

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA EL
DESARROLLO PSICOMOTRIZ DIRIGIDAS
A MAESTROS DE NIVEL PREESCOLAR.

TESINA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.
ELEUTERIO ROMERO EMIGDIO.

ASESOR: MIGUEL ANGEL SÁNCHEZ
BEDOLLA.

MÉXICO, D.F. JULIO DEL 2003

AGRADECIMIENTOS.

A Mis Padres:

Gracias por darme la vida y fundamentalmente por inculcarme los valores que ahora poseo, que fueron piedra angular para poder terminar con éxito mi carrera profesional que ahora les dedico.

La imaginación es más importante que el conocimiento, porque mientras el conocimiento marca todo lo que está ahí.....la imaginación apunta a todo lo que va a estar.

A. Einster.

A Mis Hermanos:

Gracias por el apoyo brindado, por que hoy veo llegar a su fin una de mis metas de vida les agradezco infinitamente su comprensión..

NOEMÍ, NESTOR Y JOSUÉ.

A Mi Sobrino:

Este trabajo te lo dedico a ti como ejemplo para que sigas estudiando y logres todos tus objetivos de vida..

ARMANDO.

*Los grandes sueños no requieren de grandes alas,
sino de un tren de aterrizaje para lograrlos.*

A Mis Grandes Amigas:

*Gracias por comprenderme y apoyarme sin pedir
nada a cambio, me han visto sufrir y han querido
aliviar mis penas; me han oído llorar y han hecho
esfuerzos por hacerme sonreír.*

*Tal vez nunca se lo he dicho, pero valoro todo lo que
me han dado, gracias por su paciencia y su gran
AMISTAD.*

NANCY, ROSY, ZETZET y KARY.

*Este trabajo esta dedicado a la ilusión que hay
dentro de mi vida, emocional y profesional. Gracias
a ti ilusión por el logro final de esta TESINA, ya que
si no hubieras llegado no se concluiría.*

A Mi Asesor:

*Nunca consideres el estudio como un deber, sino como una
oportunidad para penetrar en el maravilloso mundo del saber.*

A. Einster.

INDICE.

Resumen.	1
Introducción.	2
Justificación.	4
Planteamiento del Problema	5
CAPÍTULO 1.	
1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.	6
1.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.	6
1.1.1. Antecedentes de la Educación Preescolar.	6
1.1.2. De 1821 A 1917.	7
1.1.3. De 1917 A 1942.	7
1.1.4. De 1942 A 1946.	8
1.1.4.1. Programas General para los Jardines de Niños 1944.	9
1.1.5. De 1964 A 1992.	11
1.1.5.1. Programas de Jardines de niños 1960.	12
1.1.5.2. Guía Didáctica para Jardines de Niños 1976.	14
1.1.5.3. Programa de Educación Preescolar 1979.	16
1.1.5.4. Programa de Educación Preescolar 1981.	17
1.1.6. De 1996 Al 2000.	19
1.1.6.1. Programa de Educación Preescolar 1992.	21
1.1.6.2. Guía para la Planeación Docente.	23
CAPÍTULO 2.	
2. APROXIMACIONES TEÓRICAS.	29
2.1. CONDUCTISMO.	29
2.2. MONTESSORI.	30
2.2.1. El Método Montessori.	30
2.2.2. Características del Niño.	32
2.2.3. La Guía Montessori.	33
2.2.4. El Material Montessori.	33
2.2.5. La relación Maestro-Alumno en el Método Montessori.	34
2.2.6. El Método Montessori tiene 12 principios.	35
2.3. GESTALT.	36
2.3.1. La Teoría de la Gestalt.	37
2.3.2. Antecedentes Teóricos de T.G.V.	37
2.3.3. El Test Guéstaltico Visomotor De Lauretta Bender.	38
2.3.4. El Test de Bender como Instrumento Predictivo del Nivel Intelectual.	39
2.3.5. El Test de Bender y el Retraso Mental.	39
2.3.6. El Bender y su Relación con el Aprendizaje Escolar.	39
2.3.7. Bender y su Relación con el Proceso de la Lectura.	40

2.4. MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE FROSTIG.	41
2.4.1. Fundamentos.	41
2.4.2. Las cinco áreas principales de la percepción visual.	41
2.4.3. Prueba de percepción visual (DTVP-2).	42
2.4.3.1. Prueba de percepción visual (DTVP-2).	44

CAPÍTULO. 3

3.1. EL DESARROLLO DEL NIÑO.	45
3.2. EL NIVEL SENSORIOMOTOR.	48
3.3. LA INTELIGENCIA SENSO-MOTORA.	48
3.4. PERCEPCIÓN.	49
3.4.1. Maduración.	50
3.4.2. Madurez.	50
3.4.3. Aprendizaje Y Percepción.	51
3.4.4. Aprendizaje.	51
3.4.5. Coordinación Visomotriz.	51
3.4.6. Memoria.	52
3.4.7. Atención.	52
3.4.8. Concepto De Número.	52
3.4.9. Pensamiento.	52
3.5. DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN EN EL NIÑO.	53
3.5.1. Percepción de la Forma.	53
3.5.2. Percepción del Espacio.	53
3.5.3. Percepción Visomotora.	54

CAPÍTULO. 4

4.1. PSICOMOTRICIDAD.	55
4.2 CARACTERÍSTICAS PSICOMOTRICES DEL NIÑO PREESCOLAR.	57
4.3. DIVISIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD.	58
4.3.1. Imagen, Concepto Y Esquema Corporal.	58
4.3.2. Orientación Espacial.	60
4.3.3. Orientación Temporal.	60
4.3.4. Lateralidad y Dominancia Cerebral.	61
4.3.5. Coordinación Motriz Gruesa y Fina.	62
4.4. APRENDIZAJE.	62
4.5. JUEGO	65

Programa de actividades para el desarrollo psicomotriz	67
--	----

Introducción.	67
1. Origen	67
2. Construcción	68
3. Objetivos	69
4. Característica	69
5. Estructura	70
6. Alcances	70
7. Taller	71

Programa de actividades.	77
Anexo. A	104
Anexo. B	112
BIBLIOGRAFÍA.	115

RESUMEN

La psicomotricidad tiene la función preoperante en el desarrollo del niño, especialmente dentro de los primeros años de vida particularmente en el jardín de niños donde descubre sus habilidades físicas y adquiere control corporal, esto le permite relacionarse con el mundo de los objetos y de las personas hasta llegar a interiorizar una imagen misma.

La psicomotricidad es la base activa para realizar actividades motoras, paralelamente descubre el uso de sus expresiones, manifestaciones sensitivas, emocionales y también adquiere la noción del tiempo y espacial.

El niño se involucra cotidianamente en diferentes actividades: trabajo, se traslada de un lado a otro empleando la capacidad del movimiento características esencial para su desarrollo y sobre todo para enriquecer su aprendizaje.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como propósito la elaboración de un programa de actividades que permitan a los maestros de preescolar: evaluar el grado de desarrollo de los niños y a partir de ésta aplicar un programa que permita al niño alcanzar el nivel de desarrollo psicomotor que le corresponda; o bien fomentar un avance progresivo individual.

Como parte de este trabajo se incluye un taller en el que se instruye a los maestros en la aplicación del programa de actividades y en las formas de evaluación del desarrollo psicomotriz del niño.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la sociedad, la educación es un factor de trascendencia que posibilita el desarrollo de los individuos.

Los primeros aprendizajes formales se adquieren en la educación preescolar. Esta educación en nuestro país se ha venido transformando a través de la influencia de diversas escuelas pedagógicas y modelos psicológicos que han contextualizado, al individuo como un ser capaz de hacer, crear, transformar, pensar entre otras cosas. Por lo tanto la educación formal se enfoca al desarrollo integral del niño.

Los primeros años son cruciales para conseguir el desarrollo psicomotriz. Cuantas más oportunidades demos a un niño para que se mueva, más favorecerá el desarrollo global de su inteligencia. El desarrollo psicomotor o perceptivo-motor puede dar lugar a un desempeño correcto en el trayecto escolar.

Por lo tanto el objetivo del presente trabajo es desarrollar un programa de actividades de apoyo psicopedagógico dirigido a maestras de nivel preescolar y asistentes educativas que trabajen en el desarrollo psicomotriz de los infantes.

Para lograr dicho fin es necesario hacer un recorrido teórico completo que abarque especialmente el tema del desarrollo psicomotriz del niño; así como las corrientes que lo han abordado, para que con base en esto se elabore un programa de actividades.

En el primer capítulo se exponen los antecedentes generales de la trayectoria de la Educación Preescolar que se manejó en los años 1821-2000 en nuestro país, considerando los movimientos pedagógicos que influenciaron su desarrollo. Además se realizan la descripción de los programas, con los cuales se da la importancia a la libertad de acción en el niño.

En el segundo capítulo se presenta la descripción de las aproximaciones teóricas, el conductismo el cual se define el comportamiento que existe de las personas, en el modelo Montessori, se define la evolución psicopedagógica en un instituto educativo, los programas y las características que tiene este programa que definen a la propia naturaleza que hay en si mismo. La teoría de la gestalt se revisan los problemas perceptivos que tiene el niño dentro de un contexto educativo en el ámbito preescolar y en esa teoría se abarca también instrumentos psicológicos por ejemplo: el test, gestáltico visomotor de Lauretta Bender y la prueba de percepción visual de Frostig (DTVP-2).

En el tercer capítulo se expone la evolución del desarrollo del niño desde un punto de vista piagetano y los diferentes autores que hablan del desarrollo del niño, en el cual se puede ver la adaptación del niño tiende al mecanismo de la asimilación y

la acomodación que pretende definir la maduración temprana con enfoque a las operaciones concretas.

En cuarto capítulo se trata la psicomotricidad desde su origen, en el cual se ocupa sólo en las partes fisiológicas del movimiento, la psicomotricidad se define en el desarrollo de las funciones motoras que se realiza en estrecha dependencia a las funciones psíquicas, siguiendo con el mismo tema de determina las características psicomotrices del niño preescolar como dice Mujina (1983) en la etapa preescolar el niño perfecciona su capacidad para orientarse en sus relaciones con los demás y en la orientación en el espacio y el tiempo, recordando en la teoría del desarrollo de Piaget, que se encuentra en una etapa egocéntrica. Otro punto que sé esta tratando en esta investigación habla sobre el tema de la división de la psicomotricidad que es importante para el aprendizaje, en las cuales se pueden agrupar las condiciones psicomotrices. También otro punto que expresa en esta investigación es el proceso de la enseñanza aprendizaje a partir de los planteamientos establecidos en la teoría psicogenética. El juego es la misma vida del niño, por medio del juego el niño canaliza su deseo de extender la actividad que lo rodea y conquistar el medio que él desarrolla.

Finalmente, se presenta un programa de actividades para el desarrollo psicomotor. Que esta dividido en tres partes;

1. Antecedentes del programa desde su origen, construcción, objetivos, características y estructura.
1. Un taller dividido en seis sesiones con el que se capacitara a las maestras educadoras para la aplicación del programa de actividades.
2. Programa de actividades propiamente dicho, que describe que es la psicomotricidad en que consisten las actividades facilitadoras y dentro del programa que es la percepción visual, percepción táctil, percepción auditiva, esquema corporal e imagen corporal, lateralidad, orientación espacial, orientación temporal, coordinación motora gruesa y coordinación motora fina.

JUSTIFICACIÓN

Se desarrollo este trabajo, en este nivel por que el jardín de niños es un medio significativo para los infantes ya que es uno de los lugares donde pueden experimentar, transformar, idear, etc., tomando en cuenta a la psicomotricidad como actividad didáctica del nivel preescolar.

En la primera infancia, el niño conoce el mundo a través de su cuerpo: el movimiento es un medio de comunicación con el mundo exterior. Consecuentemente la educación psicomotriz, como parte básica de la educación preescolar, propone una multitud de situaciones a partir de los movimientos sencillos hasta los complejos, de acuerdo con el desarrollo psicológico y motor del niño.

La educación tiene que partir de la realidad del niño, respecto a su propia naturaleza y a su identidad personal, en considerar que cada uno, con sus características semejantes, es cada vez diferente de los demás (Otero, 2000), de esta forma se podría observar e identificar esas diferencias respetando a cada niño como realidad de orientación.

Es entonces cuando comienza la actividad escolar en la que debe relacionarse socialmente con otros niños y con las maestras, y no sólo eso, en un grupo escolar el que un niño pueda o no realizar ejercicios psicomotrices a la par de sus compañeros, da como resultado una influencia, ya sea positiva o negativa en la imagen que se está formando acerca de sí mismo influyendo su autoestima y la relación con su grupo de pares. La destreza psicomotriz de un niño constituye una parte de sentimientos de competencia para enfrentar al ambiente.

La psicomotricidad es una disciplina que surge para atender al niño de educación regular y al que requiere una educación especial. Su objetivo principal es la estructuración del esquema corporal, definido como el conjunto de experiencias corporales reunidas a la vez que conducen a la toma de conciencia de sí mismo, ayuda al niño a relacionarse con sus circunstancias para actuar con eficacia y seguridad ante cualquier situación que le plantee la vida y acceder con facilidad a todo tipo de aprendizaje, en concreto a los aprendizajes escolares (Otero, 2000).

Para la psicomotricidad resulta claro que, obtener la capacidad de representación análisis, síntesis y manipulación mental del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus características es imprescindible el análisis que sé a realizan previamente el niño mediante su actividad corporal.

Por lo tanto se desarrolla y presenta este programa de actividades, con el fin de que las maestras de nivel preescolar tengan una herramienta más de trabajo para que; puedan ser estimulados en todos los aspectos de psicomotricidad y de corporatividad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las necesidades de establecer pautas pedagógicas y didácticas de metodologías claras y definidas que pongan de manifiesto los fines y los objetivos los cuales deben permitirles desarrollar un sistema educativo que, centrado en el hombre sea capaz de elevar sus niveles de desarrollo individual y social.

Esto permitirá el desarrollo de la educación en un proceso intencionado hacia el porvenir. Por ello la libertad, el descubrimiento y la creatividad de la acción constituyen componentes importantes y trascendentes del quehacer educativo.

La Psicomotricidad no puede reducirse exclusivamente a lo motriz, puesto que aspectos como la sensación, la relación, la comunicación, la afectividad, el lenguaje, o la integración, inciden en el proceso del desarrollo o del tratamiento; surge la necesidad de profundizar en todo lo que fundamenta y posibilita los procesos de evolución y cambios psimototores. De la manera en que progrese este conocimiento se incorpora al saber científico con entidad propia

De ahí la necesidad de elaborar un cuadernillo de estrategias que oriente congruentemente a las maestras de preescolar para que a su vez, puedan desempeñar correcta y constructivamente su papel como maestras de grupo y auxiliares, con la finalidad de evitar, disminuir o prevenir situaciones de carencia en el Desarrollo Psicomotor, según sea el caso para evitar problemas posteriores durante la educación primaria.

CAPÍTULO 1.

1.LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

1.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

La educación es un proceso social que contribuye por excelencia a la formación y transformación del individuo.

La educación preescolar constituye el primer peldaño de la educación formal, entendiendo esta última como la acción educativa que de manera intencionada y sistemática ejerce el estado Mexicano sobre los individuos. En ella se imparten conocimientos, y se estimula la formación de hábitos y aptitudes

Otro de los aspectos de los cuales radica la importancia de la educación preescolar es que ésta contribuye a mejorar la coordinación motriz fina y gruesa del educando, además de que coadyuva en su proceso de socialización, permitiendo superar su egocentrismo, propiciando su autonomía, así como otros aspectos que le sirven al niño a integrarse a una vida social más completa en todos los ámbitos.

La educación preescolar como la institución escolar que pretende continuar y aún superar, la formación familiar de los niños además tiene como objetivo principal proporcionar el desarrollo de las actitudes naturales existentes en los niños y las actitudes propias para una mejor adaptación en la sociedad en que está determinado vivir (Solano, 1981) y (SEP, 1985).

Por otra parte la importancia de la educación preescolar radica, en que ésta constituye el primer nivel de la educación formal dentro del sistema educativo en él que se propicia la formación integral del niño en la edad de 4 a 5 años 11 meses, con fundamento en sus características afectivo sociales, físicas y cognoscitivas, a través de su participación activa en el proceso educativo y la estimulación de su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su creatividad a partir de su realidad, sustenta las bases de su formación como individuo y ser social en el contexto de su familia y comunidad (SEP, 1982).

1.1.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Los antecedentes que la educación preescolar los podemos englobar en el transcurso de los años, que van desde 1881 hasta el año de 2000 dentro de esta trayectoria se observará un proceso evolutivo en la educación preescolar mexicana, dicho proceso a su vez, que para una mayor comprensión se pueden dividir en cinco grandes etapas (Solano, 1981).

1.1.2. De 1821 a 1917.

De 1821 a 1917, encontramos la creación de los primeros planteles preescolares y la promulgación de la constitución que nos rige actualmente tanto en los aspectos económicos, como políticos, sociales y culturales, destacando en estos últimos a la educación, como un proceso que pretende transmitir y contribuir a la formación integral del individuo. Durante el último tercio del siglo pasado surgen en el país las primeras instituciones privadas, las cuales tienen como base o modelo a las escuelas que a fines del siglo XIX atendían a niños menores de 6 años en Europa y Estados Unidos con base en el **Nuevo sistema de Educación** creado por Federico Froebel. El juego es un elemento importante en este sistema de educación, Froebel propone una metodología específica fundamentada en 10 postulados en donde propone brindar a los niños una serie de dones (regalos) y ocupaciones, que se constituyen basándose en materiales y actividades propias del jardín de niños actual; el 7 de enero de 1881 se abre la primera escuela de párvulos sostenida por el ayuntamiento de la Ciudad de México. El **manual Steiger** fungió como guía didáctica para la aplicación de esta teoría pedagógica (SEP, 1981; SEP, 1982; SEP, 1988).

En esta primera etapa, se tuvieron grandes problemas para poder establecer a la educación preescolar en México, sin embargo no obstante toda la problemática que se tenía al respecto se lograron establecer de las escuelas que más adelante representarían el primer escalón del educando que serviría de apoyo a la educación primaria.

Joaquín Baranda (1840-1909) Secretario de Justicia e Instrucción Pública durante los gobiernos de Manuel González (1880-1884) y Porfirio Díaz (1876-1877, 1877-1880 y de 1884-1911) respectivamente. Estableció la obligación de la escuela elemental. En 1888, bajo la gestión se dieron los primeros pasos para la atención de niños de 3 a 6 años y se fundó la escuela de párvulos N° 1.

Justo Sierra Méndez (1848-1912): su obra pedagógica ha ejercido gran influencia en la educación preescolar.

1.1.3. DE 1917 A 1942.

La segunda se conforma por los años que van de 1917 a 1942, se caracteriza porque en ella se analiza el desarrollo de los jardines de niños a partir de la reglamentación jurídica establecida en la Carta Magna de 1917, al mismo tiempo pretende revisar el papel que juega la educación preescolar al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1921.

Las necesidades educativas llevaron a cabo en 1925 a unificar la dirección de las normales con el objeto de coordinar una mejor enseñanza e implantar reformas.

Así se crea la Escuela Nacional de Maestros. El departamento de educadoras era el responsable de la formación de maestras de párvulos. El jardín de niños anexo recibió gran impulso por parte del profesor Lauro Aguirre (1882-1928), el profesor Enrique Rebsamen fundó en 1925 la escuela nacional de maestros y el kindergarden anexo.

La profesora Rosaura Zapata (1876-1963) en 1904 funda la escuela de párvulos N° 2, más adelante denominada kindergarden "Enrique Pestalozzi", en 1928 presentan un proyecto de reforma a jardín de niños.

Debido a la ideología de la política educativa del gobierno del General Lázaro Cárdenas Presidente de la República Mexicana de 1934 a 1940 en las que los jardines de niños son considerados como un servicio asistencial, en 1937 son asignados al Departamento de Asistencia Social Infantil. Ante esta grave situación las educadoras se unen para exigir la reincorporación a la Secretaría de Educación Pública, se lucha duró cinco años logrando su propósito cuando el 1° de enero de 1942 por decreto presidencial de Manuel Ávila Camacho, de 1940 a 1946 presidente de la República Mexicana decide que los jardines de niños no sólo reingresan a la Secretaría de Educación Pública sino que se instituye el Departamento de Jardines de Niños.

1.1.4. DE 1942 A 1946.

La tercera abarca de los niños de 1942 a 1964, en ella se dan hechos relevantes, como la creación del departamento dedicado a los jardines, concluyendo esta etapa con la reestructuración de los contenidos educativos en los niveles de educación básica, entendiendo a ésta como el nivel educativo que abarca a los educandos del nivel preescolar y primaria.

Jaime Torres Bodet (1942-1946) inicia la Reforma Educativa que logra integrar las tareas de la Secretaría de Educación Pública con un sentido nacionalista. Debido a la problemática del alto analfabetismo, bajo nivel académico por parte del Magisterio y la falta de escuelas se creó: **La Ley Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo** y el **Programa Federal de Construcción de Escuelas** así como el **Instituto Federal de Capacitación del Magisterio**.

Por otra parte la Dirección General de Educación Preescolar fue creada en 1948, para ese entonces, se continuó colaborando con la producción de programas radiofónicos de carácter pedagógico, que no sólo se ofrecía a educadoras capitalinas sino también a educadoras de los Estados.

José Ángel Ceniceros Secretario de educación de los años de 1952 a 1958. La fundamentación de sus reformas estaban basadas en el artículo 3° Constitucional, en el sentido que la enseñanza estuviera apoyando en los intereses del niño.

En 1944 en los jardines de niños se trabajaba alrededor de **Centros de Interés**, que se basaban en La afectiva participación de los párvulos en las faenas reales de la vida que se llevan a cabo en el jardín, la observación de la naturaleza y las ocupaciones infantiles, el juego en sus diversas manifestaciones infantiles y muy particularmente en su forma de imitación de actividades valiosas de los adultos como el cuento y la dramatización.

En 1960 se le asigna al Consejo Nacional Técnico de la Educación, la tarea de elaborar los programas, tomando en cuenta el interés y necesidades del niño, así como desenvolvimiento biopsicosocial, que favorezca la adquisición de experiencias, la ubicación del niño en la sociedad, la estimulación de su creatividad e iniciativa así como fomentar la confianza en sí mismo, la preocupación por transformar las actividades del jardín de niños centrando las necesidades con relación a su salud física y mental así como diversos aspectos de su entorno principalmente, el hogar y la vida doméstica.

Otro medio por el cual el niño estimula su imaginación y obtiene experiencia del mundo son los cuentos, por lo que son valiosos apoyos en la educación preescolar. En esta época, se narran cuentos relacionados con el hogar, la comunidad, la naturaleza actividades cívicas y éticas entre los cuales se encuentran en: la biblioteca de los jardines de niños, que están hechos por una serie de cuadernos y estampas con motivos de interés para los niños. También se han tomado como recursos los materiales auditivos, los cuales ayudan a la participación del niño en el desarrollo de las actividades (SEP, 1988).

1.1.4.1 Programa General para los Jardines de Niños 1944.

Puntos generales en que se basan los programas.

La formación de hábitos que influyan al mejoramiento individual y colectivo, exaltando aquellos que hagan desaparecer la apatía característica de nuestro pueblo, la falta de ase, impuntualidad, falta de carácter, poca voluntad para realizar los proyectos, trabajos, etc (SEP, 1981).

El medio ambiente.- Familiarizar al niño con personas y cosas que lo rodean, arraigando en él aquellas costumbres del país que merezcan ser dignificadas (costumbres y medios de vida del hogar y la comunidad, tomando al niño en parte activa en todas las labores dentro y fuera de la escuela. Fomentar y fortalecer el espíritu de raza, haciendo que el niño sienta cariño para la suya, lo que su país, lo de su raza: enaltecer todo lo bueno y útil de nuestro pueblo y el beneficio de él mismo.

La naturaleza.- Hacer que el niño viva en contacto con ella, para favorecer su cuerpo y su espíritu. El aprovechamiento de todo el material que provee la

naturaleza: agua arena, barro, varas, palmas, guijarros, conchas, caracoles, cuidado de animales, etc.

Labor que debe desarrollar la educadora dentro de la comunidad:

- organizar agrupaciones de madres y de amigos del niño entre los vecinos de la localidad, confines recreativos y culturales,
- pugnar por destruir los odios entre los pueblos comarcanos, por todos los medios que estén a su alcance,
- fomentar todas aquellas costumbres y fiestas tradicionales que sean dignas de conservarse porque son exponentes de la raza,
- enseñar a leer, escribir y contar a los vecinos del lugar,
- dar consejos sobre higiene y alimentación general, enseñándolos a preparar éstos,
- pláticas sobre el cuidado y alimentación de los niños (prácticas de higiene),
- enseñarles a sacar el mayor provecho de los productos de la región inmediata y posteriormente para evitar que se desperdicie el excedente de producción que se consume (conservación de frutas y verduras),
- propugnar por elevar el medio social económico de la región,
- Luchar por conservar el hogar infantil y el mobiliario en las mejores condiciones materiales, recurriendo a la ayuda de los gobiernos locales, ayuntamientos, propietarios, padres de familia, organizando festivales.

Se manejan diferentes actividades y ejes, programas mensualmente:

- *HOGAR*.- La familia. Miembros que la componen y funciones de cada uno de los miembros de ella. Deberes del niño dentro de él.
- Embellecimiento y mejoramiento del hogar. Construcción y adaptación de muebles, utilizando el material económico (cajones, tablas, varas, horcones).
- Puntualidad y aseo como elementos básicos de la vida.
- *NATURALEZA*.- Aspecto Invernal. Efectos del frío en seres, animales y plantas. Medios para preservaciones de él. Flores y frutos del mes propios de cada región.
- *COMUNIDAD*.- Hogar infantil. Primeras impresiones que el niño recibe de él. Personas que lo rodean y relaciones con ellas.
- Familiarización con este medio. Conocimiento de lugares que recorre para llegar a la escuela.

