 min. 5 min.	Frijol – maíz.
--	--	-----------------------------	----------------

**Nota:** Esta sesión se realizó de acuerdo a lo programado a los niños les entretuvo y divirtió marcar y seguir los ritmos señalados y la actividad que más les gustó fue la de imitar animales, aunque se desempeñaron bien en la actividad 6 y 7 a algunos pequeños si se les dificultó y dejaban de hacer la actividad, pero la retomaban cuando se les daba apoyo. Por otra parte en la actividad 1, no se logró captar el interés y atención de los niños y aunque los relojes que se llevaron para esta explicación les resultaron atractivos y querían jugar con ellos no alcanzaban a comprender lo que se les explicaba por lo que enfocaban su atención a los detalles y dibujos de los relojes y no a la explicación.

**SESION No. 22**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenda el paso del tiempo.</li> <li>• Logre ubicarse en el tiempo.</li> <li>• Comprenda y domine los términos día, noche.</li> <li>• Conocer y diferenciar los días de la semana.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "hoy contento vengo".</li> <li>2. En una hoja impresa realizar una secuencia del día y la noche.</li> <li>3. Platicar con los niños de las actividades que se realizan en la noche y solicitar que narren las actividades que ellos realizan en el día y las que hacen en la noche.</li> <li>4. Dar hojas blancas divididas a la mitad y pedir a los niños que de un lado realicen un dibujo alusivo al día y del otro uno de la noche.</li> <li>5. Explicar a los niños que la semana esta dividida en siete días y cada día tiene su nombre.</li> <li>6. Juego con la canción "doña semana".</li> <li>7. Con una lámina de los días de la semana, explicar e ilustrar lo más sobresaliente de cada día de la semana.</li> <li>8. Despedida con la canción "ya la tarde termino".</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas impresas – lápices.</p> <p>Hojas blancas colores.</p> <p>Lámina.</p>

**Nota:** En esta sesión se logro realizar todas las actividades planeadas a pesar de que los niños se distraían en las pláticas que se entablaban con ellos, y también querían hablar todos al mismo tiempo, logramos a través de sentarlos en círculo mantener más su atención y participación asimismo les recordamos que uno de nuestros acuerdos era el hablar uno por uno. Las actividades en que se trabajo día y noche les resultaron relativamente fáciles y lograron dar diferencias entre el día y la noche. Esta sesión fue algo pesada y no tan entretenida para los pequeños ya que les resulto totalmente desconocido el concepto de semana y los nombres de los días a la mayoría no les eran familiares, aunque al jugar con la canción de "la semana" se logro despertar su interés y los niños se involucraron en la actividad.

### SESION No. 23

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenda el paso del tiempo.</li> <li>• Logre ubicarse en el tiempo.</li> <li>• Comprenda y domine los términos: día y noche; hoy, ayer y mañana; los días de la semana.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "hoy vengo contento"</li> <li>2. Repaso de la lámina de los días de la semana y las actividades correspondientes a cada día.</li> <li>3. Proporcionar a los niños dibujos que representen historias y sucesos, para que el niño les de una secuencia ordenándolas adecuada y lógicamente.</li> <li>4. Remarcar en una hoja los nombres de los días de la semana.</li> <li>5. Juego con la canción "doña semana".</li> <li>6. Comentar con los niños las actividades que se realizaron hoy en el tiempo de la sesión.</li> <li>7. Preguntar sobre las actividades que se realizaron ayer y señalar diferencias entre los que se trabajo ayer y hoy.</li> <li>8. Hacer sugerencias sobre las actividades que se realizaron mañana.</li> <li>9. Preguntar frecuentemente al niño ¿a dónde fuiste ayer? ¿qué estas haciendo hoy? ¿ a qué vas a jugar mañana?.</li> <li>10. Despedida con la canción "ya la tarde termino".</li> </ol>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Lámina</p> <p>Hojas impresas, tarjetas, resistol, hojas blancas.</p> <p>Hojas impresas, colores.</p>

