



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN. 094 D.F. CENTRO**

***Desarrollo de la psicomotricidad en los niños de cuatro años utilizando  
Estrategias Lúdicas.***

Diana López de Lara Ríos

Asesor (a): Roberto Vera Llamas

México, D.F., 2010.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN. 094 D.F. CENTRO**

***Desarrollo de la psicomotricidad en los niños de cuatro años utilizando  
Estrategias Lúdicas.***

Diana López de Lara Ríos

Asesor (a): Roberto Vera Llamas

Proyecto de innovación  
Presentado para obtener el título de Licenciada en Educación.

México, D.F., 2010.

## *Agradecimientos:*

*A Dios gracias por la bendición de permitirme concluir mis estudios superiores; a él doy gracias por iluminarme y guiarme en el saber de los momentos más difíciles.*

*A mis padres gracias doy por darme una vida llena de amor y apoyo, ello me ha forjado como mujer, madre y profesionalista.*

*Si acaso se me permitiera nuevamente la vida los elegiría como hermanos, Ivonne, Amilcar y Nico . . . son una bendición en mi camino. Gracias por el apoyo que me han brindado en las etapas más difíciles.  
¡Los amo!*

*Diana López de Lara Ríos,*

*Apolo: espero puedas comprender el tiempo que te robé para cumplir mi sueño y espero pueda pagártelo con horas extras . . . ahora por fin vienen tiempos mejores  
¡Te adoro!*

*Marcos: tu amor, ayuda, comprensión y apoyo a lo largo de estos cuatro años han sido fundamentales para alcanzar este sueño . . . "ni las muchas aguas podrán apagar el inmenso amor que siento por ti".*

*A mis asesores: son un orgullo para mí; a ustedes por haber compartido su tiempo; gracias por sus enseñanzas y ejemplo los cuales aplicaré en mi práctica docente.*

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE  
TITULACIÓN**

México, D.F., a 5 de marzo de 2010.

**PROFA: DIANA LÓPEZ DE LARA RÍOS  
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE SECRETARIO DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE  
ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU  
TRABAJO TITULADO:

**"DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LOS NIÑOS DE CUATRO  
AÑOS UTILIZANDO ESTRATEGIAS LÚDICAS"**

**OPCIÓN: PROYECTO DE INNOVACIÓN**

A PROPUESTA DEL ASESOR MTRO. ROBERTO VERA LLAMAS  
MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS  
ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE  
LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2007.

**A T E N T A M E N T E  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094  
D. F. CENTRO



**PROF. AUSTREBERTO HERNÁNDEZ MORALES  
SECRETARIO DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA UNIDAD UPN 094 D. F. CENTRO**

# Índice

<b>Introducción.</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1: Las Bases del Proceso.</b>	<b>6</b>
1.1 Revisión contextual.	6
1.1.1 Información general de la delegación Iztacalco.	7
1.1.2 El entorno comunitario.	10
1.1.3 El entorno escolar.	13
1.2 El trabajo previo en el aula.	18
<b>Capítulo 2: Sobre el problema.</b>	<b>25</b>
2.1 Fundamentos biológicos y psicológicos.	25
2.1.1 Actividad tónica.	28
2.1.2 Equilibrio.	30
2.1.3 Características orgánicas del equilibrio físico.	33
2.2 Conciencia corporal infantil.	35
2.2.1 Desarrollo de las habilidades motoras gruesas	37
2.2.2 Desarrollo de las habilidades motoras finas	39
<b>Capítulo 3: Sustento Teórico.</b>	<b>42</b>
3.1 Teoría psicomotriz	42
3.1.1 Bases de la psicomotricidad	43
3.1.2 Dinámicas relacionales y vivenciales	45
3.1.3 Aportaciones de la psicomotricidad al desarrollo infantil.	47
A) Práctica psicomotriz cinestésica (educativa).	50
B) Práctica psicomotriz social.	53
C) Psicomotricidades extraordinarias: dramática y expresión corporal.	56
3.2 Teoría Constructivista Cognoscitiva.	61
3.2.1 Lenguaje y evolución humana.	62
3.2.2 Abordaje de aprendizajes en situación.	64
3.3 Teoría del desarrollo biogenético.	67
3.3.1 Etapas cognoscitivas.	69
3.3.2 Desarrollo de las estructuras del conocimiento	70
A) Organización y Adaptación.	73
B) Asimilación y acomodación.	74
3.4 Comparación cognitivo-biogenética.	75
3.5 Fases de una sesión psicomotriz.	78
3.5.1 Ritual de entrada.	81

3.5.2 Fases de la exteriorización motriz.	82
3.5.3 Expresividad plástica o gráfica.	84
3.5.4 Ritual de salida.	85
<b>Capítulo 4: Aplicación psicomotora en educación.</b>	<b>86</b>
4.1 Teoría de las estrategias lúdicas.	86
4.1.1 La eficacia del aspecto lúdico en la formación infantil.	90
4.1.2 Pensamiento de las acciones y pensamiento de los objetos.	93
A) La autorregulación	96
B) El juego representacional en niños de entre dos y cuatro años.	97
C) El juego educativo.	98
4.2 La Didáctica Crítica.	100
4.3 Pedagogía institucional.	102
<b>Capítulo 5: Aplicación Metodológica.</b>	<b>105</b>
5.1 integración de un proyecto de innovación docente.	105
5.2 El proyecto a tres niveles.	106
5.3 Los primeros momentos del proyecto.	108
5.4 La Investigación-Acción.	113
5.5 Estructura y propósitos de la planeación	118
5.6 El Plan de Trabajo	118
5.6.1 Propósitos educativos.	120
5.6.2 Aplicación del proyecto teórico.	122
5.6.3 Acerca de las situaciones didácticas.	145
5.6.4 Los recursos.	148
5.6.5 Evaluación.	149
<b>Conclusiones.</b>	<b>151</b>
<b>Bibliografía.</b>	<b>154</b>

## Introducción

El presente trabajo parte de una inquietud por mejorar, sustancialmente, el desenvolvimiento escolar de los niños en edad preescolar, principalmente, de los niños de segundo grado, o sea, de entre cuatro y cinco años de edad. Sin embargo a medida que el trabajo se fue desarrollando y nuestras investigaciones se fueron aclarando en el camino nos dimos cuenta que las vertientes del trabajo psicomotriz no sólo debían concluirse en el ámbito del *Desarrollo Físico y salud*. De hecho, lo primero que saltó de nuestra suposición inicial fue tratar de advertir que además de psicólogos, otro tipo de profesionales en el estudio humanista debían estar interesados en el trabajo de la educación de los niños (médicos, sociólogos, etcétera).

Fue entonces que buscando parte de la información en el marco contextual y teórico de esta ponencia, descubrimos una estrecha relación entre el trabajo motriz, por ejemplo, en las actividades del divertimento en general y de juego en particular y los procesos del desarrollo inteligente, por lo que sin invadir las competencias profesionales de especialistas como fisioterapeutas y logopedas, planteamos un trabajo centrado en el interés pedagógico y educativo aunque valiéndonos de la utilidad del conocimiento psicomotriz en tareas de formación inteligente infantil. De ahí el título de esta obra.

Nuestra indagación ya aclarada en el plano del marco conceptual y teórico, se fundamentó en el trabajo práctico que hemos llevado a cabo en el seno del aula y con niños del nivel ya mencionado. Así, un primer capítulo da las generalidades

sobre las cuales nuestro trabajo pedagógico se desarrolla para tratar de acercar un poco al contexto la investigación que decidimos desarrollar.

En un segundo capítulo abordamos la problematización del fenómeno en la educación infantil sobre todo observando los beneficios alcanzados con experiencias similares en la aplicación psicomotora. Para ello primero establecemos que son los niños y niñas en edad preescolar (entre cuatro y cinco años de edad) el objeto de nuestro trabajo para luego analizar su etapa de desarrollo. Así que sobre este caso en particular se expone la problematización centrada en explicar por qué los niños mantienen un rendimiento apenas suficiente cuando se puede observar que en cuanto a la convivencia por juego aprovechan sus potencialidades que les son naturales. ¿Cómo podíamos relacionar el juego con la superación de su rendimiento en clase?

Observamos que el estado de evolución en el niño de esta edad y las cualidades lúdicas mantienen ambas una vinculación inherente que se debe explotar. Además, ya reflexionando científicamente dicho proceso, fundamentamos la descripción de una resolución tanto desde el análisis de la motricidad misma (gruesa y fina) como desde su perspectiva estrictamente pedagógica, principalmente, bajo el orden del pensamiento constructivista de tipo cognitivo.

Así, pasando a otro capítulo, se traza un primer proceso teórico sustentado en las más importantes teorías de la pedagogía constructivista, principalmente sociocultural en Lev S. Vygotsky (Garton; 1994). Aquí el punto de encuentro inicial entre el trabajo motriz del niño y su capacidad lúdica aterrizan en términos de la *cinestésica*, un sistema motriz y emotivo para ver el movimiento con fines educativos. Además de ello, analizamos las cualidades de este trabajo alejándolo de la mecanización atlética y gimnástica, pues como veremos, no son ambos recursos aptos en la formación de un sujeto apenas en proceso de desarrollar musculatura y esqueleto.



En un siguiente capítulo, complementamos esta visión teórico-educativa con la necesaria reflexión sobre el juego y otras actividades lúdicas o de divertimento en sus aspectos sociológico y educativo para entonces poder justificar plenamente su relación. Aquí resulta sorprendente descubrir la tremenda potencialidad que el juego como recurso didáctico puede tener a excepción del juego libre o irracional. En efecto, descubriremos que una de las condiciones que el juego debe cumplir para pertenecer al rubro de las estrategias educativas para el aula es con una intención racional; veremos que no cualquier tipo de juego es aprovechable en el ámbito de la educación si acaso está despojado de esos principios.

Esta reflexión finalmente aterrizó en un diagnóstico, planeación, aplicación y evaluación del trabajo bajo el paradigma de la *Investigación-Acción*; en dicho trabajo en efecto, se pudo observar que hay una sustancial mejora en cuanto a grados de interacción lenguaje-cognición a través de una permanente transformación didáctica en el aula. Los niños estaban más diestros y sagaces en sus actividades, y sobre todo, habían desarrollado mejores actitudes si tras ellos hay un aparato institucional coordinándose permanentemente en las tareas de formación: familia, dirección, educadora.

En general el proceso se presentó tal y como se describe pero queremos compartir los pormenores para encausar una mejor y más amplia discusión con el lector. De nuestra propuesta tal vez partan otras que complementen o modifiquen el resultado. En fin, nada de ello es gratuito si acaso contribuye a mejorar el desempeño y desarrollo educativo de los niños en preescolar. De esto estamos seguros.

## ***Capítulo 1: Las Bases del Proceso.***

### ***1.1 Revisión contextual.***

Habrán generalidades que se tomen en cuenta en el análisis de los problemas de la educación infantil sobre todo a nivel preescolar. Pero, sin duda, a veces las particularidades nos pueden arrojar otro tipo de datos con los cuales comprobar esas generalidades o desecharlas. La experiencia que como educadores del centro escolar “Nita Miranda”, instalado en el barrio de “La Cruz”, de la delegación política Iztacalco del Distrito Federal, nos permitirá simplemente tomar los motivos de un proyecto que revisa la importancia del juego como estímulo de desarrollo en el niño. Por supuesto, hacemos hincapié en los particulares del contexto porque muchas de las condiciones externas determinan la formación del individuo.

Los niños que viven en un entorno urbano tienen muchas limitaciones y máxime si ese entorno es extremo (hacinamiento, inseguridad, insalubre). El caso de nuestro colegio es digno de mencionarse pues pese a contar con estas condiciones extremas debido a su enclave, mantiene un nivel aceptable de desarrollo escolar entre su población. ¿En qué consisten esas condiciones que han permitido esa situación favorable?

No debemos, por un lado, atribuir a su calidad de escuela “privada” y por tanto, con un propósito de lucro evidente, el éxito de su modelo. Hay muchas cosas que mejorar en torno a ese aspecto: la actividad administrativa y directiva, la relación con los padres de familia, etcétera. Sino a la formación y experiencia de sus educadores, por un lado, así como a las condiciones físicas de las instalaciones del plantel que favorecen un buen desempeño educativo. Sobre todo porque en medio de estas condiciones se nos permite fomentar el desenvolvimiento lúdico de los niños y ese es

el punto que nos lleva a generar tal estudio. Hemos visto que las condiciones se han prestado al menos en preescolar, para el buen rendimiento de los niños aprovechando el divertimento como el motor principal de inspiración. Y ello, al parecer, lo atribuimos a la disposición de elementos físicos (juguetes, escenarios y materiales didácticos) que llaman a jugar aprendiendo. Por supuesto, no se debe entender con esto que los educadores sustituimos nuestra labor formativa con actividades de “contención” o entretenimiento. Más bien, los recursos materiales con los que se cuenta así como ciertas condiciones de relación laboral y académica han permitido la suficiente integración de todos esos elementos para pensarlos como recurso complementarios de formación y desarrollo. ¿Ello es suficiente? A nuestro parecer apenas representa el inicio de una serie de mejoras encaminadas a lograr mayores resultados. Vayamos, entonces, desglosando punto por punto esta particular revisión sobre nuestro caso en particular para comprender la magnitud general de nuestra propuesta.

### ***1.1.1 Información general de la delegación Iztacalco.***

La demarcación delegacional de Iztacalco tiene un área de 23 km<sup>2</sup> por lo que representa el 1.6% de la superficie total del Distrito Federal. El nombre de tal demarcación política proviene de la lengua náhuatl que significa “en la casa de la sal” (íxtatl = sal; calli = casa; y -co = sufijo de lugar). Este origen se debe a que en la época precolombina los pobladores antiguos de esta región utilizaban las riveras de las aguas salinas del Lago de Texcoco para obtener dicho compuesto mineral, quizá el enclave salitroso más importante de la zona.

Actualmente, dicha delegación está completamente urbanizada y es conectada por vialidades importantes como de la Calzada Ignacio Zaragoza así como las avenidas Morazán o Río Churubusco; su proximidad con el Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México le dotan de este privilegio dentro del más vanguardista trazo

urbano. Al mismo tiempo, de entre las colonias más importantes de esta zona tenemos La Cruz, Santa Anita, Pantitlán y Granjas México.

Por otra parte, la infraestructura deportiva caracteriza a esta delegación en tanto que a ella pertenecen el Palacio de los Deportes característica edificación muy próxima la Escuela Superior de Educación Física; la Ciudad Deportiva, asentada en los antiguos plantíos del pueblo lacustre de la Magdalena Mixhuca, ahora enclavada entre el trazo que forman Río Churubusco y el viaducto Miguel Alemán; el Velódromo Olímpico que se localiza también en el entorno de la Ciudad Deportiva, y ubicado entre las calles de Agiabampo, Morelos y Genaro García; en general, Iztacalco logra importancia con la construcción del complejo deportivo que allí fue inaugurado en 1968 con motivo de los preparativos y realización de los XIX Juegos Olímpicos.

Pero también hay historia en Iztacalco, pues siendo paso hacia los pueblos del sur como Xochimilco, Chalco y Tláhuac, los colonizadores brindaron a esta región capitalina una especial importancia; así, hay rastros de ellos y entre los edificios coloniales destaca la Ermita de Santa Cruz que fue construida a fines del siglo XVI por padres franciscanos quienes fueron los primeros que se asentaron allí; esta iglesia, es la construcción colonial más antigua de la delegación Iztacalco albergando dos imágenes de Cristo hechas de pasta de caña de maíz. Siguiendo con la ruta colonial otros sitios de interés lo representan el antiguo convento y templo de San Matías, fundado por los mismos frailes franciscanos en 1564; el templo de Santa Anita construido en 1777, en cuyo altar se conservan cuatro pinturas del siglo XVII; la parroquia de Santa Cruz de estilo churrigueresco cuyos muros están ornamentados con grecas y figuras de hombres y animales, entre otros importantes monumentos.

La población de Iztacalquense es mayoritariamente de clase media baja tendiente a clase baja; sólo existen muy reducidos asentamientos de clase media alta en la parte poniente de la delegación, como los de las colonias Militar Marte, Colonia Viaducto Piedad, Colonia Reforma Iztaccíhuatl Norte y Sur.

No obstante, sumados todos estos núcleos, según el censo del año 2000<sup>1</sup>, la población registrada en la delegación es de 411 mil 321 personas, de las cuales, 215 mil 321 son mujeres y 196 mil son hombres. Este poblacional hace de Iztacalco una demarcación importante pues su densidad de población representa el 4.77% del total del Distrito Federal, incluso con más habitantes que otras delegaciones con más territorio como Milpa Alta. Así, debido a su muy estrecho territorio su densidad está representada en 17 mil 884 hab/km<sup>2</sup>, índice superior en 365 veces al promedio nacional y 2.1 veces más alto que el promedio del Distrito Federal. Es por tanto, una delegación plenamente urbana pero sometida a los problemas que ello significa.

En la época contemporánea, a partir de los años treinta y luego de haber sido un paraje digno de los más serenos paseos dominicales, el gobierno de la ciudad empieza a cegar el Canal de la Viga por lo que sobre su trazo natural se construye la Calzada que hoy conserva ese nombre. Desde entonces, pero muy particularmente a partir de los años cincuenta, Iztacalco es constantemente repartida entre fraccionamientos de terrenos ejidales ya desecados que corren a ambos lados de la calzada de la Viga. De inmediato, se construyen fraccionamientos para clases medias; al mismo tiempo y en terrenos próximos a los poblados antiguos se asientan poblamientos populares como los de Santa Anita. Además se instalan fábricas creándose al mismo tiempo colonias más amplias como La Cruz, Pantitlán, Ramos Millán y Granjas México procurando que trabajadores de las mismas vivieran en sitios cercanos.

Pero, efecto de la explosión demográfica que vivió la región en los años 60's, Iztacalco ocupará el noveno lugar entre las delegaciones por cantidad de personas en condiciones de extrema marginalidad, esto es, donde 132 mil 549 personas sufren algún grado de carencias mínimas, cifra que se corresponde al 32.2% de su población total y al 4.6% del total de la población marginada dentro del Distrito

---

<sup>1</sup> INEGI: Cuaderno estadístico delegacional. Versión 2002. Versión electrónica consultada en [inegi.gob.mx](http://inegi.gob.mx)

Federal<sup>2</sup>. Con lo cual, el número de hogares con este problema se eleva a 31 mil 335 concentrados en 25 mil 592 viviendas. El grado de concentración habitacional entonces, tiene una proporción de 0.8% de personas (1,044) las cuales viven en condiciones apenas suficientes mientras que el 13.4% vive en condiciones deplorables. En resumen, el 85.8% de la población iztactalquense padece un alto grado de falta de servicios comunitarios y de vivienda colocando a la delegación en el índice más alto en el Distrito Federal. Ello nos podría dar una idea de la situación que la niñez padece en esta zona y de lo urgente en la atención y mejora de sus condiciones de vida y desarrollo formativo.

### ***1.1.2 El entorno comunitario.***

La comunidad que rodea al centro educativo tomado como modelo en nuestro estudio es llamada hasta la fecha como “barrio” La Cruz, Iztacalco; mantiene por tanto tradiciones y costumbres muy arraigadas de orden religioso generalmente, las cuales han sido heredadas de generación en generación; dichas tradiciones son manifestadas en tiempo y forma según lo ordena la herencia cultural desde cada una de las familias que habitan el barrio. Así tenemos el “día de muertos”, las celebraciones de “navidad”, de “año nuevo”, “día de reyes”, “la candelaria” y por supuesto el tres de mayo o “día de la cruz”; al mismo tiempo, cada seis de noviembre llega de visita el santo llamado “niño pan” a diferentes hogares del barrio, por lo que a lo largo de todo el día éste es venerado por los propios vecinos y feligreses allegados de las colonias de los alrededores.

Como ya se mencionó anteriormente, el grado de desarrollo comunitario y social es bastante bajo por lo que dentro del propio barrio de La Cruz se puede advertir una separación clara en cuanto al origen y estrato social de las personas que componen su comunidad; ello se percibe en el actuar, el hablar y en los usos y costumbres que

---

<sup>2</sup> Ídem: INEGI. 2002.

rigen su convivencia, generalmente manifestada en foros abiertos como la iglesia, el mercado y todo tipo de comercios que se encuentran en el barrio.

Ahora bien, es evidente que entre la comunidad existe un porcentaje muy elevado de personas que profesan el catolicismo como práctica religiosa; se hace esta afirmación desde la misma disposición urbana pues el templo se encuentra en la misma esquina del colegio; por ello los niños están acostumbrados a la feligresía que a diario transita, no se diga en la cercanía de las ferias y festejos que organiza la iglesia. Es posible suponer que por ello se mantienen muchas de las antiguas estructuras sociales que caracterizan a un pueblo antes rural que ahora ha sido absorbido por la mancha urbana.

No obstante, el barrio representa un micro-universo muy variado pues cuenta con un deportivo aunque a estas alturas se halla en pésimas condiciones de mantenimiento; sin embargo, por ser el único para realizar actividad física usualmente se observa concurrido con personas haciendo ejercicio o con actividades más organizadas como fútbol, karate, baile, aerobics, danza y actividades diseñadas para las personas de la tercera edad.

Este espacio constan de áreas verdes y viejos juegos metálicos destinados al esparcimiento infantil; por supuesto, estos juegos están muy maltratados y en total abandono por lo que no pueden ser utilizados por los niños y los adolescentes; la carencia en el cuidado de dichos artefactos obliga a los pequeños y jóvenes a buscar alternativas en banquetas y arroyos de las calles y avenidas. Como consecuencia, los niños de la comunidad, especialmente, los más pequeños y en edad de desarrollo motriz, carecen de espacios, condiciones y actividades que les permitan moverse libremente y con seguridad: correr, saltar, brincar, trepar, arrastrarse, entre otras. Así tenemos dos condiciones que creemos obstaculizan la correcta evolución del niño y puede ser el bajo grado cultural que impide generar con imaginación espacios alternativos de esparcimiento a los niños lo mismo que un abandono de los espacios ya existentes.

Lo anterior, justifica por qué es que los niños sustituyan la necesaria actividad física y la convivencia por la limitada y enajenante proyección del televisor, a veces durante largas horas, ya sea viendo caricaturas o recibiendo la programación que en origen no está destinada a ellos como telenovelas o series de acción. Además, muchos de estos niños manifiestan una preocupante afición por los juegos de video lo cual lejos de favorecer la psicomotricidad (fina o gruesa), la cognición, la sensibilidad y la percepción, y por supuesto la socialización, atrofia estos procesos poniendo en riesgo su desarrollo integral permanentemente.

Añadido a todo lo anterior, frena a los padres permitir a sus hijos jugar en espacios fuera de casa los altísimos niveles de inseguridad que caracterizan la jornada diaria en la demarcación; en las reuniones de inicio de curso se puede constatar esta preocupación pues señalan los padres y madres de familia la poca confianza que les da dejar a sus hijos jugar, ni siquiera en los portones de sus hogares, porque consideran a sus hijos expuestos al secuestro, a la drogadicción o al robo, entre muchos otros delitos que se presentan en la comunidad.

Esto nos lleva a considerar la crisis económica como el factor que ha agudizado la precaria situación de los habitantes del barrio; los niños se hallan en abandono en tanto que los dos miembros del matrimonio trabajan; los casos de familias monoparentales, ya numerosos en sí, igualmente se exponen a la misma situación orillándoles a dejar a sus hijos al cuidado de familiares ajenos al núcleo. Por supuesto, el grado de responsabilidad que estos “cuidadores” consuetudinarios puedan asumir no será la misma, muchas veces quedando reducida a actividades de entretenimiento o enajenación como el ver la televisión mientras llegan sus padres.

Son pocos los padres que manifiestan su interés por destinar tiempos específicos a aliviar las condiciones de esparcimiento y juego a la cual están sometidos sus hijos. Muchos de ellos acaban largas jornadas de trabajo sin el más mínimo interés por abordar otras actividades que sean bañarlos, darles de comer o cenar, supervisar



someramente sus tareas y dormirlos. Digamos que cunde entre las familias, y de manera generalizada, un aburrimiento lo que lleva a la generación de múltiples casos de disciplina en las escuelas y colegios. No se cuenta con el tiempo ni la voluntad suficiente como para generar para los hijos paseos a parques públicos pues ello implica invertir además del tiempo en desplazamiento, el dinero con el cual no se cuenta.

Debemos tomar en serio la dimensión de este problema pues sabemos lo esencial que resulta que los niños y niñas en pleno desarrollo de sus competencias corran, brinquen, trepen, etcétera. Y para los adolescentes el que realicen algún deporte o alguna actividad cultural que favorezca sus facultades afectivas, cognitivas y de socialización. Por el contrario, muchas zonas de la comunidad muestran exceso de basura, por ejemplo, amontonada usualmente en las esquinas, aún cuando en el estacionamiento del mercado tienen contenedores para ello.

### ***1.1.3 El entorno escolar.***

La antes referida como modelo de este estudio es llamada “Nita Miranda”, esto como diminutivo del nombre de la profesora Abrahamna Miranda quién ejerció el magisterio durante cincuenta y un años, por tanto, en reconocimiento a su trayectoria como educadora infantil. Aquí se imparten los niveles de educación básica a nivel primaria y preescolar. Cuenta el plantel con seis aulas destinadas para primaria, tres para preescolar, una sala de computo, un aula para música e inglés, biblioteca, enfermería, cooperativa escolar, área de dirección, dos patios donde los niños toman recreo de manera escalonada y las clases de educación física, etcétera. Cuenta además con diez baños y una oficina administrativa.

En lo que respecta a los profesores de primaria, los directivos y administrativos, casi en su totalidad cuenta con la titulación en licenciatura concluida, aunque no todas afines a la educación; en el caso muy particular de las educadoras en preescolar son

maestras habilitadas algunas de las cuales cursan los estudios a nivel superior de Licenciatura en Educación (plan 094, U.P.N). No obstante, existe un ambiente de respeto, colaboración y armonía; en el caso de las educadoras en preescolar la camaradería llega aún más allá lo que alimenta al menos en el ambiente académico un buen clima de trabajo. El punto de encuentro donde se desahogan todas las inquietudes académicas y administrativas y donde se llegan a los acuerdos y consensos es la junta de Consejo Técnico la cual, según lo dispuesto a nivel oficial. Existe incluso una muy buena coordinación entre los educadores de cada nivel con los profesores de clases extra diariamente.

Existen las jornadas de “clase abierta” dirigidas a los padres de familia que se lleva a cabo durante el mes de enero, además de una muestra pedagógica antes de finalizar el ciclo escolar; ambas actividades tienen como finalidad que los padres observen las habilidades, destrezas y nuevos conocimientos que sus hijos han adquirido durante su proceso escolar. Por supuesto, al tratarse de una escuela determinada por la iniciativa privada, los directivos utilizan estos y otros eventos más como plataformas desde donde promocionar y potencialmente capturar alumnos de nuevo ingreso; esta paradoja entre el propósito servicial de la educación y el interés por el lucro a veces mancha un tanto la relación a nivel organizacional pues los directivos en su afán de aumentar los ingresos por matriculado de alumnos omiten el enorme esfuerzo de los niños y docentes para preparar y efectuar estas actividades.

Pero esta situación muchas veces se alivia pues los directivos permiten una comunicación abierta entre los docentes y los padres de familia; en efecto, los padres de familia tienen acceso libre al plantel tanto a la entrada como a la salida pudiendo tratar cualquier asunto o duda relacionado con la educación de sus hijos diariamente.

Además de las actividades propias de un centro escolar a nivel básico (preescolar y primaria), otras actividades que se realizan dentro del plantel son las siguientes:

- Reuniones con padres de familia con el propósito de presentarles el organigrama del colegio, el reglamento y la forma en cómo se trabaja al interior del plantel, etcétera; además se convocan reuniones bimestrales al interior de cada grupo para entregar las calificaciones tanto en preescolar como en primaria.
- Fomento a la formación ética y cívica de los alumnos por medio de la organización y muestra de ceremonias cívicas los días lunes por la mañana, siempre antes de iniciar las clases, y asumidas por grado y grupo; para ello se asignan las fechas de participación a cada uno de los docentes, con la finalidad de que se encargué de preparar con su grupo las efemérides o temas asignados para dicho acto.
- En cuanto al fomento de la cultura, se llevan a cabo cuatro festivales al año. El primero es el de navidad donde se prepara con toda la escuela la clásica pastorela y cantos navideños cerrando con una convivencia tipo kermes con padres, alumnos y familiares. Allí se cumplen dos propósitos: el primero la convivencia entre la comunidad, mientras que el segundo tiene como propósito recaudar fondos para realizar mejoras al plantel, adquirir material didáctico y para completar el aguinaldo del personal administrativo y de intendencia. El segundo es el festival de primavera (marzo), donde participa toda la comunidad; la primaria se aboca a las efemérides del mes y preescolar al tema de primavera; por supuesto, los niños asisten disfrazados de animalitos, cantan y bailan para conmemorar la llegada de la nueva estación, entre otras actividades más. El tercer festival se lleva a cabo en el mes de mayo y es de tipo artístico (realizado en un espacio teatral externo al plantel); estas jornadas están dedicadas al “día de las madres”; aquí los niños y docentes preparan bailes, canciones, poesías tanto en español como en inglés que son dedicadas a las madres y abuelas. Finalmente, en el mes de junio se prepara un sencillo festival en honor a todos los papás, abuelos y tíos que apoyan la educación de los alumnos.

Para concluir el ciclo escolar, se cierra con una ceremonia donde participan todos los alumnos y padres de familia; se realiza el cambio de escoltas tanto de preescolar como de primaria; se entregan reconocimientos a los alumnos más destacados del ciclo escolar y se entrega toda la documentación de los alumnos a los padres o tutores.

La hora del recreo tiene también su espacio y organización en este centro escolar; por supuesto, sabemos que el recreo es un momento totalmente libre y dedicado a los niños, por lo que es importante la supervisión de los docentes; obviamente se designan titulares de supervisión al recreo los cuales tienen prohibido ausentarse bajo ninguna circunstancia. Si el titular requiere ir al baño o cumplir con cualquier otro tipo de necesidad imperiosa debe solicitar el apoyo de la adjunta o del personal administrativo para que lo supla.

Precisamente, estas condiciones de extremo cuidado durante el recreo están fundamentadas en la importancia misma del espacio acondicionado para que los niños no sólo puedan esparcir su entendimiento y atención sometidos durante las clases, sino porque además permite la convivencia de manera lúdica, esto es, permite el juego como principal recurso de interacción: los niños gritan, brincan, corren, etcétera. La muy discreta pero permanente mediación del titular supervisor del recreo debe alentar la libertad sin reprender gritos, movimientos y bullicio, al menos que estos expongan la integridad de alguna otra persona. Existen para tal fin en el área preescolar escenarios (resbaladilla, alberca de pelotas y 2 casas de muñecas) donde los niños saltan, suben, bajan, se avientan, trepan y utilizan estos como escondites, simulando barcos, casas, camiones y todo tipo de objetos que les son útiles para desarrollar el juego tanto de forma motriz como cognitiva e inteligente.

Se cuenta además con materiales didácticos de ensamble que los niños utilizan libremente; son usados sobre todo para construir objetos ascendentes como escaleras o casas aunque a veces también son usados para generar elementos objetuales como carros o robots. Los niños cuentan además con una bolsa de

plástico grande llena de muñecos de peluche y a los llamamos “mascotas”; son formas animales de todos tipos y tamaños de entre las cuales los niños eligen para salir con ellos al recreo. Con estos peluches se juega a la casita, a la mamá y al bebé; es decir, los peluches dan oportunidad a la interacción en pares lo mismo que pretexto para realizar soliloquio de manera individual. Son pretextos para la invención creativa. El poder del simbolismo es aplicado sobre estos artefactos pues luego de contruidos los niños los juegan de manera libre aunque en el fondo organizada en tanto que ellos mismos, entre pares, imponen sus única reglas. Finalmente, cuando concluye el recreo, saben los niños que el espacio deberá ser cerrado, por lo que el material utilizado se regresa a su lugar.

Cinco minutos antes de concluir el recreo cada uno de los alumnos pasa al baño, se lava las manos y se asea la cara para poder reiniciar la jornada de trabajo limpio y fresco<sup>3</sup>. En preescolar se entona la canción:

*El recreo se terminó  
y al salón yo ya me voy,  
sin correr ni aventar,  
calladitos hay que entrar  
y jugo hay que tomar.*

La entrada de los niños al colegio se da entre 8:50 a.m., y 9:00 a.m. La mayoría de la población estudiantil llega puntual acompañados de padres o tutores. No se reportan casos de niños malhumorados, con llanto quiere no quieren quedarse en el colegio o adormilados. A quienes se les cierra la puerta más allá de las 9:05, son recibidos por la secretaría que se encarga de llevarlos al salón de clases, muy pocas veces

---

<sup>3</sup> Debemos considerar la importancia de los hábitos como reguladores de la conducta productiva en el individuo. Así, los niños jugando y cantando adquieren la noción de ese orden en sus espacios y tiempos por lo que la internalización de las normas habituales son apenas imperceptibles y duraderas. El científico y filósofo Charles S. Peirce (1836-1914) consideraba que el ser humano es un manojito de hábitos. La persona es un sistema dinámico y orgánico de hábitos, sentimientos, deseos, tendencias y pensamientos que crece en su interacción comunicativa con los demás. Sara F. Barrena. 2000-2001.

sometemos a castigo o reprimenda a un alumno retardado; en cuanto ingresan los niños saben que deben sacar su cuaderno de tareas integrándose a la clase de inmediato<sup>4</sup>.