Sugestiones para las actividades:

- Motivaciones y Conversaciones.- Sobre el hogar, personas que lo forman, muebles que hay en él, utilidad de cada uno de ellos. Cómo deben conservarse de éstos y todos los objetos en las mejores condiciones.

- Trabajadores que intervienen para el bienestar del niño. Observación del trabajo del albañil, herrero, carpintero, electricista, etc. Visitar diversos hogares, presentando el más limpio y apropiado, aunque sea muy humilde, como medio para la comunidad.
- Cómo protegen los padres, es el hogar a la familia. Manera de preservarse de las inclemencias de la estación. Presentación de flores y frutos del mes en cada región.
- Expresión de ideas.- Dibujo libre (con crayolas, semillas, palitos, bellotas, caracoles, varitas, etc., para interpretar todo lo relacionado con los temas. Visitas a casas en construcción, carpinterías, excursiones al campo y lugares comarcanos.
- Modelado en barro de muebles y objetos del hogar.
- Aprovechar el rasgado para hacer servilletas de papel, prendas de ropa para muñecas.
- Construcciones con bloques, cubos, prismas, ya sean de madera, barro o cemento, para expresar diferentes ideas.
- *OCUPACIONES.*- (Sugestiones de la educadora) Construir casas, hacer muebles utilizando toda clase de materiales económico, tales como cajas de cartón, envoltura de foco, iluminación y decorando las casitas y los muebles.
- *ACTIVIDADES DOMÉSTICAS.*- Barrer, sacudir, preparar ensaladas con verduras y frutas propias de la región y del mes. Prácticas de aseo, lavado de cara y manos, lavado de trastos.
- *CUENTOS.*- “Bolita de fuego”, “El albañilito”, “Campo y taller”, “El nido”, “La familia”, “Arrullos”.
- *JUEGOS AL AIRE LIBRE.*- “Ya está el pan”, “San Serafín”, “Pan y queso”.
- *CANTOS, JUEGOS Y RITMOS.*- Imitar movimientos del trabajo del carpintero, herrero. “La rueda”, “Invierno”, “Enero”, “Dulce hogar”, “La Familia”, “La niñita trabajadora”, “La lavandera”, “Ayudando a mamá”, “Carita nueva”.
- *ESCENIFICACIONES.*- Por la educadora y los niños, con títeres y siluetas de algunos de los cuentos.
- *CUIDADO DE ANIMALES DOMÉSTICOS.*- El perro y el gato. Prepararle sus alimentos.

1.1.5. DE 1964 A 1992.

En la cuarta etapa se incluyen los años que van de 1964 a 1992, en ella se pretenden examinar los sucesos más sobresalientes que ha tenido la educación preescolar, tales como la creación de servicios al interior de esta educación, con el objetivo de apoyar y elevar la eficiencia terminal de los educandos, también se presenta las características que tiene la reforma educativa efectuada en 1970, la elaboración del programa de educación preescolar hecho en 1982 y otros apoyos que se realizan hasta 1992.

En agosto de 1965 se creó el laboratorio de psicotécnica de preescolar, con el objetivo de presentar atención psicopedagógica a los niños que asisten al jardín de niños y que presentaban leves alteraciones de lenguaje, conducta y de psicomotricidad, por más de 25 años los Centros de Atención Psicopedagógicas de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.).

En 1981 con motivo de los 100 años de la función del primer jardín de niños se concibió la creación de un espacio donde se asegurará el patrimonio histórico de este nivel, es por ello que se creó el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (C.I.D.E.P.), mismo que se inauguró el 26 de noviembre de 1982.

Las investigaciones educativas han permitido la creación de nuevas propuestas, como la guía para orientar el desarrollo de lenguaje oral y escrito a nivel preescolar (1988) y no mediante notas técnicas para el desarrollo de las matemáticas y el lenguaje escrito.

En 1982, surge el primer cuaderno de trabajo para el nivel preescolar, respondiendo a la política educativa de elevar la calidad de la educación, creando este por la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos educativos, en coordinación con la Dirección General de Educación Preescolar. Material que fue distribuido gratuitamente a jardines de niños oficiales, durante el año escolar 1982-1983, elevando los resultados en el siguiente período escolar 1983-1984, se volvió a distribuir en el ciclo 1985-1986 con los cambios que surgieron de dicha evaluación.

1.1.5.1. Programas de Jardines de niños 1960.

Estaban clasificados en diversas áreas, tales como: protección y mejoramiento de la salud física y mental, comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, significación del trabajo humano y los beneficios que de él recibimos, adiestramiento de actividades prácticas, juegos y actividades de expresión creadora. Cada uno de ellos con una serie de actividades para primero, segundo y tercer grado (SEP, 1960).

Metas que deberán alcanzar los alumnos al terminar la Educación Preescolar:

- Con respecto a la salud física y mental:
 0. Destrezas para practicar el aseo personal, caminar correctamente y evitar los accidentes más comunes,
 1. Habilidad para precaverse contra el frío, el calor y la lluvia,
 2. Hábitos para hacer buen uso del ejercicio del descanso,
 3. Ideas claras acerca de los peligros más frecuentes y de los mejores medios para evitarlos,

4. Actitud de aprecio de la salud personal y de la de sus semejantes y la necesidad de atender las recomendaciones del médico y de la enfermera, en su caso.
- En relación con la comprensión y el aprovechamiento del medio natural:
 1. Destreza par orientarse en el edificio del Jardín de Niños y en la manzana o barrio donde esté situado éste,
 1. Conocer la relación de los lugares anteriores con la ubicación de su hogar,
 2. Sensibilidad inicial del niño ante las bellezas naturales de su ambiente,
 3. Estimulación y gratitud hacia los diversos trabajadores por servicios que éstos prestan,
 4. Actitudes de cariño para las plantas y animales útiles y para responsabilizarse en el cumplimiento de fáciles tareas,
 5. Capacidad para distinguir los animales dañinos y defenderse de ellos,
 6. Adquisición de elementales destrezas para protegerse de los fenómenos naturales que pueden perjudicarlo,
 7. Iniciación de su pensamiento objetivo, a través de las observaciones y actitudes que realice.
 - Acerca de la comprensión y mejoramiento de la vida social.
 1. Destreza para ayudar en sencillas faenas del hogar y del Jardín de niños,
 1. Adquisición de actitudes de amor y respeto para los padres y demás miembros del hogar, así como para su educadora,
 2. Camaradería para sus compañeros,
 3. Hábitos para lograr una convivencia armónica en su ambiente social,
 4. Comprensión de las formas elementales de cooperación social,
 5. Amor a la patria, respeto a la Bandera y a los hombres distinguidos a que se refieren las conmemoraciones cívicas y nacionales que se efectúan,
 6. Comprensión de los modos de vida de los niños de México y de otros países.
 - Con referencia al juego y actividades de expresión creadora, se pretende desarrollar los siguientes objetivos.
 1. Destreza para practicar los distintos juegos adecuados a su edad,
 1. Habilidad para expresarse por medio del dibujo y del modelado,
 2. Sentimiento del ritmo y formación del gusto por la buena música infantil,
 3. Capacidad para ampliar el vocabulario y expresar correctamente sus pensamientos y sensibilidad.
 - En cuanto al adiestramiento práctico.
 1. Destreza para preparar sencillos alimentos y realizar trabajos manuales adecuados a sus personales aptitudes y grado de desenvolvimiento de acuerdo a su edad,

1. Capacidad para usar correctamente los órganos de los sentidos en actividades de su vida infantil

Conocimiento de su ambiente para aprovechar lo que ofrece y evitar los peligros que en él pueden ocurrir.

1.1.5.2. Guía Didáctica para Jardines de Niños 1976.

Esta guía clasifica la educación preescolar en cinco esferas que atenderán a la formación armónica e integral del niño, cuyos objetivos.

- Esfera cognitiva.
 - Elabora conocimientos, desarrolla sus procesos mentales y conoce él por qué de lo que sucede en su mundo.
- Esfera afectivo- emocional.
 - Los sentimientos y los valores personales y sociales, al ser fomentados favorecen el amor para sí mismo y para los demás.
- Esfera sensorio-motriz.
 - Su cuerpo, grandes y pequeños músculos se desarrollan para aprender el espacio y saber usar los instrumentos
- Esfera del lenguaje.
 - La claridad y riqueza para comunicarse le permitirán ser sociable y entenderse con los demás.
- Esfera social.
 - El niño debe superar su egocentrismo y saber que es miembro de una sociedad, en la que debe participar.

Consideraciones finales:

A término de un ciclo escolar es indispensable no sólo concretar, sino seguir ampliando, para evaluar correctamente nuestras observaciones. Éstas se harán más conscientes si percibimos con claridad y objetividad el desarrollo y madurez que el niño ha alcanzado en la etapa vivida en nuestros jardines. Si hemos estimulado su desenvolvimiento y refrendado a través de anteriores orientaciones las manifestaciones características de su edad y personalidad, en este último período encontraremos una evaluación del trabajo (niño-educadora) (SEP, 1976).

Evaluación significará entonces, la visión panorámica de procesos recorridos con y por el niño; jamás la calificación mecánica de metas a lograr.

Esta guía es para la educadora un buen auxiliar para evaluar las adquisiciones de sus educandos, pues al aproximarse el fin de cursos, tendrá una vez más la oportunidad de evitar nuevamente a los padres para que disfruten con nosotros la evolución y logros de sus hijos. La mañana de trabajo, como ya se ha

establecido desde hace años, no se convertirá en exhibición de los niños, ni exposición de materiales.

En el tercer grado contamos como un recurso más de evolución, del test de Manuel Laurencio Filho, que se aplicará profesionalmente teniendo especial cuidado en estudiar minuciosamente otra vez cada uno de los reactivos y materiales antes de prestárselos al niño.

La aplicación, como lo exige el instructivo, se hará individualmente antes de iniciar el trabajo o cualquier actividad programada con el grupo (se recomienda citar al pequeño antes de su llegada habitual al jardín de Niños) creando un ambiente grato en donde el niño no sienta presión del lugar o de la educadora, evitando decir a los padres que se les va a aplicar una “prueba”, por el impacto que causa este término y la preocupación que pueda causar al niño.

Se recomienda en un momento de reunión o de deseo personal, leer el contenido de las guías aplicadas durante el año, para hacer un recorrido de todo lo que hemos dado al niño y de cuánto enriquecido en la tarea del docente, esta evaluación será interna y personal, pero sin duda, valiosa para sentirse satisfecha y recapacitar en su sentido y en otro desde el puesto que ocupan las inspectoras para valorar su orientación técnica y la respuesta que logran de la base. Las directoras para examinar logran integrar e integrarse con el personal del jardín de Niños a su cargo, en un equipo de constante superación e intercambio de experiencias y las educadoras para hacer más consciente la riqueza del equipaje con que el niño deberá transitar en su camino (SEP, 1976)

Literatura: en múltiples ocupaciones, la educadora ha recurrido a estos materiales para solazar, crear imágenes, aumentar vocabulario, estimular, afirmar o resumir; es hora de buscar y llevar al jardín la gran cantidad de materiales bello y adecuado a los propósitos.

Teatro: la educadora no debe sorprenderse de no encontrarlo en el primer grado, pues ella misma debe escenificar o ser junto con los niños el personaje que los aglutine a esta actividad, presentando temas sencillos o escenas cotidianas. Gracias al diálogo diario, los educandos de tercer grado pueden ser capaces de construir sus historias, invitándolos a hacer el cuento entre todos.

El arte tiene otras manifestaciones, dadas en mayor o menor cantidad en las diversas comunidades. La educadora puede acudir a la vista de un edificio o construcción histórica, en algunas ocasiones a una exposición, a observar una fachada o una puerta tallada o algún sitio donde el hombre haya dejado alguna manifestación estética. Si se recurre a reproducciones o libros, éstos deberán ser buscados con cuidado para manifestar realmente al niño y dejarle una clara impresión.

1.1.5.3. Programa de Educación Preescolar 1979.

En este programa se plantea los siguientes propósitos:

Propiciar y encauzar científicamente la evolución armónica del niño:

- Favorecer la maduración física, mental y emocional del niño,
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse, satisfaciendo sus necesidades e intereses,
- Vigilar, prevenir y atender oportunamente alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño (a fin de evitar problemas de integración y aprendizaje en los niveles siguientes),
- Lograr la incorporación del niño al siguiente nivel educativo,
- Fomentar su progresiva interacción con el medio que le rodea y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo.

Y presenta los siguientes contenidos:

- Área emocional social. Propicia su adaptación a la sociedad de la que forma parte,
- Área cognoscitiva. Esta área favorece la integración de las nociones de personas, tiempo y espacio,
- Área de lenguaje. La acción externa, la manifestación de la conducta, se efectúa por medio del lenguaje,
- Área motriz. Es la manifestación de la conducta por el medio del movimiento, coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina.

Y tiene los siguientes temas:

Seis temas a desarrollar en ocho meses efectivos de trabajo y un tema: “La historia de mi país” se trabaja durante todo el año escolar de acuerdo a las fechas conmemorativas:

- El niño y la comunidad,
- Mi región,
- La historia de mi país,
- La comunicación,
- El niño y el arte,
- Grandes inventos.

Los principios o elementos metodológicos del programa.

Podemos definir que esta metodología como una estrategia docente, es decir como el plan de acción al logro de la aparición de conductas madurativas que la educadora elaborará y llevará a la práctica.

Centrar su acción en el proceso madurativo del niño, incluyendo todas las áreas y aspectos.

Los lineamientos de evaluación del programa.

- La educación preescolar contempla tres modalidades en la evaluación.
 -) La evaluación inicial. – Es el nivel de madurez en el que el grupo se encuentra en cada una de las áreas de desarrollo al inicio escolar,
 - a) La evaluación continua. – que se realiza en forma diaria y mensual, por medio de registros,
 - b) Evaluación final.- Es donde se corrobora si todos los objetivos seleccionados para el año escolar en curso han sido logrados, haciendo un perfil individual y de grupo, para ubicar el nivel de madurez alcanzado en cada área del desarrollo al finalizar el año escolar.

1.1.5.4. Programa de Educación Preescolar 1981.

Este programa contempla los siguientes propósitos: es el nivel de madurez integral del niño tomando en cuenta y como fundamento las características propias de la edad.

Y busca desarrollar 3 áreas que son:

Desarrollo afectivo social.

- Autonomía,
- Cooperación.

Desarrollo cognoscitivo: Autonomía en el proceso de construcción del pensamiento (función simbólica, capacidades lógico-matemáticas, operaciones infralógicas o espacio-temporal).

Desarrollo psicomotor: Autonomía en el control y coordinación de movimientos gruesos y finos.

Presenta los siguientes:

Contenidos: Organizados en diez unidades, las cuales se desglosan en diferentes situaciones.

Su función principal es dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades.

La educadora se encarga de dar un ordenamiento formal a los contenidos, ya que son muy abstractos para el niño (el comercio y la vivienda).

Las situaciones toman aspectos más cercanos a los niños.

Criterios para la elección de contenidos.

- Que sean interesantes y significativos para los niños,
- Que se partan interesantes y significativos para los niños,
- Que partan de la realidad inmediata,
- Que brinden la posibilidad de incorporar conocimientos socioculturales y naturales.

Se busca una **Evaluación**.- Consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes.

- Evaluación permanente.- Observación constante que la educadora hace que los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante el año escolar.
- Evaluación transversal.- Registro del proceso de desarrollo que se llevará a cabo en dos momentos del año y basados en las evaluaciones relevantes, la evaluación permanente y en los ejes.

Diagnóstico.

Mes de octubre.

Terminal

Mes de mayo.

También contiene relaciones como:

- La educadora será guía y orientada del proceso educativo.
- La relación entre la educadora y los niños debe ser de igualdad y respecto mutuo.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Los niños resolverán entre ellos mismos sus problemas.

Relación entre los sujetos y los contenidos:

Al contemplar los contenidos y organizar las actividades se debe recordar que no todo es juego, sino que se requiere también por parte del niño un esfuerzo, que se le presenten problemas y que lo pongan en contacto con la realidad, poniendo en juego una creatividad permanente.

La fundamentación psicológica de este programa comprende tres niveles:

- Enfoque psicogenético.- Toma en cuenta teorías como la de Freud, en cuanto a la estructuración afectiva a partir de las relaciones tempranas y como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material.
- Construcción del conocimiento.- su conocimiento se construye a través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad,

dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse bajo tres dimensiones: **físico, lógico-matemático y social.**

Características más relevantes del niño en el período preoperatorio.- Esta es una nueva etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que le darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y la casualidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

1.1.6. DE 1996 AL 2000.

En la quinta parte se abarcan los de 1996 al 2002, en el cual se revisa el nuevo modelo de educación **POR UNA NUEVA ESCUELA PARA EL DISTRITO FEDERAL**, en el cual se concibe al jardín de niños como un centro educativo especializado en atender a los infantes de 3, 4 y 5 años de esta ciudad en el cual responde a las necesidades de una educación para la Ciudad de México para un nuevo siglo y el fortalecimiento relacionados con los docentes en el jardín de niños.

De 1996 a la fecha, la operación de los servicios educativos para el Distrito Federal se ha enmarcado en el Programa para el fortalecimiento de las Escuelas, el cual ha logrado, en general revitalizar la planeación del personal docente y del jardín de niños, organizar y dar respuesta a la demanda de proyectos y servicios de apoyo, fomentar la comunicación entre la escuela y los diversos niveles de la estructura administrativa, así como impulsar la vinculación de los planteles educativos con los padres, las madres y la comunidad (SEP, 2000- 2001).

Esta escuela pretende ser un espacio educativo abierto a la diversidad, en donde las educadoras, los y las docentes del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. **CAPEP**, de enseñanza musical y educación física atienden a los niños y las niñas a partir de sus características personales y socioculturales; colaboran para organizar el proceso enseñanza aprendizaje, incorporan acciones de enseñanza los proyectos y servicios de apoyo y toman sus decisiones mediante el trabajo colegiado.

Una escuela en donde se proporciona a todos los niños y las niñas de diversas condiciones sociales las oportunidades para compensar las desigualdades existentes, para que cada uno de ellos adquiera las herramientas que le permitan aprender a ser, aprender a conocer, aprender hacer y aprender a convivir. En donde las educadoras, los y las docentes del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar **CAPEP**, de educación física y de enseñanza musical dedican especial atención a quienes, por múltiples causas, requieren de apoyos específicos para lograr los propósitos educativos.

Una educación preescolar de calidad en los jardines de niños del Distrito Federal requiere del esfuerzo comprometido de la comunidad educativa involucrada en la tarea cotidiana de formar a los niños y niñas; del reconocimiento de posibilidades y limitaciones, así como del deseo de superación constante que permita conquistar día con día los propósitos educativos que dan sentido a nuestro nivel (SEP; 2000-2001).

Con esta finalidad, los conceptos y procedimientos fueron, analizadas nuevamente, ajustados y erinquecidos, de manera especial los relacionados con el lenguaje matemático, escrito y el pensamiento científico, incluyendo en algunos casos, información entre paréntesis que ayude a comprenderlos.

También se presentan otras formas más flexibles tanto la planeación anual como la cotidiana, con la intención de que el planear sea una tarea que recobre funcionalidad para quien la realiza. Fortalecer el papel de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, reconocer que es sólo al interior de cada escuela donde podrán tomarse decisiones que generen cambios para lograr una educación preescolar de calidad.

El enfoque de esta propuesta considera que la educación es una vía importante para lograr la transformación de la sociedad. Reconoce que una auténtica educación es la que logra que el ser humano aprenda a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica y prepositiva para lograr una mejor calidad de vida (SEP; 2000-2001).

Los principios que orientan el trabajo del jardín de niños están insitos en el marco del Artículo Tercero Constitucional y los propósitos educativos que este documento plantea son congruentes con los fines señalados en el Artículo Séptimo de la Ley General de Educación (SEP; 2000-2001).

Para que se produzca el aprendizaje, se requiere establecer relaciones con los otros (ínter-psicológicas) y la actividad interna del sujeto (relaciones intra-psicológicas). En este proceso, es decisiva la calidad de las relaciones que establecen con los otros y la forma en que los niños y las niñas se conciben a sí mismos.

Existe una estrecha relación entre la actividad del sujeto y su aprendizaje, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal a partir de experiencias en las cuales el sujeto utiliza, confronta sus capacidades y la amplía actividad física y mental constructiva es la base del aprendizaje. El juego, la acción y la experimentación permiten adquirir los significados sobre los objetos, las personas y las situaciones de la realidad.

Para adquirir habilidades y actitudes se requiere de tres elementos: el primero de naturaleza biológica, el segundo, de índole sociocultural y el tercero los conceptos y los procedimientos. Los conceptos y procedimientos constituyen los contenidos

de la educación preescolar, lo que los niños y las niñas tendrán que aprender para adquirir las competencias de este nivel educativo para mejorar un mejor desarrollo en su vida cotidiana.

El aprendizaje en el jardín de niños se produce por la mediación de la educadora, quien tiene mayor experiencia cultural. No obstante, se reconoce que el niño y la niña poseen competencias adquiridas como producto de sus experiencias previas, es decir, tienen conceptos y son capaces de hacer cosas por sí mismos. Pueden realizar actividades con ayuda, las cuales posteriormente, podrán hacerlos por sí solos. La ayuda que requieren la enseñanza, definida como intervención pedagógica (SEP; 2000-2001).

La intervención pedagógica es la organización consistente e intencionada del ambiente de aprendizaje para lograr los propósitos educativos. Intervenir pedagógicamente requiere de conocer las características, necesidades e intereses de la población infantil, las competencias y los contenidos que llevarán a ellas, así como el empleo diversificado de estrategias, materiales y recursos didácticos.

Aprender requiere de un ambiente de trabajo organizado, en donde existan las condiciones para que los niños y las niñas entren en contacto con experiencias que les permitan poner en práctica lo que conocen y sabe hacer, para que progresivamente, asuman diversas ocupaciones que les permitan aprender cosas nuevas y puedan aplicarlas en otros contextos de su vida cotidiana.

Debe recordarse que en la escuela, las niñas y los niños aprenden a establecer relaciones sociales con sus pares, así como con personas adultas ajenas al ámbito familiar. La convivencia implica la necesidad de conocer, apropiarse de normas y reglas que propicien las relaciones armónicas por ello, las formas de relación que establecen los adultos en un trato cotidiano deben constituir modelos apropiados, consistentes e intencionales que orienten el comportamiento infantil.

El jardín de niños concreta su función al realizar una intervención pedagógica a partir de crear un ambiente de aprendizaje, para que todos los niños y las niñas preescolares adquieran competencias para enfrentar su realidad, de la cual forma parte su ingreso a la escuela primaria (SEP; 2000-2001).

1.1.6.1. Programa de Educación Preescolar 1992.

Objetivos del programa.

Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza.

- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Metodología del programa.

Se ha conformado una propuesta organizativa y metodológica para el presente trabajo, esto es el trabajo por proyecto.

El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.

Contenidos del programa:

Se presenta una organización de juegos y de actividades relacionadas con distintos aspectos del desarrollo, a la que se ha denominado organización por bloques y que permite integrar en la práctica el desarrollo del niño.

Los **bloques** que se proponen son los siguientes.

- Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística: (música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura, actividades de artes visuales).
- Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionados con la estructuración del espacio y tiempo.
- Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza, ecología, salud y ciencia.
- Bloque de juegos y actividades matemáticas, clasificación seriación y correspondencia.
- Bloque de juegos y actividades de lengua escritura, lectura, lengua oral.

Evaluación del programa:

En el jardín de Niños la evaluación es entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa. Es un proceso por cuanto se realiza en forma permanente, con el objeto de conocer no sólo logros parciales o finales, sino obtener información acerca de cómo se han

desarrollado las acciones educativas, cuáles fueron un logro y cuáles los principales obstáculos.

También se lleva a cabo una autoevaluación por parte de los niños, realizada en el momento de culminación de cada proyecto, constituye una instancia de reflexión de los diferentes equipos, reunidos en grupo total, sobre la tarea realizada entre todos (SEP;1992).

1.1.6.2. Guía para la Planeación Docente.

La Guía para la Planeación y el Proyecto Anual de Trabajo de la docente, para el ciclo escolar 2000-2001 incorporan algunas modificaciones, producto del seguimiento y la consulta a educadoras, directoras y supervisoras en el ciclo 1999-2000. entre las modificaciones, pueden señalarse las siguientes:

- Los conocimientos y las prácticas habituales se revisaron y modificaron, para hacerlos más.
- Se incorporó un apartado para la dosificación de contenidos, a fin facilitar su organización en el transcurso del ciclo escolar.
- La planeación se concibe como un proceso continuo que se enriquece a partir de la constante revisión de los resultados obtenidos. La planeación se organizará en un solo documento que integra el Proyecto Anual de Trabajo y la planeación semanal, para que la pedagogía con libertad para utilizar el espacio que considere necesario.
- La planeación, el desarrollo y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se realizarán considerando los conocimientos y las prácticas habituales que integran los propósitos educativos.
- La Guía para la planeación Docente complementa al documento ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE MÉXICO, 2000, que contiene los propósitos de la educación preescolar, así como los elementos teóricos y metodológicos que orientan la práctica docente en el jardín de niños.

Con lo anterior se pretende consolidar y facilitar el proceso de planeación del personal docente, quienes han encontrado en la planeación un instrumento para organizar, sistematizar y evaluar los resultados de su práctica cotidiana (SEP, 2000-2001)

La planeación del trabajo docente.

