

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa

**INFLUENCIA DE UNA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ  
EN EL PROYECTO DE APRENDIZAJE DE LA  
LECTO-ESCRITURA EN LA EDAD DE CINCO AÑOS**

**Tesis Doctoral**

**ANA M<sup>a</sup> MOSQUERA GAMERO**

**DIRECTORES**

**Dr. José Luis Chinchilla Minguet**

**Dr. José Carlos Fernández García**



Dr. José Luis Chinchilla Minguet y Dr. José Carlos Fernández García como directores

Certifica:

Que la Tesis Doctoral, de Ana Mosquera Gamero “Influencia de una intervención Psicomotriz en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de 5 años”, y realizada bajo la dirección citada, reúne todos los requisitos establecidos para su presentación y defensa.-----

Y para, que así conste, a los efectos oportunos se firma la presente certificación en Málaga a veintidós de junio de dos mil tres. -----

Dr. D. Rafael Galante Guille, Profesor Titular de Métodos de investigación, y como tutor de la Tesis Doctoral: “Influencia de una intervención Psicomotriz en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de 5 años”, realizada por Ana Mosquera Gamero y dirigida por el Dr. José Luis Chinchilla Minguet y por el Dr. José Carlos Fernández García.

RATIFICA la autorización del Director de la misma para su defensa.

Para que así conste firma y rubrica la presente en Málaga a 22 de junio de 2003.

## ÍNDICE









## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
---------------------------	----------

### **PRIMERA PARTE.**

#### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

<b>CAPÍTULO PRIMERO:.....</b>	<b>13</b>
-------------------------------	-----------

#### **LA ESCUELA INFANTIL CENTRO ESTIMULADOR DEL APRENDIZAJE.**

1.1.- MARCO LEGISLATIVO .....	17
1.1.1.- CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL SEGUNDO CICLO .....	23
1.1.2.- ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU RELACIÓN CON ACTIVIDADES PSICOMOTRICES .....	24
1.1.3.- OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL QUE RELACIONAN LA EDUCACIÓN CORPORAL CON EL BLOQUE DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO .....	24
1.2.- CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO DE CINCO A SEIS AÑOS .....	27
1.2.1.- PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	27
1.2.2.- PERFIL PSICOLÓGICO DEL NIÑO DE 5 A 6 AÑOS .....	29
1.2.3.- ESCALA OBSERVACIONAL DE DESARROLLO .....	32
1.2.3.1.- ESCALA OBSERVACIONAL DE SECADAS .....	33
1.3.- DESARROLLO COGNITIVO Y APRENDIZAJE TEMPRANO .....	36

1.3.1.- PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS QUE SUBYACEN AL APRENDIZAJE .....	45
1.4.- CLASIFICACIÓN DE LA DIVERSAS ADQUISICIONES MOTRICES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	51
1.4.1.- LOS REFLEJOS .....	51
1.4.2.- CONTROL Y AJUSTE CORPORAL .....	51
1.4.3.- EL ESQUEMA CORPORAL .....	52
1.4.4.- LATERALIDAD .....	53
1.4.5.- RESPIRACIÓN .....	53
1.4.6.- LA RELAJACIÓN .....	54
1.4.7.- EVOLUCIÓN DE LAS SENSOOPERCEPCIONES .....	54
1.4.8.- MOVIMIENTOS ELEMENTALES DE LOCOMOCIÓN .....	57
1.4.9.- MOVIMIENTOS ELEMENTALES MANIPULATIVOS .....	58
1.4.10.-HABILIDADES GENÉRICAS .....	59
1.4.11.-LA ESPACIALIDAD .....	60
1.4.12.- LA TEMPORALIDAD.....	60
1.4.13.-LA COORDINACIÓN .....	61
1.5.-EL CUERPO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR .....	63
1.5.1.-DIFERENTES NIVELES DEL CUERPO .....	63
1.5.2.-CLASIFICACIÓN DEL CUERPO .....	64
1.5.3.-ESQUEMA CORPORAL .....	66
1.5.4.-IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DEL CUERPO EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO .....	68
1.5.5.-EL CUERPO, EL OLVIDADO EN LAS ESCUELAS .....	70

**CAPÍTULO SEGUNDO:..... 73**  
**PSICOMOTRICIDAD.**

2.1.- CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD .....	75
---	----

2.2.- PSICOMOTRICIDAD Y ÁMBITO EDUCATIVO .....	81
2.3.- ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO DE LA PSICOMOTRICIDAD .....	84
2.4.- LA IMPORTANCIA DE LAS OBRAS DE WALLON Y PIAGET EN EL ESTUDIO DE LA GÉNESIS DE LA PSICOMOTRICIDAD .....	87
2.5.- BASES DEL DESARROLLO MOTOR .....	98
2.6.- LA ORGANIZACIÓN PSICOMOTORA .....	105
2.7.- EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES PSICOMOTORAS DEL NIÑO EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	109
2.8.-PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	110
2.8.1.- TIPOS DE JUEGOS: ANÁLISIS .....	112
2.8.2.- PROGRAMACIÓN DEL JUEGO .....	116
2.8.3.- LOS CUENTOS MOTORES EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	116
2.8.3.1.- OBJETIVOS DE LOS CUENTOS MOTORES .....	119
2.8.4.- LA RELAJACIÓN EN EL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	121
2.8.5.- EL MATERIAL DE UN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	122
 <b>CAPÍTULO TERCERO: .....</b>	<b>127</b>
<b>LECTURA Y ESCRITURA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.</b>	
 3.1.- ¿ QUÉ SE ENTIENDE POR LEER? .....	132
3.2.- APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA A LA LECTO-ESCRITURA .....	134
3.3.- ¿CUÁNDO INICIAR EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA? .....	137
3.3.1.- ETAPA GLOBAL-NATURAL .....	140
3.3.2.- ETAPA FONOLÓGICA-ALFABÉTICA .....	140
3.3.3.- ETAPA SEMÁNTICA .....	142
3.4.-¿CÓMO PROCEDER A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA	

LECTO-ESCRITURA? .....	145
3.5.- PRERREQUISITOS DIDÁCTICOS A TENER EN CUENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA .....	148
3.5.1.- MADUREZ LECTO-ESCRITORA .....	148
3.5.2.- PROCESOS CORTICALES O NEUROFUNCIONALES QUE IMPLICA EL ACTO LECTO-ESCRITOR .....	154
3.5.2.1.- LOS PROCESOS GNÓSTICOS-VISUALES .....	155
3.5.2.2.- PROCESOS GNÓSTICOS-AUDITIVOS .....	155
3.5.2.3.- PROCESOS QUIROCINESTÉSICOS .....	156
3.5.2.4.- PROCESOS GLOSOCINESTÉSICOS .....	157
3.5.2.5.- PROCESOS INTELECTUALES .....	157
3.5.2.6.- PROCESOS EMOCIONALES .....	158
3.5.3.- PROCESOS EXTRACORTICALES QUE IMPLICA EL ACTO LECTO-ESCRITOR .....	158
3.5.4.- ESTIMACIÓN DEL NIVEL DE MADUREZ LECTO-ESCRITORA .....	159
3.5.4.1.- TEST ABC DE FILHO .....	160
3.5.4.2.- BATERÍA DE THACKRAY .....	161
3.5.4.3.- BATERÍA PREDICTIVA DE INIZÁN .....	162
3.6.- INICIO DEL APRENDIZAJE LECTO-ESCRITURA .....	164
3.7.- HABILIDADES LECTORAS .....	179
3.7.1.- HABILIDADES LECTORAS NEUROPSICOLÓGICAS .....	180
3.7.2.- HABILIDADES LECTORAS LINGÜÍSTICAS .....	180
3.7.3.- HABILIDADES LECTORAS INTELECTUALES .....	180
3.7.4.- HABILIDADES SOCIOAMBIENTALES .....	181
3.7.5.- HABILIDADES EMOCIONALES .....	181
3.8.- APRENDIZAJE LECTOR: MÉTODO .....	181
3.8.1.- PROCESAMIENTO ASCENDENTE .....	182
3.8.2.- PROCESAMIENTO DESCENDENTE .....	182
3.8.3.- PROCESAMIENTO INTERACTIVO .....	183
3.9.- CLASIFICACIÓN METODOLÓGICA .....	183
3.9.1.- MÉTODOS DE PROGRESIÓN SINTÉTICA .....	184
3.9.2.- MÉTODOS DE PROGRESIÓN ANALÍTICA .....	184

