



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

Propuesta de un programa para lograr la madurez psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primer año de primaria en la escuela General Francisco Morazán.

Seminario – Taller Extracurricular

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciado en Pedagogía

PRESENTA

LIZBETH PATRICIA MEJÍA VICTORIA

Asesor: Maestra María Teresa Alicia Silva y Ortiz

Octubre de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A Diego

El amor de mi vida...

A Dios:

Por todas sus bendiciones y por el don más grande que jamás pude imaginar: el ser madre. Señor te agradezco infinitamente por todo tu amor repartido en mil milagros.

A Diego:

Por llenarme de dicha todas las mañanas y reconocer a Dios en tu carita al dormir. Espero que esto te pueda expresar todo lo que significas para mi papito.

Te Esperaba

(Florez/Felisatti)

Yo te esperaba y veía mi cuerpo crecer mientras buscaba el nombre que te di en el espejo fui la Luna llena y de perfil contigo dentro, jamás fui tan feliz. Moría por sentir tus piernecitas frágiles pateando la oscuridad de mi vientre maduro. Soñar no cuesta nada y con los ojos húmedos te veía tan alto es más en la cima del mundo. Yo te esperaba imaginando a ciegas el color de tu mirada y el timbre de tu voz. Muerta de miedo le rogaba al cielo que te deje llegar lejos, mucho más que yo. Yo te esperaba y pintaba sobre las paredes de tu cuarto cuentos en color, restaba sin parar, días al calendario. El mundo es como es y no puedo cambiártelo pero siempre te seguiré para darte una mano. Hoy que te tengo pido al cielo que me deje verte llegar lejos mucho más que yo. Yo te esperaba y veía mi cuerpo crecer y ya te amaba.

A mi papá:

Por ser mi primer apoyo, por hacerme sentir segura y porque siempre te veré como mi héroe.

A mi mamá:

Por abrazarme cuando tengo miedo a la oscuridad, por dejarme sentir el amor más puro y por amarme sin condiciones.

A mis papás:

Por hacer de mí una persona valiente, segura y productiva. No hay muchas palabras para agradecerles el privilegio de la vida junto a ustedes. He aprendido muchas cosas, pero aún faltan otras más.

A mi hermana Ceci:

Por amarme a pesar de todo, por darme cariño y comprensión, porque se que si algún día faltó Diego estará en las mejores manos.

A mi hermana Clau:

Por darme la dicha de la risa. Por mostrarme que siempre hay que seguir adelante. Y porque todavía hay muchas cosas por las cuales seguir riendo.

A Marco Antonio:

Porque para bien o para mal nuestra historia ya se escribió. ¿Quién te dijo que yo era el sueño que soñaste una vez?, ¿quién dijo que tú voltearías mi futuro al revés? Y porque se que pase lo que pase Diego siempre podrá contar con los dos.

A mi mami Ceci:

Por ser mi abuelita "milagros" que hace pan de la nada.

A mi mami Brun:

Por todos tus detalles que los valoro demasiado, aún cuando ya no me hagas esos lindos vestidos se que te sigues preocupando por mi.

A mis tíos Lauro y Lourdes:

Por su apoyo infinito y porque en ustedes he visto que las diferencias si se pueden convertir en amor.

A mis tíos Beto y Juanis:

Por dejarme sentir todo su cariño y porque ahora lo reflejan en Diego. Gracias por acompañar mi camino.

A mis primos:

César, Felipe, Daniel y Mario y a Toña por ayudarme a recabar toda la información.

A mi compadrito Ricardo:

Por compartir conmigo la bendición más grande que la vida me ha dado: Diego. Y porque ahora estoy segura de que eres una buena persona que sabrá guiarlo.

A mis tíos:

Rubí, Chiquis, Willi, Lucy y Manuel por todos sus consejos y buenos deseos.

A mi amigo Salvador:

Por ser mi confidente y quererme tanto.

A mi tía Naty y tía Lulú (q. e. p. d):

Por haber compartido, aunque poco tiempo, juntas lo pasamos de maravilla.

A mi primo Carlos (q. e. p. d):

Porque a pesar de que te fuiste temprano, se que tú también disfrutas de todo lo nuevo que hay en mi vida.

A Omar:

Porque de alguna manera formas parte de mi familia y por todos los buenos momentos que hemos compartido.

A mis maestras de seminario:

Lilia, Nora, Estela y Mariona por compartirme sus conocimientos y ayudarme a realizar este trabajo.

A mi asesora Tere:

Por guiarme a concretar todas mis ideas.

A mis compañeras y compañero de seminario:

Porque ustedes más que nadie saben lo que es el poder realizar un trabajo como este.

Lic. Pedagogía Lizbeth Patricia Mejía Victoria

Índice

Introducción

Capítulo 1. La orientación educativa

Surgimiento de la orientación educativa

Conceptualización de la orientación educativa

Los campos múltiples e interdisciplinarios de la orientación educativa.

Intervención psicopedagógica y orientación educativa

Ámbitos de intervención de la orientación educativa

Contextos de la orientación educativa

La orientación en el sistema educativo

La orientación en medios comunitarios

La orientación en las organizaciones

Modelos de intervención

Concepto de modelo en la intervención psicopedagógica

Tipología de modelos en la intervención psicopedagógica

Clasificación de los modelos básicos en la intervención psicopedagógica

Modelos educativos

Áreas de intervención psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica

Instrumentos técnicos de evaluación empleados en la orientación educativa

Instrumentos estandarizados

Instrumentos no estandarizados

Técnicas de evaluación

Técnicas objetivas

Técnicas subjetivas

Técnicas proyectivas

Técnicas psicométricas

Los ámbitos de la evaluación psicopedagógica

Agentes que intervienen en la evaluación psicopedagógica

Fases del proceso de evaluación

Capítulo 2. Consideraciones teóricas para la adquisición de la escritura

Concepto de aprendizaje

Concepto de maduración

La experiencia

La transmisión social

El proceso de equilibración

Principios teóricos pedagógicos de Piaget

El lenguaje escrito

La lengua escrita como objeto de conocimiento

Características del sistema de escritura

Escribir no es copiar

Niveles de conceptualización de la escritura

Enseñanza de la escritura

Periodos de enseñanza-aprendizaje de la escritura

Principios didácticos

Capítulo 3. Psicomotricidad, psicolingüística y teoría psicogenética

Teoría psicogenética

Etapas sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Mecanismos de aprendizaje sensoriomotor

Etapas preoperacional

Psicolingüística

La psicomotricidad con base en Piaget

Definición de psicomotricidad

Etapas del desarrollo psicomotor del niño

Periodo de impulsividad motriz

Aparición de los reflejos

De la atenuación a la desaparición de algunos reflejos

Elementos esenciales de la psicomotricidad

Esquema corporal

Lateralidad
Orientación espacial
Afectomotricidad
Coordinación viso-motora
Desarrollo motor
Destrezas motrices
Importancia de la educación psicomotriz

Capítulo 4. Estudio de caso: Escuela Primaria General Francisco Morazán

Descripción geográfica
Descripción socioeconómica
Situación actual de la Escuela Primaria General Francisco Morazán...
Servicios e instalaciones complementarias
Asignaturas que se manejan de acuerdo a la S.E.P
Organigrama escolar
Departamento de apoyo psicopedagógico
Características del niño de primer grado en la Escuela Primaria General Francisco Morazán

Capítulo 5. Propuesta de un programa para la madurez psicomotriz en el proceso de adquisición del escritura en niños de primer grado de la Escuela Primaria General Francisco Morazán

Presentación
Justificación
Objetivos generales
Objetivos específicos
Modalidad didáctica
Metodología
Papel del coordinador
Papel de los alumnos
Evaluaciones
Contenido

Introducción

Etapas sensoriomotora (del nacimiento a los dos años)

Etapa preoperacional

Definición de psicomotricidad

Elementos esenciales de la psicomotricidad

Esquema corporal

Lateralidad

Orientación espacial

Afectomotricidad

Coordinación viso – motora

Manual del programa para la maduración psicomotriz en el proceso de adquisición de escritura de primer año de primaria

Esquema corporal I

Esquema corporal II

Esquema corporal III

Lateralidad

Arriba-abajo

Posición dentro-fuera

Movimientos digitales

Educación de la mano I

Educación de la mano II

Conclusiones

Ventajas del programa de actividades psicomotoras

Desventajas del programa de actividades psicomotoras

Sugerencias

Anexos

Bibliografía

Índice Planes de Clase

Esquema corporal I

Esquema corporal II

Esquema corporal III

Lateralidad

Arriba – abajo

Posición dentro – fuera

Movimientos digitales

Educación de la mano I

Educación de la mano II

Índice Hojas de trabajo

El cuerpo humano.

Las partes del cuerpo humano

Rompecabezas del payaso.

Izquierda – derecha

Izquierda – derecha. Material recortable

Arriba – abajo

Rima “La familia Deditos”

El Sol

El laberinto del conejo

El caracol

Trazos simples

Trazos combinados

Modelado en plastilina

Líneas arriba – abajo

El alfabeto

Introducción

El lenguaje escrito se usa para expresarnos creativamente, para interactuar con otros en situaciones sociales, para comunicar significados y para formar parte de un grupo social. El lenguaje escrito media y facilita el crecimiento mental. En la cultura moderna se da mucha importancia al hecho de poder generar palabras escritas. Muchas veces el trabajo productivo en la sociedad (es este caso en la escuela) depende del dominio de la escritura.

Aunque el lenguaje hablado es indispensable para desarrollar la cognición, el lenguaje escrito aporta beneficios adicionales al pensamiento. La escritura nos permite fijar las ideas permanentes en una página, de esta forma ya no usamos únicamente la memoria. Además de escribir, el lenguaje escrito, nos permite comunicarnos con otros en el tiempo y en el espacio, la cantidad que se puede producir e intercambiar mediante formas escritas, rebasa en demasía lo que se intercambia cuando el único medio disponible es la lengua hablada.

A medida que el niño crece el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje escrito es cada vez más extenso y complejo. Los educadores que entienden cómo se desarrolla inicialmente la escritura pueden ofrecer un ambiente más propicio y natural para ello y la con ayuda del orientador, favorecerán tanto el proceso de adquisición como el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito.

La presente investigación para su mejor comprensión se dividió en capítulos. El primero de ellos abarca la contextualización de la orientación educativa y en especial de la intervención pedagógica, mencionando aspectos generales de la forma en que ésta, interviene en la solución de problemas de índole educativa, que de alguna manera tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dentro del capítulo dos se describen algunas consideraciones teóricas para la adquisición de la escritura, como lo son: los conceptos de aprendizaje y maduración,

así como principios teóricos de Piaget, el lenguaje escrito, los niveles de conceptualización de la escritura y la enseñanza de la misma.

En el capítulo tres se presenta todo el sustento teórico del trabajo, tomando como marcos referenciales la teoría psicogenética de Piaget, la psicolingüística y los elementos esenciales de la psicomotricidad para la escritura.

El capítulo cuatro estará dedicado a la descripción del estudio de caso de la Escuela General Francisco Morazán, y en el capítulo cinco, finalmente se desarrollará la propuesta del programa para favorecer la maduración psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primero de primaria.

Capítulo 1. La orientación educativa

En el presente capítulo se presentará de manera detallada el surgimiento y objeto de estudio de la orientación educativa, así como los campos múltiples e interdisciplinarios de la misma. Se definirán los ámbitos de intervención y los contextos donde ésta interviene, pero sobre todo se distinguirá la intervención psicopedagógica de la orientación educativa. Por último se expondrán los instrumentos y las técnicas de evaluación.

1.1 Surgimiento de la orientación educativa

La contribución más importante a la orientación fue sin duda el movimiento de la orientación profesional.

A principios del siglo XX se originaron grandes cambios al pasar de una sociedad rural a una sociedad industrial, junto con la caída de los viejos bloques económicos y sociales para impulsar a su vez el desarrollo de la industrialización, trayendo como consecuencia cambios en las responsabilidades familiares y el aumento de los períodos obligatorios de la escolaridad, así se inició una revolución en el ámbito del mundo laboral. Exigiendo por una parte la reformulación de los currículos escolares para acercar más a los estudiantes al mundo laboral.

Ya en 1908, Frank Parsons formuló un sistema actuarial, de rasgos y factores, con lo que se empezaba a construir, lo que hoy conocemos como orientación vocacional. Junto con estos trabajos que ya contenían cierto grado de científicidad, aparecieron los ámbitos de la estadística aplicada a las ciencias humanas y sociales y a la psicometría (iniciados por C. Spearman y F. Galton y desarrollados más tarde por C. Buró, J. P. Guilford, L. J. Thurstone, R. Cattell y H. Kaiser) que fueron indispensables para el progreso de la orientación.

Otro movimiento importante para el desarrollo de la orientación fueron la psicología dinámica, representada por S. Freud, A. Adler, C. Jung, O. Rank y K. Horney; la teoría y práctica no directivas de C. R. Rogers; la psicología clínica, los movimientos de higiene mental cuyo iniciador puede decirse que fue C. Beers, el movimiento en pro del trabajo de la psiquiatría social y todas las influencias sociales y económicas que hicieron necesario el desarrollo de los servicios de orientación y guía tanto para los ciudadanos comunes como para la población escolar.

1. 2 Conceptualización de la orientación educativa

Orientar es, “fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a si mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que el es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre” (Rodríguez, 1991: 11)

Los distintos puntos de vista desde los que se podría enfocar la orientación abarcan una amplia gama de perspectivas. Por ejemplo, la orientación tratada desde la ideología por la que tiene siempre presente un determinado punto de vista al intentar ayudar a una persona; la orientación como un servicio integral que abarca sistemas organizados y procedimientos útiles que ayuden al escolar a conocerse a si mismo. La orientación como un proceso, denotando su identidad de fenómeno en continuo cambio; de tal modo que las intervenciones orientadoras no sean hechos aislados sino que impliquen conjuntos y series de pasos progresivos hacia la consecución de un objetivo. La orientación como ayuda con el propósito fundamental de prevenir, mejorar o solucionar los problemas y obstáculos ante los que el hombre se enfrenta; la orientación como ayuda personalizada o altamente individualizada a estudiantes o personas que se ven invadidos por las preocupaciones en su vida normal. Esta orientación recibe el nombre de consejo (counseling) y se sintetiza en la relación dual

orientador-orientado, y, por fin, la orientación como el llegar a conocerse a si mismo y al mundo, consiguiendo cierta consciencia de la identidad personal y de experiencia de los contenidos del entorno y del medio donde la persona vive enmarcada para llegar a la madurez en la comunicación personal.

De entre los textos actuales dedicados a la orientación, se pueden extraer siete tipos de objetivos perseguidos por los profesionales de la misma. Serían:

1. Desarrollar al máximo la personalidad.
2. Conseguir la orientación de sí mismo.
3. Comprender y aceptarse a uno mismo.
4. Alcanzar una madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
5. Lograr la adaptación y el ajuste.
6. Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
7. Combinaciones de cualquiera de los seis anteriores.

Por otra parte, también la mayoría de las aproximaciones teóricas coinciden en admitir que la labor orientadora abarca, como mínimo, una gama de funciones específicas; por ejemplo: ayudar a los educados a valorar y conocer sus propias habilidades, aptitudes, intereses y necesidades educativas; aumentar su conocimiento de los requisitos y oportunidades tanto educativas como profesionales; ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades mediante la formulación y logro de objetivos realistas; ayudar al alumno a conseguir adaptaciones y ajustes más o menos satisfactorios en los ámbitos personal y social; proporcionar información útil, tanto a los adolescentes como a sus profesores y padres, para planificar los programas educativos y escolares como proyectos integrales, etc.

1.3 Los campos múltiples e interdisciplinarios de la orientación educativa

La orientación constituye hoy un campo múltiple, de gran complejidad, y una praxis interdisciplinaria, atravesadas por cuestiones éticas: el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a la participación ciudadana, etc.

En la orientación el sustento teórico y las intervenciones requieren una permanente articulación entre lo subjetivo y las necesidades sociales, locales y biográficas que marcan las subjetividades.

En las dos últimas décadas, en coincidencia con los grandes cambios sociales surgieron nuevas problemáticas que promovieron una revisión de los paradigmas, las estrategias, técnicas y prácticas en orientación. Se ampliaron los tipos de intervención, urgiendo la necesidad de profundizar y especializar la formación de profesionales calificados para trabajar en los distintos espacios de la orientación, Muy especialmente en la inserción educativa y en la articulación entre educación y mundo laboral, como ha sido señalado en diversos encuentros nacionales e internacionales de la especialidad.

Se introducen en la orientación otros tipos específicos de intervención (www.remo.ws) la *orientación educativa*, dedicada a la inserción, transición y egreso de los sujetos en los estudios, la optimización del rendimiento académico según las aptitudes y características de cada estudiante, y la socialización escolar, así como a incorporar la educación para la elección profesional u ocupacional y actividades específicas de orientación vocacional profesional en el ámbito escolar; la *orientación para la carrera*, tomada como desarrollo de distintos proyectos a lo largo de la vida, no solo como carrera educativa o laboral, incluyendo el afrontamiento de circunstancias adversas como el subempleo o el desempleo; la *orientación continua*, en cuanto cada sujeto transita diferentes cambios en el transcurso de los años, y puede requerir intervenciones orientadoras en varios momentos de su vida; la

orientación personal en que se enfatizan los aspectos de la diversidad (de edad, de género, de multiculturalismo, de Necesidades Especiales, u otras) y de la subjetividad puesta en juego en la construcción y realización de los proyectos; y la más conocida *orientación vocacional profesional*, que involucra el esclarecimiento de lo subjetivo y lo social en cuanto construcción de un proyecto de estudio y / o trabajo.

En la actualidad se incrementa la demanda de orientación, ante un mundo extremadamente complejo, que impacta profundamente a las personas en todas las etapas de la vida.

No solo se requieren acreditaciones académicas, sino también el capital cultural, el contexto social y familiar que impulsa los logros y las acreditaciones académicas, la red de relaciones que facilite la inserción social. Por otra parte, para recorrer y culminar estudios e insertarse laboralmente, se requiere conocerse a sí mismos para elaborar un proyecto que no implica sólo elegir estudios, sino definir valores personales, significaciones de los estudios, de los trabajos, de lo que se quiere para sí y para desarrollar la propia vida en conexión con los otros, en una sociedad dada, en conjunto con otros proyectos altamente significativos, como son elegir pareja, formar una familia, vivir de determinada manera, cumplir los propios sueños en contextos histórico sociales turbulentos, participar en una comunidad y realizar en ella diversos proyectos compartidos.

Se trata de una intrincada red de factores que con frecuencia generan dudas y confusiones, ante lo cual muchos adolescentes y jóvenes, y en forma creciente también adultos, demandan una ayuda profesional para afrontar estas situaciones de transición.

La orientación se apoya actualmente, en especial, en varios conceptos clave (www.remo.ws): el de transición, que destaca la importancia de los diversos

momentos de pasaje entre etapas o contextos diversos. Los conflictos y carencias crónicos pueden impedir la posibilidad de afrontar o iniciar un cambio, como suele ocurrir en las situaciones de pobreza estructural, por la falta de oportunidades y la exclusión social.

Afrontar las transiciones demanda un procesamiento personal para tomar conciencia de las condiciones contextuales y personales para protagonizarlas con una participación activa.

Otro concepto clave es el de proyecto. El término supone imaginar y representarse un futuro deseable, reinterpretar el pasado y el presente en función de esa actividad anticipatoria. Las condiciones contextuales y personales no son estrictamente determinantes; el actor puede efectuar un distanciamiento de las mismas, para obrar sobre lo dado, tomando en cuenta sus intenciones de futuro.

El proyecto requiere la reflexión personal sobre la situación actual, el futuro deseado, y los medios disponibles y eficientes para lograrlo. Supone distintos recursos: la rememoración del pasado, el examen de sí, la verificación de las representaciones a medida que se presentan en la mente, el diálogo con otros, la confrontación entre lo deseado y lo posible, la gestión de acciones para acercarse a las metas.

La orientación también toma el concepto de aprendizaje constructivo: aprender a elegir, aprender a construir un proyecto. Tomar decisiones para lograr una meta a corto y mediano plazo, es una construcción progresiva, que implica reconstrucciones, avances y retrocesos, revisiones a lo largo de la vida. Hay una necesidad de formación y de autogestión continuas, por lo cual podría decirse que se retoma en cierto modo el lugar del sujeto como actor.

El sujeto es protagonista de su propia vida, hay posibilidad de gestionar cambios, aperturas, nuevas posibilidades, nuevas perspectivas, o de revisar los aspectos insatisfactorios.

También se destaca el concepto de representación, tanto social como personal. Las representaciones sociales son los modos de interpretar y pensar lo cotidiano, marcos de aprehensión relacionados con lo cultural mediante códigos, valores e ideologías vinculados a las pertenencias sociales. En orientación, interesa investigar las representaciones sociales referidas a las carreras universitarias, a las profesiones, a los roles profesionales y laborales, a los roles atribuidos al género, al trabajo y al estudio.

En cuanto a las representaciones personales del futuro, es importante indagar los estereotipos según los marcos de pensamiento familiares y educativos, y los conocimientos espontáneos del sujeto respecto al mundo educativo y laboral, a las profesiones y los roles profesionales.

Con frecuencia los conocimientos sobre las profesiones, el mundo académico y el mundo laboral que trae quien requiere orientación son incompletos o inexactos, pudiendo estas informaciones parciales interferir más que favorecer la construcción de proyectos vocacionales profesionales o laborales.

Construir proyectos personales no pueden realizarse sin atender a lo social, a la inserción en proyectos comunes, a la red de relaciones interpersonales, sociales, culturales, económicas, históricas y ecológicas que configuran la existencia del sujeto, en solidaridad con sus semejantes.

Idealmente, la orientación tendría que darse desde la escuela, desde el mismo programa escolar. Hay sistemas educativos – no es el caso del sistema educativo mexicano– que consideran curricularmente el tema de la “educación para la

carrera”, atendiendo a lo largo de todo el recorrido educativo inicial, general básico a lo que podría llamarse una psicopedagogía del proyecto personal y vocacional profesional, promoviendo el conocimiento de sí mismo, de las propias aptitudes, desarrollando las propias potencialidades, conociendo el mundo laboral, e iniciándose en actividades correspondientes a los distintos campos ocupacionales. Esto requiere el replanteo de la formación de los docentes y la inclusión de proyectos de orientación educativa y tutoría a lo largo de todos los niveles de la educación sistemática.

En agenda sigue pendiente el tema de las políticas educativas, económico-laborales, de equidad en cuanto a igualdad de oportunidades, para que la orientación en sus distintas ramas no sea una posibilidad accesible solo a un sector restringido y privilegiado, sino una propuesta abierta como derecho legítimo de cada integrante de la sociedad, como uno de los recursos para promover la integración y la inclusión y combatir la creciente exclusión social, educativa y laboral, que conllevan tanta injusticia y tanto sufrimiento humano.

1.4 Intervención psicopedagógica y orientación educativa

Para Bisquerra (Bisquerra, 1998: 377), la intervención psicopedagógica y la orientación son un proceso de ayuda continuo para todas las personas que debe ser integral. Son una ayuda sistemática que busca llegar a un mejor conocimiento de las características propias del sujeto el desarrollo humano a lo largo de la vida.

De la orientación psicopedagógica se derivan una serie de áreas de intervención:

- Orientación para la carrera,
- Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje,
- Atención a las Necesidades Educativas Especiales,
- Prevención y

- Desarrollo personal.

Lo que da unidad al concepto de orientación es la interrelación de estas áreas. Entre los agentes de la orientación está, en primer lugar, el orientador, aunque también participan los tutores, profesores y padres. A ellos se pueden sumar todo aquel profesional que tenga que ver directamente con los orientados.

La orientación psicopedagógica se realiza a partir de los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. La orientación psicopedagógica debe realizarse a lo largo de toda la vida con un enfoque del ciclo vital según las teorías del desarrollo humano y la psicología evolutiva. El contexto de la intervención no se limita a la escuela, se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones. Los contextos de intervención son cualquier ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona.

La finalidad de la orientación psicopedagógica es el desarrollo de la personalidad integral del individuo. A esta se vincula a la necesidad de la orientación para la prevención y el desarrollo humano. La orientación va dirigida a todas las personas, por eso no se restringe al sistema educativo formal.

1.5 Ámbitos de intervención de la orientación educativa

INTERVENCIÓN EN PROCESOS

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Del aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • Optimización y adecuación. • Transtornos. • Compensaciones. |
| 2. De la afectividad: | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo. • Conflictos. |
| 3. De las relaciones con el entorno: | <ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento de la información. • Toma de decisiones. • Planes de actuación. |
| 4. Desarrollo de las organizaciones: | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de cambio e innovación. • Situaciones problemáticas. |

INTERVECIÓN RESPECTO A DESTINATARIOS

1. Intraescolares:
 - Alumnos.
 - Profesores-tutores.
 - Institución.
2. Paraescolares:
 - Familia.
 - Entorno social inmediato.
 - Asociaciones.
3. Institucionales:
 - Instituciones educativas.
 - Instituciones no educativas.
4. Extraescolares:
 - Jóvenes en busca de empleo.
 - Colectivo de la tercera edad.
 - Colectivos marginales.
 - Organizaciones.

1.6 Contextos de la orientación educativa

U. Bronfenbrenner se centra en el análisis de los contextos y sus relaciones. En su obra *La ecología del desarrollo humano* expone dentro del enfoque ecológico una base para tratar el tema de los contextos.

El contexto donde se desarrollan las personas está constituido por una serie de sistemas funcionales o estructuras concéntricas y encajadas una dentro de otra.

Desde el enfoque ecológico lo que interesa es el contexto percibido: la forma cómo un individuo percibe el contexto en que actúa.

Analizar un contexto significa fijarse en las actividades, los roles y las relaciones en que interviene la persona.

Para el análisis de los diversos contextos en los que puede intervenir el orientador se establecen tres categorías que están relacionadas entre sí: educación formal, educación no formal y educación informal. La educación formal concentra lo que universalmente se conoce como educación escolarizada. La educación no formal está formada por procesos educativos específicos que tienen una finalidad clara y objetiva, pero que se encuentran al margen del sistema educativo formal, por

ejemplo: cursos de autoestima, educación para el tiempo libre. La educación informal son procesos educativos no regulados por ningún sistema formal o informal (familia, amigos, etc.).

Desde el punto de vista evolutivo, el individuo a lo largo del ciclo vital puede pasar por una serie de contextos. Principalmente: familia, sistema educativo, trabajo, tiempo libre, sociedad, etc. Centrándonos en la perspectiva del usuario de la orientación, estos contextos pueden resumirse en tres grandes categorías:

1.- Sistema educativo. Esencialmente es la educación formal en todos sus niveles (primaria, secundaria, formación profesional, Universidad, etc.). Pero también incluimos a la familia por las relaciones que debe mantener con el centro de cara al proceso educativo del alumno.

2.- Medios comunitarios. Es una categoría amplia que incluye una serie de servicios a los cuales puede recurrir cualquier persona, servicios sociales, educación no formal, gabinetes privados de orientación, etc.

3.- Organizaciones. Se refiere al lugar de trabajo donde cualquier persona ejerce su profesión. Pueden ser empresas privadas o administración pública. Cualquier persona puede requerir algún tipo de ayuda en la misma empresa para su propio desarrollo personal y profesional.

1.6.1 La orientación en el sistema educativo

La escuela ha sido el contexto tradicional de actuación del orientador y continúa siéndolo. Las funciones habituales del orientador en el sistema educativo formal son la orientación profesional, la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, los programas preventivos, etc. En síntesis el desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

El orientador adquiere un papel de consultor, ayuda a interpretar datos, proporciona información del entorno, es una fuente de recursos para los profesores, atiende las necesidades de los alumnos cuando necesitan una atención especial y, a veces, deriva esta atención hacia técnicos pertinentes. Una de las funciones del orientador es motivar y promover la implicación del profesorado en la orientación, de tal forma que esta quede integrada en el proceso educativo.

La función tutorial es la expresión máxima de la orientación realizada por el profesorado. La acción tutorial se propone atender a la dimensión emocional del individuo y procurar su desarrollo integral. El tutor es el agente que tiene contacto diario con el alumnado. Esto le permite un conocimiento y una relación más profunda de lo que puede llegar a tener el orientador en la mayoría de los casos. Entre los objetivos de la tutoría están el favorecer el desarrollo afectivo, intelectual y social del alumno. Para ello, el tutor debe procurar mantener unas relaciones efectivas y afectivas con el alumno y con la familia.

A veces se pregunta ¿a partir de qué edad se puede iniciar la orientación? La respuesta es: desde el nacimiento, o incluso antes. La orientación no solamente puede, sino que debería aplicarse desde los primeros niveles educativos. La verdadera prevención primaria se tiene en la educación preescolar el contexto más apropiado de actuación. Por eso se habla de enfoque del ciclo vital: la orientación es un proceso que se inicia en la primera infancia y se prolonga a lo largo de toda la vida. Desde esta perspectiva, la orientación está presente en los diversos niveles del sistema educativo: educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, Universidad, etc.

1.6.2 La orientación en medios comunitarios

Vamos a denominar medios comunitarios a un amplio abanico de servicios, generalmente dependientes de la Administración Pública, ya sea central, autónoma o local, que tienen como objetivo la contribución a la adaptación social del ciudadano.

Entre estos servicios están los equipos multiprofesionales, servicios relacionados con el desempleo, formación ocupacional, educación permanente de adultos, extensión educativa, servicios a la tercera edad, servicios relacionados con el tiempo libre, centros de rehabilitación, servicios relacionados con la Justicia, centros penitenciarios y adopción. En todos estos servicios puede tener lugar la presencia de profesionales de la psicopedagogía.

El modelo de orientación que propugnamos tiene como punto de partida el análisis de las necesidades del contexto. Toda persona tiene necesidades sociales que deben ser satisfechas de la forma más apropiada. Aparte de las necesidades de las personas "normales", hay ciertos grupos de riesgo que requieren una atención especial; entre ellos podemos citar a los ancianos, minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales, alcohólicos, drogadictos, marginados, inmigrantes, minorías étnicas, analfabetos, etc.

Las respuestas a las necesidades sociales son los servicios sociales. Estos se conciben como el conjunto de instrumentos que la Administración crea directamente o coordina con el propósito de que sirva a todos los ciudadanos que lo necesiten para la superación de problemas concretos, que dificulten el equilibrio y desarrollo personal. Los servicios sociales se concretan en un conjunto de actividades que tienen por objeto ayudar a la adaptación mutua entre individuo y ambiente social.

Uno de los objetivos de la orientación en medios comunitarios ha de ser el desarrollo de competencias en grupos de riesgo. Entre las competencias vitales están las habilidades sociales, autoconcepto, relaciones interpersonales, manejo del efecto, preparación para las transiciones, control del estrés, acceso a los recursos disponibles, etc. Entre las modalidades a utilizar están, campañas, presentaciones, cursos, seminarios, encuentros y una variedad de programas de formación.

1.6.3 La orientación en las organizaciones

A partir de la década de los setenta se producen unos cambios importantes en las empresas. Uno de ellos consiste en que el número de trabajadores que utilizan su fuerza se va reduciendo mientras aumenta el de los que utilizan su cabeza. Con estos cambios surge la necesidad de revisar los sistemas de gestión empresarial. Una de las propuestas consiste en pasar de la teoría "X" (los trabajadores son perezosos, están desmotivados, son irresponsables y necesitan supervisión constante) a la teoría "Y" (el trabajador es responsable y puede tener motivación para el trabajo) de MaGregor (Bisquerra, 1998: 385).

El poner énfasis en el aspecto humano, abre las puertas a los orientadores en las organizaciones.

El concepto de organización es más amplio que el de las empresas. Además de las empresas industriales y comerciales, cuya finalidad es el beneficio económico, también son organizaciones la Administración Pública, los centros educativos, las organizaciones no lucrativas, centros de rehabilitación, centros penitenciarios, organizaciones no gubernamentales, etc. En todas ellas puede tener cabida la función de los orientadores, en el sentido de contribuir al desarrollo personal y social.

