



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094, CENTRO

## PROYECTO DE INNOVACIÓN

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE  
LA PSICOMOTRICIDAD COMO MEDIO PARA APOYAR EL  
INICIO DE LA LECTO-ESCRITURA EN LOS NIÑOS DE  
PREESCOLAR I DEL COLEGIO PEDAGÓGICO  
MAKARENKO

ASESORA:

PROFRA: ANGÉLICA MARÍA FLORES CHÁVEZ

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA:

CERVERA GÓMEZ GRACIELA

México, D.F., 2011.

# INDICE

	Pág.
I. INTRODUCCION.....	1
<b>CAPITULO I</b>	
<b>ENTORNO Y DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1 Aspecto geográfico de la Delegación Iztapalapa.....	3
1.2 Aspecto histórico.....	4
1.3 Aspecto ecológico-demográfico.....	5
1.4 Datos generales de la unidad de investigación.....	6
1.4.1 Referentes y descripción de la unidad de investigación.....	7
1.5 Diagnóstico pedagógico.....	8
1.5.1 Problemática.....	8
1.6 Planteamiento del problema.....	10
1.6.1 Objetivos.....	16
1.7 Supuestos.....	16
1.8 Metodología.....	17
1.9. Interpretación de los cuestionarios aplicados.....	20
<b>CAPITULO II</b>	
<b>COMPONENTES TEÓRICOS DEL ÁREA PSICOMOTRIZ</b>	
2.1 Federico Froebel. Su legado en la educación.....	22
2.2 Antecedentes de la psicomotricidad.....	27
2.3 Antecedentes nacionales de la psicomotricidad.....	28
2.4 Componentes del área psicomotriz.....	30
2.5 Motricidad gruesa.....	38

<b>2.5.1 Desarrollo de la motricidad gruesa.....</b>	<b>39</b>
<b>2.5.2 Actividades para favorecer el desarrollo de la coordinación motriz gruesa y del equilibrio de los niños .....</b>	<b>40</b>
<b>2.6 Motricidad fina.....</b>	<b>41</b>
<b>2.6.1 Desarrollo de la motricidad fina.....</b>	<b>42</b>
<b>2.6.2 Actividades para desarrollar y estimular la motricidad fina.....</b>	<b>44</b>
<b>2.7 Esquema corporal.....</b>	<b>45</b>
<b>2.7.1 Definición de esquema corporal.....</b>	<b>46</b>
<b>2.8 Lateralidad.....</b>	<b>50</b>
<b>2.8.1 Identificando la lateralidad.....</b>	<b>52</b>
<b>2.8.2 Logrando la lateralidad.....</b>	<b>53</b>
<b>2.9 La estructuración espacio-temporal.....</b>	<b>54</b>
<b>2.9.1 Coordinación viso-manual.....</b>	<b>57</b>

### **CAPITULO III**

#### **PROPUESTA INNOVADORA**

<b>3.1 Diseño de la alternativa.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Aplicación de la alternativa.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 Evaluación de la alternativa.....</b>	<b>71</b>

<b>Conclusiones.....</b>	<b>74</b>
--------------------------	-----------

<b>Bibliografía.....</b>	<b>75</b>
--------------------------	-----------

<b>Anexos.....</b>	<b>78</b>
--------------------	-----------

## INTRODUCCIÓN

Los proyectos de innovación parten del supuesto de trabajar un objeto de conocimiento diferente, el que se aplica en esta investigación, abordará la relación entre psicomotricidad y la importancia de favorecerla para apoyar el desarrollo integral del preescolar y el inicio de la lecto-escritura.

En el capítulo I, realizaré una breve reseña del aspecto físico y ubicación de la Delegación Iztapalapa, lugar donde se encuentra la escuela donde se realicé el presente trabajo y una descripción de la misma. Posteriormente describiré la problemática a la que pretende dar respuesta la propuesta, hipótesis, la metodología utilizada para la realización del proyecto, así como también doy un informe de la interpretación de los cuestionarios aplicados a los alumnos y padres de familia del grupo de preescolar I y el de las docentes que laboran en el colegio.

En el capítulo II, el marco teórico, describiré el trabajo de Federico Froebel, pilar para la enseñanza y base de la educación, cuyas aportaciones son primordiales para la elaboración de esta investigación, sin dejar de mencionar a los diversos autores que fueron los pioneros de la psicomotricidad. En el capítulo III, se redacta la propuesta de innovación, el diseño de la alternativa, así como también la aplicación y evaluación de ésta, al final del capítulo hago referencia de algunas actividades para la estimulación de la motricidad gruesa y fina.

Para el logro de los objetivos, no solamente en este proyecto, sino a la acción educativa, un referente fundamental son los propósitos del Programa de Educación Preescolar que señalan lo que se espera de los niños y las niñas que cursan el nivel, éstos se favorecerán mediante las actividades cotidianas, dependiendo del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela<sup>17</sup>. Así mismo es necesario conocer el nivel de desarrollo de nuestros alumnos para responder a sus necesidades de aprendizaje. El punto de partida de la labor docente, son las capacidades de los niños, para fomentar el desarrollo de sus competencias. Para lo

anterior se debe realizar, en cada inicio de ciclo escolar, un diagnóstico oportuno y real que permita conocer las características y diseñar las situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias. Tenemos que diseñar situaciones didácticas innovadoras y creativas donde se favorezca la interacción, el diálogo y la reflexión por ambas partes (niño-educadora). Nuestra intervención educativa debe favorecer los aprendizajes mediante una actitud dinámica y participativa, con una mejor organización del trabajo en el aula para propiciar un ambiente de diálogo y respeto con todos los involucrados (maestras-niños-padres de familia). Es importante autoevaluar nuestra práctica docente, de esa manera podremos valorar si efectivamente se deja algo positivo y sustancioso diariamente al llegar y cumplir con nuestra actividad educativa.

“Para tratar de instaurar una sociedad en la que cada individuo pueda aprender a lo largo de su vida, debemos replantearnos las relaciones entre los establecimientos de enseñanza y la sociedad y la sucesión de los distintos niveles de la enseñanza”.<sup>10</sup>

## CAPÍTULO I

### ENTORNO Y DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Aspecto geográfico de la delegación Iztapalapa<sup>20</sup>

La delegación Iztapalapa se encuentra situada en la región oriente del Distrito Federal, cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la república mexicana y su altura sobre el nivel del mar es de 2100 m.

La jurisdicción confluye con otras delegaciones del Distrito Federal, sus límites a municipios son pertenecientes al Estado de México, lo que obliga a impulsar un desarrollo delegacional para atender la compleja problemática de la conurbación general. Iztapalapa colinda: al Norte con la delegación Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl (Estado de México), al Este con los Municipios de los Reyes la Paz e Ixtapaluca (Estado de México), al Sur con las delegaciones Tiáhuac y Xochimilco, al Oeste con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez, ver fig. 1. Este espacio cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos que las autoridades delegacionales les brindan con oportunidad, sin desconocer que también se enfrentan los rezagos sociales y marginación más profunda de la capital, pero que con acciones dinámicas y voluntad decidida se pretenden aminorar.



Figura 1. División política del Distrito Federal.<sup>20</sup>

## 1.2 Aspecto histórico<sup>20</sup>

Los indicios más antiguos de ocupación humana en el territorio de Iztapalapa proceden del pueblo de Santa María Aztahuacan. En ese lugar, en 1953 fueron encontrados los restos de dos individuos que, según los análisis de la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza (UNAM) y del Instituto Nacional de Antropología e Historia, tienen una antigüedad aproximada de nueve mil años.

El nombre de Iztapalapa proviene de la lengua Náhuatl (Iztapalli-losas o lajas Atl-Agua y Pan-sobre) que significa El agua de las lajas. Esto se deriva de que esta demarcación junto con otros espacios aledaños, tuvo sus asentamientos tanto en parte firme como en agua mediante chinampas. Las chinampas eran parajes hechos con carrizos, lodo y ramas de árboles, que con sus raíces las mantenían sujetas a la tierra.

Hacia 1940 los ocho barrios de Iztapalapa quedaron incorporados a la zona urbana de la Ciudad de México. Una década más tarde, tuvo lugar el entubamiento del canal de La Viga, de vital importancia para la agricultura chinampera, que al verse privada de un insumo básico (agua), entró en crisis. Durante la década de los cincuenta, comienza la ocupación de la chinampería por colonias populares. Una década más tarde, se construyen los primeros parques industriales de la delegación en la zona de Los Reyes Culhuacán; en algunas áreas, la subdivisión de la tierra se da en manzanas y lotes.

A partir de la declinación de la actividad agrícola en el valle de México, el gobierno federal da inicio a una política de expropiación de las dotaciones ejidales de los pueblos absorbidos por el crecimiento de la ciudad, (hecho que queda reflejado en el nombre de una de las colonias delegacionales como Ex-ejidales de Iztapalapa). Quizá la expropiación más emblemática en la delegación fue la del antiguo ejido de Iztapalapa, en donde se construyó la Central de Abasto de la Ciudad de México en el año 1982. Fue frecuente la especulación con la tierra ejidal durante el periodo de 1970 a 1990. El caso más conocido de fue el del Paraje San Juan, en la actualidad, motivo

de un litigio entre el Gobierno del Distrito Federal y el supuesto dueño de las tierras.

El crecimiento de la población de Iztapalapa ha traído graves consecuencias para todos sus habitantes desde casi tres décadas ininterrumpidas. En este periodo han surgido muchas organizaciones populares que reclaman la dotación de servicios urbanos en zonas de reciente ocupación. La crisis se agudizó tras el terremoto del 19 de septiembre de 1985, cuando el Departamento del Distrito Federal decidió reubicar a los damnificados en unidades habitacionales de la periferia. A partir de entonces, Iztapalapa ha sufrido desabasto de agua, problemas de transporte, mala calidad en los servicios educativos y un agotamiento visible. La consecuencia más palpable de ello es que los índices de incidencia delictiva de Iztapalapa se encuentran entre los más altos de la Ciudad de México y el predominio de familias con fuerte pobreza económica.

### **1.3 Aspecto ecológico-demográfico<sup>20</sup>**

En el Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005, Iztapalapa tenía una población de 1.820.888 habitantes, lo que la convierten en la demarcación más poblada de la capital mexicana y una de las más pobladas de todo el país.

En la actualidad, se encuentra rodeado por un centenar de colonias urbanas, nacidas casi todas ellas después de la década de 1970. Debido a su avanzado estado de deterioro ambiental, está a punto de perder la declaratoria de parque nacional, aunque el gobierno del Distrito Federal ha decidido declararlo área de conservación ecológica.

Al oriente del cerro de la Estrella se localiza la sierra de Santa Catarina, una cadena de pequeños volcanes extintos durante la era mesozoica formada por seis picos (algunas definiciones incluyen al cerro de la Estrella en la sierra de Santa Catarina, con lo cual serían siete), una de las elevaciones que la conforman pertenece al estado de México. El resto



forma el límite entre las delegaciones Tláhuac e Iztapalapa. De poniente a oriente, estas elevaciones son el volcán Yohualihqui, Tezonchichila o de las Minas, el volcán Xaltepec, el cerro Tetecón, el cerro Tecuauhtzin o San Nicolás y el volcán Guadalupe o del Borrego (el punto más elevado del territorio de Iztapalapa). La sierra de Santa Catarina fue declarada área de conservación ecológica en la década de los noventa y es de importancia estratégica para la ciudad, pues permite la recarga de los mantos freáticos que abastecen de agua a los capitalinos. En la década de 1920, el Dr. Atl tenía la intención de convertirla en un centro de desarrollo cultural para el Distrito Federal. Hoy es una de las zonas más empobrecidas de la ciudad, cuyo poblamiento tuvo lugar a partir de la segunda mitad de la década de 1970.

#### **1.4 Datos generales de la unidad de investigación**

El colegio donde se llevó a cabo el presente trabajo, se fundó el 11 de enero de 1997 y en el 2005 se amplió por la fuerte demanda para ingresar a preescolar. Su misión se apega a la filosofía del pedagogo ruso Anton Semiónovich Makarenko, quién se dedicó especialmente a la reeducación de niños y jóvenes inadaptados. Siendo los principios de este pedagogo los siguientes:

- La educación es un proceso que se produce con esfuerzo y disciplina y cuyo objetivo es una socialización eficaz y productiva.
  
- El trabajo colectivo (educación tripartita) es el medio más idóneo para lograrla; solamente una sociedad que impone tareas importantes y exige esfuerzos en su realización, puede desarrollar las potencialidades de sus niños y jóvenes. No hay adolescentes malos o extraviados, simplemente no han tenido un buen comportamiento social.

- Proporcionar ese buen comportamiento, es la tarea del educador, que no se realiza con recetas psicológicas, sino introduciendo una experiencia social verdadera.

En contraste con las ideas de libertad en la educación, que dominaban en los primeros tiempos de la Revolución Rusa, el sistema de Makarenko ponía el acento en la importancia de la disciplina y el trabajo en el ámbito de la educación. Propuso la asignación de tareas a los niños que les permitieran desarrollar el sentido de la responsabilidad y luchó por imponer una educación orientada a la formación del hombre que respondiera a las expectativas de la sociedad.

#### **1.4.1 Referentes y descripción de la unidad de investigación**

El Colegio Pedagógico Mak, S.C. Makarenko, ubicado en el centro de Iztapalapa, en Barrio San Lucas, el cual adecua la enseñanza a las necesidades de la época a través de la actualización constante del personal que ahí labora.

A la redonda se pueden encontrar tres sucursales bancarias, dos mercados, acceso a vías rápidas como el eje 6 y medios de transporte, incluyendo en las cercanías al metro. Con centros educativos aledaños, como preescolares, escuelas primarias y secundarias, por la gran población que existe en éste, uno de los ocho barrios, en sus cercanías se encuentra la Delegación Iztapalapa.

El colegio cuenta con todos los servicios públicos, consta de nueve salones amplios para los grupos de lactantes, maternas y preescolares (dos grupos por grado), un patio para el recreo y para la realización de actividades cívicas, sanitarios para los niños y las niñas y para el personal, una cocina y un comedor amplio cuya capacidad es para noventa y seis niños, dos bodegas donde se almacena el material didáctico y por último, una oficina para la directora y la contadora del colegio. El personal que ahí labora está formado por: una directora con licenciatura en psicología

educativa, una licenciada en contaduría, una cocinera, una persona de intendencia, ocho maestras de apoyo, dos maestras para la sala de lactantes y cinco maestras titulares con licenciatura en educación preescolar. Actualmente la población de alumnos es de ciento sesenta niños.

### **1.5 Diagnóstico pedagógico**

Este proyecto se realizó en el grupo de preescolar, que estuvo conformado por trece alumnos, ocho niños y cinco niñas, cuyas edades oscilaban entre los dos y tres años, durante la realización de este trabajo pude percatarme de diversas circunstancias que llamaron mi atención, como lo fueron:

1.- En primera instancia, los niños manejaban cuatro libros y cuatro cuadernos, no acorde a su desarrollo en relación a sus habilidades motrices, ubicación espacial y lateralidad, las cuales son necesarias para poder trabajar con estos materiales.

2.- Algunos niños no lograban centrar su atención en las indicaciones para llevar a cabo sus actividades, lo que ocasionaba pérdida de la atención del grupo.

3.- La presencia de un alumno muy inquieto, fue la causa en varias ocasiones de la distracción general del grupo o en las actividades que se realizaban, al no respetar las reglas ni indicaciones, producía inquietud y distracción de los demás alumnos.

