

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

---

UNIDAD 142 UPN



LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN  
EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

**INVESTIGACION DOCUMENTAL**

PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN EDUCACION BASICA**

P R E S E N T A N  
JOSE RAFAEL GONZALEZ LOPEZ  
MARIA IGNACIA ORNELAS MENDOZA  
ANA LUZ ROMERO INIGUEZ  
ARACELI SEPULVEDA BLANCO

TLAQUEPAQUE, JAL. JULIO DE 1995

23-1X-99 UAG

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 20 de JULIO de 1995

C. PROFR. (A) JOSE RAFAEL GONZALEZ LOPEZ

P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo intitulado: "LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL - APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL  
a propuesta del asesor C. Profr.(a) CELIA LUEVANOS AGUIRRE  
-----manifiesto a usted que reúne los re--  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-  
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .

PROFR. JAIME L. CORDOVA NUNEZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 142  
TLAQUEPAQUE

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 20 de JULIO de 1995

C. PROFR. (A) MARIA IGNACIA ORNELAS MENDOZA  
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo intitulado: "LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL - APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL  
a propuesta del asesor C. Profr.(a) CELIA LUEVANOS AGUIRRE  
----- manifiesto a usted que reúne los re-  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-  
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 142

TLAQUEPAQUE

  
PROFR. JAIME L. CORDOVA NUREZ,  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 20 de JULIO de 1995

C. PROFR. (A) ANA LUZ ROMERO INIGUEZ

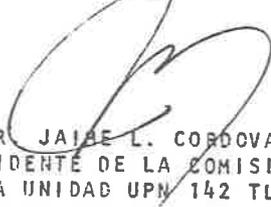
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: "LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL - APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL  
a propuesta del asesor C. Profr. (a) CELIA LUEVANOS AGUIRRE  
----- manifiesto a usted que reúne los re-  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-  
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .

  
PROFR. JAIME L. CORDOVA MUÑOZ,  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 142  
TLAQUEPAQUE

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 20 de JULIO de 1995

C. PROFR.(A) ARACELI SEPULVEDA BLANCO.

P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo intitulado: "LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL - APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL -----  
a propuesta del asesor C. Profr.(a) CELIA LUEVANOS AGUIRRE  
----- manifiesto a usted que reúne los re--  
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-  
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .

  
PROFR. JAIME L. CORDOVA NUÑEZ.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 142  
TLAQUEPAQUE

# INDICE

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

## **CAPITULO I** **ASPECTOS GENERALES**

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	5
1.2.1. Experiencias profesionales.....	16
1.3. FORMULACION DEL PROBLEMA.....	17
1.4. HIPÓTESIS.....	18
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	19
1.6. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	20

## **CAPITULO II** **ANALISIS DE LAS ETAPAS DEL SISTEMA SENSORIOMOTRIZ**

2.1. LA EVOLUCIÓN DEL NIÑO DE PREESCOLAR A PRIMARIA....	23
2.2. EL DESARROLLO MOTOR.....	33
2.2.1. La maduración del sistema nervioso.....	33
2.2.2. La evolución del tono.....	34
2.3. EL DESARROLLO SENSORIOMOTRIZ Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD.....	37
2.3.1. El cuerpo y la construcción de la personalidad.....	38

2.3.2. Desarrollo psicomotor.....	39
2.4. LA EVOLUCIÓN SENSORIOMOTRIZ Y LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO.....	45
2.5. EL CONCEPTO DEL TIEMPO.....	47

## **CAPITULO LA LENGUA ESCRITA**

### **III**

3.1. EL PUNTO DE VISTA DE LA SEP SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.....	52
3.2. SEMIOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA ¿ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA?.....	65
3.3. LAS FORMAS Y LAS LETRAS.....	73
3.4. ALGUNAS TEORÍAS ACERCA DEL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA.....	77
3.5. EL CONTEXTO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.....	85

## **CAPITULO RELACION ENTRE PSICOMOTRICIDAD Y LENGUA ESCRITA**

### **IV**

4.1. BREVE REPASO.....	97
4.2. LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA.....	101
4.2.1. Coordinación general.....	103
4.3. LA MOTRICIDAD FINA.....	105
4.3.1. Coordinación visomanual.....	107

**CAPITULO** **V**  
**ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA BASADA EN**  
**ASPECTOS PSICOMOTRICES**

**5.1. ASPECTOS TECNICOS A CONSIDERAR AL MOMENTO DE FIJAR**

OBJETIVOS.....	115
Actividades para estimular la lengua escrita.....	126
Actividades individuales.....	127
Actividades de todo el grupo.....	128
Las tareas.....	129
El salón de clases.....	130
Actividades relacionadas con el reforzamiento del sistema psicomotriz.....	132
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>160</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>164</b>

**CAPITULO**

**1**

**ASPECTOS GENERALES**

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La poca importancia que en general asignan los padres de familia al hecho de enviar a sus hijos a estudiar el nivel preescolar, y sobre todo hasta hace algunos años, impide un desarrollo psicomotriz coordinado en el niño, lo que repercute en sus posibilidades de aprendizaje en cursos superiores.

Particularmente en el caso de la lengua escrita, en donde coordinación psicomotriz es esencial para su aprendizaje, la estimulación a nivel escolar por medio de ejercicios y juegos que permiten al niño afinar los movimientos que le permiten la coordinación motriz necesaria para ejecutar la lengua escrita.

Los problemas de psicomotricidad que impactan directamente en el aprendizaje de la lengua escrita por falta de estimulación en el preescolar, acarrearán retrasos en el desarrollo del niño, los cuales repercutirán de manera negativa en su personalidad y su capacidad de asimiliación de conocimientos, además de la serie de limitaciones de comunicación que ello implica.

La imposibilidad psicomotriz para una adecuada

asimilación de conocimientos que le permitan al niño ejercitar la lengua escrita, impedirá el que éste cumpla cabalmente con los ejercicios en clase y las tareas, lo cual necesariamente tendrá repercusiones en su desarrollo escolar.

## **1.2. ANTECEDENTES**

Como concepción educativa, la psicomotricidad se desprende directamente de aquella concepción del desarrollo psicológico del niño según la cual la causa del desarrollo se encuentra en la interacción activa del niño con su medio ambiente, en una dirección que va desde lo más simple a lo más complejo, desde el conocimiento y control del propio cuerpo al conocimiento y acción consciente sobre el mundo extemo.

Más específicamente, podríamos definir la psicomotricidad como una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. Funciones neuromotrices y funciones psíquicas en el niño no son más que dos aspectos, dos formas de ver lo que, en realidad es un proceso único.

Así, las técnicas desarrolladas por la psicomotricidad están basadas en el principio general, largamente experimentado y demostrado, de que el desarrollo de las complejas capacidades mentales de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc., se logra solamente a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, a partir de la correcta construcción y asimilación por parte del niño de lo que se llama el "esquema corporal".

El propio cuerpo es en el niño el elemento básico de contacto con la realidad exterior. Para llegar a la capacidad adulta de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo externo, de los objetos, de los acontecimientos y de sus relaciones (característica esencial de lo que se suele llamar "inteligencia"), es imprescindible que tal análisis, síntesis y manipulación se hayan realizado previamente por el niño de forma concreta, y a través de su propia actividad corporal.

A este respecto A. Lapierre dice lo siguiente: "Todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce, e implica, por este hecho, a la personalidad completa. Y a la inversa: el psiquismo, en sus diversos aspectos (mental, afectivo, reaccional, etc.) es indisociable de los

movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo... El movimiento se nos aparece entonces como una de las formas del pensamiento: al igual que éste, es, a la vez y simultáneamente, un producto del psiquismo y un factor de construcción y modelado de este último. Parece incluso que el movimiento sea la primera forma del pensamiento, la que condiciona la aparición del pensamiento abstracto. Esto es verdad en la evolución de las especies y también es verdad en la evolución de todo niño pequeño... Se ha dicho que el movimiento es el pensamiento en acción; quizá fuese más justo decir que el pensamiento es el movimiento sin acción, una especie de sublimación--inhibición, diríamos nosotros,--del movimiento reducido a su abstracción... Por otra parte, existe un verdadero subconsciente motor, relacionado con la afectividad y que la psiquiatría se esfuerza en desvelar por medio de las técnicas de expresión corporal, psicodrama, etc.<sup>1</sup> "

Al mismo tiempo, el movimiento del cuerpo es inseparable del aspecto relacional del comportamiento; y esta relación e interacción del individuo con su medio ambiente, tanto físico como social, constituye, la causa del desarrollo psíquico, la causa del desarrollo de todas

---

<sup>1</sup> LAPIERRE, A., La reeducación física, Vol. I, Editorial Científico-Médica, Barcelona, España, 1974.

las complejas capacidades mentales.

Es también en este aspecto relacional de la psicomotricidad y del movimiento (en el que la psicomotricidad no sólo se manifiesta sino que también se desarrolla), donde se encuentra inserto el fenómeno de lenguaje que, como también veremos, constituye el otro gran instrumento del desarrollo psíquico como generador del desarrollo de las capacidades senso-perceptivas, de las capacidades simbólicas, de abstracción, de regulación consciente del propio comportamiento, etc.

Partiendo, pues, del principio de la identidad entre el soma y la psique, la psicomotricidad se propone como objetivos:

**1.- Educar la capacidad sensitiva a partir de las sensaciones del propio cuerpo.** Se trata, sobre todo, de abrir vías nerviosas que transmitan al cerebro el máximo de información posible. Esta información es de dos tipos:

**a). Informaciones relativas al propio cuerpo.** A través del movimiento corporal, se producen infinidad de sensaciones acerca del tono de los músculos, de la posición espacial de los segmentos corporales, de la actitud y equilibrio

corporal, de la respiración, etc. sensaciones de cuya existencia se trata de hacer consciente al niño con la ayuda del lenguaje.

**b). Informaciones relativas al mundo exterior.** Por medio de la actividad corporal, el niño entra en contacto también con el mundo externo que le proporciona, a través de la sensibilidad extero y propioceptiva, multitud de sensaciones referentes a las cualidades sensibles de los objetos: forma, tamaño, color, peso... Todo ello viene reforzado también por la utilización del lenguaje.

**2.- Educar la capacidad perceptiva.** Una vez que el cerebro dispone ya de una amplia información referente al propio cuerpo y al mundo exterior, se trata de poner un orden y estructurar toda esa información, integrándola en esquemas perceptivos que den sentido y unidad a la información disponible. Esta estructuración tiene tres vertientes:

a). Toma de conciencia unitaria de los componentes del esquema corporal; es decir, toma de conciencia del tono muscular necesario para realizar un determinado movimiento (músculos que hay que activar y músculos que hay que inhibir, tensión de los mismos; toma de conciencia del equilibrio corporal en las múltiples actitudes y posturas;

toma de conciencia de la función respiratoria y sus diversas variaciones de ritmo, profundidad y tipo de respiración (bucal, nasal, clavicular, abdominal); toma de conciencia de la orientación espacial del propio cuerpo (en relación con sus diversas partes y en relación con el mundo exterior).

La finalidad última de esta toma de conciencia del esquema corporal es lograr que el movimiento esté perfectamente adaptado a la acción, y ello de forma lo más automatizada posible.

b). Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales y temporales. Se trata de adquirir y fijar los rasgos esenciales de los objetos, distinguiéndolos de los rasgos accidentales, diferenciar los diversos matices de las cualidades sensoriales (en los colores, tamaños, longitudes), analizar las relaciones espaciales entre los objetos viendo su relatividad según el punto de vista, analizar las relaciones temporales de sucesión, intervalo, duración. En todo ello, se parte de la propia actividad, puesto que el analizador (sentido) del espacio está constituido por las sensaciones musculares recibidas en los desplazamientos y

manipulaciones, y el tiempo no es más que la percepción de una sucesión de movimientos. A la actividad se añade, como siempre, el lenguaje: la palabra con que se designa un objeto es un elemento fundamental para sintetizar todas sus cualidades sensoriales, lo mismo que sirvió para analizarlas y designar las relaciones entre sus diversas partes.

c). Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior: coordinación de los movimientos de las dos manos, coordinación de la vista con las manos, inhibición de los movimientos no adaptados a la manipulación y actuación sobre los objetos, etc.

### **3.- Educar la capacidad representativa y simbólica.**

Constituye la última meta que la psicomotricidad trata de conseguir en esta etapa de pre-escolar. Una vez conseguido que el cerebro disponga de una amplia información estructurada y organizada de acuerdo con la realidad, se trata de pasar a que sea el propio cerebro (sin ayuda de los elementos externos) el que organice y dirija los movimientos a realizar.

Antes, el estímulo inicial provenía del exterior (de propio cuerpo o de la realidad externa). Ahora el estímulo

iniciador del movimiento procede de una representación o imagen mental previa a su realización. Además, durante la realización del movimiento se analiza si la ejecución se corresponde a no con dicha representación mental, corrigiendo su curso si es necesario.

Se trata también de educar las capacidades de simbolización, mediante la manipulación, transposición y combinación mental de las percepciones, de forma que una percepción cualquiera entre en una cadena de actos significando una cosa distinta a su correspondencia real (por ejemplo, un determinado movimiento puede ser simbolizado por el número 1, otro movimiento distinto por el número 2; un círculo rojo puede significar una palmada, un círculo azul un silencio...).

Las representaciones mentales pueden referirse lógicamente a segmentos corporales estáticos o en movimiento, a objetos o situaciones de la realidad exterior, o a ambos simultáneamente, siendo posible establecer una graduación de dificultades.

Una vez más aquí se parte de la actividad corporal y se utiliza el lenguaje como instrumento de análisis y síntesis de las representaciones, de creación de planes

previos a la acción, etc.

Como vemos, a través del propio cuerpo (bien tomado en sí mismo o bien tomado en relación con el mundo externo), y mediante una planificación de actividades, no sólo estamos educando hábitos neuromotrices necesarios para el normal desenvolvimiento del niño y de sus aprendizajes, sino que simultáneamente estamos poniendo en funcionamiento sistemas de actividad cerebral y psicológica (sensación, percepción, representación, memoria, atención, lenguaje, funciones simbólicas, etc.) que constituyen la base de lo que entendemos por inteligencia, en su más amplio sentido.

Es en el terreno de las alteraciones de los aprendizajes escolares donde más claramente podemos comprobar la importancia de la psicomotricidad en la educación. Es una experiencia común a los docentes, el encontrarse con niños que, sin motivo aparente, presentan graves dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura, ortografía y cálculo.

Estos niños parecen tener, sin embargo, una inteligencia normal y han recibido una instrucción igual a la del resto de los niños de su edad. Los esfuerzos que se realizan para que superen sus dificultades parecen no tener

éxito y estos niños arrastran sus dificultades curso tras curso, con sólo muy pequeñas mejorías.

Estas alteraciones, conocidas con los nombres de dislexia (alteraciones del aprendizaje de la lectura), disgrafia (alteraciones del aprendizaje de la escritura), disortografía (alteraciones del aprendizaje de la ortografía) y discalculia (alteraciones del aprendizaje del cálculo) han sido ampliamente investigadas y, a pesar de que aún no se dispone de resultados definitivos, si se ha encontrado un factor común a todas ellas, presente de forma casi invariable en todos los casos. Ese factor lo constituye las alteraciones de la psicomotricidad y del esquema corporal<sup>2</sup>.

Aunque cualquier alteración de uno de los componentes del esquema corporal repercute sobre todos los demás lo que se evidencia en la frecuencia con que las alteraciones antes mencionadas se dan unidas, sin embargo parecen existir dos tipos de alteraciones psicomotrices básicas que inciden de forma directa en los aprendizajes escolares:

a. Alteraciones de la organización y estructuración espacio-temporal. Muchas son las causas posibles de este tipo de alteraciones, pero por su amplia frecuencia merece

---

<sup>2</sup>

BAQUES, Marian, Juegos previos a la lecto escritura, CECIC, México, 1992.

destacar en especial las alteraciones de la lateralidad.

Una lateralidad no bien definida o una lateralidad cruzada traen como consecuencia un déficit en las tareas que exijan un fuerte componente de tipo espacio-temporal (piénsese que la lectura y escritura consisten, en definitiva, en la interpretación de una disposición de signos ordenada en el espacio--de derecha a izquierda--y en el tiempo--lo que está a la izquierda se lee antes--. De la misma forma, el cálculo implica muchas relaciones de tipo espacial: seriaciones, ordenaciones, agrupamientos...).

Por otro lado, existe una clara relación entre lateralidad y lenguaje: el lenguaje está regulado, a nivel cerebral, por el hemisferio dominante; de aquí que una dificultad en el establecimiento de la dominancia hemisférica pueda traer como consecuencia alteraciones en las actividades de tipo lingüístico.

b. Alteraciones de los procesos de atención. El estado de atención es una respuesta del organismo ante determinados estímulos, que se acompaña de reacciones concomitantes en la tensión muscular y en la respiración. Por ello los niños que no han conseguido controlar su respiración y su tensión muscular, suelen tener grandes dificultades en concentrar

su atención en las tareas de tipo escolar, con las consiguientes repercusiones que tal dificultad entraña en los complejos aprendizajes de la lectura, escritura y cálculo. Ello se agrava aún más por el hecho de que la falta de control del tono muscular y la respiración lleva muy fácilmente a la fatiga, estado incompatible con el de atención.

De esta exposición se deduce, sin necesidad de mayores comentarios, la importancia de la educación psicomotriz en la edad preescolar como prevención de estas posibles alteraciones en los aprendizajes escolares posteriores.

#### **1.2.1. Experiencias profesionales**

La idea de abordar el tema de la psicomotricidad y sus efectos en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, surge a raíz de los problemas que en la práctica docente hemos vivido cada uno de los participantes de esta investigación en lo particular.

El interés de resolver sobre la marcha con un mayor cúmulo de elementos los problemas sobre psicomotricidad que una importante cantidad de niños presentan, fue la razón por la cual se decidió acerca de la estructura de la

presente investigación.

Nuestra experiencia en el campo educativo del nivel preescolar, nos indica que es el movimiento el medio por el cual el niño expresa sus intereses y emociones, por lo que es indispensable que nuestras actividades psicomotrices estén bien estructuradas para que los niños tomen conciencia de sí mismos, del entorno así como del tiempo, labores todas ellas necesarias previo ingreso al nivel básico.