El conocimiento entre los empresarios de que la atención a los empleados aumenta la productividad y los beneficios de la organización ha sido un factor desencadenante de la demanda de orientadores en las organizaciones. Los empresarios deben tomar conciencia de que si quieren aumentar la productividad, con las recompensas financieras que esto supone para la organización, deben tratar a los empleados como el activo más importante. Esto supone tratarles como personas, con dignidad, con respeto e incluso como socios. Como consecuencia, hay que proporcionar una atención especial al empleado de cara a su desarrollo personal humano, profesional y social.

Se deduce que el orientador tiene diversas funciones en las organizaciones. Su actuación se enmarca en el Departamento de Recursos Humanos. Entre las funciones del orientador en las organizaciones están: selección de personal, formación profesional en la empresa, funciones diversas en el Departamento de Recursos Humanos, consulta, desarrollo de la carrera de los empleados, Programas de Asistencia Personal al Empleado, etc.

La Gestión de Recursos Humanos (GRH) incluye todas las decisiones y acciones directivas que afectan a la naturaleza de la relación entre la organización y los empleados: sus recursos humanos. Trata de la política, planes, análisis, sistemas y métodos para establecer y poner en práctica programas que llevan a una fuerza de trabajo efectiva. En la GRH se pueden distinguir dos dimensiones:

- a) Planificación de Recursos Humanos (PRH): incluye reclutamiento, selección colocación, valoración, compensación y planificación de las fuerzas de trabajo.
- b) Desarrollo de Recursos Humanos (DRH): incluye formación, educación y desarrollo. Todo eso se realiza tomando como punto de referencia el Plan Estratégico de la Organización que contempla la realidad presente y las necesidades futuras (Oliveros, 1992).

1.7 Modelos de intervención

Los modelos de intervención son las estrategias para conseguir los resultados propuestos en cualquier programa de orientación.

Hay tres modelos básicos de intervención:

- a) El modelo clínico (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica.
- b) El modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona.

- c) El modelo de consulta que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.) para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

1.7.1 Concepto de modelo en la intervención psicopedagógica

Los modelos de orientación psicopedagógica son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.

1.7.2 Tipología de modelos en la intervención psicopedagógica

a) *Modelos teóricos*. Son las formulaciones elaboradas por los teóricos que se desarrollan en las diversas corrientes.

b) *Modelos básicos de intervención*. En esta categoría se incluyen el modelo clínico, de programas y de consulta.

c) *Modelos mixtos de intervención*. De igual forma sucede en la orientación: los modelos básicos se pueden combinar de forma apropiada para generar un modelo mixto que satisfaga las necesidades de un contexto determinado. Cada modelo mixto puede recibir un nombre concreto.

d) *Modelos organizativos*. Son las propuestas que se hacen en un contexto determinado en un momento dado. Pueden ser modelos institucionales. Los modelos particulares están insertos en el marco de un modelo institucional.

1.7.2.1 Clasificación de los modelos básicos en la intervención psicopedagógica

a) Modelo clínico

Este modelo puede recibir varias denominaciones. Principalmente: modelo clínico, *counseling* o atención individualizada. Este modelo se concreta en la entrevista como el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada. Se centra básicamente en la relación personal orientador-orientado, orientador-padres y tutor-padres. Esta relación de ayuda tiene como objetivo prioritario el satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo.

Esta relación, si bien es terapéutica, puede también tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

Se trata de una intervención especialidad, donde el orientador/tutor asume la máxima responsabilidad en el proceso de relación. De ahí la importancia que tienen las características y preparación técnica del orientador en comparación del resto de agentes implicados.

La aplicación práctica de este modelo es la entrevista. Las aportaciones de los distintos enfoques del *counseling* tienen una incidencia directa en la práctica de la entrevista individualizada. Las entrevistas pueden ser con alumnos, padres o profesores.

b) Modelo de programas

El modelo de programas se estructura en las siguientes fases principales:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formular objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Realizar actividades.
5. Evaluación del programa.

Por su actualidad y vigencia vamos a tomar este modelo y sus fases como marco referencial de las intervenciones que vamos a proponer. En este sentido hay que tener presente las siguientes características:

- La tendencia actual se dirige hacia los programas de tipo comprensivo, que incluyen las diversas áreas (carrera, aprendizaje, diversidad, prevención, desarrollo) en un todo interrelacionado.
- En ocasiones, estos programas aparecen integrados en un programa más general del centro (sistemas de programas integrados).
- Para su puesta en marcha cuentan con personal docente y orientador, así como recursos materiales en el centro.
- Estos programas asumen además de la intervención individual y grupal, otros aspectos y actividades de tipo comunitario.
- Son programas dirigidos a alumnos y padres.
- Su fundamentación teórica es bastante flexible y comprensiva. Predominan los enfoques cognitivos.

c) Modelos de consulta

Una de las definiciones de más alta difusión probablemente sea la de Caplan.

Podríamos decir que la consulta es una relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor). La consulta tiene dos metas básicas:

a) Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres); el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo).

b) Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro. Es una forma de intervención indirecta.

Las fases de modelo de consulta, esquemáticamente consideradas, son:

Uno, se parte de una información y clarificación del problema; dos, se diseña un plan de acción; tres, se ejecuta y se evalúa ese plan de acción y; cuatro, se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta. Es un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de agentes implicados.

1.8 Modelos educativos

El ámbito de acción todos aquellos espacios o lugares donde se llevan procesos de enseñanza-aprendizaje. Tales como:

- a) Del aprendizaje.
- b) De la efectividad.
- c) De relaciones con el entorno.

Dentro de los modelos educativos podemos encontrar:

a) Modelo curricular-modular

Se trabaja de manera activa, investigación, trabajo grupal, interdisciplinario. Sus características son:

- Integración curricular parcial.
- Busca la consecución de objetivos/metas de aprendizaje.
- Juega un papel central el tutor.-mediador en el proceso de orientación.
- Interacción sujeto-medio.
- Procesamiento de la información en diferentes niveles cognitivos (obtención, categorización, evaluación, aplicación)
- Técnicas de ayuda.
- Soportes didácticos.

b) Modelo curricular-ambiental

Sus características son:

- Incorporación de toda la comunidad al programa orientador y a la educación.
- Los programas se desarrollan en contextos reales de interacción social, escolares y extraescolares.
- Requiere de la creación de estructuras de escucha y apoyo.
- Requiere de la disponibilidad de recursos documentales y procesuales.
- Requiere de la utilización de recursos existentes en la comunidad (asociaciones, empresas, colectivos, etc.).
- Pretende aplicar una pedagogía del acompañamiento.
- Utiliza las estructuras de inserción profesional (disposiciones legales, agencias de empleo, sesiones técnicas de búsqueda de empleo, prácticas de preparación para el empleo).

c) Modelo de consejo

Su ámbito de acción son las relaciones con el entorno (teoría del rasgo psicológico).

Sus características:

- Requiere más medios y tiempo de dedicación de los orientadores.
- Esquema orientador “diagnóstico-pronóstico-consejo”.
- Se inserta una etapa de información sobre el propio sujeto.
- Aplicación puntual.

1.9 Áreas de intervención psicopedagógica

Vamos a denominar áreas a un conjunto de temáticas de conocimiento, de formación y de intervención esenciales a considerar en la formación de los orientadores.

La orientación surgió como orientación vocacional y su conceptualización se fue ampliando a partir de la “revolución de la carrera”, adoptando un enfoque del ciclo vital. La orientación para el desarrollo de la carrera es la primera área de interés. Los programas de métodos de estudio y temas afines constituyen la segunda área de interés para la orientación. A todo esto se ha venido despertando un interés por lo curricular que reclama un asesoramiento. La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.

Las dificultades de aprendizaje junto con las dificultades de adaptación se unen dentro de orientación junto a la educación especial. La atención a las Necesidades Educativas Especiales que al incluir una diversidad de casos donde se encuentran los grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc., reclaman la llamada atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la orientación. Necesitando así mismo una orientación para la prevención y el desarrollo humano.

Dando como resultado que dentro del marco de la intervención psicopedagógica se incluyen las siguientes áreas de formación de los orientadores:

- Orientación para el desarrollo de la carrera.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Las áreas de formación se refieren a aquellos bloques de contenidos dentro de los cuales los orientadores deben recibir una formación. Las áreas de intervención son los aspectos a tener en cuenta en una intervención.

1.10 La evaluación psicopedagógica

Evaluación psicopedagógica, “es el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas. La evaluación psicopedagógica nos tiene que proporcionar información sobre las capacidades, deficiencias, necesidades que manifieste el alumnado en los diferentes ambientes en los que se mueve y posibilitar la introducción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener los niveles más altos de desarrollo personal y social”.

Junto con esta definición destacan los siguientes puntos a considerar para una buena evaluación psicopedagógica:

- El análisis del ambiente (familiar, social, cultural) que rodea al orientado.
- El estilo de aprendizaje que manifiesta el orientado
- La disposición de las actividades de aprendizaje.
- La evaluación de las formas de aprendizaje (lo que es capaz de hacer solo o con ayuda).
- La participación activa del orientador en la realización del mismo.

- Las condiciones personales que manifieste el orientado.
- La función preventiva.
- La continuidad del proceso.
- La interdisciplinariedad.
- La interacción entre iguales y la evaluación de los contextos donde se encuentre el orientado.
- El potencial de aprendizaje.
- Los estilos cognitivos o las diferentes formas de actuar ante situaciones idénticas.

Una de las definiciones que más ha influido en la nueva concepción de evaluación psicopedagógica es la formulada por Bassedas. “Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del orientado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”.

El diagnóstico entonces debería perseguir los siguientes objetivos:

- Comprobar y valorar el progreso del orientado hacia las metas establecidas.
- Identificar los factores de la situación de enseñanza y aprendizaje que puedan interferir en el óptimo desarrollo individual de los orientados.
- Adaptar las características de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del orientado para asegurar su desarrollo positivo.

Una más amplia conceptualización de la evaluación psicopedagógica debe recoger los principios de la orientación de prevención, desarrollo del individuo e intervención y no ubicarse únicamente a las dificultades de aprendizaje.

La evaluación psicopedagógica tendría por objeto la descripción y exploración del comportamiento dentro del contexto educativo, con la finalidad de propiciar una más correcta evolución y de adecuar la proyección del orientado hacia el conocimiento propio, adaptación y dirección personal.

1.10.1 Instrumentos técnicos de evaluación empleados en la orientación educativa

Tratamos de dar una clasificación de los instrumentos posibles a utilizar por parte de las y los psicopedagogos/os a la hora de realizar su trabajo como orientadoras/es.

Cuando comenzamos un proceso de orientación o de diagnóstico, nos planteamos de inmediato que elementos y en qué medida, necesitamos conocer para poder realizar nuestra labor, intentando, en todo momento, no perder de vista nuestro objetivo; la ayuda a la persona o personas que tenemos delante.

Nos referimos a “Instrumentos” cuando tratamos de nombrar una serie de herramientas de trabajo útiles para la recogida de datos de forma que nos orienten de alguna manera en nuestro trabajo y podamos acercarnos (García, 1998: 311), en base a estas informaciones, al objeto de nuestro problema con una visión mucho más clara, objetiva y global de la realidad a la que hacemos referencia.

Debemos hacer una matización de la relación existente entre instrumentos y modelos. Cuando nos acercamos a la realidad educativa desde cualquiera de sus ámbitos, lo estamos haciendo irremediablemente desde un modelo, por decirlo de otro modo, a la vista de una situación, nos emplazamos en una concepción determinada. A la hora de abordar dicha situación utilizamos una metodología, unas estrategias, unos tiempos o unos instrumentos acordes con dicho planteamiento. Así pues, podemos ver cómo los instrumentos nos pueden servir, llegado el caso, tanto para unos modelos como para otros, siempre y cuando se ajusten a nuestro contexto y puedan orientarnos hacia la información que necesitamos.

Partiendo de esta idea necesitamos hacer una clasificación de los instrumentos de forma que podamos encuadrarlos en base a nuestras necesidades. Un acercamiento podría referirse a su manera de aplicarlos, a la forma que toman, a si son o no dependientes de una base cultural previa, etc., pero nosotros vamos a hacer hincapié en la tipología estandarizados y no estandarizados.

1.10.1.1 Instrumentos estandarizados

Hablamos de instrumentos estandarizados cuando nos referimos a todas las herramientas que podemos encontrar en el mercado, científicamente comprobadas, tanto en validez como en fiabilidad (García, 1998: 312)

Antes de elegir una prueba determinada tenemos que tener en cuenta una serie de aspectos, que de pasar por alto, invalidarían el buen desarrollo y resultados de la misma: edad del paciente, nivel cultural, problemática, recursos disponibles, tiempo, espacio y, concretamente, todos los condicionantes específicos de la prueba en cuestión.

1.10.1.2 Instrumentos no estandarizados

Hablamos de instrumentos no estandarizados cuando nos referimos a todas las herramientas que podemos desarrollar de manera personal para obtener una mayor información sobre el objeto que nos ocupa (García, 1998: 323)

Debemos tener en cuenta que, a la hora de diagnosticar u orientar, existen una serie de factores mucho más específicos que las pruebas estandarizadas pueden estar pasando por alto, Con esto nos estamos refiriendo tanto a contexto familiar, escolar, social, de amistades como a intereses, preferencias, aptitudes, actitudes, ideales, etc. Este análisis cualitativo, precisa de otro tipo de técnicas a las empleadas anteriormente, como la entrevista, la observación el estudio de casos, los cuestionarios, el diario, registro anecdótico, etc., más todas aquellas informaciones

que “sobre la marcha”, nos parezcan interesantes recabar, como por ejemplo, la ejecución de un dibujo por parte de una niña/o en un momento determinado para ver el grado de presión del lápiz o la rigidez o no del trazo, sin tener que utilizar para ello pruebas estandarizadas.

1.10.2 Técnicas de evaluación

La evaluación Psicopedagógica emplea generalmente dos tipos de pruebas: normativas y criterioles.

Las primeras, persiguen el propósito de establecer comparaciones entre los distintos alumnos y de relacionar los datos obtenidos con los de un grupo de sujetos considerado como norma, sitúan al alumno en relación al grupo normativo y su valor diagnóstico hace referencia a conocer las definiciones, dificultades o necesidades educativas especiales.

Las segundas, se orientan a conocer las consecuencias, logros o habilidades de los alumnos en relación a un determinado criterio. Quieren reflejar el nivel alcanzado por un alumno en un objetivo concreto. Su finalidad diagnóstica debe permitir el establecimiento de tipo de acción-intervención que se precisa realizar.

1.10.2.1 Técnicas objetivas

Son pruebas objetivas cuando: las alternativas a las respuestas son limitadas; las pruebas muy sistemáticas y estructuradas; la respuesta está cerrada y se utilizan para evaluar aspectos muy concretos de la personalidad.

Una prueba es objetiva si cumple con las siguientes características:

- Las mediciones se basan en la ejecución u observación de la conducta del sujeto en situaciones controladas.

- La valoración de las respuestas es cuantitativa.
- Se exige que la respuesta sea adecuada o pertinente.
- El registro de los datos supone una mínima acción por parte del examinador/a.
- Responde a una sola dimensión de la personalidad.

Como técnicas objetivas podemos considerar los cuestionarios, inventarios, escalas de estimación, técnicas observacionales, etc.

1.10.2.2 Técnicas subjetivas

Se deja libertad a los sujetos para dar una respuesta. Son más difíciles de evaluar y exigen una mayor preparación por parte del psicopedagogo. Se pretende obtener una visión lo más aproximada posible de las personas, tratando de descubrir las características de la personalidad.

Fernández Ballesteros (1983:213) define las técnicas subjetivas como “los dispositivos que permiten la calificación o clasificación, según atributos o descripciones verbales, que el sujeto realiza sobre él mismo, sobre personas, objetos o conceptos, o bien que otros realizan sobre él”.

- Las respuestas son fruto de las opiniones del propio sujeto.
- El procedimiento de interpretación es flexible.
- El material se encuentra semiestructurado.
- La respuesta es voluntaria, por lo que el examinado/a puede percibir la finalidad de la técnica y falsear la respuesta ofrecida.
- La interpretación de los resultados puede ser cualitativa o cuantitativa, dependiendo de los objetivos a evaluar.

Como técnicas subjetivas podemos incluir las Listas de Adjetivos, las Técnicas de Clasificación Q, entrevistas, autoinformes, etc.

1.10.2.3 Técnicas proyectivas

Maganto recoge la definición de técnicas proyectivas de Linszey (1961) según el cual “una técnica proyectiva es un instrumento con una sensibilidad especial hacia los aspectos ocultos o inconscientes de la conducta, que permite o da pie a una amplia gama de respuestas del sujeto, es altamente multidimensional, y evoca datos de respuesta extraordinariamente ricos o abundantes en un sujeto que tiene muy poca conciencia de los verdaderos propósitos del test”.

Estas pruebas ofrecen a los sujetos una gran libertad de respuesta, exigen un alto grado de preparación de la persona que va a interpretar los resultados.

Podemos utilizarlas cuando las técnicas objetivas, subjetivas y psicométricas no nos informan de la problemática que padece la persona o cuando consideremos que el sujeto genera mecanismos de defensa para encubrir determinados comportamientos.

Suelen aplicarse en la evaluación clínica de los sujetos. Uno de los mayores inconvenientes que ofrecen son los bajos índices de validez.

1.10.2.4 Técnicas psicométricas

Son técnicas basadas en la medición de los diversos aspectos del comportamiento humano mediante el empleo de reactivos debidamente estructurados, que habitualmente se conocen como tests. Los criterios de cuantificación han sido establecidos de acuerdo a procedimientos estadísticos y, en ocasiones clínicos.

Hay diferentes clasificaciones según el criterio empleado, nos encontramos con:

- Pruebas de capacidad: nos permiten evaluar “lo que una persona puede hacer” y las posibilidades de actuación y adquisición de técnicas para un

mayor rendimiento personal y social. Se dividen en pruebas de rendimiento y de aptitudes. Ejemplos: Matrices Progresivas de Raven, Tests de Factor “G”, T.E.A., Pruebas de instrucción, etc.

- Pruebas de conducta o personalidad: orientadas a determinar lo que el individuo hará en las circunstancias naturales de la vida, su conducta, reflejo fiel de su personalidad. Ejemplos: ESPG, HSPG, MMPI, etc.

1.10.3 Los ámbitos de la evaluación psicopedagógica

El propósito de la evaluación psicopedagógica no es obtener información para clasificar y profundizar en las limitaciones, sino estar en condiciones de facilitar desde el propio contexto donde se encuentre el orientado la respuesta adecuada a sus necesidades.

Los elementos que interaccionan en el proceso de orientación, se convierten en los ámbitos de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica debe incluir las capacidades relativas al desarrollo personal y social del orientado.

Es necesario poder determinar lo que el orientado es capaz de hacer, en qué condiciones y contextos, en relación con el o los contextos donde se relaciona.

El carácter contextual de la evaluación psicopedagógica permite elaborar propuestas de cambio en el mismo contexto en el que se realiza la intervención.

La evaluación psicopedagógica debe recoger información pertinente y capaz de concretarse en actuaciones dentro de cualquier contexto aplicables a desarrollarse.

1.10.4 Agentes que intervienen en la evaluación psicopedagógica

El profesorado se convierte en un mediador imprescindible entre el psicopedagogo, el alumnado y la institución escolar. Así, el profesor asume las funciones de:

- Ser demandante de una evaluación.
- Ser una fuente esencial de información porque es un observador privilegiado de lo que sucede dentro del ámbito educativo.
- Encargarse de poner en prácticas las orientaciones.
- Servir de mediador con la familia.

La participación del orientado en la evaluación psicopedagógica puede ser enriquecedora para completar información sobre la valoración, para analizar la práctica educativa que se lleva a cabo, su incidencia en el aprendizaje y su relación con los aspectos más personales/emocionales inherentes al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La familia puede intervenir de manera activa, constructiva y colaborativa, en todo el proceso de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica no ha de ser realizada exclusivamente por especialistas y a través de técnicas sofisticadas. Por el contrario, se trata de llegar a un acuerdo en las formas de colaboración que permitan hacer de la evaluación psicopedagógica un proceso compartido entre el psicopedagogo y las personas implicadas.

1.10.5 Fases del proceso de evaluación

SOLICITUD ENTREVISTA	Padres (alumnos sin escolarizar); profesor/tutor. Padres: inicial, devaluación y seguimiento. Profesor-tutor inicial, devolución y
-------------------------	---

	seguimiento. Alumno: inicial, devolución y seguimiento.
OBSERVACIÓN	Aula, Centro (patio, comedor, gimnasio, biblioteca), barrio (si es posible); familia.
ANÁLISIS DE LA HISTORIA ESCOLAR	Revisión de trabajos de clase; análisis de rendimientos; promociones.
EVALUACIÓN	Pruebas elaboradas al respecto.
REALIZACIÓN DEL INFORME PSICOPEDAGÓGICO	Descripción de las características esenciales del alumno.

(Bisquerra, 1998: 345)

Como hemos visto el panorama de la orientación educativa es más que una propuesta para solucionar los problemas relacionados con el aprendizaje.

No sólo se trata de proponer estrategias o diseñar herramientas para ello. Tanto la orientación educativa y sobre todo la intervención psicopedagógica van más allá, pues durante todo el proceso de intervención se preocupan en encontrar las causas y el por qué de determinada problemática así como el investigar y planear las estrategias de solución. En el próximo capítulo hablaremos sobre algunas consideraciones teóricas en el proceso de adquisición de la escritura.

Capítulo 2. Consideraciones teóricas para la adquisición de la escritura

Dentro de este capítulo se podrán encontrar las bases teóricas en las que están basadas las propuestas más representativas de la enseñanza de la escritura de nuestro país.

Así como se definirá el concepto de maduración, clave para esta propuesta. Hay que recordar que nuestro trabajo está enfocado en el constructivismo y en especial en la teoría psicogenética de J. Piaget, por tanto en este apartado se abordará de manera más exhaustiva su propuesta para la enseñanza de la escritura.

2.1 Concepto de aprendizaje

Dentro del aprendizaje de la escritura hay varias opiniones, una de ellas es el momento en que el niño debe aprender a escribir. Según las épocas y corrientes pedagógicas se han dado como soluciones:

Dejar este aprendizaje al primer grado de la escuela primaria.

Iniciar la escritura en las instituciones de preescolar.

Dentro de la primera de la primera postura se dice, que el niño necesita cierta “madurez” para abordar la escritura y ésta se logra entre los 6 y 7 años. Si revisamos el concepto de madurez manejado como pre-requisito, encontramos que está, referido principalmente a las habilidades sensorio motrices: coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras; discriminación visual y auditiva para no confundir sonidos, diferenciar adecuadamente las letras entre sí, etc.

Desde este punto, le tocaría a la educación preescolar ejercitar al niño en el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, que lo harán obtener la madurez necesaria para iniciar el aprendizaje de la escritura en el siguiente nivel, y la escuela

primaria tendría la responsabilidad de seleccionar un método que en el término de un año logre que el niño aprenda a escribir.

La segunda postura propone que este aprendizaje debe iniciarse en la etapa preescolar y adopta características de la escuela primaria para que el niño aprenda a escribir. Se inicia, desde esta etapa, la ejercitación para enseñar al niño a identificar y dibujar letras a través de la copia y de planas sin sentido para él.

La puesta en práctica de estas posturas ha tenido como resultado:

Que se ignora la actividad cognitiva del niño y los procesos que lo llevan al descubrimiento del sistema alfabético de la lengua escrita en el intercambio con el medio ambiente alfabetizador.

Que el niño desarrolla únicamente habilidades sensoriomotrices, pues la práctica pedagógica en las instituciones preescolares se reduce a la ejercitación óculo manual programada y se llega al extremo de rodear al niño de un ambiente ficticio en el que no existe ningún letrado, ni se realiza delante de él ningún acto de escritura.

Que cuando se aborda en estas instituciones la escritura se presentan al niño las letras sueltas, con lo que se desvincula el texto del significado, que es esencial para la comprensión del mensaje y que se considere la escritura como un acto repetitivo y no creativo.

En todas las anteriores posturas de abordar la escritura, el adulto es el que decide la edad en la que supuestamente el niño podrá acceder al conocimiento, se ignora el papel del niño como constructor de su propio aprendizaje, se deja de lado la influencia del ambiente alfabetizador y a la escritura se le confunde con el simple copiado de letras.

El instante en que el niño comience con este conocimiento, no depende del adulto, sino del interés del niño por descubrir qué son aquellas “marcas” que están a su

alrededor. Este interés se da mucho antes de que el niño ingrese a la escuela primaria, ya que aparece espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que lo rodean. Este momento será diferente en cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con textos y con adultos alfabetizados, es decir, con un ambiente alfabetizador.

Actualmente se cuenta con aportaciones muy importantes, derivadas principalmente de la teoría psicogenética de Jean Piaget, que proporcionan nuevos elementos para comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita no depende ni de que el niño cuente con una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método, sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora con la lengua escrita.

Desde esta perspectiva se conceptualiza al aprendizaje como: “el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés”.

Para que el niño llegue al conocimiento, construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis, y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resultan suficientes.

Lo anterior permite establecer que para que se produzca el aprendizaje no basta con que alguien lo trasmita a otro por medio de explicaciones. El aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos o sociales que constituyen su ambiente.

Cabe mencionar que esta es una concepción de aprendizaje en un sentido amplia, es decir que se puede completar con el concepto de desarrollo. En este sentido

Piaget hace referencia a factores que intervienen en el proceso del aprendizaje o desarrollo y que funcionan en interacción constante. Estos factores son: la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración.

2.2 Concepto de maduración

“La maduración es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico”.

Sin embargo este primer factor, por sí solo, no explica las transformaciones que se dan en el aprendizaje, es indudable que a medida que avanza la maduración del sistema nervioso (aspecto fisiológico) se dan nuevas y más amplias posibilidades para efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero esto sólo se podrá lograr al intervenir la experiencia y la transmisión social.

La maduración es un proceso que depende de la influencia del medio, por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constantemente, muestran variaciones en la edad en la que se presentan, lo que se explica por la intervención de los otros factores que se inciden en el desarrollo.

2.3 La experiencia

Es otro factor del aprendizaje, “se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente. Cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diversas acciones. De la experiencia que el niño va teniendo se derivan dos tipos de conocimiento: el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático”.

Al primero corresponden las características físicas de los objetos, por ejemplo: peso, color, forma, textura, etc.

Al segundo corresponden las relaciones lógicas que el niño construye con los objetos, a partir de las acciones que realiza sobre ellos y las comparaciones que establece por ejemplo: al juntar, separar, ordenar, clasificar, el niño descubre relaciones como más grande que, menos largo que, tan duro como, etc. Este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, sino que son producidas por la actividad intelectual del niño.

2.4 La transmisión social

“Se refiere a la información que el niño obtiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños, etc. El conocimiento social considera el legado cultural que incluye, el lenguaje oral, la escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc., que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender a de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones”.

En el caso concreto de la escritura el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimiento y de la información que le proporcionan otras personas.

2.5 El proceso de equilibración

“Explica la síntesis entre los factores madurativos y los del medio ambiente (experiencia-transmisión social) es por tanto un mecanismo regulador de la actividad cognitiva”.

La equilibración actúa como un proceso en constante dinamismo, en la búsqueda de la estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso parte de una estructura ya establecida y que caracteriza el nivel del pensamiento del niño. Al enfrentarse a un estímulo externo, que produzca un desajuste se rompe el equilibrio en la organización existente. El niño busca la forma de compensar la confusión a través de su actividad intelectual, resuelve entonces el conflicto con la construcción de una nueva forma de pensamiento y de estructurar el entorno.

Con la solución el niño logra un nuevo estado de equilibrio. El equilibrio no es pasivo sino algo esencialmente activo, por ello resulta más adecuado hablar del proceso de equilibración que del equilibrio como tal.

De la forma en que se interrelacionen estos factores dependerá del ritmo personal de cada sujeto.

2.6 Principios teórico pedagógicos de Piaget

La teoría de Piaget nos permite comprender de una manera diferente la adquisición de cualquier tipo de conocimiento, sin embargo, por su amplitud, no resulta fácil abordarla y lo que se pretende es encontrar detrás de los enunciados teóricos sus implicaciones en la práctica docente.

A continuación se presentan algunos postulados importantes que intervienen en el proceso de aprendizaje.

La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño. Desde esta perspectiva la obtención del conocimiento, incluido el de la escritura, es el resultado de la propia actividad del sujeto. Hay que aclarar que el hablar de actividad no se refiere únicamente a desplazamientos motrices. “Un sujeto intelectualmente activo, no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, categoriza,

reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)

Lo que los niños desarrollan en la interacción activa con el ambiente, es sobre todo la capacidad de pensar.

El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto. Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones: así ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto y por tanto, no resulta congruente creer que el niño ha de esperar hasta ingresar en la escuela primaria para iniciar su interés por la escritura; el niño siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas.

El aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores y a la vez sirve de fundamento a conocimientos futuros.

El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo. Cuando el niño se enfrenta a un conflicto cognitivo, que puede ser originado por un problema que se le presenta en una actividad, una pregunta del maestro, un punto de vista diferente al suyo, una realidad que no se ajusta a las hipótesis que ha construido etc., se crea en él una necesidad que es siempre la manifestación de un desequilibrio y ante el cual se impone un reajuste en la conducta.

Se puede decir que un conflicto se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para provocar un desequilibrio que despierta en el niño su interés, motivándolo a actuar para superarlo.

Los "errores" que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos. Llegar al conocimiento objetivo requiere de un largo proceso de construcción y reconstrucción, la adquisición de nuevos conceptos no se da

agregando una información a otra, es decir de manera lineal; para alcanzar estructuras nuevas de pensamiento se procede por organización progresiva a formas de adaptación a la realidad cada vez más precisas.

En este camino, el niño realiza construcciones globales que pueden llevarlo a cometer “errores” sistemáticos, ya que no corresponden al conocimiento real y objetivo, pero que resultan necesarios como fases previas para estructurar el conocimiento y por lo tanto podemos llamarlos como “constructivos”.

El proceso de escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento representativo. Al final del periodo sensoriomotor, el niño ha realizado grandes progresos en su conocimiento del mundo, y en el desarrollo de su inteligencia; con la aparición de la función simbólica que se manifiesta a través de diversas formas – imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje- el niño adquiere la capacidad representativa, que en un principio se encuentra muy ligada a la acción directa sobre los objetos, pero paulatinamente y conforme progresa en su desarrollo se va haciendo más independiente.

Con la representación, en especial con el lenguaje escrito se adquiere la facultad de evocar objetos y situaciones que no se encuentran presentes, también se posibilita la reconstrucción de acciones pasadas y la anticipación de acciones futuras.

“La función simbólica se puede definir como la capacidad para representar la realidad a través de significantes que son distintivos de lo que significan”.

De acuerdo con Piaget, esta capacidad para representar la realidad por significantes distintos a ella, tiene sus raíces en la imitación, la cual empieza en el periodo sensoriomotor, alrededor de los seis meses. Las primeras imitaciones en presencia del modelo son acciones, lo que constituye una forma de representación, por acción.

Al final del período sensoriomotor, la imitación se hace posible en ausencia del modelo, y evoluciona de un modelo sensoriomotor directo a la evocación

gesticulativa. Primero aparecen los esquemas de acción como representaciones dentro del propio contexto por ejemplo: finge estar dormido: posteriormente estas representaciones se separan de la actividad del sujeto, por ejemplo: pone a dormir a una muñeca.

Lentamente, estas imitaciones diferidas se interiorizan y constituyen imágenes, que el niño puede usar para anticipar actos futuros los cuales pueden estar acompañados de palabras u onomatopeyas.