#### **1.5.1 Problemática**

La labor docente es formar, desarrollar y encaminar a los niños a ser seres capaces de valerse por ellos mismos en un futuro, a través de la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, por parte de la Secretaría de Educación Pública, sustentado en el enfoque de competencias, el cual menciona que los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un

carácter integral y dinámico que tienen como base la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales). Los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Durante el ciclo escolar, tuve el grupo de preescolar I, conformado por ocho niños y cinco niñas, de entre dos y tres años, la escuela maneja el programa de becas completas para alguno de los pequeños, de los cuales se estudian los casos. La mayoría de los padres cuentan con los recursos para solventar los materiales que se les solicitan por parte de la escuela.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, 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>17</sup>

La selección de competencias que incluye el Programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.<sup>17</sup>

El trabajo del docente inicia a partir del diagnóstico del grupo, observé que la gran mayoría de los alumnos toman la crayola correctamente, a excepción de unos cuantos que aún la toman con el puño cerrado, sus trazos son fuertes y marcados, aun sin coordinación y sin límites y aún sin reconocer lo que es “no salirse del contorno o de la rayita”, a excepción de algunos alumnos que vienen de guardería, tratan e intentan respetar los contornos. Respecto a pensamiento matemático, reconocen los números, del uno al cinco, los dicen de forma seguida, se les complica del seis en adelante. En artes plásticas, les cuesta trabajo el estrujado y boleado, obviamente su motricidad comienza a desarrollarse. En el canto y el baile, son bastante cooperativos, aunque no saben ninguna canción, hay pequeños que no se levantan para bailar, en este aspecto son bastante introvertidos.

Un problema que limita la práctica docente es la imposición de trabajar con los niños con cuadernos y libros no acordes con el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el conocimiento de la ubicación espacial, la lateralidad, el reconocimiento e identificación del esquema corporal, no como conceptos que deban memorizar. Es necesario priorizar las actividades y juegos en los que reconozcan que es arriba-abajo, izquierda-derecha, adelante-atrás y que identifiquen partes del cuerpo. Para lograr estos propósitos, se necesita planear y llevar a cabo actividades para la estimulación de la motricidad gruesa y para la motricidad fina, así finalmente trabajar en cuadernos y libros como lo requieren tanto padres de familia y el mismo colegio.

### **1.6 Planteamiento del problema<sup>9</sup>**

Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, a raíz de intentar entender uno de los problemas educativos más serios de América Latina: el analfabetismo, la repetición y la deserción escolar; ven que hay una materia escolar decisiva: la lectura y la escritura.

Entonces comenzaron a estudiar la adquisición y comprensión de la escritura en niños pequeños, cómo aprenden los niños y con qué métodos.

Después de analizar los dos tipos de métodos, analíticos - fonéticos y el global, concluyeron que:

1. Se basan en habilidades como la discriminación de sonidos, de formas gráficas, en correspondencias de sonido y forma gráfica, en la discriminación visual.
2. Si se acepta que el niño que aprende es un sujeto que piensa y que constantemente está en interacción con el medio, y de esta interacción aprende, no puede ser que únicamente una serie de habilidades sean la explicación de la adquisición.

La lengua escrita está en el medio. El entorno proporciona mucha estimulación: carteles, televisión, objetos, mercados; no necesita encontrarse con un libro para descubrir la lengua escrita.

La lectura y la escritura no es un objeto únicamente escolar, es un objeto cultural.

El niño sabe que la lengua escrita existe. Tiene una serie de conocimientos previos: tiene alguna idea sobre la función de los escritos, para qué sirven, dónde está puesto el texto. Su fundamentación teórica es:

**Piaget:** "El niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes".

**Vigotsky:** "Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa". Para ayudar al niño debemos "acercarnos" a su "zona de desarrollo próximo"; partiendo de lo que el niño ya sabe.

**Ausubel:** Los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo) y significativos (Estar basados en la comprensión). Yo he de tener elementos para entender aquello de lo que me hablan.

## **Presupuestos del sistema de lecto-escritura constructivista**

- Tratamiento del error (no existe el error, los fallos son fases, pasos de aproximación hacia el modelo correcto).
- Leer no es descifrar. Saber leer y escribir quiere decir ser capaz de producir o interpretar diferentes tipos de textos según sea necesario en determinadas situaciones.
- No se aprende a leer y a escribir, sino a leer y escribir textos diferentes para finalidades diferentes.

El constructivismo no es un método de enseñanza de la lecto-escritura, sino una teoría de conocimiento. Son investigaciones sobre cómo aprendemos a leer y a escribir. Parece que aprendemos en contextos funcionales y significativos, que hay unas etapas de desarrollo sobre lecto-escritura que se dan siempre, parece que lo emocional es muy importante.

Nosotros lo que hacemos es tener en cuenta esos presupuestos constructivistas y adecuar nuestras actividades de lecto-escritura a ello. Pero todas las actividades que realicemos son importantes. Hay momentos para escrituras funcionales y hay otros momentos para tomar conciencia sobre las letras, sobre las vocales, sobre las formas mayúsculas o minúsculas, sobre las sílabas, etc. Son necesarias, a veces, muchas actividades que siempre hemos realizado de niños para tomar conciencia sobre la propia escritura, lo que es imprescindible es partir de textos funcionales y significativos y emplear la lectoescritura diariamente para las actividades cotidianas: listados, notas para casa, cuentos, canciones, apuntarse para hacer alguna actividad, poner el nombre en los trabajos, entre otras.

### **Como se aprende:**

- Interacción:  
La maestra, los compañeros, cualquier adulto, serán los mediadores humanos entre lengua escrita y aprendizaje.

➤ Situaciones de uso:

El niño no aprende por la forma sistemática, silabeando o aislando fonemas, lo aprende utilizándolo como comunicación.

Utilizaremos la escritura para enseñar a escribir y la utilizaremos en situaciones de uso.

➤ Contexto y funcionalidad

El niño no aprende a hablar utilizando palabras sin ton ni son, no se fuerzan situaciones. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar la escritura dentro de una situación que sea necesario, dentro de situaciones donde se cumpla una función.

### **Intencionalidad**

Para que el lenguaje tenga una funcionalidad, ha de comunicarse, ha de haber acción por las dos partes. La madre da intencionalidad a lo que el niño dice.

### **Orientaciones pedagógicas**

- Manejar muchos textos y variados en cuanto tipología y grafías.
- Conocer muy bien las fases por las que todos los niños y las niñas pasan. (Nos evitaremos así miedos y angustias, además son necesarias para evaluar y seguir el trabajo adecuadamente).
- Coordinación con Primaria (Interesante, pero no imprescindible.- Debemos ser autónomos intelectualmente, como nos decía Piaget.)

Podemos contribuir a este inicio de aprendizaje mediante la realización de actividades que sean constantes en el salón como por ejemplo: que los niños y niñas aprendan a identificar y escribir su nombre, motivarlos para que participen y se interesen por la lectura, desde los cuentos que encontramos en la biblioteca del aula, hasta la escritura de carteles creados para alguna actividad en concreto, conociendo las características de cada uno de los diferentes textos que existen, aprovechando la infinidad



de situaciones que llevan de forma natural a usarlos, cuyo sentido viene dado por las necesidades propias del quehacer cotidiano. Por lo tanto, a partir de las posibilidades y vivencias que se pueden dar en el aula crear situaciones que favorezcan el diálogo y permitan al niño conocer la funcionalidad del lenguaje escrito en diversas actividades cotidianas.

Con esta particular propuesta de enseñanza de la lecto-escritura realizada desde el enfoque constructivista, enseñamos a los niños el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas y el hecho de que se trabaja el lenguaje escrito a lo largo y a lo ancho de toda la actividad escolar.

Partiendo de las ideas previas de los niños acerca de la lectura y la escritura y de los profesores, se intenta construir un pensamiento acerca del lenguaje escrito a través del aprendizaje significativo en el que se trabajará con textos reales, entendidos como la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado, usando siempre el lenguaje con una intención, con un uso que puede variar desde para comunicar algo hasta para disfrutar y compartir. En esta propuesta de trabajo, la docente debe ser un modelo motivador a seguir por sus alumnos, leyendo y escribiendo todo lo posible y con sentido en presencia de ellos.

La lectura y la escritura son aprendizajes complejos, que implican la participación activa de los individuos como sujetos cognoscentes; el reconocimiento del contexto cultural, del tipo de relación que las niñas y los niños tienen con la lengua escrita antes de iniciar su aprendizaje formal.

El proceso de lecto-escritura implica así mismo desarrollar previamente tanto la motricidad gruesa como la fina, para no ocasionar problemas al momento de trabajar en cuadernos y libros donde se les indica que realicen trazos circulares, lineales de izquierda a derecha de arriba a abajo, etc. Por ello es necesario promover el desarrollo de su lateralidad, ubicación espacial, esquema corporal y su campo visual.

El contenido de este trabajo propone una secuencia de actividades que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se muestran situaciones en las que los niños asocian procesos cognitivos y motrices de forma vivencial. Escribir en una hoja le implica a un niño, entre otras cosas, controlar las manos y manejar un lápiz con rigurosa precisión para realizar trazos concretos en determinada dirección y medidas, además de exigir una importante capacidad de atención para fijar su vista. Para la lecto-escritura se necesitan tener reforzadas una serie de habilidades y destrezas que se consiguen cuando el niño vive experiencias diversas a través del movimiento que le permitan madurar las funciones de la mente y organizar sus conocimientos. Este método de apoyo a la lecto-escritura (favorecer la psicomotricidad) que se sirve del movimiento utilizando el cuerpo para adquirir sensaciones contribuye a que el trabajo en el aula sea más vivencial y eficaz.

La psicomotricidad es una ciencia que contempla al ser humano desde una perspectiva integral, considerando aspectos emocionales, motrices y cognitivos. Es decir, que busca el desarrollo global del individuo, tomando como punto de partida el cuerpo y el movimiento para llegar a la maduración de las funciones neurológicas y a la adquisición de procesos cognitivos, desde los más simples hasta los más complejos, todo esto revestido de un contenido emocional, basado en la intencionalidad, la motivación y la relación con el otro.<sup>22</sup>

Por lo que surge la siguiente pregunta:

¿Qué actividades promueven el desarrollo de la psicomotricidad en el niño preescolar?

### **1.6.1 Objetivos.**

#### **Objetivo general.**

Estimular la psicomotricidad como medio para apoyar el inicio de la lecto-escritura en los niños en preescolar I.

#### **Objetivos particulares.**

1. Conocer que es la psicomotricidad.
2. Recopilar información acerca de la estimulación de la psicomotricidad.
3. Aplicar actividades que estimulen la psicomotricidad de alumnos entre la edad de los dos y los tres años.

### **1.7 Supuestos.**

1.- Proporcionar una adecuada práctica psicomotriz en el niño y la niña, ayudará a estimular las áreas de desarrollo (cognitiva, afectivo-social y motora) de manera armónica e integral.

2.- Es fundamental, favorecer el desarrollo de la psicomotricidad de los preescolares para que conozcan su esquema corporal, lateralidad, su ubicación espacial, temas y contenidos importantes para su edad.

3.- La estimulación previa de la psicomotricidad a través de ejercicios posibilita la maduración motriz, para que así los niños y niñas se inicien adecuadamente en el proceso de la lecto-escritura mediante la ayuda de libros y cuadernos y sepan identificar su ubicación espacial al momento de trabajar con estos materiales.

“Cada alumno, cada padre, cada profesor debe estar convencido de que el fracaso no es inevitable. Todos ellos deben formar, con el personal del establecimiento escolar, una comunidad responsable que asuma todos los

poderes tras haber elaborado una idea de lo que debería ser la escuela, esa comunidad escolar se pone a construir una escuela intensiva que aprenda a resolver por sí misma los problemas conforme se vayan presentado”.<sup>1</sup>

Como vayan surgiendo diversas situaciones en la práctica docente es como se deben ir manejando éstas, no anticipando, ni saltando etapas del desarrollo de los niños sólo por el hecho de satisfacer los estándares de la escuela o de la expectativa de los padres o hasta de las mismas docentes.

### **1.8 Metodología <sup>4</sup>**

La metodología que se utilizó en este proyecto es la investigación-acción. En este método de indagación, en el que el investigador tiene un doble rol, el de investigador-participante, debe de existir una investigación para así poder llevar a la práctica contenidos y teorías, este método combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico de un contexto determinado y el conocimiento práctico, en donde los elementos que se articulan en la práctica dan paso a lo que se conoce como están relacionados con la labor del docente. Este debe ser autónomo y libre, debe tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por su conocimiento. El objetivo de la búsqueda es relevante para el docente, en este sentido, el docente elige su objetivo. El docente lleva a cabo una investigación-acción porque quiere cambiar “algo” que es relevante para él.

En la investigación-acción, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En esta metodología no hay mucho énfasis del empleo del instrumental técnico

de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación-acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; favorece la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles con base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad, las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación-acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. El discurso acerca de la múltiple información, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes.

La investigación-acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo. Esto nos lleva a pensar que la investigación-acción tiene un conjunto de rasgos propios, entre ellos podemos distinguir:

- a. Analizar acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes) y que requieren respuestas (prescriptivas).
- b. Su propósito es descriptivo-exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).

- c. Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
- d. La explicación de lo que sucede implica elaborar un guión sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guión es una narración y no una teoría, por ellos es que los elementos del contexto iluminan a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.
- e. El resultado es una interpretación más que una explicación dura. La interpretación de lo que ocurre es una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor. Se busca alcanzar una mirada consiente de las subjetividades de los integrantes de la organización.
- f. La investigación-acción valora la subjetividad y como ésta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. Además, el informe se redacta en un lenguaje de sentido común y no en un estilo de comunicación académica.
- g. La investigación-acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma. Normalmente se asocia exclusivamente investigación-acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una investigación acción de corte cuantitativo-explicativo.
- h. La investigación-acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni disciplinarias.

El proceso de investigación-acción es continuo, una espiral, de diferentes momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problemática.

### **1.9 Interpretación de los cuestionarios aplicados**

En el mes de octubre del 2008 se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios a 13 niños del grupo de preescolar I (ver anexo I), a los padres de familia del grupo y a las docentes de preescolar que laboraban en el colegio.

Al inicio del ciclo escolar eran pocos los niños que lograban realizar movimientos de coordinación gruesa como: correr, saltar, mantener el equilibrio, etc., en cuanto la motricidad fina, al momento de actividades de colorear, recortar, hacer una línea vertical u horizontal de izquierda a derecha y viceversa, fueron únicamente tres los que lograron realizarlas.

En la tabla siguiente, se aprecian los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados sobre la prevalencia de los niños y sus habilidades motrices gruesas y finas.

#### **Resultado de cuestionarios aplicados al grupo de preescolar I.**

<b>Habilidades motrices de los niños</b>			
		<b>Motricidad gruesa</b>	<b>Motricidad fina</b>
<b>Niños</b>	8	2	1
<b>Niñas</b>	5	3	2
<b>TOTAL</b>	13	5	3

Fuente: Información recopilada de cuestionarios aplicados en el mes de octubre del 2008.

Al término del ciclo escolar de los trece niños, once niños lograron realizar las acciones referidas, conforme iba transcurriendo el año fueron

adquiriendo poco a poco las habilidades que se favorecieron mediante las actividades.

La aplicación de cuestionarios a los padres de familia del grupo de preescolar I, buscó obtener información acerca de la frecuencia con que realizaban los niños actividades físicas fuera de la escuela (ver anexo II) y la mayoría de los padres contestaron que no tenían el tiempo suficiente para dichas actividades y cuando lo llegaban a tener la gran mayoría, jugaba con la pelota o a correr con sus hijos. Con base a las respuestas obtenidas y al corroborar que no se desempeñaban las actividades físicas correspondientes para los niños de esta edad, se comenzaron a aplicar ejercicios físicos ampliando cada vez más el grado de dificultad. En cuanto a motricidad fina, se realizaron diversas actividades para fomentar coordinación. Por lo que se pudo apreciar que fueron del agrado e interés de los niños.