Los niños se sienten mal cuando llegan tarde, lo podemos notar en su expresión y en la manera cómo, apresuradamente, se integran a su primera clase; sin duda, no debemos pasar por alto que ésta es dentro de todas las etapas de su vida, el momento ideal para iniciar con el aprendizaje de buenos hábitos de conducta, de actitudes formativas y valores trascendentales. Los padres, por su parte, muestran buena disposición ante estas observaciones pues la mayoría son accesibles y abiertos a cualquier amonestación que sea a favor de la educación de sus hijos. En ese sentido y lejos de lo que pudiéramos suponer, la escuela cuenta con el apoyo incondicional de los padres de familia.

### ***1.2 El trabajo previo en el aula.***

La etapa del desarrollo en el niño entre dos a los siete años se caracteriza por la intensa maduración de las facultades mentales toda vez que biológicamente alcanzó la madurez biológica en el órgano cerebral. Eso explica tal vez, por qué observamos que el niño ya puede usar símbolos y hacer uso de sus primeras palabras como recurso del pensamiento. Igualmente observamos que empieza a abandonar la inmediatez motriz para generar procesos controlados que le permiten abordar inteligentemente el contexto. Además, su cerebro le faculta para realizar soluciones intuitivas a los problemas; no obstante, al ser un proceso el pensamiento a esta edad aún está limitado por la rigidez, la centralización y sobre todo el egocentrismo.

---

<sup>4</sup> A los niños no se les hace ningún comentario si llegan tarde pues todo el personal tiene órdenes de la dirección de no reprenderlos; se conversa con los padres para tratar de evitar los retardos y allí se les explica que lo que intenta la escuela es formar en los niños buenos hábitos siendo la puntualidad parte de esos hábitos y en ello valores trascendentales como la responsabilidad.

Mucho se sigue discutiendo sobre la postura del constructivismo respecto a la cualidad egocéntrica del niño, sin embargo, sabemos que esa postura obedece más a indagaciones clínicas que a un dictamen de procedimiento analítico profundo. El desarrollo cognoscitivo, veremos más adelante, no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, también implica transformaciones radicales de cómo se organiza el contexto reflejado en el pensamiento por medio del lenguaje. Una vez que el niño rompe con su supuesto lapsus ególatra administra los estímulos que recibirá y provocará del entorno por medio de operaciones, convivencia y uso del lenguaje.

La enseñanza en el aula por parte de la educadora de segundo año en el Colegio “Nita Miranda”, parte en base a estos planteamientos hipotéticos de una planeación basada en cuestionamientos como: ¿qué debo proponer como aprendizaje?, ¿cómo debo proponerlo?, ¿qué propósitos determinan ese aprendizaje?, ¿para qué plantear aprendizajes?

Se buscó la cimentación de las experiencias sobre el plano de los conocimientos previos considerando los elementos de un contexto familiar y un diagnóstico de sus intereses con el fin de no insistir en lo que ya se sabe<sup>5</sup>.

Se contó igualmente con un plan anual desglosado en secuencias mensuales de trabajo, que a su vez exponen situaciones proyectadas semanalmente. Así, por semana se toma un tema (reproducción del campo formativo y las competencias correspondientes) que da inicio cada lunes concluyéndose el día viernes; sin embargo, tal como aconseja el órgano rector del *Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP)*, para algunos campos la duración por semana se extendió el tiempo que fue necesario hasta que los aspectos quedaron completamente abordados. Cada

---

<sup>5</sup> La educadora referida es la misma autora de esta ponencia quien cubriendo el área de preescolar atiende al grupo de segundo grado, grupo “A”; dicho grupo está integrado por seis alumnos en su totalidad, es decir, cuatro niñas y dos niños quienes al ingresar contaban con 4 años cumplidos.

tema se expuso en el friso y a lo largo de la semana se iba ampliando con láminas, recortes y demás elementos que los niños iban aportando.

Muchas de las acciones como participación en exposiciones, trabajos en grupo, experimentos en los jardines del colegio, son asimiladas precisamente porque como cualidad pre-operativa, los niños logran una comprensión del mundo físico a través de la manipulación y una asimilación moral y ética a través de las cosas “buenas y malas”. Por nuestra parte, los educadores nos dedicamos a transmitir “buenos valores” simbolizados en distintos elementos como la bandera para comprender a nuestro país, o los libros para comprender el saber, los vegetales para comprender a la naturaleza, etcétera. En todo este trabajo se ha podido registrar la capacidad de los niños para asumirse como parte del entorno y como miembros del grupo al que pertenecen.

En relación a lo anterior, por ejemplo, las actividades en el aula inician con la maestra de inglés (duración: 40 minutos; viernes de 60 minutos) en cuya clase persiste la exposición y la participación oral; aunque no se considera necesario poner en actividad física al niño, pues es la primera clase del día, el trabajo logra el dinamismo a través de otras actividades como la narración o la organización grupal. Al finalizar la clase la educadora promueve convenciones de saludo y cortesía con cantos que en ocasiones son a capela y otras con la compañía de música grabada antes de acomodarse en círculo y guardar atención para la siguiente clase.

Por otra parte, con cantos iniciales promovemos hábitos y convenciones de convivencia además de fomentar el uso y enriquecimiento del lenguaje; para ello además de los cantos, recurrimos al juego con el uso del vocabulario repasando de memoria, palabras coloquiales en su correcta articulación oral, así como la formación de actitudes: respeto, cooperación, atención entre otras tantas.



Como podemos ver, la perspectiva de la teoría cognitiva explica que un niño, superado el supuesto egocentrismo, aborda el trabajo basado en actividades contextuales, realizadas en compañía del su grupo de pares.

La identificación entre compañeros es otro de los factores formativos importantes. Al ingresar al aula, se procede al pase de lista presentando en el pizarrón caritas de niña y niño (hechas con *fommi*) nombrando a cada niño; allí, ellos mismos van identificando a sus compañeros por género (niñas y niños). Se fomenta interacción con conversaciones coloquiales sobre lo que aprendieron el día anterior o lo que pasaron en casa. Todo ello se anota en el pizarrón. Se fomenta en ello la comunicación ordenada; se repasan conocimientos previos, además de conectar los sucesos con el contexto.

Preguntas clave ayudan a dar pautas de introducción al tema que luego se enriquece con la lluvia de ideas. En este proceso se exponen láminas, se cuentan cuentos o se recurre a videos. Cuando la dinámica se presta, los niños juegan con materiales de bulto, por ejemplo, si el tema a tratar es el de “frutas y verduras” a los niños se les proporciona parte de las referidas frutas así como de verduras para su manipulación y reconocimiento; de inmediato se activa en ellos esa facultad intrínseca a su persona: el juego. Así que jugando elaboran ensaladas o realizan dibujos que luego se cuelgan en el friso del aula. El divertimento nuevamente está presente.

En este ambiente, se observa que los niños tienen libertad para expresar y aplicar lo que piensan. Incluso de transformar en base a sus apetencias y deseos los objetos, pues no dejan de identificarlos por sabores, texturas, colores, olores, etcétera.

Ahora bien, algo que hasta ahora no se había tomado en consideración pero que parece un elemento relevante en el desarrollo de las actividades es el lenguaje. Cuando hablamos e intercambiamos puntos de vista acerca de los temas, los niños utilizan el lenguaje de manera sencilla y clara. Las metáforas hacen de las explicaciones que formulan algo sencillo y posible de manejar. Esto impuso el uso

del lenguaje como vehículo de indagación. Sin embargo, lo más llamativo de este proceso de comunicación es que aunque era en momentos inevitable el uso de palabras técnicas, los niños intentaban hallar en ellas significado. Los niños fueron conscientes de que cuando se expresaba una palabra que ellos no entendían debían impulsar su *ludismo metafórico*<sup>6</sup> para comprenderla; por ejemplo, preguntaban con suma libertad ¿por qué nacen los niños? Nada importó en la respuesta dado que mientras los adultos tratamos de adecuar a su entendimiento la teoría, ellos ya han generado en medio del contenido colectivo, sus propias respuestas elevando así su autoestima, al mismo tiempo ejercitando facultades críticas:

*(...) como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.*<sup>7</sup>

Vimos entonces que el supuesto egocentrismo infantil es una perspectiva que se desvanece porque los niños son solidarios y apoyan cuando algún compañero muestra dificultades al realizar algún trabajo. Esta interacción se registra, por ejemplo, cuando los niños comparten su hora de almuerzo dentro del aula. El momento permite que entre ellos se genere conversación, intercambiando vivencias; la atención por un instante de relaja y se el organismo junto con el ánimo se preparan para el divertimento del recreo.

La segunda fase en el trabajo, justo después del recreo, se dedica a la revisión de materiales de apoyo: lectura de libros, trabajo en cuadernos, manipulación de material de construcción, lectura de un cuento, elaboración de dibujos, modelado con masa y demás actividades manuales, dramatizaciones, teatro de sombras y guiñol,

---

<sup>6</sup> Término para referir el juego con el lenguaje tratando de hallar por inferencia una etiqueta con la cual interiorizar un término expresado aunque no comprendido, como cuando decimos al niño “inmortal” y ellos lo relacionan con una cualidad de un superhéroe como Batman quien es “inmortal”. Esta traslación al menos les permite atribuir a lo “inmortal” la apariencia de dicho héroe hasta que solos lleguen a comprender el significado del término en sí mismo.

<sup>7</sup> Programa de Educación Preescolar (SEP), 2004. Pág., 47.

etcétera. La actividad es abordada sobre un diseño igualmente situacional. Recordemos que la ventaja de trabajar en *situaciones didácticas* es que podemos trazar sobre los propósitos requeridos una serie de actividades sobre las cuales el niño sólo debe transitar libremente explorando y hallando sus propios aprendizajes:

*Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones dramáticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (...)*<sup>8</sup>.

El trabajo hecho en el colegio “Nita Miranda” y en especial, aquel hecho con los niños de preescolar dos del grupo A, es vivencial y significativo. Su construcción cognitiva siempre está influenciada por la interacción social, por lo que la educadora estimulará planteamientos psicomotores y de manipulación de objetos; además de fomentar una permanente verbalización de la experiencia como implemento necesario para la operatividad.

Se cierra la jornada de actividades repasando lo que vio sobre el tema. Se motiva a la memoria y a la capacidad de exposición en los niños. Todo ello se registra en el friso en dibujos, recortes, láminas o cualquier evidencia que manifieste lo trabajando. Después realizamos un juego tradicional o de convención. A veces el juego determina el trabajo individual o colectivo. En él tratamos de vincular las actividades del día al mismo tiempo de cerrar para el ánimo del niño la jornada de trabajo.

Al finalizar los juegos cada niño pasa al área de aseo para revisar su aspecto: se limpian cara y manos. También allí hay divertimento pues este momento es utilizado para hacer caras y gestos. Se colocan las mochilas y se canta la canción de despedida cada vez que los padres van llegando: “*adiós, adiós ya se va... Gabriel*”.

---

<sup>8</sup> Ídem. Pág., 22.

En el caso puntual de segundo de preescolar, los exámenes y demás evaluaciones guardan la única finalidad de verificar los logros en competencias de los niños: los conocimientos adquiridos, las habilidades y destrezas desarrolladas así como su proceso de actitud. La evaluación se usa no con la finalidad de calificar el rendimiento del niño, sino más bien, para el mejoramiento del proceso de las enseñanzas-aprendizajes generadas en aula y para un trabajo posterior tanto para el alumno como para la educadora y el centro escolar. Los resultados permiten reflexionar sobre el trabajo realizado dentro del aula y para hacer un balance de lo que los niños han aprendido y saben hacer hasta ese momento.

## **Capítulo 2: Sobre el problema.**

### **2.1 Fundamentos biológicos y psicológicos.**

Con todo lo anterior debemos advertir que se ha carecido de óptica en el uso del juego como recurso para mejorar la psicomotricidad de nuestros alumnos. En efecto, los juegos se han usado para lo que comúnmente se ha prestado: el divertimento. Pero el divertimento no puede ser la única aplicación en todo ello. El juego invita al movimiento, al manejo flexible de todo el cuerpo, a la exploración y acercamiento de la naturaleza, a interactuar con otros. Luego entonces, estaríamos desaprovechando su potencial fuerza pedagógica.

Se pensaba de manera un tanto simplista que los niños egresados de los centros preescolares debían concluir alfabetizados. Por tanto, el trabajo en los centros de educación infantil se centraba por un lado en adquisición de lectoescritura mientras que alternaban su labor con juegos y cantos. Complementario a este trabajo la manualidad más por desarrollar destrezas técnicas que por formar en habilidades múltiples destrezas inteligentes. El juego debía ser un recurso de desarrollo motriz y cognitivo pero jamás se le dio ese enfoque.

Dejando de lado que a los cinco años el niño no se haya en competencias plenas de adquirir habilidad para la escritura es posible prever la terrible limitación de aquellos aprendizajes que sólo se redujeron a reproducir de manera imitativa las letras (grafías), sin una respectiva interiorización de las *fonías*. El niño escribía palabras sin comprender que esa representación debía tener una proyección en su mente (el concepto o noción de concepto). Ahora se sabe por ejemplo, que la adquisición de grafías es un complejo proceso que conlleva dirección espacial y lateralidad, por ejemplo, en la comprensión de simetrías como en d-b, o p-q; muchos niños

confunden justamente estas grafías (y aún perdura en muchas personas jóvenes y adultas), porque carecen de la maduración cognitiva para entender esto.

Del mismo modo la adquisición del lenguaje abstracto del tipo matemático pasa por ese proceso añadido al cual se ven las operaciones racionales que representan. En el grado de preprimaria de cualquier colegio particular los niños tienen que dominar la comprensión de la suma (agregación), restar (sustracción), conjuntos y posteriormente su expresión en signos como mayor a, menor a, igual a, etcétera ( $>$  =  $<$ ). Debemos igualmente considerar que estas operaciones tienen una representación que sólo se logra en la construcción del conocimiento y manejarse en los signos como la noción “recta” que es espacial, “número” que es espacio-temporal, “unidad” que es lógico-abstracta, etcétera.

Como se puede ver, el intento por superar una educación totalmente formal nos ha llevado a ampliar los recursos en el manejo de materiales de apoyo como los libros, aunque persisten las limitaciones porque los alumnos ya aburridos tratan de satisfacer sus necesidades de movimiento con distracciones. ¿Cómo evitar tener a los alumnos, la mayor parte del tiempo, sentados? Otros educadores, poco interesados en las limitaciones de los niños y tratando de superar el hastío que ocasionaban por la pasividad de sus dinámicas y actividades aplicaban planas (condicionamiento), o mandaban contestar ejercicios de iconos y paisajes; otros más recurrían a la memorización de fechas cívicas o al ensayo de bailes para eventos con tal de dar “variedad” a su trabajo. En todo ello justamente se olvidaba la naturaleza lúdica de un niño quien en esta etapa de su desarrollo necesitaba explorar el mundo por medio de actividades variadas, flexibles e imaginativas.

Es en efecto, en esta etapa de su desarrollo es cuando por medio del juego se descubre el mundo de modo placentero; el juego individual o colectivo es la manera en que el niño experimenta aprendizajes y se prepara cognitivamente para el trabajo que en un futuro ha de evolucionar; recordemos, por ejemplo, aquellos niños que en

el recreo jugaban al médico pues al paso de los años esos juegos acabaron materializándose en la maduración de un rol profesional en el adulto.

Entonces la educadora del preescolar dos se percató de la necesidad natural de los niños a moverse abandonando la pasividad receptiva de una lección. Comprendió que no es imprescindible estar sentados la mayor parte del día para aprender, más bien lo contrario, que es necesario conceder a los niños el derecho a explorar en movimiento, a imaginar de manera libre y expresiva, a hablar o manipular los objetos. Pero para ese fin había que abandonar la idea de una educación preescolar meramente alfabetizadora.

Con lo cual, reflexionando la situación, primero se abandonó el planteamiento de objetivos en tanto que representaban las expectativas del adulto impuestas al niño para entonces plantear propósitos más cercanos al nivel de desarrollo infantil. Así, a los niños se les concedió jugar sin preocupaciones por quedar inconclusos en los programas o limitados en el cumplimiento de objetivos. Las exigencias administrativas chocaban incluso con este proceso por lo que se mediaría una negociación alentando en todo momento el " jugar, y por medio del juego, aprender".

La presión a la que nos enfrentamos quienes estamos frente a un grupo dentro de un colegio particular nos hace olvidar que todo individuo aprenderá muy fácilmente si el aprendizaje es dinámico y producto de un descubrimiento propios (significativo); por lo que ellos deben tocar, cantar, bailar, actuar, escuchar, rimar, pintar, colorear, etcétera. Además, para un niño el juego en grupos de socialización que no pertenecen a su entorno familiar influirán en él competencias de orden personal muy importantes que a la larga repercutirán en su constitución propia.

Así y con base en todo lo anterior proponemos iniciar un análisis del juego como una estrategia de desarrollo psicomotriz dentro del aula, pero veremos que este proceso de análisis pasa por distintas fases lo que hace de la actividad un complejo sistema

que empieza por la actividad tónica o activación del cuerpo para entonces pasar a los procesos del regocijo motriz sobre el equilibrio.

### **2.1.1 Actividad tónica.**

Para la realización de cualquier movimiento o acción corporal, es preciso la participación de los músculos del cuerpo, con lo cual, hace falta considerar la activación o aumento de tensión en algunos en consonancia con la inhibición o relajación de otros. En todo ello se debe tomar en cuenta que para la ejecución de un acto motor voluntario es preciso el control sobre la tensión de los músculos que intervendrán en los movimientos a modo que permitan el correcto desempeño de la actividad y no su detrimento. Consideremos que la estructura motriz del cuerpo se centra en la acción o comportamiento por lo que para su análisis e interpretación se aborda por momentos, de los cuales el primer es la actividad tónica. Ésta junto con la llamada actividad psico-funcional son las actividades que sustentan la posterior actividad relacional, en tanto permiten el desarrollo de conducta y sus aprendizajes en función de su estructuración integrando procesos más complejos a su actividad relacional<sup>9</sup>.

Ahora bien, la actividad tónica es necesaria para realizar cualquier actividad y está regulada directamente por el sistema nervioso, tanto periférico como central. No obstante, se necesita un aprendizaje para adaptar los movimientos voluntarios al objetivo que se pretende integrando al mismo tiempo motricidad, cognición y afectividad. Sin esta adaptación no podríamos actuar sobre el mundo exterior y el desarrollo psíquico se vería seriamente afectado debido a que, en gran medida, depende de nuestra actividad sobre el entorno y la manipulación de los objetos como punto de partida para la aparición de procesos superiores (actividad relacional).

---

<sup>9</sup> José Luis Pastor Pradillo, 2002. Pág., 146.



Al mismo tiempo, por incluir de modo integral todos los aspectos La actividad tónica proporciona sensaciones que inciden fundamentalmente en la construcción del esquema corporal. Existe una regulación correlativa entre el campo tónico-emocional y afectivo-situacional, ello explica por ejemplo, por qué las tensiones psíquicas se expresan siempre en tensiones musculares, como cuando algunos al encolerizarse presionan ambos puños. Así, para la psicomotricidad resulta interesante la posibilidad de hacer reversible la equivalencia y poder trabajar con la tensión/relajación muscular para provocar aumento/disminución de la tensión emocional de las personas. La conciencia de nuestro cuerpo y de su control depende de un correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad. El tono en sí, es un elemento central para adquirir control; permite a los niños adquirir control sobre sí mismos que es un factor importante para poder mantener atención y estabilidad actitudinal de tal manera que existe una estrecha interrelación entre la actividad tónica muscular y la actividad tónica cerebral.

El trabajo sobre el control de la tonicidad en los niños interviene en la fortificación de la concentración corporal y mental en los momentos del proceso cinético, imprescindibles para evolucionar inteligencias. Asimismo, a través de la formación reticular, y dada la relación entre ésta y los sistemas de actividad a través de la tonicidad muscular, se puede llegar a establecer un control óptimo de las emociones; en ello se ve muy beneficiada la construcción de la personalidad. Los niños bien tonificados logran templar sus reacciones y por ende a controlar sus afectos hacia los demás.

Para desarrollar el control de la tonicidad en los niños se pueden realizar actividades que tiendan a proporcionar el máximo de estímulos sensitivos sobre su cuerpo como el abrazarse con el compañero o el jugar en piscinas de pelotas; en cambio, añadir a este trabajo estímulo de equilibrio se logra por medio de trabajo en distintas posiciones (de pie, sentado, reptando, a gatas); complemente este trabajo estático alternado con exabruptos dinámicos en desplazamientos rápidos o lentos; todas

estas actividades se pueden plantear en diversos grados de dificultad y que por tanto exijan adoptar diversos niveles de tensión muscular.<sup>10</sup>

En resumen, se debe tener en cuenta que el desarrollo del control o actividad tónica está no sólo íntimamente ligado al desarrollo del constructo postural en los niños, su cualidad integral incluye los procesos de la subjetividad emotiva por lo que otros aspectos también se pueden trabajar paralelamente, por ejemplo, socialización.

### **2.1.2 Equilibrio.**

Referirse al equilibrio del ser humano remite a la concepción global de las relaciones entre el ser y el mundo, de manera que el *equilibrio postural humano* es ante todo el resultado de distintas integraciones sensorio-perceptivo-motrices que (al menos en una buena medida) se han reflejado en el cuerpo como parte del aprendizaje que como especie humana el sujeto se va haciendo de sí mismo; y puede convertirse, si existen fallos, en obstáculo más o menos importante, más o menos significativo, para logros posteriores.

El sentido del equilibrio o capacidad de orientar correctamente el cuerpo en el espacio no sólo debe entenderse como el conjunto de fuerzas que se producen simultáneamente a los efectos de evitar la caída del cuerpo al ceder a la atracción de la gravedad sino en tanto una ordenada relación entre el esquema corporal y las nociones que acerca del mundo exterior el sujeto se ha hecho; es un estado por el cual una persona puede mantener su actividad (sus gestos y actitudes), incluso capaz de contenerse para luego proyectar su cuerpo, todo sobre el espacio y jugando con el tiempo. Y es que el espacio contiene al cuerpo porque en él existe y mantiene su ser. Pero puede permanecer suspendido ante la inmovilidad que

---

<sup>10</sup> Ajuriaguerra afirma que todas las respuestas se sustentan sobre una base tónica, de manera que un buen equilibrio de este mecanismo facilita el desarrollo del niño en su capacidad para perfeccionar las conductas posteriores. José Luis Pastor Pradillo, 2002. Op. cit.

también es válida. Lo que ocurre es que falsamente esa inmovilidad se le atribuye al equilibrio sin tomar en cuenta que éste puede ser una sucesión permanente de cambios posturales lo que implica tiempo (desplazamiento y traslaciones).

Al ser un estado a la vez subjetivo y objetivo, se unifica la postura del cuerpo y los estados emocionales y cognitivos del sujeto en una armonización del entorno asimilado en el juego constante de contracción y relajación de los músculos (principalmente) encargados, ahora sí, del soporte y tonificación de la postura, bien erecta, bien yacente, bien sedente, etcétera. La tensión y relajación en torno a todos los músculos que revisten la estructura corporal actúan permanentemente en actos reflejos y/o voluntarios en el caso de posiciones que el sujeto quiera y deba determinar.

Si nos damos cuenta, la consciencia está tan vinculada a estos estados de equilibrio que el cuerpo humano y que sueles ser tomados por posiciones de compensación debidos a alguna desviación morfológica<sup>11</sup>. No obstante, la postura plenamente equilibrada, o postura de fuerzas “cero”, sería el equivalente al logro de esa actitud pulcra donde incluso dentro de la consciencia haya una suspensión.

Físicamente el equilibrio se considera estable cuando el eje del cuerpo se registra en el propio centro de la base de soporte por lo que será indiferente cuando se aleje del mismo, colocándose en el límite entre el adentro, el afuera de la base, etcétera. El caminar no es sino el resultado del rompimiento constante del eje que es lo que desplaza al cuerpo: un permanente y rápido reacomodo evitar la caída o vencimiento a la gravedad. El desequilibrio y recuperación del mismo es lo que produce el fenómeno del movimiento; así vemos que no debe sostenerse por equilibrio el estado

---

<sup>11</sup> Una postura eficiente se construye sobre vértebras descomprimidas del peso de la cabeza. Para ello ésta debe ubicarse “alejándose” hacia arriba, rectificando la curvatura cervical. Los hombros deben mantenerse naturalmente descendidos y centrados sin caer adelante ni forzarse hacia atrás, lo que llevaría el tórax al frente. La cadera debe tener una inclinación “indiferente”, levemente basculada hacia adelante en el pubis, que debe quedar en el mismo plano que las espinas ílicas antero-superiores. Finalmente, las rodillas siempre deben ubicarse sobre los empeines, eso significa que ante cualquier acción del cuerpo ellas no deben desviarse ni adelante ni a los laterales de los pies.

pasivo de los cuerpos sino que debe incluirse el sentido dinámico en una ecuación espacio-tiempo.

Ahora bien, debemos saber relacionar los estados de equilibrio en el niño por el inicio considerando que éste apenas está definiendo su estructura corporal por medio de la tensión y relajación. En principio comprendiendo el equilibrio como un proceso en permanente economía y por el que convergen tres funciones<sup>12</sup>, a saber:

- a) Visión y ubicación postural que representa la etapa de envío de datos al lóbulo del cerebro y a la corteza cerebral encargados de regular el tono de los movimientos según la información sensorial visual recibida (pre-estado de atención).
- b) Propioceptores que representan los mecanismos situados en los huesos y esquemas musculares, tendones desde el laberinto; éstos aportan datos posicionales del cuerpo en relación a espacios por lo que se generan las nociones superiores–inferiores, bajos, laterales, etcétera. Conocida su función como incitadora del sentido *cinestésico*, actúa en colaboración con el sentido del tacto y sus sensores de presión para regular movimientos.
- c) Vestibular, que es la etapa que se genera en torno al órgano del equilibrio hallado dentro del laberinto membranoso del oído interno, regulador del tono según las necesidades de control postural en directa relación con las variaciones posicionales de los miembros del cuerpo iniciando por la cabeza; éste actúa sobre la contracción de los músculos sustanciales como los del cuello o las caderas que recomponen la postura tratando de llegar a su “mejor lugar”.

El equilibrio por tanto, no actúa en planos divergentes a los estados cotidianos. Por ejemplo, no debe ser visto como una virtud del malabarista sobre la “cuerda floja”. Este proceso más bien integra el sistema funcional sensomotor con la consciencia

---

<sup>12</sup> Nora R. Petrone. *Apuntes de Cátedra de Gimnasia IV*. 1990.

del individuo. Así, las ejercitaciones de cambios del peso dentro y fuera de la base con su consecuente juego de tensión y relajación son las experiencias necesarias para lograr no sólo una coordinación motriz óptima sino un desarrollo cognitivo y afectivo constante.

Finalmente este sentido, así considerado en equivalencia con el oído o la vista, requeriría de la composición de estructuras más complejas como su propia ecuación espacio-tiempo para lograr regular incluso ciertos procesos subjetivos como la emotividad y el afecto. La corporeidad del niño dentro de sus primeras nociones de existencia lo siente de ahí su necesidad a jugar o sencillamente moverse.

### ***2.1.3 Características orgánicas del equilibrio físico.***

La musculatura y los órganos sensorio motores son los agentes más destacados en el mantenimiento del equilibrio. El estatismo, por ejemplo, proyecta el centro de gravedad dentro del área delimitada por los contornos externos de los pies. En cambio el equilibrio dinámico se procesa en el movimiento lo que significa una permanente modificación sobre lo que llamaremos el polígono de sustentación. Así, los estados de equilibrio en general se soportan en los siguientes sistemas:

1. Sistema laberíntico.
2. Sistema de sensaciones placenteras.
3. Sistema *cinestésico*.
4. Sensaciones visuales.
5. Esquemas de actitud.
6. Reflejos de *equilibración*.

Sin embargo, físicamente, cuando los niños sufren de trastornos del equilibrio es porque la construcción de su polígono de sustentación es porque éste ha sido afectado en relación a la construcción de su esquema corporal, dificultando al sujeto

la posterior asimilación de posteriores estructuras espaciales y temporales. En consecuencia, la psique y los estados emocionales se verán alterados pues esas limitaciones espacio-temporales acarrearían inseguridad, ansiedad, imprecisión, escasa atención y en algunos casos, inhibición de actitudes y conducta en el niño.

Luego entonces, en los niños, para estimular el desarrollo de un equilibrio que represente una economía capaz de liberarles se debe:

- Evitarles situaciones de tensión extrema.
- Educar a partir de una progresión paciente y minuciosa.
- Trabajar el hábito a la altura y las caídas.
- Disminuir la ayuda o la contención física de modo paulatino.
- Introducir juegos que favorezcan el balanceo.
- Reponerse de pie rápidamente con ayuda y luego sin ayuda.
- Mediante la supresión de la vista en cortos períodos de tiempo (Juegos a ojos cerrados).

Las alteraciones del equilibrio se manifiestan en el cuerpo como falsas sensaciones de desplazamiento de la persona o de los objetos (vértigo). Sin embargo, para cuestiones de desarrollo y formación debemos referirnos al trabajo con el llamado *Vértigo Posicional Paroxístico Benigno* (o VPPB) el cual se debe a una relocalización del grupo de cristales de calcio (otoconia), que en condiciones normales se hallan en la ventrícula del oído interno y que a voluntad se estimulan para que salgan de su posición original, migrando hacia uno de los canales semicirculares (por lo general hacia el canal posterior, debido a su posición anatómica). De manera que cuando la cabeza gira (en particular cuando el cuerpo se coloca en decúbito), el cambio de su orientación respecto a la dirección de la fuerza de gravedad provoca un movimiento de los cristales más pesados, lo que causa un desplazamiento anormal del fluido interno del canal (endolinfa); por consiguiente, los niños experimentan una sensación benéfica de vértigo porque además ésta incluye una relectura súbita de la orientación en el espacio. La sensación pasa sin que haya complicaciones adicionales.

En este caso, por medio de alteraciones voluntarias del equilibrio físico, se altera la percepción del estado espacial y temporal habiendo igualmente ciertas modificaciones en el comportamiento. Entonces, estimular los rompimientos al equilibrio permitirá al niño la construcción completa de su propio esquema corporal, la asimilación del entorno y subsecuentemente, la internalización de ambos mecanismos a favor de un desarrollo mental. Finalmente todas esas alteraciones se percibirán y quedarán registradas en la mente como lecturas de un significado importante y trascendental.

## ***2.2 Conciencia corporal infantil.***

Para los niños, construir la conciencia corporal es el medio fundamental para cambiar y modificar muchas de sus respuestas emocionales y cognitivas. El mismo juego puede cambiar el estado anímico de un niño o la falta de éste empeorarlo. Aunque se debe tener en cuenta que se entra en un proceso de realimentación porque la consciencia corporal generada en movimiento ayuda a incrementar la conciencia personal e inteligente:

*Cuando hablamos de hombre social, nos referimos al individuo considerado como una sola entidad y no como un conjunto de partes. La distinción que hacemos aquí es entre el comportamiento del individuo, sus acciones e interacciones con su medio (especialmente aquella parte de su medio que consiste de otros individuos), por una parte y, por la otra, su naturaleza biológica y, en particular la estructura interna de su cerebro.<sup>13</sup>*

Para entonces, entre los fundamentos de una conciencia corporal infantil, o descubrimiento y toma de conciencia de sí, tendríamos: a) un conocimiento del propio cuerpo bien sea de modo global o segmentario; b) noción de la propia constitución corporal proyectada en el otro. En todo sentido, el niño se va

---

<sup>13</sup> M.A.K. Halliday. 1986. Pág., 22.

construyendo a sí mismo por medio de movimientos generando dentro de él dicotomías como:

- Estabilidad y cambios posturales.
- Estatismo y desplazamiento.
- Agilidad y coordinación global.
- Mantenimiento y movilización del eje corporal.
- Lateralidad y sucesión.
- Identificación y autonomía.

Por supuesto, no se debe soslayar el desarrollo de los aspectos de la motricidad que juntos permiten los abordajes cinéticos suficientes para construir esa consciencia corporal, es decir, motricidad fina y gruesa. Así el niño va atendiendo desde el descubrimiento de sus extremidades en el movimiento de las manos y los dedos, por ejemplo, hasta sus capacidades por alcanzar, trepar o concluir una acción por medio de motricidades gruesas o esqueléticas. Al mismo tiempo, se empiezan a registrar procesos interactivos entre los propios procesos motrices en coordinación con procesos sensitivos como la coordinación óculo manual (ojo en la proyección con la mano), etcétera.

