



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES  
Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL  
DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**LA PSICOMOTRICIDAD Y LA LECTOESCRITURA EN LOS NIÑOS DE 5  
AÑOS DE LA IEI. DOMINGUITO SAVIO - MINSA DEL DISTRITO DE  
JESUS MARIA. LIMA 2014**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADA POR:**

**Bachiller: Milagros de la Cruz Uraica**

**LIMA – PERÚ**

**2016**

## **DEDICATORIA**

A Dios que siempre estuvo presente en mi vida.

A mis padres que me acompañaron, en el esfuerzo por alcanzar la meta propuesta

## **AGRADECIMIENTO**

A la Escuela Académico Profesional Educación de la UAP por hacer realidad la obtención de este Título Profesional a mi padres por ser el motor de vida.

## RESUMEN

Está investigación tuvo como objetivo general fundamentar si la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014, se desarrolló una investigación de tipo correlacional, porque tuvo por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre la psicomotricidad y la lectoescritura, de nivel descriptivo porque se describió la realidad problemática tal y como se presenta en los diversos estamentos, con un diseño no experimental transeccional correlacional, el método fue hipotético deductivo, debido a que una característica esencial de las hipótesis es que deben ser “falseables” o sea que deben existir una o más circunstancias lógicamente incompatibles con ellas.

Para el presente estudio la población estuvo conformada por 25 personas, 22 alumnos y 03 docentes todos ellos pertenecientes del nivel inicial del 2do ciclo de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María, se contó con una muestra no probabilística (por conveniencia) de 25 alumnos. Para dicho estudio se utilizó las técnicas de la observación, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo a la temática investigada y la encuesta fue aplicada a los alumnos y docentes de la I.E.E Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.

Entre la principal conclusión tenemos que en el estudio de la prueba de hipótesis de las variables con la prueba no paramétrica de Chi cuadrado 2 grados de libertad y 95% de nivel de confianza, este valor obtenido permite aceptar la hipótesis alternativa y negar la hipótesis nula.

La correlación entre las variables del estudio de tesis; La Psicomotricidad y la lecto escritura representan en el estudio estadístico realizado un valor de Correlación de Pearson correspondiente 0,782; significando que existe una correlación positiva fuerte.

**Palabras Claves:** La Psicomotricidad y la Lecto Escritura.

## ABSTRACT

It is research had as general objective based if psychomotor skills related to literacy in children of 5 years of the IEI. Dominguito Savio - MINSA of the District of Jesus Maria in 2014, developed a research of correlation type, because it had aimed to know the relationship or degree of association between psychomotor skills and significant learning, level descriptive because described the problematic reality as it occurs in various walks of life, with a transeccional correlational nonexperimental design , the method was hypothetical deductive, since an essential feature of the hypothesis is that they must be "falseables" or that there must be one or more circumstances logically incompatible with them.

For the present study population was formed by 25 people, 22 students and teachers 03 all belonging from the initial level of the 2nd cycle of the IEI. Dominguito Savio - MINSA of the District of Jesus Maria, we had a sample not probabilistic (for convenience) of 25 pupils. The techniques of observation was used for this study, classifying and recording pertinent events according to the investigated theme and the survey was applied to the students and teachers of the I.E.E. Dominguito Savio - MINSA of the District of Jesus Maria.

Among the main conclusion have that in the study of the variables with the test hypothesis nonparametric Chi-square 2 degrees of freedom and 95% level of confidence, this value allows accepting the alternative hypothesis and deny the null hypothesis. The correlation between the variables of the study of thesis; Psychomotor skills and the reading writing represent statistical study a Pearson correlation corresponding 0,782 value; meaning that there is a correlation positive strong.

**Keywords:** Psychomotor skills and reading writing.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>DEDICATORIA</b> .....	i
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	ii
<b>RESUMEN</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>INDICE</b> .....	v
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 Descripción de la Realidad Problemática .....	3
1.2 Delimitación de la Investigación	
1.2.1 Delimitación Social .....	6
1.2.2 Delimitación Temporal .....	6
1.2.3 Delimitación Espacial .....	6
1.3 Problemas de Investigación (Formulación del Problema)	
1.3.1 Problema General .....	6
1.3.2 Problemas Secundarios .....	7
1.4 Objetivos de la Investigación .....	7
1.4.1 Objetivo General .....	7
1.4.2 Objetivos Específicos .....	7
1.5 Hipótesis de la Investigación .....	8
1.5.1 Hipótesis General .....	8
1.5.2 Hipótesis Secundarias .....	8
1.5.3 Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores	9
1.6 Diseño de la investigación .....	11
1.6.1 Tipo de Investigación .....	12
1.6.2 Nivel de Investigación .....	13
1.6.3 Método .....	13
1.7 Población y Muestra de la Investigación .....	14

1.7.1 Población	.....	14
1.7.2 Muestra	.....	14
1.8 Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos.....		14
1.8.1 Técnicas	.....	14
1.8.2 Instrumentos	.....	15
1.9 Justificación e Importancia de la Investigación.....		15
1.9.1 Justificación Teórica	.....	15
1.9.2 Justificación Práctica	.....	15
1.9.3 Justificación Social	.....	15
1.9.4 Justificación Legal	.....	16
1.9.5 Importancia	.....	16

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

2.1 Antecedentes de la Investigación.....		17
2.1.1 Estudios previos	.....	17
2.1.2 Tesis Nacionales	.....	19
2.1.3 Tesis Internacionales	.....	23
2.2 Bases Teóricas	.....	28
2.3 Definición de Términos Básicos	.....	124

## **CAPÍTULO III**

### **PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

3.1 Tablas y graficas estadísticas.....		128
3.2 Contrastación de Hipótesis	.....	148

<b>CONCLUSIONES</b>	.....	151
<b>RECOMENDACIONES</b>	.....	152
Fuentes de Información	.....	153
<b>ANEXOS</b>		
1. Matriz de consistencia	.....	155
2. Instrumentos	.....	156



## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se desarrolló aspectos significativos sobre la psicomotricidad y la lectoescritura, tuvo como objetivo general fundamentar si la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014. La razón por la cual realice la presente investigación fue que desee investigar los factores de la psicomotricidad que influyen en la lectoescritura.

Cuya hipótesis de trabajo fue: La psicomotricidad se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

Se desarrolló una investigación de tipo correlacional, debido a que tubo por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre la sicomotricidad y la lectoescritura, de nivel descriptivo porque se describe la realidad problemática tal y como se presenta en los diversos estamentos, con un diseño no experimental transeccional correlacional, el método fue hipotético deductivo, debido a que una característica esencial de las hipótesis es que deben ser “falseables” o sea que deben existir una o más circunstancias lógicamente incompatibles con ellas.

El presente plan de tesis consta de los siguientes capítulos:

**El capítulo I** Planteamiento del estudio. Contiene la descripción de la realidad problemática, delimitación de la investigación, formulación del problema; los objetivos, las hipótesis, la operacionalización de variables, diseño, tipo, nivel y método de investigación, población y muestra de la investigación, técnicas e instrumentos y la justificación e importancia de la investigación.

**El capítulo II** Marco Teórico, Desarrolla los antecedentes de la investigación; las bases teóricas de las dos variables en estudio y la definición de términos básicos.

**El capítulo III** Presentación, análisis e interpretación de resultados. Contiene tablas y gráficas estadísticas y contrastación de hipótesis.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 Descripción de la realidad problemática**

En el artículo del diario digital Radio Programa del Perú (2013) Lima, 03 de Dic.- menciona lo siguiente:

**PISA: Perú, último lugar en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias.-** Los países latinoamericanos ocupan los últimos puestos del informe Pisa 2012 sobre los conocimientos educativos en 65 países, divulgado hoy por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, más conocido como Pisa, analiza el rendimiento de los alumnos de 15 años en asignaturas como matemáticas, lenguaje y ciencia, a partir de unas pruebas a las que fueron sometidos los escolares de los 65 países, que representan el 80 % de la población mundial.

El informe, muy seguido por las autoridades educativas en todo el mundo, presta especial atención a las matemáticas, por considerar que se trata de una materia que ayuda a predecir el futuro éxito de los alumnos después de la educación secundaria.

De los países latinoamericanos, Chile es el mejor situado al colocarse en el puesto 51 con 423 puntos en matemáticas, por debajo de la media fijada por Pisa, de 494 puntos, mientras que en lectura obtiene 441 puntos

y en ciencia 445. El último de la lista y del grupo de América Latina es Perú. A Chile le sigue México en el puesto 53, con 413 puntos para matemáticas, 424 para lectura y 415 para ciencia, lo que representa un gran avance en la última década, aunque sin llegar a la puntuación media fijada por la OCDE.

En el puesto 55 se sitúa Uruguay, con 409 puntos en matemáticas, 411 en lectura y 416 en ciencia, que ha retrocedido en estas tres asignaturas en la última década, según el informe. A Uruguay le sigue Costa Rica, que tampoco ha conseguido mejorar al bajar más de un punto al año y situarse actualmente en el puesto 56 de la lista, con una puntuación total de 407 para matemáticas, 441 en lectura y 429 en ciencia.

En el caso de Brasil, se encuentra en el lugar 58, con una puntuación por debajo de la media de la OCDE, al obtener 391 puntos en matemáticas, 410 en lectura y 405 en ciencia. El informe destaca que los escolares brasileños han mejorado en nivel de lectura desde el año 2000, a un promedio de 1,2 puntos al año, si bien quedan por debajo de la puntuación media de la OCDE.

Detrás de Brasil se coloca la vecina Argentina, en el puesto 59 de la lista, con una puntuación de 388 en matemáticas, de 396 para lectura y de 406 para ciencia. A pesar de situarse entre los últimos, Argentina ha mejorado en más de un punto en matemáticas y ciencia en la última década, pero ha registrado un retroceso de 1,6 puntos anuales en lectura.

Los dos últimos latinoamericanos de la lista son Colombia y Perú, al situarse en el puesto 62 y 65, respectivamente. Aunque ha conseguido mejoras anuales, Colombia obtiene 376 puntos en matemáticas, 403 en lectura y 399 en ciencia, mientras que Perú ha recibido una puntuación de 368 para matemáticas, 384 para lectura y 373 para ciencia.

Según Pisa, Perú ha conseguido un avance notable en materia de lectura al registrar una mejora de 5,2 puntos anuales.

En la institución educativa inicial Dominguito Sabio – MINSA, ubicado en el distrito de Jesús María observé que algunos niños y niñas manifestaban ciertas dificultades en la lectoescritura que generaba en los niños ciertas dificultades de comprensión en el momento de su lectura y escritura en clases situación que se generó debido a la inconveniente práctica en psicomotricidad.

Entre los factores que se observó fue que algunos niños y/o niñas mostraban cierta dificultad en desarrollar sus percepciones referidas a sus experiencias visuales, experiencias táctiles y experiencias del lenguaje situación que dificultaba que el niño tome conciencia e interiorice sus experiencias debido a que son actividades muy importantes que permiten en el niño la adquisición de una adecuada imagen de sí mismo.

De igual forma, se observó que algunos niños y/o niñas mostraban cierta dificultad en las practica de algunas nociones como son, delante a la derecha, delante a la izquierda, atrás a la derecha, atrás a la izquierda, arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha, abajo a la izquierda es decir mostraban dificultades en el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal como en el plano vertical.

Asimismo se observó que algunos niños mostraban cierta dificultad en recordar la secuencia de actos en ausencia de la acción, es decir, no lograban recordar la secuencia de pasos previos para venir a la Institución Educativa Domingo Savio, situación que mostraba que el niño tenía cierta dificultad en la organización temporal, factor que está directamente relacionado con la psicomotricidad.

Motivo por el cual se va a realizar esta investigación, para poder presentar una forma de acción, con la finalidad de mejorar en forma sistemática y progresiva esta situación que aqueja en sobremanera a la mayoría de las Instituciones Educativas del nivel Inicial en el Perú.

## **1.2 Delimitación de la investigación**

### **1.2.1 Delimitación Social**

El personal que participó en el presente estuvo conformado por el director, los docentes y los niños de cinco (05) años de la IEI. Dominguito Savio - MINSA Del Distrito de Jesús María.

### **1.2.2 Delimitación Temporal**

El presente trabajo de investigación se realizó en el año 2014.

### **1.2.3 Delimitación espacial**

El presente trabajo de investigación se realizó a cabo en la IEI. Dominguito Savio - MINSA Del Distrito de Jesús María, ubicado en el Jirón Máximo Abril 599.

## **1.3 Problema de Investigación**

### **1.3.1 Problema general**

¿En qué medida la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?

### **1.3.2 Problema específicos**

**1.3.2.1** ¿Cómo el esquema corporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?

**1.3.2.2** ¿De qué manera el esquema espacial se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?

**1.3.2.3** ¿De qué manera el esquema temporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Fundamentar si la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

### **1.4.2 Objetivo específicos**

**1.4.2.1** Demostrar si el esquema corporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

**1.4.2.2** Describir si el esquema espacial se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

**1.4.2.3** Identificar si el esquema temporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

## **1.5 Hipótesis de la Investigación**

### **1.5.1 Hipótesis general**

La psicomotricidad se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

### **1.5.2 Hipótesis específica**

**1.5.2.1** El esquema corporal se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

**1.5.2.2** El esquema espacial se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.

**1.5.2.3** El esquema temporal se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.



### 1.5.3 Operacionalización de variables, definición conceptual y operacional

Definición conceptual Variables	Definición Operacional		Ítems	Índices
	Dimensiones	Indicadores		
<p style="text-align: center;"><b>V<sub>1</sub></b></p> <p style="text-align: center;"><b>LA PSICOMOTRICIDAD</b></p> <p>Es un disciplina educativa reeducativa terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.</p>	Esquema corporal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación dinámica general.</li> <li>- Disociación de movimientos.</li> <li>- Lateralidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.</li> <li>- Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros.</li> <li>- Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.</li> </ul>	<p><b>Escala de medición:</b></p> <p>1) Nunca 2) A veces 3) Siempre</p> <p><b>Intervalos:</b> <b>Mínimo = 1</b> <b>Máximo = 24</b></p> <p>1) 1 – 8 2) 9 – 16 3) 17 – 24</p> <p><b>Nunca</b> (33.3% o Menos) <b>A veces</b> (33.4% a 66.73%) <b>Siempre</b> (66.74 a 100% de las Veces).</p>
	Esquema espacial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación espacial.</li> <li>- Transposición de las nociones espaciales sobre otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.</li> <li>- Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.</li> </ul>	
	Esquema temporal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades del propio cuerpo.</li> <li>- Nociones temporales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.</li> <li>- Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.</li> </ul>	

Definición conceptual Variables	Definición Operacional		Ítems	Índices
	Dimensiones	Indicadores		
<p><b>V<sub>2</sub></b></p> <p><b>LECTOESCRITURA</b></p> <p>Es un proceso y una estrategia para enseñar a leer y escribir con el objetivo de lograr individuos con mayores competencias comunicativas, para que pueda participar en forma activa y reflexiva en la sociedad actual.</p>	Conciencia fonológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia de la rima y aliteración.</li> <li>- Conciencia silábica.</li> <li>- Conocimiento fonológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La figura corresponde al mensaje.</li> <li>- Es la palabra adecuada.</li> <li>- Emite el sonido adecuado.</li> </ul>	<p><b>Escala de medición:</b></p> <p>1) Nunca 2) A veces 3) Siempre</p> <p><b>Intervalos:</b></p> <p><b>Mínimo = 1</b> <b>Máximo = 24</b></p> <p>1) 1 – 8 2) 9 – 16 3) 17 – 24</p> <p><b>Nunca</b> (33.3% o Menos) <b>A veces</b> (33.4% a 66.73%) <b>Siempre</b> (66.74 a 100% de las Veces).</p>
	Proceso de grafomotricidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades grafomotoras.</li> <li>- Maduraciones neuromotoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imita el movimiento correcto.</li> <li>- Corresponde a una figura simétrica</li> </ul>	
	Proceso lecto- escritor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciación texto imagen</li> <li>- Escritura silábicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corresponde a una distribución correcta de colores en la figura.</li> <li>- Identifica convenientemente</li> </ul>	

## **1.6 Diseño de la Investigación**

El diseño que se utilizó para la presente investigación fue el diseño no experimental transeccional o transversal, debido a que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Hernández R., Fernández C. Batista L., (2014). “Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa efecto (causales)” (p.157).

### **1.6.1 Tipo y alcance de Investigación**

El tipo de investigación que se realizó en el presente estudio fue de tipo básica porque nos llevará a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación y tendrá como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico.

Carrasco, S. (2009). Manifiesta que la investigación básica “Es la que no tiene propósitos aplicativos inmediatos pues solo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes acerca de la realidad. Su objeto de estudio lo constituye las teorías científicas existentes la misma que las analiza para perfeccionar sus contenidos. (p.43).

El alcance de la investigación que se realizó fue de alcance correlacional.

Hernández R., Fernández C. Batista P., (2014). “Este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. Para evaluar el grado de asociación

entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de éstas y después cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba”. (p.81).

### **1.6.2 Nivel de investigación**

El nivel de la investigación fue descriptivo porque es una investigación que trata de recoger información sobre su estado actual del fenómeno tal como se presenta.

Sánchez. (2006). “Consisten fundamentalmente en describir un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia témporo –espacial determinada.” (p.45).

### **1.6.3 Método**

El método investigación que se aplicó en el presente estudio fue el método hipotético deductivo. Debido a que una característica esencial de las hipótesis es que deben ser “falseables” o sea que debe existir una o más circunstancias lógicamente incompatibles con ellas. Las hipótesis son informativas sólo cuando excluyen ciertas situaciones observacionales, actuales o potenciales, pero siempre lógicamente posibles.

Pino, G. (2010). “Si una hipótesis no es faseable no tiene lugar en la ciencia, en vista de que no hace afirmaciones definidas acerca de algún sector de la realidad; el mundo puede ser de cualquier manera y la hipótesis siempre se adaptará a ella. Resulta entonces que las hipótesis muy falseables son también las que se enuncian con mayor peligro de ser rápidamente eliminadas pero en caso de resistir las pruebas más rigurosas e implacables, son también las que tienen mayor generalidad y explican un número mayor de situaciones objetivas” (p.61).

## 1.7 Población y Muestra de la Investigación

### 1.7.1 Población

La población de estudio estará conformada por 25 personas de los cuales 22 son alumnos y 03 docentes todos ellos del nivel inicial del 2do ciclo de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.

### 1.7.2 Muestra

Se determinó una muestra no probabilística (por conveniencia) de 25 alumnos y 03 docentes todos pertenecientes al nivel inicial del 2do ciclo de IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.

<b>Nivel Primario</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>%</b>
Docentes del 2do ciclo	--	03	12
Alumnos del 2do ciclo	10	12	88
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

## 1.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

### 1.8.1 Técnica

#### **Observación**

Se realizó la observación sistemática que ocurre en la situación real investigada, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo a la temática investigada.

#### **Encuesta**

Se aplicó a los niños y docentes de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del distrito de Jesús María.

### **1.8.2 Instrumentos**

Para la investigación se permitió recoger la información y medir las variables para hallar las correlaciones y comparaciones mediante un instrumento por variable.

El cuestionario está constituido por 14 ítems, dirigido a los niños y docentes de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.

## **1.9 Justificación e importancia de la investigación**

### **1.9.1 Justificación teórica**

El resultado de esta investigación se sistematiza en una propuesta teórica sobre la Psicomotricidad y la lectoescritura en los niños de cinco (05) años y puede ser incorporado al campo gnoseológico de la ciencia, ya que se demuestra la relación que existe de manera constante entre la variable I y la variable II.

### **1.9.2 Justificación práctica**

Esta investigación tiene importancia práctica, ya que sus resultados permitirán tomar medidas que ayuden a resolver el problema sobre la lectoescritura en los niños de cinco (05) años.

### **1.9.3 Justificación social**

El presente trabajo de investigación beneficiará a las instituciones educativas del nivel inicial en proponer novedosas estrategias para mejorar el nivel de lectoescritura de los niños.

### **1.9.4 Justificación legal**

La presente investigación se realizó, en base a la Ley general de Educación N°28044.

### **Artículo 3° La educación como derecho**

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

### **Artículo 4°.- Gratuidad de la educación**

La educación es un servicio público; cuando lo provee el Estado es gratuita en todos sus niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política y en la presente ley. En la Educación Inicial y Primaria se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos.

#### **1.9.5 Importancia de la Investigación**

Este estudio es de suma importancia porque nos permitirá conocer como la Psicomotricidad y la lectoescritura están relacionados entre sí y nos va a brindar resultados sobre la relación que existe la Psicomotricidad y los motivos por los cuales existen un bajo nivel de lectoescritura a fin de poder usar otras alternativas para optimizar la Psicomotricidad que es motivo de preocupación de docentes y padres de familia de todo la institución Educativa.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Revisamos material de estudio orientado al problema de la investigación ubicamos lo siguiente

##### **2.1.1 Estudios previos**

Secretaría de Educación Pública y La Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 096 D.F. Norte México D.F. realizaron una investigación relacionada a la estimulación de la psicomotricidad fina para el desarrollo del proceso de lectoescritura en los preescolares, participando en la formulación del estudio la investigadora Guadalupe Elizabeth Guzmán Medina, donde concluyó lo siguiente:

1. En base a mi práctica docente el tema en el que se desarrolló este reporte presentado que lleva como título estimulación de psicomotricidad fina para el desarrollo del procesos de lectoescritura en los preescolares está basado en lo que es mi experiencia laboral en la educación preescolar, en lo cual los niños que cursan esta etapa cuentan con edad de 4 a 6 años niños que inician su escolaridad.
2. Es importante mencionar que la psicomotricidad repercute de manera impactante el proceso de maduración para adquirir dicho tema, en este reporte lo fundamente con las teorías de Jean P.



Vygotsky y Ausubel. Que estas teorías han influido en aspectos muy importantes en el desarrollo integral de niños y niñas.

3. Cabe mencionar que pude enriquecer mi práctica docente, al reflexionar de manera profunda mi enseñanza, el tema que rescato en este reporte es la psicomotricidad fina para fortalecer el proceso de lectoescritura, con el objetivo de mejorar lo que aplico en mis clase y no solo para favorecer este aspecto sino para todo su desarrollo integral de los preescolares, brindarles una experiencia educativa de calidad ya que es una etapa que queda grabada para toda su vida, así logre ser competente.
4. Fue muy importante que se desarrollaran las actividades que se plantea para favorecer el procesos, ya que pude observar que estimulando la psicomotricidad fina el alumno adquiere con facilidad la lectoescritura, también me di cuenta que niños y niñas deben sentirse emocionalmente bien y la docente brindarles la confianza para que sientan seguridad, otro aspecto importante es que los docentes respetemos el ritmo natural que cada alumno ya que es un ser único es decir que el pequeño se sienta preparado, motivado por el docente.
5. Considero que se deben planear diversas actividades con el aspecto de la psicomotricidad fina, durante todo el ciclo escolar en los tres grados preescolar, y las educadoras deben innovar las estrategias vinculando los planes y programas para beneficiar a los alumnos y facilitar el conocimiento.
6. También considero que las estrategias aplicadas en las actividades se tomaron en cuenta las diferentes capacidades de los alumnos, porque en un salón de clases tenemos una diversidad de niños y niñas.
7. Como que considero como docente me siento satisfecha con los resultados, de mi trabajo pude observar un cambio de la manera como enseño a los alumnos y seguir transformando mi profesión.

Por lo que la estimulación de la psicomotricidad fina es definitivamente un aspecto de suma importancia, para favorecer la adquisición del proceso de lectoescritura y así las competencias se logren en todo desarrollo integral de los preescolares.

### **2.1.2 Tesis Nacionales:**

**Bravo, E. M; Hurtado, M. B. (2012). *La Influencia de la Psicomotricidad Global en el Aprendizaje de Conceptos Básicos Matemáticos en los niños de cuatro años de una Institución Educativa Privada del Distrito de San Borja* (Tesis de Maestría). Recuperada de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1649/BRAVO\\_ELLIANNA\\_HURTADO\\_MARIA\\_INFLUENCIA\\_PSIKOMOTRICIDAD.PDF?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1649/BRAVO_ELLIANNA_HURTADO_MARIA_INFLUENCIA_PSIKOMOTRICIDAD.PDF?sequence=1)**

El presente trabajo es un estudio Experimental, cuyo diseño desarrollado fue el Cuasi-experimental. Tiene como objetivo general la determinación de la influencia en la aplicación de un programa de psicomotricidad global para el desarrollo de conceptos básicos en los niños de cuatro años de una Institución Educativa Privada del Distrito de San Borja Esta investigación justifica su importancia de trabajo, ya que, metodológicamente la enseñanza de conceptos básicos en los niños es vital para su aprendizaje y de otros conceptos de mayor complejidad; es así que planteamos a la psicomotricidad como un método importante para el aprendizaje de los conceptos básicos matemáticos, toda vez que permitirá al niño interiorizarlos, logrando que el niño construya significativamente su propio aprendizaje a través de su cuerpo y el movimiento.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. La aplicación del programa de actividades de psicomotricidad global ha influido significativamente en el desarrollo de conceptos básicos en los niños de cuatro años de una institución privada del Distrito de san Borja.
2. El nivel de conceptos básicos en los niños de cuatro años, antes de la aplicación del programa de psicomotricidad global fue Medio.
3. La psicomotricidad es una actividad básica que coadyuva al niño en edades tempranas a estructurar la realidad inmediata a través de la experiencia adquiriendo conceptos básicos matemáticos de una manera espontánea y natural, como es la naturaleza del pensamiento lógico del niño.
4. La psicomotricidad es fuente integradora del conocimiento del niño, pues es el movimiento corporal en el medio que colabora a que el niño relacione los objetos y genere sus propias estructuras mentales.
5. El aprendizaje de conceptos básicos en los niños de cuatro años tiene estrecha relación con la calidad de las experiencias manipulativas y con la relación, interacción, sujeto – objeto y medio ambiente.
6. Los resultados estadísticos obtenidos de las evaluaciones en el Pre test y Post test, fueron concurrentes con lo propuesto en el Programa de Psicomotricidad.
7. Al comparar los resultados del Pre test del grupo de control y grupo experimental, se observó que en el grupo experimental se dieron bajos resultados, por ser un grupo que por primera vez ingresaba a la institución, mientras que el grupo control ya tenía trabajando un año atrás.

**Negro, D. M. (2011). *Relación entre la Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en alumnos de primer grado de Educación Primaria de los Centros Educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina* (Tesis de Maestría) Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/918?show=full>**

El estudio realizado se enmarca dentro del tipo descriptivo en la medida que se pretende conocer el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria, así como el determinar cómo se presenta esta relación entre las variables.

El diseño de la investigación utilizado fue el Correlacional, ya que se estableció el grado de relación existente entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, la técnica utilizada fue la técnica de análisis de documentos: El análisis de la bibliografía se llevó a cabo a lo largo de toda la investigación, la técnica Psicométrica: Por cuanto hemos utilizado el Test de Habilidades Metalingüísticas para medir la variable del Nivel de Conciencia Fonológica y la prueba de lectura inicial para medir el nivel de lectura de los alumnos de primer grado de educación primaria.

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. La relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima, es altamente significativa.

2. Los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina, presentan un nivel de lectura inicial promedio.
3. La correlación entre la dimensión segmentación silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
4. La correlación entre la dimensión supresión silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
5. La correlación entre la dimensión detección de rimas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
6. La correlación entre la dimensión adición silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es baja, directa y significativa.
7. La correlación entre la dimensión aislar fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es baja, directa y altamente significativa.
8. La correlación entre la dimensión unir fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.

9. La correlación entre la dimensión contar fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.

### 2.1.3 Tesis Internacionales

Quinteros, M. L. (2015). *El Desempeño Docente en el Rendimiento escolar significativo en los niños(as) de Educación Primaria (Para optar la Carrera de Estimulación Temprana)* Recuperada de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/10023/1/Quinteros%20Mosquera,%20Lucia%20Elizab%20eth.pdf>

El presente trabajo de investigación realiza un análisis de la Estimulación Temprana y el Desarrollo de la Motricidad Fina en niños de 3 a 5 años con discapacidad visual.

Una vez detectado el problema se analiza contextualmente a un nivel macro, meso y micro, luego se realiza la justificación y se dejan establecidos los objetivos general y específicos, gracias a la investigación de bibliografía se procede a la construcción del Marco Teórico para fundamentar apropiadamente las variables de la investigación, en base a la información recopilada de libros, folletos, revistas, e internet, dejando señalada la hipótesis: La Estimulación Temprana incide en el desarrollo de la motricidad fina ayudando que el niño realice movimientos y rasgos coordinados en niños con discapacidad visual de 3 a 5 años; como una respuesta anticipada al problema planteado, la misma que luego fue verificada mediante procedimientos estadísticos.

Una vez establecida la metodología de la investigación se elaboraron los instrumentos adecuados para el procesamiento de la información que sirvieron de base para hacer el análisis cuantitativo y cualitativo de las variables investigadas, procediéndose a analizar estadísticamente los datos obtenidos, pudiendo así obtener una conclusión.

En función de lo revelado por la investigación se procede a plantear una Propuesta de solución, que está orientada a facilitar la labor docente, y aportar con un material práctico, la que se denomina: Programa de Estimulación Temprana para desarrollar el área motriz fina en niños con discapacidad visual, la misma que no es definitiva y quien tenga un acercamiento, de su aporte para perfeccionarla.