Las posibilidades de afinar sus movimientos, según veremos más adelante, hace que la estimulación psicomotriz en el preescolar, se constituya en un importante y básico proceso que de no atenderse adecuadamente, acarreará serios problemas de aprendizaje, disciplina y falta de motivación en el niño y el grupo escolar.

### **1.3. FORMULACION DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son los aspectos que se involucran en el desarrollo psicomotriz, y cómo el docente puede diagnosticar oportunamente niños con problemas de desarrollo en este aspecto?

¿Cómo repercuten los problemas o faltas de psicomotricidad en el proceso de desarrollo de los alumnos?

¿Cuáles son los aspectos que se involucran en el aprendizaje de la lengua escrita y de que manera el docente puede diagnosticar oportunamente a los niños que tienen algún problema en este proceso.

¿De que manera la psicomotricidad se relaciona con el aprendizaje de la lengua escrita?

¿Qué estrategias metodológico-didácticas permitirían favorecer el desarrollo psicomotriz del niño, así como sus procesos de lecto escritura?

#### **1.4. HIPOTESIS**

El conocimiento de aquellos aspectos psicológico y particularmente psicomotrices que tienen que ver con las posibilidades de aprender de manera normal la lengua escrita en niños de primaria permitirá un oportuno diagnóstico por el docente, de casos de niños con problemas de psicomotricidad. El tener acceso a una propuesta pedagógica que permita por medio de ejercicios el que los niños accedan a un nivel adecuado, es necesario para apoyar

los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

### 1.5. JUSTIFICACION

La necesidad de elevar en el corto plazo los niveles de calidad educativa en nuestro medio, sobre todo ante la responsabilidad que pesa sobre los mexicanos al estar de hecho incorporados a los procesos globalizadores de las economías y las culturas, hacen necesario que el docente, además de dictar su cátedra tradicional, disponga de conocimientos específicos sobre el desarrollo del niño que le permitan enfrentar de manera más profesional los problemas que pueden darse en el salón de clases en la primaria, y que impiden la formación integral del niño. Un aspecto importante de ello, es cuando ciertos niños reflejan problemas de psicomotricidad que impactan su desarrollo en el renglón de la lengua escrita, aquí el maestro requiere estar preparado no sólo para tratarlos, sino sobre todo para detectarlos oportunamente.

Por tal motivo, una investigación como la que se viene planteando, permitirá al gremio magisterial el acceso a un trabajo específico que examine los problemas que involucran las fallas en el sistema psicomotor del niño, en particular en el área de la lengua escrita.

Con la información que se logre desprender de la presente investigación, se espera que el docente disponga de mayores elementos que le permitan el afrontar los problemas que presentan sus alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje, con lo cual se derive una mayor calidad educativa entre los alumnos a su cargo.

#### **1.6. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Al finalizar el trabajo que más adelante se presenta, se espera alcanzar los siguientes objetivos:

##### **GENERAL:**

Establecer la relación existente entre el desarrollo psicomotriz del niño y su capacidad para involucrarse de a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, y presentar una propuesta pedagógica encaminada a presentar algunos ejercicios que permitan al alumno actualizarse en el desarrollo de su sistema psicomotriz.

##### **PARTICULARES:**

1. Examinar los aspectos involucrados con el desarrollo psicomotriz del niño y la importancia de la asistencia al

kinder o preescolar para respaldar pedagógicamente dicho desarrollo, de tal forma que los procesos de aprendizaje de la lengua escrita puedan darse de manera adecuada en la primaria.

2. Examinar los aspectos pedagógicos y lingüísticos de la lengua escrita y su manejo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria.

3. Establecer la relación de la psicomotricidad con la lengua escrita y los efectos de la primera en los procesos de aprendizaje de la segunda en la escuela primaria.

4. Plantear una propuesta pedagógica que permita al docente orientar sus decisiones en cuanto a que permitan a los niños de primaria en el desarrollo de su sistema psicomotriz, así como presentar alternativas acordes al desarrollo integral del niño y las estrategias didácticas para tal fin.

**CAPITULO****2****ANALISIS DE LAS ETAPAS DEL  
SISTEMA SENSORIOMOTRIZ**

Como un antecedente de la psicomotricidad y su importancia dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura escrita, se ha considerado pertinente destacar en este primer capítulo, aquellos aspectos conceptuales relacionados con la psicomotricidad, y la influencia que esta tiene en los procesos de enseñanza aprendizaje.

## 2.1. LA EVOLUCION DEL NIÑO DE PREESCOLAR A PRIMARIA

Los logros alcanzados por la psicología educativa y la psicología genética ofrecen a los educadores gran cantidad de información, que les permite orientarse con criterio científico en su quehacer educativo y les brinda la posibilidad de investigar en su área específica.

Todos los aspectos del desarrollo infantil contienen una serie de tendencias básicas, las cuales nos permiten inferir los principios de nuestro tema y los procesos que lo regulan.

La integración de las principales teorías del desarrollo evolutivo nos brinda una visión total y un apoyo fundamental para el trabajo práctico.

Piaget considera que los organismos vivos están

dotados de estructuras organizadas y que desarrollan conductas cognoscitivas de adaptación mediante procesos funcionales de asimilación y de acomodación.

Por tanto, la interdependencia continua entre el niño y el mundo que lo rodea, es lo que permite la construcción gradual de las diferentes estructuras del psiquismo.

El conocimiento es producto de la relación de interacción indisociable entre el objeto por conocer y el sujeto que conoce. Mediante su actividad constructiva, el sujeto va conociendo al objeto por sucesivas aproximaciones, pero sin poder llegar a lograr nunca un conocimiento completo. Por eso, cuanto más activo es el sujeto, más fructífero resulta el aprendizaje.

Los aspectos maduros de la conducta adulta tienen su origen en las estructuras infantiles y se desenvuelven a lo largo de toda la vida. El desarrollo resulta una progresiva equilibración, un constante pasar de un estado de menor equilibrio a otro de equilibrio superior. Ningún tipo de conocimiento humano está formado de antemano en las estructuras cognoscitivas del sujeto, excepto las formas hereditarias más elementales.

Los estudios realizados por los grandes científicos de la psicología ayudarán a desarrollar nuestro tema. Por ejemplo, Henri Wallon describió las distintas etapas evolutivas desde el punto de vista del desarrollo emocional y ;a socialización. Sigmund Freud y sus seguidores formularon la sucesión en las diferentes etapas instintivas. Jean Piaget investigó esencialmente el desarrollo intelectual.

La evolución del desarrollo infantil se puede definir por niveles funcionales o escalones sucesivos, que se llaman etapas y estadios. Consideramos periodos o etapas a las grandes unidades, y estadios a sus subdivisiones.

Se precisa que estos cortes y su definición para que exista un estadio es necesario:

Que el orden de sucesión de las adquisiciones sea constante. Es decir, podrá variar el momento de su aparición respecto a la edad, pero el orden no se podrá alterar en la sucesión de las conductas.

Que tenga un carácter integrado; esto es, que las estructuras construidas en una edad determinada se conviertan en parte componente de las estructuras de la

edad siguiente.

Que comprenda una estructura de conjunto; es decir, que se caracterice por sus leyes de totalidad y no por la superposición de propiedades extrañas unas con otras.

Un estadio debe involucrar por una parte, un nivel de preparación, y por otra, un nivel de terminación.

Los procesos de formación o de génesis pueden extenderse a más de un estadio, y se dan ciertos grados de equilibrio final en sentido relativo; estas formas son las que constituyen las estructuras de conjunto.

Existen también desfases que consisten en la repetición del mismo proceso formador en diferentes edades. Se pueden distinguir estructuras en los desfasajes horizontales y los desfases verticales.

Se ha demostrado que el desarrollo de la inteligencia atraviesa un conjunto de periodos que poseen una secuencia constante y cuyo momento de aparición puede cambiar en función de variables individuales o sociales. A este desarrollo contribuyen cuatro factores: la maduración neurológica, la experiencia, el medio social y el proceso

de autorregulación o equilibramiento de las estructuras. Tales etapas de la inteligencia son las siguientes:

1. *El periodo de la inteligencia sensorio-motriz*, que abarca desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, o sea, aproximadamente los dos primeros años de vida.

2. *El periodo de preparación y de organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y números*. Este segundo periodo se extiende aproximadamente desde los dos años hasta los once; se subdivide en:

a) El subperiodo de las representaciones preoperatorias, que a su vez se divide en:

i) comienzos del pensamiento representacional, de los 2 a los 4 años;

ii) representaciones o intuiciones simples, aproximadamente de los 4 a los 5 y medio años, y

iii) representaciones o intuiciones articuladas, aproximadamente de los 5 y medio a los 7 años.

b) El subperiodo de las operaciones concretas, etapa que se extiende de los 7 u 8 años hasta los 11 aproximadamente.

3. *El periodo de las operaciones formales*: Ultima fase del desarrollo intelectual, que se da aproximadamente entre los 11 y los 15 años. Etapa de equilibración, logro de la lógica hipotético-deductiva y del pensamiento adulto.

Estas etapas del desarrollo demuestran que el comportamiento sensorio-motriz de los primeros años es el punto de partida en la formación del pensamiento adulto.

En el niño el movimiento está ligado al progreso de sus nociones y capacidades fundamentales; posteriormente el movimiento estará implícito en los modos en que se exterioriza la actividad psíquica.

Por lo tanto, nuestra exposición se centrará fundamentalmente en la etapa de "preparación y organización de las operaciones concretas", y más específicamente en el subperiodo de las "operaciones concretas" (6-7 a 11-12 años).

¿Cuáles son las diferencias cognoscitivas de la nueva etapa que se inicia? O, mejor dicho: ¿en qué se diferencia el niño en edad escolar respecto del que está en edad preescolar? Podemos encontrar gran cantidad de diferencias, pero por ahora trataremos de contestar las preguntas desde

el punto de vista del pensamiento.

Desde la perspectiva de Piaget podemos advertir una estructura de orden superior que incluye todos los demás aspectos. Lo esencialmente diferente aparece cuando el niño comienza a desarrollar y dominar un sistema cognoscitivo que le permite organizar y orientarse mejor en el medio ambiente que lo rodea.

"El niño del subperiodo de las operaciones concretas realiza una amplia variedad de tareas, como si dispusiese de una organización asimilativa rica e integrada, que funcionase en equilibrio con un mecanismo acomodativo, finamente afinado y discriminativo.<sup>3</sup> "

En esta etapa el niño supera su lógica precausal y progresivamente comienza a emplear una lógica operativa concreta. La característica sobresaliente de este desarrollo intelectual es la reversibilidad del pensamiento; o sea que es capaz de desvíos, de idas y de vueltas. Puede llegar a conclusiones correctas sobre distintos fenómenos, siempre y cuando pueda percibir los hechos objetiva y concretamente.

---

<sup>3</sup> WOOLFOLK, Anita, Psicología educativa, Prentice Hall, México, 1992.

Este pensamiento se caracteriza por ciertas estructuras cognoscitivas en vías de completamiento, que Piaget denomina "agrupamientos". En razón de estas modificaciones, el niño gradualmente va abandonando su egocentrismo, su animismo y su espíritu autoritario del nivel preescolar.

Esta forma de inteligencia le permite relacionar la duración y el espacio recorridos, así como llegar a comprender la idea de velocidad. El niño logra entonces conceptualizar espacio y tiempo.

El niño realizará operaciones correctas para resolver problemas de clasificación y seriación; podrá explicar más objetivamente fenómenos físicos y químicos.

Entre los 10 y 12 años, los principios racionales de causalidad y contradicción pasan a ser parte del pensamiento.

En este nivel el niño logra la adquisición de un marco de referencia estructurado, que le permite representarse la realidad perceptible y concreta de las cosas y hechos, pudiendo operar modificándolos.

El niño ya no se queda limitado a su propio enfoque o visión; es capaz de coordinar diversos puntos de vista y de llegar a conclusiones. Esta descentración influye tanto en el plano cognoscitivo, como en el afectivo y el social. Ya no se refiere exclusivamente a su propia acción; puede tomar en consideración diferentes factores que entran en juego relacionándose.

Henry Wallon dice que la toma de conciencia de sí mismo, frágil en las etapas anteriores, cuenta en la edad escolar con los elementos intelectuales y con la posibilidad de individualizarse plenamente. Por medio de los intercambios repetidos y por lo general frustrantes, con el grupo infantil.

El niño progresivamente llega a percibir cognoscitivamente la existencia de otras perspectivas y puntos de vista opuestos a los suyos.

Del choque con esta realidad, poco a poco va integrando la reversibilidad de perspectivas múltiples. ". . . sólo el pensamiento operatorio torna al niño capaz de participar en las actividades de un grupo. Por poseer una inteligencia que sólo conoce hábitos e intuiciones egocéntricas, el niño no puede comprender puntos de vista

diferentes del suyo y esto lo torna inapto para la cooperación. Pero iniciada la formación de la inteligencia operatoria, la discusión en conjunto, al obligar a cada uno a adaptarse a los demás, tiende a agilizar y hacer lógico el pensamiento infantil.<sup>4</sup> "

El niño puede participar simultáneamente en la vida de diversos grupos infantiles --dice Wallon--, sin cumplir siempre el mismo rol; por eso llama a esta fase de la *personalidad polivalente*. El mismo autor opina que esta etapa resulta fundamental para la personalidad del educando, si el educador sabe fomentar el auténtico espíritu de equipo, el sentido de cooperación y solidaridad, y destierra de los grupos de los pequeños el sentido de individualismo, de competencia y de rivalidad. Este trato favorece su pleno desarrollo y permite estimular el interés por los demás y su integración a la vida en sociedad. Por lo tanto, los niños en tal edad están perfectamente preparados para una auténtica colaboración en grupo, pudiendo pasar de la actividad individual aislada a una conducta socializada de plena cooperación.

"Su segura ubicación en la realidad; sus éxitos en el dominio de su cuerpo y del espacio y, en consecuencia, su

---

<sup>4</sup> CRAIG, Desarrollo psicológico. Prentice Hall, México, 1993.

facilidad para la adecuación a nuevas situaciones, les proporcionan fuertes sentimientos de valor, seguridad y equilibrio emocional.<sup>5</sup> "

La moral heterónoma o autoritaria infantil adoptada por el preescolar, da paso progresivamente a la moral autónoma del final del periodo.

## **2.2. EL DESARROLLO MOTOR**

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

### **2.2.1. La maduración del sistema nervioso**

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

---

<sup>5</sup>

Idem ant.

### 2.2.2. La evolución del tono

El tono sirve de fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos; por tanto, es responsable de toda acción corporal además, es el factor que permite el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones<sup>6</sup>.

El tono evoluciona de la siguiente manera. Después del nacimiento se manifiesta por una hipertonia<sup>7</sup> de los miembros y por una hipotonía del tronco. Progresivamente, hacia los tres años, el tono se modifica y adquiere más consistencia, lo que da más agilidad a los miembros, aunque todavía los movimientos siguen frenados por falta de regulación tónica. De esta manera, en esta edad, se pueden destacar dos aspectos a través de los cuales continúa la evolución del tono: uno ligado a la tipología del niño (atlético o asténico, etc.), y el otro ligado a la edad. Un fenómeno interesante de esta época son las sincinesias, movimientos parásitos durante la acción, que desaparecen alrededor de los 12 años.

---

<sup>6</sup> BAQUES, Marian, *op cit.*

<sup>7</sup> LA PIERRE, A. *op cit.*

En el desarrollo motor se observan tres fases, sus características y las edades aproximadas en que aparecen se comentan a continuación:

*Primera fase: del nacimiento a los 6 meses*

Se caracteriza por una dependencia completa de la actividad refleja, especialmente de la succión. Alrededor de los 3 meses, el reflejo de succión desaparece debido a los estímulos externos, que incitan el ejercicio y provocan una posibilidad más amplia de acciones y el inicio de los movimientos voluntarios.

*Segunda fase: de los 6 meses a los 4 años*

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

*Tercera fase: de los 4 a los 7 años*

La tercera fase corresponde a la automatización de estas posibilidades motrices que, como se ha dicho, forman

la base necesaria para futuras adquisiciones.

El estudio longitudinal de las adquisiciones motrices ha sido el tema de varias investigaciones entre las cuales las más completas son la de Ilg y Gesell<sup>8</sup> y la de Ajuriaguerra y Stambak<sup>9</sup>. Los trabajos se refieren principalmente al *desarrollo postural* y a la aparición de la *prensión*; es decir, la capacidad de visualizar el objeto, aproximarlos, tomarlos en la mano y manipularlos.

Desde que el niño adquiere la posición sedente y la *prensión*, las nuevas adquisiciones y la afinación de lo adquirido dependen de factores maduracionales y de nuevos factores psicológicos relacionados con la nueva perspectiva del niño frente al mundo: por ejemplo, un niño sentado en su sillita ya abarca con la mirada un espacio grande lleno de cosas que quiere alcanzar.

Durante el desarrollo, el movimiento cambia de función. En la sensoriomotriz, el movimiento, generador de la adquisición de las experiencias, es una entidad inseparable de la formación de la inteligencia, que en esta etapa es práctica, ejecución y acción. Durante la

---

<sup>8</sup> GESELL, Hg, *El desarrollo del niño*, Harla, México, 1989.

<sup>9</sup> AJURIAGUERRA, Carlos y STAMBAK, Raúl, *Psicomotricidad escolar*, Trillas, México, 1992.

siguiente etapa; el movimiento se interioriza por medio de la representación. En este proceso es muy importante la manipulación de los objetos y la vivencia física del espacio y del tiempo.

### **2.3. EL DESARROLLO SENSORIOMOTRIZ Y LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD**

Las funciones del tono son múltiples y, como ya hemos mencionado representan el fondo que permite el movimiento: son la base de acción corporal. Su función no es solamente neurofisiológica, pues también depende de las emociones que se traducen en actividades, posturas, mímica y que acompañan toda comunicación. Esta expresión no verbal se manifiesta desde los primeros meses de la existencia y permite al niño entrar en contacto con el mundo exterior.