Entonces, para llegar a tener un desarrollo óptimo de la conciencia corporal infantil, se debe tener en cuenta la experiencia cinética en términos expresivos y vivenciales. Así, conocer, desarrollar y experimentar los elementos de la expresión deben ser los fundamentos para abordar actividades de desarrollo motriz: por ejemplo, al trepar un árbol o al correr por los jardines y parques. Además, conocer, desarrollar y favorecer la comunicación intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala permiten no sólo ejercer una noción del cuerpo en correspondencia con el espacio y el tiempo, sino a percibirse a través de otros.



El trabajo en grupo, por ejemplo, favorece el autoconcepto, acrecienta la percepción sobre sí mismos aumentando la sensibilización sobre sus facultades físicas; desinhibe el carácter y crea un clima personal en permanente libertad y creatividad.

De manera general se puede decir que con un adecuado desarrollo de estos importantes elementos de la psicomotricidad no sólo se logrará a través de un buen control del cuerpo, sino que también sobre una excelente formación interna, subjetiva, brindando recíprocamente la oportunidad de desarrollar diversos aspectos internos o de la personalidad, como la propia cognición e incluso la inteligencia en el niño.

### ***2.2.1 Desarrollo de las habilidades motoras gruesas.***

Las habilidades motoras gruesas designan el movimiento de la cabeza, del cuerpo, de las piernas, de los brazos y de los músculos grandes lo que permite que todo niño siga un programa universal y especial a la vez. Es quizás, el primer gran impulso que el cuerpo humano da al niño y que le faculta para la adquisición de habilidades de locomoción. Una vez ejecutado el proceso, el niño podrá ampliar su ambiente de exploración pues las cosas, aprenderá, están en el espacio dispuestas a ser exploradas. Además descubre con la loco-motricidad que no puede solamente depender de los demás para sentirse bien lo que de inmediato le lleva a valorar los inicios de la autonomía.

El gateo como pre-estado de locomoción bípeda, suele comenzar más tempranamente en niñas que en niños, no obstante existe un rango para ambos géneros siendo éste en torno a los ocho o doce meses de edad. De inmediato, la musculatura gruesa empieza a transformar las habilidades del niño quien a los 13 meses ya podría estar subiendo peldaños en las escaleras; no obstante faltará tiempo para lograr la reversibilidad en esta tarea pues le cuesta mucho trabajo descender.

Considerando que tanto la cabeza como el tronco en los niños son más grandes que las piernas, la estabilidad no dominada empieza por un acomodo temporal en las piernas, separándolas y llevando las bases hacia dentro tratando de alcanzar la erección estable gracias al desarrollo de músculos como recto del fémur o el bíceps femoral. Esta situación sólo le permite llevar a cabo movimientos de traslación cortos e inseguros pues aún falta un revestimiento de músculos por desarrollar; pero ello lo sustituye con un balanceo extremo que benéficamente le estimula.

Por supuesto, esta situación precaria sólo puede durar unos cuantos meses pues ya para el año y ocho meses su cuerpo se alarga por lo que el peso se concentrará menos en la parte superior bajando a la cadera y piernas hasta la estabilidad total entre los cuatro y los siete años. Es precisamente durante los años del preescolar que los músculos como el sartorio, el recto interno, el aductor largo entre otros se fortalecen en niñas y niños por igual lo que procura una mejora su coordinación física. Se pueden ejecutar las proyecciones o lanzamientos sin perder estabilidad; de hecho, los rompimientos de estabilidad es lo primero que el niño provoca como reacción inmediata de su cuerpo demandando estímulos; así, sostenerse sobre una pierna y correr con mayor fluidez es parte de sus acciones cotidianas.

La concentración muscular gruesa también de lleva a cabo en otras extremidades como los brazos con el crecimiento del bíceps y el tríceps braquial. Así, a los cinco años de edad casi todos los niños pueden atrapar un balón con las dos manos pues ya pueden controlar mejor sus movimientos grandes<sup>14</sup>; lo mismo ocurre al coordinar sus cuatro miembros y cabeza para ejecutar volteretas. Si observa jugar en el patio a un grupo de niños, observará originales juegos de piernas en el salto de la cuerda o en el salto de cojito. Sin embargo, el dominio entre coordinación y equilibrio requiere (en el patinaje por ejemplo) requiere de otros procesos más complejos de desarrollo

---

<sup>14</sup> Judith Meece. *El desarrollo del niño y del adolescente*, pp.70-72.

por lo que el niño deberá esperar un poco de tiempo más hasta lograrlo: entre los 7 y 10 años de edad.<sup>15</sup>

### **2.2.2 Desarrollo de las habilidades motoras finas.**

La aparición de la marcha en el segundo año de vida libera a las manos para que los niños adquieran otras habilidades más sofisticadas, ello marca el inicio de otra etapa más en el proceso inteligente y es la adquisición de capacidades motoras finas, es decir, las que incluyen los medios y pequeños movimientos corporales como la dislocación en tobillos, el doblar en codos y giro en muñecas así como el uso de la pinza entre las falanges de la mano.

Gracias a esta evolución corporal a los niños se les puede exigir una excelente coordinación y control de las siguientes actividades: vaciar leche, cortar alimentos con el cuchillo y con el tenedor, dibujar, armar las piezas de un rompecabezas, escribir, trabajar en computadora y tocar un instrumento musical. Al igual que en el caso de las habilidades motoras gruesas, el aprendizaje sobre operaciones motoras finas es un proceso continuo y gradual siguiendo además una secuencia universal porque cada organismo humano sigue su propia programación.

Alcanzar y asir objetos es uno de los primeros movimientos finos en aparecer en los niños. Hacia los cinco meses de edad el niño puede asir y sostener objetos pero utilizando el puño entero, esto es, su coordinación entre falanges aún no está lograda. Además, su coordinación óculo manual es muy limitada. Puede sostener un frasco pero al no dominar por completo el puño en compañía de las falanges lo hará con las dos manos; del mismo modo, le costará mucho trabajo acercar dichos objetos a su boca por falta de conciencia en las articulaciones. Este tipo de

---

<sup>15</sup> Además debemos tomar en cuenta que no sólo depende de la musculatura gruesa el alcance de esos logros. La ejecución adecuada de algunas actividades motoras se basa en el perfeccionamiento de ciertas habilidades cognitivas. Así, para golpear una pelota de béisbol, es necesario escoger el momento exacto de balancear el bat.

coordinación deberá aguardar hasta que se *mielinicen* aquellas áreas cerebrales encargadas del control y coordinación de movimiento mano y ojos. El movimiento de pinzas se inicia al terminar el primer año de vida pero no se afina hasta pasados los cuatro años.

A partir de entonces, el niño podrá utilizar el pulgar y el índice para levantar objetos pequeños, como bloques, botones o piezas de rompecabezas. Una vez dominado este movimiento, se expande enormemente la capacidad de manipular los objetos. A los dos años de edad el niño ya podría, sin embargo, girar las perillas de las puertas así como las llaves de agua; jugar con juguetes de tipo tornillo.

Durante los años preescolares se adquiere la habilidad de armar rompecabezas que al principio son simples y sostener lápices de colores, pinceles o plumas marcadoras; ya para los seis años, el niño puede copiar figuras geométricas simples, manipular botones y cierres automáticos y, quizás, atarse las agujetas de los zapatos. Es una etapa donde se puede animar la escritura formal escribiendo con letra de molde: escribir su nombre, el alfabeto o los números del 1 al 10. Aunque su escritura tienda a ser muy grande y no muy organizada en el papel lo importante es que sienta el desarrollo del trazo en sus manos.

Se debe considerar que la escritura es un proceso adquirido de gran envergadura. En ella intervienen no sólo la motricidad fina, sino de igual manera las nociones cognitivas del espacio y del tiempo (*cinestésica*). Además se debe considerar que la lectoescritura es producto de la abstracción, por lo que también se debe dejar madurar el sistema nervioso central. Es por estos factores que los niños cuando comienzan a escribir invierten muchas letras (por ejemplo, la b y la d). La inversión es normal y generalmente desaparece a los 8 o 9 años de edad. Por ello, la escritura comienza siendo dominada primero por las mayúsculas, pues los movimientos verticales y horizontales son más fáciles de evocar. A los siete años ya forman letras de altura y de espacio uniformes y utilizan las letras minúsculas. Sólo

entonces, estos avances indican que los niños están listos para dominar la escritura con letra cursiva.

Entre los diez y los doce años el sujeto ya logra usar habilidades manipulativas similares a las de los adultos. Los niños ya pueden abordar todo tipo de operaciones manuales -por ello es para Piaget, la etapa de plena operatividad- pues pueden escribir en un teclado, tocar instrumentos musicales y armar rompecabezas con piezas diminutas casi con la misma eficiencia que el adulto.

Como podemos observar, el predominio de la mano es evidente en el desarrollo motriz fino, sin embargo, el uso no simultáneo de manos se logra ya pasados los cinco años de edad. Se ha observado que la mayoría de los niños que empiezan a caminar prematuramente muestran una adquisición pronta en el uso de una sola mano; en el caso de las niñas este dominio suele ser antes alcanzado que en los niños debido precisamente a que alcanzan el dominio de motricidad fina antes que los niños.

Los investigadores modernos piensan que la especialización y la lateralización del cerebro es la causa del uso preferente de una mano. Una fuerte preferencia refleja la mayor capacidad de lado del cerebro para llevar a cabo una acción motora diestra. En los niños que usan la mano derecha el lado izquierdo es el hemisferio cerebral dominante. Una vez consolidada la especialización del cerebro, será más difícil utilizar la mano no preferida al escribir, al pintar y al efectuar otras actividades. Conviene entonces señalar lo siguiente: la mayoría de los zurdos son ambidiestros, es decir, pueden realizar algunas actividades con la misma habilidad por medio de ambas manos. Más aún, en contra de las ideas tradicionales, hay evidencia de que los zurdos y los ambidiestros tienden a poseer habilidades verbales y matemáticas superiores que los diestros precisamente porque suelen integrar ambos hemisferios en un mismo problema.

## **Capítulo 3: Sustento Teórico.**

### **3.1 Teoría psicomotriz.**

A principios del siglo XX el neurólogo Ernest Dupré puso de relieve las relaciones entre ciertas anomalías neurológicas y psíquicas con ciertas operaciones motrices. De este modo Dupré sería el primer médico en utilizar el término psicomotricidad para vincular las funciones y desarrollo del cerebro con los efectos de la conducta motriz corporal; por tanto, su postura le permitió describir trastornos en el desarrollo psicomotor, por ejemplo, como la debilidad motriz.

Más adelante dentro de de la neuropsiquiatría infantil sus ideas se desarrollaron con gran profusión, en tanto supone el enlace entre los estudios de la neurología y la psiquiatría; constituyó junto con la psicomotricidad, las áreas científicas especializadas en describir desde la perspectiva biológica los fenómenos de la conducta. Para el tratado infantil la neuropsiquiatría aprehende de la clínica la investigación de las manifestaciones que ocurren en el desarrollo de los menores.

Más adelante, otro científico francés, Henri Wallon pero éste desde la perspectiva de la psicología, remarcó el papel de la psicomotricidad en tanto recurso de conexión entre el interno psíquico del individuo y su manifestación motriz. Para ello planteó la importancia del movimiento en la explicación del fenómeno evolucionista del psiquismo infantil; ello le adiestro más que en una descripción criptográfica, en la exposición de esquemas e imágenes corporales sobre la conducta. Así, según Wallon, el interno psíquico y la motricidad representan juntos, la expresión de las relaciones del sujeto con su entorno; ello se puede ver en la primera conducta social infantil que se manifiesta dentro del círculo familiar y en relación con adultos, más que con otros niños.

*Considerando la inmadurez del niño en otras esferas –perceptual, cognitiva, lingüística y motriz-, su conducta social muestra un desarrollo inusual. Esta precocidad refleja la actividad de fuertes capacidades de respuesta social determinadas génicamente incluyendo predisposiciones específicas hacia ciertas características expresivas estereotipadas, tales como la sonrisa los gorjeos y los sonidos inarticulados en respuesta a la voz humana y al rostro humano.<sup>16</sup>*

### **3.1.1 Bases de la psicomotricidad**

La psicomotricidad y su aplicación en términos educativos, tiene como propósito fomentar la construcción de conductas inteligentes en todos los aspectos, sin embargo, la motricidad la hemos relacionado directamente con la adquisición de inteligencia, entonces, ¿qué es la inteligencia?

La perspectiva psicológica regularmente aceptada es la que ve en la Inteligencia (de la voz latina *intellegentia*), una facultad que permite a la persona ‘elegir’, seleccionar o discernir adecuadamente una decisión; sin embargo, a pesar de la acepción generalizada, sus efectos se dirigen hacia la manera en que se procesan esas informaciones junto con percepciones o sencillamente pensamientos para aprovecharlos a favor de una elección eficaz.

De tal modo que la inteligencia deriva entre los actos y las conductas enfocadas a solventar predicamentos de sobrevivencia. Los caracteres vinculados con la inteligencia se corresponden con los elementos de la experiencia sea de tipo sensitiva, representacional, interactivo-cultural y afectiva. Todos estos elementos gestados sobre una actividad psicomotriz. Sin embargo, Los últimos avances en el campo de la inteligencia se caracterizan por incluir dentro de su concepción la parte emotiva y afectiva de las personas:

---

<sup>16</sup> David Ausubel; Edmund V Sullivan. 1989. Pág., 78.

*(...) a la vez que se intenta describir y explicar cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la especie humana, (...); al fin y al cabo nuestro contacto básico con la realidad es sentimental y práctico, porque ante todo, “las cosas son lo que son para mí”.*<sup>17</sup>

En consecuencia, bajo esta perspectiva la inteligencia al margen de las facultades innatas de la evolución mental humana, es un proceso adquirible que proviene de la relación múltiple que el individuo lleva a cabo con el entorno al cual de moldea. Por ello, para Howard Gardner las inteligencias son el resultado de los procesos de adaptación que el ser humano lleva a cabo y que deriva en ocho alternativas de manifestación: espacial, lingüística, lógico-abstracta, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal y ecológico-natural. Podemos observar claramente cómo la psicomotricidad llegaría a considerarse un elemento de comportamiento inteligente.<sup>18</sup>

Compartiendo este aspecto variable de la inteligencia, correspondiente a la perspectiva constructivista no sólo cognitiva en el desarrollo de la educación humana, nuestros propósitos se plantearon como recursos situacionales de tipo psicomotriz más que centrarse en las llamadas “conductas motrices”; esto quiere decir, que se trató de no separar la naturaleza física del niño de su otra “naturaleza”: la emotivo-afectiva. Por tanto, en el fomento al desarrollo inteligente por medio de la psicomotricidad, se abarcan en su conjunto: a) las relaciones del sujeto consigo mismo; b) las relaciones con el entorno cercano y c) las relaciones con el mundo de los demás (teoría de la mente). Los tres planos, a los cuales llamaremos relacionales<sup>19</sup>, nos refieren elementos básicos que hay que abarcar en el esquema personal del niño tomando como base la propia estructuración pedagógica de la experimentación sobre el espacio y el tiempo (situación).

---

<sup>17</sup> Según Marina (1993), en una extracción al texto publicado por Carmen Molero Moreno (et al), 1998. Pág., 1

<sup>18</sup> Ídem, 1998. Pág., 15.

<sup>19</sup> El diccionario de la Real Academia Española (RAE) reconoce tres significados del término psicomotricidad: la motilidad (facultad de moverse) de origen psíquico, la integración de las funciones motrices y psíquicas, y el conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de dichas funciones.



Así, el concepto psicomotricidad integrará las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en las facultades del ser y de sus potencialidades para expresarse en un contexto psicosocial. Por tanto, la psicomotricidad será importante en el desarrollo de la personalidad en los ámbitos cultural y más concretamente el educativo.

Específicamente, los estudios de la psicomotricidad se centrarán entonces, en las posibilidades motrices, expresivas y creativas que a partir del cuerpo, adquiera el niño. De esta manera, sus objetos de estudio serán el movimiento y el acto, con todos sus derivados (como las disfunciones, las patologías y la estimulación, por ejemplo). A partir de lo cual se verá a la psicomotricidad como el conjunto de técnicas encaminadas a influir en el manejo consciente del acto, unas veces estimulándolo, otras modificándolo mediante la utilización de la voluntad. Se trata, en definitiva, de un planteamiento integral de la persona, que sintetiza psiquismo y motricidad para que el individuo pueda adaptarse con éxito al medio que lo rodea.

Así, entre los ámbitos de desarrollo de la psicomotricidad se encontrará la *cinestésica* educativa dirigida a procesos en la adquisición de los aprendizajes propios de una escuela ordinaria, estimulando el desarrollo de los menores en formación sobre todo, a partir de la actividad motriz y del juego, principalmente; por su parte, la psicomotricidad clínica trabajará con sujetos que presentan alteraciones en su evolución motriz utilizando la propia vía corporal para su tratamiento y recuperación.

### **3.1.2 Dinámicas relacionales y vivenciales.**

No siendo entonces, la *psicomotricidad clínica* competencia de este tratado, se trabajará sobre el desarrollo de la *psicomotricidad cinestésica* o aquella que se ocupa

de los procesos en la adquisición de los aprendizajes sobre el trabajo entre el desarrollo de conocimientos, comportamientos y actitudes del cuerpo y el movimiento frente al entorno así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en el mundo en que se desenvuelve.

Ahora bien, esta concepción *cinestésica* se hallará reflejada en un tipo específico de corriente de la educación conocida como *psicomotricidad vivenciada*, cuya posición fue expuesta tanto por André Lapierre como por Bernard Aucouturier quienes observan cómo el individuo, durante el transcurso de su vida:

*(...) irá formando, desarrollando, readecuando e interaccionando permanentemente sus diversas estructuras cognitivas, afectivas y físicas, que han sido establecidas e influenciadas por el factor genético y factor ambiental.<sup>20</sup>*

En efecto, la tendencia adoptada por Lapierre y Aucouturier propone un modelo de aplicación psicomotriz de tipo integral y globalizante en cuyo principio advierten que las modificaciones racionales de la psicomotricidad pueden dar como resultado una situación armoniosa y saludable pues trabaja sobre el manejo consciente del medio y los propios recursos físicos de la persona, recursos que de no atenderse satisfactoriamente podrían, más bien, ocasionar patologías partiendo de una disfunción afectiva, relacional y de la comunicación con ese mismo entorno, por ejemplo, en la carencia de juego, de estímulos motivadores o de relación entre pares, etcétera.

Así que, en el caso de la *psicomotricidad vivencial* aplicada a la educación infantil, se debe tratar que el movimiento y en general la conducta, se viva sobre el deleite en las acciones desarrolladas durante las situaciones didácticas; sólo de esta manera se podrán fomentar los descubrimientos propios de los aprendizajes significativos. Y para este propósito se deberá procurar la creación de un espacio habilitado para la

---

<sup>20</sup> Extracto obtenido de *Lecturas: Educación Física y Deportes* Año 8 · Nº 49. <http://www.efdeportes.com>

acción al mismo tiempo que una situación subjetiva propicia donde niño experimente valiéndose de sí mismo, conociéndose, sintiéndose y mostrándose en libertad.

En la práctica psicomotriz con fines educativos como la que estamos exponiendo, se debe abordar de manera integral la dinámica del cuerpo, las emociones, los pensamientos y los conflictos ejerciendo al mismo tiempo resoluciones psicológicas. Así, la acción se aprovecha al mismo tiempo como un recurso tangible y objetivo (el desarrollo del cuerpo) como subjetivo (en el desarrollo de las potencialidades internas como el desarrollo cognitivo), todo ello a través de juegos, construcciones, simbolizaciones y socializaciones.

Las sesiones influenciadas por la corriente *vivencial* son, al mismo tiempo, *relacionales*, porque para su efectividad global e inmediata deben gestionarse sobre el fomento a la autonomía y la libertad en el hacer y el pensar, por lo que los infantes deben trabajar la *cinestésica* jugando, saltando, manipulando los objetos, etcétera, consiguiendo así situarse en el mundo de manera inferencial e intuitiva. Sobre esta forma lúdica y aparentemente inconsciente los niños desarrollarán espacialidad (arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda,...), al tiempo que tiempo (rapidez, ritmo, duración,...), en la percepción de su cuerpo mismo; además ejercitarán destrezas motrices necesarias para el equilibrio, la vista, la lectoescritura, el razonamiento abstracto, la relación entre otros niños (socialización), etcétera. El término psicomotricidad deberá integrar además las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas, del lenguaje y senso-motrices en la capacidad del ser y de expresarse en el contexto social.

### **3.1.3 Aportaciones de la psicomotricidad al desarrollo infantil.**

Debemos primero desmitificar, tal y como se viene haciendo desde subtemas anteriores, el papel de la psicomotricidad pues ésta se viene tratando con fines terapéuticos (psicomotricidad clínica) y para el tratamiento de dificultades o carencias

de la motricidad del niño. Esto cuando, ahora la psicomotricidad pasa al campo del desarrollo pedagógico como parte de una nueva concepción: la educación integral del individuo. Es decir, desde una perspectiva educativa darle a la anatomía su valor como simbiosis, junto con las facultades internas del ser humano, en su existencia trabajando la conducta y en especial el movimiento desde diferentes puntos de vista: expresión corporal, gestual, rítmica, plástica, lenguaje, etcétera.

*(...) cuando se produce el desarrollo que lleva a la posibilidad de utilizar símbolos en sus intercambios con el medio y no sólo en acciones u objetos reales (capacidad intelectual en general) aparece el juego simbólico de representación, ficción y dramatización y no al revés. Esto es decisivo, la manifestación infantil del juego, como el resto de manifestaciones observables, son consecuencia de las capacidades previamente conseguidas.<sup>21</sup>*

Ya se abundó en los fundamentos de una aplicación psicomotriz sin haber aterrizado en los modos que debemos adoptar para su aplicación y desarrollo. En primer lugar, por supuesto, debemos considerar las condiciones mínimas a proporcionar para una aplicación psicomotriz infantil, por lo que entre las condiciones en infraestructura tendremos:

Un espacio cálido a temperatura ambiente, disponiendo así un ambiente acogedor con el fin de que incite al movimiento y al juego. En ello mismo compréndase un decorado sobrio, no recargado para no ofrecer estímulos al estrés por distractores innecesarios. Más bien, dicho espacio debe mantener unas condiciones óptimas de iluminado, en cuyo caso podríamos recomendar el uso de un color de tonalidad clara en las paredes acompañado de un sistema de iluminación artificial que debería permitir la graduación en la intensidad de la luz. De ser posible cortinas o persianas en las ventanas.

Este espacio se debe procurar de grandes dimensiones con el fin de que permita el libre movimiento de los niños y niñas; en donde no existan obstáculos como mesas

---

<sup>21</sup> Miguel Sassano, 2003. Pág., 326.

excesivamente grandes o gran cantidad de sillas y cajas que impidan el movimiento libre y el desplazamiento de todos. A veces las necesidades de los centros de estudio imponen hacer uso de la misma aula como espacio de psicomotricidad lo que se resolvería con un mobiliario acorde a las exigencias anteriores (ligero, versátil, seguro). Aquí cabe otra observación en el sentido de asegurar el encierro, pues debido esta advertencia muchos otros centros tratan de resolver la carencia de espacio por medio de sesiones en el exterior, esto es, en los jardines y patios del colegio. Esto tampoco debe verse así, porque la psicomotricidad debe ser una actividad racional que requiere de una cierta concentración de los estímulos, misma que se rompería entre los estímulos incontrolables de un entorno abierto. Por tanto, en lo posible, deberá proveerse al trabajo psicomotriz ese espacio y esas condiciones.

Una vez resuelta la condición limítrofe del espacio psicomotriz, los materiales y elementos de aplicación también deben ser cuidadosamente seleccionados. Así tendremos que adoptar materiales como telas, cojines de hule espuma en diferentes colores, tamaños y formas alternados con tacos o bloques de de madera para su manejo y manipulación. Muñecos de peluche, cuerdas y gomas elásticas, aros, picas y ladrillos de plástico así como colchonetas.

Un espejo grande (que fuera del servicio pueda quedar cubierto) también debe formar parte de los muebles del aula así como otros aditamentos más comunes como balones y pelotas de diferentes tamaños, pesos y texturas. En este sentido, se puede seccionar la disposición y orden de los materiales en el entorno del espacio psicomotriz, por ejemplo:

1. Área sensomotora: destinada al descubrimiento de lo que se puede y no se puede hacer con el cuerpo; para medir nuestros propios límites con respecto a nosotros mismos, los otros
2. Área lúdica: por medio del juego con objetos (arrastrar, empujar, hacer rodar, dar patadas, saltar, chupar, lanzar...); juegos de transformación de los objetos

(hacer palomitas de maíz, hielo, hacer pasta de sal, hacer velas...); juegos con determinados objetos (flota, se hunde, juego de sombras, producir ecos...).

3. Área simbólico-afectiva: fomento a la imitación de momentos concretos y reales; creación de situaciones y expresión de sus emociones.
4. Área cognitiva: donde se desarrolle la capacidad para comprender y controlar el entorno físico y social, para actuar sobre la realidad (ordenar, clasificar, seriar...).

Todas las actividades organizadas en el espacio del desarrollo motor se proponen facilitar y afianzar los logros que posibilita la maduración referente al control del cuerpo. En consonancia con esto, igualmente se propone facilitar el acceso a una representación adecuada de la realidad y el desarrollo del lenguaje como instrumento de comunicación y como medio de reflexión y planificación de la acción (área cognitivo-racional), así como permitir un equilibrio personal sobre las relaciones interpersonales e integración social.

A través de los ámbitos de la experiencia la educación infantil debe desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño o a la niña para conocer, controlar y cuidar su cuerpo; valerse por sí mismo para satisfacer sus necesidades básicas; observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato; evocar y expresar diversos aspectos de la realidad, entre otras funciones más.

### ***A) Práctica psicomotriz cinestésica (educativa)***

Los órganos de los sentidos son los canales que permiten que las experiencias sensoriales lleguen al cerebro por lo que tienen una importancia vital para el desarrollo de los conocimientos. En efecto, el niño al nacer tiene los órganos de los sentidos preparados para funcionar, aunque unos se hallan más desarrollados (olfato, gusto y sensibilidad de la piel) que otros: audición y

visión. Con lo cual, quizá la función primordial de la educación preescolar sería desarrollar al máximo todas las capacidades sensoriales existentes.

En ello se debe considerar como premisa el hecho de que en toda sensación hay un componente físico o sea, un estímulo que actúa sobre el órgano sensible al mismo tiempo que un componente fisiológico, esto es, un receptor, órgano sensible y neurona sensorial.

Por otra parte el componente psicológico implica la toma de conciencia del hecho que dio origen a esa sensación y que muchas veces se resuelve en la percepción de la experiencia interiorizada, en otras palabras, las percepciones son las informaciones que se obtienen mediante los sentidos y se codifican en el sistema nervioso central. Así, los órganos sensibles a través de los que se producen las sensaciones como la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto se proyectan en la cognición a través de observación, escucha, aproximación, olor y sabor nunca como hechos aislados, sino como procesos interrelacionados creando elementos afectivos.

Y es que la práctica *cinestésica* en general, debe fomentar el desarrollo de las competencias infantiles y así generar la autonomía suficiente como para generar de manera permanente y durante toda la vida, la generación de aprendizajes. En este tipo de aplicaciones favorecedoras de aprendizajes se aborda el trabajo perceptivo, implícitamente relacionado con la formación de un esquema corporal óptimo a partir de la construcción de la estructura, la postura y el equilibrio; se hace consciente el uso de la respiración y la relajación así como el trabajo sobre la lateralización de las funciones.

Tomemos en cuenta que un cuerpo en movimiento efectúa coordinaciones dinámicas, coordinaciones perceptivas así como una organización espacial y temporal basada en el ritmo. Este trasfondo de la representación es lo que dota al ser humano de capacidad para realizar abstracciones y por tanto abordar lenguaje y matemática.

Durante la primera etapa receptiva los niños apenas y reaccionan a los estímulos de una forma sensomotora, esto impide su crecimiento inteligente hasta no madurar el control del cuerpo y sus funciones, no obstante, ya se desarrollan otros procesos gérmenes de inteligencias sofisticadas como el propio lenguaje en tanto que recibe el individuo una cantidad de información que luego almacenada se reproducirá una vez que alcance la maduración suficiente.

Una segunda etapa se caracteriza por una mayor capacidad discriminativa de los órganos de los sentidos lo que permite aislar la atención y equilibrar proceso de asimilación de los aprendizajes; los movimientos van siendo más precisos y el control sobre ellos facilita la adquisición de experiencias.

Y por último, tenemos una fase de experimentación o adquisición de conocimientos que se prolongará a lo largo de toda la vida y que representa el máximo grado de desarrollo del individuo en tanto alcance cognitivo y motriz. Ya realiza operatividad que para Piaget, implica un gran paso para el desarrollo de procesos inteligentes:

*Convencionalmente, el desarrollo cognitivo es entendido como un progreso desde el periodo senso-motor, con la adquisición, por parte del niño, de habilidades motrices, perceptivas y sociales más refinadas (...).<sup>22</sup>*

Pero es el conocimiento de las partes del cuerpo y la toma de consciencia de ellas lo que posibilita la acción y manifestación educativa entendida ésta como el desenvolvimiento armónico del individuo en el espacio y en relación con los demás. Así, el proceso *cinestésico* es un proceso global pero con amplio sentido racional donde se busca que el niño:

- Aprenda a denominar las partes del cuerpo.
- Localice los distintos segmentos corporales en uno mismo.

---

<sup>22</sup> Alison F. Garton. 1994. Pág., 80.



- Localice segmentos corporales en el otro.
- Aprenda de las funciones de su cuerpo.
- Aprenda a observar en sí mismo y en lo que le rodea.
- Aprenda a sentir mejor su cuerpo.
- Se desenvuelva con armonía y precisión en el espacio circundante.

### ***B) Elementos de la cinestésica.***

Abordando el trabajo psicomotriz, se debe de considerar el escaso desarrollo cognitivo del niño, de allí el acento puesto a las facultades en este estadio desarrolladas como la sensibilidad. Pero si se ha puesto en la propiedad de los sentidos el peso de los primeros procesos en la adquisición de aprendizajes, es luego en las propiedades del cuerpo que se debe insistir de un modo más metódico, por tanto ordenado y sistemático.

Precisamente en lo relativo a la *sensibilidad*, debemos saber que ésta se divide en su estudio en varios tipos. En primer término, la exteroceptiva engloba al conjunto de informaciones que sobre las cualidades externas del propio cuerpo el sujeto asimila sólo a través de las impresiones cutáneas, visuales, auditivas, gustativas y olfativas que lleva a cabo. En segundo término, la propioceptiva engloba la experiencia que se producen a través de las sensaciones recibidas desde los órganos terminales sensitivos situados en los músculos, tendones y articulaciones. Se complementa a la primera para desarrollar comportamiento complejo voluntario. Finalmente, la interoceptiva y visceroperceptiva que se producen a través de impresiones recibidas desde la superficie interna del cuerpo y de las vísceras.

Ahora bien, junto con el conjunto de los elementos *cinestésicos* como la *sensibilidad*, existen otros elementos igualmente determinantes en la construcción psicomotora en el individuo, por ejemplo, el *desplazamiento*, *lateralidad*, *coordinación*, *tono muscular* y *nociones espacio-temporales*.

La conciencia sobre los procesos del *desplazamiento* que para el niño pequeño es muy importante pues a partir de ello consigue autonomía; es posible que con ello además logre producir inteligencias pues el *desplazamiento* al mismo tiempo significa el logro en el alcance de objetos y así servirse de ellos. En efecto, al término del primer año, los niños consiguen la bipedestación accediendo a las fases iniciales de la marcha que ahora dependerá de la maduración del propio desarrollo físico.

*Lateralidad* que refiere la superación de la preferencia manual que surge del hecho de que el cuerpo, biológicamente, se comprende bilateral o simétrico conflictuando las pericias funcionales del mundo real que son generalmente unilaterales o asimétricas. Así el cerebro se haya enfrentado a una realidad que habitualmente impone un orden discriminatorio donde un hemisferio predomina sobre un lado del cuerpo, generalmente, el extremo opuesto. Con lo cual, existiendo un control cruzado en la corteza, cada acto se procesa en una parte del hemisferio opuesto correspondiente. Los zurdos, por ejemplo, tienen dominancia hemisférica derecha y los diestros dominancia hemisférica izquierda.

Al mismo tiempo, es un error considerar la predominancia lateral en la mano cuando hay que tener en cuenta en esa predominancia el efecto ocular y del pie. Así, el ser humano pasa de un control disgregado a un control integrado pero en efecto igualmente cruzado. Así, la lateralidad entre las tres partes, no se establece al mismo tiempo sino que sigue una progresión en el desarrollo temporal, por ejemplo:

1. Dominancia de la mano a los 3-4 años.
2. Dominancia ocular a los 4-5 años.
3. Dominancia del pie a los 5-6 años.

Con lo cual, en etapas preescolares no se puede hablar del logro de la *lateralidad* homogénea, sino más bien mixta, etapa que representa para el niño la búsqueda de

un lado dominante cruzado y en los que no coinciden las dominancias mano, ojo y pie.<sup>23</sup>

Por otra parte, *coordinación* de movimientos en niño nace de la madurez anatómica de sus seiscientos músculos, logrando en su conducta un trabajo muy definido. Este logro llega por fases siendo la primera la musculatura pesada o gruesa (locomoción, músculos dorsales) para después lograr la fase de desarrollo muscular fino que es el que proporciona armonía al cuerpo. Por ejemplo, un recién nacido coordina bien y sólo mueve los músculos que le son imprescindibles; más tarde comienza a coordinar esos movimientos así como a corresponderlos con sus sentidos (vista y oído). A los dos meses ya levanta la cabeza, mientras que a los cuatro ya tiene reacciones sensoriales perceptibles. A los cinco meses ya permanece sentado y a los doce meses sostenido sobre la vertical ya camina. A partir de aquí, el desarrollo locomotriz es considerable pues tiene lograda la base del desarrollo psicomotor.