En juntas bimestrales con los padres de familia se resaltó la importancia de realizar actividades físicas fuera de la escuela, se les daba ejemplos de cómo jugar con los niños sin salir de casa; saltar con uno o dos pies, adelante, atrás de izquierda a derecha, aventar y atrapar una pelota, o al momento de que se esté doblando la ropa, específicamente las calcetas, invitar al niño que las lance al cesto de la ropa, si se vivía en departamentos con elevador, de preferencia tratar de utilizar las escaleras para subir y bajar, en fin, en cuanto a motricidad gruesa fueron algunas sugerencias, aunque se les mencionó que era más recomendable las realizaran al aire libre y con un mayor espacio para un mejor desplazamiento. En cuanto a motricidad fina, se les comentó también a los padres que pusieran al niño a colorear, primero con crayola gruesa para posteriormente comenzar a utilizar el lápiz y los colores de madera, se les pidió que se les permitiera recortar en casa, a lo cual un padre de familia comentó que estaba en desacuerdo con esta actividad, por lo que se le hizo la aclaración de que eran tijeras con punta redondeada y siempre bajo la supervisión de un adulto, el resto de los padres estuvieron de acuerdo. Al término del ciclo escolar padres de familia reconocieron el avance que



hubo en sus niños con las actividades que se realizaron durante todo el curso.

Respecto a los cuestionarios aplicados a las docentes que laboraban en el colegio (ver anexo III) se observó que no estimulaban lo suficiente la motricidad fina. Las docentes se centran en lograr que los niños escriban y relegan estimular la motricidad gruesa, sin embargo, reconocen la necesidad de más tiempo para la realización de actividades físicas, dentro y fuera del aula para un mayor desempeño escolar con sus alumnos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Federico Froebel y su legado en la educación <sup>24</sup>**

Froebel es el iniciador de un movimiento pedagógico que reconoce el valor del juego como medio para desarrollar la creatividad y el intelecto, pone un gran énfasis en el trabajo como el medio que nos hará subsistir a lo largo de nuestra vida. Destaca el valor de la naturaleza y siempre en sociedad.

Froebel consideraba que, la educación formal comenzaba desde la niñez con tres tipos de operaciones: la acción, el juego y el trabajo. Estos tres medios potencian la libertad del niño, de la creatividad y de su innata generosidad. El objetivo de su enseñanza era dotar a los educadores de un conjunto de procedimientos y un material para facilitar el trabajo docente para responder a las necesidades del niño y así, estimular su crecimiento físico e intelectual.

Para este autor, el jardín de niños debía ser una extensión del hogar y le dio una importancia crucial a la familia, entendiéndola como un todo indivisible que al romperse viola una ley natural.

Todo lo que rodea al niño debe ser presentado de manera precisa y clara. Hablarle siempre con expresiones exactas, frases simples y entendibles,

para dar al niño las condiciones de espacio, de tiempo y de todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer.

En su doctrina filosófica-educativa, propone el empleo de la actividad infantil no de modo mecánico, sino espontáneo (método básicamente intuitivo con fines de auto-instrucción y no científico) en la que el niño involucre todo su ser. Además, dicha actividad debe ser gozosa y manifestarse prioritariamente en el juego, pero también en las distintas tareas que se le encomiendan o en aquéllas que por su propia actividad se ve impulsado a realizar.

Froebel diseñó una pedagogía con especial acento en la educación para el trabajo, o sea, a través del juego-trabajo, la educación tendrá como resultado gente activa, con ideales y comprometida.

Por lo que conviene estimular la actividad en el niño, pues la obra que de ahí resulte constituirá el primer germen del trabajo (los capullos del trabajo, son los juegos de la infancia). Aquí es donde se encuentra el núcleo de la doctrina froebeliana sobre el juego y el trabajo, apoyados en la actividad del niño. Por eso, desde diversos puntos de vista, el juego en su doctrina es fin y medio. Fin, porque es la manifestación libre y espontánea del interior que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás. Medio, en cuanto a que el juego representa el retoño del trabajo, que se desplegará en el universo múltiple de la cultura, fruto de un trabajo creativo.

Froebel consideró fundamental el contacto del jardín de niño con la familia, tanto que en su modo de trabajar, debía reflejar algunas de las características de un hogar feliz: tranquilidad, cariño, confianza, calor. En este sentido, el autor pensaba que estos espacios educativos debían ser la prolongación del hogar. “La situación y el ambiente de la familia parece que han sido los factores más importantes en los sistemas de fe de hombres que son historia y prominentes. La confianza en sí mismos, el excederse en los logros, la aspiración a ser superior y la perfección compulsiva se

encuentran altamente correlacionados con la crianza y el ambiente en que se desarrollaron”<sup>1</sup>. Los medios ideados por Froebel, para sus fines educativos, comprenden de cinco series:

- Juegos gimnásticos acompañados de cantos.
- Cultivo del jardín, cuidado de plantas y animales.
- Charla, poesía, cuento, dramatización y canto.
- Excursiones.
- Juegos y trabajo con los dones y ocupaciones.

También desarrolló una serie de juegos y actividades de estimulación que llamó: regalos y ocupaciones, pues pensaba que los regalos llevaban al descubrimiento: la ocupación al invento. Los regalos conducen al entendimiento: la ocupación ofrece poder.

El Programa de Educación Preescolar 2004 hace referencia a la importancia del juego como impulso natural de las niñas y niños porque tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias. En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación; desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal) hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Los niños recorren toda esa gama de formas en cualquier edad. En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos.<sup>17</sup>

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de

aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal. En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños y niñas hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar. En este sentido, el juego puede alcanzar niveles complejos tanto por la iniciativa de los niños, como por la orientación de la educadora. Habrá ocasiones en que las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego y otras en que su intervención deberá limitarse a abrir oportunidades para que éste fluya espontáneamente, en ese equilibrio natural que buscan los niños en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.<sup>17</sup>

El juego puede ser intelectual y práctico, la ocupación desemboca totalmente en el terreno de la acción. El juego proporciona conocimiento y gozo, la ocupación utilidad y poder. En la elaboración de los juegos educativos utilizar cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de reconstrucción. La confección de las ocupaciones consta de material sólido (barro, cartón, madera), superficies (papel y cartón para recortar o pintar), líneas y puntos. Las críticas hechas al trabajo educativo de Froebel se establecen que:

Su obra es más poética que científica, el centro de la actividad pedagógica es el niño y se concede demasiada importancia a las actividades recreativas. En su pedagogía la actividad es la primera ley, igual a la ley del desenvolvimiento de la naturaleza, que rige el desarrollo del hombre. La segunda ley que destaca es la de la armonía, entendida como contraste o ley de los contrarios en el nacimiento de la variedad.

Como puede verse, el actual jardín de niños sigue siendo froebeliano en alto grado. Gracias a que se siguen utilizando varios materiales que él propuso, en la enseñanza preescolar actual. Según Froebel: *Nada llega sin*

*un conflicto. La lucha no crea nada por si misma, sólo limpia el aire. Deben plantarse nuevas semillas para que germinen y crezcan, si es que queremos que florezca el árbol de la humanidad. No podemos arrancar el presente del pasado o del futuro. Pasado, presente o futuro son la Trinidad del tiempo. ¡En los niños están las semillas del futuro!.*

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran posibilidad de aprendizaje, basta recordar que el aprendizaje del lenguaje (una conquista intelectual de orden superior) se realiza durante la primera infancia. Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad. Al participar en diversas experiencias sociales (entre las que destaca el juego) ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea.

La mayor o menor posibilidad de relacionarse (jugar, convivir, interactuar) con niños de la misma edad o un poco mayores, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas. Además, y no menos importante, en esas relaciones (a través del lenguaje) se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales, dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las

propias teorías construidas por los niños son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción de pares, lo que se convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje.

La educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.<sup>17</sup>

## **2.2 Antecedentes de la psicomotricidad<sup>1</sup>**

El término psicomotricidad se da a conocer en un congreso de París, Francia, en 1920 por el Dr. Ernest Dupréé, quien le da un enfoque terapéutico. Por otra parte, un monje nómada, L'épep, reunía niños, con problemas de aprendizaje a través de actividades físicas (sin nombre), aprovechaba los beneficios del movimiento para favorecer el aprendizaje, que es lo que hoy en día se hace en la educación primaria; pide al profesor su programa académico y favorece el cálculo, lenguaje, socialización, entre otros, a través de métodos y técnicas que cumplen con dicho rol.

Le Bouch, implementa la educación psicomotriz en los años cuarentas y en los cincuentas, con el neurodesarrollo nace en la educación primaria. Sus fundamentos pedagógicos, se basan en la filosofía de la educación como pedagogía activa, en la psicología unitaria de la reestructuración recíproca como dinámica del grupo.

Para llegar a la actual concepción de terapia psicomotriz, es necesario hacer un recorrido a través de cuatro ramas del conocimiento:

a) Los descubrimientos básicos de la neuro-psiquiatría. Autores como Wernike, Sherrington y otros trascienden el pensamiento dualista y demuestran la aplicación y estrecha relación entre los trastornos motores y mentales.

- b) Los trabajos de la Psicología Evolutiva (Piaget, Wallon, Gessel).
- c) El desarrollo psicoanalítico (Freud, Winnicot).
- d) Nuevos métodos pedagógicos.

Durante la primera mitad del siglo XX, autores como Montessori, Freinet, Delign, traen nuevos aires e incorporan ideas innovadoras en el ámbito pedagógico.

Es el profesor Julián de Ajuriaguerra (psiquiatra español) quien junto a sus más estrechos colaboradores como los profesores Richard, Guimón entre otros, van a completar y seguir las bases de la terapia psicomotriz.

A partir de Dupré y durante años, esta práctica estuvo referida al tratamiento de niños y adolescentes con deficiencias mental. Con el transcurrir del tiempo, se han ido enriqueciendo las indicaciones terapéuticas, así como extendiéndose su aplicación desde la infancia a la vejez.

### **2.3 Antecedentes nacionales de la psicomotricidad** <sup>5,6,15,7</sup>

La psicomotricidad existe en nuestro país como disciplina desde el año 1978, en que comenzó la formación oficial del técnico en reeducación psicomotriz en el marco de la Escuela de Colaboradores del Médico (actual Escuela Universitaria de Tecnología Médica) de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

Comenzó siendo exclusivamente reeducativa en el contexto de la Cátedra de Neuropediatria en el Hospital Universitario "Dr. Manuel Quitela" curso que en ese momento estaba bajo la dirección de la emérita profesora Dra. María Antonieta Rebollo, introductora de la reeducación psicomotriz en nuestro país.

Con el paso de los años se amplió el campo de acción al área educativa mediante la práctica psicomotriz educativa y en el terreno de la patología

mediante la estimulación psicomotriz e intervenciones terapéuticas en el ámbito de la salud mental infantil más clásica.

Durante los últimos 30 años, en nuestro país la psicomotricidad ha incursionando en muchas áreas de la educación y la salud mental infantil tanto en el terreno de la docencia, la clínica y la investigación, siendo pioneros de la región en la formación universitaria en el campo de la psicomotricidad.

La psicomotricidad se ha consolidado gracias a esfuerzos internacionales para integrar y actualizar el marco conceptual que la sustenta.

En 1960, el concepto psicomotricidad llega a México como información, pero es hasta 1972, cuando la reforma educativa de educación integral lo esquematiza en tres esferas de la comunicación perfectamente equilibradas; por lo que cuando una de éstas se desnivela, se afecta el aprendizaje del niño.

En 1983, se crea la Asociación Nacional de Psicomotricidad, con el fin de dar a conocer esta disciplina y sensibilizar a las autoridades acerca de su importancia y normatividad. Asimismo, las ciencias que la apoyan son la psicología, pedagogía, anatomía, neurología y sociología en dos leyes del desarrollo, céfalo-caudal y próximo-distal y dos procesos de desarrollo, corticalización y mielinización.

Se tiene, en el ámbito de la psicomotricidad, un doble arranque y una doble tradición: la francesa y la alemana. En Francia, a partir de las ideas de Wallon, surge el primer servicio de reeducación psicomotriz creado por el profesor Ajuriaguerra en 1947. La psicomotricidad, por su formación teórica, personal y profesional específica, interpreta y considera el movimiento, como medio de expresión, de comunicación y de relación, con el fin de favorecer una armonía entre vida emotiva, competencias mentales y competencias motoras.



## 2.4 Componentes del área psicomotriz <sup>1,3,7,6,15,13</sup>

La teoría de Piaget afirma que la inteligencia, se construye a partir de la actividad motriz del niño y en los primeros años de su desarrollo prevalece la inteligencia motriz. La etapa preescolar es un período que viven los niños desde que nacen hasta que empieza la escolarización propiamente dicha (6 años de edad) y es de suma importancia, durante este tiempo toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez va madurando intelectualmente, así como afectivamente.

La escuela juega un papel predominante en esta etapa de la vida, porque nosotros como docentes tenemos que facilitar en los niños la asimilación e integración de todas las vivencias que tendrá en estos primeros años, recordemos que los niños constantemente exploran el mundo que los rodea, se descubren a sí mismos y a los demás, aprenden de cualquier circunstancia y se enriquecen a cada momento en cada una de las áreas:

- Motriz.
- Cognitiva.
- Afectivo-social.

La psicomotricidad es la relación entre la actividad psíquica y la función motriz del cuerpo humano. Los pequeños de preescolar I están en la etapa preoperacional de psicomotricidad, de acuerdo a Piaget. Esta etapa se caracteriza por el inicio del lenguaje y del pensamiento. El niño se vuelve capaz de representar una cosa por medio de otra, lo que se ha llamado función simbólica. Esta función refuerza la interiorización de las acciones, hecho que se observa desde el final de la etapa anterior y abarca diferentes actuaciones del niño:

- El juego, que hasta este punto era un mero ejercicio motor, se vuelve simbólico; es decir, el niño representa situaciones reales o imaginativas por sus gestos o acciones (por ejemplo, imita a un gato).

- En la imitación diferida, el niño imita las actividades de las personas que le rodean o representa situaciones que ha presenciado anteriormente (por ejemplo, imita a su papá manejando el coche).
- La imitación es un factor especialmente importante para llegar al pensamiento, pues prepara el paso de la etapa sensorio motriz a la preoperatoria.
- Una de las prolongaciones de este proceso conduce a la imitación gráfica y al dibujo.
- La imagen mental es la representación o la reproducción de un objeto o un hecho real no necesariamente presente, en pocas palabras, el niño ya se puede imaginar las cosas (por ejemplo, evocar el camino a la escuela).
- El lenguaje temprano es una forma de expresión, representación y comunicación, que se relaciona con las acciones concretas del niño.

La psicomotricidad puede entenderse como la globalización de los aspectos motores, psicológicos y afectivos de un ser humano, por ello no nos podemos limitar en detrimento del trabajo con el cuerpo a trabajar con libros y cuadernos. Es necesario diseñar las estrategias para poder aplicarlas a la par con el grupo tanto en los trabajos escritos como en las actividades físicas.

El cuerpo es entendido así como instrumento, expresión, relación. Esta idea global de niño queda manifiesta en su acción, la que le liga emocionalmente al mundo y que debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática, afectiva y cognitiva. Es en la acción del niño donde se articulan todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización.

La práctica psicomotriz, apoyada en los principios de Aucouturier, no enseña al niño los requisitos del espacio, del tiempo, del esquema corporal, sino que lo pone en situación de vivir emocionalmente el espacio, los objetos y la relación con el otro, de descubrir y descubrirse, única posibilidad para él de adquirir e integrar sin dificultad el conocimiento de su propio cuerpo, del espacio y del tiempo.

A través de la práctica psicomotriz el niño vivencia emocionalmente el espacio, los objetos, los otros. La posibilidad de descubrir y descubrirse que proporciona esta práctica brinda al niño la mejor oportunidad de adquirir e integrar el conocimiento del cuerpo, el espacio y el tiempo.

Henry Wallon, es probablemente, el gran pionero de la psicomotricidad, (entendida como campo científico), en 1925 y en 1934 este psicólogo inicia una de sus obras más relevantes en el campo del desenvolvimiento psicológico del niño. Este investigador a través del concepto esquema corporal introduce datos neurológicos en sus concepciones psicológicas; se refiere al esquema corporal no como una unidad biológica o psíquica sino como una construcción, elemento base para el desarrollo del niño.