En los primeros esquemas de acción está el fundamento de la capacidad lingüística posterior. A partir del momento en que el lenguaje oral aparece influye sobre las adquisiciones cognitivas de tal manera que existe una interacción entre ambos.

Por otro lado, éste representa un objeto de conocimiento para el niño y su adquisición requiere de la actividad cognitiva, durante la cual el niño reconstruye el lenguaje y sus reglas combinatorias para poder apropiarse de él. En este proceso de apropiación el niño ensaya hipótesis, las pone a prueba, las corrige y poco a poco, descubre las reglas combinatorias del sistema lingüístico.

La escritura es como el lenguaje oral un objeto simbólico, es decir un sustituto que representa algo; como el lenguaje, ésta es un sistema de signos y está muy relacionada con él porque representa a las palabras, aunque no es una transcripción directa de lo que hablamos. Constituye un tipo específico de objeto sustituto con características muy propias que el niño va descubriendo poco a poco a través de sus interacciones con ella, durante las cuales infiere y elabora hipótesis sobre su estructura y significado.

Las actuales investigaciones demuestran que el desarrollo de la escritura está muy cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, de la aritmética y de otros sistemas de notación ante los cuales el niño pone en juego estrategias similares para lograr el conocimiento de ellos.

Después de lo anterior se puede observar que durante el período preescolar el proceso del pensamiento y el desarrollo del lenguaje escrito, tienen lugar a partir de experiencias y situaciones en las que el niño tiene una participación directa y significativa.

2.7 El lenguaje escrito

Uno de los aspectos más complejos del desarrollo del lenguaje lo constituye la adquisición de la escritura, por tener un alto grado de convencionalidad, su aprendizaje requiere estructuras mentales más elaboradas, que el niño desarrolla en proceso lento y complejo previo a su adquisición en el que están involucradas una serie de experiencias y observaciones con y sobre los textos escritos, hay que proporcionarle al niño un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que las conozca a su propio ritmo para que este aprendizaje se de en forma más sencilla para el niño.

2.7.1 La lengua escrita como objeto de conocimiento

Un objeto de conocimiento es todo fenómeno, objeto, problema o consecuencia de hechos o circunstancia que se puede encontrar en el entorno del niño y que es susceptible de despertar su interés por conocerlo. Este interés va a depender de las estructuras mentales que posea de acuerdo con su nivel de desarrollo.

Como se explicó anteriormente, sabemos que el niño construye su propio conocimiento y para esto, se vale de las estructuras previas adquiridas con otros objetos de conocimiento que ha logrado comprender, los aplica al objeto nuevo para probar si responde igual o diferente a éstos otros; experimenta con nuevos procedimientos u obtiene la información que necesita con los adultos. Es así como los niños modifican sus propias ideas, relacionándolas con sus nuevos descubrimientos. Este es un trabajo personal e individual que el niño tiene que

realizar y el adulto no puede hacer este trabajo en su lugar, ni transmitir los conocimientos por medio de explicaciones.

Dependiendo de la fuente donde se obtiene la información y las relaciones que se establecen a partir de la interacción con los objetos del entorno, se puede considerar al conocimiento como: físico, lógico-matemático y social. La escritura constituye un conocimiento de tipo social.

2.7.2 Características del sistema de escritura

Para comprender como el niño reconstruye el sistema de escritura, es necesario conocer los principios que lo rigen con el fin de entender lo que los niños tienen que descubrir al aprender a usarla.

En primer lugar se encuentran los principios funcionales y utilitarios de la lengua escrita como son; el hacer posible la comunicación a distancia y evitar el olvido.

El niño descubre estos principios a medida que usa y ve a otros emplear la escritura en actividades cotidianas. Cuando el niño presencia actos de escritura realizados por otros, no solo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno tienen hacia la escritura.

A medida que el niño tiene experiencias con la escritura, como cuando trata de interpretar o representar algo que le interesa, al hacer uso de los instrumentos necesarios para escribir; lápices, hojas, libros, textos, etc., poner su nombre en sus dibujos para identificarlos, o “escribe” algo que quiere recordar o decir, entonces va descubriendo la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

Un segundo grupo de principios son los de naturaleza lingüística. La lengua escrita y en particular nuestro sistema alfabético, se organiza de una manera convencional: se representa en ciertas formas, se lee y escribe en determinada dirección, tiene reglas

ortográficas y de puntuación, así como reglas sintácticas y semánticas que en algunos casos son similares al lenguaje oral pero en otros no.

A medida que el niño tiene experiencias de escritura en donde ve que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características.

El niño empieza a dibujar letras o pseudoletas que se asemejan a las letras cursivas o a las de molde. A los cuatro o cinco años producen una escritura horizontal, aunque es normal que los niños, por algún tiempo, inviertan el sentido en la direccionalidad o en el dibujo de las letras sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje.

Para que los niños adquieran los principios lingüísticos, es necesario que aprendan la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere del lenguaje oral. Hacia los cinco años el niño es capaz de combinar cadenas de sonidos para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras habla, pero no sabe lo que es una palabra, ni puede dividir una oración y menos aún puede dividir una palabra en sílabas y sin embargo lo hace aún cuando no sea de manera conciente, ya que esto es primordial para descubrir la relación sonoro gráfico.

Para llegar al conocimiento de los aspectos sintácticos, el niño debe darse cuenta que muchos de estos aspectos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral, ya que en el primero es necesario explicitar lugar, momento y estado de ánimo para que se logre la comprensión del mensaje y en la comunicación oral, el mensaje lingüístico se reduce a lo indispensable, ya que éste va acompañado de gestos, pausas y cambios de entonación que facilitan la comprensión y que evidencian los estados de ánimo y la intención del hablante. La adquisición de este conocimiento es un proceso largo que se consolida en niveles educativos posteriores.

El niño debe llegar a comprender que las palabras escritas nos remiten al significado y una palabra tiene distintos significados según el contexto en el que se presenta (aspecto semántico) Que el lenguaje escrito tiene diferentes estilos de representar los mensajes. Los niños aprenden, con el uso cotidiano, a distinguir las formas del lenguaje que se utilizan en un cuento, una carta, en una nota o recibo, etc. (aspecto pragmático)

Muchos autores han fundamentado que los niños aprenden a desarrollar principios ortográficos y de puntuación, sintácticos y semánticos a través de la escritura sin necesidad de una instrucción específica.

El tercer grupo de principios son las relaciones que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y como este a su vez, es la representación de objetos, conceptos, ideas, sentimientos, etc. Para esto, el niño tiene que descubrir la relación de la escritura con su significado, la escritura con el lenguaje oral y la relación entre los sistemas gráficos (letras) y fonológicos (sonidos) El desarrollo de estos tres grupos de principios van a influir en la forma en que el niño conceptualice estos conocimientos.

2.7.3 Escribir no es copiar

Durante el proceso de adquisición de la lengua escrita, una de las búsquedas más importantes del niño es conocer el significado de los textos.

Esta búsqueda de significados puede verse afectado con técnicas como el deletreo o la presentación de contenidos no significativos del tipo de: El oso se asea, Mi mamá mima a Memo, Ese oso se asoma, etc., frases que no corresponden a formas comunicativas, cuyo significado no es relevante ni para el adulto y cuyo único propósito arbitrario es que el niño aprenda el sonido de una letra.

Así como leer no es deletrear, escribir no es copiar. Escribir es también un acto creativo para comunicar mensajes, en el que intervienen múltiples conocimientos lingüísticos.

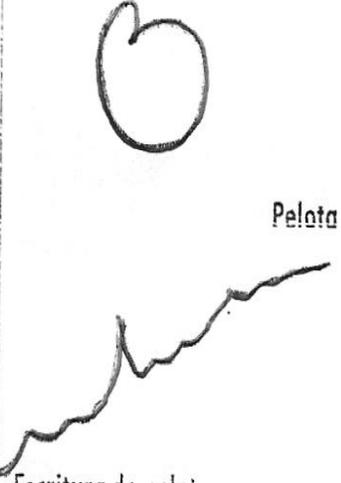
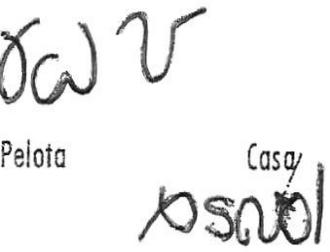
Para el niño el descubrimiento de la escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer “errores”. Durante las distintas etapas el niño pasa por diversas conceptualizaciones de lo que es escribir. Si tiene oportunidad de “escribir” como él cree que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos reales y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan, es decir con el significado.

Copiar es reproducir modelos tal como se ven. Cuando se le exige a un niño que copie tal cual un modelo escrito, se está dejando de lado el trabajo con sus propias experiencias, lo que bloquea el proceso natural del niño.

Si se define la escritura del niño dentro de un marco psicogenético, desde un punto de vista particular de representación gráfica diferente al dibujo, entenderemos las producciones del niño, desde el inicio del nivel presilábico como formas de escritura, aún cuando no corresponda a la producción alfabética. Será más fácil respetar las producciones del niño y reconocer que sus avances en el proceso de la escritura no están en función de las correcciones que se hagan, sino de las oportunidades que éste tenga de confrontar sus producciones con la estabilidad de los textos.

2.8 Niveles de conceptualización (categorías o subniveles) de la escritura

A continuación haremos una pequeña descripción de los niveles por los que un niño tiene que pasar para poder adquirir la escritura.

NIVELES	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<p>I. <u>NIVEL CONCRETO.</u></p> <p>a. Escribir es dibujar.</p>	<p>En el dibujo puede leerse, escribir es la huella de un acto y no el producto de una representación con grafías.</p>	 <p>muñeca</p>
<p>b. Lo escrito para que especifique, requiere ir acompañado de un dibujo.</p>	<p>En el dibujo va insertando la escritura para estar seguro de quien dice el nombre correspondiente.</p>	 <p>Escritura del Sol</p>
<p>c. Iniciación de diferenciación de escritura y dibujo.</p>	<p>La escritura comienza a separarse del dibujo manteniéndose cerca, aunque la escritura no sea la convencional.</p>	 <p>Pelota</p> <p>Escritura de pelota</p>
<p>II. <u>NIVEL PRESILÁRICO.</u></p> <p>a. Grafismos Primitivos. Escritura unigráfica. Escritura sin control de cantidad.</p>	<p>Predominio de garabatos y/o pseudoletras. Utilización de una sola grafía para cada nombre a representar.</p>	 <p>Pelota</p> <p>Casa</p>

	Solo cuando llega al límite de la hoja se interrumpe la sucesión de grafías.	Muñeca Mesa SoShoSnos Caballo
b. Escrituras fijas.	La misma serie de letras en el mismo orden sirve para diferentes nombres.	Gato Caballo
c. Escrituras diferenciadas (con predominio de grafías convencionales)	Uso exclusivo o predominante de grafías convencionales.	Gato Caballo
- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable.	Las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías.	Mariposa Pez
III. NIVEL SILÁBICO.		
a. Escrituras silábicas iniciales.	Se trata de los primeros intentos de escribir asignando a cada grafía un valor silábico, con exigencias de cantidad mínima de grafías.	Ca la baza
- Escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional.	Se trata de la coexistencia de escrituras silábicas con	

	<p>escrituras sin correspondencia sonora, todas con ausencia (completa o casi total) del valor sonoro convencional.</p>	<p>ou ia Tsr Pi za rrrón</p>
<p>- Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora.</p>	<p>La única diferencia de este grupo con respecto al anterior es que las escrituras sin correspondencia sonora tienen un valor sonoro convencional inicial, en tanto que las escrituras con correspondencia sonora no presentan valores sonoros convencionales.</p>	<p>l a st Pe ga mento</p> <p>atreh Calabaza</p> <p>rietosr Cebolla</p>
<p>- Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en escrituras con correspondencia sonora.</p>	<p>Coexisten escrituras con y sin correspondencia sonora, pero el valor sonoro convencional puede estar presente en ambas.</p>	<p>golU LiOp Gato Mariposa</p>
<p>- Cantidad constante con repertorio fijo parcial.</p>	<p>Se trata de una mínima diferenciación con la anterior. En este caso entre las grafías usadas, hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden.</p>	<p>Agei Adoi Gato Mariposa</p>
<p>- Cantidad variable con repertorio fijo parcial.</p>	<p>La diferencia es que en este grupo la cantidad de grafías no es siempre la misma.</p>	<p>EoIRI18a EaRI11 Caballo Pez</p>
<p>-Cantidad constante con repertorio variable.</p>	<p>La cantidad de grafías es constante para todas las escrituras pero se</p>	

<p>- Cantidad variable y repertorio variable.</p>	<p>usan recursos de diferenciación cualitativa se cambian las letras al pasar de una escritura a otra, o bien se cambia el orden de las letras.</p> <p>Se varía a la vez la cantidad y repertorio para diferenciar una escritura de otra.</p>	<p>OCA Gato</p> <p>Jep Mariposa</p> <p>ariop Pez</p> <p>Brael Caballo</p>
<p>b. Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad.</p> <p>-Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional.</p> <p>- Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional</p>	<p>En esta categoría se agrupan las escrituras construidas a partir del análisis silábico de la palabra pero que en algunos casos presentan más grafías que las exigidas a partir de tal análisis, por predominio de una exigencia mínima de cantidad superior a dos.</p> <p>Las escrituras aquí tienden a establecer una correspondencia sistemática entre cantidad de grafías y la cantidad de sílabas de la palabra que se escribe.</p> <p>La única diferencia respecto al anterior es el predominio de valor sonoro convencional en las letras empleadas.</p>	<p>Pz Pe - ez</p> <p>aaol Ca - ba - llo</p> <p>riolo Ma - ri - po - sa</p> <p>eoal Ce - bo - lla</p> <p>bepu Ca - la - ba - za</p>

<p>c. Escrituras silábicas estrictas:</p> <p>- Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional.</p> <p>- Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional.</p>	<p>La relación entre cantidad de grafías y de sílabas es sistemática aunque no haya casi valor sonoro convencional de las letras empleadas.</p> <p>La relación entre cantidad de grafías y de sílabas es sistemática con valor sonoro convencional.</p>	<p><i>d d s e e</i> Ca - la - ba - za</p> <p><i>e o a</i> Ce - bo - lla</p> <p><i>c e p a</i> Ca - la - ba - za</p> <p><i>p e</i> Pi - ña</p>
<p>IV: <u>NIVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO.</u></p>		
<p>a. Escrituras silábico alfabéticas sin predominio de valores sonoros convencionales.</p>	<p>Existe correspondencia sonora (en su mayoría fonéticas y a veces silábicas sin predominio del valor sonoro convencional de las letras)</p>	<p><i>ts 4e so</i> Ma - ri - po - sa</p> <p><i>u l o st</i> Ca - ba - llo</p>
<p>b. Escrituras silábico alfabéticas con predominio del valor sonoro convencional.</p>	<p>Existe correspondencia sonora con valor convencional de las letras.</p>	<p><i>C SA</i> Ca - sa</p> <p><i>MA í O SA</i> Ma - ri - po - sa</p>
<p>- Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.</p>	<p>Presencia de letras (casi siempre una sola en cada palabra y casi siempre la primera) que tiene que ver con la sonoridad de la palabra, en tanto que las otras letras que siguen no tienen por función representar la sonoridad.</p>	<p><i>PUMTi</i> Pato</p> <p><i>lneT</i> Caballo</p>

<p>- Cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial.</p>	<p>La construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora, por otra parte, la letra que inicia cada escritura no fue fija.</p> <p>La cantidad suele ser variable, tanto como el repertorio.</p>	<p>Lápiz LaPea</p> <p>igtdh Pizarrón</p> <p>dsonl Lápiz</p> <p>PePe Pegamento</p> <p>cici Chile</p> <p>Papa Papaya</p>
<p>V. <u>NIVEL ALFABÉTICO.</u></p> <p>a. Escrituras alfabéticas sin predominio del valor sonoro convencional.</p> <p>- Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.</p>	<p>Atribuyen a cualquier letra cualquier fonema.</p> <p>Son aquellas que corresponden enteramente a nuestro sistema de escritura, aunque la ortografía no sea totalmente convencional.</p>	<p>cbbpAbtU Calabaza</p> <p>Papaya chile Tamarindo</p>

2.9 Enseñanza de la escritura

2.9.1 Períodos de enseñanza-aprendizaje de la escritura

Según el profesor W. S. Gray (Barbosa, 1988: 223), los programas de escritura deben distribuirse en tres períodos:

Primer período: Preparación a la escritura, comprende los años preescolares y la iniciación escolar.

Segundo período: Aprendizaje de la escritura; abarca el primero y segundo grados.

Tercer período: Adquisición definitiva de un estilo de escritura; comprende del tercer grado en adelante.

Durante el primer período, los propósitos que se deben perseguir son: flexibilizar el brazo, la mano y los dedos, desarrollar las coordinaciones viso-musculares, desarrollar el ritmo necesario en dirección a la habilidad de escribir y estimular a los niños en el aprendizaje de la escritura. En conclusión: preparación mental, preparación sensorial, preparación motriz, interés por aprender a escribir y adquisición de los mecanismos básicos a la escritura.

Algunas actividades y ejercicios preliminares que el niño debe realizar, durante el primer período, pueden ser:

- a) Ejercicios gimnásticos con el brazo, antebrazo, muñeca, mano y dedos; flexiones extenciones, contracciones, torsiones, movimientos diversos, trazos a pulso en el aire, con el dedo, apoyado y sin apoyo; en fin, todos aquellos ejercicios que determinan la preparación muscular para facilitar la escritura.
- b) Ejercicios motrices diferentes con los dedos: juegos de flexibilidad y posturas diversas.
- c) Actividades manuales, deshilar trocitos de tela, torcer hilos, manipular semillas, abrochar y desabrochar, trenzar, etc.
- d) Modelado con empleo cuidadoso de los dedos, principalmente el índice, medio y pulgar, en arena húmedo, barro, arcilla, plastilina, etc.
- e) Ejercicios de plegar, recortar y pegar, con agilidad, precisión y gusto.
- f) Pintura con los dedos: estimular a expresarse mediante la pintura.
- g) Dibujo frecuente de diversas clases: libre, de observación, de memoria, etc. Pestalozzi reconoció el valor del dibujo en la preparación para la escritura. Expresó que “antes de poder sostener una pluma suficientemente bien para escribir, hay que enseñar a los niños a dibujar antes de aprender a leer y

escribir”. En primer año debe practicarse mucho dibujo expresivo, espontáneo e interpretativo.

Las actividades preparatorias anteriores, deben llevarse a cabo las dos o tres semanas anteriores a que aprendan a escribir, proseguir con la enseñanza simultánea de la escritura, empleando variantes de diversas experiencias de todo tipo.

El segundo período tiene como objetivo aprender la configuración o la imagen óptica de la grafía de palabras, frases y oraciones, Luego, “estimular a los alumnos a hacer uso de la escritura para sus propias necesidades, a fin de facilitar el aprendizaje y como medio de auto-expresión”.

Durante el segundo período, la escritura va íntimamente relacionada con los materiales de la lectura, con los diversos aspectos del lenguaje y con las demás actividades escolares.

En este período, los ejercicios de escritura pueden llevar el siguiente orden:

- a) El maestro escribe la palabra o frase; los alumnos observan la grafía, el movimiento, la forma y los enlaces.
- b) El maestro describe, con un puntero, el movimiento de escritura seguido en cada palabra, los niños siguen el movimiento con el dedo índice. Repetir algunas veces.

Estos ejercicios de escritura se repiten constantemente, con la presencia de caracteres manuscritos. El niño escribirá cada palabra o frase nueva sólo de tres a cinco veces. Debe evitarse la escritura mecánica de muchos renglones o de planas completas.

Después se harán ejercicios de escritura con presencia de caracteres manuscritos e impresos. Por último, con presencia de caracteres impresos solamente. Poco a poco,

el maestro debe guiar a los alumnos a que escriban con presencia de caracteres impresos.

El tercer período comienza, por lo general, al principiar el tercer grado de escuela y continúa hasta el sexto. Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a adquirir un estilo de escritura de buena calidad, de manera legible y con razonable velocidad. Preocupa el buen trazo de la letra y su empleo en las diversas actividades de la vida.

2.9.2 Principios didácticos

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, el maestro debe tener en cuenta algunos principios didácticos, como por ejemplo los siguientes:

1. Adaptar la enseñanza-aprendizaje de la escritura a las características y posibilidades de los alumnos en cuanto a su fisiología, afectividad y mentalidad; procediendo, primero, con todo el grupo en su conjunto y, por último, individualmente, según sus dificultades individuales. Nada de rigidez en el proceso, sino flexible adaptación a las diferencias individuales.
2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, debe existir íntima relación entre lo que se escribe y su significado. De ahí que desde un principio se insista, en hacer escribir palabras, frases y oraciones enteras que expresen algo. No signos aislados. No letras solas.
3. La habilidad de la escritura, en cuanto a velocidad, calidad y legibilidad, se desarrolla poco a poco, gracias a un buen procedimiento de enseñanza, a la práctica razonable y a la madurez alcanzada en el control motriz y en los aspectos psico-biológicos.
4. No se obligue al niño zurdo a escribir con la mano derecha. Si no se demuestra una preferencia muy definida, es mejor encausar la lateralidad del niño buscando estrategias para ello.

5. Los alumnos deben escribir, viendo primeramente un modelo, es decir, que deden percibir, la forma, la grafía de las palabras, para luego trasladar esas imágenes a sus propia escritura, a través de coordinaciones viso-motoras. El maestro de grupo tiene la obligación de escribir con buena letra, legibilidad y sencillez, dando el ejemplo.
6. Los útiles e instrumentos para escribir deben permitir un buen movimiento digital.
7. Hay que enseñar a los alumnos adoptar una buena posición para escribir: Sentarse cómodamente, la espalda apoyada en el asiento, posición recta, pies descansando en el piso, tronco ligeramente inclinado hacia delante desde las caderas, los brazos y los codos descansando en el escritorio.

Una vez que se han podido observar los aspectos teóricos que intervienen en el proceso de adquisición de la escritura y los niveles por los cuales el niño pasa hasta llegar a la escritura, tal y como la conocemos. Se puede decir que en su mayoría los profesores carentes de un apoyo psicopedagógico, la toman como un proceso mecánico, por medio de “imitación”, “copiado”, “memorización” o “calcado” por el cual se pretende que el niño adquiera una habilidad importantísima para su vida cotidiana.

Es necesario que los educadores cuenten con espacios orientadores que les permitan planificar actividades encaminadas a la maduración psicomotriz para la escritura.

Siguiendo las etapas por las cuales un programa de orientación debe pasar, en el siguiente capítulo se manejarán tanto la teoría psicogenética de J, Piaget como la psicolingüística y los elementos básicos de la psicomotricidad.

Capítulo 3. Psicomotricidad, psicolingüística y teoría psicogenética

En el presente capítulo se explicarán las implicaciones que tienen que ver con el desarrollo psicomotor, la maduración, el estadio cognitivo en el que se encuentra el niño, así como la importancia de la psicolingüística para el proceso de adquisición de la escritura.

3.1 Teoría psicogenética

La teoría psicogenética aborda el proceso del aprendizaje desde una visión psicológica y genética, recordemos que Piaget biólogo de formación, se vuelve psicólogo con el fin de estudiar cuestiones epistemológicas, para tratar de responder a cuestiones como entre ¿qué es el conocimiento? y ¿cómo vamos construyendo el conocimiento?.

Al tratar empezar a estudiar la construcción del conocimiento Piaget recurre a la psicología, pero pronto se da cuenta que en esa época, ésta no le aporta mucho, por lo que empieza a elaborar su propia teoría psicológica que puede cumplir con esta función; la teoría psicogenética.

Es psicogenética porque para Piaget el conocimiento es un proceso y, como tal debe ser estudiado en todo su contexto histórico. Así no solo se estudia el proceso mismo de construcción del conocimiento, sino que se estudia también cómo cambia y va evolucionando.

Con base en Piaget la epistemología genética se define como “la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado” (COLL, C. y MARTI, E. 2000)

El aprendizaje Piaget lo aborda desde una perspectiva cognitiva, ya que el grado de inteligencia de un individuo en un momento determinado de su desarrollo depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se combinan y coordinan entre sí.

Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas (de acción o conceptuales) se organizan y se combinan entre sí formando estructuras. En cada estadio hay una etapa de equilibrio, una etapa de organización de las acciones y una etapa de operaciones por parte del sujeto.

El equilibrio dentro de cada una de estas etapas viene precedido por una etapa de preparación y las estructuras que corresponde a un estadio se integran en las estructuras del estadio siguiente.

Por lo tanto antes de intentar cualquier aprendizaje como lo es el de la escritura se deben tomar en cuenta las posibilidades de aprender que tiene un sujeto. Por esto, es necesario definir el nivel cognitivo de los sujetos antes. Pero también se debe ver en qué condiciones es posible que se adquieran esos aprendizajes.

Para aprender a escribir se deben dar 3 factores según Piaget- la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas-. Pero Piaget evoca un cuarto factor, endógeno, la equilibración.

La equilibración es un factor interno, pero no genéticamente programado.

El equilibrio es un proceso de autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores.

Por tanto como hemos señalado, para la psicología genética el desarrollo consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales del sujeto con su entorno.

Así mismo, el orden de construcción de estas estructuras es universal para todos los sujetos, aunque se presentan ciertos desfases temporales entre un individuo y otro.

Cada estructura permite, una mayor riqueza de intercambio y, por tanto, una mayor capacidad de aprendizaje que la anterior, las cuales permiten un mejor desarrollo en la construcción de estas estrictas que facilitan una mejor relación del sujeto con su entorno. Y entonces la educación y en específico la enseñanza de la escritura ha de favorecer la construcción de dichas estructuras.

Uno de los resultados más contundentes de la psicología genética estriba en que la capacidad de aprendizaje para la escritura dependerá del nivel cognitivo en que se encuentre el niño, ya que la posibilidad de lograrlo estará limitada por su maduración cognitiva. Así, por ejemplo es obvio que un niño en el nivel sensoriomotor no puede aprender las operaciones aritméticas elementales porque no cuenta con los instrumentos intelectuales para dicho aprendizaje.

Es por eso que se deben analizar primero los contenidos del aprendizaje escolar para así determinar si el alumno está o no preparado para adquirirlos. Si se fuerza a un alumno a aprender un contenido que sobrepasa sus capacidades un seguro resultado, si lo llegara a haber. Sería la mera memorización mecánica o la comprensión incorrecta. Que sucede muy seguido en la enseñanza de la escritura, cuando se piensa que el aprender a hacerlo solo es cuestión de hacer planas y planas de letras para que el niño vaya memorizando el trozo “correcto” de las mismas.

La psicogenética proporciona ciertos criterios sobre el orden o secuencia a seguir en la enseñanza en función de la jerarquía de niveles cognitivos.

Siguiendo con esta línea las estructuras psicológicas o esquemas van cambiando con la edad, dicho de otro modo se van mejorando conforme el individuo va pasando de un estadio a otro.

En un principio los esquemas son acciones puramente motoras, pero pronto estos se desarrollarán de un nivel basado en la acción a un nivel mental, mostrando evidencias de pensamiento antes de los actos.

Es muy útil para la enseñanza de la escritura el saber que una vez aprendido un esquema haya una tendencia natural a ejercitarlo repitiéndolo constantemente.

Para explicar cómo cambian los esquemas, Piaget identificó dos importantes funciones intelectuales: adaptación y organización (Berk, 1998: 282)

“La adaptación es el proceso de construcción de esquemas a través de la interacción directa con el entorno”, se constituye de dos actividades complementarias: asimilación y acomodación.

“La acomodación es aquella parte de la adaptación en la que el mundo externo es interpretado en términos de esquemas actuales”.

“La acomodación es aquella parte de la adaptación en la que los viejos esquemas son ajustados y se crean otros nuevos para producir una mejora en el ajuste con el entorno”, importante mencionar que la asimilación ya acomodación son funciones que trabajan a la par. Es cada intercambio con el entorno interpretamos la información utilizando las estructuras que ya existen en nosotros, y también las mejoramos para llegar a un mejor ajuste con la experiencia. Pero el equilibrio entre asimilación y acomodación varía de un período de tiempo a otro. Cuando los niños no están cambiando mucho, asimilas más de lo que acomodan. Piaget llamó a esto estado de equilibrio cognitivo que parece ser una condición estable, cómoda. Y en las etapas de rápido cambio cognitivo, los niños están en estado de desequilibrio o contradicción cognitiva, se dan cuenta de que la nueva información no encaja con sus esquemas actuales, así pues se desplazan de la asimilación a la acomodación. Una vez que han modificado sus esquemas, regresan de nuevo a la

asimilación, ejercitando sus estructuras recientemente modificadas hasta que están preparados para modificarlas otra vez.

El equilibrio en la teoría de Piaget “es el movimiento de vaivén entre el equilibrio y el desequilibrio cognitivo a través del desarrollo, que lleva el desarrollo de esquemas más efectivos “.

Entonces, los períodos de mayor acomodación son los más tempranos y como veremos la etapa sensoriomotora es el período de desarrollo más importante y de mejor influencia para adquisición de la escritura, ya que como su nombre lo dice son las bases del desarrollo psicomotriz.

“La organización es un proceso que se lleva de manera interna, fuera de contacto directo con el entorno”. Una vez que las nuevas estructuras fueron asimiladas y acomodadas se reorganizan con las ya existentes para formar un sistema cognitivo fuertemente cohesionado.

Para alcanzar un verdadero equilibrio los esquemas deben formar parte de una extensa red de estructuras que pueden ser aplicadas en la búsqueda de soluciones al mundo que le rodea al sujeto.

Dentro de la teoría psicogenética Piaget agrupó el desarrollo y adquisición del conocimiento en cuatro etapas:

1° SENSORIOMOTORA (del nacimiento a los 2 años)

SUBETAPAS SENSORIOMOTORAS:

- Esquemas reflejos (del nacimiento al primer mes)
- Reacciones circulares primarias – las primeras adaptaciones aprendidas (1 a 4 meses)
- Reacciones circulares secundarias – repitiendo escenas interesantes (de 4 a 8 meses)

- Coordinación de las reacciones circulares secundarias (8 a 12 meses)
- Reacciones circulares terciarias – descubriendo nuevos medios a través de la experimentación activa (12 a 18 meses)
- Representación mental – inventando nuevos medios a través de combinaciones mentales (18 meses a 2 años)

2° ETAPA PROPERACIONAL (de los 2 a los 7 años)

3° ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS (de los 7 a los 11 años)

4° ETAPA DE OPERACIONES FORMALES (de los 11 años en adelante)

Para los fines de este trabajo sólo abordaremos de manera específica la etapa sensoriomotora y la etapa preoperacional.

3.1.1 Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Las diferencias entre un recién nacido y un niño de dos años son tan grandes que por eso la etapa sensoriomotora se divide en seis subetapas para poder entender el desarrollo del conocimiento en los dos primeros años de vida del sujeto.

El aclararlo pondrá de manifiesto cómo a partir de esta etapa el individuo estará o no mejor preparado para los aprendizajes futuros, que influirán durante toda su vida.

3.1.1.1 Mecanismos de aprendizaje sensoriomotor

Para Piaget, un recién nacido tiene muy poco conocimiento del medio que no sabe cómo explorarlo, y para un bebé le supone un problema enorme, que necesita de alguna manera empezar a adaptar sus primeros esquemas. La reacción circular es un medio especial para lograrlo. Implica enfrentarse con una nueva experiencia provocada por la propia actividad motora del bebé. Se dice que “es circular porque el

niño repite el acontecimiento una y otra vez”. La respuesta sensoriomotora que en un principio ocurría por azar llega a perfeccionarse como un nuevo esquema.

Durante los dos primeros años, la reacción circular evoluciona en varias formas. En un principio está centrada sobre el propio cuerpo del niño, para luego pasar hacia el exterior, dirigida hacia la manipulación de objetos. Para finalmente llegar a ser experimental y creativa, dirigida a la producción de efectos novedosos en el entorno.