Con respecto al *tono muscular* debemos saber que en el cerebro existen unas motoneuronas que controlan el nivel de tensión muscular. Así, la tensión necesaria para la realización de cualquier movimiento estará regulada por la acción del sistema nervioso central siendo susceptible de ser aprendido y desarrollado puesto que es voluntariamente controlado. Es un elemento importante porque permite un ajuste entre músculos que deben relajarse (hipotonía) y lo que deben contraerse al realizar los movimientos (hipertonía).

Junto con la capacidad de tensión muscular, el equilibrio estructural estará determinado por el nivel de crecimiento cerebral controlando movimientos y acciones. Así, gracias al equilibrio, el sujeto puede liberar para la acción, partes extremas del cuerpo que, de no ser así, se verían comprometidas en el mantenimiento de la postura.

---

<sup>23</sup> En los comienzos, el niño efectúa movimientos bilateralmente simétricos. Sin diferenciar un lado de otro, pero hacia los dos años, éste empieza a experimentar en las acciones cotidianas, un dominio tendiente a una mano u otra, a veces con ambas. Este proceso de distinción lateral culmina hacia los 6-7 años, edad en la que el niño adquiere las nociones de “su” derecha y “su” izquierda.

Por último, las *nociones espacio-temporales* se elaboran y diversifican con la edad. Ahora bien, para comprender este elemento de aplicación psicomotriz, hemos de tener en cuenta los tipos y los campos espaciales, entre a) práctico o dimensión del espacio real en el que se produce la acción; b) figurativo, referido en diferentes representaciones del espacio real-práctico como dibujos y maquetas; c) manipulativo o espacio exterior, más cercano al propio cuerpo, que está al alcance de la mano y para el que no necesita desplazarse.

En esta construcción progresiva del espacio existen momentos fundamentales como aquel en donde el niño establece la distinción entre el yo y el no-yo. Esta distinción pasa por la conciencia de tener un cuerpo situado en el contexto por lo que es un espacio rudimentario, funcional, práctico, donde el niño distingue su propio cuerpo de los demás. Después aparece el espacio próximo o entorno físico que le rodea y es accesible a la acción, del que el niño toma conciencia primero a través de la acción y luego de la representación.

Por su parte la estructuración temporal será compleja, porque el tiempo no es perceptible en sí mismo, sino que requiere una abstracción, esto es, será percibido por la relación que tiene con las cosas; su simbolización es por tanto, más costosa que la estructuración de las nociones espaciales. Por ejemplo, el niño comprende primero las nociones temporales ligadas a la satisfacción de sus propias necesidades corporales y, progresivamente, irá accediendo a la representación de un tiempo objetivo como en el caso de la lectura de un reloj.

### ***C) Psicomotricidades extraordinarias: dramática y expresión corporal.***

Pero aparte del juego, otro tipo de situaciones que nos pueden ayudar a un desarrollo integral de los niños se halla en las situaciones psicomotrices extraordinarias en tanto que se presentan como procesos donde los esquemas

personales y por tanto de conducta y corporales, son sometidos a momentos de transgresión y crisis. En ello podemos recurrir tanto al efecto de la *dramatización* como a la *expresión corporal*.

En primer lugar, la dramatización es un recurso situacional determinado y específico en tiempo y espacio y que implica la interpretación “extrañada” por efectos de la inventiva y la creatividad ficticia, de un momento en el campo de la interacción humana. De hecho el término “drama”, proviene de la voz griega “dramoi”, o sea, acción. Entonces, quienes representan dramas, están recreando la vida humana pero sobre las acciones que la hacen existir. Por su carácter lúdico mantiene un cierto rasgo informal puesto que es flexible, permisivo y facilitador de experimentación; a cambio, permite construir un espacio para una experiencia común y original. Alienta la participación de los miembros del grupo liberándolos por causas de su naturaleza lúdica, de inhibiciones y prejuicios, ayudándolos proyectar y manifestar emociones, sentimientos, actitudes y creencias que en situación real nunca abordarían.

En la aplicación de la didáctica infantil, la *dramatización* será fácil de proyectar aunque se deben considerar condiciones mínimas en su aplicación. La relación tiempo y espacio es la principal de las condicionantes pues el drama es un espacio razonado (intencional) al que le rigen los límites de una dimensión específica: inicio, desarrollo, final. Puede elegirse para la recreación dramática datos inmediatos y empíricos que sobre las relaciones familiares o comunitarias los niños quieran enfrentar: el juego de la casita es el más paradigmático. De este modo aseguramos en el niño una notable compenetración psicológica pues no le causará problema su identificación con un problema.

Así, los niños ensayarán roles, actitudes, posturas y posiciones de grupo contraponiendo de manera práctica sus hipótesis contra la realidad que es construida e imaginada por el grupo. La atmósfera grupal en el entorno de la dramatización se convierte en una atmósfera de experimentación y de creación potencial. Por ello la

táctica situacional extraordinaria de la *dramatización* resulta muy útil cuando existen problemas de adopción de esquemas corporales, personales o de actitud pues al despersonalizan la situación por medio de metáforas o simbolizaciones se hace desde la abstracción imaginaria, una "muestra" de otra realidad posible en la personalidad del niño dotándolo de seguridad, auto-proyección y logro. Además, la representación dramática alivia tensiones al mismo tiempo que permite aplicar aprendizajes en un entorno distanciado de la vida real.

Por otra parte, un elemento importante en la dramatización es la espontaneidad o la carencia de estructuras rígidas e inamovibles de desarrollo aunque sí seguir un guión. Basta con desprender del imaginario del niño, una situación ficticia donde se implique emotividad para que sea abordada en toda su dimensión creativa. Entonces el niño adoptando un rol específico acorde con el relato se desenvolverá en la situación que será construida con los detalles que él requiera para generar el comportamiento de su rol. Pende en todo momento la libertad en el desarrollo de los roles asumidos, poniéndolos en operación de acuerdo a las facultades que el niño cree convenientes para el caso sólo regulada su conducta por el escenario previsto.

Una vez planteado el rol se ejecuta la situación dramática ceñidos los niños a las dimensiones de un foro o espacio delimitado. En efecto, es muy importante no dejar abiertos los escenarios, antes bien concretarlos para que la convención establecida entre pares sea ejecutada de un modo eficiente y económico. Lo mismo ocurrirá con los utensilios permitidos dentro de ese espacio. Todo ello dará concreción a la situación generada por los niños sin temor a rebasar el guión previsto. Así por ejemplo, si tenemos contemplada la historia de un castillo, una princesa, una bruja y el héroe caballero... debemos tener previsto en el foro (delimitación espacial de la acción) un castillo con los elementos suficientes para que el niño cree sólo esa y no otra historia.

Finalmente, y ese debe ser el proceso final, la educadora cerrará la situación con un círculo de reflexión donde los niños deberán exponer (y así hacer consciente) el trabajo que generaron y las experiencias que vivieron desde sus respectivos roles.

Ahora bien, activando la acción dramática debemos considerar la intervención de la psicomotricidad es decir, la activación a la vez fisiológica a la vez emotiva de esas acciones. No es imprescindible generar verbalización equivocando el propósito de la dramatización, pues ésta siendo por definición una recreación de la acción puede ser ejecutada incluso en la acción en sí prescindiendo de la palabra. Con lo cual, la dramatización bien se relaciona con la expresión corporal o facultad de poner de manifiesto las internalizaciones humanas por mediación del trabajo corporal.

*(...) suele ocurrir que los niños se apropien de alguna forma de actividad y se complazcan en repetirla, de forma a limitar la experimentación de nuevas posibilidades. También puede ocurrir que eviten la confrontación con determinadas situaciones, porque les parezcan excesivamente complicadas o simplemente porque no surjan en su imaginación.<sup>24</sup>*

La dramatización como todo tipo de actividad que se vale del desarrollo de la expresión corporal nos servirá, precisamente, para generar en el conocimiento suficiente del cuerpo, facilitando la economía de movimientos y así fomentar el máximo desarrollo expresivo del niño. Expresión corporal en sí se refiere a la percepción del cuerpo en un sentido global y permanentemente íntegro, así como a la noción que de cada una de sus partes el sujeto se pueda hacer.

Refuerza en ello el esquema corporal, o sea, la idea que el niño pueda hacerse de su cuerpo tanto en estado de equilibrio inactivo como en movimiento. Al mismo tiempo, desarrolla el predominio en el manejo de las dos mitades, que simétricas, constituyen la motricidad del cuerpo. Es decir, apoya la sensación y luego la percepción de cada elemento del cuerpo según la pertenencia a tal o cual extremo (lateralidad cruzada). Por ejemplo, en la adquisición de coordinación motriz la cual se

---

<sup>24</sup> Teresa Lleixá Arribas (et al). 2001. Pág., 10.

entiende como la acción conjunta de varios miembros, y desde grupos musculares, en la realización de movimientos complejos y voluntarios. Existe para ello tres tipos de armonización coordinada<sup>25</sup>:

1. Coordinación dinámica general o de todo el cuerpo en movimiento.
2. Coordinación óculo-manual que constituye el trabajo coordinado de la actividad de la mano y su campo visual.
3. Coordinación ojo-pie o armonía que se produce, evidentemente, entre el ojo y el pie.

Las actividades condicionadas por la exploración corporal participan en la estructuración del mundo externo de los niños a partir de una tensión entre los receptores visuales y táctiles y *cinestésicos* informando así sobre texturas y superficies, formas y tamaños, etcétera, a partir, por ejemplo, de las funciones de la retina ocular focalizada en elementos llamativos por su color vistoso; mientras, otras funciones reportan presiones, posturas y desplazamientos dando como resultado final una imagen determinada de situaciones operativas, como la portación de piedras en contraposición con cojines o peluches y demás materiales blandos, pero ocupadas por esos objetos, con respecto al cuerpo; del cuerpo con respecto a los objetos; los objetos con referencia cruzada entre ellos.

De este modo, junto con la percepción u orientación de la dimensión temporal adyacente a la dimensión espacial, le servirá al niño para aprender y organizar la información proveniente del mundo exterior en tanto lecturas más abstractas como la duración, la sucesión, la simultaneidad, la cadencia regular, la velocidad o actividad rítmica, etcétera.

---

<sup>25</sup> De hecho la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) recomienda que los programas destinados a los niños que empiecen a caminar y a los preescolares incluyan actividades en el interior (dramatizaciones) y en el exterior (juegos libres o de convención), para que ejerciten los músculos grandes (...) Obtenido de Judith L. Meece 2001. Pág., 74.



La expresión corporal, por tanto, se refiere a aquella forma de manifestación que utilizando el cuerpo tratará de evolucionar las percepciones que del entorno se pueda hacer desde la base espacio-temporal. Con lo cual, debe fomentarse como una expresión libre, lúdica y creativa pues no sólo se trata que se manifieste el sujeto desde la naturaleza corporal que le es afín, sino además, a través de ella logre desencadenar por la tensión conflictiva, diversos estados emocionales y anímicos. Es por ello que se le llama, junto con el drama, el juego, y la danza, actividades todas ellas que le son propias, procesos extra-cotidianos de aprendizaje pues parten del principio inverso, o sea, rompen con las estructuras corporales ordinariamente aprendidas con el propósito de descubrir, en la tensión ejercida sobre el sujeto, nuevas posturas de relación con los elementos del entorno.

### ***3.2 Teoría Constructivista Cognoscitiva.***

Recordemos que el constructivismo en procesos de educación formal, implica el trabajo autónomo del individuo en la adquisición de aprendizajes. Esto es, acercando al individuo al entorno animado e inanimado pero sólo para proveerle de elementos que luego él mismo descubrirá dependiendo de sus propias facultades inteligentes y de conocimiento que previamente ha adquirido. De manera que el individuo “construirá” su propia formación acorde con su naturaleza y capacidades.

Ahora bien, se puede llegar a un acuerdo en esta definición, no obstante, sin considerar que en la manera de adquirir los conocimientos está la divergencia de opiniones en torno al constructivismo lo que causaría un grave problema a la hora de considerar el método. ¿Cómo aprende el individuo?

Para el constructivismo lo primero es aclarar la intención y el objeto del “conocer o explorar”. Una vez establecido media entonces un inicial predicamento: ¿es en sí, la intención y el objeto capaz de atraer al individuo y su interés por saber? Definitivamente no. Se requiere algo más que la dirección, los antecedentes por

ejemplo, aquello que llamamos conocimientos o saberes *previos* pues el objeto en sí es una representación que el sujeto hace de las cosas a base de informaciones mentales.

No obstante, ¿los saberes sostienen al proceso o hace falta otro tipo de estrategias para aumentar el interés? Al parecer tampoco. La experiencia formativa manifiesta que el ser humano necesita de otros mecanismos capaces de moverle al descubrimiento como la motivación a base de estímulos diversos, etcétera. Luego entonces, la capacidad de ejercer descubrimientos se vuelve un proceso complejo en sí a partir de un estado crítico entre lo que se sabe y lo que se desconoce (cognición) pero que es susceptible de poder conocerse.

Veremos más adelante que conviniendo con esta conceptualización y sobre los procesos constructivistas, los teóricos no han establecido el modo del cómo el sujeto aborda el aprendizaje pues para unos, la cualidad de desarrollarlo parte de elementos y cualidades inherentes a la naturaleza inteligente, en consonancia con otros convencidos en mirar los procesos formativos como el resultado de una interacción con el medio inanimado pero sobre todo, animado a gran escala.

### ***3.2.1 Lenguaje y evolución humana.***

Hemos advertido la diferencia de opiniones en cuanto al estudio de los modos en los que el niño adquiere conocimientos se refiere. En ello se distanció dos posiciones, la primera que aborda el aprendizaje como una aplicación generada a partir de una inteligencia innata la cual evoluciona desde su despertar y que perdura en una conducta que le realimenta. En cambio, no convencidos con esta posición que limita los aspectos diferenciales en el desarrollo inteligente, otros teóricos como Lev S. Vygotsky, advirtieron que si bien, la naturaleza biogenética es indispensable en un estudio de la evolución inteligente, también lo es el aspecto psicológico a partir de

una construcción sociocultural, esto es, a base de representaciones significativas como el *lenguaje*.

*El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que es ahí donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico así como el aprendizaje del niño.*<sup>26</sup>

De este modo, la configuración de la persona se lleva a cabo por medio de una actividad excéntrica a su entorno, pero en consonancia con los procesos internos que le son inherentes. Llama además la atención que la *externalización* de los aprendizajes son llevados a cabo en el manejo de la capacidad inteligente de la lengua, digamos, el principal recurso para generar cognición porque no sólo permite ejercer vínculos con los demás y el entorno, sino también por que por medio de él se le da significado y representación mental (abstracción) a todo objeto y fenómeno que le rodea.

Ahora bien, distinguen las etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna. En la primera etapa, el niño se sirve de los lenguajes fundamentalmente para comunicarse. Así, tanto el pensamiento como la conducta y los lenguajes cumplen funciones interdependientes. En segundo, el niño comienza a usar el pensamiento verbalizado para regular su conducta, y movimientos. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas aunque igual se deja estimular en sus acciones por el habla. Estas auto-verbalizaciones se consideran un tipo de lenguaje privado y no un habla social (soliloquio) que de todas maneras fomenta su desarrollo. El habla comienza a desempeñar una función intelectual pues la estructura social determinará las formas adoptadas por esa socialización en el niño.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Alison F. Garton. 1994. Pág., 20.

<sup>27</sup> Véase M. A. K. Halliday, 1986. Pág., 150.

De este modo, los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo habla, la del habla interna. La emplean para dirigir su pensamiento y sus acciones. En esta fase puede reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje "en su cabeza".

### ***3.2.2 Abordaje de aprendizajes en situación.***

El ser humano representa un organismo lo mismo determinado por la evolución biológica que por una compleja conformación social y cultural. En tal sentido, Lev S. Vygotsky desde su perspectiva sociocultural, dio énfasis a las relaciones que el individuo era capaz de establecer con su entorno para moldear su persona. De esta forma con su teoría sostuvo la imposibilidad de comprender el desarrollo del individuo al margen de sus condiciones contextuales y sociales. Aunque el desarrollo de su posición psicológica antecedió en el tiempo la biogenética de Piaget, para su tiempo advertía perspectivas muy acordes con la posición del teórico francés pues en lo respectivo a los factores innatos, reconocía que muchas de las facultades inteligentes en la configuración de una conducta humana eran producto de una permanente evolución.

Así, convencido de la importancia de los contextos culturales, Vygotsky atribuiría a la sociedad por medio de sus instancias (familia, escuela, estado) así como al resto de las actividades sociales, el peso de una formación integral en el sujeto. La formación educativa debía asumirse desde la responsabilidad compartida que uniría todas las partes del complejo sistema personal humano. Y argumentó que es por conducto de las actividades sociales que un sujeto incorpora significativamente a su pensamiento nuevos elementos, construyendo nuevas vías de inteligencia como lo representa la adquisición del sistema de conteo, las configuraciones del arte y otras invenciones culturales más; quizá la más importante: el lenguaje.

El desarrollo cognoscitivo, describe la postura de Vygotsky, se lleva a cabo a medida que el sujeto internaliza los resultados de sus experiencias sociales. De acuerdo con esta perspectiva, tanto la historia personal del niño como la trayectoria de su formación son importantes para comprender su evolución y conformación como persona.

Sin duda en la explicación al desarrollo infantil en un doble aspecto integral y no complementario (mental y físico-motriz) es la aportación más importante en la teoría de Vygotsky así como la conceptualización de una región que en su modelo teórico representa el lapso entre lo ya adquirido y lo que está por adquirirse en la experiencia: *Zona del Desarrollo Proximal (ZDP)*. Efectivamente, se podrá observar que a este psicólogo, le interesaba más que el propósito formativo en el individuo, el potencial inteligente que en él pudiera darse, que los aspectos mismos a formar en él; perdía cuidado en el *nivel real de desarrollo (NRD)* porque para él los procesos del conocimiento siempre se renovarían convirtiendo en obsoletos los alcances antes alcanzados por el mismo individuo, es decir, su proceso formativo sería constante y dinámico; por tanto, una vez estabilizado o “equilibrado” en sus aprendizajes un niño sería, nuevamente, desequilibrado por una nueva experiencia por aprender.

*Vygotsky usó la Zona de Desarrollo Proximal para designar la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que hace con ayuda. Si un adulto o compañero le ofrece el apoyo u orientación idóneos, generalmente podrá alcanzar un nivel más alto de desempeño por su cuenta.*<sup>28</sup>

La *Zona de Desarrollo Proximal*, por tanto, incluye tanto funciones que están en proceso de adquirirse como aquellas plenamente se han adquirido. Al mismo tiempo, define aquellas facultades o competencias que todavía no maduran por lo que estarían en proceso de una potencial maduración. En resumen, el nivel actualizado en el desarrollo lo caracteriza el niño en forma retrospectiva, mientras que la *Zona de Desarrollo Proximal* lo caracteriza en forma prospectiva; el medio sería la realización

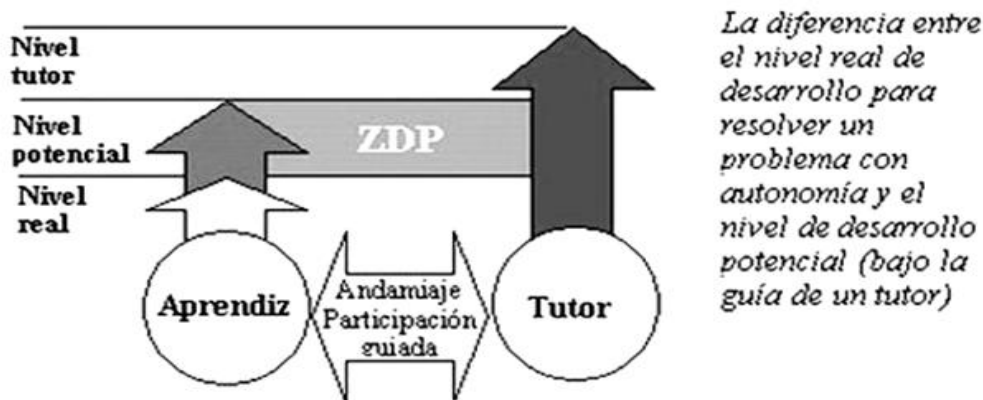
---

<sup>28</sup> Meece, 2001. Pág., 140.

de sus competencias (perspectiva). Esta situación intermedia implica además la brecha entre lo que el niño puede hacer en autonomía en consonancia con lo que puede alcanzar con la ayuda de otros, para ello:

*Los niños desarrollan su pensamiento mediante el uso de “herramientas psicológicas” que Vygotsky llama signos. Los signos a su vez, forman parte de la cultura. El más importante de sistema de signos es, desde luego, el lenguaje.<sup>29</sup>*

Con lo cual, el modelo expuesto por Vygotsky sería sintetizado gráficamente en algo muy próximo a lo siguiente:



Gráfica explicativa de la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP).

Vygotsky supone que es el proceso cultural, a partir del uso del lenguaje y otros recursos de interacción, lo que hace alcanzar al niño niveles superiores de funcionamiento operativo-inteligente. Así que, todo tipo de aprendizaje que el niño encuentre en las situaciones intencionadas de la escuela tendrá una historia previa a la vez que contemplaría un propósito específico. La *Zona de Desarrollo Proximal* será por tanto, la distancia entre un nivel alcanzado en competencias, o *nivel real de desarrollo* (NRD), determinando la capacidad de resolver de manera autónoma un problema, y un *nivel de desarrollo potencial* (NDP), determinado, como ya se cirtó

<sup>29</sup> Gilberto Guevara Niebla, 2002. Pág., 45.

anteriormente, a través de los propósitos en la resolución de un problema programado, bien guiado por un adulto, por un colaborador o simplemente por otro compañero. Cuando se habla de procesos de interacción incluyendo al lenguaje, debemos comprender la implicación de todo el organismo de modo racional, organizado. La psicomotricidad sería el recurso por el cual el individuo ganaría mayor racionalidad en todas sus conductas y eso en sí ya es inteligencia.

Ahora bien, aquellas funciones inteligentes que todavía no ha madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, podrán convertirse en una interiorización latente, sumamente importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere. Por ejemplo, un concepto, además de ser susceptible en aumentar la efectividad y utilidad de su aplicación, da sustento a un mayor desarrollo mental en la formación de esquemas pues gracias a experiencias logradas a partir de motricidad, el niño podría integrarlas a nuevos esquemas o complementar esquemas con los ya existentes.

### ***3.3 Teoría del desarrollo biogenético.***

Jean Piaget, por su parte, ha construido una teorización lograda bajo una perspectiva que aúna el aspecto biológico, el lógico y el psicológico de la evolución humana en un modelo de análisis. Así concibe la *epistemología genética*, entendiendo por *epistemología* no en su sentido original (*episteme*), o sea, relacionado con el conocimiento sobre el conocimiento mismo, sino el conocimiento sobre el origen de la inteligencia. En efecto, su estudio sobre la formación humana transcurrirá sobre la investigación de las capacidades innatas (o cognitivas), de allí el acuño más bien del concepto *genética*. Tampoco se centró en el estudio de la “biología que estudia genes”, sino que se avocó a la investigación sobre la generación del pensamiento organizado o inteligente en el ser humano. Postuló su teoría en la base de la genética o naturaleza innata de la cognición humana antes que en el efecto sociocultural.

Sostendría que así como también el pensar se configura por la información, el sujeto va recibiendo información que luego aprende de las operaciones (actos inteligentes), primero de orden concreto para luego alcanzar lo abstracto en un trabajo puramente observacional aunque elaborado sobre minuciosos criterios de orden inteligente motriz. Así, describió el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia prácticamente sustentada en la acción (praxis -en plural: praxia-), a través de un estudio de la evolución activa, adquirida tanto por su capacidad para pensar de manera compleja como por sus capacidades motrices y emotivas organizadas.

No obstante, consciente de las limitaciones de un evolucionismo aprendido en Jean B. Lamarck y Charles Darwin, Piaget estableció que los mecanismos de orden lógico comenzarían a construirse previos al lenguaje a través de esa conducta sensorial estimulada por recursos de psicomotricidad; así por ejemplo, el niño aprende a partir de que es capaz de interactuar y relacionarse con el entorno a través de su capacidad para actuar y moverse premeditadamente. Postulará que la estructura lógica no sólo del pensamiento sino también de la conducta, será la base del desarrollo inteligente; en consecuencia, la inteligencia misma será el término genérico para designar al conjunto de operaciones racionales, incluso las de naturaleza psicomotriz, para las que estará capacitado el ser humano, por ejemplo: coordinación, lateralidad, percepción, clasificación, sustitución, abstracción, etcétera.

La inclusión a los estímulos contextuales en Piaget deriva de una revisión a los trabajos de Alfred Binet, importante psicometrista, diseñador de test sobre predicción del rendimiento escolar, en el tema de la medición del nivel de inteligencia alcanzado. Así, con este tipo de instrumentos de psicometría, trataría de demostrar la existencia de diferencias entre el pensar infantil y el pensar adulto en términos de madurez; más aún, marcando diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la misma infancia.



### 3.3.1 Etapas cognoscitivas.

Ahora bien, al margen de lo anterior, ambas posiciones constructivistas hacen hincapié en la división por fases del desarrollo y evolución del individuo tanto a nivel cognoscitivo como a nivel psicomotriz. Sin embargo, muy específica es la postura de Piaget quien mostró más claramente en línea ascendente dicho desarrollo; cada etapa quedaba determinada por un estadio de competencias inteligentes, tomando como indicadores para sus observaciones los logros en la operatividad. En cada etapa supuso un modelo de pensamiento infantil cualitativamente superior a la etapa anterior, por tanto distinta en cuanto a registro de competencias.

***Etapas o fases de la teoría del desarrollo cognoscitivo en Piaget***

<b>Etapa o fase</b>	<b>Cualidad</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>
Sensomotriz	Niño activo	Del nacimiento a los dos años.	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional	Niño intuitivo	De los dos años a los siete años.	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operacional concreta	Niño práctico	De los siete años a los once años.	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operacional formal o abstracta.	Niño reflexivo	De los once o doce en adelante.	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica preposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Como se puede observar, los cambios registrados no sólo serán cualitativos sino igualmente cuantitativos en cuanto a los hechos y número de habilidades alcanzadas, así como a las transformaciones radicales organizadas a nivel del

conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, dicta en su modelo, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. Los estadios o etapas en el desarrollo serán marcados en las fases: a) *sensomotriz*; b) *pre-operacional*; c) de las *operaciones concretas* y d) de las *operaciones formales o abstractas*.

Lo que interesa al desarrollo de nuestra disertación es la atención puesta en la noción de psicomotricidad en la adquisición de la conducta inteligente. Esto es, el cómo los sujetos madurando su cerebro y su cuerpo en general, construyen recursos de manifestación cada vez más complejos pero que con la formación y estímulo racional se van refinando, sofisticando, hasta llegar al punto autónomo.

Recordemos que la cualidad inteligente en el comportamiento humano no sólo es inherente al desarrollo mental como tampoco debe explicarse en relación exclusiva al desarrollo físico (exterior); es, más bien, un proceso ascendente, proceso que el propio Piaget lo propuso como una evolución que sigue etapas de ascendencia de la anterior a la posterior en *invariable* secuencia: todos los niños pasan forzosamente por las cuatro etapas o fases y siempre lo harán en el mismo orden. Por tanto, para cualquier individuo humano será imposible omitir o saltar algún estadio sin relacionarse con los otros niveles de edad; lo revelador será, más adelante lo veremos, la incorporación de las variaciones sociales y culturales en el transcurso de esa evolución inteligente cuando tradicionalmente se ha establecido como inteligencia una facultad únicamente privativa del subjetivismo mental.

### **3.3.2 Desarrollo de las estructuras del conocimiento**

Como se vio en un capítulo anterior (2.2) con respecto a la construcción de una conciencia corporal infantil, para los niños, construir dicha conciencia representa el medio fundamental para cambiar y modificar muchas de sus respuestas emocionales y cognitivas. En la construcción de tal conciencia el sujeto comienza a organizar el

conocimiento del mundo en esquemas, esto es, en conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos y sistemas teóricos con los cuales organiza y adquiere información sobre el ambiente.

En efecto, un niño de corta edad conoce su mundo a través de acciones físicas, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo) para seguir esa misma ruta en evolución constante. Y a medida que va pasando el tiempo, mejoran sus capacidades de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento.

*(...) se puede prever que los niños que temperamentamente son más dueños de sí mismos, menos susceptibles, más autosuficientes, más enérgicos y más resistentes a las tensiones serán también menos dependientes de la aprobación de los demás, más capaces de mantener su autoestima frente a un menor estatus primario o derivado, y en general, estará, menos dispuestos a satelizarse que los niños con rasgos temperamentales opuestos a los señalados.<sup>30</sup>*

Se podrá observar entonces, que el desarrollo cognoscitivo no sólo está constituido por la abstracción a nuevos esquemas, sino además por la organización y diferenciación de los ya existentes a través de la exploración psicomotora. Se asume así, las siguientes condiciones como etapas ineludibles en la aplicación de los esquemas en la teoría de la cognición que se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. El aprendizaje siempre se da de manera intencional.
2. Se aprende lo que se practica (experiencia).
3. Se relaciona lo que se desea aprender con lo que uno ya sabe (conocimientos previos).
4. Aquello que es premiado se aprende más fácilmente (motivación).

---

<sup>30</sup> David Ausubel; Edmund V Sullivan. 1989. Pág., 19-20.

5. Es mejor aprender poco a poco, empezando por lo más fácil o lo más difícil.

En dichos puntos, por ejemplo:

*Piaget no sugiere que los niños avancen de una etapa a otra distinta en el desarrollo, del mismo modo en que uno avanza paso a paso al subir una escalera. El conocimiento cognoscitivo es fluido, pero si se le observa en pequeños tramos o etapas del desarrollo puede ser útil para comparar cada etapa individual con el proceso de desarrollo total.<sup>31</sup>*

Tomemos en cuenta que la posición cognoscitiva tuvo su origen como reacción al mecanicismo conductista por lo que contrapuso a dicha frialdad metodológica, la cálida naturaleza social del individuo humano. En su momento, esta posición permitió dejar la rígida metodología experimental del conductismo, sobre la alteración manipulada de la conducta, para dar paso al estudio a los procesos mentales considerados como superiores como la memoria, la percepción, el mecanicismo lógico, etcétera. A partir de entonces, el interés por explicar esos procesos mentales se concentraron en analizar la función adaptativa de la inteligencia humana. Precisamente, dando pie al desglose de un desarrollo cognoscitivo más variado en planos de evolución: física, mental y sociocultural.

Aquí se establece que el sujeto construye en autonomía sus conocimientos superándose en sus competencias alcanzadas mediante una reestructuración permanente de sus esquemas mentales a partir de su experiencia multi-inteligente. El niño pasa en dicha trayectoria por fases críticas transformando su cognición entre *asimilaciones* y *adaptaciones* para, consecuentemente, llegar a un establecimiento o *acomodación* de dichas experiencias a sus nuevos esquemas; tras esto, el nuevo esquema se estabilizará (equilibrará) en un *nivel de desarrollo real* el cual no tardará en desestructurarse ante la presencia de una nueva experiencia aleccionadora, predisponiendo un *nivel de desarrollo potencial* (o previo estado de desequilibrio); es decir, se realiza un permanente proceso de construcción y deconstrucción donde los

---

<sup>31</sup> Barry J. Wadsworth, 1995. Pág., 25.

conocimientos por aprender -a un nivel superior- debe ser altamente significados por anteriores conocimientos a través de una actitud positiva ante las nuevas experiencias.

### ***A) Organización y Adaptación.***

De manera específica, el tratado cognoscitivo será tratado a partir de dos principios básicos o *funciones invariables* la cuales, determinan el desarrollo operacional y por tanto intelectual en el niño. El primero de ellos es la *organización* o la predisposición innata que en toda especie animal existe con el fin de apoyar sus procedimientos de adaptación de nuevas experiencias. Por supuesto, las capacidades organizativas del ser humano son mucho más complejas debido a su nivel de desarrollo adaptativo. Así, conforme el niño va madurando:

*(...) integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la adaptación. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.*<sup>32</sup>

Aquí deviene la natural tendencia del individuo por interiorizar toda experiencia máxime, si dicha experiencia deriva de un descubrimiento significativo. Entonces, la estructura mental se enriquece con la nueva adquisición no sin antes advertir para dicha estructura una afectación que le impone transformarse. Este proceso es lo que explica la cualidad flexible de la actividad mental y conductual humana y que le permite adaptarse por medios psicomotrices, inteligentes y mentales a cualquier medio físico y social. De allí la propagación de una noción constructivista del ingenio pues el sujeto elabora permanentemente operaciones para adaptarse “construyendo” los recursos necesarios.