Siguiendo la obra de Wallon, Ajuriaguerra publica trabajos sobre el tono y desarrolla métodos de relajación, en el campo educativo. Le Boulch también divulga las obras de Wallon y Ajuriaguerra, quienes fueron pioneros en esta área.

Es necesario hacer referencia a la clasificación de los componentes según Luria en su modelo psiconeurológico, primeramente se encuentran la tonicidad y el equilibrio, los cuales están comprendidos en la primera unidad funcional del modelo luriano. La tonicidad se considera el sostén fundamental en el ámbito de la psicomotricidad, pues garantiza por consiguiente, las actividades, las posturas, las mímicas, las emociones, entre otras y de donde convergen todas las actividades motoras humanas.

El tono, de acuerdo a Wallon, sirve de fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos; por tanto, es responsable de toda acción corporal y además, es el factor que permite el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones y para un progreso psicomotriz óptimo se debe tener en cuenta el desarrollo motor, que se refleja a través de la capacidad de movimiento, depende esencialmente de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono. La maduración del sistema nervioso, o mielinización de las fibras nerviosas, siguen dos leyes: la cefalocaudal (de la cabeza al glúteo) y la próximo distante (del eje a las extremidades). Leyes que nos explican por qué el movimiento en un principio es tosco, global y brusco. Durante los primeros años, la realización de los movimientos precisos depende de la maduración.

Las posturas son manifestaciones del tono y sus variaciones, bajo la influencia de las modificaciones vestibulares en relación con la acción de la gravedad y de las modificaciones propioceptivas resultantes de la actividad interna y externa del organismo. Se ha demostrado que un desarrollo posturo-motor rico y armonioso beneficia el desarrollo de las demás funciones.

El control de la postura y el equilibrio como forma habitual de mantener ese control, son uno de los elementos que configuran el esquema corporal, ambos se fundamentan en las experiencias sensorio motrices del niño o la niña y constituyen lo que se denomina el sistema postural.

La postura es la posición que adopta nuestro cuerpo para actuar, para comunicarse, para aprender, para esperar, etc. La postura está sostenida por el tono muscular. El equilibrio es el ajuste postural y tónico que garantiza una relación estable del cuerpo, a través de sus ejes, con la actividad gravitatoria a la que se ven sometida todos los elementos materiales, se basa en la propioceptividad, la función vestibular y la visión, siendo el cerebro el principal coordinador de esta información. La postura

se relaciona principalmente con el cuerpo, mientras que el equilibrio se relaciona principalmente con el espacio.

El sistema postural es de formación muy primitiva, la vía vestibular es la primera vía sensorial en formarse, junto con las vías sensitivas. El aparato vestibular (también llamado laberinto) es un órgano no auditivo situado en el oído interno que sirve fundamentalmente para el control de la postura y el equilibrio, pero también para regular el tono muscular, los movimientos oculares y la orientación espacial. El aparato vestibular responde específicamente a la fuerza de la gravedad y a los movimientos de aceleración y desaceleración angular.

De este modo, podemos reducir cualquier emoción a la forma en que el tono se genera, se manifiesta, se consume o se conserva. Para Wallon, la emoción no es sino una respuesta centrípeta que desencadena una especie de corriente tónica que se propaga por todo el organismo generando una actitud que constituye el verdadero paso de lo fisiológico a lo psíquico a través del medio, pues la función inicial de la emoción no es sino la comunicación con los otros. La postura, pues, tiene un carácter significativo en cuanto se pone en relación a los individuos. Así la mera posición pasa a convertirse en gesto. Las actitudes posturales constituyen la manifestación de la emoción y la afectividad cuyo fundamento se encuentra en la actividad tónica. Sin duda, a esto se refería Ajuriaguerra (1986) al hablar del diálogo tónico que se establece entre el recién nacido y su madre como primera conducta comunicativa del bebé que, mediante la actividad postural, expresa sus emociones de manera tónica, produciendo una acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del bebé que pone a ambos en comunicación. Las emociones constituyen el origen del lenguaje, pues, a través de la actividad tónica-postural, se ofrece al recién nacido la primera posibilidad de comunicación con el medio, lo que las convierte en las primeras manifestaciones sociales de relación.

Las ideas principales de Wallon fueron: a) Una de las funciones de las actitudes es la de la acomodación; y es de ésta de donde procede la representación de las cosas. b) Nosotros no tomamos conciencia de las

cosas o de las situaciones más que por intermedio de nuestra actitud, es decir de nosotros mismos. c) Y son particularmente las emociones quienes nos vuelven sensibles a nosotros mismos, a la diversidad de nuestras actitudes. d) El sentido de las propias actitudes precede a la aptitud que se formará de las representaciones.

La actitud equilibrada no se corresponde siempre con el equilibrio propiamente dicho, puesto que el movimiento equilibrado puede ocasionar continuos desequilibrios y compensaciones o reequilibraciones constantes. En este sentido, un mal equilibrio puede hipotecar la movilidad de algunos segmentos corporales, lo que repercutirá negativamente en la construcción del esquema corporal. Además, cuanta mayor dificultad se encuentra en el mantenimiento del equilibrio más energía y atención se ha de emplear en ello, lo que va en disminución de la disponibilidad para otras actividades. Esta es la razón por la que el control de la postura y el equilibrio son requisitos imprescindibles para la liberación de los brazos y manos sin la cual no se puede realizar la manipulación que fundamenta los aprendizajes.

La base del equilibrio y control de la postura es la autonomía motriz. Cualquiera de las habilidades motrices básicas (andar, correr, saltar, atrapar, lanzar) necesita, como requisito previo, un adecuado control de la postura y la automatización de las reacciones de equilibración. Igualmente la relación con el espacio circundante, la orientación, necesita tener una clara y equilibrada referencia postural del propio cuerpo.<sup>16</sup>

La psicomotricidad no sólo se fundamenta en esta visión unitaria del ser humano, corporal por naturaleza, sino que cree haber encontrado la función que conecta los elementos que se pensaba separados del individuo humano, el cuerpo y el espíritu, lo biológico y lo psicológico. Esta función es el tono y que es fundamental para el individuo, en la vida de relación, biológica, psicológica e incluso en la toma de conciencia de sí mismo, además de ser una de las cosas que distinguen al ser vivo del no vivo. Por otra parte, el tono muscular, ese estado de tensión constante y mantenida de los músculos estriados, es lo que mantiene la postura y posibilita el

movimiento, su preparación, su ejecución, su ajuste, su mantenimiento, su transformación; ésta es su función puramente motriz.

Además el tono como base del movimiento configura las actitudes volviéndose intermediario entre el acto y la situación (interna o externa) que lo desencadena; esta sería su función cognitiva, ligada a la atención o reactividad cerebral. El tono, tiene una función afectiva que es la regulación de las emociones. La tensión o distensión corporal guarda una estrecha relación, que nace de la experiencia evolutiva posibilitada por el equipamiento y la configuración neurológica del ser humano, con la vivencia y expresión de las emociones.

La psicomotricidad es una ciencia que contempla al ser humano desde una perspectiva integral como ya se había mencionado antes, considera aspectos emocionales, motrices y cognitivos; busca el desarrollo global del individuo, tomando como punto de partida el cuerpo y el movimiento para llegar a la maduración de las funciones neurológicas y a la adquisición de procesos cognitivos, desde los más simples, hasta los más complejos, todo esto revestido de un contenido emocional basado en la intencionalidad, la motivación y la relación con el otro.

Los objetivos fundamentales de la psicomotricidad son los siguientes.

1. Desarrollar las potencialidades hereditarias a través de la estimulación sensorio-motriz adecuada.
2. Mejorar el equipamiento psicomotor del niño, es decir, alcanzar:
  - El conocimiento, la conciencia y el control del cuerpo.
  - Un equilibrio emocional y corporal adecuado.
  - Una postura controlada.
  - El movimiento coordinado.
  - El control de la inhibición voluntaria y de la respiración.
  - Una lateralidad bien definida.

- La estructuración espacio-temporal correcta.
3. Desarrollar las habilidades motrices y preceptuales que son la base del aprendizaje.
  4. Proporcionar recursos materiales y ambientales adecuados para el desarrollo.
  5. Lograr confianza, seguridad y aceptación de sí mismo.
  6. Mejorar y ampliar las posibilidades de comunicación.
  7. Aumentar la capacidad de interacción del sujeto con su medio ambiente.
  8. Fomentar el contacto corporal y emocional.
  9. Orientar o dirigir la actividad espontánea del niño.

El conocimiento y la práctica de la psicomotricidad, puede ayudarnos a todos a comprender y mejorar nuestras relaciones con nosotros mismos, con los objetos y con las personas que nos rodean.

Para lo anterior, la actitud del docente es fundamental para el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad y que debe caracterizarse por: una relación asimétrica, que consiste en observar las reacciones de los niños, el adulto sólo entra en el juego del niño para facilitarle su evolución; mantenerse como símbolo de ley, proporcionar seguridad física y afectiva y proporcionar empatía tónica (capacidad de escucha y espera).

La actitud empática es una de las características más importantes del papel del psicomotricista, la cual consiste en realizar una lectura tónica del cuerpo del niño (su mirada, su voz) y observar su expresividad psicomotriz para poder ser conscientes de la evolución de sus carencias. La empatía



tónica, comentada anteriormente, nos lleva a hablar de la aceptación del niño tal y como es y no tal como nos gustaría que fuese.

El cuerpo del adulto constituye un mediador de comunicación y punto de referencia necesario para la evolución personal del niño.

## **2.5 Motricidad gruesa <sup>7</sup>**

El término motricidad se refiere a la capacidad de un ser vivo para producir movimiento por sí mismo, ya sea de una parte corporal o de su totalidad, siendo éste un conjunto de actos voluntarios e involuntarios coordinados y sincronizados por las diferentes unidades motoras (músculos).

Entre tanto la psicomiotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad.

El área motora, en general, hace referencia al control que se tiene sobre el propio cuerpo.

Se divide en dos áreas: por un lado, la motricidad gruesa, que abarca el control progresivo de nuestro cuerpo como ejemplos tenemos cuando el niño sostiene la cabeza estando boca abajo, el volteo, el sentarse, el gateo, el ponerse de pie, el caminar, el correr, subir y bajar escaleras, saltar. Por otro lado, está la motricidad fina, que hace referencia al control manual: sujetar, apretar, alcanzar, tirar, empujar, atrapar.

La motricidad gruesa comprende todo lo relacionado con el desarrollo cronológico del niño especialmente en el crecimiento del cuerpo y de las habilidades psicomotrices, es decir se refiere a todos aquellos movimientos de la locomoción o del desarrollo postural.

Enseguida se explica el desarrollo de este proceso.

### 2.5.1 Desarrollo de la motricidad gruesa <sup>7</sup>

En la tabla siguiente, se observan las tres fases del desarrollo motor y cuyas características dependen de la edad del niño.

#### Fases del desarrollo de la motricidad gruesa<sup>7</sup>

Primera fase: del nacimiento a los 6 meses.	Segunda fase: de los 6 meses a los 4 años.	Tercera fase: de los 4 a los 7 años.
Se caracteriza por una dependencia completa de la actividad refleja, especialmente de la succión. Alrededor de los tres meses, el reflejo de succión desaparece debido a los estímulos externos, que incitan el ejercicio y provocan una posibilidad más amplia de acciones y el inicio de los movimientos voluntarios.	Se caracteriza por la organización de las nuevas posibilidades del movimiento. Se observa una movilidad más grande que se integra con la elaboración del espacio y del tiempo. Esta organización sigue estrechamente ligada con la del tono y la maduración.	La tercera fase corresponde a la automatización de estas posibilidades motrices que, forman la base necesaria para las futuras adquisiciones.

Específicamente se observan en el niño las siguientes adquisiciones en el desarrollo motor:

- Al cumplir un año de edad se puede mantener de pie durante cortos lapsos de tiempo y camina con ayuda.
- Cuando tiene un año y medio ha conseguido andar y puede subir escalones con ayuda. Toca todo, se agacha y es capaz de levantarse y sentarse sólo en una silla.
- Cuando tiene dos años aparece la carrera y puede saltar con los dos pies juntos. Se puede poner en cuclillas, sube y baja las escaleras apoyándose en la pared.
- A los tres años, controla bien su cuerpo y se consolidan las habilidades motoras adquiridas. Es decir, en este año la carrera se perfecciona, sube y baja escaleras sin ayuda, puede ponerse de puntillas y andar sobre ellas.

- A los cuatro años corre de puntillas, puede saltar sobre un pie. Se mueve sin parar y salta y corre por todas partes.
- A los cinco años, el sentido del equilibrio y del ritmo están muy perfeccionados.
- A los seis años, la maduración está prácticamente completada, por lo que a partir de ahora y hasta los doce años es el momento idóneo para realizar actividades que favorezcan el equilibrio y la coordinación de movimientos.

En la motricidad intervienen los siguientes elementos:

- Percepción.
- Esquema corporal.
- Tiempo.
- Espacio.
- Lateralidad.

### **2.5.2. Actividades para favorecer el desarrollo de la coordinación motriz gruesa y del equilibrio en los niños<sup>13</sup>**

Los ejercicios que se recomiendan para mejorar la coordinación de la motricidad gruesa y el equilibrio son:

- Marcha, gateo y arrastre.
- Ejercicios de marcha.
- Ejercicios de equilibrio.
- Balancín (mecerse de izquierda-derecha, adelante-atrás).
- Cama elástica (brincolín).
- Equilibrio estático.
- Juegos de adiestramiento motor.
- Jugar a la pelota.

## **2.6 Motricidad fina <sup>7</sup>**

La motricidad fina, comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y un elevado nivel de coordinación, siendo para este proyecto, muy importante para el inicio de la lecto-escritura.

Esta motricidad se refiere a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo, que no tienen una amplitud sino que son movimientos de más precisión. Específicamente en la escritura. la motricidad fina se describe como: La movilidad de los dedos es muy similar a la natural, por ello es posible que la persona realice actividades que requieren motricidad fina, incluyendo la escritura, el movimiento para realizar trazos precisos parte del movimiento del hombro.

La escritura manuscrita constituye una modalidad de lenguaje que debe ser laboriosamente aprendida en sus etapas iniciales que, una vez automatizada, pasa a constituir un medio de expresión y desarrollo personal. También constituye un eficiente mediador del aprendizaje que facilita al alumno tanto la organización, la retención, así como la recuperación de la información.

Se cree que la motricidad fina se inicia hacia el año y medio, cuando el niño, sin ningún aprendizaje, empieza a garabatear y pone bolas o cualquier objeto pequeño en algún bote, botella o agujero.

La motricidad fina implica un nivel elevado de maduración y un aprendizaje largo para la adquisición plena de cada uno de sus aspectos, hay diferentes niveles de dificultad y precisión. Para conseguirlo, se ha de seguir un proceso cíclico: iniciar el trabajo desde que el niño es capaz, partiendo de un nivel muy simple y continuar a lo largo de los años con metas más complejas y bien delimitadas en las que se exigirán diferentes objetivos según las edades.

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

- coordinación viso-manual (lanza y atrapar una pelota)
- motricidad facial (abrir y cerrar los ojos o boca)
- motricidad fonética (emitir sonidos) y
- motricidad gestual (imitación).

### **2.6.1 Desarrollo de la motricidad fina <sup>7</sup>**

El desarrollo de la motricidad fina es decisivo para la habilidad de experimentación y aprendizaje sobre su entorno, consecuentemente, juega un papel central en el aumento de la inteligencia. Así como la motricidad gruesa, las habilidades de motricidad fina se desarrollan en un orden progresivo, pero a un paso desigual que se caracteriza por progresos acelerados y en otras ocasiones, frustrantes retrasos que son inofensivos.

De acuerdo a la edad del niño, se van encontrando cambios en el desarrollo de su motricidad fina. A continuación se redactan de una manera general los aspectos más significativos para cada etapa de la vida de un niño desde su nacimiento hasta la edad escolar.

