

**PROPUESTA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA
FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ EN LOS
ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:

**MARÍA DE LOURDES ÁLVAREZ SANTIAGO
ELIZABETH TOLEDO ANACASCO**

ASESOR:

MAESTRO: LUIS ALFREDO GUTIÉRREZ CASTILLO

México, D.F., Febrero 2014.

DEDICATORIAS

A DIOS

Gracias por nunca haberme dejado en los tiempos difíciles y darme la fortaleza para seguir adelante.

A MI MADRE

Por brindarme su amor, confianza y apoyo en todo momento.

A MIS HERMANAS

A Cecilia, gracias por su cariño y siempre confiar en mí, ayudándome en todo momento, a María y Esmeralda por alentarme a terminar este trabajo.

A MI ASESOR LUIS ALFREDO GUTIÉRREZ C.

Gracias por su tiempo y dedicación en este trabajo.

LOURDES ALVAREZ.

DEDICATORIAS

A MI MADRE

Por apoyarme en todo momento y mantener la confianza en mí. Gracias por el cariño y amor que me brindas.

A TI ESPOSO

A Valenté por estar a mi lado, por comprenderme y darme las fuerzas necesarias para seguir adelante. Gracias por todo tu amor.

A MIS HERMANOS

Raúl y Guillermo por darme ánimo para seguir adelante. Por el apoyo moral y el amor que me dan.

A MI ASESOR

Luis Alfredo Gutiérrez, gracias por su tiempo, apoyo y dedicación.

A DIOS

Por la oportunidad de vivir estos momentos.

ELIZABETH TOLEDO

ÍNDICE

Introducción	03
Capítulo 1. Orientación Educativa para favorecer la Psicomotricidad de los niñ@s de segundo grado de educación preescolar	06
1.1. Origen y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica	07
1.1.2 Áreas de la Orientación Psicopedagógica	11
1.1.3. Modelos de la Orientación Psicopedagógica	13
1.1.4. La Orientación Psicopedagógica en la educación Preescolar	16
1.2 Teorías del desarrollo cognoscitivo: Jean Piaget y Henry Wallon	18
1.2.1 La psicomotricidad en el desarrollo del niñ@	20
1.2.2 Antecedentes de la Psicomotricidad	21
1.2.3 Concepto de Psicomotricidad	22
1.2.4 Elementos de la Psicomotricidad	23
1.2.4.1 Motricidad gruesa	23
1.2.4.2 Motricidad fina	25
1.2.4.3 Lenguaje	27
1.3 Características del niñ@ de 4 a 5 años	28
Capítulo 2. Diagnóstico Pedagógico	30
2.1 Construcción conceptual del Diagnóstico Pedagógico	31
2.2 Funciones del Diagnóstico Pedagógico	32
2.3 Funciones del Diagnóstico Pedagógico en el dominio psicomotor	36
2.4 Etapas para la realización del Diagnóstico Pedagógico	36
2.5 Técnicas e Instrumentos del Diagnóstico Pedagógico	39
2.6 Contexto de Centro Asistencial de Desarrollo Infantil “Ignacio Zaragoza”	41

2.6.1 Sujetos de Atención	42
2.7 Presentación, análisis e interpretación de resultados	43
2.7.1 Resultados de los tests aplicados a los niñ@s	43
2.7.2 Resultados de los cuestionarios aplicados a las educadoras	52
2.8 Detección de necesidades educativas	62
Capítulo 3. Programa de Intervención Orientadora	63
3.1 Justificación	64
3.2 Objetivos	65
3.3 Metodología	66
3.3.1 Modelo de Programas de Orientación	67
3.3.2 Fases del Modelo de Programas de Orientación Educativa	68
3.3.3 Estrategias de Intervención	69
3.3.4 Recursos Materiales y Humanos	69
3.3.5 Técnicas, instrumentos y recursos de evaluación	70
3.4 Diseño de la Intervención	71
3.5 Evaluación de la guía	104
Conclusiones	105
Bibliografía	107
Anexos	109

Introducción

Las primeras etapas de desarrollo del ser humano son de mucha importancia ya que son las que ayudarán a lograr un desarrollo pleno de cada individuo.

La psicomotricidad juega un papel muy importante en los primeros años de vida, influye de manera directa en el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño. Le permite investigar, explorar, superar situaciones de conflicto, relacionarse con los demás, desarrollar la iniciativa propia, asumir roles, disfrutar del juego en grupo y expresarse con libertad.

Durante nuestra labor social en el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil (CADI), ubicado dentro del Centro de Desarrollo Comunitario "Ignacio Zaragoza", con los niños de preescolar, observamos que existe rezago entre niños de la misma edad, es decir, presentan dificultad para realizar tareas cotidianas como: cortar papel, iluminar, enhebrar, el equilibrio, etcétera.

Asimismo, hemos observado que constantemente algunos niños muestran movimientos torpes, no pueden brincar con los pies juntos o en un solo pie, no logran seguir instrucciones, no ubican bien las partes de su cuerpo, se aíslan, no usan correctamente las tijeras, no logran entender el lado derecho e izquierdo de los objetos y de sí mismo, no tienen precisión al atrapar y lanzar pelotas hacia un objetivo o persona, no comprenden el orden lógico del cuaderno, por lo que escriben en cualquier página.

Este Centro no cuenta con educadoras lo suficientemente capacitadas en este tema, tienen conocimiento pero no es suficiente para reforzar estos aspectos, además, por diversas circunstancias en el contexto familiar, no todos los niños ingresan desde maternal hasta tercer año de educación preescolar, es decir, algunos niños se integran a segundo de preescolar sin haber cursado antes el primero, debido a esto se presenta un atraso en el desarrollo psicomotriz y, en consecuencia, podrían verse afectados varios aspectos de su proceso de formación alterándose la correcta evolución de la psicomotricidad, de ahí la

importancia de intervenir con la finalidad de que el niñ@ consigan un mayor dominio sobre su propio cuerpo y, por lo tanto, más autonomía.

Por estas circunstancias surge nuestro interés en realizar una guía de estrategias de apoyo para la educadora con el fin reforzar el desarrollo psicomotriz en alumnos de segundo de preescolar, a través de una planeación diseñada para abordar los elementos que conforman la psicomotricidad.

Abordaremos esta problemática desde la orientación educativa, ya que se busca informar a las educadoras para que adecuen la actividad de enseñanza-aprendizaje y así se favorezca un desarrollo óptimo en cada alumno.

Esta propuesta pedagógica, a diferencia de algunas otras, pretende hacer una intervención siguiendo el modelo de programas desde el área de enseñanza-aprendizaje, y realizar una guía de estrategias que puedan utilizar las educadoras como complemento de las actividades de su planeación. Asimismo, para que la puedan incorporar a su trabajo cotidiano para apoyar la maduración psicomotriz del niñ@, y facilitar el desarrollo de las actividades en su labor educativa.

La intervención psicomotriz tiene importancia como herramienta preventiva y reeducativa por el hecho de que el desarrollo anatómico-fisiológico y psicológico logrado en edades tempranas tiene un carácter determinante en el desarrollo posterior del individuo.

Durante los primeros años del niñ@, toda la educación que recibe es psicomotriz porque todo el conocimiento y el aprendizaje parte de la propia acción del niñ@ sobre el medio, de las experiencias que recibe, y al alcanzar un nivel de madurez psicomotriz tiene una buena base de aprendizaje que le ayudará en el desarrollo afectivo-social, el lenguaje, lo cognitivo y emocional, logrando ser un verdadero actor en el proceso de crecimiento y de aprendizaje, no solamente en esta primera etapa, sino a lo largo de su vida.

El programa de educación preescolar 2011, menciona que la educadora es un factor clave para que los niñ@s alcancen los propósitos fundamentales; es ella

quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca diversos motivos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo diseñar estrategias para ayudar al desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar.

La propuesta está dividida en tres capítulos, en el primer capítulo abordaremos los aspectos relacionados con la orientación pedagógica, orígenes, áreas de intervención y sus modelos, así como también las teorías del desarrollo de Jean Piaget y Henry Wallon, antecedentes y elementos de la psicomotricidad, y las características del desarrollo del niño de 4-5 años.

En el capítulo dos, se precisa el concepto de diagnóstico pedagógico, así como sus funciones, etapas, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la intervención. Se especifican los sujetos de atención y su contexto; se hace una presentación, análisis e interpretación de resultados a través de tablas de puntajes obtenidos, gráficas de cada área diagnosticada, así como las respuestas de las educadoras, que dan como resultado la detección de necesidades educativas.

En el capítulo tres, se describe la justificación, los objetivos y la metodología, se plantea la intervención a partir del modelo de programas, sus fases, los recursos materiales y humanos, las estrategias de intervención, las técnicas instrumentos y recursos de evaluación y el diseño de la guía de intervención y, por último, la evaluación de ésta.

Por último se presentan las conclusiones, la bibliografía consultada y anexos.



CAPÍTULO 1

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PARA FAVORECER LA
PSICOMOTRICIDAD
DE LOS NIÑ@S DE
SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Esta propuesta parte de un enfoque del campo de la orientación educativa, es importante mencionar los orígenes de la orientación educativa. Se considera que la orientación surge en Estados Unidos de América (EUA), desde entonces existe una dificultad para definirla en función a sus objetivos y sus campos de acción.

1.1. Orígenes y desarrollo de la orientación

La orientación propiamente dicha surge en el siglo XX, con antecedentes que se remontan a los orígenes de la civilización, desde entonces los individuos han ayudado a otros en momentos de necesidad, en su desarrollo personal y profesional. Las primeras aportaciones documentadas se encuentran en el pensamiento filosófico de los griegos.

Algunas aportaciones relevantes, según Bisquerra (1996), son:

Sócrates (470-399 a de C.) adoptó el lema “Conócete a ti mismo”, el cual será precisamente uno de los objetivos de la orientación; es decir, que le gustaría ser, qué ocupación debería elegir cada individuo según sus características.

Platón (427-347 a. de C.) señaló la importancia que tiene la determinación de aptitudes, las vocaciones y la adaptación del individuo. Así mismo, señaló que existen diferencias entre los individuos y recomendó tomar acciones para descubrir las aptitudes sobresalientes de cada niño.

Para Aristóteles (384-322 a. de C.) la felicidad está en desarrollar la naturaleza racional realizando una actividad propiamente humana.

En la Edad Media, Santo Tomás de Aquino (1225-1274) menciona en algunas de sus obras aspectos que se pueden considerar psicopedagógicos, como la naturaleza del hombre, del conocimiento, del intelecto, entrenamiento, voluntad, potencias cognitivas, entre otros.

Precursores de la Orientación

En el Renacimiento se producen cambios en la concepción del hombre y del mundo lo que dará paso a los avances científicos. El ser humano se coloca en el centro de atención.

Se han producido muchas aportaciones teóricas a lo largo de la historia, como:

Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470 ó 1480), en 1468, publicó *Speculum Vitae Humanae*, una compilación sobre descripciones ocupacionales, en otra de sus obras aporta sugerencias sobre la elección de profesión y resalta la importancia de la información profesional, así como que cada persona tiene un potencial especial para desarrollar una sola actividad específica.

Juan Luis Vives (1492-1540) afirma la necesidad investigar las aptitudes de las personas para conocerlas mejor y conducirlos a profesiones adecuadas.

Juan Huarte de San Juan (1529-1588), afirma que los hombres difieren en sus habilidades; por lo tanto, a cada persona le corresponde una actividad profesional según sus habilidades.

Montaigne (1533-1592) expresa su preocupación por conocer las predisposiciones naturales de los niños, para evitar encaminarlos a profesiones para las que no tienen aptitudes.

Para Pascal (1623-1662), la cosa más importante de toda la vida es la elección de un oficio.

John Locke (1632-1704), consideró que la educación y la experiencia eran los aspectos determinantes del desarrollo del niño. Para él la mente del niño es receptiva a toda clase de enseñanzas.

Karl Marx (1818-1883), en su escrito que tituló “Consideraciones de un joven sobre la elección de un oficio”, señala que el primer deber del adolescente es realizar serias reflexiones sobre la elección de carrera.

Todas estas aportaciones muestran una preocupación constante por la orientación. La finalidad de la orientación era ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera.

La Orientación

De acuerdo con Bisquerra (1996), muchos autores coinciden en que el nacimiento de la orientación se da en 1908, con la fundación en Boston (EUA) del “Vocational Bureau” y con la publicación de “Choosing a Vocation” de Parson (1909), en este aparece por primera vez el término “Vocational Guidance” (Orientación Vocacional).

Frank Parsons (1854-1908), abrió el “Vocational Bureau”, un servicio para ayudar a jóvenes a buscar trabajo, mediante el conocimiento de sí mismo, para elegir el empleo más adecuado. Su método constaba de tres pasos:

- 1) Autoanálisis: conocer al sujeto
- 2) Información Profesional: conocer el mundo del trabajo
- 3) Elección del trabajo más adecuado

Parsons propuso que este método se integrara al ámbito escolar y, posteriormente, estableció el primer programa para la formación de orientadores.

A Parsons, le llama la atención el proceso del análisis y diagnóstico de las capacidades del individuo para la elección vocacional, por lo que deja ver la necesidad de un instrumento para el diagnóstico. Parsons hizo necesaria la creación de tests para facilitar el conocimiento de los rasgos del individuo.

En 1908, Meyer Bloomfield asume la dirección del “Vocational Bureau”, debido a la muerte de Parsons. Bloomfield en 1911 impartía en primer curso de Orientación Vocacional, también publicó “The Vocational Guidance of Youth.” Meyer es considerado como uno de los fundadores del movimiento y la promoción de la administración de personal.

La Orientación Educativa

Varios autores señalan a Jesse B. Davis (1871-1955) como el pionero de la orientación educativa ya que fue el primero que favoreció la orientación dentro de la escuela integrada al currículum escolar. En 1907, es nombrado director de la High School de Gran Rapids, donde inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, desarrollo del carácter y a la formación profesional. En 1913, se crea la National Vocational Guidance Association (NVGA), en el cual Davis fue un miembro fundador, para 1986 pasó a denominarse National Career Development Association (NCDA), la primera asociación de profesionales de la orientación.

El enfoque de Davis refleja la importancia del profesor en la orientación; por lo tanto, la orientación debe ser un medio para contribuir al desarrollo del individuo.

El término Educational Guidance (orientación educativa), fue utilizado por primera vez en 1914, por Truman L. Kelly, al titular así su tesis doctoral, para él la orientación educativa es una actividad educativa de carácter procesual, con el objeto de proporcionar ayuda al alumno tanto en la elección de estudios como en el proceso de adaptación a la escuela.

En general se considera a F. Parsons como el pionero de la orientación vocacional; J. Davis como el primero que estableció la relación entre la orientación y el sistema educativo; y a T.L.Kelly como el primero que utilizó el término "Educational Guidance" (orientación educativa). *A partir de esto se empieza a considerar a la orientación como un proceso de ayuda* (Bisquerra, 1996:26).

La orientación surge en Europa al mismo tiempo que en los Estados Unidos América. No se puede precisar en qué momento se dan estas primeras manifestaciones de orientación, pues en ambos lugares se dan hechos relevantes, lo que se puede destacar es que en los EUA la orientación fue vocacional mientras que en los países europeos fue profesional, aun así a partir de los años cincuenta, del siglo pasado en algunos países la orientación fue escolar y profesional.

Hoy en día existen diversas definiciones de orientación educativa; sin embargo están sustentadas por principios y funciones en común.

En la actualidad la orientación psicopedagógica se comprende “como un proceso de ayuda continuo, a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida” (Bisquerra, 1997:9).

Para Repetto y otros (1994:87), la Orientación educativa es la “...ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto”.

Éstas y otras definiciones tienen una finalidad en común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo. La orientación no sólo tiene una función remedial y terapéutica, sino principalmente preventiva tomando en cuenta el contexto del individuo.

Esta propuesta pretende llevar a cabo la acción orientadora en el segundo grado de preescolar para responder a la necesidad de ayudar al oportuno desarrollo psicomotriz, centrado en el área de enseñanza-aprendizaje.

1.1.2 Áreas de intervención

Debido a que el campo temático de la orientación es amplio y diverso, se denomina áreas de intervención a cada uno de los aspectos a considerar; según el orden de aparición en la historia de la orientación, son las siguientes:

- El desarrollo de la carrera.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La atención a las necesidades educativas especiales (atención a la diversidad).
- La prevención y el desarrollo humano.

La orientación surgió como orientación vocacional, y su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la revolución de la carrera. La introducción del término “carrera” supone un avance considerable, ya que permite encontrar metodologías de intervención a la largo del ciclo vital.

El desarrollo de la carrera profesional contempla la intervención permanente de la orientación integrada en el proceso de formación académica desde la perspectiva del desarrollo personal. Se considera a la orientación como un proceso educativo integrado al currículo.

La segunda área de interés de la orientación la constituyen los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje); hay que recordar que desde los años treinta, del siglo pasado ya se preocupaban por enseñar a estudiar.

Determinados enfoques de la orientación han considerado las dificultades de aprendizaje y de adaptación como el foco nuclear de intervención. El concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e) ha ampliado su campo semántico en las últimas décadas; en un principio estaba limitado a las discapacidades mentales, físicas y sensoriales permanentes, hoy se refiere a los problemas de aprendizaje que requieren mayores recursos educativos.

La prevención y el desarrollo humano constituyen un área de intervención psicopedagógica también fundamental, pero más reciente en la historia de la orientación. A partir de los años setenta, del siglo pasado, surge el “*primary preventive counseling*” y la educación psicológica, de estos enfoques se hacen una serie de propuestas que aún no habían sido contempladas, entre ellas está el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, entre otras.

1.1.3 Modelos de Intervención

Existen diferentes definiciones de “modelo”, pero en el marco de la Orientación educativa, encontramos las siguientes:

- Para Bisquerra (1992:177), los modelos son “estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...”
- Para Rodríguez Espinar y otros (1993), un modelo es “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención”. (Velaz de Medrano, 1998:110).

Podemos decir que los modelos de intervención son estrategias para conseguir los resultados propuestos. Han ido surgiendo diversos modelos para contribuir a la tarea del orientador como lo son: el modelo clínico, modelo de servicios, modelo de programas, modelo de consulta, modelo tecnológico.

El modelo clínico está centrado en la atención individualizada, donde el orientador diagnostica y diseña intervenciones, que son puestas en práctica por el tutor.

De acuerdo con Bisquerra (1996: 155), las fases de este modelo son:

- a) Demanda por parte del cliente.
- b) Diagnóstico.
- c) Intervención (frecuentemente con carácter terapéutico).
- d) Seguimiento.

El modelo de servicios puede considerarse como una ampliación del modelo clínico, puede definirse como toda aquella intervención directa que realiza un equipo de profesionales especializados sobre un grupo de sujetos que presentan

una necesidad y demandan la prestación. Se actúa sobre el problema en concreto dejando el contexto en segundo plano.

Las fases son:

- a) Demanda por parte del cliente.
- b) Atención puntual a la solicitud del cliente.

Este modelo puede atender de forma individual o a grupos de personas.

El modelo de programas, a diferencia de los anteriores, es proactivo, es decir, está dirigido principalmente a la prevención y el desarrollo, más que a los aspectos terapéuticos; se trata de realizar una actividad planificada, en un contexto determinado, se diseña y se realiza con la intención de obtener unos objetivos en concreto.

Las fases de este programa son:

- a) Análisis del contexto.
- b) Detectar necesidades.
- c) Formular objetivos.
- d) Planificar actividades.
- e) Realizar actividades.
- f) Evaluar el programa.

El modelo de consulta se articula en torno a tres elementos:

- 1) El orientador asume el rol de consultor, el cual interviene de forma indirecta a través de un mediador.
- 2) El mediador (tutor, profesor, padres) interviene directamente con el cliente, a partir de las propuestas del consultor.

- 3) El destinatario último recibe una intervención directa del mediador e indirecta del consultor.

Este modelo trata de capacitar a las personas (maestros y tutores) para que ellos sean quienes realicen las intervenciones en orientación.

El modelo tecnológico consiste en la utilización de los “mass media” (prensa, radio, televisión); con este modelo se puede atender simultáneamente a grandes cantidades de personas.

Para esta propuesta consideramos que el modelo de programas es el adecuado, ya que, como se mencionó anteriormente, se trata de una actividad planificada, la cual se diseña a partir de la identificación de necesidades concretas, tomando en cuenta el entorno del individuo, para proponer alternativas que den solución a la problemática.

Debido a que nuestra propuesta está dirigida a alumnos de preescolar con rezago psicomotriz, nos centraremos en los siguientes ejes.

Grupal: Adopta distintas formas dentro de un continuum: pequeño grupo o grupos primarios.

Directa: Estaremos “vis a vis” con el grupo y centraremos la acción en el destinatario directo de la intervención.

Externa: Porque la realizaremos nosotras, ya que no formamos parte del staff del centro.

Reactiva: Debido a que nos centraremos en las necesidades explícitas de carácter principalmente correctivo o remedial, la atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, así como el tratamiento de las necesidades educativas.

El diseño y desarrollo del programa de intervención ha de atenerse a una serie de fases (Vélaz de Medrano: 138).

1. Análisis de necesidades de los destinatarios y de las características inercias y expectativas del contexto y de la institución o marco en que han de satisfacerse.
2. Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades (estudio de otros programas ya aplicados, etc.).
3. Análisis de recursos disponibles (humanos, materiales y ambientales).
4. Diseño del programa (en sus distintos niveles de concreción).
5. Aplicación y seguimiento del programa (mejora y reconducción sobre la marcha).
6. Evaluación de resultados obtenidos, entendidos en su sentido amplio, y reflexión acerca de los mismos.
7. Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

1.1.4 La Orientación Psicopedagógica en Preescolar

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico y personal del niño, debe propiciar experiencias que estimulen a los niños en su desarrollo completo. En esta etapa es fundamental el apoyo que se le pueda brindar al pequeño, ya que es necesario fortalecer su aprendizaje. La educación preescolar y los programas basados en las teorías del desarrollo son una buena opción para fomentar el aprendizaje, sin embargo, para que éste de mayores resultados, es necesario que el personal docente esté capacitado constantemente, además la participación de los padres es fundamental.

La orientación psicopedagógica incluye a la Educación Infantil, ya que la orientación es un proceso continuo y es considerada como parte del proceso educativo, para alcanzar el desarrollo integral del niño@.

La orientación está dirigida a docentes, padres de familia y niños, con el objetivo de prevenir e intervenir en situaciones donde se observe alguna problemática en el desarrollo del niño, tomando en cuenta las características y objetivos generales de la etapa de desarrollo.

Debido al carácter preventivo, interactivo, contextualizar, integrador y especializado de la Orientación, se puede decir según De Codés, et al. (2002: 522) que su función general es brindar apoyo técnico a la práctica educativa, así como de colaboración con todos sus agentes, de manera progresiva, continua y en estrecha colaboración con la familia, en torno a los siguientes aspectos:

- Construcción y progresivo desarrollo personal y de identidad.
- Desarrollo de la autonomía personal.
- Descubrimiento, conocimiento y comprensión de la realidad física y social.
- Desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Desarrollo de habilidades y destrezas psicomotoras: esquema corporal, lateralidad, ritmo, coordinación estática y dinámica.
- Desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y lingüísticas.
- Detección de sujetos en situación de riesgo y con necesidades educativas especiales.

