



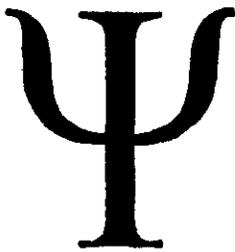
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

29

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"PROGRAMA DE ESTIMULACION DE HABILIDADES PREVIAS A LA LECTOESCRITURA PARA NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTAN:
BARCELO CARRIOLA LILIA
FLORES GARCIA OFELIA
MARTINEZ FIERRO ERNESTINA



ASESOR: LIC. SUSANA EGUIA MALO

ASESOR ESTADISTICO: LIC. FABIAN MARTINEZ SILVA

CIUDAD UNIVERSITARIA MEXICO, D. F.

271065

1999.

TESIS CON
ALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIDO:

A mis **PADRES** por darme su apoyo incondicional en las buenas y en las malas, por los sabios consejos que me han dado en los momentos más oportunos y por darme la oportunidad de aprender de ellos ¡Los quiero mucho!

A mi **HERMANO** por estar siempre conmigo y por compartir este triunfo conmigo. Gracias por estar junto a mi y hacer feliz mi vida ¡Te quiero!

A toda mi **FAMILIA** que es muy extensa y no puedo nombrarlos a todos, pero que sin ellos la vida sería muy diferente. Entre ellos mi abuelito Alfonso, mi abuelita Julia y mi mami Ofe que aunque ya no están junto a mi siempre me han dado tranquilidad y paciencia para seguir luchando.

A mis **AMIGAS** Karla, Irene, Araceli y Juanis por todo su apoyo y gran amistad. A mi **AMIGO** Edgar al que agradezco todos los porras y consejos durante este trabajo, así como en mi vida personal.

MARI CARMEN gracias por todo tu apoyo y amistad a lo largo de tantos años.

Gracias **ALEJANDRO** por llegar en el momento más importante de mi vida, por tu apoyo y gran amor.

Gracias a **DIOS** por permitirme vivir esta vida con salud y mucho amor día con día.

OFELIA

AGRADECIMIENTOS

A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO por habernos brindado la oportunidad de entrar a esta máxima casa de estudios que nos ha visto superarnos tanto profesional como personalmente y hacer de nosotras personas productivas. Por habernos brindado las herramientas y conocimientos suficientes para enfrentarnos a los diferentes retos que nos prepara el destino así como saber como actuar en cada momento de nuestra vida futura.

A los PROFESORES que se dedicaron con paciencia, esmero y profesionalismo a transmitir sus conocimientos y experiencias y nos ayudaron a formar nuestro carácter firme en decisiones, así como inculcarnos ética profesional para poner en alto el nombre de nuestra carrera. En especial a la Lic. Susana Equia Malo por dirigir esta tesis con interés y cariño y por darnos siempre su apoyo, al Lic. Fabian Martínez Silva por ayudarnos siempre y contagiarnos de su buen humor.

Al JARDÍN DE NIÑOS DE LA UNAM por permitirnos realizar este trabajo tan importante, al personal que labora para el mismo por apoyarnos y recibirnos siempre con una sonrisa; a las Psicólogas que en todo momento nos ayudaron y contribuyeron a la realización de este trabajo y muy en especial a los niños que nos dieron la oportunidad de aprender y llenarnos de satisfacciones por sus muestras de amor.

*MUCHAS GRACIAS
OFELIA, LILIA Y MIA*

AGRADECIDO:

A Dios

*por la dicha de vivir día con día
y darme una gran familia y salud.*

A mis Padres

*por darme el ser e inculcarme disciplina,
esfuerzo y dedicación.*

A Lorenzo,

*esposo mio por brindarme tu apoyo
incondicional, tu comprensión y cariño.*

*Tu confianza y compañía me han
motivado a emprender este nuevo ciclo
en mi vida. ¡Te amo!*

A Rodrigo, Daniel y Marisol

*por su paciencia, comprensión y tolerancia.
Su entusiasmo por aprender alienta mi
perseverancia. ¡ Los quiero!*

A Ofé y Lili

por compartir conmigo su hermosa amistad.

ERNESTINA

AGRADECIDO:

A mi amada universidad por permitirme intentarlo de nuevo y por tanto que me ha dado fuera de sus salones.

A mis cinco divertidos y queridos hermanos y mi querida hermana Vicky que a pesar de la lejanía siempre han estado conmigo. ¡ gracias Jorge, Hugo, Roberto, Arturo y Raúl, los quiero mucho!

A mi mami por estar siempre cuando te necesite en tantos momentos difíciles que he pasado en este largo camino y por compartir mis alegrías y mis logros; tú has estado presente en todos ellos. ¡ Te quiero mucho mamá!

Papá desde niña siempre has sido para mí una inspiración para ser cada día un mejor ser humano y gracias a ti tengo los elementos para hacerlo. Gracias por aquellos libros que me ayudaron a encontrar mi camino y gracias por el esfuerzo de todos estos años. ¡ Lo logramos!

A Federico por creer en mí, por estar a mi lado y amarme tanto, por haber sido en cada día de estos seis años el hombre en quien me apoyo, la inspiración de mis metas y la pareja ideal. ¡Te amo!

A un amigo muy especial a quien le debo el impulso de haber reiniciado el camino del estudio. ¡Gracias Edmundo por haber sembrado en mí nuevas fuerzas para continuar!

Gracias a mis compañeras y amigas de lucha Ofelia y Tina por el esfuerzo para conseguir esto y por ser tan comprensivas.

Dedicado a mis queridos sobrinos Alan, Martha, Yanina, Daniela, Ivan, Erick, Raúl y Jonathan como una motivación para superarse y ser mejores cada día de su vida y conquistar todas las metas que se propongan. ¡Los quiero mucho!

Pero todo esto no podía haber sido sin la mano de Dios. ¡Gracias Señor!

LALA

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
<i>DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR</i>	9
➤ Desarrollo Físico motor.....	10
➤ Desarrollo Socioemocional.....	18
➤ Desarrollo Cognoscitivo.....	28
➤ Juego.....	34
• Origen del Juego.....	35
• Concepto y Funciones del Juego.....	36
• Clasificación de Juego.....	37
• Valores y propósitos del Juego.....	42
• Aspectos educativos del Juego.....	44
CAPITULO II	
<i>HABILIDADES PREVIAS A LA LECTO-ESCRITURA</i>	47
➤ Definición.....	48
➤ Importancia de su estimulación.....	48
➤ Habilidades previas a la Lecto-escritura.....	52
➤ Evaluación de habilidades previas.....	69
➤ Programas de Estimulación	79
CAPITULO III	
<i>METODOLOGIA</i>	84
• Pregunta de Investigación e Hipótesis.....	84
• Variables.....	84
• Sujetos.....	86
• Escenario.....	86
• Diseño.....	87
• Instrumentos y Materiales.....	87
• Procedimiento.....	93
CAPITULO IV	
<i>RESULTADOS</i>	98
CAPITULO V	
<i>CONCLUSIONES</i>	109
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	118
ANEXOS	

INTRODUCCION

El aprendizaje de la Lecto-escritura, es un proceso fundamental en los años escolares y en la vida futura del individuo.

Aún cuando se ha estudiado continuamente en el ámbito educativo el proceso de la Lecto-Escritura, no se ha resuelto la problemática que enfrentan muchos niños al presentar deficiencias para este aprendizaje.

Las causas del fracaso escolar pueden ser muchas, donde se incluyen factores sociales, culturales, ambientales, afectivos y psicopedagógicos. De estos factores igualmente importantes nos enfocaremos al aspecto psicopedagógico, ya que es uno de los elementos determinantes en el proceso de adquisición de la Lecto-Escritura.

Ferreiro y Teberosky (1980, pp 9 y 13) señalan que "junto con el cálculo elemental, la Lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar". Así un número muy importante de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial".

Bima y Shiavoni (1978 p16) señalan que "un elevado porcentaje de alumnos transitan el primer año de

escolaridad en condiciones de inmadurez para los aprendizajes básicos, y el fracaso es la lógica y lamentable consecuencia".

De estos fracasos una buena parte puede deberse a la deficiencia en el desarrollo de precurrentes, por lo que diversos autores coinciden en señalar que es necesario que el niño posea ciertas habilidades previas para aprender a leer y escribir; sin embargo no existe un consenso general sobre cuales son estas precurrentes. Estas diferencias se observan en cuanto a los enfoques teóricos utilizados así como a la terminología empleada. Lo anterior lleva a prácticas inductivas de preparación para la lecto-escritura muy diversas: algunos niños cursan el nivel preescolar, otros desde la preprimaria inician la Lecto-escritura y otros más tienen que enfrentarse directamente a este proceso al ingresar a la primaria.

En nuestro sistema educativo el aprendizaje de la Lecto-escritura se inicia en las escuelas oficiales, hasta que el niño ha cumplido los 6 años de edad ya que en esta edad el niño ya esta preparado física y cognoscitivamente para este aprendizaje. Sin embargo Cohen en 1985 (en Mendoza,1987) en la conferencia internacional de la International Preschool Reading Association aseveró que mientras el niño se encuentre en un ambiente estimulante y rico, es capaz de descubrir el código de la lengua escrita (Mendoza, 1987).

Así como los niños son capaces de descubrir la lengua hablada también lo son para descubrir la lengua escrita. Entonces, si se admite la enorme potencialidad de posibilidades y de recursos con que cuenta el niño en sus primeros años, debemos aprovecharlos proporcionándoles la riqueza, la estimulación y la oportunidad de aprender sin querer anticiparnos a lo que no es capaz de hacer, (Mendoza,1987).

Como se mencionó anteriormente algunos niños, especialmente los que cursan el nivel preescolar, inician en esta etapa el proceso de adquisición de la Lecto-escritura; sin embargo, no se inicia de manera formal sino hasta la primaria. Una de las instituciones encargadas de la educación a nivel preescolar son los Centros de Desarrollo Infantil, instituciones que otorgan servicio asistencial y educativo a los niños desde los 45 días hasta los 6 años. El servicio que proporcionan está organizado a partir de las necesidades e intereses de los niños. Las actividades que realizan dentro de dichos centros son formativas. En ellas los niños adquieren enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas tienen que hacer para integrarse mejor al núcleo social donde viven. El aprendizaje fundamental se encuentra en la convivencia diaria, en las actividades cotidianas que los niños realizan y, sobre todo, en la creatividad que desarrollan día a día (SEP,I,1992). Dichas instituciones se basan en el

Programa de Educación Inicial, el cual tiene como columna vertebral el desarrollo del niño, y presenta una propuesta flexible de trabajo. Considera como categoría básica la interacción que el niño establece con su medio natural y social; respeta y retoma el tipo de necesidades e intereses de los niños como centro para la configuración de los contenidos educativos y de las actividades sugeridas; valora su capacidad de juego y creatividad, y favorece el proceso de formación y estructuración de su personalidad (SEP III, 1992).

La particularidad básica en el nivel preescolar es el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales del niño. Tomar en cuenta el punto de vista del otro, formar los sentimientos grupales y aprender a respetar y cumplir las normas de relación social, son procesos capitales para este período, (SEP II, 1992).

Para el nivel Preescolar en especial existen programas oficiales que rigen las actividades pedagógicas, como el programa de Educación Preescolar de la SEP que se lleva a cabo dentro de los jardines de niños. Dicho Programa considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización. Sitúa al niño como centro del proceso educativo, el docente necesita conocer los aspectos más relevantes que le permiten conocer cómo se desarrolla el niño y cómo aprende.

Asimismo plantea que los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad, y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores.

Con base en todo lo anterior y tomando en cuenta nuestras observaciones dentro del Jardín de Niños sobre la importancia de un completo desarrollo del niño antes de iniciar la educación primaria, de los problemas que algunos presentan al comenzar la enseñanza formal, así como las propuestas de los programas básicos que en algunas ocasiones no se llevan a cabo en su totalidad, surge el presente estudio.

El trabajo se enfoca al área de lecto-escritura, con mayor énfasis en las actividades previas a este proceso ya que en este nivel no se inicia de manera formal su enseñanza.

Para esto, en el presente trabajo se propone un programa sistemático de actividades donde se estimulan las habilidades necesarias para la Lecto-escritura, con el fin de preparar al niño para iniciar este proceso y facilitar su aprendizaje.

Primero se realizó una evaluación inicial para ver el nivel en que se encontraban los niños en cuanto a las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lecto-

escritura. Se trabajó con dos grupos de segundo de preescolar, de los cuales uno fue el grupo control y otro el grupo experimental.

Posteriormente se aplicó el programa propuesto al grupo experimental, el cual tuvo una duración de 20 sesiones de una hora diaria que incluían actividades para estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lecto-escritura.

Al terminar la aplicación del programa se realizó una segunda evaluación a ambos grupos. Con los resultados obtenidos tanto de la primera como de la segunda evaluación se realizó una comparación entre grupos, para analizar si había diferencias significativas entre ellos y así comprobar si el programa tuvo efectos positivos en la adquisición de habilidades precurrentes.

Los resultados nos indican que el grupo experimental incrementó sus habilidades precurrentes, en especial en los subtests de Lectura donde obtuvo un mayor puntaje, esto nos indica que el programa propuesto tiene efectos positivos en la adquisición de habilidades previas a la Lecto-escritura, lo que nos hace suponer que el grupo tendrá mayor probabilidad de éxito al inicio formal de la Lecto-escritura.

Con el presente estudio, pretendemos aportar información sobre la importancia de estimular las actividades previas y necesarias para que el niño pueda

empezar a leer y escribir. Nos parece muy importante este tema ya que, como se dijo anteriormente un porcentaje significativo de niños tiene dificultades al iniciar el proceso de Lecto-escritura y si logramos estimular de manera adecuada los prerrequisitos de éste proceso, el niño presentará menos problemas al inicio de la enseñanza formal de la Lecto-escritura.

CAPITULO I

DESARROLLO
DEL NIÑO
PREESCOLAR

El estudio del desarrollo se enfoca en cómo las personas cambian conforme crecen y de las causas de esos cambios. El desarrollo es una función de la maduración y del aprendizaje. La maduración física, incluyendo la maduración del Sistema Nervioso Central, consiste en un aumento en el tamaño y de una mayor complejidad de la estructura y conduce a una mayor capacidad funcional. Esto a su vez permite que una actividad masiva generalizada sea reemplazada por respuestas específicas individuales, para lograr una amplia gama de patrones de comportamiento (Eysench y Wilson, 1990).

El desarrollo del niño es un proceso continuo que describe y explica los cambios que se presentan desde el momento en que nace, mostrando características muy propias que determinan su acción en el medio ambiente en el que se desenvuelve.

El desarrollo del conocimiento se muestra íntimamente entrelazado con los aspectos físico, neurológico, social y psicológico del desarrollo total. La extensión y cualidad del conocimiento y del proceso de pensamiento de cada niño son influídos por su estructura física particular, las relaciones de su familia, su medio social y su repertorio de experiencias (Serrano, 1992).

Cuando los pequeños llegan a la niñez temprana (3 a 6 años) han superado los peligros de la infancia para entrar

a una etapa más saludable de la vida. Por ejemplo, el desarrollo motor afecta y recibe la influencia del desarrollo cognoscitivo y emocional cuando, por ejemplo aumenta la habilidad de los niños en la coordinación de la motricidad fina, la cual les permite expresar sus sentimientos y pensamientos a través del arte. La salud y la seguridad de los niños se relaciona con muchos factores del ambiente, los cuales incluyen las circunstancias de la vida de los padres que inciden en la calidad del cuidado hacia sus hijos (Papalia, 1998).

El conocer y comprender las etapas y secuencias del desarrollo así como la gama de diferencias individuales, permite predecir lo suficiente para planear de antemano recursos educativos que sean adecuados para las necesidades de un niño (Eysench y cols, 1990).

DESARROLLO FISICO MOTOR

Los cambios en el cuerpo, en el cerebro, en las capacidades sensoriales y en las destrezas motrices son todos parte del desarrollo físico y ejercen influencia importante tanto en el intelecto como en la personalidad.

Los cambios físicos pueden ser menos obvios durante la primera infancia que durante los primeros tres años de vida pero son tan importantes que hacen posible avances en el desarrollo de las destrezas motrices e intelectuales (Papalia, 1992).

En los años preescolares niños y niñas pierden el aspecto regordete de la etapa de los primeros pasos y comienzan a tener la apariencia más atlética y estilizada de la niñez. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, sus barriguitas desaparecen. El tronco, los brazos y los pies crecen para hacerse más largos; la cabeza sigue siendo proporcionalmente grande pero las demás partes de su cuerpo continúan tomando las proporciones que corresponden a un aspecto más adulto.

Los cambios en la apariencia de los niños reflejan el desarrollo dentro de su cuerpo. El crecimiento de huesos y músculos avanza, haciéndolos más fuertes; el cartílago se convierte en hueso mucho más rápido que antes y los huesos se endurecen para dar al niño una figura firme y proteger los órganos internos. Estos cambios en coordinación con la madurez cerebral y del sistema nervioso, estimulan el desarrollo de las destrezas de motricidad gruesa y motricidad fina. Las crecientes capacidades de los sistemas circulatorio y respiratorio mejoran el vigor físico y, junto con el desarrollo de sistema inmunológico, mantienen a los niños más saludables (Papalia, 1998; Gallegos, García y Reyes, 1997).

Surge en el niño un deseo por conocer su cuerpo, utilizándolo para imitar el ruido de las cosas, animales; adquiere nuevos conocimientos, desarrolla el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de

situaciones que facilitan tanto los desplazamientos como la ejecución de movimientos específicos.

El niño entre tres y seis años de edad logra grandes avances en su capacidad motriz, tanto en motricidad gruesa, las condiciones físicas para saltar y correr que incluyen los músculos largos, como en motricidad fina, la habilidad para abrocharse la camisa y copiar figuras que incluyen los músculos cortos. Con ambos tipos de motricidad se integran las habilidades que previamente desarrollaron, con las que adquieren después para producir capacidades más complejas.

Motricidad Gruesa

El niño de cuatro años puede emplear sus manos y piernas con alto grado de competencia, puede caminar, correr, saltar y trepar sin dificultad. El equilibrio y la estabilidad del niño mejoran considerablemente, lo cual le permite subir escaleras en posición erecta, se hace apto a la marcha en bicicleta; a los cinco años de edad ha dominado las habilidades fundamentales de la locomoción (Fitzgerald, Strommen y Mckinney, 1981).

Estos comportamientos motrices cada vez más complejos son posibles debido a que las áreas sensorial y motriz de la corteza cerebral están mejor desarrolladas y permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren hacer y lo que pueden. Sus huesos son más fuertes, sus músculos más poderosos y su capacidad pulmonar es mayor.

Muchos adelantos se presentan durante la niñez temprana. Alrededor de los dos años y medio los niños comienzan a saltar con ambos pies, una destreza que no dominan antes quizá porque sus músculos largos no tienen suficiente fuerza para impulsar su cuerpo hacia arriba y adelante. A los tres años y medio los niños suben con comodidad las escaleras alternando los pies y a los cinco años pueden descender con facilidad los tramos largos de una escalera. Saltar en un pie es otra destreza difícil de dominar hasta los cuatro años de edad. Los niños comienzan a caminar más de prisa alrededor de los cuatro años; lo hacen bastante bien a los cinco y son realmente diestros a los seis y medio. Saltar es más difícil y aunque algunos niños pueden hacerlo a los cuatro años, no es sino desde los seis que la mayoría lo pueden hacer (Papalia, 1998).