#### **Infancia (0- 12 meses)**

Las manos de un recién nacido están cerradas la mayor parte del tiempo y tiene poco control sobre ellas, como el resto de su cuerpo. Si se toca su palma, cerrará su puño muy apretado, pero esto es una acción de reflejo inconsciente llamado el reflejo Darwinista y desaparece en un plazo de dos a tres meses. Así mismo, el infante agarrará un objeto puesto en su mano, pero sin ningún conocimiento de lo que está haciendo.

Aproximadamente a las ocho semanas, comienza a descubrir y jugar con sus manos, al principio solamente involucrando las sensaciones del tacto, pero después, cerca de los tres meses, involucran la vista también.

La coordinación ojo-mano comienza a desarrollarse entre los 2 y 4 meses, comenzando así un periodo de práctica llamado ensayo y error al ver los objetos y tratar de tomarlos.

A los cuatro o cinco meses, la mayoría de los infantes pueden tomar un objeto que este dentro de su alcance, mirando solamente el objeto y no sus manos. Llamado máximo nivel de alcance. Este logro se considera un importante cimiento en el desarrollo de la motricidad fina.

A la edad de seis meses, los infantes pueden tomar un pequeño objeto con facilidad por un corto periodo y muchos comienzan a golpear objetos. Aunque su habilidad para sujetarlos sigue siendo torpe, adquieren fascinación por tomar objetos pequeños e intentar ponerlos en sus bocas.

Durante la última mitad del primer año, comienzan a explorar y probar objetos antes de tomarlos, tocándolos con la mano entera y eventualmente, empujarlos con su dedo índice.

Uno de los logros motrices finos mas significativos es el tomar cosas usando los dedos como tenazas (pellizcado), lo cual aparece típicamente entre las edades de 12 y 15 meses.

### **Gateo (12-18 meses)**

Desarrollan la capacidad de manipular objetos de manera cada vez más compleja, incluyendo la posibilidad de marcar el teléfono, tirar de cuerdas, empujar palancas, darle vuelta a las páginas de un libro y utilizar crayones para hacer garabatos.

En vez de hacer solo garabatos, sus dibujos incluyen patrones, tales como círculos. Su juego con los cubos es más elaborado y útil donde los infantes, pueden hacer torres de hasta 6 cubos.

### **Preescolar (3-4 años)**

Las tareas son más delicadas, como el manejo de los cubiertos o atar las cintas de los zapatos y representan un mayor reto al que tienen con las actividades de motricidad gruesa aprendidas durante este periodo de desarrollo.

Para cuando los niños tienen tres años, muchos ya tienen control sobre el lápiz, pueden también dibujar un círculo, aunque al tratar de dibujar una persona sus trazos son aun muy simples.

Es común que los niños de cuatro años puedan ya utilizar las tijeras, copiar formas geométricas y letras, abrocharse botones grandes, hacer objetos con plastilina de dos o tres partes. Algunos pueden escribir sus propios nombres utilizando las mayúsculas.

### **Edad escolar (5 años)**

Para la edad de cinco años, la mayoría de los niños han avanzado claramente mas allá del desarrollo que lograron en la edad de preescolar en sus habilidades motoras finas.

Además del dibujo, los niños de cinco años también pueden cortar, pegar, y trazar formas. Pueden abrochar botones visibles.

### **2.6.2 Actividades para desarrollar y estimular la motricidad fina <sup>26,8</sup>**

La motricidad fina es el tipo de motricidad que permite hacer movimientos pequeños y muy precisos. En este caso se habla de la capacidad de escribir por ejemplo, de abotonar una camisa o de tomar un alfiler con dos dedos. La motricidad fina se adquiere poco a poco conforme se van haciendo las sinapsis necesarias en el cerebro humano y para lograrlo se pueden realizar algunas de las siguientes actividades:

- Coordinar el trabajo con padres de familia para que en este período los pequeños hagan trabajos de plegado y boleado en papel.
  
- Recortar figuras: primero el niño recortará figuras geométricas para luego cortar siluetas de figuras humanas, animales y otros objetos, se debe asegurar que las tijeras estén en buen estado y tengan punta redondeada.

- Ejercicios de manos: abrir y cerrar los dedos de la mano, utilizando la luz del sol, proyectar con las manos diferentes figuras de animales y objetos, con la sombra.
- Ejercicios de muñecas: giros de la muñeca de la mano: en el aire, sobre la espalda del compañero y la superficie la mesa.
- En la hoja de trabajo o en cuadernos trazarán líneas rectas de izquierdas a derecha, verticales, horizontales, curvas, círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos, quebradas, mixtas, onduladas y espirales. Es importante recordar que este tipo de ejercicios guarda complejidad para el niño y que debemos estimularlo para que lo haga cada vez mejor. La cantidad de repeticiones se debe de tomar en cuenta, iniciando con 4 o 5 renglones para culminar con toda la hoja.
- Con una aguja roma y un hilo de un metro, haga ensartar bolitas y cuentas.
- Punteado de figuras sobre unicel.
- Manipulación de plastilina o masa.

## **2.7 Esquema corporal<sup>23</sup>**

La adquisición del esquema corporal es muy importante en la educación infantil, dado que es la base para adquirir los diferentes aprendizajes, a la vez que para construir su propia personalidad y autoafirmarse a sí mismo y a los demás. El movimiento interviene en el desarrollo psíquico, en los orígenes de su carácter, en la relación con los demás y en adquirir aprendizajes escolares.

Dada la importancia del desarrollo psicomotor del niño, es necesario que se señale en los programas educativos con la finalidad de facilitar el aprendizaje de habilidades básicas que el niño tiene que adquirir: la lecto-escritura y las matemáticas.



Con la educación psicomotriz por una parte se intenta trabajar el dominio del cuerpo y de sus desplazamientos que es el primer elemento del dominio del comportamiento y por otra, una mayor eficiencia en los actos de la vida de relación y en diversas situaciones educativas. Si la educación psicomotriz se llevara bien en la segunda infancia, el número de fracasos escolares e inadaptaciones disminuirían. Según el Dr. Le Boulch, la educación psicomotriz debe ser una educación total del ser, a través del movimiento. Partiendo del concepto etimológico de psicomotricidad y haciendo un análisis lingüístico de su genealogía en motricidad y psique, la psicomotricidad según Wallon, es la conexión entre la maduración fisiológica y la maduración intelectual, relevando importancia al movimiento para conseguir esa madurez psicofísica de cada persona.

### **2.7.1 Definición de esquema corporal <sup>23</sup>**

Diversos autores han acuñado la definición del esquema corporal, a continuación se mencionan las más aceptadas:

1. Le Boulch: El conocimiento inmediato y continuo que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean.
2. Coste: El resultado de la experiencia del cuerpo de la que el individuo tomo poco a poco conciencia, y la forma de relacionarse con el medio, con sus propias posibilidades.
3. Legido: Imagen tridimensional en reposo y en movimiento que el individuo tiene de los segmentos de su cuerpo.

Por lo tanto, el esquema corporal es la conciencia o representación mental del cuerpo y sus partes, mecanismos, posibilidades de movimiento, como medio de comunicación con uno mismo y con el medio. Un buen desarrollo

del esquema corporal presupone una buena evolución de la motricidad, de la percepción espacial, temporal y de la afectividad.

El conocimiento adecuado del cuerpo engloba la imagen corporal y el concepto corporal, que pueden ser desarrollados con actividades que favorezcan:

- el conocimiento del cuerpo como un todo;
- el conocimiento del cuerpo segmentado;
- el control de los movimientos globales y segmentados;
- el equilibrio estático y el equilibrio dinámico;
- la expresión corporal armónica.

Las primeras sensaciones del recién nacido se refieren a su cuerpo; mientras que el malestar o el bienestar, las impresiones táctiles, las movilizaciones y desplazamientos (el acunamiento), las sensaciones visuales y auditivas, etc., le proporcionan informaciones que poco a poco le servirán para distinguirse del mundo exterior y posteriormente para identificarse a sí mismo. El esquema corporal, que puede entenderse como una organización de todas las sensaciones relativas al propio cuerpo (principalmente táctiles, visuales propioceptivas) en relación con los datos del mundo exterior, consiste en una representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y posibilidades de acción.

Le Boulch, lo definió con bastante acierto como una intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean. Coste, nos aclara cómo se construye y cómo se manifiesta, puesto que se trata del resultado de la experiencia del cuerpo de la que el individuo toma poco a poco conciencia y constituye la forma de relacionarse con el mundo con sus propias posibilidades. Por tanto, es evidente que el esquema corporal no se da con el nacimiento, sino que su elaboración se va construyendo por medio de múltiples experiencias motrices, a través de las informaciones sensoriales (propioceptivas,

interoceptivas y exteroceptivas) de nuestro cuerpo. Para Wallon, en este sentido, es la clave de su construcción, reside, para él, en hacer concordantes las percepciones visuales y cinestésicas (también posturales) que tenemos de nuestro cuerpo.

El esquema corporal constituye pues, un patrón al cual se refieren las percepciones de posición y colocación (información espacial del propio cuerpo) y las intenciones motrices (realización del gesto) poniéndolas en correspondencia. En otras palabras, teniendo una adecuada representación de la situación del propio cuerpo se pueden emplear de manera apropiada sus elementos para la realización de una acción ajustada al objetivo que se pretende. La conciencia del cuerpo nos permite elaborar voluntariamente el gesto antes de su ejecución pudiendo controlar y corregir los movimientos.

Como nuestra actividad es constante, el esquema corporal se enriquece con nuestras experiencias, de manera que no puede considerarse un dato inmutable una vez construido, sino maleable dentro de su relativa permanencia. A esto se refiere Ajuriaguerra cuando afirma que el esquema corporal, con el aporte de las sensaciones táctiles, cinestésicas, laberínticas y visuales realiza, en una construcción activa que maneja constantemente datos actuales y pasados, la síntesis dinámica que proporciona a nuestros actos y a nuestras percepciones el marco espacial de referencia donde toma su significación.

Inseparablemente, ligada al concepto de esquema corporal se encuentra la noción de imagen corporal. Seguramente pensamos que el esquema corporal es como una especie de igual a nosotros mismos, que existe en nuestro pensamiento y sobre el que podemos identificar y situar cada uno de sus elementos. Esto es la imagen corporal que ha sido ampliamente estudiada a través de la representación gráfica en el dibujo de la figura humano. El esquema corporal sobrepasa la noción de imagen y se asienta en la conciencia de sí mismo; no es un concepto de unidad como integración de partes corporales, es el eje de la organización de la propia

personalidad, lo que mantiene la conciencia, la relación entre los diferentes aspectos de uno mismo.

Las etapas de identificación del esquema corporal, según Vayer son:

**1ª**-Hasta los dos años: maternal. El niño pasa de los primeros reflejos a la marcha y las primeras coordinaciones.

**2ª**-De 2 a 5 años: global. Conocimiento y utilización del cuerpo cada vez más precisa. Relación con el adulto.

**3ª**-De 5 a 7 años: transición. Diferenciación y análisis del cuerpo. Independencia de los brazos. Conocimiento derecha-izquierda.

**4ª**-De 7 a 11 años: elaboración definitiva del esquema corporal. Relajación global. Transposición del conocimiento de sí al conocimiento de los demás.

Por otro lado para Le Boulch, estas etapas son:

**1ª**- Etapa del cuerpo vivido. (hasta los 3 años). Todo un comportamiento global. Conquista del esqueleto de su Yo, a través de la experiencia global y de la relación con el adulto.

**2ª**- Etapa de discriminación perceptiva. (de 3 a 7 años). Desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal. Al final el niño es capaz de dirigir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y sobre cada uno de los segmentos corporales.

**3ª**- Etapa del cuerpo representado. (de 7 a 12 años). Se consigue una independencia (funcional y segmentaria global) y auto evaluación de los segmentos. Se tienen medios para conquistar su propia autonomía.

Finalmente, para Ajuriaguerra las etapas de identificación del esquema corporal son:

**1ª-** Hasta los 3 años. Nivel del cuerpo vivenciado. No existe diferencia entre lo afectivo y lo cognitivo. Se dan dos procesos fundamentales para la maduración del niño: la marcha y el lenguaje.

**2ª-** De 3 a 7 años. Nivel de discriminación perceptiva en tres apartados:

- Perfeccionamiento de la motricidad global.
- Evolución de la percepción del propio cuerpo.
- Acceso al espacio orientado.

**3ª-** De 7 a 12 años. Nivel de la representación mental del propio cuerpo. Evolución de la inteligencia, interpretación neuroafectiva y estructuración espacio-temporal.

El esquema corporal es elaborado a partir de:

- Conocimiento del propio cuerpo.
- Desarrollo de las capacidades perceptivo motoras.
- Desarrollo de la lateralidad

## **2.8 Lateralidad** <sup>26,5.</sup>

Algunas definiciones de la lateralidad son expresadas por los siguientes autores como:

**1-** Es la expresión de un predominio motor realizado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha e izquierda, de acuerdo a Le Boulch.

**2-** Es la tendencia a utilizar un lado con preferencia del otro, según Reid.

En los niños que presentan problemas de atención y se fatigan con más facilidad se debe a problemas de lateralidad que se reflejan en fracaso

escolar. Una buena organización lateral ojo-mano-pie-oído favorece la resolución de problemas escolares y personales.

A los cinco y seis años de edad, el niño debe poseer una lateralidad bien definida para dominar los factores de espacio y tiempo así como el aprendizaje de letras y números; sin una correcta organización lateral el niño no sabe si "32" y "23" son iguales o diferentes y puede confundir las letras "AL" y "LA".

El uso preferente de una parte del cuerpo (mano, ojo, pie y oído) depende de las funciones que se establecen entre los dos hemisferios cerebrales que poseemos (un hemisferio dominante y otro llamado subdominante).

Es importante diagnosticar el desarrollo lateral de los pequeños y ayudarles a construirse como diestros o como zurdos de manera activa. No es prudente dejar el desarrollo de la lateralidad en manos del azar o de las circunstancias.

Hay dos formas de diagnosticar la lateralidad:

1. La observación continuada, tanto en casa como en la escuela. Las respuestas manuales son más fiables cuando son espontáneas (saludar, atrapar, empujar, entre otras) En la conducta normal del niño, podemos observar qué pierna utiliza preferentemente, qué mano usa habitualmente, qué ojo utiliza para mirar por un orificio y con qué oído escucha los ruidos detrás de una puerta; además, podemos observar cuál es el lado dominante al cepillarse los dientes, abrir una puerta, enjabonarse, peinarse, comer, utilizar el cepillo, exprimir una naranja, escurrir una esponja o un trapo, abrir una cerradura con una llave, cortar el pan, etc.
2. Exploración sistemática, aplicando una serie de pruebas utilizadas habitualmente por especialistas. En el salón de clases podemos aplicarlas sobre todo a los alumnos que tienen alguna dificultad en lectura y escritura.

La lateralización es el proceso por el que se desarrolla la lateralidad y es importante para el aprendizaje de la lecto-escritura y la completa madurez del lenguaje, la enseñanza de la p, d, b, q, exige el dominio de la lateralidad; si el niño no tiene conciencia de su lado derecho o izquierdo jamás podrá proyectar al exterior su lateralidad y se le dificultará la diferencia e identificación de estas letras. Consideremos además que la lectura y escritura son procesos que se cumplen de izquierda a derecha.

Dominar la lateralidad ayudará al niño mucho a ubicarse con respecto a otros objetos, en caso de no hacerlo, podría repercutir en las dificultades de aprendizaje de algunas materias, por ejemplo, en el caso de las matemáticas se sabe que para sumar y restar varias cantidades se empieza de derecha a izquierda y si no ha trabajado su lateralidad le será difícil ubicarse frente al papel.

La lateralidad se consolida en la etapa escolar. Entre los 2 y 5 años observamos que las manos se utilizan para peinarse, averse en el baño, poner un clavo, repartir tarjetas, decir adiós, cruzar los brazos y manos, en estos dos casos la mano dominante va sobre la otra. En la edad escolar el niño debe haber alcanzado su lateralización y en función de su mano, pie, ojo y oído.