La planeación es el proceso que facilita la sistematización de la intervención pedagógica. Sistematizar consiste en ordenar y relacionar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje para tomar decisiones que permitan lograr los propósitos que se pretenden.

El proceso de planeación docente inicia al elaborar el Proyecto Anual de Trabajo del Jardín de Niños, porque en él se definieron los conocimientos y las prácticas habituales que habrán de alcanzarse en cada grado, así como las prioridades que orientarán las acciones de todo el personal del plantel: directora, educadoras, docentes de CAPEP, de enseñanza musical, de educación física y personal de apoyo y asistencia a la educación.

El Proyecto Anual de Trabajo es el documento que el docente emplea para registrar, prever y organizar su acción durante el ciclo escolar. Es un documento de trabajo flexible, dinámico y de consulta permanente, que registra el desarrollo del proceso educativo y refleja los avances en la formación y el aprendizaje de los niños y las niñas en el transcurso de los 200 días del calendario escolar.

El Proyecto Anual de Trabajo está organizado en los apartados siguientes:

1. Propósitos y contenidos del grado.
1. Diagnóstico.
2. Dosificación de contenidos.
3. Planeación semanal.
4. Evaluación y Ajuste.
5. Evaluación Final.

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DEL GRADO.

El desarrollo de competencias depende del aprendizaje de todos los conocimientos y las prácticas habituales planteados en los propósitos educativos. La organización de contenidos por grado delimita el campo de la intervención pedagógica, ya que define lo que la población infantil de cada grado deberá aprender avanzar hacia el desarrollo de competencias (habilidades y actitudes) que le permitirán continuar aprendiendo.

DIAGNÓSTICO.

El diagnóstico es la evaluación para identificar necesidades educativas de los niños y las niñas en relación con los contenidos del grado, lo que permite reconocer los conocimientos y prácticas habituales que poseen y los que no han adquirido.

Durante el diagnóstico, así como durante todo el ciclo escolar, la educación deberá establecer un clima de aceptación, calidez y confianza, utilizar un lenguaje oral claro, explícito, que la población infantil comprenda; así como propiciar la cercanía y el contacto físico entre maestra, niños, niñas y de ellos entre sí.

Para realizar el diagnóstico rotule una sección de su cuaderno con el título **DIAGNÓSTICO**, durante los primeros veinte días del ciclo escolar en ella registrará.

- Los conocimientos, las prácticas habituales y los elementos que explorará de cada uno de ellos.
- Las actividades planeadas para explorarlos, especificando lo que realizarán los niños y las niñas, qué hará la educadora al dirigir las actividades, en qué espacios se desarrollarán y que tipo de materiales se empleará.

Una vez concluida la etapa del diagnóstico, se revisan las evaluaciones diarias, señala en el apartado de Contenidos del Grado, todos los conocimientos y las prácticas habituales que el grupo no posee y escriba una breve descripción de los principales comportamientos que las niñas y los niños de su grupo manifiesten en este periodo.

DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS.

Para dosificar los contenidos es necesario seleccionar y distribuir a lo largo del ciclo escolar, los conocimientos y prácticas habituales que no poseen los niños y las niñas, con la finalidad de identificar que habrá de abordarse primero y que después y, con ello, organizar la intervención pedagógica.

La dosificación de contenidos se realizará considerando cuatro periodos:

Primer Período: septiembre-noviembre

Tercer Período: febrero-abril

Segundo Período: diciembre-enero

Cuarto Período: mayo-julio

Es conveniente que la dosificación de contenidos sea realizada en equipo por las docentes que atiende el mismo grado, ello posibilita mayor intercambio, riqueza de análisis, compartir interpretaciones y compromisos entre las docentes respecto a los avances que paulatinamente obtendrán los niños y las niñas que cursan ese grado. En los grupos únicos, la directora y la educadora dosificarán los contenidos.

La dosificación de contenidos por periodos es flexible, ya que puede ser ajustada al retomar contenidos no logrados en un período para el período subsecuente, en función de los resultados obtenidos con los niños y las niñas; no obstante, debe recordar los conocimientos y prácticas habituales organizadas por el nivel de complejidad, por lo cual, debe respetarse la secuencia.

PLANEACIÓN SEMANAL.

Consiste en seleccionar los conocimientos y las prácticas habituales, definir los medios educativos que se emplearán y prever las condiciones que facilitarán el aprendizaje de los niños y las niñas durante una semana; es decir, organizar el ambiente de aprendizaje.

Para elaborar el plan semanal:

- Rotular una sección de su cuaderno con el título **PLANEACIÓN SEMANAL**.
- Anotar las fechas que abarca la semana a la que se refiere su planeación.
- El plan semanal contiene cuatro aspectos.

A) Selección de propósitos y contenidos

Los contenidos dosificados para el periodo que transcurre, seleccionar los conocimientos y prácticas habituales factibles de trabajar a partir de que las niñas y niños saben; para ello se considera el orden presente la DOSIFICACIÓN DE CONTENIDOS.

Seleccionar conocimientos y prácticas habituales de diversos propósitos con gran flexibilidad, combinándolo según las características de su grupo, sin que sea el mismo número de conocimientos de practicas habituales o que guarden una relación de uno a uno. La cantidad de contenidos para una semana depende de la seguridad que uno tenga de los que trabajará intencionalmente y de la variedad de experiencias que podrá al alcance de los niños y las niñas.

B) Aspecto de la realidad

Los contenidos deben articularse en torno a un evento, algún acontecimiento de la comunidad, una visita que se llevará a cabo. o bien, a un aspecto de la realidad: La familia, mi cuerpo, los animales, las plantas, la contaminación lo que flota, los derechos y las responsabilidades, entre otros, que están inmersos en los conocimientos y en las prácticas habituales seleccionados.

C) Diseño del ambiente de aprendizaje

Diseñar el ambiente de aprendizaje consiste en definir las actividades de enseñanza-aprendizaje que llevarán a cabo, prever las condiciones físicas (espacio, mobiliario y materiales) necesarias para realizar las actividades, así como las formas de comunicación que empleará en fomentar la atención, la memoria, la comprensión, alentar la participación y la expresión de los niños y las niñas, mantener su interés y, por supuesto, para que su grupo aprenda los conocimientos y las prácticas habituales elegidos para la semana.

D) Evaluación semanal

Consiste en:

- Identificar “qué hacen”, “qué no hacen”, “qué saben” y “ qué no saben” los niños y las niñas con respecto a los conocimientos y las prácticas habituales que usted pretende enseñar.

- Analizar lo sucedido al desarrollar las actividades, como las formas de relación que se establecieron, el uso de los espacios y materiales, lo que permitirá.
- Detectar si el ambiente de aprendizaje planeado propició o limitó los resultados obtenidos.

La evaluación semanal sustenta la planeación de la semana siguiente, pues permite tomar decisiones sobre qué conocimientos y prácticas habituales deberán abordarse, así como la forma de organizar el ambiente de aprendizaje.

EVALUACIÓN Y AJUSTE

La planeación está en constante revisión, sin embargo, la mitad del ciclo escolar es un tiempo oportuno para reflexionar sobre los logros de los niños y las niñas, revistar la eficacia del ambiente de aprendizaje y, sobre todo reforzar la confianza en su capacidad como docente para obtener mejores resultados educativos.

Su participación en el proceso de evaluación y ajuste le permitirá tomar decisiones para reorientar su intervención pedagógica, a fin de obtener mejores resultados en la formación y el aprendizaje de los niños y las niñas preescolares.

Con la intención de apoyar con mayor objetividad la evaluación de la docente durante este ciclo escolar, los niños y las niñas participaran en una serie de actividades diseñadas para valorar aprendizajes adquiridos como producto de la intervención pedagógica, que serán realizadas por la directora u otras personas externas y permitirán a la docente contar con un referente respecto a eficacia de su intervención pedagógica.

Las acciones a realizar para la evaluación y el ajuste son los siguientes:

- Apoyar la aplicación del instrumento de evaluación a su grupo informado a los niños y las niñas sobre las actividades que se realizarán en plantel y facilitando el uso de instalaciones y materiales.
- Evaluar los conocimientos y las prácticas habituales correspondientes a los dos primeros periodos de la dosificación de contenidos.
- Analizar las evaluaciones de su plan semanal para identificar los conocimientos y las prácticas habituales adquiridas por los niños y las niñas del grupo a su cargo.
- Seleccionar los conocimientos y las prácticas habituales que explorará.
- Diseñar actividades para valorarlos.
- Esta evaluación estará referida a aquellos contenidos o a algunos de sus aspectos que la docente necesite confrontar para corroborar lo que su grupo ha aprendido.

La planeación correspondiente a la semana de la evaluación de medio ciclo tendrá las mismas características que la realizada para la evaluación diagnóstica.

- Confrontar los resultados de su grupo con los obtenidos por los niños y las niñas del mismo grado para detectar los factores que incidieron en ellos.
- Confrontar los resultados de su grupo y del grado con los obtenidos en la aplicación de las actividades de evaluación externa.
- Las docentes del grado valorarán la pertinencia de ajustar la dosificación de los dos periodos restantes.
- También, propondrán estrategias para que el grupo con menores lograr avances hacia la meta planeada para el grado.

EVALUACIÓN FINAL.

Consiste en valorar los conocimientos y práctica habituales adquiridos por los niños y las niñas, como producto de la intervención pedagógica durante todo el ciclo escolar. Para realizarla se recuperará la información de la evaluación intermedia, así como los resultados obtenidos por los niños y niñas en los dos últimos periodos.

Las acciones a realizar para la evaluación final son:

- Apoyar la aplicación del instrumento de evaluación a su grupo informando a los niños y las niñas sobre las actividades que se realizarán en el plantel y facilitando el uso de instalaciones y materiales.
- Evaluar conocimientos y prácticas habituales de su grupo correspondientes a los dos últimos periodos.
- Analizar las evaluaciones de su plan semanal para identificar los conocimientos y prácticas habituales no adquiridos.
- Confrontar los resultados de su grupo con los obtenidos por los niños y las niñas del mismo grado, en el caso de existir diferencias se identifican las causas.
- Confrontar los resultados de su grupo y del grado con los obtenidos en la aplicación de las actividades de evaluación externa.
- Identificar aquellos aspectos en los que la intervención pedagógica del personal docente que atiende el mismo grado debe mejorarse, lo cual se considerará como prioritario para el siguiente ciclo escolar.

Confrontar los conocimientos que los niños y las niñas poseen y las prácticas habituales que son capaces de realizar sin ayuda del adulto con lo planteado al inicio escolar, permite reconocer la eficacia de la acción educativa, no sólo de la educadora, sino de todo el personal que es corresponsable de la educación de los niños y las niñas que asisten al jardín de niños; docente de **CAPEP**, de enseñanza musical y educación física, directora, supervisora y jefe de sector.

En el siguiente capítulo se revisaran los diferentes tipos de Aproximaciones Teóricas que hay dentro del un contexto educativo de tipo preescolar y también relacionado al comportamiento, el aprovechamiento que cada uno de los niños y las niñas de educación preescolar.

CAPÍTULO 2.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS.

2.1. CONDUCTISMO.

Los conductistas estudian como influyen los estímulos sobre nuestro organismo. El desarrollo del niño y el aprendizaje son las áreas de estudio más apropiadas, a las que puede aplicarse estas observaciones según las normas de las ciencias naturales (Wolman, 1989)

No usan el término **conciencia** o **consciente**, opinan que los objetos son percibidos por nosotros. Los hábitos de lenguaje pasivos o la respuesta a las palabras no son más que condicionamientos. Los conductistas rechazan la idea de herencia en lo que concierne a la conducta humana y no limitan la conducta humana al condicionamiento.

La conducta humana, es una acción recíproca entre organismo y ambiente. El ambiente proporciona el estímulo y el organismo da la respuesta. Estos dos hechos son observables a la totalidad de la interacción que debe ser considerada en un contexto más amplio que no coincide a la situación observable de estímulo-respuesta.

Los conductistas insisten en ocuparse solamente de la conducta observable y rechazan cualquier método de investigación que no este basada en la observación sensorial o en su aplicación. Se limitan a describir más que a explicar. Sus conceptos están definidos en términos de observaciones inmediatas y se les atribuyen propiedades locales o fisiológicas.

Definen que el desarrollo del niño describe y explica cambios en el comportamiento infantil, y buscan maneras de optimizarlos. En la área del desarrollo infantil intentan descubrir verdades generales mediante técnicas de descripción y explicación comunes a todas las demás ciencias (Lipsitt & Reese, 1989).

De acuerdo a la teoría del conductismo se relaciona al problema que se plantea a la conducta dentro de un contexto educativo a nivel preescolar o también a otros niveles de educación más avanzada, la relación que existe con el modelo montessori define que el niño a través de si mismo desarrolla la confianza en su comportamiento dentro de una institución educativa.

La finalidad es ver si las dos determina un aprendizaje más significativo dentro del programa de actividades de la psicomotricidad.

2.2. MONTESSORI.

Maria Montessori comienza a trabajar con niños normales dirigiendo una guardería en la zona habitacional del barrio de San Lorenzo, Italia. Su objetivo fue comparar las reacciones de los niños normales a su equipo especial con aquellas de los retrasados mentales y en particular ver si las reacciones de los niños más pequeños con inteligencia normal eran similares a las de los niños cronológicamente mayores, pero mentalmente retardados.

Para esto creó un medio ambiente lo más natural posible para los niños; este medio ambiente es aquel en donde todo es adecuado para su edad y crecimiento, donde se le proporcionan los medios para desarrollar sus facultades.

En él, los niños demostraron un grado de concentración al trabajar con los aparatos que no eran discernibles en los niños mentalmente deficientes del instituto. Maria Montessori pudo observar muchos cambios en los niños y se consideró que había identificado hechos importantes y hasta esa fecha desconocidos sobre el comportamiento infantil. Esta experiencia le sirvió para fundar posteriormente otras escuelas en Italia (Orem, 1986).

2.2.1. EL MÉTODO MONTESSORI

La educación debía centrar su atención en las necesidades que todo niño tiene; el niño no es un adulto en pequeño y por lo tanto es importante que cualquier centro de enseñanza, antes de planear cualquier actividad, deba detenerse a pensar un poco en el niño y en las necesidades que como tal tiene.

La pedagogía debía tener como base la psicología; durante el crecimiento, el niño pasa por diferentes etapas; a estas etapas María Montessori las llama periodos sensitivos y es de gran importancia saber qué es lo que sucede en cada uno de ellos para determinar las necesidades que el niño presenta; cada periodo sensitivo tiene características propias y debemos ser hábiles para identificar el interés que en ese momento existe, pues de esta manera, el niño centrará toda su atención en ese interés y habrá una efectividad para la comprensión del conocimiento (Orem, 1986).

La teoría educativa Montessori, así como otras teorías, comenzaron a ver en el niño al futuro hombre; sin embargo, y a diferencia de las teorías educativas utilizadas en aquella época, que centraban su atención en el conocimiento en sí, María Montessori habla de la satisfacción de las necesidades del niño en un ambiente preparado es decir, en un lugar donde él pueda desarrollarse sin obstáculo y con las características propias de la niñez (Santeding, 1996).

Un ambiente Montessori, será el lugar donde el niño podrá crecer en libertad, pero una libertad con límites, es decir, guiada; entiéndase que esta libertad no es dejar que el niño haga lo que quería; más bien, el niño va ganando su libertad cuando se comporta de acuerdo a las reglas aceptadas en el ambiente; hay un respeto de su parte hacia la gente, hacia las cosas y hacia todas las actividades que realiza, efectuándolas en forma ordenada.

En un ambiente preparado, esa energía especial se canaliza y el niño es capaz de ocuparse por largas horas en un trabajo que ocupa toda su atención y que en una escuela común y corriente correspondería a un niño de mayor edad.

El niño aprende a través de sus sentidos; será solamente tocando, observando, escuchando, oyendo y saboreando, como le será dado el conocimiento; en una escuela tradicional, el convencimiento a través de la palabra es el modo en el que aprende el niño.

La experiencia a través de los sentidos es quien determina lo que absorbe el intelecto humano. En el ambiente preparado se estimularán los sentidos para satisfacer sus necesidades.

En el ambiente preparado es importante que el medio le esté proporcionado, desde el punto de vista cuantitativo, o sea que el mobiliario, los útiles, los objetos de observación, los medios de trabajo correspondan a sus dimensiones físicas y a sus fuerzas y sean adecuadas para que puedan fácilmente alcanzarlos y moverse entre ellos (Orem, 1986).

Ese ritmo de trabajo le da la posibilidad de aprender sin estar presionando por la competencia; en un ambiente Montessori en el que puede haber veinte o treinta niños de diferentes edades, cada uno puede realizar diferentes actividades; incluso, un chico puede trabajar con niños más grandes o más pequeños que él y sin embargo, tener una interacción con niños de su edad.

A partir de lo que sucede en los diferentes periodos sensitivos a lo largo de su crecimiento, María Montessori elabora su teoría educativa. Estos periodos son los que indican qué necesidades tiene al niño de acuerdo a determinada edad; en este sentido; Montessori proporciona a cada niño la oportunidad de desarrollar en su totalidad su potencia, es decir, a sus intereses y según su propio ritmo de trabajo en un espíritu de cooperación y respeto de sí mismo y por sus compañeros (Orem, 1986).

Los hábitos de trabajo que va desarrollando en el ambiente, lo llevan a lograr la auto disciplina y autodesarrollo, que es el fin último que persigue la educación Montessori; su propósito, liberar el potencial de cada niño en un ambiente de libertad estructurado.

Sin embargo, el orden va más allá de saber el lugar que ocupa cada cosa; cuando un niño quiere construir algo a partir del caos, clasifica y hace conexiones; al estar

realizando esta actividad, sin saberlo, está estructurado su mente, es decir, está ordenando sus pensamientos.

2.2.2. Características del niño del Modelo Montessori

Es hasta principios del siglo XX cuando se comienza a dar valor a la infancia como una etapa de desarrollo del futuro del hombre.

La biología, la medicina, la psicología y la educación comienza a realizar estudios sobre el crecimiento y desarrollo del niño.

La educación, tendrá que estar fundamentada en la psicología, que es quien se encarga, básicamente del desarrollo **psíquico del niño**, para determinar qué es lo que debe aprender en las diferentes etapas de su crecimiento.

La psicología permite conocer lo que sucede a nivel mental en el niño, el adolescente y el adulto. Es a partir de esta época que se comienzan a dar cuenta los científicos, de que la educación está fallando en su forma de enseñanza; y es en la infancia donde hay una frustración hacia las cosas que el niño quiere hacer y que son causadas por el adulto, esto es, la represión de la actividad espontánea (Orem, 1986).

Continuando con Orem, (1986) es en este contexto surge una ciencia abocada al estudio exclusivo de la infancia; la **paidiología**, quien se encargará de profundizar en todo lo que antaño a la niñez y que junto con la psicología enfrentarán el aspecto **educativo y psíquico del niño**.

El aspecto interdisciplinario entre la **Pedagogía** y las ciencias, será llamado por Maria Montessori **Pedagogía Científica**; ella sustenta que para educar mejor al niño hay que conocerle y será la **Psicología** quien pueda ayudarnos que conocer mejor lo que sucede en la mente del niño.

La **Pedagogía Científica** parte de la observación y experimentación del niño; para conocerle, es necesario observarle pacientemente; sólo será posible conocer al niño por medio de métodos experimentales y éste será el punto de partida de todo educador.

El niño debe ser ante todo el centro del interés del adulto; debemos tomar en cuenta que el niño es un ser muy singular, con diferencias no sólo anatómicas sino **psíquicas** y si queremos influir en su educación, es fundamental que conozcamos sus necesidades y que tengamos muy presentes que hay muchas diferencias entre él y el adulto (Orem, 1986).

Cuando se trata de niños debe de ser respetada su independencia **biológica**, y colocarles en un medio ambiente que corresponda especialmente a sus necesidades tanto físicas como mentales (Standing, 1996).

2.2.3. La Guía Montessori

Asegura que “el papel que juega el maestro o guía Montessori es fundamental. No será el encargado de transmitir los conocimientos al niño como sería el caso en una escuela tradicional, será más bien el vínculo entre el medio ambiente y el niño” (Standing, 1996).

Debemos tener claro que el maestro o guía Montessori, llamado así porque guía al niño por el camino correcto; será el que ayude pacientemente al desarrollo natural del niño proporcionándole los materiales externos necesarios para este proceso (Orem, 1986).

El objetivo que persigue la guía es una aula de alumnos independientes, autosdisciplinados, que puedan tomar decisiones y emitir juicios que representen el trabajo y tengan el sentido del orden, que conviertan el aprendizaje en una experiencia grata, que se acepten las diferencias mutuamente, que adquieran hábitos de excelencia (Orem, 1986).

2.2.4. El Material Montessori

El material considerado como de desarrollo porque cada uno de ellos ejecuta una parte definida de trabajo; hay un propósito directo e indirecto en su presentación y que no necesariamente se hace evidente al niño cuando trabaja (López & Mota, 1987).

Existe material que se tiene en **Casa de los Niños** y en el **Taller**; el chico de **Casa de Niños** utiliza parte de éste a nivel sensorial; únicamente lo manipula y cuando llega a **Taller** lo ve nuevamente, con la diferencia de que ahora se le presenta con él un concepto; porque ya existe un antecedente; sin embargo, los chicos que ingresan a **Taller** y no egresan de **Casa de Niños**, no tiene este conocimiento previo; no obstante, el material tiene la posibilidad a través de la repetición, de lograr en el niño el descubrimiento de los conceptos (Orem, 1986).

Con el material Montessori, tanto en **Casa de Niños** como en **Taller**, el niño tiende a desarrollar la observación y la destreza por medio de la manipulación de éste.

El papel que juega la guía en el ambiente, es el de presentar los materiales; es decir, mostrar el uso adecuado de ellos; Los materiales están colocados por áreas: área de matemáticas, área de español y áreas culturales que abarcan geografía, ciencias naturales y ciencias sociales.

Cuando se da una presentación, la guía debe dar la menor información posible; ésta debe ser clara y amena; sobre todo, debe estimular el interés del niño hacia el conocimiento y como consecuencia hacia la investigación en algunos casos.

En cada uno de los ambientes Montessori existe únicamente un material para cada uno de los conceptos, con excepción de materiales como las estampillas que sirven para enseñar a **sumar, restar, multiplicar y dividir**; con el fin de fomentar la paciencia en los niños; es decir, si algún niño quiere ocupar el material del Reloj de las Eras y esta ocupado, debe esperar a que se desocupe realizando otra actividad (López & Mota, 1987).

María Montessori creó los materiales de tal manera que cada uno de ellos correspondiera a los diferentes periodos sensitivos por los que atraviesa el niño y por lo tanto que respondieran a sus necesidades e inquietudes.

En el aula, el pequeño se halla rodeado de una serie de elementos educativos cuidadosamente desarrollados con el fin de despertar el interés de las mentes infantiles.

Hoy en día siguen vigentes los materiales que ella ideó para aquellos niños con necesidades especiales y que puso en práctica con niños sin estos requerimientos; tuvieron mucho éxito y lo siguen teniendo en algunas innovaciones.

Por otro lado, la repetición consta de ejercicios que lo conducen gradualmente a abstracciones cada vez mayores; el niño que realiza las divisiones con las estampillas constantemente, es aquel que con gran facilidad las realizará sin necesidades de usar el material mucho tiempo, es decir pasará a la abstracción.

2.2.5. La relación Maestro-Alumno en el Método Montessori

En la relación docente alumno corresponde al niño hacer suyo el conocimiento, es en esta relación donde se propicia de mejor manera al proceso de formación del educando; la palabra es dada al niño y cada vez que él quiera expresar sus ideas, será escuchado y respetado.

La relación se comienza a establecer entre el maestro y el alumno y va más allá de la amistad; ceder la palabra al educando y respetarlo es lo fundamental y sobre todo saber el papel y las características de cada uno, de tal manera que el maestro pueda aprovechar éstas para un mejor desarrollo.

El trabajo que se realiza diariamente en el ambiente para la adquisición del conocimiento, involucra tanto a la guía como al niño; el vínculo para esta relación es el material y el empleo adecuado, así como las buenas estrategias utilizadas por la guía darán un verdadero significado a la práctica educativa.

La seguridad e independencia que pueden llegar a lograr un niño en un ambiente Montessori es muy significativa; a partir de lo que en realidad el niño necesita para brindárselo en el aula, es fundamental e indispensable hoy en día.

El niño ante todo, es un ser sensible, con características muy particulares; debemos tratarlo como realmente se merece; es decir, con respeto y no obstaculizando su desarrollo.

El Método Montessori parece responder a esta situación en el trabajo, y se refiere al trabajo intelectual y al relacionarlo con la vida en la sociedad prepara al niño para enfrentarse a la vida, pues comprende el desarrollo de los conocimientos a través de los sentidos y a toda la serie de características que la sociedad pide a todo individuo.

Por otro lado, si estamos hablando de que la relación es más importante en el proceso educativo es la de maestro-alumno, resulta muy importante que la escuela tradicional la tome en consideración en su práctica diaria; debe dejar de lado el autoritarismo que la caracteriza y permitir más la actividad del niño en la construcción del conocimiento

La relación maestro-alumno es fundamental para que el proceso educativo tenga éxito; el rol del maestro en una escuela tradicional tendrá que ser cambiado a una práctica menos autoritaria y otorgar al niño más libertad de acción que exprese libremente sus ideas y que pueda experimentar el conocimiento para que realmente se apropie de él (Orem, 1986).