En la etapa sensoriomotora aparecen dos capacidades adicionales: juego e imitación que funcionan como mecanismos para consolidar esquemas ya establecidos y para crear otros nuevos. Para Piaget el juego es la forma de asimilación más pura y la imitación enfatiza la acomodación.

3.1.2 Etapa preoperacional

Jean Piaget denominó la niñez temprana como la etapa preoperacional. Es una etapa importante para el desarrollo cognoscitivo, que va de los dos a los siete años, aproximadamente, los niños poco a poco han ido mejorando en el uso que hacen del pensamiento simbólico, pero aún no son capaces de pensar en forma lógica sino hasta la etapa de las operaciones concretas en la niñez intermedia.

Dentro de los avances cognoscitivos de la etapa preoperacional están: la función simbólica, la comprensión de identidades, la comprensión de causa y efecto, la capacidad para clasificar y la comprensión de números.

La ausencia de claves sensoriales o motrices caracterizan la función simbólica: “la capacidad para usar símbolos o representaciones mentales –palabras, números o imágenes- a los cuales una persona les ha asignado un significado”. Contar con símbolos para las cosas ayuda a los niños a pensar en ellas y en sus cualidades, a recordarlas y a hablar de ellas sin tenerlas físicamente presentes. El desarrollo del

pensamiento simbólico hace posible otros conocimientos importantes, como lo es el proceso de adquisición de la escritura.

Los niños muestran la función simbólica a través de la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje. La imitación diferida “es la repetición de una acción observada, después de que ha pasado un tiempo”. En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente o simbolice algo más; por ejemplo, una muñeca puede representar a una niña. El lenguaje, implica el uso de un sistema común de símbolos (palabras y escritura) para comunicarse.

Para los niños su mundo se vuelve más ordenado y predecible porque los niños han desarrollado un mejor entendimiento de las identidades: el concepto de que las personas y muchas cosas son básicamente las mismas incluso si cambian de forma, tamaño o apariencia. Este entendimiento se encuentra en la base del autoconcepto que empieza a surgir.

Las constantes preguntas de “por qué” de los niños le han servido, porque ahora pueden relacionar causa y efecto, no sólo en los aspectos del ambiente físico sino que también en contextos sociales más complejos.

Un logro más en esta etapa es la capacidad de clasificación o agrupación de objetos, personas y sucesos. El niño puede categorizar, con base en similitudes y diferencias. Los niños pueden clasificar de acuerdo con dos criterios como: color y forma. Por ejemplo clasifican a las personas en “buenas”, “malas”, “amigo”, “no amigo”, etc. Así que la clasificación es una capacidad cognoscitiva con implicaciones sociales y emocionales.

En esta etapa los niños reconocen cinco principios de conteo:

1. El principio de 1 a 1: al contar sólo se dice la palabra que corresponde a un número para cada ítem que se cuenta (Uno...dos...tres).

2. El principio de orden estable: se dicen los nombres de los números en un orden establecido (“Uno, dos, tres...” y no “tres, uno, dos”).
3. El principio de irrelevancia del orden: se puede comenzar a contar desde cualquier ítem de un grupo y el total será el mismo.
4. El principio de cardinalidad: el nombre del último número que se menciona es el número total de artículos que se contaron (si hay cinco ítems, el último número será “5”).
5. El principio de abstracción se puede contar cualquier clase de cosas.

3.2 Psicolingüística

“La psicolingüística estudia cómo la intención del hablante se transforma en señales del código culturalmente aceptado y cómo las señales se traducen nuevamente a contenidos intencionales en el acto de ser interpretados por el que escucha” (Renzo, 1976: 16)

La psicolingüística se interesa específicamente por el proceso mismo de construcción o de desciframiento de un mensaje o, en general, por las modalidades típicas de las operaciones de comunicación, por los mecanismos que traducen el significado en expresión y ésta nuevamente en significado.

Parece ser que hablar del "aprendizaje de la lengua escrita" o del "lenguaje escrito" es algo que se ha estado volviendo cada vez más común, pero muchas veces se vanaliza la expresión usándosele como el equivalente de la visión tradicional, reduccionista, del aprendizaje de la lectura y la escritura. Es necesario subrayar las implicaciones de hablar de una "lengua" o de un "lenguaje", en este caso de la "lengua escrita" o del "lenguaje escrito".

"Se ha considerado por mucho tiempo que el lenguaje escrito es un aspecto secundario derivado del oral. Esto ha sido un aspecto muy discutido ya que algunas metodologías para la enseñanza del lenguaje, particularmente de la alfabetización, se basan en este supuesto.

Sin embargo muchos investigadores señalan que la lengua oral y la lengua escrita difieren en varias dimensiones... Actualmente existen suficientes evidencias para afirmar que el lenguaje oral y escrito constituyen sistemas estructuralmente relacionados sin ser una rendición simbólica del otro... Lengua hablada y lengua escrita son dos realizaciones, en dos sistemas distintos, de la lengua. Escribir y hablar son complementarios”.

Entonces, el aprendizaje de la lengua escrita debe entenderse como un proceso de dimensiones lingüísticas, que no se puede reducir a la sola correspondencia entre los fonemas de la lengua oral por un lado, y por otro, de las grafías de un supuesto sistema de transcripción que las codificaría. La ortografía es una muestra de que el nivel gráfico de la escritura no es un mero equivalente de la secuencia de fonemas propia de la lengua oral. Y más allá de lo fonético y de lo gráfico, tanto lo oral como lo escrito tienen sus propios aspectos, o por lo menos sus propias tendencias, de sintaxis, léxico y pragmática, que son particularidades que los hacen constituirse como lenguas con relativa autonomía a pesar de su gran interrelación. Así, conocer un código de transcripción de fonemas no puede abarcar el conocimiento propio de la lengua escrita.

En la psicolingüística nos podemos enfrentar con términos enredosos, como "lengua" y "lenguaje", que muchas veces se han usado indistintamente y "un lingüista acaba siempre por dar su propia definición de lenguaje" (Martinet, 1975). Pero cuando penetramos al terreno de la escritura, el enredo de términos, conceptos y relaciones se agrava.

Esta última situación se puede vincular a que puede oralizarse las palabras que se escriben y escribirse las que se pronuncian, lo cuál hace difícil distinguir lo propio de lo oral de lo propio de lo escrito más allá de su realización concreta.

Lo cierto es que lo escrito permite un producto más elaborado que el habla común, ya que puede ser pensado con más tiempo, analizado y reescrito.

La producción e identificación de lo gráfico en la escritura, su posible coordinación con lo sonoro y el conocimiento de las características funcionales y de presentación de los portadores de escritura, también son hechos con una dimensión psicolingüística.

En un marco Piagetiano, El punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo, definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición.

Los descubrimientos de Noam Chomsky respecto al procedimiento que el niño realiza para la adquisición de la lengua oral, nos permite pensar que existe una similitud en la adquisición de la lectura y la escritura.

Para el conductismo la adquisición de la lengua oral se debía a la imitación -y reforzamiento selectivo por parte del adulto- de los fonemas puestos en palabras que se acercaban al idioma natal, sin poder explicar cómo el niño adquiriría las reglas sintácticas. Gracias a la psicolingüística sabemos que el niño crea y recrea el lenguaje materno formando hipótesis, buscando regularidades en el lenguaje, poniendo a prueba el sistema con anticipaciones forjando así su propia gramática.

Chomsky nos pone delante a un niño que ha construido su propia lengua y si sabemos que la escritura es una manera particular de transcribir el lenguaje, la importancia de esta teoría es mayúscula. La forma habitual de la enseñanza de la escritura –que consistía en comenzar por vocales, por sílabas y luego por una duplicación de éstas para formar las primeras palabras, resulta ilógico en virtud de que la lengua escrita no es un reaprendizaje del habla. "La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a re-aprender, a producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en buen sistema alfabético".

Dicha enseñanza se basa en dos premisas: se parte de la suposición de que el niño no sabe distinguir los fonemas de su lengua y que la escritura alfabética es una transcripción fonética "natural" de la lengua-. Las dos premisa son falsas. "No se trata

de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer" (Ferreiro y Teberoski, 1985: 56).

Las formas escritas de los distintos lenguajes pueden relacionarse con la forma oral del mismo lenguaje de modos diferentes, pero todos deben representar el significado de manera comprensible, lo cual no depende en la posibilidad de convertirlo en su contrapartida oral. Los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y para ellas de éste en tanto modos de representar significados. El lenguaje escrito, de modo similar es una invención social.

Vigotsky (1978) destaca el origen social de los procesos mentales superiores (lenguaje y pensamiento) y la lectura y escritura como una forma del lenguaje, conservando y funcionando con todas las características de éste. Bruner (1973) retoma este principio y destaca el papel del adulto como "*organizador externo*". El adulto ordena los sucesos y eventos en los que participa el niño. La madre selecciona y filtra los estímulos que considera positivos para que el niño "aprenda". Es ella quien provee el marco de referencia en el que las experiencias del niño se hayan insertas y le atribuye significado e intencionalidad a los actos. Pone en palabras las acciones del bebé, le dota de significación comunicativa.

La escritura es resultado de sistemas sociales, en tanto convencionales pero también como producto de la socialización, del contacto con el Otro. Es a través del Otro que se generan y posibilitan los procesos mentales superiores. Es la madre y/o el entorno hablante el mediador para que el niño descubra las regularidades del lenguaje y lo recree. Es el adulto quien pone a disposición del niño los conceptos cognitivos creados (como la de espacio y tiempo) sin este mediador sería imposible la construcción conceptual. El adulto le proporciona al niño la lógica que posee, inclusive la conciencia, la cual es transmitida través de los valores que educa en el niño.

Vigotsky nos refiere a una Zona de Desarrollo Real (lo que el niño puede hacer por sí solo) y una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es la diferencia entre lo que el

niño puede hacer solo y lo que puede lograr gracias a un mediador (con ayuda). Este mediador Vigotsky lo ha centrado en el adulto.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky descubren que los otros niños funcionan como este mediador en el proceso de la escritura, más que el adulto, es decir, el maestro.

Hacia la edad de cinco años la capacidad de establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes está lo suficientemente desarrollada como para poder ser aplicada a una tarea con objetivo: la construcción de escrituras.

3.3 La psicomotricidad con base en Piaget

El concepto de psicomotricidad surge, a principios de siglo, vinculado a la patología para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, sino que somos una unidad que vive y se expresa globalmente.

No es hasta los años setenta cuando la psicomotricidad accede al ámbito educativo y, por sus orígenes, vinculada a la Educación Especial, para luego generalizarse hacia la Educación infantil y Primaria, ya que en estas etapas los niños y niñas parten de la globalidad hacia el descubrimiento propio para, a través del mundo que les rodea, llegar a la etapa de la operatividad con la adquisición de los conceptos externos a él.

Por ello, Madelaine Abbadie (1977) considera la psicomotricidad como una técnica que favorece "el descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros Y del medio de su entorno".

A medida que se produce la maduración neuro-motora, el niño y la niña irá dejando atrás su actividad automática refleja, adquiriendo la capacidad de desplazamiento y llegando a la capacidad de realizar movimientos disociados. A través de hallazgos al azar o por imitación, descubre las partes interiores y los fragmentos de su cuerpo.

Adquiere su autonomía propia cuando hay madurez de los mecanismos de acomodación y asimilación volviéndose experimentador y viviendo sus experiencias.

Las técnicas desarrolladas por la psicomotricidad están basadas en el principio general de que el desarrollo de las complejas capacidades mentales de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc., se logra solamente a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, a partir de la correcta construcción y asimilación por parte del niño de su Esquema Corporal.

El niño es un ser psicomotor y, al menos, hasta los 6/7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Por lo tanto, en nuestra práctica educativa, es inevitable partir de esta concepción unitaria de la persona, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuerpo y no exclusivamente la dimensión instrumental.

La reflexión sobre nuestra práctica nos lleva a analizar los diferentes niveles de cuerpo (Boscaini, 1988) y su relación con la psicomotricidad:

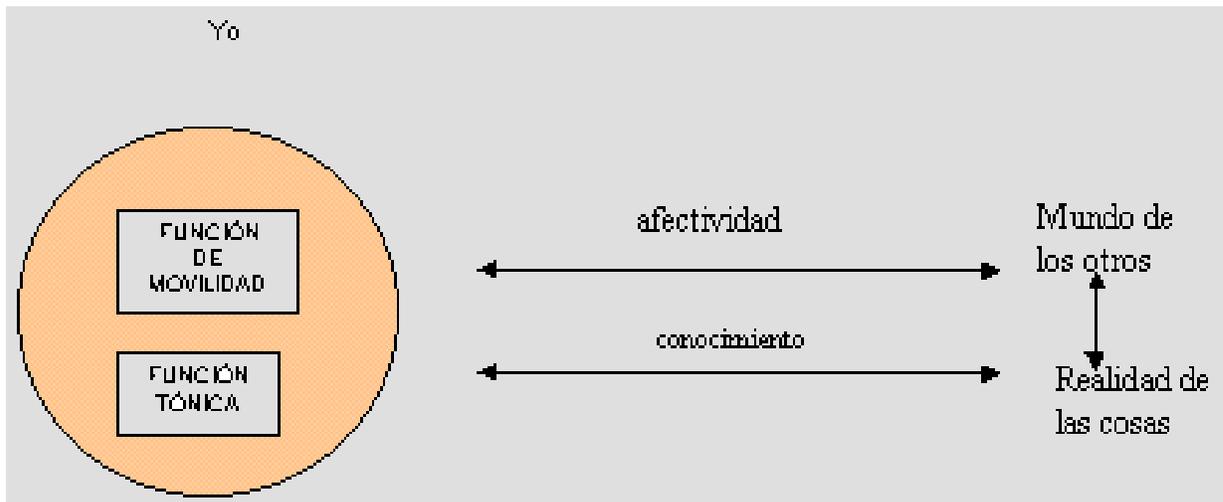
- En un primer nivel, hay un cuerpo instrumental, funcional, un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc..., que se manifiesta por el equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad, etc..., que se expresa mediante la neuromotricidad, permitiendo el desarrollo de la potencialidad corporal que facilitará la capacidad de adaptación a la realidad externa.

- En un segundo nivel, no tan superficial como el anterior, hay un cuerpo cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo relacionar que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y las personas con el desarrollo de la creatividad.

- Hay un tercer nivel, más profundo, constituido por el cuerpo tónicoemocional y el fantasmático, estrechamente unido a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales, de las cuales no somos conscientes y que se expresan de manera simbólica. Es el cuerpo que pone de manifiesto las huellas de placer o de displacer que han quedado grabadas en el inconsciente.

La importancia del movimiento para el crecimiento y el desarrollo del ser humano, la concepción unitaria frente a la dualidad mente-cuerpo que se manifiesta en la forma de aprender del niño, sobre todo en la etapa infantil (de 0 a 6 años), nos lleva al convencimiento de la necesidad de que la Educación Psicomotriz esté presente en la educación del niño.

El niño o la niña organizan poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establece con las personas y objetos que le rodean. Esto de forma esquemática queda reflejado en la siguiente figura:



Tratando de desarrollar este esquema, Piaget pone de manifiesto que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia.

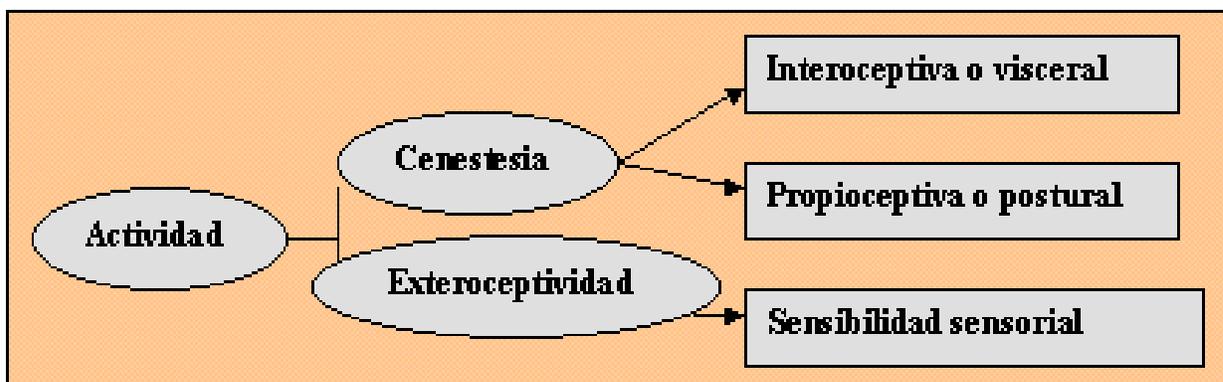
Para Piaget, la actividad motriz es el punto de partida del desarrollo de la inteligencia, ya que en los dos primeros años de vida no son otra cosa que inteligencia sensoriomotriz.

Es a través de sus posibilidades motrices como el niño descubre e investiga, manipula los objetos y explora el espacio desarrollando su inteligencia práctica, que va unida a la vivencia afectiva y a la motivación externa que despierta el interés del niño o de la niña para dirigirse a los objetos.

El siguiente paso para Piaget sería pasar de la acción a la reflexión, la interiorización de la acción y es así como en el estadio preoperatorio, de los 2 a los 7 años aproximadamente, aparece el símbolo como primer tipo de pensamiento al margen de la acción, pero que parte inevitablemente de los esquemas de acción. Este paso madurativo permite al niño acceder a la imitación, al juego simbólico, al lenguaje, al dibujo, etc...

Todavía, en esta etapa, su pensamiento es egocéntrico, contempla el mundo y todo lo que contiene desde su propio punto de vista, necesita la relación con los otros para autoafirmarse y acceder, a partir de los seis años, a la organización del espacio y estructuración espacio-temporal.

Otra aportación importante, en relación a la psicomotricidad, viene determinada por las teorías de Wallon. Para Wallon, en la actividad del niño interactúan dos factores bien diferenciados: por un lado la cenestesia (sensibilidad profunda) que puede ser interoceptiva o visceral (latidos del corazón, dolor de barriga, agujetas...) y propioceptiva o postural (sentido de la posición, percepción del movimiento...); y por otro lado la exteroceptividad (sensibilidad sensorial).



En cuanto a la función tónica, Wallon plantea que el tono muscular no es solo importante para el desarrollo de las actividades motrices y posturales, sino que juega un papel fundamental en la vida de relación del individuo, siendo a nuestro juicio su aportación fundamental al concepto de psicomotricidad.

Cuando el niño es pequeño presenta una inmadurez en el sistema neuromotor y por tanto sus primeros contactos con el mundo los hace a través del tono muscular. Por lo que surge poco a poco, de estas relaciones, una conciencia difusa del mundo que le rodea y, por lo tanto, va a depender de la percepción del contacto y de la relación con la persona más inmediata. Las posibilidades de ir estructurando ese mundo, dependen de los contactos que tenga a lo largo de su vida.

Con Wallon llegamos a la conclusión lógica de que el niño, vivenciando todo un proceso de movimientos segmentarios, uniéndolos armoniosamente y, al mismo tiempo, con la adquisición de la madurez del sistema nervioso, logrará llevar a cabo una acción previamente representada mentalmente (coordinación general). El niño, con la práctica de los movimientos, irá forjándose poco a poco la imagen y profundizando en la utilización de su cuerpo, llegando a organizar su esquema corporal.

La función tónica del cuerpo es la función primitiva y fundamental de la comunicación y del intercambio. Es, ante todo, diálogo, pues el cuerpo del niño en virtud de sus manifestaciones emocionales, establece con su mundo circundante lo que J. Ajuriaguerra y Vayer llaman "un diálogo tónico" y Aucouturier "acuerdo tónico".

A nivel afectivo, el tono es una forma de ser que traduce el comportamiento de la persona en su relación con el mundo y con relación al otro. Marca el carácter social, insocial, indulgente, etc. de una persona. Constituyendo la capacidad emocional una parte considerable de la estructura del carácter. Es la emoción la que origina el movimiento, pero luego será necesario su control para una correcta ejecución, ya que si no conseguimos inhibirla se restará eficacia al movimiento.

La comunicación se desarrollará desde el nacimiento en la relación tónico-afectiva (madre-hijo). Relación que se establece sobre una base no verbal y partiendo de intercambios tónicos con el medio y con el otro. Así aparecerán los mediadores de comunicación, como gestos, miradas, la voz, la mímica, el objeto.

Las situaciones tónicas emocionales favorecen el conocimiento de sí, ya que las situaciones tónicas son proyectoras de deseos, miedos, placeres. El tono del cuerpo, llegado a la emoción, es un binomio indisoluble. Trabajar a través de la práctica psicomotriz, sobre el fondo tónico, permiten al educador y al niño, conocerse mejor, relacionarse con los otros y armonizar procesos motrices, para mejor ajustarse al medio. Descargar pasiones a través de la agresividad simbólico-lúdica, los intercambios hiper e hipotónicos con un objeto, los procesos de liberación y de excitación motriz en grupos, favoreciendo la comunicación, son algunas de las propuestas que el educador debe concretar, cuando desee favorecer tono muscular como punto de arranque del conocimiento de sí mismo y del otro.

3.4 Definición de psicomotricidad

La psicomotricidad “es una relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento (cuerpo), de carácter reversible” (Tasset, 1996: 21). Otra definición es la formulada por Antoine Porot en el *Manuel alphabétique de Psychiatrie* (Manual alfabético de psiquiatría) bajo el título de “psicomotricidad, perturbaciones y síndromes psicomotores”: “Las funciones psíquicas y las funciones motrices son los dos elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre. Rudimentarias ambas en el momento del nacimiento, evolucionan durante la infancia y se desarrollan estrechamente conjugadas al comienzo. Experimentan luego integraciones de creciente jerarquización y se diferencian en sectores perfeccionados. Pero tanto las funciones psíquicas como las motrices continúan sometidas a interacciones recíprocas que a pesar de sus respectivas especializaciones, conservan una solidaridad profunda”.

Entonces como veremos más adelante la psicomotricidad es un aspecto de suma importancia para el ser humano cuyos medios de acción ejercen una importante influencia en el desarrollo y sobre todo en lo tocante al rendimiento escolar que en este caso en su específica influencia sobre el proceso de adquisición de la escritura, así mismo en la propia inteligencia y la afectividad, como medio de expresión emocional.

Los niños con poco o carente conocimiento sobre su esquema corporal y deficiente orientación espacial, se tropiezan con dificultades para adquirir ciertos conocimientos necesarios para su aprendizaje escolar. Por ejemplo la noción de izquierda – Derecha (necesaria para distinguir las letras b y d, o p y q).

La psicomotricidad también ejerce una determinante influencia sobre la inteligencia del niño. Ya que como hemos explicado en apartado del estadio sensoriomotor las experiencias físicas forman parte de las bases de la inteligencia.

Sobre la afectividad, la psicomotricidad actúa invariablemente. Notemos que un niño con bajo tono muscular, torpe en sus movimientos e incapaz de demostrar energía suficiente para llevar el ritmo de juego de sus compañeros de clase, siente un profundo sentimiento de inferioridad, piensa que es menos inteligente y que todos a su alrededor lo perciben de la misma forma que el se percibe. Situación que se podría mejorar gracias a las técnicas psicomotrices.

3.4.1 Etapas del desarrollo psicomotor del niño

3.4.2. Período de impulsividad motriz

Cualquier gesto hecho por el recién nacido se le considera un reflejo.

3.4.3 Aparición de los reflejos

a) En el momento del nacimiento:

- Cerramiento del puño.
- Salivación.
- Succión.
- Reflejo tónico del cuello.
- Cuando la cabeza gira hacia un lado, se produce al mismo tiempo La flexión de los miembros superior e inferior del lado opuesto.
- Reflejo de moro: reacción por un ruido brusco; extensión lateral de los miembros superiores e inferiores.

b) Antes de la quinta semana:

- Aparición de la expresión del rostro.

c) Antes del tercer mes:

- Debe aparecer en los miembros inferiores el reflejo de marcha y la palabra.

d) Antes del sexto mes:

- Reflejo prensil automático; enderezamiento del tronco cuando se sujeta al bebé por los pies.

e) Antes del noveno mes:

- Movimientos como para arrastrarse.

f) Después del año:

- Aparece la marcha.

3.4.4 De la atenuación a la desaparición de algunos reflejos

Deben desaparecer o disminuir pronunciadamente:

a) *Antes del tercer mes:*

- El reflejo tónico del cuello.

b) *Antes del cuarto mes:*

- Disminuye en intensidad el cerramiento del puño.
- Disminuye el reflejo prensil automático y comienza a manifestarse la prensión voluntaria.

c) *Antes del quinto mes:*

- Desaparece el reflejo de Moro.

d) *Antes del doceavo mes:*

- El niño deja de babear (excepto cuando comienzan a salirle los dientes).
- Desaparece el reflejo de succión.

Las primeras emociones tienen su centro en el tono muscular, es decir la función postural. El niño ha tomado conciencia de lo que le rodea a través del movimiento o el ruido producidos por elementos externos. Hasta los tres años, las únicas posibilidades de aprendizaje provienen de las experiencias sentidas y conocidas por él, como, por ejemplo, el lenguaje, las experiencias táctiles o el caminar.

3.5 Elementos esenciales de la psicomotricidad

3.5.1 Esquema corporal

Le Boulch ha formulado la siguiente definición del esquema corporal: “El esquema corporal es la intuición de conjunto o el conocimiento inmediato que poseemos de nuestro cuerpo en situación estático o en movimiento, así como de las relaciones entre sus diferentes partes y, sobre todo, de sus relaciones con el espacio y con los objetos que nos rodean” (Tasset, 1996: 56).

El esquema corporal comienza a desarrollarse en la primera infancia a través del conocimiento del cuerpo en su entorno: Por ejemplo, el bebé sabe que algo le duele, pero es incapaz de localizar en su cuerpo el lugar que le duele, porque su sensibilidad interoceptiva no se ha despertado aún. Alrededor de los tres años, el niño distingue su cabeza, su cuerpo (el cuerpo significa para él el tronco y la parte abdominal) y sus piernas. La diferenciación de los brazos se da un poco más tarde.

Al tiempo que el niño va creciendo, aprende a diferenciar todas las partes de su cuerpo: la cabeza, el cuello y el pecho; la espalda, el estómago, el vientre y las caderas; los tobillos, los pies, los hombros, los brazos y los codos; los antebrazos, las muñecas, las manos y los dedos.

Al hablar sobre el conocimiento del propio esquema corporal no sólo nos referimos al conocimiento de las distintas partes que lo conforman, sino que también es la capacidad de traducir ese conocimiento, que a su vez, estos están influidos por la afectividad.

3.5.2 Lateralidad

El concepto de lateralidad va unido a la relación entre la capacidad de leer y escribir y el desarrollo cerebral. Alrededor de los 6 años uno de los hemisferios cerebrales es el dominante y es el que asume las funciones del lenguaje. El no dominante asume las de no-lenguaje.

La lateralidad es un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo, que integran sus mitades derecha e izquierda. La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro.

A ciencia cierta no se termina de definir porqué una persona es diestro o zurdo. En un principio, el ser una persona diestra o zurda depende de dos factores: la herencia y el adiestramiento (experiencia). En la educación infantil intervienen los aprendizajes y la influencia ambiental, para estimular, transformar y ayudar a evolucionar la lateralidad.

La lateralización es el proceso por el que se desarrolla la lateralidad. Es importante una adecuada lateralización, previo para el aprendizaje de la escritura y la completa madurez del lenguaje.

Cuando hablamos de hemisferios, no son hemisferios opuestos, son complementarios y no hay un hemisferio más importante que el otro.

La lateralidad en los niños pequeños, se desarrolla siguiendo un proceso que pasa por 3 etapas bien diferenciadas: 1) *Fase de identificación*, de *indiferenciación* clara de 0 a 2 años. 2) *Fase de alternancia*, de definición por contraste de rendimientos, de 2 a 4 años. 3) *Fase de automatización*, y de *preferencia* instrumental, de 4 a 7 años.

Las investigaciones sobre el cerebro parecen deducir que el hemisferio DERECHO, se caracteriza por un tratamiento global y sintético de la información, mientras que el hemisferio IZQUIERDO, lo hace de modo secuencial y analítico.

Hay varias tipologías de la lateralidad:

1. *La lateralidad homogénea diestra* es cuando en una determinada persona, el ojo, la mano, el oído, el pie, etc predominantes están en el lado derecho.
2. *La lateralidad homogénea zurda* es cuando el ojo, la mano, el oído, el pie, etc predominante están en el lado izquierdo.
3. *La lateralidad cruzada* es cuando el predominio de una mano, del ojo, del oído, del pie, etc, no se ubican en el mismo lado del cuerpo. Un niño/a con

lateralidad cruzada, cuando está leyendo, se suele saltar las líneas, lee sin entonación, necesita utilizar el apoyo dedo para seguir el texto, etc.

4. Algunos autores hablan de *lateralidad ambidiestra* cuando no hay predominancia de ninguno de los dos lados del cuerpo.

3.5.3 Orientación espacial

El esquema espacial “es la orientación, la estructuración del mundo externo, relacionado éste con el yo referencial, en primer lugar, y luego con otras personas u objetos, así se encuentren estáticos o en movimiento”.

Entonces entendemos que la orientación espacial tiene que ver primero con el conocimiento del esquema corporal y segundo con el conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo, teniendo como base el esquema corporal propio.

Existe una estrecha relación entre el esquema corporal y la orientación espacial. Una correcta orientación espacial depende del conocimiento del esquema corporal.

Con respecto a la escritura, cuando un niño invierte las letras, se supone una carencia de orientación espacial (aunque en un principio es muy común el hacerlo, con el tiempo el niño corregirá por sí solo esta dislexia natural). Cuando un niño invierte las letras d - b – q – p, es porque tiene problemas de orientación espacial.

El niño con retardos desde el punto de vista de la orientación espacial no diferencia adecuadamente el espacio entre letras y mucho menos el espacio entre palabras. Escribe una sucesión sílabas sin distinguir las palabras y, por tanto, con escasa o nula comprensión del texto. Ejemplo:

“Andrés va a cerrar la puerta”

El niño escribe:

“Andrésvaacerrarlpuerta”

3.5.4 Afectomotricidad

Las personas hacen gestos al hablar. Estos actos denotan que al hacerlo se le da más importancia a las palabras y se entenderán mejor. De igual manera los movimientos denotan ciertos estados de ánimo que influyen de manera directa en nuestro comportamiento.

3.5.5 Coordinación viso – motora

La organización viso-motora hace referencia a la coordinación visual con relación a la mano. Entre los cinco y seis años se presenta esta coordinación, por eso es la edad clave para estimular el desarrollo de la organización ojo-mano, mediante la ejercitación de actividades como independencia de los segmentos corporales, principalmente del brazo con relación al antebrazo, de éste mismo con relación a la mano y de ésta con los dedos. Una vez existiendo la noción de independencia segmentaria, el niño puede realizar una serie de actividades como: seguir una línea vertical u horizontal, indicando de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba o de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.

Los útiles de escritura y las diferentes formas de grafismo así como su ejercitación tren como consecuencia la soltura de la mano. La escritura implica un esfuerzo manual y de transferencia simbólica, así como de coordinación entre el oído, la vista y la mano, pero todo es posible gracias a la maduración neurológica, el conocimiento y el dominio segmentario y la ejercitación constante de diversas actividades psicomotrices, logrando la precisión, vinculada al equilibrio, a la adaptación y al esfuerzo muscular.

3.6 Desarrollo motor

Los niños entre los tres y los seis años logran grandes avances en sus destrezas de *motricidad gruesa*, como correr y saltar, y de *motricidad fina*, como abotonarse la camisa y pintar. También muestran presencia por alguna de las manos (la derecha o la izquierda).

3.6.1 Destrezas motrices

A los tres años los niños pueden caminar en líneas recta y saltar una distancia corta. A los cuatro dan unos cuantos saltos en un solo pie. A los cinco pueden saltar casi 90 cm con los dos pies y avanzar una distancia de 4.8 m saltando en un pie, todas estas son destrezas de motricidad gruesa, que involucran los músculos largos.