**Nota:** Esta sesión estuvo poco gratificante para los pequeños porque aunque de momento se capturaba su atención ya sea con el material o la canción de " la semana" a los niños se les complico estos conceptos, la actividad que más resultado tediosa y difícil para los pequeños fue la 4 en la cual se pretendió que los niños al remarcar los nombres de la semana lo repitieran logrando así un aprendizaje de estos, sin embargo los niños solo remarcarban los nombre por lo que esta actividad no funciono para el objetivo planeado y si canso a los pequeños. En cuanto a las conversaciones para familiarizar a los pequeños con las nociones de hoy, mañana y ayer se pudo observar que la mayoría de los niños no dominaban estos términos y por lo tanto no lograban decir adecuadamente el orden con que se habían realizado diferentes actividades.

### SESION No. 24

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenda el paso del tiempo.</li> <li>• Logre ubicarse en el tiempo.</li> <li>• Comprenda y domine los términos: día y noche; hoy, ayer y mañana; los días de la semana.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "hoy contento vengo"</li> <li>2. Comentar las actividades que se realizara en el tiempo de sesión.</li> <li>3. Preguntar sobre las actividades que se realizaron ayer y señalar diferencias entre lo que se trabajo ayer y lo que se trabajará hoy.</li> <li>4. Preguntar al niño ¿a dónde fuiste ayer? ¿qué estas haciendo hoy? ¿a qué vas a jugar mañana?</li> <li>5. Juego con la canción "doña semana"</li> <li>6. Dibujar las actividades más estables y sobresalientes que se realizan comúnmente en los días de la semana.</li> </ol>	<p>5 min. 5 min. 10 min. 5 min. 30 min. 30 min.</p>	<p>Hojas divididas en días de la semana – colores</p>

**Nota:** En esta sesión lo que se pretendió fue reforzar los aspectos ya trabajados pues se observo que los pequeños tenían muchos problemas con la comprensión y utilización de los términos temporales, para mantener la atención de los pequeños decidimos trabajar cada una con la mitad del grupo y explicar con ejemplos las nociones temporales de ayer, hoy y mañana, tratando de describir las actividades que hablamos realizado. Aunque hubo pequeños que lograron emplear estos términos correctamente, otros todavía lo confundían. Por otro lado, hacer uso de la canción de "la semana" y jugar con los pequeños esta canción logro que la mayoría se aprendiera los días de la semana. Por lo tanto nos hubiera gustado contar con un juego o canción para que los niños comprendieran de mejor forma los términos de ayer, hoy y mañana.

### SESION No. 25

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenda el paso del tiempo.</li> <li>• Logre ubicarse en el tiempo.</li> <li>• Comprenda y domine los términos: meses del año y estaciones del año.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "doña semana"</li> <li>2. Con un calendario mostrar los doce meses y mostrar otro calendario únicamente del mes en el que se está, y explicar a los niños como un mes esta compuesto por semanas y esta por días; y pedir a uno de los niños que marquen o coloquen una señal al día del mes en el que nos encontramos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar el mes en el que es su cumpleaños.</li> </ul> </li> <li>3. Asociar cada mes a un evento especial: en enero llegan los reyes, en febrero día de la bandera, en marzo inicia la primavera, en abril día del niño, en mayo día de las madres, etc.</li> <li>4. Conocer verbalmente las estaciones del año.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las características de cada estación de año y después los niños tendrán que identificar en una lámina con las características la estación de año.</li> </ul> </li> <li>5. Remarcar con el color que se indique cada estación.</li> <li>6. Juego con la canción "estaciones del año"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">5 min.</p> <p style="text-align: center;">20 min.</p> <p style="text-align: center;">5 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">20 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p>	<p>Lámina de calendario de 12 meses – lámina del mes.</p> <p>Lámina de las estaciones del año.</p> <p>Hojas con las 4 estaciones de año, colores.</p>

**Nota:** En esta sesión se intento introducir a los pequeños con estos términos temporales pero no se enfatizaron tanto ya que los pequeños desconocian totalmente estas nociones, por lo tanto se busco la mejor manera de vincular a los pequeños con estos conceptos, sin embargo; era necesario más tiempo para trabajar esta área y sobretodo una manera más vivenciada.