---

<sup>32</sup> Judith L. Meece, 2001. Pág., 103.

## **B) Asimilación y acomodación.**

La internalización de un objeto o evento adherido a una estructura del comportamiento a otra de orden cognitivo ya preestablecida, prosigue en la metamorfosis de los esquemas mentales. Pensemos en el niño que utiliza un objeto determinado para efectuar una actividad que preexistente en su repertorio motor; luego consideremos esa misma actividad pero con otro objeto usando la misma experiencia para decodificar el nuevo evento basándose en las experiencias y los elementos que ya le eran conocidos como cuando el bebé se aferra a un objeto nuevo, como una pelota (después del chupete) y lo lleva a su boca: el aferrar y llevarse a la boca la pelota son actividades prácticamente innatas que ahora son utilizadas para el nuevo objetivo ajeno al chupete inicial.

Posterior a esta fase la modificación de la estructura cognitiva o del esquema de conducta para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el niño suponen una *acomodación*, tal y como ocurre en el caso anterior, demostrando una serie de ajustes que el niño llevará a cabo para aferrar, por ejemplo, la pelota modificando en su mano modos de aprehensión antes aplicados con el chupete al cual ya dominaba. Aquí el sujeto entra en un momento de *crisis* (del griego *kritik* o análisis) pues desde la experiencia, incluida la motriz, buscará restablecer un *equilibrio fluctuante*; es por eso que se producen modificaciones en los esquemas cognitivos del niño, incorporándose así las nuevas experiencias. De este modo, ambos procesos, *asimilación* y *acomodación*, se alternan dialécticamente en la constante búsqueda del *equilibrio* u *homeostasis* aplicable sobre el control del mundo externo. Finalmente, por ejemplo, la posición de Piaget coincidía con la perspectiva sociocultural (Vygotsky) en que:

*Piaget es (igualmente) un teórico interactivo para quien el desarrollo es una compleja interacción de factores innatos y ambientales.*<sup>33</sup>

La *asimilación* y la *acomodación* describen la adaptación que el niño aplica con respecto al entorno moldeando la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales (*acomodación*). Sin embargo, no debe conceptualizarse la *asimilación* como un proceso pasivo; a menudo éste requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente en algo que llamamos *reflexión*. Así, cuando es compatible con lo que ya se conoce, entonces la actividad se detiene para alcanzar el estado homeostático.

### **3.4 Comparación cognitivo-biogenética.**

Se percibe que mientras más interactúa con su entorno, el niño puede activar mayores grados de adquisición en conocimientos; tal y como se ha visto, en esta premisa conviven las principales corrientes del pensamiento constructivista. Sin embargo, hay matices en la interpretación de esta relación que daremos más adelante. Por ahora debemos establecer que en el niño será determinante su constitución biológica a su vez moldeada por las condiciones de su entorno social. Precisamente:

*La teoría del desarrollo de Piaget se basa en los principios que subyacen al crecimiento biológico. Dos invariantes funcionales derivadas de las ciencias naturales, dan cuenta de cómo es tratada la información del entorno.*<sup>34</sup>

Sin embargo, nos preocupa que en la interpretación biogenética muy difundida en el entorno occidental de la pedagogía, la comprensión de la inteligencia parta no como resultado de la experiencia interactiva sino de una facultad premeditada por la

---

<sup>33</sup> ídem. Pág., 104

<sup>34</sup> Alison F. Garton, 1994. Pág. 19.

herencia, tal vez programada y por tanto innata, sólo estimulada en la transformación del entorno objetual (operatividad). Así, no compartiendo esta posibilidad que limita el acceso universal a la adquisición de capacidades inteligentes, descubrimos que aún existen corrientes de la teoría educativa que aplican el principio de la adquisición inteligente tratando previamente de criticar la supuesta cualidad egocéntrica del menor.

El niño al ir madurando aprende a utilizar las herramientas del pensamiento que su cultura aprecia mucho. No existen patrones universales del desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades intelectuales y de convenciones sociales.

En consecuencia, hemos visto que el establecimiento de una construcción inteligente se transforma de una facultad inherente a una capacidad desarrollada sobre la propia experiencia formativa, por tanto también dependiente de las variables sociales y culturales, noción que aunque derivada del cognitivismo, centra su origen en una percepción sistémica; en los niños es natural registrar una capacidad extrínseca, no de producir estímulos, sino de dar significado a los objetos para aprender de ellos; con lo cual, se puede entrever a un niño “aprendiz” e iluminado no por una cualidad innata a su naturaleza, sino por sus capacidades motrices, cognitiva, emotivas y sociales resolviendo situaciones contextuales.

*Además del profundo efecto modelador de su sistema distintivo de valores, cada cultura ejerce una influencia experiencial característica sobre sus miembros por obra de la manera particular con que institucionaliza las relaciones interpersonales básicas. Como producto de tales relaciones es que los niños adquieren su estatus primario y derivado, y sentimientos de seguridad y adecuación, y es por ello que las “transacciones” asociadas con la obtención del estatus biosocial probablemente constituyan una fuente y un vehículo de transmisión psicosocial más importantes que la observación de los modelos culturales para cada rol.*<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Ídem, 1989. Pág. 123.



La superación estructural del conductismo (John B. Watson) nos dejó elementos dignos de destacar entre cuyos anales rescatamos la determinante intervención del ambiente, pero conceptualizando a este ambiente no como un modelo inerte (objetual), sino como un ambiente animado, vivo, dinámico e inestable. Vemos sobre las explicaciones a la cognición basada en la operatividad, que este principio se fundamenta en la socialización, o sea, en la integración de las inteligencias por medio de una interacción interpersonal; esto justificaría el por qué los niños experimentan diferentes ritmos de asimilación más allá de considerar una sola conducta de aprendizaje. De hecho, los propios detractores de la perspectiva biogenética, entre los cuales nos hallamos nosotros, reconocemos que:

*A partir de su interacción social, los niños construyen el conocimiento social, forma de conocimiento de creación humana. No es posible adquirir este tipo de conocimiento con independencia de los demás (lo que sí ocurre con el conocimiento físico y lógico-matemático) en la medida en que los programas educativos se propongan la "enseñanza" del conocimiento social, deben proporcionar buenas oportunidades de interacción social.<sup>36</sup>*

La explicación de la teoría sociocultural más pertinente a los fines de nuestro trabajo por defender la sustancial intervención del entorno, considera la *internalización simbólica* como una actividad que se abstrae del entorno pero que siempre se transforma a partir de los procesos de apropiación cultural<sup>37</sup>; por lo tanto, la dinámica intervención de los sistemas de interacción provocará el logro de la resolución individual y autónoma de los niños enfrentados a problemas. Esas mismas posiciones teóricas coinciden en establecer las ideas sobre el desarrollo del niño determinadas conjuntamente tanto por sus condiciones biológico-genéticas, pero enmarcadas por circunstancias ambientales, aunque subsistan muchas discrepancias acerca de la relativa influencia del medio.

---

<sup>36</sup> Ídem, 1995. Pág. 173.

<sup>37</sup> Vygotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta última cultural e históricamente, es importante. Alison E. Garton. 1994. Pág. 20.

Además, en ello la capacidad de generar *lenguaje* será uno de los elementos esenciales del desarrollo inteligente y no su consecuencia<sup>38</sup>; incluso la polémica se desencadena en este punto pues como se podrá observar en crítica al cognitivismo piagetiano:

*Si bien Piaget consideraba su teoría como interactiva, no enfatizó demasiado el papel de la interacción del niño con el ambiente en la construcción del conocimiento. Esta relativa negligencia hacia el ambiente social en particular ha sido rebatida recientemente por estudios que muestran como la interacción social facilita la actuación en un conjunto de tareas cognitivas piagetianas.*<sup>39</sup>

Peor en nuestro caso, no sólo los recursos del lenguaje sino en general, de la psicomotricidad serán los recursos por los cuales el niño ejercerá sus experiencias con los objetos y los fenómenos que le rodean, será, éstos, los principales medios que le permitan evolucionar sus capacidades inteligentes. Por ello consideramos la psicomotricidad como recurso fundamental en el trabajo educativo y no como un fin en sí mismo. Debemos considerar que la adquisición de cada una de las formas básicas de desplazamiento constituye un ejemplo de desarrollo por maduración.

*La capacidad del niño de usar su cuerpo, la maduración del sistema nervioso, y el crecimiento de los músculos y huesos, serán responsables de que el rastreo, el gateo, la marcha, la carrera, el salto, entren a formar parte del repertorio motriz del niño*<sup>40</sup>.

### **3.5 Fases de una sesión psicomotriz.**

Por su parte, el trabajo psicomotriz en los niños debe ser el resultado en la aplicación de actividades de aspecto diverso, pero integradas en el marco de la misma

---

<sup>38</sup> En opinión de Vygotsky la gente estructura el ambiente del niño y le ofrece las herramientas (por ejemplo, lenguaje, símbolos matemáticos y escritura) para que lo interprete. Judith L. Meece. Pág. 24.

<sup>39</sup> Ibidem, 1994. Pág. 20.

<sup>40</sup> Teresa Lleixá Arribas, 2001. Pág., 8

dinámica, porque en ella el individuo pone en marcha la evolución total de sí mismo: cuerpo, persona, intelecto, emotividad. En los niños de edad preescolar, la formación psicomotriz debe ser vista como un estímulo a sus capacidades inteligentes (cognición, corporeidad, espacialidad, socialización, etcétera), sobre todo y aplicando la discriminación “positiva”, poniendo énfasis en procesos más variados de la interacción y el lenguaje muchos de los cuales que han sido descuidados por ponderar sólo la lectoescritura y la oralidad como los medios virtuales para la interacción formativa.

Se hará consciente a los niños la importancia de todos sus recursos de comunicación y juego partiendo de su cuerpo en la elaboración de procesos como el gestual, el facial, el mímico; así mismo, enriqueciendo la variedad de lazos tendidos entre el “ego” del sujeto en desarrollo y el medio, configurando otros recursos como la proxémica (uso consciente de las aproximaciones), pragmática (estudio práctico de los recursos de interacción y los lenguajes), etcétera. Pero siendo en sí el trabajo de preparación psicomotriz un trabajo que representa enormes dificultades precisamente por su intención de querer abarcarlo todo, debe tomarse en el aula no de manera seccionada en el tiempo ni en el espacio.

El trabajo psicomotriz no es un proceso exento de racionalidad, todo lo contrario, su propósito radica en alentar una adquisición perdurable de consciencia. Por lo tanto, la psicomotricidad, lo veremos más adelante, deberá preparar y adiestrar en la experimentación mediante las propias facultades corporales, motrices, cognitivas e incluso emotivas del individuo. Este orden entre el principio de una indagación con todo el cuerpo, el desarrollo por medio del abordaje y manipulación de los objetos y las conclusiones a las que el niño mismo pudiera llegar, establecen en su consciencia la noción de una experiencias que en él se comprende como juego aunque conllevando orden; la aplicación motriz representará una actividad en un grado extremo de racionalidad no carente de aspecto lúdico, tan importante para mantener la atención del niño: el juego es el principal de los recursos de interacción en la edad infantil. Así, en el mapa de las competencias motrices del niño se

presentan las siguientes secuencias del desarrollo de las habilidades motoras<sup>41</sup> a considerarse en una planeación:

***Rango de edad  
en el niño o niña / Descripción de las habilidades***

Del nacimiento a los 6 meses	Muestra muchos reflejos Alcanza los objetos Rodando se voltea con la espalda abajo Sostiene erguida la cabeza cuando está acostado sobre el estómago
De 6 a 12 meses	Muestra menos reflejos Se sienta Se arrastra y gatea Se sostiene agarrándose de objetos
De 12 a 18 meses	Aparece el reflejo de pinzas Comienza a caminar Sube escaleras
De 18 a 24 meses	Comienza a correr Muestra preferencia por una mano Voltea las páginas una a la vez Puede apilar de 4 a 6 bloques
De 24 a 36 meses	Adquiere control sobre la evacuación Brinca Comienza a andar en bicicleta Puede patear un balón hacia adelante Puede arrojar una pelota con las dos manos
De 3 a 4 años	Adquiere control sobre la micción
De 4 a 5 años	Domina la carrera Sube escaleras alternando los pasos Puede abotonarse ropa con ojales grandes Puede atrapar un balón grande Sostiene el lápiz entre el pulgar y los dos primeros dedos Se viste sin ayuda Baja las escaleras alternando los pasos Puede galopar Puede cortar en línea recta con tijeras Puede ensartar cuentas, pero no la aguja Puede caminar sobre una cuerda floja Comienza a sostener entre los dedos una herramienta de escritura
De 5 a 6 años	Puede abotonarse ojales pequeños Puede saltar de 8 a 10 pasos sobre una pierna Puede conectar el cierre automático en un abrigo Podría ser capaz de atarse las agujetas Participa en juegos de pelota
De 6 a 7 años	Puede saltar 12 veces o más Puede andar en bicicleta Puede lanzar una pelota a la manera del adulto
De 8 años en adelante	Salta libremente Anda en bicicleta con destreza Escribe cartas individuales

Una vez tomadas en cuenta las competencias propias de la etapa del niño, se debe diseñar la situación didáctica, comprendida ésta como el momento donde bajo un cierto límite espacio-temporal, las actividades siguiendo a su vez un propósito

<sup>41</sup> Judith Meece, 2001. Pág., 71.

didáctico, deben estar articuladas en ese sentido, haciendo de la experiencia del aprendizaje un momento coherente aunque no falto de divertimento e interés para el niño. Con lo cual, dicho desarrollo en relación al tiempo que le configura y al espacio que le define se sostendrá sobre tres etapas en su aplicación las cuales a continuación revisaremos.

### **3.5.1 Ritual de entrada.**

Esta fase del trabajo psicomotriz es de tipo preparatorio que penetra la atención hacia el conflicto. Es un momento donde los niños tienen que darse la oportunidad para reconocer modificaciones aplicadas al ambiente (situación) pero a partir de la percepción alterada de su esquema corporal, permitiéndoles alcanzar el dominio de nuevas condiciones operacionales, reconociendo por *asimilación* nuevos elementos de movimiento corporal, de construcción cognitiva, y sensación espacial.

El ritual de entrada nos sirve a los educadores como un momento para atraer a los niños a la actividad pues allí se puede dar el momento de introducción y recibimiento al grupo dentro del aula, para marcar las normas de la actividad y reconocer, personalmente, a cada niño participante, etcétera. En la introducción, por ejemplo, se ejercen las necesarias dinámicas de integración grupal por medio de la asimilación del nombre de cada niño, estableciendo convenciones proxémicas y gestuales que permitan en complemento su reconocimiento.

Al mismo tiempo, los niños asumen, desde el aspecto emocional y físico, que la clase puede presentar momentos extraordinarios en la exploración del cuerpo; el inicio, por tanto, también da pie a un ritual de preparación de indumentaria, descalzándose para liberar la estabilidad del cuerpo, despojándose de prendas de abrigo gruesas que impidan en libre movimiento, etcétera. Acabado ello, se da lugar a la interacción interpersonal donde además de las indicaciones y condiciones de convivencia se comparten novedades sobre el tema con la evocación de experiencias anteriores o

en el intercambio de vivencias en vida familiar no sólo en el uso del lenguaje sino a través de gestos y mímica.

Para cerrar esta fase, se plantea el abordaje primario de los escenarios comprendidos para la *situación didáctica* con el propósito de observar que éstos no tendrán fallos de operatividad produciendo predicamentos que puedan interrumpir el recorrido de la situación una vez arrancada, además de representar el mejor momento para procurar todo tipo de medidas que garanticen la seguridad de los niños.

### ***3.5.2 Fases de la exteriorización motriz.***

En esta fase el niño pone en movimiento los dominios situacionales planteados por los escenarios; así, todo su cuerpo, sin inhibiciones y restricciones de ningún tipo, deberá desenvolverse sin imposición gimnástica de ningún tipo. Esta fase del trabajo está destinada a fomentar descargas de energía, a veces alivio de tensiones o en casos extremos, para la solución de conflictos inter-grupales. Se procurará, por tanto, dinámicas para la tonificación del cuerpo invitando al niño a superar la condición laxa de sus miembros por medio de movimientos sugerentes como volar como los halcones, o nadar como los peces, evitando así cualquier imposición motriz innecesaria.

Recordemos que en psicomotricidad la carga emotiva debe transcurrir a la par del desenvolvimiento físico, con lo cual, tonificar el cuerpo debe buscar neutralizar al mismo tiempo estados anímicos extremos en los niños, tal vez, con la escucha de música agradable o con la ejecución de instrumentos de percusión, etcétera.

Algunos educadores tratan de alcanzar a la par de una liberación de energía física, una descarga emocional con tal de equilibrar objetiva y subjetivamente al niño. De esta manera, medida que el exceso de deseo motriz se atenúe en el niño, éste

comenzará a investir de emotividad sus acciones y objetos del espacio además de acrecentar el interés por las actividades. Por cierto, el proceso también debe implicar el acercamiento objetual integrando el entorno físico y sus elementos a dicho *equilibrio*.

Una de las estrategias en este sentido será alentar el juego simbólico pues en él se ponen de manifiesto las vivencias personales sobre la transformación del objeto manipulable. Por lo que, en su juego, inventará la realidad y las situaciones que se van a experimentar a partir de la simulación ficticia del proceso posterior. Sin embargo, el juego simbólico es una, y tan sólo una de las estrategias posibles, el proceso de expresividad motriz puede incluir otras tantas estrategias como:

- Dinámicas motrices como saltos, desequilibrios/equilibrios, caídas, balanceos, giros, rodar, destruir, esconderse, golpear, llenar/vaciar, reunir/separar, arrastrarse, hacer puntería o encestar, etc.
- Competencias extraordinarias inter-grupales o certámenes donde sin importar quien gane, los niños deben tratar de competir con otros niños a través de carreras que alteren sus desplazamientos (afectación de los esquemas corporales), por ejemplo caminando como “patos” o en cuclillas, llevando entre un equipo globos de un extremo a otro del salón únicamente tomando como sujeción las cabezas de los integrantes del equipo, entre otras más.
- Relatos, exposiciones o cuentos donde se reunirá al grupo. Se narra una historia pero recurriendo a la expresividad y dramatización; de alguna manera, durante la narración de cuento sucederá que el niño pasará del placer de pensar al placer de hacer la historia, es decir, tratará de vivir las emociones de la situación narrada.

En el caso de los relatos, exposiciones o cuentos es necesario que el niño viva una situación de “temor” en la que aparezcan personajes y situaciones antagonistas que dificulte el hilo de la acción, aunque teniendo en cuenta que la historia siempre debe finalizar con un desenlace afortunado o feliz. Con la solución del problema, el niño

conseguirá asegurar sus miedos, sus angustias, sus temores fortificando en ello su seguridad personal.

El relato en psicomotricidad tiene una vertiente igualmente terapéutica el mismo tiempo que lúdica. Con él se pretende que el niño elabore las angustias representadas a través del hilo de la historia y viva el retorno a la seguridad emocional. De esta manera, durante este proceso los niños serán capaces de vivir una omnipotencia mágica de recrear un mundo y el poder de resolverlo a su conveniencia y parecer.

### ***3.5.3 Expresividad plástica o gráfica.***

En la fase de representación llega la plena movilidad del cuerpo puesto que se impone su liberalización y autonomía creativa. Se detiene la emocionalidad y el niño se adentra a un nivel superior de simbolización. Para ello, se recurre a objetos y todo tipo de materiales (experiencia con texturas) que le permitan retomar las imágenes mentales construidas en la actividad motora para entonces expresarlas por medio del dibujo o de la construcción objetual y corporal. Así, en esta fase “el niño deja de ser actor para convertirse en espectador de sí mismo”.

Se estimula, además, la creatividad puesto que a partir del dibujo, la construcción o la actividad plástica, el niño aplicará su potencial inteligente concentrado e inmerso en la producción de saberes. Según la edad, se pueden abrir diferentes espacios de representación, dejando así libertad a los niños para escoger. Aún así, se debe procurar que todos accedan a las diferentes opciones para que no se limiten en su desarrollo.

Las representaciones y construcciones que los niños vayan haciendo irán evolucionando con el paso de las sesiones, de manera que los pequeños accederán autónomamente a conocimientos cada vez más complejos por ejemplo, en el área de



la inteligencia lógica-matemática, en la percepción de la perspectiva, de los volúmenes, de la forma, del tamaño, la altura, etc. Es muy importante que se les ayude a comprender su obra a partir de la verbalización, por lo que las educadoras preguntan constantemente a los niños sin ir más allá, es decir, sin tratar de interpretar su significado. Poner palabras a sus operaciones ayudará a los niños a alcanzar mejor concentración en lo que hacen.

#### ***3.5.4 Ritual de salida.***

Al igual que en el ritual de entrada se dará pie al uso del lenguaje oral permitiendo que los niños pongan palabras a todas las emociones y experiencias que han vivido a lo largo de la sesión. Una buena práctica, incluiría en esta fase la recogida del material por los propios niños. Así se prepara a los niños para el abandono de la sala y sus resonancias tónico-emocionales disponiéndoles adecuadamente el camino de regreso al trabajo didáctico siguiente. Se tendrá en cuenta además, que el aula como espacio de psicomotricidad permite la construcción de instantes especiales y distintos a las demás en el colegio.

## **Capítulo 4: Aplicación psicomotora en educación.**

### **4.1 Teoría de las estrategias lúdicas.**

Por supuesto, el vigor socializante proporcionado en las actividades lúdicas hacía a Vygotsky creer en el juego como recurso propiciatorio de desarrollo cognitivo, emocional y social. Esto es, el juego visto como un recurso importante para el cuerpo y la mente habilitando a los niños, al mismo tiempo, en la autorregulación o racionalización de su comportamiento motriz. Esta suposición, estará apoyada en las situaciones imaginarias que son creadas en el juego y que por ser libres en cuanto al espacio y al tiempo, obligan la permanente negociación y organización de los gestos y las acciones encauzando éstas de manera voluntaria. Los defensores de las tesis socioculturales de la educación, sostienen que el juego puede influir en el desarrollo del niño de tres maneras:

1. Puede representar en la práctica, la realización más aproximada a la concreción del concepto teórico de la *Zona de Desarrollo Proximal* ya anunciada anteriormente.
2. Facilitaría la separación del pensamiento de las acciones con el pensamiento sobre los objetos para su mejor ubicación y uso.
3. Facilitaría el desarrollo de los procesos de *autorregulación*.

Insistimos en que la conducta del niño en el divertimento está siempre más allá de lo que corresponde a su edad, por encima de su conducta cotidiana; observamos al niño y notamos que en situación de juego de rol, por ejemplo, éste parece mucho mayor de lo que es. Si un niño no tiene posibilidad de acercarse a la experiencia de la interacción lúdica, tanto su desarrollo cognitivo como su desarrollo socio-

emocional lo van a resentir considerando la oportunidad del juego como una actividad conductora de experiencias formativas.

Por ejemplo, en ciertas ocasiones el *juego en convención* lleva implícito por definición, una ejecución marcada de conducta regulada por normas; exige un proceder más específico como cuando los niños juegan a los encantados sabiendo de antemano que debe abandonar quien resulte “contaminado por el encantamiento”. Digamos entonces, que el juego siendo una actividad innata en la programación conductual y motriz del niño, puede tener un importante valor como recurso socializante en cuanto que de él se explota su capacidad de organizar los actos que de otra manera no podrían tener un sentido desde lo espontáneo:

*(...) el combate o la competencia que hace intervenir la voluntad individual («agon», competición), la decisión dejada al azar en que renuncia esa misma voluntad («alea», suerte), el mimetismo («mimicry», simulacro) y el vértigo o el trance («ilax», vértigo). De esta manera la actividad lúdica le compete a todas las civilizaciones y a toda la naturaleza.<sup>42</sup>*

Cada situación lúdica, en tanto imaginaria, puede contener además una serie de estructuraciones mentales de tipo simbólico que pueden llevar al niño a la asignación y designación de roles, o a la imposición de reglas o de normas de conducta; todo ello en condiciones que son adoptadas implícitamente por los propios niños sólo por el “deseo de divertirse”. En cuanto a los roles, por ejemplo, el divertimento prevé en ciertos mecanismos la asimilación de las reglas de conducta sin coartar la conducta y

---

<sup>42</sup> Roger Caillois clasificó los tipos de juego desde un punto de vista sociológico de la siguiente manera:

Agón: juegos de competencia donde los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad (deportes, juegos de salón, etc.)

Alea: juegos basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario sino de imponerse al destino (juegos de azar).

Mimicry: juego que supone la aceptación temporal, si no de una ilusión cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. No predominan las reglas sino la simulación de una segunda realidad. Estos juegos se complementan con la mímica y el disfraz.

Ilinix: juegos que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. El movimiento rápido de rotación o caída provoca un estado orgánico de confusión y de desconcierto. (R. Caillois, 1986. Pág.,.43-58, 43-58).

el movimiento expresivo de los niños. No olvidemos que en situación de juego el interés del grupo prevalece sobre las apetencias del individuo. Las reglas por tanto, serán importantes como el conjunto de procedimientos que estructurarán el comportamiento común, el conjunto de conductas permitidas ya sea por el papel o por el argumento ficticio del mismo sin limitar la espontaneidad. Es por ello, que los roles y reglas cambian conforme cambia el tema de la situación imaginaria promoviendo al mismo tiempo que conducta racional, procesos cognitivos en la comprensión de rasgos personales.

Al mismo tiempo, el juego se debe desenvolver en un aspecto situacional explícito e implícito, a partir del cual se podrá construir realidades alternas. Precisamente, tomando en consideración éstos y otros aspectos más, Roger Caillois<sup>43</sup> define el juego como una actividad:

1. Libre y a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego pierda su naturaleza atractiva y alegre<sup>44</sup>;
2. Separada, ordenada y circunscrita a ciertos límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado y en consenso;
3. Incierta pues su desarrollo no podría estar predeterminado ni por un resultado dado de antemano, ni por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador dando lugar en todo momento a la inventiva;
4. Improductiva porque social y culturalmente no crea ni bienes, ni riqueza; y no debe estar sentenciada por tales condiciones pues perdería su cualidad cultural;

---

<sup>43</sup> Op cit, 1986. Pág., 37-38.

<sup>44</sup> La espontaneidad estudiada por Piaget en el juego simbólico expone tanto la actitud indagatoria, como la científica en tanto procesos que se generan, uno, de la ocurrencia, como otros, de las conductas obligadas socialmente. Coloca así el juego y la actividad científica en una misma dimensión, si bien en niveles diferentes. El juego supone espontaneidad no controlada (libre), mientras que el comportamiento científico es una espontaneidad controlada. De cualquier manera, el criterio espontaneidad es explicable si se interpreta el juego como la asimilación relajada del esfuerzo acomodatorio a la realidad o conducta obligada. Jean Piaget, Bärbel Inhelder, 2007. Pág., 65.

5. Reglamentada, pues en algunos casos, sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias, instauran momentáneamente una nueva legislación que es la única que cuenta;
6. Ficticia porque acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad, analiza la realidad corriente.

Por su parte, investigaciones recientes indican que el crecimiento logrado en los juegos beneficia el desarrollo cognitivo y social así como las más elementales habilidades escolares. En medio de una actividad lúdica se aplica un crecimiento en el lenguaje oral, principalmente, en la ampliación del vocabulario, en la comprensión de lenguajes que no sólo son orales y escritos, sino gestuales, mímicos y proxémicos.

Además se agudiza la atención, la imaginación, la concentración y en medio de la normativa conductual, el control de los impulsos; se fomenta la curiosidad e indagación además de potenciar estrategias en la solución de problemas. El juego en grupo construye actitudes de cooperación, fomentando empatía y participación colectiva, ayudando a superar rezagos de orden personal como inseguridades o autoestima.

El cognitivismo sociocultural ha alentado enormemente la revisión de las estrategias lúdicas, y aunque en Piaget tiene un apartado sumamente importante para explicar la operatividad motriz no relaciona su uso en la evolución de las habilidades mentales encontradas en procesos superiores del aprendizaje. Por ejemplo, ahora se sabe que asumir un rol puede generar en el niño aplicaciones cognitivas que en otro contexto no tendrían tanto éxito. En este caso Manujlenko<sup>45</sup>, por ejemplo, descubrió niveles más elevados de autorregulación durante el juego en el caso de un niño a quien se le pidió que fuera el “vigía” en la historia. El menor en referencia permaneció en su puesto asumiendo de tal manera su rol que logró la concentración en la tarea durante

---

<sup>45</sup> L.E. Berk. Teoría de Vygotsky. En: *La importancia de jugar aprendiendo en niños pequeños*. Pp.30-33.

más tiempo del que podía concentrarse cuando la educadora le pedía que prestara atención en clase. Ello da una pequeña muestra de su poder formativo.

#### **4.1.1 La eficacia del aspecto lúdico en la formación infantil.**

La etapa preescolar está marcada por los inicios en el desarrollo del área social. Posteriormente, es a través de la escolarización, que va a recibir las herramientas necesarias para desenvolverse en su mundo cotidiano. Es el ámbito institucional donde el niño se enfrenta y adecua a un ambiente diverso en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él. La adaptación y ajuste que se logre a este nuevo ambiente tiene tal importancia que trascenderá lo inmediato, común y cotidiano.

En este período existe un aumento de las relaciones interpersonales; aún no hay grupos de amistad y si acaso los hay éstos son heterogéneos. Sin embargo, el preescolar da muestras de cooperación mutua aunque ello implica una no superación de intereses propios (egoísmo). Existe consenso en que el logro de relaciones positivas con pares y la aceptación por parte de ellos no son sólo importantes socialmente sino también dan un pronóstico acerca de su ajuste social y escolar posterior en el niño.

La educadora empieza a tener aspectos sustitutos de los padres aunque el valor que le asigne el niño va a estar dado por la demostración de sus capacidades para inspirar confianza y seguridad al niño sin agredir esas características. El trabajo de los niños en preescolar deberá contribuir a la construcción del autoconcepto y la autoestima.

Esta situación reafirma el valor del divertimento como recurso relevante en las planeaciones de *situaciones didácticas* donde se trabaja con propósitos de psicomotricidad; la inclusión de actividades lúdicas donde incluso se aplica todo el

cuerpo y en grupo, permite manipular los distanciamientos y así fomentar la apropiación de experiencias pro-sociales y de indagación elaborando vehículos intensos de ensayo y error sobre los problemas que los mismos niños implantan; fomentan además la construcción de un micro-laboratorio donde se puede acometer la exploración directa porque se aligeran tensiones ampliando el margen de imaginación y creatividad en la puesta en marcha de soluciones.

Lo máspreciado, sin demeritar lo anterior, es que el niño va ganando confianza ejerciendo socialización en el contacto con su grupo de pares porque acepta, negocia y respeta normas a la vez que por ello se ve aceptado y respetado por los demás. Caso añadido es que el niño va ejerciendo y ampliando su lenguaje y demás recursos de comunicación como complemento a un trabajo de motricidad diverso e intenso.

Cabe aclarar, sin embargo, que no todo tipo de estrategia lúdica y juego referido es propio para la exploración formativa del individuo, precisamente, porque una de las condiciones para articular su uso en el aula es que lleve implícito un sentido racional. El juego de tipo libre, por ejemplo, favorece el desarrollo emocional en tanto que facilita al niño la espontaneidad aunque se configura de un modo irracional en tanto que por transcurrir por la espontaneidad distrae la atención y relaja la moral heterónoma.

El sentido de un divertimento con propósitos formativos, por el contrario, debe facilitar aprendizajes por su alto grado de organización y capacidad de someter a control los factores imponderables de la conducta, con lo cual, aunque conserve su apariencia lúdica se construye sobre una base organizada, jerárquica, categórica y sistematizada. En este sentido, el propio Piaget comprendía que la actividad del juego representaba una conducta denominada por la "orientación"; así, la consideró una actividad con sus propios fines. El juego en sí representa un momento donde los niños aplican conductas autotéticas o de fomento a la orientación por sí mismo. Tal vez se halle influenciado por reacciones circulares como derribar lo que el niño

construye como instante de deleite o corregir sobre su desarrollo a la niña que no quiere cumplir las reglas, pero en sí un juego o cualquier otro divertimento transfiere al menor el poder de usar libremente su raciocinio a la vez que implicar su emotividad. Además, rebasando el puro aspecto operativo, un juego en grupo implica una construcción de actitudes socializantes tales como respeto y cooperación.

En este punto, y sobre lo propuesto por Roger Caillois anteriormente, advertimos que el juego de tipo combativo o competitivo sometiendo la voluntad en el individuo a las exigencias del colectivo (o “agon”), deberá estar alejado de las bitácoras de planeación precisamente porque no fomentan los propósitos formativos. Lo mismo ocurrirá con divertimentos de tipo “alea”, o situaciones donde todo está sometido a la exposición del azar; si comparamos estos divertimentos con aquellos con un propósito formativo, el despojo del aspecto cognoscitivo es lo que alienta su discriminación.