3.9.3.- MÉTODOS DE PROGRESIÓN MIXTA .....	185
3.10.- PROCESO LECTOR .....	185
3.10.1.- COMPONENTES .....	185
3.10.2.- PROCESAMIENTO .....	186
3.10.3.- HABILIDADES .....	186
3.11.- ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS Y CONSEJOS PRÁCTICOS .....	187
3.12.- EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	189
3.12.1.- APORTACIONES DE LAS ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMACIONES CURRICULARES .....	190
3.12.1.1.- MODELOS DE ESTADIOS .....	190
3.12.1.2.- MODELOS DE HABILIDADES .....	193
3.12.1.3.- MODELOS CONSTRUCTIVISTAS .....	193
3.12.1.4.- MODELOS INTERACTIVOS .....	194
3.13.-OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA .....	195
3.13.1.-ETAPA PREVIA PRELIMINAR .....	196
3.13.2.-ETAPA DE LA ADQUISICIÓN GLOBAL DE LA FRASE Y DE LA PALABRA .....	199
3.13.3.-ETAPA DE ANÁLISIS, SÍNTESIS ESPONTÁNEA Y DIRIGIDA DE LA PALABRA .....	200
3.14.- MATERIAL DIDÁCTICO DE LA LECTO-ESCRITURA .....	200
3.15.- ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN LECTO-ESCRITORA DEL NIÑO .....	202
3.15.1.-PROYECCIÓN DE LOS PERIODOS LECTORES EN LOS NIVELES EDUCATIVOS .....	202
3.15.2.- PLAN LECTOR .....	203
3.15.3.- LÍNEA DE EVOLUCIÓN MADURATIVA DEL SUJETO LECTOR ..	203
3.15.4.- PERÍODOS LECTORES .....	204
3.15.5.- EVOLUCIÓN DEL PROTAGONISMO CON LA EDAD LECTORA DEL SUJETO .....	205
3.15.6.- PERFECCIONAMIENTO DEL MECANISMO LECTO-ESCRITOR ...	205
3.16.- ACTIVIDADES SENSORIOMOTRICES PARA LA LECTO-	

ESCRITURA .....	206
3.16.1.- ACTIVIDADES MOTRICES CON TODO EL CUERPO .....	208
3.16.1.1.- ABECEDARIO CORPORAL .....	211
3.16.2.- ACTIVIDADES MOTRICES CON LAS MANOS. LETRAS	
MAYÚSCULAS .....	220
3.16.2.1.- ABECEDARIO MANUAL LETRAS MAYÚSCULAS .....	221
3.16.3.- ACTIVIDADES CON EL CUERPO Y LAS MANOS .....	221
3.16.4.- ACTIVIDADES DE CARÁCTER VIVENCIAL .....	234
3.16.4.1.- EJEMPLO .....	234
3.16.4.2.- EL MATERIAL COMPLEMENTARIO QUE	
NECESITA ESTE MÉTODO .....	235
<b>CAPÍTULO CUARTO: .....</b>	<b>237</b>
<b>LA MOTRICIDAD EN EL APRENDIZAJE.</b>	
4.1.- REVISIÓN HISTÓRICA .....	239
4.2.- MOTRICIDAD Y PROCESO DE DESARROLLO EN EL NIÑO .....	243
4.2.1.- CONCEPTOS QUE RELACIONAN MOVIMIENTO E INTELLECTO ...	243
4.2.3.- FUNCIONAMIENTO SENSORIOMOTOR Y APARICIÓN DE	
LA INTELIGENCIA .....	247
4.2.4.- ACTIVIDAD MOTRIZ Y CAPACIDAD INTELLECTUAL .....	248
4.2.5.- RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS MOTRICES Y	
PERCEPTUALES .....	249
4.2.6.- ACTIVIDAD MOTRIZ Y ATRIBUTO .....	250
4.3.- MOTRICIDAD Y CREATIVIDAD .....	261
4.3.1.- CREATIVIDAD Y ESCUELA INFANTIL .....	261
4.3.1.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREATIVA .....	263
4.3.1.2.- FASES EN EL PROCESO CREATIVO .....	264
4.3.1.3.- INDICADORES DE CREATIVIDAD .....	265
4.3.1.4.- MODELOS DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO .....	267

4.3.2.- LA CREATIVIDAD DENTRO DE LA DINÁMICA GRUPAL .....	268
4.3.2.1.- DIFICULTADES PARA VIVENCIAR LA CREATIVIDAD .....	270
4.3.3.- CREATIVIDAD Y JUEGO .....	271
4.3.3.1.- METODOLOGÍA CREATIVA Y EDUCACIÓN CORPORAL ..	272
4.3.4.- TÉCNICAS ENCAMINADAS AL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD .....	273
4.3.4.1.- TÉCNICAS FUNDAMENTALES QUE DESARROLLAN LA CREATIVIDAD .....	274
4.3.5.- CONCLUSIONES .....	276
4.4.-EL ESQUEMA CORPORAL Y APRENDIZAJES ESCOLARES .....	277
4.4.1.- ¿QUÉ ES EL ESQUEMA CORPORAL? .....	277
4.4.2.- ESTUDIO SOBRE ESQUEMA CORPORAL Y APRENDIZAJE .....	278
4.4.3.- MOVIMIENTO Y APRENDIZAJE .....	280
4.5.-PROGRAMAS MOTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE .....	289

**SEGUNDA PARTE.**

**LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

**CAPÍTULO QUINTO: ..... 297**

**ESTUDIO Y METODOLOGÍA.**

5.1.- INTRODUCCIÓN .....	299
5.2.- OBJETIVOS .....	301
5.3.- HIPÓTESIS .....	303
5.4.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA: FIABILIDAD, VALIDEZ Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN .....	305
5.4.1.- EL PROCEDIMIENTO EMPLEADO .....	306
5.4.2.- TIPO DE EXPERIMENTO .....	307

5.4.3.- PLAN DE ACTUACIÓN .....	308
5.4.4.- METODOLOGÍA .....	311
5.4.4.1.- LUGAR DONDE SE VA A LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN .....	312
5.4.4.2.- MUESTRA .....	321
5.4.4.2.1.- GRUPO CONTROL .....	321
5.4.4.2.2.- GRUPO EXPERIMENTAL .....	324
5.4.4.3.- VARIABLES DEPENDIENTES .....	327
5.4.4.3.1.- COORDINACIÓN VISOMOTORA .....	328
5.4.4.3.2.- MEMORIA INMEDIATA .....	329
5.4.4.3.3.- MEMORIA MOTORA .....	330
5.4.4.3.4.- MEMORIA AUDITIVA .....	330
5.4.4.3.5.- MEMORIA LÓGICA .....	331
5.4.4.3.6.- PRONUNCIACIÓN .....	331
5.4.4.3.7.- COORDINACIÓN MOTORA .....	332
5.4.4.3.8.- ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD .....	332
5.4.4.3.9.- NIVEL DE MADURACIÓN .....	333
5.4.4.3.10.-MADUREZ LECTORA .....	333
5.4.4.3.11.-MADUREZ ESCRITORA .....	335
5.4.4.3.12.-EXPRESIÓN ORAL .....	335
5.4.4.3.13.-PRONÓSTICO DE ÉXITO LECTO-ESCRITOR .....	336
5.4.4.3.14.-PSICOLINGÜÍSTICO .....	336
5.4.4.3.15.-APRENDIZAJE ESCOLAR .....	338
5.4.4.3.16.-ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA .....	339
5.4.4.3.17.-PERCEPCIÓN VISUAL .....	340
5.4.4.3.18.-COMPETENCIA CURRICULAR .....	341
5.4.4.3.19.-LATERALIDAD .....	342
5.4.4.3.20.-DESARROLLO MOTOR .....	343
5.4.4.4.- PROTOCOLO DE REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS .....	344
5.4.4.5.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	345
5.4.4.5.1.- TEST ABC .....	345
5.4.4.5.2.- PRUEBA DE ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA	



---

DE SANTUCCI, GARCÍA MANZANO Y EQUIPO DE OMEP .....	347
5.4.4.5.3.- PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR, DE LA CRUZ .....	348
5.4.4.5.4.- PRUEBAS DE LECTURA, DE LA CRUZ .....	349
5.4.4.5.5.- TEST DEL FACTOR “G” DE CATTELL .....	349
5.4.4.5.6.- ITPA .....	350
5.4.4.5.7.- TEST DE DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL FROSTIG .....	352
5.4.4.5.8.- TEST DE LA FIGURA HUMANA .....	353
5.4.4.5.9.- REVERSAL TEST .....	353
5.4.4.5.10.-TEST MOTOR .....	354
5.4.4.5.11.-ESAPRES .....	355
5.4.4.6.- PRETEST .....	355
5.4.4.7.- INTRODUCCIÓN DEL TRATAMIENTO AL CAMPO EXPERIMENTAL .....	356
5.4.4.8.- VARIABLE INDEPENDIENTE .....	358
5.4.4.8.1.- CALENDARIO APLICACIÓN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD .....	360
5.4.4.8.2.- OBSERVACIONES DURANTE EL TRATAMIENTO .....	361
5.4.4.8.3.-SESIONES .....	363
5.4.4.9.- POSTEST .....	476