Los niños son ligeramente más fuertes que las niñas y tienen un poco más de músculos, incluso en la niñez temprana. Por lo común, hacia los seis años y medio los niños lanzan y atrapan mejor la pelota que las niñas quizá porque padres y maestros tienden a dedicarle más tiempo a los varones en estas destrezas, las cuales evolucionan no sólo como resultado de la madurez sino como respuesta al aprendizaje y a la práctica. Las niñas suelen tener un mejor desempeño en otras tareas que incluyen la coordinación de las extremidades. A los cinco años, por ejemplo, las niñas son mejores que los muchachos para

saltar, zapatear, mantener el equilibrio en un pie, saltar en un pie y atrapar una bola. Las niñas tienden a lograr una excelente coordinación de los músculos cortos. Estas diferencias pueden reflejar actitudes sociales que fortalecen diferentes tipos de actividades para niños y niñas (Papalia, 1998).

En la niñez temprana, las destrezas de motricidad gruesa se requieren para los deportes, el baile y otras actividades que comienzan durante la niñez intermedia y pueden durar toda la vida. Parece no existir ningún límite para la cantidad y el tipo de actividades motrices que los niños pueden aprender, al menos hasta cierto grado, hacia la edad de los seis años. Sin embargo, la capacidad de los niños varía en gran medida dependiendo de su herencia genética y sus oportunidades para aprender y practicar las destrezas motrices.

La mejor manera para ayudar a los niños a desarrollarse físicamente es animarlos a mantenerse en un nivel apropiado de actividad de acuerdo con su nivel de madurez, en situaciones inestructuradas de juego libre. Padres y maestros pueden ayudar permitiendo que los niños pequeños puedan trepar y saltar en ambientes seguros, con equipo adecuado a su tamaño, suministrándoles pelotas y otros juguetes lo bastante pequeños para que puedan atraparlos con facilidad y con suficiente suavidad para no

lastimarse, y dándoles una orientación amable cuando parezca que necesitan ayuda (Papalia, 1998).

Motricidad Fina

La coordinación motriz fina es la capacidad para utilizar los pequeños músculos -como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, cerrar los ojos, guiñar, apretar los labios, mover los dedos de los pies, cerrar un puño, teclear, recortar y todos aquellos que requieren la participación de nuestras manos y dedos (Jiménez y Jimenez, 1995).

El desarrollo motor fino es un proceso largo en el que el niño aprende a manipular y tener control preciso de los músculos pequeños de las manos y de los brazos. El niño de preescolar está empezando a mover los dedos y muñecas con rapidez y flexibilidad, las manos y los brazos comienzan a sostener las cosas de forma más estable.

Los músculos más pequeños del niño todavía son inmaduros y le es difícil realizar algunas actividades como pintar, cortar u ordenar objetos. Pero las habilidades motoras de músculos finos y la coordinación de manos y ojos se mejoran con ejercicios. Los ejercicios manuales pueden encaminarse hacia el desarrollo del afinamiento muscular o a la disociación e independencia de manos y dedos (Taylor 1989).

Las manos son herramientas importantes de trabajo y de su utilización y habilidad van a depender gran parte de nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el niño adquiriera el mayor dominio posible del movimiento de los distintos músculos que le permitan llevar a cabo las más complejas actividades: modelado, costura, escritura...

Como dicen Soubran y Mazo: "La mano es en el cuerpo, el instrumento inigualable, privilegiado que interviene siempre y cuyas posibilidades deben acrecentarse al máximo" (Jiménez y cols., 1995).

Poco a poco el niño alcanza progresos significativos en la coordinación ojo-mano y en los músculos cortos. La coordinación ojo-mano se entiende en un principio como una relación entre el ojo y la mano, se puede definir como la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con objeto de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, coser, dibujar, alcanzar una pelota al vuelo, escribir, peinarse, etc. Cuando logra el control de sus músculos finos, el pequeño es capaz de atender más sus necesidades personales y, por tanto ya tiene idea de lo que es ser competente e independiente. En ocasiones vemos al niño de cuatro años sentado tranquilamente jugando con rompecabezas, con barro, con muñecas, crayones, etc. Los intentos por trazar letras y números aparecen inmediatamente antes y durante el período del jardín de niños. Durante esta etapa conviene

prestar atención al desarrollo de la coordinación ojo-mano puesto que de ella va a depender en enorme medida la menor o mayor facilidad del niño para el aprendizaje de la Escritura. Algunos pequeños de cinco años serán capaces de escribir el alfabeto y su nombre, otros no, (Fitzgerald y cols, 1981; Papalia 1992).

Todo esto evoluciona en función de dos factores: por un lado, la maduración fisiológica del sujeto y por otro, los entrenamientos o ejercicios realizados por el niño (Craig, 1996 y Jiménez y cols, 1995)

Cerca de los tres años de edad se hace evidente el uso de una mano más que la otra en la realización de diferentes funciones motoras, a esto se le conoce como dominancia manual. La determinación de una persona para ser diestra o zurda puede ser difícil, ya que nadie prefiere una mano para cada tarea. La inclinación de los seres humanos para utilizar la mano derecha parece surgir del desarrollo del cerebro. Como el hemisferio izquierdo del cerebro controla el lado derecho del cuerpo, y como este hemisferio suele ser dominante, la mayoría de la gente se inclina por su lado derecho. En las personas cuyos cerebros son más simétricos (por factores hereditarios o de crecimiento fetal) el hemisferio derecho tiende a dominar haciendo que sean zurdos (Papalia 1998).

La dominancia manual se desarrolla de manera lenta en los niños y no siempre es consistente en los primeros años.

Antes de los dos años la mayoría de los niños muestran considerable flexibilidad para cambiar de una mano a otra. Para la edad de cuatro años, la mayoría muestra interés por el uso de la mano derecha. Al cursar el primer grado, los cambios de una mano a la otra se hacen relativamente poco frecuentes (Rice, 1997).

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El desarrollo socioemocional desempeña un papel de máxima importancia en la vida del niño. A partir de los dos años, el niño se encuentra listo física y psicológicamente para socializar, es capaz de desplazarse y explorar a su alrededor y hacer saber sus necesidades y deseos. Expresa cada vez más sus gustos y desagradados en cuanto a alimentación, vestido y actividades; ya no depende por completo de quienes lo cuidan para compañía, en virtud de que puede jugar solo e incluso disfrutar la compañía de otros niños, por períodos cortos de tiempo. Conforme realiza los primeros pasos hacia la autodeterminación y empieza a diferenciar entre comportamiento aceptable y no aceptable, se pone en marcha un *proceso de socialización* que continúa durante toda la infancia y prepara al niño para que se adapte a las costumbres de la sociedad. Entendiéndose como socialización el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos aceptados por su familia y por el grupo cultural al

que pertenecen. Por lo común los niños adoptan únicamente aquellas características de la personalidad y aquellas respuestas que su propio grupo social, religioso y étnico considera adecuadas (Mussen, 1991).

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

Los niños de cuatro y cinco años desarrollan gradualmente *interacciones sociales* más competentes con sus compañeros; empiezan a depender menos de los padres y cada vez más de los compañeros para obtener compañía e interacción social. Ahora comparten afecto y objetos tangibles, se ofrecen aprobación y se hacen demandas mutuas. En los grupos los mejores amigos forman parejas. Hablando de manera general, existe cierta evidencia de que los niños disfrutan más de la interacción grupal que las niñas, quienes disfrutan más que los varones las relaciones diádicas.

En general, los niños aprenden las habilidades sociales por medio de su asociación con compañeros de su misma edad; de esta forma el grupo ejerce una influencia

significativa en el proceso de socialización. Conforme el niño preescolar es conducido con tacto fuera de su hogar, al patio de juegos y a la estancia infantil, aumentan los contactos con sus compañeros; la interacción social a nivel de grupo o individual proporcionan una oportunidad para practicar y lograr las habilidades sociales(Angrilli y cols, 1984).

Un estudio de comportamiento de socialización del preescolar (Angrilli y cols, 1984) reveló que los niños de esta edad se refuerzan psicológicamente uno al otro a través de expresiones de recompensas sociales. Se encontró que incluso la atención negativa del compañero proporciona más reforzamiento social que la desatención total; los niños disminuyen su dependencia emocional de los adultos al aumentar el apoyo emocional de sus compañeros.

En el nivel preescolar, el niño desarrolla su autonomía a través de las relaciones de respeto existentes entre él, sus compañeros y el adulto; expresa su seguridad, confianza, sus ideas y afectos, coopera en el trabajo colectivo. Favorecer la autonomía en un niño implica permitir que sea él quien elija a sus amigos, que se le ayude en sus actividades físicas, sociales, etc, que se acepten sus puntos de vista a fin de sentirse importante en el grupo, aumentando así su desarrollo emocional (Angrilli y cols, 1984; Serrano, 1992).

Las *emociones* sirven de motivación para la acción y colorean la forma que ésta ha de tomar. Además influyen sobre su percepción de las personas y de su medio ambiente y determinan cuál ha de ser su forma característica de adaptación a la vida.

Todo niño viene al mundo con potencialidades tanto para expresar emociones agradables como desagradables. Resulta evidente que todas las emociones representan un papel importante en la vida del niño. La rabia por ejemplo puede canalizarse en una conducta competitiva y como tal convertirse en una importante fuerza de empuje para el éxito. El miedo puede originar precaución y evitación de una conducta que de otro modo podría dañar al niño física o psicológicamente. Aún los celos y la envidia, considerados generalmente como "emociones venenosas" por la forma en que alteran la perspectiva de la vida del individuo, tienen sus buenas cualidades pueden encauzarse hacia una conducta competitiva si se dirigen adecuadamente; además sirven al niño para obtener visión social y comprensión de las personas y situaciones que les alteraron.

Los efectos positivos mas evidentes de las emociones pueden verse en la alegría, la felicidad, el cariño y la curiosidad. El niño cuyo medio ambiente en casa, la escuela o la comunidad le proporciona oportunidades de satisfacer su curiosidad, será más feliz, más alerta, más interesado y mejor adaptado que un niño en quien ese impulso haya sido

reprimido. La curiosidad le alienta a desarrollar sus capacidades intelectuales; le ayuda a ser creativo e inventivo y le ayuda a estar preparado para lo inesperado. Acostumbrándose a explorar las situaciones que despiertan la curiosidad, el niño pronto se convence de que lo nuevo o lo diferente por sí mismo no tiene por que causarle miedo (Hurlock, E. 1976). Las emociones que hayan de volverse dominantes en el niño es algo que quedará determinado principalmente por el medio ambiente en que crezca y las relaciones que tenga con las personas de dicho medio.

Muchas pautas complejas de reacciones conductuales, idiosincrasias, motivos, actitudes y normas se adquieren sin entrenamiento o recompensas directos; sin que nadie los enseñe y sin que el niño se proponga aprender. Interviene en esto un proceso más sutil llamado *identificación*, lo cual se define como la adopción que hace un niño de las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos de otra persona o de un grupo. Como si añadieran pequeños trozos para formar una estructura única, los niños escogen varios aspectos de la personalidad y del comportamiento de otras personas con los que ellos quieren identificarse y añaden esos rasgos a los suyos propios: los que han heredado y los que surgen de sus primeras experiencias. De ese modo construyen su propia y particular personalidad y forman su propia identidad (Papalia, 1998).

La identificación encierra algo más que el simple aprendizaje por observación. Este no requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo, como lo hace la identificación; un niño puede observar e imitar la respuesta de un modelo con el que sólo tiene una relación casual. Las respuestas adquiridas por identificación parecen surgir espontáneamente y son relativamente duraderas. La imitación suele encerrar un percatarse consciente, pero las respuestas adquiridas a través de la identificación por lo común no se inician conscientemente.

Parecen existir dos requisitos previos para el establecimiento y mantenimiento de una fuerte identificación con un padre o una madre. En primer lugar, el niño tiene que percatarse de algunas semejanzas con el padre o la madre; en particular de algunos atributos físicos o psíquicos especiales o poco comunes, como el de tener el pelo de un color pelirrojo subido, una postura característica o maneras especiales de hablar. En segundo lugar, para hacer más fuerte la identificación, el padre o la madre deberán poseer cualidades atractivas para el niño o la niña. La criatura se identificará más fácilmente con el padre o la madre atentos a sus necesidades, cálidos y afectuosos que con quienes la rechazan (Mussen 1991).

La identificación del niño con un padre o madre cuidadoso de sus necesidades y poderoso puede ser fuente de

placer y satisfacción para el niño o la niña que se han identificado con alguno de ellos, y "actúa como si él o ella fuesen ese padre o esa madre" y por lo tanto comparte las realizaciones, los poderes, las destrezas y los placeres de esos mayores. Si el niño o la niña se consideran semejantes a ambos padres, y tanto el padre como la madre los cuidan y son competentes, probablemente el pequeño se identificará en algo con cada uno de ellos. Sin embargo, lo más característico es que se percate de una mayor semejanza con el padre del mismo sexo -evidentemente, se asemejan más en el vestir, la manera de cortarse el pelo, la anatomía genital- y, por consiguiente se identificará estrechamente con él. Luego, al descubrir que el padre posee características deseables, el niño o la niña tratará de aumentar la semejanza con el padre o la madre adoptando un número mayor de conductas y características del mismo. Por consiguiente, la identificación del niño se hará más fuerte. Existen cuatro teorías principalmente, que explican el proceso de identificación (cuadro A), sin embargo cada una de éstas se centran en un aspecto del desarrollo del niño. La perspectiva psicoanalítica hace énfasis en los nexos emocionales con los padres; el punto de vista del aprendizaje social resalta el qué y el cómo los niños aprenden en varios contextos de vida, y el enfoque cognoscitivo observa la creciente habilidad de los niños para tomar información acerca del mundo y su lugar en

él. Ninguna de estas teorías explica completamente por qué niños y niñas son tan diferentes en algunos aspectos mientras conservan muchas de sus características comunes, pero todas contribuyen para alcanzar un mayor entendimiento (Papalia, 1998).

TEORIA	REPRESENTANTE	PROCESO PRINCIPAL	FUNDAMENTO
Psicoanalítica	Sigmund Freud	Emocional	La identificación del género se presenta cuando el niño se identifica con el padre del mismo sexo.
Aprendizaje Social	Jerome Kagan	Aprendizaje	La identificación es el resultado de observar e imitar modelos y del refuerzo apropiado para el comportamiento del género.
Cognoscitiva de Desarrollo	Lawrence Kohlberg	Cognoscitivo	Una vez que el niño aprende que es un muchacho o la niña que es una mujer, selecciona de manera activa información sobre su género y procede en consecuencia.
Esquema Del género	Sandra Bem	Cognoscitivo y aprendizaje	El niño organiza la información que considera apropiada para un muchacho o una chica sobre la base de lo que dicta su cultura en particular y se comporta de acuerdo con ello. El niño elige el género porque la cultura dicta que éste es un esquema importante.

CUATRO PERSPECTIVAS DE IDENTIFICACIÓN DEL GENERO
(CUADRO A)

El término empleado para designar la adquisición de las respuestas, características y capacidades que se consideran adecuadas al sexo de la persona en su propia

sociedad es el de tipificación sexual. La tipificación sexual adecuada puede ser, en gran parte, resultado de una fuerte identificación con el padre del mismo sexo; es decir, a través de la identificación, el niño adopta las conductas y atributos de ese padre o madre, que por lo común son las adecuadas para su propio sexo (Mussen 1991).

La autoestima se refiere a los sentimientos de respeto y valía que tenemos hacia nosotros mismos, basados en la percepción de nuestra eficacia personal (Monroy y Tanamachi, 1997). La importancia de la autoestima estriba en que afecta nuestra manera de estar y actuar en el mundo y relacionarnos con los demás.

Todos desarrollamos una autoestima suficiente o deficiente, positiva o negativa, alta o baja, aunque no nos demos cuenta. De ahí que es importante desarrollarla desde la infancia. La autoestima no es genética ni se hereda, lo que cada uno piensa de sí mismo es algo que se aprende principalmente en la familia. Los padres comunican a sus hijos actitudes, aprobación, amor, admiración y respeto. El mejor regalo que los padres pueden hacer a sus hijos es enseñarles a valorarse y a amarse así mismos, sólo así el niño será capaz de lograr metas, perseguir ideas, comunicar amor y alcanzar felicidad (Bonet, 1997).

Es importante tener en cuenta que todos tenemos una influencia, positiva o negativa, en aquellos con quienes convivimos, sobre todo en los niños, para quienes solemos

ser figuras significativas por excelencia. Los padres son para sus hijos *espejos psicológicos* a partir de los cuales ellos van construyendo su propia imagen. Desde que nace, el niño se mira en sus padres y va aprendiendo lo que vale por lo que *siente* que ellos le valoran.

Los niños tienden a creer lo que sus padres les dicen y a comportarse en conformidad con lo que éstos esperan de ellos, es decir, si los padres no confían en sus hijos comunicarán expectativas negativas, por lo contrario, si confían en ellos les infundirán confianza y seguridad en sí mismos y así el niño aprenderá a confiar en sus propios recursos y en sí mismo.

Otro factor que contribuye a la autoestima, es la propia experiencia del niño. Se trata de que el niño vaya descubriendo y conquistando con su propio esfuerzo y en la medida de sus posibilidades, el mundo que le rodea. Conviene no hacer por él lo que él mismo ya es capaz de hacer. Es importante enseñarle a valerse por sí mismo, para que vaya tomando conciencia de sus recursos y aprenda a valorarse.

La palabra es un factor que influye poderosamente en la autoestima de los niños. No basta con quererles y estar satisfecho con ellos; hay que decírselos claramente, para que ellos se sientan realmente queridos y apreciados, las palabras son armas de dos filos: pueden reforzar o

debilitar la autoestima del niño, según sea el contenido, el tono de voz y el gesto que los acompaña.

El niño necesita sentirse inequívocamente reconocido, alentado y apreciado en sus esfuerzos, si realmente deseamos su bienestar.

La autoestima de un niño no guarda relación directa con la posición económica de la familia, ni con la educación, ni con la ubicación sociogeográfica del domicilio familiar, ni con el hecho de que la madre esté siempre en el hogar... Lo que resulta significativo es la calidad de la relación existente entre el niño y los adultos que son importantes en su vida (Bonet, 1997).

DESARROLLO COGNOSCITIVO

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

La teoría que desarrolló Piaget, ayuda a comprender la adquisición de cualquier tipo de conocimiento a través de sus planteamientos que inciden en el proceso de aprendizaje, es decir, en cómo el niño construye su conocimiento a partir del resultado de su actividad y de cómo se relaciona con el objeto de conocimiento.

De acuerdo a la teoría de Piaget el niño preescolar se ubica en la "etapa preoperatoria" o de la "inteligencia representativa" que abarca de dos a siete años aproximadamente, etapa de investigación para el niño donde

se manifiesta su descubrimiento de símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. El manejo primario con aspectos concretos y tangibles cambia hacia el uso de representaciones mentales como imágenes y símbolos (Serrano, 1992).

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

En la edad preescolar el pensamiento es global, pues está determinado por los sentimientos; aún no distingue lo real de lo fantástico, hace suyos relatos escuchados, de aquí su gran interés por los cuentos; adjudica vida a sus juguetes, realiza con ellos dramatizaciones propiciadas por su imaginación, en ocasiones actúa impulsado por sus deseos o temores, por saber la verdad de las cosas (Angrilli y cols, 1984; Serrano, 1992; Manrique, 1997).