Es decir, entre las funciones más importantes de la Orientación en la etapa preescolar está la inserción del niñ@ en el grupo, la adaptación escolar, la prevención de dificultades de aprendizaje, la vinculación de la escuela con la familia. Podemos decir, que tiene una función que brinda información de utilidad a alumnos (as), profesores y padres de familia para planificar proyectos que ayuden al correcto desarrollo del niñ@.

1.2 Teorías del desarrollo cognoscitivo: Jean Piaget y Henry Wallon

Aunque Piaget estudió principalmente el desarrollo intelectual, no es menos cierto que una de las conclusiones que extrajo era que el pensamiento procede de las acciones y no de otras fuentes, como podía ser el lenguaje. Su interés se centró en cómo los niños accedían al conocimiento y no el estudio del desarrollo motor, pero también es cierto que él describió la importancia del movimiento en el desarrollo cognitivo infantil.

Retomando a Piaget en Tomás J. *et al.* (2005:51), en el desarrollo del conocimiento se distinguen cuatro grandes etapas:

Etapa sensomotriz. Abarca desde el nacimiento hasta los 2 años. La característica de esta etapa es que aparecen las capacidades lingüísticas, perceptivas y motrices. En ese periodo son importantes: la manipulación, el movimiento y aprender a organizar de forma hábil la información sensorial. Además, se adquiere la primitiva noción del yo, del espacio, del tiempo y la idea de casualidad. El juego que predomina es un juego motor (jugar con su cuerpo: arrastrarse por el suelo, andar, correr, saltar) e individual.

Etapa preoperacional. Abarca desde los 2 años hasta los 7 años. Periodo en que los procesos cognitivos y de conceptualización operan por primera vez. La característica principal es la aparición de la función simbólica, es decir, el uso de símbolos como lenguaje, la imitación diferida, que consiste en imitar a un modelo sin que éste esté presente (por ejemplo, imitar cómo anda el abuelo), y el juego simbólico (jugar con una escoba como si fuera un caballo...). Predominio del carácter egocéntrico del juego, lo que se conoce como juego en paralelo (todos juegan juntos pero cada uno a su aire, no tienen en cuenta a los otros) y continúa el juego motor (jugar en el columpio, en el tobogán...).

Etapa de operaciones concretas. Abarca desde los 7 hasta los 11 años. Se caracteriza porque el niño ya utiliza operaciones lógicas, como son: clasificación y seriación. Aparecen los conceptos de

conservación y reversibilidad. Los niños ya son capaces de acciones más complejas. Cooperación incipiente al principio de la etapa en el juego (aumentará conforme el niño avance en la etapa), se debe trabajar con los juegos de reglas.

Etapa de operaciones formales. Abarca desde los 11-12 años en adelante, se caracteriza porque utiliza un pensamiento proposicional y abstracto. El adolescente no sólo piensa sobre lo real sino también sobre lo posible; su pensamiento es más complejo. Es la etapa de juegos con codificación de reglas.

Henry Wallon (citado por Tomás J. *et al.* 2005:45) estudia el desarrollo del niño según un enfoque global que combina los aspectos motor, afectivo y cognitivo, y la motricidad (término empleado por Wallon) constituye la base del desarrollo de la percepción, las emociones y, finalmente, el lenguaje.

Esta reflexión se describe a través de los estadios del ser humano.

Estadio impulsivo (tónico-emocional, entre 6 y 12 meses):

La motricidad es concebida desde una perspectiva fisiológica; aparecen descargas de energía muscular, con aspectos tónicos, o cinéticos, que se producen bajo la influencia de necesidades de tipo orgánico (sueño, hambre, malestar, etcétera). El movimiento ya sirve como señal de reclamo, adoptando así su carácter de relación y comunicación con el entorno.

Estadio sensomotor (entre 12 y 24 meses):

El movimiento adquiere una dimensión de externalización, de prolongación hacia el espacio externo al cuerpo, acompañado por la necesidad de explorar e investigar.

Estadio proyectivo (entre 3 y 4 años):

El desarrollo motriz logrado permite que éste se convierta en una herramienta de acción sobre el entorno, proceso que va acompañado de los inicios de la ideación y representación.

Estadio personalístico (entre 3 y 4 años):

Su capacidad de movimiento se manifiesta como un medio para favorecer su desarrollo psicológico, pero en esta evolución cobran mucha importancia las experiencias aportadas por los “otros” significativos.

Henry Wallon, con sus contribuciones, es considerado como uno de los grandes impulsores de la psicomotricidad, a la cual se encarga de darle una dimensión científica. Desde sus aportaciones abordará el desarrollo psicológico del individuo, entendido en permanente conexión con el aspecto motriz.

1.2.1 La psicomotricidad en el desarrollo del niño

La etapa preescolar es un periodo en la que el niño desarrolla distintos aspectos bio-psico-sociales, en donde toma conciencia de sí mismo y de su contexto.

La escuela tiene un papel muy predominante, puesto que las y los educadores han de facilitar al infante la asimilación e integración que tendrá en estos años.

Es durante este periodo donde las experiencias escolares y la interacción con sus iguales van a ser una importante fuente de conocimiento para los niños y parte considerable de su vida diaria.

En cuanto a lo motriz es un periodo de afinamientos, control y especialización de las destrezas del cuerpo y sus movimientos. El cerebro también continúa su desarrollo. Durante todo este periodo se complementa la mielinización de las fibras nerviosas, lo que permite al pequeño una capacidad de conducción de la información mucho más rápida.

La familia es el círculo de socialización fundamental, de ahí emerge el desarrollo de las capacidades sociales, de empatía con los demás, de las reglas morales y éticas que el preescolar va a desarrollar, sumando también la actitud de los educadores y la interacción de los compañeros y amigos.

1.2.2 Antecedentes de la Psicomotricidad

Aun cuando el concepto psicomotriz ya se utilizaba tras 1870, hará falta esperar hasta el siglo XX para empezar a hablar de la disciplina psicomotriz, como práctica reconocida y sujeta a unos principios teóricos y de intervención.

La realidad es que la revisión de la evolución del concepto de psicomotricidad ha ido permanente atada a la significación del cuerpo a lo largo de la civilización. Y es que su significación ha pasado por numerosas transformaciones, estando durante muchos periodos descuidado a favor “del alma”. No en vano hasta el periodo cartesiano el cuerpo no pasaba de la consideración de objeto y de espacio visible separado del sujeto conocedor (que disponía de conocimientos y cognición).

El disparo de salida se encuentra en pleno siglo XIX cuando algunos sectores de la neurología se apartan de antiguas concepciones sobre el cuerpo humano y se promueve el surgimiento de todo un seguido de nuevas tendencias.

Tomás J. *et al.* (2005:43) hace el siguiente repaso histórico.

“La patología cortical empieza a considerar que es posible constatar disfunciones graves sin una lesión cerebral localizada”.

“La neurofisiología destaca el papel del sistema nervioso en la regulación de las conductas de un organismo”.

“La neurología, encabezado por Dupré, que en el 1907, describe el síndrome de debilidad motriz que relacionará con la debilidad mental, él, 1909 al poner de relieve las estrechas relaciones que unen las anomalías psíquicas y las anomalías psicomotrices como expresión de una relación íntima entre la actividad psíquica y el movimiento, exponiendo por primera vez lo que se podría denominar la psicomotricidad del niño, es por este motivo que autores relevantes de este ámbito, tales como Ajuriaguerra o Koupernik lo consideran el fundador de la noción de psicomotricidad”.

“Necesidad de estudiar el cuerpo debido a la obligación de comprender las estructuras cerebrales”.

Lo que ha caracterizado a la psicomotricidad a lo largo de la evolución ha sido un doble aspecto.

Por un lado se presenta como una tentativa de integración de los datos aportados por la psicología del desarrollo, la paidopsiquiatría, la neuropsicología y de otras, hacia una aproximación corporal de la personalidad del sujeto.

Es una tentativa de considerar al ser humano en su unidad y en su globalidad.

1.2.3 Concepto de Psicomotricidad

La psicomotricidad parte de la concepción que el desarrollo psicológico se encuentra en la interacción del individuo con su ambiente, estableciendo una relación que lo pasará del conocimiento sobre el mundo externo.

Esto significa que conforme domine la propia actividad corporal y tenga perfectamente asimilado su esquema corporal podrá pasar a dominar las capacidades mentales complejas de análisis, síntesis, abstracción y simbolización y acceder a una representación y manipulación del mundo, sus objetos y sus relaciones.

La psicomotricidad, a la luz de lo anterior, se tiene que ver como una concepción del desarrollo que considera que existe un continuum entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas.

Retomando a Tomás J. *et al.* (2005), este hecho es recogido por autores como Defontaine, Le Boulch, Maigre y Destrooper y Ramos, los cuales coinciden en afirmar que el término es el resultado de la antigua problemática filosófica y psicológica, que tenía como punto central aclarar las interrelaciones entre el cuerpo y la mente. El análisis de la etimología de la palabra psicomotricidad permite separar sus dos componentes. El término “psico” hace referencia a la actividad mental, incluyendo sus dos parámetros principales: cognitivo y afectivo.

El término motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente por el movimiento.

Recapitulando sobre el significado de estos dos términos se puede entender la psicomotricidad como una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz. Por medio de esta relación, es posible considerar que aunque la base de la psicomotricidad sea el movimiento voluntario, este no es solo una actividad psíquica consciente que es provocada delante de determinadas situaciones motrices.

1.2.4 Elementos de la Psicomotricidad

Es fundamental que el niño disponga de un nivel madurativo en los elementos neuromotores que serán la base de cualquier movimiento y que pueda lograr un dominio motor grueso y fino que le permita poder realizar, todo el proceso cognitivo (esquema corporal: esquema; construcción del espacio: esquema; construcción del tiempo: esquema) que posibilitara la maduración global del área psicomotriz.

A continuación se retoman los aspectos que consideramos más importantes de la descripción de Comellas, M.J. y Perpinyá A. (2003), sobre **motricidad gruesa, motricidad fina y lenguaje**, ya que se adapta para el análisis de las tres áreas de desarrollo psíquico infantil que se toman en cuenta para la realización del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) que se aplicó como diagnóstico.

1.2.4.1 Motricidad gruesa

Cuando se habla de motricidad gruesa se hace referencia al dominio de una motricidad amplia que lleva al individuo a una armonía en sus movimientos, a la vez que le permite un funcionamiento cotidiano, social y específico: movilidad, traslados, prácticas laborales, culturales y sociales (deporte, teatro, etc.).

La adquisición del dominio de la motricidad gruesa se logra mediante el dominio parcial y el específico de diferentes procesos.

Componentes de la psicomotricidad gruesa.

Dominio corporal dinámico

Es la habilidad adquirida de controlar las diferentes partes (extremidades superiores, inferiores, tronco, etc.) y de moverlas, siguiendo la propia voluntad o realizando una consigna determinada.

Permite no sólo el desplazamiento sino especialmente la sincronización de los movimientos, superando las dificultades y logrando armonía.

Las áreas en que configuran al dominio corporal dinámico son:

- **Coordinación general:** es el aspecto más global del dominio motor amplio. Implica que el niñ@ realiza los movimientos más generales, en los cuales intervienen todas las partes del cuerpo, y ha alcanzado esta capacidad con una soltura que varían según las edades. Las actividades que inciden son; la marcha, subir, correr, saltar, rastrear, pedalear, trepar y movimientos simultáneos.
- **Equilibrio dinámico:** es la capacidad de controlar el centro de gravedad, además de estar condicionado por la agilidad y el control del cuerpo está determinado por el eje corporal. La actividad se lleva a cabo cambiando constantemente e relación con el plano horizontal (suelo), el plano vertical (posición del pie) o el inclinado (el paso de uno y otro).
- **Coordinación visuomotriz:** es un componente complejo, ya que requiere una maduración del sistema nervioso, puesto que implica un dominio motor para coordinar las manos y los pies y al mismo tiempo la percepción de un objeto estático en movimiento y en algunos casos personas. Hace referencia a tipos de movimiento como: (coordinación general: movimientos brazos y piernas), (coordinación segmentaria: se trata de movimientos que implican solo unas partes del cuerpo) y (coordinación visuomotriz: implica el dominio motor, brazos y pies, a la vez que introduce la percepción de algún objeto en movimiento).

Dominio corporal estático

Se denomina dominio corporal estático a todas las actividades motrices que permiten interiorizar el esquema corporal; además del equilibrio estático, se integran la respiración y la relajación que ayudan a profundizar e interiorizar toda la globalidad del propio yo.

- Equilibrio estático: es la capacidad para vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura deseada. Este equilibrio implica: interiorizar el eje corporal, disponer de un conjunto de reflejos, tener cierto dominio corporal y responder de forma suficientemente equilibrada.
- Respiración: es una función mecánica y automática regulada por centros respiratorios bulbares y sometidos a influencias corticales. Puede ser inspiración y espiración, torácica y abdominal.
- Relajación: es la reducción voluntaria del tono muscular que es la otra vertiente de la motricidad en la que la inmovilidad y la distensión muscular se utilizan como terapéuticas. Puede ser global o segmentaria.

1.2.4.2 Motricidad fina

La motricidad fina comprende todas las actividades que requieren precisión y un elevado nivel de coordinación. Son movimientos de poca amplitud realizados por una o varias partes del cuerpo y que responden a unas exigencias de exactitud en su ejecución.

La motricidad fina implica un nivel más elevado de maduración neuromotriz y requiere un aprendizaje largo para su adquisición y para poder realizar una serie de tareas con unos resultados adecuados. Por lo tanto, su aprendizaje debe plantearse desde las primeras edades, mediante unas actividades generales que conducirán a unas competencias básicas para después adquirir aprendizajes específicos.

Las áreas de la psicomotricidad fina son la motricidad facial, motricidad gestual y la motricidad manual (coordinación manual, coordinación visuomanual y coordinación grafo-perceptiva).

Motricidad facial.

Implica dominar los músculos de la cara y que estos respondan a nuestra voluntad permite acentuar unos movimientos para exteriorizar sentimientos, emociones y actitudes con respecto al mundo que nos rodea, por lo que favorece la comunicación con el entorno.

Motricidad gestual.

La gestual es la más amplia dentro de la motricidad fina y su ejecución puede implicar más actividades con menos precisión. Los gestos amplios aparecen espontáneamente como requerimiento de ayuda, expresión de sentimientos y complemento comunicativo.

Motricidad manual.

Cuando se habla de motricidad manual se hace referencia a las actividades que se llevan a cabo mediante el movimiento de una mano, la derecha o la izquierda, sin que sea imprescindible la utilización de las manos a la vez. Es sustancial trabajar su conocimiento, mediante la observación de las manos y la percepción de sus sensaciones y de sus posibilidades de movimiento.

Coordinación manual: ésta se manifiesta en actividades cuya ejecución requiere la participación de las manos, cada una de las cuales debe realizar unos gestos y tener unas habilidades propias para que la tarea sea adecuada.

Entre las principales actividades se destacan: abrochar botones, hacer lazos, desenvolver-envolver paquetes y plegado de papel.

Coordinación visuomanual: implica mayor complejidad, ya que todas las tareas exigen un análisis perceptivo o un apoyo visual como condición clave para su ejecución. Se trata, de una capacidad consistente en que las manos (coordinación

manual) son capaces de realizar unos ejercicios guiados por los estímulos visuales.

Entre las actividades más frecuentes que implica este tipo de coordinación pueden ser: punzar, recorte de papel con los dedos, enhebrar, recortar, moldear y pintar.

Coordinación grafo perceptiva.

Además del dominio muscular y motor, intervienen el análisis perceptivo y el dominio de un instrumento u objeto, que permite obtener una respuesta gráfica sobre una superficie y comprobar la relación entre el resultado y los estímulos vistos anteriormente.

Entre las principales actividades cabe destacar las siguientes: garabatos, colorear, dibujo, laberintos, copias de figuras y formas, calcar, preescritura, cenefas, series, grafías y escritura.

1.2.4.3 Lenguaje

Desde que nace el niño, éste va pasando por etapas en las que muestra aprendizajes y adquisiciones nuevas, lo vemos crecer y desarrollarse.

El lenguaje es una forma de expresión y comunicación y a cada etapa el niño, elabora sus sistema de representación y de comunicación, un sistema que necesita y que es capaz de realizar.

El niño ya comunica con el entorno antes de desarrollar el lenguaje hablado.

Según Tomás J. *et al.* (2005) es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite en los estados afectivos o psíquicos de ser exprimidos o percibidos por medio de signos (sonoros, gráficos o gestuales), materializando así el exterior e interior de los sujetos de los estados psicológicos o psico-afectivos por la utilización adecuada de funciones sensoriales o motrices.

Diversas funciones permiten la realización del lenguaje, unas motrices que ponen en juego la caja torácica, la laringe, la cavidad bucal, la lengua, los labios,....

El lenguaje se instala sobre la posibilidad de exclusión corporal y neurológicamente obedece a la existencia de circuitos de acción retracción y retroalimentación.

1.3. Características del niño de 4 a 5 años

Hasta los cuatro años, por lo general, el crecimiento del sistema muscular guarda bastante proporcionalidad en el conjunto de crecimiento corporal; en cambio, a partir de esa edad los músculos empiezan a desarrollarse con más rapidez. Se ha calculado que casi el 75% del peso que aumenta un niño a lo largo del quinto año corresponde a este incremento de masa muscular.

A un ritmo equiparable va a crecer y evolucionar el sistema nervioso. El cerebro seguirá aumentando en peso y volumen. La mielinización de los centros cerebrales superiores acabara de completarse también hacia el final del periodo.

De acuerdo con Gesell, A. (1990) las transformaciones evolutivas en el cuarto y quinto año de vida son las siguientes:

Características motrices

A los cuatro años corre con más facilidad, es capaz de realizar un gran salto (sobre uno y otro pie), existe mayor independencia de la musculatura de las piernas, puede enhebrar una aguja, abotonar la ropa. Sus ademanes y gestos son más refinados y precisos. Al dibujar, es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle.

Hacia los cinco años, le gusta trepar y lo hace con cierta soltura, puede caminar en línea recta, acertar en un blanco con la pelota, cargar varias cosas en el carrito y arrastrarlo, sincronizar con bastante perfección el movimiento de los ojos y la cabeza, manejar una bicicleta, etcétera.

Conducta adaptativa

A los cuatro años posee una capacidad de generalización y de abstracción, formula muchas y variadas preguntas, posee una conciencia definida de clase, actitud intuitiva.

A los cinco resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales, capacidad de percepción de orden, forma y detalle, muestra mayor acabamiento y autocritica, el sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados, aumento de su capacidad de atención.

Lenguaje

Puede elaborar e improvisar preguntas, le interesa observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos, no le gusta repetir las cosas y puede sostener largas y complicadas conversaciones.

Tiene verdaderas ganas de saber, sus definiciones están hechas en función utilitaria, en esencia el lenguaje ya está completo en estructura y forma.

Conducta personal-social.

Representa una interesante combinación de independencia y sociabilidad realiza tareas con más cuidado, va al baño por sí solo, le gusta hablar, es voluble.

Goza de independencia, se muestra muy sociable y platicador, le gustan los juegos asociativos, le gusta impresionar a sus compañeros. La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son los rasgos cardinales.

En este capítulo se describió el aspecto teórico de la orientación y la psimotricidad que conforman nuestra propuesta. A continuación en el capítulo dos se precisa el diagnóstico pedagógico y los resultados obtenidos.



CAPÍTULO 2.
DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El papel a desempeñar por el diagnóstico pedagógico se sitúa en la esfera individual del desarrollo escolar/educativo/social del alumno, fundamentalmente, y, en segundo término, en el plano de la actuación del docente y la familia. Por lo tanto mencionaremos los antecedentes, funciones y etapas, para la realización del diagnóstico.

2.1 Construcción conceptual del Diagnóstico Pedagógico

Los antecedentes del diagnóstico surgen por el interés en el estudio del ser humano y las razones de su conducta. El término “diagnóstico” tiene su origen en la actividad médica y, posteriormente, se ha adaptado al contexto de la educación. Para finales del siglo XIX, el propósito del diagnóstico era clarificar y seleccionar a los escolares de acuerdo con sus aptitudes y capacidades, con el objeto de proporcionar programas educativos especiales a los sujetos con dificultades.

En la actualidad el diagnóstico, ya no se limita a situaciones problemáticas, a personas con dificultades, sino que se plantea con fines de intervención para optimizar toda realidad educativa.

Su origen está en el vocablo griego *dia-gignosco*, cuyo significado es “conocimiento diferenciado”, y su equivalente en latín es *gnoscerere*, que significa “conocer, distinguir, entender”.

Sin embargo en el área educativa el término “diagnostico” es utilizado como un sinónimo de” indagación, investigación, evaluación”.

Para Buisán y Marín (1987:13), el diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación con el fin de dar una orientación.

Según Brueckner y Bond (1975:13), el diagnóstico pedagógico tiene como objetivo “determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que las originan”.

Para Álvarez Rojo (1984), el diagnóstico pedagógico es una de las actuaciones educativas indispensables para el tratamiento de los problemas que un alumno puede experimentar en un centro docente, puesto que tiene por finalidad detectar cuáles son las causas de los trastornos escolares con el bajo rendimiento académico, las conductas agresivas o inadaptadas, las perturbaciones del aprendizaje (dislexias, discalculias, etc.) y elaborar planes de pedagogía correctiva para su recuperación (citado por Iglesias, 2006:7).

2.2 Funciones del Diagnóstico Pedagógico

Debido a que el objetivo del diagnóstico en educación es conocer al individuo y su relación con el contexto educativo, debemos mencionar que éste tiene una finalidad o funciones, las cuales pueden ser de orden preventiva, clasificadora, modificadora o correctiva.

El diagnóstico pedagógico puede considerarse como una de las fases de la enseñanza escolar, y según Brueckner y Bond persigue tres objetivos.

- a) Comprobación del progreso del alumno hacia las metas educativas previamente establecidas en los ámbitos cognoscitivos, afectivo y psicomotor (= Apreciación).
- b) Identificación de los factores que en una situación de enseñanza aprendizaje concreta puedan interferir el desarrollo normal del escolar hacia la consecución de dichas metas (= Pronóstico).
- c) Adaptación de los aspectos de la situación de enseñanza/aprendizaje a las necesidades y características del alumno para asegurar la superación de los retrasos y un desarrollo continuado (= Pedagogía Correctiva).
- d) (Citado por Álvarez Rojo, 1984:18).

Es importante mencionar que el diagnóstico educativo, por un lado, se utiliza para conocer la relación existente entre las causas, alternativas o factores, y los efectos, metas o riesgos que dan origen a un problema de carácter educativo y, por otro lado, es utilizado para establecer las bases y las condiciones en las que se deberá realizar la intervención preventiva, clasificadora, modificadora o de reestructuración.

En Iglesias (2006: 46), diversos autores defienden la siguiente clasificación de las funciones del diagnóstico.

Para Pawlik *et al.* (1980), las funciones son consideradas según las estrategias de intervención, las cuales pueden ser selectivas o modificativas; las selectivas van dirigidas a la obtención de un diagnóstico eminentemente normativo, es decir, a la valoración de rasgos concretos o la ausencia de ellos, en un sujeto o en un grupo; las modificativas se focalizan en el proceso siguiendo criterios para la identificación del problema y su consecuente tratamiento posterior.