Hemos visto que el lactante presenta a la vez reacciones de tipo reflejo y una actividad difusa, es decir descargas motoras de sus estados afectivos, ya sea de satisfacción o de cólera. Ajuriaguerra clasifica estos **según su contenido, por ejemplo, la hipertonía corresponde generalmante a una explosión de cólera, en cambio la hipotonía, a un estado de satisfacción, de contento.**

Pueden considerarse como respuestas al medio ambiente,

especialmente a la madre, y a esta relación se la ha llamado *diálogo tónico*. El estimula este diálogo manipulando al niño durante los cuidados o los juegos. Los contactos físicos cargados de contenido emocional son la primera forma de vida relacional y asimismo precursores de la comunicación verbal y consecuentemente, son condición necesaria para el desarrollo de la personalidad. El tono, en su expresión emocional, persistirá durante toda la vida, acompañando la comunicación a través de las actividades y la mímica.

### **2.3.1. El cuerpo y la construcción de la personalidad**

El inicio del desarrollo de la personalidad se caracteriza por un simbiótico del niño en la relación con su madre, y por un estado sin o sea la manera como vive su cuerpo en relación con el mundo exterior.

El bebé depende completamente de la madre pero su energía y su actividad tienden hacia la autonomía, si las condiciones ambientales le son favorables. Una de estas condiciones es el establecimiento del diálogo tónico. Se observa, de manera concluyente, la diferencia entre un niño cuya madre satisface sus necesidades y uno cuya madre no lo hace: el afecto y el cuidado se reflejarán tanto en la

maduración como en ciertos aspectos de la personalidad.

Winnicott<sup>10</sup> especifica otras condiciones para la construcción de la personalidad:

“ La integración de las experiencias a partir de la etapa sensoriomotriz.

“ La capacidad de identificarse con su propio cuerpo, lo que se logra principalmente a través de los contactos físicos que le procura el medio ambiente.

“ La elaboración de la relación objetal y la salida del estado simbiótico: una de las primeras manifestaciones de esta relación es el reconocimiento de la cara materna.

Estas condiciones de maduración y de ambiente, sociales en su mayoría éstas últimas, contribuyen a la formación de la personalidad. El punto de referencia es el propio cuerpo, alrededor del cual se organizan paralelamente todos los datos necesarios.

### 2.3.2. Desarrollo psicomotor

---

<sup>10</sup> WINNICOTT, Ralph, Métrica de la personalidad, Trillas, México, 1991.

## La percepción

Es un concepto psicológico con una variedad de significaciones. En primer lugar, se refiere a una característica innata y adquirida a la vez también a la percepción sensoriomotriz que está ligada al movimiento. Nos referiremos principalmente a esta última, ya que juega un papel importante en la elaboración del esquema corporal, del espacio y del tiempo.

La percepción es una manera de tomar conciencia del medio ambiente y, como lo hemos mencionado, existe una parte innata porque el niño percibe sensaciones desde los primeros meses de su vida, y otra aprendida porque el niño se desarrolla según las estimulaciones que recibe del exterior. Las percepciones se elaboran a partir de estas sensaciones, además hay una experiencia motriz, vivida o imaginaria en la manera de percibir.

La *percepción sensoriomotriz* es el conjunto de estimulaciones visuales, auditivas y táctiles. El niño tendrá que seleccionar las que necesite para integrarse en los juegos, deportes, etc. Ya sabemos que toda acción se apoya en la percepción y que todo conocimiento proviene de diferentes percepciones. La percepción tiene importancia en

la práctica escolar cuando el niño aprende a discriminar las formas, los sonidos, los colores, etc.

Piaget resume la relación de la percepción y el movimiento de la siguiente manera:

Durante el periodo sensoriomotor, cuando no hay representación ni pensamiento todavía, se utiliza la percepción y el movimiento, así como una creciente coordinación de ambos. A través de esta coordinación entre la percepción y el movimiento, el pequeño logra poco a poco organizar su mundo. Logra coordinar desplazamientos espaciales y secuencias de tiempo<sup>11</sup>.

Los términos *esquema corporal e imagen de si mismo* aluden al concepto que tiene una persona de su cuerpo y de sí mismo, y tiene connotaciones específicas según diferentes autores. El conocimiento de sí mismo es el fruto de todas las experiencias activas o pasivas que tiene el niño. Para Ajuria Guerra este conocimiento es posible gracias al diálogo tónico que implica la relación estrecha del individuo con el medio ambiente.

El desarrollo del esquema corporal empieza desde el

---

<sup>11</sup> Idem ant.

nacimiento con los reflejos innatos del niño y las manipulaciones corporales que recibe de su madre. Todos estos contactos llegan a través de las sensaciones y las percepciones, tanto táctiles y auditivas como visuales. Durante esta primera fase, el niño vive su cuerpo como algo difuso, fragmentado, indiferenciado de los otros cuerpos. Para Piaget, el cuerpo es vivido como un objeto que no se distingue de los otros, como un objeto entre los otros y, en un principio, no existe permanentemente. Poco a poco el infante realiza actos más voluntarios, que aportan nuevas sensaciones y situaciones.

Esta elaboración recibe un nuevo impulso con la imitación, inicialmente en su forma posturo-motriz, que permite la emergencia de un sentimiento de unidad corporal que se refuerza con el juego entre lo representado, lo sentido y lo sugerido<sup>12</sup>.

La imitación supone cierto conocimiento de sí mismo, de las posibilidades de control de los movimientos propios y de la otra persona como modelo. La percepción global del cuerpo de una persona provoca una imagen mental que permite a su vez la imitación diferida. Paralelamente intervienen diversos factores. En esta etapa la maduración hace

---

<sup>12</sup> Idem ant.

posibles movimientos más elaborados y controlados que contribuyen a la unificación del cuerpo; por su parte, la aparición del lenguaje facilita el reconocimiento topológico y el establecimiento de relaciones entre los segmentos del cuerpo.

A los siete años, junto a la estabilización de la dominancia lateral<sup>13</sup>, el niño tiene la orientación corporal necesaria para representar el punto de referencia de las adquisiciones y proyecciones espaciales y logra, de esta manera, una representación coherente de su cuerpo.

La imagen del cuerpo es fundamental para la elaboración de la personalidad y determinante en el proceso de aprendizaje. Personalidad e imagen corporal se funden en una síntesis, que es el resultado de todas las aportaciones provenientes de su propio cuerpo y de la relación con el mundo que lo rodea.

En la forma como un adulto concibe su cuerpo está toda la historia de su vida, la libertad de la que ha disfrutado o las represiones que ha padecido.

La lateralización es el resultado de una predominancia

---

<sup>13</sup> Idem ant.

motriz del cerebro. La predominancia se presenta sobre los segmentos corporales derecho e izquierdo, tanto al nivel de los ojos como de las manos y los piés. La lateralización depende de dos factores: del desarrollo neurológico individuo y de las influencias culturales que recibe.

El desarrollo neurológico es diferente en cada uno de los hemisferios cerebrales y en el territorio neuro-sensitivo-motor que le corresponde.

Esta diferenciación aumenta con el crecimiento del niño. Poder distinguir dos tipos de lateralidad: a) *la lateralidad de utilización*, la cual se traduce por una prevalencia manual de las actividades corrientes o sociales (por ejemplo, la mano que el niño utiliza al comer); b) *la lateralidad espontánea* que está en función de la dominancia cerebral hemisférica y se manifiesta por una lateralidad tónica; es decir, en el lado dominante una tensión mayor. En casi todos los sujetos la lateralización neurológica corresponde a la de la utilización.

La lateralización progresa por fases estables e inestables. Durante el primer año de vida, hay momentos de aprehensión y manipulación unilateral y bilateral<sup>14</sup>. Las

---

<sup>14</sup>

Idem ant.

etapas bilaterales aparecen de nuevo a los 18 meses y más tarde a los 3 años. Se ha observado que hacia los 4 años se establece, de manera casi definitiva, la dominancia lateral, pero también se ha visto que se interrumpe por un periodo de indecisión alrededor de los 7 años.

La lateralización es de importancia especial para la elaboración de la orientación de su propio cuerpo y básica para su proyección en el espacio. Los problemas en este desarrollo tienen consecuencias en la vida cotidiana del niño y repercuten en el aprendizaje escolar, especialmente en la lectura y escritura.

## **2.4. LA EVOLUCION SENSOMOTRIZ Y LA PERCEPCION DEL ESPACIO**

La construcción del espacio se hace paralelamente a la elaboración del esquema corporal, y ambos dependen de la evolución de los movimientos. De hecho, más que cualquier otra noción, la toma de conciencia del espacio surge de las capacidades motrices del niño que se inician desde su nacimiento<sup>15</sup>.

Desde los primeros días, el niño se mueve en un espacio que, a su vez, se compone de diferentes espacios no

---

<sup>15</sup> GRENDER, Charles, *Evolución psicológica*, Limusa, México, 1989.

coordinados entre sí. El espacio se vive según las aferencias táctiles, auditivas y visuales. El primero es el *espacio bucal*, centrado en su propio cuerpo, que se va abriendo circularmente con la manipulación de objetos, y se extiende considerablemente con la aparición de la marcha. A partir de esta nueva experiencia motriz, los espacios antes aislados se juntan y aparece un cierto sentido de la dimensión.

Al final del segundo año, ya existe un espacio global: el niño lo vive afectivamente, y se orienta en función de sus necesidades. Hasta los 3 años, este *espacio topológico* no tiene formas ni dimensiones y se caracteriza por sus relaciones concretas de cercanía, orden y separación.

En los años en que aparece la función simbólica<sup>16</sup>, la participación muscular es la condición *sine qua non* para reconocer las trayectorias. Además, la evolución del sentido postural permite al niño una mejor orientación en relación con su propio cuerpo, y la lateralización dará las bases para la futura proyección en el espacio.

Durante esta etapa, se elabora una imagen interiorizada del espacio: el espacio vivido se reelabora

---

<sup>16</sup> AJURIAGUERRA, *op cit.*

en el nivel de la representación, así el espacio topológico se convierte en el *espacio proyectivo*. El lenguaje permite la elaboración de las primeras nociones espaciales: *derecha, izquierda, adelante, atrás*, etc. Al final de la etapa, la orientación de su propio cuerpo se ha cumplido. El niño tiene acceso a un espacio construido alrededor de su cuerpo como eje de orientación. Ya puede establecer relaciones dentro de formas, posiciones y distancias. Así domina las tres direcciones esenciales del espacio tridimensional.

Entre los 7 y 12 años el niño es capaz de orientarse en el espacio y de ubicarse en relación con los objetos que lo rodean. Esta elaboración se logra gracias a la descentralización, que permite al niño encontrar puntos de referencia fuera de su cuerpo y trasladar las nociones espaciales a otros objetos. Durante esta etapa, el niño llegará al *espacio euclidiano*, donde los ejes y las relaciones espaciales serán respetadas: ya se puede hablar de un *espacio euclidiano*.

## 2.5. EL CONCEPTO DEL TIEMPO

La elaboración del tiempo sigue un proceso semejante al de la construcción del espacio. Empieza en la etapa

sensoriomotriz y depende de factores ya conocidos: maduración, diálogo tónico, movimiento y acción.

En un principio existe un *tiempo vivido* ligado al sueño y a la vigilia, al hambre y a la comida, al organismo y a la acción concreta, por lo existen tantos tiempos como acciones. Estos hechos, que se perciben medio de los cambios, forman los elementos básicos para la elabora del tiempo.

Con la función simbólica, se empieza a organizar la integración temporal. El niño comienza a situarse en el *ahora y*, a partir de éste, en un *antes* o un *después*, y a distinguir situaciones simultáneas y sucesivas. Es de el tiempo vivido va a reelaborarse en el plan de la representación--con la ayuda del lenguaje--llegando a las nociones de orden y duración. La comprensión de la sucesión cronológica de los acontecimientos, su conservación y las relaciones que establecen, señalan el paso a la etapa operatoria.

Un hecho importante en la elaboración temporal es la percepción cambio. La sucesión de hechos tiene su ritmo en el que podemos distinguir dos aspectos principales, que se complementan y contrastan entre si a) *El ritmo interior* que

es orgánico, fisiológico, como la respiración marcha, etc.

b) *El ritmo exterior*, por ejemplo, el día y la noche, los acontecimientos observados en la vida cotidiana, etc. Ambos aspectos se elaboran por influencia recíproca. Como veremos en la parte práctica, el ritmo participa en la elaboración de los movimientos, especialmente en la adquisición de los automatismos.

En este primer capítulo hemos tratado de presentar el desarrollo del niño en su aspecto neurofisiológico, subrayando la importancia medio ambiente que influye -sea positiva o negativamente- en el desarrollo infantil. Hemos relacionado también los aspectos básicos de la psicomotricidad con tres grandes etapas del desarrollo, según Piaget. Por ejemplo, durante la etapa *sensoriomotriz*, el niño percibe de una manera global y paralelamente logra los primeros automatismos motores, descubre cuerpo, se adapta de una manera global al espacio que lo rodea y explora los ritmos. En la etapa de la *representación preoperatoria*, discrimina formas, disocia más los movimientos, toma conciencia de su cuerpo, distingue los ejes laterales, se orienta en el espacio y en el tiempo. Durante etapa de las *operaciones concretas*, el niño ya es capaz de hacer asociaciones sensoriales, organiza los movimientos voluntarios, inventa diferentes movimientos,

orienta su cuerpo en un espacio más dirigido, tiene mejor control del espacio gráfico, percibe la duración del tiempo y lo puede estructurar. Estos ejemplos nos demuestran la estrecha relación que existe entre el concepto de movimiento, según el enfoque psicomotor, y el concepto de inteligencia, según la escuela piagetiana. Ambos conceptos permiten comprender mejor el desarrollo del niño.

# **CAPITULO 3**

## **LA LENGUA ESCRITA**

### 3.1. EL PUNTO DE VISTA DE LA SEP SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.

Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.

Adquieran el hábito de la lectura y se formen como

lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

La realización de estos objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente, que difiere del utilizado durante las décadas pasadas y cuyos principales rasgos son los siguientes:

1° **La integración estrecha entre contenidos y actividades.** Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de

prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

2° Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico.

La orientación establecida en los programas de los

primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de éstos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, éste

objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial.

**4° Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.** En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero ésta no debe circunscribirse a los límites de la asignatura. El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

**5° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.** La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración,

revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

### **Organización de los programas**

Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

Los ejes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

A lo largo de los programas, los contenidos y actividades adquieren gradualmente mayor complejidad. Para desarrollarlos, el maestro puede organizar unidades de trabajo en las que se integren contenidos y actividades de

los cuatro ejes, que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica. En los nuevos libros para el maestro se incluye una sugerencia para la organización de estas unidades.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas "situaciones comunicativas", que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente.

Con la inclusión de estas "situaciones" en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula.

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a

su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera. Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

### **Situaciones comunicativas permanentes**

En cada uno de los programas se sugieren situaciones comunicativas que corresponden a los distintos ejes. Además de lo anterior, hay situaciones que deben crearse regularmente, a lo largo de los seis grados, con modalidades y variaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.

Con objeto de no reiterar en los programas la conveniencia de promover estas situaciones, se enlistan a continuación, insistiendo en su carácter permanente.

Los niños deben disponer de tiempo y sentirse motivados para producir libremente textos sobre temas diversos, en los cuales puedan incluir sus experiencias, expectativas e inquietudes. El objetivo central de esta tarea debe ser que los niños puedan practicar la expresión personal.

### **Revisión y corrección de textos propios**

Esta actividad es una de las formas naturales que permiten la reflexión sobre la lengua. Más allá de las actividades elementales de la corrección ortográfica, el alumno desarrolla su capacidad de valorar la eficacia comunicativa de un texto y de identificar y seleccionar vocabulario y formas de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos.

### **Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos**

Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere. Por otro lado, estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar.

## **Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro**

Estas actividades contribuyen a que el niño adquiera seguridad y visualice las formas de uso y la intensidad de diversos textos.

## **Juegos**

Diversas actividades de tipo lúdico deben estar presentes a lo largo de toda la primaria; particularmente son atractivas las adivinanzas y los juegos con palabras, los crucigramas, los juegos que implican el uso del diccionario, etcétera.

## **Descripción del eje sobre lengua escrita**

Como ya se indicó, es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

Por lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas

tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones, los ensayos de creación literaria.

#### **Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro**

Estas actividades contribuyen a que el niño adquiera seguridad y visualice las formas de uso y la intencionalidad de diversos textos.

#### **Juegos**

Diversas actividades de tipo lúdico deben estar presentes a lo largo de toda la primaria; particularmente son atractivas las adivinanzas y los juegos con palabras, los crucigramas, los juegos que implican el uso del diccio-

nario, etcétera.

Una función central de la producción de textos es que éstos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo. El análisis de textos propios permitirá que los niños adviertan que las normas y convenciones gramaticales tienen una función esencial para dar claridad y eficacia a la comunicación.

#### **Reflexión sobre la lengua**

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua", justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados,

destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional.

Asimismo, se proponen actividades para que los alumnos

adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles.

### 3.1. SEMIOLOGIA Y LINGÜÍSTICA, ¿ANTECEDENTES DE LA LENGUA ESCRITA?

Cuando vemos en un objeto no su valor como tal, sino algo que lo trasciende o, en otras palabras, cuando tomamos un objeto como representante de otro hecho distinto del objeto mismo, estamos considerándolo como signo. Un signo es, pues, un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto de sí mismo.

“La semiología se ocupa del estudio de los signos producidos por el hombre”<sup>17</sup>. En este sentido, en el campo de la semiología caben todos los signos; sin embargo, hay dos planteamientos del campo semiológico: el extenso, que abarca tanto los signos primarios como los secundarios, y el limitado, que incluye únicamente el estudio de los signos primarios. Ambos planteamientos pueden fundamentarse teóricamente y tienen, a la vez, ventajas y desventajas. La

---

<sup>17</sup>

VERGUIN, José, La lingüística, Anagrama, España, 1989, p. 86.

semiología, tomada en su planteamiento amplio, se enriquece, pero a la vez se vuelve metodológicamente imprecisa, por la imposibilidad de lograr una sistematización de toda clase de signos. En su enfoque restringido, la semiología limita su campo, pero al mismo tiempo adquiere mayor rigor. A la primera se le ha llamado semiología de la significación, y a la segunda semiología de la comunicación.