**CAPÍTULO SEXTO: .....477**

**PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

6.1.- RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN PRETEST .....	481
6.2.- RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL EN PRETEST .....	503
6.3.- RESULTADOS COMPARANDO A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN PRETEST .....	525
6.4.- RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL POSTEST .....	549
6.5.- RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL EN EL POSTEST .....	571
6.6.- RESULTADOS COMPARANDO GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL POSTEST .....	593
6.7.- RESULTADOS COMPARANDO LOS DATOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y EL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL .....	615
6.8.- RESULTADOS COMPARANDO LOS DATOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y POSTEST EN EL GRUPO CONTROL .....	638

**TERCERA PARTE.**

**CONCLUSIONES.**

**CAPÍTULO SÉPTIMO: ..... 665**

**CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.**

7.1.- DISCUSIÓN GENERAL .....	667
7.2.- CONCLUSIONES .....	671
7.3.- SUGERENCIAS .....	674

BIBLIOGRAFÍA .....677

ANEXOS .....717

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Grupo Control: Sexo - peso – talla .....	322
Tabla 2.- Grupo Control: Edad mental-Cronológica-Motora .....	323
Tabla 3.- Grupo Experimental: Sexo-peso-talla .....	325
Tabla 4.- Grupo Experimental: Edad Mental-Cronológica-Motora ....	326
Tabla 5.- Calendario Aplicaciones .....	360
Tabla 6.- Estadísticos Descriptivos Grupo Experimental en Pretest .....	482
Tabla 7.- Estadísticos Descriptivos Grupo Control en Pretest .....	504
Tabla 8.- Estadísticos Descriptivos Grupo Control y Experimental en Pretest .....	528
Tabla 9.- Diferencia entre las medias de los Grupos Control y Experimental en Pretest .....	528
Tabla 10.- Estadísticos descriptivos Grupo Experimental en Pretest .....	550
Tabla 11.- Estadísticos descriptivos Grupo Control en Pretest .....	572
Tabla 12.- Estadísticos descriptivos Grupo Experimental y Control en Postest .....	594
Tabla 13.- Estadísticos descriptivos Grupo Experimental en Pretest y Postest .....	616
Tabla 14.- Comparativa Valores medios Grupo Experimental en Pretest y Postest .....	617
Tabla 15.- Estadísticos descriptivos Grupo Control en Pretest y Postest. ....	640
Tabla 16.- Valores medios Grupo Control en Pretest y Postest .....	641

## ÍNDICE DE FIGURAS

### ABECEDARIO CORPORAL.

Figura 1	letra A .....	211
Figura 2	letra B .....	211
Figura 3	letra C .....	211
Figura 4	letra D .....	212
Figura 5	letra E .....	212
Figura 6	letra F .....	212
Figura 7	letra G .....	213
Figura 8	letra H .....	213
Figura 9	letra I .....	213
Figura 10	letra J .....	214
Figura 11	letra K .....	214
Figura 12	letra L .....	214
Figura 13	letra M .....	215
Figura 14	letra N .....	215
Figura 15	letra Ñ .....	216
Figura 16	letra O .....	216
Figura 17	letra P .....	216
Figura 18	letra Q .....	217

Figura 19	letra R .....	217
Figura 20	letra S .....	217
Figura 21	letra T .....	218
Figura 22	letra U .....	218
Figura 23	letra V .....	218
Figura 24	letra X .....	219
Figura 25	letra Y .....	219
Figura 26	letra Z .....	219

**ABECEDARIO MANUAL.**

Figura 27	letra A .....	221
Figura 28	letra B .....	222
Figura 29	letra C .....	222
Figura 30	letra D .....	222
Figura 31	letra E .....	223
Figura 32	letra F .....	223
Figura 33	letra G .....	223
Figura 34	letra H .....	224
Figura 35	letra I .....	224
Figura 36	letra J .....	225
Figura 37	letra K .....	225
Figura 38	letra L .....	225
Figura 39	letra M .....	226
Figura 40	letra N .....	226
Figura 41	letra Ñ .....	226
Figura 42	letra O .....	227
Figura 43	letra P .....	227
Figura 44	letra Q .....	227
Figura 45	letra R .....	228
Figura 46	letra S .....	228
Figura 47	letra T .....	228
Figura 48	letra U .....	229
Figura 49	letra V .....	229
Figura 50	letra X .....	229
Figura 51	letra Y .....	230
Figura 52	letra Z .....	230

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1	Concepción del niño como procesador activo de la información ...	45
Esquema 2	Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información .....	47
Esquema 3	Procesos cognitivos básicos actualizados con el aprendizaje de contenidos .....	48
Esquema 4	Procesos cognitivos básicos que subyacen al aprendizaje .....	49
Esquema 5	La actividad tónica postural equilibrada .....	52
Esquema 6	Adquisiciones motrices .....	62
Esquema 7	Aprender y saber leer .....	135
Esquema 8	La lectura como habilidad .....	143
Esquema 9	Métodos de lectura .....	183
Esquema 10	Métodos sintéticos inductivos .....	184
Esquema 11	Métodos sintéticos deductivos .....	184
Esquema 12	Métodos de progresión mixta .....	185
Esquema 13	Circuito retroactivo .....	187
Esquema 14	Estadios de la lectura .....	193
Esquema 15	Modelos interactivos: Características .....	195
Esquema 16	Proyección de períodos Lectores .....	202
Esquema 17	Plan lector .....	203
Esquema 18	Línea de evolución madurativa del sujeto lector .....	204
Esquema 19	Desarrollo evolutivo de la destreza lectora .....	204
Esquema 20	Evolución del protagonismo con la edad lectora del sujeto .....	205
Esquema 21	Mecanismo lecto-escritor .....	205
Esquema 22	Piaget. Desarrollo intelectual .....	246
Esquema 23	Estrategia investigadora .....	306
Esquema 24	Calendario de aplicación .....	361



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	483
Gráfica 2.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	483
Gráfica 3.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	484
Gráfica 4.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	484
Gráfica 5.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest .....	485
Gráfica 6.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest .....	485
Gráfica 7.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	486
Gráfica 8.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	486
Gráfica 9.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	487
Gráfica 10.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	487
Gráfica 11.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest .....	488
Gráfica 12.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest .....	488
Gráfica 13.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	489
Gráfica 14.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	489
Gráfica 15.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	490
Gráfica 16.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	490
Gráfica 17.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	491
Gráfica 18.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	491
Gráfica 19.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	492

Gráfica 20.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	492
Gráfica 21.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	493
Gráfica 22.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	493
Gráfica 23.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest .....	494
Gráfica 24.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest .....	494
Gráfica 25.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	495
Gráfica 26.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	495
Gráfica 27.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest .....	496
Gráfica 28.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest .....	496
Gráfica 29.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	497
Gráfica 30.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	497
Gráfica 31.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	498
Gráfica 32.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	498
Gráfica 33.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest .....	499
Gráfica 34.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest .....	499
Gráfica 35.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	500
Gráfica 36.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	500
Gráfica 37.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest .....	501
Gráfica 38.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest .....	501
Gráfica 39.- Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	502
Gráfica 40.- Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	502
Gráfica 41.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	505

---

Gráfica 42.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	505
Gráfica 43.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	506
Gráfica 44.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	506
Gráfica 45.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest .....	507
Gráfica 46.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest .....	507
Gráfica 47.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	508
Gráfica 48.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	508
Gráfica 49.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	509
Gráfica 50.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	509
Gráfica 51.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest .....	510
Gráfica 52.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest .....	510
Gráfica 53.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	511
Gráfica 54.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	511
Gráfica 55.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	512
Gráfica 56.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	512
Gráfica 57.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	513
Gráfica 58.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	513
Gráfica 59.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	514
Gráfica 60.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	514
Gráfica 61.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	515
Gráfica 62.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	515
Gráfica 63.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest .....	516

Gráfica 64.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest .....	516
Gráfica 65.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	517
Gráfica 66.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	517
Gráfica 67.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest .....	518
Gráfica 68.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest .....	518
Gráfica 69.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	519
Gráfica 70.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	519
Gráfica 71.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	520
Gráfica 72.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	520
Gráfica 73.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest .....	521
Gráfica 74.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest .....	521
Gráfica 75.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	522
Gráfica 76.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	522
Gráfica 77.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest .....	523
Gráfica 78.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest .....	523
Gráfica 79.- Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	524
Gráfica 80.- Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	524
Gráfica 81.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	529
Gráfica 82.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest .....	529
Gráfica 83.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	530
Gráfica 84.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest .....	530
Gráfica 85.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Pretest .....	531