2.2.6. El método Montessori tiene 12 principios los cuales son:

- 1) Está basado en años de paciente observación a la naturaleza del niño.
- 1) Los niños de casi cualquiera país civilizado. raza, color, clima, nacionalidad, rango social, tipo de civilización, ninguno de ellos impide su aplicación exitosa.
- 2) Al niño pequeño como un amante del trabajo, del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con una profunda alegría.
- 3) En cada etapa del crecimiento mental del niño se proporcionan ocupaciones correspondientes, gracias a las cuales desarrolla sus facultades.
- 4) El niño ofrece un máximo de espontaneidad, el cual lo capacita para el alcance del mismo.
- 5) Se trata de una disciplina que tiene su origen dentro del niño y no está impuesta desde afuera.
- 6) Permitir al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituyen la base de la disciplina real.
- 7) Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia, y así lo guía de acuerdo con sus necesidades individuales.
- 8) Cada niño trabaja a su propio ritmo.
- 9) Ofrecer a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua que es dada con alegría y recibida gustosamente.

- 10) El niño trabaja partiendo de su libre elección, sin competencia ni coerción, de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida.
- 11) Finalmente, el Método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo sus facultades intelectuales sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales.

La relación que hay entre las dos teorías anteriores mencionadas definen que el niño presente problemas de conducta dentro de la escuela a nivel preescolar, los cuales sobre salen en su comportamiento o el bajo interés de realizar sus actividades de aprendizaje. Por lo que concierne a la siguiente teoría la gestalt determina a los procesos que estén dañando a los emisferios del niño en su desarrollo madurativo dentro de su enseñanza, por ello se ve que en esta teoría de la gestalt y la prueba de percepción visual (DTVP-2) pueden ayudar a detectar ayudar a detectar si existe algún problema en su desarrollo madurativo del niño.

2.3. Gestalt

El origen de la teoría de la **Gestalt** está relacionada con las dificultades halladas por el asociamiento tradicional en lo que concierne a la percepción y al pensamiento. Los asociacionistas creían que la percepción es una reproducción de los objetos, o una imagen mental de lo que es percibido, el pensamiento es una combinación mecánica de tales imágenes (Wolman, 1989).

Wolman cita a Koehler que definió a la gestalt de dos maneras: la primera se refiere a una propiedad o cualidad de las cosas tal como la cuadratura o simetría de las figuras geométricas, la hechura o la forma de los objetos. La otra es la de una entidad característica e individual que existe como algo independiente y poseyendo una hechura o forma como uno de sus atributos (Wolman, 1989).

La psicología de la **gestalt** se inició como una rebelión contra la aridez de los estudios moleculares de Hundt y Titchener, no cabe duda que la psicología de la **gestalt** ha estimulado la relación de investigaciones en el campo de la percepción como no lo han hecho ninguna otra escuela psicológica.

Continuando con Wolman éste cita a Tolman quien dijo que existe más de un género de aprendizajes, también cita a Razran quien sugirió que el nivel superior del aprendizaje debe relacionarse con la percepción, la comprensión y la configuración. Los estudios gestálticos sobre la neurofisiología, figura-fondo, son muy sugerentes a la psicología de la gestalt que ha influido sobre varias áreas de la psicología, abarcando estudios de psicología infantil, social, educativa y clínica (Wolman, 1989).

2.3.1. La Teoría de la Gestalt

“La función gestaltica puede definirse como aquella función del organismo integrado del cual responde a una constelación de estímulos dado como un todo siendo la repuesta mínima a una constelación, un patrón, una gestalt” (Wolman, 1989).

Todos los procesos integrados del sistema nervioso se producen en constelaciones patrones. Esta integración ocurre no por suma, resta o asociación, sino por diferencias o por el aumento disminución de la complejidad interna del patrón.

Este principio permanece interesado por la percepción, considerando como el proceso cognitivo más importante ante la presión excluyente del conductismo norteamericano.

El término *gestalt* (se traduce por <forma >, que es más equivalente a <estructura> ó < configuración>) significa que la percepción se refiere a la experiencia inmediata ya estructurada. La percepción no es el resultado de la síntesis de los datos de la sensibilidad (Wolman, 1989).

Wolman dice que los psicólogos de la gestalt distinguen entre figuras correctas y figuras incorrectas. Una figura correcta es aquella cuyas partes subordinadas acertadamente a la figura <correcta>, el concepto gestaltista de equilibrio se expresa por la ley de Praeganz. Esta ley afirma que la organización tiende hacia la simplicidad mayor (Wolman, 1989).

Los gestaltistas adoptan la idea de figura-fondo de los elementos perceptivos que están organizados como un todo KOEHLER ha resumido la teoría de la gestalt sobre la percepción de la forma que tiene el organismo de estímulos locales mediante fenómenos locales.

Los patrones visomotores han probado ser lo más satisfactorios, dado al campo visual se adapta con mayor facilidad al estudio experimental y en especial debido a la cooperación que por lo general puede prestar al sencillo test de copiar unos pocos dibujos.

2.3.2. Antecedentes Teóricos del Test Gestaltico Visomotor.

La construcción del TEST GESTALTICO VISOMOTOR de Laurretta Bender tomó como base teórica a la PSICOLOGÍA DE LA GESTALT, la cual se originó en Alemania en el año de 1912 principalmente en contra del análisis elementalista de la Psicología Wundtiana. Los fundadores y máximos representantes de esta escuela psicológica fueron MAX Wertheimer (1880-1934), Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Kohler (Díaz; Varela; Villegas, 1998).

Las investigaciones realizadas por estos tres psicólogos durante más de 20 años en el campo de la percepción visual principalmente, los llevaron a rechazar la idea de que la percepción es el resultado de la suma de las partes, y que el estudio de los fenómenos psicológicos se realiza a través del análisis de sus partes. Afirman que los organismos tienen una tendencia a percibir los objetos o figuras como un todo estructurado, el cual es diferente a la suma de sus partes, esto es, lo que percibimos o experimentamos está en sí mismo estructurado en grados variables, son organizadas como un todo y por lo tanto, el estudio de los fenómenos psicológicos debe de realizarse a partir del análisis del todo, no de sus partes aisladas.

De los estudios llevados a cabo, puede desprenderse que para los gestaltistas, el campo perceptual se organiza formando una gestalt (totalidad, configuración o forma) o estructura, la cual se divide en dos partes: en una *figura* y un *fondo*; la primera aparece sobre el fondo y tiene un contorno. La gestalt o forma que se percibe puede ser simple o compleja, y su grado de complejidad es su grado de articulación, es decir, una gestalt como el círculo o cuadro en un fondo simple. Así mismo las gestalten bien articuladas se consideran una *gute gestalt o buena forma* (Díaz; Varela; Villegas, 1998).

La gute gestalt es una forma fuerte que tiene cohesión y se resiste a la desintegración por el análisis de la atención, o por su función con otras formas, porque persiste en dejar huella en el observador.

Las gestalten son objetos o dibujos, y por lo tanto, tienen significados y tienden a preservar su forma, su tamaño y su color, a pesar de los cambios de la situación de estímulo fondo. La forma, la organización y su carácter de objetos dependen generalmente de las relaciones entre las partes y no de sus características particulares que se mantienen constantes, el objeto no cambia.

2.3.3. El Test Gestaltico Visomotor De Lauretta Bender

Uno de los tests psicológicos más empleados en la práctica clínica y psicopedagógica, es sin lugar a dudas los TESTS GESTALTICOS VISOMOTOR elaborado por Lauretta Bender en (1938). Este instrumento de medición psicológica, originalmente se construyó para diagnosticar problemas en la percepción gestaltica y desde su construcción hasta la década de los 60's su empleo fue casi exclusivo con pacientes psiquiátricos adultos. A partir de esta década y de la publicación del libro EL TEST GESTALTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS. De Koppitz (1963) su mayor utilización y disfunción fue con niños escolares (Díaz; Varela; Villegas, 1998).

Su uso con niños escolares se ha llevado a cabo, tanto para evaluar su nivel de maduración en la percepción visomotriz como para predecir el nivel intelectual, los problemas en el RENDIMIENTO ESCOLAR, la DISFUNCIÓN CEREBRAL

MÍNIMA y los problemas emocionales. La gran cantidad de estudios realizados con EL TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER, permiten afirmar que aun conserva la suficiente validez como para ser una de las técnicas más empleadas para el psicodiagnóstico.

Cuando se trabaja con niños es necesario evaluar la percepción visomotora, debido que esta función interviene de manera sustancial en todo el proceso de aprendizaje. Al evaluar la percepción visomotora se puede conocer el nivel de maduración neurológica del niño, así como detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral; debido a que la percepción y la coordinación motora dependen en gran medida la maduración del sistema nervioso central o bien, si se presenta una lesión neurológica que afecte la construcción visoespacial; ambas condiciones limitan el aprendizaje (Díaz; Varela; Villegas, 1998).

2.3.4. El Test de Bender como Instrumento Predictivo del Nivel Intelectual.

El Test de Bender puede emplearse como un test corto no verbal de inteligencia para niños pequeños, particularmente con fines de selección o nivelación, pero que éste tiene que combinarse con un test verbal corto (Díaz; Varela; Villegas, 1998) citan a (Koppitz, 1963).

2.3.5. El Test de Bender y el Retraso Mental.

El test de Bender puede ser utilizado como test de maduración mental y como indicador del rendimiento escolar en los niños retrasados mentales. Los puntajes en el Test de Bender están íntimamente relacionados con la edad mental y con el rendimiento académico, más que con su edad cronológica (Díaz; Varela; Villegas, 1998) de acuerdo con (Koppitz, 1981, 1986).

2.3.6. El Bender y su Relación con el Aprendizaje Escolar.

De acuerdo con Bender (1938), la ejecución de su prueba involucra principalmente funciones de inteligencia que se consideran importantes en el aprendizaje de habilidades escolares en los niños. Una ejecución deficiente en la prueba puede reflejar una discapacidad en el aprendizaje o un retraso en el desarrollo o ambos, que habría que descartar (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

(Koppitz, 1980) menciona que existen tres funciones básicas de la percepción visomotora que se relacionan con el desempeño escolar. Es necesario que el niño adquiera cierto grado de madurez en dichas funciones para obtener un mejor aprovechamiento. Éstas son:

1. **La capacidad de percibir el dibujo como un todo limitado y la posibilidad de iniciar o detener una acción a voluntad.** Dicha función interviene en el aprendizaje escolar y especialmente en la lectura, porque el alumno tiene que percibir y comprender el comienzo y el final de una palabra en una página impresa.
1. **“La capacidad de percibir y copiar correctamente las líneas y figuras en cuanto a orientación y forma.”** Esto tiene que ver con la capacidad de escribir letras con todos sus ángulos y curvas, así como seguir una palabra escrita de izquierda a derecha.
1. **“La capacidad de integrar partes a una gestalt.”** Esta función interviene en la posibilidad de formar palabras enteras con letras aisladas y comprender los conceptos aritméticos.

En las investigaciones realizadas con la ejecución de la Prueba de Bender. Mallinger, (1988), se han encontrado que los niños con problemas para el aprendizaje formal cometen más errores en esta prueba el buen desempeño escolar, de allí la necesidad de considerar la percepción visomotora en el aprendizaje escolar.

2.3.7. Bender y su Relación con el Proceso de la Lectura

En el proceso de la lectura intervienen una serie de funciones como: la percepción de patrones, las relaciones espaciales y la organización de configuraciones. En el proceso de la lecto-escritura se requiere percibir e integrar las letras y los números en palabras o cantidades (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Continuando con (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999) estas citan a Malatesha (1986) que refiere que Aarón (1982) concluye que la lectura de palabras implica la operación secuencial de convertir letras en sus correspondientes sonidos equivalentes y también la operación simultánea de percibir la palabra como un todo.

Los niños con lectura deficiente tienen dificultades en la función de simultaneidad (percibir un todo), son los que más errores cometen en la ejecución del Test de Bender.

Koppitz investigó si algún signo o desviación de su escala de maduración se asocia con problemas en el desempeño en la lectura. Los resultados obtenidos indican que existen ciertas características del Bender que se asocian con los problemas de lectura que son:

- Dificultades entre puntos y círculos, y entre curvas y ángulos.
- Mayor tendencia a la rotación.

Es probable que un niño que realiza un Bender con muchos errores cometa muchas equivocaciones al leer, además de que su lectura sea lenta y tenga dificultad para comprender lo leído.

En la ejecución del Bender ciertos grados de inmadurez podrán afectar el rendimiento en la lectura. Las categorías que se asocian con un bajo aprovechamiento son: rotación, hacer círculos en vez de puntos, trazar ángulos por curvas, desintegración y perseveración. Cuando un Bender se presenta con varias categorías, puede esperarse que existan problemas en la lectura.

2.4. MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE FROSTIG.

2.4.1. FUNDAMENTOS.

Marianne Frostig, nació en Austria en 1906; llega a los Estados Unidos en 1939 justamente después de estallar la Segunda Guerra Mundial. En 1955 fundó el Centro Marianne Frostig de Terapia Educativa en los Ángeles (Donald, Manual, 1993).

Marianne Frostig plantea un programa en cuatro escuelas psicológicas; La de Modificación de conducta, La humanista, la psicoanalítica y la del desarrollo cognoscitivo (Silva; Ortiz, 1979).

- Los modificadores de conducta generalmente tratan de evitar las metas a largo plazo, consideran que el niño debe dominar las habilidades de su cultura y ser capaz de trabajar con otros con el fin de preservar dicha cultura bajo las condiciones de cambio.
- Los de desarrollo proponen que el educando puede aprender a disentir y a comprender otros puntos de vista.
- Los humanistas sostienen que el educando debe sentirse como parte del mundo y por lo tanto, ser capaz de y estar dispuesto a tomar en cuenta las necesidades y existencia de toda la humanidad.
- Los psicoanalistas piensan que el educando debe vencer el egoísmo de su niñez y llegar a ser capaz de amar y trabajar.

2.4.2. LAS CINCO ÁREAS PRINCIPALES DE LA PERCEPCIÓN VISUAL.

FROSTIG divide en cuatro principales períodos de los años de formación de una persona: infancia; pre-escolar; correspondiente a la época en que el niño asiste a la escuela primaria y finalmente la pubertad y adolescencia. Además divide las habilidades humanas en cuatro amplias áreas según su periodo máximo desarrollo en edades predecibles; estas cuatro áreas son: Sensomotora, del Lenguaje, Percepción y los Procesos Cognoscitivos superiores. Dentro del área de la

percepción tomando como punto de partida los estadios de desarrollo de Piaget, Frostig consideran que el periodo para el máximo desarrollo de las capacidades perceptivas ocurre aproximadamente entre los 3(4/12) y los 7(8/12) años (Silva; Ortiz, 1979).

Frostig señala cinco áreas principales dentro de las habilidades perceptivas en las cuales se basa el programa (Silva; Ortiz, 1979).

- 1) Coordinación motora de los ojos: es la habilidad para coordinar la visión de los movimientos del cuerpo o partes de él. De allí que para poder llevar a cabo adecuadamente una cadena de actividades depende más de la coordinación óculo-muscular.
- 1) Discernimiento de figuras o percepción de figura fondo: comprende la importancia de la percepción de las figuras y del fondo hay que percibir con mayor claridad y la atención. La figura es aquella parte del campo de percepción en la que está centrada la atención; cuando cambian nuestra atención a cualquier cosa, lo que antes era la figura viene a ser el fondo.
- 1) Constancia de forma: se encuentran las cosas que están situadas más lejos de las pequeñas según desde el ángulo del que se observa.
- 1) Posición en el espacio: la percepción de la posición en el espacio puede ser definida como “la relación en el espacio de un objeto al que observamos.
- 1) Relaciones espaciales: las relaciones espaciales es “la habilidad de un observador para percibir la posición de dos o más objetos con relación así mismo o en relación con la posición relativa de los objetos.

2.4.3. PRUEBA DE PERCEPCIÓN VISUAL (DTVP-2).

El DTVP-2 es la revisión hecha en 1993 del método de evaluación visual de Marianne Frostig. La prueba mide tanto la integración visomotora como la percepción visual. Se basa en teorías del desarrollo de la percepción visual. La prueba es adecuada para usarla con niños entre 4 y 10 años 11 meses de edad (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Continuando con Esquivel; Heredia; Lucio (1999) después de una concienzuda revisión del DTVP de Frostig et al.; publicada en 1964, los autores de la prueba se dieron a la tarea de desarrollar la segunda edición de prueba DTVP-2, 1993.

En esta nueva edición: 1) se incrementó la confiabilidad de las pruebas hasta conseguir niveles aceptados; 2) Se proporcionó una amplia evidencia sobre la validez de contenido, la relacionada con el criterio y la de constructo; 3) Se realizó un análisis de validez factorial para fortalecer la validez de la prueba; 4) Se efectuaron estudios que muestran la ausencia de sesgos con respecto a raza o

sexo y preferencia manual; 5) los datos normativos se basaron en una muestra amplia y estratificada con características demográficas; 6) Se desarrollaron dos nuevas calificaciones compuestas: percepción visual con reducción de respuesta motora e integración visomotora para facilitar el diagnóstico; 7) Se extendieron las edades a las que se puede aplicar la prueba para incluir a niños hasta 10 años-11 meses; 8) A las cinco subpruebas originales: Coordinación ojo-mano, Figura-fondo, Constancia de forma, Relaciones espaciales y Posición en el espacio, se agregaron tres más: Copia, Cierre visual y Velocidad visomotora (Esquivel; Heredia; Lucio,1999).

El DTVP-2 se utiliza principalmente para: a) trabajar en caso clínico y determinar el nivel en la percepción visual o visomotora, b) identificar cantidades a tratamiento visoperceptual; c) verificar la efectividad de los programas de intervención en este sentido; d) como instrumento de investigación (Donald, Manual,1993).

Marianne Frostig, al desarrollar su método de evaluación y su programa de entrenamiento visoperceptual, consideró que el niño tenga o no una discapacidad necesita obtener que propicie el desarrollo cognoscitivo y psicológico, esto es; la función sensoriomotrices; el lenguaje; las percepciones auditiva, visual y cinestésico-táctil; las facultades de pensar, aprender y recordar la adaptación social y el desarrollo emocional.

Cada una de estas funciones tiene un periodo donde su desarrollo es más intenso; sin embargo, la evolución de las diferentes habilidades del niño está estrechamente relacionada. En el curso de la vida tiene lugar el proceso de la percepción, por lo común, en forma simultánea con el de las sensaciones, el lenguaje, los pensamientos y los recuerdos.

La técnica de Frostig es un programa que incluye la evaluación y el entrenamiento de la percepción enfocadas a las facultades específicas, que sólo será efectiva si está incluida en un plan integral que tome en consideración en el desarrollo total del niño.

Las habilidades perceptuales constituyen el punto central del programa ya que es frecuente que aparezcan disfunciones en la percepción en los primeros años escolares que limiten el éxito del aprendizaje inicial. Con la enseñanza perceptual se facilita la adaptación inicial a la escuela y los primeros progresos en este sentido, aun cuando el desarrollo óptimo de la habilidad perceptual se logra cuando la enseñanza se integra con el entrenamiento de las facultades sensoriomotrices, del lenguaje y de los procesos más elevados del pensamiento.

2.4.3.1. PRUEBA DE PERCEPCIÓN VISUAL (DTVP-2)

La prueba de figuras y formas de Frostig mide ocho habilidades de percepción visual que son de suma importancia para la capacidad de aprendizaje del niño (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Dichas habilidades son las siguientes:

1. **Coordinación ojo-mano.** Mide la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas por percepción, de acuerdo con los límites visuales.
1. **Posición en el espacio.** Considera la habilidad para igualar dos figuras de acuerdo con sus rasgos comunes.
2. **Copia.** Implica la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y repetirlo a partir de un modelo.
3. **Figura-fondo.** Mide la habilidad para ver figuras específicas cuando están ocultas en un fondo confuso y complejo.
4. **Relaciones espaciales.** Se refiere a la habilidad para reproducir patrones presentados visualmente.
5. **Cierre visual.** Mide la habilidad para reconocer una figura de estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta.
6. **Velocidad visomotora.** Implica la rapidez con la que un niño puede trazar signos establecidos, asociados a diferentes diseños.
7. **Constancia de forma.** Mide la habilidad de reconocer figuras geométricas que se presentan en diferente tamaño, posición o sombreado.

El DTVP-2 mide las ocho capacidades de la percepción visual que se involucran en el aprendizaje escolar y los problemas de aprendizaje que puede presentarse cuando esa habilidad no se encuentra desarrollada.

En el siguiente capítulo se refiere al desarrollo del niño, el cual presenta un desenvolvimiento dentro de su desarrollo psicomotor, como fundamento principal sobre el planteamiento de esta tesina que determina una significación a los procesos de maduración permanentes a los que varios autores están definiendo el desarrollo madurativo de los niños dentro de un contexto educativo.

CAPÍTULO. 3

3.1 EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Los pensamientos proceden de las acciones, y del movimiento y el intelecto. Uno de los fundamentos de interpretación del término inteligencia, una forma de adaptación biológica al medio como una prueba en la que se llama “armonioso equilibrio” entre los objetos problemas ambientales y las “acciones mentales” del niño.

La teoría constructivista del desarrollo del niño se origina en los trabajos de Piaget Jean, quien postula que las estructura internas de conocimiento surgen y se desarrollan mediante la interacción entre el sujeto y su medio, **el sujeto construye la significación de lo externo y en ese esfuerzo de significación se construye a sí mismo.**

Piaget e Inhelder (1993), parten de la concepción de que todo niño al nacer tiene esquemas reflejos como son la succión y la aprehensión los cuales son hereditarios, y a partir de esto comienzan a construir sus estructuras mentales. Dentro de estas estructuras, consideran cómo la más importante la inteligencia, que es la que le permite las adaptaciones del sujeto.

Bruner (1968), admite que ciertas conductas humanas pueden ser consideradas <mejores> que las que se advierten en los grandes simios, constituyen prolongaciones de la evolución de los primates y no suponen una discontinuidad respecto de las que se observan en los precursores del Homo Sapiens ni se diferencian de ellas. O sea que no sólo debemos considerar hacia qué evoluciona la criatura humana, sino a partir de qué ha evolucionado, a fin de formarnos un cuadro general de las conductas motrices, ligüísticas e intelectuales inmaduras.

Según Piaget e Inhelder (1993), la mente no es una hoja en blanco en dónde escribir el conocimiento, ni un espejo que refleje lo que percibe; si la información, percepción o experiencia que enfrenta el individuo se ajusta a una estructura de su mente, la “entiende”, “la asimila”, la asimilación consiste en interpretar las nuevas experiencias en términos de las estructuras mentales presentes sin alternarlas.

Wallon, Dice que la evolución psicológica del niño, ha pasado por los estadios sucesivos de evolución de los nervios y condiciona necesariamente su educación. El niño no puede llegar a ciertas adquisiciones a menos que alcance o sobre pase determinados estadios de esta evolución (Wallon, 1980).

Para lograr esta adaptación el niño utiliza dos mecanismos indisolubles que son la **asimilación** y la **acomodación**. Cuando el infante se encuentra con objetos nuevos entra en contacto con ellos a través de la manipulación y los trata de asimilar a los esquemas preexistentes.

El niño tiene la capacidad de percibir y sentir se desarrolla tempranamente, de manera mucho más elaborada que su capacidad de moverse con presión. Al referirse a las constancias neurológicas señalan una maduración más temprana en los centros cerebrales de los sentidos, más que a las comprobaciones de Bower, (1974) y otros, sobre la conducta (Gessell, 1947).

Piaget y Inhelder (1993) definen esta asimilación como “el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles, sin embargo si únicamente se utilizara la asimilación, mucho de los estímulos del exterior serían ignorados al no caber dentro de los esquemas existentes, por lo que para poder incorporar estos estímulos el niño se vale de la **acomodación**, entendiendo ésta cómo “cualquier modificación de un esquema asimilado o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan (Piaget y Inhelder, 1993).

Las sensaciones del infante suministran información que supera la capacidad del aparato motor para aprovecharla. El niño acomoda sus órganos sensorio motores a la realidad exterior, pero para acomodar sus actitudes a las propiedades de las cosas necesita asimilarlas y acomodarlas conceptualmente (Bruner, 1968).

Como se puede observar, no puede existir asimilación sin acomodación y viceversa, ya que la adquisición de un nuevo concepto puede modificar totalmente la estructura conceptual existente. A través de la acomodación y la asimilación se busca llegar a un equilibrio, y son los desequilibrios entre estos dos procesos los que provocan un aprendizaje o cambio cognitivo.

La adaptación intelectual es una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia, esto implica una interacción entre el sujeto y el objeto (Piaget, 1972).

Vid Rodríguez. (1988), citando a Piaget, (1964) dice que se concibe el desarrollo como un proceso espontáneo vinculado con la embriogénesis el cual se relaciona con la totalidad de las estructuras del conocimiento. Este conocimiento está basado en las **estructuras operacionales**, una **operación** es una acción interiorizada que se da a través de la manipulación de los objetos

Según Erikson, (1972) el niño experimenta un sentimiento de confianza básico que le permitirá la autonomía, a partir de la cual será posible la iniciativa. Cada etapa conoce una crisis más o menos superables que permite franquear bien o mal la siguiente etapa. En el curso de la crisis nacen sentimientos ambivalentes “el niño no quiere perder de vista a su madre y por otra parte siente el deseo de afirmar su independencia”

Landaburu afirma que la psicología genética presenta explicaciones con abundante apoyo empírico, acerca de la forma en que el niño interpreta los datos y de cómo progresivamente modifica su apreciación en función de las

contradicciones que encuentra. Una de las contribuciones más importantes de la psicología genética fue precisar los mecanismos y procesos que subyacen a las conductas observables y que por lo tanto explican el desarrollo y el aprendizaje (Landaburu, 1999).