El niño preescolar desarrolla su pensamiento al estar en contacto directo con los objetos, descubre sus características, reafirma su aprendizaje apoyado por los errores, pues así llega a adquirir una explicación

adecuada. En esta edad el niño ve un todo, mas nunca las partes de esa unidad, ni la relación existente entre sí, a esto Piaget le llama "sincretismo" definiéndolo como "la tendencia espontánea de los niños a percibir por visiones globales en lugar de discernir los detalles, a encontrar analogías inmediatas, sin análisis, entre otros objetos y vocablos ajenos unos de otros, a vincular entre sí fenómenos naturales heterogéneos, a encontrar razón para todo acontecimiento, aún fortuito. En suma, es la tendencia a relacionar todo con todo" (Medina,1988, pag.48).

Piaget llamó preoperacional a la segunda etapa del pensamiento porque una operación mental requiere pensamiento lógico y en esta etapa los niños aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica. En lugar de ello, los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de representaciones, es decir, desarrollan la capacidad para imaginar que hacen algo, en lugar de hacerlo realmente.

El **juego simbólico** se hace más frecuente cada año del periodo preoperacional. A medida que los niños se hacen mayores simulan una serie de hechos como ir de compras, jugar a la casita, etc. Buena parte del juego simbólico de niños de 5 o 6 años requiere participación de otros niños.

El **razonamiento transductivo** ocurre cuando el niño razona por transducción: toman una situación particular como la base de otra situación particular, sin tomar en

cuenta lo general. Este tipo de razonamiento conduce a los niños a ver una relación causal en donde no existe.

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

Los niños en esta etapa suelen atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos, lo cual Piaget llamó **animismo**. Los niños suelen hacerlo con objetos que representan figuras vivas, como animales disecados o muñecos de juguete. Es probable que el animismo revele un

conocimiento y comprensión incompleta del mundo, pero también es un reflejo de la vívida imaginación infantil.

Uno de los cambios más perceptibles en el desarrollo cognoscitivo del niño de los tres a los cinco años, es el aumento en la capacidad de comprender y usar el lenguaje. La forma y uso del lenguaje empleados por los adultos en el entorno inmediato del niño, son los factores principales en su desarrollo de las habilidades lingüísticas. Las culturas, los grupos étnicos y las familias varían en el grado en el cual la palabra hablada tiene significado.

La capacidad intelectual o cognoscitiva tiene cierto efecto sobre la adquisición del lenguaje; es más que un medio de comunicación, es el vehículo para ordenar el mundo que se desenvuelve ante él. Conforme aumenta la capacidad cognoscitiva del niño aumenta su capacidad lingüística (Serrano, 1992).

Una vez que el niño haya dominado el empleo del lenguaje oral, como medio de expresión y comunicación, con el cual satisface sus necesidades primarias, se lanza a la aprehensión de la lengua escrita.

Al igual que la adquisición del lenguaje oral, la aprehensión del lenguaje escrito, es una real necesidad del niño. El hombre, a lo largo de su vida ha buscado la comunicación y manera de expresar su pensar. En su etapa sensorio-motora cubre esa necesidad mediante el llanto, balbuceos, movimientos, etc; posteriormente esas acciones

se ven reemplazadas por el lenguaje oral, con el cual interactúa aún más con el mundo que lo rodea. Sin embargo, en el niño surge el interés por comunicarse de forma escrita cuando se da cuenta de que los símbolos significan algo así sus necesidades lo llevan cada vez más a la adquisición de una Lecto-escritura (Salazar,1993).

El por qué de esa necesidad, se da en la medida que el niño entra en contacto con una serie de símbolos y grafismos los cuales los adultos llamamos escritura. La escritura es un objeto simbólico, manifestado mediante un sistema de signos.

La lecto-escritura es un proceso que inicia desde que el niño entra en contacto con diversos tipos de grafismos convencionales, dados en su cultura y sociedad, los cuales van aprendiendo de manera paulatina al interactuar con su medio.

Hay que considerar que los contextos difieren, por lo que habrá que tomarse en cuenta este aspecto. Los niños que proceden de contextos más alfabetizados, presentan mayor interés y conocimientos respecto al lenguaje escrito. Mientras que los que proceden de medios no tan alfabetizados, manifiestan menos interés.

Se debe tomar en cuenta que los niños se inician en la escritura, porque sus intereses así lo demandan, dando el valor a la lengua escrita, descubriendo usos significativos de la misma, estableciendo lazos entre actividades

familiares (como el habla, el dibujo y los juegos simbólicos) y la posibilidad de escribir símbolos convencionales (Salazar,1993).

JUEGO

El juego es un tema que ha sido abordado por distintos campos del conocimiento. Algunas de las disciplinas que se ocupan del estudio del ser humano han considerado necesaria esta actividad para comprender algunos aspectos del individuo y de su vida en la sociedad (López,1994).

El juego es un asunto significativamente importante, no sólo por el gran tiempo que los niños le dedican, sino por las implicaciones que tiene en todas las áreas del comportamiento.

El juego es el medio privilegiado a través del cual el niño interactúa sobre el mundo que lo rodea, descarga su energía, expresa sus deseos, sus conflictos, lo hace voluntaria y espontáneamente, le resulta placentero y al mismo tiempo en el juego crea y recrea las situaciones que ha vivido.

El juego no sólo es la experiencia en la que el niño rehace su conocimiento, sino también se vida afectiva y social. Bien afirma Schiller (cit. en Diaz,1997) que "el hombre no está completo si no juega". Se puede decir que un niño que no juega es un pequeño que no vive su infancia y deja sin cimientos su vida adulta.

El juego no sólo sirve a los niños para conocerse a sí mismos, sino también al mundo que los rodea. De esta manera se emprende un proceso evolutivo que inicia con el dominio del cuerpo para posteriormente manejar las relaciones sociales y de su medio.

El juego en la etapa preescolar no sólo es un entrenamiento sino también la forma de expresión mediante la cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio-temporal, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración de su pensamiento.

El juego es una especie de escuela de relaciones sociales, ya que disciplina aquellos que lo comparten, los hace aprender a tomar acuerdos, e interrelacionarse, a integrarse al grupo, a compartir sentimientos, ideas, es decir forma el sentido social. El juego no sólo produce una sensación de bienestar, sino también influye en el desarrollo en sus cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física (Manrique,1997).

ORIGEN DEL JUEGO

La palabra juego se remonta a la época de Platón, donde se reconoce el valor práctico del juego. Aristóteles indicó la importancia de que los niños se habituaran a sus necesidades ambientales y sociales del juego, ya que serán los roles a desempeñar en una edad adulta.

"Froebel indicó la importancia del juego para el aprendizaje, su idealismo principal era libertad y la autoexpresión. Su gran interés por el juego lo llevó a conocer los tipos de juego que necesita el niño así como la capacidad de atención y desarrollar su inteligencia mediante los juguetes que le resulten más atractivos" (Millar, 1972, pag 24).

Las primeras teorías acerca del juego se formularon a mediados y fines del siglo XIX y tienen una base evolucionista. En 1908, la teoría de Karl Gross fue la más sobresaliente, basándose en los principios de selección natural, el niño aprende a manipular y controlar su cuerpo por medio del juego, el juego está ligado con la imitación.

CONCEPTO Y FUNCIONES DEL JUEGO

Al interior de la Psicología, existen diversas perspectivas que han favorecido de modo creciente su estudio, particularmente aquellas que se ocupan de aspectos del desarrollo infantil. Desde estas perspectivas el juego se considera como actividad natural del ser humano casi desde su nacimiento y es interesante conocer el papel que desempeña en su desarrollo afectivo, cognoscitivo y social. Es decir, que se comprenda al juego como una actividad que cumple funciones específicas en la infancia, permitirá explicar a "qué juega el niño" y el significado del mismo en función del nivel de logros alcanzados y de la clase de

estructuras mentales constituídas hasta ese momento (López 1994). Las funciones más sobresalientes del juego son:

- Preparar al niño para la vida futura, desempeñando los roles de acuerdo a su sexo.

- Facilitar el desarrollo motor del niño.

- Facilitar la toma de decisiones, como la elección del juego y la de los compañeros.

- Facilitar la integración al grupo social.

- Iniciar el respeto a las reglas sociales y a las del juego.

- Desarrollar la lengua hablada.

- Proporcionar un equilibrio físico y psicológico.

- Brindarle seguridad y motivarlo en sus actividades cotidianas.

- Manejo de conflictos.

- Practicar habilidades.

La acción del jugar y del juego están íntimamente relacionados con los diversos actos y problemas de la vida humana (Manrique, 1997).

CLASIFICACION DEL JUEGO

Existen diferentes clasificaciones de los juegos, una de ellas es la que menciona Piaget (1961) pues se ha basado en varios autores y toma en cuenta la mayoría de las teorías, para completar su estructura y es la clasificación que abarca más al juego en esta etapa (4 a 6 años).

Jean Piaget (1961) ha dividido al juego en tres tipos:

Juego Sensoriomotriz, ocupa el período de la infancia hasta el segundo año de vida.

Sin embargo, este tipo de juego puede reaparecer durante toda la infancia, cada vez que un poder nuevo se adquiere, durante su fase de construcción y adaptación actual y tiende a desaparecer cuando su objetivo ya no da ocasión a ningún aprendizaje.

El pequeño está adquiriendo el control sobre sus propios movimientos y sus percepciones. La primera forma del juego es la manipulación sensoriomotriz, en los seis primeros meses de su vida el juego de esta etapa puede ser por ejemplo: cuando el pequeño se chupa el dedo, pone una mano y luego la otra frente a los ojos, patear con energía los costados del corral o cuna, movimientos muy sencillos como los de extender y recoger los brazos o las piernas; tocar los objetos, balancearlos, producir ruidos o sonidos.

A través de su dominio de capacidades motoras y de experimentar por medio de los sentidos todo lo que lo rodea le produce al pequeño placer. Una de las funciones del juego sensoriomotriz es su uso como método de exploración de las cosas nuevas.

Además de recibir la influencia de las características de los juguetes en el juego sensoriomotriz, es muy importante la comodidad que el niño siente en la situación en que está. Es necesario mencionar que en el medio

ambiente familiar en el que el bebé se siente seguro por la presencia de objetos y personas conocidas, realiza más juegos sensoriomotrices que en otras partes.

Juego Simbólico, surge a los dos años y termina a los seis. El símbolo implica la representación de un objeto ausente.

El juego simbólico le ofrece al niño un medio para asimilar los esquemas ya conocidos, experiencias nuevas o diferentes, también le permite la expresión de emociones, hechas bajo control. En él está la emoción, el objeto de la emoción, o la persona que la está sintiendo se disfraza con el simbolismo y por último el juego simbólico es un modo integral de resolver problemas, de sentir, de aprender a dominar o de experimentar nuevos papeles.

El niño codifica sus experiencias en símbolos y puede recordar imágenes de acontecimientos.

El simbolismo se inicia por las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación (de cosas y personas), también se encuentra en el juego simbólico que el niño utiliza sustitutos para representar el objeto ausente.

La mayoría de los juegos simbólicos ponen en acción una serie de movimientos y actos complejos, por lo que se consideran al mismo tiempo sensoriomotores y simbólicos.

Los juegos simbólicos tienden a desaparecer entre los cuatro y los siete años debido a que conforme el niño va

aproximándose a la realidad, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una representación imitativa de la realidad.

El motivo por el que ciertos juegos simbólicos se gozan tanto y se juegan tanto, debe ser por la riqueza de los símbolos que contienen.

Los símbolos son objetos o imágenes que tienen varios significados.

Piaget (1961) dice que al menos hay tres grupos de símbolos que están ligados con sentimientos personales profundos como:

- los símbolos relacionados con el cuerpo del niño.

- los símbolos relacionados con los roles y con los sentimientos familiares.

- los símbolos relacionados con el nacimiento de los bebés.

Cuando un objeto inanimado, por ejemplo una muñeca, se torna por la imagen del niño en un símbolo, la interrelación con la muñeca tiene para el niño más sentido que el simple nivel de conducta.

Juego sujeto a reglas, se inicia alrededor de los seis años.

El juego de reglas a diferencia del simbólico, implica relaciones sociales o interindividuales. El niño ha comenzado a comprender ciertos conceptos sociales de

cooperación y competencia, empieza a pensar más objetivamente.

El juego de reglas puede presentar tanto el ejercicio sensoriomotor (juego de canicas), como la representación simbólica (adivinanza) pero representa un nuevo elemento que es la "regla".

En cuanto a las reglas es necesario distinguir dos tipos: Las reglas transmitidas y las reglas espontáneas.

Las reglas transmitidas se refieren a aquellas que se imponen por presión de las generaciones anteriores, suponen la acción de los mayores sobre los menores.

Los juegos de reglas espontáneas proceden de la socialización, ya sea de los juegos de ejercicios simples o de los juegos simbólicos y de una socialización que si bien puede enlazar relaciones de menores a mayores, con frecuencia se limita a las relaciones entre iguales y contemporáneos.

Por lo que se puede decir que los juegos de reglas, son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, boliche, canicas) o intelectuales (ajedrez, damas chinas, cartas) con competencia de los individuos (para que la regla sea útil) y regidos por un código transmitido de una generación a otra o por acuerdos improvisados o espontáneos entre los participantes (Piaget 1961).

Tanto la vida social del niño como la del adulto está regida por reglas.

Por medio de los tres tipos de juegos: los sensoriomotrices, los simbólicos y los que tienen reglas, aumentan las capacidades de adaptación del niño.

El juego sensoriomotriz que en la infancia aparece como un modo de manipulación y exploración, reaparecen cuando el niño se acerca a la adolescencia.

El juego simbólico ayuda al niño: a un mejor funcionamiento social y cognoscitivo, es decir, lo ayuda en su capacidad de atención y en su adaptación social con los otros niños.

Los juegos de reglas permiten al niño la oportunidad de experimentar los papeles recíprocos de las relaciones humanas.

VALORES Y PROPOSITOS DEL JUEGO

Para el niño pequeño, el juego ha sido parte de su vida, igual que el comer o dormir. El juego aparece a temprana edad y no debe de ser interferido o criticado como tiempo perdido.

Para el niño preescolar el juego es importante porque promueve el desarrollo físico, mediante el juego físico activo, el niño aprende a controlar su cuerpo. El niño necesita muchas oportunidades para correr, saltar, trepar, deslizarse y demás. Las actividades de ese tipo promueven el desarrollo de los músculos grandes y pequeños. El juego le proporciona al niño una sensación de poder, ya que el

niño es dueño del ambiente y ahí ejecuta actividades que tienen un significado y son reales.

A medida que el niño adquiere buena destreza física parece mejorar su confianza en sí mismo. Esa mayor confianza puede ser relajada en el aprendizaje del niño dentro del aula escolar.

Por medio del juego el niño aprende a discriminar, a solucionar problemas, a formular juicios y a analizar y sintetizar; al igual que le proporciona una forma de manejar sus emociones, el miedo, la ansiedad, la alegría, la tristeza, la preocupación, etc.

Por medio del juego el niño es capaz de ir formando juicios de valor en él mismo, aunque en casa o en la escuela el niño aprende a conocer lo que es bueno y lo que es malo; reconoce que debe de aprender a ser justo, honrado, veraz y debe de controlar la ira, saber perder, si quiere ser aceptado como miembro del grupo de juego.

Al jugar el niño goza con otros niños y con ellos aprende a establecer relaciones sociales, así como la forma de plantearse y resolver los problemas y estas relaciones originan el dar y tomar, esto es la cooperación que se aprende con una mayor facilidad al realizar el juego con otros niños.

ASPECTOS EDUCATIVOS DEL JUEGO

A través del juego el niño adquiere un gran número de conocimientos y habilidades que le van a permitir un buen desarrollo tanto motriz como cognitivo.

Dentro del ámbito educativo, el juego ha tenido que luchar porque se le reconozca un lugar, contra las ideas erróneas de que el estudio o el proceso de enseñanza son contrarios a él. Pues se dice que hay un tiempo para cada cosa: un tiempo para divertirse y un tiempo para estudiar.

"A pesar de las profecías de los grandes educadores, la pedagogía tradicional ha considerado siempre el juego como una especie de desperdicio mental, o en todo caso, como una pseudoactividad desprovista de significado funcional e incluso perjudicial para los niños, a los que aparta de sus deberes" (Roldan, 1994 pp 46).

En el juego, el individuo no se entrena para una tarea definida, sino adquiere una mayor capacidad para salvar obstáculos o hacer frente a las dificultades, de manera que el juego aparece como educación. "De manera general, el juego aparece como educación, sin ningún fin determinado de antemano, del cuerpo, del carácter o de la inteligencia. Desde ese punto de vista cuanto más se aleja el juego de la realidad mayor es su valor educativo, pues no enseña recetas, sino desarrolla aptitudes"... "Las aptitudes que se ejercitan en los niños son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto. Si esas

actividades están adormecidas o son insuficientes, el niño no sabe estudiar ni sabe jugar, y entonces no sabe, ni adaptarse a una nueva situación, ni fijar su atención, ni someterse a una disciplina, lo que influirá en su integración a la sociedad" (Roldán, 1994).

Teóricamente se sabe que el juego no sólo no está en contra de la educación sino que es complementario a ésta, pero en la práctica esto no se lleva a cabo y aunque los docentes o padres de familia acaben por aceptarlo, siempre se ha hecho una diferenciación clara entre estos dos elementos. Muchos juegos no son clasificados como educativos, sin embargo, son excelentes instrumentos de aprendizaje. El scrabble y los crucigramas, por ejemplo permiten que el niño se ejercite en vocabulario y ortografía; los dados, el dominó ayudan a contar y a ejercitar la planeación; los rompecabezas, el ajedrez, las damas y la "mente maestra" familiarizan con la lógica, al igual que los juegos de naipes son buenos ejercicios de memoria y capacidad de deducción. De acuerdo a esto se plantea que es de suma importancia hacer un cambio en el proceso de enseñanza escolarizada donde el juego debe ser reconocido como algo que contribuya al desarrollo integral del individuo en todas las etapas, pero esto no sólo se debe tomar en cuenta en los preescolares y escolares, sino en los estudiantes de secundaria, enseñanza media superior y superior (Roldan, 1994).

CAPITULO II

HABILIDADES PREVIAS A LA LECTOESCRITURA

El aprendizaje de la lectura y escritura ha sido a través de la historia educativa, pedagógica y psicológica un tema controvertido, tanto en la metodología para su enseñanza como en las habilidades y edad que debe poseer el educando para iniciarse en este aprendizaje.

El inicio de adquisición de la lecto-escritura puede darse en el nivel preescolar, debido a que el niño ya tiene un amplio lenguaje oral, por lo que ya puede pasar al lenguaje escrito, ya que su desarrollo, emocional, motor y cognoscitivo tiene avances muy importantes que le dan esta capacidad por lo que se requiere que la educadora conozca las características de cada una de las etapas de desarrollo del niño preescolar, así como el estadio en el que se ubica en ese momento para, de esa manera, comprender las actitudes, comportamientos y capacidades del niño en ese momento.

La adquisición de la lecto-escritura convencional se propiciará con la necesidad que el individuo tiene por comunicarse y comprender los signos gráficos que le rodean. Al nivel preescolar le corresponde favorecer y estimular este proceso a través de la estimulación de los requisitos previos a la Lecto-escritura; de la explicación que el niño dé a sus trazos realizados como escritura; de la lectura que dé a lo que observa en su medio (Serrano, 1992).