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Se determinó que los métodos y técnicas de Estimulación Temprana actualmente no son utilizados de manera correcta con los niños con discapacidad visual, pues los docentes consultados desconocen que la estimulación temprana brinda beneficios asombrosos para el normal desarrollo, además la Escuela de no videntes Julius Doefner no cuenta con un área específica para el desarrollo de la estimulación a los niños con discapacidad visual de 3 a 5 años.
2. Al valorar el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 5 años con discapacidad visual que asisten a la Escuela de no Videntes Julius Doefner, se puede comprender por ejemplo que la mayoría no logra realizar ejercicios de orientación de su mano para agarrar un objeto, su desarrollo no representa la edad en la que se encuentran, pues tampoco no logra sacar objetos pequeños de una caja redonda simple con tapa, porque existe una incapacidad motora para realizar pinza, existe también un

elevado porcentaje de niños que no se encuentran realizando los ejercicios que deberían desarrollar de acuerdo a la edad y a sus necesidades.

3. Hasta el momento no existe ninguna alternativa de solución, que mejore la Estimulación Temprana y el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 5 años con discapacidad visual que asisten a la Escuela de no Videntes Julius Doefner, por lo tanto persiste el problema que requiere de una inmediata rectificación.

**Zapata, M. M. (2015). *La Estimulación Motriz en la Adquisición de Habilidades Locomotoras en niños de 1 a 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil "Step By Step (Para optar la Carrera de Estimulación Temprana)* Recuperada de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/11433/1/Zapata%20Medina,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9.pdf>**

El objetivo de esta investigación es identificar como la Estimulación Motriz influye en el desarrollo de las habilidades locomotoras en los niños y niñas de 1 a 3 años que asisten al Centro de Desarrollo Infantil Step by Step, de la ciudad de Latacunga.

Al comenzar la investigación fueron evaluados los 30 niños y niñas con los cuales se va a trabajar, mediante la Escala de Nelson Ortiz en el de Motriz Gruesa, aplicando la guía de desarrollo de habilidades locomotoras durante 3 meses consecutivos.

Después de los 3 meses de aplicación de las actividades de Estimulación Motriz, se volvió a evaluar a los niños y niñas con el mismo instrumento la Escala de Nelson Ortiz, obteniéndose como resultado, que los niños y niñas mejoraron notablemente en el



desarrollo de sus habilidades locomotoras, logrando un mejor dominio de su cuerpo, equilibrio, desplazamientos, desempeñándose de mejor manera en su desarrollo psicomotor.

Comprobándose la hipótesis planteada, “La Estimulación Motriz influye en la adquisición de las habilidades motoras en los niños y niñas”.

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Después de haber utilizado el test de Nelson Ortiz se pudo determinar el nivel de desarrollo motor en el que se encontraban los niños/as, de esta manera se pudo establecer las actividades que no realizaban, debido a la falta de estímulos, desconocimientos. Al término de la evaluación se estableció la guía de desarrollo de habilidades con la que vamos a trabajar.
2. Concluimos que la Estimulación motriz influye positivamente en el desarrollo de la habilidades locomotoras de los niños de 3 años del “Centro de Desarrollo Infantil Step by Step”, a esta conclusión se ha llegado luego de haber aplicado una evaluación de desarrollo motriz con la escala de Nelson Ortiz, a los niños/as.
3. Con el grupo de 30 niños/as se trabajó con la aplicación de la guía de desarrollo de Habilidades Locomotoras, durante 3 meses, 3 veces por semana, después de este tiempo, se volvió a aplicar el instrumento de evaluación de Nelson Ortiz, obteniéndose un porcentaje alto de avance, observándose además la mayor habilidad de estos en la ejecución de las habilidades locomotoras.

**Villavicencio, L. N. (2013 Desarrollo Psicomotriz y Proceso de Aprestamiento a la Lectoescritura en niños y niñas del primer año de Educación básica de la Escuela “Nicolás Copérnico” de la ciudad de Quito. Propuesta de una guía de ejercicios Psicomotores para la Maestra Parvularia (Tesis de Licenciatura) Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1843/1/T-UCE-0010-281.pdf>**

El presente trabajo se fundamenta en el paradigma constructivista y en una metodología cuantitativa, cuya modalidad es la de un Proyecto de Desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura, ya que se diseñó una guía de ejercicios psicomotores que ayude a mejorar el proceso de aprestamiento a la lectoescritura.

Tuvo por objeto investigar cómo incide el desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas de primer año de Educación General Básica de la “Escuela Nicolás Copérnico” de la ciudad de Quito. El Proyecto de Desarrollo tiene como soporte tanto la investigación bibliográfica como la investigación de campo.

La primera permitió fundamentar el enfoque sobre el problema planteado y, la segunda, ayudó a determinar las relaciones existentes entre las variables de la investigación; en ésta última se recogió la información a través de una lista de cotejo estructurado que se aplicaron a los niños y niñas del plantel.

Para determinar la confiabilidad y validez de los instrumentos se utilizó un grupo de niños y niñas de primer año de Educación General Básica, de igual manera, se solicitó el criterio de expertos,

quienes realizaron algunas observaciones al contenido de la lista de cotejo.

Procesado el resultado se procedió a las rectificaciones pertinentes. Dicha información fue procesada estadísticamente y representada en cuadros y gráficos circulares. El análisis e interpretación hace hincapié en la parte crítica y propositiva, relacionando el problema, los objetivos, las preguntas directrices, el Marco Teórico y las variables con las conclusiones y las recomendaciones. La propuesta de solución al problema es una guía de ejercicios psicomotores para las docentes.

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Las docentes no están conscientes de la importancia que tiene el aprendizaje de la lectoescritura en el niño y niña para el desarrollo psicomotriz.
2. Las docentes no toman conciencia que la educación psicomotriz influye en el desarrollo del niño o niña, y debe ser complementario su conocimiento con el fin de alcanzar el desarrollo integral, así como es importante la motivación en esos procesos.
3. Muchas veces porque las docentes no trabajan varios ejercicios psicomotrices no conciben la enorme trascendencia que tiene para el aprendizaje del niño o niña, es y será el fundamento para desenvolverse adecuadamente en el mundo escolar, y en los procesos de la lectoescritura y posteriormente en la vida.
4. Existe influencia de los padres de familia para que su niño o niña a utilice su mano derecha o izquierda en actividades, provocando seguir un modelo que no le permite al niño o niña a manejarse libremente de acuerdo a sus manifestaciones

corporales, así como no todos los padres estiman el valor de la independencia en los trabajos que los niños realizan.

- 5.** No todas las docentes realizan ejercicios psicomotores con sus niños y niñas, por lo que es importante ofrecer una guía alternativa de ejercicios psicomotrices como aporte en esta tarea de docentes.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 La Psicomotricidad**

#### **Historia de la psicomotricidad y educación psicomotriz**

Basados en Arnaiz (1991), se pueden distinguir cuatro períodos en el estudio del desarrollo de la psicomotricidad:

##### **1er Período. Crítica al reduccionismo neurológico**

El primer período abarca el primer cuarto del siglo XX y está caracterizado por una crítica al reduccionismo neurológico. Hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el cuerpo humano era considerado como una estructura anatomo-fisiológica. Sin embargo, desde principios del siglo XX, los grandes descubrimientos fueron poniendo de manifiesto la insuficiencia del modelo tradicional.

Dupré, en su trabajo sobre la debilidad motriz en 1925, señala que cuanto más se estudian los trastornos motores en los psicóticos, más se adquiere la convicción de la estrecha relación entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices. Fue el primer autor en formular el término de psicomotricidad, en 1920, a partir de sus trabajos sobre la debilidad mental y la debilidad motriz.

En esta misma época, Wallon aportó su análisis sobre los estadios y trastornos del desarrollo psicomotor y mental del niño, realizando una serie de publicaciones que contribuyeron a un mejor conocimiento del niño a nivel motriz, intelectual y afectivo.

En este período no logró superarse el paralelismo psicomotor, es decir, la consideración de que las alteraciones motoras y

psíquicas están fuertemente relacionadas, de manera que todo lo que pueda desarrollar las funciones motoras estimulará las funciones intelectuales, pero continúa el dualismo cartesiano de cuerpo y mente.

### **2do periodo. Influencia de la psiquiatría infantil**

El segundo período abarca el segundo cuarto del siglo XX, y está marcado por la influencia de la paidopsiquiatría. Heuyer, que se convirtió en el primer titular de una cátedra de Psiquiatría infantil en 1948, continuó las ideas de Dupré y empleó el término de psicomotricidad para resaltar la asociación estrecha entre el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia de la afectividad.

Desde su cátedra, dio un gran impulso a los métodos de readaptación para niños con problemas. Considera que, en los niños que presentan retraso intelectual, es necesario conceder un lugar importante a la educación psicomotriz, al lado de la instrucción pedagógica particular que debe recibir el débil mental.

En este período hay que señalar también las aportaciones de la psicología del desarrollo, en especial de Wallon y Piaget, que muestran el predominio del movimiento en el desarrollo del niño; y del psicoanálisis, con los trabajos de Spitz sobre las consecuencias de las carencias afectivas precoces.

### **3er Periodo Búsqueda de la identidad de la Psicomotricidad**

El tercer período abarca el tercer cuarto del siglo xx. Poco a poco se va iniciando una búsqueda de la identidad de la psicomotricidad.

Ajuriaguerra y Diatkine, alumnos de Heuyer, dan un giro significativo con sus trabajos en el hospital Henri-Rousell de París, desarrollando una nueva técnica terapéutica, la reeducación

psicomotriz, e insistiendo en las posibilidades de educación y reeducación de los débiles motores.

En 1960 se publica la primera carta de reeducación psicomotriz en Francia. Esta carta aportó la fundamentación teórica del examen psicomotor, así como una serie de métodos y técnicas de tratamiento de diversos trastornos motrices. Va a ser la base de la futura disciplina psicomotriz, y a partir de ella se empiezan a especificar objetivos y se diseñan cuidadosamente programas de reeducación para los trastornos psicomotores.

En 1963 se creó en Francia el primer certificado universitario de reeducación de la psicomotricidad, en el hospital de la Salpêtrière de París. Esta certificación supone el reconocimiento oficial de los estudios de la psicomotricidad.

La sistematización de los estudios de la psicomotricidad se llevó a cabo en la década 1963-1973. Durante esta época coexistían tres corrientes fundamentales:

### **1ra corriente. El eclecticismo**

Esta corriente está representada por Micheaux, Douché y Masson. Sigue en la línea del paralelismo psicomotor. La reeducación psicomotriz está basada sobre la noción de que **el desarrollo psíquico y el desarrollo motor están estrechamente ligados, y que la educación de uno puede influir favorablemente en el otro.** Su principal característica es la variedad de métodos utilizados en su acción educativa. Emplean métodos de educación física clásicos, la danza, el juego, los deportes, diversos métodos de relajación, etc. En esta corriente hay una ausencia directa de toda referencia a los conceptos y prácticas del psicoanálisis.

## **2da corriente. La terapia psicomotriz específica**

Está representada por autores como Bergés, Dublineau, Jolivet y Launay. El modelo que toman son las investigaciones que realizó Ajuriaguerra sobre los síndromes motores. Se caracteriza por la **voluntad de practicar la psicomotricidad a partir de un examen específico del niño y de unos métodos científicos adecuados**. Conceden una gran importancia al examen psicomotor con todos sus componentes.

Bergés, continuador de Ajuriaguerra en el hospital Henri-Rouselle de París, desarrolla el test de imitación de gestos, el esquema corporal y la lateralidad. Sus colaboradores (Soubiran, Mazo y Bucher) siguen también la línea marcada por Ajuriaguerra y Diatkine.

Blineau, alentado por Heuyer, crea un método de reeducación psicomotriz basarlo en el condicionamiento con un enfoque directivo. Sus sesiones, partiendo de las lecciones de educación física clásicas se estructuran en tres estadios precedidos por un comienzo y terminados con una vuelta a la tranquilidad. En el primer tiempo se realizan ejercicios sencillos en distintas posiciones, que sirve para aprender las distintas nociones espaciales y combinaciones motrices complejas; en un segundo tiempo se centra en ejercicios sensoriomotores, fundamentalmente juegos con las manos, como poner unos cubos sobre otros o realizar distintas formas sencillas con palitos; por último, en un tercer tiempo realiza actividades de equilibrio, de ritmo y de manejo de objetos. Durante toda la sesión el metrónomo está mirando los tiempos para realizar los ejercicios. No obstante, recomienda dejar algunos ejercicios de tiempo libre para ejercer la espontaneidad y la originalidad (Masson. 1987a).



### **3ra corriente. Movimiento de la educación y reeducación psicomotriz**

Dos sociedades, que mantenían intereses dentro del ámbito psicomotriz coinciden para consideración del movimiento no como un fin, sino como un medio para hacer evolucionar al niño.

En la Sociedad de Profesores de Educación Física-Médicos se encuentran autores como Wintrebert y Le Boulch, es el creador del método educación psicomotricidad de carácter preventivo en la cual el dominio corporal se considera el primer elemento del dominio del comportamiento (Le Boulch, 1969).

La Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Psicomotriz fue creada por Lapierre en 1968, junto con otros profesores de educación física, e intenta dar una nueva visión de la psicomotricidad tendiendo hacia una mayor especificidad de la educación psicomotriz. Más adelante, Lapierre y Aucouturier la orientarán hacia las nuevas tendencias de la expresión y comunicación corporal. Estos autores organizan cursos en numerosas universidades, y durante el período de 1969 a 1974 constituyen la vanguardia de la escuela francesa de psicomotricidad.

### **4to periodo. La psicomotricidad basada en la actividad psicomotriz espontánea**

El cuarto período se inicia a partir de 1974 y se caracteriza por la introducción de las influencias del psicoanálisis, la psicología de la comunicación no verbal y la etología.

Los psicomotricistas empezaron a cuestionarse que la psicomotricidad quedara reducida al empleo del examen psicomotor, seguido de unas técnicas rehabilitadoras. Empieza a aparecer una psicomotricidad centrada en la expresión libre del

paciente y en las capacidades relacionales del terapeuta, una psicomotricidad basada en la actividad motriz espontánea del niño, la cual evolucionará proponiéndole una tecnicidad bien estructurada y una serie de respuestas ajustadas a su demanda.

Las terapias psicomotrices ya no se reservan a ciertas categorías de niños, sino que se considera que todas las formas de inadaptación pueden ser abordadas, al menos en parte, por terapias de mediación corporal.

Actualmente coexisten dos corrientes principales o modelos de intervención en psicomotricidad. Una corriente, que en adelante llamaré **psicomotricidad dirigida**, que proviene de la corriente más tradicional y que se basa en la aplicación de un examen psicomotor, normalmente estandarizado, a partir del cual se establecen las dificultades del paciente y se aplican una serie de técnicas y ejercicios programados para superar los déficits. Y una **psicomotricidad vivenciada o relacional**, desarrollada a partir de los trabajos de Lapierre y Aucouturier, basada en la actividad motriz espontánea.

### **Definiciones**

El concepto de psicomotricidad se relaciona directamente con la concepción del desarrollo psicológico del niño según la cual la causa del desarrollo se debe a la interacción activa del niño con su medio, en un proceso que va desde el conocimiento y control del propio cuerpo hasta el conocimiento y acción sobre el mundo externo (García y Martínez 1994, p.33).

Un simple análisis semántico de este vocablo ríos, lleva a contemplar por separado los dos componentes que lo integran: “psico” y “motricidad”:

- El concepto «psico» hace referencia a la actividad psíquica en sus dos niveles: cognitivo y socioafectivo.
- El concepto «motricidad» alude directamente al cuerpo y al movimiento (espacio/tiempo).

Por tanto, se entiende por psicomotricidad “la facultad que permite, facilita y potencia el desarrollo perfectivo físico, psíquico y social del niño a través del movimiento” (Herrera y Ramírez. 1993, P- 27).

Esta concepción de psicomotricidad muestra una noción del desarrollo según la cual existe una identidad entre las funciones neuromotrices (desarrollo corporal y motórico) y sus funciones psíquicas (desarrollo cognitivo y socioafectivo), que tiene lugar mediante un proceso que es único y unidireccional, en el que el cuerpo del niño es el elemento básico de contacto con el mundo exterior.

Desde este punto de vista, la educación psicomotriz hace uso de técnicas orientadas a la correcta construcción y asimilación de lo que se denomina “esquema corporal”, bajo el supuesto de que el desarrollo de las complejas capacidades mentales propias de la etapa adulta: análisis, síntesis, abstracción, simbolización y manipulación del mundo externo, de los objetos, de los acontecimientos y de sus relaciones (características esenciales de lo que se suele llamar “inteligencia”) sólo se consigue si éstas han sido experimentadas previamente por el niño a través de su propia actividad corporal.

Algunas de las definiciones más relevantes en este campo son las aportadas por:

Lapierre (citado por García y Martínez. 1994) dice lo siguiente:

Todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce e implica, por este hecho, a la personalidad completa, y a la inversa, el psiquismo en sus diversos aspectos (mental, afectivo, racional, etc.) es indisociable de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo. El movimiento se nos aparece entonces como una de las formas de pensamiento. Parece pues que el movimiento sea la primera forma de pensamiento, la que condiciona la aparición del pensamiento abstracto (p. 33).

Le Boulch (1997), la define diciendo que: “es la concepción general de la utilización del movimiento como medio de la educación global de la personalidad”. (p. 69).

Para Picq y Vayer (1977, p. 76). La educación psicomotriz “es la acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con la finalidad de normalizar o mejorar el comportamiento del niño”.

Vayer (1985a, p. 49) define la educación psicomotriz diciendo que: “es igual a la educación general del ser a través de su cuerpo”.

Del conjunto de estas definiciones se desprende como conclusión que:

- El ejercicio psicomotor permite al niño experimentar su cuerpo en su totalidad, vivenciado con sus segmentos, en el espacio y en el tiempo, integrando en este contexto los diversos fenómenos afectivos y los procesos cognitivos consecuentes.
- El movimiento del cuerpo es inseparable del aspecto relacional del comportamiento: y esta relación e interacción del individuo con su medio ambiente, tanto físico como social, constituyen la causa del desarrollo psíquico o, lo que es igual, de todas las complejas capacidades mentales: capacidades perceptivas,

estructuración espacio temporal, control y dominio del cuerpo y capacidades analítico-sintéticas.

Por último, presentaremos la definición consensuada por las asociaciones españolas de psicomotricidad y psicomotricistas, puesta de manifiesto por Berruezo (2000); queda como sigue:

Basado en una visión global de la persona, el término “psicomotricidad” integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, re-educativo y terapéutico... y constituye cada vez más el objeto de investigaciones científicas (p. 60).

Ante todo lo expuesto, se desprende la relevancia del cuerpo como integrador de las características psicofísicas del sujeto y como mediador relacional entre éste y el ambiente en el cual está inmerso.

### **Objetivos de la educación Psicomotriz**

La educación psicomotriz pretende conseguir los siguientes objetivos (García y Martínez, 1994, pp. 34-38; Pastor, 1994, pp. 66-67):

1. Educar la capacidad sensitiva, mediante las sensaciones del propio cuerpo, abriendo vías nerviosas que transmitan al cerebro la mayor cantidad de información. Esta información es de dos tipos:

- a) Informaciones relativas al propio cuerpo de cuya existencia se trata de hacer consciente al niño a través del movimiento y con la ayuda del lenguaje. Por ejemplo, reconocer la propia imagen, identificar partes del cuerpo en él mismo, en otros compañeros o en dibujos. Respecto al uso del lenguaje en las sesiones de psicomotricidad, si el centro de interés que se trabaja es «Tenemos manos», el vocabulario será «manos», «palma», «dorso», «dedos» y «uñas», y la conversación girará siempre en torno a los dedos y las manos.
  - b) Informaciones relativas al mundo exterior. Por medio de la actividad corporal el niño entra en contacto con el mundo que le rodea, proporcionándole sensaciones que le describen las propiedades de los objetos: forma, color, tamaño, etc. Todo ello viene reforzado también por la ayuda del lenguaje. Por ejemplo, a los 3 años el niño es capaz de introducir figuras geométricas en una caja. En esta actividad están implicados un fenómeno de carácter motor y otro de carácter perceptivo que supone reconocer la figura e introducirla correctamente en el hueco. Además de estar implicada la coordinación óculo-manual.
2. Educar la capacidad perceptiva, ordenando y estructurando la información relativa al propio cuerpo y al mundo circundante en esquemas perceptivos que den sentido y unidad a la información que el niño tiene; El objetivo es lograr que el movimiento esté perfectamente adaptado a la acción, de la forma más automatizada posible. Esta estructuración tiene tres vertientes:
- a) Tomar conciencia unitaria de los componentes del esquema corporal, consistente en:

- Tomar conciencia del tono muscular necesario para realizar un determinado movimiento. Por ejemplo, músculos que hay que activar o inhibir, tensión de los músculos...
  - Toma de conciencia del equilibrio corporal en las múltiples actitudes y posturas posibles.
  - Toma de conciencia de la función respiratoria y sus diversas variaciones de ritmo y tipos de respiración, como la bucal, nasal o abdominal.
  - Toma de conciencia de la orientación espacial del propio cuerpo, en relación con sus diversas partes y con el mundo exterior.
- b) Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales y temporales (conductas perceptivo-motrices). Se trata de:**
- Adquirir y fijar los rasgos esenciales de los objetos, distinguiendo las características esenciales de las puramente accidentales.
  - Diferenciar los diversos matices de las cualidades sensoriales en colores, tamaño, longitud, etc.
  - Analizar las relaciones espaciales entre los objetos viendo su relatividad según el punto de vista. Por ejemplo, un niño de 4 o 5 años puede distinguir la derecha y la izquierda en su propio cuerpo, pero no comprenderá hasta los 7 u 8 años que un árbol visto a la, derecha del camino de su casa a la ida estará a la izquierda cuando vuelva; o que un objeto «B» situado entre A y C puede estar a la vez a la derecha de «A» y a la izquierda de «C».
  - Analizar las relaciones temporales como sucesión, intervalo y duración.

Para ello, se parte de la propia actividad, ya que el analizador (sentido) del espacio está integrado por las sensaciones musculares recibidas en los desplazamientos y manipulaciones, y el tiempo no es más que la percepción de una sucesión de movimientos.

- c)** Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior: coordinación de los movimientos con las dos manos, coordinación de la vista con las manos y actuación sobre los objetos.

**3.** Educar la capacidad representativa y simbólica. Constituye el último propósito que la psicomotricidad trata de alcanzar en las primeras etapas educativas. Una vez que el cerebro disponga de una extensa información estructurada y organizada conforme a la realidad, se trata de pasar a que sea el propio cerebro (sin el soporte de elementos externos) el que organice y dirija los movimientos a efectuar.

- a)** Capacidad representativa. Antes, el estímulo inicial procedía del exterior (del propio cuerpo o de la realidad externa). Ahora, el estímulo que fomenta el movimiento proviene de una representación o imagen mental anterior a su realización. Asimismo, durante la realización del movimiento se analizará si la ejecución se corresponde o no con la imagen mental, modificando su curso si fuera preciso. Por ejemplo, cuando el niño está aprendiendo a escribir, su actividad motriz se basa en aprender los movimientos que su mano ha de hacer para «dibujar» una letra, por ejemplo siguiendo la línea de puntos en el cuaderno. Cuando estos movimientos se han hecho automáticos en la escritura, es el cerebro (el que haciendo uso bien de la «memoria auditiva», si se trata de un dictado, de la «memoria visual», si se trata de copiar, o bien del conocimiento que ya posee sobre la



escritura, si se trata de una redacción libre) el que representa mentalmente los estímulos gráficos que quedarán escritos en el papel.

**b) Capacidad de simbolización.** Se logra mediante la manipulación, transposición y combinación mental de las percepciones. Así, una determinada percepción puede formar parte de una cadena de actos significando una cosa diferente de su correspondencia real (por ejemplo, cierto movimiento puede ser simbolizado por el número 1, otro por el número 2; un círculo verde puede significar una palmada, uno rojo una pisada, etc.).

- Las representaciones mentales pueden hacer referencia a segmentos corporales estáticos o en movimiento, a objetos o situaciones de la realidad exterior o a ambos paralelamente, siendo posible fijar un orden de dificultades progresivo.
- En conclusión, la consecución de estos objetivos posibilita el que mediante la actividad corporal (bien tomada en sí misma, bien en relación con el mundo exterior), y a través de una planificación de actividades, se puedan educar no sólo hábitos neuromotrices necesarios para el normal desarrollo del niño y sus aprendizajes, sino que simultáneamente se pongan en marcha sistemas de actividad cerebral y psicológica (sensación, percepción, representación, memoria, atención, lenguaje, función simbólica, etc.), que componen la base de lo que concebimos por inteligencia.

### **Psicomotricidad Dirigida**

El modelo de intervención, también llamado normativo, tradicional, funcional o reeducativo, parte de una concepción

normativa y racionalista, siguiendo la línea establecida por Dupré de la estrecha relación que existe entre anomalías psíquicas y motrices (Sánchez, 2002).

Así, Vayer (1985) concibe la reeducación psicomotriz como una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño facilitando el desarrollo de los aspectos de su personalidad.

Su metodología se basa en:

1. El examen psicomotor, generalmente estandarizado, que permite comparar el desarrollo psicomotor de la persona respecto a unas normas estadísticas que establecen la curva normal del desarrollo. En esta evaluación psicomotriz se detectarán los posibles déficits.
2. Los objetivos de tratamiento se establecen a partir de los déficits detectados en el examen psicomotor. Se trabajan fundamentalmente tres áreas o contenidos psicomotores: **el esquema corporal, el esquema espacial y el esquema temporal**; y se considera que la educación del **esquema corporal va a ser la base de toda la educación psicomotriz, dándole un papel preponderante.**
3. El terapeuta programa y prepara cada sesión, planteando las situaciones educativas, ejercicios y actividades que ayudarán a conseguir los objetivos de intervención.

La psicomotricidad dirigida sigue la línea más tradicional, se fundamenta en la aplicación de un examen psicomotor, a partir del cual se establecen los déficits y se aplican unas técnicas rehabilitadoras, unos ejercicios y actividades programados por el terapeuta, con el fin de alcanzar las conductas que se consideran normales en cada etapa del desarrollo.

A pesar de que su objetivo es el desarrollo global de la persona, se hace un mayor énfasis en los aspectos motores y cognitivos.

En la actualidad, a pesar de que se ha incrementado el número de publicaciones desde la psicomotricidad vivenciada, siguen siendo muchos los profesionales que trabajan desde este modelo.

En primer lugar se explica cómo realizar la evaluación psicomotriz, describiendo uno de los instrumentos más utilizados habitualmente y de fácil aplicación: el examen psicomotor de Vayer.

En segundo lugar se especifican los objetivos de la intervención en función de las tres áreas o contenidos psicomotores, definiendo cada uno de los elementos, estableciendo en algunos casos etapas para su reeducación y exponiendo algunos de los ejercicios que se pueden realizar.

En tercer lugar se ilustra cómo es una sesión de psicomotricidad: qué condiciones debe reunir la sala, qué materiales se utilizan en la reeducación, la indicación de sesiones individuales o grupales y cuál es la estructura de la sesión.

Por último se analiza la función y actuación del psicomotricista desde este modelo de intervención.

### **Evaluación Psicomotriz**

El examen psicomotor tiene como objetivo precisar las dificultades psicomotrices del individuo, de manera que permita

establecer una jerarquía terapéutica y juzgar su evolución a lo largo de la intervención.

Desde la psicomotricidad dirigida, dicha evaluación se realiza a través de unas pruebas más o menos estandarizadas. Dentro de la diversidad de instrumentos existentes, el examen psicomotor de Vayer es una de las pruebas más sencilla y a la vez más utilizada.

### **Evaluación psicomotriz de Vayer**

Picq y Vayer (1977) adoptaron y adaptaron una serie de pruebas para llevar a cabo un examen psicomotor que comprendiera, además de pruebas motrices esenciales, pruebas neuromotrices, perceptivo-motrices y de lateralidad, que permitiera poder establecer un perfil psicomotor del niño.

Este examen fue perfeccionado unos años más tarde por Vayer (1985), incluyendo un elemento nuevo y eliminando alguno de los anteriores que no ofrecía mucha información o resultaba excesivamente complejo.

Así el examen psicomotor quedó constituido por nueve pruebas: seis incluidas dentro de un perfil psicomotor y tres complementarias.

Este examen está dirigido a la evaluación psicomotriz de niños de edades comprendidas **entre los seis y los once años**, aunque se dispone de un examen de primera infancia para niños de edades **comprendidas entre los dos y los cinco años**.

Las tres primeras pruebas (coordinación dinámica de las manos, coordinación dinámica general y control postural) están

tomadas de los tests de Ozeretski revisados por Guilmain (1948) y permiten la observación de las conductas motrices de base. Los tests están escalonados de año en año, entre los seis y los once años, y la edad atribuida es la correspondiente a la última prueba bien resuelta.

La prueba de control segmentario es original y no se incluía todavía en el examen psicomotor de Picq y Vayer. Permite poner de manifiesto la independencia de los brazos con respecto al tronco, el control de los diferentes segmentos y el control emocional. Representa también un medio de observación de la imagen del cuerpo. Los tests están escalonados de año en año, desde los seis hasta los once años, y la edad atribuida es la de la última prueba bien resuelta.

La prueba de organización del espacio es una adaptación de la batería de Piaget (derecha-izquierda) y Head (mano-ojo-oreja), descrita por Galifret-Granjon (Zazzo et al., 1960). Los tests están escalonados de año en año, desde los seis hasta los once años, y para considerar bien resuelta una prueba tiene que llegar al criterio marcado.