Durante este período, las áreas sensorial y motriz de la corteza están más desarrolladas que antes. Sus huesos y músculos son más fuertes y su capacidad pulmonar es mayor, permitiéndoles correr, saltar y trepar más alto, más rápido y mejor.

Alrededor de los dos años y medio, los niños comienzan a saltar con ambos pies, debido a que los músculos de las piernas están lo suficientemente fuertes para impulsar el peso del cuerpo hacia adelante. Saltar en un pie es una habilidad difícil de dominar hasta casi los cuatro años de edad. Subir por las escaleras es más sencillo que bajar, alrededor de los tres y medio años, la mayoría de los niños puede alternar con facilidad los pies para avanzar, pero es hasta los cinco que pueden descender con facilidad de esa manera. Los niños varían en su capacidad de adaptación, dependiendo de su patrón genético y de las oportunidades de que se dispongan para aprender y poner en práctica sus destrezas motrices.

Todas las destrezas de motricidad gruesa desarrolladas durante esta etapa de la niñez son la base para practicar deportes, bailar o realizar otras actividades que comienzan

durante los primeros años escolares como lo es la escritura y pueden continuar durante toda la vida.

Las *destrezas de motricidad fina*, como amarrarse los cordones de los zapatos, cortar con tijeras y pintar, involucran la coordinación ojo-mano y los músculos cortos. A los tres años los niños pueden verter la leche en su tazón de cereal o comer utilizando cubiertos. También pueden trazar un círculo y hacer una figura semejante a una persona, sin brazos. A los cuatro, pueden vestirse con ayuda, puede cortar siguiendo una línea, dibujar una persona casi completa, hacer trazos y figuras parecidas a letras, y doblar un papel para darle forma de triángulo. A los cinco años, pueden vestirse sin mucha ayuda, copiar un triángulo o un cuadrado y dibujar una persona con trazos más elaborados que antes.

A medida que los niños desarrollan ambos tipos de destrezas motrices, continuamente unen habilidades que ya tenían con las que van adquiriendo, para producir capacidades más complejas. Estas combinaciones de destrezas se conocen como *sistemas de acción*.

3.7 Importancia de la educación psicomotriz

Al hablar de educación psicomotriz se hace referencia al desarrollo mental, físico, social y emocional que se entiende como un concepto global en la formación del niño y que comprende la serie de experiencias reales que éste va adquiriendo a través de las relaciones con el mundo exterior, lo que da como resultado una evolución en el pensamiento en donde el niño se hace capaz de transformar los objetos de la realidad. Considerando que el niño pertenece a un grupo social puede participar con entusiasmo e interés en las actividades requeridas por las personas que se encuentran en contacto con él, estableciéndose así relaciones interpersonales y afectivas.

La motricidad constituye la base de su personalidad. La disciplina de los movimientos trata de proporcionar al niño las ayudas necesarias para el desarrollo de las

calidades motrices, para un mejor conocimiento de su “yo” corporal y para un mayor autodomínio y seguridad personal; además este conocimiento de su cuerpo es el punto de partida de una buena expresión corporal, con dominio de las coordinaciones tanto dinámicas como estáticas y una correcta orientación espacial.

Lo que es importante para el desarrollo del pensamiento de los niños, es la variedad de experiencias que tienen y las oportunidades que gozan en todas las etapas de su desarrollo, para manipular cosas reales y para hacer sus propios descubrimientos.

La incesante actividad del niño permitirá y favorecerá el desarrollo de las facultades intelectuales de las que puede valerse la enseñanza.

La educación psicomotriz no es el arte de organizar la personalidad del niño, sino el de proporcionarle los medios para organizarse él mismo; para ello es necesario, que se deje en libertad al niño, sendo suficiente que se pongan a su alcance los objetos indispensables para sus experiencias.

Si se desea que los niños desarrollen sus habilidades para pensar, es importante proporcionarles un medio ambiente estimulante, así como un programa estructurado de actividades psicomotoras en base a las características del desarrollo del niño que permitan desarrollar las capacidades intelectuales.

Así mismo es necesario que haya gente sensible y hábil que respete, incluso que conozca y se interese por el proceso del desarrollo intelectual y la forma individual que toma en cada niño.

Algunos les podrá parecer que la psicomotricidad ha de limitarse a hacer que los niños se muevan, sin más objetivo que el movimiento. Para darle un verdadero sentido, hay que prever y plantear una evolución del movimiento, del conocimiento corporal y la orientación espacial entre otras, en las etapas correspondientes. Cuanto más espontáneo y menos mecanizado sea el movimiento del niño, más lo

interiorizará para convertirse en un aspecto operativo, transformador de su pensamiento.

En la educación psicomotora, el movimiento no es más que un soporte que permite al niño asimilar conceptos básicos tales como: lateralidad, coordinaciones perceptivo-motrices, organización del esquema corporal, que servirán de base para percibir nuevas relaciones en áreas tales como lectura, aritmética, ortografía y a través de esto el conocimiento del mundo que lo rodea.

El niño al adquirir un conocimiento de su cuerpo, de sus posibilidades y de sus límites, interioriza, almacena y conceptualiza esquemas de situaciones ambientales (asimilación) a los que posteriormente habrá de referirse; además, tendrá que saber transferir estos esquemas a diferentes situaciones y responder a las demandas ambientales inmediatas (acomodación).

La educación psicomotora tiene como punto de partida el desarrollo biopsicosocial del niño, considerando a éste como una unidad.

De acuerdo a éstos se plantean fines precisos:

- 1) Educar al niño tomando en cuenta que es un ser biopsicosocial, para darle el conocimiento de su yo corporal y una organización dinámica de sí mismo.
- 2) Promover buena salud y el desarrollo de las destrezas sensoriomotrices y de autoconocimiento. Las aptitudes físicas de los niños y las características de su movimiento influyen en las habilidades psicológicas de comunicación, percepción y de solución de problemas y en la forma como se sienten e interactúan con los demás.
- 3) La educación psicomotriz puede igualmente ayudar al aumento y mejoramiento de la creatividad. Sirve de base a la educación de las

capacidades que son necesarias en el desarrollo. Las actividades de escritura son más que un medio de perfeccionamiento intelectual, pues están en relación con las conductas neuroperceptivomotrices. Es una ayuda muy útil en las áreas del funcionamiento del lenguaje, la percepción y las funciones cognitivas elevadas.

Tomando en cuenta los principios, se proponen en la presente investigación actividades que faciliten el desarrollo del pensamiento psicomotor debido a la gran importancia de éste para la realización de actividades más complejas, partiendo de actividades básicas como conocimiento del cuerpo, manipulación de objetos, etc.

Tanto las adquisiciones sensoriomotrices, como los mecanismos motores y psicomotores son las bases necesarias de todos los mecanismos mentales, que preparan y permiten las formas de las actividades de abstracción, generalización, imaginación y creación.

Cuando los niños no han adquirido sólidamente las actividades básicas de tipo psicomotor se altera el conocimiento de la escritura. A la vez, la falta de seguridad en la realización de actividades como éstas, supone que difícilmente podrán alcanzar procesos más complejos.

La maduración psicomotriz del niño no se hace sólo de forma espontánea sino que exige una educación.

De acuerdo a Piaget, todo pensamiento proviene de la coordinación de los actos externos, por lo tanto, la coordinación de los movimientos del cuerpo y de los estímulos sensoriales son requisitos previos para la aplicación de las actividades motrices y sensoriales a los problemas y tareas específicas, con lo dicho anteriormente, se considera que la psicomotricidad a través del descubrimiento y utilización del cuerpo, así como el formato de la creatividad deberán ser una constante en toda la educación del niño.

Las actividades y juegos que se proponen proporcionan una base general que ayudará al niño a manejar exitosamente actividades más complejas. Estas actividades no requieren materiales complicados ni caros, pero si requieren la presencia de adultos pacientes y perspicaces que deseen crear situaciones en las que los niños puedan crecer y desarrollar habilidades que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento.

No son los músculos o los sentidos los que necesitan entrenamiento, sino el pensamiento que controla los músculos específicos o actividades sensoriales. Los juegos corporales y sensoriales están planificados para ejercitar el pensamiento motor en el desarrollo del niño.

Se considera a las actividades de coordinación motora gruesa (utilización de músculos grandes brazos, piernas, tronco y cabeza como actividades para el desarrollo del pensamiento motor general y a las actividades de la coordinación motora fina (utilización de músculos pequeños, manos, oídos, ojos y lengua) como actividades para el desarrollo del pensamiento motor discriminativo.

Los movimientos generales y discriminativos están íntimamente relacionados entre sí. Las partes del cuerpo utilizadas en los movimientos discriminativos son llevadas por el espacio a través de los movimientos generales a la posición adecuada para su funcionamiento.

Mientras que los movimientos generales están relacionados con las actividades de traslación y posición corporal, los movimientos discriminativos se refieren a las habilidades específicas de manipulación; habilidades que son necesarias para el éxito en las situaciones académicas y/o laborales.

Si un niño posee el control fundamental sobre sus movimientos generales y discriminativos, le será muy difícil centrar su atención en la solución de la tarea, pero si el niño tiene un control sobre sus movimientos físicos, gastará menos energía en el

aspecto mecánico de la tarea, es decir, el “cómo” y podrá dedicar su energía máxima al pensamiento que se relaciona con la solución de la tarea.

Cuando se habla del movimiento no se refiere exclusivamente a las actividades motrices, sino al pensamiento que estas actividades implican, es decir, saber “¿cómo?”, “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cuánto?”, “¿en qué dirección?”, “¿en que orden?”.

La ubicación temporo-espacial pretende que el niño utilice su espacio físico desplazándose o desplazando objetos hacia diferentes coordenadas básicas tomando en cuenta la ubicación en relación a sí mismo y en relación a los objetos, así mismo asociará la distancia el tiempo de la actividad.

La percepción auditivo-motora permite al niño escuchar estímulos sonoros y discriminar sus características propias de intensidad, tono y timbre para producir o interpretar con su cuerpo diversas actividades.

En todos los programas de intervención psicopedagógica es necesaria una revisión teórica que explique los momentos por los que nuestros alumnos van pasando para sí poder diseñar actividades acordes con sus capacidades y como se ha expuesto la psicomotricidad no sólo tiene que ver con los movimientos físicos del niño, sino también con los procesos psicológicos y cognitivos del infante.

Tanto la psicogenética y la psicolingüística dan un panorama más amplio del proceso de construcción para la adquisición de escritura, que nos sirve de marco referencial para poder entender cómo es que el niño poco a poco va adquiriendo esa habilidad, aún sin haber tenido una instrucción formal.

En nuestro próximo capítulo procederemos a describir nuestro estudio de caso, el cual está basado en las características de la Escuela Primaria General Francisco Morazán y básicamente de los niños de primero.

Capítulo 4. Estudio de caso: Escuela Primaria General Francisco Morazán

En este capítulo se detallará la descripción del centro de trabajo donde realizamos la investigación.

4.1 Descripción geográfica

En la actualidad Cd., Nezahualcóyotl es una ciudad que se ha transformado vertiginosamente en tan solo cuatro décadas. Cd., Neza., como se le conoce popularmente, es ahora una de las ciudades más importantes del país, por su cercanía con el Distrito Federal.

Se integra por 85 colonias y un Parque Industrial. Está habitada por más de dos millones de personas. El municipio de Nezahualcóyotl cuenta con escuelas públicas y privadas, de la cual forma parte la Escuela Primaria General Francisco Morazán. Que se encuentra en la Avenida Adolfo López Mateos No. 304, Col. Evolución, una de las más conocidas e importantes de Cd. Neza.

Dentro del municipio se encuentran 736 centros de educación pública: 123 de preescolar, 407 primarias, 134 secundarias, 41 de nivel medio superiores, 11 de profesional medio y 20 de capacitación para el trabajo, así como 11 bibliotecas públicas municipales, 4 casa de cultura municipales y una estatal, dos plazas cívicas, una universidad, una unidad académica superior de la UNAM y un centro de información y documentación que depende del ayuntamiento.

En Neza., están instaladas una clínica materno-infantil del DIF Municipal, 3 centros de atención a la mujer y la familia, 2 hospitales generales y 17 Centros de Salud, una clínica del ISSEMyM, 4 unidades de medicina familiar del IMSS. 2 clínicas del ISSSTE, 4 de la UNAM, 2 albergues para Drogadictos Anónimos y un Centro de Integración Juvenil.

4.2 Descripción socioeconómica

Esta Ciudad se ha convertido en un centro de actividades comerciales, destacando la ubicación de más de 45 oficinas bancarias y casas de cambio. Más de 80 tianguis y mercados, dos plazas comerciales, una en la zona oriente y otra en la “Izcalli Nezahualcóyotl”, en la que se ubican más de 50 empresas y a lo largo y ancho del territorio municipal se tienen instalados más de 45 mil negocios, dedicados entre otros rubros; al comercio, los servicios y la industria.

Por tanto la mayoría de los habitantes de Cd., Neza., se dedican al comercio, esto trae como consecuencia que se goce en su mayoría de una clase social media; aunque en los límites con los municipios de Chimalhuacán y los Reyes la Paz se pueden observar asentamientos irregulares en pobreza extrema.

4.3 Situación actual de la Escuela Primaria General Francisco Morazán

La escuela actualmente goza de gran prestigio, pues como ya se mencionó anteriormente es pionera en brindar el servicio de enseñanza particular, en Cd., Neza. Su servicio la define como una Institución Educativa Trilingüe, que va desde maternal, preescolar, primaria, secundaria hasta bachillerato.

La escuela fue fundada en 1967 y está incorporada a la S. E. P. por tanto está apegada a los textos, calendarios, programas y directivas emanadas de ésta.

Cuenta con personal docente que constantemente se está actualizando y especializando. Se llevan materias adicionales que complementan la formación integral del educando. Tales materias son: Inglés diario, Francés, Computación, Danza, Natación, Clases extraescolares (Club de tareas, Tae Kwon Do, Ballet, Jazz, Manualidades, y Fútbol). Así como actividades extramuros que apoyan el proceso educativo.

4.4 Servicios e instalaciones complementarias

Se tiene servicio médico y seguro contra posibles accidentes, servicio de comedor y transporte escolar.

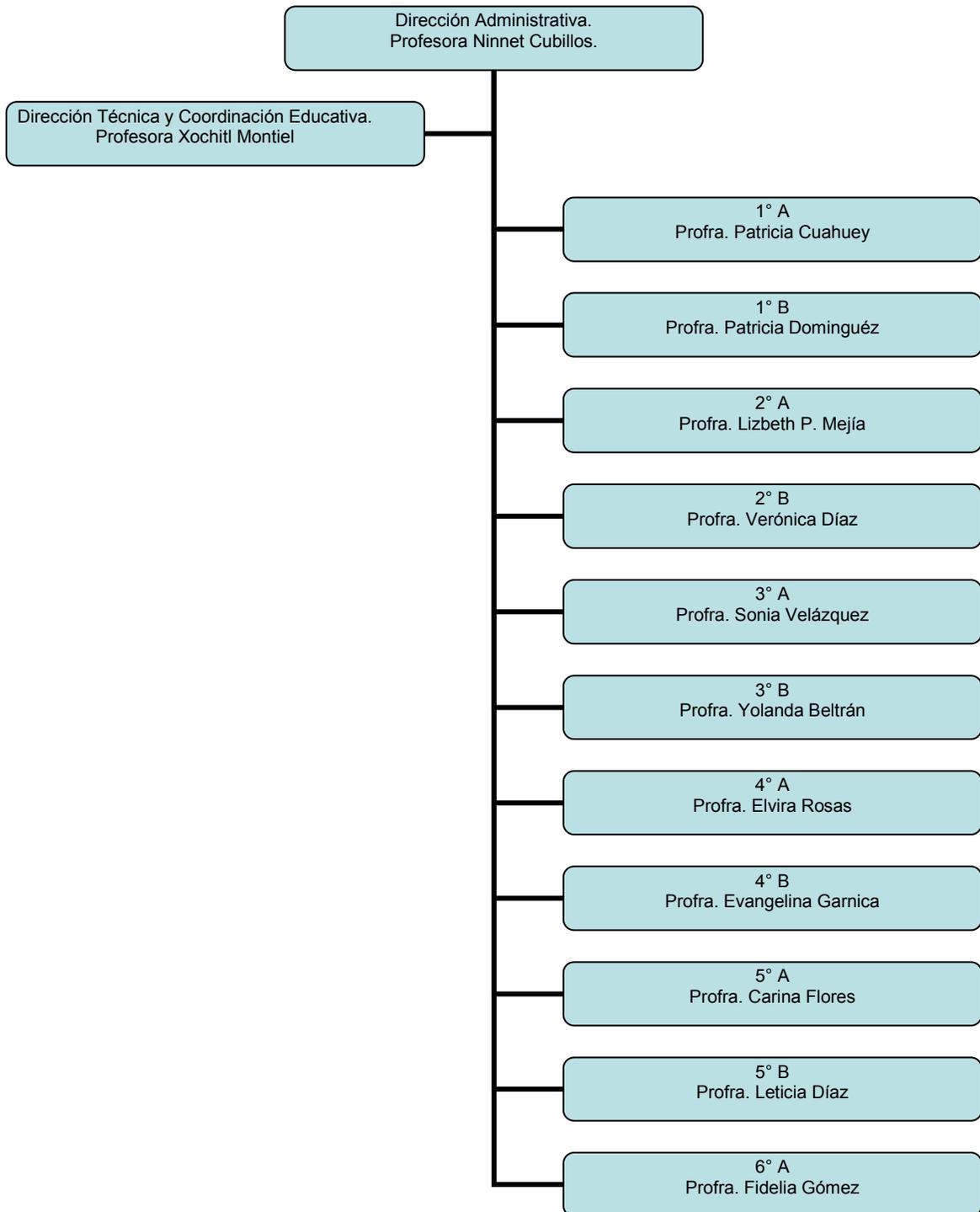
Se cuenta con alberca semi-olímpica techada, Inglés y Francés con equipo audiovisual, biblioteca, aula de cómputo con Internet y auditorio.

4.5 Asignaturas que se manejan de acuerdo con la S.E.P.

- 📖 Español.
- 📖 Matemáticas.
- 📖 Conocimiento del Medio para 1° y 2°
- 📖 Ciencias Naturales.
- 📖 Historia.
- 📖 Geografía.
- 📖 Educación Cívica.
- 📖 Educación Artística.
- 📖 Educación Física.

4.6 Organigrama escolar

Dentro de la escuela se maneja el siguiente organigrama, el cual deslinda responsabilidades a cada una de sus partes.



4. 7 Departamento de Apoyo Psicopedagógico

4.7 Departamento de Apoyo Psicopedagógico

Cabe mencionar que la escuela no cuenta con Departamento de Apoyo Psicopedagógico.

Las profesoras de grupo son las que en su mayoría de las veces actúan como “*orientadoras*”, al detectar algún problema con los alumnos.

Esta función sólo se trabaja por medio de citas con los padres de familia y a veces se puede contar con la presencia de los niños y de la coordinadora si el problema es persistente. En este caso se les sugiere a los padres buscar por su propia cuenta apoyo externo.

La escuela no hace hincapié por llevar un seguimiento del desempeño de los alumnos, este se deja a consideración de los padres.

4.8 Características del niño de primer grado en la Escuela Primaria General Francisco Morazán

Resulta evidente suponer que la dinámica de trabajo en primer grado tiene que ser una continuidad de la que fue en el preescolar.

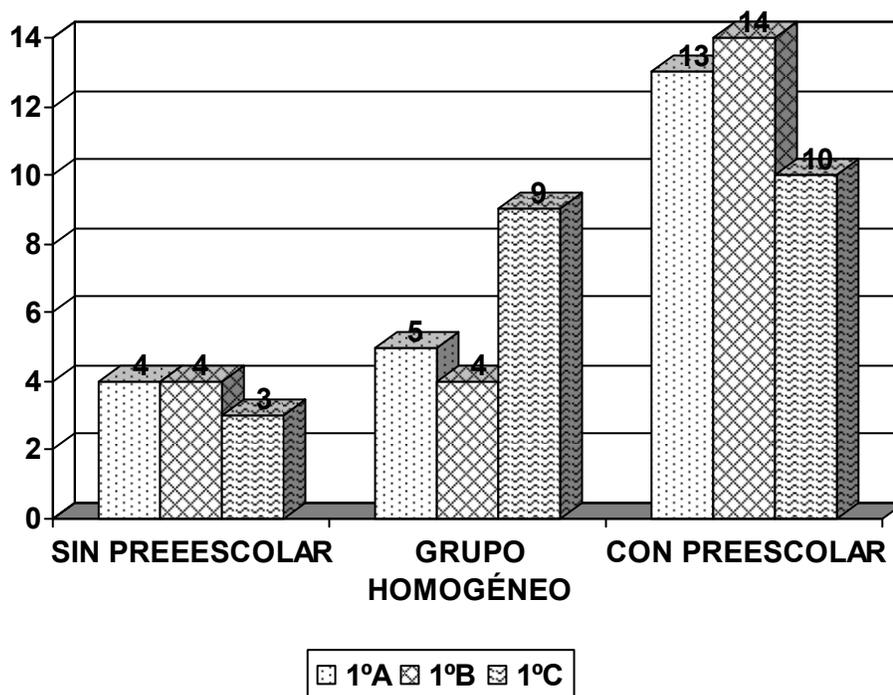
No creemos que sea necesario explicar aquí el aspecto negativo de la rigidez que generalmente se imprime a la escuela primaria. Aunque no podemos negar el dolor que nos causa comprobar cómo el niño que ingresa al ciclo primario comienza a ser tratado como “señor” fulano de tal, ignorándose su condición de niño. Automáticamente se elimina el juego, *porque a la escuela no se viene a jugar*, y el placer de la creación. Todo es doctrinario, severo y formal. Bancos en hileras, niños “bien sentados”; maestra, única depositaria del saber, al frente con su pizarrón.

En el ingreso a primer grado nos podemos encontrar con tres realidades diferentes:

- Niños que no han tenido experiencia de preescolar o que si la tuvieron no fue de las características más idóneas. Lo cual trae como consecuencia una mala maduración psicomotriz.
- Grupo heterogéneo compuesto por niños con experiencias semejantes entre si, como lo es en nuestro estudio (que en su mayoría vienen del mismo preescolar de la escuela) y por niños que nunca las tuvieron. Que tienen problemas en cuanto a la motricidad fina.
- Niños que han resuelto situaciones de escritura en preescolar. Que prácticamente han alcanzado una buena maduración psicomotriz.

Durante el ciclo escolar 2005 – 2006 hubo tres grupos de 22 alumnos cada uno y en cuanto a las situaciones antes descritas, las estadísticas son las siguientes:

ÍNDICE DE ALUMNOS EN 1er. AÑO
CICLO ESCOLAR 2005-2006



Las tres problemáticas antes mencionadas se tratarán primeramente desarrollando la motricidad gruesa con el conocimiento del cuerpo y todo lo que éste puede hacer, después, trabajaremos la lateralidad que en esta etapa aún no está muy bien definida, luego desarrollaremos la ubicación espacial para terminar con ejercicios que estarán enfocados a la motricidad fina para la escritura y en especial para el buen trazo de las grafías.

Siguiendo con los pasos para elaborar un programa de intervención psicopedagógica, podemos decir que el describir nuestro estudio de caso permite mostrar una visión integradora tanto de la institución donde se va a trabajar como de los sujetos con los cuales se implementará nuestra propuesta, que se desarrollará en nuestro siguiente capítulo.

Capítulo 5. Propuesta de un programa para la madurez psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primer grado de la Escuela Primaria General Francisco Morazán.

5.1 Presentación

La importancia de la madurez s fundamental para todos los aprendizajes que el niño va adquiriendo en cada etapa, ya que el resultado en cada una, siempre dependerá de ésta.

Es por ello que la presente propuesta tiene como finalidad desarrollar la maduración psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primero de primaria de la Escuela General Francisco Morazán.

La psicomotricidad en su concepción global e integradora del cuerpo y la mente pone de manifiesto que cuando un niño presenta dificultades en las áreas cognitiva, afectiva o motriz, puede deberse a que no ha alcanzado la madurez en su nivel de desarrollo.

El proceso de adquisición de la escritura representa para el hombre la conquista de una habilidad de gran importancia para su desarrollo intelectual, social y creativo, sin embargo para llegar a ella se necesita de una buena maduración.

Así que para poder proponer estrategias que al niño le faciliten la adquisición de la lengua escrita tenemos como apoyo la orientación escolar, al ir describiendo las metodologías de enseñanza de la escritura en primer año y a su vez delimitar el concepto y los medios para alcanzar la maduración psicomotriz en su relación con la escritura.

5.2 Justificación

Muy pocas veces los profesores se detienen a valorar las aptitudes y destrezas de los alumnos para su maduración en la escritura, ya que se trata de generalizar y homogeneizar a todo un grupo de alumnos, los cuales deben trabajar a un mismo ritmo y forma de trabajo, para así simplificar la tarea del profesor, que casi nunca se detiene a ver tanto las problemáticas como las habilidades y destrezas de los alumnos.

El proceso de adquisición de la escritura representa para el hombre la conquista de una habilidad de gran importancia para su desarrollo intelectual, social y creativo. Sin embargo en México, el acceso a la lengua escrita, por parte de los niños que cursan el primer grado de educación primaria, es un problema y es una de las causas principales de reprobación en este grado.

La trascendencia de este proyecto es significativa dado que la escritura es un motivo de preocupación tanto para los alumnos, como para los padres y maestros. Vista la escritura como un aprendizaje individual necesario puede convertirse en un problema escolar si no se sigue un procedimiento adecuado para superarlo, que incluso desde una perspectiva global puede llevar a los estudiantes a enfrentar su vida social y escolar en forma disonante y/o incongruente.

Es por eso que el presente programa para desarrollar la madurez psicomotriz va orientado a promover el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, en específico en el desarrollo de la escritura en niños de primer año de primaria.

5.3 Objetivos generales

- Desarrollar un programa para la maduración psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primer año de primaria.

- Los participantes practicarán y experimentarán ejercicios psicomotores para la educación de la mano en el proceso de adquisición de la escritura.

5.4 Objetivos específicos

- Describir en qué consiste la Orientación Escolar como apoyo para el desarrollo de la escritura.
- Revisar el proceso de adquisición de la escritura en general.
- Delimitar el concepto y los medios para alcanzar la maduración psicomotriz en su relación con la escritura.

5.5 Modalidad didáctica

Se trabajará bajo la modalidad de “programa de estudios”. El cual se desarrollará a través de una planeación didáctica de todas las actividades a desarrollar junto con sus cartas descriptivas, enunciando en cada una de ellas los objetivos que se pretenden alcanzar con cada una. Ya que de esta manera se propicia el aprendizaje grupal y el conocimiento como un proceso de construcción.

5.6. Metodología

a) Desarrollo. El programa consta de 9 sesiones yendo de los primeros niveles de conocimiento hasta los más elevados para ir desarrollando de manera divertida la maduración psicomotriz para la escritura en primer año de primaria.

b) Grupo. Está dirigido a grupos formados entre 20 y 25 niños.

c) Edad. Los niños se encontrarán entre los 5 y 6 años de edad (etapa preoperatoria)

e) *Lugar.* Se trabajará en la Escuela General Francisco Morazán, dentro del salón de clases, contando con el mobiliario del mismo y si así lo requiere la actividad, el patio escolar.

f) *Duración y secuencia.* El programa a barca 9 sesiones de una duración de 40 minutos cada una, las cuales se realizarán una vez por semana hasta comprender dos meses con tres semanas. El programa debe iniciarse una vez comenzado el ciclo escolar. Se recomienda practicarlo durante las primeras horas de clase, para contar con la disposición y frescura de los niños.

g) *Índice de las actividades.*

📖 Esquema corporal I

📖 Esquema corporal II

📖 Esquema corporal III

📖 Lateralidad

📖 Arriba – abajo

📖 Posición dentro – afuera

📖 Movimientos digitales

📖 Educación de la mano I

📖 Educación de la mano II

5.7 Papel del coordinador

Se espera que el coordinador sea el profesor titular, ya que, como se ha mencionado anteriormente durante esta edad el niño llega a desarrollar un lazo afectivo con sus profesores.

El coordinador debe ser una persona con un nivel mínimo de licenciatura de preferencia en pedagogía para que pueda desarrollar al máximo todas actividades del programa. Ser una persona con cierto compromiso por la enseñanza, capaz de desarrollar constantemente su creatividad y la de los niños, tener un alto umbral a la tolerancia (por ser niños tan pequeños). Y capacidad de adaptación para entender

5.8 Papel de los alumnos

Los niños deben tener entre 5 y 6 años de edad, estar cursando el primer año de primaria. Aunque el programa está diseñado para niños regulares no excluye aquellos con necesidades especiales.

5.9 Evaluaciones

Se llevarán a cabo tres evaluaciones, la evaluación inicial se trabajará utilizando la prueba diagnóstica que se les aplica a los niños al ingresar a la institución (ver anexo No. 1).

La evaluación continua se aplicara según lo vaya marcando cada actividad. Y por último la evaluación final será por medio de la correcta ubicación del niño en un plano gráfico (libreta: cuadro, doble raya, etc.), correcto trazo de letras, siguiendo coordenadas básicas (arriba – abajo, derecha – izquierda), desarrollo de una buena lateralidad y adquisición de una conciencia corporal.

5. 10 Contenido

5.10.1 Introducción

La importancia de la madurez es fundamental para todos los aprendizajes que el niño va adquiriendo en cada etapa, ya que el resultado en cada una, siempre dependerá de ésta.

La maduración depende de dos factores íntimamente ligados. En el primero intervienen todos aquellos aspectos biológicos ya sean hereditarios o congénitos y el segundo factor está determinado por la riqueza de experiencias que el medio ambiente le otorgue al individuo; y en cada persona el potencial de crecimiento estará condicionado por todo con lo que nace y por todo lo que irá experimentando, que darán lugar a la maduración.

La sucesión de fases madurativas tiene lugar principalmente en el sistema nervioso central y en las vías sensoriales y motoras representando el paso previo y necesario para que posteriormente se pueda ir adquiriendo el aprendizaje de la escritura.

Es por ello que este trabajo tiene la finalidad de facilitar a los niños la maduración psicomotriz imprescindible para el proceso de adquisición de la escritura.

La psicomotricidad en su concepción global e integradora del cuerpo y la mente pone de manifiesto que cuando un niño presenta dificultades en las áreas cognitivas, afectiva o motriz, puede deberse a que no ha alcanzado la madurez en su nivel de desarrollo.

El proceso de adquisición de la escritura representa para el hombre la conquista de una habilidad de gran importancia para su desarrollo intelectual, social y creativo, sin embargo para llegar a ella se necesita de una buena maduración.

5.10.2 Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Las diferencias entre un recién nacido y un niño de dos años son tan grandes que por eso la etapa sensoriomotora se divide en seis subetapas para poder entender el desarrollo del conocimiento en los dos primeros años de vida del sujeto.

El aclararlo pondrá de manifiesto cómo a partir de esta etapa el individuo estará o no mejor preparado para los aprendizajes futuros, que influirán durante toda su vida.

Para Piaget, un recién nacido tiene muy poco conocimiento del medio que no sabe cómo explorarlo, y para un bebé le supone un problema enorme, que necesita de alguna manera empezar a adaptar sus primeros esquemas. La reacción circular es un medio especial para lograrlo. Implica enfrentarse con una nueva experiencia provocada por la propia actividad motora del bebé. Se dice que “es circular porque el niño repite el acontecimiento una y otra vez”. La respuesta sensoriomotora que en un principio ocurría por azar llega a perfeccionarse como un nuevo esquema.

Durante los dos primeros años, la reacción circular evoluciona en varias formas. En un principio está centrada sobre el propio cuerpo del niño, para luego pasar hacia el exterior, dirigida hacia la manipulación de objetos. Para finalmente llegar a ser experimental y creativa, dirigida a la producción de efectos novedosos en el entorno.