### **2.8.1 Identificando la lateralidad<sup>8</sup>**

Para conocer la dominancia de la mano podemos pedir al niño que realice las siguientes actividades:

- Dar cuerda a un reloj.
- Utilizar tijeras y escribir.
- Para la dominancia de pie: saltar en un solo pie, patear la pelota.
- Dominancia de ojo: mirar un agujero, telescopio.
- Dominancia de oído: escuchar el tic-tac del reloj.

Con estas actividades podemos observar si éstas se realizaron con extremidades u órganos del lado derecho o izquierdo, entonces podemos saber si el niño es de dominancia definida, si alternó derecha con izquierda se dirá que tiene dominancia cruzada.

### **2.8.2 Logrando la lateralidad<sup>8</sup>**

Para favorecer el desarrollo de la lateralidad se puede pedir al niño o a la niña que ejecute lo siguiente:

- Identificar la mitad derecha e izquierda en su propio cuerpo, en el de su compañero y en su imagen frente a un espejo.
- Manipular, con su mano derecha, la mitad derecha de su cuerpo, iniciando en la cabeza, ojos, oreja, cuello y tronco.
- Llevar diariamente una cinta de color en la muñeca de la mano derecha.
- Señalar en su compañero, puesto de espaldas, partes de su lado derecho e izquierdo, esta misma actividad se realizará con el compañero puesto en frente.
- Frente a un espejo grande y dividido en dos partes iguales con cinta adhesiva, señalar su lado derecho e izquierdo.
- Hacer movimientos oculares de izquierda a derecha.
- Ejercicios unilaterales: con la mano derecha tocar su pie derecho.
- Ejercicios simultáneos: con su mano izquierda tocar su ojo derecho.
- Ejercicios con el brazo izquierdo y derecho: arriba, lateral, derecha.
- Lectura de carteles de imágenes: el niño debe identificar los dibujos del cartel, siempre de izquierda a derecha, esta misma actividad puede realizarse con colores.
- Dictado de dibujos: la maestra pedirá dibujar figuras geométricas, controlando que el niño realice esto de izquierda a derecha.
- Trazar de líneas horizontales, verticales y con cambios de dirección.
- Hacer dibujos simultáneos: utilizando dos hojas de papel el niño hará círculos simultáneos en las dos hojas y con las dos manos.



Esta serie de ejercicios son pautas para que se realicen en el salón o en casa, pero mucho juega la creatividad para encontrar otras alternativas. También se puede hacer uso de juegos y juguetes destinados a desarrollar la lateralidad de manera muy divertida.

## **2.9 La estructuración espacio temporal<sup>3</sup>**

Así como la organización del sistema postural descansa sobre las capas primarias de la corteza cerebral, los procesos espacio-temporales lo hacen sobre las capas superiores. El desarrollo del espacio-temporalidad se corresponde con el de la imagen del cuerpo y las representaciones mentales.

El espacio evoluciona desde el conocimiento del espacio corporal, a través del espacio ambiental, hasta el espacio simbólico. Este proceso constituye, en realidad, una estructuración en fases que va desde el movimiento corporal hasta la abstracción.

El espacio es el lugar en que nos situamos y en el que nos movemos, nos desplazamos gracias a que disponemos de espacio y tenemos la posibilidad de ocuparlo de distintas maneras y en distintas posiciones, pero no sólo tenemos un espacio de acción, como todo ser vivo, sino que además el individuo posee un espacio de representación, un marco de pensamiento en el que se insertan las aportaciones de la experiencia, es decir, un espacio conceptual, que nos permite anticiparnos y prevenir transformaciones en el espacio sin necesidad de que se produzcan.

La información que captamos del espacio exterior debe conjugarse con la información espacial recogida por los receptores propioceptivos. El espacio es algo externo, pero también algo interno, puesto que nuestro cuerpo ocupa el espacio. Tanto la información exteroceptiva como la propioceptiva determinan la construcción de las estructuras cognitivas espaciales. Gracias a todo ello adquirimos unas aptitudes de orientación en el espacio para ajustar nuestro cuerpo y nuestras extremidades al intentar aproximarnos a un objeto y apoderarnos de él.

La noción del espacio se elabora y diversifica de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor con un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior, es decir, el primer paso sería la diferenciación del yo corporal con respecto al mundo físico exterior, una vez hecha esta diferenciación se desarrollarán de forma independiente el espacio interior en forma de esquema corporal. El espacio exterior forma de espacio circundante en el que se desarrolla la acción. Como forma de combinar el espacio interno con el externo, gracias a la duplicidad de información propioceptiva y exteroceptiva; como consecuencia de nuestra simetría corporal lateralizada somos capaces de organizar el espacio, de orientarlo, de estructurarlo en función de la situación con referencia a nuestro cuerpo, al de los otros o a los objetos.

Piaget, estudió la evolución del espacio en el niño, señaló que en los primeros meses de vida se reduce al campo visual y al de las posibilidades motrices, podríamos hablar incluso de espacios no coordinados al referirnos a los diferentes campos sensoriales que intervienen en la captación espacial.

La consecución de la marcha supone un gran avance en la adquisición del espacio puesto que ofrece al niño la posibilidad de conectar las sensaciones visuales, cinéticas y táctiles. Se inicia un espacio general, que se elabora principalmente gracias a la coordinación de movimientos. Este espacio característico del periodo sensorio motriz es un espacio de acción que Piaget denomina espacio topológico, con predominio de las formas y las dimensiones.

En el periodo pre-operacional, el niño accede al espacio en el que predominan las nociones de orientación, situación, tamaño y dirección. Finalmente, en el periodo de las operaciones concretas, se alcanza el espacio racional que supera la concepción del espacio como esquema de acción o intuición y lo entiende como un esquema general del pensamiento, como algo que supera la percepción y ocupa su lugar en el plano de la representación.

Las nociones de espacio, de relaciones espaciales y de orientación espacial se elaboran al compás de la maduración nerviosa y están directamente determinadas por la cantidad y cualidad de las experiencias vividas, que proporcionan la conciencia del eje corporal de la que depende directamente la adquisición y dominio de las nociones de relación espacial.

El desarrollo de la organización espacial se ha de propiciar mediante actividades que impliquen diversos desplazamientos, itinerarios, observación de móviles, manipulaciones, construcciones, etc., todo ello para dar al niño la ocasión de descubrir y asimilar las diferentes orientaciones y relaciones espaciales.

El tiempo, en principio está muy ligado al espacio; es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. De hecho comenzamos a notarlo gracias a la velocidad. En este sentido, la noción de prisa-despacio precede a la de antes-después que es puramente temporal. El tiempo es el movimiento del espacio y se interioriza, tardíamente, como duración del gesto y rapidez de ejecución de los movimientos.

Volviendo a la terminología piagetiana, apreciamos que durante el periodo sensorio motor, el niño es capaz de ordenar acontecimientos referidos a su propia acción y posteriormente en sí mismos. En el periodo preoperatorio el niño vive un tiempo totalmente subjetivo, conoce secuencias rutinarias y hacia los cuatro o cinco años es capaz de recordarlas en ausencia de la acción que las desencadena.

La percepción temporal va unida a la percepción espacial, así, para un niño de esta edad, un coche va más deprisa que otro por el mero hecho de ir delante. En el periodo operatorio se produce la desvinculación de la percepción temporal con respecto a la percepción espacial. Al final de este periodo llega el fin del proceso de adquisición con la abstracción del concepto de tiempo.

Picq y Vayer distinguen tres etapas sucesivas en la organización de las relaciones en el tiempo y son:

- Adquisición de los elementos básicos: velocidad, duración, continuidad e irreversibilidad.
- Toma de conciencia de las relaciones en el tiempo: la espera, los momentos (instante, el momento justo, antes, durante, después, ahora, luego, pronto, tarde, ayer, hoy, mañana...), la simultaneidad y la sucesión.
- Alcance del nivel simbólico: desvinculación del espacio, aplicación a los aprendizajes, asociación a la coordinación.

El tiempo es inmaterial y no puede ser objetivado ni expresado en su duración más que por asociación a otro estímulo, como puede ser el sonido. Cuando el sonido se estructura en repeticiones o intervalos debidamente acentuados, se convierte en ritmo. Por eso, si hablamos del espacio en términos de posición, podemos hablar del tiempo en términos de coordinación.

La estructuración temporal se desarrolla a través de actividades fundamentalmente rítmicas, cuyo valor educativo es muy importante por cuanto desarrolla en el niño los procesos de control e inhibición. Los ritmos se han de materializar preferentemente, por medio de actividades corporales y posteriormente a través de instrumentos de percusión.

### **2.9.1 Coordinación viso-manual<sup>21,22</sup>**

Para Vygotsky, la psicomotricidad es importante porque constituye el antecedente inmediato de la lengua escrita y establece varios conceptos que se relacionan con el movimiento y la coordinación, lo primordial es que el niño vaya adquiriendo el dominio de su cuerpo para que llegue a tener confianza y seguridad en sus movimientos.

Las actividades psicomotoras son un valioso auxiliar en el desarrollo del grafismo, pues permiten que el niño tenga dominio del trazo, direccionalidad, posición en el espacio y carácter rítmico. El trazo gráfico,

es resultado natural de una educación psicomotriz adecuada, pues para que el pequeño logre el movimiento al dibujar o al escribir, es necesario que vaya desde un control motor grueso hasta finos movimientos óculo-manuales y que se logra después de actividades en las que, a través del movimiento, se va organizando mentalmente el mundo exterior del niño.

El grafismo infantil tiene una máxima evolución que va de los 3 a los 6 años, aproximadamente, donde:

1. En un principio son trazos libres, garabatos y componentes de sus dibujos, que conducen al niño a adquirir el control del gesto.
2. En un segundo paso, los alumnos dibujan, con los trazos que van dominando, aquello que tienen en su mente y quieren representar.
3. Es frecuente la realización de trazos técnicamente perfectos, cuando representan algo que les interesa, como líneas paralelas de un tren, etc.
4. Los instrumentos que utilizan (lápiz, tijeras, plumones, agujas, etc.) enriquecen el trazo y la precisión, porque cada uno de ellos tiene una dificultad determinada que ayuda a mejorar la coordinación viso-manual.

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

- la mano
- la muñeca
- el antebrazo
- el brazo

Es muy importante tener en cuenta antes de exigir al niño una agilidad y ductilidad de la muñeca y la mano, en un espacio reducido como una hoja de papel, además de ser necesario que pueda trabajar y dominar este

gesto más ampliamente en el suelo, el pizarrón y con elementos de poca precisión como puntear con los dedos. Actividades que ayudan a:

- pintar
- punzar
- ensartar
- colorear
- recortar
- moldear
- dibujar
- recorrer laberintos

## CAPÍTULO III

### PROPUESTA INNOVADORA

#### 3.1 Diseño de la alternativa

Las siguientes actividades se planificaron para todo el ciclo escolar y se llevaron a cabo dentro del centro educativo como un auxiliar para el desarrollo y reforzamiento de la psicomotricidad de los niños de preescolar I.

#### Actividades para estimular el desarrollo de la motricidad gruesa

TEMA	RESPONSABLE	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	SEMANA			
					1	2	3	4
Motricidad gruesa	Graciela Cervera Kinder I	*Desplazamiento	*Patio *Pandero	*Septiembre Cuatro sesiones por media hora.	x	x	x	x
		*Equilibrio	*Cuerdas *Pelotas	*Octubre Tres sesiones por media hora		x	x	x
		*Imitación	*Alumnos *Maestra	*Noviembre Tres sesiones por media hora	x	x	x	
		*Ubicación espacial	*Cuerdas *Aros	*Diciembre Tres sesiones por media hora		x	x	x
		*Coordinación visomotriz	*Pelotas *Globos *Harina	*Enero Cuatro sesiones por cuarenta y cinco minutos.	x	x	x	x

## Actividades para estimular el desarrollo de la motricidad fina

TEMA	RESPONSABLE	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	SEMANA			
					1	2	3	4
Motricidad fina	Graciela Cervera Kinder I	*Rasgado	*Papel periódico	*Febrero Cuatro sesiones por media hora.	x	x	x	x
		*Boleado	*Papel crepé *Dibujos *Resistol	*Marzo Tres sesiones por media hora.		x	x	x
		*Recortado	*Hojas de color *Hojas blancas *Papel periódico Tijeras	*Abril Tres sesiones por media hora.	x	x	x	
		*Ensartar	*Cuentas de colores *Estambre	*Mayo Tres sesiones por media hora.		x	x	x
		*Colorear	*Dibujos en hojas blancas *Colores	*Junio Cuatro sesiones por media hora	x	x	x	x

Como parte de la propuesta se sugirió desarrollar estrategias para estimular la motricidad gruesa en el patio o en el salón, a lo cuál una docente mencionó que éstas no se podían realizar con éxito ante la posibilidad de que los niños lo tomaran a juego y salirse de control dichos ejercicios y se descuidarían el resto de las actividades pedagógicas. El resto de las docentes no sugirieron alternativas. Algunas opciones para el manejo de actividades físicas son; un recreo dirigido con juegos de pelotas, aros, cuerdas, al momento entrar y salir bajar y subir las escaleras de la escuela, en los eventos cívicos, cada semana intentar manejar un concepto de lateralidad o ubicación espacial, en eventos culturales aplicar tablas gimnásticas, e inclusive en los niños que se quedaban



en la tarde se podrían manejar actividades físicas dirigidas en vez de libres. Desafortunadamente el trabajo de la docente estuvo más enfocado a cuadernos y libros como se requería en el colegio.

Es recomendable que los padres participen en las actividades que se recomiendan para la adquisición y desarrollo de la motricidad gruesa y fina: estas actividades no sólo los entretienen sino los apoyan a un mayor conocimiento antes de ingresar a la escuela, además de ir adquiriendo mejores destrezas motrices para el manejo y reconocimiento de su propio cuerpo.

### **Estimulando la motricidad** <sup>18,19</sup>

Estimular la motricidad fina; permitirá al niño, sobre todo, a adquirir un buen control de los movimientos de la mano y de la coordinación ojo-mano necesarios para la escritura.

Algunas recomendaciones son:

#### ➤ **Jugando a encestar**

Con muchas clases de objetos se puede jugar al “baloncesto”, así estimularemos la motricidad fina y podremos trabajar también el aprendizaje de los números. Colocar un recipiente a cierta distancia (ni muy lejos, ni muy cerca, de manera que no sea muy fácil pero que el niño acierte de vez en cuando). Aquí algunas ideas:

1. Encestar bolitas de papel o calcetines hechos una bola, en un cesto. Meter los lápices de colores en su caja, introducir objetos pequeños (botones, semillas, papeles, etc.) por la boca de botellas.
2. Sobre un aro o un círculo dibujado en el suelo se pueden lanzar, mejor si es rodando, pelotas de tenis o de goma y también muñecos de peluche. Bolitas de plastilina o papel hechas por ellos mismos, colocarlas dentro de un dibujo.

### ➤ **Dibujar y colorear siluetas**

Cuando el niño ha adquirido cierta destreza para sujetar el lápiz, cualquier ocasión es propicia para jugar con él a dibujar el contorno y la silueta de diferentes objetos. En el salón buscar rotafolios y unos lápices de colores, utilizando su propia mano, un vaso, una cajita, algún adorno, cualquier objeto con una forma clara y definida puede servir. También se pueden recortar figuras geométricas en un cartón o cartulina. Puede ayudársele cuando se le dificulte la actividad. Felicitarlo cuando termine y animarle a colorear las diferentes figuras. Cuando haya adquirido cierta experiencia se pueden hacer diferentes composiciones con los objetos.

### ➤ **Pisando huellas**

Se necesitan cartulinas, lápiz y tijeras. Dibujar y recortar huellas de pies lo suficientemente grandes como para que el niño pueda situarse con sus pies sobre ellas. Con las huellas de cartulina se puede preparar un pequeño recorrido por el pasillo de la escuela y alguna habitación de casa. Pegar bien las huellas de cartulina al suelo para que no se muevan al pisar sobre ellas.