Es en la escuela preescolar donde se favorece el desarrollo integral del niño, ya sea para propiciar su desarrollo, o en los casos menos afortunados para suplir sus carencias, como es la situación de los niños provenientes de medios con desventajas económicas y/o afectivas (Serrano,1992; Luna y Vetrano, 1994).

La enseñanza es un fenómeno sumamente complejo, el maestro que ha trabajado con grupos de primer año, sabe de la importancia que tienen las conductas previas para el aprendizaje de la Lecto-escritura y para la formación futura del escolar. Respecto a estas conductas previas necesarias para aprender a leer y escribir, las cuales se pueden definir como los factores anticipativos a este proceso (Mendoza,1987), existe una gran diversidad de condiciones señaladas por diversos autores como requisitos previos, los cuales revisaremos más adelante.

Desde el punto de vista didáctico, el proceso de aprendizaje de la Lecto-escritura es un todo continuo y progresivo, que para facilitar la tarea del maestro puede dividirse, siendo la etapa previa a la enseñanza, la base para conseguir una disposición adecuada en el niño al momento de abordar su aprendizaje (cfr. Enciclopedia Técnica de la Educación 1975, p.65, cit. En Luna y cols,1994).

Dicha preparación es conveniente para todos los pequeños y más aún para los que proceden de ambientes poco

interesados por la Lecto-escritura, donde no han tenido ocasión de familiarizarse con ella.

En general, los niños mexicanos que asisten a las escuelas oficiales enfrentan la enseñanza formal al ingresar a la escuela primaria, cuando han cumplido los 6 años de edad, argumentando (Santillan y Mendoza, 1987) que a los 6 años el pequeño ya presenta una maduración general de acuerdo a su edad cronológica, por lo que puede comenzar la enseñanza de estas materias con mayores posibilidades de éxito.

Estudios como el de Schweinhart y Weikart (cit. en Santillán y cols, 1987 p.51) sostienen que la estimulación preescolar conlleva a un incremento inmediato en las habilidades cognoscitivas del niño.

Otro estudio realizado en varios países latinoamericanos citado por Santillán y cols (1987) reafirman lo anterior, enfatizando que la asistencia al nivel preescolar facilita la preparación de los niños para llevar a cabo el aprendizaje en la primaria, mejorando el desempeño de los pequeños en la escritura, lectura y matemáticas.

Uno de los objetivos principales a desarrollar en el Jardín de niños, es el establecimiento de las habilidades precurrentes para el aprendizaje de la lecto-escritura. Dicha tarea se ve afectada por la controversia existente entre los estudiosos del tema, quienes señalan diferentes

habilidades como condiciones necesarias para este aprendizaje (Luna y cols,1994; Serrano,1992; Medina,1988) .

Existen diversos listados de conductas previas sustentados por diferentes autores; algunos toman como punto central de su explicación aspectos psicomotores, otros la percepción, algunos más habilidades lingüísticas y otros de ellos el desarrollo cognoscitivo; sin embargo, existen quienes sin definir su postura en un área específica, desarrollan su aportación tomando aspectos de diferentes enfoques y áreas del desarrollo del niño.

Phillips y Norris (1996) realizaron un estudio longitudinal(SIC) sobre la adquisición de los conceptos tempranos de Lecto-escritura. El estudio fue motivado por el hecho de que los conceptos previos al aprendizaje de la lectura son fundamentales.

Los conceptos previos que los autores consideraban necesarios para la Lecto-escritura eran: conocimiento de letras, conciencia fonológica, clasificaciones subordinadas y supraordinadas y reconocimiento de palabras. Dichos conceptos fueron estimulados a través de un cuaderno de trabajo con ejercicios y diversas lecturas.

El estudio se aplicó en nivel preescolar, trabajando con 4 grupos (3 experimentales y 1 control). El grupo control no tuvo intervención, el grupo experimental trabajó el cuaderno sólo en casa, el grupo experimental 2 lo trabajó en la escuela y el grupo experimental 3 en la casa

y en la escuela. Se realizaron evaluaciones iniciales y finales y se le dio seguimiento a los niños hasta 4° de primaria.

El estudio se dirige en 3 cuestiones:

1° ¿La estimulación en preescolar conduce a efectos positivos sobre la adquisición de conceptos tempranos de Lecto-escritura, al final del kinder?

2° ¿La intervención en el kinder conducen a efectos positivos sobre la Lecto-escritura al final del kinder en 1°, 2°, 3° y 4° año de primaria?

3° ¿El incremento en el conocimiento de conceptos tempranos a la Lecto-escritura establecidos al final del kinder conducen a incrementos en la lectura en años posteriores?

Los resultados demuestran que los grupos que tuvieron la intervención obtuvieron puntajes más significativos en la adquisición de conceptos de Lecto-escritura que los niños del grupo control.

Las evaluaciones posteriores al kinder demuestran que los niños estimulados durante este tiempo tuvieron mayor éxito en el aprendizaje de la Lecto-escritura. Los 3 tipos de tratamiento tuvieron efectos positivos sobre este proceso. Por lo tanto, el incremento en la adquisición de conceptos tempranos de la Lecto-escritura en kinder incrementa el éxito sobre la Lecto-escritura en grados posteriores.

HABILIDADES PRECURRENTES A LA LECTO-ESCRITURA

A continuación se presentan las aportaciones de diferentes autores:

Filho en 1960, realizó una serie de investigaciones desde los años 30' principalmente en Brasil, donde encontró que un porcentaje considerable de niños no lograba dominar la lectura al finalizar el primer año de enseñanza básica.

El autor sostiene que la capacidad para el aprendizaje de la lectura y escritura es independiente de la edad. Esta capacidad que involucra ciertos procesos básicos, los denomina "madurez". Para *Filho* la maduración proviene de las modificaciones de las estructuras del organismo, independientemente de las influencias externas.

Filho menciona las siguientes habilidades como factores que contribuyen al aprendizaje de la lecto-escritura:

- Coordinación visual-motora
- Resistencia a la inversión en la copia de figuras
- Memorización visual
- Coordinación auditivo-motora
- Memorización auditiva
- Índice de fatigabilidad
- Índice de atención
- Vocabulario y comprensión general

Aunque el trabajo de este autor es uno de los más conocidos y utilizados en Latinoamérica, cabe señalar que sus planteamientos han sido rebasados. Actualmente el concepto de madurez se basa más en una posición interaccionista, donde se establece una combinación tanto de aspectos genéticos como ambientales.

Durivage (1984) enfatiza la importancia de la psicomotricidad en la preparación para el aprendizaje escolar. La psicomotricidad estudia la relación entre el movimiento y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y el aprendizaje, y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas.

Considera que el niño a través del cuerpo establece su relación con el mundo. Al favorecer esta relación se permite al niño conocer su cuerpo, ejercitarlo en diversas configuraciones espaciales y temporales, desarrollando paralelamente la atención, la percepción, la educación social y el lenguaje. Se integran así nuevas experiencias que lo preparan para su aprendizaje en la escuela primaria.

La autora describe los diferentes aspectos que integran la psicomotricidad:

- Percepción (visual, auditiva y táctil)
- Motricidad
- Esquema Corporal

- Lateralidad
- Espacio
- Tiempo y Ritmo

Bima y Schiavoni (1978) señalan que en el proceso de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito, se requiere que el niño reúna ciertas condiciones y aptitudes específicas previas tales como:

- Buena organización espacio-temporal que involucra también esquema corporal y lateralidad.
- Percepciones auditivas y visuales
- Capacidad de memorización (visual, motriz y auditiva)
- Madurez psicomotora
- Atención y relajación
- Lenguaje

Marianne Frostig(1964) ha dado énfasis al desarrollo de la percepción visual. La autora señala la relación existente entre trastornos de la percepción visual y problemas de aprendizaje.

Para Frostig la percepción es la capacidad de reconocer estímulos visuales y abarca no sólo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales,

correlacionándolas con otras experiencias. Así, un niño con alteraciones perceptivo-visuales tendrá dificultades para reconocer los objetos, la relación y posición de ellos en el espacio, etc.

Frostig enfatiza cinco áreas de la percepción visual por estimar que son las básicas para el aprendizaje escolar.

- Coordinación viso-motora
- Discernimiento de figuras
- Constancia de formas
- Posición en el espacio
- Relaciones espaciales.

Jiménez (1989) menciona que para que el niño esté en condiciones de aprender a leer y escribir, se exige:

- Reconocimiento de formas geométricas
- Noción de tamaño, adición, cantidad e inversión
- Discriminación de los conceptos espaciales
- Distinción de las nociones temporales
- Capacidad de memorización
- Recuerdo de secuencias
- Ausencia de déficits visuales, auditivos o articulatorios
- Capacidad de simbolización
- Capacidad analítico-sintético

- Adecuada capacidad rítmica
- Ausencia de alteraciones en la relación figura fondo
- Vocabulario
- Condiciones emocionales óptimas
- Patrones motrices correctos
- Buena coordinación viso-manual
- Hábitos grafomotores correctos.

Por lo anterior y considerando las habilidades que más mencionan los autores, para la presente investigación se tomarán en cuenta las siguientes habilidades precurrentes:

- Memoria: Visual y Auditiva.
- Atención.
- Percepción: - Figura Fondo
 - Discriminación: Visual y auditiva.
 - Nociones espaciales
 - Nociones temporales.
- Coordinación motora: Fina y Gruesa
- Esquema corporal
- Lateralidad
- Vocabulario.

Memoria. Denominamos memoria a la capacidad de retener y localizar los acontecimientos vividos con anterioridad. Constituye una vasta función intelectual en la que interviene todo el proceso de aprendizaje del ser humano. La memoria puede ser óptica, acústica y motora. En el tipo acústico predominan las representaciones del oído, en el tipo óptico las imágenes son esencialmente visuales, y en el tipo motor hay abundancia de imágenes verbales y de movimiento (Enciclopedia Práctica de Psicología, 1991).

Memoria visual. Es la habilidad para percibir y recordar cada configuración del estímulo como un todo. La memoria visual está involucrada con la capacidad de identificar las letras y reconocer palabras. Al reconocer las letras en la lectura, el niño debe hacer más que una selección entre aquella de trazo similar. Debe ser capaz de percibir y recordar cada configuración de la letra como un todo (Otero, 1978).

Memoria auditiva. Es la habilidad para retener la información recibida por el oído. En el proceso de adquisición de la lecto-escritura el niño debe ser capaz de percibir con claridad y recordar el sonido de cada letra, para después integrar los sonidos en palabras y frases completas (Manrique, 1997).

Atención. Es una relación de control, la relación entre sus respuestas y un estímulo discriminativo. Cuando alguien presta atención se encuentra bajo el control

especial de un estímulo. La atención aumenta e intensifica la claridad de los contenidos y permite discriminar y delimitar los hechos, acciones, partes de que se compone un todo; se puede decir que la atención es un aspecto activo y selectivo de la percepción; es la que prepara y orienta al individuo para recibir un estímulo o una nueva forma de conducta. Es una actividad indispensable en las tareas de lecto-escritura y básica también como actividad predominante en cada acto de la vida cotidiana y en cada paso de la acción cognoscitiva (Medina, 1988).

Percepción. Para nuestros propósitos la percepción se define como la habilidad de reconocer el estímulo entre otros similares. Esta habilidad incluye no sólo la recepción de impresiones sensoriales del mundo exterior y del cuerpo humano propio, sino también la capacidad para interpretar e identificar las impresiones sensoriales correlacionándolas con experiencias anteriores. Para la mayoría de los seres que ven y escuchan, la vista y el oído son los principales sentidos para la comunicación con el medio ambiente. La percepción visual está relacionada casi con todas las acciones que llevamos acabo. Un niño en edad de crecimiento aprende a través de sus experiencias visuales cuáles son las características de los objetos con los cuales se encuentra. Cuando va a la escuela las habilidades precisas de la percepción visual le permiten aprender a leer, a escribir, a hacer cuentas y a llevar a

cabo cualquier otro tipo de trabajo que esté relacionado con el conocimiento y reproducción exacta de los símbolos visuales (Otero, 1978).

Figura fondo. Para entender la percepción figura fondo, es esencial recordar que percibimos más claramente aquellas cosas a las que ponemos más atención. La figura, es aquella parte del campo perceptual que es el centro de la atención del observador. Fondo es la parte del campo de percepción que le da sentido a un estímulo determinado.

Los objetivos de figura-fondo son desarrollar las habilidades de los educandos para leer palabras, trabajar con números y otros símbolos en secuencia adecuada, además de acostumbrarse a ver las impresiones sin problemas y sobre todo, sin que sea distraído por otros elementos circundantes (Otero, 1978; Medina 1988).

Discriminación visual. Es la habilidad para recibir y diferenciar los estímulos visuales, como colores, tamaños, formas, detalles, posición en el espacio, etc. El niño debe ver bien, es decir, tener su sentido de la vista adecuado para que pueda discriminar bien y esto es aún más importante para la lecto-escritura, pues el niño deberá discriminar las formas, tamaños, posición, distancia de una letra y otra para que su lectura y escritura se formen correctamente (Manrique, 1997).

Discriminación auditiva. Es la habilidad para percibir y diferenciar los estímulos sonoros. Se adquiere gracias a

la integración de las experiencias y de la organización neurológica. Es importante que el niño escuche bien para que el desarrollo del lenguaje se dé correctamente. De la agudeza auditiva del niño pequeño depende la formación del lenguaje hablado. Pero no sólo es importante que el niño oiga bien, sino que también discrimine correctamente los sonidos, porque no necesariamente coincide lo uno con lo otro y los niños que no saben diferenciar un sonido de otro, tienen problemas de articulación, puesto que no discriminan bien los sonidos del lenguaje, no hablan bien y tampoco escriben bien (Manrique, 1997).

Nociones espaciales. Es la capacidad que posee el niño de distinguir la relación de posición de dos o más objetos entre sí; gracias a esta capacidad puede organizar la separación entre las palabras y la ubicación de la escritura en la hoja. Esta se caracteriza por la estabilidad derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás, etc. Los impedimentos en la percepción de relaciones espaciales, inevitablemente llevan a dificultades en el aprendizaje escolar. Estas pueden hacer imposible la propia percepción en la secuencia de letras en una palabra, así el niño puede leer la palabra "cobre" como "corbe" (Otero, 1978; Medina, 1988). Con el movimiento, aprendemos a dominar el espacio. Pisamos por tanto, áreas psicomotriz y perceptiva. Para llegar a escribir, es preciso haber alcanzado una buena orientación dinámica del espacio. Nadie

puede orientarse ante un papel en blanco si no es capaz de orientarse en una casa por ejemplo. Puede ser definido como la percepción de un objeto y el observador. Una persona es siempre el centro de su propio mundo y percibe a los objetos ubicados detrás, delante, sobre, debajo o al lado de sí mismo. En un estudio hecho por Popp (1964, cit. En Otero 1978) la confusión entre las letras tendía a elevarse en la inversión y la rotación de las formas de las letras, más que en lo que ella denomina transformaciones próximas y dispersas (diferencia entre líneas, curvas y rectas), (Medina, 1988).

Relaciones Temporales. La percepción del tiempo va unida a la vivencia de otros aspectos. Un cierto ritmo en los hábitos del niño; las comidas a su tiempo y mismas horas, ir a la cama según un horario determinado, etc., son costumbres que le orientan en el tiempo y consolidan su vivencia. El niño de la edad preescolar percibe el tiempo en función de su hora. Aún no tiene establecido la noción del tiempo. Le cuesta romper el límite del momento presente, a pesar de que es capaz de una propia estructuración de su tiempo. La organización del tiempo es otra de las bases fundamentales del desarrollo psicomotor. El tiempo está al principio íntimamente ligado al espacio; es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. Por lo tanto, la noción del tiempo debe seguir la misma evolución que la noción del espacio, pasando

sucesivamente del tiempo gestual a la relación corporal entre el yo y el objeto y más tarde a la relación de objeto a objeto (Medina, 1988; Manrique, 1997).

Coordinación Motora. La psicomotricidad abarca un campo de límites imprecisos y de contenido bastante confuso. La definición (Medina, 1988) más aproximada la considera como el control normal de la postura y del movimiento en el cual se integran, aparte de las funciones motrices propiamente dichas, la lateralidad, el concepto de espacio tiempo y la imagen corporal. Existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas.

El desarrollo psicomotor es un requisito necesario para el dominio de la lectura y la escritura, ya que estas capacidades implican movimiento de la boca, lengua, labios farínge, tórax, brazos, etc. Si estos movimientos no se efectúan con buena coordinación motora, se originan problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que así como existe un nivel mental normal en relación con la edad de los niños, se ha establecido un nivel motor en relación con su edad. Este aspecto de la coordinación, permite que el niño haga todos los movimientos generales, interviniendo todas las partes del cuerpo, alcanzando esta capacidad con una armonía y soltura que variará según las edades (Medina, 1988; Manrique, 1997).

Coordinación motora Gruesa. Las actividades musculares gruesas contribuyen al desarrollo corporal necesario para fijar luego en el niño aprendizajes más finos como el de la lectura y la escritura. Los movimientos más gruesos tienen como finalidad ejercitar y reafirmar físicamente los miembros inferiores y superiores del niño para facilitar la adquisición de habilidades que favorezcan sus capacidades y aptitudes, tanto físicas como psíquicas. La coordinación gruesa integrada se refiere a la acción simultánea de pies y de manos, brincar con separación de pié y palma arriba (Medina, 1988).

Coordinación Motora Fina. Se refiere a todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y un alto nivel de coordinación y moderación, es decir, los movimientos de las manos y dedos ágiles y seguros en combinación con la vista para realizar cualquier tipo de trabajo. El niño a esta edad ya tiene conciencia de su mano como herramienta de trabajo y se sirve de ella en forma experimental, generalmente es torpe cuando las utiliza para ejecutar tareas motoras finas, aunque ya tiene conciencia de cada parte de su mano y la habilidad principal de estos miembros; ésto le permitirá superar dificultades que ha de enfrentar en el momento en que deba adquirir las destrezas necesarias para el desempeño del trabajo escolar (Medina, 1988; Manrique, 1997).

Lateralidad. El cuerpo está diseñado simétricamente, y sin embargo cada uno de nosotros usa más un lado que el otro. La lateralidad es un elemento previo al dominio motriz del niño, especialmente en lo que se refiere a la motricidad fina y de manera más especial en lo que se refiere a las manos. El proceso de lateralización de un niño tiene una base neurológica, por lo que tendrá una dominancia manual según sea un hemisferio u otro el que predomine, afectando en sentido inverso. No se debe forzar la dominancia con alguna de las manos, hay que dejar que el niño por la propia experiencia y la madurez que va teniendo, defina cuál mano es la que va a utilizar. Con la realización de ejercicios simétricos se manifestará la presencia clara por un lado u otro del cuerpo; y esto quiere decir que el niño habrá llegado a la madurez para leer y escribir.

Aunque el ser diestro suele ser la característica más común, casi el 10 por ciento de la población es zurda. Varios factores están asociados con la dominancia manual. Personas con historial de estrés del nacimiento tienen más probabilidad de ser zurdas y el ser zurdo también se asocia con retrasos de maduración. Por otro lado, los zurdos sufren más de alergias, problemas de sueño y migrañas y están más propensos a padecer tartamudez, alcoholismo y otros problemas relacionados con el abuso de sustancias.

Además, tienen índices más altos de dislexia y una discapacidad de lectura (Papalia,1998).

En conjunto no existe evidencia de que las personas zurdas sean significativamente diferentes de las diestras en cuanto a sus capacidades cognoscitivas o físicas. Saber con cuál mano se coge el lápiz o se lanza una bola dice muy poco acerca de la capacidad física o cognoscitiva general de una persona.