---

Gráfica 86.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Pretest .....	531
Gráfica 87.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	532
Gráfica 88.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest .....	532
Gráfica 89.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	533
Gráfica 90.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Pretest .....	533
Gráfica 91.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Pretest .....	534
Gráfica 92.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Pretest .....	534
Gráfica 93.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	535
Gráfica 94.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Pretest .....	535
Gráfica 95.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	536
Gráfica 96.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest .....	536
Gráfica 97.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	537
Gráfica 98.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest .....	537
Gráfica 99.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	538
Gráfica 100.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Pretest .....	538
Gráfica 101.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	539
Gráfica 102.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Pretest .....	539
Gráfica 103.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Pretest .....	540
Gráfica 104.- Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Pretest .....	540
Gráfica 105.- Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	541
Gráfica 106.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest .....	541
Gráfica 107.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolinguístico en Pretest .....	542

Gráfica 108.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Pretest .....	542
Gráfica 109.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	543
Gráfica 110.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest .....	543
Gráfica 111.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	544
Gráfica 112.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest .....	544
Gráfica 113.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Pretest .....	545
Gráfica 114.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Pretest .....	545
Gráfica 115.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	546
Gráfica 116.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Pretest .....	546
Gráfica 117.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Pretest .....	547
Gráfica 118.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Pretest .....	547
Gráfica 119.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	548
Gráfica 120.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest .....	548
Gráfica 121.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	551
Gráfica 122.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	551
Gráfica 123.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	552
Gráfica 124.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	552
Gráfica 125.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Postest .....	553
Gráfica 126.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Postest .....	553 Gráfica
127.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	554
Gráfica 128.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	554
Gráfica 129.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Postest .....	555

---

Gráfica 130.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Postest .....	555
Gráfica 131.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Postest .....	556
Gráfica 132.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Postest .....	556
Gráfica 133.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Postest.....	557
Gráfica 134.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Postest .....	557
Gráfica 135.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	558
Gráfica 136.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	558
Gráfica 137.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Postest.....	559
Gráfica 138.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Postest.....	559
Gráfica 139.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Postest .....	560
Gráfica 140.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Postest .....	560
Gráfica 141.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Postest.....	561
Gráfica 142.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Postest.....	561
Gráfica 143.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Postest .....	562
Gráfica 144.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Postest .....	562
Gráfica 145.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	563
Gráfica 146.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	563
Gráfica 147.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Postest.....	564
Gráfica 148.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Postest.....	564
Gráfica 149.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Postest.....	565
Gráfica 150.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Postest.....	565
Gráfica 151.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	566

Gráfica 152.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	566
Gráfica 153.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Postest .....	567
Gráfica 154.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Postest .....	567
Gráfica 155.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Postest.....	568
Gráfica 156.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Postest.....	568
Gráfica 157.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Postest .....	569
Gráfica 158.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Postest .....	569
Gráfica 159.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Postest.....	570
Gráfica 160.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Postest.....	570
Gráfica 161.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	573
Gráfica 162.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	573
Gráfica 163.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	574
Gráfica 164.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	574
Gráfica 165.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Postest .....	575
Gráfica 166.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Postest .....	575 Gráfica
167.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	576
Gráfica 168.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	576
Gráfica 169.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Postest .....	577
Gráfica 170.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Postest .....	577
Gráfica 171.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Postest .....	578
Gráfica 172.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Postest .....	578
Gráfica 173.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Postest.....	579



---

Gráfica 174.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Postest .....	579
Gráfica 175.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	580
Gráfica 176.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	580
Gráfica 177.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Postest.....	581
Gráfica 178.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Postest.....	581
Gráfica 179.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Postest .....	582
Gráfica 180.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Postest .....	582
Gráfica 181.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Postest.....	583
Gráfica 182.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Postest.....	583
Gráfica 183.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Postest .....	584
Gráfica 184.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Postest .....	584
Gráfica 185.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	585
Gráfica 186.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	585
Gráfica 187.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Postest.....	586
Gráfica 188.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Postest.....	586
Gráfica 189.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest.....	587
Gráfica 190.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest.....	587
Gráfica 191.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	588
Gráfica 192.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	588
Gráfica 193.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Postest .....	589
Gráfica 194.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Postest .....	589
Gráfica 195.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Postest.....	590

Gráfica 196.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Postest.....	590
Gráfica 197.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Postest .....	591
Gráfica 198.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Postest .....	591
Gráfica 199.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Postest.....	592
Gráfica 200.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Postest.....	592
Gráfica 201.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	595
Gráfica 202.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest .....	595
Gráfica 203.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	596
Gráfica 204.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Postest .....	596
Gráfica 205.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Postest .....	597
Gráfica 206.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Postest .....	597
Gráfica 207.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	598
Gráfica 208.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Postest .....	598
Gráfica 209.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Postest .....	599
Gráfica 210.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Postest .....	599
Gráfica 211.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Postest .....	600
Gráfica 212.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Postest .....	600
Gráfica 213.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Postest .....	601
Gráfica 214.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Postest .....	601
Gráfica 215.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	602
Gráfica 216.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest .....	602
Gráfica 217.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Madurez en Postest .....	603

---

Gráfica 218.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Madurez en Postest .....	603
Gráfica 219.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Postest .....	604
Gráfica 220.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Postest .....	604
Gráfica 221.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Postest .....	605
Gráfica 222.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Postest .....	605
Gráfica 223.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Postest .....	606
Gráfica 224.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Postest .....	606
Gráfica 225.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	607
Gráfica 226.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest .....	607
Gráfica 227.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Postest .....	608
Gráfica 228.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Postest .....	608
Gráfica 229.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest .....	609
Gráfica 230.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest .....	609
Gráfica 231.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	610
Gráfica 232.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Postest .....	610
Gráfica 233.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Postest .....	611
Gráfica 234.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Postest .....	611
Gráfica 235.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Postest .....	612
Gráfica 236.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Postest .....	612
Gráfica 237.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Postest .....	613
Gráfica 238.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Postest .....	613
Gráfica 239.-Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Postest .....	614

Gráfica 240.-Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Postest .....	614
Gráfica 241.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest .....	618
Gráfica 242.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest .....	618
Gráfica 243.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest .....	619
Gráfica 244.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest .....	619
Gráfica 245.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest .....	620
Gráfica 246.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest .....	620
Gráfica 247.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest .....	621
Gráfica 248.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest .....	621
Gráfica 249.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest .....	622
Gráfica 250.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest .....	622
Gráfica 251.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest y Postest .....	623
Gráfica 252.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest y Postest .....	623
Gráfica 253.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest .....	624
Gráfica 254.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest .....	624
Gráfica 255.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest .....	625
Gráfica 256.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest .....	625
Gráfica 257.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest y Postest .....	626
Gráfica 258.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest y Postest .....	626
Gráfica 259.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest .....	627
Gráfica 260.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest .....	627
Gráfica 261.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest .....	628

---

Gráfica 262.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest .....	628
Gráfica 263.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest .....	629
Gráfica 264.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest .....	629
Gráfica 265.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest .....	630
Gráfica 266.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest .....	630
Gráfica 267.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest .....	631
Gráfica 268.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest .....	631
Gráfica 269.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest .....	632
Gráfica 270.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest .....	632
Gráfica 271.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest .....	633
Gráfica 272.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest .....	633
Gráfica 273.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest .....	634
Gráfica 274.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest .....	634
Gráfica 275.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest .....	635
Gráfica 276.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest .....	635
Gráfica 277.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest y Postest .....	636
Gráfica 278.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest y Postest .....	636
Gráfica 279.-Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest .....	637
Gráfica 280.-Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest .....	637
Gráfica 281.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest .....	642
Gráfica 282.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest .....	642
Gráfica 283.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest .....	643

Gráfica 284.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest .....	643
Gráfica 285.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest .....	644
Gráfica 286.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest .....	644
Gráfica 287.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest .....	645
Gráfica 288.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest .....	645
Gráfica 289.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest .....	646
Gráfica 290.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest .....	646
Gráfica 291.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest y Postest .....	647
Gráfica 292.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest y Postest .....	647
Gráfica 293.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest .....	648
Gráfica 294.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest .....	648
Gráfica 295.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest .....	649
Gráfica 296.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest .....	649
Gráfica 297.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest y Postest .....	650
Gráfica 298.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest y Postest .....	650
Gráfica 299.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest .....	651
Gráfica 300.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest .....	651
Gráfica 301.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest .....	652
Gráfica 302.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest .....	652
Gráfica 303.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest .....	653
Gráfica 304.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest .....	653
Gráfica 305.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest .....	654

---

Gráfica 306.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest .....	654
Gráfica 307.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest .....	655
Gráfica 308.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest .....	655
Gráfica 309.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest .....	656
Gráfica 310.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest .....	656
Gráfica 311.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest .....	657
Gráfica 312.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest .....	657
Gráfica 313.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest .....	658
Gráfica 314.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest .....	658
Gráfica 315.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest .....	659
Gráfica 316.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest .....	659
Gráfica 317.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest y Postest .....	660
Gráfica 318.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest y Postest .....	660
Gráfica 319.-Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest .....	661
Gráfica 320.-Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest .....	661