Reuleck y Rollet (1980), relacionan el diagnóstico con el asesoramiento pedagógico, por lo cual las funciones atribuidas a éste son especialmente escolares:

- ❖ Evaluación de los resultados académicos.
- ❖ Toma de decisiones con respecto a la clasificación, el agrupamiento y la promoción de los alumnos.
- ❖ Aplicación de medidas sobre la diversidad.
- ❖ Decidir los criterios de promoción de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Sin embargo, existe una gran cantidad de funciones, según diferentes autores; por lo tanto, adoptaremos la presentada por Iglesias (2006:47), quien menciona la siguiente clasificación de funciones:

La función clasificadora. Informa sobre las causas y los factores condicionantes de una situación y determina cuáles pueden ser modificadas para potenciar al máximo las capacidades del sujeto.

La función preventiva. Ésta va encaminada a anticiparse a efectos futuros y a elegir alternativas a partir de la realidad actual. Pretende conocer las posibilidades de los sujetos y de los factores que intervienen y sus consecuencias; por tanto, los resultados de este tipo de diagnóstico pueden aplicarse para optimizar las potencialidades y tomar decisiones con el fin de alcanzar metas futuras (Granados, 1993).

Caplan (1964), divide la función preventiva en primaria, secundaria y terciaria o propiamente correctiva.

Prevención primaria

Define la prevención primaria como la reducción de la tasa de casos de enfermedad en una población durante un periodo de tiempo, actuando sobre los factores adecuados para impedir que estos produzcan la enfermedad. Su dimensión es de ámbito comunitario, ya que afecta a la comunidad o población, y no a una sola persona.

Las características de la función diagnóstica preventiva primaria son tres: la primera es su carácter comunitario, lo cual exige una elaboración de estrategias de diagnóstico grupal e individual; la segunda es conocer las circunstancias nocivas para contrarrestar sus efectos; la tercera se refiere a la implicación de los agentes sociales mediadores, como los padres y profesores.

Prevención secundaria

La prevención secundaria pretende disminuir la duración y severidad de los casos existentes por medio de un diagnóstico precoz y, por supuesto, una intervención terapéutica temprana. El papel del diagnóstico en esta función debe partir de la identificación precoz de necesidades y de la demanda de aplicación de programas. El diagnóstico precoz implica la identificación de un trastorno a partir de signos o síntomas leves y suele llevarse a cabo a través del estudio de poblaciones de riesgo, y supone un tratamiento precoz.

Prevención terciaria

La prevención terciaria tiene como finalidad reducir las secuelas, eliminar trabas sociales que dificulten la integración de estos individuos o facilitarles vías de integración social. Exige un diagnóstico e intervención mucho más específico ya que lo que se pretende es reducir al máximo las secuelas o consecuencias que los trastornos han producido en las personas.

Función de reestructuración

Esta función pretende configurar un plan para eliminar riesgos futuros, anticipándose a las principales amenazas y sus probables causas, lo cual facilita las intervenciones apropiadas, ya sean éstas de carácter correctivo o de reducción de un posible riesgo, o de carácter contingente que permita disminuir el impacto de algo adverso.

El diagnóstico de reestructuración nos permite conocer los riesgos potenciales que pueden surgir en el futuro al desarrollar una acción meta, lo cual facilita crear un plan de acciones que elimine los riesgos más importantes y disminuya los efectos no deseados.

Podemos decir, a grandes rasgos, que la función del diagnóstico puede ser preventiva o correctiva; sin embargo, tendrá una función diferente según los fines u objetivos que se persigan. En general, la función del diagnóstico consiste en determinar las causas que dan origen a la situación que se pretende modificar.

2.3 Funciones del diagnóstico pedagógico en el dominio psicomotor

La psicomotricidad condiciona de forma importante el aprendizaje escolar, por lo tanto, la educación psicomotriz es necesaria para lograr una educación integral en los individuos.

Según, Álvarez Rojo (1984), las funciones del diagnóstico pedagógico en el dominio psicomotor consistirán en:

- a) Realizar balances psicomotores y determinar si el perfil de desarrollo psicomotriz de los alumnos es acorde con los patrones de ejecución propios de su edad.
- b) Descubrir las áreas psicomotrices no suficientemente desarrolladas, que están a la base de determinados problemas escolares y establecer programas de reeducación.
- c) Diagnóstico y tratamiento de los alumnos deficientes mentales o disminuidos físicos, cuyas posibilidades de educación, según los casos, residen fundamentalmente en el plano psicomotor.

2.4 Etapas para la realización del Diagnóstico Pedagógico

Ya que sabemos, qué es un diagnóstico pedagógico y cuáles son sus funciones, ahora debemos mencionar el cómo se debe hacer; es decir, las etapas o fases necesarias para realizar el diagnóstico.

Algunos autores difieren en la cantidad de fases y lo que incluye cada una de ellas, sin embargo, coinciden en que dicho proceso comprende: la solución del problema, el contraste de hipótesis, la toma de decisiones.

Para Buisán y Marín (1987:29), las fases del diagnóstico son:

- ❖ Planificación.
- ❖ Recolección de datos.
- ❖ Comprobación de las realizaciones de los alumnos.
- ❖ Interpretación.
- ❖ Devolución de resultados: orientaciones y/o tratamientos.

Planificación

En esta fase se intenta dar respuesta a las interrogantes ¿Qué voy a hacer?, ¿Cómo lo voy a hacer?, ¿Dónde? Siempre teniendo presente el objetivo al que se quiere llegar, tomando en cuenta las necesidades del individuo, del centro escolar y los recursos disponibles.

Una vez que se ha definido el objetivo, es momento de realizar la planificación, por lo que se debe tener en cuenta:

- Calendario escolar (fiestas, salidas, celebraciones, etc.).
- Horarios y ritmos de trabajo de alumnos y profesores.
- Calendario de reuniones de padres.
- Modos de agrupación de los alumnos.
- Recursos materiales existentes en la escuela.
- Presupuesto con el que contamos.
- Preparación de instrumentos y técnicas de obtención de información (Buisán y Marín, 1987:29).

Se debe programar y distribuir el tiempo de trabajo considerando los momentos con alumnos, profesores y padres, según sea el caso, así como designar tiempo para la preparación y ordenación de materiales, dando un margen de flexibilidad para situaciones imprevistas.

Recolección de datos e hipótesis

Es el momento de realizar la recolección de información de alumnos, padres y profesores.

Con la ayuda de los instrumentos ya seleccionados previamente se realiza una observación de la situación ambiental familiar, las relaciones familiares y su dinámica; también se observa el contacto familia-escuela, actitudes padre-hijo-escuela. En cuanto al centro escolar, se observara su funcionamiento, estructura, recursos.

En esta etapa, se puede recurrir a las entrevistas con padres, profesores y con el mismo alumno para obtener o complementar la información obtenida, la cual nos va a permitir formular nuestra hipótesis.

Comprobación de las realizaciones de los alumnos

En esta fase se pone en práctica la planificación; es decir, si se interesa uno por conocer las competencias de los sujetos es necesario realizar una comprobación, ésta se hace mediante diversos procedimientos como son las baterías de tests generalizados para medir aptitudes, inteligencia, personalidad, adaptación, intereses, etc.; pueden ser tests objetivos o proyectivos. La selección de unas u otras técnicas se hará de acuerdo con los objetivos, el tiempo y los recursos disponibles.

Corrección e interpretación

Después de recoger la información se realiza un análisis de los datos aportados, es decir, una interpretación de los datos que hemos obtenido, con el propósito de describir, predecir o explicar la conducta de los alumnos, tomando en cuenta las distintas variables que están incurriendo en los sujetos, ya sea a nivel personal, familiar, social y ambiental.

Devolución de resultados: orientaciones y/o tratamiento

Ésta es la última fase del diagnóstico, la cual consiste en elaborar un informe de los resultados conforme a los objetivos planteados, en función de los destinatarios, de los objetivos propuestos y de la vinculación del educador con el centro donde se realizó el diagnóstico.

Para finalizar, desde el punto de vista de Iglesias (2006:67), se puede destacar que el proceso diagnóstico es un método de investigación, que es sistemático, multidisciplinar, multicomponencial, holístico y con etapas sucesivas. Su objetivo es llegar al conocimiento exhaustivo de un sujeto, de un grupo, de una situación, de una metodología, de un programa, de una institución, mediante instrumentos adecuados, todo ello ubicado en un departamento de orientación psicopedagógico, cuyo fin último es prevenir, potenciar o corregir implementando programas de intervención, en cualquiera de las necesidades detectadas.

2.5 Técnicas e Instrumentos del Diagnóstico Pedagógico

Álvarez Rojo (1984) lo define como un instrumento experimental para medir o evaluar el comportamiento de un sujeto frente a determinados objetos o situaciones, cuyos criterios de cuantificación y valoración han sido establecidos mediante procedimientos estadísticos y/o clínicos.

Un test debe, por lo tanto, ir acompañado de unas normas de aplicación, baremación e interpretación de los resultados que se obtengan.

El tipo de test que utilizamos es el (TEPSI) Test de Desarrollo Psicomotor (ver anexo 1) destinado a medir los diferentes aspectos del desarrollo psicomotor de la persona en relación con su edad cronología.

El TEPSI está destinado a niñ@s entre dos y cinco años y tiene como propósito conocer el desarrollo psíquico en tres áreas básicas: motricidad, coordinación y

lenguaje y realizar un tamizaje detectando en forma gruesa riesgos o retrasos en este desarrollo.

La elaboración del test, se basó en algunos test de desarrollo psicomotor derivados de Gesell, Denver, de Frankenburg y otros (1971, 1975), y el test de Brunet y Lézine (1971), retomando un número importante de ítemes, aunque modificándolo en la mayoría de ellos situaciones de puntuación.

El TEPSI fue diseñado en Chile por Isabel Margarita Haeussler P. de A. y Teresa Marchant O. y es aplicado en otros países latinoamericanos como Uruguay, Argentina, Costa Rica y México.

De los test que revisamos escogimos el TEPSI, porque nos pareció un instrumento simple, de bajo costo, de poco material, de administración relativamente rápida y que tiene ítemes para evaluar cada área de desarrollo.

El TEPSI contiene 52 ítemes, repartidos en tres Subtest (coordinación, lenguaje y motricidad) conformando un test único de desarrollo psicomotor.

El Subtest de motricidad consta de 12 ítemes y mide el movimiento y control del cuerpo en un acto breve o largo, en una secuencia de acciones y equilibrio.

El Subtest de coordinación consta de 16 ítemes que miden básicamente motricidad fina y respuestas grafomotrices, donde incide el control y la coordinación de movimientos finos en la manipulación de objetos, y también factores perceptivos y representacionales.

El Subtest lenguaje consta de 24 ítemes y mide el lenguaje expresivo y comprensivo: capacidad de comprender y ejecutar ciertas órdenes, manejo de conceptos básicos, vocabulario, capacidad de describir y verbalizar.

Todos los ítemes del test se evalúan como éxito o fracaso, especificándose en cada área de desarrollo. El TEPSI evalúa el desarrollo del niño en forma individual.

La técnica de medición es la observación y registro de la conducta del niñ@ frente a situaciones propuestas por el examinador.

El tiempo de administración del instrumento varia; según la edad del niñ@ y la experiencia del examinador, entre 30 y 40 minutos.

Las conductas a evaluar están presentadas de tal forma que frente a cada una de ellas sólo existen dos posibilidades: éxito o fracaso. Si la conducta evaluada en el ítem de cada subtest se aprueba, se otorga un punto, y si no se aprueba, se otorga cero puntos.

El test de desarrollo psicomotor de dos a cinco años permite ubicar el rendimiento del niñ@ en el test total y en cada uno de los Subtest en categorías que tienen relación con los puntajes T (sumatoria de cada uno de los subtest) obtenidos por el niñ@: normalidad, riesgo, retraso.

Para la aplicación del instrumento se requieren de los siguientes materiales:

Una batería de prueba: incluye materiales de bajo costo como vasos de plástico, hilo, lápiz, cubos de madera, etc.

Manual de administración: describe las instrucciones específicas para administrar cada ítem del test, contiene toda la información necesaria organizada en 6 columnas.

Un protocolo u hoja de registro: se utiliza para recoger los resultados obtenidos por el niño.

2.6 Contexto del Centro Asistencial de Desarrollo Infantil “Ignacio Zaragoza”

El Centro Asistencial de Desarrollo Infantil (C.A.D.I.) Ignacio Zaragoza, se localiza en el Ciudad de México, Distrito Federal en la Delegación Iztapalapa, colonia Ejército Constitucionalista, entre la Av. Telecomunicaciones, Calzada Ignacio Zaragoza, Av. Apatzingán y Av., General León Loyola.

Abarca clase media baja, económicamente hablando. La actividad laboral de los padres y madres de familia es el comercio informal, empleados de tiendas de comercio, tortillerías, tianguistas, farmacias, peleterías y limpieza doméstica.

✓ Contexto escolar

La escolaridad de los padres de familia es desde la escuela primaria, trunca o incompleta, hasta el nivel medio superior. Se cuenta con inclusión étnica Triqui (Oaxaca).

La población es de 83 niñ@s inscritos con edades entre 1 año 6 meses y 5 años 11 meses.

✓ Contexto cultural

Tienen usos y costumbres de influencia religiosa, eventos cívicos y costumbres nacionales, adecuan costumbres extranjeras. Todas ellas inician en el ámbito familiar, crecen en la comunidad e impactan en su contexto escolar.

✓ Contexto social

Impacta la forma de socialización secundaria ya que se observan grupos externos de diversas edades, consumidores de estupefacientes, incremento de mujeres embarazadas a corta edad, madres que delegan la responsabilidad de sus hijos con los abuelos. El contexto social tiene gran impacto la inseguridad social, ya que la sociedad que circunda al centro escolar se relaciona con el robo a transeúnte, viven la drogadicción con normalidad y de alguna manera impacta en el desarrollo sociocultural de los niños y niñas que asisten al C.A.D.I.

2.6.1 Sujetos de Atención

En este proyecto, los sujetos de atención son los niñ@s de segundo grado de educación preescolar, del Centro Asistencial de Desarrollo Infantil (CADi). La población general es de 83 niños inscritos con edades entre 1 año 6 meses a 5 años 11 meses, de los cuales se eligió el grupo de segundo grado de educación preescolar teniendo un rango de edad de cuatro a cinco años.

Es por ello, que basándonos en nuestra convivencia personal al realizar nuestro servicio social, observamos que algunos niñ@s presentaban dificultades para realizar ciertas actividades relacionadas con el desarrollo psicomotriz.

Además de la intervención con los niñ@s, se proporcionará información práctica a las educadoras para el desarrollo de actividades que favorezcan la psicomotricidad.

2.7 Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados

Debido a las características del instrumento utilizado, presentaremos los resultados en forma de tablas y gráficas para su análisis e interpretación, esta será en dos partes, una explicará los resultados de los test aplicados a los niñ@s y la otra los resultados de los cuestionarios aplicados a las educadoras.

2.7.1 Resultados de los test aplicados a los niñ@s.

(Los nombres de los niñ@s fueron cambiados por cuestiones de confidencialidad).

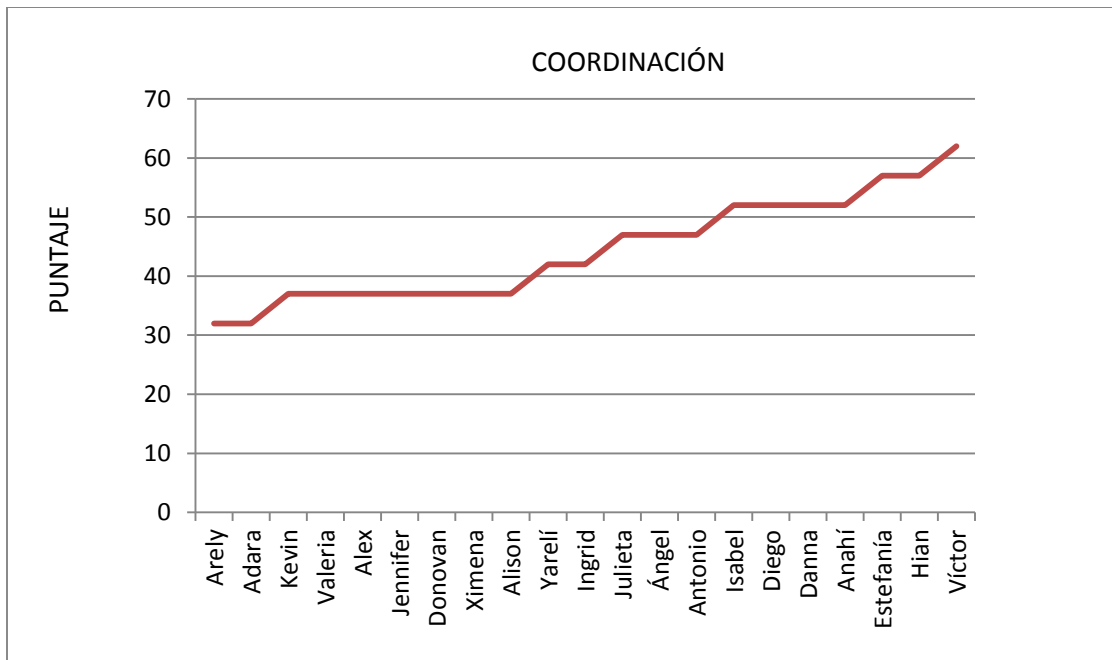
Tabla de puntajes obtenidos en forma individual por cada Subtest y la sumatoria de estas tres (puntajes T).

La tabla 1, nos muestra la puntuación obtenida por cada niñ@, en cada una de las áreas que fueron diagnosticadas, así como la suma total de todas las puntuaciones; para obtener estas puntuaciones se utilizaron las tablas de conversión proporcionadas en el Manual de Administración del TEPSI.

Tabla 1. Resultados de puntajes.

	Subtest Coordinación	Subtest lenguaje	Subtest Motricidad	Puntajes T
Kevin	37	40	47	39
Estefanía	57	53	52	55
Valeria	37	56	47	48
Hian	57	53	52	55
Alex	37	40	47	39
Isabel	52	50	35	46
Diego	52	53	52	53
Danna	52	47	35	44
Yarelí	42	53	58	51
Víctor	62	53	35	51
Ingrid	42	43	52	44
Julieta	47	37	35	37
Jennifer	37	47	35	39
Donovan	37	53	52	48
Ángel	47	37	41	39
Anahí	52	37	58	46
Ximena	37	40	47	39
Arely	32	50	35	39
Adara	32	47	35	37
Alison	37	40	35	35
Antonio	47	37	35	37

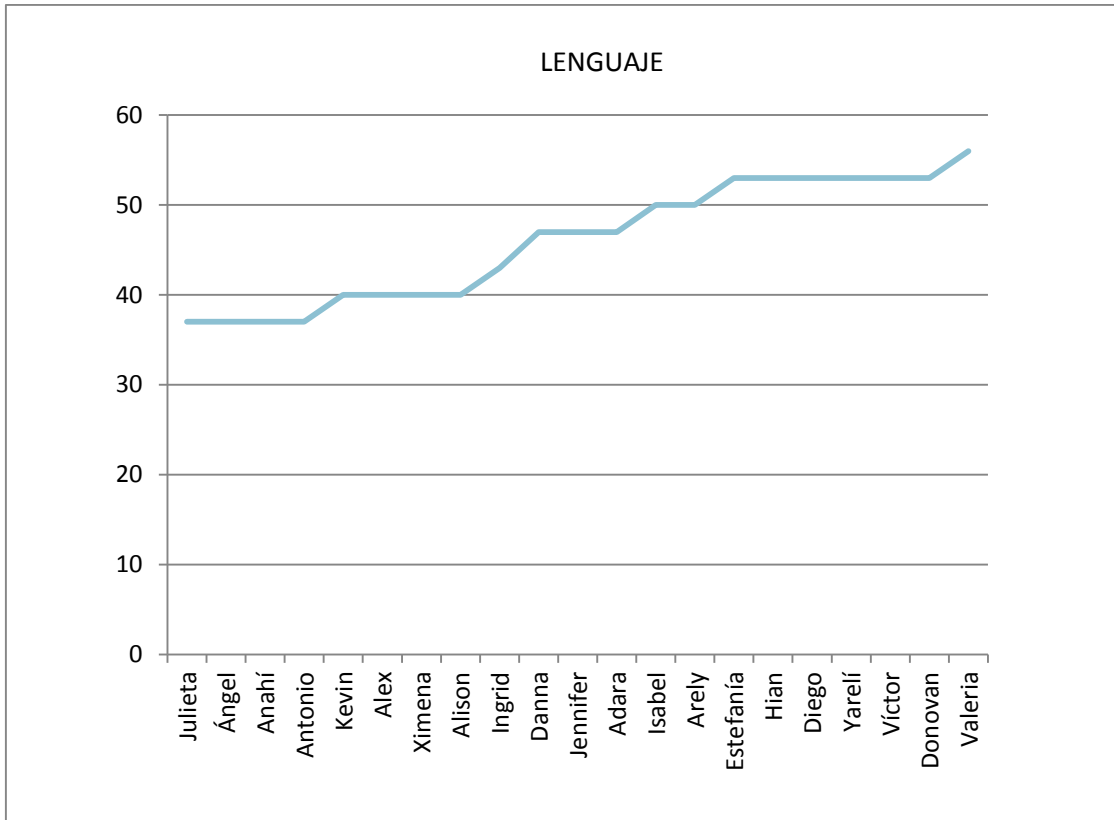
Gráfica 1. Coordinación



En la gráfica (1) se muestran los resultados de la coordinación motriz, en la cual de 21 niños, 9 están por debajo de los 40 puntos establecidos como normales; 5 se encuentran entre 40-50 puntos; y 7 superan los 50 puntos. Cabe señalar que el subtest de coordinación el puntaje menor es de 17 y el mayor es de 67, en la tabla de conversión.

Como se puede observar, 43% tienen problemas de coordinación; 24% está ligeramente por encima de los 40 puntos y no sobrepasando los cincuenta puntos; 33% se encuentra en un óptimo desarrollo. Por lo tanto existe la necesidad de potenciar la coordinación grafoperceptiva (copias de figuras, formas y dibujo de la figura humana) y coordinación visuomanual (ordenar por tamaños), ya que es donde se presentó el mayor índice de fracaso.