Sólo permanece como útil a los motivos del aula el divertimento donde se fomenta el simulacro o ficción (“mimicry”), porque en él se ejercita la metaforización, la inferencia y la simbolización, como cuando la maestra dibuja un círculo en el suelo y dice a los niños que cuiden de no pisarlo porque éste representa “un pantano donde podemos caer y quedar atrapados”.

Del mismo modo, los divertimentos donde se fomenta el vértigo y el equilibrio precario (o “ilax”), nos ofrece instrumentación didáctica porque permite el desarrollo de la psicomotricidad y la cognición; recordemos que más arriba se habló de la relevancia del equilibrio en la adquisición de consciencia corporal.

Pero, más identificados con el juego visto como instrumento educativo, debemos ver los aspectos generalizadores de la actividad lúdica no tanto por su connotación cultural y antropológica, sino social y pedagógica. De esta manera tendremos el desarrollo de juegos que someterán las facultades inteligentes del niño evitando por



un lado, dejarle ante lo inevitable del azar (“alea”) o exponiéndolo ante el excesivo sometimiento y coerción (“agon”).

En un primer tratado, Piaget (1932) exploró bajo condiciones lúdicas la moralidad de los niños y el desarrollo de su conciencia sobre la construcción de normas morales y del sentido de justicia por su propia perspectiva u óptica. Manifestó entonces que entre situaciones imaginadas el niño instituía su convivencia en roles. Sin embargo, más tarde, en el segundo de sus trabajos, Piaget (1946) abordó el tema del juego en específico inquietado por la perspectiva egocéntrica; allí entonces observó que el niño abordaba el divertimento a través de un traslado del sentido lato del objeto por el cual significa su juego por otro figurativo (metaforización objetual); así, en base a esto último se planteó una posición teórica sobre la naturaleza del divertimento en términos de una relación entre sus propias estructuras cognitivas<sup>46</sup> y los objetos a los cuales se les aplicaba la metáfora. Esta situación le prepara para desarrollar la indagación científica pues aplica la inferencia y la deducción para descubrir las propiedades del objeto que ya está ensayando.

#### ***4.1.2 Pensamiento de las acciones y pensamiento de los objetos.***

En el juego los niños actúan de acuerdo a una necesidad interna estimulada por el entorno, pues cuando ven una cosa actúan motivados por aquello que observan. El niño actúa, entonces, a condición de lo que desea experimentar desde lo que ve y lo que necesita saber acerca de lo que ve. Y puesto que el juego exige la sustitución de un objeto por otro, el niño inicia en la manipulación de los objetos con la preparación del significado separando del objeto al concepto, e incluso distanciándolo de la noción del objeto propio. Así, cuando usa una bandeja como un “barco”, la “barcosidad” o concepto general de barco, se separa de lo que es el sentido de un

---

<sup>46</sup> El juego es siempre más egocéntrico y sólo perderá este carácter en el último escalón del proceso evolutivo, esto es, en el penúltimo estadio del juego reglado, con la incorporación de la conciencia moral sobre la naturaleza de las reglas. Piaget, 1932).

“barco real” aunque tampoco llega a construir su propia idea de barco, puesto que esa capacidad necesita otro tiempo más de crecimiento.

Si acaso se puede provocar que la bandeja se comporte como un “barco”, entonces la bandeja se puede poner en el lugar de un barco lo mismo que una caja convertirse en una nave espacial.

Aquí se ve claramente que los pensamientos sobre las acciones son resueltas conforme el niño las aprende de su contexto, puesto que la acción será separada del contexto en que fue aprendida limitando la flexibilidad de aplicación aunque no así de exploración y búsqueda.

Pero, a la par de que los niños preescolares crecen, su habilidad para efectuar estas sustituciones se hace más flexible hasta que con el tiempo los objetos pueden simbolizarse con un simple gesto o con decir "vamos a hacer de cuenta que...". En ello se pone de manifiesto que la separación entre el significado y el objeto es meramente preparatoria para el desarrollo del pensamiento abstracto, el cual se logrará pasado los diez años de edad. Hasta entonces el niño no podrá más que evaluar, manipulando y revisando los objetos al margen de los pensamientos y las ideas que lo definen. Recordemos que en el niño y la niña preescolar, los pensamientos todavía no son referencias al mundo real.

Lo que resulta revelador en el uso del juego simbólico es que esta incapacidad por flexibilizar la aplicación del pensamiento a las acciones más que a los objetos posibilita la adquisición del lenguaje porque crea el fundamento para la conceptualización y adquisición de términos o palabras. Debemos tomar en cuenta que una palabra (articulación de señales gráficas) no busca parecerse en nada al objeto al que hace referencia porque solamente servirá para señalarlo. Esto implica que la conducta dejaría de ser dirigida por el objeto, es decir, dejaría de ser reactiva para entonces ser referencial por las palabras: una palabra evoca el sentido del objeto y no a un objeto en sí mismo.

La limitación conceptual bajo la simbolización permite, por ejemplo, que los objetos sean utilizados como herramientas para entender otras ideas como cuando usamos el mismo cubo para resolver problemas matemáticos: cubo grande, cubo pequeño. Fue a través de esta vía, que los estudios cognitivistas intentaron articular una serie de paralelismos entre la evolución de las estructuras básicas del pensamiento y las formas en cómo se adquiere el comportamiento lúdico.

Los hallazgos fueron sustancialmente importantes en este sentido ya que se pudo explicar en base a nuestra experiencia con los niños de entre 4 y 5 años, cómo el juego de la etapa sensomotriz se dirige más hacia lo simbólico para más tarde pasar de lo simbólico a lo convencional (adquisición pro-social). En cada uno de estos estadios, se observó una diferencia funcional entre el comportamiento serio y el lúdico sin mediar ningún proceso intermedio.

De esta manera, al relacionar juego y estructuras cognitivas, el cognitivismo se puso al margen del análisis cultural en consonancia con lo expuesto sobre el juego en R. Caillois (4.1.1), para después centrarse en el tema concreto de la adquisición de los procesos de conciencia, primero cognitiva para luego explicar la moral. Así se establecieron los principios psicológicos básicos para formular un concepto educativo acerca del juego infantil que lo definió como parte del proceso cognitivo en particular y sociocultural, donde el juego es puesto a consideración como vía para la asimilación todavía subjetiva de los objetos.

En consecuencia, considerando el divertimento como un comportamiento que incluye propósitos formativos, que guarda una importante propiedad simbólica, y que representa por ello una conducta representativa de los procesos educativos porque además se puede organizar en torno a unas reglas y siempre en relación al entorno principalmente social, que nos facilitó su implemento como estrategia dentro de las planeaciones para el aula, acordes incluso al paradigma general de desarrollo y el aprendizaje por *competencias*. Admitimos así, que una situación de juego puede

abordarse como actividad en el fomento de sociabilidad y experimentación y no, puramente, como un simple distractor físico o intelectual. Basta analizar los elementos que permitirán dicho implemento dentro del sistema de la *situación didáctica*.

### **A) La autorregulación**

Como el juego de representación exige que los niños inhiban y contengan su conducta de acuerdo con los papeles y las reglas del tema de la representación, ésta ayuda a practicar lo que en psicología llamaremos *autorregulación*. Por ejemplo, en la dramatización los niños se ven restringidos para liberar sus apetencias sobre su conducta; más bien se contienen pues deben actuar de acuerdo con el escenario de la representación y los derechos de otros niños. Luis, de dos años y medio, juega a la familia y llora como un bebé. Este papel implica que finja llorar y deje de hacerlo cuando el papá lo consuele. Su conducta es provocada por lo que pasa en la representación sin que sea una reacción por haberse realmente lastimado, este carácter ficticio es lo que permite a Luis parar el llanto pues está racionalizando la experiencia más que emocionarla.

En efecto, el acto de acto (llorar) exige la misma deliberación que bien pudiere exigir otro tipo de funciones mentales superiores como abstraer o memorizar. Así, el juego crea el contexto en el que Luis puede practicar la conducta deliberada para aprender de ella; demuestra que racionalmente puede dominar su conducta comportando sólo la superficie. El *juego de rol* más que simbolizar, exige control y deliberación; esta propiedad fue lo que nos llevó a sostener la importancia del juego como concreción de un propósito regulador propio en los niños.

*El problema del esquema corporal surge al poner en relación el espacio gestual y el espacio de los objetos. Estos dos espacios pueden no estar en relación llegando a ser el uno un*

*obstáculo para el otro. Esto va a dar lugar a distintas perturbaciones . la intuición del cuerpo propio va a constituirse en un intermediario necesario para percibir al otro.*<sup>47</sup>

Por su parte, al igual que una estrategia para adquisición de lecto-escritura o razonamiento matemático, el *juego simbólico* aporta elementos para el desarrollo de otras funciones mentales superiores como la deducción. Fomenta la contención o autorregulación emocional por medio del soliloquio o pensamiento hablado que se puede ver como una mediación racional entre lo que se vive y manifiesta en el interno en relación con lo que el niño busca obtener.

### ***B) El juego representacional en niños de entre dos y cuatro años.***

Las raíces de este tipo juego se encuentran en las actividades de manipulación o actividades instrumentales de los niños de uno a tres años. Durante estas actividades, los niños exploran las propiedades de los objetos y aprenden a usarlos convencionalmente ya sea en solitario como en colectivo. Por supuesto, tenemos en él una psicomotricidad aún no dominada en su aspecto fino, no obstante los logros en cuanto al agarre con la mano propiciarán el encuentro con juegos de construcción o la complejidad en sus formas de relacionarse con otros.

La capacidad de los niños de desarrollar simbolización no obstante, facilita los procesos de ficción en casos en los que los educadores traten de inducir lectura por medio de libros ilustrados. Luego, la situación se prolonga cuando se pide a los niños ejercer ellos mismos la inventiva capaz de complementar el cuento. Hasta entonces, dijimos, el valor didáctico dado a la dramatización se ha reducido a la puesta en escena como la obra “de primavera” o “la pastorela de diciembre” sin considerar los aspectos antes señalados como medios para desarrollar competencias en ellos.

---

<sup>47</sup>Miguel Sassano, 2003. Pág., 137.

Cuando los niños se enfrentan a situaciones que desconocen no se detienen a meditar ni a preguntar a los adultos para satisfacer la adquisición de dichos conocimientos. Esta capacidad de inventarlo todo acrecienta una especie de tejido en red de sus esquemas mentales llenando con imaginación la información antes desconocida de modo inferencial e intuitivo.

*Las teorías intuitivas del mundo físico y biológico pueden tener una influencia duradera en el aprendizaje. Cuando se les presenta información objetiva en la escuela, a menudo la asimilan a las teorías del sentido común que se han hecho sobre el mundo.*<sup>48</sup>

Se advierte así la gran consideración al periodo de evolución que experimentan los niños en este periodo de vida pues estas capacidades de inventiva surgen como embrión de un pensamiento abstracto posterior, al tratar solo, por ejemplo, de introducir un cuadro en la cavidad del círculo.

Uno de los objetivos que persigue la educación es el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad y tiene como finalidad dar al niño los medios adecuados para que se integre al mundo. En la primera infancia, el niño conoce el mundo a través de su cuerpo: el movimiento es su medio de comunicación con el mundo exterior.

### **C) El juego educativo.**

El fomento al juego didáctico debe pasar por un respeto a las etapas del crecimiento y el desarrollo en los niños. De esta manera, diseñar un proceso lúdico y sobre todo, estimulando psicomotricidad, debe incluir la estricta observación de las cualidades que caracterizan a los pequeños en cuanto a sus procesos de adquisición (habla y vocabulario) y comprensión del lenguaje, desarrollo cognitivo de la atención, estímulo a la imaginación, formación de la concentración y control de impulsos, fomento a la

---

<sup>48</sup> Judith L. Meece, 2001. Pág., 109

contemplación, etcétera. en resumen, algo contemplado dentro del “yo corporal” de Pierre Vayer, donde dicha construcción:

*(...) se basa en el diálogo tónico, el juego corporal, el equilibrio del cuerpo y el control de la respiración, los cuales en su desarrollo, atraviesan las tres fases de exploración, conciencia y control de sí.* <sup>49</sup>

Por ello es importante hacer hincapié en el hecho de que para formar desarrollo psicomotriz, el niño debe transitar por el diseño de una *situación didáctica* de modo fluido, y más allá de la diversión se llegue a gestar, buscando más bien al logro en conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas; por tanto, la actividad lúdica como estrategia:

1. Debe buscar nuevos aprendizajes en exploración directa de los objetos: manipulación, modelado, traslado, etcétera.
2. Debe permitir la socialización situacional (ZDP) y no puramente operativa: a los alumnos se les propone jugar a “los animales de la selva”.
3. Debe vincular al niño con el entorno natural y social en general por medio de un acercamiento empírico a los fenómenos y elementos: trepar el árbol con los amiguitos, escarbar la tierra, manipular los elementos como agua, tierra, aire, etcétera.
4. Debe estar sometido a principios racionales de orden, jerarquía, organización y sistematización funcional: “juguemos bajo estas condiciones”.
5. Debe motivar la evasión en un sentido metafórico, promoviendo la idealización de mundos a través de los objetos reales (cajas, pelotas, fichas, palos, pinzas, etcétera).

*El tono y la motilidad, que son los dos aspectos complementarios indisociables del esquema corporal, se hallan en este capítulo de la educación corporal bajo la forma de situaciones de decontracción y movilizaciones segmentarias.* <sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Miguel Sassano, 2003. Pág., 39.

Una actividad con propósitos didácticos, en el más amplio sentido del uso psicomotriz, siempre pondrá en conflicto y tensión los aspectos no solo corporales sino además cognitivos y sociales en el niño. Recordemos que éste juega, permanentemente, pero si en medio de su divertimento se le incluye la solución de problemas automáticamente su dimensión se expandirá hacia la creación de conocimientos.

#### **4.2 La Didáctica Crítica.**

La *Didáctica Crítica* es una alternativa en construcción que surge como propuesta frente a la llamada *Didáctica Tradicional* y a la *Tecnología Educativa*, pues en ésta se pretende cambiar el mecanismo, el dogmatismo y el autoritarismo que muchas veces imperan en el aula y con el conocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas que imponen línea al proceso enseñanza-aprendizaje. Es considerada una:

*Ciencia teórico-práctica que orienta la acción reestructuradora del conocimiento, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora.*<sup>51</sup>

Esta corriente de la pedagogía aplicada al aula se pronuncia por una reflexión colectiva entre educador- educando, considerando importante analizar los fines de la educación, la práctica docente, la dinámica institucional y los roles de sus miembros. Todos los agentes ejercen aprendizajes de todos, por lo que se considera que toda la situación de aprendizaje es la que realmente educa.

---

<sup>50</sup> Sobre Pierre Vayer (1977), se extrae dicho fragmento de *El Desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar*. Universidad pedagógica Nacional.

<sup>51</sup> Isabel Elena Peleteiro Vázquez en *Pedagogía Social y Didáctica Crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social*. Revista de investigación No 58. 2005.



Las modificaciones que se logren en la educación serán producto del análisis y la reflexión, por tanto la transformación no es sólo del objeto sino también del sujeto; el aprendizaje no es lineal sino con alteraciones algunas veces estables otras críticas, paralizantes, retrogradadas, transgresoras, etcétera. Eso sí, los contenidos son organizados en:

- unidades temáticas
- bloques de información
- problemas de eje
- propósitos de transformación

En ello se plantean experiencias idóneas para que los niños realmente operen sobre el conocimiento; aquí la educadora debe tomar un papel más activo animando el aprendizaje autónomo, logrando una relación más cooperativa. Todo esto no implica el desplazamiento o sustitución de la educadora pues la responsabilidad de ésta es mucho mayor: exige investigación permanente (análisis y síntesis) y mayores momentos de reflexión y discusión.

Así que las actividades de aprendizaje son una conjunción de propósitos, contenidos temáticos, procedimientos, técnicas y recursos en *situaciones didácticas*, que por su carácter integrador dan la apariencia de un proceso libertario; entonces:

1. se pueden prever los aprendizajes que se desarrollarán por medio del diseño de la situación didáctica regulada por un programa (*PEP, 2004*).
2. tener clara la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje (*campos formativos*)
3. promover el aprendizaje de ideas y nociones fundamentales.
4. incluir diversos modos más variados de aprendizaje.
5. incluir formas metódicas de trabajo en aula alternado con trabajo con familias y otros grupos comunitarios.

6. favorecer la transferencia de información a diferentes tipos de situaciones (transversalidad).
7. respetar los niveles de madurez en las niñas y los niños.
8. generar niños autónomos.
9. centrarse más en el proceso que concentrarse en el resultado en sí.

Ahora bien, las actividades de aprendizaje se organizarán de acuerdo a los momentos metódicos que se vinculan con toda la forma del conocimiento pretendido<sup>52</sup>. Precisamente por ese hecho es que se aplicará el sistema de planeación situacional abriendo la participación a otras instancias formativas del niño como lo son la familia y la dirección escolar. Y es que la Didáctica Crítica es un ordenamiento horizontal del sistema educativo y no vertical, donde las partes por igual, interrelacionan en torno al interés de formación del propio menor.

### ***4.3 Pedagogía institucional.***

Por su parte, la *Pedagogía Institucional* como corriente de la organización educativa, nos permitirá fundamentar la práctica de clases activas que colocan a las niñas y los niños, incluso a los adultos responsables en su educación, en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad. Entre los propósitos fundamentales que persigue esta corriente se contempla tomar en cuenta los conceptos de la “no conducción”, esto es, afincar en el trabajo autónomo la construcción de la personalidad infantil.

---

<sup>52</sup> Esos momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones didácticas serán dispuestos tal y como de enumeró más arriba, en 3.5, es decir:

- Ritual de entrada: encaminado a proporcionar una percepción global de la situación.
- Fases de la exteriorización motriz: o evolución que representa la búsqueda de recursos para el aprendizaje en torno al tema planteado por la educadora.
- Expresividad plástica o gráfica: o establecimiento de evidencias que den cuenta del avance en los niños.
- Ritual de salida. O culminación donde las actividades tratarán de ser encaminadas reconstruyendo el fenómeno y su tema para su mejor asimilación.

Uno de los propósitos fundamentales para justificar nuestro proyecto educativo es que la interacción en el aula (la clase) se convierta en un espacio donde el grupo humano permita la libre expresión de los pensamientos, de las emociones y de los sentimientos. En este caso la educadora contrarresta las dificultades generadas por los hábitos culturales (segregación, intolerancia, desigualdad social, etcétera), al mismo tiempo que trata de amortiguar los efectos burocráticos institucionales sobre el trabajo. En ello, la contemplación y medición en las acciones auto-evalúan, co-evalúan y evalúan de manera homogénea el trabajo del grupo.

Se ha logrado llegar por tanto a la conformación de un grupo participativo, muy motivado al trabajo y a la autodirección; el trabajo aparentemente devaluado de la educadora en este contexto se complejiza pues se exige de ella mayor compromiso e imaginación para sostener ese ambiente haciendo que las posibilidades de formación sean numerosas y efectivas.

Por otra parte, en la Pedagogía Institucional la planeación consiste en dejar entre las manos de los alumnos todo lo que se les pueda entregar, es decir, no la elaboración de los programas que no dependen del educador ni de sus alumnos, sino actividades de la organización sus trabajos educativos. Con lo cual, el proyecto o planeación se debe basar en lo “no directivo”, esto es, donde los programas y la elección de los temas dependen en gran parte de los alumnos, en sus necesidades y requerimientos de desarrollo y no en los criterios académicos del educador. La educadora debe mediar y facilitar los procedimientos negociando con sus alumnos, tratando de cubrir algunas necesidades sin llegar a imponer o interceder en los aprendizajes.

Además, es por muchos ya sabido que la familia debe ser un agente coadyuvante en la formación. Pierre Bourdieu plantea que:

*(...) cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las*

*instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes y a las pruebas, y por consiguiente del resultado desigual.*<sup>53</sup>

Por su parte, Henry Giroux sostiene que:

*(...) las escuelas son algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación. Las escuelas son también espacios donde se cuestiona la dominación y por lo tanto poseen un gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas (...)*<sup>54</sup>

En efecto, las escuelas deben ser lugares donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales. En ellas niños y educadores pueden realizar una acción cultural altamente formadora. Por tanto, deben ser espacios autónomos que fomenten el desarrollo no sólo intelectual, sino también participativo y crítico. Un niño seguro de actuar psicomotoramente en su entorno puede crear la seguridad suficiente para desarrollarse permanentemente.

---

<sup>53</sup> Pierre Bourdieu. 1986. Pág., 141-142.

<sup>54</sup> Henry Giroux. 2003. Pág., 280-305.

## **Capítulo 5: Aplicación Metodológica.**

### **5.1 integración de un proyecto de innovación docente.**

Un proyecto de intervención semejante al nuestro debe considerar la posibilidad de transformación de la práctica educativa conceptualizando en preescolar a la educadora como mediadora más que formadora o hacedora de proyectos. La educadora en sí es desde este punto de vista, un profesional de la educación. Por tanto, sus proyectos deben contribuir a dar claridad a las tareas profesionales mediante la incorporación de elementos teórico-metodológicos e instrumentales que sean lo más pertinentes para la realización de sus tareas. Muchas educadoras de niños y niñas, siguen aplicando a trasfondo las tácticas e instrumentos puericulturistas sin actualizar en lo mínimo sus intenciones de cambio.

Esta investigación observacional de innovación educativa se aplicó sobre la perspectiva de quien mira desde el exterior al colegio y su funcionamiento así como desde la intención de la educadora articulando sus saberes y conocimientos generados al mismo tiempo; por supuesto, las intenciones de innovación acordes con en el proceso institucional. Dicho trabajo contempló entonces los siguientes puntos:

1. Un diagnóstico del estado en que observa a los niños detectando problemas o carencias de formación previas.
2. Exponer, hipotéticamente, alternativas viables que se correspondan con el problema.
3. Planificar el plan de trabajo mediante el cual se desarrollará el proceso situacional.
4. Someter dicho proyecto a un proceso crítico de evaluación (dirección y opiniones de otras profesionales), para reconocer su pertinencia y factibilidad.

## 5. Incorporación de modificaciones necesarias para su formalización.

Démonos cuenta que el proyecto para ser innovador representa el medio para captación de críticas y aportaciones cuestionando la práctica misma a la vez que aceptar propuestas e innovaciones creativas sin inhibiciones ni prejuicios. Por supuesto, ante la transigencia de ideas y propuestas, está el estricto cumplimiento a los esquemas teóricos y metodológicos

### **5.2 El proyecto a tres niveles.**

Lo que se pretende con estos tres tipos de proyecto es atender a la diversidad de problemas que los niños puedan presentar y que para las educadoras representan un obstáculo en el desarrollo de sus situaciones didácticas. En particular, nuestro proyecto aborda no tanto los objetos del conocimiento sino las bases para que ese desarrollo sea de lo más satisfactorio: lenguaje, interacción y sobre todo, psicomotricidad. Este proyecto intervención pedagógica centró entonces sus esfuerzos por abarcar los contenidos de la educación infantil pero bajo las perspectivas docente, pedagógica y de gestión escolar. Intervenir (*interventio*) mediando, interponiéndonos en el mundo de los niños para animarles sus aprendizajes.

La *perspectiva docente* representa el marco de la actividad en que se desenvuelve la educadora. En ella se analizaron no sólo las actitudes prevalecientes en el desenvolvimiento de su conducta formadora, también se criticaron los procedimientos, recursos, estrategias y propuestas hasta entonces puestas en marcha al margen de lo revisado en este tratado. Por supuesto, se cotejó el grado de correspondencia que había entre el quehacer empírico (o de la experiencia misma) con los conocimientos científicos sustentando la tarea educativa.

Por su parte, el nivel de la *perspectiva pedagógica* abordó como es debido, el campo del sustento teórico y práctico en las innovaciones propuestas. En ello se consideró de modo integral la coparticipación además, de los agentes formadores además de la educadora, como lo son, el propio colegio y la familia en representación de la comunidad que influye a los niños. No obstante, estando conscientes de la poca incidencia que las acciones de innovación puedan tener en este plano, más en lo familiar que en lo escolar (dirección escolar) se trató de buscar los mejores canales de comunicación tratando entonces de remediar en lo mínimo su intervención en el proceso educativo. Aquí la evaluación y propuestas de cambio y ajustes se dieron en torno a la revisión de las estructuras y las dinámicas de organización para entonces ver en qué aspectos debían dichas estructuras re-acoplarse.

Finalmente en el marco de la *gestión escolar*, se propuso enriquecer los canales de comunicación interinstitucional (escuela-familia-aula) por medio de consultas y entrevistas. Así, por parte de la dirección escolar, se propone la mejora de algunos mecanismos de la gestión administrativa y pedagógica, atendiendo en especial, la correcta aplicación de las políticas que en materia de Reforma Educativa han quedado dispuestas para el caso en el propio *Programa de Educación Preescolar 2004*, así como en el *Plan Estratégico de Transformación Escolar 2006*. Además se propone fomentar mecanismos más dinámicos de administración técnica para aprovechar los recursos en pos del nivel educativo de los alumnos. Por parte de la familia, se propone ejercer mayor incidencia en las labores de apoyo al trabajo educativo supervisando las actividades de los niños, aunque al mismo tiempo, formándose en el conocimiento de la crianza.

Por esta razón, se parte del necesario conocimiento del objeto de estudio, el niño preescolar de cuatro años, considerando relevante su aprendizaje por medio del desarrollo psicomotriz en un proceso de formación dónde se articulen conocimientos, valores, habilidades, formas de sentir que se expresen en modos de apropiación y de adaptación a la realidad, estableciéndose una relación dialéctica entre su persona y el medio social y natural.

### **5.3 Los primeros momentos del proyecto.**

Construcción del plan de trabajo, toda vez que la etapa de diagnóstico ha quedado debidamente levantada en un informe previo. Más adelante el trabajo de planeación debió pasar por una serie de consultas interdisciplinarias para obtener crítica y por tanto, abrir posibilidades a mejoras. Además, por tratarse de un trabajo de innovación, la elección de actividades y situaciones tuvieron el máximo de aprobación del cuerpo docente adyacente al trabajo titular de la educadora, así, contando con la maestra de música y con el profesor de educación física, por ejemplo, ambos debieron quedar conformes con las estrategias del proyecto central pues su intervención debió ser adyacente al trabajo central del aula.

El trabajo de planeación tuvo su momento previo en el diagnóstico que se levantó a partir de planillas de registro de datos exploratorios de los estados previos de comportamiento. Estos datos fueron levantados sin una intención estadística por lo que se levantaron por grupo y a partir de rubros con criterios cerrados; en el siguiente ejemplo se exploran, por ejemplo, las actitudes como estados previos a la conducta en cuanto a que representan la disposición del niño a la actividad cinética.

La planilla sobre la cual se registraron las experiencias se diseñó para ser resueltas por “paloma” o “cruz”. Además cuenta con un espacio para verter observaciones de casos particulares, es decir, casos que rompen con los criterios de homologación de grupo. Como evidencia donde podamos constatar lo dicho tenemos la siguiente planilla donde se lleva a cabo un registro por grupo; es ella se registran estados pre-activos o de actitud; al mismo tiempo cuenta con el margen para citar casos específicos, así que sólo se anotan las observaciones en casos de niños o niñas que se podrían considerar fuera del rango general del grupo:



Planilla en exploración de estados previos al comportamiento (actitudes).

<b>Actitudes</b>	<b>jugando</b>	<b>manipulando</b>	<b>conviviendo</b>	<b>explorando</b>	<b>Observaciones</b>
Ve por los demás					
Cuida de sí mismo					
Es atento.					
Colabora y ayuda.					
Sabe negociar.					
Es autónomo.					
Es alegre.					

Posterior a ello y como complemento se levantó una exploración de la motricidad en términos generales (gruesa y fina). Para ello se habrán propuesto dinámicas de juego o secuencias lúdicas que permitan el abordaje de los ítems señalados. Además, este trabajo debe explorar los dos aspectos del trabajo cinético: dinámico y estático. De este modo se registran los criterios en planillas donde las respuestas se cubran por pares (gruesa y fina) en donde la carencia de uno de ellos inmediatamente delatará un aspecto a incluir en las situaciones didácticas. Como en la siguiente:

Planilla en exploración de estados motrices (gruesa y fina).

<b>Motricidad gruesa</b>	<b>Presencia</b>		<b>Motricidad fina</b>	<b>Observaciones</b>
Controlan la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Usa la pinza al manipular	
Se incorporan solos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gira las muñecas	
Se sientan con facilidad en una silla alta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Cogen bien el lápiz	
Suben escaleras alternadamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Se abotonan solos	
Trepan con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Proyectan con un solo brazo	
Detienen la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Se paran en un pie por un minuto	
Cambian de dirección la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siguen con la mirada su mano	

El siguiente paso lo representó la prevención de insuficiencias (físicas y motoras) pero desde una perspectiva familiar. En esta micro-evaluación se pudo advertir la formación de hábitos y costumbres posturales y de actitud. La información debe hacerse de una manera distendida pues las respuestas necesitaron ser resultados de los más fiel. Entonces se levantaron las entrevistas a la vez que un sondeo de la situación por la cual atraviesan los niños en ausencia de la educadora. Aquí los padres debieron manifestar lo que fomentan en sus hijos pequeños entre sí o no, al margen del aula en términos de: limitación de actividades motrices, motivación, supervisión, de juego, etcétera. Esta planilla se aplicó de manera personal por lo que los casos fuera de la homologación de grupo y observadas como casos particulares en las dos planillas anteriores se corroboraron.

#### Planilla en exploración de situación familiar.

<b>Nombre del niño:</b> _____		
<b>Nombre del padre o tutor:</b> _____		
<b>Notas particulares:</b> _____		
_____		
_____		
Mi hijo pasa ratos jugando solo.	Si	No
Yo juego con mi hijo (y sus hermanos) siempre.	Si	No
Tiene una actividad extra a la escuela (gimnasia, danza, natación).	Si	No
Cuenta con un espacio para el juego en casa.	Si	No
No se le dificulta jugar sin juguetes.	Si	No
Juega acompañado de otros niños.	Si	No
Socializa a partir de carreras, saltos, dinámicas de trepar, etcétera .	Si	No
Procuramos fomentarle el gusto por el baile.	Si	No
Procuramos que salga de paseo en familia una vez por semana.	Si	No

Los criterios intentaron reconocer carencias en el niño en relación a su periodo de crecimiento. La formulación de la intervención pedagógica vino luego estableciendo los criterios de evaluación previstas en los levantamientos y sobre su crítica en la

bitácora donde la educadora observó en colaboración con los profesores adyacentes a su labor las posibles estrategias pensando en los pequeños de segundo del preescolar (entre tres y cuatro años de edad). Se fueron formando algunos criterios que contrastados con los aspectos y competencias registradas en el Programa de Educación Preescolar 2004, se fueron definiendo las actividades propias para fomentar psicomotricidad. Sin embargo, recordemos que el niño mantiene una relación estrecha entre lo que manifiesta a través de su cuerpo y la conformación mental de la realidad concreta. En este caso el dibujo fue la mejor herramienta para explorar el interno de los niños.



Dibujo de niña de cuatro años.

Por tanto, otro de los criterios asentados en dicha bitácora implicó las expresiones en dibujos donde los niños manifestaron lo vivido desde lo subjetivo (evidencias). Para ello se debió asentar las sensaciones vertidas sobre trabajos de espacialidad, figuración, esquema corporal y trazo. En las rondas de reflexión al final de cada sesión la educadora deberá provocar que los niños complementen en la oralidad lo que plasmaron en la producción de evidencias. En ello incluso se registró las sensaciones con respecto a las condiciones de la escuela: ¿te gusta tu salón de clases? ¿Te faltan juguetes con los cuales jugar? Los resultados debe ser del

conocimiento permanente de la instancia directriz de la escuela; esto para su mejor rendimiento dotándolo de la logística elemental para el desarrollo de las actividades.



Dibujo de una niña de cuatro años recién cumplidos.

Los registros hechos por la educadora al margen del trabajo institucional como planeaciones semanales, quincenales o mensuales, la bitácora es un instrumento de memoria necesario pues a la postre permitió hacer un balance más exacto del comportamiento educativo dentro de un ciclo. Así, dicha información quedó formalizada en una propuesta de documento recepcional en cuyo caso y debido a la propiedad reflexiva del lenguaje escrito, se pudo advertir las correspondencias entre lo diagnosticado y lo planteado desde la planificación:

- Procurando una congruencia en las ideas.
- Delimitación y conceptualización de los casos.
- Señalamientos de dónde, cuándo, con quién y quiénes son los implicados en la aplicación alternativa.
- Explicar el problema de las condiciones socio-culturales de entorno y su implicación.
- Describir el planteamiento metodológico y los medios a utilizar.

- Formulación de la situación didáctica, aplicación y evaluación de la alternativa que se deriva de los aspectos anteriormente señalados.

#### **5.4 La investigación-acción.**

Ahora bien, el proyecto didáctico estará fundamentado en la investigación-acción<sup>55</sup>, esto es, tratando de mejorar la práctica en lugar de generar simplemente conocimientos. La producción y utilización de los conocimientos previos más bien, se subordinan a este propósito quedando condicionados por él. La mejora de una práctica consiste en implementar los valores que constituyan sus fines. En esto, el papel de la educadora se sume como mediación entre la experiencia (ZDP) y los aprendizajes.