Siguiendo con Landaburu la psicología genética considera que el niño aprende por medio de sistemas de acciones y por los mismos mecanismos que intervienen en el desarrollo espontáneo y en la constitución y desarrollo de las teorías científicas. El niño se puede equiparar a un científico en tanto construye hipótesis acerca del mundo, las pone a prueba, las sostiene y las cambia bajo ciertas condiciones (Landaburu, 1999).

Los sistemas que ponen en juego para comprender los hechos lo llevan a interpretaciones sistemáticas que tratan de ser conservadas y sólo se modifican, parcial o totalmente, cuando los hechos las contradicciones. Estas contradicciones desestabilizan las ideas o creencias que se tenían y sobreviene el cambio.

El niño cuando comienza su escolaridad tiene una historia “teórica” muy rica acerca de su entorno. Antes de enfrentarse a la escolaridad, los niños han realizado una exploración sistemática y activa del mundo y han contribuido modos coherentes de considerar a los objetos y acontecimientos de su entorno.

Piaget (citado por Pozo, 1996) dice que considera al **aprendizaje** como un proceso provocado por situaciones externas al individuo como pueden ser el medio, de un experimentador o un maestro. Un niño no puede aprender una operación de determinado estadio hasta que su nivel de desarrollo haya alcanzado dicho estadio, es decir, no podemos pedirle al niño que aprenda a hacer una operación de un estadio posterior al que se encuentra, hasta el nivel de desarrollo alcance espontáneamente la maduración necesaria para poder realizar tal operación, es hasta este punto del que el niño podrá aprender a realizar esa operación; por esto Piaget sostiene que el desarrollo determina el aprendizaje.

Pozo, (1996) considera que existen cuatro factores que explican el paso del desarrollo de un grupo de estructuras a otro los cuales son:

- a) **Maduración.** Considerada como la continuación de la embriogénesis.
- a) **Experiencia.** Entendida como los efectos del ambiente físico sobre las estructuras mentales.
- b) **Transmisión social.** Tanto de su aspecto lingüístico como educativo.
- c) **Equilibración.** Proceso activo de autorregulación que equilibra los tres factores anteriores.

Basándose en estos cuatro factores, Piaget (1964) (citado por Pozo, 1996) considera que el aprendizaje de estructuras está subordinado al desarrollo, una estructura espontáneamente, una vez que ha alcanzado el estado de equilibrio es duradera y continua a través de toda la vida, pero cuando el aprendizaje se da por reforzamiento externo al resultado no es duradero, ya que la relación fundamental

entre desarrollo y aprendizaje no es la asociación, el aprendizaje es posible sólo cuando existe una asimilación activa. Divide el desarrollo en diferentes **períodos** entendido por Piaget, (1964) un lapso de tiempo de cierta extensión dentro del desarrollo dentro de cada periodo existen lapsos de tiempo más cortos denominados **estadios**; cuando una conducta se diferencia suficientemente de otra se le da una designación distintiva, un estadio diferente.

3.2. EL NIVEL SENSORIOMOTOR

Según Piaget (1993), este período anterior al lenguaje. Se le llama así porque, a falta de la función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o a los objetos ausentes. Pese a esas lagunas, el desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.

3.3. LA INTELIGENCIA SENSO-MOTORA.

Todo el mundo está de acuerdo en admitir que existe una inteligencia antes del lenguaje. Pero si existe una inteligencia senso-motora es muy difícil precisar en qué momento aparece. Lo que en realidad se da es una sucesión notablemente continua de estadios, cada uno de los cuales señala un nuevo progreso parcial hasta el momento que las conductas son alcanzadas; éstas son reconocidas por los psicólogos como "inteligencia". Siendo así que de los movimientos espontáneos y del reflejo a los hábitos adquiridos y de éstos a la inteligencia hay una progresión continúa, el problema es alcanzar el mecanismo de esa progresión en sí misma (Bryant, 1990).

Primera fase: Reflejos. En los primeros días y las primeras semanas, la conducta infantil está fuertemente dominada por procesos de tipo reflejo.

Segunda fase: Hábitos simples. En el transcurso de los dos primeros meses empiezan a formarse modos de conducta que hasta entonces seguía el modelo de estimulación-reacción. La asimilación consiste en repetir un determinado sonido y la acomodación se propone hallar el objeto.

Tercera fase: Repetición activa. Entre el tercero y el sexto mes tiene lugar por lo general la coordinación de los esquemas de visión y de audición. El niño adquiere la capacidad de coger los objetos que percibe.

Cuarta fase: Coordinación entre medio y objetivos. A partir de una edad comprendida entre ocho y doce meses, están los esquemas coordinados hasta el punto que unos métodos facilitan la acción y otros se orientan directamente al objetivo.

Quinta fase: Experimentación activa. Hacia el final del primer año, los esquemas están tan desarrollados y coordinación, que adquiere interés nuevo. El niño ya ha coordinado esquemas de medios y esquemas de objetivos, pueden tratar de hallar otros medios para alcanzar un objetivo nuevo.

Sexta fase: Inventar, idear. A los 18 ó 20 meses, se produce un cambio notable. Ya no necesita el niño en cada caso experimentar prácticamente. Ya no necesita el niño en cada caso experimentar prácticamente. Puede idear nuevos procedimientos sin necesidad de haberlos experimentado previamente.

La gestal no separa las sensaciones del significado y considera a la percepción como un proceso unitario, en el cual la sensación depende del significado y éste de la sensación.

3.4. PERCEPCIÓN.

La función gestaltica puede definirse como aquella función del organismo integrado del cual responde a una constelación de estímulos dado como un todo siendo la repuesta mínima a una constelación, un patrón, una gestalt.

Bartley (1975), (cita de James 1892) y dice que la conciencia de las cosas materiales que representan a los sentidos, adicionados con los procesos sensoriales y reproductores del cerebro combinados son los que proporcionan el contenido de nuestras percepciones.

“La sensación y la percepción constituyen simultáneamente la experiencia sensorial”. Las sensaciones son aquellos procesos conscientes que de ordinario están condicionados al funcionamiento de los órganos sensoriales (Seashore, 1924).

La percepción como la selección, la organización, la interpretación inicial o categorización de las impresiones sensoriales del individuo, es decir de lo que ve, oye, toca, huele y siente (Mussen, 1975).

La percepción es un hecho psíquico individual, que puede modificarse por factores biológicos o psicológicos que alteran la interpretación del mundo externo, como son: enfermedades, desequilibrios, estados de animó.

La percepción depende, en gran parte, del estado físico en que se encuentran los órganos de los sentidos. Las percepciones están ligadas a las funciones nerviosas

y es por eso que se consideran como una actividad analítico-sistemática del cerebro.

El percibir determina a los niveles madurativos que hay dentro de las habilidades integras que sobre salen a la involucración del aprendizaje escolar (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Los conceptos generales de la percepción son de acuerdo con las autoras.

3.4.1. MADURACIÓN.

La maduración depende del desarrollo fisiológico del sistema nervioso, que es algo constitucional. Se puede comprender como el desarrollo de pautas de conductas innatas que van en una secuencia ordenada, sin necesidad de que exista un conocimiento previo, ya que los cambios que operan en el sistema nervioso permiten que se desarrollen nuevas funciones, estableciéndose las conductas madurativas correspondientes a cada edad (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

La maduración es una función del sistema nervioso, por tanto, es la base de todo aprendizaje, ya que de no existir ésta no podría darse el aprendizaje.

En cada nivel de, maduración se manifiesta nuevas funciones, ejercicios o experiencias que pueden originar grandes cambios si hay una estimulación adecuada. El ambiente juega un papel importante en la maduración del niño, tanto así que pueden considerarse inseparables organismos y medios.

Handfeld (1973) (cita a Gesell) quien afirma que los elementos que rodean al niño, sostienen acomodan y hacen evolucionar su actividad mental, pero no engendran progresión ni desarrollo. Los progresos provienen del interior del organismo.

Se pueden considerar que aunque el medio no puede acelerar el desarrollo de determinadas capacidades, sí contribuyen a que se desarrollen dichas capacidades de la mejor manera, si reciben la estimulación adecuada, en el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración.

3.4.2. MADUREZ.

El término madurez se refiere a la aptitud que ha alcanzado una función para encarnar una determinada experiencia cuando el niño ha alcanzado las capacidades necesarias para desempeñar determinada actividad (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

3.4.3. APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN

El aprendizaje se halla interrelacionado con la percepción, las leyes de la percepción se relacionan al aprendizaje. Wolman, (1989) (cita a Koffka 1924) quién elaboró cuidadosamente la interrelación. El principio más general del aprendizaje es la Praeganz o tendencia teleología para restaurar el equilibrio. El aprendizaje tiene lugar cuando existe una tensión o un desequilibrio de esfuerzos en el campo Psicológico, el proceso del aprendizaje elimina la tensión. Cuando un organismo aprende un material determinado que contiene elementos semejantes y diferentes, a los semejantes son aprendidos con más rapidez que los diferentes

3.4.4. APRENDIZAJE.

Al hablar de aprendizaje es importante señalar que maduración y percepción juegan un papel sumamente importante en este proceso.

Desde el punto de vista biológico, la madurez representa la disposición de los elementos neurofisiológicos que toman parte en el proceso de aprender.

Evidentemente no se podrá aprender aquello que resulte demasiado complejo o extenso para un determinado estadio de madurez.

El aprendizaje tiene lugar en el sistema nervioso central, especialmente en el cerebro, de manera más específica en la corteza cerebral. Por esta razón el aprendizaje y los resultados que se obtengan, se relacionan con el estado neurofisiológico y psicológicos del ser humano. Las funciones que intervienen en el aprendizaje son: percepción, coordinación visomotriz, memoria, concepto de número y cantidad, pensamiento, formación de conceptos y atención (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

3.4.5. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ.

La coordinación visomotriz es la capacidad de vincular la visión con los movimientos del cuerpo de sus partes. Cuando una persona ve un objeto y trata de alcanzarlo, sus manos están guiadas por la vista. Los niños que presentan problemas visomotores, tienen dificultades con la ejecución de habilidades adaptativas comunes en la vida como son: correr, atrapar, lanzar, trazar, copiar, escribir y leer, entre muchas otras (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999)

La coordinación visomotriz puede verse afectada por retraso en la maduración del sistema nervioso central o por daño neurológico.

3.4.6. MEMORIA.

La memoria juega un papel primordial en el aprendizaje, porque si se careciera de ella resultaría muy difícil que éste se diera.

Existen varios tipos de memoria; sin embargo, los dos que se consideran fundamentales son: memoria a largo y corto plazo. Los niños de preescolar parecen tener una memoria más limitada a corto plazo que la de los adultos, porque no son capaces de codificar. Conforme el niño crece y madura, aumenta su capacidad de recordar. Su memoria se convierte más lógica y simbólica, que en concreta y funcional (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

La memoria puede verse afectada por varios factores como son: falta de atención selectiva (concentración), ansiedad y motivación. (Mussen, 1975).

3.4.7. ATENCIÓN.

La atención es la capacidad del ser humano para seleccionar de entre un conjunto de estímulos que llegan al sistema nervioso, un número limitado que se convierte en el centro de interés. La atención desempeña un papel fundamental dentro del proceso de la memoria (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Cuando se concentra la atención en un aspecto o acontecimiento, se dice que existe una atención dirigida. El niño pequeño no puede desplazar su foco de atención tan rápidamente.

3.4.8. CONCEPTO DE NÚMERO.

Se adquiere hasta la edad escolar. Para lograrlo es necesario saber contar y la aprehensión de cantidad.

Para que llegue a tener el concepto de número es necesario que siga varios pasos, como son ordenamiento, división y comparación de diversos conjuntos, así como las distintas maneras de interpretar las relaciones de dichos conjuntos (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

3.4.9. PENSAMIENTO.

Es la actividad cognoscitiva más compleja, incluye la manipulación de una información codificada en la memoria, que es una representación simbólica de una experiencia, de un estado del mundo e incluso de un estado imaginario de las

cosas. Los contenidos del pensamiento adoptan diferentes formas; pueden ser verbales y el pensar es el equivalente al hablar, pueden ser en imágenes y el pensar, entonces, se parece al percibir (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

3.5. DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN EN EL NIÑO.

La percepción juega un papel fundamental en la vida del ser humano interviene de manera sustancial en todo el aprendizaje (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Para un mayor entendimiento sobre la percepción visual en los niños es conveniente tomar en cuenta cómo cambia su percepción con la maduración del sistema nervioso.

3.5.1. PERCEPCIÓN DE LA FORMA.

El lactante sólo percibe la iluminación, percibe el mundo de manera global y difusa. Lo primero que empieza a distinguir de los objetos es la forma.

Al final del primer año empieza a comprender que objetos tienen una identidad propia, y que ésta no cambia aunque se mueva. La capacidad de discriminar formas geométricas se alcanza alrededor de los cuatro años (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

La percepción visual es un fenómeno aprendido que se inicia desde el nacimiento, y se desarrolla y perfecciona hasta los seis años aproximadamente. Piaget realizó estudios en relación con el movimiento de los ojos durante la percepción, y encontró que los niños pequeños tienen a focalizar la mirada en una parte del campo visual, sin presentar atención a lo restante (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

3.5.2. PERCEPCIÓN DEL ESPACIO.

El recién nacido no es capaz de percibir el espacio, se supone que él lo considera como un todo no dividido.

A los seis meses su espacio se extiende hasta lo que él capta con su vista. El espacio está dado en relación con su cuerpo y con lo que pueda pensar, palpar y en general, con su movimiento. Se empieza a formar las nociones de ciertas direcciones (arriba, abajo, adentro, afuera) pero aún no es capaz de manejar adecuadamente los conceptos sustituyendo una dirección por otra (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

Piaget demostró que a los niños de ocho años se les dificulta establecer la noción de la relación espacial de los objetos que no están observando. Por otro lado, la habilidad para representar un dibujo que incluya la noción de relaciones espaciales, se adquiere muy lentamente (Piaget, 1972).

3.5.3. PERCEPCIÓN VISOMOTORA.

Paín menciona que la teoría de la gestalt sobre salen las diferencias que se observan en la realización de la copia de un estímulo, están dadas en función de que la percepción se organiza a partir de un todo, que se capta de manera inmediata e intuitiva, mientras que para la ejecución se debe analizar ese todo desmembrándolo en partes, puesto que el dibujo no puede darse de golpe, sino que es necesario que se realice por partes (Paín, 1974).

El análisis del todo formal y la coordinación, dependerán estrechamente del sistema neuromuscular y éste, a su vez, de la madurez y el entrenamiento. La percepción visomotora en niños se puede evaluar mediante diferentes técnicas, como son: la prueba gestáltica visomotora de Bender, la figura compleja de Rey, la prueba de retención visual de Benton y el método de evaluación visual de Frostig (Esquivel; Heredia; Lucio, 1999).

En el siguiente capítulo la psicomotricidad tiene una función preponderante en el desarrollo del niño, especialmente durante los primeros años de su vida, donde descubre sus habilidades físicas y adquiere un control corporal, el cual les permite relacionarse con el mundo educativo.

CAPÍTULO 4

4.1. PSICOMOTRICIDAD.

La psicomotricidad ha pasado por una serie de etapas desde el surgimiento del concepto a principios de siglos. Primero fue un término referido a la correlación entre las funciones mentales y las funciones del movimiento que se observan en cierto tipo de patología neurológica. A partir de la psicología genética se ve a la psicomotricidad como una etapa del desarrollo del niño en donde se da la máxima relación de las funciones mentales, afectivas y corporales (Vázquez, 1995).

El término psicomotricidad en vez del desarrollo motor, lleva implícita la idea de considerar al hombre como una totalidad conformada por tres dimensiones, una biológica, una psíquica y una social.

Continuando con (Vázquez, 1995), las alteraciones del desarrollo con manifestaciones en la conducta motora surge la psicomotricidad como una disciplina destinada a tratar dichos trastornos la reeducación psicomotriz.

A diferencia del desarrollo motor, en el cual se ocupa solo de las partes fisiológicas del movimiento, la psicomotricidad puede ser definida como “el desarrollo de las funciones motoras que se realizan en estrecha dependencia con el de las funciones psíquicas.

Al estudiar al niño, no se puede separar el desarrollo motor de la conformación de nuevas estructuras cognitivas, ya que éste conoce mediante el movimiento–manipulación, desplazamiento–, esta actividad motora provoca cambios en las estructuras cognitivas, las cuales a su vez cambian la forma en la que se relaciona con su medio, por esto, los desarrollos psíquico y motor no se pueden separar.

La psicomotricidad como su nombre indica, trata de relacionar dos elementos hasta ahora desconectados de una misma evolución; en el desarrollo psíquico y el desarrollo motor. Parte, por tanto, de una concepción del desarrollo que hace coincidente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo, de manera que ambas cosas no son más que dos formas que hasta hora desvinculadas, considerando que en realidad son un único proceso. (Nottitarde, 1997).

Además de estas dos dimensiones, no hay que olvidar la influencia que tiene el desarrollo psicomotriz en la dimensión afectiva y social del infante. En un grupo escolar, el que un niño pueda o no realizar ejercicios psicomotrices a la par de sus compañeros, da como resultado una influencia, ya sea positiva o negativa en la imagen que se está formando acerca de sí mismo, influyendo así en su autoestima y la relación con su grupo de pares. La destreza psicomotriz de un niño constituye una parte de sus sentimientos de competencia para enfrentar el ambiente.

Antes de que el niño maneje el medio del que se vale para manifestar sus emociones, necesidades y sentimientos es el a través movimiento, que se descubre a sí mismo y al mundo que lo rodea.

En el curso de los últimos doce años, y en particular durante los últimos cinco a seis, se ha prestado mayor atención a algunas teorías que describían las formas en que varios tipos de actividad motriz pueden ayudar a los niños a mejorar una amplia diversidad de atributos. Una de estas teorías sugiere que las actividades motrices, debidamente aplicadas, preparan al niño para las tareas de deletrear y leer y otras actividades intelectuales del primer grado escolar (Bryant, 1992).

Otras teorías suponen que graves perturbaciones sensoriales y motrices que reflejan acentuado daño cerebral se pueden remediar recapitulando las etapas del desarrollo motor por las que pasa el niño mientras aprende a caminar.

En los Estados Unidos estas afirmaciones han tenido efectos diversos sobre padres, educadores y clínicos, algunos han instituido en la escuela elemental programas de actividades motrices en que toman parte de todos los niños "normales". Otros han impuesto a los niños atípicos exigentes programas de terapia motriz aplicada.

Estas teorías surtieron algunos efectos positivos sobre las prácticas educacionales, ya que indujeron a poner más atención en las cosas más "evidentes" que un niño puede o no puede hacer, en vez de reparar sólo en los componentes emocionales e intelectuales de la conducta.

Si un niño no puede jugar bien ni logra mover sus manos con exactitud cuando escribe sus pensamientos en un papel, por lo general experimentará problemas sociales en el campo de juegos y dificultades de estudio en el aula. Muchas veces, esos problemas se reflejarán además en desajustes emocionales.

La psicomotricidad es una disciplina que surge en las últimas décadas con el fin de atender al "niño normal" al que requiere una educación especial. Su objetivo principal es la estructuración del esquema corporal definido como el conjunto de experiencias corporales reunidas que, a la vez que conducen a la toma de conciencia de sí mismo, ayuda al niño a relacionarse con sus circunstancias para actuar con eficacia y seguridad ante cualquier situación que le plantee la vida y acceder con facilidad a todo tipo de aprendizaje, en concreto a los aprendizajes escolares (Otero, 2000).

Para la psicomotricidad resulta claro que para obtener la capacidad de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus características e imprescindible al análisis que se a realizado previamente por parte del niño mediante su actividad corporal. El cuerpo, el movimiento y la acción de los elementos básicos de nuestro conocimiento y comprensión.

4.2. CARACTERÍSTICAS PSICOMOTRICES DEL NIÑO PREESCOLAR.

Para (Mujina, 1983) en la etapa preescolar el niño perfecciona su capacidad para orientarse en sus relaciones con los demás y en la orientación en el espacio y el tiempo. Hay que recordar, que según la teoría del desarrollo de Piaget, se encuentra todavía en una etapa egocéntrica, es decir todas las relaciones que establecen en el exterior parten de sí mismo, y no puede entender los puntos de vista de otras cosas aparte de las que él puede percibir. Se tiene que entender por medio de que mecanismos al niño entiende su entorno, y se va apropiado de él.

Mujina, define que para orientarse en las relaciones con los objetos, “el niño utiliza los **patrones sensoriales**, que son puntos de referencia establecido por la cultura para estimular las diferencias en las propiedades de los objetos: el color, la forma, el tamaño, la situación de los objetos en el espacio, la altura de los sonidos, la duración de los intervalos del tiempo. El preescolar asimila estos patrones con la medición de la escuela, aprende a reconocer ciertas figuras geométricas, y adapta las demás a éstas, aprende los siete colores del arcoiris, y poco a poco va aprendiendo los demás. Utiliza los patrones empleados y transmitidos por los adultos, los cuales influyen en la denominación y la manera de percibir el objetivo” (Mujina, 1983).

La actividad motriz tiene una función preoperante en el desarrollo del niño, especialmente durante los primeros años de su vida, donde descubre sus habilidades físicas y adquiere un control corporal, el cual le permite relacionarse con el mundo de los objetos y las personas, hasta llegar a interiorizar y expresión una imagen de sí mismo. Durante el desarrollo integral del niño, el movimiento se entiende como una vida de relación y de expresión corporal (Salgado, 1999).

El niño que se encuentra en esta etapa del desarrollo, es capaz además de utilizar los patrones sensoriales, de hacer uso de las **operaciones perceptivas**, las cuales consisten en cómo percibe los objetos. A esta edad, el niño es capaz de un análisis y descripción sistemática del objeto; después de manipular el objeto – operación perceptiva- completamente su conocimiento con las operaciones prácticas, y sólo al final de la edad preescolar se hace de una imagen eficaz para obtener una imagen bastante completa del objeto (Bryant, 1995).

La psicomotricidad en jardín de niños, es la base de todas las actividades, donde por medio del juego, el niño desarrolla habilidades motoras que lo conducen al control progresivo de su actividad corporal, donde descubre y hace uso de sus posibilidades de expresión y manifestaciones motrices, sensitivas y emocionales, adquiere nociones espaciales, temporales. Con este aprendizaje, el niño construye a través del movimiento, situaciones de su medio natural y social, la actividad sensomotora, es considerada las base de la actividad intelectual (Salgado, 1999).

Las **operaciones de orientación exterior** sirven al niño para resolver por medio de tanteos los problemas que no puede resolver a través de la percepción. Estas

operaciones son necesarias para la aplicación de patrones sensoriales, hasta su interiorización.

El niño preescolar está todavía en la etapa en la que cuenta un atributo de las cosas y de que éste es elegido arbitrariamente, es el que más llame su atención. La educación sensorial tiene una importancia especial para el aprendizaje de la música, ya que los sonidos no son objetivos tangibles y manipulables por medio del tacto la música no se encuentra en el espacio sino en el tiempo, dimensión de la que el niño tiene un menor conocimiento y manejo que la del espacio (Piaget, 1992).

Para examinar el sonido, el niño adapta su movimiento a este. En un principio la música y las letras son indisociables para el preescolar.

4.3. DIVISIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD.

La psicomotricidad es importante en el aprendizaje de las asignaturas instrumentales de las cuales se pueden agrupar las condiciones psicomotrices necesarias para la adquisición de la lectura, la escritura y la matemática en las siguientes psicofunciones: a) Imagen, concepto y esquema corporal, b) Orientación espacial, c) Orientación temporal, d) Lateralidad y dominancia cerebral, e) Coordinación motriz gruesa y fina (Caveda, 1998).

4.3.1. Imagen, concepto y esquema corporal

El **esquema corporal** es enteramente inconsciente de tipo neurológico, que regula la posición de los músculos, el equilibrio y las partes del cuerpo en su relación mutua, la **imagen corporal** le permite al niño adquirir dos informaciones progresivamente precisas; lo relativo a lo que esta dentro de él y lo que esté fuera de él; el **concepto corporal** es la verbalización conceptual de la imagen corporal; el niño gracias a ella puede enumerar y nombrar cada una de las partes de su cuerpo.

El adecuado conocimiento del cuerpo esta formado por la imagen, el concepto y el esquema corporal, los cuales son de vital importancia, ya que si uno se encuentra alterado, también lo estará en la capacidad del niño de coordinar el ojo con la mano, de percibir la posición del espacio y las relaciones espaciales.

Según Frostig, “**la imagen corporal** de una persona es la experiencia subjetiva de su propio cuerpo, y su sensación con respecto a él. Esta imagen es el cómo cada quién percibe a su propio cuerpo, la cuál influye el bienestar emocional de la persona, es la idea que se tiene de uno mismo, ya sea que se considere atractivo, inútil. La imagen corporal se debe empezar a trabajar lo más tempranamente

posible y ayudar al niño a lograr una buena imagen corporal para que se sienta contento consigo mismo” (Frostig, 1983).

El docente, mediante el trato con sus alumnos también les transmite ideas que pasan a ser parte de su imagen corporal, por lo que es muy importante que tenga plena conciencia de cómo los comentarios y actitudes con que se dirige a los alumnos pueden ayudar o afectar su **imagen corporal**.

Al tener en cuenta que el eje de todo para el preescolar es su propio cuerpo es indispensable que posea una imagen mental completa y adecuada de su cuerpo, mediante esta el niño se relaciona con el exterior y todo se orienta con respecto a su cuerpo.