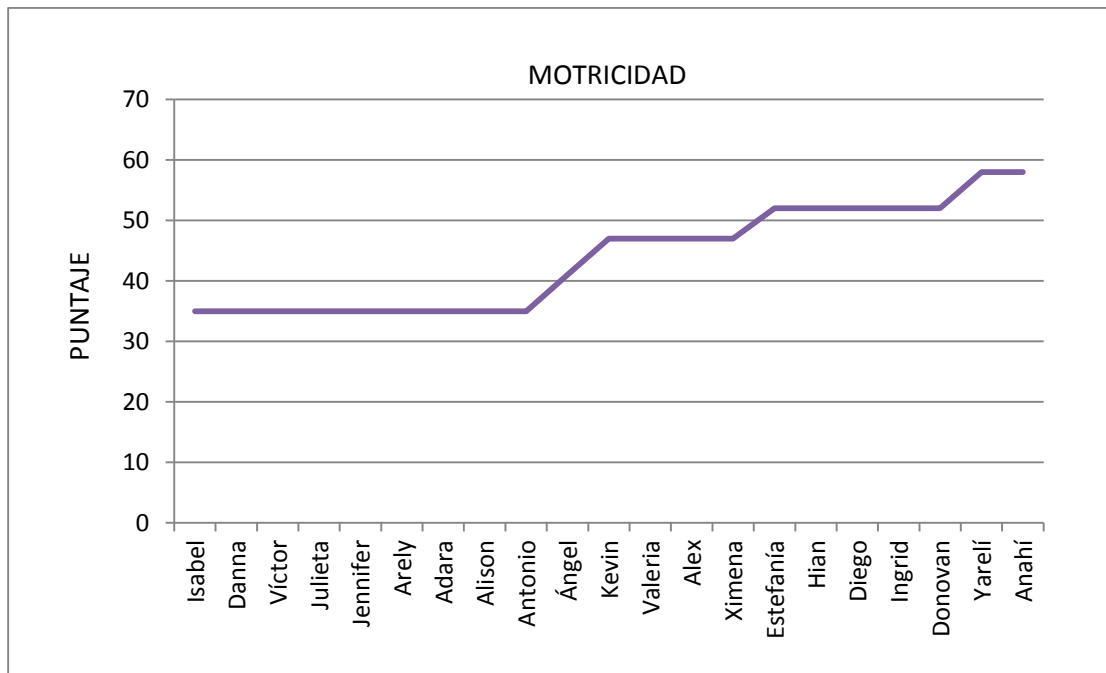
Gráfica 2. Lenguaje



En la gráfica (2) se muestra la puntuación que obtuvieron los niñ@s en el aspecto del lenguaje; de 21 niñ@s 4 están por debajo de los 40 puntos, establecidos como normales; 10 de ellos se encuentran entre 40-50 puntos; y 7 superan los 50 puntos. El puntaje menor es de 18 y el mayor es de 62.

Como se puede observar en esta gráfica el 19% tiene problemas de lenguaje; 48% está ligeramente por encima de los 40 y no sobrepasa los 50 puntos; 33% se encuentra en un óptimo desarrollo. Aunque es mínimo el porcentaje de niñ@s en riesgo, es necesario reforzar el lenguaje en los niñ@s.

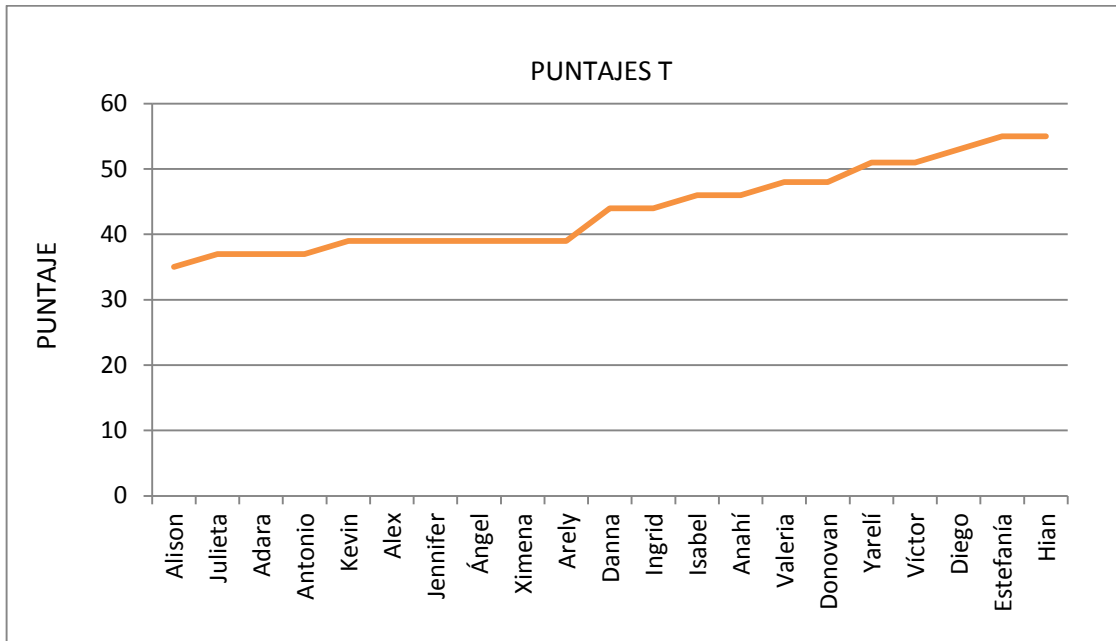
Gráfica 3. Motricidad



En la gráfica (3) se muestra la motricidad; de 21 niñ@s 9 están por debajo de los 40 puntos, establecidos como normales; 5 se encuentran entre 40-50 puntos; y 7 superan los 50 puntos. El puntaje menor es de 18 y el mayor es de 62.

Como se puede observar en esta gráfica 43% tiene problemas de motricidad; 24% está ligeramente por encima de los 40 y no sobrepasa los 50 puntos, 33% se encuentra en un óptimo desarrollo. Por lo tanto es necesario fortalecer el dominio corporal dinámico (equilibrio dinámico), coordinación visuomotriz y dominio corporal estático (equilibrio estático).

Gráfica 4. Puntajes T



En esta gráfica se muestran los puntajes T, es decir, la suma de los puntajes de cada Subtest. De 21 niñ@s 10 están por debajo de los 40 puntos, establecidos como normales; 6 se encuentran entre 40-50 puntos; y 5 superan los 50 puntos. El puntaje menor es de 19 y el mayor es de 68.

Como se puede observar en esta gráfica 48% tiene problemas de psicomotricidad, 29% está ligeramente por encima de los 40 y no sobrepasa los 50 puntos, 24% se encuentra en un óptimo desarrollo. Por lo tanto, es necesario fortalecer la psicomotricidad en los aspectos ya mencionados anteriormente.

Tabla de porcentaje de respuestas correctas (% R.C)

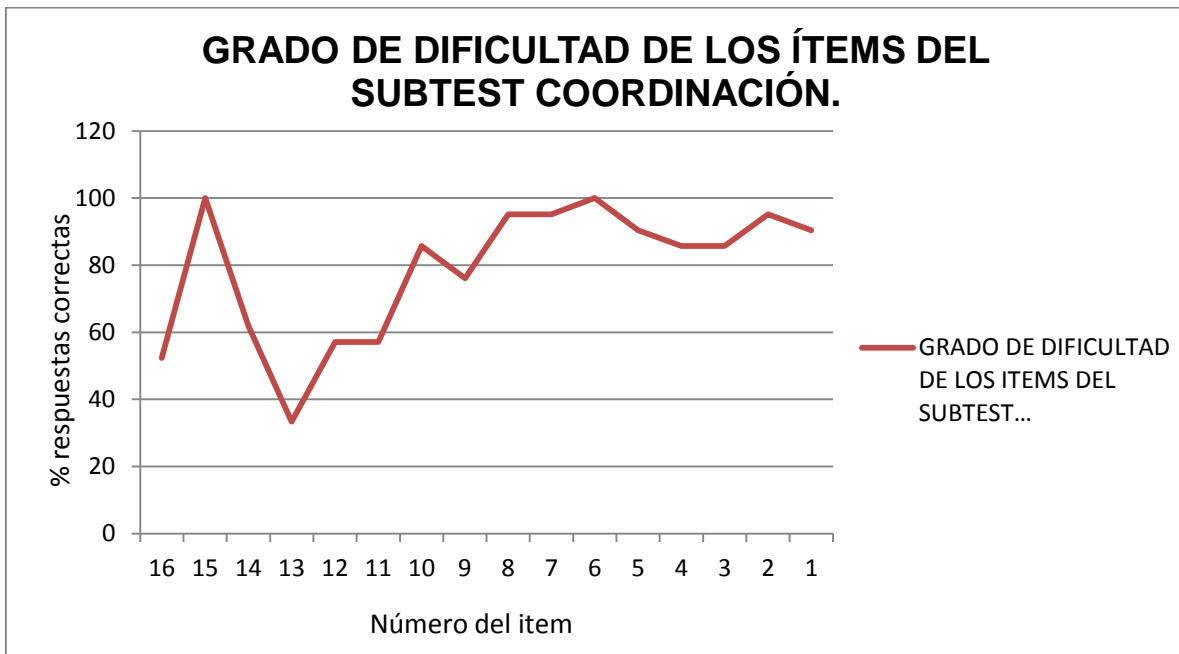
Los ítemes se agruparon, según su grado de dificultad, en *fáciles*, *medianos* y *difíciles*. Se consideraron *fáciles* todos aquellos ítemes que fueron respondidos por más del 70% de los sujetos de la muestra. Se consideraron *medianos* los que obtuvieron un 30% y 70% de respuestas correctas. Se consideraron *difíciles* aquellos que fueron aprobados por menos del 30% de los sujetos.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas.

Subtest coordinación		Subtest lenguaje		Subtest motricidad	
Ítem	% R.C	Ítem	% R.C	Ítem	% R.C
1	90.4	1	61.9	1	100
2	95.2	2	85.7	2	95.2
3	85.7	3	90.4	3	90.4
4	85.7	4	100	4	52.3
5	90.4	5	57.1	5	61.9
6	100	6	100	6	100
7	95.2	7	100	7	85.7
8	95.2	8	100	8	100
9	76.1	9	85.7	9	100
10	85.7	10	100	10	71.4
11	57.1	11	90.4	11	52.3
12	57.1	12	90.4	12	38.0
13	33.3	13	85.7		
14	61.9	14	100		
15	100	15	95.2		
16	52.3	16	95.2		
		17	76.1		
		18	71.4		
		19	71.4		
		20	90.4		
		21	100		
		22	57.1		
		23	61.9		
		24	33.3		

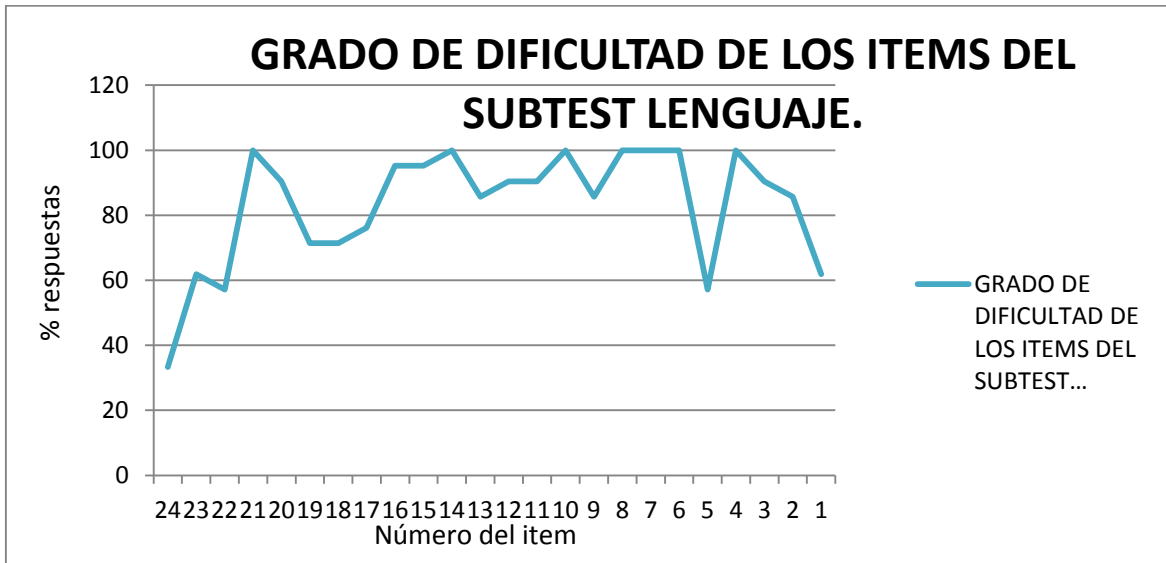
A continuación se representó, por cada Subtest, el grado de dificultad de cada ítem.

Gráfica 5. Grado de dificultad de los ítems del Subtest coordinación.



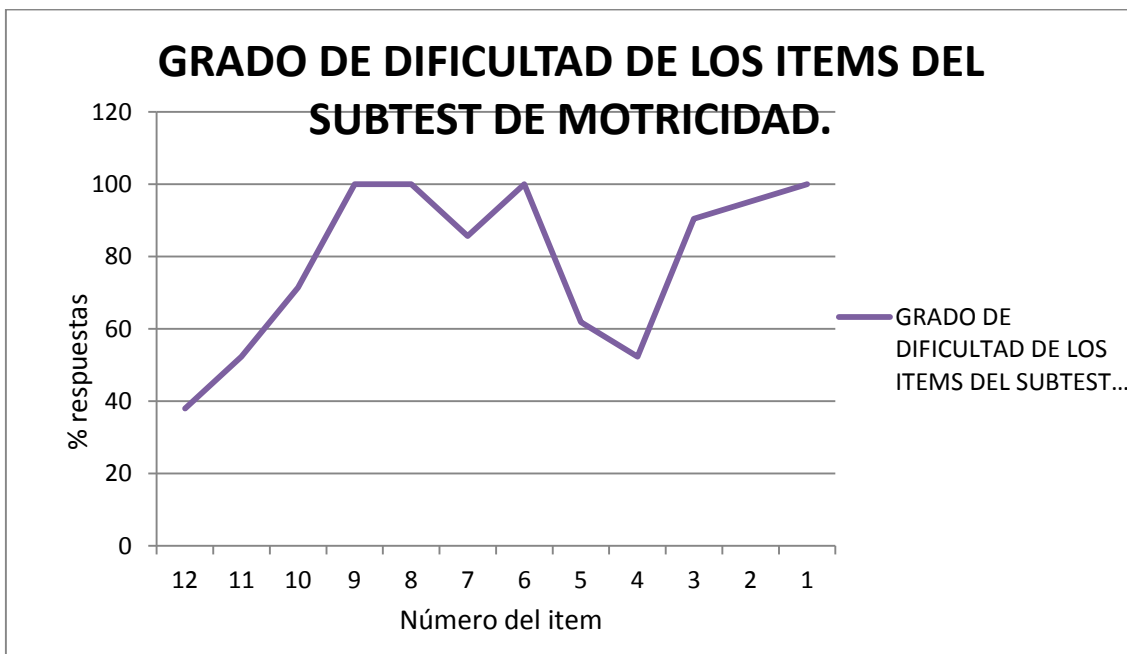
Como podemos observar esta gráfica nos muestra que en el Subtest de coordinación, el 69% de los ítems son fáciles; el 31% son de dificultad mediana; y un 0% de ítems difíciles. Tomando en cuenta estos porcentajes el ítem 13 presentó un mayor número de fracasos, lo que nos da a entender que existe un problema grafoperceptivo, como ya se mencionó en la gráfica de coordinación.

Gráfica 6. Grado de dificultad Subtest lenguaje.



Como podemos observar, la gráfica (6) nos muestra que en el Subtest de lenguaje, el 84% de los ítems son fáciles; el 16% son de dificultad mediana y un 0% de ítems difíciles.

Gráfica 7. Grado de dificultad Subtest motricidad.



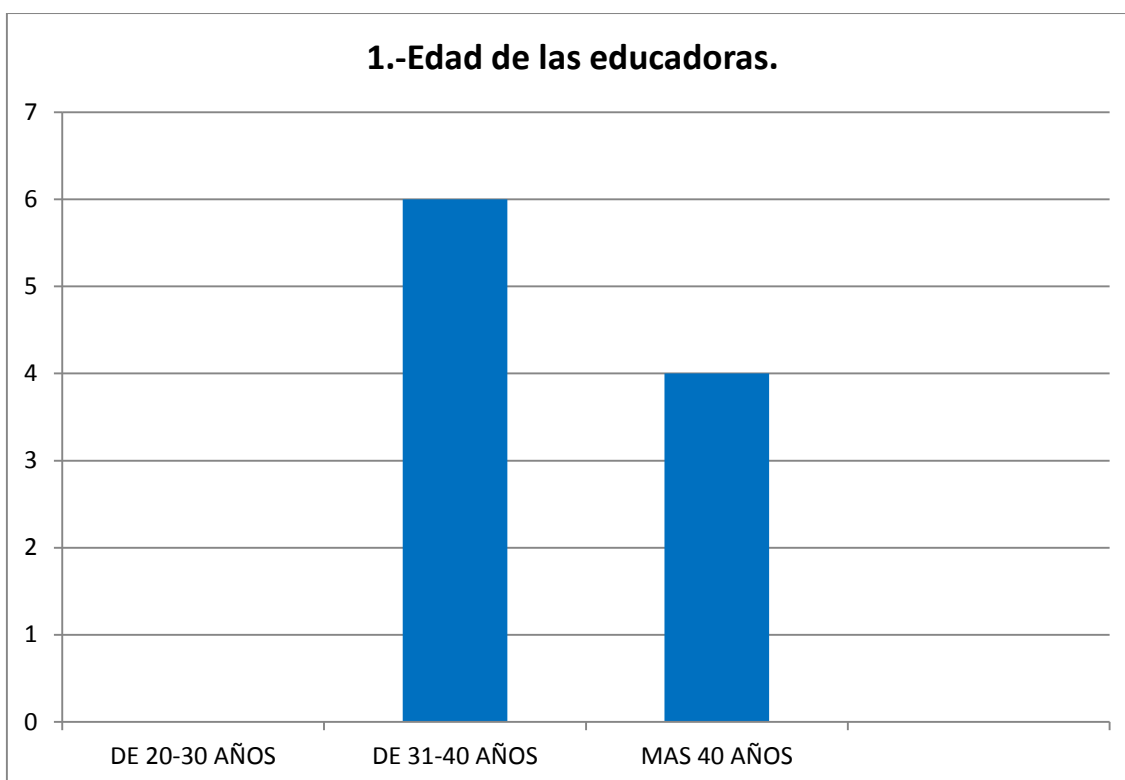
Como podemos observar, esta gráfica nos muestra que en el Subtest de motricidad, el 67% de los ítems son fáciles, el 33% son de dificultad mediana y un 0% de ítems difíciles.

2.7.2 Resultados de los cuestionarios aplicados a las educadoras

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a 10 educadoras (ver anexo 2) y las representamos en las siguientes gráficas.

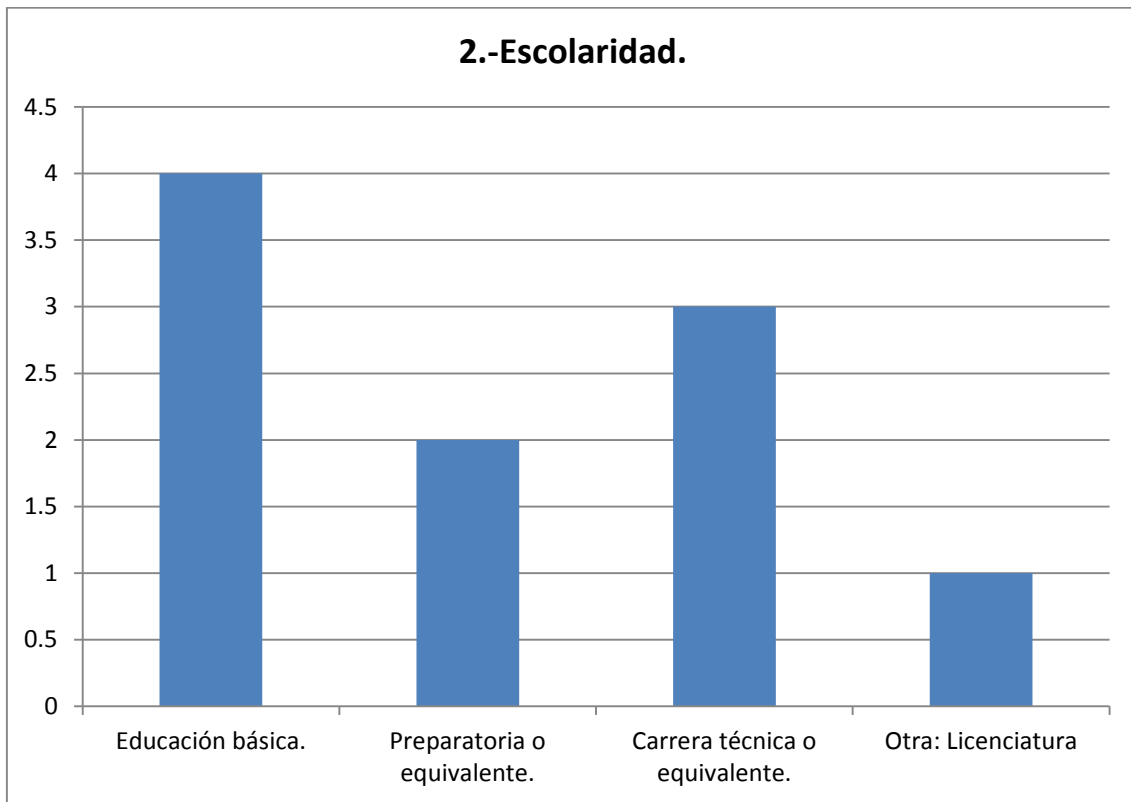
En la gráfica (8) se puede observar que el 60% de las educadoras se encuentra en un rango de edad de 31 a 40 años y el 40% son mayores de 40 años.

Gráfica 8. Edad



Esta gráfica nos permite observar que un 60% de las educadoras aún se encuentran en una edad dinámica y un 40% de ellas se encuentra en una edad en la cual ya no tienen tanta agilidad para realizar actividades con los niñ@s.

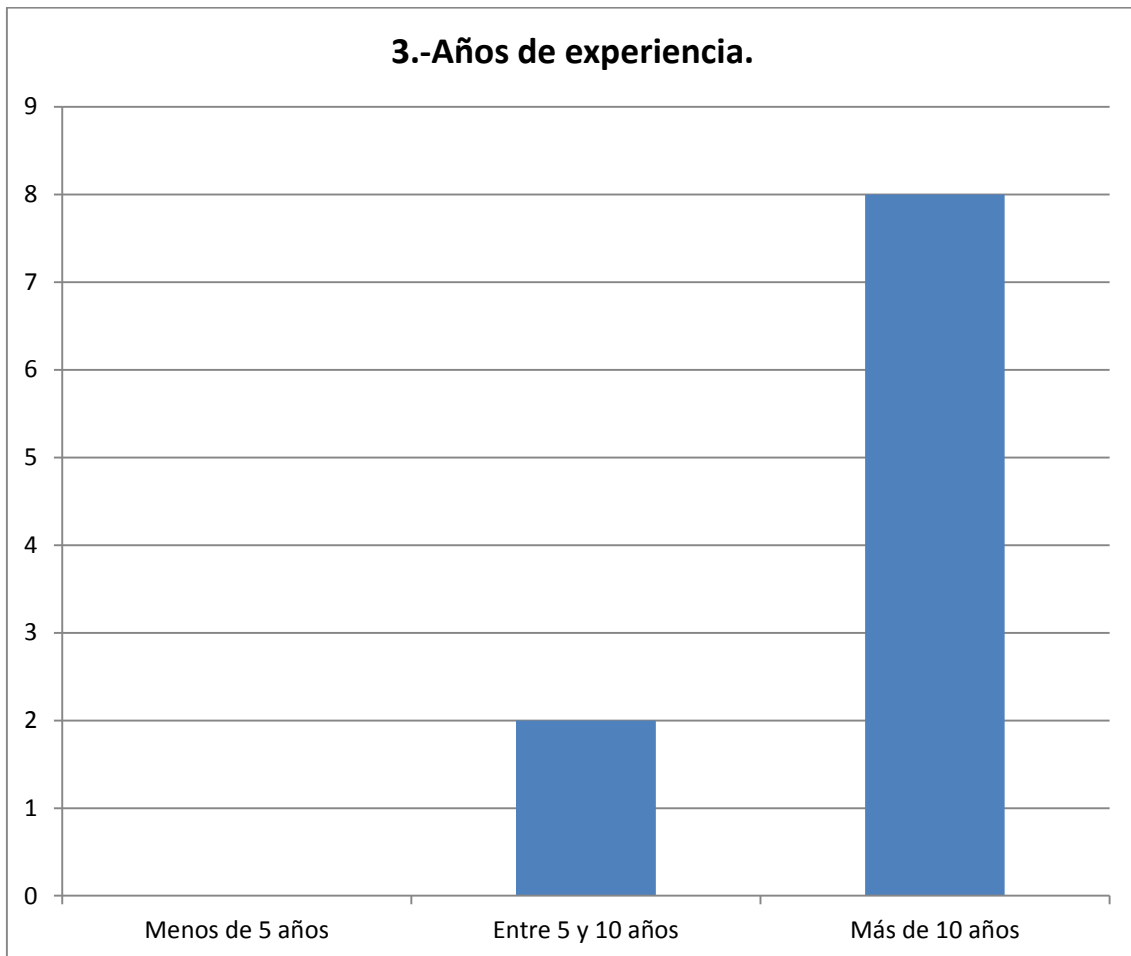
Gráfica 9.Escolaridad



En la gráfica (9) se puede apreciar que en cuanto a la escolaridad, el 40% de las educadoras tiene educación básica, el 30% de ellas cuentan con una carrera técnica o equivalente, un 20% con preparatoria o equivalente y solo un 10% cuenta con una licenciatura.