Dentro del campo de la semiología de la comunicación hay una clase de signos muy conocidos: los que utilizamos todos los días al hablar y al escribir. La lengua es, pues, un sistema de signos y, como tal, constituye uno de los objetos de estudio de la semiología. Sin embargo, dada la complejidad y riqueza de la lengua, y dadas sus características distintivas, hay una disciplina que, dentro de la semiología, se ocupa de su estudio: la lingüística.

Entre la lengua y otras formas no lingüísticas de comunicación existen varias diferencias. De todas ellas, la que se considera fundamental es la de que la lengua está doblemente articulada. Un semáforo, por ejemplo, tiene tres signos: la luz verde, que indica adelante; la luz ámbar, que señala que debemos prepararnos para detenernos; y la luz roja, mediante la cual sabemos que debemos detener el

vehículo. Sin embargo, esos tres signos no pueden segmentarse en componentes sin significado: cada uno tiene valor de signo; en cambio, si tomamos una palabra cualquiera, como árbol, podemos segmentarla en elementos sin significado:

/á/ + /r/ + /b/ + /o / + l/.

Estos elementos sin significado, que en la lengua hablada son una clase de sonidos llamados fonemas y en la lengua escrita se representan con letras, no tienen valor de signos, pero sirven para formarlos y diferenciarlos. De esto se desprende que la lengua, frente a otros sistemas de comunicación, es un sistema de signos para transmitir mensajes y un sistema de fonemas para formar signos. Esa es, pues, la doble articulación: la primera está formada por los signos, elementos con significado que se articulan con otros signos en la cadena hablada; y la segunda, por los fonemas, elementos sin significado que se articulan entre sí para formar signos.

Pensemos en otro mensaje transmitido con signos no lingüísticos y con signos lingüísticos. Para decir a alguien "Yo quiero que vengas", se puede utilizar un movimiento con el brazo y la mano. Este signo de tipo

mímico no se puede segmentar en dos articulaciones: sólo tiene una, la primera. En cambio, la expresión lingüística correspondiente puede dividirse en signos, por ejemplo en palabras, que forman la primera articulación: yo + quiero + que + vengas y éstas, a su vez, en elementos de la segunda articulación o fonemas, como se muestra en el siguiente ejemplo, en el cual se utiliza la representación fonológica:

/y/ + /o/ /k/ + /i/ + /e/ + /r/ + /o/ /k/  
+ /e/ /v/ + /e/ + /n/ + /g/ + /a/ + /s/

La doble articulación da a la lengua gran economía y eficacia. La hace económica porque con pocos sonidos o fonemas podemos formar un número infinito de signos. Pensemos que, teóricamente, con los veintidós fonemas que se utilizan en el español de México se pueden formar tantas palabras distintas como el número de combinaciones diferentes que pueden hacerse con esos elementos. Si, en cambio, cada uno de esos fonemas fuera signo, si cada uno tuviera un significado, nuestro vocabulario quedaría reducido a sólo veintidós palabras.

La lengua es eficaz porque, con los signos, podemos transmitir un número infinito de mensajes, de acuerdo con la

manera en que decidamos combinarlos y con la complejidad de los enunciados que utilicemos. Es eficaz porque si el hablante y el oyente comparten el mismo código, es decir, utilizan la misma lengua, los mensajes que se transmitan serán precisos o incluso, intencionalmente imprecisos. Es eficaz, por último, porque con ella podemos comunicar nuestras ideas, nuestros deseos y nuestras emociones, lo pasado, lo presente o lo futuro, lo real o lo imaginario, sin más límite que nuestra capacidad, nuestra voluntad o nuestra audacia para utilizarla como instrumento de comunicación.

### **Los fonemas**

Los fonemas son las unidades de la segunda articulación. A diferencia de los signos, unidades de la primera articulación, los fonemas no tienen significado; si lo tuvieran, sólo contaríamos con unos cuantos signos, tantos como fonemas hubiera en una lengua dada, y las que más tienen no van más allá de los cincuenta. Gracias, pues, a la doble articulación, la lengua es el sistema más económico de comunicación: con unos pocos sonidos podemos formar gran cantidad de palabras y con ellas frases y oraciones en número infinito para comunicar todas nuestras experiencias. Veamos, pues, cómo se determinan los fonemas,

cómo se clasifican y cuál es su relación con el alfabeto ortográfico.

### 3.1.1. El inventario y la clasificación de los fonemas

Los fonemas tienen como función la de formar y diferenciar signos. Para determinar los fonemas se sigue el procedimiento de comparar palabras cuya diferencia sea de un solo sonido o parejas mínimas. Si las palabras que se están comparando son distintas, se concluye que los sonidos distintos son fonemas. Veamos una pareja mínima:

**pala: bala**

No cabe duda de que esas dos palabras son distintas en español (aunque no tendrían por qué serlo en chino). Luego, los sonidos /b/ y /p/ tienen valor de fonemas, razón por la cual los escribimos entre barras. En cambio, si comparamos

**piiiso: piso**

la diferencia de sonidos--una i larga y una i normal--no nos permite decir que las palabras sean distintas, por lo que esos dos sonidos no son fonemas en español.

Sigamos con el inventario de los fonemas. A

continuación veremos otras parejas mínimas, pero transcritas según la escritura fonológica.

PAREJAS MÍNIMAS	FONEMAS
mayo : macho	/y/ : /ch/
todo : toro	/d/ : /t/
karro : karo	/rr/ : /r/
paga : paka	/g/ : /k/
kama : kana	/m/ : /n/
suená : sueña	/n/ : /ñ/
piso : peso	/i/ : /e/

Si continuamos con el procedimiento de las parejas mínimas, podremos establecer el siguiente inventario de los fonemas del español de México:

1. /b/	12. /r/
2. /p/	13. /rr/
3. /f/	14. /l/
4. /d/	15. /m/
5. /t/	16. /n/
6. /s/	17. /ñ/
7. /y/	18. /i/
8. /ch/	19. /e/
9. /g/	20. /a/
10. /k/	21. /O/
11. /j/	22. /u/ <sup>18</sup>

Como se ve, en México se utilizan 22 fonemas: 17 consonantes y 5 vocales<sup>19</sup>.

La clasificación de los fonemas consonánticos de acuerdo con el punto de articulación es la siguiente:

Puntos de articulación	Fonemas
<b>1. Labial</b>	/b/, /p/, /f/, /m/
<b>2. Dentoalveolar</b>	/n/, /d/, /t/, /s/, /r/, /rr/, /l/
<b>3. Palatal</b>	/y/, /ch/, /ñ/
<b>4. Velar</b>	/g/, /k/, /j/

Tratemos de pronunciar cada fonema--puede hacerse ubicándolos entre dos aes: *aba*, *ada*, etc.--para que localicemos los puntos de articulación en nuestra boca.

Otro rasgo para la clasificación de los fonemas consonánticos se basa en la vibración, fonemas sonoros, o ausencia de vibración de las cuerdas vocales, fonemas sordos. Usted puede notarlo si coloca los dedos en la laringe, a la altura de la nuez o manzana. Pronuncie, alargándolos, los siguientes fonemas: /m/ y /s/; /b/ y /f/; y /g/ y /j/, los primeros de cada pareja son sonoros. También son sonoros /d/, /r/, /rr/, /l/, /n/, /y/ y /ñ/. Los otros fonemas sordos son /p/, /t/, /ch/ y /k/.

<sup>19</sup> GILI y Gaya, Samuel. Sintaxis española, Paidós, México, 19989, p. 34.

### 3.2. LOS FONEMAS Y LAS LETRAS

Cuando un músico toca un instrumento oímos sonidos. Los sonidos musicales se transcriben siempre con la misma nota, que representa siempre el mismo sonido. En cambio, cuando transcribimos ortográficamente los fonemas, utilizamos en algunos casos diferentes letras para el mismo fonema y, a la vez, una misma letra sirve para transcribir varios fonemas. Así, el fonema /k/ se transcribe con las letras **c** (ante **a, o, u**), **qu** ante **e, i**) y **k**; y la letra **c** representa los fonemas /k/ y /s/. Esa es la razón por la que tenemos errores ortográficos: en el alfabeto español hay 30 letras, en tanto que el sistema fonológico del español de México sólo tiene 22 fonemas. Si usáramos una notación semejante a la musical, no habría problemas: usaríamos siempre la misma transcripción para el mismo fonema. Conviene, pues, conocer el alfabeto fonológico, tal vez algún día todos nos pongamos de acuerdo para usarlo.

La tabla que aparece a continuación muestra la relación entre los fonemas que se usan en el español de México y las letras de la transcripción ortográfica, que en lingüística se conocen como grafemas.

FONEMAS	GRAFE MAS		EJEMPLOS
1. /b/	b		boca
	v		vaca
2. /p/	p		pila
3. /f/	f		fila
4. /d/	d		dama
5. /t/	t		toma
6. /s/	s	(ante e, i) (excepto ante e, i)	saco
	c		ceja, cita
	z		xapato, veloz
	x		Xochimilco, exclusivo
7. /y/	y		yeso
8. /ch/	ll		lluvia
	ch		chato
9. /g/	g	(ante a, o, u)	gato, gorra, gusto
	gu	ante e, i)	guerra, guiso
10. /k/	c	(ante a, o, u)	casa, cosa, cuna
	qu	(ante e, i)	queso, quiero
	k		kilo
11. /j/	j	(ante e, i)	junio
	g		gemido
	x		México
12. /l/	l		loma
13. /r/	r		aro
14. /rr/	r	(inicial de palabra)	ramo
	rr	(entre vocales)	carro
15. /m/	m		mapa
16. /n/	n		enano
17. /ñ/	ñ		caño
18. /i/	i		iris
	y		estoy
19. /e/	e		era
20. /a/	a		aro
21. /o/	o		oro
22. /u/	u		uno

El sistema fonológico que se presentó en

correspondencia con los grafemas, como hemos dicho, corresponde al del español de México, por lo que no sería válido para todos los países hispanohablantes. Para que lo fuera y hubiera más posibilidades de que se aceptara el alfabeto fonológico, sería necesario incluir dos fonemas más: el fonema /z/ que se usa en la mayor parte de España y el fonema /ll/ que se utiliza en algunas regiones de Sudamérica y también de España<sup>20</sup> . 4

Vista la relación entre fonemas y grafemas, comparemos ahora un texto transcrito ortográfica y fonológicamente, según la pronunciación del español de México:

*Un médico, un abogado, hasta un cuidador de coches, que tienen gracia para expresarse, que infunden confianza, tienen más éxito que un médico abstruso, que un abogado seco . . . mis principales maestros del idioma fueron mi madre, que conservó siempre el idioma campesino de sus primeros años, y la sagacidad de los arrieros que durante mi niñez nos transportaban en largas jornadas por los campos de Jalisco. (Agustín Yáñez, en sus palabras de acogida a la Asociación Mexicana de Profesores de Español, México, 1976)*

<sup>20</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1983, p. 29.

A continuación aparece la transcripción fonológica del mismo texto. Obsérvese que no se usan signos de puntuación, sino barras sencillas /, dobles // o triples /// según la duración de las pausas. Tampoco se usan letras mayúsculas ni se separan las sílabas con guión cuando se cambia de renglón.

*/// un médiko / un abogado / asta un kuidadór de kóches/  
 tienen más éksito ke un médiko abstrúso/ ke un abogádo  
 séko/// mis prinsipáles maés tros del idioma fueron mi  
 mádre/ ke konserbó siémpre el idioma kapesino de sus  
 primeros años// i la sagasidád de los arriéros/ke durante  
 mi niñés nos transportában en largas jornadas por los  
 kámpos de jalísko///.*

Imaginemos ahora un futuro posible en el cual la sociedad hispanohablante ha considerado necesario hacer unas pocas modificaciones al alfabeto que actualmente usamos para que los analfabetos--niños y adultos-- aprendan más fácilmente a leer y a escribir y para que los que ya saben se dediquen a mejorar su redacción--que es lo verdaderamente importante--sin preocuparse por la ortografía. El alfabeto podría ser el que corresponde a los fonemas del español de México, y que hemos visto en páginas anteriores.

Como más adelante podremos observar en esta investigación, de alguna manera la lingüística analizada permite al niño tener una pauta para el desarrollo de sus conocimientos sobre lengua escrita.

### 3.4. ALGUNAS TEORIAS ACERCA DEL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA

Algunos psicólogos han argumentado que el dibujo y la escritura nacen de fuentes diferentes; otros ven en los garabatos tempranos la fuente común. Sin embargo, aun los que optan por una fuente común consideran el desarrollo de los garabatos al dibujo como una línea evolutiva directa y recta, pero la escritura como una derivación particular. Wallon, por ejemplo, dice: "El dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto<sup>21</sup>".

La parte activa y personal del niño en la elaboración del sistema de escritura parece ser más importante que su imitación de las producciones del adulto. De manera semejante, con mayor frecuencia de lo que se ha supuesto, los dibujos del niño pueden tener características más imitativas e interpersonales. Y, lo que es más importante,

---

<sup>21</sup> WALLON, Benjamin, La enseñanza de la lectura, Trilla, México, 1988, p. 154.

ambas actividades dependen del desarrollo del pensamiento, en sentido amplio, del modo en que los niños organizan el medio en que viven.

Para el niño mismo los garabatos del segundo período son básicamente diferentes en su función de los del primer período que Piaget llamó "garabatos puros". Los garabatos puros todavía no están influidos por el resultado visual. Sin embargo, el segundo período de los garabatos exhibe las mismas formas que se producen en el primero: líneas en zig-zag y cruzadas, curvas y trazos circulares<sup>22</sup>. (Piaget e Inhelder). Otra diferencia con los garabatos puros es la siguiente: el niño comienza a atribuir nombres a las formas que produce, especialmente cuando se lo piden, pero también espontáneamente. El acto de nombrar parece ser bastante arbitrario: una forma en zig-zag puede ser llamada una montaña, pero también un caballo o una flor; una forma cicloíde puede ser un hombre o un gato, pero también una casa. Lurcat<sup>23</sup> --a quien debemos la descripción y la interpretación más detallada de los garabatos iniciales como fuente del dibujo y de la escritura--hace notar una convergencia de la expresión verbal y gráfica durante el cuarto año. El lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce. Y, podemos añadir, la hace

---

<sup>22</sup> PIAGET, Jean y INHELDER, Charles, *Desarrollo infantil*, Paidós, México, 1986, p. 76.

<sup>23</sup> Lurcat, sThéphanie, *Lecto escritura, un enfoque sistémico*, CEAC, eSPaña, 1989, P. 79.

accesible a otros, ya que el niño todavía es incapaz de producir formas que se asemejen suficientemente a los objetos familiares, los animales o las personas como para ser reconocibles por otra persona.

En algún momento durante el cuarto año de vida aparecerán las primeras formas reconocibles, en particular el famoso hombre-renacuajo o monigote. Muchos detalles pueden ser incluidos en estos dibujos y según señala Lurcat, después de un tiempo puede darse una especie de deterioro, que ella atribuye al conflicto entre el conocimiento que el niño tiene de los detalles (brazos, piernas, dedos, pelo, ropa, etc.) y su incapacidad para representar estos detalles en su dibujo. Una simplificación extrema se convierte en la norma, una especie de esquema ritualizado de objetos y personas, que Lucat compara con los ideogramas. Dicha autora nota en este momento una convergencia entre lo que viene del objeto--su representación gráfica reducida a un esquema simplificado-- y lo que viene del sujeto: la expresión verbal. Podríamos añadir que en este momento el dibujo y la expresión verbal (esencialmente una denominación) son sociales y tienen tal intención, en el sentido de ser accesibles a otras personas (aun si el rango de posibles intérpretes está limitado a la familia inmediata).

La siguiente etapa según Ferreiro se da cuando los niños trabajan con la hipótesis de que, para escribir los nombres de diferentes personas, animales u objetos, tiene que haber una diferencia objetiva en los símbolos gráficos usados. Su repertorio de símbolos es todavía limitado; generalmente es de sólo 4 o 5 formas. El hecho notable es que para indicar las diferencias, los niños cambian la posición de las formas individuales en el orden lineal. Así como en cierto nivel de los dibujos del niño las formas estables aparecen mostrando algún parecido con los objetos reales y también con las formas convencionales de los dibujos del adulto, en este nivel aparecen en la escritura de los niños algunas formas que se parecen a las letras convencionales. Muchos niños en este nivel pueden copiar y producir la letra con que comienza su propio nombre, y a veces conocen incluso la forma de varias letras que pertenecen a su nombre.

En este nivel todavía no hay idea de que las letras representen sonidos. Este desarrollo esencial ocurre en el siguiente nivel, según Ferreiro, cuando el niño llega a la idea de que cada forma representa una sílaba emitida. Esto no puede causar sorpresa alguna ya que, de hecho, son las sílabas, y no los fonemas, las unidades básicas del lenguaje oral. Sin embargo, debe destacarse que la hipóte-

sis silábica es una creación de los niños mismos; no puede surgir de la enseñanza directa o de la información indirecta obtenida en la familia, ya que ha sido observada en países en los que pocos adultos son conscientes de la existencia de escrituras silábicas.

La hipótesis silábica puede conducir a crear un conflicto cuando llega a combinarse con otra hipótesis creada por el niño, según la cual para que una escritura "sirva para leer", debe comprender tres símbolos por lo menos. Su propia versión escrita de un nombre o un sustantivo puede no ajustarse al número de sílabas. La hipótesis silábica es, sin embargo, muy fuerte, y los niños proponen muchas soluciones ingeniosas al problema del desajuste.

Es sólo después de un prolongado conflicto, y muchas veces hasta que los niños ya están en el primer año de la escuela primaria y reciben instrucción formal en lecto-escritura, cuando dan el siguiente paso, esto es, captar la idea de la correspondencia fonema-grafema (ver aparatado 3.3. anterior), momento en el cual realmente han penetrado en el sistema. De aquí en adelante, pueden tener problemas en la ortografía, pero ya han re-creado el sistema.