La prueba de estructuración espacio-temporal está inspirada en la prueba de reproducción de estructuras rítmicas de Mira Stamback (Zazzo et al., 1960). Está constituida a su vez por tres pruebas: reproducción por medio de golpes de estructuras temporales, simbolización de estructuras espaciales y simbolización de estructuras temporales. Tiene que ir reproduciendo o transcribiendo las estructuras, concediéndose un punto por cada ejercicio bien resuelto. Con la totalidad de los puntos obtenidos en esta prueba se obtiene una correspondencia de edad.

La prueba de observación de la lateralidad es una adaptación de los tests de dominancia lateral de Harris. Consiste en diez acciones a imitar para establecer la dominancia de la mano, tres acciones a efectuar para la dominancia de los ojos y tres para la de los pies. Se va anotando la mano, ojo o pie utilizado en cada acción, obteniéndose al final una fórmula de lateralidad de acuerdo al número de veces que haya utilizado uno u otro lado del cuerpo.

La prueba de rapidez (prueba de punteado de Stamback) evalúa la eficiencia motriz y pone de manifiesto la precisión, regularidad, incoordinación, impulsividad, escrupulosidad y ansiedad. Asimismo, permite completar la observación de la lateralidad, al realizarse sucesivamente con las dos manos. Para establecer la correspondencia en edad se toma la mejor puntuación de las dos obtenidas.

La prueba de conducta respiratoria evalúa la posibilidad de dominar la espiración. Se efectúa en el respirador de Plent, aparato que permite regular la resistencia a la espiración fijando más o menos profundamente el tubo; si no se dispone de él, puede sustituirse por un frasco o botella de cristal lleno de agua en el que se introduce un tubo dotado de boquilla, destinado a producir burbujas. Se realizan dos ensayos y se cronometra cada espiración anotándose el número de segundos. Al final se hace una media de los dos ensayos y se establece una correspondencia en edad.

Los resultados de las seis primeras pruebas se utilizan en la construcción de un gráfico: el perfil psicomotor. Los resultados de las tres pruebas complementarias son ordenados en un cuadro bajo el perfil.

## **Objetivos de la reeducación**

Una vez precisadas las dificultades a través del examen psicomotor, se establecen los objetivos de tratamiento. Se trabajan fundamentalmente tres áreas o contenidos psicomotores: **esquema corporal, esquema espacial y esquema temporal.**

Dichos esquemas se van abordando de forma paralela, siendo el esquema corporal **la base para la elaboración** del esquema espacial, y **éstos a su vez van a servir de base** para la construcción del esquema temporal.

## **Esquema corporal**

El esquema corporal comprende los aspectos motores, afectivos y cognitivos de nuestro cuerpo. Está integrado por una serie de elementos:

### **Percepción del cuerpo**

Es la imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo, primero estática y después en movimiento, con sus segmentos, sus límites y su relación con el espacio y los objetos (Le Boulch, 1983).

Bucher (1976) distingue dos etapas en su reeducación:

#### **1. Percepción global del cuerpo de su unidad y de su posición en el espacio**

Constituye una fase muy importante, con frecuencia desatendida por los educadores por referirse a ejercicios que se consideran demasiado sencillos. Sin embargo, cuanto más desorganizado esté el esquema corporal, más importante es este período. De hecho, es la base sobre la que va a descansar el resto de la reeducación, permitiendo

que la persona empiece a experimentar y a disfrutar del movimiento.

Durante este período se trabaja de manera simultánea:

- Las diferentes posiciones del cuerpo en el espacio: de pie, sentado, tumbado, posiciones intermedias (de rodillas, en cuclillas...).

- Percepción del cuerpo.
- Coordinación dinámica general y equilibrio.
- Tono y relajación.
- Disociación de movimientos.
- Lateralidad.

### **Figura N°1 Elementos integrantes del esquema corporal**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

- Elementos integrantes del esquema corporal — Los diferentes desplazamientos: andar, correr, arrastrarse, voltearse, andar a cuatro patas, gatear...

Durante esta etapa se insiste en la movilización del cuerpo en su conjunto, y no en la precisión en la realización de los movimientos, que se aborda posteriormente.

## **2. Adquisición de las primeras relaciones espaciales**

A partir de las posiciones globales ya conocidas (de pie, sentado, tumbado...), aprende a diferenciar algunas posiciones y movimientos de sus miembros.

Durante esta etapa se trabaja de forma simultánea:

- La toma de conciencia del espacio gestual: mediante la adopción de distintas:



- Posiciones horizontales y verticales de los brazos: brazos extendidos hacia delante, levantados verticalmente, separados lateralmente, caídos...
  - Posiciones segmentarias de los brazos y antebrazos: manos en los hombros, en la cintura, sobre la cabeza...
  - Posiciones de las piernas: pies juntos, en línea...
- Conocimiento corporal:
 

Se aborda de forma paralela a la adquisición de las primeras relaciones espaciales, ya que para poder realizar los ejercicios anteriores es necesario que conozcan la localización y denominación de las distintas partes del cuerpo. Es conveniente dedicar algunos momentos en la sesión, normalmente a su inicio o a su término, a dirigir la atención sobre la localización y el nombre de las diferentes partes del cuerpo.

- Percepción global del cuerpo, de su unidad y de su posición en el espacio:
  - Posiciones del cuerpo.
  - Desplazamientos.
- Adquisición de las primeras relaciones espaciales;
  - Toma de conciencia del espacio gestual
  - Conocimiento corporal

**Figura N°2 Objetivos específicos en la reeducación de la percepción del cuerpo**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

**Coordinación dinámica general y equilibrio**

La coordinación dinámica general consiste en movimientos que ponen en juego la acción ajustada y recíproca de diversas partes del cuerpo y que en la mayoría de los casos implican locomoción (Berruezo, 2002).

Según este autor, el equilibrio va a ser la base de toda la coordinación dinámica; si el equilibrio es defectuoso, además de ocuparse de coordinar los movimientos, el cuerpo tiene que gastar energía en una lucha constante contra el desequilibrio y la caída.

Para su reeducación, se retoman los distintos ejercicios realizados durante la etapa de percepción global del cuerpo, exigiendo ahora una ejecución más precisa.

### **1. Marcha**

Su patrón motor se caracteriza por una acción alternativa y progresiva de las piernas y un contacto continuo con la superficie de apoyo (Berruezo, 2002), que va a ir acompañado de rotación de la pelvis, rotación torácica y balanceo de los brazos (con movimiento del hombro y del codo). En su reeducación se insiste en el movimiento de los brazos, la verticalidad del tronco, la claridad del recorrido, la noción de paso regular...

### **2. Carrera**

Es una ampliación natural de la habilidad básica de andar; el factor que la distingue es que hay una fase en la que el cuerpo se lanza al espacio sin apoyarse en ninguna de las dos piernas (Berruezo, 2002).

Además de los aspectos que ya se han abordado al trabajar la marcha, se insiste en la elevación de las rodillas y la longitud de la zancada.

### **3. Arrastre**

Es el desplazamiento que se produce por la acción alternativa o simultánea de brazos y piernas, y en el que se

da el contacto permanente del tronco con el suelo (Berruezo, 2002).

Se realizan, en primer lugar, ejercicios de arrastre en decúbito prono, y después, ejercicios de arrastre en decúbito supino.

#### **4. Cuadropedia**

Es el desplazamiento que se realiza sobre las manos y los pies en contacto con el suelo.

En primer lugar se llevan a cabo ejercicios de cuadropedia adelantando el pie y la mano del mismo lado; después con el pie y la mano del lado opuesto; y por último, adelantando primero las dos manos, y seguidamente, los dos pies (salto del conejo).

#### **5. Salto**

Requiere el logro de una buena capacidad de coordinación dinámica general. Es una habilidad motriz en la que el cuerpo se suspende en el aire debido al impulso de una o ambas piernas y cae sobre uno o ambos pies (Berruezo 2002).

Se empieza con saltos en el suelo (en el sitio, siguiendo una línea, lateralmente, hacia atrás, con los pies juntos...) para pasar después a saltos con obstáculo.

#### **6. Equilibrio dinámico espontáneo**

Se irá abordando en los ejercicios anteriores, fundamentalmente en la marcha, carrera y salto, a través de la modificación de los apoyos en el suelo (andar de puntillas, con los talones...), desplazamientos con paros cuando indica

el psicomotricista, realización de los ejercicios con los ojos cerrados.

## **7. Equilibrio en el suelo**

Se comienza con un trabajo preparatorio en el que cada persona va probando a mantener su equilibrio apoyado en una barra o respaldo, adoptando distintas posiciones:

- Sobre la punta de los pies.
- Apoyando un solo pie.
- Elevando la rodilla por delante.
- Elevando la pierna extendida por delante.
- Elevando la pierna extendida a un lado.
- Elevando la pierna extendida hacia atrás.
- Apoyando el talón sobre la cara interna de la rodilla...

Poco a poco, se puede ir suprimiendo el apoyo, variando la posición de los brazos (extendidos lateralmente, caídos, elevados a la vertical...) de manera que vaya aumentando el grado de dificultad.

A continuación prueba a mantener el equilibrio modificando la postura general del cuerpo, apoyado sobre un pie:

- Flexionando el tronco hacia delante y llevando la otra pierna extendida hacia atrás.
- Flexionando el tronco hacia atrás y llevando la otra pierna extendida hacia delante.
- Flexionando el tronco hacia un lado y llevando la pierna estirada hacia el lado contrario.

El siguiente paso es mantener el equilibrio en la posición en cuclillas, tanto parado como en movimiento. Es

importante aquí cuidar la verticalidad de la espalda; al principio se puede hacer controlar delante del espejo.

Por último se salta a la pata coja: hacia delante, hacia atrás lateralmente, siguiendo un trazo determinado...

## 8. Equilibrio elevado

Se realizan los ejercicios de marcha, carrera, arrastre y equilibrio en el banco sueco. Estos ejercicios requieren una gran vigilancia, sobre todo al principio. Se enseña al individuo a no mirarse los pies, sino a una corta distancia delante de ellos.

### El tono y la relajación

El objetivo es el aprendizaje del control tónico- emocional, es decir, la toma de conciencia del funcionamiento de los diferentes grupos musculares de contracción y relajación.

Coordinación dinámica general	Equilibrio
- Marcha	- Equilibrio dinámico espontáneo.
- Carrera	- Equilibrio en el suelo
- Salto	- Equilibrio elevado
- Arrastre	
- Cuadropedia	

**Figura N°3 Objetivos específicos en la reeducación de la coordinación dinámica general y equilibrio**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

Los objetivos que se trabajan con cada paciente dependerán de su edad, estado de madurez y patología. Lagrange (1976) propone distintos objetivos a conseguir según la edad de los niños: relajación global (a partir de los cuatro años), relajación segmentaria (a partir de los seis años) y relajación diferencial (a partir de los diez años).

## **1. Relajación global**

Implica la relajación del cuerpo en su conjunto. Se pueden realizar ejercicios de tensión-distensión o sólo relajación de todo el cuerpo.

Los ejercicios de tensión-relajación de todo el cuerpo consisten en una variación del método de Jacobson:

- Tensar todo el cuerpo imaginando que tiran a la vez de nuestras manos y nuestros pies, después relajar.
- Tensar todo el cuerpo subiéndolos unos centímetros por encima del suelo los brazos, las piernas y la cabeza, después relajar.
- Tensar todo el cuerpo haciendo como un ovillo, después relajar.

También pueden realizarse ejercicios en los que no aparezca la tensión como una visualización del cuerpo en su conjunto o simplemente que se tumbe y haga como si durmiera.

Todos estos ejercicios se pueden llevar a cabo tanto en posición decúbito supino como en posición decúbito prono.

## **2. Relajación segmentaria**

Consiste en la relajación de las distintas partes del cuerpo por segmentos. Se trabaja a través de ejercicios de tensión-distensión o sólo relajación de distintas partes del cuerpo o grupos musculares.

Se pueden realizar ejercicios de tensión-relajación: con los miembros superiores, con los miembros inferiores, con el tronco, con los músculos de la cara, nuca y cuello, o de los distintos grupos musculares.

También puede llevarse a cabo un recorrido mental de dichas partes sin que sea necesario tensar la zona.

### **3. Relajación diferencial**

Consiste en la ejecución de un movimiento segmentario y el mantenimiento simultáneo de la relajación en el resto del cuerpo. Ligan el trabajo de la contracción mínima de los músculos que intervienen en la realización de un movimiento, a un trabajo de relajación de aquellos donde la actividad no es indispensable para esta ejecución.

Se puede realizar en posición tumbada (decúbito supino), sentada, de pie e incluso en desplazamiento. En posición tumbada decúbito supino se puede:

- Levantar, extender o flexionar: la mano, el antebrazo o el brazo.
- Marcar el compás con una mano.
- Trazar círculos con mano, antebrazo o pierna...

En posición sentada se puede:

- Coger uno de los tobillos con las dos manos y sacudir el pie relajado.
- Levantar un hombro (manteniendo el brazo relajado), el otro y los dos...

En posición de pie, con los brazos extendidos a la vertical se puede hacer una relajación dejando caer progresivamente las manos, los antebrazos, los brazos, los hombros, la cabeza y el tronco.

También en desplazamiento se puede ir moviendo suavemente al ritmo de la música.

## Disociación de movimientos

También llamado coordinación segmentaria o control segmentario. Es una actividad voluntaria del individuo cuyo objetivo es el movimiento de grupos musculares independientemente unos de otros, realizando simultáneamente movimientos que no tienen el mismo objetivo dentro de una conducta (Coste, 1979).

Se trabajan de forma progresiva y acumulativa los siguientes objetivos:

Objetivo	Ejercicios con miembros superiores	Ejercicios con miembros inferiores	Ejercicios con otros segmentos del cuerpo
Coordinación dinámica de miembros superiores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos continuos.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanceos.</li> <li>• Rotaciones.</li> </ul> </li> <li>- Movimientos fraccionados.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simétricos.</li> <li>• Alternos.</li> </ul> </li> </ul>		
Coordinación dinámica de miembros inferiores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos continuos.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanceos.</li> <li>• Rotaciones.</li> </ul> </li> <li>- Movimientos fraccionados.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simétricos.</li> <li>• Alternos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcha del mismo ritmo.</li> <li>- Variación de características de la marcha.</li> </ul>	
Coordinación dinámica y postural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos continuos.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanceos.</li> <li>• Rotaciones.</li> </ul> </li> <li>- Movimientos fraccionados.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simétricos.</li> <li>• Alternos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traslados laterales de una pierna sobre otra.</li> <li>- Flexión alternativa de rodillas alternando el peso del cuerpo.</li> </ul>	
Movilización de otros segmentos y del conjunto del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos continuos.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanceos.</li> <li>• Rotaciones.</li> </ul> </li> <li>- Movimientos fraccionados.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simétricos.</li> <li>• Alternos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traslados laterales de una pierna sobre otra.</li> <li>- Flexión alternativa de rodillas alternando el peso del cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabeza:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotación.</li> <li>• Flexión-extensión.</li> <li>• Inclinación lateral.</li> </ul> </li> <li>- Tronco:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotación.</li> <li>• Flexión.</li> <li>• Flexión-rotación.</li> </ul> </li> </ul>

**Figura N°4 Objetivos específicos y modalidades de trabajo en la reeducación de la disociación de movimientos**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)



## **1. Coordinación dinámica de los miembros superiores**

Se comienza con movimientos continuos de los brazos para pasar en un segundo momento a movimientos fraccionados.

Al abordar los movimientos continuos se va desde los ejercicios más simples a los más complejos. Al principio se realizan balanceos (de delante a atrás y de un lado a otro). Primero con los dos brazos simétricos, es decir, con los dos brazos al mismo tiempo balanceándose de delante a atrás y de un lado a otro.

En segundo lugar, alternando brazo derecho/brazo izquierdo, es decir, primero balanceo del brazo derecho y después el brazo izquierdo. Después, los dos brazos balanceándose al mismo tiempo con salida del lado opuesto; por ejemplo, brazo derecho hacia atrás/brazo izquierdo hacia delante. Finalmente, los dos brazos balanceándose al mismo tiempo realizando movimientos distintos; por ejemplo, brazo derecho balanceándose de delante a atrás y brazo izquierdo balanceándose de un lado al otro. También se trabajan las rotaciones de los brazos variando las amplitudes.

Una vez abordados los ejercicios de movimientos continuos se realizan movimientos fraccionados, que consisten en series de movimientos de los brazos descompuestas en tiempos. Se comienza con series sencillas de cuatro tiempos con movimientos simétricos de los brazos y se va subiendo el grado de dificultad, pasando a realizar series con movimientos alternos de los brazos y aumentando el número de tiempos.

Un ejemplo de una serie de las más sencillas descompuesta en cuatro tiempos y con movimientos simétricos de los brazos podría ser: en el primer tiempo, llevar las manos a los hombros; en el segundo tiempo, levantar los brazos a la vertical; en el tercer tiempo, extender los brazos lateralmente; y en el cuarto tiempo, dejar los brazos caídos.

## **2. Coordinación dinámica de los miembros inferiores**

Una vez que se ha practicado y asimilado la coordinación dinámica de los miembros superiores, y sin dejar estos ejercicios, se suma la coordinación dinámica de los miembros inferiores. Los ejercicios que se realizan consisten en movimientos de los miembros superiores asociados a una marcha.

Se realizan movimientos continuos o fraccionados de los brazos al mismo tiempo que va andando. Se comienza con una marcha del mismo ritmo que los movimientos que se va realizando con los brazos, y, poco a poco, se puede ir modificando las características de la marcha (de puntillas, hacia atrás...).

## **3. Coordinación dinámica y postural**

Consiste en movimientos de los miembros superiores, combinados con variaciones de posición de los miembros inferiores. Se continúa con los ejercicios de coordinación de miembros superiores, tanto de movimientos continuos como de movimientos fraccionados, añadiéndoles la realización de movimientos con los miembros superiores; por ejemplo, traslados laterales de una pierna sobre otra al mismo tiempo que balancea los brazos de delante a atrás (movimiento continuo de los brazos); o alternar la flexión de una y otra

rodilla desplazando el peso del cuerpo sobre una y otra pierna al mismo tiempo que realiza una serie de movimientos fraccionados con los brazos.

#### **4. Movilización de otros segmentos y del conjunto del cuerpo**

A los ejercicios anteriores se les suma la movilización de otros segmentos del cuerpo: la cabeza y el tronco. Al mismo tiempo que se realizan ejercicios de coordinación dinámica de los miembros superiores, inferiores o coordinación dinámica y postural se realizan movimientos de la cabeza de: rotación, flexión-extensión o inclinación lateral.

También se pueden sumar movimientos del tronco de: rotación, flexión hacia delante y hacia atrás, flexión lateral y flexión-rotación.

#### **Lateralidad**

Es la tendencia natural a utilizar un lado del cuerpo (o una parte de este lado: ojo, mano, pie) con preferencia al otro en todas las tareas que requieren una acción unilateralizada (Defontaine, 1982).

Los problemas psicomotores se deben a lateralidades de fórmula heterogénea (lateralidad cruzada y lateralidad mal definida), porque no hay referencias en relación a un costado dominante.

Una persona tiene una lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo, y siempre lo hace así. Por ejemplo, siempre utiliza la mano derecha (para escribir, para comer, para cortar...) y siempre

utiliza el pie izquierdo (para chutar el balón, para saltar a la pata coja...).

Una persona tiene una lateralidad mal definida cuando hay una falta de dominancia lateral, cuando hay una alternancia en la actividad de los segmentos corporales. La lateralidad puede estar mal definida en todos o en alguno de los elementos; por ejemplo; en la mano (escribe con la derecha, come con la izquierda...), en el ojo (mira por el telescopio con el ojo derecho, mira por un agujero hecho en un papel con el ojo izquierdo) y/o en el pie (chuta con el pie izquierdo, salta a la pata coja con el pie derecho).

La reeducación de los problemas de lateralidad que influyen de manera negativa en el aprendizaje escolar (dislexia, disortografía) depende de la reeducación de dos estructuras fundamentales: **el esquema corporal y la estructuración espacio-temporal.**

En la recuperación hay que tener en cuenta la edad del niño y el tipo de lateralidad que presenta:

- En cuanto a su edad, la aplicación de un tratamiento a un niño de más de ocho o nueve años puede causar más perjuicio que beneficio, porque suele tener integrados una serie de aprendizajes escolares y cotidianos que son difíciles de extinguir.

En general, la edad óptima para comenzar la reeducación son los seis o siete años, cuando el niño ya tiene afirmada la lateralidad de un hemisoma y adquiridas las nociones de derecha e izquierda sobre su cuerpo. La reeducación va a consistir fundamentalmente en enriquecer el ambiente del niño, de tal manera que se le ofrezca la oportunidad de poder

manipular objetos y realizar distintos ejercicios utilizando su cuerpo, sin obligarle a usar un lado determinado, siguiendo las indicaciones y la información sacadas del diagnóstico previo.

- En cuanto al tipo de lateralidad, es más fácil la reeducación de la lateralidad mal definida que la cruzada.

### **Esquema espacial**

El esquema espacial está integrado por la orientación del mundo externo, relacionado éste con el yo referencial y con otras personas y objetos; así se hayan en posición estática o de movimiento. Es el conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo a partir del yo tomado como referente (Tasset, 1980).

Se construye a partir de datos visuales y táctilo-kinestésicos. Se va a partir de los ejercicios del esquema corporal en los que intervienen nociones espaciales.

### **Orientación espacial**

#### **1. Orientación en el espacio inmediato**

Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda. Una vez abordadas estas nociones básicas se combinan mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal (delante a la derecha, delante a la izquierda, atrás a la derecha, atrás a la izquierda) y en el plano vertical (arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha, abajo a la izquierda).

#### **2. Trayectos complejos**

Por ejemplo, se disponen en la sala varios objetos de colores variados. En una pizarra el psicomotricista representa los lugares ocupados por los distintos objetos

utilizando una tiza del mismo color que el objeto, y traza un itinerario que el paciente tiene que observar y realizar.

### **Trasposición de las nociones espaciales sobre otro**

Esta etapa sólo puede abordarse cuando tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo, y también su constancia durante sus diversas orientaciones.

#### **1. Conservar sus propias referencias sin dejarse influir**

Se repiten los ejercicios de orientación espacial en el espacio inmediato, pero ahora los participantes de la sesión están situados en direcciones perpendiculares u opuestas, debiendo realizar los ejercicios sin dejarse influir entre ellos.

- Orientación en el espacio inmediato.
  - Nociones básicas:
    - Delante-detrás.
    - Arriba-abajo.
    - Derecha-izquierda.
  - Direcciones oblicuas:
    - Plano vertical.
    - Plano horizontal.
    - Trayectos complejos.

### **Figura N°5 Objetivos específicos en la reeducación de la orientación espacial**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

#### **2. Interpretar los gestos y desplazamientos del otro**

En primer lugar, mediante la imitación, el psicomotricista u otro compañero adopta una posición o realiza un desplazamiento y los otros le tienen que imitar.

En segundo lugar, mediante verbalización, el psicomotricista u otro compañero adopta una posición, la persona tiene que dar indicaciones verbales a otro compañero para que pueda adoptar la misma posición.

### 3. Guiar los desplazamientos del otro

Se retoman los ejercicios de trayectos complejos, pero esta vez el paciente tiene que guiar a su compañero por el recorrido mediante indicaciones verbales.

- Conservar sus propias referencias sin dejarse influir.
  - Nociones básicas:
    - Delante-detrás.
    - Arriba-abajo.
    - Derecha-izquierda.
  - Direcciones oblicuas:
    - Plano vertical.
    - Plano horizontal.
    - Interpretar gestos y desplazamientos del otro.
  - Imitación:
    - Posturas.
    - Desplazamientos.
  - Verbalización:
    - Posturas.
    - Guiar los desplazamientos del otro:
  - Verbalización:
    - Trayectos complejos.

**Figura N°6 Objetivos específicos en la reeducación de la transposición de nociones espaciales sobre otro**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

### Esquema temporal

Es la coordinación del tiempo psíquico del individuo y de los otros. A través de la evolución va tomando conciencia de que los acontecimientos se desarrollan en un tiempo objetivo, rígido y homogéneo que marca la relación con los otros y con las situaciones (Tasset, 1980).

Puesto que el tiempo no puede ser percibido directamente como tal, para su reeducación es necesario dar una forma material y una traducción visible a los diferentes elementos que entran en este concepto:

- Asociándolo a la actividad del propio cuerpo; por ejemplo, marcando el ritmo con actividades corporales, como dar palmadas, realizar ejercicios de coordinación, etc.
- Utilizando diferentes sentidos: sensaciones kinestésicas, visuales, auditivas...
- Trasponiendo al espacio las diferentes nociones, ya que de forma evolutiva las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.
- Utilizando la transcripción gráfica para mejorar su comprensión.

Vayer (1985) recomienda la educación del esquema temporal en tres etapas, proponiendo diferentes modalidades de ejercicios para trabajar cada noción:

### **Adquisición de los elementos básicos:**

#### **1. Noción de velocidad**

Se realizan:

- Ejercicios de adaptación a un ritmo exterior: bien sean de marcha, carrera, balanceo de los brazos al ritmo que va siendo marcado por el psicomotricista con palmadas, con un pandero, con un tamboril, etc.
- Ejercicios de recepción y lanzamiento de pelotas a distintas velocidades: más rápido, más lento...
- Ejercicios de comparación de velocidades: de una persona con respecto a otra, de la propia persona relacionada a objetos en movimiento (por ejemplo, ir más rápido o más lento que una pelota lanzada por el psicomotricista), y de la velocidad entre móviles (por ejemplo, pelotas lanzadas por el psicomotricista con velocidades distintas).



## **2. Noción de duración**

Comienza utilizando los desplazamientos; por ejemplo, que recorra una distancia fija andando o corriendo con alguna indicación (más tiempo, menos tiempo...).

Se asocia también la duración a la emisión de sonidos sostenidos. Mientras la persona emite el sonido, el psicomotricista puede ir asociándolo a la numeración (contando uno, dos, tres...) o transcribiéndolo de forma gráfica mediante una línea para que perciba su duración y que se puedan comparar después las distintas duraciones.

## **3. Noción de continuidad e irreversibilidad**

Ya en los ejercicios de duración con la emisión de sonidos sostenidos y su transcripción se pueden ir trabajando estas nociones.

Otros posibles ejercicios son los de control respiratorio con el respirator de Plent, en los que la espiración va siendo objetivada por burbujas: tiene que ir soltando el aire poco a poco de manera que vaya haciendo burbujas de forma continua en el líquido; y ejercicios de hacer rodar pelotas por el suelo, tomando conciencia de las nociones de salida-llegada, principio-fin.

## **4. Noción de intervalo**

Comienza a trabajar mediante ejercicios de retención de la respiración, en los que se valora la duración de la retención (el intervalo) por medio de la numeración.

Después pasa a relacionarlo con las estructuras espaciales: disponiendo pelotas o cubos de forma regular... quitando una pelota de cada dos...

Apreciando los intervalos que separan los objetos.

## **Toma de conciencia de las relaciones en el tiempo**

### **1. Simultaneidad y sucesión**

Se realizan ejercicios con los participantes situados en línea y en columna; tienen que realizar los ejercicios todos a la vez o uno después de otro.

<b>Objetivo</b>	<b>Ejercicios</b>
Noción de velocidad.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adaptación a un ritmo exterior.</li><li>• Recepción y lanzamiento de pelotas.</li></ul>
Noción de duración.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desplazamiento en más o en menos tiempo.</li><li>• Emisión de sonidos sostenidos.</li><li>• Transcripción de sonidos sostenidos.</li></ul>
Noción de continuidad e irreversibilidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emisión de sonidos sostenidos.</li><li>• Transcripción de sonidos sostenidos.</li><li>• Ejercicios respiratorios.</li><li>• Rodar pelotas.</li></ul>
Noción de intervalo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ejercicios respiratorios.</li><li>• Estructuras espaciales.</li></ul>

**Figura N°7 Objetivos específicos y modalidades de trabajo en la reeducación de la adquisición de elementos básicos.**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

### **2. Los diferentes momentos del tiempo**

En primer lugar se trabaja el presente, el instante, el momento justo. Son ejercicios en los que tiene que señalar el momento justo en el que ocurre algo determinado. Por ejemplo, el psicomotricista u otra persona va de un lugar a otro de la sala, y la persona tiene que dar una palmada en el momento preciso en el que pasa por delante de un objeto determinado.

A continuación se ocupa de las relaciones recíprocas de los momentos opuestos del tiempo: los conceptos de antes y después. Por ejemplo, el psicomotricista lanza una pelota

al aire y la persona tiene que dar una palmada antes o después de que pase por delante de sus ojos, toque el suelo...

### **3. Toma de conciencia de la sucesión**

Comienza realizando ejercicios de lectura, en los que el psicomotricista dispone una serie simple de cubos grandes y pequeños, y la persona tiene que dar una palmada (fuerte o débil) ante cada cubo.

Sigue con ejercicios de dictado, en los que la persona tiene que escuchar la sucesión de palmadas dadas por el psicomotricista y traducirlas por cubos.

## **Coordinación de los diversos elementos**

### **1. Conciencia de la sucesión regular**

En primer lugar tiene que percibir una cadencia regular marcada por un metrónomo o tamboril. Se le pide que cierre los ojos y escuche la cadencia, que los abra y golpee de forma silenciosa los dedos sobre la palma de la mano al mismo tiempo, y que continúe marcando el ritmo una vez que para el metrónomo o tamboril.