Se puede concluir que casi la mitad de las educadoras cuenta con poca preparación académica y un porcentaje mínimo tiene una preparación superior en educación, y aunque un porcentaje menciona tener una carrera técnica ésta no es enfocada a la educación, lo que quiere decir que la mayoría no tiene una formación adecuada para trabajar con niñ@s.

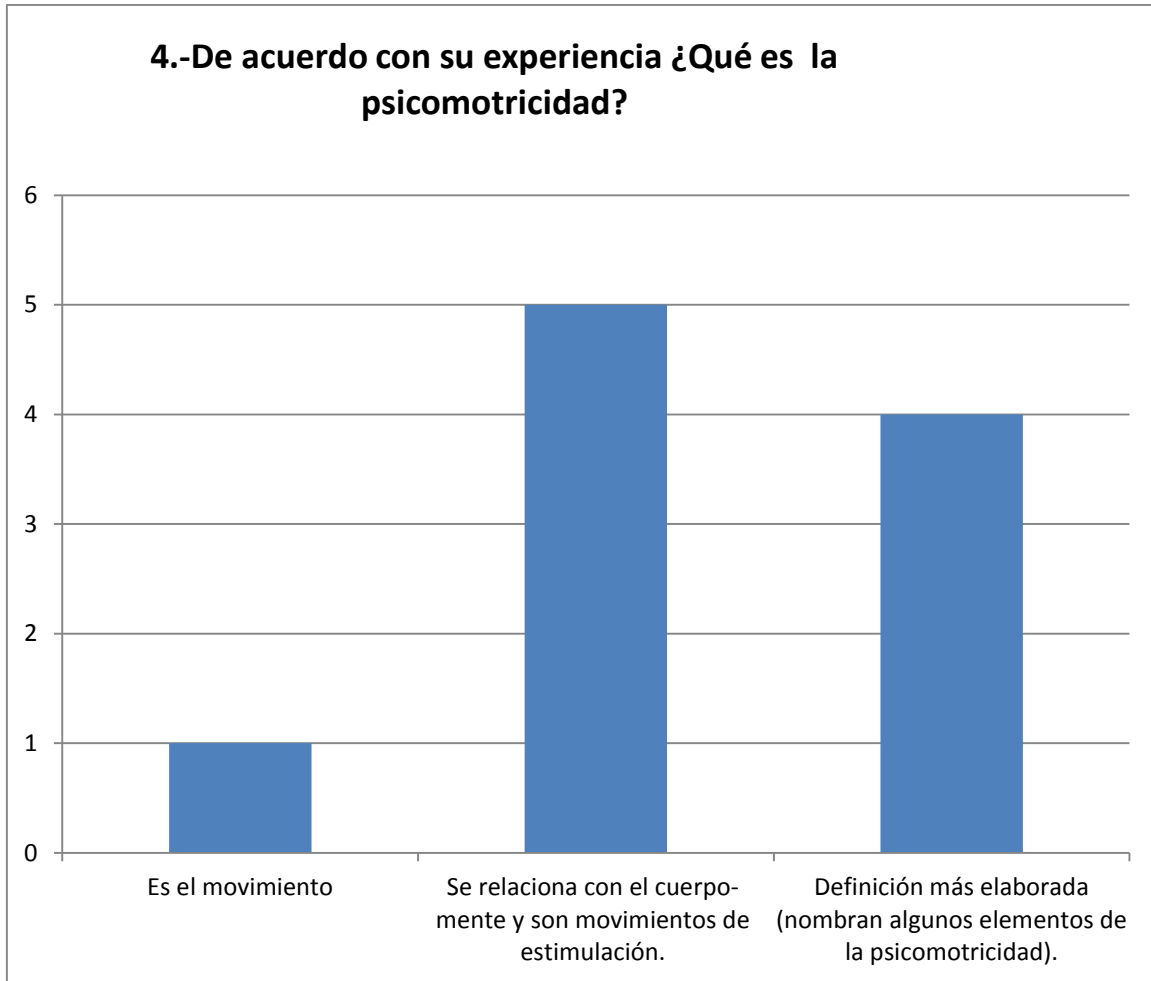
Gráfica 10. Años de experiencia



En la gráfica (10) se muestra que 80% de las educadoras cuenta con más de diez años de experiencia y un 20% entre cinco y diez años.

A pesar de la gran mayoría tiene varios años laborando con niños, las educadoras son conscientes de que les hace falta capacitación en el tema, como se mostrará en la siguiente gráfica.

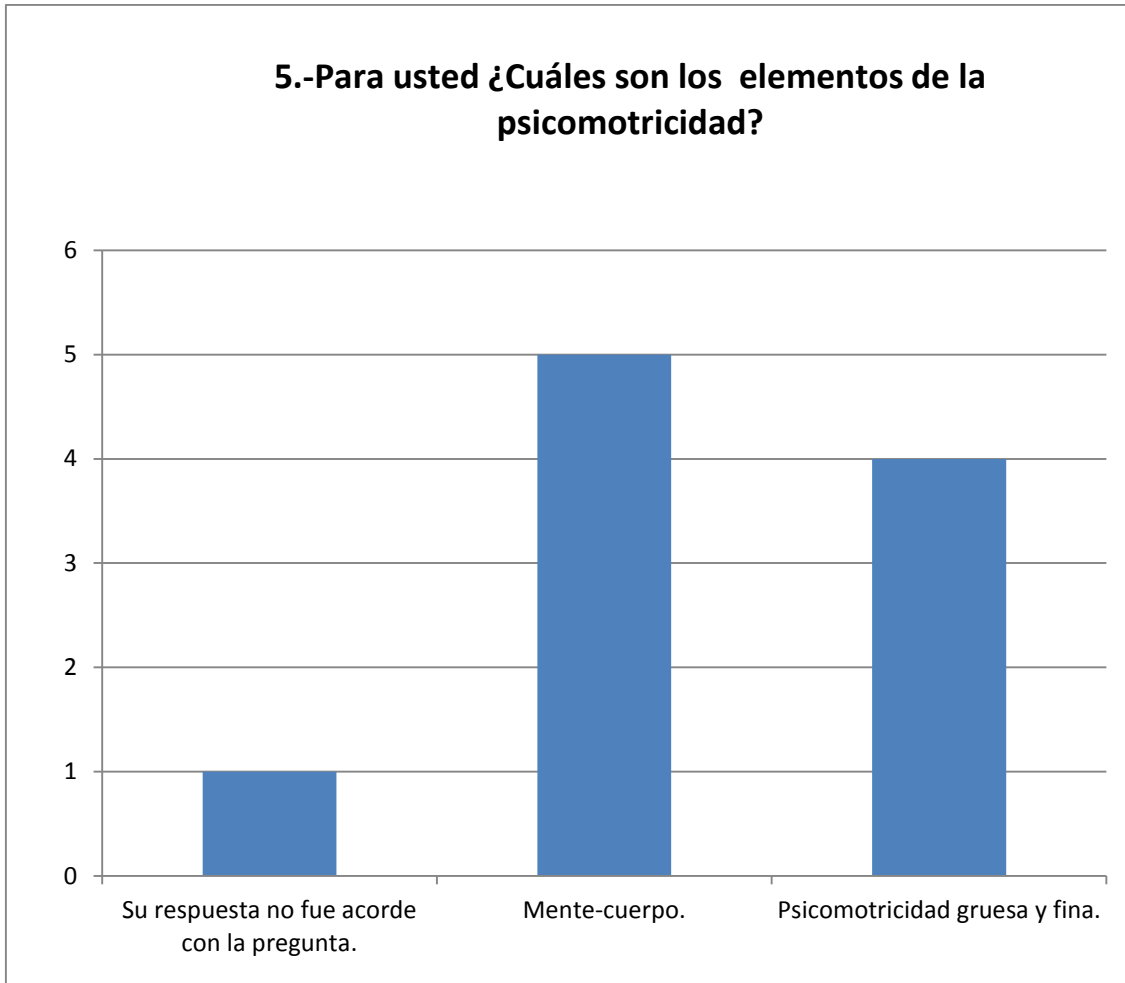
Gráfica 11. ¿Qué es la psicomotricidad?



Las respuestas a esta pregunta abierta se categorizarán de acuerdo con las coincidencias en las respuestas, quedando de la siguiente forma: el 50% respondió que la psicomotricidad se relaciona con el cuerpo y la mente; el 40% dio una definición un poco más elaborada, en donde nombraron algunos elementos de la psicomotricidad (motricidad fina y gruesa); y el 10% respondió que era el movimiento.

Se puede observar que el 50% de las educadoras tienen dificultad para definir que es la psicomotricidad.

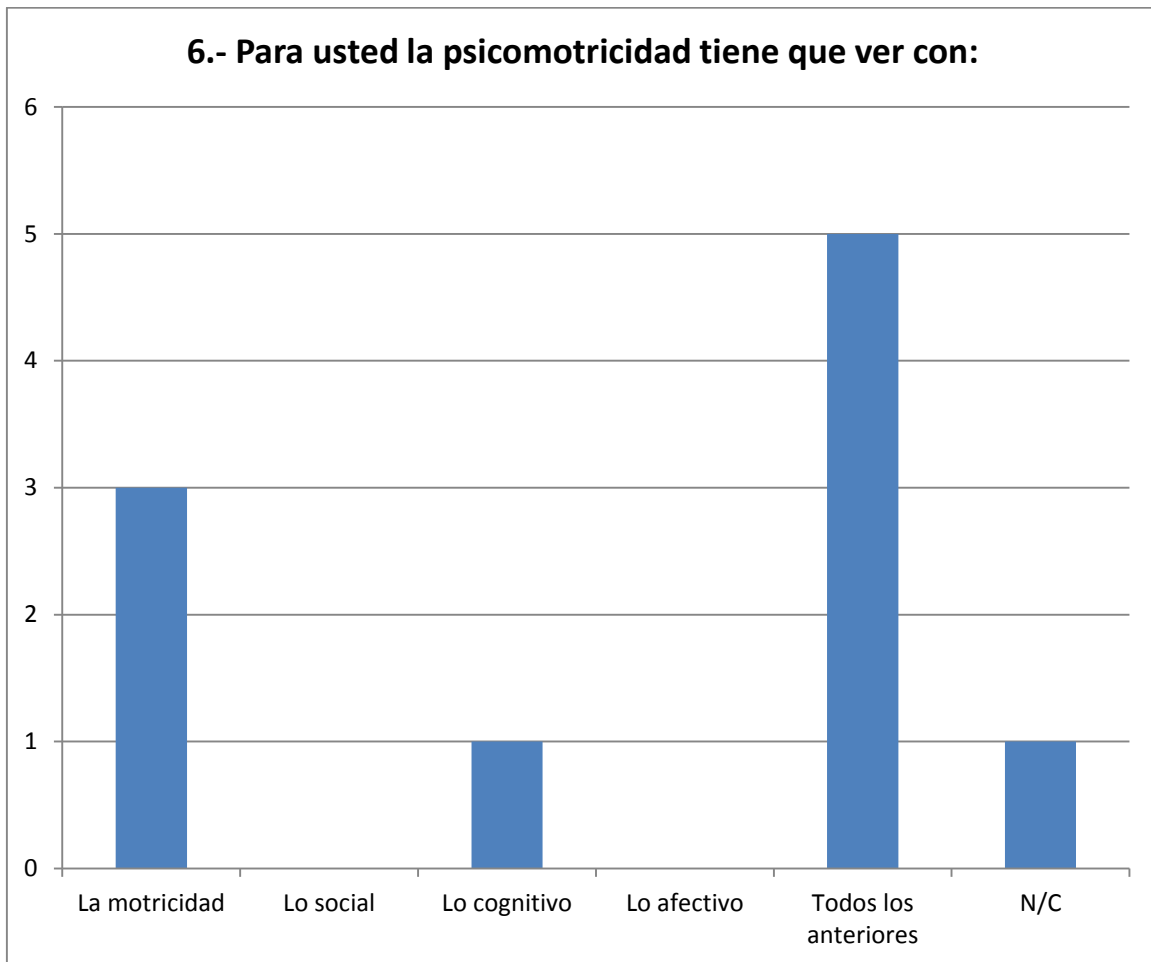
Gráfica 12. Elementos de la psicomotricidad.



El 50% de las educadoras menciona como elementos de la psicomotricidad a la mente y el cuerpo; el 40% hace mención de la psicomotricidad fina y gruesa; y sólo un 10% dio respuestas que no estaban acordes con la pregunta.

Se observa que el 60% de las educadoras tienen una escasa idea de los elementos que conforman la psicomotricidad.

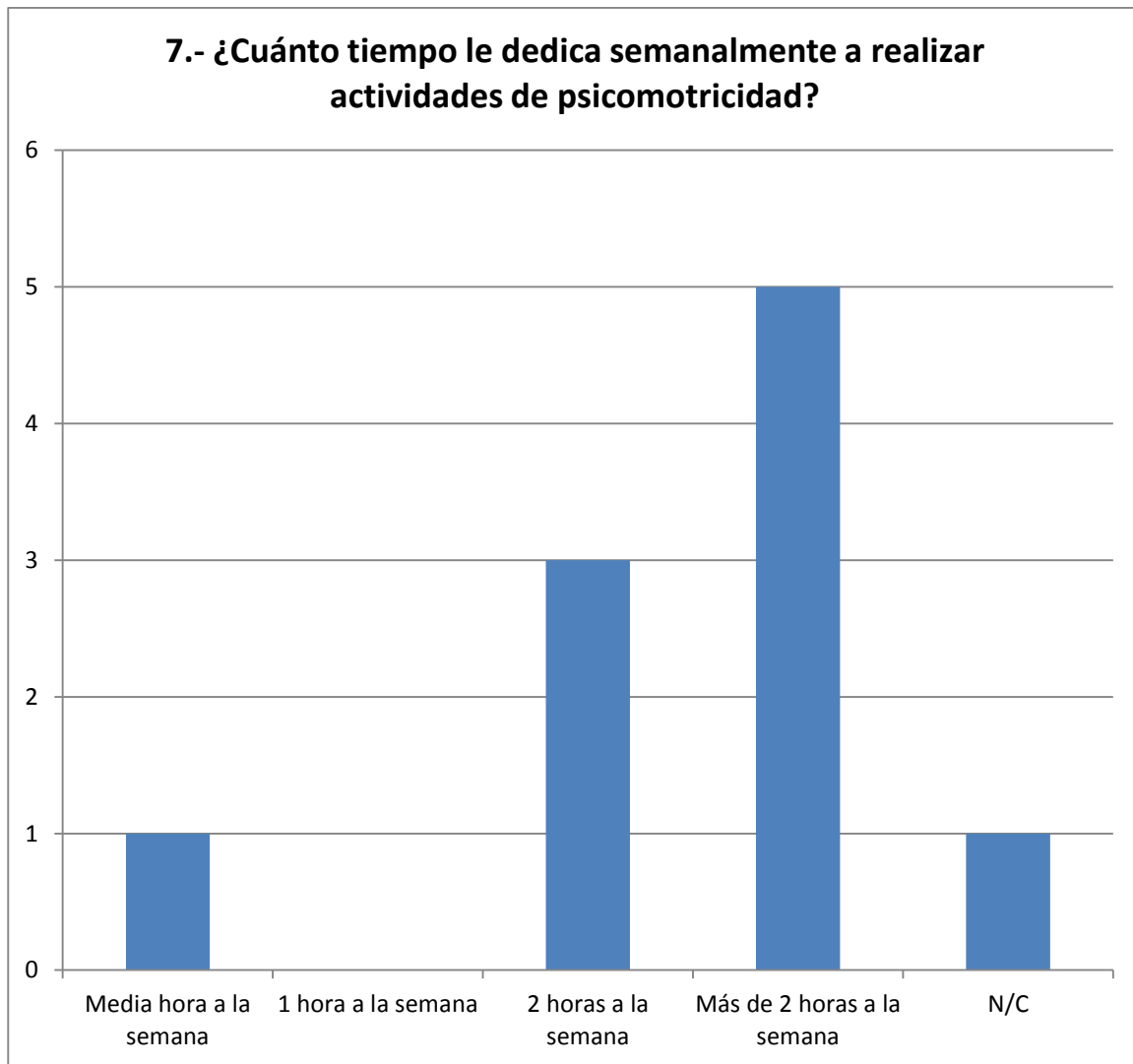
Gráfica 13. Aspectos de la psicomotricidad.



El 50% contestó que la psicomotricidad tiene que ver lo motriz, lo social, lo cognitivo y lo afectivo; mientras que un 30% sólo lo asoció con la motricidad; un 10% sólo con lo cognitivo; y un 10% no contestó la pregunta.

Se puede decir que el 50% tiene poco conocimiento en relación con los aspectos que incluyen la psicomotricidad.

Grafica 14. Tiempo dedicado a la psicomotricidad.



El 50% de las educadoras dice dedicar más de dos horas a la semana a la realización de actividades de psicomotricidad; 30% dedica dos horas a la semana; un 10 % media hora a la semana; y otro 10% no contestó.

A pesar de que la psicomotricidad se trabaja todo el tiempo, en este caso consideramos necesario tener un plan de actividades específicas para reforzar la labor que desarrollan de manera cotidiana.

Gráfica 15. El PEP responde a las necesidades reales del aula

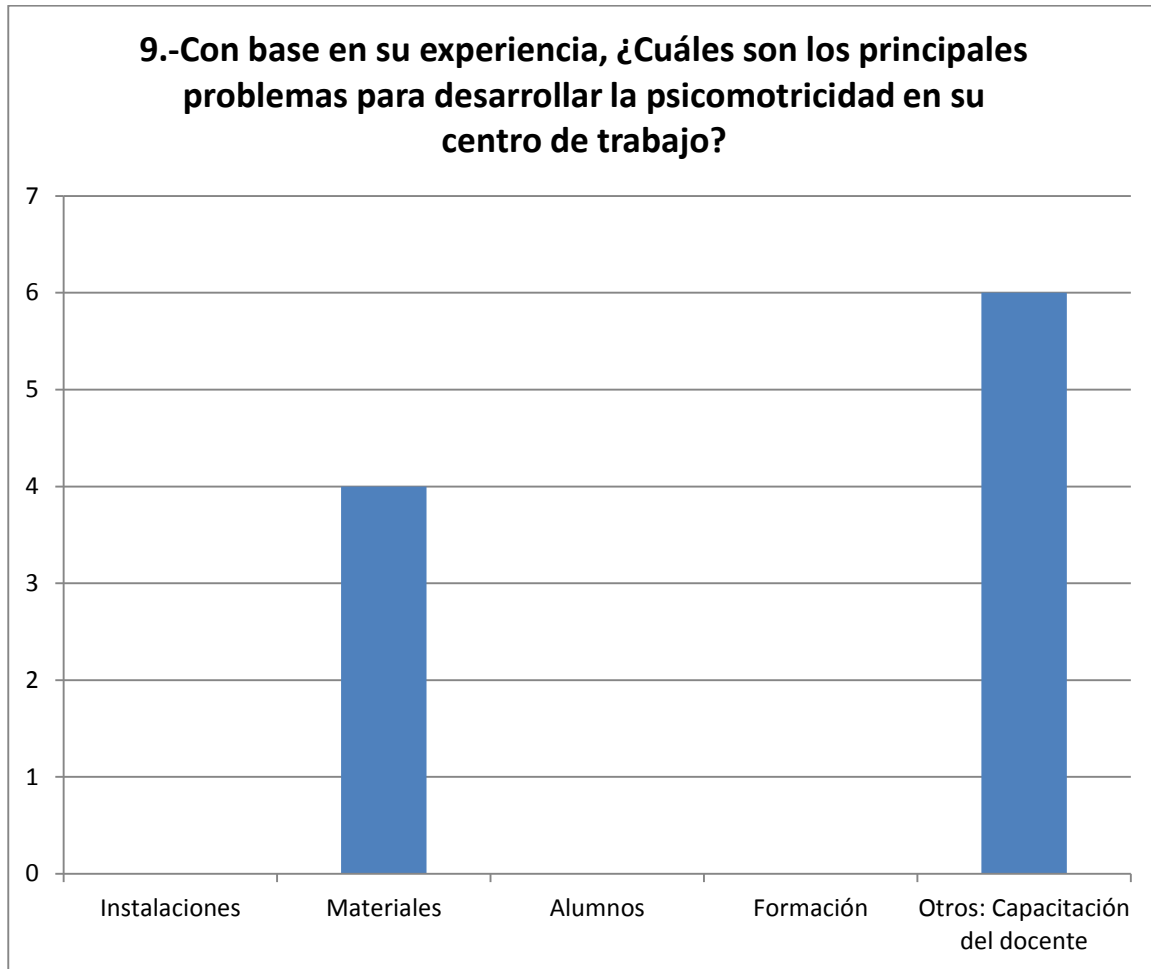


El 100% de las educadoras reconoció que el Programa de Educación Preescolar (PEP) responde a las necesidades requeridas a diario en el aula.

Las educadoras reconocen que el programa de educación preescolar, les brinda todos los requerimientos para trabajar la psicomotricidad en el salón de clases. Sin embargo de acuerdo a los resultados del diagnóstico realizado, esto no se ve reflejado en la práctica diaria.