Un hecho que se ha de tener en cuenta es que pueden no coincidir las preferencias manual, ocular y podálica. Es decir, habrá individuos con una preferencia coincidente en mano, ojo y pie y otros por ejemplo con un predominio manual derecho y ocular y podálico izquierdo, pudiéndose admitir posibilidades combinatorias (Manrique, 1997).

Vocabulario. Es la riqueza de palabras con las que cuenta el lenguaje, en las distintas etapas de desarrollo. Se ha definido el lenguaje adecuado, a aquella emisión correcta de las palabras, que contenga riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad y nivel de desarrollo del sujeto. Normalmente el niño primero aprende a comprender y a usar la palabra hablada y posteriormente a leer y expresarse a través de la palabra escrita. La escritura es la última modalidad del lenguaje aprendido por el niño en el ámbito escolar, es evidente que el desarrollo que él alcanza en las otras áreas de su conducta verbal puede favorecer este aprendizaje. La interacción social, el tipo

de conversación que se sostiene en especial dentro del hogar, parece ser un factor clave. Los niños desarrollan mejor sus destrezas de Lecto-escritura cuando los adultos les brindan los tipos de retos de conversación correctos y en el momento oportuno, es decir, cuando los niños están listos para ellas. Estos adultos utilizan un vocabulario amplio que incluye palabras poco frecuentes y conversaciones familiares en la mesa, que tienden a dirigirse a temas como las actividades diarias y a temas complejos. Estas conversaciones ayudan a los niños a aprender como manejar la mecánica del lenguaje, planear la sintaxis, elegir las palabras correctas y formar oraciones para expresarse de manera coherente. Esto se demuestra en un estudio realizado por Sénéchal, M. y Cornell, H. (1993), quienes diseñaron un estudio en Estados Unidos para evaluar si los niños de preescolar aprenden vocabulario nuevo a partir de una lectura de un libro de cuentos y si ciertos recursos conversacionales usados por los padres durante la lectura conjunta facilitan el crecimiento del vocabulario. Trabajaron con 80 niños de 4 años y 80 niños de 5 años. La narrativa fue construida para introducir 10 palabras clave típicamente desconocidas por los niños. Se les administró una prueba previa de conocimiento de las palabras del vocabulario; los niños fueron evaluados inmediatamente después de la lectura y una semana más tarde. Las medidas dependientes incluyeron pruebas de vocabulario expresivo y

receptivo. Los dos grupos fueron capaces de reconocer aproximadamente el mismo número de palabras en la evaluación inmediata. Después de una semana los niños de 5 años recordaron más palabras.

Si bien, el aprendizaje de vocabulario receptivo fue fuerte, no hubo evidencia de un aprendizaje de vocabulario diferenciado según las distintas condiciones, incluyendo participación activa. Así un retraso simple de lenguaje, un trastorno de comprensión, un trastorno del habla con alteraciones fonéticas, así como un ambiente poco estimulante para los niños puede perturbar el aprendizaje de la lectura y escritura (Mendoza, 1987; Manrique, 1997).

Esquema corporal. Textualmente, LeBoulch (cit. en Jimenez, 1995, p.26) define el esquema corporal " como la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro propio cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean". El niño necesita descubrir cómo es su cuerpo y cómo se mueve. También va a aprender las partes del cuerpo y la función de cada una de ellas. En forma más específica el esquema corporal se refiere a:

- Localizar en uno mismo las diferentes partes del cuerpo
- Localizarlas en los demás.
- Tomar conciencia del ejercicio corporal.

- Conocer sus posibilidades de movimiento, esto es tanto la motricidad gruesa como la fina.
- Situar el propio cuerpo dentro del espacio y del tiempo.
- Ordenar por medio del ritmo el propio cuerpo en el tiempo y en el espacio.

La importancia que tiene el ejercicio corporal para el desarrollo del niño, radica en que el niño organiza su cuerpo por la madurez mental y por la organización en el espacio, pero más aún son los resultados que tiene en el aprendizaje escolar, tanto en los aspectos básicos de la lecto-escritura como en los aprendizajes más elaborados como las matemáticas, geometría, etc.

Sin una correcta elaboración de la propia imagen corporal sería imposible el acto motor voluntario, ya que la realización de éste, presupone la formación de una representación mental del acto que se va a realizar, de los segmentos corporales implicados y del movimiento necesario para lograr el objetivo propuesto. Sin esta elaboración mental de la imagen corporal, toda esta tarea motriz implicaría un proceso indefinido de tanteos hasta lograr por ensayo y error, el fin perseguido, ya que sería imposible la previsión del acto motor necesario antes de su realización (Medina, 1988; Manrique, 1997).

EVALUACION DE HABILIDADES PREVIAS

La evaluación de las habilidades previas necesarias para el aprendizaje de la Lecto-escritura ha sido trascendente en el proceso educativo, proporcionando información ya sea sobre las capacidades y adquisiciones logradas por los niños, o sobre rasgos de conducta determinados. Penchansky (1983 pag.59) señala que lo fundamental de la evaluación en el jardín de niños es que ésta "permita ir comprobando en qué medida se va cumpliendo en cada niño la secuencia evolutiva de su desarrollo y los efectos que sobre éste tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje". Asimismo esta verificación sistemática en el curso de la instrucción preescolar o al comienzo del primer grado, permitirá observar en qué condiciones se encuentra el niño para iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Al evaluar al niño durante este periodo, se tiene la ventaja de predecir la probabilidad de éxito o fracaso escolar, e identificar precozmente dificultades potenciales de aprendizaje. Con ello el maestro puede instruir programas adecuados de estimulación, en lugar de recurrir más tarde a una educación compensatoria, cuando el niño probablemente ya haya experimentado los efectos del fracaso académico.

Escoriza (1986) señala que los objetivos principales de las pruebas en torno a las habilidades previas a la Lecto-escritura son:

- Evaluar las aptitudes escolares de los niños con el fin de formar grupos homogéneos
- Identificar a los niños menos preparados para iniciarse en la instrucción formal, así como a los que presentan problemas de aprendizaje.
- Señalar aquellas aptitudes y habilidades que necesitan ser mejoradas a través de programas de recuperación.
- Predecir el rendimiento futuro.

A pesar de la amplitud de los trabajos en torno al tema, existe un profundo desacuerdo en cuanto a qué aptitudes y habilidades deben ser evaluadas. Estas discrepancias surgen de las distintas teorías existentes respecto a dicho aprendizaje; incluso teóricos con orientaciones similares suelen variar en el criterio sobre qué evaluar y como medirlo.

A continuación se mencionan algunos de los tests que evalúan las condiciones previas para el aprendizaje de la lecto-escritura:

TEST ABC DE LAURENCO FILHO (1960)

Para Filho, el aprendizaje de la lectura depende de un proceso general de maduración, susceptible de ser

averiguado mediante pruebas de fácil aplicación por cualquier profesor. Diseñó sus tests ABC con los siguientes objetivos: 1.- Diagnóstico: Determinar la aptitud para el aprendizaje de la lectura y escritura, en el conjunto de procesos que lo involucran. 2.- Pronóstico: Determinar los niveles de madurez específicos para la iniciación eficaz de este aprendizaje, prediciendo la ejecución posterior del niño en el desarrollo de este proceso.

En esta prueba se evalúan 8 áreas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora e índice de atención y fatigabilidad.

La prueba ha sido objeto de estudios más recientes, donde no siempre se han encontrado resultados tan satisfactorios como los que reporta el autor.

Macotella y Vega (cit. en Luna y cols 1994) realizaron un estudio con 24 niños preescolares mexicanos asistentes a un centro de desarrollo infantil, con el fin de medir la ejecución real en lectura. A través de los resultados encontraron que no existe una relación significativa entre lo que mide la prueba de Filho y la ejecución real en lectura, por lo que son discutibles los pronósticos que propone el test.

**METODO DE EVALUACION DE LA PERCEPCION VISUAL DE FROSTIG
(1964)**

A través de su experiencia trabajando con niños que presentaban problemas de aprendizaje, la autora encontró que frecuentemente estos niños enfrentaban alteraciones de la percepción visual, por lo que se dió a la tarea de elaborar un método de evaluación que facilitara la detección temprana de alteraciones en esta área.

Frostig propone su test como un medio para obtener información respecto a las habilidades que un niño requiere para el aprendizaje de la lecto-escritura, y para identificar aquellos que requieren un entrenamiento perceptivo especial. En la prueba se evalúan 5 áreas: coordinación visomotora, figura-fondo, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. Esta prueba ha sido objeto de diversos estudios, donde se han encontrado resultados contradictorios, en algunos se avala la relación entre la percepción visual y la Lecto-escritura y en otros los resultados no han sido significativos (Luna,1994).

TEST GUESTALTICO VISOMOTOR DE LAURETTA BENDER

A través de esta prueba, la autora aplica la psicología de la guesalt al estudio de la personalidad y la práctica clínica, bajo el argumento de que la percepción y la reproducción de figuras guesálticas está determinada por principios biológicos de acción sensorio-motriz, que

varían en función del patrón de desarrollo y del nivel de maduración de cada individuo, de su estado patológico funcional u orgánico (cit. en Koppitz, 1986).

De acuerdo con Koppitz (1986 pags.89-90) "se necesita cierta madurez en la percepción para que un niño pueda aprender a leer. Una parte esencial del complejo proceso de lectura involucra la percepción de patrones, relaciones espaciales y organización de configuraciones. Como el Bender refleja el grado de maduración de la percepción visomotriz en los niños pequeños, es razonable suponer que los puntajes del instrumento estarán relacionados estrechamente con la lectura.

El Bender aplicado al comienzo de primer año de primaria, permite pronosticar el rendimiento del niño en el 1°, 2° y 3° grado de primaria; la percepción visomotora experimenta una considerable maduración durante el jardín de niños, por lo que se necesitan varias evaluaciones durante el período preescolar para realizar un mejor pronóstico; la eficacia del test aumenta cuando se utiliza en combinación con otras pruebas estandarizadas ya que la edad del niño, el sexo, la capacidad mental, la habilidad verbal, la memoria, el comportamiento y el medio familiar, deben ser tomados en cuenta cuando se predice el resultado escolar a través del test de Bender.

METROPOLITAN READINESS TEST DE NURSS Y MCGAUVVRAN

Esta prueba se diseñó para medir los rasgos y logros de los niños que inician la escuela y que contribuyen a su preparación para la instrucción de primer grado. En esta prueba se evalúa: memoria auditiva, identificación de consonantes iniciales, reconocimiento de letras, apareamiento visual, lenguaje escolar, habilidad para escuchar, lenguaje cuantitativo y copia (cit en Vega, 1991 p.37). Lessler y Bridges en 1973 encontraron que esta prueba fue la mejor en predecir el rendimiento en lectura comparado con otras pruebas, (cit. En Escoriza 1986 pp.91)

Por otra parte, André Inizan (1983) desarrolló en Francia la **BATERIA PREDICTIVA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**. Sus objetivos fueron determinar si ha llegado el momento de que un niño aprenda a leer, predecir la duración probable de este aprendizaje considerando la edad del niño, preveer el retraso e indicar los medios para remediar las dificultades encontradas. Esta prueba mide: organización perceptiva de esquemas visuales, control visual del niño de su actividad grafomotora, memoria de dibujos, discriminación perceptivo-visual, comprensión de lenguaje oral, discriminación fonológica, ritmo, articulación y palabra, lenguaje-expresión y posibilidades no verbales de análisis y síntesis. Inizan señala que la prueba ha sido revisada y validada a lo largo de veinte años, por lo que

en 1983 presentó una versión corregida y con mayor confiabilidad.

En México, VEGA (1991) elaboró el INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPLE). La autora considera que la importancia de este instrumento radica en que a diferencia de otros, es acorde a las características mexicanas.

Esta prueba está basada en un estudio exploratorio realizado en un CENDI, por Macotela y Vega en 1987, donde se evidenció la falta de relación entre los resultados obtenidos en el Test de Filho y la ejecución real de los niños en Lecto-escritura. Como resultado de esto, la autora contempló la necesidad de un instrumento que permitiera ubicar las habilidades precurrentes de lectura y el nivel de dominio que se requieren para que un niño pueda acceder con éxito al aprendizaje de la lectura (Vega,1991).

Sus objetivos son los siguientes:

- Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura
- Predecir la ejecución posterior en lectura
- Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes
- Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura

El instrumento consta de 10 subtests, cada uno de los cuales mide una habilidad diferente relacionada con la ejecución en lectura: pronunciación correcta de los sonidos del habla; discriminación auditiva; análisis y síntesis auditivas; recuperación de nombres ante la presentación de láminas; seguimiento de instrucciones; conocimiento del significado de palabras; comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; diferenciación entre dibujo y texto; y expresión espontánea.

Estas habilidades corresponden fundamentalmente al área de lenguaje y se relacionan con 4 aspectos: habilidad del tipo fonético, conceptualización del lenguaje, comprensión del lenguaje oral y manejo de aspectos semánticos y sintácticos. La autora señala que este instrumento tiene validez predictiva identificando habilidades que están relacionadas con la ejecución de la lectura y sirve de base para la elaboración de secuencias instruccionales. Encontró además que el entrenamiento en las habilidades medidas por el instrumento, incrementa la ejecución en lectura.

En España JUAN ANTONIO MORA EN 1993 elaboró la BATERIA EVALUADORA DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA (BEHNALE), la cual tiene como objetivo estimar el nivel alcanzado en las habilidades

para el aprendizaje de la Lecto-escritura en niños que cursan el 2° grado de preescolar. Este autor a través del contacto con la enseñanza, basándose en el ABC DE FILHO, encontró algunas contradicciones respecto a las predicciones que se podían establecer con dicha prueba; por tal motivo profundizó más sobre el tema, hasta llegar a la realización de una prueba más completa para el diagnóstico precoz del aprendizaje de la Lectura y Escritura.

Los instrumentos de evaluación mencionados anteriormente han sido objeto de algunas críticas como ya se mencionaron en forma individual, ya que no todos coinciden con las mismas habilidades previas a la Lecto-escritura, algunos se inclinan más por las habilidades perceptuales, algunos otros por las habilidades lingüísticas, así como por la confiabilidad y la validez de los mismos, por ello es recomendable que cuando se evalúe a un niño se utilicen 2 o 3 tests, para complementar el resultado de cada una y obtener así un mejor diagnóstico o pronóstico según sea el caso.

Para los fines de este estudio y después de investigar los instrumentos más utilizados en la evaluación de habilidades precurrentes a la Lecto-escritura decidimos utilizar la **EL Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes a la Lectura (EPL)** ya que mide las precurrentes a la lectura, es una prueba reciente y principalmente está dirigida a población mexicana, como

esta prueba solo mide precurrentes a la lectura, decidimos complementarla con la **Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BEHNALE)**, porque mide la mayor parte de las habilidades previas a la Lectura y escritura que se mencionan en el presente estudio, es una prueba completa y actual, con validez predictiva y valora las dos áreas de interés de este trabajo, la lectura y la escritura; sin embargo, la prueba es de origen español, dirigida sólo a su población. Se aplicaron las dos pruebas debido a que las dos son recientes y se complementan una a la otra. Así aplicando las 2 pruebas obtuvimos resultados más precisos y confiables.

Como ninguna de las pruebas anteriores mide esquema corporal y es una de las habilidades que se consideran necesarias para el aprendizaje de la Lecto-escritura, utilizamos el **Test de la Figura Humana de Goodenough (1957)**. Esta autora partió de una hipótesis de trabajo muy sencilla: cuando el niño traza la figura humana sobre un papel, no dibuja lo que ve, si no lo que sabe al respecto, y, por tanto, no efectúa un trabajo estético sino intelectual; ofrecen no una expresión de su capacidad artística sino de su repertorio conceptual. El volumen de este repertorio conceptual crece con la edad mental y este progreso se refleja en el dibujo de la figura humana que hace el niño de 5 hasta 10 años.

Al medir el valor de un dibujo, se mide el valor de las funciones de asociación, observación analítica, discriminación, memoria de detalles, sentido espacial, juicio, abstracción, coordinación visomanual y adaptabilidad. En su sencillo acto de dibujar la figura de un hombre, el niño dibujante debe activar diversos recursos mentales: asociar los rasgos gráficos con el objeto real; analizar los componentes del objeto y representar; valorar y seleccionar los elementos característicos; analizar las relaciones espaciales (posición); formular juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad); abstraer, esto es, reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos gráficos; y, en fin, coordinar su trabajo visomanual y adaptar el esquema gráfico a su concepto del objeto representado.

PROGRAMAS DE ESTIMULACION

PROPUESTA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

El programa de educación preescolar de la SEP propone trabajar estas habilidades a través de proyectos (planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño), divididos en bloques de actividades tales como:

- > De sensibilidad y expresión artística
- > Psicomotrices
- > De relación con la naturaleza

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

➤ Matemáticas

➤ Relacionados con el lenguaje

Es pertinente reiterar que el niño se desarrolla como una totalidad y que se aproxima a la realidad con una visión global de la misma. La presentación de las actividades por bloques mencionados anteriormente, responde al principio de globalización, ya que éstos se relacionan no en forma exclusiva pero sí predominantemente con los distintos aspectos del desarrollo infantil.

El programa da un lugar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño durante las actividades cotidianas como fuente de experiencias diversas para su aprendizaje y desarrollo general. Sólo sugiere posibles proyectos, corresponderá a los docentes y a cada grupo la selección de los mismos, los cuales no serán rígidos sino que estarán abiertos a las aportaciones de todo el grupo y requerirá, en forma permanente, la coordinación y orientación del docente (SEP IV, 1992).

En general en el nivel preescolar las actividades de trabajo se basan en el programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo la mayoría de estas actividades siguen siendo de un sistema tradicional de enseñanza, en donde a los niños se les proporciona un cuaderno de trabajo, especialmente para desarrollar habilidades de Lecto-escritura y el juego se da de manera independiente al trabajo dentro del salón. Por esta razón,

en el presente estudio se propone un programa sistemático que pretende estimular aquellas actividades previas que se consideran como necesarias para que el niño se inicie en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura, llamado:

"PROGRAMA DE ESTIMULACION DE LAS HABILIDADES PREVIAS A LA LECTO-ESCRITURA PARA NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR." (ver anexo).

Basado en la revisión bibliográfica que se efectuó sobre las habilidades necesarias para la Lecto-escritura y en las necesidades de los niños, este programa estimula las siguientes habilidades: Memoria visual y auditiva, Atención, Figura-fondo, Dicción auditiva y visual, Nociones espaciales y temporales, Coordinación motora gruesa y fina, Esquema corporal, Lateralidad y Vocabulario.

El programa consta de 20 sesiones de una hora diaria donde se realizan actividades atractivas e interesantes para los niños a través de juegos.

La parte fundamental de este programa es el juego, que comparándolo con las actividades que comúnmente se realizan en este nivel, viene siendo una herramienta novedosa y de gran importancia en el aprendizaje del niño, ya que para el niño preescolar el juego es importante porque promueve el desarrollo físico, cognoscitivo, social y emocional, como lo mencionan autores como Roldán,1994, Manrique,1997, López,1994 y Díaz,1997.