## ÁREA DE LA PSICOMOTRICIDAD:

### MOTRICIDAD FINA

#### OBJETIVO GENERAL.

Desarrollar la coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación visomotriz.

#### SESION No. 26

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<b>Objetivos Particulares.</b>  • Desarrollar coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación visomotriz.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "el periquillo azul"</li><li>2. Abrir y cerrar los puños repetidamente. Primero una y luego la otra, ambas.<ul style="list-style-type: none"><li>- Con la palma de la mano extendida, doblar y estirar cada dedo, siguiendo un orden.</li><li>- Con el puño cerrado ir abriendo sucesivamente los dedos, hasta tenerlos todos extendidos. Después cerrarlos de uno en uno.</li><li>- Con los dedos separados entre sí y las palmas mirándose de una a otra mano por parejas, empezando por los meñiques separarlos en el mismo orden empezando por los pulgares.</li><li>- Tocar todos los dedos de cada mano el dedo pulgar en orden.</li><li>- Con la palma de la mano extendida sobre la mesa, ir levantando dedo por dedo cada uno alternadamente.</li></ul></li><li>3. En una hoja impresa seguir con el dedo índice una camino, sucesivamente seguirlo con diferentes colores.</li></ol>	15 min.  35 min.        20 min.	           Hojas impresas, colores.



### SESION No. 27

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación vizomotriz.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "el periquito azul"</li> <li>2. En una hoja impresa rasgar con los dedos frutas por los contornos y pegarlas en una hoja blanca.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raspar papel crepé y pegarlo sobre las figuras anteriores.</li> </ul> </li> <li>3. En una hoja remarcar por los puntos líneas.</li> <li>4. En una hoja impresa repasar líneas diferentes con el dedo.</li> <li>5. Pasar hojas de revistas, hasta lograr pasar una a una.</li> <li>6. Enroscar y desenroscar tapas de botellas.</li> <li>7. Abotonar y desabotonar su ropa, y la de los compañeros.</li> <li>8. Repaso de las áreas trabajadas.</li> <li>9. Despedida con la canción "doña semana"</li> </ol>	<p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">25 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">25 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">5 min.</p>	<p>Hojas impresas, resistol papel crepé</p> <p>Hojas – lápices Hojas impresas – colores. Revistas.</p> <p>Botellas. Ropa</p>

**Nota:** En esta sesión también los niños mostraron mucho empeño por realizar de la mejor manera posible la actividad y aunque unos la realizaban rápido otros si tardaban, por lo que tuvimos que empezar la otra actividad programa con los pequeños que temían antes y esto distraía a los que aun no terminaban esto fue necesario ya que por lo largo de la sesión llegaban por algunos pequeños y era con estos pequeños sobretodo con los que se adelantaban las actividades. Hubo dos o tres niños que decían estar cansados y no se apuraban en la actividad pero la mayoría al ver a sus compañeros haciendo otra actividad ellos también deseaban realizarla.

**SESION No. 28**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación vizomotriz.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "pulgarcito"</li> <li>2. En una hoja impresa recortar por las líneas.</li> <li>3. En platos de cartón con varias perforaciones a lo largo de la orilla, pedir a los niños que los cosan con estambre y unan en un moño ambas partes del estambre al terminar de coser.</li> <li>4. En una hoja impresa iluminar y recortar por las líneas de puntos y armar la figura de una persona.</li> <li>5. En una hoja impresa iluminar, recortar y pegar prendas de vestir y pegar boleado.</li> <li>6. Ensartar cuencas (popotes y frituras) en hilo o estambre formando collares o pulseras.</li> <li>7. Hacer nudos en agujetas primero de forma libre y luego hacer un moño.</li> <li>8. Trenzar con lanas de tres colores. Primero con montones de estambre gordos, y de grosor e ir disminuyendo el grosor hasta que sea solo una hebra de estambre.</li> <li>9. Despedida con la canción "abrir y cerrar"</li> </ol>	<p>10 min. 20 min. 25 min. 15 min. 15 min. 10 min. 10 min. 15 min. 10 min.</p>	<p>Hojas impresas. Platos de cartón.  Hojas impresas.  Hojas impresas – colores, tijeras, resistól. Cuencas. Agujetas.  Estambre</p>