Gráfica 16. Problemas para el desarrollo de la psicomotricidad en el

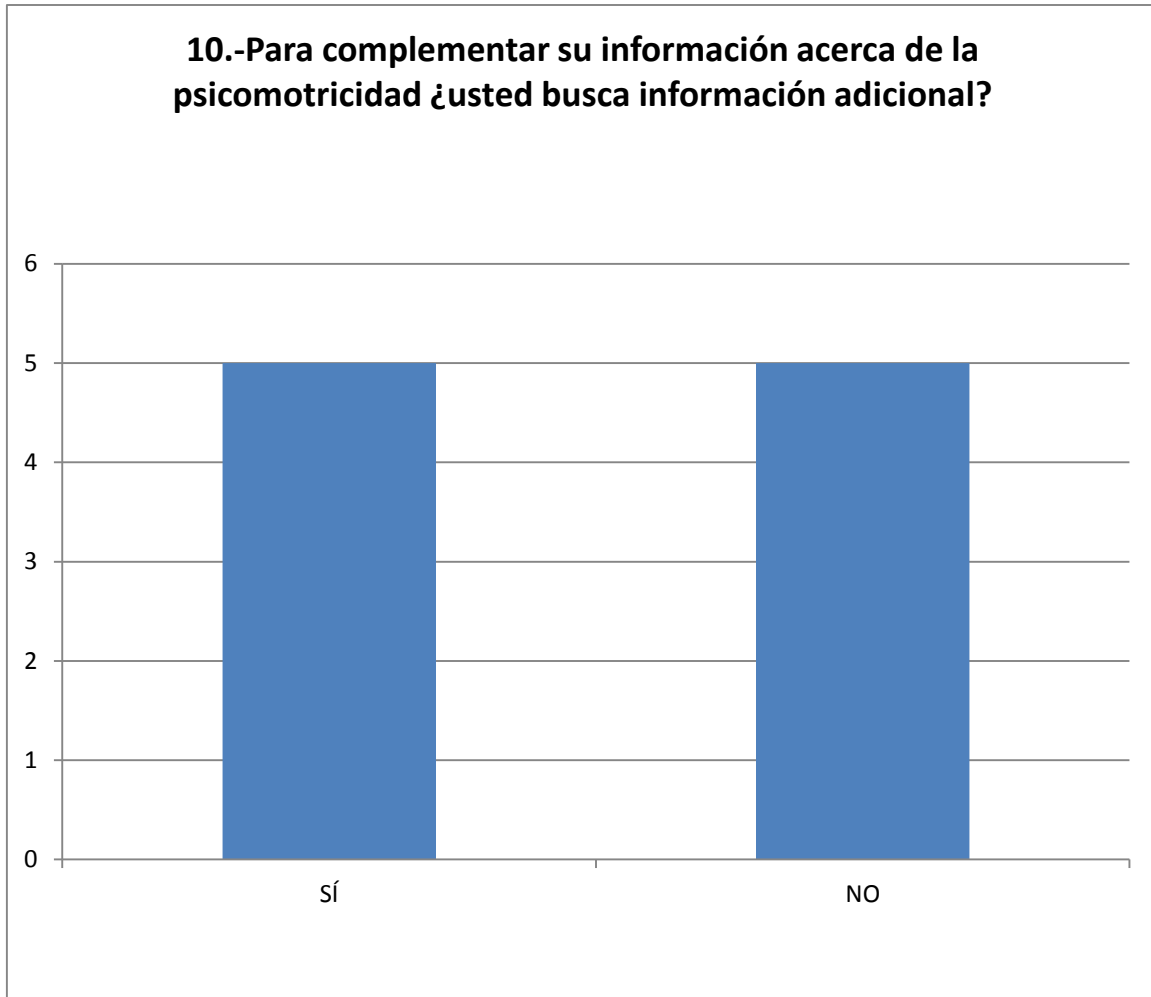
Centro de trabajo



El 60% contestó que el principal problema para desarrollar la psicomotricidad en el centro de trabajo es la falta de capacitación al personal docente, y un 40% mencionó como principal problema la falta de materiales adecuados para dicha actividad.

La mayoría de las maestras reconoce que necesitan capacitación para desarrollar la psicomotricidad y el otro porcentaje respondió que para desarrollar psicomotricidad necesitan materiales, sin embargo, podemos decir que para la realización de muchas actividades psicomotrices sólo se requiere del cuerpo como principal instrumento y, por lo tanto, no es un problema primordial el no contar con los materiales adecuados.

Gráfica 17. Busca información adicional.



Un 50% busca información de forma externa sobre psicomotricidad y el 50% no lo hace.

Se puede observar que existe una gran contradicción en cuanto a sus respuestas, ya que haciendo un análisis de las gráficas anteriores y ésta se puede decir que en realidad no buscan información adicional por la forma de contestar con base en la psicomotricidad y sus elementos que la conforman.

2.8 Detección de necesidades educativas

Basándonos en la información obtenida en el test (TEPSI) se puede visualizar que existe la necesidad de potenciar la psicomotricidad fina, específicamente en los siguientes componentes: (gráfica 1) coordinación grafoperceptiva, (copias de figuras, formas y dibujo de la figura humana) y coordinación visuomanual (ordenar por tamaño) esta área es donde se presentó mayor dificultad en la realización de las actividades.

Así mismo, es necesario fortalecer la psicomotricidad gruesa (gráfica 3), es decir, el dominio corporal dinámico (equilibrio dinámico), coordinación visuomotriz y dominio corporal estático (equilibrio estático).

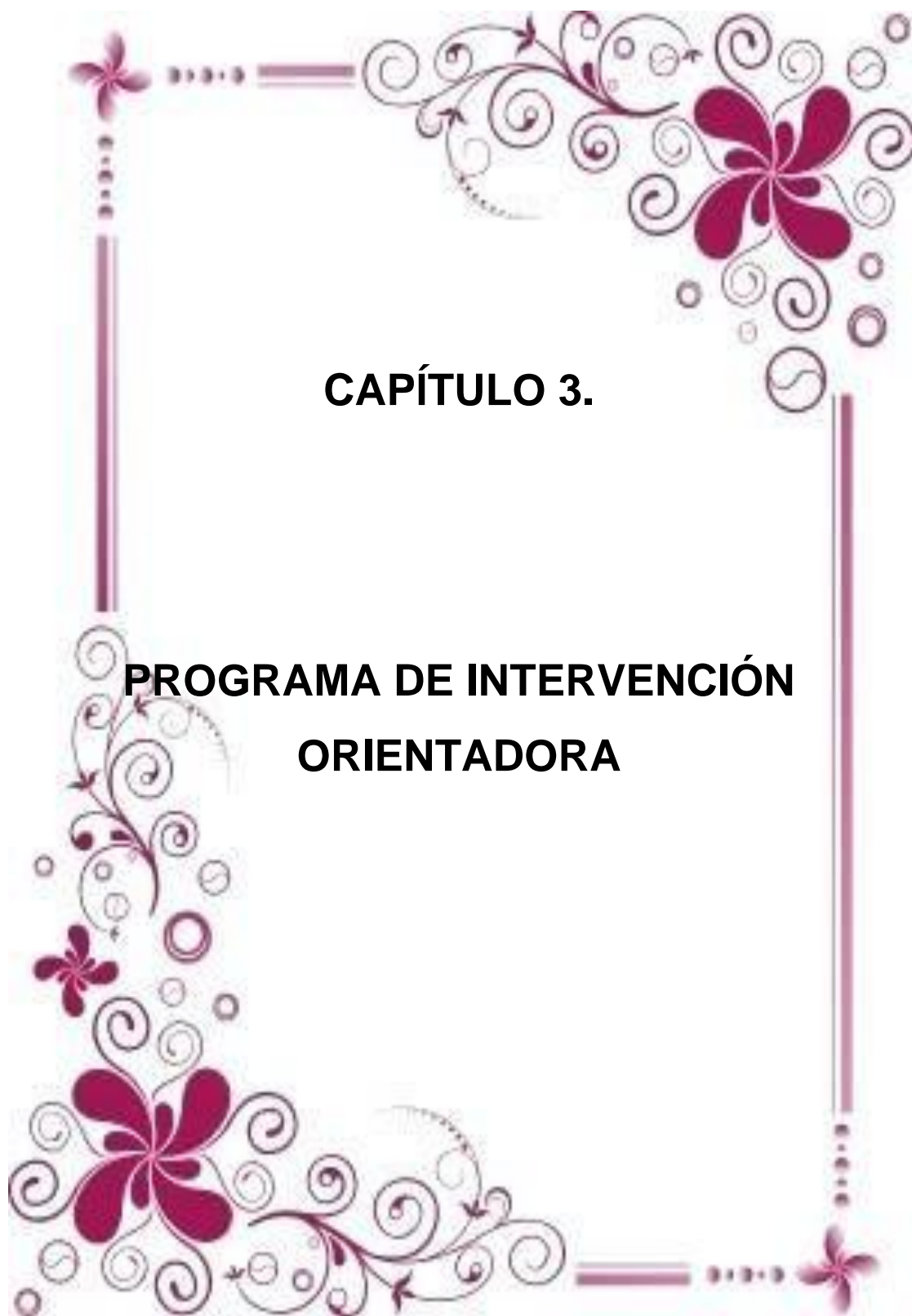
De acuerdo con los resultados obtenidos del cuestionario de las educadoras se detectó que un gran porcentaje tiene dificultad para definir la psicomotricidad (gráfica 11), ya que sólo lo relacionan vagamente con la movilidad, el cuerpo y la mente.

En general, a pesar de que la mayoría de las educadoras tienen una experiencia mayor a 10 años (gráfica 10), no tienen un concepto claro de la psicomotricidad, ni de los elementos y aspectos que lo conforman (gráfica 12 y13), no cuentan con una capacitación apropiada por parte del centro de trabajo aunado a que la mayoría no tiene una preparación adecuada en el tema que le permita potencializar el desarrollo psicomotriz.

Alternativas

Niñ@s: Se requiere realizar una serie de actividades para que desarrollen los diferentes aspectos de la psicomotricidad que necesitan potenciar de acuerdo a los resultados arrojados por el diagnóstico.

Maestras: En el caso de las educadoras consideramos necesario proporcionarles material de apoyo para que comprendan el concepto de psicomotricidad, los aspectos que engloba y las actividades que pueden favorecer el desarrollo de la psicomotricidad.



CAPÍTULO 3.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

En este capítulo se plantea la justificación, los objetivos, la metodología y la intervención a partir del modelo de programas, y en especial el diseño de la guía de intervención que se proporcionó a las educadoras.

3.1 Justificación

La intervención psicomotriz tiene importancia como herramienta preventiva y reeducativa por el hecho de que el desarrollo anatómico-fisiológico y psicológico logrado en edades tempranas tiene un carácter determinante en el desarrollo posterior del individuo.

Durante los primeros años del niño, toda la educación que recibe es psicomotriz porque todo el conocimiento y el aprendizaje parte de la propia acción del niño sobre el medio, de las experiencias que recibe, y al alcanzar un nivel de madurez psicomotriz tiene una buena base de aprendizaje que le ayudará en el desarrollo afectivo-social, el lenguaje, lo cognitivo y emocional, logrando ser un actor en el proceso de crecimiento y de aprendizaje, no solamente en esta primera etapa, sino a lo largo de su vida.

El programa de educación preescolar 2011, menciona que la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca diversos motivos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Con los Propósitos de la Educación Preescolar que se establecen en dicho programa, se espera que los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

Por ello es importante que las educadoras cuenten con información útil para favorecer el desarrollo psicomotriz.

Algunos autores que establecen la importancia de la psicomotricidad son:

Jean Piaget “considera que la motricidad interfiere en la inteligencia antes de la adquisición del lenguaje. El movimiento construye un sistema de esquemas de asimilación y organiza lo real a partir de estructuras espacio -temporales y causales. Por lo tanto, la inteligencia es el resultado de una cierta experimentación motora integrada e interiorizada, que como proceso de adaptación es esencialmente movimiento” (Fonseca 2000:45-47).

Para Wallon, “el movimiento no sólo interviene en el desarrollo psíquico y en las relaciones con el otro sino que también influencia el comportamiento habitual. Es un factor importante en el temperamento de la persona humana” (Fonseca 2000:43).

3.2 Objetivos

OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una guía de estrategias para favorecer el desarrollo de la psicomotricidad en los niñ@s de segundo grado de educación preescolar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Proporcionar a las educadoras información sobre la importancia de la psicomotricidad.
- Implementar con los niñ@s de segundo preescolar una serie de estrategias para nivelar el desarrollo psicomotriz de los alumnos.
- Que las educadoras pongan en práctica situaciones didácticas para desarrollar la psicomotricidad.

3.3 Metodología

Lo que pretendemos en esta parte es presentar al modelo de programas, como metodología de intervención, basada en la orientación educativa; mediante esta se busca favorecer el desarrollo psicomotriz en los niñ@s de segundo grado de preescolar.

Desde los años sesenta, del siglo pasado, se comienza a articular la concepción moderna de la Orientación para el desarrollo, en la actualidad existen muchas definiciones de Orientación educativa cuyas diferencias están más en su grado de concreción que en cuestiones sustantivas o de fondo, pues los principios que la sustentan y las funciones que determinan son generalmente compartidos.

Citado por Vélaz, C. (2002:36), Bisquerra ha definido la Orientación psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógicos basados en principios científicos y filosóficos”.

Para Rodríguez Moreno (1995:11), “orientar sería en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y

al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre”.

Alonso Tapia (1995:363), ofrece una amplia definición en la que se incluye una referencia a las fuentes disciplinares de la Orientación educativa, y se hace especial énfasis en su papel en la mejora institucional: “Proceso recurrente y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de ésta como sistema organizado con fines propios, con el objeto inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumno, y a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto de la propia actividad escolar, todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la Pedagogía y la Psicología, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza para conseguir sus finalidades propias”.

A partir del problema que hemos detectado en el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil y basándonos en el diagnóstico realizado a continuación expondremos como se llevará a cabo la intervención mediante el modelo de programas y sus fases.

3.3.1 Modelo de Programas de Orientación

Hemos seleccionado el modelo de intervención básico de programas ya que, como lo delimita Rodríguez Espinar y otros (1993: 233), “Se puede definir los programas de Orientación como acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores inciertos en la realidad de un centro”.

Debido a que nuestra propuesta está dirigida alumnos de preescolar con rezago psicomotriz, nos centraremos en los siguientes ejes.

Grupal: Adopta distintas formas dentro de un continuum: pequeño grupo o grupos primarios.

Directa: Estaremos vis a vis con el grupo y centraremos la acción en el destinatario directo de la intervención.

Externa: Porque la realizaremos nosotras, ya que no formamos parte del staff del centro.

Reactiva: Ya que nos centraremos en las necesidades explícitas de carácter principalmente correctivo o remedial. La atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, así como el tratamiento de las necesidades educativas.

Consideramos que este modelo es el ideal para este proyecto debido a que requiere de una colaboración total por parte de la institución, alumnos y educadoras.

3.3.2 Fases del Modelo de Programas de Orientación Educativa

El diseño y desarrollo del programa de intervención ha de atenerse a una serie de fases (Vélaz de Medrano: 138).

1. Análisis de necesidades de los destinatarios y de las características inercias y expectativas del contexto y de la institución o marco en que han de satisfacerse.
2. Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades (estudio de otros programas ya aplicados, etc.).
3. Análisis de recursos disponibles (humanos, materiales y ambientales).
4. Diseño del programa (en sus distintos niveles de concreción).

5. Aplicación y seguimiento del programa (mejora y reconducción sobre la marcha).
6. Evaluación de resultados obtenidos, entendidos en su sentido amplio, y reflexión acerca de los mismos.
7. Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.
8. El proyecto se centrará en el área de enseñanza-aprendizaje.

3.3.3 Estrategias de Intervención

De acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico pedagógico, visto en el capítulo dos, se detectó que los niñ@s tenían un rezago psicomotriz, por lo tanto; en esta propuesta consideramos que el realizar una guía de estrategias para las educadoras es la indicada para trabajar con los niñ@s de segundo de preescolar, ya que se pretende que dicha guía sea un apoyo para las educadoras en la preparación de sus actividades dentro del aula.

Esta Guía de estrategias pretende por una parte proporcionar mayor información a las educadoras sobre la psicomotricidad en la edad preescolar, así como los elementos que la conforman y a su vez facilitar actividades que puedan integrar a su labor diaria.

La finalidad es proporcionar a las educadoras una guía, que les sea práctica y fácil de llevar a cabo, pero que al mismo tiempo les brinde información completa sobre los aspectos teóricos de la psicomotricidad y lo más relevante del desarrollo del niño en esta etapa preescolar; así como una serie de actividades para lograr un desarrollo integral, con instrucciones claras para quien las aplique.

3.3.4 Recursos materiales y humanos

En cuanto a los recursos humanos, se requiere de los destinatarios que se especifica en cada una de las estrategias, de un presentador que lleve a cabo cada actividad y la ayuda de una persona más que se encargue de la entrega de

los materiales necesarios, mientras que el presentador hace las indicaciones necesarias para realizar dichas actividades, en caso de ser requerido.

En cada actividad se manifiesta el tipo de material que será necesario para su aplicación. Sin embargo debemos recordar que en esta etapa cualquier material que se le ofrezca al niñ@ es idóneo para realizar los ejercicios de psicomotricidad.

3.3.5 Técnicas, instrumentos y recursos de evaluación

Debemos tomar en cuenta que la evaluación de este proyecto será de tipo cualitativa, debido a las estrategias utilizadas y al objetivo que se pretende alcanzar.

Es importante que al momento de evaluar no se pierda la objetividad, en cuanto a la “capacidad de hacer” de cada niñ@. Además de los test, las entrevistas y listas de verificación, el principal instrumento utilizado para evaluar la psicomotricidad es la observación, la cual nos ayuda a comprender e integrar los datos recogidos durante el diagnóstico y la intervención efectuada.

Esta observación deberá ser lo más objetiva posible ya que de ésta depende el darle un valor u otorgar un significado a las situaciones observadas.

La observación realizada nos va a proporcionar datos que nos permitan, comprender y relacionar la actuación del niñ@ con los aspectos psicomotrices evaluados.

Es importante detectar las dificultades que presenten en la realización de las actividades, esto con la finalidad de ayudar en su adquisición. Al momento de evaluar es importante recordar que el niñ@ aprende observando, escuchando, tocando, haciendo cosas, repitiendo y jugando.

La evaluación de los niñ@s debe de ser formativa, debido a que el objetivo principal es propiciar en los niñ@s, la adquisición de acciones psicomotrices, las cuales serán la base de su desarrollo en etapas posteriores.

3.4 Diseño de la Intervención

Es importante señalar que entendemos por la palabra guía: es una planificación detallada para el logro de un objetivo establecido; en este caso es una planificación de actividades a desarrollar, cada una indicará el área que se pretende favorecer, así como la duración y el material que ésta requiera para su realización.

Según Nisbet y Shucksmith, (1986), Schmeck, (1988), Citado en Monereo, (2004:19) “una estrategia es una guía de las acciones que hay que seguir”, en otras palabras podemos decir que es el uso de técnicas o procedimientos para la realización de una tarea específica.

A continuación se presenta la guía de estrategias para el desarrollo psicomotriz en segundo grado de educación preescolar, que se proporcionó a las educadoras, la cual incluye la parte teórica presentada en el capítulo uno, así como estrategias que fueron retomadas de distintos autores, algunas adaptadas y otras por nuestra autoría; con base en el diagnóstico realizado y las necesidades educativas detectadas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA EDUCADORAS
DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

UPN

GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO
PSICOMOTRIZ EN SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR

MA. DE LOURDES ÁLVAREZ SANTIAGO
ELIZABETH TOLEDO ANACASCO

Índice

Presentación

Concepto de Psicomotricidad

Elementos de la Psicomotricidad

Motricidad gruesa

Motricidad fina

Lenguaje

Características del niño de 4 a 5 años

Actividades Psicomotrices

Bibliografía

Presentación

El propósito de esta Guía de estrategias es brindar a la educadora una herramienta más para complementar sus actividades en el salón de clases; como sabemos, el desarrollo psicomotriz es muy importante en esta etapa educativa ya que contribuye al desarrollo integral del niñ@.

La principal tarea del educador es fomentar la práctica de actividades psicomotrices, que vayan de acuerdo a la edad y al proceso de desarrollo del niñ@; por lo que también es importante conocer y respetar las características de cada etapa de desarrollo y elegir tareas que favorezcan dicho desarrollo, en esta fase todo el conocimiento y aprendizaje se centra en la acción del niño sobre el medio que le rodea y las experiencias a través de su acción y movimiento.

La psicomotricidad incluye el aspecto motor, socio-afectivo y cognitivo, todos estos interrelacionados. Además, le permite al niñ@ conocer su propio cuerpo, explorar sus habilidades motrices, descubrir el entorno que le rodea, le da autonomía, le enseña a relacionarse y jugar con otros niñ@s respetándose, y todo de manera divertida.

Esta Guía contiene una parte teórica en la cual podemos encontrar la definición de los conceptos relacionados con la psicomotricidad y los elementos que la conforman; también encontraremos una serie de actividades; que tienen como propósito favorecer el desarrollo psicomotriz en los niñ@s de segundo grado de educación preescolar.

Cada actividad hace mención del aspecto psicomotriz a desarrollar; así como el objetivo que pretende lograr, los materiales, duración y el desarrollo de la misma.

Debemos recordar que todas las actividades son flexibles y cada educador puede implementar algunas variables, para lograr un desarrollo exitoso de las actividades.

Concepto de Psicomotricidad

La psicomotricidad parte de la concepción que el desarrollo psicológico se encuentra en la interacción del individuo con su ambiente, estableciendo una relación que lo pasará del conocimiento sobre el mundo externo.

Esto significa que conforme domine la propia actividad corporal y tenga perfectamente asimilado su esquema corporal podrá pasar a dominar las capacidades mentales complejas de análisis, síntesis, abstracción y simbolización y acceder a una representación y manipulación del mundo, sus objetos y sus relaciones.

La psicomotricidad, a la luz de lo anterior, se tiene que ver como una concepción del desarrollo que considera que existe un continuum entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas.

Retomando a Tomás J. et al. (2005), este hecho es recogido por autores como Defontaine, Le Boulch, Maigre y Destrooper y Ramos, los cuales coinciden en afirmar que el término es el resultado de la antigua problemática filosófica y psicológica, que tenía como punto central aclarar las interrelaciones entre el cuerpo y la mente. El análisis de la etimología de la palabra psicomotricidad permite separar sus dos componentes. El término “psico” hace referencia a la actividad mental, incluyendo sus dos parámetros principales: cognitivo y afectivo. El termino motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente por el movimiento.

Recapitulando sobre el significado de estos dos términos se puede entender la psicomotricidad como una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz. Por medio de esta relación, es posible considerar que aunque la base de la psicomotricidad sea el movimiento voluntario, este no es solo una actividad psíquica consciente que es provocada delante de determinadas situaciones motrices.

Elementos de la Psicomotricidad

Es fundamental que el niño disponga de un nivel madurativo en los elementos neuromotores que serán la base de cualquier movimiento y que pueda lograr un dominio motor grueso y fino que le permita poder realizar, todo el proceso cognitivo (esquema corporal: esquema; construcción del espacio: esquema; construcción del tiempo: esquema) que posibilitara la maduración global del área psicomotriz.

A continuación se retoman los aspectos que consideramos más importantes de la descripción de Comellas, M.J. y Perpinyá A. (2003), ya que se adapta para el análisis de las tres áreas de desarrollo psíquico infantil que se toman en cuenta para la realización del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) que se aplicó como diagnóstico.