Se irá variando la cadencia con ritmos más vivos o más lentos.

En segundo lugar se pasa a ejercicios de acentuación regular de una cadencia. El metrónomo marca una determinada cadencia y tiene que dar una palmada en un determinado tiempo; por ejemplo, dar una palmada cada cuatro tiempos. Se puede ir variando la cadencia y el tiempo en el que se marca.

<b>Objetivo</b>	<b>Ejercicios</b>
Simultaneidad y sucesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios en línea.</li> <li>• Ejercicios en columna.</li> </ul>
Diferentes momentos del tiempo; a) El presente. b) Antes y después.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar una palmada en el momento justo de que...</li> <li>• Dar una palmada antes o después de que...</li> </ul>
Toma de conciencia de la sucesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de lectura. ;</li> <li>• Ejercicios de dictado.</li> </ul>

**Figura N°8 Objetivos específicos y modalidades de trabajo en la reeducación de la toma de conciencia de las relaciones en el tiempo.**

Fuente: De Quiroz, M. Manual de Psicomotricidad (2006)

## **2. Percepción de estructuras temporales**

Se asocian las estructuras espaciales a las temporales con ejercicios de lectura y dictado.

Ejercicios de lectura, en los que el psicomotricista dispone cubos en agrupaciones sucesivas, y la persona tiene que dar una palmada por cada cubo marcando un tiempo de pausa entre cada agrupación.

Ejercicios de dictado, en los que la persona traduce con cubos las estructuras batidas por el psicomotricista.

Se comienza con estructuras simples (dos agrupamientos separados por un intervalo) para pasar a estructuras complejas (tres agrupamientos separados por dos intervalos). Se pueden disponer cubos en la sala o dibujarlos en la pizarra o el papel, y se puede ir modificando también los símbolos que se utilizan al transcribir. Las palmadas se pueden sustituir por golpes, con los pies o ejercicios de coordinación.

## **2.2.2 Lectoescritura**

### **Conceptos sobre leer y escribir**

#### **Leer**

“El texto escrito es el lenguaje fónico traducido a un sistema de signos dibujados que han de ser descifrados por los ojos” (Lilia F. de Menegazo).

“Leer significa remontarse del texto escrito al lenguaje fónico y a través de él al pensamiento subyacente” (Leift y Rustin).

“Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogarlo a partir de una expectativa real (necesidad o placer) en una verdadera situación de vida” (Josette Jolibert).

#### **Escribir**

“Es la representación gráfica del lenguaje oral.” (Martha D de Kappelmayer).

“Es un sistema de expresar las ideas por medio de la representación gráfica de los sonidos, combinados de manera que formen palabras.” (Lilia F. de Menegazo).

“Es dibujar signos que deben reproducirse de acuerdo a modelos convencionalmente establecidos, respondiendo a determinadas características de orden, tamaño, forma y proporción.” (Lilia F. de Menegazo).

#### **Lectoescritura**

Es un proceso y una estrategia, como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión de texto, como estrategia enseñanza aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y meta

cognición integrado, la lectura y escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.

### **Acceso a la iniciación de la lecto-escritura en el segundo ciclo de educación infantil.**

El programa de acceso inicial a la lecto-escritura en el segundo ciclo de Educación Infantil que proponemos en el presente libro se fundamenta básicamente en la propuesta didáctica que con este fin plantea Rius (1986, 1987,1989), y que contempla tres áreas: el lenguaje oral, el proceso de grafomotricidad y el proceso lecto-escritor. Por tanto, el objetivo de este primer capítulo es explicar cada una de estas áreas, exponiendo la base teórica de la nueva concepción que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura se ha producido en las últimas décadas y que son las que confluyen en el diseño del programa que presentamos en este libro.

Esta concepción se enmarca en el campo de la Psicolingüística y la Psicología cognitiva, destacando dentro de ésta la Teoría del Procesamiento de Información. Asimismo, expondremos otros enfoques que, igualmente, consideramos básicos en el proceso de acceso a la lecto-escritura, como son la teoría del constructivismo y la perspectiva sociohistórico-cultural.

Integrando todas estas teorías pretendemos justificar el abandono que actualmente se está produciendo respecto del modelo maduracionista en pro de un modelo psicolingüístico-cognitivo-constructivista. Las causas de este cambio radican, como Jiménez y Artiles (1990) señalan, en que tradicionalmente el modelo maduracionista ha concebido el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso natural que requiere el desarrollo de ciertas capacidades maduracionistas (coordinación viso-manual, orientación espacial, ritmo, lateralidad, etc.).

Por tanto, a juicio de Rodrigo (1989), el profesor enfatizaba el aprendizaje descontextualizado de las habilidades lectoras, utilizando textos, con frecuencia, poco significativos y teniendo como punto primordial el entrenamiento de las habilidades de decodificación.

En la actualidad el modelo psicolingüístico-cognitivo-constructivista critica esta conceptualización del aprendizaje de la lecto-escritura y la forma de llevar a cabo su enseñanza. Por el contrario, defiende que el lenguaje escrito es un proceso de construcción socio-cultural, que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del mundo.

En este contexto teórico se entiende que no sólo se van a tener en cuenta procesos de conversión grafema-fonema, sino también los procesos sintácticos y semánticos. Al mismo tiempo, el profesor concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura como la adquisición de un código cultural, con una clara función comunicativa; para este fin, utilizará textos significativos, partirá de los conocimientos previos del niño, de sus hipótesis, de sus inferencias, hasta llegar a la construcción del lenguaje escrito.

Dadas estas consideraciones, en el primer apartado de este capítulo se hará una justificación sobre la importancia del área de lenguaje oral para el acceso a la lecto-escritura, al igual que se expondrá la base teórica en la que nos fundamentamos junto con la explicación de los diferentes mecanismos que desarrollan el lenguaje oral. En el segundo apartado, se presenta la base teórica del proceso de grafomotricidad perfilándose como expresión grafomotriz e íntimamente unida a la escritura y no como entrenamiento grafomotor e independiente de la escritura. Y el

tercer apartado se centra en el área del proceso lecto-escritor. Al igual que los apartados anteriores ofrece el marco teórico en el que nos hemos basado extrayendo dentro del mismo aquellas consideraciones y aspectos que han influido y confluído a la hora de diseñar el programa de acceso inicial a la lecto-escritura.

### **Desarrollo del área de lenguaje oral**

El lenguaje oral es una de las áreas que se desarrolla en nuestro proceso de acceso inicial a la lecto-escritura, debido a que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, por supuesto, su éxito escolar. Para apreciar la importancia que tiene el lenguaje oral Monfort y Juárez (1987) se preguntan: ¿para qué sirve el lenguaje?, ¿cuál es la influencia del lenguaje sobre el desarrollo y la conducta general del niño? A estas cuestiones responden diciendo que el lenguaje es el principal medio de comunicación que actúa como instrumento estructurante del pensamiento y de la acción, y como factor regulador de la personalidad, del comportamiento social y de identificación a un grupo social, siendo el principal medio de información y cultura.

Ante estas respuestas, debemos pensar que la vida del niño transcurre en dos ámbitos: el seno familiar y la escuela. Por ello, opinamos que la escuela tiene que ser el marco incomparable desde donde se prolongue el lenguaje oral que el niño ha iniciado en el seno familiar, aumentándolo y dando respuestas como las indicadas anteriormente.

Centrándonos en la Educación Infantil, el lenguaje oral siempre está presente en las aulas, constituyéndose unas veces en el objetivo mismo de la actividad, y otras en el instrumento comunicativo esencial que se utiliza para regular, dirigir, comentar, jugar, etc. Así, podemos citar algunas situaciones habituales en las



aulas donde el lenguaje oral siempre está presente: la acogida de los niños al llegar a clase; atribuir significado e intencionalidad a las expresiones poco matizadas de los niños; desarrollar su vocabulario; incitarles a pronunciar con claridad y a usar palabras con propiedad; jugar a contarles un cuento; pintar, recortar, trabajar con marionetas, realizar juegos de diálogos; etc.

Como se puede apreciar, uno de los objetivos claves del lenguaje oral es la comunicación; transmitir ideas, pensamientos, sentimientos, etc., como consecuencia de la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse. Un ejemplo de esta necesidad de comunicación nos la presenta Miller (1985) cuando indica que la intensidad de este deseo de comunicación puede verse reflejada de la forma más convincente en los niños sordos de nacimiento.

Un minucioso estudio de seis niños sordos que aún no habían empezado a ir a una escuela oralista o acababan de empezar y no habían tenido oportunidad de conocer ningún lenguaje normalizado de signos, puso de manifiesto que estos niños eran capaces de inventar espontáneamente sistemas estructurados de signos organizados de acuerdo con gramáticas de estructuras sintagmáticas sencillas, evidenciando estos hechos la necesidad de comunicarse.

Otro de los ejemplos que nos expone el mismo autor, lo tenemos en las etapas de adquisición del lenguaje. Así, que mucho antes de que sepan decir sus primeras palabras, los niños son capaces de mirar en la misma dirección que su madre o de coger objetos y enseñárselos a los adultos. Posteriormente, de señalar con los ojos se pasa a señalar con los brazos. Por lo tanto, el gesto de señalar se diferencia en dos clases: un gesto que viene a significar algo así como: "mira eso" y otro más insistente que es una especie de: "dame", y que suele añadir el movimiento de

agarrar al gesto direccional básico. Cuando las primeras palabras hacen su aparición entre los diez y quince meses, es en combinación con esos gestos, siendo en este momento cuando el niño puede decir "papá" mientras mira a su padre. En definitiva, la competencia comunicativa hace su aparición antes que la competencia lingüística.

Por otra parte, y una vez expuesta la importancia del lenguaje oral, queremos resaltar y subrayar también su importancia en el acceso a la lecto-escritura, y ello lo apreciamos en el Curriculum de Educación Infantil, diseñado por el MEC (1992): "Los bloques del lenguaje oral y aproximación al lenguaje escrito deben contemplarse estrechamente vinculados en su desarrollo. La aproximación a la lengua escrita debe buscarse en la adquisición del lenguaje oral". (p.40).

Otra muestra, la tenemos en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil, MEC (1990), en las siguientes citas:

"El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación etc.), acaba reflejándose en la segunda " (Diseño Curricular Base, 268).

"Es imprescindible un esfuerzo en la planificación del trabajo y una reflexión afondo sobre cómo vincular el lenguaje oral al trabajo de preparación para la lectura" (Diseño Curricular Base, 301).

Asimismo, las aportaciones dadas desde la Psicolingüística evidencian, cada vez más, la necesidad de abandonar la concepción tradicional existente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz. Una revisión de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva

(Bender, 1957; Frostig y col 1963; Scott, 1968; Frostig y Maslow, 1973; Koppiz, 1976; Fletcher y Satz, 1979; Israel, 1984; Butler y col. 1985; García y Romero, 1985) ponen de manifiesto que se dio un especial énfasis en la escuela a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial, estableciéndose un listado sobre las mismas: la coordinación óculo-manual, la lateralidad, el esquema corporal, la estructuración espacial, etc. Por consiguiente, bajo esta concepción se consideraba que si un niño estaba bien lateralizado, tenía un CI normal, una buena coordinación visomotora, buena estructuración espacial, buena estructuración espacio-temporal, buen esquema corporal, etc., se podía afirmar que ese niño no iba a tener problemas a la hora del aprendizaje de la lecto-escritura.

Sin embargo, en las últimas décadas distintas investigaciones de corte psicolingüístico (Rozin y otros, 1971; Vellutino, 1979; Ellis, 1981; Benvenuty Morales, 1982; Liberman, 1982; Rodríguez y Manga, 1987; Huerta y Matamala, 1989) han constatado la existencia de una correlación no positiva de los factores indicados anteriormente con el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que existen niños que tienen unas buenas habilidades o aptitudes para leer y escribir, pero presentan problemas en el aprendizaje lecto-escritor; y, a la inversa, hay niños que tienen dificultades en estas habilidades y, a pesar de ello, no tienen problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En esta misma línea, el MEC (1990, 429-430), considera que: "Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez, en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se ha olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector".

A este respecto, Rodrigo (1989) nos indica que la nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura es la sustitución del modelo maduracionista por una concepción constructivista. Desde un mismo planteamiento, Jiménez y Artiles (1990) plantean la necesidad de pasar del modelo maduracionista, a un modelo psicolingüístico-cognitivo; y Calero y otros (1991) realizan una crítica al modelo clásico neuro-perceptivo-motor, puesto que consideran que, para preparar al niño a la lecto-escritura, es necesario desarrollar las habilidades relacionadas estrechamente con los aspectos que se van a aprender, es decir, con la lectura y la escritura.

Así pues, creemos necesario ante esta vinculación del lenguaje oral y la adquisición del lenguaje escrito, centrarnos en indagar la relación y la diferencia que existe entre ambos lenguajes, y si debemos de hablar de paso o de integración entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

#### ❖ **Relación-y diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito**

Hablar sobre la lengua escrita, explicar su origen, así como lo que la misma representa, no es posible si no contemplamos su relación con el lenguaje oral. Por lo tanto, es obvio que tengamos que hacernos la siguiente pregunta: ¿qué relaciones existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito?, la respuesta a esta pregunta la contestaremos desde un punto de vista filogenético y ontogenético.

En primer lugar, realizando una evolución filogenética del lenguaje cabe destacar que el primer sistema de comunicación que empieza a emplear el ser humano es el habla, para posteriormente inventar otros códigos de mayor complejidad que son los llamados sistemas de representación gráfica. Dentro de estos sistemas, primero fueron las manifestaciones

pictográficas, luego las ideográficas y, por último, las alfabéticas o fonéticas. Se dio, pues, una transición del símbolo al signo lingüístico. El signo lingüístico es el que se emplea en nuestro sistema de escritura y se apoya directamente en el lenguaje oral, ya que sirve precisamente para representar gráficamente los sonidos de nuestra lengua.

Antes de adentrarnos en la exposición de la evolución ontogenética, consideramos conveniente definir, a grandes rasgos, lo que representan cada uno de los símbolos creados por el hombre hasta llegar al signo lingüístico. **El iconograma**, en opinión de Rius (1989), es el signo icónico con mayor índice referencial en sí mismo y representa un estadio incipiente de operaciones perceptivas que muestran la capacidad de traslación del objeto real al plano. A su vez, el lenguaje iconográfico infantil se caracteriza por una serie de realizaciones que se manifiestan de forma sincrética, al ir definiendo sus formas en la medida que se consiguen etapas evolucionadas en el lenguaje gráfico. Estas son: garabatos y manchas, figuras y formas, y dibujos figurativos o referenciales.

La citada autora señala que el ideograma es la sustitución de objetos por símbolos arbitrarios, que no hacen referencia concreta al objeto real en cuestión, sino a un sistema de valores propios que contiene en su simbología. Son símbolos de un universo ideológico determinado y se expresan mediante anagramas, logotipos o símbolos. Por último, constatamos el pictograma que para Gelb (1976) consiste en un dibujo o representación gráfica del objeto que se quiere simbolizar. Así pues, los pictogramas son símbolos que representan determinados rasgos distintivos como unidades totales, suponiendo un mayor componente forma! y un mayor nivel convencional.

En segundo lugar, y una vez definidos los símbolos que se han utilizado para comunicarse mediante el lenguaje escrito hasta que se ideó el signo lingüístico, nos centraremos en la evolución ontogenética. A partir de esta evolución, descubrimos que el proceso filogénico del hombre, descrito en los párrafos anteriores, se va a repetir en la evolución ontogenética del niño con un paralelismo asombroso.

De esta forma, en la adquisición del lenguaje escrito, el niño pasa por vanas etapas hasta llegar al signo gráfico, siendo éstas:

- Etapa logográfica: manifestaciones pictográficas, iconográficas e ideográficas.
- Etapa alfabética: signo lingüístico.
- Etapa ortográfica: signo lingüístico.

Como se puede apreciar en la primera etapa, el niño se va a expresar a partir de representaciones gráficas de símbolos, manifestadas a través de pictogramas, iconogramas e ideogramas, apareciendo en posteriores etapas el signo lingüístico.

Sin embargo, a pesar de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito estén relacionados en los procesos de evolución filogenético y ontogenético, no podemos afirmar que el lenguaje oral y el lenguaje escrito sean idénticos; por el contrario, entre ambos lenguajes existen distintas diferencias que conviene especificar:

- La relación entre significante y significado: la palabra hablada es un signo convencional que hace referencia directa a la idea que representa, siendo la relación entre significante y significado inmediato. En cambio, la escritura es un signo lingüístico en el que la relación entre significante y significado no es inmediata.

Para Saussure (1979), el signo lingüístico es una combinación del objeto que representa y la imagen acústica subyacente. Así pues, el significado sería aquella serie de conceptos que representa, mientras que el significante estaría en la imagen acústica. Por lo tanto, si admitimos que el significante remite siempre al significado, podremos afirmar que el significante del lenguaje escrito es un conjunto material registrado en un soporte variable, llamado grafema.

A su vez, los significantes (grafemas) presentan dos rasgos esenciales: ser de naturaleza visual, y estar registrados en un soporte fijo que confiere a sus elementos un carácter simultáneo y no sucesivo. Como consecuencia de estos dos rasgos, podemos decir que los significantes por un lado, hacen que el lenguaje escrito sea un sistema de señalización objetivo y materializado; y, por otro, permiten la transmisión de una generación a otra de los hechos y de las ideas, tal y como ocurrieron o fueron concebidas por sus autores, y ello debido a la estabilidad física que le confiere a la lengua.

- El lenguaje escrito está constituido por signos visuales, mientras que el oral lo está por signos auditivos. Con relación a esta afirmación, Vigotsky (1984, 160) puntualiza lo que es el lenguaje escrito: "El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos".

Por consiguiente, Vigotsky reconoce que aprender a leer en un sistema alfabético supone elaborar representaciones fonémicas, así como establecer un sistema de correspondencia fonema-grafema, lo que exige un nivel de abstracción que no es similar al del lenguaje oral.

En esta misma línea, Salvador Mata (1997) nos indica que el lenguaje escrito no es copia gráfica del lenguaje oral, sino que es la conjunción de dos formas de expresión (oral y gráfica), e implica la sustitución de la palabra (signo oral) por un signo visual, dando importancia a la necesidad de correspondencia de fonema-grafema.

- Mientras que en el lenguaje oral se requiere un interlocutor, en el proceso de escribir no es necesario: En el lenguaje oral existe una audiencia que está continuamente interactuando con el hablante, haciéndole preguntas, pidiéndole detalles, etc.; lo que le ayuda a continuar el relato. Vigotsky (1979, 185) nos lo expone de la siguiente manera; "El diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas. También supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz".
- Sin embargo, en el lenguaje escrito falta esa interacción, el escritor está sólo ante el papel, por lo que le resulta más difícil desarrollar el tema. De igual forma, el lector lee lo escrito, pero no se establece un diálogo, no existe un contexto lingüístico compartido.



- El lenguaje escrito tiene una mayor densidad léxica y tiende a ser sintácticamente más complejo, más detallado y más preciso que el habla.
- El conocimiento comunicativo mediante el lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico, que el conocimiento comunicado mediante el lenguaje oral.

Estas diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Rubín (1980) las sintetiza bajo dos aspectos:

**a)** Las que hacen referencia al medio de comunicación:

- Modalidad: el lenguaje oral utiliza los rasgos prosódicos para facilitar las estructuras lingüísticas, mientras que el lenguaje escrito utiliza los signos de puntuación.
- Interacción: el lenguaje oral es interactivo y el escrito no.
- Implicación: en el lenguaje oral el oyente está implicado en la comunicación y en el lenguaje escrito no.
- Contexto espacial y temporal: el sujeto está presente en el lenguaje oral.

**b)** Y las que hacen referencia al mensaje:

- El tema: en la conversación oral es más informal.
- La estructura; en el lenguaje oral se utilizan construcciones incompletas mientras que en el lenguaje escrito están más organizadas e integradas.

No obstante, no todos los autores están de acuerdo con establecer diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Así, Goodman (1967 y 1976) y Smith (1983) plantean la total relación, reciprocidad e identificación entre ambos tipos de lenguaje. Igualmente consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a

hablar, por lo que el aprendizaje de la lecto-escritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna.

❖ **¿Paso o integración del lenguaje oral al lenguaje escrito?"**

A pesar de las diferencias establecidas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, opinamos que no se tiene que establecer un corte radical entre ambos tipos de lenguaje, sino que debemos pensaren la existencia de un movimiento continuo y recíproco entre ambos. Reafirmando esta idea nos encontramos con Garton y Pratt (1989), que presentan varios argumentos para establecer la relación entre ambos tipos de lenguaje, estableciendo por un lado, que el desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje oral, ya que el lenguaje escrito es una adquisición' de segundo orden basada en el lenguaje oral; por otro, que el aprendizaje de la lectura y escritura depende en gran medida del conocimiento previo que se posee sobre el lenguaje oral; y el último argumento consiste en determinar el desarrollo de la conciencia metalingüística como eje central para el acceso a la lecto-escritura.

Por ello, es necesario reflexionar sobre qué procesos necesita desarrollar el niño para comprender la relación existente entre lenguaje oral y lenguaje escrito, dando respuesta a la cuestión de si dicha relación se trata de un paso del lenguaje oral al escrito o si, por el contrario, la relación se basa en una integración entre ambos tipos de lenguaje. Para dar respuesta a dicha cuestión, Oñativia (1972) nos señala que uno de los aspectos a

tener en cuenta será las características estructurales del sistema lingüístico. Atendiendo a esta opinión, creemos conveniente exponer y precisar las características de los tres sistemas que están presentes en la comunicación escrita:

- **Sistema logográfico**

La palabra está representada por un signo único y ajeno a los sonidos de que se compone. En este sistema no son los elementos los que significan, sino los conjuntos, lo cual motiva que su significación no sea fonética, sino ideal y conceptual. Ejemplos típicos de lenguas escritas que utilizan este sistema es el chino, el hebreo, el egipcio. En estas lenguas los caracteres específicos son los ideogramas, los cuales significan directamente las ideas que representan.

- **Sistema silábico.**

La representación ortográfica tiene una estructura fonética formada de secuencias de sílabas consonante-vocal. La lengua escrita que utiliza este sistema es el japonés actual con sus dos silabarios, el Hiragana y el Katakana, en los cuales cada signo corresponde a una sílaba.

- **Sistema alfabético**

En este sistema es el elemento el que es significativo y no el todo. Por lo tanto, lo que tiene significado son los sonidos o fonemas, lo cual motiva que en el mismo predomine lo auditivo sobre lo visual, lo temporal sobre lo espacial. La lengua escrita que utiliza este sistema es el español, el francés, el inglés, el italiano, etc.

Estos tres sistemas nos ayudan a comprender que las relaciones internas de cualquier código lingüístico escrito sólo pueden explicarse en el contexto de la lengua de la que forma parte. Ello conlleva tener que prestar atención a las características del sistema lingüístico que pretendemos enseñar. Por consiguiente, nos parece oportuno y conveniente detenernos en las características de la lengua escrita en el sistema español, que es el idioma que aquí nos interesa.

Por consiguiente, Molina (1991) expresa que es impropio hablar de paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, ya que se trata más bien de una integración entre ambos tipos de lenguaje para acceder a un objetivo concreto. Por ello, pretender comenzar el lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral, no sólo parece un contrasentido, sino que además olvida el papel regulador que el lenguaje oral posee en el comportamiento cognitivo. A esto añade que al niño le resultará muy difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven de soporte.

Estamos de acuerdo con la idea expresada por Molina, ya que creemos que se debe hablar de integración entre lo oral y lo escrito, y no de paso entre ambos tipos de lenguaje. De esta manera, será fundamental la manipulación y segmentación del lenguaje oral para el acceso a la lecto-escritura. Por lo tanto, y partiendo de esta última idea, nos adentramos

en el conocimiento metalingüístico deteniéndonos en la conciencia o conocimiento fonológico, perfilando una definición sobre el mismo, exponiendo los distintos niveles existentes para desarrollar la conciencia fonológica, junto con las actividades para su ejecución.

#### ❖ **Definición de la conciencia o conocimiento fonológico**

Antes de definir la conciencia fonológica, es interesante precisar que ésta forma parte del conocimiento metalingüístico. Así pues, Tunmer y Herriman (1984) definen la habilidad metalingüística como la capacidad para reflexionar-y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y para tratar el lenguaje, como un objeto de conocimiento en sí mismo. Del mismo modo. Carrillo y Marín (1996, 48), refiriéndose al conocimiento metalingüístico, lo expresan diciendo que: "Esta capacidad debe ser distinguida, por un lado, de los usos del sistema del lenguaje para producir y comprender enunciados, y por otro, de lo que se conoce como metalenguaje, es decir, del conocimiento de los términos que se usan para describir el lenguaje, tales como fonema, palabra, frase, etc., quedando la conciencia metalingüística referida, exclusivamente a la conciencia de los aspectos a los que se refieren aquellos términos".

En este sentido, la conciencia metalingüística alude a cualquier proceso del lenguaje, ya sea:

- **Sintáctico -Conciencia sintáctica**

Refleja la capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones y es crítico para desarrollar las habilidades de comprensión.

- **Pragmático -Conciencia pragmática**

Supone la interpretación del hecho comunicativo.

- **Léxico -Conciencia léxica**

Se refiere a la habilidad para realizar operaciones que permitan segmentar frases en palabras, inversiones, comparaciones entre oraciones, suprimir, añadir, etc.

- **Fonológico -Conciencia fonológica**

Es la habilidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra - unidades lingüísticas-.

A partir de este momento nos centraremos en la conciencia fonológica que, a su vez, se le conoce también como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o conocimiento fonológico. Entre las definiciones que se han realizado sobre conciencia fonológica, reseñamos las siguientes:

"La conciencia explícita de la existencia de unidades fonológicas tales y como los fonemas, las sílabas (Mamn, 1989, 22).

"La capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el producto del mecanismo de percepción del habla" (Tunmer y Rohl, 1991, 3).

"Se entiende por conciencia fonológica el nivel de comprensión, explícita o implícita, que posee el sujeto

respecto a la relación que hay entre las letras del alfabeto y los sonidos y/o fonemas que representan" (Gimeno, 1993,"43).

"La conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado" (Jiménez y Ortiz, 1995, 23).

Realizando una síntesis de todas estas definiciones la conciencia fonológica puede ser considerada como la capacidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra.

#### ➤ **Niveles de la conciencia fonológica**

Treiman y Zukowski (1991) hablan de dos interpretaciones que suelen adoptarse con relación a los estudios sobre los niveles de conciencia fonológica. La primera interpretación es la que opina que los niveles de conciencia fonológica van a depender del tipo de tareas y, por lo tanto, de las demandas cognitivas de las mismas. Para ello, Adams (1990) diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas, que ordenadas de menor a mayor dificultad serían: recordar rimas familiares, reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras, recomposición de sílabas en palabras o de separación de algún componente de la sílaba, segmentación de la palabra en fonemas, y añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabras resultante.

Leong (1991) y Morais (1991 a, 1991 b) distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento y

tareas de segmentación. Por este motivo, diferencian dos tipos de conocimiento fonológico: el conocimiento fonológico analítico, que implica la facultad de poder aislar conscientemente los elementos fónicos o fonémicos de una palabra; y el conocimiento fonológico holístico, que se refiere a la capacidad para poder realizar juicios sobre una pronunciación buscando la rima o aliteración con respecto a otra expresión.

Del mismo modo, Gimeno y otros (1994) también indican dos tipos de tareas básicas para el desarrollo del conocimiento fonológico, como son: las tareas de segmentación, en las que se analiza los sonidos del discurso oral bien sea diferenciando las palabras que constituyen la frase, bien sea analizando las sílabas o fonemas que constituye la palabra; y las tareas de síntesis, en las que el sujeto debe recomponer una palabra compuesta a partir de dos palabras simples o bien componer una palabra simple a partir de las sílabas o fonemas que la constituyen. En la misma línea, Carrillo (1994) diferencia dos componentes de la conciencia fonológica: la sensibilidad a las similitudes fonológicas (sensibilidad a la rima y al onset, y contar aislar o detectar la posición de fonemas) y la conciencia segmental (omitir o invertir fonemas).