En el estado actual de nuestros conocimientos sobre el desarrollo de la escritura, parece que algunas preguntas han recibido respuesta. Pareciera estar claro que desde el momento en que los símbolos escritos que ve a su alrededor (al menos en un medio urbano) comienzan a "decir algo", a tener algún significado, el niño empieza un proceso de inferencias e hipótesis que lo llevan cada vez más cerca de la comprensión de la naturaleza de nuestro código alfabético. Estas hipótesis son observables en sus propios garabatos y en sus interpretaciones de textos escritos y resultan del deseo del niño de darle sentido a todo lo que observa en el mundo que lo circunda. Todos los pasos (a excepción probablemente del último, es decir, el que va de la interpretación silábica a la fonológica) son hechos por el niño mismo sin intervención directa de la familia o del maestro. La observación de los dibujos y los textos escritos por los adultos le proporciona material que él puede imitar, pero no copiar pasivamente. A pesar de las muchas diferencias, hay sorprendentes similitudes con lo que observamos que ocurre en la escritura del niño de nombres y sustantivos y en su escritura de números. Las investigaciones de Jeanne Bamberger sobre la manera en que los niños notan patrones rítmicos sencillos también muestran semejanzas notables con el desarrollo en la escritura. Al igual que nosotros, Bamberger (en prensa)

interpreta los pasos evolutivos como la expresión de los cambios en la forma de conocer, y no como el resultado de un mejor dominio de las habilidades perceptivomotrices.

El gradual desarrollo de las hipótesis que subyacen a la forma en que el niño comienza a hacer notaciones muestra ciertos rasgos que parecen ocurrir de una manera muy general durante el desarrollo cognitivo en los años preescolares y en muchos casos en edades posteriores. El niño está luchando cognitivamente con un número de problemas que en la teoría de Piaget corresponden a un conjunto pequeño de preguntas profundas, epistemológicamente importantes. Reiteradamente observamos que los niños tienen dificultades, por ejemplo, con el problema de la relación que existe entre el todo y sus partes. La técnica de Ferreiro que consiste en ocultar parte de un nombre escrito y pedir al niño que interprete lo que queda visible, hace aparecer este problema en el campo de la lecto-escritura; muchos de los trabajos de Piaget e Inhelder sobre los conceptos de inclusión de clases y de número, demuestran la importancia profunda de la misma cuestión. Otro problema que aparece en los esfuerzos que hace el niño para encontrar una notación, y también en muchas de las tareas piagetianas, es la dificultad de representar con elementos discontinuos lo que

es continuo: las tareas de medición son un ejemplo claro de este problema. El principio de la correspondencia término a término es, por supuesto, fundamental en la construcción de los conceptos numéricos y no nos sorprende verlo aparecer en los primeros esfuerzos para marcar cantidades numéricas, pero también aparece cuando el niño trata de escribir nombres propios o sustantivos. Finalmente, debe mencionarse la repetición o iteración de las acciones como base para muchos logros cognitivos, precisamente porque en la escritura dicha repetición es rechazada pero no lo es en la escritura de números. Los mismos niños que usan cuatro formas diferentes de letras en muchas combinaciones para escribir palabras para diferentes referentes, usan cuatro formas idénticas (algunas veces cuatro 4) para marcar que había 4 lápices en la mesa.

Estos ejemplos evidencian muy claramente, en nuestra opinión, que los niños recrean nuestro sistema alfabético y numérico, y que en su esfuerzo por hacerlo utilizan principios cognitivos muy generales y muy profundos.

Otros problemas aún no resueltos son los siguientes: ¿Cuál es la relación entre la lectura y la escritura en las edades tempranas? ¿Son estas actividades paralelas, la una como imagen reflejada en el espejo de la otra? ¿O son

diferentes, pero cada una influyendo a la otra? ¿Acaso debemos suponer que, como en el caso del lenguaje oral, la comprensión--eso es, la lectura--precede a la producción, o sea, la escritura? (Véase Sachs y Truswell, 1980, que proporcionan evidencia experimental de la comprensión como anterior a la producción en el lenguaje oral). Desde un punto de vista perceptivo-motor las dos actividades son diferentes. En la lectura, la información se toma visualmente y varias letras, si no es que varias palabras, son vistas al mismo tiempo mientras el ojo queda estacionario. Un movimiento brusco desplaza entonces el foco y otro grupo de letras es visto. En la escritura, los movimientos de la mano producen letras una por una, inclusive trazo por trazo. Así la escritura parece ser, mucho más que la lectura, un proceso continuo y secuencial, lo cual parece implicar más formas paralelas de procesamiento.

### **3.5. EL CONTEXTO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA**

Con frecuencia se ha considerado la escritura, como "la transcripción gráfica del lenguaje oral". Sin embargo, a la luz de la Psicolinguística Contemporánea, diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos formas

alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y que, por lo tanto, requieren de construcción y estilo específicos.

En ninguno de los niveles, fonético, sintáctico o lexicológico, puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral. Señala Lurcat que "es un error creer que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra: contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, uno se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia<sup>24</sup>".

Lurcat estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de esta última. Conforme evoluciona, se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales. J. Beaudichon<sup>25</sup> y J. Ajuriaguerra encontraron esa misma

---

<sup>24</sup> BELLO, Andrés, Obras completas, Caracas, Venezuela, 1990, p. 154.

<sup>25</sup> BEAUDICHON, Thomas y AJURIAHUERRA, Samuel, El desarrollo del lenguaje, Trillas, México, 1987, p. 87.

relación entre la lengua oral y la escrita. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con el apoyo del contexto situacional.

Bresson<sup>26</sup> señala respecto a la relación oral-escrito, que el niño aprende fácil y naturalmente la lengua oral. Está de más mencionar que el niño aprende a hablar sin que se le "enseñe" a hacerlo. En ningún momento se le dan ejercicios fonéticos al estilo escolar como "mi mamá me mima" o cosas parecidas.

El cambio del dominio oral al escrito no es fácil -- dice Bresson--"se necesita el desarrollo de coordinaciones que suponen un progreso del sistema operatorio del sujeto y este progreso no se logra con la sola transmisión de

---

<sup>26</sup> BRESON, Luis, La lengua española oral y escrita, Siglo XXI, MÉXICO, 1986, P. 69.

conocimientos<sup>27</sup> .

Se requiere la posibilidad del niño para superponer al uso directo del lenguaje una reflexión sobre éste como objeto de conocimiento; una actitud metalingüística que permita juzgar la adecuación del discurso producido con la intención de transmitir un significado. Para aprender a leer y escribir el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permitan centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que la componen y las leyes que los unen.

En el contexto escolar, esto significa que no se puede exigir al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, pues esto traerá bloqueos generadores de fracaso. No se puede desconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo. Por el contrario, éste debe guiar el tipo de actividad que se exige al niño.

E. Ferreiro es conocida actualmente por su conducción de trabajos de investigación a la luz de una nueva perspectiva sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura; perspectiva en que confluyen la Psicología

Genética de Piaget y la Psicolinguística Contemporánea. Sus estudios se han realizado principalmente en la población escolar de primer grado, con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal.

De acuerdo a la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos--físicos y sociales--y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables. La escritura en sí misma, constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que puedan informarle sobre ésta. El tratará de comprender los elementos y las reglas de formación.

Como se puede apreciar, estamos frente a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva. Este es determinado en buena medida, por el entorno social.

Los estudios de E. Ferreiro<sup>28</sup> proveen evidencia de que el niño transita por ese camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión, aunque la escuela se empeñe en suponerlo así. Lo que sucede es que en el proceso se atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización. Estas van desde aquella en la cual el niño aún no advierte que la escritura remite a un significado, pasando por la etapa de escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba de la cadena oral (silábica) y después de una etapa de transición (silábicoalfabética) llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema.

---

<sup>28</sup> FERREIRO, Enrique, La complejidad conceptual de la escritura. El Ermitaño, México, p. 112.

El tiempo y el ritmo con el cual esto se logra varia de un niño a otro. En muchas ocasiones, los niños de primer grado no llegan a cumplir la expectativa escolar de dominar el sistema alfabético del adulto al finalizar el año. Esta situación los conduce a reprobar el 1er grado o pasar el 2º grado sin los conocimientos necesarios o finalmente a recibir atención especializada extra-escolarmente.

Aun cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un camino largo por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo. Así pues, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, deben reconocerse y coordinarse muchos aspectos que aquí abordaremos en dos grandes bloques: La convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

Nuestro interés está centrado en conocer cuál es el proceso de aprendizaje que sigue el niño para usar las convencionalidades ortográficas y las habilidades lingüísticas requeridas para comunicarse a través de un texto comprensible. De esta manera podremos abordar mejor

los programas de intervención que favorezcan el dominio sobre la lengua escrita.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, es decir, ha aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita. Algunos de éstos son el uso correcto de las letras (que no son necesariamente una representación idéntica de la pronunciación), los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos, etc. Todos éstos tienen relación con el sistema fonológico, pero repetimos, no son una representación directa de éste. Algunas de las marcas tienen por ejemplo, valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico<sup>29</sup>.

Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia--como las polivalencias **b-v**, **z-s-c**, **y-ll**, **r-rr**, **cq**, el uso de **h**, etc.--hasta dominar finalmente la convencionalidad, que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. Si reflexionamos sobre el problema que

esto representa para el niño, no podemos dejar de considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en el acceso paulatino a esa convencionalidad, acceso que requiere una reflexión metalingüística sobre el sistema.

Vemos pues que el aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas. El niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

La ortografía además de recibir una gran influencia de la fonología, recibe también influencia de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos, etc. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles.

Chomsky<sup>30</sup> ilustra el rol de los patrones lexicológicos que reflejan, más que una relación fonológica, un nivel más profundo de significado. Así por ejemplo medicina y médico son dos diferentes pronunciaciones de la letra *c* y sin embargo, tienen una relación semántica directa.

Varios autores han estudiado cómo emplean los niños

---

<sup>30</sup> CHOMSKY, Peter, *Lexicología, española*, Trillas, México, 1985, p. 49.

algunos aspectos morfológicos de la ortografía. Calkins<sup>31</sup> encontró que al escribir un texto para leerlo frente a un auditorio, los niños progresaban en el empleo de la puntuación. Concluye entonces, que los niños progresan más en un salón donde se realizan múltiples y variadas actividades de escritura con sentido, que en otro donde la escritura se enseña en forma mecánica sin que ésta se emplee para satisfacer necesidades reales. Smith considera que la puntuación puede aprenderse sólo a través de la experiencia en lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto.

Del mismo modo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas no se usan hasta que no hayan adquirido funcionalidad y significado en la escritura; hasta que el niño sienta que le "sirven" para comunicarse mejor con el destinatario. De ahí que su dominio sea tardío.

La segmentación de palabras es una convención exclusiva de la lengua escrita y no tiene equivalente en la cadena oral. Las separaciones de las palabras no se manifiestan en cortes al hablar y por lo tanto, es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales

---

<sup>31</sup> CALKINS, Michel, Estructura psicológica y lecto escritura, Paidós, México, 1989, p. 165.

separaciones. Es incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras. Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que esto sea la manifestación de una patología. Se trata más bien de un nivel de reflexión metalingüística, de la noción de palabra que tiene el niño. Para él, el artículo no tiene significado en sí mismo, nunca existe aislado, su valor está en función del sustantivo al cual acompaña. Hay incluso una lengua árabe en que artículo y sustantivo son parte del mismo morfema o unidad lingüística.

Resumiendo, podríamos decir que los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo, inventando, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional de grafismo.

**CAPITULO**

**4**

**RELACION ENTRE PSICOMOTRICIDAD  
Y LENGUA ESCRITA**

A lo largo del presente capítulo se trata de relacionar los temas abordados a lo largo de los dos últimos capítulos, relativos a la psicomotricidad y la lengua escrita.

#### 4.1. BREVE REPASO

El niño tiene que sentirse competente en el manejo de sí mismo. Necesita sentir que tiene algo que ofrecer a los demás.

Entendemos por Psicomotricidad la actuación de un niño ante unas propuestas que implican el dominio de su cuerpo (motricidad) así como la capacidad de estructurar el espacio en el que se realizarán estos movimientos al hacer la interiorización y la abstracción de todo este proceso global.

Según Ajuriaguerra<sup>32</sup>, el aspecto psicomotriz dependerá de:

1. La forma de maduración motriz en el sentido nerológico.
2. La forma de desarrollarse lo que se puede llamar un

---

<sup>32</sup>

ATURIAGUERRA, J.: Manual de psiquiatría infantil. Toray-Mason. Barcelona, 1972, pág. 214.

sistema de referencia en el plano:

- rítmico,
- constructivo espacial iniciado con el desarrollo de la sensoriomotricidad,
- la maduración de la palabra,
- conocimiento perceptivo,
- elaboración de conocimientos,
- corporal.

“El niño descubre el mundo de los objetos mediante el movimiento, pero el descubrimiento de los objetos tan solo será válido cuando sea capaz de coger y dejar con voluntad, cuando haya adquirido el concepto de distancia entre él y el objeto manipulado y cuando éste objeto ya no forme parte de su actividad corporal. Por consiguiente de objeto acción pasa a ser objeto experimentación”<sup>33</sup> .

Según Bucher “la psicomotricidad sería el estudio de los diferentes elementos que requieren datos perceptivo-motrices, en el terreno de la representación simbólica, pasando por toda la organización corporal tanto a nivel práctico como esquemático, así como la integración progresiva de las coordenadas temporales y espaciales de la

---

<sup>33</sup>

Idem ant, p. 217.

actividad"<sup>34</sup> .

En síntesis, pues, la psicomotricidad es una resultante compleja que implica no solamente las estructuras sensoriales, motrices e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras. Por eso hablar de Psicomotricidad es hablar de las siguientes áreas:

1. Dominio motriz.
2. Dominio del espacio.
3. Dominio del tiempo.
4. Organización del esquema corporal y lateralización.

Aunque en términos educativos hablemos de globalidad, podremos, si se da el caso, estimular una sola área, la que esté menos madura, dándole elementos de referencia para que se pueda integrar en la totalidad del proceso.

La afectividad y la maduración personal del niño serán el punto de apoyo de toda esta planificación.

---

<sup>34</sup> BUCHER, H.: Transtornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz. Ed. Toray-Mason. Barcelona, 1976, pág. IX.

A continuación vamos a analizar cada una de las áreas mencionadas, valorando los conceptos que engloba, los niveles de desarrollo aproximados para cada edad y las implicaciones que tiene, para que pueda ser una guía a la hora de elaborar programas o de analizar situaciones concretas. Por supuesto nuestro interés y énfasis se centrará en aquellos aspectos de la psicomotricidad fina, que son los que afectan en todo caso, los procesos de aprendizaje de la lengua escrita.

Para ello partimos de la siguiente división de la Psicomotricidad:

		Coordinación general Equilibrio
	Dominio corporal dinámico	Ritmo Coordinación visomotriz
	GRUESA	Tonicidad Autocontrol Respiración Relajación
		Coordinación visomanual Fonética Motricidad facial Motricidad gestual Conocimiento de las partes del cuerpo
DIVISION DE LA PSICOMO- FINA TRICIDAD	ESQUEMA CORPORAL	Eje corporal Lateralización

## 4.2. LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA

La división de la Psicomotricidad en motricidad gruesa y fina responde a la facilidad para analizar las diferentes propuestas teniendo en cuenta si el planteamiento va dirigido a todo el cuerpo en general, tratándose de movimientos globales y amplios, o va dirigido a una parte del cuerpo, pidiendo una precisión y finura en los movimientos, motricidad fina.

Se entiende por dominio corporal dinámico la capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo: extremidades superiores, inferiores, tronco, de hacerlas mover siguiendo la voluntad o realizando una consigna determinada, permitiendo no tan sólo un movimiento de desplazamiento sino también una sincronización de movimientos, superando las dificultades que los objetos, el espacio o el terreno impongan, llevándolo a cabo de una manera armónica, precisa, sin rigideces ni brusquedades.

Esta coordinación dará al niño una confianza y seguridad en sí mismo, puesto que se dará cuenta del dominio que tiene de su cuerpo en cualquier situación.

Este dominio implica por parte del niño:

1. Que tenga un dominio segmentario del cuerpo que le permitirá hacerlo funcionar sincrónicamente.
2. Que no haya un temor o una inhibición, miedo al ridículo, a caer, ya que los movimientos en éstas circunstancias serán necesariamente tensos, rígidos o de poca amplitud.
3. Una madurez neurológica, que solamente adquirirá con la edad, siendo éste el motivo por el cual no se puede exigir todo a todas las edades, sino que hay niveles y unos objetivos para cada edad, y será necesario determinar si el niño tiene el nivel de desarrollo que le corresponde por su edad cronológica.

En todo caso será necesario trabajar con el niño a partir del nivel de maduración y no teniendo solamente en cuenta su edad cronológica.

4. Precisa una estimulación y un ambiente propicio, ya que normalmente los habitáculos y espacios libres de que el niño dispone usualmente no determinan precisamente unas condiciones que favorezcan el desarrollo motriz.
5. Una atención en el movimiento que está realizando y en su representación mental.
6. Una buena interacción del esquema corporal.

Dentro de ésta gran área del dominio corporal dinámico hay muchos aspectos y pequeñas áreas que son las que, si las seguimos, nos van a permitir trabajar toda el área desde los diferentes aspectos y modalidades.

Tal como lo podemos ver en el esquema, estos aspectos son:

1. COORDINACION GENERAL
2. EQUILIBRIO
3. RITMO
4. COORDINACION CORPORAL VISO-MOTRIZ

#### 4.2.1. Coordinación general

La coordinación general es el aspecto más global y conlleva que el niño haga todos los movimientos más generales, interviniendo en ellos todas las partes del cuerpo y habiendo alcanzado esta capacidad con una armonía y soltura que variará según las edades.

Dentro de la coordinación general se deben analizar las diferentes situaciones que la favorecen, como son:

1. Movimientos parciales de las diferentes partes del

cuerpo.

2. Poder sentarse.

3. El desplazamiento.

Cuando el niño va tomando conciencia de que tiene un cuerpo, que lo ve y lo mueve, va alcanzando un nivel de maduración neuro-muscular-ósea que le permite cogerse las piernas, llevarse los pies a la boca, mover las piernas arriba y abajo, ejercicios todos que le darán una agilidad, dominio muscular y una conciencia más amplia de su cuerpo, condiciones previas al andar.