**Nota:** Esta sesión como la anterior fue muy extensa y también se fue adelantado las actividades con los pequeños que sabíamos iban por ellos temprano, pero esta actividad la disfrutaron mucho los niños y los motivo demasiado el comentarles que era un obsequio que iban a regalar a su mamá. Es importante mencionar que muchos pequeños no sabían y no podían hacer moños, ni amarrar sus agujetas y en esta sesión muchos de ellos lograron hacerlo. Otra actividad que les costo trabajo ya que no la realizan fue la de recortar, lo cual les llamo mucho la atención y les gustaba hacerlo. Todos los pequeños salieron muy contentos al finalizar la sesión y ver su trabajo realizado.

**SESION No. 29**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
<p><b>Objetivos Particulares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación vizomotriz.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo con la canción "cerrar, abrir"</li> <li>2. En una hoja impresa continuar una serie en donde en cada puntito tienen que marcar con una cruz xx.... y en la otra seguir la serie de xoxo</li> <li>3. Repasar en una hoja impresa figuras delineadas con puntos.</li> <li>4. En una hoja impresa recortar y doblar por las líneas punteadas hacia adentro y hacia fuera alternativamente, una vez doblada recortar la silueta del niño y colorearla, marcando la cara.</li> <li>5. Doblar una hoja tamaño carta blanca para realizar un avión, siguiendo las instrucciones e iluminarlo.</li> <li>6. Proporcionar a cada niño un tazón con semillas pequeñas, una cuchara y un vaso y pedirles que con la cuchara pasen las semillas del tazón al vaso.</li> <li>7. Colocar en una caja sopas revueltas y pedir a los niños que con pinzas pasen las sopas de una en una a un vaso, separándolas de acuerdo a su figura.</li> <li>8. Dar un puñado de sopas o maíz y pedir a los niños que tomen una a una de las semillas hasta el máximo que quepan en su puño.</li> <li>9. De una hoja impresa recortar los cuadritos para ordenar y formar una historia y pegarlas y colorearlas en una hoja en blanco.</li> <li>10. Despedida con la canción "doña semana".</li> </ol>	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas impresas, lápices</p> <p>Hoja impresa.</p> <p>Hoja impresa, tijeras, colores.</p> <p>Hoja tamaño carta.</p> <p>Tazón con semillas cuchara, vaso.</p> <p>Caja, sopas, pinzas vaso.</p> <p>Sopas, maíz.</p> <p>Hoja impresa, colores.</p>

**Nota:** Esta sesión también se llevo a cabo como se programo, fue extensa pero todas las actividades fueron atractivas para los niños y las disfrutaron.

**SESION No. 30**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIAL</b>
<b>Objetivos Particulares.</b>  • Desarrollar la coordinación motriz fina, favoreciendo una mejor coordinación visomotriz.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludo con la canción "abrir y cerrar"</li><li>2. En una hoja impresa repasar por los puntitos ositos con diferentes colores.</li><li>3. En una hoja impresa repasar por los puntos con color círculos que componen el cuerpo de los gusanos.</li><li>4. Repasar con un color los puntitos que forman globos y pintarlos con acuarelas y pintura digital.</li></ol>	10 min. 25 min.  25 min.  30 min.	Hoja impresa, colores. Hoja impresa, colores.   Hojas impresas pinceles y acuarelas.

**Nota:** Esta sesión fue algo más corta que las anteriores y algo trabajosa para los niños pues hubo quién dijo se canso al realizar las actividades de remarcado, la actividad que más disfrutaron fue la que realizaron con pintura.

## **ANEXO 5**

# **CANCIONES INFANTILES**

Las canciones infantiles presentadas en este anexo son las que se eligieron y se utilizaron para desarrollar de manera más óptima cada área de la psicomotricidad trabajada.