La segunda interpretación considera que los niveles de la conciencia fonológica están en ella misma ya que no es una entidad homogénea, sino que tiene diferentes unidades, lo que permite que se hable de diferentes niveles de conciencia fonológica



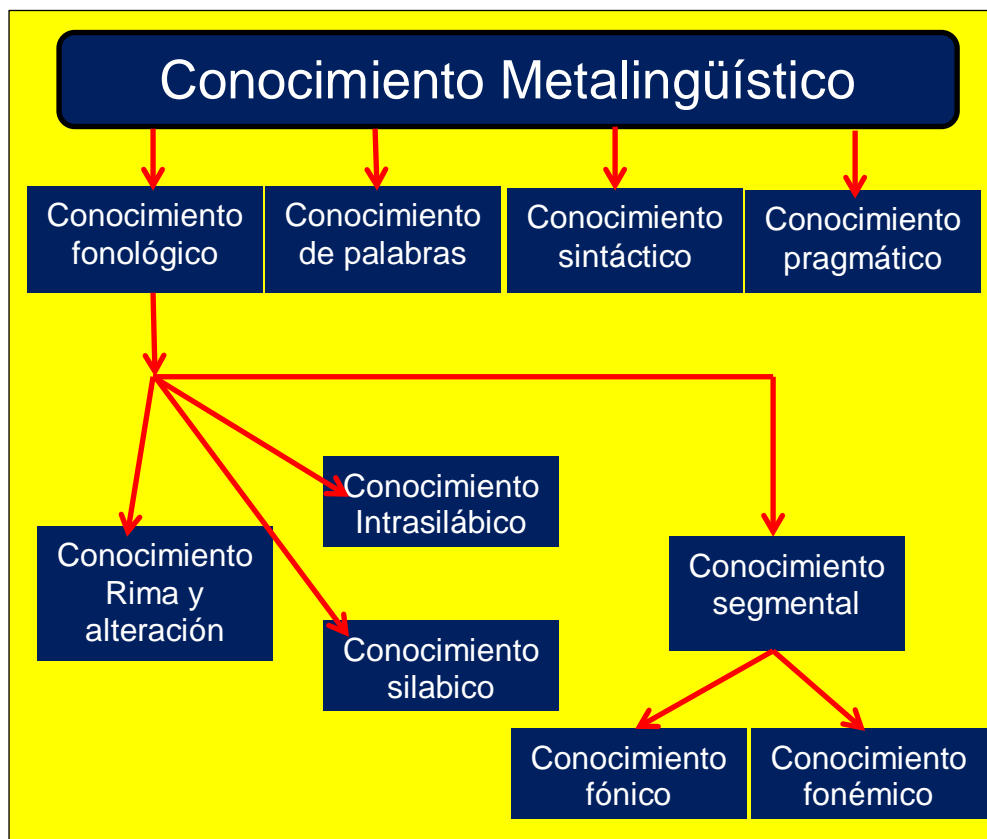
en función de la unidad lingüística que va a reflexionar o manipular el niño. Sin embargo, dentro de esta interpretación surge el problema al tratar de establecer cuáles son estos niveles de conciencia fonológica. Este problema se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios que otorgan importancia a una sola, unidad lingüística para referirse a la conciencia fonológica. A este respecto, nos encontramos con Stuart; (1987) que propone como criterio para la clasificación de los niveles de la conciencia fonológica la diferencia entre conciencia fonológica y conciencia fonémica, o en términos más precisos, entre conciencia fonética y conciencia fonémica o segmental. Esta diferenciación la realiza respecto del concepto de fonema, el cual no es sólo fonológico, sino que también se refiere al significado. Dentro del nivel fonético se distingue entre fonética acústica y fonética articuladora e incluye la conciencia de sílabas, intrasílabas y segmentos (fonéticos) o rasgos articulatorios. La conciencia fonémica supondrá un nivel superior de representa.

Del mismo modo, Stanovich (1987) propone dos niveles para la conciencia fonológica. Uno trata de la sensibilidad a los sonidos del habla, centrándose en los fonos. Y el otro nivel, donde se enmarcaría la conciencia fonológica, es el procesamiento fonémico que se caracteriza por el acceso analítico explícito y consciente de las representaciones fonémicas no sólo fonológicas sino también conceptuales. Asimismo, Tunmer (1991) y Tunmer y Rohl (1991) indican que las unidades lingüísticas son únicamente los fonos y los fonemas, por lo tanto el conocimiento fonológico

es la habilidad para manipular elementos fónicos y fonémicos.

Otros autores incluyen, además del fonema. otras unidades lingüísticas. Así, tenemos a Moráis, Alegría y Content (1987), Mann (1991), Moráis (1991 a, 1991b) que realizan una diferencia entre unidades de primer y de segundo orden. Las unidades de primer orden serían los fonos y fonemas y las unidades de segundo orden serían las sílabas y unidades intrasilábicas.

Ante esta controversia sobre las unidades lingüísticas, que van a formar parte de la conciencia fonológica, Treiman (1991) y Treiman y Zukowski (1991) indican que las unidades silábicas e intrasilábicas, principio y rima, tienen la misma entidad lingüística que los fonos y fonemas. En consecuencia, proponen un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que se diferencian tres niveles; conciencia silábica, conciencia intrasilábica (conciencia de los onsets y conciencia de rimas) y conciencia fonémica. Estamos de acuerdo con esta postura, ya que creemos que todas son unidades lingüísticas, y lo que existe son distintos niveles de segmentar una palabra. Por consiguiente, tendremos los siguientes niveles de conciencia fonológica: conocimiento de la rima y aliteración, conocimiento silábico, conocimiento intrasilábico y, por último, el conocimiento segmental con sus dos acepciones complementarias como son el conocimiento fonémico y el conocimiento fonético, tal y como podemos observar en la figura N° 9.



**Figura N° 9 Conocimiento metalingüístico y niveles de conocimiento fonológico.**

Fuente: Arnaiz; Rabaran; Vives. La psicomotricidad en la Escuela (2001)

En opinión de Vemon (1998), ante esta diversidad de niveles para desarrollar la conciencia fonológica, utilizar un nivel de segmentación u otro depende de la naturaleza de cada lengua particular que, a su vez, impone restricciones al tipo de análisis que los niños pueden hacer sobre ella. Por lo tanto, la regularidad ortográfica tiene un efecto en las tareas de lectura y escritura. Mientras que en lenguas como el inglés, los niños pueden usar estrategias iniciales de lectura basadas en la memorización y la rima, a partir de las cuales realizan analogías para reconocer la palabra (Goswami, 1986; Goswami y Bryant, 1992). En lenguas con ortografía más regular, como es el español, los niños pueden confiar en sus conocimientos de la correspondencia grafo-fonética, siendo su nivel de segmentación la sílaba y el fonema.

A continuación, vamos a explicar cada uno de los niveles de conocimiento fonológico:

- **Conciencia de las rimas y aliteración**

Es el primer peldaño a subir en la adquisición del conocimiento fonológico. Consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos. Existen numerosas investigaciones que establecen una importante relación entre las habilidades ligadas a la rima y su progreso posterior en la lecto-escritura (Lundberg, 1978; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Bradley y Bryant 1983,1985, 1991; Bryant y otros, 1989, 1990a, 1990b; Goswami y Bryant, 1990,1992).

Un ejemplo de la importancia que se le concede a este tipo de habilidad lo vamos a entresacar de la investigación de Goswami y Bryant (1992), quienes señalan que los niños desde el principio empiezan a darse cuenta de la irregularidad ortográfica del inglés cuando encuentran secuencias de letras que representan secuencias sonoras de manera regular. Por ejemplo: "light", "fight" y "might", difieren en el ataque (principio u onset), pero la rima es pronunciada de igual manera en las tres palabras.

- **Conciencia silábica**

La conciencia silábica puede ser definida como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas cuya característica definitoria es la de constituir unidades articulatorias. A este respecto. Carrillo y Sánchez (1991, 1 10) señalan que: "En castellano, la sílaba constituye una unidad de articulación fácilmente aislable de la cadena

hablada, existiendo una regularidad casi perfecta en la correspondencia entre formas escritas y fonológicas”.

Escoriza (1991) y Escoriza y Barberan (1991) expresan que la sílaba constituye el segmento oral más pequeño articulable independiente y se caracteriza por ser más accesible que el resto de las unidades subléxicas, debido a que sus propiedades sonoras facilitan el análisis segmental/La mayor facilidad de la segmentación silábica se basa en que no necesita ser conectada con la identificación consciente de esta unidad, ya que las sílabas son un elemento básico del programa motor del lenguaje oral. Por lo tanto, los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas transformando el ritmo oral en movimientos rítmicos sin necesidad de ser conscientes de la unidad silábica. Y la sílaba, a diferencia del fonema, que es mucho más abstracto, constituye una unidad fácilmente perceptible en el habla y, además, resulta un menor esfuerzo analítico para su extracción de una palabra.

Asimismo, Carrillo y Marín (1996) indican que probablemente el y aloe de la unidad silábica para la lecto-escritura está precisamente en sus propiedades articulatorias, ya que el dominio del principio alfabético implica tanto el análisis como la síntesis de las unidades representadas en la ortografía, siendo la unidad silábica la unidad de referencia para el dominio de la síntesis de las unidades que no son pronunciables aisladamente. Por ello, la sílaba constituye una unidad fácilmente perceptible como se puede comprobar en los resultados de investigaciones realizadas con niños de Educación Infantil (Lieberman y otros, 1974; Fox y Routh, 1975; Ferreiro y Teberosky, 1979; Manrique y Gramigna, 1984; Sebastián y Maldonado, 1986;

Maldonado y Sebastián, 1987; Jiménez, 1992; Carrillo y Marín, 1996; Ruiz Jiménez, 2000).

- **Conocimiento intrasilábico**

La sílaba no se constituye como una estructura lineal, sino que está compuesta por subunidades que pueden ser más pequeñas que ella pero mayores que un fonema, a esta unidad de análisis se le denomina intrasilábica; De esta manera, el conocimiento intrasilábico se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de-onset o principio y, rima y final; El onset es la parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales, y la rima es la parte de la sílaba formada por la vocal y consonantes siguientes. Igualmente, la rima está constituida por un núcleo vocálico y la coda.

**Ejemplo:** la palabra -flan-, el onset será / fl /, y la rima es / an /, de ella / a / es el núcleo vocálico y la coda es / n /.

Así pues, el conocimiento intrasilábico que se ha considerado como un nivel intermedio entre el conocimiento silábico y el conocimiento fonémico ha recibido especial atención en las investigaciones psicolingüísticas del habla inglesa. Ello se debe a la complejidad estructural de las sílabas inglesas y la existencia de un gran número de palabras monosílabas complejas, sobre las cuales el análisis silábico no aporta ningún beneficio.

Sin embargo, en nuestro idioma, al no existir estas dos características, son pocas las investigaciones que se han realizado sobre esta habilidad (Vemon, 1998).

Investigaciones que ponen de manifiesto la importancia del conocimiento intrasilábico, con la distinción entre el principio (onset) y la rima, están en los trabajos de Treiman y Barón (1983), Treiman (1985,1989), y Kirtley y otros (1989). En castellano nos encontramos con la investigación de Jiménez y Ortiz (1993), que utiliza el onset como unidad en la composición de tríos de sílabas con la estructura CCY (consonante + consonante +vocal). También se incluye en esta línea los trabajos de Carrillo (1994) y Jiménez (1996).

- **Conocimiento segmental fonológico**

Adams (1990) considera el conocimiento segmental como la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables. Ball (1993) indica que se trata de una habilidad metalingüística que implica que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas como son los fonemas. Por consiguiente, el sujeto que se enfrenta al aprendizaje formal de la lectura debe tener información y conocimiento de las estructuras antes de la palabra, siendo una de éstas el fonema. Como consecuencia de ello, el niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer el fonema tanto visual como auditivamente.

- ❖ **Mecanismos para el desarrollo del lenguaje oral**

Para Rius (1987) existen cinco mecanismos que desarrollan el lenguaje oral y pasan de ser meros hechos fisiológicos, sin significado aparente, para mostrarse como manifestaciones significativas en un contexto comunicacional. Un ejemplo de esta última idea, lo presenta dicha autora en el mecanismo de respiración: "Niños que en sus representaciones espontáneas le faltan creatividad, espontaneidad. Si analizamos el hecho,

probablemente son niños que no pueden hinchar un globo, que respiran por la boca etc. Por lo tanto, no podemos exigir calidad en un juego expresivo, cuando los mecanismos que lo posibilitan están sin desarrollar" (Rius 1987, 27).

De esta forma, opinamos que es necesario el análisis de los mecanismos de acceso inicial al lenguaje oral, ya que podemos observar en ellos cómo se producen las funciones representacionales que dan cuenta de los procesos comunicativos y cognitivos internos de los niños y, al mismo tiempo desarrollamos aptitudes psicolingüísticas como son la comprensión auditiva, la asociación auditiva y la memoria auditiva junto con toda una serie de habilidades de manipulación y segmentación de unidades lingüísticas del lenguaje oral necesarias para el acceso inicial a la lecto-escritura.

#### ❖ **El mecanismo y la función respiratoria**

La respiración deja de ser en el hombre una mera función fisiológica, para convertirse en el instrumento único de adaptación al medio, que le permitirá crear espacios relajados para sus relaciones comunicativas sociales. Por eso, es importante saber que no es suficiente poder respirar, debemos también aprender a respirar.

#### ❖ **El mecanismo y la función auditiva**

En el oído se asienta un sentido externo que permite la comunicación acústica con el mundo exterior y, por lo tanto, tiene una correlación directa con el lenguaje oral ya que actúa como elemento de "feed-back" comunicativo.

La organización del oído obedece de forma muy temprana a esquemas comunicativos, cuya función



simbólica es incuestionable, puesto que la audición y la discriminación son simultáneas, aunque se refieran a imágenes sonoras diferentes.

El mecanismo de la audición aporta una de las bases en la función simbólica o comunicativas del lenguaje. Sin embargo, en las escuelas nos encontramos con unas conductas academicistas en las que los niños tienen pocas cosas que decir y demasiado que escuchar. Ello produce un rompimiento de las relaciones comunicativas, ya que debe existir un equilibrio entre decir y escuchar. Por ello, la escuela debe ofrecer a sus alumnos contextos comunicativos donde sea posible hablar y escuchar.

#### ❖ **El mecanismo y la función fonadora**

De los cuatro a los ocho meses comienza a aparecer en el comportamiento del niño una serie de rasgos fónicos que estructuran lo que se ha llamado fase de fonación. El niño, a la vez que organiza el juego sensoriomotor alrededor de la zona oral y explora sus cavidades bucofaríngeas, produce signos de una gramática musical sonora. Esto implica que podemos hablar de una verdadera gramática, puesto que se generan signos que ponen en relación significados y significantes, aunque éstos sean catalogados como prelingüísticos. También es una gramática porque se da la competencia comunicativa, la función connotada y la estructura semántica profunda. Así, los ruidos y los sonidos inarticulados van transformándose poco a poco en cadencias fónicas, rítmicas y articuladas. Estas realizaciones fónicas van haciéndose cada vez más complejas, produciendo verdaderas cadenas silábicas, las cuales producen estímulos significantes que son decodificados por

la pequeña comunidad de hablantes que le rodean con un significado distinto.

Por consiguiente, aprender a hablar no es incorporar formas externas del lenguaje de los hablantes, sino que se debe generar mediante reglas propias subyacentes en la estructura del pensamiento, un proceso selectivo que permita al niño pasar de la gramática universal a una gramática particular integrada en la lengua de la comunidad de hablantes que le rodea, avanzar de una fase prelingüística de signos a una fase lingüística organizada por unas reglas formales que él no ha podido inventar, pero que usa competentemente.

#### ❖ **El mecanismo y la función articulatoria**

En el desarrollo del lenguaje oral del niño se descubre la principal característica del lenguaje como tal: el uso normal del lenguaje es innovador, puesto que la creación de frases así como el número de proposiciones que comprende es infinito. Al mismo tiempo, el lenguaje oral incipiente no está sujeto a control interno o externo de estímulos. No es un lenguaje imperfecto, sino más bien un lenguaje dotado de un sistema de significantes propio, pero perfectamente definido como lenguaje humano, capaz de generar signos lingüísticos competentes.

En su desarrollo se producen una serie de variaciones que son importantes de reseñar, así tenemos:

1. El niño que comienza a hablar entra en una fase que se ha calificado como etapa holofrásica, donde utiliza la palabra como unidad de expresión.
2. Una vez instaurado el periodo holofrásico y con la aparición de crecimiento morfosintáctico se produce la

primera crisis. Se trata de una regresión por la que el niño reduce notablemente su volumen de habla; incluso, a veces, se queda callado como si no hubiera aprendido a hablar. Esto ocurre entre los dos y tres años. A esta crisis se le llama la edad del silencio. Es interesante observar que los niños que durante esta etapa han eliminado el lenguaje, pasada esta crisis, vuelven a utilizar la palabra, su corrección articulatoria mejora y también su construcción morfosintáctica ha evolucionado. Sin embargo, los niños que sólo han disminuido su expresión y que no aparentan pasar por la crisis, son los que mantienen por más tiempo la denominada jerga infantil o lenguaje de trapo.

3. De los tres a los cuatro años aparece el lenguaje monologante, caracterizado porque los niños no establecen diálogo alguno entre ellos; y en el caso de que hablen con otros niños o con el adulto, su diálogo es sordo, ya que hablan de lo que a ellos les interesa, no conectando con lo que realmente se quiere de ellos. En esta fase también se produce una segunda crisis denominada disfemia evolutiva. Esta crisis la mayoría de los niños la padecen, aunque sus manifestaciones son muy desiguales. En ella se observa un ligero tartamudeo inicial en la configuración de las frases que dice el niño. Se trata de un proceso de reconstrucción con un componente regresivo, donde la fluidez articulatoria queda alterada momentáneamente.
4. El final de esta segunda crisis desemboca en el inicio del lenguaje socializado.

### ❖ **El mecanismo y la función expresiva del lenguaje oral**

El último paso en este recorrido del acceso al lenguaje oral debe centrarse sobre el mecanismo de la expresión. Una vez superadas todas las crisis y evoluciones anteriores, nos encontramos con el lenguaje dialogante que se caracteriza porque en él aparece el destinatario como objetivo claro de comunicación, de modo que el niño habla teniendo en cuenta al otro, su interlocutor.

No obstante, debemos señalar que esta forma de expresarse de ninguna manera coincide con la expresión adulta. Los relatos normales de los niños de cinco a siete años son competentes y se ajustan a las reglas de la gramática, aunque su organización no aparezca lógica. Sin embargo, desde la escuela no hay que corregir el relato del niño, ni cuando se produce ni después; ahora bien, esto sucede siempre y cuando su expresión sea competente. Lo que podemos realizar con el niño, una vez que se ha explicado, es hacerle observar que hay otras formas de expresión y tras preguntarle sobre dicha actividad se sacan, al final las conclusiones.

Así pues, todos estos mecanismos son desarrollados en el área del lenguaje oral dentro del programa de acceso a la lecto-escritura para el segundo ciclo de Educación Infantil que presentamos en este libro, siendo dichos contenidos unos componentes primordiales para acceder a la lecto-escritura inicial.

### **Desarrollo de los procesos grafomotores**

Es otra de las áreas que se trabaja en el proceso de acceso inicial a la lectoescritura. El objetivo de este apartado es presentar las dos perspectivas diferentes desde las que se conceptualiza el

término de grafomotricidad, así como también explicar la propuesta didáctica diseñada por Rius (1989).

La primera perspectiva trata de identificar la grafomotricidad como un acto motórico:

"El gesto gráfico es un gesto de orden motor La educación del gesto gráfico debe ser pues motor o, mejor dicho, psicomotor" (Calmy, 1977,3).

"La grafomotricidad es la psicomotricidad aplicada al acto de escribir. La grafomotricidad es la que permite trazar sobre un soporte un mensaje combinando los movimientos de la mano y del brazo. Éstos están unidos a elementos motores, espacio-temporales y visuo-cinestésicos de esencia psicomotriz. El dominio de la grafomotricidad es ante todo, el del proceso mecánico de la escritura" (Tajan, 1984,10-11).

"La grafomotricidad es esencialmente movimiento, es un acto motórico. Más exactamente es la penúltima fase de un proceso dinámico que comienza con la macromotricidad (desplazamientos del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad media (movimientos del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar) con base corporal estable y, termina con la motricidad fina (rotaciones de las manos, digitaciones) y, tomando un instrumento de impresión gráfica, reproduce, imita, finalmente, dibuja aquel gran movimiento inicial" (Rico Vercher, 1984,11).

Por consiguiente, la grafomotricidad es entendida como el ejercicio gráfico que comporta por un lado, una sistematización y una delimitación en el espacio y en el tiempo, una atención y un mantenimiento de unos ritmos; y, por otro, constituye el paso a la etapa perceptiva (la escritura), ya que las manifestaciones

realizadas por los niños hasta este momento son garabatos, dibujos espontáneos, dibujos acomodados al modelo, juegos gráficos, etc., siendo éstos integrados en la etapa motórica, puesto que su finalidad no es representativa sino placentera y motórica.

La segunda perspectiva considera que para un niño un trazo no es sólo un resultado visual, es mucho más, es una vivencia, y como tal, una relación con el mundo, una relación con los demás, con lo cual implica una actividad corporal, intelectual y emocional. A su vez, el niño tiene que recorrer un largo camino que arranca mucho antes de iniciarse la actividad educativa con el garabato, debiendo ser realizado por el niño en toda su amplitud, porque en esa marcha no está en juego tan sólo el hecho grafomotor, sino el desarrollo de las capacidades mentales que lo hacen posible. De aquí, que las propuestas prácticas deben ser asumidas por el educador en esa dirección, tratando que el niño viva unas experiencias cuyas motivaciones estarán en el movimiento corporal, en el trazo, en el color, en la representación y en la propuesta de comunicación con el adulto. Por lo tanto, el trazo comienza a ser vivido por el niño con todo su cuerpo, para ir separándose poco a poco de él y terminar siendo algo objetivo, en el sentido de que éste adquiere significación por sí mismo: la escritura o el dibujo.

Bajo la influencia de esta perspectiva, Rius (1989,19) manifiesta la siguiente definición sobre grafomotricidad: "Grafomotricidad es, por tanto, aquella disciplina científica que define el acto gráfico, mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano, debidamente lateralizados, y su implicación en las producciones obtenidas por medio del dominio de mecanismos de manipulación e instrumentalización de los objetos externos, y que a su vez, da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los

niños, antes y después de la escritura alfabética, en fundan de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, las cuales permiten la interculturación de modelos sociales interactivos hasta llegar a la comunicación escrita".

De este modo, la educación de la grafomotricidad debe ser entendida como expresión grafomotriz y no como un entrenamiento grafomotor, ya que trata de interpretar evolutivamente los signos gráficos que se generan en el proceso de la comunicación escrita antes y después de la escritura alfabética. En consecuencia, opinamos que no debemos separar grafomotricidad y escritura, puesto que creemos que se está aprendiendo a escribir tanto en los momentos que se trabaja con las habilidades motóricas de los dedos, como cuando se elabora signos iconográficos o cuando se trazan las primeras letras y palabras.

Por consiguiente, debido a la importancia que tiene la producción del lenguaje grafomotor desde su génesis hasta su total desarrollo como un proceso simbólico cualificado, consideramos necesario el desarrollo del proceso grafomotor del alumno, ya que éste facilitará el camino que debe pasar para construir su propia gramática gráfica evolutiva y acceder al código adulto. Sobre este particular, Rius (1989) opina que la representación grafomotora no es fruto de un entrenamiento, sino de un proceso de comunicación. Por ello, el desarrollo de la grafomotricidad en el programa que presentamos se plantea como un proceso en donde las vivencias, las imágenes y la construcción conceptual de las estructuras mentales del niño, le permiten expresar mensajes comunicativos dirigidos a alguien en concreto: profesores, demás compañeros o a los padres. El proceso grafomotor que incluimos en el programa de acceso a la lecto-escritura se basa en la propuesta didáctica de dicha autora, y en él se contemplan cuatro apartados: **los**

**elementos grafomotores, las habilidades grafomotoras, las maduraciones neuromotoras y la maduración perceptivo-motriz.**

❖ **Los elementos grafomotores**

Los elementos grafomotores son el niño, el soporte, la posición, los instrumentos y el trazo. A su vez, ellos son los que regulan la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano, perciben las estimulaciones necesarias, las transmiten al cerebro y crean reflejos espontáneos y conductas habituadas; en definitiva, son los que hacen posible el proceso madurativo del niño. Seguidamente, realizamos algunas precisiones sobre cada uno de estos elementos:

- **El niño:** en el niño existen unas leyes neurológicas que van a regular su crecimiento y de las que va a depender la coordinación de movimientos para la escritura: la ley cefalocaudal que controla el propio cuerpo en un orden de la cabeza a los pies; y la ley próximodistal que lleva el control de las extremidades, siendo su progresión desde la parte más cercana del cuerpo hasta la más lejana. Ambas leyes condicionan positiva o negativamente el proceso de la escritura. El niño pasa por un constante devenir de estimulaciones madurativas que configuran un proceso alternante de desinhibición-inhibición, que está presente en toda actividad grafomotriz.
- **El soporte y la posición.** El soporte es el elemento receptor de la actividad grafomotriz, y la posición es la postura que experimenta el cuerpo del niño al realizar la actividad grafomotriz. Ambos aspectos se van a unir, con lo cual nos ayudará a conseguir la puesta en marcha del proceso de desinhibición - inhibición que tiene que realizar el niño para la consecución del grafismo. Al mismo tiempo, el niño tendrá la oportunidad de experimentar una misma



actividad en diferentes posturas y con distintos soportes, siendo éstas las siguientes:

- El soporte horizontal -posición tendida prono en el suelo-  
Permite que todo el cuerpo del niño tome contacto con el soporte, viviendo su cuerpo como una globalidad, siendo todo su cuerpo el que escribe; la amplitud del soporte le invita a conquistar el espacio, descubre la posibilidad de llenar el papel con sus trazos; y, por último, consigue una desinhibición de su cuerpo.
  - El soporte vertical -posición de pie-. De pie frente al muro, le permitirá al niño vivenciar que su cuerpo es algo distinto al mundo exterior; se consigue la independencia segmentada del hombro, al mismo tiempo que se favorece un proceso de inhibición a medida que el soporte disminuye.
  - El soporte horizontal -posición sedente en el suelo-. Permite al niño la madurez en las independencias segmentarias y la adquisición de un buen control tónico.
- **Los instrumentos: los podemos clasificar en:**
    - Instrumentos naturales. Son los que pertenecen al cuerpo: manos, dedos y pies.
    - instrumentos artificiales. Permiten conseguir el grafismo. Se subdividen en:
      - Prensión-palmar: esponjas, algodones y muñequitos de tela.
      - Prensión radio-palmar: brochas, pinceles y rodillo.
      - Prensión digital: tizas y lampones.
      - Prensión tridigital del índice-pulgar-medio: punzones y tijeras.
      - Prensión de pinza digital: ceras blandas, ceras duras, rotuladores y lápiz blando del nº 2.

La graduación de los instrumentos y la asimilación de las posibilidades que ofrece cada uno de ellos, crea reflejos neuromotores que se transforman en habilidades grafomotoras.

- **Los trazos:** son el resultado de la actividad grafomotriz. Podemos clasificarlos según su resultado y según su ejecución
  - Según su resultado:
    - Trazos tensos sincréticos: manchas.
    - Trazos distendidos sincréticos: garabatos ondulantes.
    - Trazos lineales tensos: líneas con angulaciones. \
    - Trazos lineales distendidos: líneas ondulantes. V
    - Trazos iconográficos: figuras abiertas y figuras cerradas.
  - Según su ejecución:
    - Posicionalidad: vertical, horizontal e inclinada.
    - Direccionalidad: arriba-abajo, abajo-arriba, izquierda-derecha, derecha-izquierda.
    - Movimientos giratorios: dextrogiros, sinestrogiros.
    - Sentido: continuo, discontinuo.
    - La representación perceptivo-visual: formas, fondos, formas-fondos.

Los trazos emergen desde el interior del niño y son los indicadores válidos para señalar el momento exacto de maduración en el que se encuentra un niño. La no consecución de los trazos no se modifica con el ejercicio de más trazos sino con la estimulación de los restantes elementos grafomotores.

#### ❖ **Las habilidades grafomotoras**

Son una serie de destrezas que deben ir consiguiendo los segmentos superiores (el brazo, las manos y los dedos), y con

ellos el niño adquiere una motricidad fina adecuada. Dichas habilidades son:

- El adiestramiento de las yemas de los dedos: las yemas de los dedos necesitan adiestrarse para conseguir la distensión y tensión muscular necesaria para obtener una buena tonicidad.
- La prensión y presión del instrumento: esta actividad va encaminada a elaborar los reflejos grafomotores que permiten coger un instrumento para manejarlo y, por otra parte, dominar el pulso para graduar la prensión que se ejerce con él.
- El dominio de la mano: la mano debe de estar relajada para cualquier actividad grafomotriz. Una mano tensa bloquea los reflejos neuromotores que deben establecerse, produciendo movimientos completamente rígidos y distorsionados, que repercuten en la realización de las formas de las grafías.
- La disociación de ambas manos: la escritura exige una correcta disociación de la mano-instrumental respecto a la mano-soporte.
- La desinhibición de los dedos: desinhibir los dedos significa que tengan consistencia en sí mismos, que adquieran agilidad y que el niño pueda vivirlos como una parte importante de su cuerpo.
- Separación digital: los movimientos de separación de los dedos son necesarios para vivenciar las posibilidades y las limitaciones. Una buena movilidad digital es importante para la consecución grafomotora.
- La coordinación general mano-dedos: todas las habilidades grafomotoras deben llegar a una perfecta coordinación de las manos y de los dedos, y a conseguir la tonicidad para inhibir unos músculos y relajar otros. La coordinación lleva a la armonía de los movimientos y de este modo se obtiene como resultado la fluidez y la personalización del grafismo que son

elementos esenciales para poder llegar a una seguridad en la comunicación escrita.