Al principio se le facilitará: más juntas y sin giros difíciles. Se trata de recorrer el camino que indiquen las huellas sin pisar el suelo. Cuando se pisa el suelo se vuelve a empezar. Progresivamente se podrá aumentar la dificultad del recorrido separando las huellas o preparando giros imprevistos. Recordar que si es muy difícil el niño puede frustrarse y cansarse, hay que ayudarlo a vencer las dificultades llevándole de la mano. También se pueden hacer carreras para lo cual habrá que preparar dos caminos.

➤ **Dispersar juguetes por el piso** y pedirle que los levante, poner música y cuando la música pare el niño debe parar también.

➤ **Colgar una cuerda** (por ejemplo la de tender la ropa) y de ella distintos peluches o juguetes que se puedan golpear, o bolsas con papel picado, agua, etc. el niño deberá golpear con un palo, esto ayudará a desarrollar el

sentido del equilibrio y los músculos de cuello. También podemos complementarlo con música para hacerlo más divertido aún.

- **Vaciar la caja de los juguetes** o del material de ensamble y pedirle que trate de encestar los juguetes en la caja, aumentar o disminuir la distancia del niño de la caja, para aumentar o disminuir la dificultad (cuidado con las frustraciones).
  
- **Juegos en el piso** como por ejemplo el avión.
  
- **Subir y bajar** escaleras

### **3.2 Aplicación de la alternativa**

El área motora, en general, se refiere al control que se tiene sobre el propio cuerpo, por un lado, la motricidad gruesa, abarca el progresivo control de nuestro cuerpo; para posteriormente comenzar a estimular paulatinamente la motricidad fina, por ello es posible que la persona realice actividades que requieren de mayor exactitud, incluyendo la escritura, el movimiento para realizar trazos precisos parte del movimiento del hombro. Con la descripción de las actividades que a continuación se plasman y que con las cuales se lograron óptimos resultados en el inicio de la lecto-escritura en los niños de preescolar I.

#### **Motricidad gruesa**

La motricidad gruesa, es el control de los movimientos musculares generales del cuerpo y que llevan al niño a la dependencia absoluta a desplazarse solo. Los ejercicios que se realizaron en los niños pertenecientes a preescolar I fueron:

- **Desplazamiento**

Objetivo: Que el niño vaya adquiriendo la capacidad de desplazarse libremente por su propia voluntad y coordinando su movimientos.

Desarrollo: Se inició con actividades simples como el gateo dentro del aula y con desplazamiento libre. Posteriormente se organizaron dentro y fuera del salón competencias dirigidas de un extremo a otro, gateando en primera instancia para regresar caminando. Se aplicaron actividades con instrucciones de direccionalidad, de frente de espalda y de lado, en un inicio caminaban y al final corrían. Las actividades eran acompañadas por un pandero y en ocasiones con las palmas de la mano. Al principio fueron muy pocos los niños que se negaron a realizar las actividades, se apartaban y permanecían únicamente a la expectativa, aunque posteriormente todo el grupo participaba.

### ➤ **Equilibrio**

Objetivo: Que el niño mantenga su equilibrio en distintas situaciones.

Desarrollo: Esta actividad se realizó caminando por una línea alrededor del patio, se combinaban de puntitas y de talones, de frente, de reversa, con manos en la cintura, en la cabeza. Me colocaba frente al grupo para dirigir la actividad. Gradualmente se modificando, se colocaban cuerdas formando una sola para que caminaran sobre ella, o se hacía círculos con las cuerdas y de igual forma caminaban sobre ellas. En el patio se contaba con un arenero y caminaban alrededor de éste y quien cayera dentro perdía y volvía a comenzar. Se finalizó esta actividad dando una pelota a cada niño, la cual debían lanzarla hacia arriba y atraparla, caminaba y repetía la indicación, regresaban caminando por los costados, sujetando la pelota y sobre una línea de cuerdas hecha previamente. Fue una actividad divertida y llamativa para los niños, aunque al principio se tambaleaban de adelante hacia atrás y concluyeron pasando las cuerdas sin siquiera verlas.

### ➤ **Imitación**

Objetivo: Que el niño conozca las partes de su cuerpo mediante ejercicios de imitación.

Desarrollo: Esta actividad es por parejas. Me auxilié de un alumno, poniéndolo a la misma altura y frente a mí para que imitara lo que hacía, el juego se llamó “espejos”. La actividad consta de que uno de los integrantes de cada pareja,

en silencio, hacía exactamente lo mismo que su compañero, cuando lograron comprender la mecánica del juego comenzaron a integrarse uno con otro, aunque no en el primer día, fueron varias sesiones para que al final el grupo adquiriera sincronía. Posteriormente, cuando se logró la intención del juego se combinaron cantos y baile que integraban las partes del cuerpo humano, hasta la de algunos animales. La actividad fue interesante y atractiva para el grupo y una vez que se tiene la noción del juego, les resultó muy divertido.

### ➤ **Ubicación espacial**

Objetivo: Que el niño ubique arriba-abajo, adelante-atrás, dentro-fuera, teniendo como referencia su propio cuerpo, como objetos.

Desarrollo: Se realizó esta actividad en el patio y en algunas ocasiones dentro del aula. Se colocaban cuerdas delante de parejas de niños y les daba un ejemplo de brincar adelante-atrás, se formaba un círculo grande, y les indicaba que brincara dentro-fuera del círculo. Se utilizaron aros de forma similar, ver fig. 2, solo que con ellos se ponía en práctica arriba-abajo, con el aro sujetado por ambas manos los niños lo ponían arriba de ellos y lo bajaban pasando por su cuerpo hasta llegar al piso. Fue una actividad divertida y de gran ayuda para la utilización de conceptos al principio mencionados.

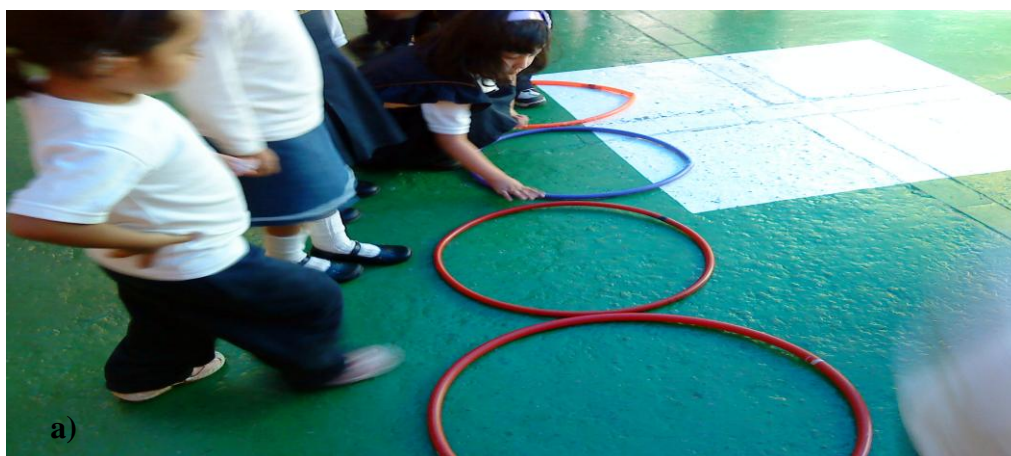




Figura 2. Niños de preescolar I, realizando la actividad de ubicación espacial en el patio del colegio.

### ➤ **Coordinación viso motriz**

Objetivo: Que el niño desarrolle la capacidad de lanzar y atrapar objetos.

Desarrollo: En parejas les di una pelota y un niño frente a otro aventaba la pelota y el otro la recibía, después les pedí que dieran un paso atrás y que continuaran con su actividad, les fui pidiendo que se retiraran cada vez más y observé que no lograban atrapar la pelota en una distancia considerable, es por eso que en sesiones posteriores realicé la misma actividad por un tiempo. Cuando observé que lograban realizar la actividad sin problemas, esto es todos o la gran mayoría del grupo lograba atrapar la pelota, les puse una actividad con un mayor grado de complejidad que fue un globo relleno de harina y se realizó la misma dinámica (primero cerca y después lejos). Los niños enfocaban cada vez más su atención en atrapar su objeto, con esta actividad se logró desarrollar la coordinación viso motriz, aunque esto no fue en su primera sesión, fue poco a poco y a la gran mayoría del grupo le resultó entretenida y divertida esta actividad.

### **Motricidad fina**

Respecto a las actividades de coordinación y precisión, es necesario estimular la motricidad fina a través movimientos exactos, realizados por una o varias partes del cuerpo; los que se aplicaron a los alumnos fueron los siguientes:

➤ **Rasgar.**

Objetivo: Que el niño utilice la pinza; pulgar-índice.

Desarrollo: A cada uno de los niños les di un hoja de periódico, les puse el ejemplo de cómo tomar la hoja con sus dedos índice y pulgar. Con una mano sostenían el periódico y con la otra lo rasgaban. Esta actividad les resultó inquietante a la gran mayoría del grupo, porque no lograban con facilidad rasgar el periódico y terminaban rompiéndolo. Fue la práctica la que los ayudó a realizar la actividad, además de que al término de ésta hicieron bolas de papel y las encestaron en el bote de basura; al grupo en les resultó atractivo esta tarea porque esperaban el final.

➤ **Boleado**

Objetivo: Que el niño tenga la habilidad de movilizar su pinza (dedo índice y pulgar) con pedazos de papel.

Desarrollo: En varias sesiones les di cuadros de papel crepe de colores para qué bolearan el papel con sus pinzas y rellenaran dibujos que se les proporcionaban previamente, como se aprecia en la fig. 3. Con esta actividad fueron muy pocos niños los que lograban hacer una bolita, la gran mayoría arrugaba el papel y así lo pegaba, se tuvo que enseñar cada vez que se hacía esta técnica que debían mover sus dedos para hacer las bolitas de papel. El resultado de esta tarea fue satisfactorio al final del curso.

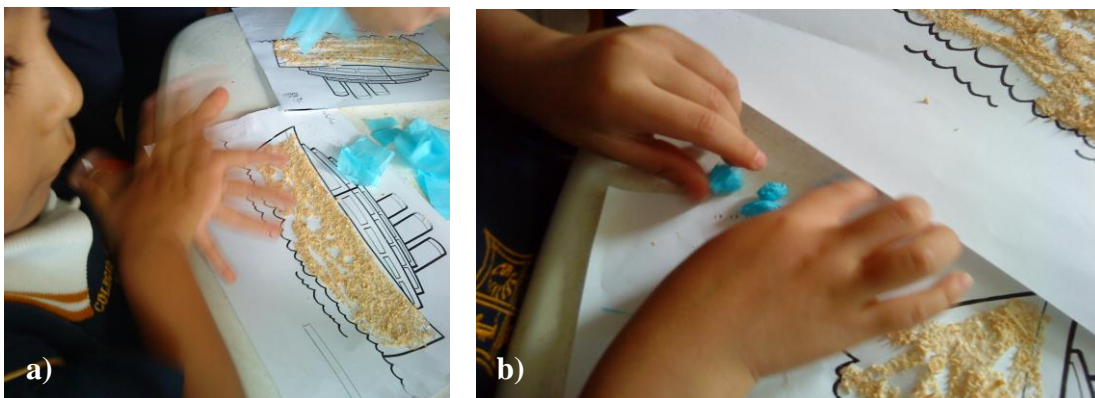


Figura 3. Niño de preescolar I, realizando la actividad de boleado con papel crepé.

### ➤ **Recortar**

Objetivo: Que el niño recorte siguiendo una línea.

Desarrollo: Comencé enseñándoles cómo sujetar las tijeras, hice la muestra y recorté una línea frente a ellos, posteriormente, les di a cada uno de los niños sus tijeras y una hoja con dos líneas rectas trazadas. En la primera sesión fueron unos cuantos los que lograron recortar las líneas, el resto se desesperó y rompió la hoja. Las sesiones se tornaban cada vez más gratas y llenas de emoción porque les costó un poco más de trabajo, al final, fue uno de las actividades que más les gustó y pedían realizarla. La gran mayoría del grupo logró sujetar de manera correcta las tijeras y recortar cada vez mejor figuras con un grado más de dificultad.



Figura 4. Niños de preescolar I, recortando.

### ➤ **Ensartar**

Objetivo: Que el niño ensarte materiales siguiendo diversas secuencias.

Desarrollo: Una vez logrado el recorte, para el grupo fue más sencillo ensartar, se utilizaron cuentas de colores en hilos plásticos o estambre para formar collares y pulseras. Les daba un hilo o incluso dos a cada niño y se colocaba en el centro de la mesa cuentas de colores y ellos ensartaban con gran destreza cada una de ellas, ver fig. 5. Hacían lo mismo con estambre en orificios de foamy o en material didáctico con agujetas. Fue gratificante al ver como los niños, adquirían mayor destreza para la realización de estas actividades.



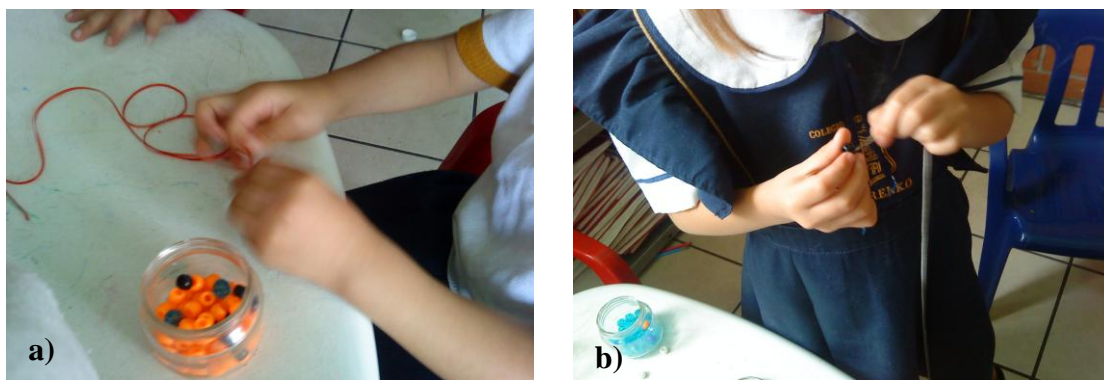


Figura 5. Niños de preescolar I, realizando la actividad de ensartado.

### ➤ Colorear

Objetivo: Que el niño trace líneas en diferentes direcciones.

Desarrollo: Esta tarea fue tomando mayor sentido con el transcurrir del ciclo escolar, al inicio de éste, sus trazos carecían de sentido y orientación, los libros indicaban qué objetos colorear y de qué color, al principio coloreaban con crayolas y cada vez que lo hacían iban mejorando notablemente, ellos mismos lo reconocían y regresaban las páginas y veían la diferencia, como se aprecia en la fig. 6. Esta actividad programada, se llevaba diariamente y fue así como se obtuvieron resultados muy buenos y gratificantes.

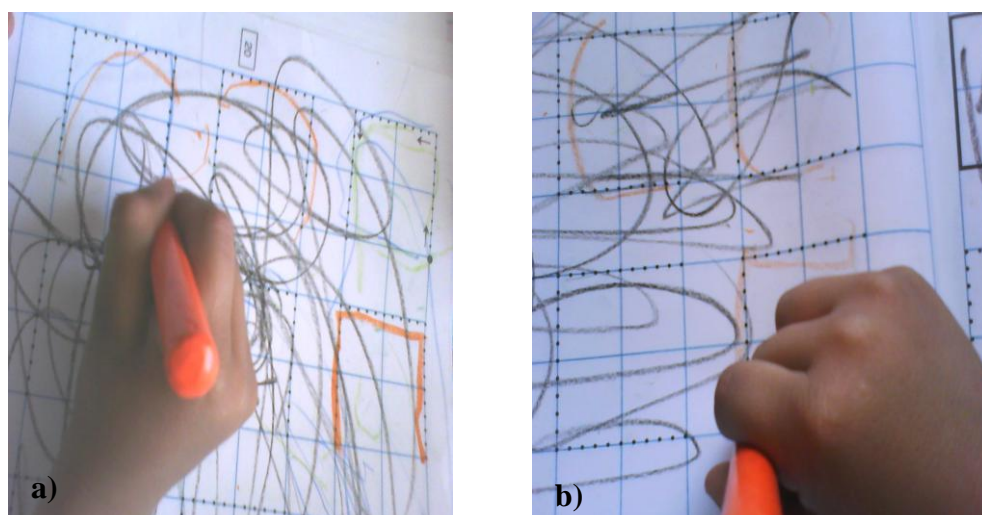


Figura 6. Niños de preescolar I, realizando trazos, obsérvese que al inicio del ciclo escolar los trazos carecían de sentido.