Al trabajar en el Jardín de Niños se observó que existe un gran número de niños preescolares a los que se les dificulta la adquisición del proceso de la Lectoescritura en tercer grado, por lo que surgió la idea de estimular las áreas para la adquisición de habilidades previas a la Lectoescritura antes de iniciar este proceso de enseñanza-aprendizaje para que así el niño tuviera mayor éxito al cursar el tercer grado. Es por esta razón que se realizó la revisión bibliográfica sobre el desarrollo del niño preescolar y sus capacidades en esta edad; sobre las habilidades que el niño necesita, para la adquisición de la Lecto-escritura así como los instrumentos elaborados para evaluarlas. De tal modo, el objetivo del presente estudio se refiere a la elaboración y aplicación de un programa de estimulación sistemático, aplicado a través juegos, para desarrollar las habilidades que requieren los niños, previas a la adquisición de la Lecto-escritura.

CAPITULO III

METODOLOGIA

METODOLOGIA

PREGUNTA DE INVESTIGACION 1:

¿De que manera influye un programa de estimulación ("Habilidades necesarias previas al aprendizaje de la lectura y escritura") para la adquisición de habilidades precurrentes al aprendizaje de la lecto-escritura en niños de segundo año de preescolar?

HIPOTESIS:

Hi: El programa influye de manera significativa en la adquisición de habilidades precurrentes a la lectura y escritura en niños de segundo año de preescolar.

Ho: El programa no influye de manera significativa en la adquisición de habilidades precurrentes a la lectura y escritura en niños de segundo año de preescolar.

VARIABLES:

Variable independiente:

- Programa de estimulación de Habilidades necesarias previas al aprendizaje de la lecto-escritura.

Variable dependiente:

- Habilidades Precurrentes a la Lecto-Escritura

Definición de Variables:

Definición Conceptual:

Programa de estimulación: Esquema ordenado temporal y temáticamente de actividades y procedimientos para el logro de un objetivo individual o colectivo, (Dorsch, 1994).

Habilidades Precurrentes a la Lecto-escritura: Factores anticipativos a la tarea de iniciación de este proceso, (Mendoza, 1987).

Definición Operacional:

Programa de estimulación: Conjunto de actividades organizadas sistemáticamente dirigidas a estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lectura y Escritura, apoyadas con la utilización de materiales específicos. (ver anexo 1)

Habilidades Precurrentes a la Lecto-Escritura: Son las habilidades que el niño necesita, lo cual indica que está preparado para la adquisición de la Lecto-escritura; dichas habilidades fueron medidas a través de dos instrumentos de evaluación (EPLÉ Y BENHALE).

SUJETOS

Se trabajó con 2 grupos de preescolar que cursaban el segundo grado, de 10 niños y 16 niñas cada uno, con un promedio de edad de 5 años 3 meses, seleccionados del Jardín de Niños UNAM ubicado en Ciudad Universitaria; quienes tienen un nivel socioeconómico medio-bajo. La zona en que se trabajó así como la escuela y grupos de trabajo fueron elegidos a través de un muestreo no aleatorio de tipo intencional.

ESCENARIO

Las actividades de evaluación (pretest y postest) se realizaron dentro de un aula de amplio espacio aproximadamente de siete metros y medio de largo por cinco metros de ancho, sin distractores, con buena iluminación y ventilación y con el mobiliario confortable, necesario para la aplicación de los instrumentos (sillas y mesas).

Con respecto a la aplicación del programa se realizó en el salón de clases del grupo experimental, el cual cuenta con dimensiones aproximadas de 6 x 6, amplio espacio, ventilación e iluminación adecuados, sin distractores y con seis mesas junto con sus respectivas sillas.

DISEÑO

DISEÑO EXPERIMENTAL DE CAMPO DE DOS MUESTRAS

GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL CON PRETEST Y
POSTEST

G. EXP. PRETEST - PROGRAMA - POSTEST

G. CONTROL PRETEST - x - POSTEST

Se trabajó con 2 grupos naturales de 2° grado de preescolar donde uno fue el grupo experimental, al cual se le aplicó el programa de estimulación y el otro fue grupo control. A ambos grupos se les aplicó la evaluación inicial y final. La decisión de cual de los grupos sería experimental y cual control fue al azar, tratando de que las condiciones (edad de los niños, cantidad de niños, método de trabajo de las educadoras) entre grupos fuesen similares.

MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS:

Instrumentos:

Para la valoración inicial y final se utilizaron 2 pruebas que valoran las habilidades precurrentes a la Lectoescritura y una que valora esquema corporal:

- EPLE

- BEHNALE

- GOODENOUGH

EPLE. - "Instrumento para Evaluar Habilidades precurrentes a la Lectura", diseñado por Lizbeth O. Vega Pérez en 1989. Este instrumento es de aplicación individual con una duración aproximada de 30 minutos, consta de 10 subtests que miden:

- Pronunciación correcta de sonidos del habla
- Discriminación auditiva
- Análisis y Síntesis auditiva
- Recuperación de nombres ante la presencia de láminas.
- Seguimiento de instrucciones
- Conocimiento del significado de las palabras
- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas
- Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.
- Diferenciación entre dibujo y texto
- Expresión espontánea.

Los subtests de esta prueba se califican con 1 ó 2 puntos por cada acierto, teniendo como puntaje máximo 135 puntos.

Una vez calificado cada subtest se traduce cada puntaje a porcentajes.

BEHNALE.- "Bateria Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el aprendizaje de la Lectura y de la Escritura" elaborado por Juan Antonio Mora Mérida en 1993, para estimar el nivel alcanzado en las habilidades para el aprendizaje de la Lectoescritura en niños que cursan el 2°. Grado de preescolar.

La prueba es de aplicación individual, con una duración de 30 minutos aproximadamente. Consta de 9 subtests que miden:

- Coordinación Visomotora
- Memoria motora
- Percepción y Discriminación visual
- Vocabulario
- Articulación
- Percepción y Discriminación Auditiva
- Estructuración Espacial y Temporal
- Memoria Visual inmediata
- Memoria Auditiva Lógica inmediata.

Los subtests de esta prueba se califican de 1 a 4 puntos por acierto, dependiendo del subtest, con una calificación máxima de 273 puntos. Una vez calificado cada subtest se traduce cada puntaje a eneatis.

Asimismo, utilizamos el **Test de la Figura Humana de Goodenough**, con objeto de evaluar esquema corporal. La prueba consiste en una única aplicación: dibujar una

persona. La evaluación se reduce a computar el número de detalles acertados que exhibe la figura realizada y se convierte ese puntaje en edad mental.

Materiales:

Programa de Estimulación de las Habilidades Previas a la Lecto-escritura:

Es un programa sistemático que consta de 20 sesiones de una hora diaria con actividades atractivas para los niños, a través de juegos. Se estimulan habilidades previas a la Lecto-escritura tales como Discriminación auditiva (9 Jgos.) y visual (13 Jgos.), Atención (13 Jgos.), memoria visual y auditiva (12 Jgos.), motricidad fina (9 Jgos.) y gruesa (12 Jgos.), figura-fondo (6 Jgos.), esquema corporal (8 Jgos.), vocabulario (9 Jgos.), nociones espaciales (9 Jgos.) y temporales (5 Jgos.) y lateralidad (10 Jgos.). (Ver cuadro B)

Para la evaluación: Lápices y protocolos de aplicación de los instrumentos seleccionados (EPLÉ, BEHNALE Y GOODENOUGH).

Para el programa: materiales de acuerdo a las actividades propuestas, tales como: globos, botellas, aros, semillas, pinturas, tableros con figuras, cuentos, reloj, calendarios, cánicas, etc.

SESION	ACTIVIDAD	HABILIDAD
1	Dime ¿Qué es? Cuando pare la música	Discriminación, memoria auditiva y atención Esquema Corporal, discriminación auditiva, lateralidad y esquema corporal
2	¿Para qué sirve? Simón dice... Haz lo que escuchas	Esquema corporal y vocabulario Nociones espaciales, atención, motricidad gruesa, lateralidad y esquema corporal Motricidad gruesa, discriminación auditiva, atención y esquema corporal
3	¿Qué hay en...? Camina en dirección al sonido	Vocabulario y memoria Discriminación auditiva y nociones espaciales
4	Adivinanzas ¿Qué tan lento puedes?	Vocabulario y atención Nociones temporales, motricidad gruesa
5	Repite el sonido Lo que hace la mano hace la tras	Memoria auditiva, atención, discriminación auditiva Motricidad gruesa, esquema corporal, atención, lateralidad, nociones espaciales y discriminación visual
6	A la vio vio cargado de. Patos y vacas	Motricidad gruesa y vocabulario Discriminación auditiva, nociones espaciales y figura-fondo auditivo
7	Encuentra los animales No dejes caer el globo	Figura -fondo, discriminación visual y atención Motricidad gruesa, coordinación ojo-mano, lateralidad
8	¿Qué escuchas? Guía a tu compañero	Discriminación y memoria auditiva, atención Atención, nociones espaciales, lateralidad, motricidad gruesa
9	Frente a frente Acitrón de un fandango	Lateralidad motricidad gruesa, esquema corporal, atención Motricidad fina, vocabulario, motricidad gruesa, esquema corporal
10	Ordena los dibujos Escucha ve y brinca	Nociones temporales y vocabulario Motricidad gruesa, discriminación visual, vocabulario, memoria
11	Encuentra las figuras Aros	Discriminación visual y memoria Motricidad fina y lateralidad
12	Mira la foto Encuentra diferencias Saca la canica del fondo	Figura fondo, atención, lateralidad, discriminación visual, nociones espaciales Figura fondo, discriminación visual Motricidad, discriminación y memoria visual
13	Busca y encuentra Carrera de Cacahuates	Figura-fondo, discriminación visual, motricidad fina, atención Coordinación visomotora, motricidad fina
14	Ensalada de Frutas Twister	Discriminación auditiva, motricidad gruesa, nociones espaciales Motricidad gruesa, lateralidad memoria, discriminación visual

15	Memorama	Atención, memoria visual, discriminación visual, motricidad fina
16	Iluminando	Motricidad fina
17	Copia lo que ves	Nociones espaciales, motricidad gruesa, atención, percepción y discriminación visual
18	Lotería	Atención, discriminación visual, vocabulario
19	Semillitas	Motricidad fina
20	Poncha el globo y haz lo que dice	Atención, discriminación visual y auditiva, vocabulario, motricidad gruesa y fina, lateralidad, memoria visual y auditiva, figura-fondo, esquema corporal, nociones espaciales y temporales
A	Reloj y calendario	Nociones temporales y memoria
B	Lectura de un cuento	Vocabulario, atención y memoria

A: SE REALIZARA AL INICIO DE CADA SESION

B: SE REALIZARA AL FINAL DE CADA SESION

(CUADRO B)

Programa de Estimulación de habilidades previas a la Lecto-escritura para niños de segundo de preescolar.
 Barceló, Flores, Martínez, 1998.

PROCEDIMIENTO:

Al inicio del estudio se seleccionaron dos grupos de segundo de preescolar del Jardín de Niños de la UNAM: el 2° Naranja y el 2° Blanco, los cuales presentaban características similares tales como, la cantidad de niños (32 por grupo), el rango de edad (4.5 a 5.5), así como el método de trabajo de las educadoras (actividades secuenciadas, fomentaban la participación de los niños, la autonomía y respeto, y sus actividades partían del interés propio de los niños).

Posteriormente se asignó el grupo experimental y el grupo control, lo cual fue elegido al azar, donde al grupo experimental se le aplicó el Programa de Estimulación de las Habilidades Previas a la Lecto-escritura y al grupo control no se le aplicó. Ambos grupos fueron sometidos a la evaluación inicial, donde se les aplicaron los instrumentos Eple, Behnale y Goodenough, que valoran las habilidades previas a la Lecto-escritura. La valoración inicial se llevó a cabo durante del mes de marzo; con una duración aproximada de cinco semanas, debido a que la aplicación de cada prueba duró aproximadamente de 40 a 50 minutos. Como cada niño trabaja de forma diferente, algunos niños se mostraban muy cooperativos y otros no respondían tan rápido o les daba pena contestar.

La prueba de la Figura Humana se aplicó de manera grupal y se calificó de acuerdo a los criterios de la evaluación.

Después de la evaluación inicial se dejaron pasar tres semanas para aplicar el Programa de Estimulación, debido a que en ese tiempo hubo muchos días festivos y eso iba a traer como consecuencia que las actividades no tuvieran una continuidad. Pasado ese tiempo, a mediados de mayo, comenzó la aplicación del **Programa de Estimulación de Habilidades Previas a la Lecto-escritura**, al grupo experimental, ya que a partir de esa fecha la aplicación no tendría ninguna interrupción; el programa tuvo una duración de 20 sesiones de una hora diaria, donde se trabajaron 2 ó 3 actividades por sesión, iniciando con el Reloj y el Calendario y terminando nuevamente con Reloj y Cuento.

Todas las sesiones eran por medio de juegos y actividades atractivas para los niños; se llevó acabo dentro del mismo salón de trabajo del grupo experimental, de 11:00 a 12:00 de la mañana y fue aplicado por las 3 autoras del presente estudio. Al inicio de la aplicación del programa los niños se mostraron muy cooperativos con el trabajo, ya que se utilizaron materiales llamativos para ellos; las tres actividades que se llevaban a cabo diariamente (el reloj, el calendario y el cuento) les gustó mucho y lo entendieron perfectamente, en los días siguientes ellos nos recordaban poner el reloj y platicaban

de las actividades que habíamos realizado el día anterior. Al inicio de cada sesión se explicaban las actividades que se iban a realizar y se explicaban los límites de horario y las reglas del salón; siempre se mostraron muy ansiosos por iniciar las sesiones de trabajo y tenían una actitud muy participativa en cada actividad.

Algunas veces, para mejor control del grupo, éste fue dividido en tres grupos pequeños, con el objetivo de que todos los niños tuvieran la misma oportunidad de participar. En general la mayoría de las actividades provocaron gran interés en los niños. El programa se dió por terminado al concluir las 20 sesiones.

Posteriormente, se realizó la evaluación final a los dos grupos, utilizando las misma pruebas que en la evaluación inicial. En ambos grupos la población disminuyó por inasistencias o por enfermedad. Sin embargo, azarosamente los dos grupos quedaron con la misma cantidad de niños (10 niños y 16 niñas). La evaluación final tuvo una duración de tres semanas.

También se llevó a cabo la segunda evaluación de la Figura Humana para evaluar esquema corporal; por causas ajenas a nosotras no pudimos obtener las valoraciones de todos los niños debido a que muchos de ellos, al final del curso se enfermaron o simplemente no asistieron.

Al terminar el trabajo dentro del grupo experimental y control se les agradeció su cooperación tanto a los niños como a la educadora y auxiliares.

Por último, se calificaron y analizaron los resultados obtenidos por los niños en las evaluaciones aplicadas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

RESULTADOS

El análisis de datos se realizó a través de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión y finalmente se analizaron los resultados de la ejecución de cada grupo y se hizo una comparación entre el pretest y el posttest. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica denominada U de Mann Whitney para muestras independientes es decir, para hacer la comparación entre grupo control y grupo experimental antes y después y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, es decir, para comparar los resultados, antes y después a nivel intragrupal.

Se analizaron las diferencias de los totales de los grupos en cada prueba (pretest y posttest), después se analizaron las diferencias entre los grupos subtest por subtest, finalmente se analizaron los resultados subtest por subtest a nivel intragrupal. Con respecto a los resultados de la Figura Humana se analizaron únicamente en forma cualitativa.

EPLE

Los datos arrojados por la aplicación del EPLE al inicio de la investigación nos demuestran que no hubo ninguna diferencia significativa entre los grupos experimental y control a pesar de que el puntaje total del grupo control era mayor que el del grupo experimental y

ademas se presentó una diferencia significativa en el subtest 6 "conocimiento del significado de las palabras", teniendo mayor puntaje el grupo control.

Después de la aplicación del programa de estimulación, los resultados del postest demuestran que hubo una diferencia significativa en los puntajes totales de los grupos y ésta fue a favor del grupo experimental (tabla 1).

E P L E					
PRETEST			POSTEST		
GRUPO EXP	GRUPO CONTROL		GRUPO EXP	GRUPO CONTROL	
68.5	69.2	.4977	81.6	74.4	.0021*

TABLA 1
Diferencia entre grupos Pretest y Postest

Analizando los resultados subtest por subtest y haciendo una comparación entre los grupos encontramos que, después de la aplicación del programa hubo diferencias significativas en los siguientes subtests:

Subtest 1: Pronunciación Correcta de Sonidos del Habla

Subtest 2: Discriminación Auditiva

Subtest 3: Análisis y Síntesis Auditivos

Subtest 7: Comprensión de Sinónimos, Antónimos y Palabras Supraordenadas

Subtest 8: Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles

Subtest 10: Expresión Espontánea

Como se mencionó anteriormente el grupo control tenía una diferencia significativa en el subtest 6 (Conocimiento de significado de las palabras) al inicio de la investigación, en el postest, el grupo experimental incrementa su puntaje promedio en este subtest por lo que ya no se presenta esa diferencia, es decir que alcanzó el promedio del grupo control (tabla 2).

EPLÉ	PRETEST			POSTEST		
	GRUPO EXP	GRUPO CONTROL		GRUPO EXP	GRUPO CONTROL	
PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS	83.3	81.6	.8385	95.5	89.1	.0326 *
DISCRIMINACION AUDITIVA	65.7	62.6	.6572	86.9	74.2	.0134 *
ANÁLISIS Y SINTESIS AUDITIVOS	76.9	78.4	.4944	95.5	82.5	.0505 *
RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LAMINAS	70.3	73.0	.6964	90.3	88.0	.7514
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	98.8	98.4	.6874	99.2	97.6	.3553
CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS	62.8	72.5	.0088 *	76.4	73.8	.4270
COMPRESION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS..	47.6	45.1	.6329	67.8	56.7	.0105 *
REPETICION DE UN CUENTO CAPTANDO IDEAS Y DETALLES	45.0	38.4	.2210	55.0	37.3	.0005 *
DIFERENCIACION ENTRE DIBUJO Y TEXTO	93.4	93.4	.3460	97.6	97.3	.9868
EXPRESION ESPONTANEA	58.4	62.6	.5953	59.6	51.1	.0466 *
TOTAL	68.5	69.2	.4977	81.6	74.4	.0021*

(TABLA 2)

Diferencias entre grupos subtest por subtest

*Indica una diferencia significativa grado de significancia

Si observamos los resultados a nivel intragrupal, el grupo experimental (tabla 3) podemos ver que después del programa de estimulación obtienen diferencias significativas en todos los subtests a excepción del subtest 5 (Seguimiento de instrucciones), subtest 9 (diferenciación entre dibujo y texto) y subtest 10 (Expresión Espontánea), en los cuales obtuvieron casi el 100% en las dos aplicaciones. Por lo que podemos decir que el programa tuvo efectos positivos en el grupo.

EPL E GRUPO EXPERIMENTAL

SUBTEST	PRETEST	POSTEST	
PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS	83.3	96.5	.0004 *
DISCRIMINACION AUDITIVA	65.7	86.9	.0015 *
ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVOS	76.9	95.5	.0003 *
RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LAMINAS	70.4	90.3	.0001 *
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	98.8	99.2	.6858
CONOCIMIENTO SIGNIFICADO DE PALABRAS	62.8	76.4	.0036 *
COMPRESION DE SINONIMOS, ANTONIMOS...	47.6	67.8	.0003 *
REPETICION DE UN CUENTO CAPTANDO...	45.0	55.0	.0495 *
DIFERENCIACION ENTRE DIBUJO Y TEXTO	93.4	97.6	.1330
EXPRESION ESPONTANEA	58.4	59.6	.9143
TOTAL	68.5	81.6	.0000 *

TABLA 3

Diferencias subtest por subtest a nivel intragrupal

Por otro lado si analizamos al grupo control (tabla 4) podemos observar que tuvo diferencias significativas en los subtest 1 (Pronunciación correcta de sonidos del habla), subtest 2 (discriminación auditiva), subtest 4 (recuperación de nombres ante la presentación de láminas), subtest 7 (Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinarias) y en el subtest 10 (expresión espontánea) en este último la diferencia significativa nos indica un decremento en el puntaje, ya que al inicio de la investigación tenía un promedio de 62.6% y en el postest hay un decremento hasta un 51.1%, lo cual no se debe a ninguna de nuestras variables.