#### ❖ **La maduraciones neuromotoras**

Tres son las maduraciones neuromotoras que configuran la educación de la grafomotricidad, estas son:

- El espacio y la lateralidad: en primer lugar se debe explorar la lateralidad del niño durante un período suficientemente extenso para confirmarla. Una vez obtenidos datos fiables, debemos ayudar a fijar la predominancia lateral para conseguir una buena integración y reafirmación de la misma. Estos presupuestos nos obligan a establecer las siguientes etapas de maduración de la lateralidad, ajustándose a los tres elementos distintos y graduales que en todo proceso de lateralización se incluyen como son: el dominio del cuerpo, el dominio del espacio y el dominio del plano. Así, las etapas de maduración de la lateralidad son:
  - Proceso de lateralización (de 2 a 4 Vi años): observación de la predominancia de ojo, oído, mano, pie.
  - Fijación de la lateralidad (4 Vi - 5 Vi años): fijación de los elementos dominantes mano y ojo.
  - Descubrimiento del eje corporal (5 Vi - 6 1/2 años): introducción de los conceptos de izquierda-derecha.
  - Referencia de la orientación lateral al espacio exterior (6 Vi - 1 V2 años): localización de los elementos en el espacio con referencia al eje corporal del niño.
  - Fijación lateralidad con respecto al plano (7 Vi - 8 Vi años): es el momento de introducir el eje de simetría.
  - Y aplicación del concepto de lateralidad a distintas áreas de aprendizaje (8V2 a 12 años).

- La maduración del ritmo para la escritura: la escritura es fundamentalmente ritmo. En los primeros años del aprendizaje, los grafismos libres conducen al niño a la consecución de una desinhibición motórica. Más tarde, los grafismos orientados le llevarán a obtener lo que se le ha denominado ritmo motor.
- La expresión grafomotriz: es el resultado final de una maduración neuromotora conseguida y sus contenidos son los trazos que ya hemos considerado como elementos grafomotores. Los grafismos en las producciones gráficas siguen una evolución y su estudio nos ayuda a saber el nivel madurativo del niño. Así pues, Lu9art (1988,36) concibe que la expresión de la gramotricidad beneficia al desarrollo del grafismo: "Dejar que los niños se expresen gráficamente y oralmente favorece sin duda el desarrollo del grafismo".

#### ❖ **La maduración perceptivo-motriz**

El proceso neuromotor desemboca en una operación más compleja: la percepción. El niño no sólo podrá ver y oír, sino que comenzará a discriminar. Esto nos llevará a desarrollar algunos aspectos de las aptitudes psicolingüísticas, tales como: comprensión visual, asociación visual y memoria visual.

#### **Desarrollo del proceso lecto-escritor**

Esta es la última área a considerar en la adquisición de la lecto-escritura inicial, siendo su objetivo especificar la confluencia de los distintos enfoques en los que nos hemos basado para realizar el programa de acceso inicial a la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil, extrayendo de cada una de estas perspectivas los aspectos significativos que nos han ayudado para el desarrollo del proceso lecto-escritor.

Así pues, en el niño se constata una necesidad imperiosa de expresarse mediante la representación escrita, y ello puede entroncarse perfectamente con su evolución cognitiva externa, cuya superación de la fase manipulativa objetual, le permite acceder a otra fase representativa simbólica.

También aparece su necesidad de sintetizar sus expresiones personales y comunicarlas con otros medios distintos de la palabra, siendo éstos, en opinión de Rius (1986), los dos factores que llevan al niño de forma total, inmediata y constructiva al descubrimiento de la lectoescritura. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje lecto-escritor se inicia con la premisa de que el niño se interesa por la comunicación escrita desde muy pequeño, de ahí que compartamos las ideas expresadas por los siguientes autores en estas citas:

"Antes de ir al colegio pintan las paredes, suelos, periódicos, con pintura, tiza, bolígrafos o lápices...con cualquier cosa que haga unas marcas. Estas marcas del niño dice "Soy yo" (Graves 1991, 21).

"Todavía no es capaz el niño de generar grafías estructuradas y ya produce garabatos en un papel blanco, que guarda celosamente y entrega a su madre, a su padre y a su guardadora o parvulista diciendo: "mira te he escrito una carta " o algo parecido. Algunos quisieran minimizar este hecho atribuyéndole a puro mimetismo infantil, pero lo cierto es que el niño que vive en medios totalmente aculturales vive también esta experiencia que podríamos calificar de descubrimiento" (Rius 1986, 117).

Por lo tanto, en la medida que exista esa necesidad de comunicar, el constructivismo nos indica que el niño generará sus propios códigos compuestos de signos particulares, y desde ellos

se irá aproximando al código adulto. Por consiguiente, podemos cuestionarnos cómo el niño va construyendo su proceso lectoescriptor. Así, podemos observar que la gran mayoría de los niños al llegar a la escuela ya son capaces de representar que leen: cogen el libro, lo ponen en posición correcta, lo abren, lo miran atentamente, sueltan un discurso en un tono de voz determinado (distinto del coloquial), van pasando páginas, etc., lo que denota que el niño va construyendo su proceso de lectura. Ahora bien, para construir dicho proceso hay que tener en cuenta que el sujeto es un lector activo y social, que parte de sus conocimientos previos, proponiendo hipótesis y verificándolas, realizando inferencias e interpretaciones sobre el texto que lee. Ante ello Smith (1983,1997) y Crowder (1985) indican que para leer son necesarios dos tipos de información: una visual y otra no visual. La información visual es aportada por el texto, y la información no visual por el lector, quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo y del tema que se está leyendo, su interés, su emoción, sus objetivos y propósitos de la lectura, etc. Son estas informaciones no visuales las que permiten a los niños desde muy temprano, interpretar los textos que se encuentran en su entorno (anuncios publicitarios, nombre de las /calles, etiquetas de envases, nombre de supermercados habituales que vaya, etc.).

Autores castellanos, que han aportado datos para comprender el proceso constructivo de la apropiación de la lectura antes que se pueda leer convencionalmente, han sido primordialmente Ferreiro y Teberosky, tal y como lo demuestran en sus estudios: Ferreiro (1979, 1982, 1988, 1991, 1996), Ferreiro y Teberosky (1979), Teberosky (1988, 1989,1990,1993). Dichas investigaciones tratan de averiguar cómo el niño construye la lectura, partiendo de la opinión de que éste posee ciertas ideas acerca del sistema de escritura que condicionan sus ideas al leer. Por consiguiente,

dentro de esta evolución de construcción del sistema escrito, el niño constata varias hipótesis:

- **Diferenciación texto-imagen.** Los niños tienen un conjunto de ideas acerca de lo que pueden leer y de lo que no pueden leer, por lo que diferencian una imagen de una palabra y un número de una letra. En el caso de que se le presente al niño una imagen y algo escrito debajo de la imagen, éste, aunque no sepa leer, va a interpretar la imagen y dirá; "aquí pone...", es decir, realiza una interpretación de la imagen que está junto al escrito. El niño en su evolución debe llegar a reconocer las letras como objetos sustituidos, como objetos cuya función es la de representar a otros. Así pues, en un primer nivel las imágenes y lo escrito comparten el mismo espacio, pero no mantienen relación entre sí. En este nivel carece de significado preguntar al niño: ¿qué pone aquí?, puesto que las letras son un objeto más. En su evolución pasará a reconocer las letras como objetos sustituidos, siendo en este nivel cuando sí existe una relación y dependencia de la imagen y el texto; además se tiene una conservación entre el significado y el significante, ya que podemos encontrar con niños para los que las letras empiezan a decir algo en la proximidad a una imagen, pero cuando se le quita la imagen, dicen otra cosa. Un ejemplo claro a este respecto es el siguiente: "Si el cartel que dice "perro" es trasladado a otra imagen, ese mismo cartel "dirá" el nombre del nuevo objeto. Las mismas letras, en el mismo orden, pueden decir nombres diferentes según la relación que se establezca con los objetos o las imágenes. Inversamente, diferentes letras pueden decir lo mismo si se atribuyen al mismo objeto o imagen" (Ferreiro, 1988, 141-142).



- **Cantidad mínima de grafías.** Va a existir un número mínimo de grafías para que una palabra pueda ser leída, siendo este de al menos tres grafías.
- **Variedad de caracteres.** El conjunto de letras debe de ser variado para poder ser leído.
- **Lo escrito son nombres.** En principio, el niño se fija sólo en los nombres; los artículos, preposiciones o el verbo para él no son palabras.

Junto a estas hipótesis opinamos que el niño necesita apoyarse en sus conocimientos previos; por ello, la cantidad y calidad de los mismos es un dato que va a marcar el límite de sus posibilidades. Estos conocimientos previos son adquiridos a partir de sus experiencias con el entorno, y de manera que cada vez que el niño recibe información del mundo exterior debe de asimilarla y acomodarla para que sea efectiva, ya que consideramos, al igual que Ferreiro (1988), que la información en sí misma no crea conocimiento. Por lo tanto, quien lee debe assimilar lo escrito (relacionarlo con lo que ya sabe) y también debe acomodarse al texto (transformando su conocimiento previo en función de la aportación del texto). De ahí, podemos deducir que el sujeto es un activo constructor de su conocimiento y que cuando en la escuela el niño se enfrenta al lenguaje escrito, no va como una tabla rasa, sino que algunos niños ya son capaces de representar que leen.

Por consiguiente, el proceso de aprendizaje de la lectura comienza tempranamente en el hogar. Ante ello, Foucambert (1989), Edwards (1991), Fredericks y Taylor (1991), Solé (1992) y Hiebert (1993) afirman la importancia de la potencialidad de la lectura leída por otros (padres, profesores, hermanos), ya que contribuyen a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y

con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del lenguaje oral. El niño puede participar de distintas formas en la lectura (mirando las ilustraciones, relacionándolas con lo que se lee, planteando y respondiendo preguntas, haciendo como que él lee, memorizando aspectos de lo leído, etc.), siendo de esta manera como construye la idea de lo que está escrito.

Por último, resaltamos las opiniones de Bettelheim y Zelan (1989) y Solé (1992) señalando que el acceso a la lectura se debe realizar a partir de contextos significativos para el niño. Ante ello, debemos de partir de la idea de que el aprendiz posee conocimientos acerca de la lectura, ya que sabe que lo escrito dice cosas, y que leer es saber qué dice; si este aspecto no se tiene en cuenta, y se trabaja el código de una forma descontextualizada, no sólo no aprovechamos ese bagaje significativo y funcional, sino que contribuimos a que el niño tenga una idea errónea de leer, percibiendo el acto de leer con el acto de decir las letras. Sin embargo, cuando se respeta la condición de significatividad, el niño empieza a preguntar: ¿qué pone ahí?, ¿qué letra es ésta?, ¿está letra es la misma que lleva mi nombre?, etc., siendo todas estas cuestiones las que ponen de manifiesto el progresivo análisis que realiza el niño en cuanto fija su atención en la lengua escrita. De igual manera, los textos para la lectura deben de ser significativos, interesantes, y contextualizados, descubriendo que la lectura es agradable, divertida y que a través de ella, podemos entrar en un mundo lleno de misterios, de secretos, de fantasía.

Hasta aquí nos hemos centrado en el proceso de construcción de la lectura, pero también el niño a partir del material escrito disponible en su medio ambiente y con la influencia directa o indirecta de las personas que le rodean, va a construir, comprobar, y reformular hipótesis acerca de lo que está escrito y de lo que

escribe. Así pues, podemos observar que desde muy temprana edad los niños, gracias al dibujo, al contacto frecuente con los libros, a la utilización de imágenes, a la oralización de un escrito por parte del profesor, a la escritura de una palabra o frase debajo del dibujo que el niño ha realizado, etc., pueden escribir, aunque no se ajusten a las reglas convencionales, explicando experiencias como: una receta de cocina, una tiesta, una excursión, etc.

Escribiendo estos textos adquieren progresivamente la necesidad de adaptarse a las situaciones de comunicación. No obstante los niños empiezan a escribir sin seguir las reglas convencionales y culturales de la escritura. Así, es frecuente encontrar, junto a los dibujos de los niños, garabatos, y cuando le decimos: "¿qué pone ahí?" o "¿qué es lo que has escrito?", ellos responden muy convencidos de lo que él ha escrito, aunque su escritura no se parezca en nada al código del adulto. Prueba de ello lo tenemos cuando Goodman (1988, 107- 108) nos dice: "Recuerden cuando alguna vez un pequeñín de 3 años les llevó una hoja de papel en la que había hecho garabatos redondos o alargados, dispersos en Cada hoja y les pidió: "Dime lo que pone aquí". O recuerden cuando un niño de 1 años se sentó largo rato y produjo cantidad de caracteres, muchos de ellos semejantes a las del alfabeto y vino a decirles: "Éste dice yo y esto dice mamá". En cada uno de los momentos comentados por dicho autor, el niño está descubriendo, explorando, jugando con el desarrollo del sistema escrito.

Atendiendo a las fases del proceso de apropiación de la escritura, Tolchinsky y Levin (1988) señalan que el conocimiento del niño acerca de la lengua escrita se ha investigado desde dos perspectivas: la evolución de las propiedades gráficas del sistema escrito, y el sistema escrito como sistema de representación e interpretación que remite al lenguaje oral. Centrándonos en esta

idea vamos a presentar el desarrollo de la escritura según estas dos perspectivas:

### **1. La evolución de las propiedades gráficas del sistema escrito**

Ferreiro (1988) y Teberosky (1988) consideran que hay dos tipos de producciones que realiza el niño en su escritura espontánea: unas que son líneas ondulantes y que se parecen a la escritura de los adultos; y otras que son formas separadas, parecidas a la letra de molde o imprenta. Su diferencia no se refiere a una menor o mayor elaboración, sino a una selección por parte del niño de lo que para él es el modelo básico. Asimismo, ambas producciones tienen en común que la intención de quien las produce se considera más importante que el resultado visible, de forma que sólo el que lo ha escrito puede leerlo. Por otra parte, las producciones varían dependiendo de su correspondencia con el objeto, así que líneas ondulantes más alargadas o movimientos más amplios hacia arriba y hacia abajo representan objetos más grandes o más cantidad de los mismos.

A este respecto, Sinclair (1988) nos sugiere la existencia de etapas en el desarrollo del garabateo. Su investigación fue con niños de 3 a 7 años que tenían que escribir su nombre. Para ello propuso diferentes niveles dentro de la actividad de escribir el nombre; así, tenemos el nivel cero ejemplificado por el garabato que hace un niño de dos años y nueve meses. De los tres años en adelante se inicia otro nivel con tendencias crecientes de líneas de dirección horizontal, y los trazos hacia arriba y hacia abajo. Dichos trazos son atribuidos por la autora a una imitación de la manera adulta de escritura cursiva rápida.

El siguiente nivel está comprendido entre los tres años y medio y los cuatro, su avance principal es la tendencia hacia el

movimiento horizontal con mayor regularidad en los trazos verticales. Aproximadamente, hacia la edad de cuatro años, las ondulaciones en imitación de la escritura cursiva del adulto casi han desaparecido con el nuevo reconocimiento de las letras separadas. A partir de este nivel, las letras mayúsculas sencillas son más fáciles de imitar.

Siguiendo con la evolución en la producción de los garabatos, nos encontramos con la aportación de Rius (1989) que indica la presencia de varios tipos de garabatos, apareciendo en un primer momento unos garabatos o manchas que el niño hace por el mismo placer de rayar y que corresponden a actuaciones grafomotoras en las que no existe posibilidad de representación consciente por parte del niño. Las producciones de este primer momento las llama garabatos innominados.

Otra fase sería la producción de garabatos o manchas que el niño realiza sin ninguna intención, pero cuando el adulto le pregunta sobre el significado del dibujo, el niño le contesta. Esta es la fase de los garabatos denotados. De esta segunda fase, se pasa a la que denomina garabatos nominados, en la que los niños tienen un proyecto previo a la realización de la acción grafomotora y que el propio sujeto va a ser capaz de verbalizarlo.

## **2. El desarrollo de la escritura como sistema de representación e interpretación**

Ferreiro y Teberosky (1979) opinan que en la evolución de la escritura existen dos tipos de conocimientos en el niño. Uno es el conocimiento proveniente del medio, que se produce a partir de las interacciones entre el sujeto y el medio, ya que la escritura es un conocimiento con valor social y cultural, siendo

imposible descubrir por sí solos ciertos convencionalismos relativos a la misma, como por ejemplo: ¿cómo conocer el nombre de las letras, la orientación de la escritura, etc.?, y el otro es el conocimiento construido por el niño que trata de aquellos conocimientos producto de una elaboración propia, que no son transmitidos por algún adulto, sino deducidos por el niño en función de las propiedades del objeto a conocer. Así, tenemos las investigaciones de Ferreiro (1988) y Teberosky (1993) quienes afirman que los niños van construyendo el sistema de escritura a partir de sus hipótesis, verificaciones e interpretaciones, llegando a las siguientes conclusiones en el proceso de construcción de la escritura:

- **Escribir no es lo mismo que dibujar.** El niño realiza una delimitación entre lo escrito y el dibujo, teniendo en cuenta que lo escrito es todo lo que no es dibujo. En palabras de Ferreiro (1988, 130) tenemos que: "Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para construir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo. Es, por un lado, la diferencia entre la grafía-dibujo, próxima en su organización a la forma del objeto, y la grafía forma cualquiera, que no guarda con el objeto, sino una relación de pertenencia producto de la atribución.

En un primer momento, las grafías se incluyen dentro del dibujo pero paulatinamente, y con la finalidad de no confundir la escritura con el dibujo, tienden a salir a los límites de éste para acabar escribiéndose fuera del mismo.

- **Progresiones de la grafía:** Lo escrito para que se pueda leer tiene que tener unas propiedades o caracteres de linealidad, variedad y cantidad que surgen • después de iniciar la actividad de escribir como un paso donde el niño

organiza las grafías. Existen una serie de progresiones que afectan a estos caracteres y, por consiguiente, a la propia constitución de la grafía, a la ubicación de la misma, a la variedad y al control de la cantidad. Éstas se manifiestan en: la progresión de las grafías que va desde la semejanza figura a la grafía trazada; en la progresión de ubicación de las grafías que van a estar dentro o en la frontera de la imagen y, por último, fuera de la imagen; en la organización lineal de los caracteres que aparecen antes en las escrituras donde no existe imagen; en el control sobre la cantidad de caracteres que se presentan dependiendo de la cantidad y tamaño de las imágenes u objetos.

- **Las letras.** El niño en su evolución debe llegar a reconocer las letras como objetos sustituidos, es decir, como objetos cuya función es la de representar a otros. Para ello, el niño, en un primer nivel, piensa que las imágenes y lo escrito comparten el mismo espacio, pero no mantienen relación entre sí. En este nivel carece de significado preguntar al niño: ¿qué pone aquí?, puesto que las letras son un objeto más. En su evolución pasará a reconocer las letras como objetos sustituidos, y es en este nivel donde existe una relación y dependencia de la imagen y el texto. Además debe tener una conservación entre el significado y el significante, ya que podemos encontrar con niños cuyas letras empiezan a decir algo en la proximidad a una imagen, pero cuando se les quita ésta, dicen otra cosa.
- **Las palabras.** En la evolución de la escritura de palabras el todo se va a dividir en partes, comenzando lo que se ha denominado la hipótesis silábica. Está consiste en una letra para cada sílaba. Sin embargo, se presenta un problema consistente en cómo debe acomodarse esta hipótesis a la

cantidad mínima, entrando inevitablemente en conflicto con las palabras bisílabas o unisílabas, puesto que para que una palabra pueda ser leída al menos tiene que estar compuesta por tres grafías y el conjunto de letras que la forman debe ser variado.

Una vez indicadas las hipótesis e interpretaciones que el niño realiza en su intento de apropiación de la escritura, vamos a presentar diferentes clasificaciones de distintos autores, aunando las dos perspectivas descritas anteriormente, y especificando las diferentes fases hasta llegar a conseguir la escritura convencional.

Así, Rius (1986) para explicar el proceso de construcción de la escritura parte de la siguiente ecuación:

Significantes + Significados = Signo lingüístico.

Según esta autora, el niño genera garabatos que son sus primeros signos de comunicación. Es la primera gramática gráfica y el punto de partida del proceso. Cuando llega a la escuela, el niño hace ya tiempo que la utiliza. Con el garabato el niño transmite significados y los decodifica manejando y cambiando los mensajes según sus destinatarios. Desconoce los signos universales (significantes), y si los conoce los utiliza como objetos, las letras son cosas. Los significantes, en esta primera fase, a la que Rius llama Fase Perceptiva, son considerados como objetos y los significados como componentes comunicativos.

En la segunda fase, denominada Fase de Asociación o de Combinación, nos encontramos con signos que se identifican como letras, aunque no están alfabetizadas porque tienen la



forma, pero no la posición ni la dirección. Los niños se interesan por los significantes, sin embargo, no llegan a comprender todavía la relación entre el significante y el significado, por lo que no hay signo lingüístico. Es en esta fase cuando el niño admite por primera vez el código de la lengua, aunque no lo puede descifrar y sabe que el adulto tiene la clave. Se van a reducir los significados y se amplían los significantes por un proceso de "inculturación" de sus signos, con los signos propios de la comunidad de hablantes a la que pertenece, hasta que llega a la Fase de Alfabetización, donde aparece el niño efectuando la ecuación escrita anteriormente y aparece el signo lingüístico.

Asimismo, Teberosky (1989) presenta otra clasificación sobre el proceso de construcción de la escritura:

**a. Escrituras presilábicas**

**a.1 Escrituras indiferenciadas.** Igual serie de grafías cualquiera que sea el enunciado que el niño se propone escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos.

**a.2 Escrituras diferenciadas.** A enunciados significativamente diferentes le corresponden series gráficas diferentes. Estas diferenciaciones se realizan por variaciones en la cantidad o posición de las grafías.

**b. Escrituras silábicas**

La representación gráfica se pone en correspondencia con la sonoridad del enunciado, pero esta correspondencia va a estar sólo en la sonoridad de la sílaba, y dentro de ella, sobre todo al principio, de una letra. Posteriormente, se va adquiriendo una correspondencia de tipo cualitativo en la que determinadas letras y no otras sirven o para

determinadas sílabas, utilizando así las letras con el valor sonoro convencional.

### **c. Escrituras alfabéticas**

La correspondencia que se establece entre el enunciado y la producción gráfica sigue a través del análisis del enunciado, pero esta vez la unidad es ya el sonido. La correspondencia es de tipo alfabético (sonido-grafía).

También, Ferreiro (1982) nos indica que desde el momento en que los niños hacen un garabato como respuesta a la petición de escritura hasta que son capaces de construir una palabra sin tener en cuenta la ortografía, existe toda una evolución dividiéndola en cuatro niveles:

#### **1. Nivel Presilábico**

- a. Grafismos primitivos:** se trata de las escrituras menos evolucionadas. Los niños saben que escribir no es hacer un dibujo, pero ante la demanda de escribir, realizan un garabato, una línea ondulante o alguna producción semejante.
- b. Escrituras unigráficas:** para escribir una palabra los niños hacen una única grafía.
- c. Escrituras sin control de cantidad:** ante una consigna de escribir al dictado una palabra, se ponen a hacer grafías y no paran hasta que se les ha acabado el papel.
- d. Escritura fijas:** algunos niños reproducen la misma escritura para cualquier palabra que tenga que escribir, A partir de este momento, en la escala de producciones escritas de los niños comienzan a aparecer las escrituras diferenciadas, siendo éstas con las siguientes posibilidades:

- Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable.
- Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo.
- Cantidad variable con repertorio fijo parcial.
- Cantidad constante con repertorio variable.
- Cantidad variable y repertorio variable.
- Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.

## **2. Nivel silábico**

Cuando los niños se percatan de que la tira fónica no es un todo homogéneo, sino que tiene partes más o menos correspondientes a lo que nosotros denominamos sílaba, y que a cada parte le corresponde una porción de la tira gráfica, acceden a las escrituras silábicas. Dentro de este nivel podemos apreciar los siguientes subniveles de escritura:

- a.** Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional: los niños resuelven la escritura poniendo tantas letras como unidades consideren que tiene la palabra, teniendo que respetar la hipótesis de la cantidad mínima. En este caso no tiene en cuenta el valor sonoro convencional.
- b.** Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad y con predominio de valor sonoro convencional: los niños hacen igual que la anterior, pero añadiendo valor sonoro convencional.
- c.** Escrituras silábicas estrictas: son escrituras iguales que las anteriores, pero en este caso no tienen en cuenta la hipótesis de la cantidad mínima, de ahí que en los monosílabos y bisílabos pongan tantas letras como unidades consideran que tienen las palabras. Al igual que antes se diferencian escrituras

silábicas estrictas sin/con predominio de valor sonoro convencional.

### **3. Nivel silábico-alfabético**

Los niños de este nivel construyen las escrituras entre la hipótesis silábica y la alfabética. Acceden al análisis de fonemas pero parcialmente, de tal manera que resuelven unas porciones de la tira fónica con escrituras silábicas, y otras con escrituras en las que tienen en cuenta el análisis fonético.

### **4. Nivel Alfabético**

El cuarto nivel corresponde a las escrituras alfabéticas. Los niños acceden plenamente al análisis fonético de las palabras.

## 2.3 Definición de términos básicos

### **Aliteración**

Son la repetición de sonidos consonantes (fonemas) al principio de palabras o de sílabas acentuadas a diferencia de la rima las aliteraciones comienzan con la misma consonante o el mismo sonido.

### **Cenit o cénit**

Es el punto más alto en el **cielo** con relación al observador y se encuentra justo sobre la cabeza de este (90°).

### **Cuadropedia**

Es el desplazamiento que se realiza sobre las manos y los pies en contacto con el suelo.

### **Desarrollo motor**

Proceso secuencial y continuo relacionado con el proceso por el cual, los seres humanos adquieren una enorme cantidad de habilidades motoras. Este proceso se lleva a cabo mediante el progreso de los movimientos simples y desorganizados para alcanzar las habilidades motoras organizadas y complejas.

### **Dicción**

La dicción es la forma de emplear las palabras para formar oraciones, ya sea de manera oral o escrita.

### **Dislexia**

Dificultad del habla o la dicción, consiste en un trastorno en el aprendizaje de la lectura

### **Disortografía**

Es el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía.

### **El metrónomo**

Es un aparato utilizado para indicar tiempo o compás de las composiciones musicales. Produce regularmente una señal, visual o acústica, que permite a un músico mantener un tiempo constante.

### **Escribir**

Trascripción gráfica del lenguaje oral. La escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

### **La filogenética**

Es un término que refiere a todo aquello propio o vinculado a la Filogenia. En tanto, la filogenia, cuya palabra tiene un origen griego que implica nacimiento, origen o procedencia, es la determinación de la historia evolutiva de los organismos.

### **Grafía**

Permite referir a aquel signo o a la serie de signos con los cuales se representan de manera escrita, ya sea un sonido o una palabra hablada.

### **Gnosias**

Capacidad de elaborar, interpretar y asignar un significado a la información captada por los sentidos.

### **Leer**

Decodificar lo escrito en sonidos. La lectura, en un sentido amplio, es una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura, alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para desarrollar la sensibilidad.

**Metalingüístico**

Estudio de las relaciones entre la lengua y la cultura de un pueblo determinado.

**Locomoción**

Acción de trasladarse de un lugar a otro.

**Ontogenética**

Describe el desarrollo de un organismo, desde el óvulo fertilizado hasta su forma adulta.

**Onset**

El onset es la parte de la sílaba constituida por las consonantes iniciales.

**Paidopsiquiatría.**

El paidopsiquiatra o Psiquiatra de Niños y Adolescentes es el médico que se especializa en el conocimiento del desarrollo emocional del niño de sus antecedentes biológicos, sin hacer a un lado la dinámica familiar y las características personales de los padres, pero tomando en cuenta el momento histórico y social en el cual cada niño se desenvuelve.

**Psicolingüística**

Es la ciencia que estudia cómo el ser humano adquiere, comprende y utiliza el lenguaje desde su parte psicológica.