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Foto 1.-	El tren infantil .....	366
Foto 2.-	El tren infantil .....	366
Foto 3.-	Las posturas .....	368
Foto 4.-	Las posturas .....	368
Foto 5.-	Focas y delfines .....	370
Foto 6.-	El repartidor .....	372
Foto 7.-	Historia del árbol .....	374
Foto 8.-	Historia del árbol .....	374
Foto 9.-	Simón dice .....	376
Foto 10.-	Colores musicales .....	378
Foto 11.-	El reloj dormilón .....	380
Foto 12.-	Las instrucciones .....	382
Foto 13.-	Pañuelo circular .....	384
Foto 14.-	Estatuas .....	386
Foto 15.-	Los oficios .....	386
Foto 16.-	La serpiente .....	388
Foto 17.-	La caza del zorro .....	390
Foto 18.-	El maremoto .....	392
Foto 19.-	Parejas .....	394
Foto 20.-	Policías y ladrones .....	396
Foto 21.-	La excursión .....	398
Foto 22.-	La excursión .....	398
Foto 23.-	¿Qué hace el rey? .....	400
Foto 24.-	Salvar el río .....	402
Foto 25.-	El patio de mi casa .....	404
Foto 26.-	Escape de .....	406
Foto 27.-	Pulgarcito .....	408
Foto 28.-	Juego con aros y pelotas .....	410
Foto 29.-	Entrar en el aro .....	412
Foto 30.-	Cambio de planeta .....	414
Foto 31.-	Halloween .....	416
Foto 32.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 33.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 34.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 35.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 36.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 37.-	El mundo de las letras .....	418
Foto 38.-	Prisioneros .....	420
Foto 39.-	Juego del pirata .....	422
Foto 40.-	Los indios .....	426



Foto 41.-	Los indios .....	426
Foto 42.-	El canguro .....	428
Foto 43.-	Imitación .....	430
Foto 44.-	El poder de las piernas .....	432
Foto 45.-	¿También tú? .....	434
Foto 46.-	Recuerda las letras .....	436
Foto 47.-	Juego con picas .....	438
Foto 48.-	Visita al zoo .....	440
Foto 49.-	Palomas y gaviñanes .....	442
Foto 50.-	Campamento Kiowa .....	446
Foto 51.-	Entrar en el aro .....	448
Foto 52.-	¿Qué hace el rey? .....	450
Foto 53.-	Paso salto .....	454
Foto 54.-	Paso salto .....	454
Foto 55.-	Uno o dos .....	456
Foto 56.-	Lobo de Luna .....	461
Foto 57.-	Lobo de Luna .....	462
Foto 58.-	Lobo de Luna .....	462
Foto 59.-	Juego pin-pon .....	473
Foto 60.-	Inflado de globos .....	475

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I .....</b>	<b>719</b>
----------------------	------------

### **ÍNDICE DE CARTAS Y CERTIFICADOS.**

Certificados Consejo Escolar del Centro “Colegio Sagrada Familia”.

Carta a padres de alumnos del Centro “Colegio Sagrada Familia”.

Plano de Ubicación del Centro “Colegio Sagrada Familia”.

<b>ANEXO II.....</b>	<b>721</b>
----------------------	------------

### **ÍNDICE DE REGISTROS Y PROTOCOLOS.**

Escala observacional del desarrollo.

Cuestionario sobre estilos de aprendizaje.

Escala de Evaluación Perceptivo motriz.

Escala de Observación de los factores de madurez Lectora.

Competencia Curricular Hojas Registro.

Registro dominancia lateral.

Evaluación de la intervención educativa.

Evaluación psicopedagógica información al tutor/a.

Perfil de lectura.

Hojas de registro test ABC.

Protocolo exploración Test motor Ozeretski.

Hoja de respuesta test Percepción Visual Frostig.

Cuestionario a padres.

Registro Observación de conducta .

Hoja cuadernillo BAPAE.

Hoja registro test factor “g” de Cattell.

Test de la figura humana.

Modelo de Sesiones de Tratamiento.

Hoja general de recogida de datos.

Registros de campo







## **INTRODUCCIÓN**





Adentrarse en el estudio de las relaciones desarrollo-aprendizaje es tarea amplia y complicada. Estamos aún lejos de poseer un enfoque integrador de los procesos de desarrollo y de sus relaciones con el aprendizaje. Desde el aula existe la impresión de que hay una disociación entre la teoría psicológica y la práctica educativa. Se considera que pocas son las ayudas que se pueden recibir, desde la psicología evolutiva y educativa, para resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación, desarrollada en el ámbito de la Educación Infantil, surge para poder comprobar con una metodología cuasi-experimental lo que ya se ha venido evidenciando, en la práctica de más de dos décadas, trabajando con alumnos que presentaban dificultades en la adquisición de la técnica lecto-escritora y a los que se aplicaba un programa-tratamiento de refuerzo. Este programa consistía en sesiones de actividades psicomotoras, que acababa en la mayoría de los casos solventando los problemas. Esto me llevó a pensar que si las actividades psicomotrices se realizaban paralelamente al tiempo que el niño se iniciaba en la adquisición de la técnica lecto-escritora, favorecerían la rapidez del aprendizaje de la lecto-escritura, argumento que constituyó la Motivación fundamental para esta Tesis Doctoral.

La manera más idónea de presentar estas actividades psicomotrices es dentro de un contexto, dentro del desarrollo del currículo básico de la Educación Infantil.

La Educación Infantil es el periodo adecuado para acelerar los aprendizajes básicos que van a permitir la persecución de objetivos. Desarrolla aquellos aspectos del niño que están vinculados a su proceso evolutivo, refiriéndose

a las estructuras básicas del pensar, de los afectos, de la motricidad, de la comunicación, de la creatividad, etc.

La Educación Infantil tiene como finalidad básica contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños/as.

Es en esta etapa cuando hay que procurar que los niños y niñas consigan el máximo grado de satisfacción posible, si queremos que desarrollen una actitud positiva hacia la escuela.

Nada, excepto lo que se vive por sí mismo y por propia voluntad, se fija de manera perdurable. En los actos motores del niño hay tales implicaciones que sus consecuencias afectan a la totalidad de la persona porque la actividad mental procede genéticamente de la motricidad, Amicale, E.P.S. (1986).

La actividad física es la principal fuente de aprendizaje y desarrollo de los niños/as. Es necesaria tanto para su desarrollo físico y psicomotor como para la construcción de conocimiento. Por ello la enseñanza ha de ser activa. Una de las principales fuentes de actividad en estas edades es el juego.

La presente Tesis Doctoral tiene como objetivos:

- 1) Conocer qué efecto puede causar un programa de actividades psicomotoras en el desarrollo de habilidades lectoras y demostrar por medio de pruebas comparativas, el efecto del tratamiento sobre ellas.

2) Poder comprobar la utilidad del marco psicológico evolutivo-cognitivo, como soporte y guía de la práctica educativa en la etapa de Educación Infantil.

3) Analizar las relaciones aprendizaje-desarrollo en un contexto educativo real, para promover un avance en la teoría de la instrucción, con apoyos empíricos, que sirva de base a la práctica educativa.

4) Destacar la importancia del juego como fuente principal de aprendizaje y desarrollo en Educación Infantil.

Las hipótesis de trabajo tratarán de dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente:

1- El programa de actividades psicomotrices favorece el desarrollo de habilidades lecto-escritoras.

2- Los alumnos que reciben el tratamiento obtendrán diferencias significativas con respecto a los alumnos que no reciben el tratamiento, en las pruebas que miden las habilidades lecto-escritoras.

3- El marco psicológico del que se ha partido, es el adecuado para guiar la práctica educativa en el aula de Educación Infantil.

4- La utilización del juego como metodología de trabajo en Educación Infantil.

Es una investigación centrada en un paradigma constructivista puesto que la razón última es la de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Esta investigación pretende además de confirmar, o no, las hipótesis, hacer una llamada de atención sobre el papel que desempeña el cuerpo en Educación Infantil. Es el gran olvidado en nuestras escuelas. No se debe considerar sólo como un instrumento sino que es fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto.

El tema del que trata esta Tesis ha sido abordado, pero no en el mismo ámbito, ni con las mismas variables, ni con los mismos condicionantes, por los siguientes investigadores:

-Seguin, E. (1845), trata la educación sobre la base de lo corporal.

-Orton (1928), trabaja la memoria visual. Perturbación de la percepción y retraso lector en relación con la misma.

-Montessori (1966), estudia la actividad el movimiento y el aprendizaje.

-Angel Ferrer, C. (1978), Tesis doctoral “Características del comportamiento psicomotor de los niños y educación psicomotriz”.

-Martín Bravo, C. (1982), Tesis doctoral “Alteraciones escolares de la lecto-escritura”.

-Arnáiz (1985), Tesis doctoral “La influencia de la práctica psicomotriz en la adquisición de madurez lectora en niños débiles mentales ligeros”.