Alrededor del medio año el niño se sentará. Ampliará su campo visual pudiendo interesarse por más cosas, siendo así estimulado a ampliar los conocimientos, puntos de vista del espacio que le rodea, movimientos de los demás, situaciones y participación de él mismo, conjunto de circunstancias que favorecerán el proceso de autonomía y de motivación para continuar explorando este espacio que le rodea y en el que está inmerso a la vez que forma parte de él, como un objeto que se relaciona con los otros objetos.

Si dejamos al niño en el parque, intentará asirse a las barandillas o redes y ponerse de pie eso se da de los 7 a los 9 meses siendo un nuevo punto de referencia y de

visión para todo el espacio que le rodea. El niño va adquiriendo también un nuevo dominio de una de las partes de su cuerpo que le es vital para el desplazamiento: las piernas.

El desplazamiento o capacidad del niño para ir de un lugar a otro sigue un proceso que no se puede estandarizar para que sea significativo de una evolución que habrían de seguir todos los niños. Hay unas situaciones que se siguen aproximadamente, pero no es necesario que se den en un orden ni que se produzcan todas: unos empiezan gateando, otros se arrastran, otros muy pronto se ponen de pie y dan pasos sin pasar por éstas etapas o pasando alguna. Indudablemente hay muchos factores que pueden facilitar o dificultar la aparición de éstas diferentes situaciones: el peso, la madurez ósea, el ritmo de actividad del niño, la motivación, los hermanos u otros compañeros.

#### **4.3. LA MOTRICIDAD FINA**

Son las manos por lo que el niño tiene conocimiento del mundo exterior.

La motricidad fina comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y un

elevado nivel de coordinación.

La motricidad fina se refiere a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo y que no tienen una amplitud sino que son movimientos de más precisión.

Hay diferentes teorías sobre la época de adquisición de la motricidad fina; unas parten de que tiene que ser posterior a la coordinación motriz general y otras de que se da independientemente y por tanto a la vez. Nosotros creemos también que el niño inicia la motricidad fina hacia el año y medio cuando, sin ningún aprendizaje, empieza a poner bolas o cualquier objeto pequeño en un bote o en una botella o agujero.

La motricidad fina implica un nivel elevado de maduración y un aprendizaje largo para la adquisición plena de cada uno de sus aspectos, ya que hay diferentes niveles de dificultad y precisión.

Para conseguirlo se ha de seguir un proceso cíclico: iniciar el trabajo desde que el niño es capaz, partiendo de un nivel muy simple y continuar a lo largo de los años con metas más complejas y bien delimitadas en las que se

exigiran diferentes objetivos según las edades.

Los aspectos de la motricidad fina que se pueden trabajar más tanto a nivel escolar como educativo en general, son:

- coordinación viso-manual;
- motricidad facial;
- motricidad fonética;
- motricidad gestual (diadococinesias).

#### 4.3.1. Coordinación viso manual

La coordinación manual conducirá al niño al dominio de la mano. Los elementos más afectados, que intervienen más directamente son:

- la mano;
- la muñeca;
- el antebrazo;
- el brazo.

Es muy importante tenerlo en cuenta ya que antes de exigir al niño una agilidad y ductilidad de la muñeca y la mano en un espacio tan reducido como una hoja de papel,

será necesario que pueda trabajar y dominar este gesto más ampliamente en el suelo, el pizarrón y con elementos de poca precisión como la pintura de dedos. Más adelante podrá coger el lápiz, el gis, o la pluma, que le permitirán unos trabajos más finos, para poder llegar a trabajar con lápiz, colores, pinceles más finos y otras herramientas que conllevan más dificultad en su manejo, para poder realizar unos ejercicios de precisión.

Para poder realizar adecuadamente las tareas que le pedimos, además de un dominio muscular y una coordinación en los movimientos, será necesario que el niño adquiriera una coordinación visomotriz, es decir, una capacidad mediante la cual la mano (coordinación manual) es capaz de realizar unos ejercicios de acuerdo con lo que ha visto, el plasmarlos en la superficie podrá comprobar, ver su relación con aquellos que ha visto anteriormente.

“Cuando el niño haya adquirido el dominio de todos los elementos, podrá iniciar el apredizaje de la lengua escrita, nunca nates, radicando ahí la importancia de que la psicomotricidad fina sea perfectamente dominada en el preescolar con objeto de que el niño en primaria no enfrente frustraciones a consecuencia de su falta de

habilidad en la psicomotricidad fina"<sup>35</sup> .

Debido a que en la escuela se valora prioritariamente el aprendizaje de la lengua escrita, vemos que en los programas hay muchas áreas que inciden para facilitar al niño la adquisición de este aspecto de la psicomotricidad.

A pesar de ello, creemos que es importante desglosar todos sus aspectos y analizarlos separadamente, viendo también el proceso para su adquisición.

Creemos, por otra parte, que muchos de los aspectos aparecen simultáneamente en el proceso de maduración del niño y que el hecho de trabajar uno de ellos no tan sólo no ha de excluir el trabajo de otros, sino que se pueden complementar, aportando cada uno de ellos elementos positivos en el proceso de maduración del niño.

Así pues, el orden en el que se tratan no implica un orden de trabajo, ni el hecho de que se consideren etapas de desarrollo.

1. Pintar.
2. Punzar.

---

<sup>35</sup> BOULCH, Jean, La educación por el movimiento en la edad escolar, Paidós, México, 1989, p. 65.

3. Recorte de dedos.
4. Enhebrar.
5. Colorear.
6. Recortar.
7. Moldear (barro, plastilina).
8. Hacer bolas con papel de seda.
9. Borriones.
10. Dibujo.
11. Laberintos.
12. Copia de formas.
13. Pre-escritura: cenefas, series, escritura.

Las actividades anteriores, debemos recordarlo, permitirán el desarrollo sensomotriz del niño, y también, nos permitirán estructurar nuestra propuesta, ya que el enfoque de la presente investigación, es proporcionar los elementos que le permitan al docente diagnosticar oportunamente los problemas de psicomotricidad, para cuya resolución o desarrollo, algunas de las actividades anteriores pueden ser de utilidad para el niño.

Como parte de la propuesta que al final de esta investigación se presenta, se han incorporado una serie de actividades que en este nivel, pueden aplicarse al niño de primaria para el desarrollo coordinado de su sistema

sensomotriz.

## FONETICA

Todo el lenguaje oral se apoya en unos aspectos funcionales que son los que le dan cuerpo:

--Acto de fonación: posibilitar el paso del aire a través de los diferentes órganos.

--Motricidad general de cada uno de los órganos: velo del paladar, lengua, labios, cuerdas vocales.

--Coordinación de los diferentes movimientos.

--Automatización del proceso fonético del habla.

Creemos, por todo ello, que es un aspecto dentro de la motricidad muy importante a estimular y a seguir de cerca para garantizar un dominio de cada uno de estos aspectos.

El niño, en los primeros meses de vida, descubre las posibilidades de emitir sonidos. No tiene sin embargo la madurez necesaria que le permita una emisión sistemática de cualquier sonido ni tan siquiera la capacidad de realizarlos todos. Ha iniciado ya en este momento el aprendizaje que le ha de permitir llegar a la emisión correcta de palabras. La familia y los educadores habrán de

responder a esta necesidad de comunicación no solamente hablándole sino también emitiendo sonidos que respondan y sean repetición de los que él ha hecho. Al repetirlos se tienen que hacer con mucha claridad, vocalizando mucho, con lentitud.

Este método llamará la atención del niño hacia la zona de fonación y hacia los movimientos que se hacen lentamente ante él, posibilitando la imitación como en tantas otras áreas; el medio de aprender será imitar su entorno.

Poco a poco irá emitiendo sílabas y palabras que tendrán igualmente una respuesta, siempre con una vocalización y una lentitud de respuesta, especialmente cuando no se trate de una conversación sino de un juego de decir cosas y aprender nuevas palabras, hacer sonidos de animales u objetos.

Hacia el año y medio el niño puede tener la madurez para iniciar un lenguaje no contendrá demasiadas palabras y las frases serán simples y ya habrá iniciado el proceso del lenguaje oral y en el mejor de los casos podrá hacerlo bastante rápidamente.

Estos juegos motrices tendrán que continuar sobre todo

para que el niño vaya adquiriendo un nivel de conciencia más elevado.

Entre los 2-3 años el niño tiene posibilidades para sistematizar su lenguaje, para perfeccionar la emisión de sonidos y para concienciar la estructuración de las frases y hacerlas cada vez más complejas. Al final del tercer año quedarán algunos sonidos para perfeccionar y unas irregularidades gramaticales y sintácticas a consolidar.

Todo el proceso de consolidación básica se realizará entre los tres y cuatro años, cuando el niño puede y tendrá que hablar con una perfecta emisión de sonidos y por consiguiente con un verdadero dominio del aparato fonador.

El resto del proceso de maduración lingüística y de estilo se hará a la larga en el transcurso de la escolarización y la maduración del niño.

**CAPITULO 5**  
**ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA**  
**BASADA EN ASPECTOS**  
**PSICOMOTRICES**

Como parte importante de la presente investigación, una propuesta pedagógica que permita en la práctica implementar lo antes aprendido, resulta indispensable.

Debemos recordar que la psicomotricidad como una educación eminentemente dinámica, permite el desarrollo armonioso e integral a la persona con todo lo que es, con su esencia, y tiene, su potencial, para que libre y con plena conciencia interactúe en su entorno social.

#### 5.1. ASPECTOS TECNICOS A CONSIDERAR AL MOMENTO DE FIJAR OBJETIVOS

La educación que proporcionan las escuelas será realmente una educación funcional en cuanto que los objetivos de instrucción o aprendizaje que se diseñen y seleccionen para ser alcanzados por los escolares, respondan efectivamente a las necesidades y circunstancias del aprendiz y de la comunidad a que pertenece.

#### SELECCION Y DEFINICION DE OBJETIVOS EDUCATIVOS

La educación de hoy, debe ser un proceso que se de en la vida y para la vida, en tal virtud, los objetivos y actividades escolares deben planearse y realizarse con este criterio.

Los maestros deben seleccionar, para que sean aprendidas o dominadas todas aquellas conductas (cognoscitivas, afectivas y psicomotoras) que por su real operatividad y vigencia en el tiempo y espacio, represente efectiva utilidad al estudiante y su comunidad.

Los profesores durante la etapa de planeación del proceso de instrucción deberán diseñar y seleccionar los objetivos de instrucción para los cursos y lecciones.

Una vez redactados los objetivos y antes de pasar a su selección, se recomienda que el docente someta los objetivos diseñados a un análisis con el fin de asegurarse que la claridad de redacción y precisión en los conceptos permitan comunicar los pronósticos deseados.

El análisis de los objetivos redactados que se sujetan a la selección tiene como misión asegurarse que en el enunciado de tales objetivos contengan:

- a) La referencia del alumno (como variable institucional escolar para cumplirlo).
- b) La descripción de una conducta observable en el alumno, misma que debe dominar o aprender en relación a un tema o asunto de estudio.

- c) *La posibilidad de ser evaluado por concreta u observable, así como a contenido.*
- d) *En su redacción el verbo activo y unívoco (que no permita múltiples redacciones).*
- e) *Un lenguaje al nivel del alumno quien debe interpretar el objetivo para lanzarse a lograrlo con ayuda del profesor.*
- J) *La identificación clara del Patrón de rendimiento mínimo aceptable (Pa.r.m.a.), cuando se requiera determinar un mínimo de eficiencia en la conducta que debe dominar el aprendiz.*
- g) *El señalamiento (en caso de ser necesario) de las condiciones bajo las cuales debe el alumno realizar las conductas o comportamientos que deben ser aprendidos.*
- h) *El nivel adecuado de generalidad deseado según la amplitud del ciclo de instrucción y el tiempo para alcanzarlo. Los objetivos de lección y unidad, serán muy específicos o concretos por ser a corto plazo, parciales y subordinados de los objetivos del curso, los que serán generales por ser a largo plazo, principales y amplios.*

El procedimiento de selección tendrá como fin determinar cuáles objetivos son adecuados por ser útiles, realizables.

Para la selección de los objetivos es de recomendarse se tomen en cuenta los criterios que para ello proponen tanto D'Hainaut Mager Gagné y Bloom.

Criterios generales a tomarse en cuenta en el proceso de selección de objetivos:

- a) Que la redacción permita identificar la conducta y el asunto, sin prestarse a confusiones.
- b) Que correspondan al *nivel taxonómico*.
- c) Que dentro del campo de la realidad operativa y espacio-temporal, la conducta señalada en el objetivo, presente ventajas para el estudiante.
- d) Que sea accesible o posible de alcanzar el objetivo, por las características del alumno, escuela o comunidad.
- e) Que represente el objetivo para el alumno un valor individual y social.
- f) Que la conducta señalada en el objetivo tenga repercusiones afectivas.

Los profesores antes de elegir un objetivo deberán preguntarse que tan factible será lograrlo tomando en cuenta:

- a) El tiempo y recursos (humanos y materiales) *necesarios*

para alcanzar el objetivo.

b) y el tiempo y recursos (humanos y materiales) con que se cuenta en la realidad escolar en que se actúa.

### **1. Accesibilidad por tiempo y costo.**

Sólo un docente con experiencia podrá determinar el costo en tiempo que los alumnos guiados por el profesor emplean para lograr el objetivo propuesto, así como el costo de los materiales auxiliares de la actividad necesaria para obtener la experiencia de aprendizaje (práctica adecuada).

Las preguntas que se haga el profesor serán por ejemplo: ¿cuál es el precio del material? ¿cuántos ejercicios se requieren para adquirir la conducta señalada en el objetivo? ¿cuánto tiempo dura la actividad o prácticas adecuadas para el logro de los objetivos? ¿cuánto tiempo necesita el alumno para adquirir la habilidad esperada? ¿cuánto tiempo lleva al profesor preparar las actividades?

### **2. Accesibilidad por las características del educando.**

Esta accesibilidad no depende solamente de la

naturaleza del objetivo, sino también de las condiciones peculiares que posean las poblaciones escolares observadas, como son: la preparación cultural anterior, hábitos y habilidades previas al curso, las condiciones económicas y sociales, los intereses, la edad (desarrollo físico y psíquico), etc. Por ejemplo: es más accesible que unos alumnos con un coeficiente de inteligencia 95 a 90 dominen una escritura taquigráfica, que estudiantes con un coeficiente de inteligencia inferior a 60.

En las estrategias de programación a través de objetivos de comportamiento, se pretende que el maestro diseñe actividades físicas o intelectuales que el alumno ha de realizar para lograr el tipo de aprendizaje que se espera llegue a dominar. estrategias y actividades que deben encontrarse descritas en los objetivos de aprendizaje.

W. James Popham y Eva L. Baker señalan un principio que denominan práctica adecuada y apropiada, mismo que desde luego debe ser observado por los maestros."El principio dice que si el maestro espera que el alumno adquiera una conducta, debe darle oportunidad para que la practique durante el curso"<sup>36</sup>. Es decir, que si se desea

---

<sup>36</sup> M, W., James y BAKER, Eva, *El maestro y la enseñanza escolar*, Editorial Paidós. Buenos, Aires, Argentina, 1992.

que aprenda a montar en bicicleta y a recitar o definir, debe dársele oportunidad al alumno a que monte una bicicleta, recite y practique la definición.

Partiendo de este principio, el maestro tiene el deber de planear y preparar las prácticas y actividades del alumno y darle desde luego la oportunidad de que ejercite la conducta acorde a los objetivos de enseñanza-aprendizaje, ya que esa misma conducta es la que se le ha de solicitar, demuestre su dominio, al término del ciclo didáctico (lección, unidad o curso). Toda la práctica ha de girar en relación al aprendiz, en virtud de que sólo participando y mediante una experiencia podrán lograrse cambios de conducta.

Se dice que la práctica es adecuada o apropiada al objetivo, cuando la conducta practicada corresponde a la conducta señalada en el objetivo. Un objetivo tiene dos elementos fundamentales: la conducta y el asunto. Por ejemplo: el alumno recitará el poema "Nocturno a Rosario", de Manuel Acuña; recitar es la conducta, el tema o asunto será poema "Nocturno a Rosario", de Manuel Acuña; en tal virtud, la práctica que el alumno realice ha de concordar en conducta y asunto a la señalada en el objetivo. Sólo así

---

será adecuada. Si el alumno lee solamente el poema "Nocturno a Rosario", la habilidad que le da al alumno leer no corresponde a la habilidad de recitar que se solicita en el objetivo; entonces podremos decir que la práctica es inapropiada. También el caso puede ser en el sentido de que el alumno recite otro tipo de poema y otro autor; aquí la práctica es inadecuada porque concuerda con la conducta, pero no con el tema; por lo tanto, lleva práctica para el dominio de un asunto que no es parte de los contenidos del curso o de la unidad.

Si la práctica o actividad que realiza el alumno no lo lleva a dominar lo señalado en el objetivo, decimos que es una práctica inadecuada o inapropiada.

Es importante que el maestro conozca el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, así como los diferentes momentos evolutivos que lo caracterizan y que han sido abordados a lo largo de capítulos anteriores.

Por tal razón, es necesario que la planeación de las actividades se realice de acuerdo con las distintas conceptualizaciones que manifiestan sus alumnos acerca de nuestro sistema de escritura.

Para la planeación de las actividades el maestro deberá considerar, como principio básico, la organización de las acciones que orientan el proceso de aprendizaje con el fin de crear situaciones didácticas a través de las cuales propicie y favorezca en sus alumnos la construcción del conocimiento de nuestro sistema de escritura.

Para que esto sea posible al seleccionar las actividades el maestro:

- toma siempre en cuenta las distintas conceptualizaciones que manifiesten sus alumnos acerca de nuestro sistema de escritura.
  
- piensa qué aspectos del proceso pretende favorecer
  
- analiza cada una de las actividades seleccionadas y considera el material necesario para que los niños las realicen así como el tiempo de aplicación de cada una de las actividades de lengua escrita; el maestro toma en cuenta que debe realizar actividades de las otras áreas de conocimiento y aspectos incluidos en el programa integrado.