**Rima**

Semejanza o igualdad de sonidos entre dos o más palabras a partir de la última sílaba acentuada; en especial, aquella que se produce entre las palabras finales de los versos de un poema. Rima es la repetición de una secuencia de fonemas o sonidos al final del verso a partir de la última vocal acentuada y son palabras que tienen el mismo sonido o suenan parecidas

## **CAPITULO III**

### **PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**



**ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLES INDEPENDIENTE:**

**LA PSICOMOTRICIDAD**

**Estadísticos**

	1.- Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.	2.- Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros.	3.- Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.	4.- Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.	5.- Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.	6.- Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.	7.- Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.
<b>N</b>	3	3	3	3	3	3	3
<b>Media</b>	2,67	2,33	2,33	2,67	2,67	1,67	2,33
<b>Moda</b>	3	2	3	3	3	1	2
<b>Desv. típ.</b>	,577	,577	1,155	,577	,577	1,155	,577
<b>Varianza</b>	,333	,333	1,333	,333	,333	1,333	,333

## Tablas de frecuencias

**1.- Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	1	33,3	33,3	33,6
Válidos Siempre	2	66,7	66,7	100,0
Total	3		100,0	
Perdidos Sistema				
Total		100,0		

**2.- Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	66,7	66,7	66,7
Válidos Siempre	1	33,3	33,3	100
Total				
Perdidos Sistema				
Total	3	100	100	100

**3.- Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	33,3	33,3	33,3
Válidos Siempre	2	66,7	66,7	100
Total				
Perdidos Sistema				
Total	3	100	100	

**4.- Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	33,3	33,3
	Siempre	2	66,7	100
	Total	3		
Perdidos	Sistema			
Total			100	

**5.- Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	33,3	33,3
	Siempre	2	66,6	100
	Total	3		
Perdidos	Sistema			
Total		100,0	100	

**6.- Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.**

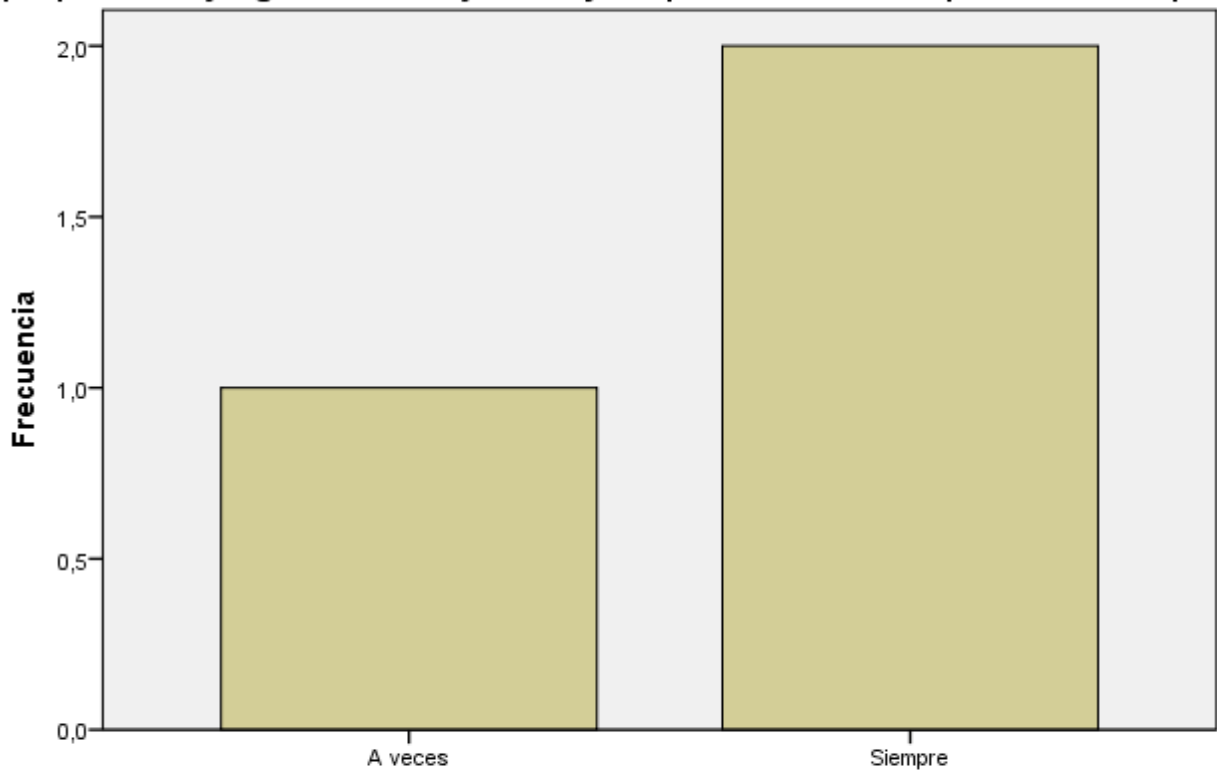
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	66,7	66,7
	Siempre	1	33,3	100
	Total			
Perdidos	Sistema			
Total		3	100	

**7.- Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	66,7	66,6
	Siempre	1	33,3	100
Perdidos	Total			
	Sistema			
Total	3	100	100	

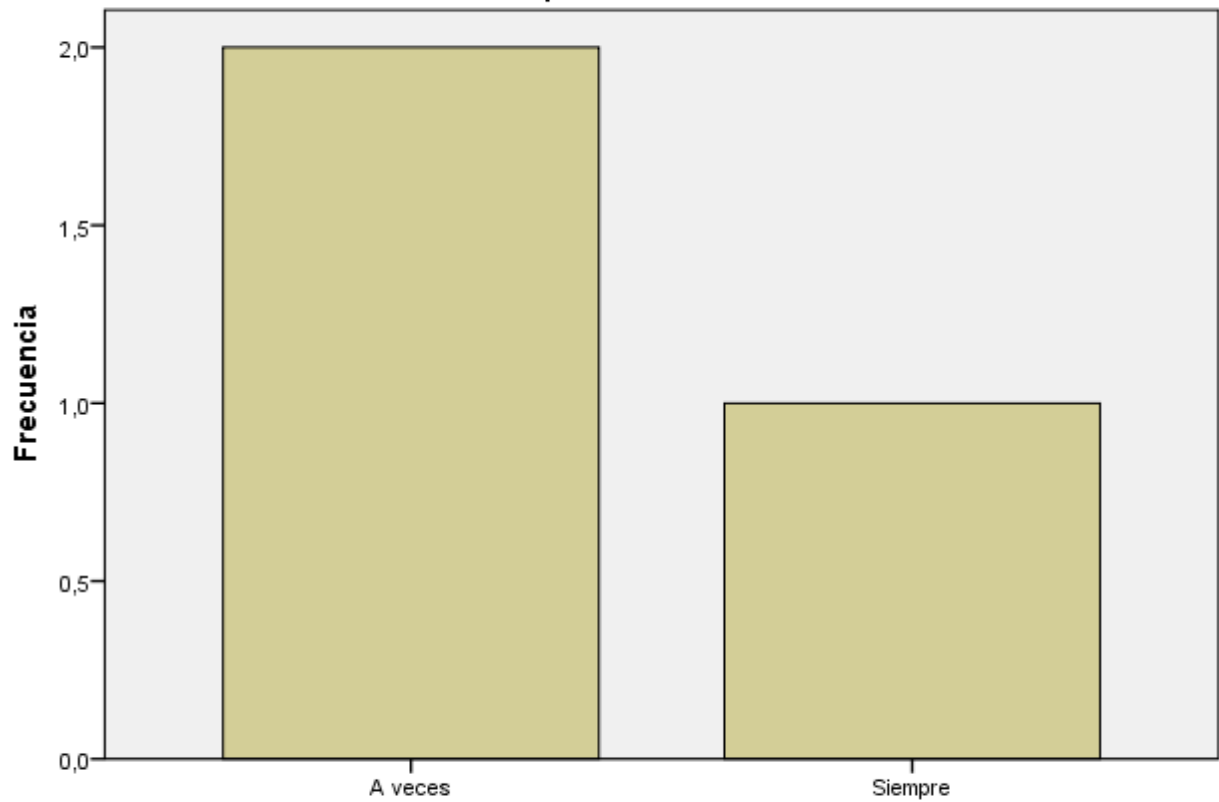
**GRAFICOS DE BARRAS**

**1.- Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.**



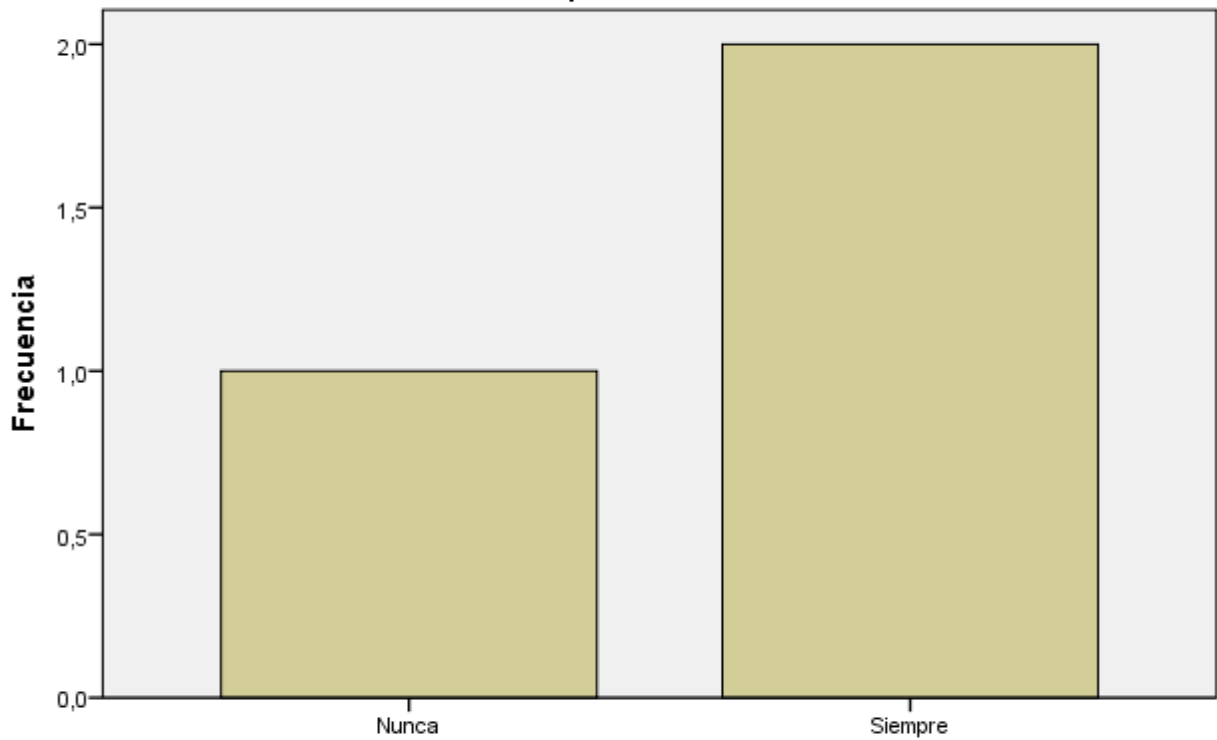
**1.- Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.**

**2.- Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros.**



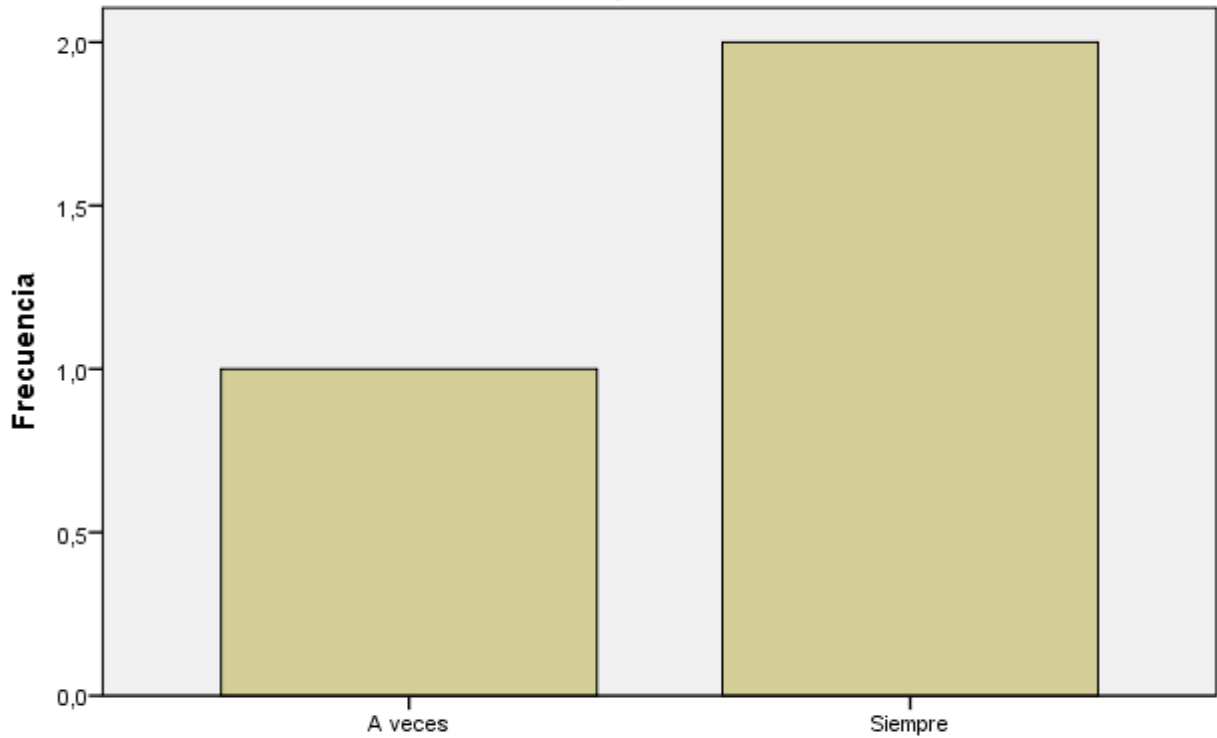
**2.- Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros.**

**3.- Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.**



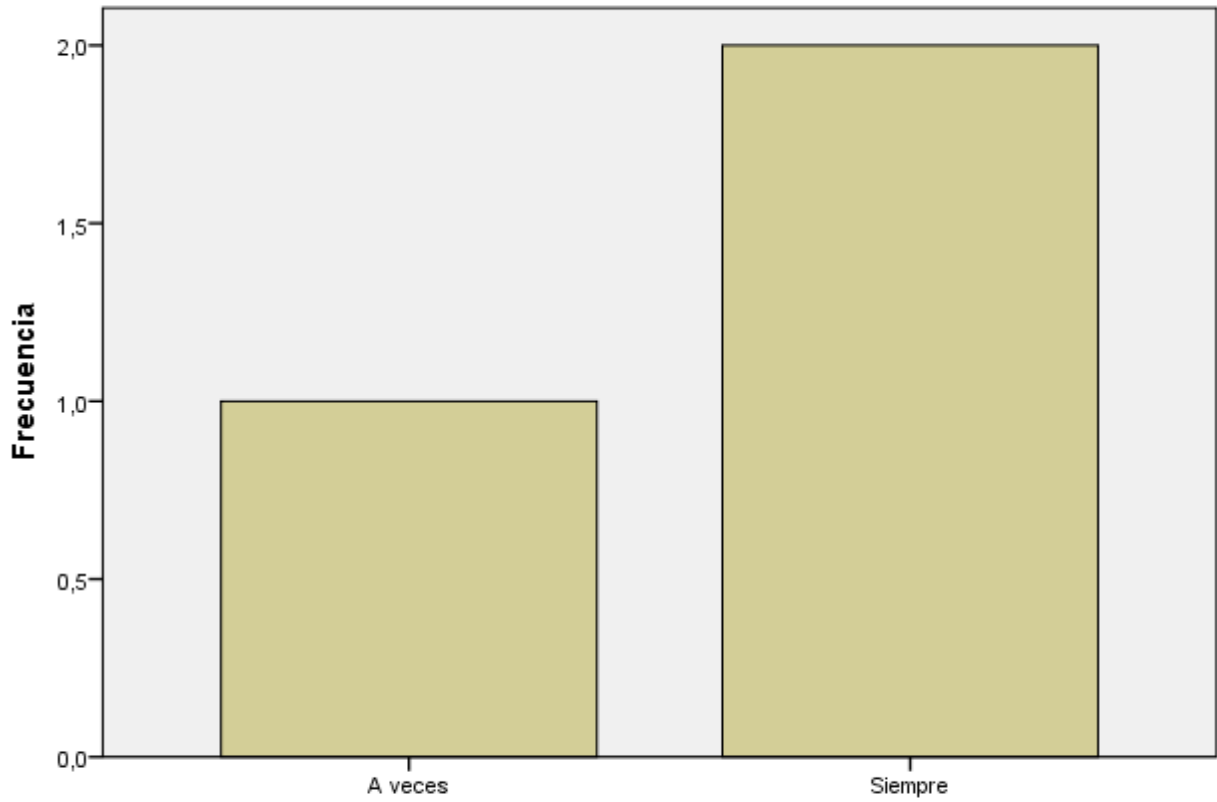
**3.- Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.**

**4.- Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.**



**4.- Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.**

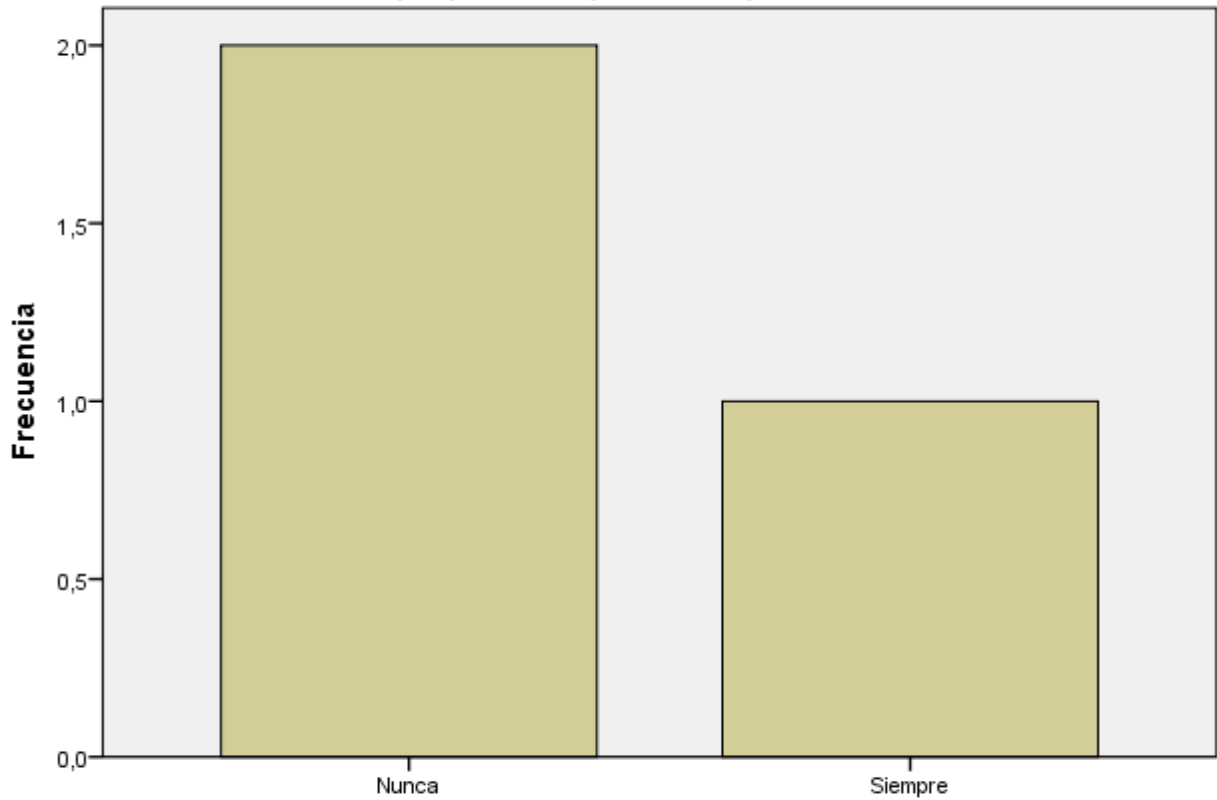
**5.- Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.**



**5.- Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.**

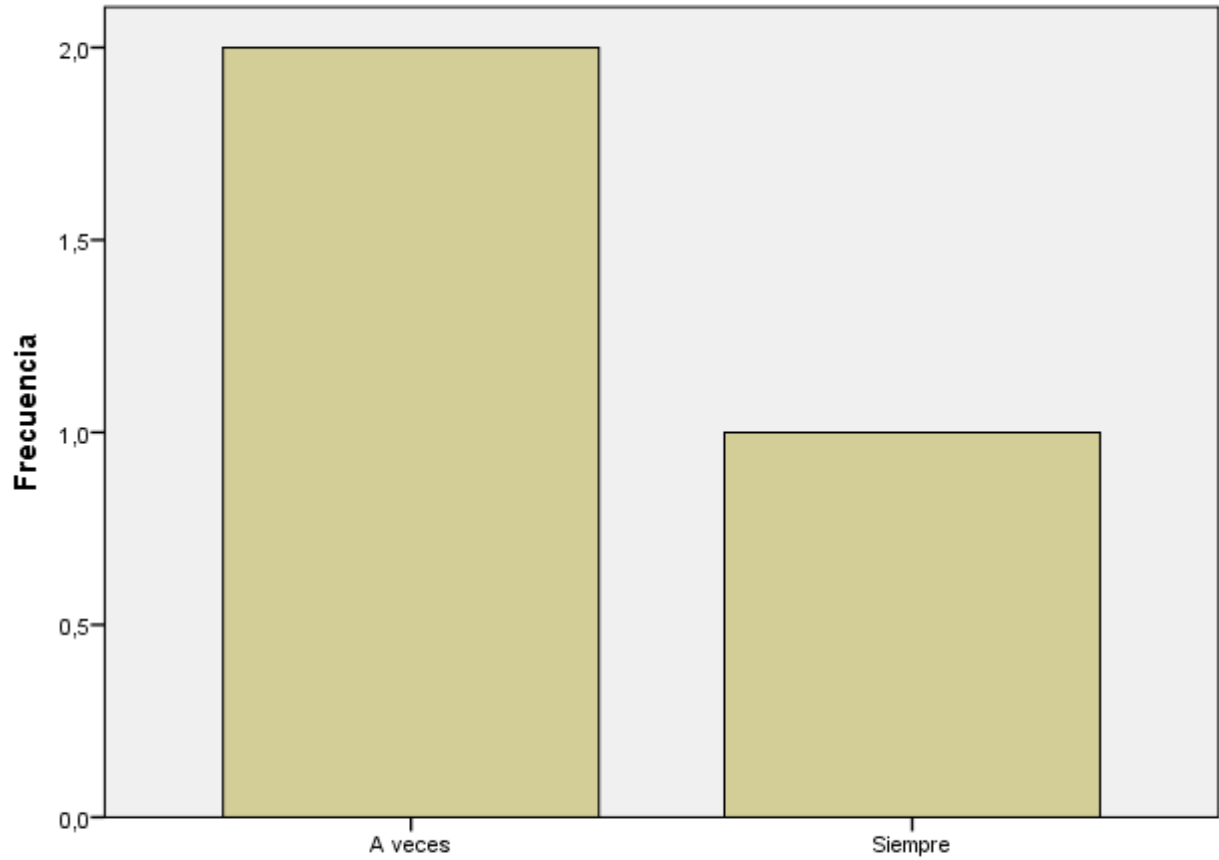


**6.- Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.**



**6.- Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.**

**7.- Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.**



**7.- Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.**

## VARIABLE DEPENDIENTE: LECTO ESCRITURA

### Estadísticos

	1.- La figura corresponde al mensaje	2.- Es la palabra adecuada	3.- Emite el sonido addecuado	4.- Imita el movimiento correcto	5.- Corresponde a una figura simétrica	6.- corresponde a una distribución correcta de colores en la figura	7.- Identifica convenientemente	
N	Válidos	25	25	25	25	25	25	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	
	Media	2,40	2,60	2,52	2,72	2,28	2,44	2,48
	Moda	3	3	3	3	3	3	
	Desv. típ.	,707	,645	,714	,614	,737	,651	,770
	Varianza	,500	,417	,510	,377	,543	,423	,593

## TABLAS DE FRECUENCIAS:

### 1.- La figura corresponde al mensaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	12,0	12,0
	A veces	9	36,0	48,0
	Siempre	13	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

### 2.- Es la palabra adecuada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	8,0	8,0
	A veces	6	24,0	32,0
	Siempre	17	68,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

### 3.- Emite el sonido adecuado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	12,0	12,0
	A veces	6	24,0	36,0
	Siempre	16	64,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

### 4.- Imita el movimiento correcto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	8,0	8,0
	A veces	3	12,0	20,0
	Siempre	20	80,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

**5.- Corresponde a una figura simétrica**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	16,0	16,0
	A veces	10	40,0	56,0
	Siempre	11	44,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

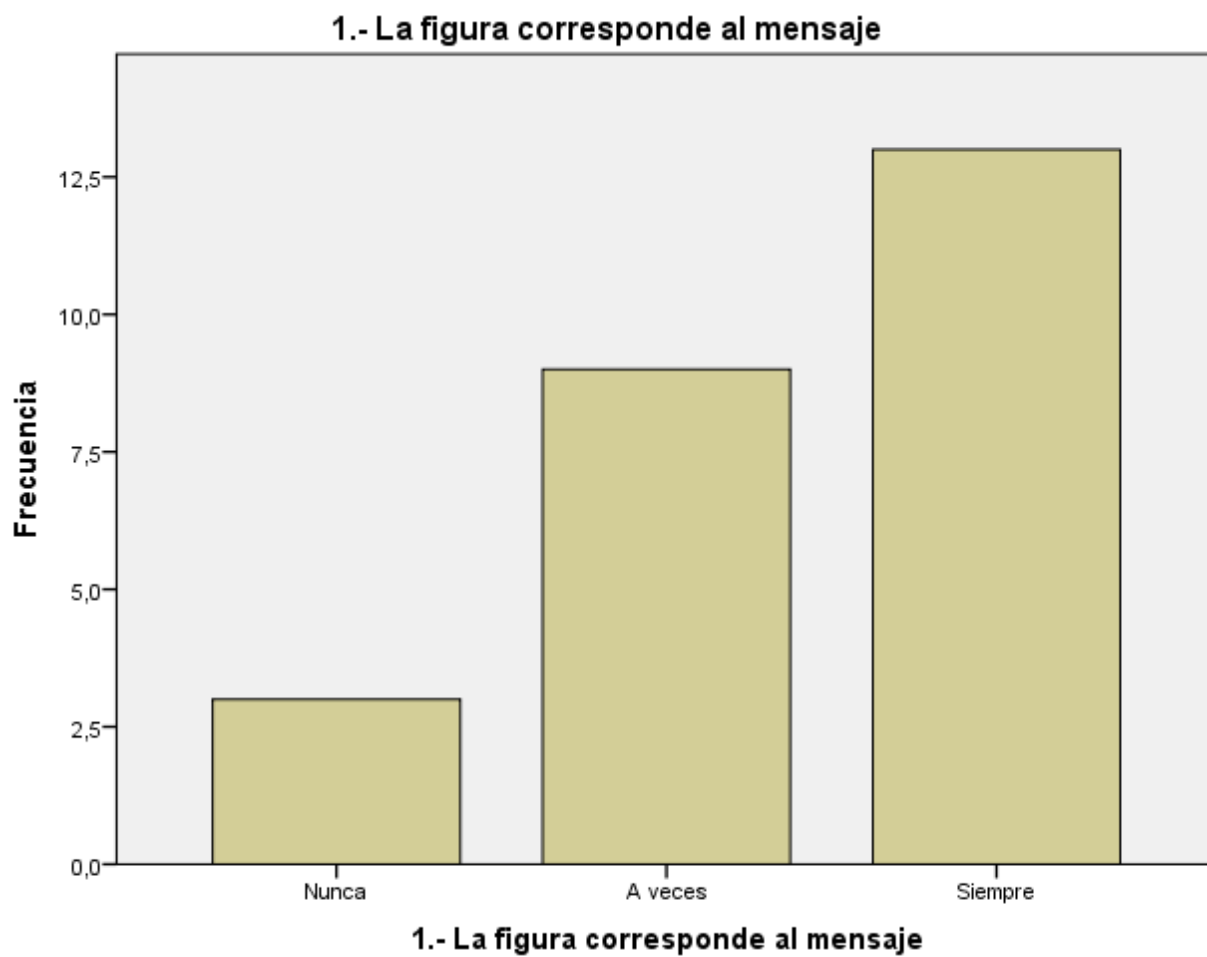
**6.- corresponde a una distribución correcta de colores en la figura**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	8,0	8,0
	A veces	10	40,0	48,0
	Siempre	13	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

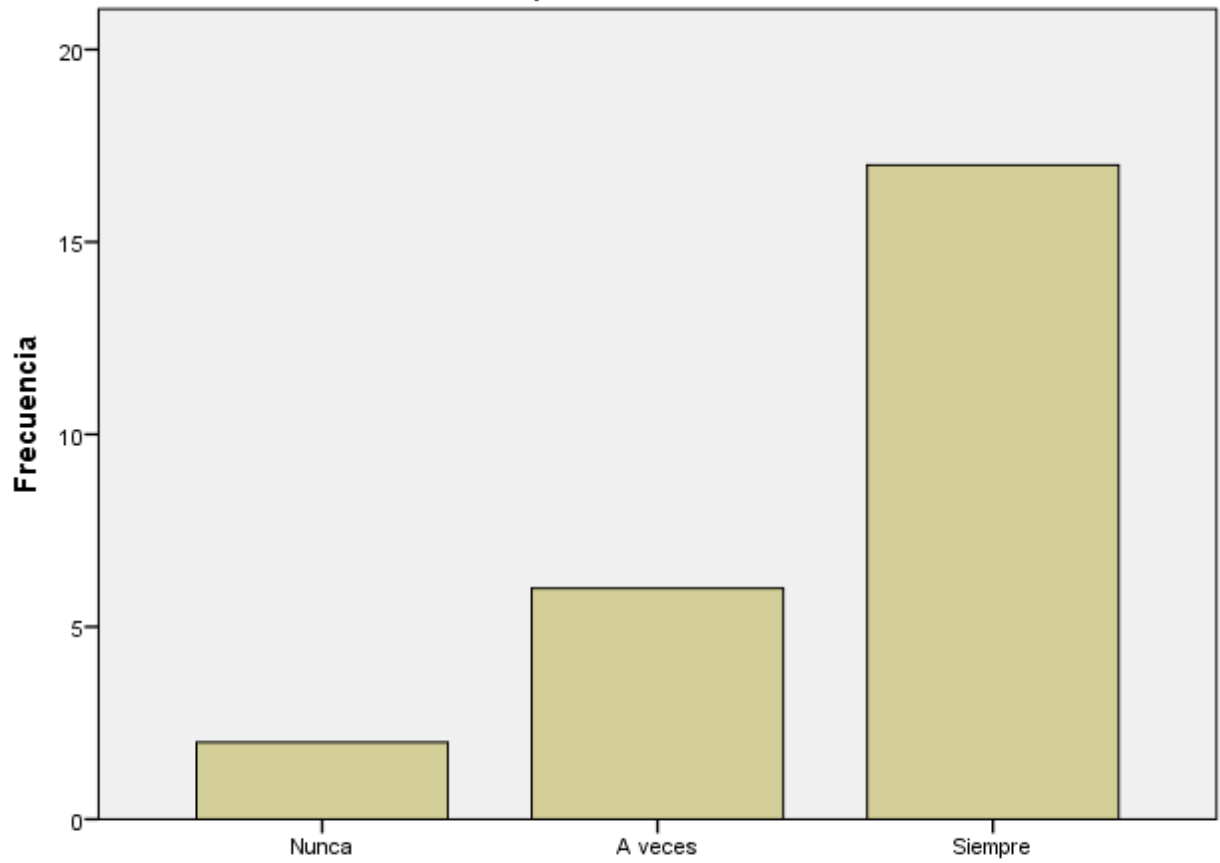
**7.- Identifica convenientemente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	16,0	16,0
	A veces	5	20,0	36,0
	Siempre	16	64,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0