## ESQUEMA CORPORAL

<p><b>"LOS VEINTE RATONES"</b> Arriba y abajo por los callejones, pasa una ratita con veinte ratones, unos sin colita y otros muy colones, unos sin orejas y otros orejones, unos sin patitas y otros muy patones, unos sin ojitos y otros muy ojones, unos sin nariz y otros narigones</p>	<p><b>"EL JINETE"</b> Este es el juego del calentamiento hay que obedecer la orden del sargento ¡jinetes! A la carga: una mano. Este es el juego del calentamiento hay que obedecer la orden del sargento una mano, la otra, un pie... (se continúa con las diferentes partes del cuerpo).</p>
<p><b>"LA TIA MONICA"</b> Yo tengo una tía, la tía Mónica que cuando va al mercado le dicen ula lá. Así mueven la cabeza Así, así, así, Así mueve la cabeza Así, así, así, (se continúa con las diferentes partes del cuerpo).</p>	<p><b>"MI CUERPO"</b> Arriba esta mi cabeza, Abajo tengo los pies, y en medio mi cuerpo; Una caja de sorpresas es; Mi cara adelante esta; Derecha e izquierda a los lados; Y la espalda tengo atrás.</p>

## LATERALIDAD

<p><b>"BARQUITO"</b> Barquito, barquito navega despacito barquito, barquito navega despacito. Izquierda, derecha Las olas del mar Izquierda, derecha Las olas se van.</p>
---

## TIEMPO

<p><b>"DOÑA SEMANA"</b> Doña semana tiene 7 hijitos, La mitad son blancos, la mitad negritos: Lunes, Mártes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado y Domingo al fin que nunca trabaja y es un bailarín. Lunes y Martes y Miércoles, tres; Jueves y Viernes Y Sábado seis; Y Domingo siete.</p>
---

**MOTRICIDAD GRUESA Y ESPACIO:**

<p><b>“BUSCO UN LUGARCITO”</b> Busco un lugarcito chiquito para mí, sin molestar a nadie voy a quedarme aquí.</p>	<p><b>“A PARES Y A NONES”</b> A pares y a nones vamos a jugar el que quede solo ese perderá, sí de non te quedas al centro irás (dos veces)</p>
<p><b>“EL LOBO”</b> Jugaremos en el bosque mientras el lobo no está por que si el lobo aparece a todos nos comerá. ¿lobo estás ahí? - Me estoy bañando - me estoy peinando, Etc., etc.</p>	<p><b>“A LA RUEDA DE SAN MIGUEL”</b> A la rueda, rueda de San Miguel, San Miguel, todos cargan su caja de Miel a lo maduro, a lo maduro que Se voltee ..... de burro.</p>
<p><b>“GIGANTES Y ENANOS”</b> Somos gigantes, somos gigantes pasos muy largos estamos dando. Somos enanos, somos enanos Pasos muy cortos estamos dando.</p>	<p><b>“ESTATUAS DE MARFIL”</b> A las estatuas de marfil, uno dos y tres así, el que se mueva baila el Twist.</p>
<p><b>“EL PATIO DE MI CASA”</b> El patio de mi casa es particular, se barre y se moja cómo los demás. agáchense y vuelvan- se a agachar, los niños bonitos sé Vuelven a agachar, Chocolate, molinillo.</p>	<p><b>“LA VIBORA DE LA MAR”</b> A la víbora, víbora, de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar los de adelante corren mucho, los de atrás se quedarán, tras, tras, tras Campanita de oro déjame pasar con todos mis hijos menos el de atrás será melón será sandía será la vieja del otro día, día.</p>