Por otro lado, el **concepto corporal** es el concepto intelectual que tiene de su cuerpo, es el conocer que se tiene dos brazos y al final de cada uno de estos una mano la cuál está formado por dedos, y así con todas las partes de su cuerpo como también las funciones de estas partes.

El **esquema corporal**, al contrario del concepto y de la imagen, es totalmente inconsciente y cambia de un momento a otro; Regula la posición de los músculos y partes del cuerpo en relación la una con las otras en cualquier momento determinado y varía según la posición del cuerpo.

Schilder, (citado por Zapata, 1991) define que el esquema corporal como la presentación mental, tridimensional, que cada uno de nosotros tiene de sí mismo. La representación se constituye sobre la base de múltiples sensaciones, que se integran dinámicamente en una totalidad o gestalt del propio cuerpo. Esta totalidad o estructuración de acuerdo con los movimientos corporales modifica constantemente, y por lo tanto, dicha imagen esta en perfectamente integrada y desintegración.

No hay que olvidar que para el niño de preescolar los elementos motores prevalecen sobre los perceptivos, pero es a partir de los cuatro años y hasta los siete que tiene lugar una integración progresiva de los elementos motores a los perceptuales; se da una integración del cuerpo dirigida hacia la representación y a la toma de conciencia del propio cuerpo.

En esta etapa, el infante ya tiene conciencia de todas las partes del cuerpo, distingue la cabeza del tronco y las extremidades pero puede ser que tenga problemas para distinguir la nariz, ojos, orejas, cabello y para diferenciar mano-brazo, pie-pierna, pecho-vientre y cuello y la ubicación de las partes en el todo, lo cuál aprende por el movimiento espontáneo y la imitación de movimientos y posturas.

Es a partir de este esquema corporal que el niño va a establecer las relaciones espaciales.

4.3.2. Orientación espacial.

Orientación espacial, o Relaciones espaciales. Lo cual implican que construyamos una imagen de la estructura del espacio.

Antón (1983) define a la orientación espacial al establecer un sistema de referencia a partir del propio individuo. Esta se define y parte del propio cuerpo. El alumno de esta etapa no estará en condición todavía de poder tener una orientación espacial tomando en referencia la ubicación de otra persona u objeto ya que la noción de las diferentes direcciones parte del propio cuerpo.

Siguiendo con los planteamientos de Antón en 1983 dice que el eje de las nociones espaciales esta tomado por las siguientes referencias.

- Arriba – abajo.
- Adelante - atrás.
- Izquierda – derecha.
- Direcciones oblicuas.

Hasta que no se conocen las partes esenciales del cuerpo que son cabeza, tronco, brazos y piernas y un lado y otro del cuerpo, no se pueden situar en el plano espacial las relaciones mencionadas anteriormente. La orientación espacial abarca todas estas referencias tomando como eje el cuerpo del niño.

4.3.3. Orientación temporal

Orientación temporal, o Relaciones temporales, el concepto de tiempo incluye pues la comprensión de los siguientes factores: duración, sucesión, simultaneidad, velocidad y ritmo.

Siguiendo con Antón (1983) para el preescolar es muy difícil orientarse en el espacio, debido a que el primero no es algo tangible, es algo que transcurre pero que no se puede manipular, razón por la cual el niño no se puede orientar en el tiempo como lo hace el adulto, él asimila la idea del tránsito del tiempo basándose en sus propias acciones.

El niño de este periodo se orienta en el tiempo según las actividades que realiza durante éste – la hora de comer, del recreo, de dormir etc. –de aquí la importancia de establecer rutinas diarias acerca del transcurso del día, las cuales pueden reforzarse mediante canciones en las que se planteen las diversa actividades que se realizan diariamente, conoce, sin entender, es decir, de toma memorística la secuencia de los días de la semana.

El punto de referencia del que parte es el hoy, y le cuesta trabajo entender que éste es un término variable que se convierte en ayer y en mañana. No tiene ideas precisas acerca de los periodos de tiempo largos como la duración de la vida humana y los grandes períodos históricos.

4.3.4. Lateralidad y dominancia cerebral

Siguiendo con Antón (1983) uno de los aspectos con los que se tienen más dificultades en la educación psicomotriz es la lateralidad. Ésta, al igual que la orientación espacial, parte de la noción que tiene el preescolar sobre los lados de su cuerpo, la cual se desarrolla basándose en el equilibrio que se mantiene el cuerpo.

El niño de esta edad todavía no ha interiorizado los conceptos de derecha – izquierda, sino los de un lado y otro del cuerpo, los conceptos de izquierda – derecha se interiorizan hasta los siete años aproximadamente, y no por todos los niños, ya que algunos necesitan elementos externos como el brazo en el que se usa el reloj, u otras herramientas como estas para lograr nombrar correctamente tales direcciones durante toda su vida.

Como se ha mencionado anteriormente (Otero, 2000), define que “el niño no puede establecer referencias espaciales temporales a partir de un objeto diferente a su propio cuerpo, por lo cual es importante que los maestros enseñen la lateralidad a partir de su propio cuerpo, pero que lo hagan como si tuvieran en un espejo; siempre de frente a los niños, si el docente quiere que se muevan hacia la derecha, él deberá de moverse hacia la izquierda, si quiere que levante la mano izquierda, él deberá levantar la derecha”.

Durivage, menciona que el cerebro humano está formado por dos hemisferios que funciona simultáneamente, pero un hemisferio trabaja más que el otro, a esto se le llama **dominación cerebral**, hemisferio que es dominante realiza mayor número de funciones lo que provoca el expresar un dominio cerebral y una mayor habilidad manual, percepción visual y habilidades generales en una parte del cuerpo que en la otra (Durivage, 1992).

Para establecer la dominancia cerebral, la dominancia manual no es la única que hay que tener en cuenta, sino también la ocular, la auditiva y la del pie. Si se le obliga al niño a trabajar una dominancia que no es natural para él, lo único que se va a lograr es que no desarrolle sus habilidades al máximo potencial.

Existen casos donde se establece una dominancia cruzada, es decir puede ser dominante la mano izquierda y el ojo derecho, con lo que el niño tendrá dificultades en la coordinación óculo – manual, por lo que será necesario emplear juegos que favorezcan esta coordinación. En esta lateralidad cruzada puede traer también como consecuencia problemas de estructuración del espacio, por lo que

generalmente se trabaja con ejercicios para, conservando la dominancia manual, cambiar la ocular.

En los casos de los ambidiestros siempre tendrán, según (Antón, 1983) una ligera dominancia, y queda por parte del maestro observar que mano es más utilizada, y fomentar su uso sin atrofiar el uso de la otra, esto es debido a que el niño necesita un punto de referencia para la adquisición de la orientación espacial.

Una falta de definición de lateralidad, además de los problemas de orientación espacial, tendrá problemas para la escritura, ya que letras como **b** y **d**, y **p** y **q**, son diferencias a partir de la lateralidad del individuo.

4.3.5. Coordinación motriz gruesa y fina

La motricidad gruesa: son acciones del organismo que se realizan como una totalidad e implicar la acción coordinada de la musculatura larga del cuerpo. La motricidad gruesa nos permite lanzar una pelota, correr, trepar, etc. La motricidad gruesa o coordinación dinámica generalmente se manifiesta a través de las conductas motrices: equilibrio, postura, marcha y locomoción (Zapata, 1997).

Frostig, propone para la enseñanza de esta coordinación en los niños pequeños los juegos informales, las actividades rítmicas y lúdicas las canciones y ritmos acompañadas por movimientos, el jugar a detenerse cuando acaba la música y los juegos rítmicos en los que maestra marca el pulso con un instrumento de percusión y dando indicaciones de movimiento. Todos estos ejercicios ayudan al alumno a tener un mejor control sobre su actividad muscular gruesa (Frostig, 1983).

La coordinación motriz fina, se entiende por esta a las actividades en las que se corresponde a utilizar los pequeños músculos del cuerpo, como puede ser los que componen los dedos, las manos, los ojos etc. Una de las importantes en ver la maduración motriz fina es la música que contribuye a esta coordinación mediante ejercicios y canciones destinadas a favorecer la independencia de movimientos de los dedos, de los músculos de la cara y de la coordinación óculo – manual y de ojo pie.

4.4. APRENDIZAJE

Hasta aquí se ha establecido el cómo se genera el pensamiento en el niño según los planteamientos de (Piaget, 1964), al igual que las características psicomotrices del alumno preescolar.

A continuación se realizarán algunas consideraciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los planteamientos establecidos en la teoría psicogenética social desarrollada por (Riviere, 1988) cita a Vigotsky. Teniendo

como punto central el concepto de la **zona de desarrollo potencial**; siendo necesario, para lograr un cabal entendido de este concepto, abarca de forma somera algunos otros conceptos de su teoría.

Castorina, cita a Vigotsky el cual plantea alcanzar una explicación socio-histórica de las funciones psíquicas superiores a partir de las inferiores, explica como las **funciones psíquicas inferiores** cómo son la atención involuntaria, la percepción y la memoria elemental –que también se encuentran presentes en los primates- se transforman en **funciones psicológicas superiores** tales cómo la estructura de la percepción, la atención y memoria voluntaria, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y la conducta - los cuales son exclusivamente humanos- a partir de la interacción social de los niños con los adultos y con su medio; estos **procesos psicológicos superiores** son resultado de la internalización de medios culturales y de las formas de conducta humana específica del grupo social al que pertenece (Castorina, 1997).

La internalización social se lleva a cabo mediante dos tipos de **instrumentos** que son las **herramientas** y los **signos**. Las **herramientas** con los tipos de instrumentos más simples que actúan físicamente sobre el estímulo modificándolo (Pozo, 1996) mencionan que “la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; Se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetivos.

Siguiendo con Pozo (1996) Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Mientras los **signos** son aquellos que no modifican directamente el estímulo sino a la persona que lo utiliza como mediador, “se trata de un medio de actividad interna aspira a dominarse a sí mismo; el signo por consiguiente está internamente orientado”, los signos modifican a quien actúan sobre ellos.

Según Vigotsky (1979) “el niño necesita interiorizar la situación que explica mediante la **ley fundamental de la adquisición del conocimiento**, en la que establece que el niño obtiene los conocimientos por medio de la interacción con el medio el cuál está compuesto por objetos y personas que median la interacción del niño con los objetos. De esta ley se deriva la **ley de la doble formación**, la que sostiene que todo conocimiento se adquiere dos veces, la primera de forma **interpsicológica** entre personas, y la segunda de forma **intrapsicológica**, cuando se interioriza por el niño”.

Siguiendo con Vigotsky (1979) el **aprendizaje**, por su parte lo plantea como un proceso de naturaleza social mediante el cuál los niños acceden a la vida intelectual que lo rodea mediante el uso de instrumentos; el aprendizaje inicia siempre en el exterior por lo que es condición previa para el desarrollo esta relación es explicada por Vigotsky en función de que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores requiere la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción, siendo que “el aprendizaje solo se produce

cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas de conducta de interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo.

Los planteamientos de Vigotsky (1979) van a ser esenciales para la propuesta que son **la zona de desarrollo actual o real** y la **zona de desarrollo próximo o potencial**. Al considerar el origen social del aprendizaje se tienen dos niveles de desarrollo, **el nivel evolutivo real**, que se define como “el nivel del desarrollo de las funciones mentales del niño, estableciendo como resultado de ciertos niveles evolutivos llevados acabo **el nivel de desarrollo potencial** que “esta constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externos. La diferencia que se da entre estos niveles es la **zona de desarrollo potencial**, que está definida por lo que el niño puede hacer con la ayuda de los adultos, estas actividades que no puede realizar de forma independiente, pero sin con ayuda del medio, cuando sean interiorizadas por el sujeto y las realice de forma independiente se transforma en **desarrollo real**.

4.5. JUEGO

En este apartado se establecerá cuál es la importancia del juego desde la perspectiva psicogenética, retomando planteamientos que acerca de este tema realizan Piaget (1972), Vigotsky (1979) y Zapata (1997), así como algunas de las características principales del juego, esto con la finalidad de entender por que la gran parte de las actividades propuestas para el desarrollo de la psicomotricidad en el preescolar se presentan en forma de juegos.

Es conocido por todos que el juego es la actividad que ocupa la mayor parte del tiempo en la vida del niño, situación que es vista por la mayoría de los adultos como una pérdida de tiempo debido a que no se toma en cuenta que el juego del niño en sus características finas y funciones es directamente distintas que en el adulto, para este el juego es una forma de entretenimiento, de pasar el tiempo, pero para el niño el juego es la forma en que se conoce así mismo y se relaciona con su medio.

Una expresión muy común por parte de los adultos acerca de la educación preescolar es que los niños van a la escuela sólo jugar por lo que se entiende que van únicamente a pasar el tiempo sin realizar nada importante, ya que la verdadera educación comienza en la primaria, ahí los niños si van a estudiar.

Zapata, dice que el juego es la misma vida del niño, por medio del juego, el niño canaliza su deseo de extender la actividad a todo lo que rodea, de conquistar el medio y de no ser dominada por él, Piaget (1997) señala que la forma en que el niño construye el conocimiento y se relaciona con el medio es el jugo, actividad a través de la cuál se manipulan en interiorizan los objetos para este autor, el juego es una actividad que le permite construir al niño su conocimiento del mundo y

establece que el juego se desarrolla en tres etapas que concuerdan con el desarrollo del pensamiento en el niño (Zapata, 1997).

La primera etapa es el **juego sensoriomotor** que ocupa los primeros dos años de la vida del niño y consiste en la exploración de los objetos por medio de percepciones táctiles, olfativas, gustativas, visuales y auditivas así como en la práctica sobre el control de los propios movimientos. La segunda etapa es el **juego de representación o simbólico** que aparece alrededor de los dos años de edad y está presente hasta aproximadamente los seis años, éste tipo de juego permite al niño desarrollar la capacidad de codificar su experiencia en símbolos, lo que aumenta las posibilidades de comprensión y recreación del mundo, los primeros juegos representacionales son sobre objetos o acciones aisladas a los que se van incorporando combinaciones simbólicas que reflejan posibilidades crecientes de interpretación del mundo. La tercera etapa es el **juego sujeto a reglas** que aparece alrededor de los seis años, y en este tipo de juego el niño utiliza y amplía sus conocimientos sobre conceptos sociales.

Por su parte Vygotsky (1979) considera al juego como una forma particular de actuación cognitiva espontánea que refleja hasta que punto el proceso de construcción de conocimiento y de organización de la mente tiene origen en la influencia que el marco social ejerce sobre la actividad del sujeto; los niños eligen juegos que permanecen a su contexto inmediato es una conducta espontánea en el niño pero que se es orientada culturalmente. No se puede negar que el contexto cultural en el que se desarrolla el niño tiene una gran influencia en el tipo de juegos en los que toman parte así como los juguetes que se utilizan, ya que se dan situaciones en que se les reprocha y a veces hasta prohíbe culturalmente a los niños participar en un juego de niñas como puede ser jugar a la casita, o las niñas jugará los cochecitos por considerar que al participar en juegos de representación de roles y asumir el rol del sexo contrario podrá traer desviaciones en el comportamiento social y sexual de los infantes.

Con el ejemplo anterior se da paso a una de las características del juego planteada por Zapata (1997) dice que el juego es una actividad espontánea, donde el niño no siente presión y que únicamente propicia placer y que se desarrolla y elige en forma libre, sin embargo, cuando en la tercera etapa, planteada por Piaget (1992) en los juegos que se realizan en la escuela, el alumno tiene la presión, por ejemplo, de no ser el que queda al último pues demuestra lo torpe que es, provocando esto una tensión emocional cada vez que se propone cierto tipo de juegos en los que el niño sabe que no va a lograr un buen resultado cuando un niño no tiene una buena coordinación motriz gruesa y se le pone a ver quien gana a saltar obstáculos; o bien el de no asumir un rol que deba ser jugado por el sexo contrario, ya que es discriminado tanto como maestros y compañeros, y se le indica que ese juego no es para niñas o niños según sea el caso, por lo que, al menos en la esfera de interacción social que representa la escuela, el juego no está libre de una presión a hacer bien las cosas y contrario con lo planteado por diversos autores, si puede tener consecuencias frustrantes, las características anteriores puede ser que no se den cuando los niños juegan en

forma totalmente libre, aunque conforme interiorizan las reglas y las formas de los juegos, estos son cada vez más restringidos, y en la escuela los espacios para el juego libre son muy pocos, ya que la mayor parte.

Con lo anterior no se trata de decir que entonces el niño nunca va a jugar dentro de la escuela, ya que en el presente propuesta las actividades se van a presentar como juegos, algunos de estos van a ser dirigidos en su totalidad por la educadora, pero hay que tener en cuenta que para que los niños entiendan y disfruten como tales, es la educadora quién deberá observar los juegos libres de los niños parte de ahí trasladar algunas características a los juegos que realicen bajo su guía y sobre todo, debe de estar dispuesta a cambiar y adaptar las reglas del juego mismo según las ideas y sugerencias que realicen los niños, sin olvidar que el juego es una fuente de experiencias cognitivas, afectivas, emocionales y sociales.

Por otro lado, Zapata (1997) caracteriza al juego de la siguiente manera:

- Todo juego es conducta,
- Todo juego es aprendizaje,
- El juego es un proceso de comunicación del niño con diferentes relaciones objétales,
- El juego del niño con objetos permite el tránsito de lo sensoriomotriz a lo lógico concreto,
- Por medio del juego el niño estructura su esquema corporal y desarrolla e integra las nociones espacio temporales,
- Por medio del juego el niño elabora conflictos psicológicos básicos,
- El juego es la actividad esencial que posibilita al niño, su socialización y la incorporación de su identidad social,
- Por medio de los juegos se pueden lograr los apresamientos por medio de la lecto-escritura y las matemáticas.

Aunque todas estas características forman parte del juego y no se pueden superar, para los propósitos de la propuesta que se desarrollará en esta tesina, se trabajarán únicamente los aspectos que tengan relación directa con la actividad psicomotriz del niño por medio de juegos de estructuración del tiempo, estructuración del espacio, lateralidad, imagen y esquema corporal, audición y motricidad.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA ÉL DESARROLLO PSICOMOTRIZ.

INTRODUCCIÓN.

En esta segunda parte del trabajo se presenta el programa de actividades dirigidas a las maestras de preescolar.

En primer lugar encontramos el origen de este programa, es decir, de donde surge, enseguida los objetivos y características de este programa, estructura, alcance; también se presenta, como sugerencia la instrumentación de un taller donde se instituya a las maestras en el uso y puesta práctica del antes mencionado programa.

1. ORIGEN DEL PROGRAMA

El programa surge de los problemas que los alumnos tienen al realizar actividades psicomotrices dentro de los jardines de niños, y cuando éstos pasan a la educación primaria presentan problemas en los aprendizajes escolares.

Las demandas antes mencionadas surgen, cuando se realizan actividades ya sea de forma grupal, individual a las cuales las maestras de preescolar prestan poca atención por tener que realizar sus actividades programadas en sus planes y programas establecidos por la SEP, si se diera un buen seguimiento a los niños y las niñas en el ámbito primario y hasta el nivel de secundario en los cuales los adolescentes presentan problemas psicomotores por lo que se entiende que no hubo un buen seguimiento psicopedagógico; cuándo se les cuestionó a las maestras acerca de los problemas que presentan sus alumnos proporcionaron los siguientes comentarios.

- ψ No dan la debida atención para detectar problemas psicomotores ya que no conocen el desarrollo del niño, y aunque el problema se detecte se hace poco caso a éste, pensando que los trastornos desaparecerán conforme crezca el niño.
- ψ Aún cuando realizan actividades motoras gruesas y finas desconocen el beneficio total de éstas y de las demás actividades de motricidad.
- ψ El aprendizaje y las actividades motrices que realizan no siempre están vinculadas la una con la otra.

A partir de estas demandas se pensó elaborar un material que fuera accesible para las maestras de preescolar y que cubra los programas de actividades establecidos por la SEP, por lo tanto se procedió a la construcción de un programa de actividades.

2. CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES.

El programa fue elaborado a partir de la literatura revisada, consistente en la Psicomotricidad y su seguimiento psicopedagógico; tomando en cuenta, a las aproximaciones teóricas que han tratado el tema de la motricidad como es el modelo Montessori, la percepción y las pruebas psicológicas como el Test Guéstaltico Visomotor de Lauretta Bender y la prueba de Percepción Visual (DTVP-2); mismas que son retomadas en el marco teórico de éste trabajo.

Realicé el diseño que consideré permitiente, consistiendo éste en que las actividades fueran específicas y accesibles a las maestras de preescolar, considerando las demandas expresadas por ellas mismas las cuales se mencionan en el apartado anterior.

Así mismo, me remití a las publicaciones tanto teóricas, como ejercicios prácticos para mejorar la motricidad, encontrando al manual de Frostig y desarrollo de la percepción en el niño; de los cuales retomo la forma de trabajo y algunos ejercicios de las áreas que manejan como son: la coordinación motriz gruesa y fina, lateralidad, orientación temporal, orientación espacial y esquema corporal e imagen; mismo que conforman el apartado del programa de actividades.

De igual manera retomé algunos conceptos que mencionan Mujina (1983) y Otero (2000) en sus actividades psicopedagógicas a lo largo de la parte del programa de actividades.

Finalmente redacté de una forma muy sencilla y reiterativa las actividades de trabajo psicomotor para las maestras de preescolar que trabajen continuamente en el transcurso del año escolar.

Esta labor concluye con la integración de la información revisada, dándole un formato y agregando algunas actividades. De acuerdo a todo esto se formularon los objetivos del programa de actividades y posteriormente las actividades del programa.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

- ψ Proporcionar las situaciones nuevas, ajenas a su comportamiento psicosocial, psicomotor y sociomotor, en situaciones artificiales en las que los aprendizajes escolares, que colocan en dificultades permanentes a cada una de ellas que exigen una organización de su pensamiento y su acción.
- ψ Interrelacionar los diferentes campos de las maestras en preescolar, tomando en consideración el mundo vital y auténtico del niño.
- ψ Influir en la actividad motriz como actividad libre y espontánea, sutilmente se va organizado y orientado hacia el desarrollo de ciertas facultades intelectuales y afectivas a la adquisición de hábitos en el niño.
- ψ Concretar un posible ordenamiento de vivencias de tal manera que el niño penetre con facilidad en los diferentes ámbitos educativos y de la vida.

4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA.

- ψ El programa de actividades es un instrumento de apoyo psicopedagógico dirigido a maestras y auxiliares de preescolar, incluye un programa de actividades precisas.
- ψ La presentación del programa es tamaño carta, de forma horizontal e incluye un seguimiento de cómo llevar a cabo las actividades.
- ψ Se divide en dos grandes partes que son; una de información y la otra de ejercicios. La primera parte esta apoyada con algunas indicaciones; la segunda, consta de ejercicios y cada uno de ellos con ilustraciones.

5. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES.

La estructura general del programa de actividades es la siguiente: portada, título, introducción, contenido teórico y actividades prácticas.

El contenido está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar se proporciona una breve información de lo que es la Psicomotricidad consistente en definición, características, causas e instrumentos.

Posteriormente toda una serie de actividades que apoyan a la mejora de la motricidad principalmente, consisten en actividades psicomotrices.

Las actividades psicomotrices consisten en ejercicios de percepción visual, percepción táctil, percepción auditiva, motricidad, esquema corporal e imagen, lateralidad, orientación temporal y orientación espacial. Las actividades psicopedagógicas consisten en ejercicios de lápiz y papel. Con todo esto se busca el refuerzo de habilidades como: discriminar, localizar, integrar, seleccionar y mantener el contacto visual y la coordinación espacial.

6. ALCANCE DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES.

El programa está formulado para que por medio de su uso, se fomenten alguna maduración motriz en los niños y niñas, mismas que servirán como antecedente en la adquisición de habilidades básicas mínimas para su ingreso a la educación primaria.

A continuación se presentará la propuesta del trabajo del programa de actividades y finalmente, el programa de actividades completo.

7. TALLER.

Descripción del taller:

1. El taller tiene una planeación de 6 sesiones con una duración de 1 hora cada una.
1. El objetivo del taller es: Capacitar a las auxiliares educativas en la utilización del programa de apoyo psicopedagógico de habilidades básicas proporcionando conocimientos sobre la Psicomotricidad.
2. Material: el principal será el programa de actividades de apoyo psicopedagógico.
3. Escenario: deberá ser en un salón amplio o en el patio de la escuela, de igual manera, deberá estar conformado por 10 ó 15 sillas y un rota folió.
4. Evaluación de los niños aplicando previamente al programa de actividades (ver anexo A).
5. Uso de la hoja de concentración de los avances del niño durante el programa (ver anexo B).

La PLANEACIÓN por sesión será de la siguiente forma:

SESIÓN 1.

Temas: Presentación Sesión No. 1
Objetivo particular: Conocer la finalidad del taller
Fecha _____ No. De participantes: 10
Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dinámica de Integración.	Grupal	20 min.	Observación
Presentación del taller.	Expositiva	20 min.	
Aplicación del pretest	Individual	20 min.	

SESIÓN 2.

Temas: Psicomotricidad Sesión No. 2
Objetivo particular: Identificar a los niños con problemas motriz
Fecha: _____ No. De participantes: 10
Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Discusión en grupos de pares.	Grupal	25 min.	Observación de la participación
Realización de un rota folio.	Grupal	20 min.	
Conclusiones sobre el tema	Individual	15 min.	Conclusiones a las que lleguen.

SESIÓN 3.