Motricidad gruesa

Cuando se habla de motricidad gruesa se hace referencia al dominio de una motricidad amplia que lleva al individuo a una armonía en sus movimientos, a la vez que le permite un funcionamiento cotidiano, social y específico: movilidad, traslados, prácticas laborales, culturales y sociales (deporte, teatro, etc.).

La adquisición del dominio de la motricidad gruesa se logra mediante el dominio parcial y el específico de diferentes procesos.

Componentes de la psicomotricidad gruesa.

Dominio corporal dinámico

Es la habilidad adquirida de controlar las diferentes partes (extremidades superiores, inferiores, tronco, etc.) y de moverlas, siguiendo la propia voluntad o realizando una consigna determinada.

Permite no sólo el desplazamiento sino especialmente la sincronización de los movimientos, superando las dificultades y logrando armonía.

Las áreas en que configuran al dominio corporal dinámico son:

- *Coordinación general: es el aspecto más global del dominio motor amplio. Implica que el niño realiza los movimientos más generales, en los cuales intervienen todas las partes del cuerpo, y ha alcanzado esta capacidad con una soltura que varían según las edades. Las actividades que inciden son; la marcha, subir, correr, saltar, rastrear, pedalear, trepar y movimientos simultáneos.*
- *Equilibrio dinámico: es la capacidad de controlar el centro de gravedad, además de estar condicionado por la agilidad y el control del cuerpo está determinado por el eje corporal. La actividad se lleva a cabo cambiando constantemente e relación con el plano horizontal (suelo), el plano vertical (posición del pie) o el inclinado (el paso de uno y otro).*
- *Coordinación visuomotriz: es un componente complejo, ya que requiere una maduración del sistema nervioso, puesto que implica un dominio motor para coordinar las manos y los pies y al mismo tiempo la percepción de un objeto estático en movimiento y en algunos casos personas. Hace referencia a tipos de movimiento como: (coordinación general: movimientos brazos y piernas), (coordinación segmentaria: se trata de movimientos que implican solo unas partes del cuerpo) y (coordinación visuomotriz: implica el dominio motor, brazos y pies, a la vez que introduce la percepción de algún objeto en movimiento.*

Dominio corporal estático

Se denomina dominio corporal estático a todas las actividades motrices que permiten interiorizar el esquema corporal; además del equilibrio estático, se integran la respiración y la relajación que ayudan a profundizar e interiorizar toda la globalidad del propio yo.

- *Equilibrio estático: es la capacidad para vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura deseada. Este equilibrio implica:*

interiorizar el eje corporal, disponer de un conjunto de reflejos, tener cierto dominio corporal y responder de forma suficientemente equilibrada.

- *Respiración: es una función mecánica y automática regulada por centros respiratorios bulbares y sometidos a influencias corticales. Puede ser inspiración y espiración, torácica y abdominal.*
- *Relajación: es la reducción voluntaria del tono muscular que es la otra vertiente de la motricidad en la que la inmovilidad y la distensión muscular se utilizan como terapéuticas. Puede ser global o segmentaria.*

Motricidad fina

La motricidad fina comprende todas las actividades que requieren precisión y un elevado nivel de coordinación. Son movimientos de poca amplitud realizados por una o varias partes del cuerpo y que responden a unas exigencias de exactitud en su ejecución.

La motricidad fina implica un nivel más elevado de maduración neuromotriz y requiere un aprendizaje largo para su adquisición y para poder realizar una serie de tareas con unos resultados adecuados. Por lo tanto, su aprendizaje debe plantearse desde las primeras edades, mediante unas actividades generales que conducirán a unas competencias básicas para después adquirir aprendizajes específicos.

Las áreas de la psicomotricidad fina son la motricidad facial, motricidad gestual y la motricidad manual (coordinación manual, coordinación visuomanual y coordinación grafo-perceptiva).

Motricidad facial.

Implica dominar los músculos de la cara y que estos respondan a nuestra voluntad permite acentuar unos movimientos para exteriorizar sentimientos, emociones y actitudes con respecto al mundo que nos rodea, por lo que favorece la comunicación con el entorno.

Motricidad gestual.

La gestual es la más amplia dentro de la motricidad fina y su ejecución puede implicar más actividades con menos precisión. Los gestos amplios aparecen espontáneamente como requerimiento de ayuda, expresión de sentimientos y complemento comunicativo.

Motricidad manual.

Cuando se habla de motricidad manual se hace referencia a las actividades que se llevan a cabo mediante el moviendo de una mano, la derecha o la izquierda, sin que sea imprescindible la utilización de las manos a la vez. Es sustancial trabajar su conocimiento, mediante la observación de las manos y la percepción de sus sensaciones y de sus posibilidades de movimiento.

Coordinación manual: ésta se manifiesta en actividades cuya ejecución requiere la participación de las manos, cada una de las cuales debe realizar unos gestos y tener unas habilidades propias para que la tarea sea adecuada.

Entre las principales actividades se destacan: abrochar botones, hacer lazos, desenvolver-envolver paquetes y plegado de papel.

Coordinación visuomanual: implica mayor complejidad, ya que todas las tareas exigen un análisis perceptivo o un apoyo visual como condición clave para su ejecución. Se trata, de una capacidad consistente en que las manos (coordinación manual) son capaces de realizar unos ejercicios guiados por los estímulos visuales.

Entre las actividades más frecuentes que implica este tipo de coordinación pueden ser: punzar, recorte de papel con los dedos, enhebrar, recortar, moldear y pintar.

Coordinación grafoperceptiva.

Además del dominio muscular y motor, intervienen el análisis perceptivo y el dominio de un instrumento u objeto, que permite obtener una respuesta grafica sobre una superficie y comprobar la relación entre el resultado y los estímulos vistos anteriormente.

Entre las principales actividades cabe destacar las siguientes: garabatos, colorear, dibujo, laberintos, copias de figuras y formas, calcar, preescritura, cenefas, series, grafías y escritura.

Lenguaje

Desde que nace el niño, éste va pasando por etapas en las que muestra aprendizajes y adquisiciones nuevas, lo vemos crecer y desarrollarse.

El lenguaje es una forma de expresión y comunicación y a cada etapa el niño, elabora sus sistema de representación y de comunicación, un sistema que necesita y que es capaz de realizar.

El niño ya comunica con el entorno antes de desarrollar el lenguaje hablado.

Según Tomás J. et al. (2005) es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite en los estados afectivos o psíquicos de ser expresados o percibidos por medio de signos (sonoros, gráficos o gestuales), materializando así el exterior e interior de los sujetos de los estados psicológicos o psico-afectivos por la utilización adecuada de funciones sensoriales o motrices.

Diversas funciones permiten la realización del lenguaje, unas motrices que ponen en juego la caja torácica, la laringe, la cavidad bucal, la lengua, los labios,

El lenguaje se instala sobre la posibilidad de exclusión corporal y neurológicamente obedece a la existencia de circuitos de acción retracción y retroalimentación.

Características del niñ@ de 4 a 5 años

Hasta los cuatro años, por lo general, el crecimiento del sistema muscular guarda bastante proporcionalidad en el conjunto de crecimiento corporal; en cambio, a partir de esa edad los músculos empiezan a desarrollarse con más rapidez. Se ha calculado que casi el 75% del peso que aumenta un niño a lo largo del quinto año corresponde a este incremento de masa muscular.

A un ritmo equiparable va a crecer y evolucionar el sistema nervioso. El cerebro seguirá aumentando en peso y volumen. La mielinización de los centros cerebrales superiores acabara de completarse también hacia el final del periodo.

De acuerdo con Gesell, A. (1990) las transformaciones evolutivas en el cuarto y quinto año de vida son las siguientes:

Características motrices

A los cuatro años corre con más facilidad, es capaz de realizar un gran salto (sobre uno y otro pie), existe mayor independencia de la musculatura de las piernas, puede enhebrar una aguja, abotonar la ropa. Sus ademanes y gestos son más refinados y precisos. Al dibujar, es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle.

Hacia los cinco años, le gusta trepar y lo hace con cierta soltura, puede caminar en línea recta, acertar en un blanco con la pelota, cargar varias cosas en el carrito y arrastrarlo, sincronizar con bastante perfección el movimiento de los ojos y la cabeza, manejar una bicicleta, etcétera.

Conducta adaptativa

A los cuatro años posee una capacidad de generalización y de abstracción, formula muchas y variadas preguntas, posee una conciencia definida de clase, actitud intuitiva.

A los cinco resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales, capacidad de percepción de orden, forma y detalle, muestra mayor

acabamiento y autocrítica, el sentido del tiempo y de la duración se hallan más desarrollados, aumento de su capacidad de atención.

Lenguaje

Puede elaborar e improvisar preguntas, le interesa observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos, no le gusta repetir las cosas y puede sostener largas y complicadas conversaciones.

Tiene verdaderas ganas de saber, sus definiciones están hechas en función utilitaria, en esencia el lenguaje ya está completo en estructura y forma.

Conducta personal-social.

Representa una interesante combinación de independencia y sociabilidad realiza tareas con más cuidado, va al baño por sí solo, le gusta hablar, es voluble.

Goza de independencia, se muestra muy sociable, le gustan los juegos asociativos, le gusta impresionar a sus compañeros. La seguridad en sí mismo, la confianza en los demás y la conformidad social son los rasgos cardinales.

**ACTIVIDADES DE APOYO PARA DESARROLLAR LA
PSICOMOTRICIDAD EN NIÑ@S DE SEGUNDO GRADO DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR.**



CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: potenciar el desarrollo de las capacidades respiratorias.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p><u>Dibujos en el cristal.</u> Todos los niños se colocan en las ventanas del aula. Inspiran por la nariz, expulsando el aire por la boca hasta que cubran el cristal. Después y con cuidado podrán hacer garabatos y dibujos con la nariz como si fuese un lápiz.</p>	<p>5-10 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: Conocer y desarrollar los distintos tipos de respiración y desplazamiento.</p>	<p>Globos</p>	<p><u>Entre las piernas.</u> Grupos de 4 niños. Todos los grupos se colocarán en fila en un extremo de la clase. El último niño de cada grupo (mediante espiraciones bucales e inspiraciones nasales) hará pasar un globo entre las piernas de sus tres compañeros y se colocará al último de la fila. Así sucesivamente hasta que llegue al extremo opuesto de la clase.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: Coordinar las sensaciones visuales y táctiles, dominar el segmento respiratorio en relación con la actitud de relajación-acción muscular.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Los masajistas.</u> Por parejas un niño se recuesta en el suelo y su compañero le dará masajes por todo el cuerpo con un segmento corporal, por ejemplo con las palmas de las manos, con los antebrazos, etcétera.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Ninguno</p>	<p><u>El segmento nervioso.</u> Por parejas un compañero mueve un segmento corporal varias veces, luego lo relaja de forma lenta y cuando vuelve a ser tocado el segmento lo mueve a toda velocidad para después relajarlo.</p>	<p>20-30 minutos</p>	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad corporal general: dominio dinámico: coordinación las capacidades motrices.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Nadamos de espaldas. Tendidos en el suelo, de espaldas, los niños tendrán que desplazarse por el espacio moviendo brazos y piernas como si estuviesen nadando.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad corporal general: dominio dinámico: coordinación las capacidades motrices.</p>	<p>Música</p>	<p><u>La fiesta.</u> Estamos en una fiesta todos bailamos, reímos, comemos...mientras suena la música. Cuando esta deje de sonar nos quedaremos en la postura que teníamos en ese momento. Cuando suene la música de nuevo, volvemos a movernos hasta que deje de sonar para adoptar una nueva postura.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad corporal visuomotriz: dominio dinámico: coordinación ojo-pie así como el tono muscular del infante.</p>	<p>Cuerda</p>	<p>A saltar la cuerda. La educadora proporcionará una cuerda a cada niño y les dará algunos minutos para que se familiaricen con ella a través de la manipulación libre. Posteriormente, les pedirá que se coloquen en círculo alrededor de él o ella y a su señal imiten sus movimientos para realizarlos con su cuerda. Sosteniéndola con ambas manos, colocarla sobre la cabeza Doblándose por la cintura, colocarla en los pies. Sosteniéndola con una mano delante de él/ella. Sosteniéndola con una mano atrás de él/ella.</p>	<p>20-30 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: respiración: Coordinar y dominar el segmento respiratorio en relación con la actitud de relajación-acción muscular.</p>	<p>Pompeadores de burbujas</p>	<p><u>Burbujitas.</u> Con ayuda de un pompeador los niños harán burbujas regulando el aire que expulsan para intentar hacerlas lo más grande posible. La inspiración antes de soplar por la boca habrá de ser nasal.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices. (Coordinación, equilibrio,</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>En cadena.</u> Se trata de encadenar una serie de acciones que la educadora ira verbalizando. Ejemplo: tocarse con el dedo la nariz, con la rodilla tocarse la boca, con la boca el hombro, etcétera.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático y dominio corporal dinámico. Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices y el equilibrio.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>EL pijama.</u> Por parejas un niño hace de pijama que esta acostado en la cama, el otro compañero lo tiene que doblar. Primero estiramos las mangas y las doblamos, después hacemos lo mismo con las piernas.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Gises</p>	<p><u>Las siluetas.</u> Por parejas uno de los niños se recuesta en el suelo en la posición que quiera. Su compañero tendrá que dibujar su silueta (bordeándola con el gis). Entre ambos deberán completar la silueta añadiendo las diferentes partes del cuerpo (ojos, nariz, boca). Se cambiarán los roles.</p>	<p>20-25 minutos</p>	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: respiración: dominar el segmento respiratorio en relación con la actitud de relajación-acción muscular.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Adivina mi canción. Grupos de 4 niños. Un niño imita la melodía de una canción expulsando el aire por la nariz (con la boca cerrada). Sus compañeros han de adivinar de qué canción se trata.</p>	<p>20-30 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general y equilibrio dinámico: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices. (Coordinación, y equilibrio).</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Respiración según mi estado de ánimo.</u> Los niños se desplazarán por el espacio respirando según lo harían bajo distintos estados de ánimo. Las premisas las puede sugerir la educadora o algún niño.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general y equilibrio dinámico: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices. (Coordinación, y equilibrio).</p>	<p>Globos y dos cestos.</p>	<p><u>¡A encestar!</u> Se forman dos grupos de colores diferentes, por ejemplo rojo y azul y cada niño tendrá un globo del color de sus equipos. Cada grupo se colocará en el extremo contrario al color de su canasta y a la voz de ya. Lanzarán sus globos hacia arriba e intentarán encestarlos en el cesto correspondiente (mediante inspiraciones por la nariz y espiraciones por la boca).</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Ninguno.</p>	<p><u>El rey del silencio.</u> Grupos de 6, en máximo silencio cada grupo hace un círculo y un niño se coloca en medio con los ojos cerrados. Este será el rey y tendrá que nombrar a dos del grupo (los vasallos) que vayan a sentarse a su lado sin poder hacer ningún ruido. El que consiga sentarse en silencio sin ser percibido por el rey, ocupará su trono.</p>	<p>20-30 minutos</p>	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general: Desarrollar las capacidades motrices.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>Al <u>suelo</u>. Los niñ@s se desplazarán por el espacio libremente y realizarán lo que la educadora les diga, por ejemplo: nariz al suelo, dedos al suelo, espaldas al suelo, etcétera.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: relajación: Potenciar la percepción auditiva.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>La <u>granja</u>. Cada niñ@ imitará las acciones y sonidos que un animal de granja realiza durante un día. Cuando llega la noche empezarán a sentirse cansados, quedándose finalmente dormidos.</p>	<p>15-30 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: respiración y relajación: Coordinar las sensaciones visuales y táctiles, dominar el segmento respiratorio en relación con la actitud de relajación-acción muscular.</p>	<p>Dibujo de gráficos en la pizarra o en el papel</p>	<p>Lectura de gráficos. En el pizarrón se presenta una gráfica a los niñ@s que deberán interpretarla mediante inspiraciones nasales en los tramos de la subida, manteniendo la respiración en los tramos horizontales y realizando espiraciones nasales en los tramos descendentes. La educadora guiará a los niñ@s señalando el gráfico.</p>	<p>15-30 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices, así como la respiración.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>La <u>máquina del tren</u>. Por grupos de 4 a 6 niñ@s en fila india cogidos por la cintura, imitan la máquina del tren, dando un paso cada inspiración y otra cada espiración. La velocidad variará de acuerdo con el ritmo de las inspiraciones y espiraciones.</p>	<p>15-30 minutos</p>	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices. (Coordinación, y el equilibrio, ritmo)</p>	Ninguno	<p><u>Las letras.</u> La educadora dirá una letra y los niños tendrán que tocarse una parte del cuerpo que empiece con esa letra, por ejemplo: O, los niños deberán tocarse los ojos, las orejas.</p>	10-15 minutos	Observación, desempeño y participación.
	Música	<p><u>Unión de miembros.</u> Por parejas. Desplazarse por el espacio al ritmo de la música uniendo con el compañero los segmentos que la educadora diga, por ejemplo: hombro-hombro, espalda-espalda, rodilla-rodilla, etc.</p>	20-30 minutos	Observación, desempeño y participación.
	Ninguno	<p><u>La balsa de agua.</u> Grupos de 5 a 6 niños, se sentarán en una fila uno detrás de otro con las piernas abiertas. Tienen que imaginar que son una balsa que navega. La educadora le va dando instrucciones acerca de cómo está el mar: primero en calma, luego con un gran oleaje, y finalmente tras el duro viaje el mar se va calmando y se quedan descansando.</p>	20-30 minutos	Observación, desempeño y participación.
	Ninguno	<p><u>Representaciones.</u> Los niños se desplazarán por el espacio como la educadora sugiera (lo más blando posible, muy rígido, tumbado, como unas natillas, como un robot...)</p>	20-30 minutos	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices. (Coordinación, y el equilibrio, ritmo).</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Veo, veo.</u> La educadora dirá, veo, veo y los niños responderán que parte del cuerpo ves, la educadora responderá una parte del cuerpo y los niños correrán a tocarse los unos a los otros esa parte del cuerpo.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación visuomotriz. Desarrollar las capacidades motrices.</p>	<p>Pelotas de goma, un gis</p>	<p><u>Pelotas en camino.</u> Dibuje con el gis un camino sobre el piso, los niños deberán botar la pelota sobre el camino trazado.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación visuomanual. Desarrollar las capacidades motrices.</p>	<p>Balones, aros</p>	<p><u>Los deportistas.</u> Los niños se desplazarán por el espacio imitando los movimientos de los deportistas que diga la educadora. Ejemplo: futbolista dando patadas a un balón, un jugador de baloncesto, botando la pelota, etcétera.</p>	<p>20-30 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal estático: respiración, dominar el segmento respiratorio en relación con la actitud de relajación-acción muscular.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Respirando olores.</u> La educadora dirá un olor, ejemplo: olor a perfume, cebolla. Si les gusta a los niños, realizarán una profunda inspiración nasal y si no les gusta, espiran con gesto de desagrado.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Potenciar el desarrollo motriz.</p>	<p>Una pelota</p>	<p><u>Grito un color.</u> Grupos de 8 niños, cada niño elige un color. Un niño lanza un balón al aire y dice un color mientras el resto del grupo se dispersa. Al que le corresponda ha de coger el balón y gritar: pies quietos. Los demás niños se pararán y el que tiene el balón avanzará 3 pasos y lo lanzará contra un niño. Si le da, este será el que comience nuevamente el juego lanzando el balón al aire y diciendo un color.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Potenciar el desarrollo motriz.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Carreras de gusanos.</u> En grupos de 4, sentados en fila, el de adelante sujeta los tobillos del de atrás. A la señal, avanzar manteniendo la composición hasta pasar el último del grupo la línea de meta. Gana el equipo que tenga más victorias.</p>	<p>8-10 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Cordón</p>	<p><u>Los mellizos.</u> Por parejas, juego de atrape en el que todos están atados al compañero por los tobillos y agarrados por los brazos por encima del hombro. Una pareja pilla al resto. Cuando lo consiguen, les sustituyen.</p>	<p>10-15 minutos</p>	
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Desarrollar la atención, descansar y ejercitarse.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Gimnasia numérica.</u> Se forma un círculo, cuando diga un número, ellos realizarán un movimiento físico, levantar una rodilla, tocarse la punta del pie, etcétera. La educadora irá diciéndoles más rápido y alternándolos.</p>	<p>8-10 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Favorecer la capacidad de observación.</p>	<p>Paliacates y una moneda</p>	<p><u>Bolo para ciegos.</u> Se colocan en círculo y se vendan los ojos, la educadora tira una moneda al piso, a la señal se les pedirá que encuentren la moneda.</p>	<p>5-8 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación equilibrio dinámico. Desarrollar las capacidades motrices de movimiento.</p>	<p>Cuatro tabillitas por grupo.</p>	<p><u>Tres sobre las tablas.</u> Por tríos, Imaginamos que el suelo es agua y para poder atravesarlo disponemos de cuatro tabillitas. El grupo pondrá sus tabillitas en fila, colocándose un niño encima de cada tabla. La última tabillita que queda libre ha de pasarla el último niño al primero del grupo, esté, la pondrá en el suelo delante de el para que de esta manera puedan ir avanzando.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa. Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices.</p>	<p>Cinta adhesiva Silbato</p>	<p><u>Cambio.</u> La educadora dividirá el aula en dos partes iguales con la cinta adhesiva. Los pequeños se colocarán por ambos lados quedando de manera alternada, para que puedan correr sin lastimar a los otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al sonar el silbato correrán hasta pisar la línea del centro y volverán su lugar. • Al sonarlo dos veces, correrán hasta llegar a la línea del centro y se agacharán para después levantarse y volver a su lugar. • Al sonar el silbato tres veces, correrán hasta la línea, se agacharan, luego se levantarán con un brinco y volverán a su lugar. 	<p>20-30 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa: Incrementar el control de los brazos y las manos, y desarrollar la coordinación óculo-manual.</p>	<p>Una pelota grande (o cualquier pelota que bote bien, pero que no sea muy pesada).</p>	<p>Bote. La educadora pedirá a los niños que boten la pelota, una vez, después dos y así sucesivamente hasta donde pueda. A continuación por parejas lanzar la pelota de un compañero a otro.</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general: Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices.</p>	<p>Colchonetas o piso de fomi.</p>	<p>Flexionando. La educadora pondrá la colchoneta en el piso, les pedirá a los niños que se acuesten boca arriba mientras se les da las siguientes instrucciones. Eleva una pierna, flexionada por la rodilla, hacer el movimiento de subir y bajar. Se realizará la actividad de manera alternada con ambas piernas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevar una pierna, flexionándola por la rodilla y realizar círculos con la punta del pie. • Elevar ambas piernas flexionando las rodillas, bajando y subiendo de manera alternada. • Elevar ambas piernas, abriendo y cerrando e manera continua. 	<p>15- 20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad gruesa. Dominio corporal dinámico. Coordinación visuomotriz. Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices.</p>	<p>Pelotas de plástico Aros de plástico o botes para encestar</p>	<p>Botando la pelota. La educadora proporcionará una pelota a cada niño@ y dará las siguientes indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bota la pelota de manera continua las veces que pueda. • Lanzar la pelota hacia arriba, intentando que no se les caiga. • Rodar la pelota • En parejas colocarlos a un metro y medio de distancia, lanzar la pelota sin que se les caiga. • En parejas, un niño@ lanzara la pelota hacia el aro o bote que otr@ niño@ sostendrá, y se invertirán los papeles. 	<p>20-30 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad gruesa. Dominio corporal dinámico. Coordinación visuomotriz. Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices.</p>	<p>Aros de plástico.</p>	<p>Girando los aros. La educadora proporcionará un aro a cada niño@ y le dará las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con las dos manos colocar el aro sobre la cabeza. • Con la mano izquierda/derecha colocar a un lado el aro. • Colocar el aro en el suelo y poner dentro: un pie, una mano, el codo, la cabeza, etcétera. • Pasar el aro de arriba abajo por todo el cuerpo y viceversa. • Colocar el aro con el pie, levantarlo e intentar girarlo sin que se caiga. 	<p>20-30 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
Lenguaje y motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general.	Sonidos de animales	<u>Un, dos, tres, ¿Quién es usted.</u> La educadora grabara previamente sonidos de animales, los alumnos escucharán el sonido y la educadora preguntara: un, dos, tres, ¿Quién es usted . Entonces los niños@s dirán el nombre de dicho animal y lo imitaran.	20-30 minutos	Observación. Participación. Expresión y comunicación.
Lenguaje y motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Desarrollar la percepción auditiva, relajar y favorecer la imaginación.	Ninguno	Animales de la misma especie. Nombra 5 animales y se asigna en forma ordenada, con los ojos cerrados se desplazan por el espacio emitiendo el sonido del animal que le toca. Se tiene que reunir con los que sean iguales a ell@s.	10-12 minutos	Observación. Participación. Comunicación.
Lenguaje y motricidad gruesa: dominio corporal dinámico: coordinación general. Desarrollar la percepción visual motora y la coordinación.	Ninguno	<u>¿Qué ves?</u> Por parejas. Un niño@ observa al compañero durante un cierto periodo de tiempo. Después se dará la vuelta y tendrá que nombrar todo lo que ha observado (color de la ropa, de los zapatos, si lleva o no pulseras, etcétera.	15-20 minutos	Observación. Participación. Comunicación.
	Ninguno	<u>Nos ordenamos.</u> Grupo de 5 niños@s. Cada uno de los miembros del grupo se desplazara por el espacio hasta oír diferentes premisas que diga la educadora, por ejemplo: del color de pelo más claro al más oscuro. Al oír la premisa los grupos deberán reunirse rápidamente y ordenarse según las consignas que este haya dado.	15-20 minutos	