En la etapa sensoriomotora aparecen dos capacidades adicionales: juego e imitación que funcionan como mecanismos para consolidar esquemas ya establecidos y para crear otros nuevos. Para Piaget el juego es la forma de asimilación más pura y la imitación enfatiza la acomodación.

5.10.3 Etapa preoperacional

Jean Piaget denominó la niñez temprana como la etapa preoperacional. Es una etapa importante para el desarrollo cognoscitivo, que va de los dos a los siete años, aproximadamente, los niños poco a poco han ido mejorando en el uso que hacen del pensamiento simbólico, pero aún no son capaces de pensar en forma lógica sino hasta la etapa de las operaciones concretas en la niñez intermedia.

Dentro de los avances cognoscitivos de la etapa preoperacional están: la función simbólica, la comprensión de identidades, la comprensión de causa y efecto, la capacidad para clasificar y la comprensión de números.

Los niños muestran la función simbólica a través de la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje. La imitación diferida “es la repetición de una acción observada, después de que ha pasado un tiempo”. En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente o simbolice algo más; por ejemplo, una muñeca puede representar a una niña. El lenguaje, implica el uso de un sistema común de símbolos (palabras y escritura) para comunicarse.

Las constantes preguntas de “por qué” de los niños le han servido, porque ahora pueden relacionar causa y efecto, no sólo en los aspectos del ambiente físico sino que también en contextos sociales más complejos.

Un logro más en esta etapa es la capacidad de clasificación o agrupación de objetos, personas y sucesos. El niño puede categorizar, con base en similitudes y diferencias, Los niños pueden clasificar de acuerdo con dos criterios como: color y forma. Por ejemplo clasifican a las personas en “buenas”, “malas”, “amigo”, “no amigo”, etc. Así que la clasificación es una capacidad cognoscitiva con implicaciones sociales y emocionales.

5.10.4 Definición de psicomotricidad

La psicomotricidad “es una relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento (cuerpo), de carácter reversible”. Otra definición es la formulada por Antoine Porot en el *Manuel alphabétique de Psychiatrie* (Manual alfabético de psiquiatría) bajo el título de “psicomotricidad, perturbaciones y síndromes psicomotores”: “Las funciones psíquicas y las funciones motrices son los dos elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre. Rudimentarias ambas en el momento del nacimiento, evolucionan durante la infancia y se desarrollan estrechamente conjugadas al comienzo. Experimentan luego integraciones de creciente jerarquización y se diferencian en sectores perfeccionados. Pero tanto las funciones psíquicas como las motrices continúan sometidas a interacciones recíprocas que a pesar de sus respectivas especializaciones, conservan una solidaridad profunda”.

Entonces como veremos más adelante la psicomotricidad es un aspecto de suma importancia para el ser humano cuyos medios de acción ejercen una importante influencia en el desarrollo y sobre todo en lo tocante al rendimiento escolar que en este caso en su específica influencia sobre el proceso de adquisición de la escritura, así mismo en la propia inteligencia y la afectividad, como medio de expresión emocional.

5.10.5 Elementos esenciales de la psicomotricidad

5.10.5.1 Esquema corporal

Le Boulch ha formulado la siguiente definición del esquema corporal: “El esquema corporal es la intuición de conjunto o el conocimiento inmediato que poseemos de nuestro cuerpo en situación estático o en movimiento, así como de las relaciones entre sus diferentes partes y, sobre todo, de sus relaciones con el espacio y con los objetos que nos rodean”.

El esquema corporal comienza a desarrollarse en la primera infancia a través del conocimiento del cuerpo en su entorno: Por ejemplo, el bebé sabe que algo le duele, pero es incapaz de localizar en su cuerpo el lugar que le duele, porque su sensibilidad interoceptiva no se ha despertado aún. Alrededor de los tres años, el niño distingue su cabeza, su cuerpo (el cuerpo significa para él el tronco y la parte abdominal) y sus piernas. La diferenciación de los brazos se da un poco más tarde.

Al tiempo que el niño va creciendo, aprende a diferenciar todas las partes de su cuerpo: la cabeza, el cuello y el pecho; la espalda, el estómago, el vientre y las caderas; los tobillos, los pies, los hombros, los brazos y los codos; los antebrazos, las muñecas, las manos y los dedos.

Al hablar sobre el conocimiento del propio esquema corporal no sólo nos referimos al conocimiento de las distintas partes que lo conforman, sino que también es la capacidad de traducir ese conocimiento, que a su vez, estos están influidos por la afectividad.

5.10.5.2 Lateralidad

El concepto de lateralidad va unido a la relación entre la capacidad de leer y escribir y el desarrollo cerebral. Alrededor de los 6 años uno de los hemisferios cerebrales es el dominante y es el que asume las funciones del lenguaje. El no dominante asume las de no-lenguaje.

La lateralidad es un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo, que integran sus mitades derecha e izquierda. La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro.

A ciencia cierta no se termina de definir porqué una persona es diestro o zurdo. En un principio, el ser una persona diestra o zurda depende de dos factores: la herencia y el adiestramiento (experiencia). En la educación infantil intervienen los aprendizajes y la influencia ambiental, para estimular, transformar y ayudar a evolucionar la lateralidad.

La lateralización es el proceso por el que se desarrolla la lateralidad. Es importante una adecuada lateralización, previo para el aprendizaje de la escritura y la completa madurez del lenguaje.

Cuando hablamos de hemisferios, no son hemisferios opuestos, son complementarios y no hay un hemisferio más importante que el otro.

La lateralidad en los niños pequeños ,se desarrolla siguiendo un proceso que pasa por 3 etapas bien diferenciadas: 1) FASE DE IDENTIFICACIÓN, de INDIFERENCIACIÓN clara ,de 0 a 2 años. 2) FASE DE ALTERNANCIA, de definición

por contraste de rendimientos, de 2 a 4 años. 3) FASE DE AUTOMATIZACIÓN, y de PREFERENCIA instrumental, de 4 a 7 años.

Las investigaciones sobre el cerebro parecen deducir que el hemisferio DERECHO, se caracteriza por un tratamiento global y sintético de la información, mientras que el hemisferio IZQUIERDO, lo hace de modo secuencial y analítico.

Hay varias tipologías de la lateralidad:

1. *La lateralidad homogénea diestra* es cuando en una determinada persona, el ojo, la mano, el oído, el pie, etc predominantes están en el lado derecho.
2. *La lateralidad homogénea zurda* es cuando el ojo, la mano, el oído, el pie, etc predominante están en el lado izquierdo.
3. *La lateralidad cruzada* es cuando el predominio de una mano, del ojo, del oído, del pie, etc, no se ubican en el mismo lado del cuerpo. Un niño/a con lateralidad cruzada, cuando está leyendo, se suele saltar las líneas, lee sin entonación, necesita utilizar el apoyo dedo para seguir el texto, etc.
4. Algunos autores hablan de *lateralidad ambidiestra* cuando no hay predominancia de ninguno de los dos lados del cuerpo.

5.10.5.3 Orientación espacial

El esquema espacial “es la orientación, la estructuración del mundo externo, relacionado éste con el yo referencial, en primer lugar, y luego con otras personas u objetos, así se encuentren estáticos o en movimiento”.

Entonces entendemos que la orientación espacial tiene que ver primero con el conocimiento del esquema corporal y segundo con el conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo, teniendo como base el esquema corporal propio.

Con respecto a la escritura, cuando un niño invierte las letras, se supone una carencia de orientación espacial (aunque en un principio es muy común el hacerlo, con el tiempo el niño corregirá por sí solo esta dislexia natural). Cuando un niño invierte las letras d - b – q – p, es porque tiene problemas de orientación espacial.

El niño con retardos desde el punto de vista de la orientación espacial no diferencian adecuadamente el espacio entre letras y mucho menos el espacio entre palabras. Escribe una sucesión sílabas sin distinguir las palabras y, por tanto, con escasa o nula comprensión del texto. Ejemplo:

“Andrés va a cerrar la puerta”

El niño escribe:

“Andrésvaacerrarlapuerta”

5.10.5.4 Afectomotricidad

Las personas hacen gestos al hablar. Estos actos denotan que al hacerlo se le da más importancia a las palabras y se entenderán mejor. De igual manera los movimientos denotan ciertos estados de ánimo que influyen de manera directa en nuestro comportamiento.

5.10.5.5 Coordinación viso – motora

La organización viso-motora hace referencia a la coordinación visual con relación a la mano. Entre los cinco y seis años se presenta esta coordinación, por eso es la edad clave para estimular el desarrollo de la organización ojo-mano, mediante la ejercitación de actividades como independencia de los segmentos corporales, principalmente del brazo con relación al antebrazo, de éste mismo con relación a la mano y de ésta con los dedos. Una vez existiendo la noción de independencia segmentaria, el niño puede realizar una serie de actividades como: seguir una línea vertical u horizontal, indicando de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba o de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.

5.11 Manual del programa para la maduración psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en primer año de primaria

5.11.1 Esquema corporal I

Objetivo General: El niño identificará las principales partes del cuerpo humano.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Las partes del cuerpo humano

Objetivo Específico: Identificará las partes del cuerpo humano.

Tiempo: 10'

Procedimiento: La maestra empezará preguntando si saben los niños que es el cuerpo humano y dejará que los alumnos vayan participando. Después les mostrará las láminas del cuerpo humano e irá explicando cada una de sus funciones poco a poco.

Material: Láminas del cuerpo humano (de preferencia que sean de tamaño real y a color). Hojas de trabajo 1 y 1A.

Evaluación: El diálogo que se vaya llevando con los niños, la interacción del grupo, los movimientos que los niños imiten al mover su cuerpo.

Actividad 2. ¿Qué cosas se pueden hacer con las partes del cuerpo?

Objetivo Específico: Mencionará las cosas que podemos hacer con el cuerpo.

Tiempo: 10'

Procedimiento: La maestra utilizando las láminas 1 y 1 A irá preguntando a los niños que cosas pueden hacer con las partes de su cuerpo. Después les pedirá a los niños que realicen las actividades que ellos están mencionando. También puede ir preguntando cosas absurdas que se puedan hacer, por ejemplo: ¿se puede tomar agua con los pies?, etc.

Material:

- Láminas del cuerpo humano. Hojas de trabajo 1 y 1A.

Evaluación: La participación de los niños, el diálogo entre los alumnos y la maestra. Y los movimientos que realicen las actividades que se pueden hacer con las partes del cuerpo humano.

Actividad 3. El contorno de un compañero

Objetivo Específico: Trazará en pellón el cuerpo de otro compañero.

Tiempo: 5'

Procedimiento: Se le entregará un lienzo de pellón a cada niño y crayolas. Después se formarán parejas. Se le pedirá que un integrante de cada pareja se acueste en el suelo para que su compañero pueda trazar su contorno. Se repetirá la misma actividad para el otro niño.

Material:

- Pellón grueso de 1.50 m x 2 m.
- Crayolas.

Evaluación: La organización, la participación y el desempeño de las parejas, al realizar la actividad. El niño deberá tener conciencia de cada una de las partes del cuerpo en sí mismo y de otros.

Actividad 4. Partes diferentes del cuerpo

Objetivo Específico: Identificará y señalará las partes del cuerpo de un compañero.

Tiempo: 5'

Procedimiento: La maestra irá mencionando dos partes del cuerpo al mismo tiempo y los niños deberán ir las tocando.

Evaluación: El desempeño de los alumnos al ir identificando cada parte del cuerpo se vaya mencionando.

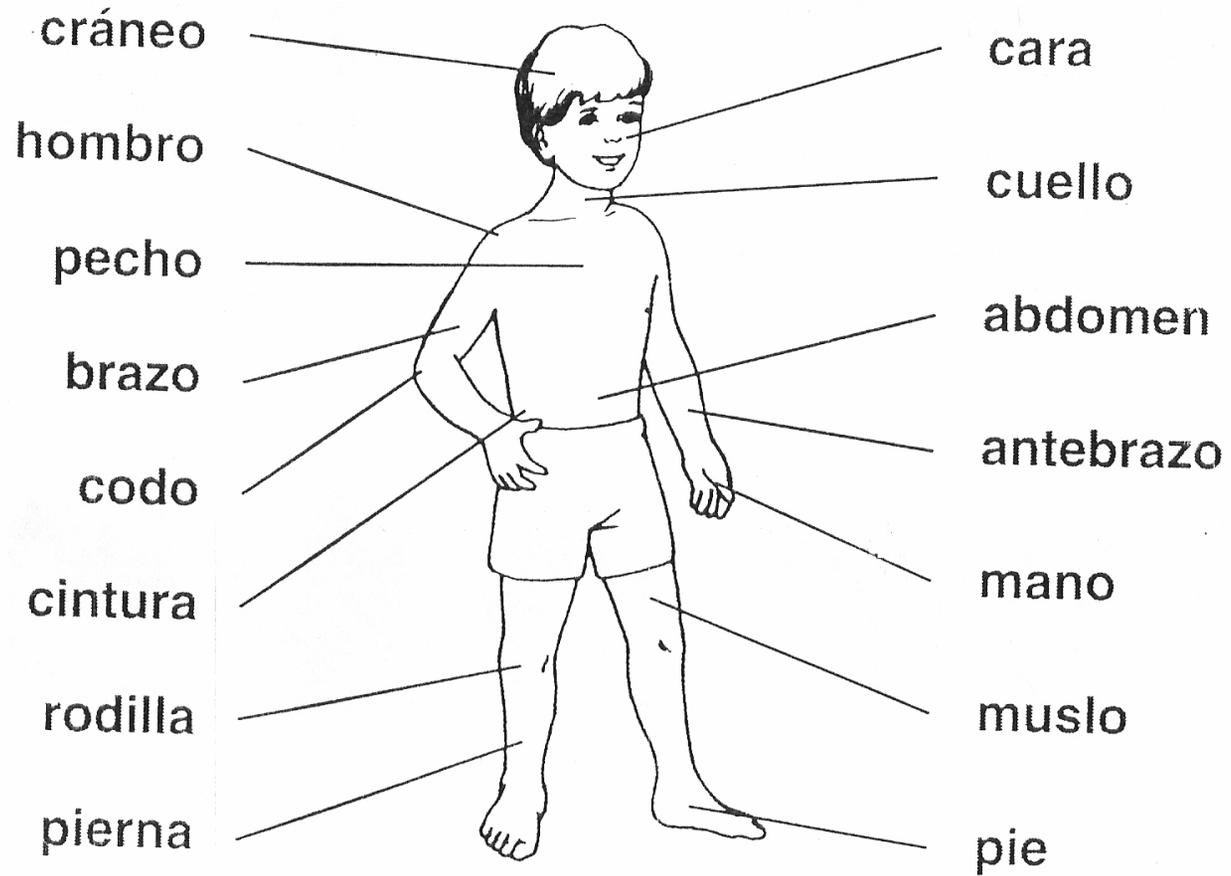
Plan de clase: Esquema Corporal I

Objetivo General: El niño identificará las principales partes del cuerpo humano.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Las partes del cuerpo humano.	Identificará las partes del cuerpo humano.	1	10'	Lluvia de ideas. Explicación. Señalización.	Láminas del cuerpo humano. Hojas de trabajo 1 y 1A	Diálogo. Interacción. Movimientos. Características.
2	¿Qué cosas se pueden hacer con las partes del cuerpo?	Mencionará las cosas que podemos hacer con el cuerpo.	1	10'	Descripción. Enlistar. Ejemplificar. Movimientos.	Láminas del cuerpo humano. Hojas de trabajo 1 y 1A	Participación. Diálogo. Movimientos.
3	El contorno de un compañero.	Trazará en pellón el cuerpo de otro compañero.	2	5'	Dibujar.	Pellón grueso de 1.50 m x 2 m. Crayolas.	Diseño del dibujo. Organización. Desempeño.
4	Las partes de cuerpo humano.	Identificará y señalará las partes del cuerpo de un compañero.	3	5'	Señalar las partes del cuerpo de otro compañero.		Desempeño.

Hoja de trabajo # 1. El cuerpo humano



Hoja de trabajo # 1 A. Las partes del cuerpo humano



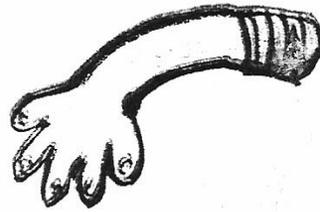
cabeza



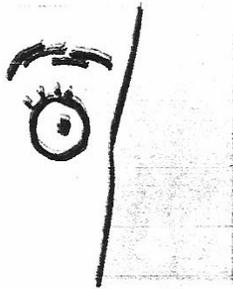
boca



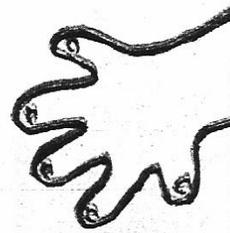
cara



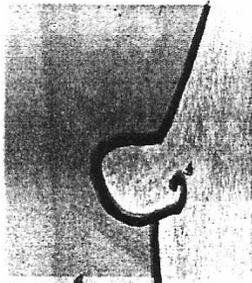
brazo



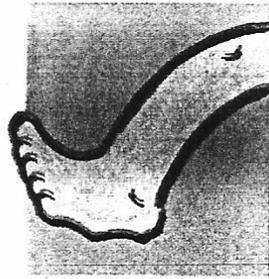
ojo



mano



nariz



pierna



oreja



pie

5.11.2 Esquema corporal II

Objetivo General: El niño reconocerá las principales partes del cuerpo humano.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Las partes del cuerpo humano

Objetivo Específico: Mencionará las partes del cuerpo que estén siendo tocadas.

Tiempo: 5' para cada niño.

Procedimiento: La maestra formará parejas y le entregará un paliacate a cada una. Primero un niño se vendará los ojos e irá respondiendo qué partes le son tocadas por su compañero. Después se hará lo mismo con el otro niño.

Material:

- Un paliacate.

Evaluación: La participación e integración de las parejas. Es muy importante que la profesora vaya estimando el desempeño de cada niño al desarrollar la actividad.

Actividad 2. Dibujar el cuerpo humano

Objetivo Específico: Dibujará su cuerpo en hojas blancas.

Tiempo: 10'

Procedimiento: La profesora entregará a cada niño una hoja en blanco, lápices, colores y crayolas, para que estos se dibujen. La profesora al dar la instrucción deber hacer hincapié en que se dibujarán completamente y que es muy importante que no se olviden de todas las partes que forman su cuerpo.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta.
- Colores de madera.
- Lápices del 2 o 2 ½.
- Crayolas.

Evaluación: Se debe evaluar el dibujo del niño, en cuanto que este debe ser lo más completo posible. No tomar por buenos aquellos dibujos que estén hechos con puros palitos, en su caso recordarles a los alumnos que el cuerpo humano está formado por volumen.

Actividad 3. El rompecabezas

Objetivo Específico: Armará el rompecabezas de un payaso.

Tiempo: 20'

Procedimiento: Se le entregará a cada niño el rompecabezas de un payaso, tijeras, pritt, y hojas en blanco. Se le dará la instrucción de que deberá recortar por las líneas punteadas el rompecabezas, después lo volverá a armar pegándolo en la hoja en blanco.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta.

- Tijeras.
- Pritt.
- Hoja de trabajo #2. Rompecabezas de un payaso.

Evaluación: La maestra deberá ir estimando el desempeño y la creatividad de los alumnos al ir recortando y armando nuevamente el rompecabezas. Así mismo se tomará en cuenta que el rompecabezas deberá estar armado completamente y bien.

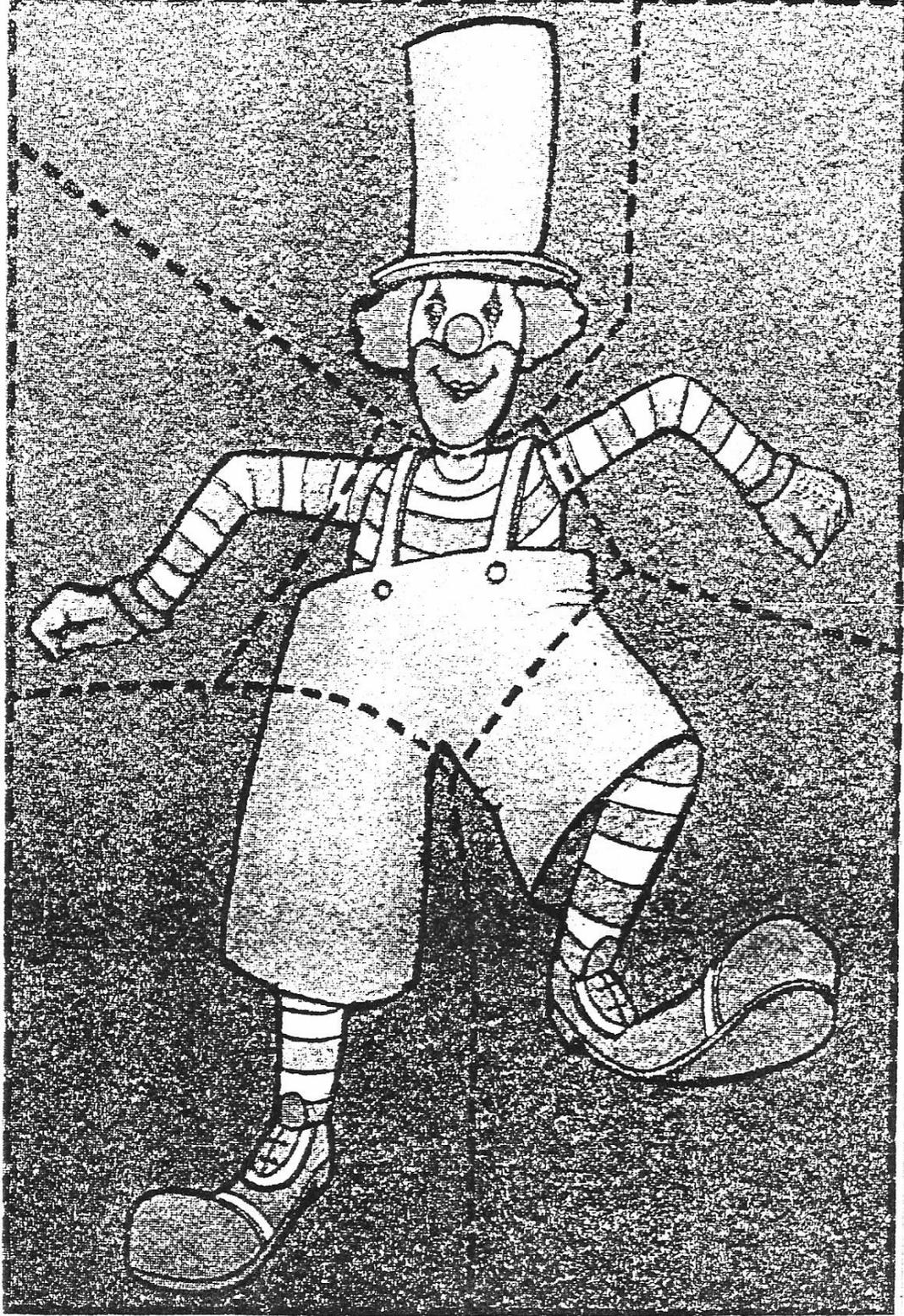
Plan de clase: Esquema corporal II

Objetivo general: El niño reconocerá las principales partes del cuerpo humano.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Las partes del cuerpo humano.	Mencionará las partes del cuerpo que estén siendo tocadas.	2	5' para cada niño.	Responder. Identificar las partes que se toquen.	Un paliacate.	Participación. Interacción. Desempeño.
2	Dibujar el cuerpo humano.	Dibujará su cuerpo en hojas blancas.	2	10'	Trazar.	Hojas blancas tamaño carta. Colores de madera. Lápices del 2 ó 2 ½. Crayolas.	Dibujo. Representar.
3	El rompecabezas.	Armará el rompecabezas de un payaso.	3	20'	Explicación. Recortar. Armar.	Hojas blancas tamaño carta. Tijeras de punta chata. Pritt. Hoja de trabajo #2. El rompecabezas de un payaso.	Armar. Desempeño. Creatividad.

Hoja de trabajo # 2. Rompecabezas del payaso



5.11.3 Esquema corporal III

Objetivo General: el niño ejecutará movimientos alternados y simultáneos de su cuerpo: cabeza, brazos, piernas, tronco y cadera, con precisión, firmeza y control.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Mover el cuerpo

Objetivo Específico: Ejecutará movimientos libremente.

Procedimiento: La maestra empezará la clase explicándoles a los alumnos que el cuerpo puede moverse de distintas maneras y que también es un medio de comunicación, que con él podemos expresar alegría, tristeza o enojo y que la música puede ayudar y les pondrá la música de “Las cuatro estaciones “ de Vivaldi y dará la instrucción de que pueden moverse libremente al cerrar sus ojos e ir sintiendo la música. Se podrá hacer también con otra música totalmente diferente tal vez un rock pesado.

Material:

- Reproductora de Cd's.
- CD con la música de “Las cuatro estaciones” de Vivaldi.
- CD con rock pesado.

Evaluación: La participación el desempeño los movimientos y la creatividad de los alumnos.

Actividad 2. Jugar carretillas

Objetivo Específico: Empleará el sentido del equilibrio y la coordinación motora gruesa al jugar carretillas.

Tiempo: 20'

Procedimiento: La maestra formará parejas para esta actividad y las acomodará por carriles iguales a los de las competencias. Luego explicará que jugarán carretillas; primero un niño se recuesta sobre el piso, mientras su pareja le levanta los pies y el niño que queda en el piso se apoya con las manos mientras empiezan a caminar. La profesora pondrá una distancia de aproximadamente 3 m para que los alumnos la puedan recorrer, al llegar a la meta se cambiarán las parejas i harán los mismo de regreso. La actividad se desarrollará en el patio escolar.

Material:

- Patio escolar.

Evaluación: La organización, interacción, ejecución y colaboración entre cada pareja. La profesora deberá ir tomando nota de los movimientos que ejecuta cada niño.

Actividad 3. Gatear

Objetivo Específico: Practicará el gateo.

Tiempo: 10'

Procedimiento: La maestra dará la instrucción de que ahora van a jugar a ser bebés y como bebés deben gatear. La actividad podrá realizarse en el patio escolar.

Material:

- Patio escolar.

Evaluación: La ejecución, participación y movimientos de los niños. Se deberá ir estimando la realización de los movimientos (torpeza o agilidad), de los niños.

Plan de clase: Esquema corporal III

Objetivo General: El niño ejecutará movimientos alternados y simultáneos de su cuerpo: cabeza, brazos, piernas, tronco y cadera; con precisión, firmeza y control.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Mover el cuerpo.	Ejecutará movimientos libremente al compás de la música.	1	10'	Movimientos.	Reproductora de CD's. CD con la música de "Las cuatro estaciones" de Vivaldi. CD con música de rock pesado.	Participación. Desempeño. Movimientos. Creatividad.
2	Jugar carretillas.	Empleará el sentido del equilibrio y la coordinación motora gruesa al jugar carretillas.	2	20'	Jugar carretillas.	Patio escolar.	Organización. Interacción. Ejecución. Colaboración
3	Gatear.	Practicará el gateo.	2	10'	Gatear.	Patio escolar.	Ejecución. Movimientos. Participación.

5.11.4 Lateralidad

Objetivo General: El niño practicará la lateralidad en la utilización de ambas manos.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Brincar sobre un pie

Objetivo Específico: Brincará primero sobre un pie y luego sobre el otro.

Tiempo: 5' para cada pie.

Procedimiento: A los niños se les amarrará el listón azul al pie izquierdo y el rojo en el pie derecho. La maestra indicará que a una orden de ella los niños deberán brincar primero con el pie izquierdo que es el que tiene el listón azul. Después harán lo mismo con el pie derecho que tiene el listón rojo. Los alumnos podrán quedarse con los listones amarrados a los pies mientras dure la sesión.

Material:

- Un listón azul de 5 cm de ancho por 30 cm de largo.
- Un listón rojo de las mismas medidas que el listón azul.

Evaluación: La ejecución correcta al brincar sobre el pie que se esté indicando.

Actividad 2. Patear una pelota

Objetivo Específico: Pateará una pelota.

Tiempo: 5' para cada pie.

Procedimiento: Se le entregará a cada niño una pelota y se le dará la instrucción de que bajarán al patio a jugar fútbol. La maestra ordenará a los niños en forma lineal de tal forma que todos puedan patear la pelota hacia la pared. Primero lo harán con el pie izquierdo (listón azul) por 5' y luego 5' para el pie derecho (listón rojo). Durante toda la actividad la maestra debe recordarles que la pierna izquierda es la que tiene el listón azul y la pierna derecha la del listón rojo.

Material:

- Pelotas de plástico de 45 cm de diámetro.
- Patio escolar.

Evaluación: La actividad deberá realizarse utilizando solamente el pie que la maestra vaya pidiendo.

Actividad 3. Tomar objetos

Objetivo Específico: Utilizará primero sólo la mano derecha y luego la mano izquierda para meter objetos a una caja.

Tiempo: 5' para cada mano.

Procedimiento: Los listones que tienen los niños amarrados a los tobillos, los pasarán en el mismo orden a las muñecas de sus manos (listón azul para la mano izquierda y listón rojo para la mano derecha). A cada uno se le entregará una caja de zapatos (para adulto), en la cual deberán ir depositando varios objetos. Primero lo harán con la mano derecha, después de hacerlo por 5' vaciarán la caja y repetirán la misma acción, pero ahora con la mano izquierda.

La maestra mencionará que al igual que con los pies los listones siguen teniendo el mismo orden, listón azul mano izquierda y listón rojo mano derecha.

Material:

- Caja de zapatos (de adulto)
- Objetos tales como: vasito de plástico, muñeca, tijeras, resistol, colores, lápices, monedas, sacapuntas, gomas, etc.

Evaluación: Que la actividad se realice utilizando sólo la mano indicada.

Actividad 4. A la izquierda o a la derecha

Objetivo Específico: Aplicará la noción de a la izquierda o a la derecha de un punto fijo.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Se entregarán a los niños la hoja de trabajo # 3 A para que la recorten, después la maestra entregará la hoja # 3 y les explicará a los alumnos que de los objetos que recortaron primero los deberán pegar en esa hoja según las instrucciones que ella les vaya dando.

Material:

- Hoja de trabajo # 3
- Hoja de trabajo # 3 A
- Pritt.
- Tijeras.

Evaluación: Como lo indica la hoja de trabajo # 3. Estimar la organización y el desempeño.

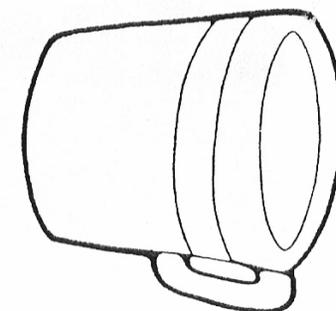
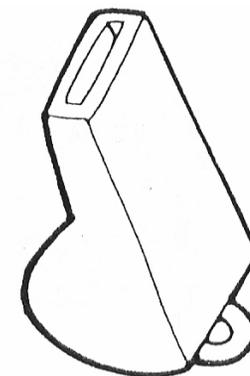
Plan de clase: Lateralidad

Objetivo General: El niño identificará las posiciones derecha e izquierda.