Temas: Causas de la Psicomotricidad Sesión No. 3

Objetivo particular: Conocer las causas de la Psicomotricidad

Fecha: _____ No. de participantes: 10

Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Porque los problemas de la Psicomotricidad	Grupal	20 min.	Observación de la participación de cada participante
Conclusiones del tema.	Expositiva	15 min.	
Técnica de seguir Actividades Corporales.	individual	15 min.	Participación y conclusiones
Técnicas sobre relajación.	Individual	15 min.	Participación y conclusiones

SESIÓN 4.

Temas: Actividades de relajación corporal Sesión No. 4

Objetivo particular: Que las auxiliares conozcan las actividades de relajación corporal.

Fecha: _____ No. de participantes: 10

Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Técnica de lluvias de ideas para retomar a manera de conclusión sobre la Psicomotricidad	Grupal	25 min.	Participación y conclusiones
Seguir con Actividades Corporales.	individual	15 min.	Participación
Técnicas sobre relajación.	Individual	20 min.	Participación

SESIÓN 5.

Temas: Programa de actividades de la Psicomotricidad Sesión No. 5
Objetivo particular: Que las auxiliares conozcan las actividades del programa de actividades de Psicomotricidad

Fecha: _____ No. de participantes: 10

Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Técnica variante de lluvia de ideas	Grupal	15 min.	Observación
Conclusión de forma de realización de tareas y sugerencias	Expositiva empleado el cuadernillo	20 min.	Participación
Ejercicios del programa de actividades motrices	Individual	25 min.	

SESIÓN 6.

Temas: Actividades para los niños y conclusiones Sesión No. 6
Objetivo particular: Que las auxiliares conozcan las actividades del programa con las que pueden trabajar con sus alumnos. Ver si se cumplieron sus expectativas.
Fecha: _____ No. de participantes: 10
Duración: Una hora.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Explicación de las actividades que contienen el programa de actividades.	Expositiva	20 min.	Observación
Dinámica de verificación de expectativas	Grupal	20 min.	Participación
Aplicación del postest.	Individual	20 min.	

A continuación se presenta el Programa de Actividades para el Desarrollo Psicomotriz.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES
PARA EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ
DIRIJIDO A MAESTRAS DE PREESCOLAR

EJERCERCITAR LA MOTRICIDAD
EN PREESCOLAR

En niños y niñas de 3 a 5
Años de edad



Introducción.

- ψ Este programa esta dirigido a las maestras de preescolar y auxiliares educativas de los niños que cursan el 1° o 2° grado de Educación Preescolar.
- ψ Es necesario conocer la psicomotricidad de los infantes como uno de los problemas más comunes en los niños y niñas y que sí se detecta a tiempo se pueden prevenir problemas posteriores a lo largo de su educación primaria.
- ψ Dicho de otro modo, si un niño no puede realizar actividades motrices se refleja en sus movimientos torpes al realizar alguna actividad escolar y su ritmo de aprendizaje sería menor a lo esperado.
- ψ Tiene como objetivo primordial apoya el desarrollo integral del niño. Entre los aspectos a desarrollar el bloque de la psicomotricidad de los cuales se encuentran las siguientes; percepción visual, percepción táctil, percepción auditiva, motricidad, esquema corporal e imagen, lateralidad, orientación temporal y orientación espacial.
- ψ Por todo lo anterior, es de primordial importancia trabajar con los niños lo más temprano posible, sobre todo trabajarlo, no solamente en la escuela, sino también en la casa, ya que es ahí donde pasan la mayor parte del tiempo.
- ψ El presente programa está dividido en dos partes: una informativa y otra en actividades facilitadoras.

INFORMACIÓN GENERAL.

En esta primera parte del programa se pretende dar una reseña de lo que es la Psicomotricidad y proporcionar algunas sugerencias prácticas para la convivencia con sus demás compañeros de grupo.

Está dirigido a las maestras de grupo y auxiliares educativas que solicitan información de apoyo acerca de la Motricidad que está presentando el alumno; o bien a veces no tienen las herramientas necesarias para entenderlos. Para todos ellos, está dirigido este programa.

PSICOMOTRICIDAD.

La psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales relacionadas con el aprendizaje, se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer mediadas educativas y reeducativas.

Los niños y niñas que presentan problemas motores presentan al menos 10 de las siguientes características tanto en casa como en la escuela o en algún lugar donde se encuentre por medio mínimo de 6 meses éstas son:

- ⊕ Les cuesta trabajo realizar actividades físicas.
- ⊕ Se les dificulta poner atención a actividades de figura-fondo.
- ⊕ Desarrollar la aprehensión de ejercicios.
- ⊕ La coordinación de su espacio.
- ⊕ La regularización del movimiento.
- ⊕ Se les dificulta disociación.
- ⊕ La adaptación espacial y global.
- ⊕ Precisión en la utilización del espacio gráfico.
- ⊕ Se les dificulta establecer la duración del tiempo
- ⊕ Las posturas el sentarse, gatear, etc.

Ahora bien, los problemas de desarrollo psicomotriz deberán ser vistos multidisciplinariamente, es decir, por una maestra especializada en el tema de la motricidad, psicólogo, psicopedagogo.

Sin embargo, no siempre está al alcance de todos acceder a todo este equipo, por lo cual se sugiere que acerquen al menos a dos de estos especialistas para que el seguimiento sea más asertivo.

Finalmente es importante reiterar que los protagonistas principales son las maestras de grupo y auxiliares educativas, ya que son las encargadas de administrar los diferentes problemas que presenta el alumno.

A continuación se les dan algunas sugerencias prácticas, para facilitar su labor como maestras de grupo.

Actividades Facilitadoras.

Las actividades de esta segunda parte están dirigidas principalmente a desarrollar y fomentar la capacidad de realizar actividades motrices que los niños y niñas necesitan para aprender sin dificultades; específicamente en aquellos niños y niñas que les cuesta trabajo poder realizar actividades motrices y frecuentemente se les olvida como realizar.

Las primeras actividades están vistas desde un enfoque psicomotriz, es decir hacen referencia a aspectos básicos y prácticos al momento de aprender. Específicamente hablamos de ejercicios de equilibrio relajación y motricidad.

Posteriormente, presentamos actividades específicamente psicopedagógicas enfocadas a desarrollar todas aquellas habilidades que constituyen la capacidad de actividades motrices. Estas son: comparar, localizar, seleccionar, identificar, entre otras.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES.

PERCEPCIÓN VISUAL.

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ψ Desarrollar la percepción de figura fondo y la discriminación de formas. ψ Reconocer figuras geométricas e integrarlas en una sola figura 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Hojas con dibujos ψ Colores. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se presentarán las hojas donde se encuentran los dibujos dentro de estos hay objetos que tiene que encontrar. ψ Se le pide que ilumine los objetos que encuentre. ψ Posteriormente se le mostrara una hoja durante 30 segundos, donde aparecen dibujos cada uno con su nombre. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se revisará que cada objeto encontrado este correctamente iluminado. ψ Revisar que el nombre corresponda al dibujo adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ 25min.

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

PERCEPCIÓN TÁCTIL

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ψ Que los niños y niñas refuercen su percepción táctil. ψ Identificar los diferentes materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Arena de mar. ψ Cajones de madera. ψ Ligas de diferentes texturas. ψ Tablas de madera. ψ Retazos de tela de diferentes texturas. ψ Semillas de diferentes clases (arroz, frijol, azúcar, harina, sopas de pasta) 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Situar en el piso distintos objetos duros y hacer pasar a los niños y niñas descalzos sobre el piso con los ojos cerrados. ψ Poner en unos platos chicos arroz, frijol, azúcar; Los alumnos con los ojos cerrados identificar cada uno de ellos. ψ En los cajones de madera poner la arena de mar y el niño debe andar descalzo sobre la arena. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Pisar los objetos y reconocer su consistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Evaluar la discriminación y descripción de cada uno de los elementos que toca cada uno de los alumnos ψ 30min.

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

PERCEPCIÓN AUDITIVA.

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Desarrollar la atención, y concentración.</p>	<p>ψ Instrumentos musicales (panderos, campanas, tambores, cascabeles)</p> <p>ψ Botes de reciclaje de plástico, aluminio; de diferentes tamaños</p> <p>ψ Pelotas.</p>	<p>ψ Los niños y niñas se sientan dando la espalda al maestro.</p> <p>ψ Los niños y niñas con los ojos cerrados reconocen cada uno de los sonidos que se les toca.</p>	<p>ψ Rebotar la pelota</p> <p>ψ Tocar diferentes instrumentos musicales.</p>	<p>ψ Evaluar la capacidad que tiene el niño en realizar ejercicios de memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.</p> <p>ψ identificar la discriminación de cada uno de los sonidos</p> <p>ψ 25min</p>

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

ESQUEMA CORPORAL E IMAGEN

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ψ Conocer el esquema corporal y su imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Costalitos ψ Pelotas grandes ψ Sillas ψ Cuerdas ψ Hojas ψ Crayolas ψ Globos ψ Cajas de cartón 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Los niños se colocan frente a la maestra con los listones de color que la maestra indica imitando los movimientos de la maestra. ψ Tomar diferentes posiciones fijas con un globo imitando a la maestra. ψ Llevar un listón del color azul rey sobre diferentes partes del cuerpo. ψ Colocar una, dos, tres partes del cuerpo sobre una pelota. ψ En todos estos ejercicios, hacer trabajar los dos lados del cuerpo para diferenciarlos. Amarrar un listón rojo del lado derecho y uno verde del lado izquierdo saltar sobre un pie, según el color que indique la maestra. 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Levantar las manos y en forma horizontal y vertical ψ repeticiones de diez veces. ψ Ponerse de pie, sentarse, hincarse en el piso e inclinarse a la derecha y la izquierda con repeticiones de diez veces. ψ Brincar de lado derecho e izquierdo, acostarse boca arriba y boca abajo y levantar el pie derecho 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Repetir correctamente los diferentes tipos de ejercicios siguiendo el orden que la maestra indique en los ejercicios. ψ En caso incorrecto se le dirá donde le cuesta un poco de trabajo realizarlo. ψ 30 min.

<p>ψ Estimular la realización corporal</p>	<p>ψ Llantas</p> <p>ψ Aros de plástico</p> <p>ψ Listones de colores (rojo, verde bandera, amarillo canario, azul rey)</p>	<p>ψ Los niños tienen listones y cajas de cartón. Se hacen construcciones con las cajas: con un listón, el niño inventa un movimiento diferente para cada construcción.</p> <p>ψ Inventar diferentes maneras de trabajar con pelotas y sillas actividades.</p> <p>ψ Los niños interpretan con su cuerpo a personas, cosas duras y suaves, como árboles, bancos sillas, etc. se alterna los cuerpos duros con los suaves, para que los niños y las niñas los contrasten.</p> <p>ψ Interpretar diferentes movimientos de diferentes animales, e interpretar diferentes oficios.</p>	<p>ψ Toman una caja y subir el pie derecho en la caja de cartón, para pasar otro niño y con los listones verdes en las muñecas poner otras cajas se repite hasta formar una torre con las cajas.</p> <p>ψ Sentarse en las sillas con una pelota en la mano derecha y después cambiar de lugar con la mano izquierda.</p> <p>ψ Con las manos derechas e izquierda forma las ramas de un árbol, con el cuerpo.</p>	
--	---	---	--	--

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

ORIENTACIÓN ESPACIAL.

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Construir el esquema corporal.</p> <p>ψ Establecer la orientación en relación con su propio cuerpo.</p>	<p>ψ Bolas de papel</p> <p>ψ Cuerdas</p> <p>ψ Pelotas</p> <p>ψ Llantas</p> <p>ψ Aros de plástico</p> <p>ψ Cajas de catón</p> <p>ψ Botes de plástico en diferentes tamaños (grandes, medianos, pequeños) y colores (rojos, verdes, amarillos, azules).</p> <p>ψ Listones de colores (rojo, verde fuerte, amarillo canario, azul rey)</p> <p>ψ Sillas de madera de plástico.</p>	<p>ψ Dos alumnos o alumnas sostienen una cuerda y los otros brincan sin tocarla o se arrastran por abajo.</p> <p>ψ Un alumno ó alumna sostiene un aro de plástico y los otros avientan la pelota a través del aro. Este puede estar fijo o en movimiento.</p> <p>ψ Caminar y correr encima de los botes de plástico sin tocarlas.</p> <p>ψ Cumplir la orden de la maestra ponerse debajo de la silla, atrás, adelante, etc.</p> <p>ψ Sentarse cerca de la puerta de la ventana, de la mesa de trabajo, etc.</p> <p>ψ Saltas dentro y fuera del aro.</p> <p>ψ Reproducir un trayecto y hacer el trayecto con los ojos cerrados y con los ojos abiertos.</p> <p>ψ Caminar a lo largo de las cuerdas que tienen formas diferentes.</p>	<p>ψ El niño debe identificar la adaptación de un espacio exterior .</p> <p>ψ El niño debe realizar ejercicios de con ojos cerrados.</p>	<p>ψ El alumno y alumna deben ser capaces de orientarse en el espacio y de ubicarse en relación con los objetos que lo rodean.</p> <p>ψ 30 min.</p>

		<p>ψ Redondear una pelota con la mano sobre figuras dibujadas en el suelo</p> <p>ψ La maestra dibuja diferentes figuras en la pared o en el pizarrón; el alumno o alumna sigue con sus manos.</p>		
--	--	---	--	--

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

ORIENTACIÓN TEMPORAL

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Obtener la capacidad de adaptar el movimiento a un ritmo.</p> <p>ψ Implicar la conciencia de los movimientos de los alumnos y alumnas de un mejor desplazamiento en cierto tiempo y en cierta distancia.</p>	<p>ψ hojas de papel bon grandes</p> <p>ψ Cuerdas</p> <p>ψ Pelotas</p> <p>ψ Llantas</p> <p>ψ Paliacates de colores. (Rojo, verde, amarillo, rosas, negro, azul).</p> <p>ψ Aros de plástico</p> <p>ψ Cajas de catón</p> <p>ψ Botes de plástico en diferentes tamaños (grandes, medianos, pequeños) y colores (rojos, verdes, amarillos, azules).</p> <p>ψ Listones de colores (rojo, verde fuerte, amarillo canario, azul rey)</p>	<p>ψ Rebotar la pelota rápidamente y después despacio (haciendo altos).</p> <p>ψ Caminar haciendo fuertes ruidos con los pies; caminar sin ruido.</p> <p>ψ A la voz de alto, los niños se paran en hojas de papel bon; a la voz de bajo sobre los paliacates.</p> <p>ψ Lanzar la pelota hacia la puerta correr y llegar antes que la pelota.</p> <p>ψ La maestra ejecuta una serie de tres movimientos diferentes. El niño las tiene que reproducir en el mismo orden.</p> <p>ψ Escoger un movimiento para cada forma mezclar el orden de los movimientos.</p> <p>ψ Caminar siguiendo la música de CD; pararse cuando acaba la melodía, seguir caminando.</p>	<p>ψ Los niños se deben desplazar libremente por el espacio que hay dentro del salón de clases</p>	<p>ψ Favorecer las asociaciones sensoriales en los movimientos voluntarios y el tener un mejor control del espacio gráfico que se percibe en la duración del tiempo</p> <p>ψ 30 min.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ψ Sillas de madera. ψ Instrumentos de percusión ψ Grabadora (música de preferencia de los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> ψ Una pareja de alumnos o alumnas sostienen una cuerda y galopa siguiendo el ritmo de la música. ψ Brincar encima de los aros ψ El alumno lanza al aire la pelota dos veces y la rebota en el suelo dos veces y una secuencia de repetición de cinco veces 		
--	---	--	--	--

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

LATERALIDAD

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS.	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Lograr, la lateralidad por medio de ejercicios efectuados.</p>	<p>ψ Hojas de papel ψ Periódicos ψ Aros de plástico ψ Palíacates de colores ψ Sillas ψ Cuerdas ψ Llantas ψ Hojas de papel ψ Colores ψ Crayolas ψ Juegos didácticos</p>	<p>ψ Dibujar círculos y otras figuras en una hoja grande, en la pared o en la mesa con el brazo derecho y el izquierdo aplicar correctamente las palabras derecha e izquierda. ψ Palmear una canción con el pie y la mano derechos y después con los izquierdos aplicar correctamente las palabras derecha e izquierda. ψ Organizar un juego con hojas de papel; los niños y niñas corren y se panean del lado derecho o izquierdo. ψ Seguir un plano con indicaciones para dar vuelta a la izquierda y a la derecha.</p>	<p>ψ A modo de cuento: con todo el cuerpo hacemos un árbol, lleno de ramas por todas partes. ψ Con las manos damos 3 palmadas, repetir tres saltos, tres golpes en las rodillas .</p>	<p>ψ Afirmar el eje corporal y facilitar las nociones derecha e izquierda ψ Tomar en conciencia los dos lados derecho e izquierdo que se trabajan ψ 25 min.</p>

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

COORDINACIÓN MOTRIZ GRUESA

OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Que los alumnos logren el balanceo entre movimientos simples.</p> <p>ψ Desarrollar la coordinación motora gruesa.</p>	<p>ψ Periódicos</p> <p>ψ Aros de plástico</p> <p>ψ Paliacates de colores (rojo, amarillo, verde, azul, negro, rosa y blanco).</p> <p>ψ Sillas</p> <p>ψ Cuerdas</p> <p>ψ Llantas</p> <p>ψ Listones de colores(rojo, verde fuerte, amarillo canario, azul rey).</p>	<p>ψ Dos niños guardan el equilibrio sobre un pie sosteniendo un listón de color azul rey entre los dos.</p> <p>ψ Balancear el tronco y los brazos mientras los pies permanecen fijos.</p> <p>ψ Caminar en cima de la llanta dando la vuelta.</p> <p>ψ Saltar sobre un pie alrededor del aro.</p> <p>ψ Dos alumnos acostados sosteniendo un paliacate con las dos manos, suben los brazos y los bajan.</p> <p>ψ Dos alumnos colocados frente a frente, jalan el mismo aro manteniendo los pies fijos.</p> <p>ψ Sentados dos alumnos jalan una cuerda.</p>	<p>ψ los ejercicios son realizados de acuerdo a las habilidades de cada niño.</p>	<p>ψ Se les explicara que cada uno es diferente y desear que lo traten de hacer sin ningún problema.</p> <p>ψ Revisando que se hagan los ejercicios adecuados</p> <p>ψ 30 min.</p>

		<p>ψ Dos alumnos corren sosteniendo una hoja de papel.</p> <p>ψ El alumno camina cargando una pelota sobre un pie.</p> <p>ψ El alumno carga una caja llena de pañuelos</p> <p>ψ Dos alumnos desplazarse sentados con un paliacate en la cabeza sin que éste se caiga.</p> <p>ψ Rebotar la pelota mientras camina.</p> <p>ψ Dos alumnos sostienen una hoja de periódico, mientras bajan y suben.</p> <p>ψ Una caja en medio del aula. El niño corre de un lado a otro y golpea la caja con un pie.</p>		
--	--	---	--	--

Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

COORDINACIÓN MOTRIZ FINA

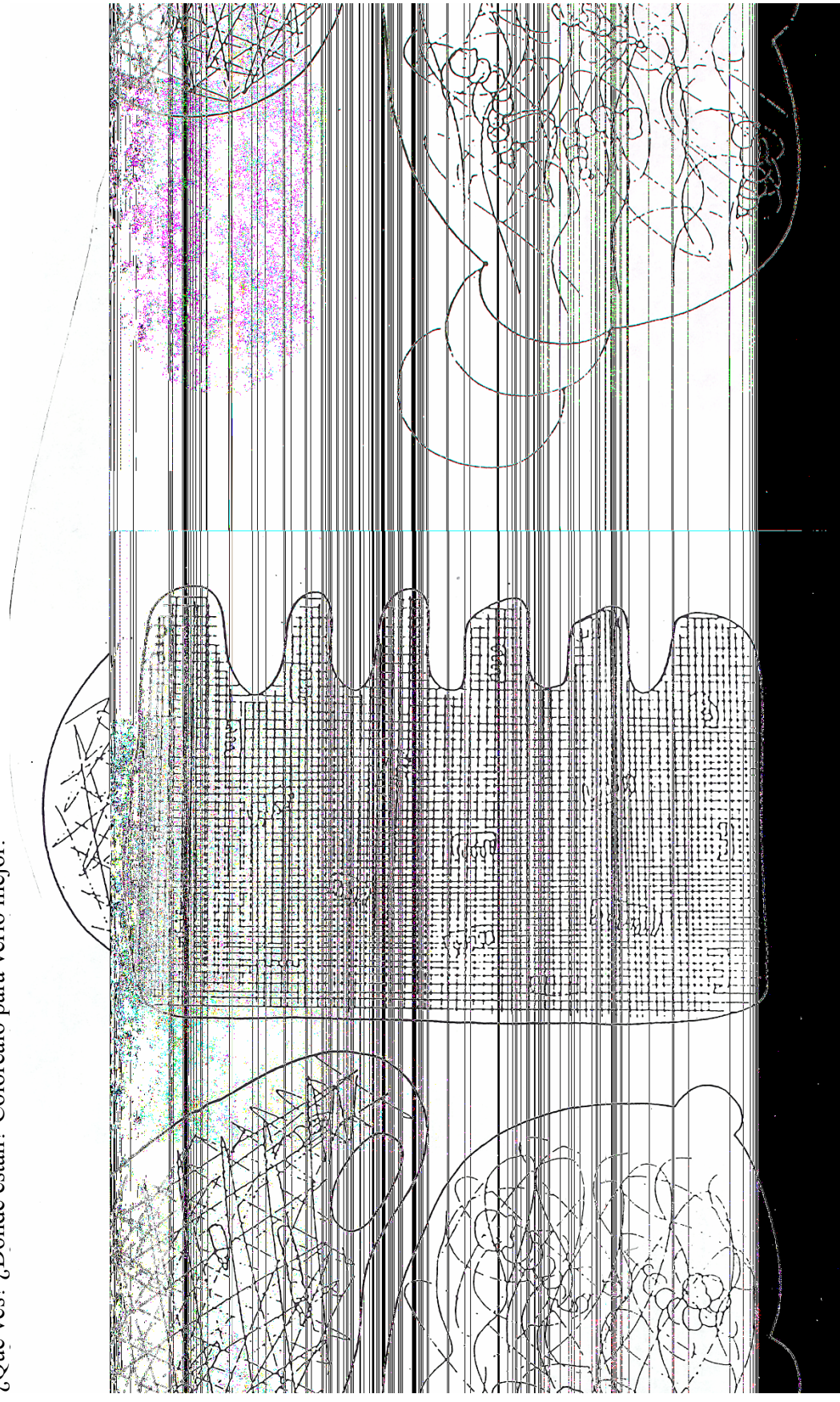
OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO	EJERCICIOS.	EVALUACIÓN TIEMPO
<p>ψ Desarrollar la coordinación motora fina.</p> <p>ψ Que los alumnos refuercen la coordinación motora fina.</p>	<p>ψ Hojas de papel bon</p> <p>ψ Hojas de papel (tamaño carta y de colores)</p> <p>ψ Botones de diferentes tamaños y colores (rojo, blanco, azul, negro, verde, amarillo y gris)</p> <p>ψ Semillas (frijol, maíz, girasol, y lentejas).</p> <p>ψ Tijeras</p> <p>ψ Bolsas de papel</p> <p>ψ Plastilina</p> <p>ψ Tijeras</p>	<p>ψ Hacer figuras con botones, semillas</p> <p>ψ Ganuchar botones de un lado a otro de la mesa hacia un cartón que sostiene la maestra</p> <p>ψ Dibujar los rasgos de la cara en una bolsa de papel, recortarlos con los dedos o las tijeras.</p> <p>ψ Hacer bolas chicas con una hoja de periódico utilizando una mano.</p> <p>ψ Los alumnos tendrán que completar el dibujo siguiendo la serie numérica.</p> <p>ψ Al finalizar podrá iluminar el dibujo.</p> <p>ψ Se le dará una hoja donde aparecen dibujos incompletos y tendrá que completarlos.</p>	<p>ψ Para la realización de estas actividades ver los ejemplos correspondientes de ejercicios para la motricidad fina.</p>	<p>ψ Se certificara que la unión entre puntos sea correcta y que haya dado como resultado el dibujo deseado.</p> <p>ψ 30 min.</p>