-Rodríguez Jorin (1987), entrenamiento en los procesos implicados en la madurez lectora, con actividades próximas o multisensoriales en torno al fonemagrafema.

-Gervilla, A. (1988), actividades encaminadas a ayudar al niño en su proceso de maduración basada en la educación psicomotriz.

-García Núñez (1990), escritura desde un enfoque psicomotor.

-Casrascosa (1990), programa de actividades para desarrollar habilidades perceptivo visuales y localización en el espacio.

-Lebrero (1990), juegos y actividades madurativos en el ámbito de la organización perceptiva, desarrollo psicomotor, comunicación lingüística y procesos cognitivos.

-Lebrero (1992), método multisensorial de lectura.

-Lozano Martínez, J. (1993), Tesis doctoral “Un modelo integrado de prácticas psicomotriz y acceso a la lecto-escritura en niños socialmente desfavorecidos”.

Estructuralmente podemos diferenciar en el trabajo tres partes:

La primera parte de esta tesis incluye una revisión de la bibliografía relativa al tema estudiado. Contiene la fundamentación teórica sobre la educación infantil como centro estimulador del aprendizaje. Considerando aspectos importantes como el marco legislativo actual, el conocimiento de las características diferenciales de los niños de educación infantil, ya que estas se tendrán que tener en cuenta como punto de partida para trazar objetivos, contenidos, procedimientos y estructura de secuenciación dentro del currículo. También se trata en esta primera parte los fundamentos de la psicomotricidad, la lecto-escritura y la motricidad, como clave del aprendizaje.

En la segunda parte se exponen los procesos seguidos en la realización del experimento, que consistió en comparar los resultados del nivel de madurez lecto-escritora alcanzado por los niños después de habersele aplicado un programa de ejercicios sensoriomotores, durante 52 sesiones.

Para la realización del experimento, se contó con dos grupos de alumnos de Educación Infantil 5 años: Grupo Control formado por 24 alumnos, que no recibían el tratamiento adicional de ejercicios sensoriomotores y Grupo Experimental formado por 24 alumnos, que sí recibió el tratamiento adicional de una hora diaria de Lunes a Viernes, en el período de mañana, durante 52 sesiones de actividades sensoriomotoras.

La metodología empleada con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos es una metodología cuasiexperimental, con un diseño de grupos no equivalentes, dado que los grupos están formados con anterioridad y se toman como tales. Se introduce un pretest, una observación previa a la introducción del tratamiento, tanto para el grupo control como para el experimental, y nos indicará las diferencias iniciales existentes entre los dos grupos de estudio. No llega a ser una estrategia experimental dada la falta de aleatorización en la selección de los sujetos y en la asignación de los mismos a sus respectivos grupos.

La actuación realizada en la fase de toma de datos es:

- a) Primeramente se eligieron los grupos compuestos por 24 niños cada uno, de edad comprendida entre 5- 6 años.
- b) Realización de una primera medición pretest para los dos grupos de estudio.
- c) Introducción del tratamiento al grupo Experimental: 52 sesiones de una hora de duración cada una, de Lunes a Viernes, en período de mañana.
- d) Medición de las variables dependientes a los dos grupos de estudio, tras el período de tratamiento aplicado al grupo Experimental.
- e) Análisis de los resultados obtenidos mediante el Paquete Estadístico “SPSS 11.0”

La tercera parte recoge unas conclusiones acerca de los resultados obtenidos, sugerencias y las referencias bibliográficas correspondientes.

Finalmente, no puedo ni debo terminar sin expresar mi más sincero agradecimiento, en primer lugar al Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde he llevado a cabo los cursos de Tercer Ciclo, especialmente a la coordinadora del programa, Doctora D<sup>a</sup> Angeles Gervilla Castillo.

En segundo lugar a todos los profesores integrantes de los cursos.

A los Doctores D. José Luis Chinchilla Minguet y D. José Carlos Fernández García, Directores de este trabajo, por su orientaciones teóricas y metodológicas.

Al Equipo Directivo, Equipo Docente de Educación Infantil y Comunidad Educativa del Colegio Sagrada Familia.

Finalmente reconocer la contribución de amigos, compañeros y familiares por sus aportaciones.





## **PRIMERA PARTE**



## CAPÍTULO PRIMERO



## **CAPÍTULO PRIMERO:**

### **LA ESCUELA INFANTIL CENTRO ESTIMULADOR DEL APRENDIZAJE.**

La Educación Infantil es el periodo adecuado para generar los aprendizajes básicos, que no se refieren a los típicos de las escuelas, sino a aquellos que van a posibilitar más tarde la consecución de éstos. Se trata de desarrollar aquellos aspectos del niño que están vinculados a su proceso evolutivo, refiriéndose a las estructuras básicas del pensar, de los afectos, de la motricidad, de la comunicación, de la creatividad, etc.

Desde hace años se viene insistiendo en una intervención en esta etapa como el camino más eficaz para prevenir problemas de desarrollo.

Esta intervención temprana, considerada como un intento programado de cambio que implica el curso del desarrollo, no sólo debe ser una estrategia preventiva sino también enriquecedora. Martínez, J. (2000)

Baltes y Danish (1986) introducen una dimensión en la intervención estrechamente vinculada con la orientaciones propuestas en los estudios evolutivos: La potenciación y optimización del desarrollo humano.

Rubio Herrera (1992) dice que el ser humano es un organismo activo que necesita de una exploración del medio, de un aprendizaje de conocimientos y de adquisición de todo tipo de habilidades.

Para Espinosa y Vidanes (1991) el centro de Educación Infantil es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias del niño y las formas de

representación que ha ido elaborando en sus experiencias familiares, accediendo a nuevos vehículos de expresión.

## **1.1.- MARCO LEGISLATIVO.**

La Educación Infantil, según el marco legislativo que nos ofrece la LOGSE, de 3 de Octubre de 1990, abarca el período vital de 0 a 6 años.

Se entiende como Educación Infantil, el tipo de educación considerada integral, en una edad de 0 a 6 años que recibe el niño y que marcará su desarrollo, respetando las diferencias individuales.

La política educativa española con respecto a la educación infantil integra:

- Un proyecto educativo al alcance de todos y en especial para aquellos niños más necesitados a causa de imperativos familiares, sociales o por deficiencias/dificultades. Se tiene como finalidad desarrollar la personalidad incipiente del niño en el proceso diario, dar respuestas al conjunto de sus necesidades derivadas de él mismo y del medio que le rodea, al quedar implicados tanto padres como educadores. La educación infantil se proyectará y tendrá en cuenta la globalidad del niño y se considera que es el primer eslabón del sistema educativo. De ahí el que se vaya gestando que este período se constituya en obligatorio, dando paso a una educación más formal, aunque sus objetivos no lleve explícitos la adquisición de conocimientos.

También debe ser garantía de los derechos del niño, ya que muchos de los problemas que se plantean son productos de las presiones ejercidas sobre ellos, por no recibir una educación apropiada, ya sea familiar o escolar.

La Educación Infantil debe estar centrada en los mismos niños tal como son, respetando su propio mundo y sus relaciones, abierta a todos.

Por último debe ser una educación que continúe la vida familiar, que implique una concepción social diferente en la que influyen la edad de los niños, niveles sociales, cualificación de los adultos.

El decreto 1333/91 del 6 de Septiembre define el currículum para la etapa infantil. A partir de este nivel de concreción, determinado por la Administración y adecuado por las Autonomías con transferencias en materia educativa para este nivel, los centros elaborarán sus proyectos curriculares.

La introducción en nuestro Sistema Educativo de la teoría curricular, ha hecho necesario que se publicara, en todo el ámbito nacional, una serie de normas legislativas que tiene como finalidad primera exponer, presentar y regular, el establecimiento de la nueva ordenación académica de la práctica educativa, por ello, cada una de las Comunidades Autónomas, que, en su día, tenían transferidas las competencias en materia de educación, han ido estableciendo su propia normativa y han ido adecuando el Sistema Educativo a su propia personalidad histórica y cultural, en cada uno de los aspectos en los que la ley les concede atribuciones.

La Comunidad de Andalucía tiene transferidas competencias en materia de Educación desde la fecha de la publicación, en el B.O.E., de su Estatuto de Autonomía, por ello, es a la Junta de Andalucía a quien compete regular los pormenores de la ordenación del Sistema Educativo, derivado de la LOGSE, y las normas para la organización y el funcionamiento de los centros educativos no universitarios, dentro de su ámbito geográfico de competencias.



Los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz.