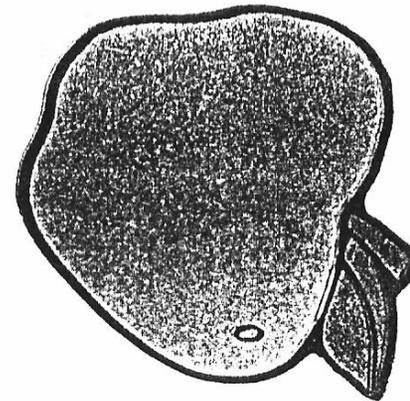
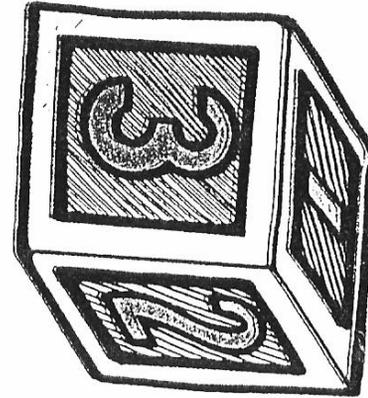
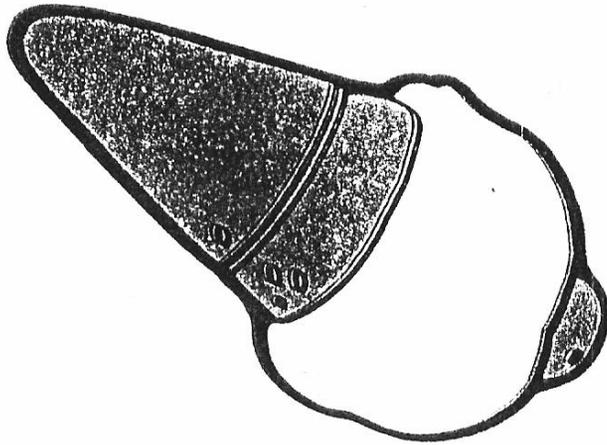
Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Brincar sobre un pie.	Brincará primero sobre un pie y luego sobre el otro.	1	5' para cada pie.	Movimientos.	Dos listones de de 5 cm de ancho por 30 cm de largo uno azul y el otro rojo.	Ejecutar bien los movimientos.
2	Patear una pelota.	Pateará una pelota, primero con un pie y luego con el otro.	1	5' para cada pie.	Movimientos.	Pelotas de plástico de 45 cm de diámetro.	Patearla con el pie que se les vaya indicando.
3	Tomar objetos.	Cogerá objetos primero utilizando un mano y luego la otra.	2	5' para cada mano.	Movimientos. Tomar las cosas siguiendo las intrucciones.	Una mesa. Una caja de zapatos (de adulto). Objetos como: gomas, sacapuntas, lápices, colores, vasito de plástico, muñeca, tijeras, resistol, monedas, etc.	Tomar con la mano indicada los objetos.
4	A la izquierda o a la derecha.	Aplicará la noción de a la izquierda o a la derecha de un punto fijo.	4	10'	Recortar. Pegar.	Hoja de trabajo # 3 y # 3 A. Pritt. Tijeras.	Como se indica en la hoja de trabajo. Organización. Desempeño.

Hoja de trabajo # 3. Izquierda - derecha



Hoja de trabajo # 3 A. Izquierda - derecha. Material recortable



5.11.5 Arriba - abajo

Objetivo General: El niño localizará la posición arriba-abajo con respecto a su cuerpo y en relación a otros objetos.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Las partes del cuerpo que están arriba y abajo

Tiempo: 5'

Objetivo Específico: Nombrará las partes del cuerpo que se encuentren arriba y abajo.

Procedimiento: La maestra iniciará preguntando ¿cuáles son las partes de nuestro cuerpo? Después preguntará ¿qué partes tenemos arriba? y ¿qué partes tenemos abajo? Ahora moveremos cada una de las partes que yo vaya mencionando, empezaré por las que están arriba y haremos lo mismo con las que están abajo.

Evaluación: Señalar y mencionar correctamente las partes del cuerpo.

Actividad 2. Las cosas que están arriba y abajo

Tiempo: 10'

Objetivo Específico: Localizará los objetos que se encuentren arriba y abajo.

Procedimiento: Se iniciará la actividad pidiéndoles a los niños que observen muy bien las cosas que hay arriba y a bajo del salón. Se tomará participación preguntando a algunos niños que cosas miran arriba y que cosas observan abajo.

Después se entregarán 2 hojas blancas a cada niño. En la primera dibujará las cosas que vió arriba y en la otra las cosas que hay abajo.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta.
- Lápices del 2 0 2 ½.
- Colores de madera.

Evaluación: Dibujas las cosas que observaron según se encuentre ubicadas en el salón de clases.

Actividad 3. Las cosas que están arriba y abajo

Tiempo: 10'

Objetivo Específico: Localizará los objetos que encuentren arriba y abajo.

Procedimiento: Se entregará la hoja de trabajo # 5 y la resolverán como se indica.

Material:

- Hoja de trabajo # 5.

Evaluación: Como lo indica la hoja de trabajo #5.

Actividad 4. Dibujar figuras

Tiempo: 10'

Objetivo Específico: Trazará arriba y abajo figuras en una hoja.

Procedimiento: Se repartirán a cada alumno una hoja en blanco, Se dará la instrucción de que en ella van a dibujar arriba un triángulo verde, abajo un círculo naranja, arriba un cuadrado azul, abajo un rectángulo verde, arriba una estrella amarilla y abajo una flor lila.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta.

Evaluación: La correcta ubicación de las figuras.

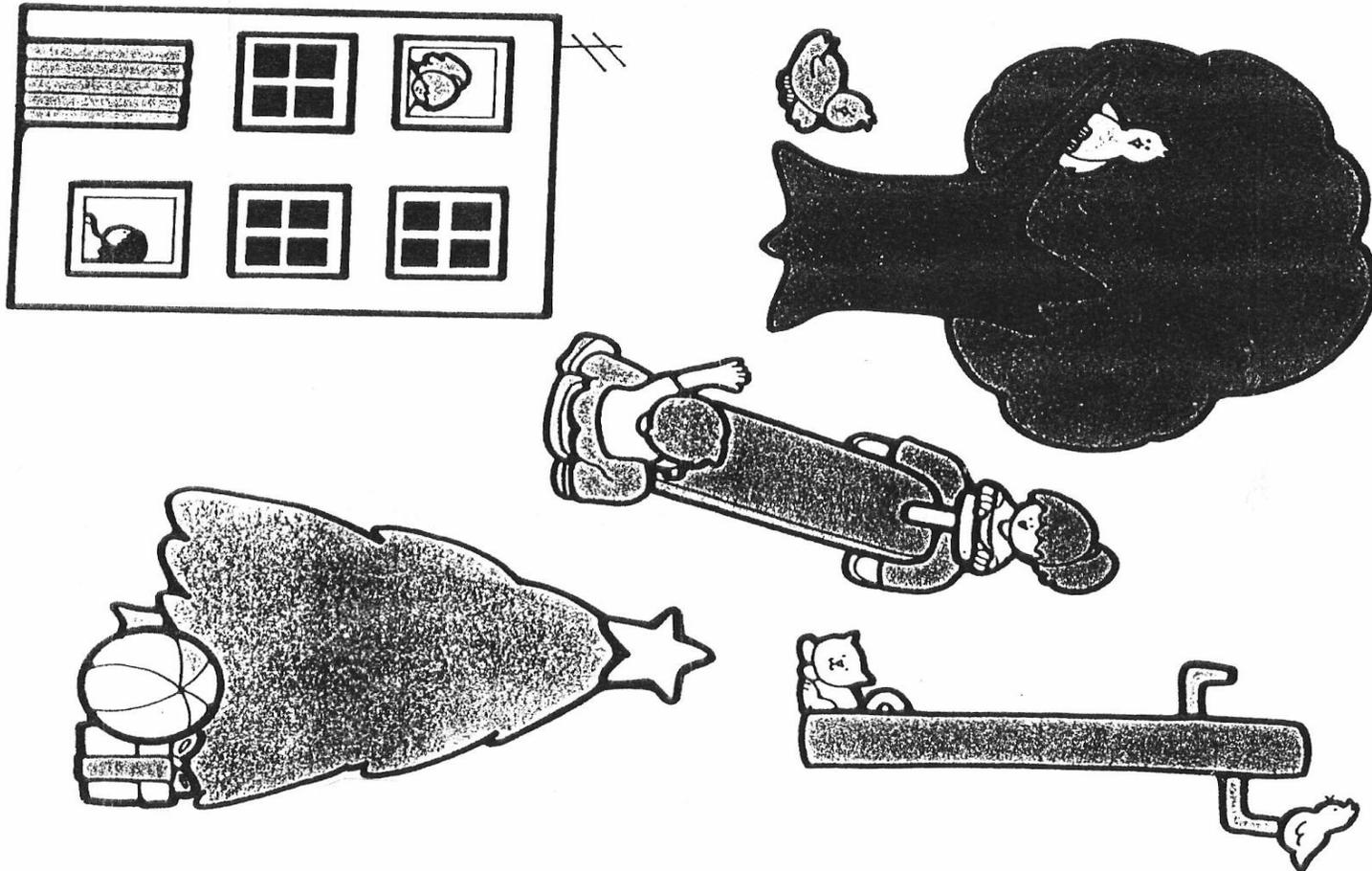
Plan de clase: Arriba - abajo

Objetivo General: El niño localizará los puntos arriba – abajo en diferentes ejercicios.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Las partes del cuerpo que están arriba y abajo.	Nombrará las partes del cuerpo que se encuentren arriba y bajo.	1	5'	Identificación de las partes del cuerpo.		Señalar y mencionar correctamente las partes del cuerpo.
2	Hacer un dibujo.	Ilustrará con un dibujo las cosas que se encuentren arriba y abajo.	2	15'	Dibujar. Identificar las cosas de arriba y abajo.	Hojas blancas tamaño carta. Colores de madera. Lápices del 2 ó 2 ½.	Dibujar cada cosa en su lugar.
3	Las cosas que están arriba y abajo.	Localizará los objetos que se encuentren arriba y abajo.	3	10'	Identificar los objetos.	Hoja de trabajo # 5.	Responder y marcar correctamente las cosas que se le vayan solicitando.
4	Dibujar figuras.	Trazará figuras arriba y debajo de una hoja.	4	10'	Seguir las instrucciones.	Hojas blancas tamaño carta. Lápices del 2 ó 2 ½. Colores de madera.	Ubicación.

Hoja de trabajo # 5. Arriba - abajo



5.11.6 Posición dentro – fuera

Objetivo General: Localizará correctamente la posición dentro – fuera de diferentes objetos.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Colocar objetos dentro y fuera de una caja

Objetivo Específico: Empleará objetos para acomodarlos dentro y/o fuera de una caja.

Tiempo: 5'

Procedimiento: Cada niño tendrá su caja de zapatos y la profesora irá dando la indicación de cuáles son las cosas que pondrán adentro (gomas, lápices, sacapuntas, etc.) y cuáles cosas deberán quedar fuera.

Material:

- Caja de zapatos (de adulto).
- Objetos como: gises, gomas, reglas, tijeras, lápices, resistol, sacapuntas, etc.

Evaluación: Acomodar correctamente los objetos según se les solicite.

Actividad 2. Nombrar objetos que estén dentro y fuera del salón

Objetivo Específico: Identificará objetos que se encuentren dentro y fuera del salón.

Tiempo: 5'

Procedimiento: La maestra preguntará que cosas podemos encontrar fuera del salón. Los niños responderán y ella nuevamente preguntará que cosas están dentro del salón.

Evaluación: Contestar correctamente al cuestionamiento de la maestra.

Actividad 3. Dibujar cosas que están fuera y dentro del salón

Objetivo Específico: Distinguirá las cosas que están dentro y fuera del salón.

Tiempo: 15'

Procedimiento: Se entregará una hoja blanca a cada niño se indicará que ella deberán dibujar las cosas que vieron afuera del salón. Después se entregará otra hoja y dibujarán las cosas que hay dentro del salón.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta.
- Colores.

Evaluación: Dibujar correctamente lo que está fuera y dentro del salón.

Actividad 4. Dibujar figuras dentro y fuera de un círculo

Objetivo Específico: Dibujarán dentro y fuera de un círculo figuras.

Tiempo: 15'

Procedimiento: A cada niño se le entregará una hoja blanca con un círculo de 15 cm de diámetro al centro. Se indicará que dentro del círculo va a dibujar un triángulo rojo, fuera un cuadrado azul, dentro una estrella verde, fuera, un rectángulo rosa, dentro un círculo naranja y fuera una flor café.

Material:

- Hojas blancas tamaño carta con un círculo de 15 cm de diámetro al centro.
- Colores de madera.

Evaluación: Dibujar correctamente las figuras.

Plan de clase: Posición dentro - fuera

Objetivo General: Localizará correctamente la posición dentro – fuera de diferentes objetos.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Colocar objetos dentro y fuera de una caja.	Empleará objetos para acomodarlos dentro y/o fuera de una caja.	1	5'	Colocar los objetos.	Caja de zapatos (de adulto). Objetos como: gises, gomas, reglas, tijeras, lápices, resistol, sacapuntas, etc.	Acomodar correctamente los objetos según se les solicite.
2	Nombrar objetos que estén dentro y fuera del salón.	Identificará objetos que se encuentren dentro y fuera del salón.	1	5'	Identificar los objetos.		Contestar correctamente al cuestionamiento de la maestra.
3	Dibujar cosas que están fuera y dentro del salón.	Distinguirá las cosas que están dentro y fuera del salón.	2	15'	Dibujar los objetos.	Hojas blancas tamaño carta. Colores de madera.	Dibujar correctamente lo que está fuera y dentro del salón.
4	Dibujar figuras dentro y fuera de un círculo.	Dibujarán dentro y fuera de un círculo figuras.	2	15'	Dibujar las figuras.	Hojas blancas tamaño carta con un círculo de 15 cm de diámetro al centro. Colores de madera.	Dibujar correctamente las figuras.

5.11.7 Movimientos digitales

Objetivo General: Practicará movimientos digitales, coordinados, alternados o simultáneos con precisión al manipular diferentes materiales.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Las pelotas

Objetivo específico: Practicará la digitalización de cada mano voleando una pelota.

Tiempo: 5' cada mano.

Procedimiento: Se dará a cada alumno una pelota y se le explicará que van a jugar con ellas, las van volear. Primero lo harán con la mano derecha y después la izquierda. Acomodarán la pelota sobre su banca y la irán voleando.

Material:

- Pelotas de esponja de 10 cm de diámetro.

Evaluación: Ejecutar la acción acorde a las indicaciones.

Actividad 2. Recoger semillas

Objetivo Específico: Realizará el movimiento de pinza para recoger las semillas.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Cada niño trabajará con ½ kilo de frijol. Se indicará que en la caja de zapatos irá poniendo una por una las semillas, tendrán que hacerlo utilizando la mano con la que escriben. La maestra checará constantemente que el niño lo haga utilizando el movimiento de pinza con su manita.

Evaluación: Tomar las semillas con el movimiento de pinza.

Actividad 3. Los 5 dedos de la mano

Objetivo Específico: Mostrará e identificará el nombre de cada dedo de la mano.

Tiempo: 10'

Procedimiento: La maestra previo a la actividad debe aprenderse la rima “La familia Deditos”. La irá repitiendo primero calmadamente hasta que los niños la vayan memorizando, después se podrá hacer más rápido. Cada vez que se nombre en dedo los niños tendrán se mostrarlo.

Material:

- Hoja de trabajo # 6. Rima “La familia deditos”.

Evaluación: Identificar cada dedito por su nombre.

Actividad 4. El Sol

Objetivo Específico: Trazará la figura de un sol.

Tiempo: 5'

Procedimiento: Realizar la hoja de trabajo # 7 El Sol. Remarcar cada línea del dibujo.

Material:

- Hoja de trabajo 7.
- Olores de madera.

Evaluación: Estimar la calidad de los trazos.

Actividad 5. El laberinto del conejo

Objetivo Específico: Dibujará una línea que lleve al conejo hasta su casa.

Tiempo: 5'

Procedimiento: Resolver la hoja de trabajo # 8. Trazar el camino del conejo.

Material:

- Hoja de trabajo 8.
- Colores de madera.

Evaluación: Seleccionar adecuadamente el camino.

Plan de clase: Movimientos digitales

Objetivo General: Practicará movimientos digitales, coordinados, alternados o simultáneos con precisión al manipular diferentes materiales.

Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Pelotas de papel.	Practicará la digitalización de cada mano. Voleando una pelota.	1	5'	Movimientos	Pelotas de esponja de 10 cm de diámetro.	Ejecutar la acción acorde a las indicaciones.
2	Recoger semillas.	Realizará el movimiento de pinza para recoger objetos. Las semillas.	1	10'	Limpiar Frijoles.	Frijoles, lentejas, sopas, garbanzos, habas, etc. Caja de zapatos.	Tomar las semillas con el movimiento de pinza.
3	Los 5 dedos de la mano.	Mostrará e identificará el nombre de cada dedo.	2	10'	Aprenderse la rima y mover cada dedo.	Hoja de trabajo 6.	Identificar cada dedito por su nombre.
4	El sol.	Trazará la figura de un sol.	2	5'	Seguir el contorno de la figura.	Hoja de trabajo 7. Colores de madera.	Estimar la calidad de los trazos.
5	El laberinto del conejo.	Dibujará una línea que lleve al conejo hasta su casa.	3	5'	Trazar el camino del conejo.	Hoja de trabajo 8. Colores de madera.	Seleccionar adecuadamente el camino.

Hoja de trabajo # 6. Rima "La familia Deditos"

Pulgar: es el papá.

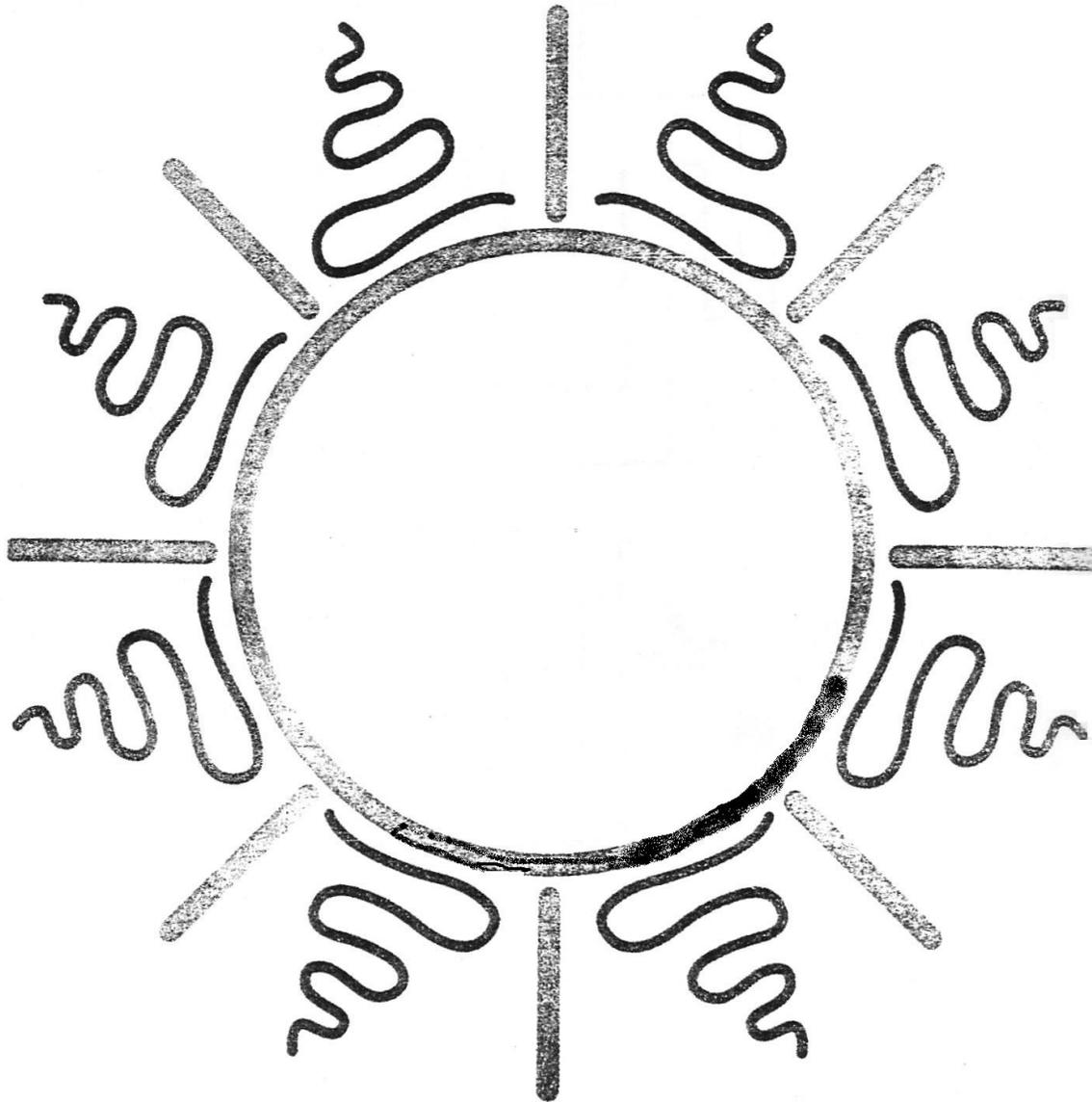
Índice: es la mamá.

Mayor: es el abuelo.

Anular: es la abuelita.

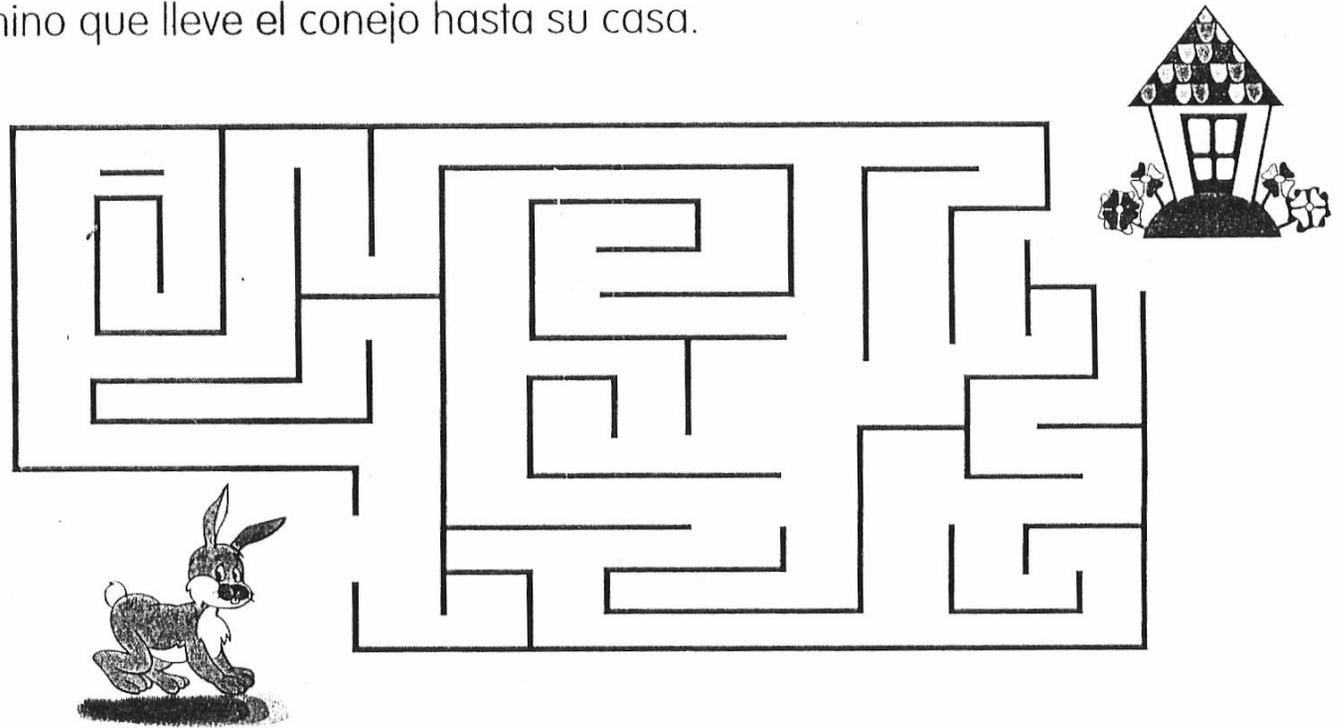
Meñique: es el niño (a) de la casa.

Hoja de trabajo # 7: El Sol



Hoja de trabajo # 8. El laberinto del conejo

Traza el camino que lleve el conejo hasta su casa.



5.11.8 Educación de la mano I

Objetivo General: Ejecutará trazos precisos en un plano gráfico respetando las coordenadas básicas (izquierda – derecha, arriba – abajo), la dirección y distancia de los mismos.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Imitar trazos en el aire

Objetivo Específico: Imitará en el aire trazos.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Con su dedo índice los niños imitarán en el aire trazos de diferentes líneas (verticales, horizontales, quebradas, onduladas, etc.)

Evaluación: Ejecución de los movimientos.

Actividad 2. Trazar una línea continua

Objetivo Específico: Trazará una línea continua para unir los puntos que forman una figura.

Tiempo: 5'

Procedimiento: Con un color el niño irá uniéndolos puntos de forma continua hasta formar el caparazón de un caracol.

Material:

- Hojas tamaño carta con el dibujo de un caracol y colores. Hoja de trabajo 9.

Evaluación: Trazar de izquierda a derecha y de forma continua.

Actividad 3. Repasar trazos de líneas

Objetivo Específico: Repasará trazos de diferentes tipos de líneas.

Tiempo:10'

Procedimiento: El niño repasará los trazos de líneas verticales, horizontales, quebradas, onduladas, etc.

Material:

- Hoja de trabajo # 11 con el modelo de cada trazo,
- Lápiz del 2 ó 2 ½.

Evaluación: Forma en que toma el lápiz, dirección y forma del trazo.

Actividad 4. Trazos combinados

Objetivo Específico: realizará combinaciones de trazos.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Realizará trazos combinados, siguiendo secuencias y series en la hoja de trabajo # 12.

Material:

- Hoja de trabajo # 12.
- Lápiz del 2 ó 2 ½.

Evaluación: Forma en que toma el lápiz, dirección y forma del trazo.

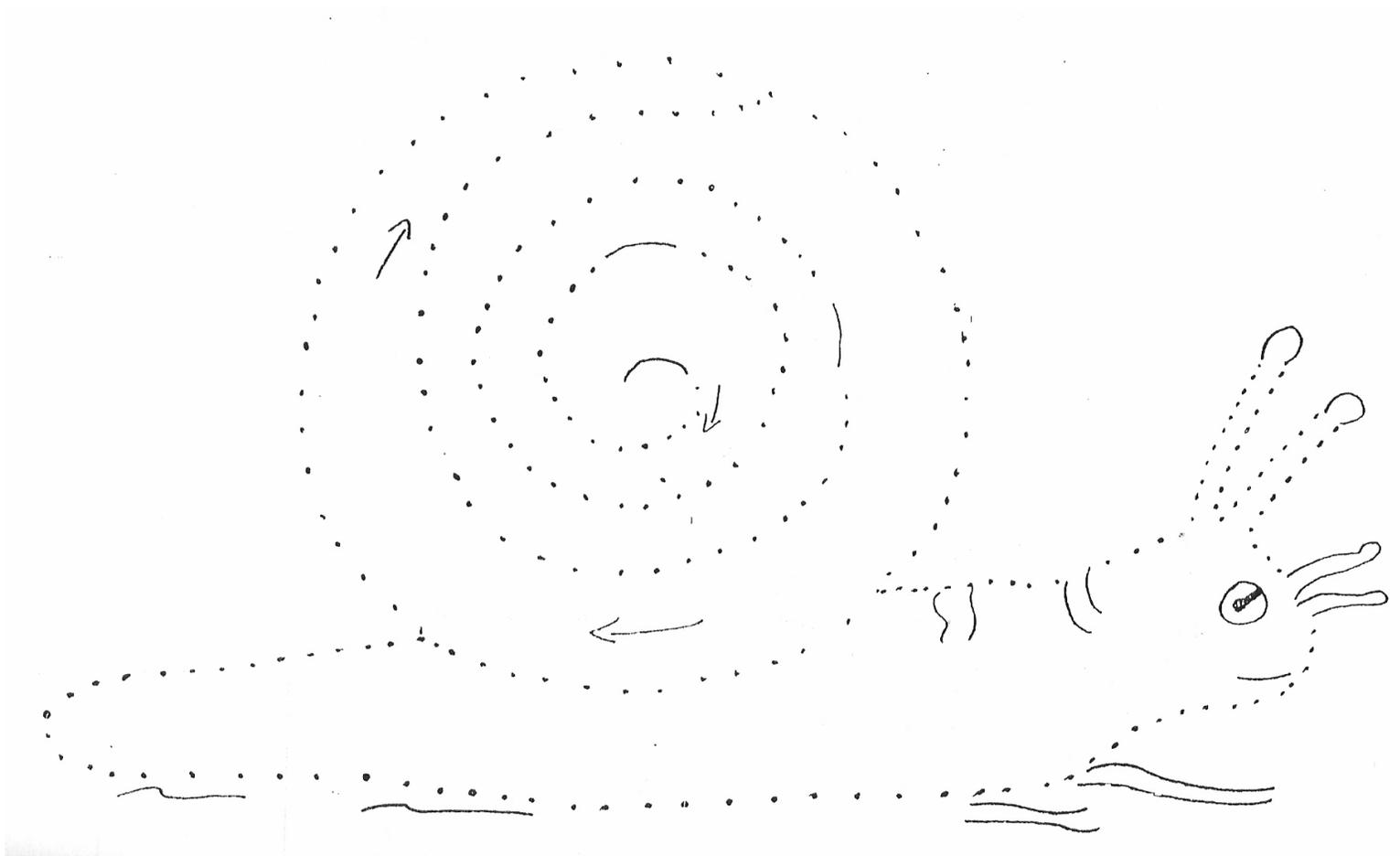
Plan de clase: Educación de la mano I

Objetivo General: Ejecutará trazos precisos en un plano gráfico respetando las coordinas básicas (izquierda-derecha, arriba-abajo), la dirección y distancia de los mismos..