EPLE GRUPO CONTROL

SUBTEST	PRETEST	POSTEST	
PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA	81.6	89.1	.0038 *
DISCRIMINACION AUDITIVA	62.6	74.2	.0218 *
ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVOS	78.4	82.5	.7265
RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LAMINAS	73.0	88.0	.0020 *
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	98.4	97.6	.5754
CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS	72.5	73.8	.9095
COMPRESION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y...	45.1	56.7	.0065 *
REPETICION DE UN CUENTO CAPTANDO IDEAS Y DETALLES	38.4	37.3	.6192
DIFERENCIACION ENTRE DIBUJO Y TEXTO	93.4	97.3	.1282
EXPRESION ESPONTANEA	62.6	51.1	.0471 *
TOTAL	69.2	74.4	.0158 *

TABLA 4 Diferencias subtest por subtest a nivel intragrupal

BEHNALE

Al inicio de la investigación los datos arrojados por la aplicación del BEHNALE nos indican que el grupo control obtuvo un mayor puntaje promedio que el grupo experimental, sin embargo no es una diferencia significativa.

Después de la aplicación del programa se puede observar un incremento en los puntajes promedios de los dos grupos pero no con una diferencia significativa (tabla 5).

B E H N A L E					
PRETEST			POSTEST		
GRUPO EXP	GRUPO CONTROL		GRUPO EXP	GRUPO CONTROL	
3.7	4.2	.2246	5.6	5.1	.1227

TABLA 5
Diferencias entre grupos pretest y postest

Analizando subtest por subtest sólo encontramos una diferencia significativa en el subtest 4 (vocabulario) a favor del grupo experimental y en ninguno de los demás subtests hay diferencias, por lo que podemos decir que hubo un aumento de puntajes en ambos grupos (tabla 6).

BEHNALE	PRETEST			POSTEST		
SUBTEST	GRUPO EXP	GRUPO CONTROL		GRUPO EXP	GRUPO CONTROL	
COORDINACION VISOMOTORA	4.5	4.6	.8461	5.5	5.2	.6304
MEMORIA MOTORA	2.8	3.6	.3422	3.6	5.0	.1168
PERCEPCION Y DISCRIMINACION VISUAL	3.7	3.9	.8380	6.1	4.8	.0840
VOCABULARIO	3.6	3.9	.2667	5.1	4.0	.0004 *
ARTICULACION	6.0	5.1	.2708	7.4	6.3	.0950
PERCEPCION Y DISCRIMINACION AUDITIVA	6.8	7.3	.5453	7.8	7.8	.9661
ESTRUCTURACION ESPACIO - TEMPORAL	3.6	4.5	.1068	4.4	4.4	.6697
MEMORIA VISUAL INME.	5.8	6.3	.3987	7.5	6.9	.3483
MEMORIA AUDITIVA Y LOGICO INME..	5.6	5.3	.4312	8.0	7.0	.1353

TABLA 6
Diferencias entre grupos subtest por subtest

Al analizar los resultados a nivel intragrupal podemos darnos cuenta que el grupo experimental obtuvo diferencias significativas en todos los subtest a excepción del subtest 2 (Memoria Motora) y subtest 7 (Estructuración Espacio-temporal), lo cual nos indica que después del programa de estimulación hubo un incremento significativo en los puntajes (tabla 7).

BEHNALE GRUPO EXPERIMENTAL

SUBTEST	PRETEST	POSTEST	
COORDINACION VISOMOTORA	4.5	5.5	.0203 *
MEMORIA MOTORA	2.8	3.6	.2472
PERCEPCION Y DISCRIMINACION VISUAL	3.7	6.1	.0005 *
VOCABULARIO	3.6	5.1	.0002 *
ARTICULACION	6.0	7.4	.0026 *
PERCEPCION Y DISCRIMINACION AUDITIVA	6.8	7.8	.0156 *
ESTRUCTURACION ESPACIO TEMPORAL	3.6	4.4	.1165
MEMORIA VISUAL INMEDIATA	5.8	7.5	.0106 *
MEMORIA AUDITIVA Y LOGICO INME..	5.6	8.0	.0000 *
TOTAL	3.7	5.6	.0001 *

TABLA 7
Diferencias subtest por subtest a nivel intragrupal

En cuanto al grupo control sólo obtuvo diferencias significativas en el subtest 2 (memoria motora), subtest 5 (articulación) y subtest 9 (memoria auditiva y lógica inmediata). (tabla 8)

BEHNALE GRUPO CONTROL

SUBTEST	PRETEST	POSTEST	
COORDINACION VISOMOTORA	4.6	5.2	.1272
MEMORIA MOTORA	3.6	5.0	.0313 *
PERCEPCION Y DISCRIMINACION VISUAL	3.9	4.8	.0979
VOCABULARIO	3.9	4.0	.8753
ARTICULACION	5.1	6.3	.0231 *
PERCEPCION Y DISCRIMINACION AUDITIVA	7.3	7.8	.1673
ESTRUCTURACION ESPACIO TEMPORAL	4.5	4.4	.9811
MEMORIA VISUAL INMEDIATA	6.3	6.9	.2868
MEMORIA AUDITIVA Y LOGICA INME...	5.3	7.0	.0028 *
TOTAL	4.2	5.1	.0113 *

TABLA 8

Diferencias subtest por subtest a nivel intragrupal

Todo esto nos indica que sí hubo un incremento después del programa de estimulación en el grupo experimental, pero como al inicio de la investigación el grupo control tenía mayor puntaje aunque no significativo, después del programa el grupo experimental incrementó un poco su puntaje rebasando así al grupo control aunque nada significativo.

Durante la evaluación del Esquema Corporal, desafortunadamente no todos los niños estuvieron presentes debido a causas que no se pudieron controlar tales como enfermedad o simple inasistencia.

Los dibujos obtenidos de esta evaluación se analizaron sólo de forma cualitativa, ya que lo importante para fines del presente estudio, fue conocer qué tan estructurado tenían los niños el Esquema Corporal y no tanto conocer su nivel de maduración ni compararlo cuantitativamente entre grupos.

Por tal motivo se puede decir que la mayoría de los dibujos de la Figura Humana que realizaron los niños de ambos grupos eran estructurados, en general sólo dibujaron las partes más esenciales como cabeza, tronco y extremidades, de una forma poco proporcionada y definida, pero con la apariencia de una persona.

En la segunda evaluación los dibujos que se obtuvieron fueron mejor estructurados, ya que éstos tenían mayor proporción en las partes del cuerpo y dichas partes estaban más detalladas, como por ejemplo: ya dibujaban cabello, dedos, ropa, ojos, etc.

Por lo antes mencionado se puede observar que aún cuando hubo cambios, no existen diferencias cualitativas entre los dos grupos.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue proponer un programa sistemático que estimulara las habilidades previas a la Lecto-escritura para niños en edad preescolar, el cual después de su elaboración se aplicó en el Jardín de Niños de la UNAM para corroborar su eficacia. Para este fin se realizaron evaluaciones antes y después de aplicar el Programa de Estimulación.

Después del análisis de resultados podemos decir que el grupo experimental, al cual se le aplicó dicho programa, tuvo un incremento significativo en las habilidades que consideramos necesarias para la Lecto-escritura; ya que al inicio del estudio este grupo se encontraba al 68% de las habilidades requeridas para la Lectura y después del Programa de Estimulación aumentaron al 80%, esto de acuerdo a los resultados de la prueba EPLE; por otro lado, de acuerdo con los resultados del BEHNALE se puede observar que hubo un incremento significativo en el grupo experimental; es decir, que al inicio del estudio se encontraba por debajo del promedio y después de la aplicación del Programa se encontró en un nivel promedio (percentil 60) en las habilidades precurrentes a la Lecto-escritura.

Si analizamos los resultados obtenidos por el grupo control podemos observar que también hubo incrementos significativos pero en menos áreas. Dicho grupo al inicio del estudio se encontraba casi al 69% de las habilidades

requeridas para la Lectura y en la segunda evaluación aumentaron al 74%, esto en cuanto al EPLE; con respecto a los resultados del BEHNALE al inicio del estudio el grupo se encontraba por debajo del promedio y en los resultados de la segunda evaluación obtuvieron un nivel promedio en las habilidades previas a la Lecto-escritura.

Si comparamos a los dos grupos en los resultados del EPLE encontramos diferencias significativas a favor del grupo experimental; con respecto al BEHNALE no hay diferencias significativas, excepto en un subtest (subtest4 de vocabulario) a favor del grupo experimental.

Se puede observar que el programa funciona debido a que al inicio del estudio los dos grupos eran homogéneos tanto en edad, número de niños, como en el trabajo de las educadoras, y que las sesiones del programa se realizarían en el grupo experimental después de una hora de trabajo normal con la educadora, es decir, que el Programa de Estimulación sería complementario al trabajo de la maestra. Sin embargo, por causas personales de la educadora y fuera de nuestro control, ella no pudo estar presente en el grupo experimental durante el tiempo de aplicación del Programa. Por esta razón las únicas actividades pedagógicas realizadas con los niños del grupo experimental fueron las actividades del programa propuesto, mientras que en el grupo control la maestra estuvo asistiendo normalmente. Esto podría hacer pensar que el grupo experimental estaba

en desventaja con respecto al grupo control, sin embargo los resultados demuestran que los niños del primer grupo no disminuyeron sus puntajes, sino que al contrario rebasaron las calificaciones en la mayoría de los subtests de las pruebas aplicadas en comparación con el grupo control. Esto hace evidente la eficacia del programa, ya que no intervino el trabajo de la maestra y así podemos decir que los incrementos presentados fueron debido a la estimulación recibida por el Programa.

Al analizar los resultados observamos que el Programa se inclina hacia el área de la Lectura. Las actividades del Programa propuesto sí estimulan las habilidades que consideramos como precurrentes a la Lecto-escritura; pero estimula más las habilidades relacionadas con la Lectura. Esto se refleja en los resultados obtenidos de las pruebas, pues las puntuaciones del grupo experimental son más altas en la prueba EPLE que evalúa específicamente habilidades necesarias para la lectura, teniendo mayor número de subtests con una diferencia significativa; en comparación con la prueba BEHNALE que evalúa habilidades tanto de lectura como de escritura. Por otro lado hay que tomar en cuenta que una variable importante es que esta prueba no fue elaborada ni estandarizada con población mexicana, lo cual pudo haber influido en los resultados obtenidos. Otra variable que pudo haber intervenido es que el programa propuesto no tiene actividades de lápiz y papel,

precisamente porque el objetivo del programa es el juego y no se pretendía tener sentado al niño haciendo planas de trabajo.

Después de revisar los resultados y analizar todo lo acontecido en la realización de este estudio, se puede concluir que:

De acuerdo a lo mencionado por Mendoza (1987) y por Santillán (1987) sobre la importancia de estimular las habilidades previas a la Lecto-escritura en el nivel preescolar para facilitar la preparación de los niños y mejorar el desempeño de los pequeños en la escritura, lectura y matemáticas, podemos decir que, el Programa de Estimulación de Habilidades Previas a la Lecto-escritura aquí propuesto, cumple su objetivo de que el niño sea capaz de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura con mayor probabilidad de éxito. Esto hace aceptar la **Hipótesis Alternativa** del presente estudio, donde se menciona que "el programa influye de manera significativa en la adquisición de habilidades precurrentes a la lectura y escritura en niños de segundo año de preescolar"; a pesar de algunos inconvenientes situacionales que se presentaron. Dichos inconvenientes fueron: la ausencia de la maestra en el grupo experimental, el límite de tiempo que se tenía para la aplicación del mismo; así como las limitantes del propio programa como el hecho de que se observó que estimula más el área de la Lectura que el de la Escritura.

Por otro lado se pretendió estimular de alguna manera el Esquema Corporal que según Medina (1988) y Manrique (1997) es un aspecto importante y necesario para iniciarse en la Lecto-escritura, debido a que sin una correcta elaboración de la propia imagen corporal sería imposible el acto motor voluntario, ya que la realización de éste presupone la formación de una representación mental del acto que se va a realizar, de los segmentos corporales implicados y del movimiento necesario para lograr el objetivo propuesto. Sin esta elaboración mental de la imagen corporal toda esta tarea motriz implicaría un proceso indefinido de tanteos hasta lograr por ensayo y error el fin perseguido, ya que sería imposible la previsión del acto motor necesario antes de su realización.

Por otro lado, se puede mencionar como ventajas de esta propuesta, la facilidad para elaborar el material necesario para realizar las actividades e incluso el bajo presupuesto que se necesita para ello; lo sencillo que resulta aplicarlo, pues las actividades planeadas para la fácil comprensión de los niños, son muy sencillas de realizar y facilita la capacitación de otras educadoras o profesionales en la educación que se interesen por realizarlo.

El aspecto más sobresaliente de este programa, es que sus actividades no son tradicionales en lo que se refiere a trabajos con lápiz y papel en los que el niño tenga que

permanecer sentado, recibiendo la información de manera pasiva; sino contrario a esto, el Programa propuesto maneja actividades a través de juegos que permiten que el niño participe de manera activa en su propio aprendizaje; ya que a través del juego el niño adquiere un gran número de conocimientos y habilidades que le van a permitir un buen desarrollo tanto motriz como cognoscitivo (Roldan,1994). El juego nos da una gama de posibilidades para la enseñanza de habilidades y permite que el aprendizaje sea más fácil para el niño preescolar, pues experimenta por sí mismo la adquisición de conocimientos que le hace partícipe activo en su enseñanza (Angrilli y cols 1984 y Manrique 1997).

Esto hace que el Programa sea sumamente atractivo para los niños y que participen con entusiasmo e interés en todas las actividades del mismo; lo cual se pudo observar durante la aplicación del Programa pues los niños siempre se mostraron muy ansiosos por iniciar cada sesión de trabajo y tenían una actitud muy positiva en cada actividad.

Al aplicar este Programa como base tanto en la rutina del niño dentro del Jardín como en el programa de actividades de la educadora, habría mayor probabilidad de que se desarrollen más las habilidades previas a la Lecto-escritura y así tener éxito en la iniciación de este proceso en el tercer grado de preescolar o en el primer año de primaria, porque estas habilidades que adquieren gracias

al programa forman una base más sólida, la cual les facilitará la tarea de aprender a leer y escribir. Santillán (1987) enfatiza que la asistencia a nivel preescolar facilita la preparación de los niños para lograr con mayor éxito el aprendizaje en la primaria; al nivel preescolar le corresponde favorecer y estimular todas las habilidades que el niño requiere, previos a la Lecto-escritura.

A través de la realización de este estudio se obtuvo gran experiencia y enriquecimiento tanto en conocimientos teóricos como prácticos en el manejo de grupo y trato con los niños y maestros, como por ejemplo la oportunidad de aplicar nuestros conocimientos a nivel práctico, el enfrentarte a un grupo de niños con diferentes intereses y unirlos como un grupo, compartir conocimientos con otros profesionales.

SUGERENCIAS

Durante la aplicación del programa se observó que algunas actividades no fueron del interés propio del niño, por ejemplo: La actividad "Qué Escuchas", parecía que los niños no entendían las instrucciones de la actividad, pues al preguntarles qué escuchaban no respondían nada; y dado que no participaban, se tuvo que suspender la actividad y sustituirla con otra de las actividades programadas para ese día.

En la actividad "Frente a Frente" resultó que se cansaron muy pronto; pues ya no querían continuar tocando las partes del cuerpo que se les indicaba y se tuvo que terminar la actividad antes del tiempo planeado. Por tal motivo se sugiere cambiar o modificar estas dos actividades por otras que sean más atractivas para los niños, sin perder el objetivo de las mismas.

En el caso de la actividad "Poncha el globo y haz lo que dice", sucedió que como fue una actividad en la que iban participando de uno en uno llegó un momento en que los niños que estaban esperando turno se inquietaron mucho y se desordenó el grupo. Esta actividad no se suspendió, ni se terminó antes de tiempo, pero sí resultó ser poco funcional para el manejo del grupo. Tal vez si se realizara de forma distinta, es decir, que se formaran grupos pequeños se podría controlar mejor el grupo. Consideramos que esta actividad es importante pues funciona como un repaso de las actividades realizadas anteriormente.

Como se mencionó anteriormente el programa estimula más el área de la lectura, por lo que se sugiere para estudios futuros, que se aumenten al programa, actividades que estimulen más la motricidad fina, sin perder el objetivo del programa que es el juego, por ejemplo hacer figuras con los dedos en pintura, jugar canicas, o carreteritas con los niños, etc.

Durante la aplicación del programa se observó también que al practicar cada actividad una sola vez, no se llegaba a aprovechar todo el potencial que tienen los niños, por lo que se recomienda que el programa se aplique durante el transcurso del año escolar, repitiendo e innovando las actividades, sin perder el esquema de éstas para obtener mejores resultados.

Asimismo, se sugiere que se aumenten actividades que manejen el esquema corporal; ya que esta habilidad tiene una influencia de gran importancia en el total desarrollo del niño, es decir una mala integración del Esquema Corporal puede ocasionar problemas tanto emocionales, escolares y sociales (Jiménez,1995).

Por otro lado, en la edad en que se adquieren las habilidades lectoras, el niño aún no posee un esquema corporal definido. Por ello todos los ejercicios tendientes a recrear su esquema corporal coadyuvarán a la implantación de patrones automotrices necesarios para automatizar los procesos de escritura (Jiménez,1989).

Tomando en cuenta todo lo anterior se puede decir que el juego es un elemento primordial en el desarrollo del niño para la adquisición de habilidades, lo cual le da la importancia al programa propuesto y le permite tener una proyección fuera del ámbito escolar, como en niños hospitalizados o en el área de la educación especial.

BIBLIOGRAFIA

- ANGRILLI, A. HELTAL. L. (1984), "PSICOLOGIA INFANTIL"
EDITORIAL CECSA, MEXICO.
- BIMA, H. Y SCHIAVONI, C. (1978), "EL MITO DE LA
DISLEXIA", EDITORIAL PRISMA, MEXICO.
- BONET, J. (1997), "SE AMIGO DE TI MISMO, MANUAL DE
AUTOESTIMA", ESPAÑA EDIT. SAL TERRAE.
- CRAIG, G. (1996) "DESARROLLO PSICOLOGICO".
MEXICO: PRENTICE-HALL.
- DIAZ, J. (1997) "EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EL DESARROLLO
DEL NIÑO", MEXICO, TRILLAS
- DORSCH, F. (1994), "DICCIONARIO DE PSICOLOGIA, EDITORIAL
HERDER: BARCELONA.
- DURIVAGE, J. (1984), "EDUCACION Y PSICOMOTRICIDAD. MANUAL
PARA NIVEL PREESCOLAR", EDITORIAL TRILLAS, MEXICO.
- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE PSICOLOGÍA (1991), VOL. I,
BARCELONA; PLAZA JANES EDITORES, S.A.
- ESCORIZA, J. (1986), "MADUREZ LECTORA.
PREDICION, EVALUACION E IMPLICACIONES EDUCATIVAS".
BARCELONA: PROMOCIONES Y PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS.
- EYSENCH, H., WILSON, G. (1990), "TEXTO DE PSICOLOGIA
HUMANA", MEXICO: MANUAL MODERNO.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1980). "LOS SISTEMAS DE
ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO". MEXICO: SIGLO XXI.