**MOTRICIDAD GRUESA Y ESPACIO:**

<p><b>"MUÑECO"</b> Soy un muñequito que muy tieso está, dentro de su caja lo van a guardar mírenlo bajando poco a poco va muy cerca del suelo tiene que quedar ya está bien dormido ya va a despertar cuando cuente tres lo verán saltar uno – dos – tres.</p>	<p><b>"ABRIR CERRAR"</b> Abrir, cerrar, abrir, cerrar, las manos al compás. cerrar, abrir, cerrar abrir, Las manos hacia atrás. suben y suben por la pared las vi y al llegar a lo alto dan una palmada ¡así! Lara, la, la, lará, la, la. (4 veces).</p>
<p><b>"FORMAREMOS UNA RUEDA"</b> Formaremos una rueda con las manos en cadena y en la rueda muy bien hecha vamos todos a bailar la, la, la, la, la, la, la.</p>	<p><b>"EL TRENECITO"</b> "Chu-cu-chu este trenecito chu-cu-chu quiere caminar chu-cu-chu- cuando lo detengo chu-cu-chu tiene que parar.</p>
<p><b>"AMO A TO"</b> Amo ato matarile-rile-ró ¿qué quiere usted? Matarile-rile- ró. Yo quiero un paje Para ir a New York Matarile-lire-ró Escoja usted Matarile-rile-ró Yo escojo a ..... Matarile-rile-ró. Que nombre le pondremos, matarile-rile-ró. Le pondremos..... Ese nombre no le gusta, matarile-rile-ró Le pondremos... Ese nombre si le gusta, matarile-rile-ró</p>	<p><b>"LOS CHANGOS"</b> Dicen que los changos no usan sombrero porque los changos chicos la tiran al suelo coro. Que bien que le vino que bien que le va que viva la alegría ja, ja, ja, ja, ja. Dicen que los changos No usan camisa por que los changos chicos se mueren de risa Coro. Que bien que . . . Dicen que los changos no usan corbata porque los changos chicos la pisan con la pata.</p>

## CANCIONES DE SALUDO Y DESPEDIDA.

<p><b>"CON UNA SONRISA"</b>          Con una sonrisa y una inclinación,          con mucho cariño, saludamos hoy.          De esta manera se ponen de pie          y dicen los dedos ¿cómo está usted?.          De esta manera los oigo chasquear          de esta manera, los oigo aplaudir.</p>	<p><b>"ADIOS"</b>          Adiós mi señorita          mañana volveré,          mi espera mamacita          y yo la quiero ver.</p>
<p><b>"LOS DEDITOS"</b>          Pulgarcito, pulgarcito          ¿dónde estás?          - aquí estoy          - gusto en saludarte,          - ya me voy, ya me voy          - yo también          - el que indica...          - el de en medio...          - anular, anular...          - el meñique,          Se pueden mencionar otras partes del          cuerpo y cantar la misma estrofa del          inicio.</p>	<p><b>"LA VENTANITA"</b>          Por esta ventanita,          yo veo a mi mamá,          que lava, que plancha, que hace          la comida, que duerme a mi hermanito          y viene corriendo por mí,          y viene corriendo por mí</p> <p><b>"LA MAQUINITA"</b>          Corre, corre maquinita          corre, corre sin cesar,          que en la casa mamacita          ya nos quiere ver llegar.</p>
<p><b>"SALUDO DIGITAL"</b>          ¡Buenos días, hermanitos míos!          Contento dijo el pulgar,          El índice y el cordial          Se inclinan a saludar,          Luego el anular, sonriente          Una caravana hará,          Y el meñique consentido          La cabeza inclinará.</p>	<p><b>"LA MARCHA DE LOS DEDOS"</b>          Pulgarcito marcha tieso,          ya se va, ya se va          el que sigue va a bailar          a la ciudad          el cordial ¡no hace eso!          No es amante de bailar          Anular también va tieso          Pues el grande ha de imitar          Y el meñique consentido          Baila baila sin cesar.</p>
<p><b>"HOY CONTENTO VENGO"</b>          Hoy contento vengo, pues ayer me          divertí,          Papá me llevo a la feria y en el carrusel          me subí.          Hoy contento trabajo, pues ayer jugué y          reí;          Con muchos amiguitos que contento me          sentí.</p>	<p><b>"YA LA TARDE TERMINO"</b>          Ya la tarde termino y a casita vamos ya          que mañana como hoy gozaremos de la          paz.</p> <p><b>"CAMINEMOS ADELANTE"</b>          Caminemos adelante,          no miremos hacia atrás          nos tomamos de la mano          y después palmeaar, palmeaar.</p>