## Gráficos de barras

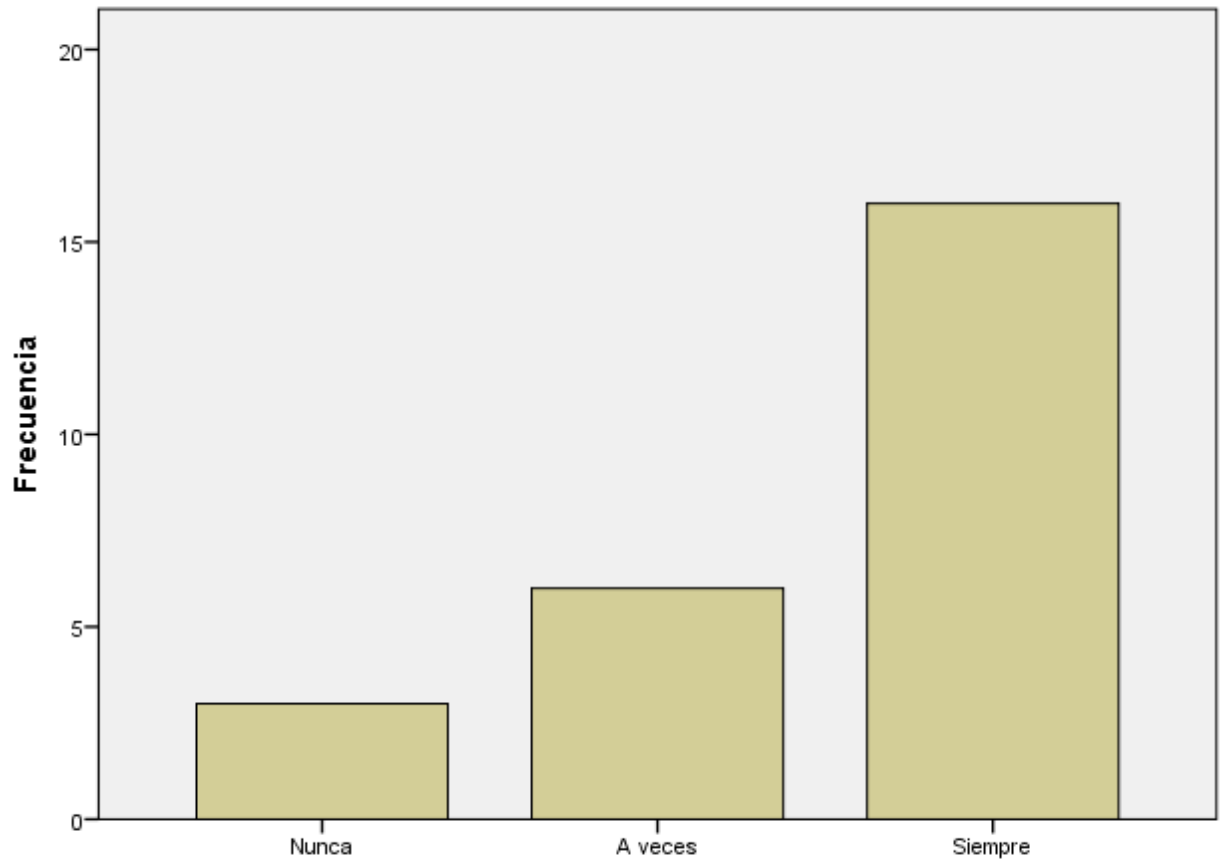


## 2.- Es la palabra adecuada



## 2.- Es la palabra adecuada

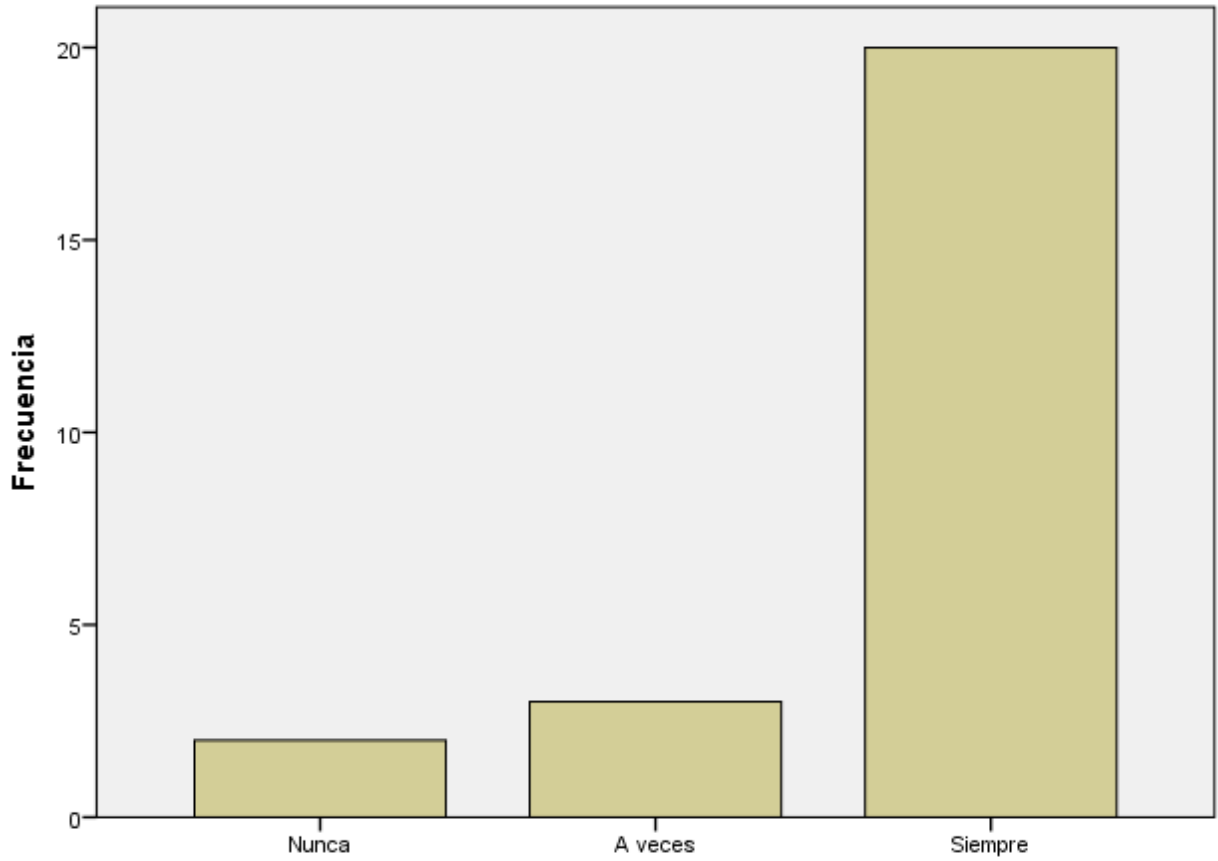
### 3.- Emite el sonido addecuado



### 3.- Emite el sonido addecuado

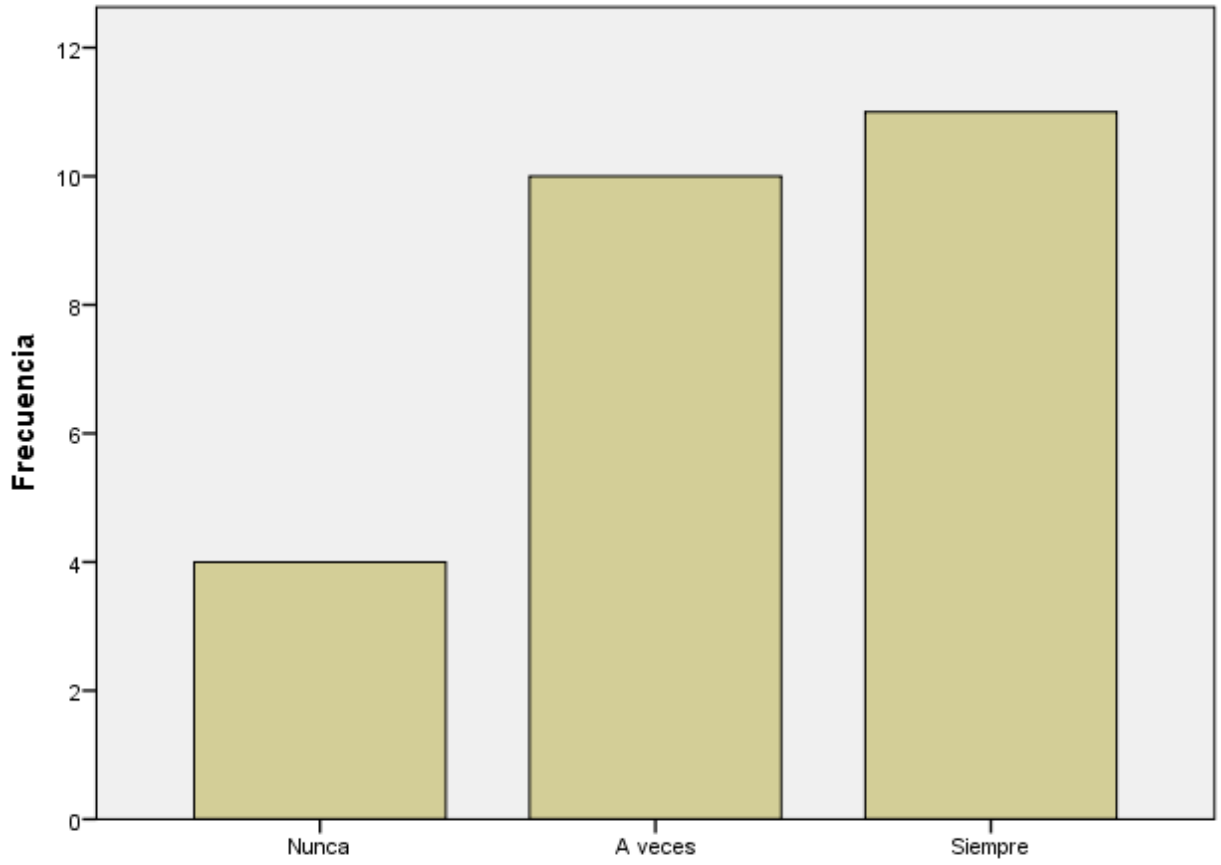


#### 4.- Imita el movimiento correcto



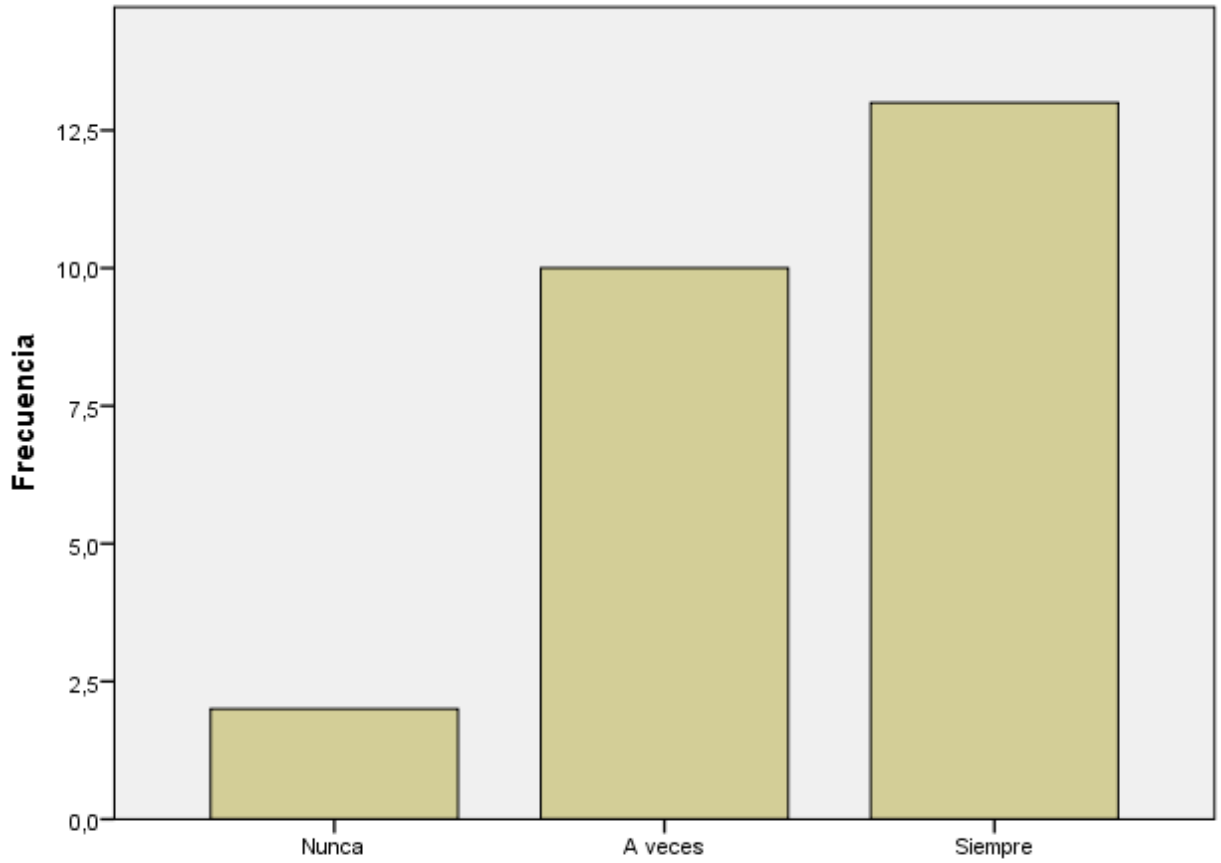
#### 4.- Imita el movimiento correcto

**5.- Corresponde a una figura simetrica**



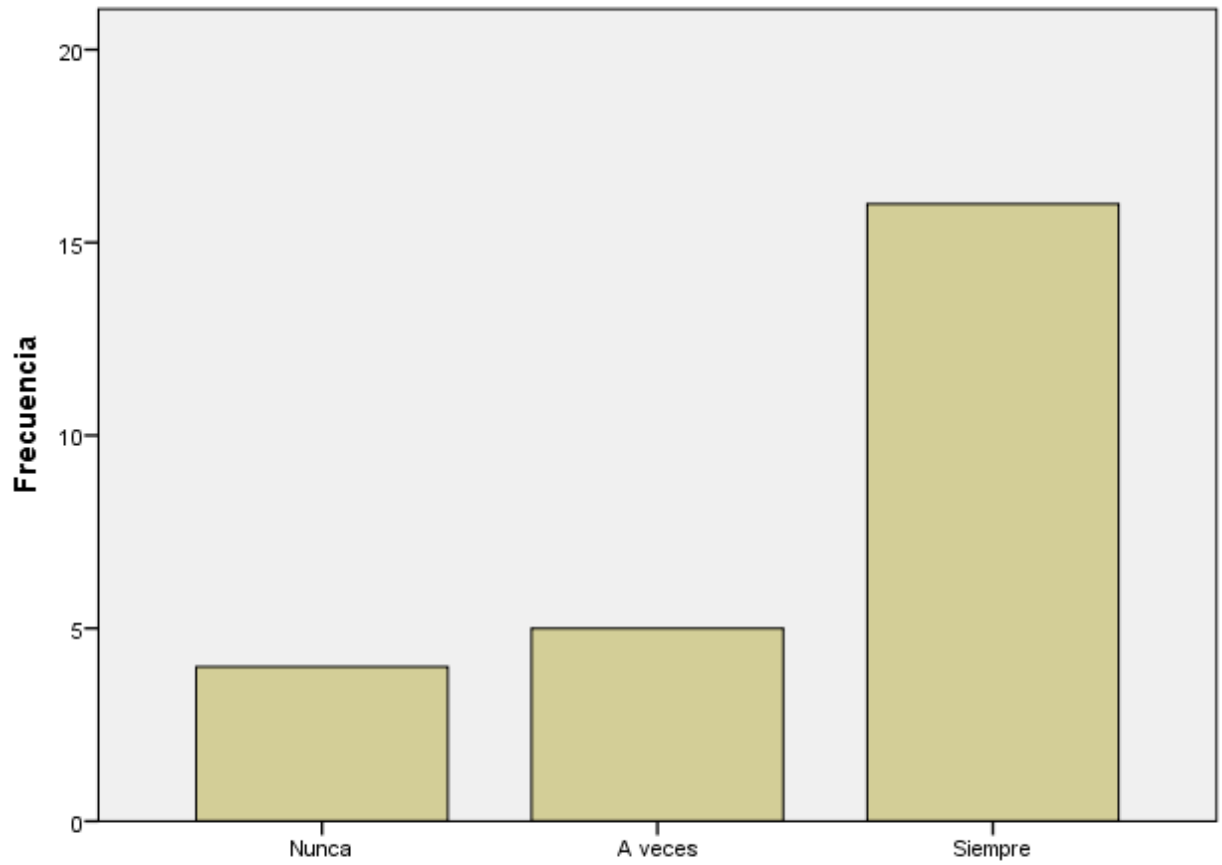
**5.- Corresponde a una figura simetrica**

**6.- corresponde a una distribución correcta de colores en la figura**



**6.- corresponde a una distribución correcta de colores en la figura**

### 7.- Identifica convenientemente



### 7.- Identifica convenientemente

## CORRELACIÓN DE PEARSON DEPENDIENTE – INDEPENDIENTE

### Hipótesis general

		Correlaciones	
		La Psicomotricidad	La Lectoescritura
La Psicomotricidad	Correlación de Pearson	0,782	
	Sig. (bilateral)		
	N	28	28
La Lectoescritura	Correlación de Pearson		0,782
	Sig. (bilateral)		
	N	28	28

### Hipótesis específica 1

		Correlaciones	
		La Lectoescritura	El esquema corporal
El esquema corporal	Correlación de Pearson	0,57	
	Sig. (bilateral)		
	N	28	28
La lecto escritura	Correlación de Pearson		0,57
	Sig. (bilateral)		
	N	28	28

## Hipótesis específica 2

### Correlaciones

		La Lectoescritura	El esquema espacial
El esquema espacial	Correlación de Pearson	0,875	
	Sig. (bilateral)		
	N	28	28
La lecto escritura	Correlación de Pearson	,	0,875
	Sig. (bilateral)	,049	
	N	28	28

## Hipótesis específica 3

### Correlaciones

		La Lectoescritura	El esquema temporal
El esquema temporal	Correlación de Pearson	0,732	
	Sig. (bilateral)		.
	N	28	28
Lecto escritura	Correlación de Pearson	.	0,732
	Sig. (bilateral)	.	
	N	28	28

### CALCULO DE LA PRUEBA DE HIPOTESIS CHI CUADRADA

DATOS OBSERVADOS		
ESCALA DE MEDICION	DOCENTES	ALUMNOS
NUNCA	0	3
A VECES	1	6
SIEMPRE	2	13
TOTAL	3	22

DATOS ESPERADOS		
ESCALA DE MEDICION	DOCENTES	ALUMNOS
NUNCA	0.224299065	5.7757009
A VECES	7.588785047	195.41121
SIEMPRE	0.186915888	4.8130841
TOTAL	8	206

OBSERVADOS	ESPERADOS	
0	0.2242991	14.0576324
1	7.588785	2.774745638
2	0.1869159	42.33691589
3	5.7757009	0.545927472
6	195.41121	0.107757112
13	4.8130841	1.644152073

61.46713058	CHI CUADRADO CALCULADO
59,915	CHI CUADRADO TABULADO

## CONCLUSIONES

1. En el estudio de la prueba de hipótesis de las variables con la prueba no paramétrica de Chi cuadrado 2 grados de libertad y 95% de nivel de confianza, este valor obtenido permite aceptar la hipótesis alternativa y negar la hipótesis nula. La correlación entre las variables del estudio de tesis; La Psicomotricidad y la lecto escritura representan en el estudio estadístico realizado un valor de Correlación de Pearson correspondiente 0,782; significando que existe una correlación positiva fuerte
2. La correlación entre las variables del estudio de tesis; El esquema corporal y la lectoescritura representan en el estudio realizado un valor de Correlación de Pearson correspondiente 0,57; significando que existe una correlación positiva moderada
3. La correlación entre las variables del estudio de tesis; El esquema espacial y la lectoescritura representan en el estudio realizado un valor de Correlación de Pearson correspondiente 0,875; significando que existe una correlación positiva alta.
4. La correlación entre las variables del estudio de tesis; El esquema temporal y la lectoescritura representan en el estudio realizado un valor de Correlación de Pearson correspondiente 0,732; significando que existe una correlación positiva fuerte



## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda que los docentes realicen sesiones de reforzamiento con personal especializado en Psicomotricidad para reforzar o perfeccionar sus conocimientos especializados con la intención de crear en el niño competencias idóneas para alcanzar un adecuado desarrollo de la percepción motriz, de la psicomotricidad fina, del área intelectual y del área emocional cuya finalidad es mejorar en forma progresiva el nivel de aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura.
2. Se recomienda realizar sesiones al personal de docentes a cargo de personal calificado (especialista en psicomotricidad) con el propósito de reforzar sus conocimientos referidos al desarrollo de la capacidad perceptivo motriz de la corporalidad del niño con la finalidad de mejorar en forma sistemática el nivel de lectoescritura, mediante el uso conveniente de los procesos de pensar, leer y escribir, procesos se logran en cierta manera fomentando la interacción verbal entre los niños.
3. Propiciar sesiones de reforzamiento a los docentes por parte de personal calificado para fortalecer el uso de estrategias novedosas para propiciar y mantener en el niño una constante localización de su propio cuerpo orientado tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición permitiendo aprender cosas sobre el mundo que les rodea con la finalidad de mejorar el nivel de lectoescritura en los niños de la Institución Educativa Domingo Savio. MINSA.
4. Se recomienda propiciar secciones de reforzamiento a los docentes por parte de personal calificado en psicomotricidad para aplicar estrategias de enseñanza cuya intención es mejorar en el niño su capacidad para evaluar un movimiento en el tiempo secuencialmente y que le permita no solo localizar acontecimientos en el tiempo, sino mantener relaciones entre uno y otro acontecimiento con la finalidad de mejorar el nivel de lectoescritura en los niños de la Institución Educativa Domingo Savio. MINSA.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Arnaiz Sánchez, P; Rabadán Martínez, M; Vives Peñalves, I. (2001). *La Lecto -Escritura en la Educación Infantil*. Málaga: aljibe.
2. Carrasco Díaz, S. (2009). *Metodología de la Investigación científica* (2ª ed.) .Perú: Editorial San Marcos.
3. Bernaldo de Quiroz, M. (2006). *Manual de Psicomotricidad*. España: Ediciones Pirámide.
4. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: Mc Graw – Hill/interamericana editores, S.A. DE C.V.
5. Gómez, S; Huanranga, O, (1999). *Desarrollo y Proceso Psicosocial de la Lectura y Escritura*. Perú: Editorial San Marcos.
6. Martín Domínguez, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: España: Ediciones Pirámide.

7. Mejía Mejía, E. (2012). *Metodología de la Investigación*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
8. Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez E., Villagómez Puacar A. (2011) *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. (2ª ed.). Perú: Editorial e imprenta de la UNMSM.
9. Pino. Gotuzzo R. (2007). *Metodología de la Investigación Científica*. Perú: Editorial San Marcos.
10. Sánchez Carlessi C; Reyes Meza, C (2006). *Metodología y Diseño en la Investigación Científica*. (4ª Ed.). Perú: Editorial Visión Universitaria.

#### **Referencias electrónicas**

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/10/aprestlectoescritura.643.pdf>

## Anexos

### a. Matriz de consistencia

**TÍTULO:** “La Psicomotricidad y la Lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.”

Tipo: Correlacional Diseño: No Experimental-Transeccional-Correlacional

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema principal	Objetivos general	Hipótesis principal	Variables	
¿En qué medida la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?	Fundamentar si la psicomotricidad se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	La psicomotricidad se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	<b>V. Independiente</b>  Psicomotricidad.  <b>Dimensiones:</b>  Esquema corporal.  Esquema espacial.  Esquema temporal.	<b>1. Tipo de investigación</b> Correlacional  <b>2. Diseño</b> No experimental transeccional correlacionales-causal.  <b>3. Población</b> La población de estudio estará conformada por 25 personas de los cuales 22 son alumnos y 03 son docentes todos ellos del nivel inicial del 2do ciclo de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.  <b>Muestra</b> <b>4.</b> Se determinó una muestra no probabilística (por conveniencia) de 25 alumnos de los cuales 22 son alumnos y 03 son docentes todos ellos del nivel inicial del 2do ciclo de la IEI. Dominguito Savio - MINSA del Distrito de Jesús María.  <b>5. Técnicas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta</li> </ul> <b>6. Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario.</li> </ul>
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Secundarias		
¿Cómo el esquema corporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?	Demostrar si el esquema corporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	El esquema corporal se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	<b>V. Dependiente</b>  Lecto -escritura.  <b>Dimensiones:</b>  Conciencia fonológica.  Proceso de grafomotricidad.  Proceso lecto-escritor.	
¿De qué manera el esquema espacial se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?	Describir si el esquema espacial se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	El esquema espacial se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.		
¿De qué manera el esquema temporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014?	Identificar si el esquema temporal se relaciona con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.	El esquema temporal se relaciona adecuadamente con la lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014.		

**b. Instrumentos de recolección de datos**



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN,  
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL  
DE EDUCACIÓN**

**ANEXO 01: ENCUESTA AL PERSONAL DE DOCENTES PARA  
EVALUAR LA PSICOMOTRICIDAD EN LOS NIÑOS DE 5  
AÑOS DE LA IEI. DOMINGUITO SAVIO - MINSA DEL  
DISTRITO DE JESUS MARIA. LIMA 2014**

**Instrucciones:**

Estimado participante, a continuación a continuación te presento un cuestionario sobre “La Psicomotricidad y la Lectoescritura en los niños de 5 años de la IEI. Dominguito Savio – MINSA del Distrito de Jesús María en el año 2014”, tu respuesta es sumamente relevante; por ello debes leerlo en forma detallada y, luego, marcar una de las tres alternativas:

<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>

<b>Nº</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Nunca (01)</b>	<b>A veces (02)</b>	<b>Siempre (03)</b>
	<b>Esquema corporal</b>			
<b>1</b>	Para una apropiada coordinación dinámica es necesario realizar movimientos que ponen en juego la acción ajustada y reciproca de diversas partes del cuerpo.			
<b>2</b>	Se debe realizar movimientos (continuos y fraccionados) de grupos musculares independientes uno de otros			
<b>3</b>	Un niño tiene lateralidad cruzada cuando, en aquellas tareas que requieren una			

	acción unilateralizada, utiliza un elemento del lado derecho y otro del lado izquierdo.			
<b>Nº</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Nunca (01)</b>	<b>A veces (02)</b>	<b>Siempre (03)</b>
	<b>Esquema espacial</b>			
<b>4</b>	Se trabajan las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, derecha e izquierda, combinándose mediante el trabajo de las direcciones oblicuas en el plano horizontal y vertical.			
<b>5</b>	Se debe realizar cuando aún no se tiene bien integradas las diferentes direcciones en relación a sí mismo.			
	<b>Esquema temporal</b>			
<b>6</b>	Marcando el ritmo con actividades corporales son los adecuados para un apropiado esquema temporal.			
<b>7</b>	Las nociones temporales se construyen sobre conceptos espaciales.			

**Guía de Observación**

1) La figura corresponde al mensaje.

Rima

- a) Siempre
- b) A veces
- c) nunca



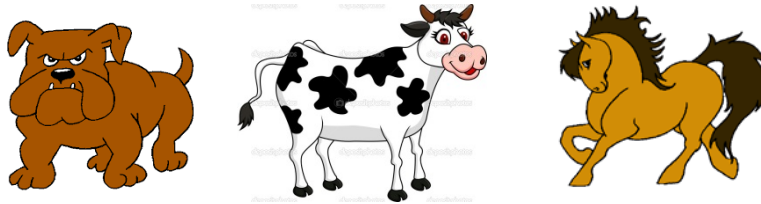
2) ¿Es la palabra adecuada. Co-le-gio?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) nunca



3) ¿Emite el sonido adecuado? Ladra

- a) Siempre
- b) A veces
- c) nunca



4) Imita el movimiento correcto: Vuela

- a) Siempre
- b) A veces
- c) nunca



PERRO



PAJARO

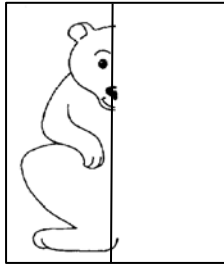


CABALLO

5) Corresponde a una figura simétrica. OSO

- a) Siempre
- b) A veces
- c) nunca





6) **Corresponde a una distribución correcta de colores en la figura. ROJO**

- a) **Siempre**
- b) **A veces**
- c) **nunca**



7) **Identifica convenientemente : COLEGIO**

- a) **Siempre**
- b) **A veces**
- c) **nunca**



.....