- FILHO, L. (1960), "TEST ABC" 6ª. EDICION, EDITORIAL KAPELUSZ, BUENOS AIRES.
- FITZGERALD, H; STROMMEN, E; MCKINNEY, J (1981). "PSICOLOGIA DEL DESARROLLO. EL LACTANTE Y EL PREESCOLAR". MEXICO: MANUAL MODERNO.
- FROSTIG, M. (1964), "METODO DE EVALUACION DE LA PERCEPCION VISUAL". MANUAL. BUENOS AIRES: PAIDOS.
- GALLEGOS, A.; GARCIA, M.; REYES, L. (1997) "UN ACERCAMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR" TESIS PROFESIONAL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, MEXICO.
- GOODENOUGH, F. (1957), "TEST DE INTELIGENCIA INFANTIL POR MEDIO DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA". BUENOS AIRES: PAIDOS
- HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, P. (1991), "METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION", EDITORIAL Mc. GRAW HILL, MEXICO.
- HURLOCK, E. (1976), "DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO ", MC. GRAW HILL, MEXICO.
- INIZAN, A. (1983), "CUANDO ENSEÑAR A LEER", ESPAÑA: VISOR.
- JIMENEZ J. (1989), "LA PREVENCION DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA", EDITORIAL C.E.P.E., MADRID.

- JIMENEZ J.; JIMENEZ I., (1995) "PSICOMOTRICIDAD, TEORIA Y PROGRAMACION" ESPAÑA, ESCUELA ESPAÑOLA.
- KOPPITZ, E. (1986), "EL TEST GUESTALTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS". (11ª.ED.) BUENOS AIRES: GUADALUPE.
- LOPEZ VALLADALES, L. (1994) "CONSIDERACIONES PSICOLOGICAS Y EDUCATIVAS DEL JUEGO INFANTIL; LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DIDACTICA", TESIS PROFESIONAL, FACULTAD PSICOLOGIA, U.N.A.M.
- LUNA, M. Y VETRANO, L. (1994), "EL NIÑO PREESCOLAR Y LAS CONDICIONES PREVIAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA" TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM.
- MANRIQUE, Y. (1997) "LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL NIÑO PREESCOLAR PARA EL PROCESO DE LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA". TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM
- MEDINA, D. (1988), "LAS CONDUCTAS PREVIAS PARA EL APREDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA", TESIS PROFESIONAL, U.P.N., MEXICO.
- MENDOZA, E. (1987), "EFFECTOS PRECURRENTES EN LA INICIACION DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS" TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.
- MILLAR, S. (1972) "PSICOLOGIA DEL JUEGO INFANTIL", BARCELONA, FONTANELA.

- MONROY, L.; TANAMACHI, M., (1997), "MI AUTOESTIMA", FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M., EDIT. CROMO COLOR.
- MORA, J.A. (1993), "BATERIA EVALUADORA DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA" MANUAL. MADRID, TEA.
- MUSSEN, P. (1991), "DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO", MEXICO, TRILLAS.
- OTERO, M. (1978), "EFFECTOS DE UN ENTRENAMIENTO PERCEPTUAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA", TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM .
- PAPALIA, D. (1992), "DESARROLLO HUMANO", COLOMBIA: MC GRAW HILL.
- PAPALIA, D. (1998), "PSICOLOGIA DEL DESARROLLO", COLOMBIA: MC GRAW HILL.
- PENCHANSKY, L. (1983), "EVALUACION EN EL JARDIN DE INFANTES", MEXICO: HERMES.
- PHILLIPS, L.; NORRIS, S. (1996) "LONGITUDINAL EFFECTS OF EARLY LITERACY CONCEPTS ON READING ACHIEVEMENT: A KINDERGARTEN INTERVENTION AND FIVE YEAR FOLLOW-UP" JOURNAL OF LITERACY RESEARCH. pp. 173-193
- PIAGET, J. (1961) "LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO", MEXICO, EDITORIAL F.C.E.
- RICE, P. (1997), "DESARROLLO HUMANO", MEXICO: PRENTICE-HALL.

- ROLDAN, G. (19914), "TECNICAS LUDICAS Y USO POSITIVO DEL TIEMPO", TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, U.N.A.M.
- SALAZAR, M. (1993) "UNA ALTERNATIVA DIDACTICA PARA LA APREHENSION DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR", TESIS PROFESIONAL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, MEXICO.
- SANTILLAN, S., MENDOZA,H.(1987), "LOS EFECTOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR SOBRE LA ADOUSICION DE HABILIDADES COGNOSCITIVAS EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA", TESIS PROFESIONAL, FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA I, (1992).MANUAL OPERATIVO PARA LA MODALIDAD ESCOLARIZADA. MEXICO:GRUPO ORSA.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA II, (1992). ESPACIOS DE INTERACCION. MEXICO:GRUPO ORSA.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA III(1992).PROGRAMA DE EDUCACION INICIAL. MEXICO:GRUPO ORSA.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA IV (1992). PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR. MEXICO: FERNANDEZ CUETO EDITORES.
- SÉNÉCHAL, M.; CORNELL, E. (1993), "VOCABULARY ACQUISITION THROUGH SHARED READING EXPERIENCES". READING RESEARCH QUARTERLY pp.361-373.

- ✓ SERRANO, G. (1992) "EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR" TESIS PROFESIONAL, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, MEXICO.
- ✓ TAYLOR, B., (1989), "QUE HACER CON EL NIÑO PREESCOLAR", ESPAÑA: NARCEA.
- ✓ VEGA, L. (1991), "PROPOSICION Y PRUEBA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES DE LA LECTURA", TESIS MAESTRIA, FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM.

ANEXO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LAS HABILIDADES PREVIAS A LA LECTO-
ESCRITURA, PARA NIÑOS DE SEGUNDO DE PREESCOLAR”.**

QUE PRESENTAN:

BARCELÓ CARRIOLA LILIA.

FLORES GARCIA OFELIA

MARTINEZ FIERRO ERNESTINA.

ENERO DE 1998.

Este programa pretende estimular, aquellas habilidades previas que se considera son las necesarias para que el niño se inicie en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Por ello va dirigido a niños que cursan el 2º. año de preescolar. El programa se aplica en una habitación amplia con iluminación y ventilación adecuadas y tiene una duración de 20 sesiones.

Todos los días al iniciar cada sesión se realizarán las actividades de "Reloj y Calendario" y al terminar se realizara la actividad de "Lectura de un cuento", las cuales tomarán 10 minutos al inicio y 10 minutos al final respectivamente.

RELOJ Y CALENDARIO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de nociones temporales.

Con un reloj grande se mostrará a los niños la hora que es y se les dirá cuanto tiempo nos tardaremos en cada actividad, indicándoles la posición de las manecillas y el movimiento que harán al pasar el tiempo y donde se encontrarán al terminar la sesión.

Se deberá tener un calendario grande en el que se marcará con algún distintivo el día en que nos encontramos y se comentará que hicimos el día anterior, que haremos ese día y que se hará el día siguiente.

LECTURA DE UN CUENTO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de vocabulario, atención y memoria.

Los niños se sentarán en el suelo, cómodamente y se les leerá un cuento pequeño, para después hacerles algunas preguntas sobre el cuento.

SESION 1.

DIME ¿QUÉ ES?

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación auditiva, memoria auditiva y atención.

Tirados de panza o sentados cómodamente en sus sillas o en suelo, los niños cerrarán los ojos y tendrán que ir identificando sonidos que se les presentarán, tales como una campana, el ladrido de un perro, agua, un pájaro, un tren, etc., estos estarán grabados en un casete

CUANDO PARE LA MÚSICA.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de esquema corporal, lateralidad, discriminación auditiva y memoria.

Se tocará una melodía y los niños tendrán que caminar por todo el salón y cuando pare la música harán contacto con un compañero tocándose con alguna parte del cuerpo. Por ejemplo "Tóquense con la cabeza", "Tóquense con las rodillas", "Tóquense con la mano derecha", etc.

SESIÓN 2.

¿PARA QUÉ SIRVE?.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de esquema corporal y vocabulario.

Sentados todos en el suelo en círculo o en grupo se iniciará una conversación con los niños en la que se les preguntará para qué sirve las diferentes partes del cuerpo, así como, diferentes cosas u objetos cotidianos. Por ejemplo: "Para qué sirven las manos", "Para qué sirven los pies", "Para qué sirve un vaso", etc.

SIMÓN DICE.....

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de nociones espaciales, atención, motricidad gruesa, lateralidad y esquema corporal.

Se pondrán de pie todos los niños en el centro del salón y harán lo que la instructora les indique. Por ejemplo: "Simón dice brinca hacia atrás", "Simón dice manos arriba", "Simón dice parados en el pie izquierdo", etc.

HAZ LO QUE ESCUCHAS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa, discriminación auditiva, atención y esquema corporal.

Los niños deberán hacer lo que la instructora diga estrictamente, porque algunas veces ella dirá algo pero hará otra cosa para tratar de confundirlos. Por ejemplo: "vamos a poner las manos en nuestros ojos", "ahora en nuestras rodillas", " en nuestras orejas" y la instructora pondrá las manos en otro lado diferente al que menciona.

SESIÓN 3.

¿QUÉ HAY EN.....?

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de vocabulario y memoria.

Se sentarán en el suelo todos en grupo y se les preguntará qué hay en diferentes sitios, por ejemplo: "¿Qué hay en el mercado?", "¿Qué hay en un hospital?", etc. Motivando a los niños que no quieran contestar.

CAMINA EN DIRECCIÓN AL SONIDO.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación auditiva y nociones espaciales.

Los niños se pondrán de pie en grupo en el centro del salón la instructora hará sonidos con diferentes objetos sin que los niños sepan de dónde salió y tendrán que caminar en dirección al sonido o indicarán de dónde salió, así mismo, tendrán que decir ¿Qué es?.

SESIÓN 4.

ADIVINANZAS.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de vocabulario y atención.

Sentados todo en el suelo se les dirán adivinanzas que los niños deberán solucionar.

¿QUÉ TAN LENTAMENTE PUEDES.....?

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de nociones temporales y motricidad gruesa.

Todos de pie deberán moverse lo más lento que puedan haciendo lo que se les indique, puede ser caminar en una línea, sentarse, pararse, tomar un lápiz, etc. Se puede tomar el tiempo y quien lo haga más lento gana. Se puede hacer lo mismo pero qué tan rápido pueden.

SESIÓN 5.

REPITE EL SONIDO.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de memoria auditiva, atención y discriminación auditiva.

Sentados todos en círculo, cada uno irá haciendo un sonido y todos lo repetirán. El número de sonidos irá aumentando conforme cada niño pase.

LO QUE HACE LA MANO HACE EL DE ATRÁS.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa, esquema corporal, atención, lateralidad, nociones espaciales y discriminación visual.

Todos se formarán en fila detrás de la instructora y harán lo mismo que hace ella, al mismo tiempo ella deberá ir diciendo lo que va haciendo. Por ejemplo: "Brinquemos en el pie derecho", "Moviendo la cabeza", etc.

SESIÓN 6.

A LA VIO VIO CARGADO DE.....

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa y vocabulario.

Los niños se sentarán en el piso formando un círculo, y se le aventará a un niño una pelota diciéndole: A la vio vio cargado de...(frutas, animales, colores, etc.), y el niño al atrapar la pelota, deberá mencionar un elemento del grupo que se le indique.

PATOS Y VACAS.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación auditiva, figura fondo (auditivo) y nociones espaciales.

Se formará un círculo y se les indicará a cada niño si es pato o vaca alternadamente. Enseguida los niños tendrán que hacer el sonido del animal que les haya tocado y deberán agruparse con los niños que hagan el mismo sonido.

SESIÓN 7

ENCUENTRA LOS ANIMALES

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de figura-fondo, discriminación visual y atención.

Se colocará frente al grupo una cartulina con un dibujo de animales dispersos y escondidos en el bosque , de donde los niños tendrán que identificarlos y señalarlos.

NO DEJES CAER EL GLOBO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa, coordinación ojo mano y lateralidad.

Se le dará un globo a cada niño y ellos tendrán que aventar el globo hacia arriba y volearlo tratando de que no se les caiga, si esto sucede, deberán intentarlo de nuevo.

SESIÓN 8

¿QUÉ ESCUCHAS ?

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación auditiva, memoria auditiva y atención.

Todos los niños se acostarán en el suelo, de panza o boca arriba, cerrarán los ojos y se les pedirá que pongan mucha atención y que digan que escuchan en ese momento.

GUÍA A TU COMPAÑERO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de atención, nociones espaciales, lateralidad y motricidad gruesa.

Se harán parejas en las que un niño se tapaná los ojos y será guiado por su pareja, quien deberá indicarle por donde ir, derecho, izquierda, derecha, escalón arriba, escalón abajo, etc.

SESIÓN 9

FRENTE A FRENTE

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de lateralidad, motricidad gruesa, esquema corporal y atención.

De pie en parejas frente a frente los niños moverán diferentes partes de su cuerpo o se tocarán alguna parte del mismo, según lo que les indique la instructora, siempre mirando a su compañero. Por ejemplo: " muevan las manos, la cabeza, los ojos, etc." " tóquense el pecho, las rodillas, los talones, etc." ,"con la mano derecha toquen la nariz, los ojos, la boca de su compañero".

ACITRÓN DE UN FANDANGO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad fina, lenguaje, coordinación gruesa, esquema corporal.

Sentados todos en el piso y en círculo se jugará el juego de “ Acitrón de un fandango savaré savaré que va pasando.....” , utilizando objetos de diferentes tamaños, es decir, en la primer ronda se usarán pelotas medianas, en la segunda ronda pelotas u objetos más pequeños que las pelotas anteriores, y así sucesivamente, hasta llegar a un objeto que se tenga que tomar utilizando el dedo pulgar y el índice en forma de pinza.

SESIÓN 10

ORDENA LOS DIBUJOS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de nociones temporales y vocabulario.

Los niños tendrán que ordenar series de dibujos que mostrarán secuencias de tiempo, “antes y después”, y contar una historia sobre los dibujos.

ESCUCHA, VE Y BRINCA.

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa, discriminación visual, vocabulario y memoria.

Se colocará en el piso un tablero que tendrá dibujadas figuras geométricas y algunas vocales o números y el niño en turno deberá escuchar lo que le indique la instructora, observar el tablero, brincar encima de la figura que se le haya indicado y gritar el nombre de la figura. Después de dos o tres indicaciones se aumentará a dos figuras o más a la vez, mismas que el niño tendrá que buscar, brincar encima y gritar su nombre.

SESIÓN 11

ENCUENTRA LAS FIGURAS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación visual, y memoria.

Se repartirá a todos los niños varias figuras geométricas de colores y se les pedirá que busquen y muestren la misma figura que la instructora muestre. Por ejemplo: “ busquen el círculo rojo”, “ busquen el cuadrado azul”, etc. Se irán aumentando la presentación de figuras, de dos a cuatro a la vez.

AROS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad fina y lateralidad.

Se colocarán varias botellas de plástico en el suelo y los niños tendrán que aventar aros tratando de que ensarten los aros en las botellas.

SESIÓN 12

MIRA LA FOTO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de figura-fondo, atención, lateralidad, discriminación visual y nociones espaciales.

En una foto grande o poster de un grupo de gente, el niño tendrá que decir quién está detrás, quién adelante, quién a la derecha, arriba, etc.

ENCUENTRA LAS DIFERENCIAS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de figura-fondo y discriminación visual.

El niño tendrá que encontrar las diferencias entre los dibujos que se le proporcionen.

SACA LA CANICA DEL FONDO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad fina, discriminación visual y memoria visual.

En tinas o recipientes pequeños llenos de agua se introducirán canicas de colores diferentes, y se les pedirá a los niños que saquen una canica de un color específico, con dos dedos, ya sean el índice y el pulgar o el índice y el medio.

SESIÓN 13

BUSCA Y ENCUESTRA

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de figura-fondo, discriminación visual, motricidad fina y atención.

Se colocará al frente del grupo una cartulina con el dibujo de varias figuras geométricas encimadas unas con otras y se le pedirá a los niños que mencionen qué figuras ven en el dibujo y que pasen y delineen la figura con su dedo.

CARRERA DE CACAHUATES

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de coordinación visomotora, control corporal y motricidad fina.

Se dibujarán en hojas tamaño carta o en el suelo si es posible caminitos de aproximadamente 5 cm. de ancho en los que los niños tendrán que ir empujando un cacahuete con su dedo índice o con un palillo, hasta llegar a la meta.

SESIÓN 14

ENSALADA DE FRUTAS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de discriminación auditiva, motricidad gruesa y nociones espaciales.

Formando un círculo y sentados todos en sillas se le dará a cada niño el nombre de una fruta, quedando un niño en medio que tendrá que mencionar dos frutas, y los niños del círculo que sean esas frutas, deberán correr y cambiarse entre sí de lugar, dando oportunidad a que el niño que mencionó las frutas gane un lugar, quedando siempre un niño en medio que tendrá que mencionar otras dos frutas.

TWISTER

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de motricidad gruesa, lateralidad, memoria y discriminación visual.

Se jugará el juego de " Twister" en donde cada niño deberá colocar una mano o un pie en un color, según se le indique.

SESIÓN 15

MEMORAMA

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de atención, memoria visual, discriminación visual y motricidad fina.

Se jugará el juego tradicional de "memorama" en grupos pequeños.

SESIÓN 16

ILUMINANDO

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño la habilidad de motricidad fina.

Se le proporcionará a cada niño un dibujo que tendrá indicado con pequeñas flechas la dirección en que deberán dibujar, se utilizarán gises mojados o acuarelas.

SESIÓN 17

COPIA LO QUE VES

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de nociones espaciales, motricidad gruesa, atención, percepción visual y discriminación visual.

Se le proporcionará a cada niño un tablero de cartoncillo perforado y pijas que deberán ir colocando en el tablero tratando de copiar lo que hace la instructora en un tablero un poco más grande.

SESIÓN 18

LOTERÍA

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de atención, discriminación visual y vocabulario.

Se jugará el tradicional juego de "La lotería".

SESIÓN 19

SEMILLITAS

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño la habilidad de motricidad fina.

Se formarán grupos de 5 niños, ellos tendrán que pegar semillitas como frijoles, habas o algo parecido, en dibujos grandes hasta cubrirlos todos.

SESIÓN 20

PONCHA EL GLOBO Y HAZ LO QUE DICE

OBJETIVO: Ayudar a desarrollar en el niño las habilidades de atención, discriminación visual, discriminación auditiva, vocabulario, motricidad gruesa, motricidad fina, lateralidad, memoria visual, memoria auditiva, figura-fondo, esquema corporal, nociones espaciales y nociones temporales.

Se colocará en la pared un tablero con muchos globos pegados en él, cada globo tendrá adentro un papelito con una actividad que el niño deberá realizar cuando ponche el globo.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El logro de estas actividades se evaluará a través de la observación de los niños en la realización de las actividades.

NOTA: En caso de que el niño no logre la actividad se trabajará con él 10 minutos después de la clase hasta que lo logre.