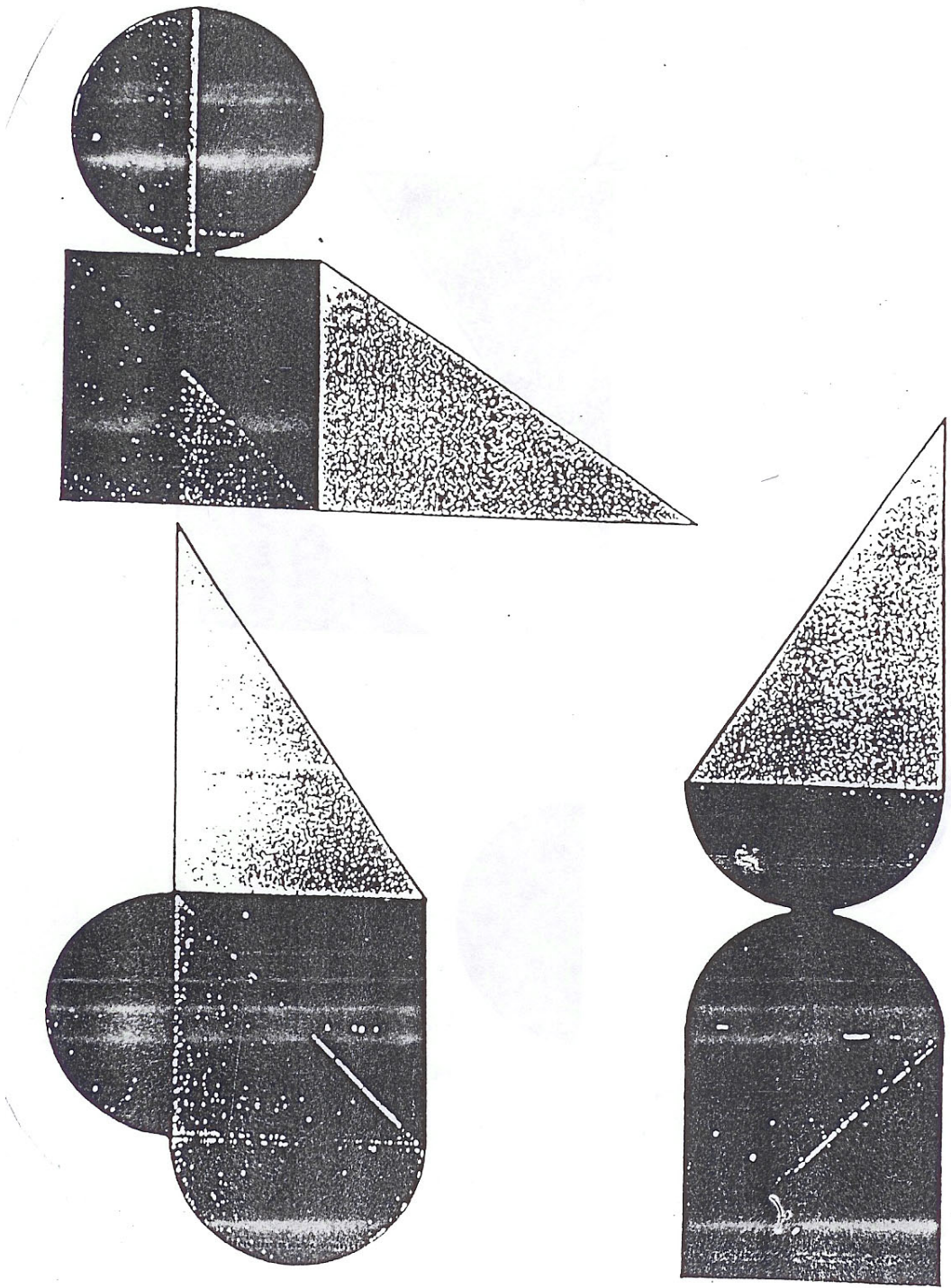
. Para la evaluación utilice la hoja adecuada (Anexo B)

EJEMPLOS PARA LA PSICOMOTRICIDAD FINA

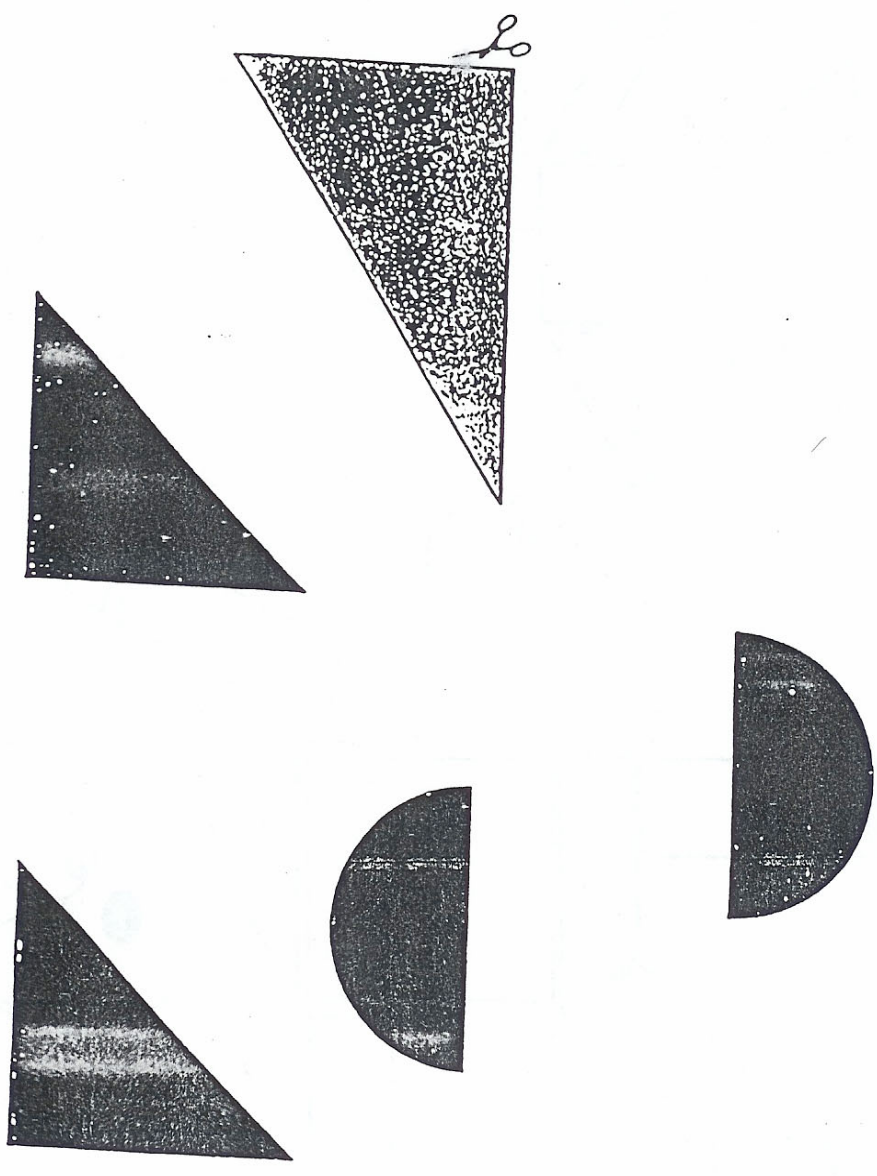
RECONOCIMIENTO DE OBJETOS ESCONDIDOS.

¿Qué ves? ¿Dónde están? Coloréalo para verlo mejor.



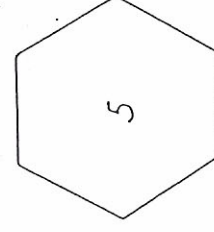
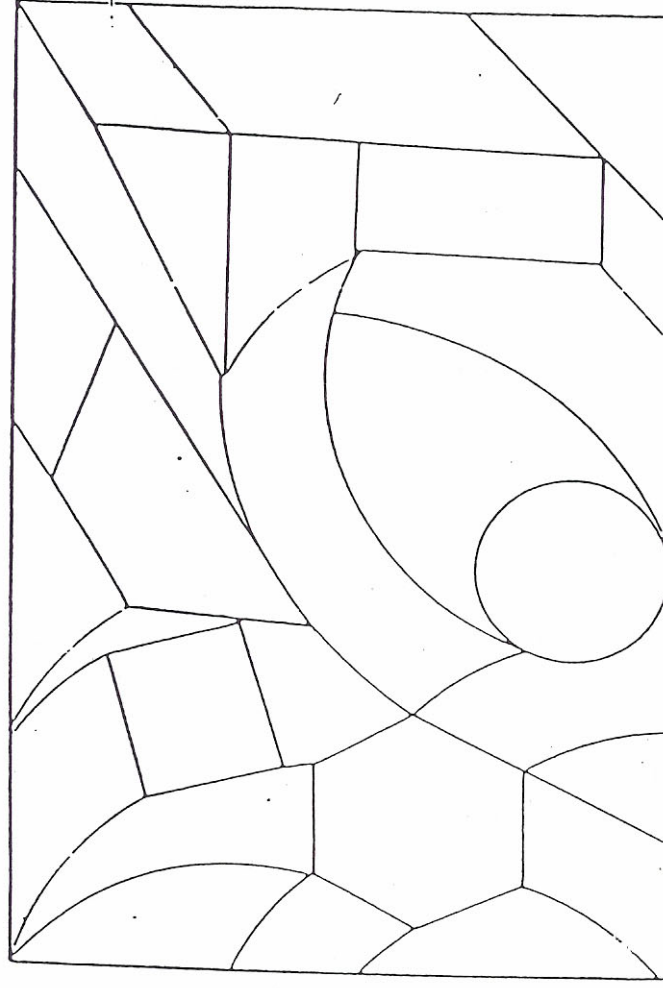
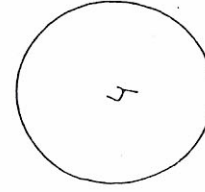
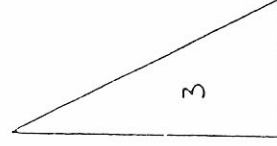
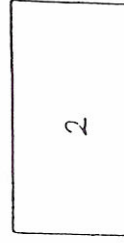
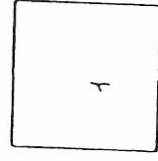


✦ Recortar estas figuras y construir con ellas los modelos de la página anterior.



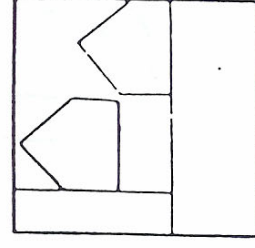
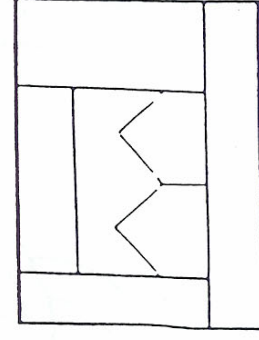
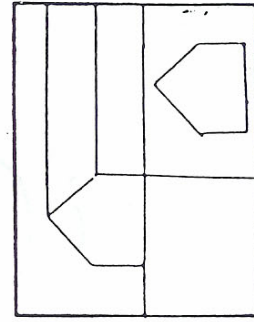
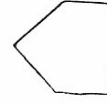
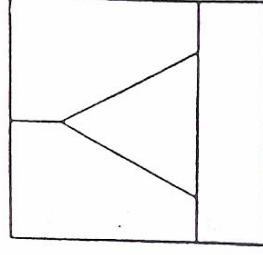
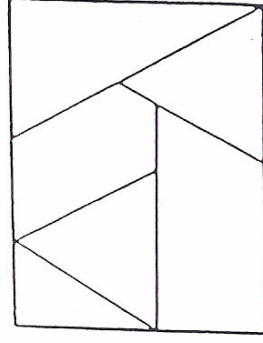
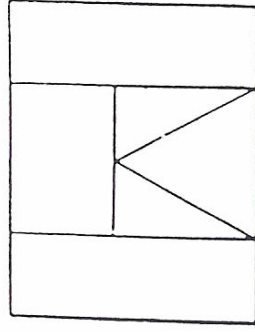
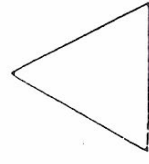
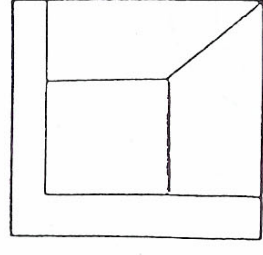
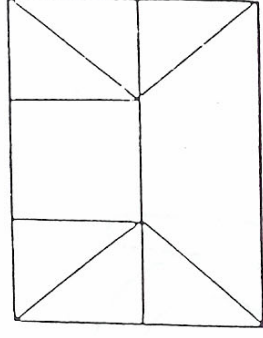
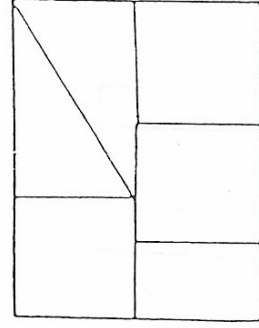
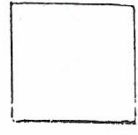
RECONOCIMIENTO DE TAMAÑOS Y FORMAS.

Busca las figuras iguales al modelo en forma y tamaño y colóralas.



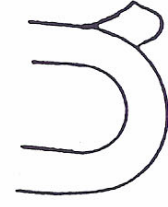
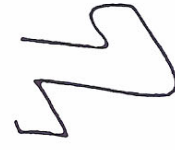
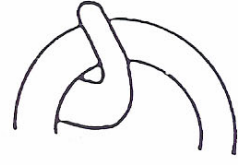
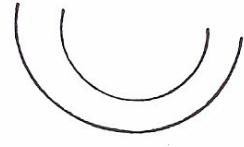
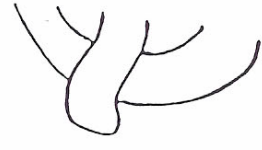
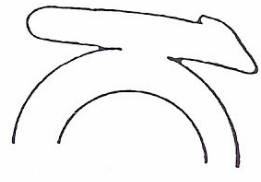
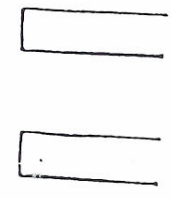
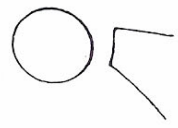
RECONOCIMIENTO DE TAMAÑOS Y FORMAS.

Busca en este puzzle las 6 figuras y pon a cada una su número.



INTEGRACIÓN DE FIGURAS

Une con una línea las dos partes que forman cada letra.



ANEXO A

EVALUACIÓN
MOTRICIDAD.

Objetivos	Actividades	Evaluación																
Movimientos locomotores	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar • Correr • Saltar • Galopar • Gatear • Saltar con los dos pies juntos, con un pie, sobre obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Equilibrio <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Automatización <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Soltura <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Rigidez <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Automatización <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Soltura <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Rigidez <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Pie derecho o izquierdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>D</td><td>I</td></tr></table> 	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	D	I
si	no																	
si	no																	
si	no																	
si	no																	
si	no																	
si	no																	
si	no																	
D	I																	
Control postural	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar sobre las puntas de los dedos del pie. • Caminar sobre un banco. • Caminar en cuclillas. • Pararse con los ojos cerrados en dos pies. • Pararse con los ojos abiertos en un pie. 	<ul style="list-style-type: none"> * Equilibrio <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Temblores <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> 	si	no	si	no												
si	no																	
si	no																	
Disociación	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar cargando una caja en los brazos 	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table>	si	no														
si	no																	
Coordinación dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar sobre llantas 	<ul style="list-style-type: none"> * Sincronización <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Ritmo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Soltura <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> * Rigidez <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>si</td><td>no</td></tr></table> 	si	no	si	no	si	no	si	no								
si	no																	
si	no																	
si	no																	
si	no																	

Objetivos	Actividades	Evaluación										
Coordinación visomotriz	Juegos con la pelota <ul style="list-style-type: none"> • Lanzar • Lanzar en la pared • Recibir • Rebotar • Patalea 	* Elección de la mano * Automatización <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo <table border="1" data-bbox="1279 411 1399 527"> <tr> <td>D</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table>	D	I	si	no	si	no				
D	I											
si	no											
si	no											
Motricidad fina	<ul style="list-style-type: none"> • Arrugar papel • Enhebrar cuentas • Abrochar • Desabrochar • Recorta • Dibujar • Copiar figuras 	* Lateralidad * Sincinesias * Soltura * Rigidez <table border="1" data-bbox="1279 716 1399 873"> <tr> <td>D</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="1279 926 1399 968"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table>	D	I	si	no	si	no	si	no	si	no
D	I											
si	no											
si	no											
si	no											
si	no											

ESQUEMA CORPORAL.

--	--	--

Objetivos	Actividades	Evaluación
Imitación directa en espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de gestos con un pañuelo 	* Concentración <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no * Memoria <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Imitación diferida	<ul style="list-style-type: none"> • Ídem 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con cajas de cartón • Jugar con cuerda 	* A gusto <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no * Incómodo <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no * Interés en el material <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Nociones corporales	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar las diferentes partes del cuerpo 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Utilización	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar tres posiciones diferentes para pasar debajo de una silla. 	* Adaptación del cuerpo al espacio <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Creación	<ul style="list-style-type: none"> • Representación diferentes oficios 	* Participación <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no * Imaginación <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

LATERALIDAD.

Objetivos	Actividades	Evaluación
Diferenciación global	<ul style="list-style-type: none"> • Extender los brazos, girar ambos, girar uno y otro 	* Disociación <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

Orientación del propio cuerpo	<p>alternativamente</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer como si se peinara, se lavara los dientes, se pusiera un sombrero 	<p>* Mano dominante * Duda</p> <table border="1" data-bbox="1287 279 1406 357"> <tr> <td>D</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table>	D	I	si	no
D	I					
si	no					
Orientación corporal proyectada	<ul style="list-style-type: none"> Tocar el pie derecho del maestro, la oreja, el hombro 	<table border="1" data-bbox="1287 489 1406 531"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table>	si	no		
si	no					

ESPACIO.

Objetivos	Actividades	Evaluación				
Adaptación espacial	<ul style="list-style-type: none"> Pasar debajo de su escritorio sin tocarlo Saltar encima de las llantas sin tocarlas 	<table border="1" data-bbox="1287 1738 1406 1780"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="1287 1812 1406 1854"> <tr> <td>si</td> <td>no</td> </tr> </table>	si	no	si	no
si	no					
si	no					

Nociones espaciales	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar atrás, delante de una silla 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Orientación espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir un trayecto 	* Concentración <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no * Dudas <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Estructuración espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular cuántos pasos grandes se necesitan para cruzar el salón 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Espacio gráfico	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujar figuras entre dos líneas 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

TIEMPO-RÍTMO

OBJETIVO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Regularización del movimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Balancear sobre uno y otro pie, mientras la maestra la acompaña con una canción 	* Regularidad <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Adaptación a un ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar, correr, según el ritmo 	* Adaptación <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

Repetición de un ritmo	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir con las palmas el ritmo que marque la maestra 	* Concentración <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Nociones temporales	<ul style="list-style-type: none"> • Mover un pañuelo con los brazos rápido y despacio 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Orientación temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar la pelota y correr más rápido que ésta 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Estructuración temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Cruzar el aula en el tiempo que dura una melodía 	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

PERCEPCIÓ
SENSORIOMOTRIZ..

Objetivos	Actividades	Evaluación
Percepción visual	<ul style="list-style-type: none"> • Correr y pararse cuando el maestro enseña un pañuelo. 	* Concentración <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el muñeco que tiene la posición diferente 	* Discriminación <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no
Percepción táctil	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en una caja juguetes de madera, 	* Aprehensión <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no

Percepción auditiva	de plástico de metal. El niño o niña, con los ojos cerrados, tienen que casar todos los juguetes de metal.	* Sensibilidad	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no
		* Discriminación	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no
	• Al oír una campana, un pandero, una sonaja.	* Concentración	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no
	• Al oír el tambor al caminar	* Memoria	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no

ANEXO

B

HOJA DE CONCENTRACIÓN

ESCALA PSICOMOTORA

Nombre del alumno: _____

B = Bueno R = Regular M = Mala

PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ	B	R	M
1. Percepción visual			
2. Percepción táctil			
3. Percepción auditiva			
MOTRICIDAD.			
4. Movimientos Locomotores			
5. Control postural			
6. Disociación			

7. Coordinación dinámica			
8. Coordinación visomotoriz			
9. Motricidad fina			
ESQUEMA CORPORAL			
10. Imitación directa			
11. Exploración			
12. Utilización			
13. Nociones corporales			
14. Creación			
LATERALIDAD			
15. Diferenciación global			
16. Orientación del propio cuerpo			
17. Orientación corporal proyectada			
ESPACIO			
18. Adaptación espacial			
19. Nociones espaciales			
20. Orientación espacial			
21. Estructuración espacial			
22. Espacio gráfico			
TIEMPO-RITMO			
23. Regularización del movimiento			
24. Adaptación a un ritmo			
25. Repetición de un ritmo			
26. Nociones temporales			
27. Orientación temporal			
28. Estructuración temporal			
Total.			

BIBLIOGRAFÍA

- Antón, M. (1983) *La Psicomotricidad en el Parvulario*. Barcelona; Laila, 3ª. Edición.
- Bartley, S Howard. (1975) *Principios de percepción*. México, Trillas.
- Bijou, S. (1983) *Modificación de Conducta*. México, Trillas.
- Bruner, J. (1968) *Heinz werner lectures in developmental psychology*. Clark University, Worcester, Mass.
- Bryant, J. (1990) *Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños*. España, Paidós.
- Bryant, J. (1995) *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, España.
- Castorina, J. (1997) *Piaget – Vigotsky; contribuciones para replantear el debate*. Educador; Paidós.
- Conde Caveda, J.S. (1998) *fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga, Aljibe.
- Díaz, R; Varela R; Villegas, M. (1998) *Test Gestaltico Visomotor de Lauretta Bender y la Escala de Maduración Infantil de Koppitz*. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Donald, D Manual. (1993) *El Método de evaluación de la Percepción Visual de Frostig*. Dtv-2. ,México, Manual Moderno.
- Erikson, E. (1972) *Adolescence Et Crise, Flammarion*. París.

- Esquivel, F., Heredia, C., y Lucio, E. (1999) *El Psicodiagnóstico Clínico del Niño*. México, Manual Moderno.
- Frostig, M. (1983) *Figuras y formas. Guías del Maestro*. Programa para el desarrollo de la percepción visual. México. Médica Panamericana.
- Gesell, Arnold. (1947) *The Development of handedness*. J. Gen Psych.
- Hadfield, J. A. (1973) *Psicología Evolutiva de la niñez y de la Adolescencia*. Buenos Aires., Horme.
- Koffka, K; (1924) *The Growth of the Mid*. Londres Kegan Paul.
- Koppitz, E. M. (1980) *El Test Gestáltico Visomotor para Niños*. Buenos Aires, Argentina. Guadalupe.
- Landaburu, Silvia B. (1999) *La Psicología Genética, el Desarrollo del Niño y la Escolaridad*. Revista La educación en los primeros años. No. 14.
- Lipsitt, L. P; Reese, H. W. (1989) *Desarrollo Infantil*. México. Trillas.
- Malatesha, R. N. (1986) *Visual Motor ability In normal and disabled readers*. Perceptual and Motor Skills.
- Mallinger, B. L. & Longley, K.F. (1988) *Bib-Bender protocols of Learning Disable and regular Education Students*. Perceptual and Motor Skills.
- Mújina, V. (1983) *Psicología de la edad Preescolar*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Mussen, H. P; Janeway, J.C; Kagan, J (1975) *Desarrollo de la personalidad en el Niño*. México. Trillas.
- Nottitarde, (1997) *Las Funciones básicas del Aprendizaje la Psicomotricidad*. Valencia España.
- Otero, V. L. (2000) *Psicología de la Educación Motriz*. Revista: Correo Del Maestro. No. 52.
- Orem, R.C. (1986) *La Teoría y el Método Montessori en la actualidad*. Barcelona, España. Paidos-Educador.
- Pain, S. (1974) *Psicometría Genética*. Buenos Aires, Arg. Nueva visión.
- Piaget J. (1964) *Desarrollo y Aprendizaje en Development and Learning*. The Journal Sience Teaching; vol.2 issue no. 3. Traducción tedre paz.
- Piaget J. (1972) *Pedagogía y Psicología*. Barcelona; Ariel.
- Piaget J. (1992) *Seis estudios de Psicología*. México, Ariel.
- Piaget J., Inhelder B. (1993) *Psicología del Niño*. Madrid, Morata.

- Pozo J. (1996) *Teorías cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid, Madrid.
- Ribes, I. E.(1974) *Técnicas de Modificación de Conducta*. México, Trillas.
- Riviere, A. (1988) *La Psicología de Vigotsky*. Madrid Visor, 3ª edición.
- Sandoval, Ma. A. (1987) *Instructivo para el Educador Preescolar*. SEP:
- Standing, E.M. (1996) *La Revolución Montessori en la Educación*. México, siglo veintiuno.
- Seashore, C. (1924) *Introduction to Psychology*, Macmillan.
- SEP, (1985) *Crónica sobre Jardines Niños en México*. México. SEP.
- SEP, (1988) *Educación Preescolar México 1880-1982*. México. SEP.
- SEP, (1951) *Memoria de SEP, 1949-1951*. México. SEP.
- SEP, (1982) *Evolución Histórica de la Educación Preescolar*. A partir de la Secretaría de Educación Pública. México. SEP.
- SEP, (1976) *Guía didáctica para jardines de niños*. Dirección General de Educación Preescolar. Folleto mecanografiado. México.
- SEP, 1951) *La Educación Preescolar en México*. Rosaura Zapata. Fragmento México.
- SEP, (1979) *Metodología del Programa de Educación Preescolar*. México, 1979. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Preescolar. México.
- SEP, (1960) *Programa general para los Jardines de Niños*. Departamento de Jardines de Niños. Folleto mecanografiado. México.
- SEP, (1981) *Programa de Educación Preescolar*. Cuadernos SEP. Libros 1,2y 3. Dirección General de Educación Preescolar. México.
- SEP, (1992) *Programa de Educación Preescolar 1992*. Dirección General de Educación Preescolar. México.
- SEP, (1985) *Reseña Histórica sobre Jardines de Niños en México (1917-1942)*. Dirección General de Educación Preescolar. Folleto mecanografiado. México.
- SEP, (2000) *Guía para la Planeación Docente*. Subsecretaria de Servicios Educativos Para el Distrito Federal. México.
- Solano, F. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. SEP. México.
- SEP, (2001-2002) *Orientaciones Pedagógicas*. Coordinación Sectorial de Educación Preescolar. México.
- Silva; T; Ortiz. (1979) *La Percepción Visual en los primeros años del Aprendizaje según el Programa Frostig*. UNAM. ENEPA. México.

Wolman, B. (1989) *Teorías y sistemas Contemporáneos En Psicología*. México, Roca.

Vigotsky, L. S. (1979) *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Zapata, O. (1997) *La Psicomotricidad Y El Niño*. México