La Reforma Educativa que se hace sentir en el Estado Español al final de la década de los años setenta, se hace patente, a lo largo de los ochenta, también en Andalucía, y cristaliza con la publicación de la LOGSE en 1990

La teoría curricular introduce un cambio importante en el Sistema Educativo, por ello, la Comunidad Autónoma Andaluza ha llevado a cabo un proceso de experimentación en el que, gracias a la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa andaluza, se ha contribuido en buena medida a sentar las bases de un nuevo modo de entender el fenómeno educativo y la renovación de la escuela en nuestra Comunidad. Tras ello se ha propiciado una amplia reflexión, así como que la sociedad andaluza participe en el debate con sus aportaciones, sugerencias y críticas. Esto ha permitido el enriquecimiento de las propuestas iniciales que se formulaban y la mejor comprensión de la complejidad y necesidad de las transformaciones que deben llevarse a cabo.

Con el fin de conectar los contenidos de la enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz, el encuentro con la cultura andaluza, en su sentido pleno, deberá desprenderse como consecuencia inmediata de toda la arquitectura curricular puesta en juego en el proyecto educativo explicado en el presente Decreto.

La consideración del currículum, como noción que supera a la de plan de estudios nos introduce en una concepción, eminentemente, educativa del paso de los alumnos por las escuelas, porque los planteamientos curriculares superan una

perspectiva centrada únicamente en aspectos técnicos y científicos para completarla con la consideración de la dimensión sociocultural y axiológica, inherente a todo proyecto educativo y conectándose con la realidad social andaluza.

Los proyectos curriculares de los centros tienen como finalidad esencial desarrollar, como uno de los objetivos básicos de la educación, proporcionar a todos los alumnos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma.

El proyecto educativo de Andalucía establece una actuación a largo plazo sobre la evolución de nuestra sociedad. Por ello, debe formar a los alumnos de nuestra comunidad para vivir en un mundo esencialmente dinámico y asumir la responsabilidad que les compete, como generación histórica, en el proceso de transformación de la sociedad.

El Decreto 107/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía establece entre los elementos del currículo y la obligatoriedad de los centros para la elaboración del mismo que: los centros concreten y desarrollen el currículo mediante la elaboración del proyecto curricular de etapa o ciclo, en este proyecto curricular se abordarán las cuestiones relativas a la evaluación según los criterios definidos en la presente orden.

El proyecto curricular de Educación Infantil está insertado en un proyecto curricular que se refiere de manera integrada y coordinada a las etapas que se imparten en el mismo. La continuidad se exige por norma, no puede haber lagunas en el curso del desarrollo educativo del niño.

La reforma de la enseñanza promueve que el docente sea diseñador de su propia didáctica y metodología en función del tipo de alumno y demás aspectos curriculares.

Cuando el niño tiene entre sus manos algo que es de su agrado y que además, le brinda la oportunidad de moverse, manipular y transformar, sin ninguna presión externa para seguir un camino predeterminado, surge la actividad espontánea, ésta le permite vivir plenamente la situación surgida y sentir la satisfacción de alcanzar el éxito. Los principios metodológicos que todo educador infantil debe tener en cuenta y en los cuales debe apoyar su acción docente son:

- Libertad y autonomía.
- Principio lúdico, el juego como necesidad.
- Principio de actividad.
- Principio vivencial.
- Principio de globalización.
- Principio de creatividad.
- Principio de educación en valores.
- Principio de individualización.
- Principio de socialización.
- Principio de personalización.
- Principio de normalización.
- Principio de atención temprana.

La atención, el interés y la alegría del niño se conjugan para que la relación afectiva con el objeto o con el otro, con quien se cumple la acción, se vaya estabilizando equilibrando, hasta llegar, desde la más temprana edad, al óptimo control emocional.

El movimiento es fuente inagotable de conocimientos y afectos, conduce al niño al descubrimiento, dominio y transformación del mundo.

- Como lenguaje no verbal porque el movimiento representa un medio de expresión y la comunicación en lo que se evidencia la manera de pensar y sentir del hombre.

- Como fuente de conocimiento y afectos a la acción como cumple el niño su proceso de asimilación y acomodación, Piaget (1972).

### **1.1.1.- CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL SEGUNDO CICLO.**

El artículo 9 de la LOGSE establece, quedando reforzado por la LOCE:

1.- Los contenidos se abordarán metodológicamente a través de actividades organizadas que tengan interés y significado para el niño.

2.- Los contenidos orientados hacia el aprendizaje del uso del lenguaje, al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que vive, a la elaboración de una imagen de si mismo, positiva y equilibrada, adquiriendo hábitos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

3.- Las distintas formas de Comunicación y Representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, vivencias, etc.

El Lenguaje, la iniciación a los códigos de Lectura y Escritura, serán mucho mejor asimilados por el niño, cuanto mejor sea posible incluirlos en otros ámbitos de experiencia de la Etapa Infantil.

El niño asimilará mejor los contenidos, si los acercamos a la comprensión y valoración de su utilidad funcional “in situ” y no a presentaciones abstractas no relacionadas con su actividad cotidiana.

### **1.1.2.- ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU RELACIÓN CON ACTIVIDADES PSICOMOTRICES.**

El artículo 8 de la LOGSE, expone que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

### **1.1.3.- OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL QUE RELACIONAN LA EDUCACIÓN CORPORAL CON EL BLOQUE DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.**

- Identificar las partes del Cuerpo y sus movimientos.
- Conocer la importancia de la respiración y relajación.
- Operar con movimientos amplios y precisos.

- Adquirir dominio en la percepciones espaciales, visuales,auditivas y rítmicas.
  
- Desarrollar la capacidad de coordinación óculo-manual-gráfica.
  
- Interpretar nociones de direccionalidad.
  
- Comprender órdenes verbales.
  
- Interpretar con el cuerpo frases, situaciones y sentimientos.





## **1.2.- CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO DE CINCO A SEIS AÑOS.**

### **1.2.1.- PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

La psicología contemporánea concede a los primeros años de la vida, la importancia de ser los configuradores de las grandes tendencias de la personalidad. Hay diversidad en la interpretación del desarrollo psicológico del niño de 0 a 6 años.

Para algunos psicólogos, el desarrollo en estos primeros años se apoya fundamentalmente en la maduración de manera espontánea y siempre que el niño tenga asegurado un mínimo de experiencia e interacción entre el y el mundo. Autores como Moore y Moore (1972), plantean la dicotomía desarrollo cognitivo – desarrollo afectivo, dando más importancia al segundo que al primero. Rechazan la asistencia temprana de los niños al “Jardín de Infancia”.

Para otros, el desarrollo está determinado por el ambiente (conductista). Un adecuado control de ese ambiente, puede llevar a conseguir el rendimiento deseado Brzeinski (1972), Grauguelin (1976), y Doman (1978). Estos autores defienden el adelanto de la escolarización para favorecer la adquisición de conocimientos.

Los psicólogos culturales como Scriber y Col (1973), parten del supuesto de que el desarrollo no está determinado por la simple maduración ni por el ambiente, sino que es activamente construido por el propio sujeto en interacción con el medio. El desarrollo del aprendizaje no son procesos idénticos, sino que el aprendizaje sería el encargado de activar los procesos evolutivos internos que llevan

al sujeto a desarrollarse. Esta activación y consiguiente desarrollo, no se producen sin el aprendizaje.

### **1.2.2.- PERFIL PSICOLÓGICO DEL NIÑO DE 5 A 6 AÑOS.**

La psicología del niño está determinada por su madurez y por su experiencia. Las experiencias, a su vez, están determinadas por la madurez así como por la cultura en la que el niño vive.

Los perfiles de conducta son esquemas caracterológicos compuestos, que incorporan estudios transversales y longitudinales de una amplia gama de niños. Pueden utilizarse para identificar e interpretar los cambios evolutivos que se producen la madurez.

Un perfil de conductas tiende a dar una imagen compleja del niño como un todo. A pesar de ello, son muchas las facetas que debemos observar y que podríamos agrupar. La lista de los rasgos resultará bastante amplia y abarca lo más importante de la conducta que preocupan a las familias y a la escuela.

Cuando vamos a diseñar un proyecto curricular de Educación Infantil, debemos tener en cuenta las características de los niños de estas edades.

Cada niño posee una pauta individual de crecimiento, que le es única. Los rasgos de conducta pueden usarse para interpretar su individualidad y para considerar el nivel de madurez que ese niño ha alcanzado.

El niño de cinco años es dueño de sí mismo, reservado, y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. Es un mundo de aquí y de ahora.

Demuestra una saludable intolerancia hacia el exceso de magia y el exceso de cuentos de hadas.

Se acentúa su tendencia a permanecer en casa. Se siente feliz jugando durante horas en la ella. Le agrada que su madre le relate las experiencias que atravesó en su primera infancia.

Su relación con el ambiente es muy personal. Posee un sentido relativamente fuerte de la posesión. Tiende a ser realista, concreto y a hablar y pensar en primera persona.

Dentro de los límites de lo familiar y de una zona estrecha de lo desconocido, planteará preguntas propias: ¿Para qué sirve?, ¿De qué está hecho?, ¿Cómo funciona? ¿Por qué?.

Es capaz de concentrar su atención sin distraerse, sus exigencias no son excesivas. Le agrada comportarse bien.