- combina las actividades individuales, de equipo y grupales; por ejemplo, comienza proponiendo actividades para los diferentes equipos, sigue con trabajos que los niños deben realizar individualmente y por último organiza una actividad colectiva en la que se confrontan las opiniones de todo el grupo.

- admite los posibles cambios en su planeación de una actividad cuando nota que los niños están aburridos o cansados; se da cuenta de que el interés del alumno en ese momento es otro y está dispuesto a aceptar las sugerencias de ellos para realizar una determinada actividad.

En la selección de actividades interviene la creatividad del maestro ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades sino también la variación y adecuación de otras a las necesidades de los alumnos. Es necesario señalar que una actividad bien seleccionada permite el logro de los objetivos propuestos y por ende favorece el aprendizaje de los alumnos, sin embargo también puede suceder que el maestro introduzca demasiadas actividades porque son de su agrado o considera que son adecuadas, pero sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

En cuanto a la organización del trabajo del maestro

- organiza el trabajo de modo que le permita atender sus alumnos; por ejemplo, mientras unos están dibujando y necesitan poca atención de su parte, puede pedir la interpretación de textos a otros niños.

- recorre las diferentes mesas y platica con los alumnos en forma individual o por grupos, deshechando la idea tradicional de que el lugar del maestro es el frente del salón.

Quando realiza actividades con todo el grupo (por ejemplo la lectura de un cuento) se ubica en forma tal que permita a los niños verlo y escucharlo con comodidad aunque, para ello, algunos tengan necesidad de cambiarse de lugar (mover sillas, sentarse en el suelo a su lado, etc.)

- no interrumpe una actividad si los alumnos demuestran interés y están entusiasmados con ella, aunque tenga que dictarles más tiempo del previsto.

- propone las actividades con entusiasmo y participa en ellas, procurando que los niños se interesen y diviertan,

recuerda que el proceso de aprendizaje se retrasa cuando el trabajo es aburrido o de tipo mecánico.

- brinda información cuando los niños la soliciten, siempre que ésta no surja del grupo; trata de darla en tal forma que obligue a los niños a pensar y a no ser seres receptores pasivos. Por ejemplo, si alguien quiere saber como se escribe marzo, el maestro puede preguntar: ¿Dónde se puede encontrar escrito marzo?. Si el niño dice que esa palabra está escrita en el calendario, le pide que lo busque allí.

#### **Actividades para estimular la lengua escrita**

Las actividades que se proponen para realizar con los niños aparecen a continuación.

Todas las actividades tienen antes de su descripción, un texto escrito, donde se explica en forma breve lo que se pretende favorecer con cada una de ellas. Aparecen además algunas preguntas que puede hacer el maestro y posibles respuestas de los niños; las mismas están dadas a modo de ejemplo para explicar la forma posible de conducir el trabajo.

Las actividades presentadas son solamente algunas de las que puede llevar a cabo o poner en práctica el maestro. En la medida en que éste comprende el proceso de aprendizaje, los objetivos planteados para determinada actividad y el desarrollo de los mismos, será capaz de crear otras similares que enriquezcan y hagan más variado el trabajo en el aula.

### **Actividades Individuales**

Los niños trabajan en forma individual. Este tipo de actividades permiten al niño comprobar su hipótesis o formular otras, al tener que interactuar solo, con el objeto de obtener conocimiento. El maestro procura, con base en la observación de la actividad del niño, plantear preguntas que propicien la reflexión en los alumnos. Ejemplos de este tipo de actividades, puede ser: seguir la lectura de un texto, formar palabras, redactar una carta, realizar descripciones por escrito (pueden ser sobre un objeto, una actividad, fenómeno o acontecimiento relevante).

### Actividades de Equipo

Se integran equipos de trabajo en los que participan los niños con hipótesis próximas. El maestro utiliza esta estrategia de trabajo para favorecer el intercambio de opiniones diversas y la confrontación de éstas entre los miembros de cada uno de los equipos, brindando la información necesaria cuando los niños lo soliciten. Es importante señalar que la distribución de los niños en equipos deber la forma habitual de la organización de la clase; es decir, que todos los días, independientemente de las actividades que se van a realizar, los niños trabajen en mesas compartidas. El maestro debe recordar que la división del grupo en equipos no es rígida, por lo que no siempre serán los mismos niños los que intergren un equipo, sino que debe rotarlos, confiriendo, de esta forma, flexibilidad para la integración de estos.

Ejemplos de este tipo de actividades pueden ser la ilustración y redacción de un cuento, la búsqueda de palabras con determinadas letras, la comparación de escritura de los nombres de los niños, la redacción de instrucciones para encontrar algún objeto que un equipo escondió, etc.

## Actividades de Todo el Grupo

A través de estas actividades, el maestro:

- Propicia la participación del mayor número posible de niños.
- Favorece la discusión y confrontación de opiniones.
- Cuida que sean los alumnos con conceptualización avanzada quienes tengan siempre la palabra o los que hagan todo, y propicia que éstos, a su vez, continúen avanzando.

Son ejemplos de este tipo de actividades los juegos colectivos como "frutería" Determinan la cantidad de palabras de una oración.

## Las Tareas

Algunas actividades llevan, además, este símbolo que indica que es posible realizarlas (totalmente o en parte) en la casa. El maestro procura que sean interesantes y evita todo tipo de trabajo demasiado largo, complicado o aburrido. Aprovecha este tipo de actividades para favorecer

en el niño el contacto con su comunidad, al obtener de ésta objetos variados para llevar a la clase.

Ejemplos de estas actividades son: tener recortes de palabras, de letras, etc. Traer animalitos, hojas de plantas, etc.

### **El Salón de Clases**

El salón de clases debe estar organizado de tal manera que posibilite las actividades planteadas. Es un hecho por todos conocido que gran parte de las aulas no son adecuadas suelen ser oscuras, reducidas, sin el mobiliario necesario y muchas veces compartidas por dos grupos de turnos distintos. El maestro, si bien no puede solucionar estos inconvenientes, procura adecuar el aula lo mejor posible al trabajo que él y sus niños van a realizar. Platica con el maestro con quien va a compartir el salón, procurando llegar a un acuerdo sobre la distribución de muebles, uso de materiales, etc.

El aprendizaje se propicia con el intercambio de opiniones y de información entre los niños; la relación entre ellos no se favorece cuando se les sienta en mesabancos individuales o binarios como no siempre se

podrán tener mesas colectivas, una posible solución a este inconveniente puede ser colocar dos o cuatro mesabancos enfrentados, unidos por las mesas.

Todas las áreas de aprendizaje proporcionan la oportunidad de trabajar con la lengua escrita. Es conveniente que en el salón estén expuestos trabajos de los niños; esto hace que los alumnos sientan que éstos son valorados por el maestro y ayudan a que en el aula se refleje realmente el trabajo del grupo. El maestro cuida que en las exposiciones aparezcan trabajos de todos los niños, evitando presentar sólo los mejores.

Algunas actividades que propician la producción de textos y su posterior interpretación puede ser:

- colocar el material escolar, previamente clasificado, en cajas o botes iguales e identificar los contenidos con carteles escritos por los niños. Probablemente la escritura al principio no sea la correcta pero el maestro permite que sea modificada a lo largo del año, cuando los niños vayan descubriendo sus errores.

- coleccionar animales, piedras, semillas, etc., que guardados en cajas y frascos etiquetados por los niños, irán conformando un pequeño museo de Ciencias Naturales.

- realizar trabajos individuales o de equipo (en hojas grandes o cartulinas) sobre temas interesantes en los que los niños puedan escribir; dibujar y pegar recortes de periódicos, revistas y otros materiales.

Habrán ocasiones en las que el profesor deba recurrir a ejercicios que estimulen la psicomotricidad de manera más directa cuando un niño o un grupo de niños manifiesten problemas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Para tal fin, se presentan a continuación una serie de actividades de fácil realización en el salón de clases.

#### **Actividades relacionadas con el reforzamiento del sistema psicomotriz**

Los problemas de psicomotricidad que mayormente se enfrentan por el docente de educación básica, tienen que ver con procesos de afinación, lo cual tiene que ver con la integración y el desarrollo armonioso su vida intelectual, afectiva y corporal a través del movimiento, para que en su conducta cotidiana pueda pensar y sentir lo que hace.

A continuación se mencionan algunas actividades que a nuestro juicio pueden contribuir a fortalecer el desarrollo sensomotriz del niño en el aula.

### 1. Pintar

Es una actividad muy básica puesto que intervienen todos aquellos gestos que el niño tendrá que realizar a la hora de escribir.

Se ha de iniciar con elementos muy amplios--pintura en las manos--para trabajar la amplitud del gesto y la coordinación del brazo respecto al espacio que se quiere pintar.

Este trabajo se ha de iniciar entre el primer y segundo año.

Posteriormente, utilizando primero los dedos y otros instrumentos. Veremos que el niño tiene que adquirir:

- precisión en los dedos para coger;
- saber dirigir el gesto y el movimiento;
- capacidad para hacer trazos cortos y largos;
- saber seguir una dirección;

--posibilidad de dominar la presión y ductilidad del gesto.

## 2. Punzar

Es una de las primeras actividades que implican precisión que puede realizar el niño de 2 a 3 años.

Para realizar esta tarea el niño necesita un instrumento pequeño punzón y tiene que limitarse a un espacio papel, que le conduce a afinar no solamente el dominio del brazo sino también el de los dedos prensión y presión del objeto, de la mano precisión de movimientos y coordinación viso-motriz (seguir los límites, dibujo, línea que se le pida que pinche).

Es necesario iniciar, como veremos en los trabajos que se sugieren (de acuerdo con los procesos evolutivos del niño) un punzado en espacios muy amplios para ir delimitándola hasta llegar a la línea hacia los 3-4 años.

Hacia esta edad, el niño no manifiesta dificultad para seguir la línea, aunque el punzado no es homogéneo ni sigue con regularidad la distancia.

Obtendrá el dominio pleno hacia los cuatro y cinco

años ya que hasta esa edad no consigue el ritmo de trabajo, atención y resistencia al cansancio y pleno dominio de todos los movimientos.

El niño puede, ahora, entrenarse en diversos tipos de líneas que le pidan poco tiempo de atención, poco cansancio y que le estimulen la coordinación viso-motriz, así como el dominio de la mano para seguir diferentes trayectos.

A partir de este movimiento el niño puede seguir un dibujo que además de englobar todas las dificultades le estimulará y le motivará por su contenido.

### **3. Recorte de dados**

Es una actividad dentro de la coordinación viso-motriz que implica movimientos digitales de pequeña amplitud en que los dedos pulgar y índice tienen un papel preponderante.

Es un complemento a los movimientos prensiles:

--Trabajamos la presión.

--Trabajamos el equilibrio de movimientos.

--Atención.

--Control muscular

--inhibición.

Al principio es necesario buscar un papel que no sea resistente como periódico para poder realizar ejercicios con los dedos.

Posteriormente podremos hacer:

1. Trozos libres.
2. Trozos grandes.
3. Trozos pequeños.
4. Cuadraditos.

Los trozos que consiguen los pegan cubriendo objetos, llenando dibujos, lo que implicará al mismo tiempo que hagan trozos de diferentes formas y tamaños y que los encajen en el conjunto que están construyendo.

Antes de poder exigir que el niño recorte líneas, seguiremos los mismos pasos que en el punzado. Para ayudar al niño a afinar y dominar suficientemente los dedos como para recortar líneas o siluetas:

--Recortar líneas rectas dibujadas.

- Recortar siguiendo líneas curvas.
- Recortar figuras geométricas.
- Recortar líneas cortadas.
- Recortar líneas mixtas.
- Recortar dibujos siguiendo la silueta.

#### 4. Enhebrar

Es una actividad dentro de la coordinación viso-motriz que pretende la coordinación del gesto con un material que excluye el espacio papel.

Previamente a la actividad de enhebrar, el niño tiene que poder coger bolas, piedras, pastas de sopa y introducirlas en una botella o dentro de un recipiente que tenga un pequeño agujero (2 cm máximo).

Esta actividad puede realizarla el niño entre 1 y 2 años y le ayuda a guiar la mano hacia un objetivo muy reducido, a la vez que tiene que realizar el acto prensor y tener un control muscular.

Hacia los 2 años, el niño pasará una cuerda de bastante dureza por bolas grandes o objetos que tengan un agujero bastante grande (mínimo 2 cm).

Aquí intervendrá otra dificultad que es el peso que se acumula en el extremo de la cuerda.

Lentamente se podrá reducir el tamaño de las bolas, el tamaño del agujero y también el grosor de la cuerda.

Lentamente se podrá reducir el tamaño de las bolas, el tamaño del agujero y también el grosor de la cuerda.

#### **4. colorear**

Esta actividad, en su sentido mecánico, está basada en el orden del punzado. El proceso a seguir es el mismo. El material da al niño otras posibilidades de descubrimiento y de enfrentarse con unas dificultades: despegar un papel, ver la parte engomada y pegarlo en el lugar que se le ha marcado.

Los colorines por su parte piden una variedad de movimientos prensores así como un nuevo material --el tablero-- para aguantar en él la pieza. Por consiguiente no trabajamos aspectos diferentes sino que con otro material facilitamos nuevas situaciones, estimulantes y motivadoras, para conseguir unos movimientos determinados.

Este ejercicio tiene unas posibilidades extraordinarias para trabajar seriaciones, ordenaciones, cenefas... Pero ya hablaremos de ello en su momento.

## **6. Recortar**

Es una actividad que no se puede empezar antes de los tres o cuatro años, ya que el dominio muscular de la mano que implica el manejo de las tijeras no acostumbra a estar adquirido; además de este dominio existe la dificultad de que el niño pase las tijeras por un lugar determinado, así como el dominio de las dos manos realizando dos movimientos diferentes movimientos simultaneos, ya que mientras la mano dominante hace que se abran y cierren las tijeras, la mano secundaria guía el papel para que el corte de las tijeras siga la dirección señalada.

El proceso de adquisición tiene que ser también como en el punzado. El dominio se adquiere entre los 7-8 años.

## **7. Modelar**

Esta actividad, muy deseada por los niños, tiene una base motriz muy grande. Permite al niño adquirir una fortaleza muscular de los dedos, a la vez de tener una

educación del tacto y permitirle la libre expresión, con un material muy dúctil.

Tanto el barro como la plastilina le permiten realizarlo, aunque cada uno de estos materiales tiene unas características bien determinadas:

--dureza;

--color;

--humedad

#### **8. Hacer bolas con papel de seda**

Hacer bolas con papel de seda es una actividad motriz, encaminada básicamente a adquirir una perfección en el movimiento de los dedos. Hay muy pocas implicaciones en la realización de esta tarea y su motivación es muy limitada, aparte de endurecer la musculatura de los dedos; normalmente las bolas ya hechas y lo más compactas posible se utilizarán en dibujos murales, tapas de cajitas, etc.

Dentro de las actividades que el niño realizará con lápiz o otros instrumentos del mismo estilo--colores, dacs, plastidecor, tiza, rotuladores--y que precisarán de un espacio plano, sea pizarra, papel... podemos hablar de:

## 9. Garabatos

Hacer garabatos es una actividad que no tiene un objeto por ella misma si no se considera como base de todas las actividades grafomotrices.

El niño, espontáneamente a partir de un año y antes de los 20 meses, coge normalmente con toda la mano alguno de estos instrumentos y hace movimientos amplios con su brazo, sintiéndose muy satisfecho del resultado, unas líneas.

Esta actividad irá aumentando cada día pudiéndose constatar una evolución, puesto que la amplitud del movimiento disminuye y se adquiere un dominio prensor para poder coger el lápiz, así como un dominio de la presión para que el garabato quede marcado de una manera visible y regular; y por último la adquisición<sup>3</sup> de una direccionalidad, de izquierda a derecha, de arriba a abajo y giros hacia la derecha y hacia la izquierda.

Durante la etapa de preescolar se tendrán en cuenta todos aquellos ejercicios que puedan conducir al niño a la adquisición de estos hábitos que le iniciarán al dominio de la escritura.

La escuela le ofrecerá pues diferentes tipos de trabajos:

- dibujo libre;
- colorear;
- laberintos;
- copia de formas;
- cenefas
- preescritura;
- calcado.

#### 10. Dibujo

El dibujo será la continuación de la actividad de garabatear.

Podemos definirlo como dibujo cuando sobrepase el puro placer motriz de garabatear y el niño dé una interpretación a aquello que ha hecho, sea real o puramente imaginativa.

La evolución del dibujo se ha de valorar en una doble vertiente:

- formal;
- contenido.

La vertiente formal nos dará el nivel de dominio que tiene el niño al realizarlo:

--veremos el tipo de presión y prensión del lápiz;  
--veremos si aquello que él dice que ha dibujado tiene cierto parecido con lo que hay en el papel.

Valorar la evolución del dibujo, el contenido, la perfección o semejanza de lo que dibuja con la realidad, y hablar de las posibles interpretaciones que se dan al dibujo y de la personalidad del niño, es un tema que no pertenece a este trabajo y que podemos consultar en la bibliografía.

### **1 1. Colorear**

En este tipo de ejercicio el niño, además de necesitar una coordinación visomanual, ha de tener un control muscular que le permita inhibir unos movimientos.

Al principio el niño pintará con elementos dúctiles, plastidecor y en superficies amplias.

A pesar de ser amplias, le será muy difícil parar el movimiento en el límite preciso del dibujo.

Normalmente sobrepasará este límite.

Hacia los 3-4 años ya podrá ir controlando la amplitud del movimiento pero no habrá conseguido aún una homogeneidad en el trazo que le permita colorear sin dejar zonas en blanco y sin hacer borrones en diferentes sentidos.

Esta homogeneidad del trazo la empezará a adquirir alrededor de los cuatro años y podrá conseguirla entre los 5 y los 6 años.

Esta actividad es un paso claramente decisivo para conseguir el nivel de maduración que le permita iniciar una preescritura.

Para poder conseguir este trazo el niño tendrá que coger instrumentos de más precisión: lápices de colores, rotuladores, dados.

## **12. Laberintos**

Es una actividad en cierta manera paralela a la de pintar así como a la de punzar.

El niño tiene que tener un dominio del gesto, no de una manera puntual como en el caso de punzar, sino continuada como en el pintar y el dibujar.