*Este concepto de práctica docente da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como insumos o productos del mismo.*<sup>56</sup>

Además, este tipo de procesos obliga en los educadores una reflexión continua no sólo sobre lo que hacen los niños, sino sobre ellos mismo y su labor educativa. La comprensión que el profesional tenga sobre sus recursos y posiciones explicará mucho de los logros en sus educandos. Por cierto, existen diversos tipos de reflexión práctica que suponen distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a cabo. Cuando los valores determinan los fines de una práctica, por ejemplo, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta. De esta manera la reflexión ética tiene una dimensión filosófica por su capacidad de reflexión dirigida. Recordemos que las

---

<sup>55</sup> El término investigación – acción fue propuesto por primera vez en 1946 por el autor Kurt Lewin. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Mediante la investigación–acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

<sup>56</sup> Cecilia Fierro (et al), 1999. Pág., 21.

modificaciones que se logren en la educación serán producto de ese análisis y esa misma reflexión, por tanto la transformación no es sólo del objeto (el niño preescolar) sino también del sujeto (el educador). Así, al planteamiento con respecto a la Didáctica Crítica (4:4.2) sobre los aprendizajes: unidades temáticas, bloques de información, problemas de eje, propósitos de transformación, viene la aplicación de la programación. En tal sentido, Kurt Lewin, ideólogo y creador de la *investigación-acción*, bosquejó el proceso disciplinario situado en paralelo con la aplicación del método científico en las disciplinas de la educación<sup>57</sup>, por lo que en el modelo especifica la espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implantación y autoevaluación de las estrategias de acción y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Así, el abordaje de ésta como metodología de trabajo pedagógico lo abordamos a partir del diagnóstico de nuestra situación problemática, considerando que la psicomotricidad no es implicada en el trabajo educativo siendo que puede contribuir enormemente a mejorar el rendimiento de los niños, sobre todo con respecto a los propósitos de la norma oficial; permite el trabajo con situaciones didácticas en tanto que complejas y humanas. Además de ayudar a la unificación de criterios perfeccionando la práctica y el desarrollo de las personas.

*El conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a sus alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, constituye, sin duda, el espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas.*<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> John Elliot, 1990. Pág., 97.

<sup>58</sup> Idem, 1999. Pág., 107.

Se integran entonces sub-procesos independientes como la detección de problemas en la formación de lenguaje en relación con el trabajo corporal; o el trabajo artístico con el desarrollo lógico matemático. Es por ello que partiendo de tal diagnóstico se procedió al planteamiento de *transversalidad* recordando que los proyectos de aplicación didáctica, si bien se centran en un *campo formativo* (Desarrollo Personal y Social) al mismo tiempo su exploración puede abordar actividades relativas a otros campos. Así por ejemplo, véase en planteamiento siguiente:

*“María ha diseñado para sus alumnos del segundo años del preescolar, una actividad donde deben dibujarse en medio de un jardín. El propósito de la actividad es explorar en los niños su capacidad de autoconcepto desde la proyección de un dibujo alusivo a su persona. Pero decide que utilicen diversos materiales para hacer la actividad más atractiva para los niños, por ejemplo, les invita primero a utilizar crayolas para delinear el dibujo para, posteriormente, cubrirlo de diversos materiales en collage.”*

La observación de secuencias de actividades como ésta deberá quedar registrada en la bitácora pues es posible que en el medio se resuelvan situaciones inesperadas o espontáneas no contempladas en la dinámica originalmente diseñada. Nótese entre los aspectos de la estrategia, como es cuestión de matiz invitar a los alumnos a la exploración de sí mismos usando en el medio, recursos de la manualidad y la creatividad plástica.

Luego, al permitir la implantación y autoevaluación de las estrategias de acción, el profesional puede revisar los procedimientos y ajustarlos para mejorar la aplicación, para ello se permite paralelo a la planeación un registro en la bitácora del educador que considera como ya se dijo, los imponderables. La investigación acción toma muy en cuenta la naturaleza humana de quien se maneja como objeto de su estudio, así, asumiendo la imprevisibilidad de comportamiento en los niños, más aún, su natural espontaneidad, es que se debe dejar margen para los ajustes y creación de otros más que sobre la marcha permitan, sin alterar la estructura de la situación prevista, integrar estas aportaciones tan importantes para el aprendizaje humano infantil.



Dibujos de niño y niña de cuatro años.

La investigación-acción sostiene que el propio sujeto debe ser objeto de la investigación y como tal advierte materia subjetiva en su trabajo. El propio educador o educadora, está incluido como objeto del trabajo de la investigación en tanto hombre autónomo que:

*(...) lleva a cabo sus acciones a partir de sus propias elaboraciones de la realidad social, el marco interpretativo de valores y creencia que define sus obligaciones para con los demás y las de otros para con él.<sup>59</sup>*

Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación de sí mismo. Así, en la exploración de la naturaleza, el niño no debe estar despojado de natural ensoñación. Entonces, “investigar” implicará manipular los significados en base a una serie de estrategias flexibles pues sólo así las aproximaciones entre lo incomprensible del fenómeno y su entendimiento se acortan. Por su parte, en la “acción” aparecerán vinculados los afectos a los alcances sin ir en detrimento de ninguno de ambos.

Es por ello es que para un proyecto de formación escolar en psicomotricidad resulta importante la evocación emocional en cada ejercicio o actividad diseñada. Por

---

<sup>59</sup> Idem, 1990. Pág., 125.



ejemplo, cuando se trata de “danzar”, la educadora promueve primero la imaginación por medio de un cuento sobre animales de la selva. Así, en medio de la evocación imaginativa, se despiertan emociones y sentimientos que no se cortan, al contrario, se acrecientan luego en la manifestación plástica del cuerpo armonizado en la música de fondo. De esta manera el niño siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje porque su investigación es a la vez afectiva e ideológica.

Percepción (representación mental de la experiencia sensible) y acción no podrán darse por separado porque todo forma parte de un cuerpo integral de formación, constituyen una totalidad en permanente construcción. Conforme a esta concepción de la formación, al investigar la realidad, el niño se hace a sí mismo objeto de su propia conciencia y el mismo proceso la concientización que le posibilita a avanzar en el proceso de indagación permanente.

*Desde una perspectiva constructivista, asumimos que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, quien está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque ya haya sido descubierto a lo largo de la historia.<sup>60</sup>*

Concretamente, la etapa de evaluación pone énfasis en el análisis cualitativo de la situación generada desdeñando los productos o resultados del proceso. La diversidad de maneras de aprender ha sido cuidada por los criterios de integración que de otra manera se ven inhibidos en la evaluación homogénea del educador sostenida de manera cuantitativa (calificación numeral) sobre los resultados. Así, para la investigación acción aplicada a la psicomotricidad, le es más importante observar los progresos del niño y la niña en cuanto al manejo de sus miembros al trazar con pinturas de acuarela las circunferencias o líneas al papel, que el logro de una “casita” o de un rostro “sonriente” realidad. Es preciso retomar la máxima de la investigación acción que dicta que el sujeto en su propio objeto de investigación,

---

<sup>60</sup> Íbidem. 1999. Pág., 121.

luego entonces, en la evaluación del proceso la riqueza de información se vuelca en lo que éste aporta en experiencias y vivencias.

### ***5.5 Estructura y propósitos de la planeación***

Es cuando se lleva a cabo una reflexión anticipada, para prever los desafíos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional propia. En este proceso algunas preguntas fundamentales son las siguientes: ¿Qué se pretende que logren las niñas y los niños del grupo? ¿Qué se espera que conozcan y sepan hacer? ¿Qué actividades se pueden realizar para lograrlo? ¿Cómo utilizar los espacios? ¿Qué materiales son necesarios? ¿Cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo? ¿En qué aspectos se requiere el apoyo familiar?

En primero momento discutimos las cualidades que hacen en términos de competencias, al niño y la niña de entre tres años, ocho meses y cuatro años ocho meses para establecer en esa base, los parámetros a explorar en términos de su capacidad psicomotora, por supuesto, una vez considerado el respectivo diagnóstico. Esta reflexión es un proceso intelectual, mental es la parte más importante de la planificación, su producto es el plan de trabajo. Es necesario registrar el producto obtenido en el plan de trabajo.

### ***5.6 El Plan de Trabajo***

Una vez detectado el nivel de desarrollo del niño en base a la etapa en preescolar transcurrida y realizados los diagnósticos se procedió a planificar las actividades en torno a todo un periodo lectivo de diez meses. Tiene un profundo sentido práctico ayudando a la maestra a tener una visión clara y precisa de las intenciones

educativas, ordenando y sistematizando el trabajo psicomotriz aplicados a todos los campos formativos; además, este trabajo por ser plasmado por escrito, permitió revisar y contrastar previsiones con lo que pasa durante el proceso educativo.

Para ello primero se tomaron en consideración las observaciones vertidas en cuanto al diagnóstico sólo tomando como referencia criterios homogéneos; por supuesto, no pudiendo evitar la apreciación de particulares se añadieron observaciones puntuales pero siempre en correspondencia con el grupo. Recordemos que el Programa de Educación Preescolar 2004 lo previene cuando dice que el mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención de la diversidad:

*(...) considerando las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales, como la pertenencia étnica. En la práctica educativa este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo.<sup>61</sup>*

No es necesario apegarse a una estructura complicada; el carácter práctico de nuestro trabajo psicomotriz también refiere la necesidad de un trabajo claro y conciso. El apego a lo establecido en la norma educativa oficial no sólo propiciará el logro de unos lineamientos confiables sino apegados a la estructura del marco oficial. Luego entonces, seguiremos el trazo de la planeación en torno a las exigencias del PEP 2004 partiendo desde los propósitos allí establecidos, pasando por los principios fundamentales hasta retomar el trabajo en competencias y sus respectivos campos formativos.

En este sentido se advierte que nuestro proyecto no debe verse ni aislado ni complementario al trabajo regular de los niños. La psicomotricidad es un aspecto imprescindible de la formación en competencias que no sólo se debe fomentar, también debe potenciarse porque en él se concentran y definen los aspectos de la

---

<sup>61</sup> Programa de Educación Preescolar 2004. Pág., 15.

formación concreta y abstracta que mucha falta harán en el futuro del niño. Desglosemos entonces todo el proceso de cómo se abordó el trabajo desde el establecimiento de los propósitos para una mejor comprensión del trabajo de planeación y posteriormente su aplicación situacional.

### **5.6.1 Propósitos educativos.**

Es preciso decir que nuestro trabajo se vio fundamentado en el marco normativo del Programa de Educación Preescolar 2004 a la vez que soportado por el marco teórico antes desarrollado con respecto a las teorías constructivistas de la corriente sociocultural y cognitiva, además de complementar dicho marco con el soporte de las teorías tanto del juego como del trabajo psicomotriz en los niños principalmente. Este extenso bagaje aportó la sustentación suficiente como para permitirnos proponer el siguiente trabajo como apropiado en la aplicación de preescolares.

En primer término parte de los propósitos que guían nuestro trabajo se sustentan en lo dictaminado en el propio PEP 2004 cuando se dice que, *porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica de conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada.*<sup>62</sup> Así que nuestro trabajo no se abordó como una asignatura complementaria, sino como el fundamento del trabajo didáctico como también los puede ser el lenguaje o la socialización. En ese sentido los propósitos que son obedecidos por nuestro proyecto corren en el sentido de que a) desarrollen un sentido positivo de sí mismos; b) sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; c) desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego (...); d) desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse (...). Pero sobre todos estos propósitos, e) que conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen

---

<sup>62</sup> Ídem. 2004. Pág., 27.

mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y ejercicio físico; f) comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento (...).

Además, en el aspecto subjetivo, tomemos en consideración que el PEP 2004, señala en el rubro de principios pedagógicos en cuanto a lo referente a la Intervención Educativa que el *ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender en los niños*<sup>63</sup>. Así, siguiendo este principio, se trató de diseñar las Situaciones Didácticas acorde a las propias necesidades y estados de ánimo y disposición de los niños. De esta manera se eliminaron prácticas mecanicistas y condicionantes como lo pueden ser aplicaciones gimnásticas o dancísticas muchas de las cuales causan frustración a los niños por no hallarse a la medida de sus capacidades motrices. Más bien se parte de un proceso donde careciendo de cualquier tipo de esquema o lenguaje corporal impuesto, el niño se libere alegremente hacia la exploración física de sí mismo por ejemplo, fomentando el baile libre, la creación de movimientos temáticos (los pájaros, los peces, los felinos, etcétera), todo con tal de no inhibir su inventiva.

Este mismo principio obligó a observar las modificaciones al espacio del aula, pues *el desarrollo equilibrado de las competencias (en general) requiere que en el aula exista un ambiente estable*<sup>64</sup>. Por supuesto, dicho ambiente físico reforzado con un ambiente psicológico pleno lleno de actitudes positivas (equidad, respeto, colaboración solidaridad, etcétera); sin duda un ambiente de este tipo nos permitió:

*(...) estimular la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta –a los niños- una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o para enmendar. Los niños aprenderán a pedir*

---

<sup>63</sup> Ídem. 2004. Pág., 32.

<sup>64</sup> Ibidem. 2004. Pág., 40.

*orientación y ayuda y a ofrecerla. Se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones es posible fallar o equivocarse, sin que eso devalúe su trabajo ni afecte su confianza.*<sup>65</sup>

### **5.6.2 Aplicación del proyecto teórico.**

Es cuando se lleva a cabo una reflexión anticipada, para prever los desafíos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional propia. En este proceso algunas preguntas fundamentales son las siguientes: ¿Qué se pretende que logren las niñas y los niños del grupo? ¿Qué se espera que conozcan y sepan hacer? ¿Qué actividades se pueden realizar para lograrlo? ¿Cómo utilizar los espacios? ¿Qué materiales son necesarios? ¿Cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo? ¿En qué aspectos se requiere el apoyo familiar?

Esta reflexión es un proceso intelectual, mental es la parte más importante de la planificación, su producto es el plan de trabajo. Es necesario registrar el producto obtenido en el plan de trabajo porque tiene un sentido práctico para la educadora: tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas. Al ordenar y sistematizar su trabajo, a revisar o contrastar sus previsiones controló lo que pasó durante sus procesos educativos. Para ello no fue necesario apegarse a una estructura complicada; el simple carácter que el Programa en Educación Preescolar 2004 prestó fue suficiente para la elaboración de la planeación.

Por ejemplo, considerando que el trabajo de psicomotricidad es inherente a todo el proceso formativo, en primer lugar se trató de estudiar las adecuaciones suficientes de los diagnósticos con respecto al trabajo con los niños por mediación de las competencias trazadas en el programa referido. Así, antes que abordar temas, lo que

---

<sup>65</sup> Op cit. Pág., 40

se hizo fue delimitar los propósitos a cumplir para luego ubicarlos en las propuestas competentes por campos formativos. Luego, se obtuvieron las competencias relacionadas con el trabajo psicomotriz inmersas en los seis campos formativos para detectar cuáles serían aquellas donde se abordara el trabajo propicio al nivel de desarrollo de nuestros niños. De ello se obtuvo que dichas competencias serán las siguientes:

***Campo formativo***

***Competencia a favorecer***

**Lenguaje y comunicación.**

- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto con ayuda de alguien.

**Pensamiento matemático.**

- Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
- Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.
- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.

**Exploración y conocimiento del mundo.**

- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representen riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
- Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.

**Desarrollo personal y social.**

- Adquiere gradualmente mayor autonomía.
- Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

<b>Expresión y apreciación artísticas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</li> <li>• Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento de canto y de la música.</li> <li>• Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.</li> <li>• Representa personajes en situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.</li> </ul>
--	--

<b>Desarrollo físico y salud.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.</li> <li>• Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.</li> <li>• Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.</li> </ul>
-----------------------------------	---

Toda vez que la compilación de competencias se ha hecho bajo el criterio del desarrollo cinético o psicomotriz, entonces se desarrollaron las planillas sobre las cuales, sin aislar el trabajo psicomotriz del resto del trabajo educativo, más bien integrándolo en el espacio del trabajo en el aula, se levantó el diseño de las Situaciones Didácticas. De este modo se diseñaron las siguientes actividades distribuidas entre lo más representativo del año escolar.



### Situación Didáctica 1.

Nombre de la situación: “Las partes de mi cuerpo”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Exploración y conocimiento del mundo.	Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales – que no representen riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.	<p>Inicio: Presentación del tema. Relato sobre el funcionamiento del cuerpo por parte de la educadora.</p> <p>Desarrollo: Por medio de una asamblea se pide a los niños una discusión tratando de identificar el funcionamiento del cuerpo por sus miembros y sentidos. Luego con un rompecabezas del cuerpo humano los niños armarán la imagen identificándola con los nombres de cada miembro y sentido. Después los niños harán esa misma identificación señalando en ellos mismos y dibujando (sobre papel rotafolio) en los cuerpos de los demás esas mismas partes y funciones del cuerpo.</p> <p>Final: la educadora da cierre sólo repasando junto con los niños el tema visto.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Una lámina de la anatomía del cuerpo humano.</p> <p>Pizarrón</p> <p>Rompecabezas gigante de la anatomía humana.</p> <p>Papel rotafolio para marcar la silueta de cada niño</p> <p>Crayolas</p>	<p>Capacidad de negociación y comunicación con el cuerpo.</p> <p>El rotafolio dibujado.</p>

Para realizar la silueta en papel rotafolio todos se organizaron y fueron muy participativos, además de que la realizamos cantando la canción de los cinco sentidos. En cuanto a los recursos no tuvimos problemas pues los solicite en tiempo y forma en dirección. El desarrollo de la actividad me permitió observar que todos los niños y (as) del grupo, incluyendo a los de nuevo ingreso reconocen su cuerpo, además de que lo identifican en otro compañero (Ver *Diálogo Tónico*; Vayer, 1977), lo que me permite concluir que la actividad nos sirvió para fortalecer el conocimiento y desarrollo del tema.

## Situación Didáctica 2.

**Nombre de la situación: “Mi esqueleto”.**

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo físico y salud.	Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.	<p>Inicio: se cuenta a los niños sobre nuestro sistema óseo (o esqueleto) y su función.</p> <p>Desarrollo: junto con los niños y con acompañamiento de vales de Strauss, la educadora juega con los niños a sentir dentro de nosotros mismos el esqueleto levantando un brazo, moviendo la cabeza, moviendo los dedos o todo el tronco.</p> <p>Desarrollo: los niños jugarán a las estatuas de marfil: pegan carrera y se quedan quietos a una señal.</p> <p>Final: los niños comentarán sobre lo que vivieron en el juego y si acaso lograron sentir su esqueleto cómo fue que lo sintieron: pesado, liviano, duro, flexible,</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Una lámina o modelo de la anatomía ósea del cuerpo humano.</p> <p>Aparato reproductor de sonido y música grabada: vales de Strauss (Danubio Azul, o Vino Mujeres y canto).</p>	<p>Atención.</p> <p>Colaboración.</p>

El propósito fue muy ambicioso debido a que por la edad y etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños todo el tiempo están en movimiento, sin embargo al explicarles que realizaríamos un juego donde la regla era permanecer quietos sin moverse, entendieron y poco a poco fuimos logrando el propósito entre risas y euforia. A la mayoría de los niños les resultó atractivo ver el cuerpo por dentro. La música libre les permitió desplazarse por todo el espacio conforme ellos la sentían, esto los relajó. Al iniciar el juego de las estatuas de marfil se notó, en cambio, mucha euforia; fueron capaces de cumplir la regla de permanecer quietos por unos segundos.

### Situación Didáctica 3.

Nombre de la situación: “Las distancias”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Pensamiento matemático.	Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.	<p>Inicio: trabajo de toma de conciencia del espacio: sensibilización y reconocimiento de proporciones caminando en todas direcciones.</p> <p>Desarrollo: vivenciar distintas distancias poniéndolos a correr por parejas a diferentes velocidades frente a frente. Luego exploraron las mismas distancias recorridas con una pelota. Se jugó “STOP” donde los niños aplicaron su capacidad de explicar esas distancias.</p> <p>Final: los niños deben explicarse (entre pares) qué distancia es mayor que cual otra.</p>	<p>Se ocupará el espacio abierto del patio del colegio.</p> <p>Pelotas medianas de hule.</p>	<p>Habilidades en desplazamiento.</p> <p>Socialización.</p> <p>Negociación.</p> <p>Control de emociones.</p>

Por imitación los niños lograron trazar distancias tratando de comprenderlas. Se puede observar el énfasis dado a las actividades del correr y el jugar organizadamente con el propósito de explorar velocidades (rápido-lento), y nociones de distancia (larga-corta). Los recursos estuvieron en tiempo y forma. La evaluación la realice al observar cómo cada uno de los niños (as) se desenvolvía en cada una de las actividades que se planearon. La actividad de las pelotas permitió a los niños generar mejor manejo de las distancias por la fuerza que imprimían al desplazamiento. Se observó que la mayoría de los niños patean y lanzan la pelota con mano y pie diestros, aunque en algunas ocasiones utilizan las dos manos (lateralidad indefinida) aun cuando se les pidió que solo lanzaran con una mano (Ver *Conciencia de las sensaciones elementales, independencia segmentaria*; Vayer, 1977).

### Situación Didáctica 4.

Nombre de la situación: “Conociendo mi salón de clases”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Pensamiento matemático.	Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.	<p>Inicio: trabajo de toma de conciencia del espacio: sensibilización y reconocimiento de la orientación espacial. Tomando por frente el espejo, caminamos hacia la puerta, o hacia la mesa, o hacia el pizarrón reiterando el lateral que representan.</p> <p>Desarrollo: Tomándose de las manos con la espalda al centro girar la ronda que ha formado hacia la “derecha” y luego hacia la “izquierda”. Luego cerrar la ronda (caminando hacia atrás) y abrirla (hacia adelante).</p> <p>Final: en intercambio de ideas, la educadora provoca que entre los mismos niños se expliquen la lateralidad.</p>	El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.	<p>Habilidades en orientación espacial.</p> <p>Socialización.</p>

Se promovió que los niños favorecieran su psicomotricidad gruesa en términos de la lateralidad. Sin embargo, el primer ejercicio representó todo un desastre debido a que su lateralidad siempre se presenta como un gran problema en cuanto a conceptualizar la izquierda y la derecha en nuestro cuerpo. Esta observación obliga a insistir en la exploración de la orientación espacial como estrategia para interiorizar lateralidad. Se observó además que carente de música, la actividad pudo haber sido más atractiva con ella pues eso los relaja. (Ver *Juego Corporal*; Vayer, 1977)

### Situación Didáctica 5.

Nombre de la situación: "Somos un equipo".

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo personal y social.	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	<p>Inicio: se trabajará el sentimiento de grupo: la educadora dirá a los niños lo importante de cuidarse entre todos y de hacer las cosas juntos, siempre viendo por los demás.</p> <p>Desarrollo: se trabajará todo en grupo amarrados en una cadena que va a bailar a ritmo de piezas suaves (Bach, por ejemplo). Tomándose de las manos formaran un círculo, girando, Flexionando el tronco, subiendo y bajando los brazos, etcétera.</p> <p>Luego se jugará la cadena invirtiéndola (pasando por debajo de uno de los arcos). Todo con tal de no soltarse.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Aparato reproductor de música. Fuente de música clásica de Bach o Mozart.</p>	<p>Habilidades en orientación espacial.</p> <p>Socialización.</p> <p>Negociación,</p> <p>Solidaridad.</p>

La actividad se propuso implicando psicomotricidad gruesa y a la vez psicomotricidad fina porque no sólo se trató de ejecutar movimientos llanos como desplazamientos o torsiones, sino que éstos debían ejecutarse con distintas calidades (cuidado en el otro). El primer ejercicio costó trabajo en su ejecución pues tenían que girar tanto a la derecha-izquierda; pero cuando más iban asimilando la ronda y el cuidado a los demás fueron superando la dificultad. No presentaron dificultad alguna pues se relacionan con su esquema corporal, el cual identifican perfectamente.

### Situación Didáctica 6.

Nombre de la situación: “Divirtiéndonos en familia”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo físico y salud	Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.	<p>Inicio: se trabajara la integración familiar debido a que estas actividades fueron planeadas para realizarse en casa, conviviendo los niños con sus padres, hermanos y demás familiares.</p> <p>Desarrollo: con el apoyo de los padres de familia los niños realizaron ejercicios y juegos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar con dos pies.</li> <li>• Brincar con pies alternados.</li> <li>• Juegos en rondas.</li> <li>• Jugar a los encantados</li> <li>• Intentar saltar la cuerda.</li> </ul> <p>Final: la educadora revisa con los niños la importancia de jugar en familia.</p>	<p>El espacio íntimo de casa con la familia.</p> <p>Cuerdas</p> <p>Ropa cómoda</p>	<p>Reproducción de actividades y actitudes en familia.</p> <p>Mejoras en el manejo de vocabulario.</p>

El propósito fue ambicioso pues involucraba a los padres de familia para promover actividades y juegos dentro del contexto familiar para favorecer la psicomotricidad gruesa en cada uno de los niños. A pesar de que la situación didáctica fue explicada a los padres en una reunión previa, para ellos la tarea en casa fue muy formativa pues les permitió ejercer convivencia con sus hijos a partir del cuerpo. A la mañana siguiente realizamos los mismos ejercicios dados a los padres y la mayoría de los niños los realizaron muy bien pues les eran familiares. Los juegos propuestos los desarrollaron con mayor entusiasmo y euforia. Sobre los recursos que debían utilizar en casa pregunte a cada niño en donde habían realizado su “tarea” y la mayoría jugó en su patio. Se resalta el apoyo de los padres de familia el cual fue total.

### Situación Didáctica 7.

Nombre de la situación: “Jugando con mi amigo”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Lenguaje y comunicación.	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<p>Inicio: se habla de la importancia de tener un buen compañero en clase. Posteriormente, se deberán formar parejas entre todos los integrantes del grupo.</p> <p>Desarrollo: Se dispondrán costalitos rellenos de diferentes semillas y materiales. Luego las parejas se lanzarán y recibirán esos costalitos. Los niños hablan a sus parejas de cómo necesitan recibir los costalitos para que no caigan al suelo. Posteriormente, se caminará con costalitos colocados entre las espaldas de la pareja, o bien, entre los abdómenes, es decir, en diversas posiciones que impliquen dificultad.</p> <p>Final: se deben juntar los niños y conversar sobre las dificultades que presentaron en las actividades.</p>	<p>Se ocupará el espacio abierto del patio del colegio.</p> <p>Se dispondrán por pareja cuatro costalitos de manta rellenos de maíz, lentejas, hule espuma, algodón.</p>	<p>Solidaridad</p> <p>Colaboración</p> <p>Negociación</p>

La secuencia didáctica se realizó conforme a lo planeado pues a los niños les gusto la experiencia de trabajar en parejas; mostraban emoción al tener que cachar y aventar su cojín, ponían interés al hablar para organizarse. La evaluación fue realizada por medio de la observación de las actividades; eso sí, los niños mostraban preferencia por los cojines más ligeros (algodón) así, al preguntarles porque elegían esos costales, decían que el motivo era porque no pesaban y cuando los cachaban no les dolía recibirlos. Eso les obligaba a negociar con el oro la intensidad del lanzamiento.

### Situación Didáctica 8.

Nombre de la situación: “De compras en el Supermercado”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Exploración y conocimiento del mundo.	Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.	<p>Inicio: hablamos de las labores que se efectúan en una tienda de autoservicio. De las personas que allí laboran y cuán importante es su trabajo para que todo funcione a la perfección.</p> <p>Los niños elegirán ser personajes propios de una tienda de autoservicio: cajeros, tenderos, limpiadores, clientes, gerente, etc. Así los niños abordarán la situación desde su personaje en el escenario que se les ha dispuesto para recrear un día de compras en el supermercado: mostrador, anaqueles con productos, caja registradora, etc. Además se le dará a los niños billetitos simulados para que intenten hacer transacciones.</p> <p>Final: comentarán con la educadora su experiencia.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Objetos como indumentaria para los personajes: gafete a la cajera, mandil al tendero, escoba al limpiador, carrito al cliente, corbata al gerente, etcétera.</p> <p>Escenarios hechos con papel craft simulando anaqueles con productos y letreros con las secciones de la tienda. Cajas y latas limpias de productos, alimentos y demás enseres de tienda, etc.</p>	<p>Colaboración</p> <p>Disposición al trabajo.</p> <p>Lenguaje.</p> <p>Abordaje de personaje.</p>

El contenido fue adecuado para provocar niveles superiores de socialización, pues se trataba de generar la ejecución de roles donde no sólo bastaba la indumentaria para identificar al personaje; los niños además asumieron posturas corporales y de comportamiento propias de cada rol. Tal vez haya habido diferencias de trabajo, sobre todo con niños que presentaron desde un inicio problemas al socializar, no obstante todos se inmiscuyeron en un grado más que satisfactorio. Luego de un tiempo, y eso ya se palpa en este ejercicio, ya empiezan a registrarse mejorías psicomotrices en muchos niños.



### Situación Didáctica 9.

Nombre de la situación: “Disfrutando de mi familia”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo físico y salud.	Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.	<p>Inicio: según lo previsto en las reuniones iniciales con padres, se plantea jugar en familia como tarea.</p> <p>Desarrollo: Los niños deben abordar juegos de mesa en casa con la participación de toda su familia. Memoria, Lotería o Serpientes y Escaleras.</p> <p>Final: Intercambio de opiniones con los niños y revisión de lo reportado por los padres por escrito y hecho llegar a la educadora.</p>	Juegos de mesa: Memoria, Lotería, Serpientes y Escaleras.	Reporte donde se refleje el grado de participación de la familia y sobre todo de los padres.

La situación didáctica pudo ser evaluada en el momento en que se aplicó la actividad con los niños (as) dentro del aula y se vio su desempeño al mismo tiempo de revisar lo que se entregó como reporte por parte de los padres d familia. Los recursos no significaron gran problema pues los juegos solicitados son de dominio público.

Cabe aclarar que si bien la actividad no implica una enorme implicación de la actividad física y motora, en este caso el propósito perseguido se centraba en sensibilizar el ambiente del niño y de esta manera disponerlo para el trabajo intersubjetivo: emocional, sensitivo y solidario.

### Situación Didáctica 10.

Nombre de la situación: “La tortuga, el elefante y la jirafa”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo físico y salud.	Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.	<p>Inicio: Ayudada por tres imágenes enormes hechas en fommi y sostenidas en las paredes del aula, la educadora pide a los niños que comenten las características de los animales representados (tortuga, elefante y jirafa) y del cómo se comportan.</p> <p>Desarrollo: la educadora pone música que anime “pesadez” y pide a los niños adoptar la posición de la tortuga, del elefante y de la jirafa alternadamente. Luego, sobre el compás de la música (andante) los niños deben recrear el comportamiento de los animales referidos. Cuando la música suspenda los niños deben quedar estáticos.</p> <p>Final: La educadora discutirá con los niños las características del movimiento que adoptaron y por qué lo hicieron de esa manera.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Papel “fommi” de colores.</p> <p>Reproductora de música.</p> <p>Música clásica grabada: “Pompa y Circunstancia” de Elgar.</p>	<p>Colaboración</p> <p>Disposición.</p> <p>Creatividad</p>

Es gratificante ver poco a poco los resultados de la aplicación. La evaluación permitió observar como los niños (as) van teniendo más fortaleza y mayor control en su cuerpo, esto como resultado de todo el trabajo previo.

### Situación Didáctica 11.

Nombre de la situación: “Conviviendo con todo mi cuerpo”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Lenguaje y comunicación.	Utiliza en lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<p>Inicio: utilizando la canción del juego del calentamiento cada niño sacudirá cada una de las partes de su cuerpo.</p> <p>Desarrollo: se propondrá el juego del “¿Lobo estás allí?” En cierto momento, la educadora intervendrá para animar el juego así como para procurar que entre los niños haya cuidado al jugar.</p> <p>Posteriormente los niños jugarán a los “Encantados”. Aquí se les animará a burlar al atacante con todo el cuerpo, a correr y escapar.</p> <p>Final: se hará una sesión de relajación por medio de abrazos grupales y con música relajante.</p>	<p>Se ocupará el espacio abierto del patio del colegio.</p> <p>Aparato reproductor de música.</p> <p>Música relajante Concierto No. 40 de Mozart.</p>	<p>Disposición</p> <p>Colaboración</p> <p>Manejo de emociones</p> <p>Capacidad de comunicación</p> <p>Negociación</p>

El reconocimiento de todas y cada una de las partes de su cuerpo lo cual les permitió y facilitó realizar los juegos y actividades lúdicas. Los tipos de juegos en convención que fueron elegidos cumplen con el requisito principal de no entorpecer la dinámica. Así los niños se entregaron al reconocimiento de la convivencia en movimiento y con su cuerpo, algo que disfrutaron enormemente. La evaluación la pude efectuar debido a que mientras realizábamos la actividad se observaba el desarrollo y desempeño de cada uno de los niños (as) notando la mejoría que a estas alturas ya se percibe.