Figura 7. Figura de una manzana recortada por un niño de 3 años.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Morton Schatzman se ha encontrado que en los últimos años nos hemos hecho más conscientes de que existen niños torturados, rechazados y maltratados. Pero hay formas de brutalidad con los niños por parte de los padres que son más sutiles y menos dramáticas y que se dan en muchas familias.

La infancia es la etapa más importante del desarrollo humano, no solo en lo referente al aspecto motor, sino también en el cognitivo, lingüístico, afectivo y social.

Los adultos, pero sobre todo como docentes, son los que dan la seguridad, las referencias estables, los elementos y las situaciones que facilitan su desarrollo integral, su creatividad y su adaptación al mundo exterior.

### **3.3 Evaluación de la alternativa**

Las actividades propuestas y llevadas a cabo en el grupo, comenzando por las de motricidad gruesa, al principio de lo que fue el ciclo escolar, fueron un tanto confusas y por lo mismo se requirieron de todas las sesiones programas para un mejor desempeño. Lograr el equilibrio fue complicado para los niños, por que al tener que caminar sobre una cuerda y no caer de lado, solo pudieron

logarlo unos cuantos, mientras que el resto con la constancia logró superar este reto.

Las actividades de imitación, tanto corporal como gestual, fueron apropiadas, despertaron interés para el grupo, por lo que el desempeño fue muy bueno y con excelentes resultados, aunque al principio hubo quien se sentía cohibido y prefería abstenerse y no realizar la actividad.

Referente a la estimulación para la ubicación espacial como arriba-abajo, dentro-fuera, con apoyo de las cuerdas resultaron divertidas y con gran aceptación, en todas las actividades se me requería hacer una muestra para la comprensión del ejercicio y efectivamente se logró el objetivo, así como la identificación de los conceptos.

En cuanto a la coordinación viso-motriz, al momento de lanzar y tener que atrapar una pelota o globos rellenos de harina, reduciendo su campo visual, fue una actividad entretenida y de mucho interés para los niños. Resultó más fácil las pelotas que los globos, pero se requirió de tiempo para lograrla. Aunque falta mucha práctica para no fallar en ninguna, los niños tienen, hasta este momento, una noción de lo que es la actividad en sí.

Las actividades de motricidad fina fueron de mayor interés para los pequeños. Con las actividades al aire libre y actividades físicas fueron atractivas pero no más como lo fue hacer el rasgado de papel, por lo que al estar haciendo tiras de papel para posteriormente elaborar unas pelotas con la “basura” que se había hecho, les resultaba divertido y fuera de lo común en el salón de clases y tratar de encestar estas pelotas improvisadas al bote de basura, les resultaba una buena idea de levantar hasta el papel más chiquito dentro del salón.

El boleado y el ensartado, fueron de las actividades más gratificantes, de hacer bolas grandes con el papel crepé fueron haciéndolas más y más pequeñas con las pinzas de sus dedos índice y pulgar. Ensartar una aguja de canevá con estambre para pasarla por perforaciones en foamy les resultó bastante

atractivo, para posteriormente elaborar ellos mismos pulseras con un hilo de plástico y cuentas, éstas fueron enriquecedoras y entretenidas para el grupo.

En cuanto el recorte fue necesario realizar un mayor número de actividades para la correcta manipulación de las tijeras, éstas fueron bien aceptadas por el grupo y a partir de poder realizar esta dinámica, para cualquier trabajo que hacían lo querían recortar, aunque al principio solo unos cuantos lograban sujetar las tijeras, el resto del grupo poco a poco fue adquiriendo esta destreza.

Todo lo anterior dio muy buenos resultados al momento de culminar las actividades propuestas con el coloreado, cuando al inicio del ciclo escolar sus trazos eran carentes de sentido y ubicación, lograron culminar su actividad, procurando no salirse del contorno. Fue un esfuerzo por parte de los niños, logrando que sintieran una satisfacción con ellos mismos al darse cuenta que podían recortar, hacer una pulsera, colorear, tomar de manera correcta un lápiz o un color y así comenzar a trazar sus primeras letras.

## **CONCLUSIONES**

El lenguaje escrito es un instrumento cultural que aparece en todas las áreas y ámbitos de conocimiento y por lo tanto se puede trabajar este lenguaje en cualquier actividad escolar, así nos permite acceder a una mejor identidad y autonomía personal, a un mejor conocimiento de nosotros mismos y nos pone en contacto con el medio físico y social. El resultado de trabajar finalmente con las vocales, los niños lograron trazarlas en su cuaderno después de favorecer el desarrollo de la psicomotricidad, fue de gran motivación para mí y el grupo en general, diseñando actividades motivadoras para los niños y las niñas con temas cercanos a su entorno, como en un inicio fue el reconocimiento de su nombre mediante tarjetas, consiguiendo así un aprendizaje funcional y significativo con la identificación y grafía de las vocales en minúscula.

En cuanto a psicomotricidad concluyo diciendo que es una técnica que tiende a favorecer el dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que se va a establecer con el medio ambiente que rodea a la personas, en este caso a los niños. Además de ser de vital importancia para el crecimiento y desarrollo personal y educativo sobre todo para la adquisición de las letras y de la escritura. Por medio del desarrollo de la psicomotricidad se pretende conseguir la conciencia del propio cuerpo en todos los momentos y situaciones, el dominio del equilibrio, del control y de la eficacia de la coordinación tanto gruesa como fina, la organización del esquema corporal y la orientación en el espacio, una correcta estructuración espacio-temporal, las mejores posibilidades de adaptación a los demás y al mundo exterior y crear una puerta abierta a la creatividad en el ámbito imaginario y simbólico al desarrollo de un proceso educativo como es la lecto-escritura.

Los niños son lúdicos por naturaleza y querer tratarlos como personas adultas es antinatural, hay que ayudarlos a que adquieran el aprendizaje de una manera sana y divertida, tan sencillo es enseñar como a ellos les gusta aprender:

**JUGANDO.**

## BIBLIOGRAFÍA

1. Arnaiz P., et. al. (2001). *La psicomotricidad en la escuela*. Una práctica preventiva y educativa, Málaga: Aljibe.
2. Berruezo A. (1999). *El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales*. Motricidad y necesidades especiales, España: Linares.
3. Berruezo A. Psicomotricidad (1995). Madrid: *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. Estudios y Experiencias, 49, 15-26.
4. Bisquerra R. *Metodología de la investigación educativa* (2004). Madrid: La Muralla.
5. Comellas C. y Perpinyai T (1998). *La psicomotricidad en preescolar*. España: Ceac.
6. Díaz B. (2004). *Fantasía en movimiento*. México: Limusa.
7. Durivage J. (1999). *Educación y Psicomotricidad*. México: Trillas.
8. Espinosa I. (2003). *Problemas del Aprendizaje*. Perú: Imprenta Multigráficas H.C.G.
9. Ferreiro E., Teberosky A. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Ed. Siglo XXI. Mexico. 1979.
10. Jacques D. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
11. Landrum N. (1995) *Perfil de los genios*. Trece hombres creativos que cambiaron al mundo. México: Edamex.

12. Lázaro L. (2000). Cuba: *El equilibrio humano: un fenómeno complejo*, *Motorik* (2)80-86.
13. Martínez M. y Cabrera M. (abril 2001). México: *Psicomotricidad en la práctica educativa*. Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica, 59, 20-25.
14. Muñiz R. (2007) *Pautas Metodológicas de la práctica Psicomotriz*. México: Centro de estudios y Capacitación Integral.
15. Otero V. (abril 2001). México: *El niño en movimiento*. Revista para profesores de educación básica, 59, 12-19.
16. Schatzman M. (1997). *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. España: Siglo veintiuno Editores.
17. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

### **Páginas WEB**

18. *Estimulando la motricidad*. Recuperado en abril del 2009 de [http://mujer.terra.es/muj/padres/elbebe/articulo/estimulando\\_motricidad\\_15056.htm](http://mujer.terra.es/muj/padres/elbebe/articulo/estimulando_motricidad_15056.htm).
19. Fundación Iberoamericana Down 21. *Educación y psicología*. Recuperado en abril 8 del 2009 de [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2262%3Aatencion-temprana-&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=7](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2262%3Aatencion-temprana-&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=7).
20. Gobierno de la Ciudad de México. *Delegación Iztapalapa*. Recuperado en marzo 20 del 2009 de [http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000\\_2005.html](http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000_2005.html).

21. JML. *Comercializadora didácticos*. Recuperado en abril 9 del 2009 de <http://www.didacticosjml.com.mx/productos.asp?step=2&id=18&pstring=18>.
22. Medina Z. (abril 2007). *Psicomotricidad en preescolar*. Recuperado en febrero 20 del 2009 de [http://www.sistemavalladolid.com/.../750df9\\_PSICOMOTRICIDADENPREESCOLAR.doc](http://www.sistemavalladolid.com/.../750df9_PSICOMOTRICIDADENPREESCOLAR.doc)
23. Pérez J. (noviembre 2005). *Esquema corporal y lateralidad*. Recuperado en abril 14 del 2009 de <http://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/esquema-corporal.pdf>.
24. Pontificia Universidad Católica de Chile (Junio 28 del 2006). *Perspectivas educacionales y corrientes pedagógicas, Frédéric Froebel*. Recuperado en febrero 25 del 2009 de <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2006/perspectivas/froebel/froebel.htm>.
25. *Que és la psicomotricidad?*. Recuperado en abril 12 del 2009 de <http://www.terra.es/personal/psicomot/defpscmt.html>.
26. *Que és psicomotricidad fina?* Recuperado en marzo 25 del 2009 de <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061023205031AAbxL0>.
27. Rodríguez, V. *Guía breve para la preparación de un trabajo*. Recuperado en febrero 12 del 2010 de <http://biblioteca.sagrado.edu/pdf/guia-apa.pdf>.



## **Anexo I**

Cuestionario aplicado al grupo de preescolar I, en el mes de octubre del 2008.



**COLEGIO PEDAGOGICO MAK, S.C.**  
**MAKARENKO**

C.C.T. 09PDI0817Z

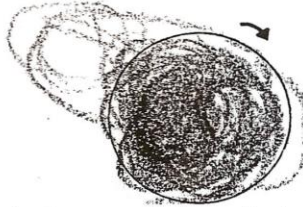
JARDIN DE NIÑOS Y GUARDERIA

El presente cuestionario es para saber si puedes y sabes colorear y seguir las indicaciones que se te piden.

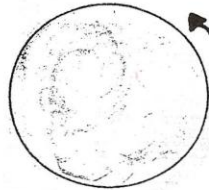
1.- Remarca el círculo con tu crayola. Sigue los puntitos.



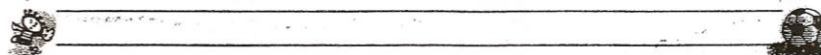
2.- ¿Puedes colorear un círculo, con movimientos circulares en sentido de las manecillas del reloj?



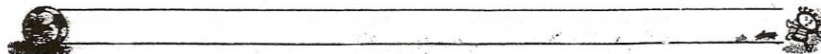
3.- ¿Puedes colorear un círculo, con movimientos circulares al contrario de las manecillas del reloj?



4.- ¿Puedes seguir un camino de izquierda a derecha?



5.- ¿Puedes seguir un camino de derecha a izquierda?



## **Anexo II**

Cuestionario aplicado a los padres de familia del grupo de preescolar I.



COLEGIO PEDAGOGICO MAK, S.C.  
MAKARENKO

C.C.T. 09PDI0817Z

JARDIN DE NIÑOS Y GUARDERIA

Padre y madre de familia, el presente cuestionario es con la intención de enriquecer y hacer rendir el aprovechamiento escolar de tu pequeño, con la participación tanto en la escuela y en casa. Agradezco tu tiempo y colaboración.

Fecha: 13-10-08 Edad: 25 años Ocupación: Empleados  
Nivel máximo de estudios: Carrera Técnica y Licenciatura  
Estado civil: Casados Número de hijos: 2

1.- En cuanto a coordinación gruesa: ¿Cómo describiría la de su pequeño?  
(corre, salta, mantiene el equilibrio en un pie, atrapa una pelota, reconoce su izquierda y derecha, etc.)

Excelente( ) Buena() Mala( ) En proceso( )  
Otros: \_\_\_\_\_

2.- En cuanto a coordinación fina: ¿Cómo describiría la de su pequeño? (toma de forma adecuada: crayola, lápiz, colores, pinceles, tijeras, etc.)

Excelente( ) Buena() Mala( ) En proceso( )  
Otros: \_\_\_\_\_

3.- En casa o fuera de ella: ¿Qué tipo de actividades físicas realiza con su pequeño en sus ratos libres o fines de semana?

Ninguna  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.- ¿Qué tiempo dedica a estas actividades?

Mucho ( ) ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ Poco (-) ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_  
El suficiente ( ) ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_  
No tengo tiempo ( )

5.- En casa con sus tareas: ¿Quién se sienta con el o ella para apoyo y realización de éstas?

Yo ( ) Mi esposa/o ( ) Hermana/o ( ) Otro () Especifique: Ambos papá y mamá

### **Anexo III**

Cuestionario aplicado a las profesoras del Colegio Pedagógico Makarencó.



**COLEGIO PEDAGOGICO MAK, S.C.**  
**MAKARENKO**

C.C.T. 09PDI0817Z

JARDIN DE NIÑOS Y GUARDERIA

Profesora: El presente cuestionario, es para una mejor organización y funcionamiento óptimo del programa actual del Colegio. Agradezco tu atención y tiempo.

Fecha: 13-10-08 Estado civil: Casado Número de hijos: 2  
Nivel de estudios: Univesitario  
Egresada de: Universidad Pedagogica Nacional  
Años ejerciendo: 8

1.- ¿Cómo describirías el avance de la coordinación gruesa de tu grupo en general?

Excelente ( ) Buena (X) Mala ( ) Regular ( )

Otro: \_\_\_\_\_

Comentarios: Hace falta que los niños trabajen más marmetas, rodar y equilibrio ya que en este sentido sus movimientos aún llegan a ser torpes.

2.- ¿Cómo describirías el avance de la coordinación fina de tu grupo en general?

Excelente ( ) Buena (X) Mala ( ) Regular ( )

Otro: \_\_\_\_\_

Comentarios: El grupo en general tiene buena coordinación en su trazo y su forma de iluminar.

3.- ¿Qué piensas que se necesita reforzar o retomar para una mejora en la psicomotricidad de tu grupo?

Se debe trabajar más en educación física actividades de coordinación y reflejos

4.- Antes del manejo de libros y cuadernos para la introducción a la lecto-escritura, ¿Qué actividades previas crees convenientes abordar con los pequeños?

Tener más actividades manuales donde se trabaje más el boleado, rasgado y manipular elementos como semillas y granos.

5.- Si no fuera por el apoyo de cuadernos y libros que se manejan en el Colegio ¿Qué técnicas y teorías de autores aplicarías para favorecer la psicomotricidad en tus alumnos?

Las técnicas que favorecen el desarrollo motor fino pueden ser: pintura libre a mano, modelado con diferentes materiales como plastilina, papel diferentes con pegamento, etc.