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Lenguaje y motricidad gruesa: dominio corporal estático y dinámico. Conocimiento de la estructura externa del cuerpo. Educación para la salud el conocimiento y los cuidados del cuerpo. Descubrimiento e imitación.</p>	<p>Ninguno</p>	<p><u>Escuela de escultores.</u> Por parejas, uno hace de escultor y el otro de estatua. La educadora enseña un dibujo con una posición que el escultor debe lograr reproducir con su compañero. Cambio de rol.</p>	<p>5-10 minutos</p>	<p>Observación. Participación. Comunicación.</p>
<p>Motricidad gruesa y lenguaje: Diferenciar formas, material, tamaño, etc., de los objetos y desarrollar la agudeza visual, lenguaje.</p>	<p>Caja grande y diferentes objetos pelotas, cuerdas, conos,.etc.</p>	<p>Formas. Transportar con ayuda de los niñ@s, una caja llena de material y provocar, durante el trayecto, que la caja caiga al suelo y todo el material quede esparcido por el aula. Proponer a los niñ@s de forma de una manera divertida de recoger el material del suelo: jugar al "Veo, veo". Todos se sentarán en círculo alrededor del material y se establecerá el siguiente diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora: Veo, veo - Niños: ¿Qué ves? - Educadora: Una cosita - Niñ@s: ¿Y cómo es? - Educadora: Redonda/ cuadrada/ pequeña... - Según se van dando las respuestas, los niñ@s han de adivinar el objeto descrito, y aquel que lo sepa primero lo meterá dentro de la caja. 	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación. Participación. Comunicación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Lenguaje: Desarrollar la percepción auditiva, estimular la atención y observación.</p>	<p>Textos o cuentos.</p>	<p><u>El lector descuidado.</u> Se explica que se va a leer dos textos, y que pongan mucha atención porque al leer el segundo texto que es casi igual al primero, pero con algunos errores los niños deben detectar dichas diferencias.</p>	<p>12-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Lenguaje: Fortalecer el lenguaje en dialogo- conversación.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p><u>Contar historias.</u> La educadora inicia una historia con una primera frase, siguiendo el orden y sentados en círculo, cada niño añade una nueva frase, dándole continuidad a la historia para que tenga sentido.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Lenguaje: Fortalecer que el niño exprese sus ideas</p>	<p>Hojas blancas, colores</p>	<p><u>Cuento.</u> Invitar a los niños a dibujar lo que más les guste, luego sentados en ronda, presentarán sus trabajos a los demás compañeros. Podrán contar qué es, si es su mascota, un juguete, etc. La educadora podrá ir haciendo preguntas para que el autor del dibujo vaya contestando, incentivar más a los niños que son tímidos a contar o describir sus producciones. Algunos niños pueden sentirse heridos si se les pregunta que es lo que dibujaron, sería mejor preguntar o decirles "Háblanos de tu dibujo".</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Lenguaje: Desarrollo del vocabulario.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p>Asociación auditiva. La educadora comenzara diciendo : ¡Una, dos y tres.....! Dime cosas que empiecen por....."a" como avión, azul, abuela....., "e" como elefante, enano, escoba..... ¡Una, dos y tres...! Dime nombres de.....Juguetes, animales, frutas..... ¡Un, dos y tres..! Un gigante es grande, un enano es..... El abuelo es viejo, el niño es..... Los perros hacen "guau", los gatos hacen.....</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Lenguaje: Desarrollo del lenguaje oral</p>	<p>Música con sonidos para que el niño@ identifique animales, medio ambiente, instrumentos musicales.</p>	<p>¡Vamos a escuchar! Sentados en círculo, reproducir el disco con los sonidos, pedirles que identifiquen los diferentes sonidos escuchados, incentivar a los niño@s para comentar acerca de dicho sonido.</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Lenguaje. Desarrollo de vocabulario y fluidez verbal.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p><u>Los días de la semana.</u> La educadora le pedirá a los niño@s a primera silaba" lu, mar, mier, jue, vier, sab, dom, para completar los días de la semana"</p>	<p>5-10 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
Lenguaje: Desarrollo visual y escrito.	Carteles de los nombres de los niños@s.	Nombres. La educadora dividirá en equipos a los niños@s y repartirá los carteles con sus nombres. Tendrán que organizar los carteles en orden del nombre más largo al más corto. Les pedirá que se intenten identificar su nombre.	15-20 minutos.	Observación, desempeño y participación.
Lenguaje: Potenciar la fluidez verbal.	Ninguno.	Fluidez semántica. Se le pedirá al niño@ que "diga todas las palabras que pueda, que pertenezcan a un grupo, por ejemplo partes del cuerpo"	15-20 minutos.	Observación, desempeño y participación.
Lenguaje: Desarrollo de vocabulario y fluidez verbal.	Ninguno. Dibujos con nombres de animales y objetos. De preferencia que tengan el fonema inicial igual. (perro-peine)	Los días de la semana. La educadora le pedirá a los niños@s la primera sílaba "lu, mar, mier, jue, vier, sab, dom, para completar los días de la semana" Fonemas iniciales. La educadora les pedirá a los infantes que terminen emitiendo la palabra derivada del dibujo que se señale.	5-10 minutos. 15-20 minutos.	Observación, desempeño y participación.

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Lenguaje: fluidez verbal y asociación.</p>	<p>Dibujos de objetos y personas con diferentes oficios.</p>	<p><u>Descripción por claves.</u> Mencionarle al niño por ejemplo carro y preguntarle: ¿Qué es?, acciones: ¿Qué hace?, utilidad: ¿para qué sirve?, características: ¿Cómo es?, partes: ¿qué partes tiene? Localización: ¿Dónde está o dónde se encuentra?</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Lenguaje: Desarrollo de vocabulario, fluidez verbal</p>	<p>Dibujos con secuencia de acciones.</p>	<p><u>Secuencia.</u> Los niños tendrán que ordenar en secuencia los dibujos y tiene que explicar que fue lo que sucedió.</p>	<p>20-30 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Ninguno.</p>	<p><u>Utilidad.</u> Decirles a los niños que digan el nombre de lo que utilizamos por ejemplo: ¿Cómo se llama lo que usamos para: Cortar papel: Colgar la ropa: Peinarse:</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
	<p>Ninguno.</p>	<p><u>Colores.</u> La educadora hará mención de algún lugar, objeto, etcétera y el niño tendrá que decir de qué color es,(solo colores primarios) por ejemplo: el mar, el cielo, etcétera.</p>	<p>15-20 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad fina: coordinar las capacidades motrices. Coordinar y precisar los movimientos.</p>	<p>papel periódico y cinta adhesiva</p>	<p><u>Pelota de papel.</u> Se tomaran dos hojas de periódico y las harán bolita, se tendrá que cubrir la superficie de la bola con cinta adhesiva, y jugaran a atrapar la pelota.</p>	<p>10-15 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad fina. Aumentar la fuerza muscular y prolongar su atención en la coordinación de sus movimientos. Ata una cuerda entre dos árboles o dos muebles de manera que cuelgue más o menos a la altura de los hombros del niño. Coloca la ropa en el cesto a sus pies y las pinzas en una caja a la derecha del cesto.</p>	<p>Pinzas, pañuelos, calcetines, cuerda y cesto.</p>	<p><u>A tender.</u> Dirígelo verbalmente de la siguiente manera: "Toma un calcetín" (usando su mano izquierda), "toma una pinza" (con la mano derecha). "Pon el calcetín" (colgándolo sobre la cuerda), "tiéndelo" (presiona la pinza para abrirla, colócala sobre la prenda y luego suéltala). Si ves que tiene dificultad con alguna parte de la actividad, como colgar el calcetín o abrir las pinzas, practica esta parte en un procedimiento de trabajo por separado antes de continuar con la tarea completa. Por ejemplo, haz que coloque calcetines sobre una línea o haz que practique sujetando pinzas a los lados de una caja como trabajo de mesa.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

CONTENIDO/OBJETIVOS	MATERIAL	ACTIVIDADES	DURACIÓN	EVALUACIÓN
<p>Motricidad fina: Perfeccionar movimientos precisos y la coordinación fina.</p>	<p>Dibujo de diferentes figuras, tijera de punta redonda</p>	<p><u>Recortes.</u> Reparta a los niñ@s los dibujos e indíqueles que tienen que recortan siguiendo las líneas punteadas, con el uso de la tijera.</p>	<p>10-15 minutos.</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>
<p>Motricidad fina: potenciar la coordinación (óculo-manual)</p>	<p>Papeles de colores verde y azul, listón verde y azul, cajas.</p>	<p><u>Pelota de papel.</u> Se formarán dos equipos dispersos en el terreno, uno tendrá una cinta verde en las manos y el otro una cinta azul y a una distancia aproximada de 3 metros se ubicarán las cajas. La educadora indicará a los niñ@s el momento para salir corriendo a tratar de recoger la mayor cantidad de papeles de colores los cuales deberán envolverlos en forma de pelotas y depositarlas en las cajas que le correspondan a su equipo. El juego comienza y termina con la indicación del aplicador. Si algún niñ@ comienza sin previo aviso su equipo perderá un punto en el acumulado final, no deberán tomar más de un papel de color a la vez para realizar la pelota. Cada pelota que es depositada en las cajas tiene un valor de 1 punto. Gana el equipo que al culminar el juego haya realizado más pelotas. Variante: Antes de depositar las pelotas en las cajas correspondientes los niñ@s, deberán caminar sobre una línea pintada en el suelo.</p>	<p>15-20 minutos</p>	<p>Observación, desempeño y participación.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Besora, C. y Puig, M. (2001). *Propuestas Motrices para la Educación Infantil*. Barcelona. Ediciones del Serbal.

Comellas, M. J. y Perpinya, A. (2003). *Psicomotricidad en la Educación Infantil*. Barcelona: CEAC. Educación Infantil.

Conde, J. et.al (2001). *Juegos para el Desarrollo de las Habilidades Motrices en Educación Infantil*. Málaga. Aljibe.

Díaz, Nayeli. (2008) *Fantasía en movimiento: juegos y actividades para el desarrollo psicomotor*. México. Limusa.

Fonseca, V. (2000). *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*. España. INDE Publicaciones.

García, J. y Berruezo, P. (2000). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Gesell Arnold (1990). *El niño de 5 a 6 años*. México. Paidós Mexicana.

Josep T. et. al. (2004). *Psicomotricidad y reeducación*. Barcelona. Ed. Laertes,

3.5 Evaluación de la guía por parte de las educadoras

Debemos mencionar que la evaluación no sólo debe limitarse a la medición de los resultados obtenidos por las y los alumnos, sino que también debe servir para evaluar la propuesta, la aplicación y la participación de las educadoras.

Se les proporcionó a las educadoras un cuestionario (Anexo 3) en donde se les pidió que evaluaran de esta manera la guía de estrategias, con base en los contenidos, objetivos, actividades, tiempo tipo de material y la claridad en los conceptos.

De acuerdo con las observaciones y respuestas de las educadoras se rescata lo siguiente: en general todas coinciden que el tema de la psicomotricidad es importante en su trabajo diario, porque se desarrolla de manera integral la formación del niñ@, es el momento en que se fortalece autónomamente.

La información que se proporciona sobre el concepto de psicomotricidad fue clara y buena; consideran que las actividades presentadas en la guía son prácticas para desempeñar su labor educativa, porque son agradables y estimulantes para los niñ@s y que los materiales son accesibles y fáciles de conseguir.

Las aportaciones que nos dieron en cuanto a la mejora de la guía de estrategias son que deberíamos incorporar un glosario de términos y que las actividades sean presentadas dependiendo del grado de dificultad, esto es, de lo más fácil a lo más difícil y que la parte teórica estuviese un poco más resumida.

CONCLUSIONES

Consideramos que es de gran importancia atender las dificultades psicomotrices que presentan los niñ@s para alcanzar un desarrollo integral, ya que al no reforzarla se pueden ver afectados diversos aspectos como el lenguaje y la motricidad, lo cual puede afectar sus áreas bio-psico-sociales.

Como hemos visto la intervención en orientación es fundamental debido a que sirve de apoyo para resolver los problemas identificados mediante el diagnóstico, así como implementar las estrategias adecuadas.

Con la implementación de las actividades se pretende atender y, en otros casos, fortalecer el aspecto psicomotriz de los niñ@s, así como proporcionar herramientas a las educadoras para complementar su trabajo en el aula, así como las bases teóricas sobre la psicomotricidad, para diferenciar los distintos aspectos que la conforman y, a su vez, brindar una guía de actividades que les permitan trabajarlos.

Aunque los niñ@s trabajen las mismas actividades en el aula se puede observar las dificultades que tienen para desarrollarlas, debido a que los niñ@s se desenvuelven en contextos diferentes. Por lo tanto es conveniente que la educadora observe el desarrollo de los niñ@s para detectar las dificultades más comunes y así partir en la búsqueda e implementación de actividades que ayuden a resolverlas.

A partir de esta propuesta nos hemos dado cuenta que la Orientación Educativa es necesaria para reforzar los aspectos de la psicomotricidad, que se trabajan ligeramente, es por ello que tomando como base el modelo de programas, el cual está enfocado a dar solución a metas específicas y dar respuesta a las necesidades educativas de alumnos y educadoras, se pudo lograr el objetivo planteado, puesto que la intervención se realizó teniendo como lineamiento las fases de éste.

Para los docentes es importante estar en constante búsqueda de información para complementar su trabajo en el aula, así como por parte de las autoridades educativas proporcionar capacitación adecuada a estos y, a su vez, brindar información a los padres, para que puedan realizar algunas actividades con sus hijos y reforzar lo que se trabajó en el aula.

Esta propuesta nos permite reflexionar acerca de la importancia que se le da a la psicomotricidad, sabemos que ésta es una acción que se trabaja en cualquier momento; por el contexto en el que viven los niñ@s consideramos importante que tanto padres y maestros estén interrelacionados en el tema, para el óptimo desarrollo del niñ@.

Para los estudiantes que se interesen en el plano educativo es recomendable contar con información adecuada sobre la psicomotricidad y tomar a la Orientación Educativa y sus modelos de intervención como una herramienta para ayudar al desarrollo integral de niñ@; ya que dependiendo del caso son de gran utilidad para resolver las necesidades educativas que se puedan suscitar en el salón de clases.

Bibliografía

- Alonso, Tapia J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Álvarez, Víctor (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Ed. Alfar.
- Besora, C. y Puig, M. (2001). *Propuestas Motrices para la Educación Infantil*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea, S. A.
- Buisán, C. y Marín, M. (2001). *Como realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Alfa Omega Oikos-Tau.
- Comellas, M. J. y Perpinya, A. (2003). *Psicomotricidad en la Educación Infantil*. Barcelona: CEAC. Educación Infantil.
- Conde, J. et al (2001). *Juegos para el Desarrollo de las Habilidades Motrices en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Díaz, Nayeli. (2008) *Fantasia en movimiento: juegos y actividades para el desarrollo psicomotor*. México: Limusa.
- De Codés, M., et al. (2002). *La Orientación escolar: fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dyksinson.
- Fonseca, V. (2000). *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*. España: INDE Publicaciones.
- García, J. y Berruezo, P. (2000). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Gesell Arnold (1990) *El niño de 5 a 6 años*. México: Ed. Paidós Mexicana.
- González O. B. et al. (2007) *¿Problemas de Lenguaje?* México: Ed. LP
- Josep T. et al. (2004) *Psicomotricidad y reeducación*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Iglesias, Ma. J. (2006). *Diagnóstico Escolar: Teoría, Ámbitos y Técnicas*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Monereo, Carles. Coord. (2004). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.

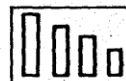
Rigal Robert (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. España: Ed. INDE.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención Psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

ANEXO 1

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR (TEPSI)

I. SUBTEST COORDINACION	
<input type="checkbox"/>	1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
<input type="checkbox"/>	2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
<input type="checkbox"/>	3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)
<input type="checkbox"/>	4 C DESABOTONA (Estuche)
<input type="checkbox"/>	5 C ABOTONA (Estuche)
<input type="checkbox"/>	6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
<input type="checkbox"/>	7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
<input type="checkbox"/>	8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
<input type="checkbox"/>	TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB



II. SUBTEST LENGUAJE	
<input type="checkbox"/>	1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE ___ CHICO ___
<input type="checkbox"/>	2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS ___ MENOS ___
<input type="checkbox"/>	3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8) GATO PERRO CHANCHO PATO PALOMA OVEJA TORTUGA GALLINA
<input type="checkbox"/>	4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5) PARAGUAS VELA ESCOBA TETERA ZAPATOS RELOJ SERRUCHO TAZA
<input type="checkbox"/>	5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO ___ CORTO ___
<input type="checkbox"/>	6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11) CORTANDO SALTANDO PLANCHANDO COMIENDO
<input type="checkbox"/>	7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS CUCHARA LAPIZ JABON ESCOBA CAMA TIJERA
<input type="checkbox"/>	8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja) PESADO _____ LIVIANO _____
<input type="checkbox"/>	9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO NOMBRE APELLIDO
<input type="checkbox"/>	10 L IDENTIFICA SU SEXO
<input type="checkbox"/>	11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES PAPA MAMA
<input type="checkbox"/>	12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS HAMBRE CANSADO FRIO
<input type="checkbox"/>	13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz) DETRAS _____ SOBRE _____ BAJO _____

<input type="checkbox"/>	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS HIELO RATON MAMA
<input type="checkbox"/>	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo) AZUL AMARILLO ROJO
<input type="checkbox"/>	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo) AMARILLO AZUL ROJO
<input type="checkbox"/>	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) ○ □ △
<input type="checkbox"/>	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) □ △ ○
<input type="checkbox"/>	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14) 13 14
<input type="checkbox"/>	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15)
<input type="checkbox"/>	21 L	USA PLURALES (Lám. 16)
<input type="checkbox"/>	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17) ANTES DESPUES
<input type="checkbox"/>	23 L	DEFINE PALABRAS MANZANA PELOTA ZAPATO ABRIGO
<input type="checkbox"/>	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena) PELOTA GLOBO INFLADO BOLSA
<input type="checkbox"/>		TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB

III. SUBTEST MOTRICIDAD		
<input type="checkbox"/>	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
<input type="checkbox"/>	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
<input type="checkbox"/>	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)
<input type="checkbox"/>	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS
<input type="checkbox"/>	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS
<input type="checkbox"/>	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja reg.)
<input type="checkbox"/>	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO
<input type="checkbox"/>	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)
<input type="checkbox"/>	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA
<input type="checkbox"/>	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON
<input type="checkbox"/>		TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB

ANEXO 2

"CUESTIONARIO PARA EDUCADORAS SOBRE PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR"

Este cuestionario es de carácter anónimo y tiene como finalidad conocer algunos aspectos de las educadoras, agradecemos de antemano su colaboración.

1.-Edad

- a) De 20 a 30
- b) De 31 a 40
- c) Más de 40

2.-Escolaridad

- a) Educación básica
- b) Preparatoria o equivalente
- c) Carrera técnica o equivalente
- d) Otra_____

3.-Años de experiencia

- a) Menos de 5 años
- b) Entre 5 y 10 años
- c) Más de 10 años

4.- De acuerdo con su experiencia ¿Qué es la psicomotricidad?

5.- Para usted ¿Cuáles son los elementos de la psicomotricidad?

6.- Para usted la psicomotricidad tiene que ver con:

- a) La motricidad
- b) Lo social
- c) Lo Cognitivo
- d) Lo afectivo

e) Todos los anteriores

7.- ¿Cuánto tiempo le dedica semanalmente a realizar actividades de psicomotricidad?

- a) Media hora a la semana
- b) 1 hora a la semana
- c) 2 horas a la semana
- d) Más de dos horas a la semana

8.- El PEP, ¿Responde a las necesidades reales que encuentra en su quehacer diario en el aula?

- a) Nula
- b) Poca
- c) normal
- d) bastante
- e) la desconozco

9.-Con base en su experiencia, ¿Cuáles son los principales problemas para desarrollar la psicomotricidad en su centro de trabajo?

- a) Instalaciones
- b) Materiales
- c) Alumnos
- d) Formación
- e) Otros_____

10.-Para complementar su información acerca de la psicomotricidad, ¿usted busca información adicional?

- a) Sí
- b) No

ANEXO 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Evaluación de la Guía de Estrategias Psicomotrices.

Con base en la guía de estrategias que se le proporcionó conteste lo siguiente:

1.- La información que se proporciona sobre la psicomotricidad fue:

- a) buena b) regular c) deficiente

2.- Los objetivos y contenidos ¿fueron acordes con el tipo de actividad a desempeñar?

- a) Sí b) No

¿Por qué?

3.- ¿Considera que las actividades presentadas en la guía le pueden ser útiles y prácticas en su labor educativa?

- a) Sí b) no

¿Por qué?

4.- ¿Supone que el tiempo de realización de las actividades y el material son adecuados?

- a) Sí b) no

¿Por qué?

5.- ¿Qué no le agradó de la Guía de Estrategias?

6.- ¿Qué mejoraría de la Guía de Estrategias?

Otras observaciones.

Su opinión es muy importante.

¡Muchas Gracias!