Además implica, si no son laberintos muy claros, una visión del espacio que ha de recorrer seleccionando el camino a seguir y dejando los caminos que no llevan a ninguna parte.

Es pues una actividad que se puede realizar como elemento de la coordinación viso-motriz, si son simples (de un solo camino), más o menos anchos según las dificultades del niño (como en el punzado), y como elemento de estructura del espacio de percepción y a la vez de coordinación viso-motriz si son complejos.

### **13. Copias de formas**

Actividad plenamente de coordinación viso-motriz, depende su resultado tanto o más de la percepción y coordinación que del dominio muscular.

Ciertamente nos encontramos con niños cuyo nivel de organización y coordinación es alto, a pesar de que su trazo no haya sido preciso; en este caso el niño será capaz

de reproducir no solamente figuras simples sino también composiciones de dos figuras.

El resultado puede ser en cierta manera deficitario en la forma: el cuadrado parece más un rectángulo, los ángulos no son de  $90^\circ$ ; pero hay una corrección de las estructuras. En caso de no existir la reproducción en su momento cronológico adecuado, es necesario ver si se debe a una falta de coordinación manual entre lo que percibe y lo que reproduce.

Los trabajos a realizar serán diferentes según sea la causa de sus dificultades, así como también veremos que habrá unas consecuencias en diferentes áreas de aprendizaje; de aquí la conveniencia de trabajar tan pronto se vean las dificultades y que se trabaje partiendo del nivel y en cada uno de los aspectos que manifieste una dificultad.

Los niveles, en estas primeras edades, son muy poco determinables, puesto que están muy influidos por el nivel de trabajo del niño, por el tipo de escuela a la que asiste, por el hecho de ir o no ir a la escuela y por el trabajo que se realice a nivel de motricidad fina y de percepción y estructuración espaciales, antes de hacerle un

planteamiento sobre el papel.

Podemos decir aproximadamente que hacia los 3-4 años los niños pueden dibujar una circunferencia--más o menos redonda--pero será un círculo cerrado.

Hacia los 4-5 años les podemos pedir cuadrados que no sean rectángulos, es decir, que sus cuatro lados sean bastante iguales y que dos o tres ángulos sean aproximadamente rectos.

Realizarán también interrelaciones entre estas figuras y ya sabrán dibujar la cruz de multiplicar.

Entre los 5-6 años la realización de formas geométricas simples estará consolidada: triángulos, rombos, cuadrados sobre punta. Una figura dentro de otra. Todo en un nivel no demasiado exacto pero con suficiente corrección como para estar claramente diferenciadas y para que se puedan valorar.

Lo que más echaremos en falta será la exactitud en la ejecución de los ángulos, las proporciones... pero creemos que pueden asegurar que podrán ser reconocidas, valoradas y aceptadas.

#### 14. Calcar

Este aspecto, a nivel de dominio muscular, no representa ninguna novedad ni ninguna otra dificultad para el niño respecto a todas las implicadas en las otras áreas de la coordinación manual.

Que se considere aparte es consecuencia de su exigencia del niño de una coordinación y un dominio de las dos manos, además de un elevado nivel de precisión, puesto que además del trazo que ha de hacer, está el no poder mover la muestra de debajo de la hoja con que calca y el papel con que escribe--acostumbra a ser más fino de lo normal. Por otra parte el niño tiene que seguir con mucha precisión la línea que se ve--no demasiado delimitada-- y eso le fuerza a un control mucho más estricto de los movimientos, puesto que no solamente ha de reproducir una líneas, sino que no se puede salir en absoluto de lo que le viene dado.

Es un trabajo que no podemos presentar a los más jóvenes sino que sólo podemos pensar en él a partir de los 5 años.

#### 14. Calcar

Este aspecto, a nivel de dominio muscular, no representa ninguna novedad ni ninguna otra dificultad para el niño respecto a todas las implicadas en las otras áreas de la coordinación manual.

Que se considere aparte es consecuencia de su exigencia del niño de una coordinación y un dominio de las dos manos, además de un elevado nivel de precisión, puesto que además del trazo que ha de hacer, está el no poder mover la muestra de debajo de la hoja con que calca y el papel con que escribe--acostumbra a ser más fino de lo normal. Por otra parte el niño tiene que seguir con mucha precisión la línea que se ve--no demasiado delimitada-- y eso le fuerza a un control mucho más estricto de los movimientos, puesto que no solamente ha de reproducir una líneas, sino que no se puede salir en absoluto de lo que le viene dado.

Es un trabajo que no podemos presentar a los más jóvenes sino que sólo podemos pensar en él a partir de los 5 años.

## **Pre-escritura**

Delimitar los tres aspectos que hemos englobado en la preescritura:

**--cenefas**

**--series**

**--escritura**

La escritura es totalmente imposible, ya que si bien todas pueden ser diferentes, la escritura es en cierta manera una cenefa y hay muchas cenefas que podrían considerarse como escritura.

A nivel metodológico las englobamos porque tienen en común el trabajo que exige a la mano del niño para poder seguir una sucesión de grafismos, unas pautas más o menos amplias y que facilitan la consolidación del dominio manual a la vez que perceptivo para realizar en un futuro próximo el aprendizaje de la escritura desde el punto de vista mecánico.

Analizaremos sus diferencias y por eso las hemos delimitado y planteado por separado.

**CENEFAS**

Es la forma de prescripción más simple y consiste en una proposición que el niño ha de continuar teniendo en cuenta:

--La correcta reproducción del dibujo que se le presenta.

--Seguir la pauta que le marcan.

No entra en la cenefa ninguna dificultad ni de razonamiento ni de análisis que no sea puramente motriz, aunque tiene como ya hemos dicho antes unas implicaciones perceptivas simples, al ser el análisis de figuras sin interrelación ni cambio.

Los niveles estarán adecuados a las edades pero en principio no se empezará hasta los 3-4 años y tendrán una sola variante, es decir, estarán hechas como máximo con dos elementos que se van repitiendo de una manera ritmada o monótona.

Las figuras pueden ser: línea vertical o horizontal cuadrado o redonda.

Entre los cuatro y los cinco años la complejidad

aumentará pudiendo haber dos o tres variantes, para llegar a los 6 años en que pueden reproducir cualquier figura geométrica plana simple; cuadrado, circunferencia, triángulo, rombo, rectángulo, siempre que esté sola, siguiendo una pauta y con un cierto nivel de irregularidad en las medidas.

Es un trabajo que le ayuda mucho en la adquisición del dominio manual, así como esas pautas que apuntábamos determinan la adquisición de un nivel adecuado en la escritura.

#### **SERIES**

Si en una cenefa que le proponemos al niño hay un contexto lógico, es decir, si le exigimos no una reproducción monótona del dibujo sino que descubra la ley que determina la serie y por tanto el elemento que la continua, estamos pidiendo al niño dos trabajos:

- el de coordinación visomanual;
- el de análisis y deducción del elemento que continúa.

Por consiguiente hemos de posibilitar que el niño analice el ritmo de la serie y que reproduzca la secuencia

que le planteamos.

## ESCRITURA

La reproducción de unos gestos que configuran las letras que el niño hará para expresar un pensamiento, es un trabajo que, tal como decíamos, constituye una cenefa, pero que no es para facilitar el dominio global de la mano, sino para que aprenda, domine y automatice los gestos, movimientos y direccionalidad de los signos gráficos que le permitirán escribir.

Por tanto es un trabajo que se ha de iniciar hacia los 4 años como muy tarde y que a lo largo de los dos años que le quedan para iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura el niño podrá consolidar (signos gráficos.)

Se ha de tener en cuenta que todos estos gestos se pueden y se han de realizar a diferentes niveles:

--En primer lugar en el suelo o pizarra, para hacer movimientos amplios y concienciar la direccionalidad.

--Podremos pasar después al papel grande para poder ir empequeñeciendo los gestos y adquirir precisión.

--Hacia los 4-5 años iremos utilizando el papel menor, ya

que el niño tendrá posibilidad de adquirir más precisión y poseerá por tanto un dominio de la motricidad fina más claro.

Es hasta bastante adelante--6-7 años no utilizar la cuadrícula pequeña, puesto que tanto a nivel de percepción como de precisión es un trabajo muy difícil para el niño.

### **Motricidad facial**

Este es un aspecto que pocas veces entra en programaciones, debido a que no parece punto de partida para conseguir otras adquisiciones. Su importancia sin embargo es extraordinaria desde dos puntos de vista:

1. El del dominio muscular;
2. La posibilidad de comunicación y relación que tenemos con la gente que nos rodea a través de nuestro cuerpo y especialmente de los gestos voluntarios e involuntarios de la cara.

Indudablemente, poder dominar los músculos de la cara y que respondan a nuestra voluntad nos permite acentuar unos movimientos que nos llevarán a poder exteriorizar unos sentimientos, emociones y manera de relacionarnos, es

decir, actitudes respecto al mundo que nos rodea.

Se comenta a veces que el grado de expresión de una persona se comunica mediante los movimientos de su cuerpo y muy especialmente por la dureza, frialdad o expresividad de su cara. Podemos reflexionar en el mimo, como técnica elaboradora de comunicación corporal y también facial.

El nivel de incidencia de las emociones y de la misma personalidad es muy clara. Así pues es un aspecto que no está sometido a un proceso evolutivo que seguirán todos los niños, sino que a partir del dominio de una parte de nuestro cuerpo será un instrumento más para comunicarnos con los que nos rodean.

*Como educadores, pues, hemos de facilitar que el niño a través de su infancia domine esta parte de su cuerpo, para que pueda disponer de ella para su comunicación.*

Será necesario que pensemos en la globalidad de la cara tanto como en cada una de sus partes:

cejas

mejillas

ojos.

## Motricidad gestual

El dominio parcial de cada uno de los elementos que componen la mano es una condición básica para que aquélla pueda tener una precisión en sus respuestas.

Tanto la coordinación manual como la viso-manual exigen un dominio de la muñeca que permite una autonomía de la mano respecto al brazo y el tronco, un control y una independencia segmentaria así como un tono muscular.

Ahora bien, para la mayoría de las tareas además de este dominio global de la mano se necesita también un dominio de cada una de sus partes: cada uno de los dedos, el conjunto de todos ellos.

Podemos proponer muchos trabajos para alcanzar estos niveles de dominio, pero tenemos que considerar que no lo podrán tener de una manera segura hasta hacia los 10 años.

Dentro del pre-escolar, una mano ayudará a la otra para poder trabajar cuando se necesite algo de precisión. Hacia los tres años podrán empezar a intentarlo y serán conscientes de que necesitan solamente una parte de la mano. Alrededor de los cinco años podrán intentar más

acciones y un poco más de precisión.

**LOS TITERES:** nos dan una ocasión de utilizar cada uno de los dedos, de una manera independiente, coordinados para mover el personaje.

**LAS MARIONETAS:** tienen una complejidad aún mayor puesto que no pueden tener el objeto directamente en cada uno de los dedos, sino que realizando unos movimientos a través de los hilos provocamos una respuesta a distancia, respuesta que el niño tiene que preever.

Encontraremos muchas otras acciones que nos ayudan: sombras chinescas, tocarse el dedo con el pulgar, representar animales con los dedos y hacerlos mover, ponerse los guantes y expresar situaciones gesticulando mímica gestual.

Es importante también durante la época de preescolar acostumar al niño a hacer diariamente ejercicios con los dedos para adquirir mayor flexibilidad y agilidad.

Estos ejercicios serán muy simples como:

**TECLEAR.** Se golpeará encima de la mesa con los cinco dedos de cada mano y después con cada uno de ellos para obtener

mayor independencia.

**ELEVACION DE DEDOS.** Con la palma de la mano encima de la mesa se elevará cada uno de los cinco dedos procurando inmovilizar los demás.

**SEPARACION DE DEDOS.** Con la palma de la mano encima de la mesa separarán al máximo los dedos ayudándolos nuevamente sin mover la muñeca.

**MOVIMIENTOS DEL PULGAR.** El pulgar necesita de una atención específica, puesto que en todo el terreno manipulativo, preescritura y escritura tiene funciones importantes, y por consiguiente todos aquellos ejercicios de separar y unir en el plano horizontal respecto a los demás dedos son muy importantes, como también lo son los de circonducción y de oposición a los demás.

Todos estos ejercicios resultan un poco áridos si no se busca alguna motivación; jugando resultan más entusiasmadores. Pueden variarse con la utilización de materiales simples como: disparar una bola de chiva haciendo pinza, o dispararla con el pulgar después de hacerlo rozar con el índice. Se puede hacer lo mismo con botones. Las cerillas de madera sin extremo también dan

## CONCLUSIONES

La práctica docente nos enfrenta frecuentemente a niños con problemas de capacidad para la asimilación de los conocimientos sobre lengua escrita, que es necesario resolver sobre la marcha, con elementos psicológicos y pedagógicos que nos permitan, a manera de solución, apoyar al niño en el desarrollo de sus capacidades sensoriomotrices.

A lo largo de las páginas anteriores hemos tratado de destacar la importancia de la educación preescolar como preámbulo para el desarrollo psicomotor del niño que permita posteriormente asimilar con agilidad y eficiencia, los conceptos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita. Estamos conscientes de que la psicomotricidad es un campo que se encuentra en la etapa de exploraciones teóricas y prácticas, de ahí la necesidad de estudios comparativos que eliminen confusiones (muchas veces debidas a la terminología) y que ofrezcan respuestas concretas a la educación.

Insistimos en los conceptos que nos parecen de especial interés para la comprensión del infante. Hemos intentado relacionar los conceptos básicos de la psicomotricidad con los conceptos piagetianos sobre el des-

arrollo cognoscitivo para proponer un marco pedagógico que permita su aplicación en el jardín de niños.

La posibilidad de adaptación de un niño al mundo depende siempre de la relación que puede establecer con su medio ambiente, tomando en cuenta su potencial de base. La desadaptación, que se manifiesta generalmente por problemas de comportamiento y de aprendizaje escolar, puede ser considerada como una denuncia del medio social, que no logra satisfacer las exigencias del desarrollo.

Si no es difícil actualmente, sino imposible de modificar la estructura genética del niño, es posible, deseable, realizable de actuar en el medio que le rodea, porque es uno de los factores principales del desarrollo. Todos formamos parte de este medio sobre el cual podemos consecuentemente actuar.

La calidad del desarrollo del niño, la armonización y la actualización de su potencial depende del tipo de relación que establecemos con él de la calidad de estimulación afectiva, sensorial, cognitiva y motriz que le prodigaremos. A través de la educación psicomotriz, proponemos una manera de estimular, de regularizar y de

actualizar este potencial, y al mismo tiempo de prevenir las disarmonías de los bloques del desarrollo.

Lo que hemos presentado constituye un bosquejo sobre el cual cada uno podrá crear e inventar formas, ejercicios y situaciones según el contexto y las circunstancias propias a cada uno de los participantes.

Por nuestra parte, deseamos haber convencido al lector de la importancia de la educación psicomotriz en el desarrollo global del niño, y de haberle dado algunos ejemplos para permitirle aplicarlos y de poder inventar una infinidad de ejercicios.

Podemos resumir estos puntos de vista de la siguiente manera:

Una actividad ordenada y adecuada no podría efectuarse sin que el nivel de conocimiento permita percatarse del fin a alcanzar, sin que el nivel afectivo permita la relación con este fin y sin que la maduración neurológica permita esta realización.

La psicomotricidad, como método pedagógico, aporta una ayuda considerable, porque se basa en funciones vitales

para la infancia: el movimiento y el juego considerados en un contexto de convivencia social.

Se espera que el trabajo desarrollado, reúna los requisitos de calidad que nuestra Universidad impone para un trabajo de este tipo.

## BIBLIOGRAFIA

LAPIERRE, A., La reeducación física, Vol. I, Editorial Científico-Médica, Barcelona, España, 1974.

BAQUES, Marian, Juegos previos a la lecto escritura, CECIC, México, 1992.

WOOLFOLK, Anita, Psicología educativa, Prentice Hall, México, 1992.

CRAIG, Desarrollo psicológico, Prentice Hall, México, 1993.

GESELL, Ilg, El desarrollo del niño, Harla, México, 1989.

AJURIAGUERRA, Carlos y STAMBAK, Raúl, Psicomotricidad escolar, Trillas, México, 1992.

WINNICOT, Ralph, Métrica de la personalidad, Trillas, México, 1991.

GRINDER, Charles, Evolución psicológica, Limusa, México, 1989.

VERGUIN, José, La lingüística, Anagrama, España, 1989.

ALARCOS, Llorach, E., Fonología española, Gredos, Madrid, España, 1991.

GILI y Gaya, Samuel, Sintaxis española, Paidós, México, 19989.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Esbozo de una nueva gramática de la lengua Española, Espasa-Calpe, Madrid, 1983.

WALLON, Benjamin, La enseñanza de la lectura, Trilla, México, 1988.

PIAGET, Jean y INHELDER, Charles, Desarrollo infantil, Paidós, México, 1986.

Lurcat, sTephanie, Lecto escritura, un enfoque sitémico, CEAC, eSPAÑA, 1989.

BELLO, Andrés, Obras completas, Caracas, Venezuela, 1990.

BEAUDICHON, Thomas y AJURIAHGUERRA, Samuel, El desarrollo del lenguaje, Trillas, México, 1987.

BRESON, Luis, La lengua española oral y escrita, Siglo XXI, MÉXICO, 1986.

FERREIRO, Enrique, La complejidad conceptual de la escritura, El Ermitaño, México.

GOODMAN, James, Psicolingüística, Paidós, México, 1990.

CHOMSKY, Peter, Lexicología, española, Trillas, México, 1985.

CALKINS, Michel, Estructura psicológica y lecto escritura, Paidós, México, 1989.

ATURIAGUERRA, J.: Manual de psiquiatría infantil. Toray-Mason. Barcelona, 1972.

BUCHER, H.: Transtornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz. Ed. Toray-Mason. Barcelona, 1976.

BOULCH, Jean, La educación por el movimiento en la edad escolar, Paidós, México, 1989.

M, W., James y BAKER, Eva, El maestro y la enseñanza escolar, Editorial Paidós, Buenos, Aires, Argentina, 1992.