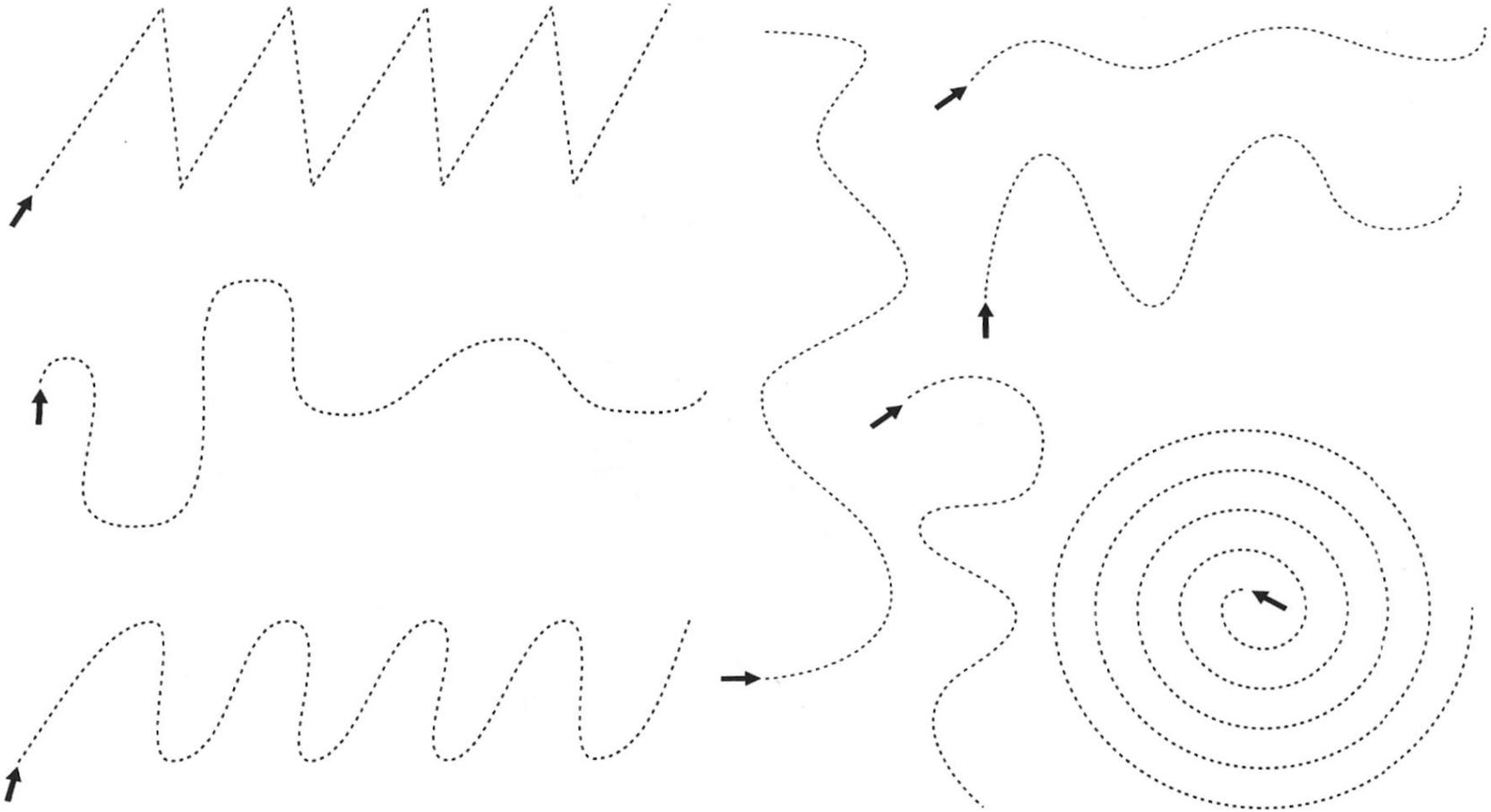
Tiempo estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Imitar trazos en el aire.	Imitará en el aire trazos.	1	10'	Movimientos.		Ejecución de los movimientos.
2	Trazar una línea continua.	Trazará una línea continua para unir los puntos que forman una figura.	1	5'	Movimientos.	Hojas tamaño carta con el dibujo de un caracol y colores. Hoja de trabajo 9	Trazar de izquierda a derecha y de forma continua.
3	Repasar trazos de líneas.	Repasará trazos de diferentes tipos de líneas.	2	10'	Movimientos. Trazos.	Hoja de trabajo # 10 con el modelo de cada trazo, Lápiz del 2 ó 2 1/2.	Forma en que toma el lápiz, dirección y forma del trazo.
4	Trazos combinados.	Realizará combinaciones de trazos.	3	10'	Movimientos. Trazos.	Hoja de trabajo # 11. Lápiz del 2 ó 2 1/2.	Forma en que toma el lápiz, dirección y forma del trazo.

Hoja de trabajo # 9. El caracol

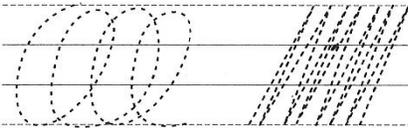
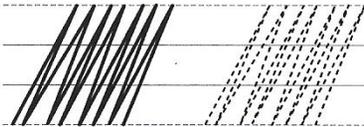
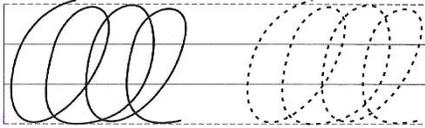


Hoja de trabajo # 10. Trazos simples

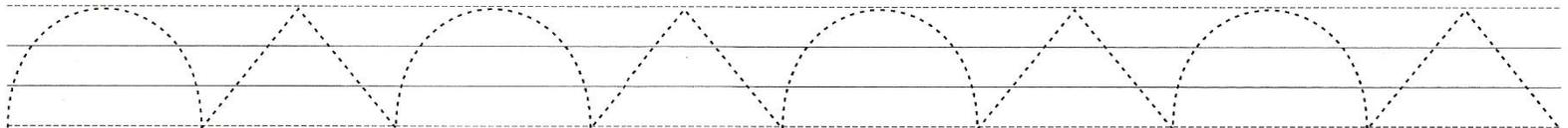
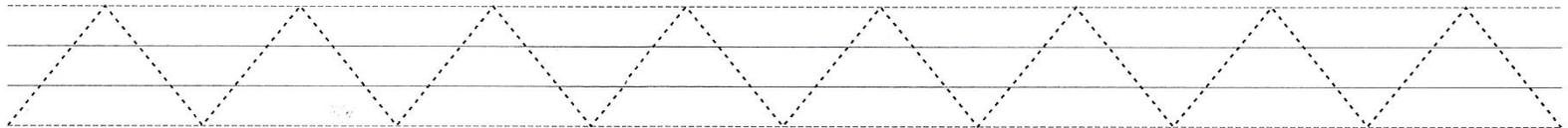
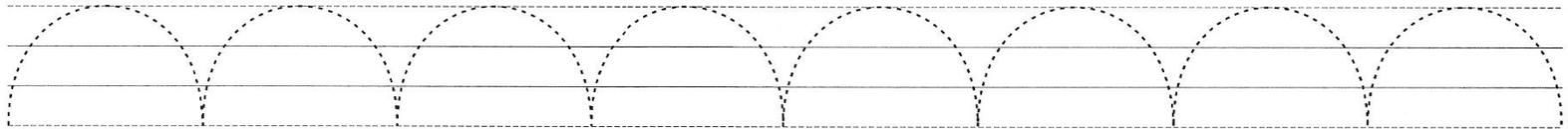


Hoja de trabajo # 11. Trazos combinados

Repite.



Sigue el caminito con tu lápiz.



5.11.9 Educación de la mano II

Objetivo General: Ejecutará trazos siguiendo un patrón.

Tiempo estimado: 40'

Actividad 1. Modelar en plastilina

Objetivo Específico: Empleará el modelado de plastilina.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Se entregarán barras de plastilina a cada niño y la maestra mostrará las figuras que los niños tendrán que modelar. Ver hoja de trabajo # 13.

Material:

- Barras de plastilina.
- Hoja de trabajo # 13.

Evaluación: Observar los movimientos básicos que los niños vayan ejecutando.

Actividad 2. Repasar de líneas de arriba abajo

Objetivo Específico: Repasará las líneas de arriba a bajo.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Trabajar la hoja de trabajo # 14.

Material:

- Hoja de trabajo # 14.
- Lápiz del 2 ó 2 ½.

Evaluación: Ejecución de los movimientos. Forma de los trazos.

Actividad 3. Repasar el alfabeto

Objetivo Específico: Reconocerá las letras del alfabeto al pasar su dedo índice sobre ellas.

Tiempo: 5'

Procedimiento: La maestra entregará letras en lija para que los niños las puedan repasar con sus dedito índice.

Material:

- Letras de lija gruesa. Ver ejemplo de tamaño y forma, hoja de trabajo # 15.

Evaluación: Desempeño. Participación. Trabajo.

Actividad 4. Las letras de arena

Objetivo Específico: Trazará las letras del alfabeto en arena.

Tiempo: 5'

Procedimiento: en un cajón lleno de arena los niños trazarán las letras que la maestra vaya escribiendo en el pizarrón.

Material:

- Cajón de madera de 60 cm de largo x 20 cm de alto.
- Arena.

Evaluación: Trazar correctamente las letras. Observación de los movimientos.

Actividad 5. Pintar con acuarelas

Objetivo Específico: Ejecutará trazos con acuarelas.

Tiempo: 10'

Procedimiento: Cada niño trazará en un pliego de papel bond con acuarelas letras que la maestra vaya trazando en el pizarrón.

Material:

- Pliego de papel bond blanco.
- Acuarelas.
- Agua.
- Vasito de plástico.
- Pinceles.

Evaluación: Tomar el pincel haciendo la pinza. Ejecutar los movimientos básicos (izquierda – derecha, arriba – abajo)

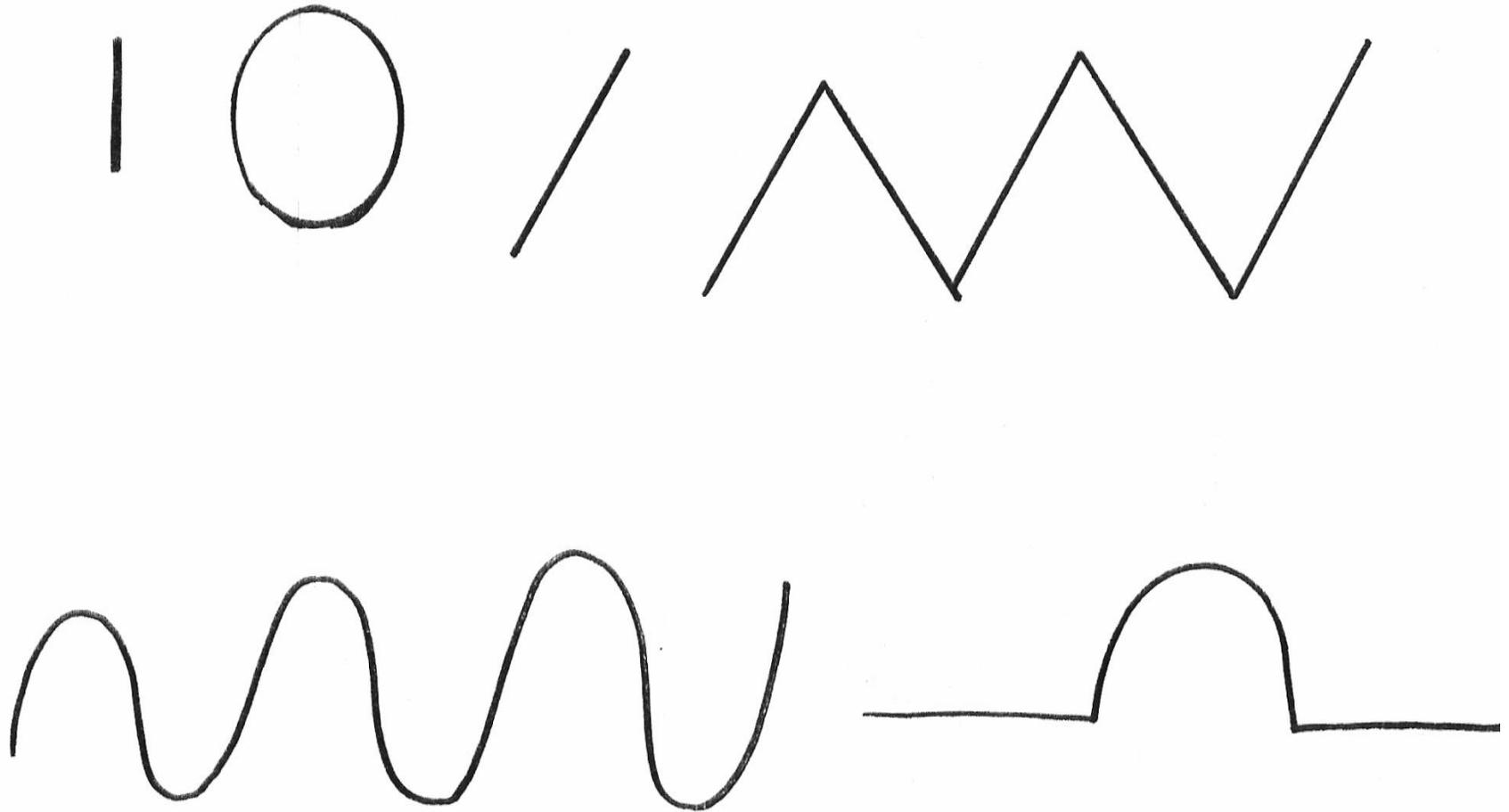
Plan de clase: Educación de la mano II

Objetivo General: Ejecutará trazos siguiendo un patrón.

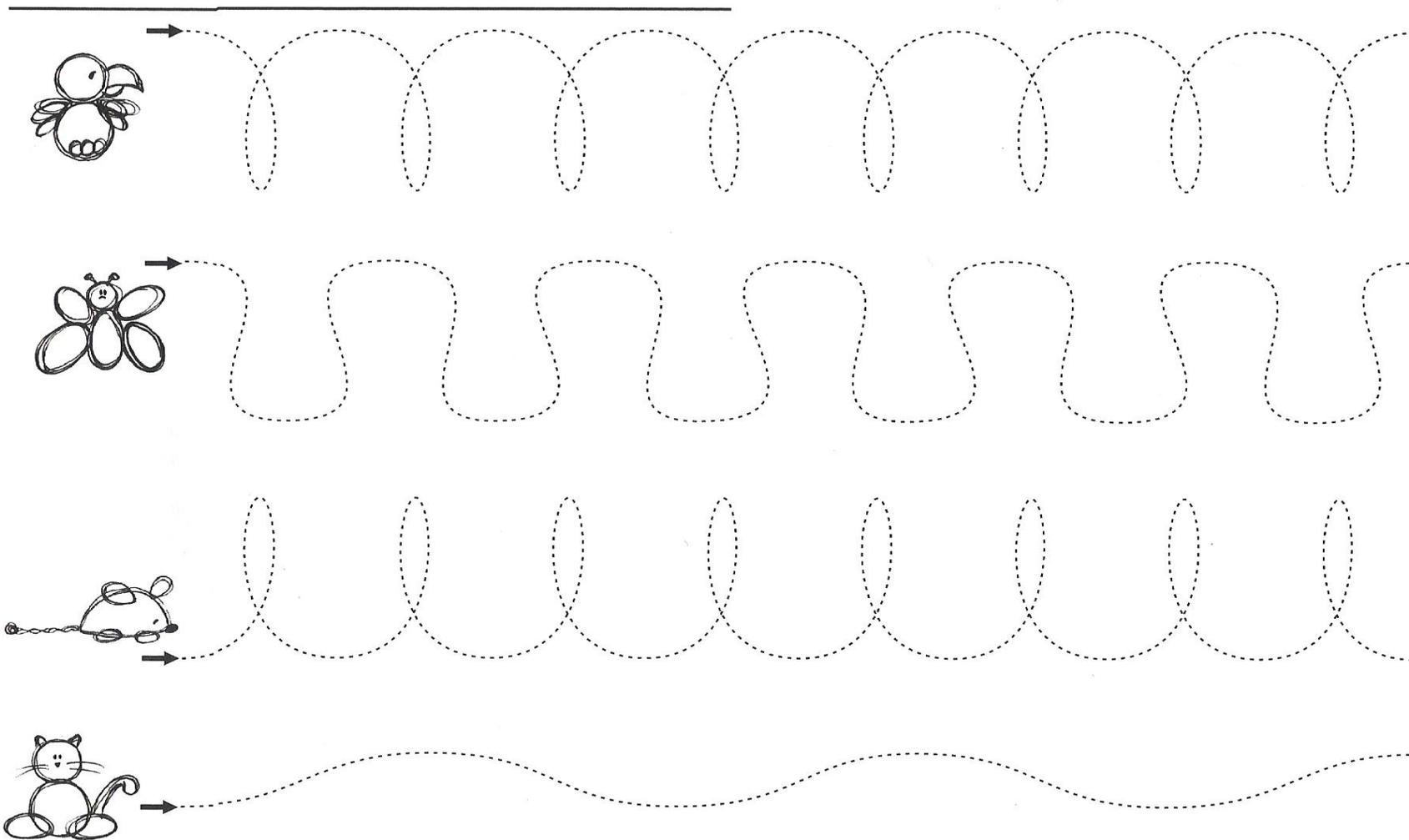
Tiempo Estimado: 40'

No.	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1	Modelar en plastilina.	Empleará el modelado de plastilina.	2	10'	Movimientos. Modelado.	Barras de plastilina. Hoja de trabajo # 12.	Observar los movimientos básicos que los niños vayan ejecutando.
2	Repasar de líneas de arriba abajo.	Repasará las líneas de arriba a bajo.	2	10'	Movimientos. Repasar.	Hoja de trabajo # 13. Lápiz del 2 ó 2 ½.	Ejecución de los movimientos. Forma de los trazos.
3	Repasar el alfabeto.	Reconocerá las letras del alfabeto al pasar su dedo índice sobre ellas.	2	5'	Movimientos.	Letras de lija gruesa. Ver ejemplo de tamaño y forma, hoja de trabajo # 14.	Desempeño. Participación. Trabajo.
4	Las letras de arena.	Trazará las letras del alfabeto en arena.	3	5'	Movimientos. Trazos.	Cajón de madera de 60 cm de largo x 20 cm de alto. Arena.	Trazar correctamente las letras. Observación de los movimientos.
5	Pintar con acuarelas.	Ejecutará trazos con acuarelas.	3	10'	Movimientos. Trazos.	Pliego de papel bond blanco. Acuarelas. Agua. Vasito de plástico. Pinceles.	Tomar el pincel haciendo la pinza. Ejecutar los movimientos básicos (izquierda – derecha, arriba – abajo)

Hoja de trabajo # 12. Modelado en plastilina



Hoja de trabajo # 13. Líneas arriba - abajo



Abecedario

Minúsculas

a b c d e f g h
i j k l m n ñ
o p q r s t u
v w x y z

Mayúsculas

A B C D E F G
H I J K L M N
Ñ O P Q R S T
U V W X Y Z

Conclusiones

En base al estudio realizado en la presente investigación se concluye que:

Tomando en cuenta que este programa de actividades psicomotoras está diseñado para niños en la etapa preoperatoria y de acuerdo a los resultados obtenidos, se acepta el desarrollo y sucesión de las etapas propuestas por Piaget, considerando que el niño preoperatorio se encuentra influenciado constantemente por los factores internos, la maduración psicológica y física que guía el desarrollo de éste, así como el medio social en que se desenvuelve y que a través de la interacción de éstos se manifiesta el factor del equilibrio, que es el mecanismo regulador del crecimiento dentro de la inteligencia.

La función de las actividades de este programa es proporcionar oportunidades físicas y psicológicamente adecuadas y convenientes para que los niños puedan desarrollarse por sí mismos adquiriendo las bases necesarias para la realización de actividades más complejas, tal es el caso de la escritura.

El programa para la maduración psicomotriz, es importante en los niños en la etapa preoperatoria para desarrollar su pensamiento motor, intelectual, social y creativo ya que a lo largo del programa se pueden observar que los niños muestran interés en las actividades donde utilizan su pensamiento para desarrollar con precisión, firmeza y control sus movimientos y así transformar los diferentes materiales que se le proporcionen, interactuando con sus compañeros.

Se logrará utilizar el esquema corporal adecuándolo a las situaciones que lo requieran, ejecutando movimientos básicos, disociados, alternados y simultáneos, manteniendo la posición de su cuerpo a través del equilibrio físico, desplazando su cuerpo u objetos en diferentes direcciones siguiendo las coordenadas básicas al recibir estímulos auditivos y visuales, identificando por medio del movimiento los lados de su cuerpo con precisión, firmeza y control.

Con respecto a la psicomotricidad fina se puede afirmar que se lograrán ejecutar movimientos disociados, alternados y simultáneos manipulando materiales, realizando movimientos digitales al utilizar diferentes instrumentos y herramientas, así como la ejecución de trazos en un plano gráfico realizando movimientos visoauditivomotores de acuerdo a las coordenadas básicas, ubicación espacial, dirección y distancia con precisión y control.

Las sociabilidad y la cooperación están íntimamente relacionadas entre sí, como lo afirma Piaget, ya que por medio de este programa se logrará que los niños participen en juegos y actividades organizadas propiciando la interrelación con sus compañeros y personas que se encuentren en contacto con ellos, preguntando y aceptando la opinión de los demás, así mismo a través de las actividades los niños podrán realizar transformaciones de los materiales lo que implica la inteligencia operativa, es decir, una asimilación activa y transformación de datos de acuerdo con las formas estructurales de que disponen éstos, acomodándolos a las situaciones reales del mundo exterior.

La orientación educativa y en especial la intervención psicopedagógica brindan las herramientas necesarias para el estudio del problema de la psicomotricidad en la escritura, ya que apegados al modelo de programas se tiene una mejor visión, y se puede hacer una mejor planeación, de no sólo las actividades, sino, también de todo el proceso de solución, teniendo marcos contextuales más precisos.

Las consideraciones teóricas permitirán ubicar mejor el problema, para así definir los conceptos clave como son: el aprendizaje y la maduración. Partiendo de los diferentes momentos por los que los niños van pasando para alcanzar la maduración en la escritura, los educadores pueden vislumbrar el estadio en el que se encuentra el alumno.

La psicogenética y la psicolingüística explican los mecanismos por los cuales un niño es capaz de alcanzar la habilidad cognitiva de la escritura, ya que el dominio de ésta,

no es el mero calcado o “copiado” de grafismos; al escribir un niño a llegado a una maduración, no sólo física, sino mental que le permite acceder a un código social.

El desarrollo del estudio de caso de la Escuela General Francisco Morazán enmarca lo social, cultural, laboral y educativo en este proyecto que beneficiará al proceso enseñanza – aprendizaje de la escritura en primer año de primaria.

El poder desarrollar este trabajo dentro de un seminario de orientación permite a los participantes el intercambio de ideas, propuestas y experiencias. La actualización está presente en cada uno de los módulos, empezando por el primero, donde se exponen las diversas formas de investigación en la orientación. En el segundo, conceptualizar la orientación, ayuda a definir una línea de planeación educativa, el tercer módulo aporta el panorama actual de la labor del orientador. En el cuarto permite la ubicación psicológica de nuestros sujetos, al mencionar las distintas etapas del desarrollo vistas en diferentes teorías y por último en el quinto módulo se centra en la elaboración de una propuesta para la solución a nuestro estudio.

Ventajas del programa de actividades psicomotoras

- 1) Este programa aunque adopta una posición teórica definida fue desarrollado para satisfacer las necesidades relacionadas con el desarrollo de los niños.
- 2) El programa se centra en la maduración psicomotriz y se puede utilizar eficazmente con niños de diferentes habilidades y grupos socioeconómicos.
- 3) El proceso de desarrollo estructurado por el orientador, está generalmente graduado por el niño mismo, de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- 4) Este programa requiere de materiales de bajo costo, sencillos y fáciles de adquirir, dándole al niño la oportunidad de que elabore sus propios juegos de interés y por medio de éstos desarrolle su pensamiento.

Desventajas del programa de actividades psicomotoras

- 1) Sólo puede ser utilizado en grupos pequeños (30 niños máximo) con un solo educador.
- 2) Para grupos de mayor número, es necesaria la presencia de varios educadores para que haya una coordinación y un asesoramiento óptimo en las actividades por realizar.
- 3) Sin embargo, este programa no queda limitado a pequeños grupos, puesto que a través de la capacitación del personal puede aplicarse a grupos numerosos, dado que tal capacitación es accesible y fácil de lograr.

Sugerencias

- 1) Se sugiere que el programa sea trabajado durante las primeras horas de clase, para poder contar con la disposición de los niños, ya que si se aplicara después podemos encontrar un cansancio mental y físico de los alumnos.
- 2) En este programa son necesarias la actuación y manipulación por parte del niño, así como su participación activa para el desarrollo de la maduración psicomotriz, social, intelectual y creativa, además se requiere de la participación de personas sensibles y hábiles que conozcan o se interesen por el proceso de desarrollo del niño, capacitando a maestros, padres de familia y personas que interactúan con éste.
- 3) Se pretende que este programa de maduración psicomotriz para la adquisición de la escritura, sea una alternativa a la escuela tradicional, se lleve a la práctica en futuras investigaciones, para obtener generalidad de los resultados y llegar así a mayores posibilidades de hacer aplicaciones prácticas que confirmen su validez externa.
- 4) Se propone que se realicen estudios de seguimiento en los niños a los que se les aplique, para determinar los efectos del programa en otras actividades.
- 5) Esta investigación así como los fundamentos teóricos en los que se basa están abiertos para el análisis y las interpretaciones en el campo de la intervención psicopedagógica.

Anexo 1

CENTRO ESCOLAR ZARAGOZA, S. C.

FICHA DE ADMISIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO. _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

GRADO EL QUE DESEA INGRESAR: _____

RESULTADOS DE EXAMEN DE ADMISIÓN: _____

OBSERVACIONES: _____

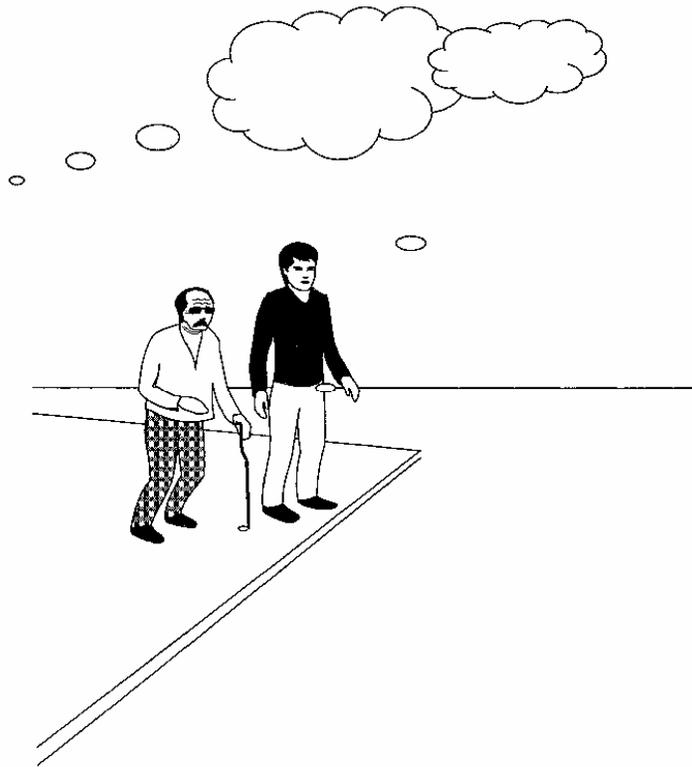
NOMBRE DEL APLICADOR: _____

NOMBRE DEL QUE AUTORIZA LA ADMISIÓN: _____

DIRECTOR (A)

1.- Dibújate en esta hoja.

2.- Ilumina a la persona que ayudarías a cruzar la calle



3.- Une con una línea, el dibujo con el nombre que le corresponde.



sol



casa



rana

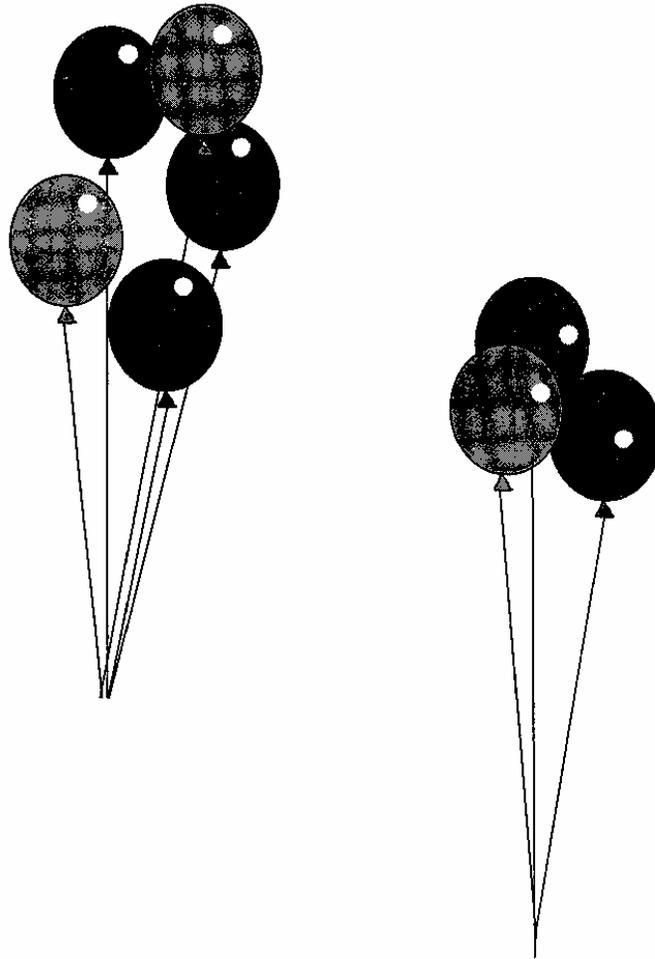


niña



OSO

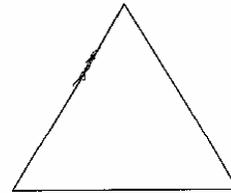
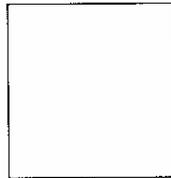
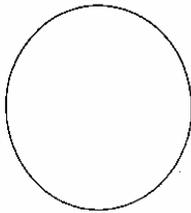
4.- Dibuja los globos que faltan para que los dos montones sean iguales



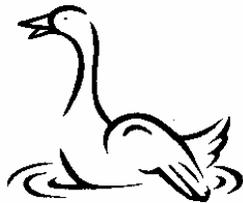
5.- Encierra en un círculo al gato más pequeño.



6.- Ilumina el círculo de amarillo, el cuadrado de azul y el triángulo de rojo.



7.- Encierra en un círculo el animal que está a la derecha del balón.



BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Rojo, Víctor. Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid, EOS, 1994.

Anton, Monserrat. La psicomotricidad en el parvulario. México-Barcelona, Fontamara, 2001.

Ardila, Alfredo y Ostrosky- Solís, Feggy. Lenguaje oral y escrito. México, Trillas, 1998.

Bandet, Jeanne. Aprender a leer y escribir. Barcelona, Fontanella, 1982.

Barba Camacho, Guadalupe. Curso-taller: Atención en el aula del niño con discapacidad motora: estrategias para su atención. México, SEP, 1984.

Barba Camacho, Guadalupe. Curso-taller: Los sistemas aumentativos-alternativos de comunicación como facilitadores de acceso al currículum en niños con trastornos neuromotores. México, SEP.

Barbosa, Antonio. Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. México, Pax – México, 1971.

Bisquerra Alzina, Rafael. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona, Praxis, 1998.

Bucher, Huguette. Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz. Barcelona, Toray – Masson, 1978.

Catach, Niña. Hacia una teoría de la lengua escrita. España, Gedisa, 1996.

Daviña, Lila R. Adquisición de la lecto-escritura. México, Homo Sapiens, 1999.

De Ajuriaguerra, J. La escritura del niño. Barcelona, Laia, 1984.

De Quirós, Julio B. Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. México, Médica Panamericana. 2001.

Ferreiro, Emilia. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1986.

Gallardo Jáuregui, Ma. Victoria y Salvador López, Ma. Luisa. Discapacidad motórica, aspectos psicoevolutivos y educativos. Granada-España, Aljibe 1999.

Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar, México, SEP.

Guía técnico - pedagógica para primer grado de educación primaria. Subdirección de Educación Primaria en Naucalpan, SEIEM, México, SEP.

Gómez Palacio, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, SEP, 1990.

González Estrada, Cecilia. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP, 1988.

Inizan, Andre. Cuándo enseñar a leer. Madrid, Pablo del Río, 1979.

Moorhouse, A. C. Historia del alfabeto. México, FCE, 1978.

Pansza González, Margarita, Pérez Juárez, Carolina y Moran Oviedo, Porfirio. Operatividad de la didáctica. Tomo 2. México, Gernika, 1991.

Papalia, D. Psicología del desarrollo. México, Mc Graw – Hill, 1998.

Pérez Alonso – Geta, Petra Ma. El niño de 0 a 6 años. Madrid, Acento, 1998.

Piaget, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo. México, Siglo XXI, 1996.

Piaget, Jean. Psicología del niño. Madrid, Morata, 1993.

Rodríguez M., Ma. Luisa. Orientación educativa. Barcelona, CEAC, 1991.

Rodríguez M., Ma. Luisa y Gras Tornero Manuel. Modelos de orientación profesional en el aula. Barcelona, Oikos-Tau, 1986.

Tannhauser, Miriam T. Problemas de aprendizaje perceptivomotor. México, Médica Panamericana, 2001.

Teberosky, Ana. Aprendiendo a escribir. México, Horsori, 1999.

Tasset, Jean Marie. Teoría y práctica de la psicomotricidad. Barcelona, Paidós, 1996.

<http://www.remo.ws>. 15 de agosto del 2005.

<http://www.psicopedagogía.com>. 8 de marzo de 2006.