### Situación Didáctica 12.

Nombre de la situación: “Las emociones”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Expresión y apreciación artísticas.	Representa personajes en situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.	<p>Inicio: en una rueda de discusión los niños abordarán los estados de ánimo y cómo cada uno de refleja en su cuerpo, desde los miembros hasta el rostro.</p> <p>Desarrollo: de pie y en círculo, los niños expresarán con todo su cuerpo distintas emociones como tristeza, alegría, coraje, cansancio, miedo, etcétera.</p> <p>Posteriormente, a base del cuento de “Caperucita y el Lobo feroz”, los niños irán recreando cada uno de los estados emocionales que se mencionan en el relato del tipo: “Entonces, el Lobo se enojó muchísimo y lanzó un gran aullido...” (todos imitan el gesto del Lobo).</p> <p>Final: los niños comentarán cómo se sentían antes de la actividad y cómo se sienten después de ésta.</p>	El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.	<p>Atención</p> <p>Respeto</p> <p>Creatividad</p> <p>Colaboración</p>

Esta etapa de desarrollo del lenguaje oral es sustancial pues empieza a ser la forma más compleja para reconocer y explorar el mundo; es por ello que se comenzó con oralidad (en el relato); sin embargo, trasladar esa oralidad al trabajo corporal fue más gratificante. Distrajo un poco el que los niños no contuvieran la risa, pero una vez concentrados ejecutaron la exploración expresiva de un modo satisfactorio. La observación que se puede hacer es que conociendo perfectamente su cuerpo

fueron capaces comunicar y transmitir emociones. (Ver *El papel del medio y de la relación con su entorno*; Vayer, 1977)

### Situación Didáctica 13.

Nombre de la situación: “Reconociendo mi mundo”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo personal y social.	Adquiere gradualmente mayor autonomía.	<p>Inicio: se da a los niños instrucciones sobre cómo realizar un trabajo de collage. Sin embargo, se advierte que los materiales están ocultos por todo el patio, así que primero se tendrá que ir a buscarlos y luego elaborar el trabajo.</p> <p>Desarrollo: el trabajo consiste en formar un árbol dibujado sobre una hoja tamaño carta por cada niño y niña del grupo. Deberán buscar los materiales (trozos de papel cartón de diversos colores y pegamento blanco) que estarán en jardineras, debajo de botes de basura, detrás de algunas puertas, etcétera.</p> <p>Final: la educadora pedirá a los niños opinar sobre cada uno de los árboles mencionando por nombre quien hizo cada cual.</p>	<p>Se ocupará el espacio abierto del patio del colegio.</p> <p>Cartoncillo de color verde, café, rojo y amarillo.</p> <p>Reproducciones fotostáticas en tamaño carta con el icono de un árbol.</p> <p>Pegamento blanco.</p>	<p>Evidencia final del collage en cartoncillos.</p> <p>Colaboración</p> <p>Autonomía</p>

Es complicado hablar de una actividad donde sólo existe una sola pauta a cumplir y es el logro de un trabajo dirigido pero en aplicación autónoma plena del trabajo. En efecto, no importó que los niños armaran o no el árbol; de hecho muchos trabajos no lograrían figurativamente el propósito, son embargo, de lo que se trataba era que ellos aprendieran a explorar y buscar los materiales necesarios para su trabajo individual. En tal sentido se logra el cometido pues los niños, sin intervención de la educadora, lograron armar, cada quien a su manera, el árbol solicitado.

### Situación Didáctica 14.

Nombre de la situación: “El mundo de los gigantes”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Pensamiento matemático	Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.	<p>Inicio: Con la ayuda de un libro o de cartulinas de imágenes la educadora refiere un cuento donde se habla de los gigantes que querían comerse a los enanitos.</p> <p>Desarrollo: se propone a los niños seguir la representación esta vez adoptando puntitas de los pies cuando se habla de gigantes y cucullas cuando se habla de enanitos. La educadora jugará con los términos refiriendo “grandes ogros” o “enormes monstruos” como sinónimo de “gigantes”, y “pequeños hombrecillos” o “diminutos duendecitos” por “enanitos”. Además se maneja: “los enanitos de <u>juntan</u> temerosos” o “los gigantes se <u>separan</u> para encontrar a los enanitos”, etcétera.</p> <p>Final: se reflexiona con los niños lo que es “alto”, “bajo”, “junto” y “separado”.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Un libro de cuentos infantiles o láminas alusivas a “gigantes” y “enanitos”.</p> <p>Pizarrón.</p>	<p>Colaboración</p> <p>Atención</p>

La secuencia didáctica se desarrollo con mucho interés y entusiasmo pues trabajaron motivados por el relato. Algunos niños, luego de la actividad fueron sorprendidos comparando sus propias estaturas de manera autónoma. No obstante, algunos niños no dominan lateralidad y otras nociones espaciales como “juntarse” o “separarse”.

**. Situación Didáctica 15.**

**Nombre de la situación: “Correteados”.**

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Pensamiento matemático	Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.	<p>Inicio: se han dispuesto figuras en los cuatro extremos del aula, una en cada extremo: un árbol, un oso, una casita y una manada de borreguitos.</p> <p>Desarrollo: la educadora será el lobo y los niños huirán de ella señalando ella misma a dónde deberán ir todos mencionando: dentro de la casita, sobre el árbol, detrás del oso, entre los borregos. El niño atrapado será puesto en un rincón con orejas de conejo.</p> <p>Final: la educadora pide a los alumnos que repasen nociones espaciales como dentro, detrás, sobre, entre.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Cuatro figuras en fomi.</p> <p>Orejas de conejo de cartoncillo.</p>	<p>Colaboración</p> <p>Atención</p> <p>Negociación</p>

En esta actividad se intenta entrar a la tonificación gruesa del cuerpo a la vez que procurar el reforzamiento de la ubicación espacial en la mente del menor. Se observa por cierto, que por sus características esta fue quizá una de las actividades más interesantes para el niño pues en ocasiones posteriores ellos mismo solicitaron su repetición. Por supuesto, viendo la momentánea utilidad didáctica del juego, éste no volvió a repetirse dentro del aula pero sí en el patio y en los espacios del recreo lo que dio pie para el reforzamiento de dichas intenciones didácticas (de nociones de ubicación espacial).



### Situación Didáctica 16.

Nombre de la situación: “La serpiente en el bosque”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Expresión y apreciación artísticas.	Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	<p>Inicio: a los niños se les invita a escuchar una pieza musical mientras se les cuenta una fábula acerca de una serpiente en el bosque librando peligros.</p> <p>Desarrollo: a cada niño se le da una cuerda que significará la serpiente. Ensayan los movimientos de la serpiente. Luego, se han dispuesto elementos a modo de obstáculos: mesa para que por debajo pasen los niños, o sillas para que escalen. Así, a ritmo de música se llevará a cabo la travesía de la serpiente con las espontáneas indicaciones de la educadora: “se esconde en la cueva”. (debajo de la mesa), “trea a un árbol o una roca” (las sillas), etcétera. El caso es decir el objeto simulado sin referir el objeto real.</p> <p>Final: cada niño expondrá a sus compañeros qué se imaginó durante la travesía.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Cuerdas gruesas de seda.</p> <p>Una mesa</p> <p>Sillas por cada niño que participe</p> <p>Reproductor de música.</p> <p>Música grabada de Beethoven: Sinfonía nº 5.</p>	<p>Colaboración</p> <p>Creatividad</p> <p>Autonomía</p> <p>Negociación</p>

Llamó la atención la propiedad de la pieza elegida para animar en los niños una entrega total a la actividad y cómo las intensidades fueron perfectamente asumidas desde sus movimientos. Esta actividad estuvo básicamente diseñada para permitir una autonomía de movimiento y de creación a

los niños por lo que manipular la cuerda no implicó mucho predicamento. Algunos niños hasta manejaron nombres al animalito. (Ver 3º etapa: *Relaciones en el espacio*; Vayer, 1977)

**. Situación Didáctica 17.**

**Nombre de la situación: “Compartiendo mi espacio”.**

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo personal y social.	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	<p>Inicio: se hablará de lo importante que es ayudarse entre amigos y no dejarse solos en los problemas.</p> <p>Desarrollo: se han distribuido por todo el patio unos aros de plástico. Los niños deben saltar de uno a otro sin tocarlos; si coinciden dos en un mismo aro deben aprender a compartirlo sin estorbarse. Luego la educadora propondrá un grado mayor de dificultad al hacerles ponerse en cuatro patas y así pasar, sin pisar, los aros. Finalmente los niños saldrán de los aros. A una señal de la educadora y sin hacerse daño y aventarse, los niños se introducirán en el centro de cada aro. El niño que lastime, aviente o que no alcance aro sale del juego.</p> <p>Final: la educadora debe procurar que los niños levanten los aros y los coloquen en su sitio para luego en grupo y de manera ordenada se vuelvan al aula.</p>	<p>Se ocupará el espacio abierto del patio del colegio.</p> <p>Aros gimnásticos de diversos colores.</p>	<p>Solidaridad</p> <p>Negociación</p> <p>Atención</p> <p>Autonomía</p>

En este trabajo no se calculó bien la poca destreza que algunos niños sufren por lo que la actividad a veces tendía al caos. Sin embargo, algunos niños lograron encausar el cuidado entre todos

concluyendo satisfactoriamente la actividad. Se exploró además la coordinación entre el grupo así como el cuidado que cada niño pudo imprimir a su actividad y movimientos.

### Situación Didáctica 18.

Nombre de la situación: “Trepando y saltando”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Desarrollo físico y salud	Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.	<p>Inicio: se ha preparado un gran escenario a los niños, hecho con trepas de todo tipo: colchonetas inclinadas y horizontales, sillas y mesas por donde pasar por debajo y por arriba. Incluso una escalera de tijera resguardada por colchonetas para que los niños trepen y salten.</p> <p>Desarrollo: durante unos minutos a los niños se les da calentamiento moviendo su cuerpo, girando y haciendo cadenas con los compañeros acompañados con música. Luego la educadora marca la ruta a seguir por los trepas. Se cumplirán diez vueltas donde ella sólo ayudará al niño o niña que se detenga en un obstáculo. Lo demás lo deja a los pares resolverlo.</p> <p>Final: sesión aeróbica y relajante.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Varias colchonetas</p> <p>Varias sillas grandes</p> <p>Una mesa mediana</p> <p>Una escalera de tijera</p>	<p>Disposición</p> <p>Colaboración</p> <p>Atención</p> <p>Negociación</p>

Algunas secuencias se tornaron complicadas debido a que algunos niños querían saltar juntos y al mismo tiempo sin saber esperar turno; algunos otros saltaban contando lo que les dificultaba coordinar ambas cosas. Los recursos estuvieron en tiempo y forma. Nos permitimos ver que algunos niños aún no coordinan dos actividades al mismo tiempo pero sin mayores complicaciones pues se debe tomar en cuenta que dicha destreza no forma parte de las competencias de los niños a esta edad.

### Situación Didáctica 19.

Nombre de la situación: "Armando cadenas".

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Pensamiento matemático.	Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.	<p>Inicio: con la educadora los niños reconocerán formas volumétricas entre tres: esferas, cilindros y cubos.</p> <p>Desarrollo: dentro de una tina los niños hallarán cientos de formas volumétricas engarzables de plástico. Primero deberán entre todos clasificarlas según su forma. Luego deberán clasificarlas según su color. Finalmente a cada niño se le dará una cuerda por la cual engarzará una esfera, un cilindro y un cubo manteniendo esa secuencia.</p> <p>Final: se medirán las cadenas a ver cuál de todas es la más prolongada.</p>	<p>El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.</p> <p>Tina de plástico</p> <p>Cientos de figuras engarzables de color rojo, amarillo, azul y verde y con las formas de esferas, cilindros y cubos.</p> <p>Cuerdas de 50 centímetros de colores.</p>	<p>Atención</p> <p>Colaboración</p> <p>Negociación</p> <p>Secuenciación</p>

Aparentemente la actividad poca relación guardaba con los propósitos de la psicomotricidad, sin embargo no olvidemos que el trabajo de la conducta detallada (motricidad fina) aplica una serie de actividades muy próximas a la contemplación donde los movimientos son tan finos que apenas llegan a manifestarse. Los niños no mostraron ninguna dificultad pues no olvidemos que estamos en una edad (entre 4 y 5 años) donde la psicomotricidad fina es parte de las competencias del niño.

### Situación Didáctica 20.

Nombre de la situación: “Armando modelos con mi imaginación”.

<b>Campo Formativo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Situación Didáctica</b>	<b>Recursos Materiales</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>
Exploración y conocimiento del mundo.	Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales – que no representen riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.	Utilizando diversos materiales de construcción y armado que se encuentra en nuestro salón lo tendrán que separar, agrupar y clasificar bajo los siguientes criterios:  -Por tamaño, forma y color, acompañado de música.	El trabajo se desarrolla en el espacio cerrado del aula.  Juegos de ensamblaje de todo tipo.	Atención  Cuidado y detenimiento.  Producto terminado: un ensamblaje individual.

Esta ha sido una actividad más que situacional, ha sido temática tratando de observar a los niños adquiriendo nuevas capacidades psicomotrices expresadas en sus destrezas para armar imaginando sus propios modelos. Aquí se comprometen todos los propósitos planteados en la planeación, principalmente, socialización, motricidad y cognición.

### **5.6.3 Acerca de las situaciones didácticas.**

La elaboración de una situación didáctica representa el abordaje de una intención formativa con los niños desde la concepción de la *Zona de Desarrollo Proximal* propuesta por Vygotsky representando el medio donde se desenvuelven los aprendizajes del sujeto entre lo que posee o ya ha adquirido (*NDR*) y lo que está por adquirir o poseer sea del nivel que sea o bien del tipo que sea (*NDP*). Partimos de que ninguno de los niños posee desarrollo plenamente motriz, que siempre hay aspectos de esta maduración que no ha adquirido y que por esa razón debe madurar.

Ahora bien, para entender igualmente qué es una *situación didáctica* y poder trabajar con ella es preciso a su vez tomar noción de qué representa una educación en competencias y el por qué de su aplicación. Recordemos en principio, entonces, que la *competencia* es un proceso que obedece a necesidades básicas de aprendizaje en el niño y la niña, a favor del conjunto de saberes mínimos para sobrevivir y desarrollarse plenamente con habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos. Además estas necesidades básicas específicamente determinadas por los requerimientos de necesaria comunicación e interacción tanto con el medio social como con el medio físico, natural e inanimado. El niño debe descubrir que precisamente ese medio necesita cuantificarse, simbolizarse y además, expresarse estéticamente. Por ello las *competencias* que son globalmente el cúmulo de capacidades que permitan que el sujeto genere, en autonomía, los aprendizajes necesarios para toda su vida, donde las situaciones didácticas:

*(...) deben distinguirse por su carácter "intencional"; deben ser preordenadas por el profesor y articularse orgánicamente por el desarrollo cíclico del programa escolar, deben tener valor educativo y por tanto no se pueden dejar a la casualidad.*<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Renzo Titone, 1986. Pág., 118.

Para la educadora implicó esta visión reconocer los avances en el desarrollo de los niños pero de modo diferenciado porque el sistema por competencias advierte encada niño y niña, prácticas diversificadas para lograr los aprendizajes. Con lo cual, su preparación debió estar centrada en el niño y sus requerimientos de formación y no en un educador y sus objetivos previamente planteados.

Por ello ese digno de observarse que ninguna de las anteriores situaciones planificadas mantiene una secuencia lógica entre uno y otro momento sino que son microuniversos temáticos donde el niño dispone su trabajo, desarrollo y atención explorando por medio de movimientos, las nociones que sólo existen en abstracto para el educador como intenciones didácticas. Imaginemos por tanto que requerimos que el niño interiorice lateralidad. El “lado izquierdo” y el “lado derecho” son conceptos muy complicados para ser adquiridos mentalmente por el niño al menos que le sean relacionados con su capacidad innata para anticiparlos por su relación inmediata con el espacio.

Se utilizaron métodos globalizadores como el correr por el aula ubicando en la carrera los elementos que componen su espacialidad (la puerta, la ventana, el mapa o el pizarrón, etcétera). De este modo, luego centrando una referencia fija para el niño que puede ser el pizarrón el niño identificará la dirección en que está la puerta, la ventana y demás. Considerando que la lateralidad no está implícita en el cuerpo, es más bien, una representación que a partir de nuestro cuerpo nos hacemos para reconocer el medio tangible que nos rodea y así poder manipularlo de manera inteligente.

En base al ejemplo anterior es que advertimos por tanto abordar una única manera de ofrecer posibilidades de aprendizaje sino permitir que los niños a partir de ciertas pautas como es el caminar o el saltar, dirijan sus propios descubrimientos. Lo que no debe fallar es la disposición de la planeación situacional en términos de ciertos propósitos educativos o sea, sobre una acción claramente intencionada y centrada

en el desarrollo de las competencias del niño o la niña y no en la aplicación de modalidades o instrumentos previos.

Ahora, otro de los aspectos que no se deben pasar por alto es que la situación didáctica, aunque defiende el principio de autonomía en el sujeto que aprende y por ello puede despertar sospechas por una aparente carencia de estructura o regulación, está sujeta desde su planeación por seis campos formativos que suponen la materialización de las intenciones que por detrás regulan las intenciones educativas. No se trata por tanto de planificar por planificar actividades para que los niños jueguen. En el desarrollo de aprendizajes por medios lúdicos como lo pueden ser las rondas, las convenciones, los cantos, existe un plano temático interrelacionado con los demás planos promoviendo permanentemente la integración y no disgregación en la corporeidad, cognición y personalidad de los niños y de las niñas (campos formativos). Luego entonces, si se dispone la exploración del lenguaje, éste no será un aspecto aislado sino íntimamente relacionado con la cognición (pensamiento matemático), la creatividad y liberación estética (exploración y apreciación artísticas), así como con la intención de explorar animales y rocas (exploración y conocimiento de mundo), etcétera. La motricidad, en todos estos campos particulares del saber, está presente porque para poder agarrar, trepar, saltar, caminar o simplemente girar la cabeza para focalizar al interlocutor y llevar a cabo una conversación, hay que desarrollar psicomotricidad.

De este modo todas las situaciones didácticas diseñadas para este trabajo cumplieron las condiciones mínimas capaces de promover observación, comparación, orden, categorización y sobre todo lenguajes. Insistimos que esto es porque se buscó que las situaciones didácticas pusieran a los niños y a las niñas en su ZDP, o sea, representando el vehículo por el cual sus competencias se vieran favorecidas en alto grado.

La educadora identificando los obstáculos inherentes o ambientales en el desarrollo del niño (diagnóstico), diseñó el conjunto de actividades que permitieron al niño



generar sus propias alternativas de solución al problema, provocando además el uso de su autonomía, y he aquí lo más importante, porque sólo de esta manera se pudieron dar los aprendizajes significativos en tanto la interiorización de las experiencias lo que a su vez alentó la generación de procesos superiores del pensamiento como atención, análisis, inferencia y argumentación.

#### **5.6.4 Los recursos.**

En cuestión de materiales genéricos (telas, papeles, pinturas, etcétera) o específicos (materiales didácticos, juguetes, libros, etcétera), poco se necesitó porque finalmente el objeto por el cual se desplegó la planeación completa de las actividades lo representó el propio cuerpo del niño como medio entre su evolución interior, emocional y cognitiva, y el entorno que le influye. Por eso es que ponemos tan poco énfasis en ese rubro no siendo así con la preparación del espacio físico y psicológico así como su duración en el tiempo.

*La madurez cognitiva es uno de los componentes decisivos de este proceso perceptual, pues determina la capacidad del niño para responder a estímulos sociales de diversos grados de complejidad.<sup>67</sup>*

En efecto, el desenvolvimiento *cinestésico* (formativo a partir del movimiento), recordemos, en tanto momento propicio para el descubrimiento y los aprendizajes, debía ser el más importante de los recursos contemplados pues por él es que la motricidad iba a ser explorada en la mayor de las amplitudes e intensidad; lo mismo que la emocionalidad y el sentimiento los cuales requieren de su momento y circunstancia específica. Así entonces, jugar para este tratado teórico y literario, no significa ni mucho menos, dotar de espacios para el esparcimiento a los niños. De hecho, un niño es lo que menos espera de un centro educativo ya que él mismo

---

<sup>67</sup> David Ausubel; Edmund V Sullivan. 1989. Pág., 121.

posee la capacidad, y aún mejor que la capacidad de los adultos, para organizar un juego.

Lo que sí debe valorarse es la preparación racionalista de los espacios, más concretamente el diseño intencional y reflexionado del por qué partir de un espacio cerrado o de uno abierto para desarrollar actividades y en donde se garantice el desenvolvimiento ininterrumpido de cada una de las situaciones. De hecho la palabra situación ya implica en sí una unidad delimitada entre tiempo y espacio que por ser precisamente delimitada ya fuerza organización y economía en alto grado.

#### **5.6.5 Evaluación.**

Todas las evaluaciones levantadas para el trabajo se llevaron a cabo desde el distanciamiento observacional. Por ello quizá, uno de los instrumentos de registro más importantes en este proceso lo representó la bitácora de la educadora donde se aplicó una permanente evaluación *homologante* (desde la óptica de la educadora) no sólo de los avances en los niños, sino también de la calidad de participación de los demás agentes educativos como padres y dirección de la escuela. En la bitácora entonces, se iban asentando los pormenores tanto de los momentos del procesos como el diagnóstico, la planeación, la aplicación de actividades, etcétera, como de los detalles concomitantes que no siendo contemplados en la planeación surgían como consecuencia de la espontaneidad.

Decíamos además, también se incluyó un amplio apartado de evaluación para los agentes que no siendo directamente influenciados por los procesos del aprendizaje situacional, sí al menos, fungen como agentes coadyuvantes. En este sentido, quizá uno de los mejores registros cualitativos lo hayamos anotado en torno a la intervención de la dirección de la escuela. En efecto, esta valoración nos permitió concluir que la intervención referida aunque discreta, muy discreta, justificó esa

modesta posición en la dirección de la escuela, en su capacidad para ceder autonomía a la educadora.

Por otra parte, la intervención de la familia como agentes pertenecientes a la comunidad social del niño, pudo estar constatada en el alto nivel de participación que asumió. Por ejemplo, la supervisión de tareas o la participación en los juegos que niños y niñas debían realizar como tarea daban constancia de ello. No obstante, no se deja de anotar lo que aún falta por mejorar en la interacción familiar y que pasará al tiempo como evidencia en el futuro trabajo con el niño.

Ahora bien, haciendo un lado este tipo de intervenciones vitales en sí para entender el desarrollo de los niños en el aula y en términos de psicomotricidad, las evaluaciones globales despejaron la vista sobre la evolución de los niños facilitando el constatar que los aprendizajes se realizaron sin dificultades; hubo en ello la identificación de errores de didáctica y práctica educativa los cuales influyeron en el proceso formativo; en este sentido, quedan registradas de manera cualitativa, bastantes modificaciones por hacer y que son vitales para mejorar la acción educativa y el trabajo docente: el mejoramiento del aula así como más recursos para convertir, por ejemplo, el patio en un lugar didáctico. Al mismo tiempo se observan las limitaciones culturales, quizá sea éste el mayor de los problemas, para entender mejor primero el trabajo en competencias, para luego entender la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo global del niño y de la niña. No olvidemos que:

*A diferencia de otros niveles educativos (...) donde la evaluación es la base para asignar calificaciones y decidir la acreditación de un grado escolar o la certificación del ciclo educativo, en la educación preescolar la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, como medio para el mejoramiento del proceso educativo, y no para determinar si un alumno acredita un grado como condición para pasar al siguiente.<sup>68</sup>*

---

<sup>68</sup> Programa de Educación Preescolar, 2004. Pág., 131.

## ***Conclusiones.***

Se puede decir que, luego de un largo proceso de indagación teórica contrastada con la experiencia directa en grupo, hemos establecido, plenamente convencidos del desarrollo de las propuestas emitidas, que una de las mejores estrategias para mejorar el rendimiento no sólo cognitivo del niño (en la mejora de sus nociones matemáticas por ejemplo) sino también socializantes y corporales lo es el trabajo psicomotriz, sobre todo, aquel alejado de la mecánica simplista de la gimnasia y el ejercicio físico; este trabajo psicomotriz ha sido, sin duda mejor reconocido por los niños en cuanto se halla inmerso en situaciones de juego utilizando el aspecto del divertimento.

Además, una de las características que se explotaron fue la interinstitucional pues no hay que pasar por alto que el trabajo *cinestésico* aparte de sus fines educativos, establece una intencionalidad subjetiva pues había que conectar movimiento y estados de ánimo. Es por medio de esto que el niño representó por medio de su cuerpo y objetos situaciones emocionales vividas tanto en el contexto familiar como en el escolar.

En las actividades, tal y como se constata, hubieron momentos de análisis, de reflexión y discusión; observamos incluso que la mayoría de los niños pudieron adquirir recursos para expresar, manifestar y comunicar por medio de actividades de diverso tipo. Aquí abrimos la posibilidad de continuar el desarrollo de otras indagaciones de tipo lingüístico, cognitivo, social, etcétera. La motricidad crea nociones espaciales lo que deriva en una representación mental del espacio apta para propiciar pensamiento matemático, por ejemplo.

Pero el trabajo que se abordó no debe señalarse de modo simplista sólo desde el uso del juego en sí; hemos analizado cómo es que el juego aparte de ser un interesante instrumento de cultura (Roger Caillois), también adquiere una importante

dimensión didáctica al reservarle toda una carga racional. Así, favorecer psicomotricidad fina y gruesa no era cuestión de complicadas secuencias inconexas, sino propiedad de una excelente planeación lúdica explotando la naturaleza más inmediata del niño: su capacidad para jugar. Este principio queda además explicado por el mismo Jean Piaget, como una necesidad que la naturaleza del niño impone como medio de evolución cognitiva: la mente requiere de interactuar con el medio por medio de una actividad globalizante. De modo que a través de la experiencia el niño adquiriera la capacidad suficiente para seguir produciendo procesos inteligentes para seguir actuando en consecuencia.

Por eso fue que realizamos actividades donde los niños trabajaron tanto de manera individual como colectiva, divirtiéndose siempre, pues el interactuar con sus pares además de distraerlos de lo que no era imperioso atender, les permitió aprender por sociabilización. En ello, un aspecto igualmente importante y por tanto concomitante a la psicomotricidad lo representó el lenguaje el cual influiría a la par del propio desarrollo cognitivo. De hecho, uno de los alcances de la estimulación psicomotriz a esta edad se centra en el logro de la escritura sabiendo que ésta sólo es capaz de madurarse en el conjunto de habilidades motoras pero a la vez cognitivas, incluso sociales. Los niños no podrán interpretar una letra “A” sin antes haber asimilado la diagonal por su cuerpo, o la “apertura” por sus estados de ánimo, etcétera. Así, concentrar la adquisición de la escritura en la evolución rotativa de la muñeca empobrece peligrosamente el proceso futuro en la adquisición de estas capacidades comunicativas en los niños. Lo mejor, consideramos, es preparar a los niños en el juego de todo tipo (organizado o no) para que en un futuro su espacialidad le permita construir representaciones tan abstractas como los son las letras.

Más adelante, la apertura no sólo comunicativa, igualmente indagadora y racional del juego entre pares o entre pares y adultos abrirá el desenvolvimiento infantil hacia el interminable mundo natural. Entonces, todo tipo de aprendizajes que el niño encuentre en la escuela tendrán siempre su historia previa en el imaginario y luego en las sensaciones guardadas en el cuerpo a manera de estados previos al acto o

actitudes; los niños que juegan siempre estarán dispuestos e interesados en explorar e interpretar el mundo, como “pequeños científicos” perdidos en un interminable juego. Ellos tienen una lógica propia que se basa en una metaforización, donde los objetos son lo que son y los fenómenos lo que representan por lo que los niños quieren imaginar en ellos (las nubes son “algodones flotantes” y las flores “amigas del sol”). Este aparente mundo de sueño permanente no es sino la capacidad cognitiva de la inferencia que alimentada por el juego permite las primeras comprensiones del mundo.

Todo el trabajo vertido, sin embargo, pese a su amplitud de experimentación estuvo regulado por un celoso análisis al Programa de Educación Preescolar 2004, documento sobre el cual no sólo se contienen las últimas tendencias en cuanto a las planeaciones educativas para este grado de escolaridad, el primero del sistema básico, sino que además contiene detrás de sus campos formativos, aspectos, competencias y actividades complementarias, un amplio bagaje científico que sustenta no sólo el minucioso trabajo educativo con niños y niñas, sino además, fundamenta por qué su formación debe verse como un procesos global, integral y acorde a la evolución del ser humano en sus primeras etapas de vida. Nuestra finalidad es defender la idea de un niño autónomo capaz de construirse a sí mismo sus propios aprendizajes a lo largo de su vida.

## **Bibliografía:**

- AUSUBEL, David; Sullivan, Edmund V. *El desarrollo infantil. 2. El desarrollo de la personalidad*. Edit. Paidós Psicología Evolutiva. México D.F., 1989.
- BARABTARLO, Anita. *A manera de prólogo, Introducción, Socialización y educación y aprendizaje grupal e investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento en: investigación-acción: una didáctica para la formación de profesores*. UNAM-Castellanos editores, México, 1995, en la Antología básica Proyectos de innovación. Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Plan 094.
- CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres, VI – VII – VIII*. Edit., FCE. México, 1986.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1991. En la Antología básica Investigación de la práctica docente propia, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Plan 094.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en acción*. Edit., Morata, colección Pedagogía Manuales. Madrid, 1990.
- FIERRO, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Edit. Paidós: Maestros y Enseñanza. México, 2000.
- GARTON, Alison F. *Interacción social, y desarrollo de lenguaje y la cognición*. Edit., Paidós-Ibérica. Barcelona, Buenos Aires y México. 1994.
- GIROUX, Henry. *Las escuelas públicas como esferas democráticas*. Edit., Siglo XXI editores. México, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1986.
- LLEIXÁ Arribas, Teresa. *La Educación Infantil 0-6 años*. Edit., Paidotribo. Barcelona, 2001.

- MEECE, Judith L. *El desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Bibliografía para la actualización del maestro S E P. edit., McGraw-Hill. México, 2001.
- PANSZA, Margarita (et al). *Instrumentación didáctica. Conceptos generales*, en: *Fundamentación didáctica*. Cernika. México, 1988. pp. 167-215. En Antología básica *Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*. U P N Licenciatura en educación Plan 094.
- PASTOR Pradillo, José Luis. *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Edit. INDE Publicaciones. Barcelona, España, 2002.
- PIAGET, Jean. En Antología Básica sobre *El niño desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Jean Development and Learning*. Ed. *The Journal of Research Science Teaching* Vol. No.2 ISSUE N.3. Traducción Teddre Paz. 1964.
- PIAGET, Jean; Inhelder. *Psicología del niño*; décimoséptima edición. Edit, Morata. Madrid, 2007.
- RANGEL, Adalberto. *Características del proyecto de investigación pedagógica*. México, UPN, 1995 (Mecanograma) en la Antología básica Hacia la innovación Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Plan 094.
- SASSANO, Miguel. *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Edit., Stadium. Buenos Aires, 2003.
- TITONE, Renzo. *Psicodidáctica*. Edit., Narcea S.A. Madrid, 1986.
- WADSWORTH, Barry J. *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. Edit., Diana. México, 1995.

**Otras fuentes:**

- BARRENA, Sara F. *Los hábitos y el crecimiento: una perspectiva Peirceana*. Revista electrónica Razón y Palabra. Número 21. 2000-2001. [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)



- BOURDIEU, Pierre. *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*, en: Patricia de Leonardo. La nueva sociología de la educación. Edit., El Caballito-SEP. México, 1986. Pp. 103-129.
- MOLERO Moreno, Carmen/ Sainz Vicente, Enrique/ Esteban Martínez, Cristina. Revisión histórica del concepto de Inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Año/vol. 30, número 001. Fundación Universitaria, Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Pp. 11-30.
- LEY General de Educación. Última Reforma publicada DOF 22-06-2006.
- PELETEIRO Vázquez, Isabel Elena. *Pedagogía Social y Didáctica Crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación en desventaja y exclusión social*. *Revista de investigación* No 58. 2005.
- PETRONE, Nora R.. *Apuntes de Cátedra de Gimnasia IV*. 1990. <http://www.facdef.unt.edu.ar/catedras/gimnasia/gimna1/EquilibrioCorporal.pdf>
- PROGRAMA de educación preescolar 2004, SEP
- PROGRAMA Nacional de Activación Física Escolar, Preescolar. S E P, CONADE, CONDEBA.
- STEANHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata S. A. Madrid, 1987.
- VAYER, Pierre. El niño ante el mundo de los demás”; *Educación psicomotriz: el diálogo corporal (acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Editorial Científica-Médica, 1977. Pp 131-156.
- VAYER, Pierre. “El niño ante el mundo de los objetos”; en: *Educación psicomotriz: el diálogo corporal (acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Editorial Científica-Médica, 1977. Pp 43-129.
- VAYER, Pierre. El niño, construcción del yo corporal”; en: *Educación psicomotriz: el diálogo corporal (acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Editorial Científica-Médica, 1977. Pp 64-92.
- VELÁZQUEZ Díaz, Rafael. *La Inteligencia Psicomotriz (The Psychomotor Intelligence)*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, No. 11; Noviembre, 2003. Pág., 29-38.