Sus juegos espontáneos no son estereotipados, tiende a restringirlos a pequeñas variantes conservadoras.

Le agrada asumir pequeños responsabilidades.

Piensa antes de hablar.

Buscan el apoyo y la guía de los adultos.

Sus juegos colectivos se limitan a un grupo de tres. Fines individuales, más que los fines colectivos. El niño de cinco años tiende a establecer relaciones pacíficas con sus compañeros en los juegos colectivos sencillos.

Comprende el yo-aquí-ahora. Busca el afecto. Le agrada escuchar que hace bien las cosas. Le gusta traer a casa algo hecho en la escuela.

Es un gran hablador, el vocabulario va aumentando hasta unas dos mil palabras.

La vida emocional del niño de cinco años sugiere un buen ajuste consigo mismo y confianza en los demás. La oscuridad y la soledad le provocan timidez.

El niño de cinco años posee equilibrio y control. Está bien orientado respecto de sí mismo. Mantiene los brazos cerca del cuerpo. Se para con los pies juntos. Al patear una pelota, puede patear y arrojar simultáneamente. Los ojos y la cabeza se mueven casi simultáneamente al dirigir la mirada hacia algún objeto. Es directo en su enfoque, mira a las cosas de frente. Va directamente hacia una silla y se sienta en ella. Parece estar bien orientado con respecto a los cuatro puntos cardinales, pues, sentado en la silla, se vuelve un cuarto de circunferencia a la derecha o a la izquierda y da incluso media vuelta, hasta mirar hacia atrás.

La actividad motriz gruesa está bien desarrollada. Aunque quizá camine con los pies inclinados, puede hacerlo en línea recta, descender una escalera alternando los pies y saltar sobre un solo pie, alternadamente.

Se sienta con el tronco perfectamente erguido. Puede moverse ligeramente a derecha o a izquierda para orientar su cuerpo y puede ponerse de pie continuar con su tarea.

En sus dibujos espontáneos, hace un esquema lineal, con pocos detalles.

La salud del niño de cinco años es relativamente buena, con excepción de las enfermedades contagiosas, cuyo número aumenta a partir del cuarto año.

La mayor parte de las descargas tensionales se relacionan con la actividad previa al dormir. Los sueños interrumpen frecuentemente el dormir del niño de cinco años.

Lo que más le gusta hacer es “Jugar” y lo hace bien. Tiene un control más eficiente de su cuerpo.

Les gusta escuchar una lectura, aunque puede pasar muy largos períodos mirando libros por sí solo e, incluso, puede fingir que lee. Prefiere cuentos sobre animales que actúan como seres humano. Muestra una marcada afición por los primeros libros infantiles de lectura, que relatan acontecimientos de la vida de los niños. Se interesa por copiar letras y números.

Le agradan las canciones pegadizas y las repeticiones. Aprenden a tocar algunas melodías familiares y tienden a repetir una y otra vez la misma canción.

### **1.2.3.- ESCALA OBSERVACIONAL DE DESARROLLO.**

La escala observacional de desarrollo indica un repertorio de conductas recopiladas que pueden servir, como instrumento diagnóstico del estado de desarrollo en que se encuentran los niños, también para describir procesos y secuencias temporales de las áreas de desarrollo así como para facilitar un diseño de intervención educativa.

### **1.2.3.1.- ESCALA OBSERVACIONAL DE SECADAS, F. (1988).**

- Le agrada llevar sus trabajos a casa para mostrarlos a los padres.
- Le gusta que el maestro participe en las actividades y juego de los alumnos.
- Tiene temores pesadillas nocturnas.
- Se vuelve vergonzoso y muestra pudor.
- Dice mentiras para salir del paso.
- Se pelea algo menos y se vuelve más agresivo de palabra.
- Se entromete en las conversaciones de los mayores.
- Colecciona cromos y los pega en el álbum.
- Compite en salto de longitud.
- Se exalta y brinca en juegos de imitación fantástica como Tarzan o Superman.
- Salta a la cuerda y a la goma.
- Anda unos pasos de puntillas.
- Le atraen los juegos de persecución, pistoleros, el lobo, tula.
- Juega al fútbol con sus iguales.
- Busca pelea a menudo, entro juego y veras.
- Sube por la rampa del tobogán.
- Aprende a montar en bicicleta, a patinar o a nadar.
- Puede graduar los colores de mas claro a más oscuro.
- Le gusta cantar y bailar cuando hay música.
- Se da impulso a sí mismo al columpiarse.
- Camina por un listón o tabla estrecha manteniendo el equilibrio.
- Se cuelga en las anillas, la escalera horizontal y la cuerva, las paralelas.
- Etc.
- Empieza a jugar a las canicas.

Se interesa por el juego de los bolos.  
Hace y deshace un nudo en una cuerda.  
Aprende a hacer barquitos y pajaritas de papel.  
Usa las tijeras espontáneamente cuando quiere cortar papel.  
Come con cuchillo y tenedor normalmente.  
Le gusta recortar y pegar cosas.  
Arma rompecabezas por afición y como juego.  
Modela figuras y monigotes en arcilla o plastilina.  
Dibuja y pinta por juego.  
Sigue con el lápiz un laberinto sencillo, sin salirse de los bordes.  
Dibuja un rombo, aunque imperfecto.  
Repite cuatro dígitos dichos con intervalo de un segundo. vg. 4-2-6-9.  
Reconoce bien objetos por el tacto: unas llaves, un lápiz.  
Sabe decir las señas personales y el domicilio.  
En los juegos de roles (mamá etc.) usa expresiones de la vida diaria.  
Se expresa con frases correctas y terminadas, sin resabios infantiles.  
Juega a imitar animales.  
Le gusta disfrazarse.  
Juega a indios y vaqueros.  
Atribuye intención a los fenómenos naturales: el sol se oculta enfadado.  
Goza escuchando fábulas y cuentos de hadas.  
Guarda los juguetes en la caja.  
Hace un recado a la tienda sin cruzar la calle.  
Prefiere reunirse con otros compañeros para jugar.  
Cuenta en casa lo que ha hecho en la escuela.  
Sabe que sólo las mujeres pueden tener hijos.  
Sabe que la tela se mide con el metro o la cinta métrica.



Quiere conocer el origen de las cosas, vg “ ¿de dónde sale el agua cuando llueve?”.

Se interesa por el origen y nacimiento de los niños.

Conoce el significado de mañana, tarde, noche, verano, invierno.

Conoce los días de la semana y sabe en qué día está.

Distingue su mano derecha de la izquierda.

Descubre su mano derecha de la izquierda.

Descubre semejanza y diferencias entre dibujos.

Hace intentos de sumar o restar sobre un máximo de 10.

Interviene en juegos de mesa sencillos (oca, parchís, cartas).

Siente gran afición a las adivinanzas.

Cuenta un cuento, a su manera.

Enumera diferencias entre dos dibujos, en materia, color y forma.

Se interesa por la diferencia de genitales en los sexos.

Responde bien a la pregunta: la niña se hace mujer y el niño ... (hombre).

Entiende y respeta reglas sencillas del juego: “uno tú y otro yo”.

Practica juegos de roles como casitas, mamás, médicos y profesiones.

Escribe su nombre de pila.

Lee y escribe alguna de pocas letras.

### **1.3.- DESARROLLO COGNITIVO Y APRENDIZAJE TEMPRANO.**

Estamos aún lejos de poseer un enfoque integrador de los procesos de desarrollo y de sus relaciones con el aprendizaje.

Piaget (1959), lo que el niño puede aprender depende de:

- Su nivel de desarrollo.
- Su competencia intelectual.

Vygotsky (1970), por el contrario le asigna al proceso educativo, dentro del proceso de desarrollo, un papel central haciendo hincapié en la importancia de la instrucción tiene en el desarrollo cognitivo.

El enfoque neopiagetiano basado en el modelo de procesamiento de la información parte de una reconceptualización de las ideas de Piaget en el sentido de tener en cuenta no sólo la competencia de los niños, sino también su ejecución cuando realizan una tarea determinada.

El análisis que pretendemos realizar de las relaciones aprendizaje desarrollo, parte del marco que nos ofrecen estos tres enfoques, y de la concepción del niño como procesador activo de información, buscador de interacciones, manipulador de símbolos, con posibilidades educativas reales y potenciales, que hacen posible una intervención educativa para potenciar y optimizar su desarrollo.

Interesados por aspectos como: atención, memoria, lenguaje y pensamiento, dentro de un marco teórico integrador, que, sin renunciar a la concepción de desarrollo como un proceso interno. Piaget (1967) admite que éste

necesite ser promovido desde fuera haciendo hincapié en la naturaleza social de la educación Vygotsky (1970), ley de la doble función y en la necesidad de una participación guiada, Rogoff (1993) sin renunciar a concepciones constructivistas en el aprendizaje de los saberes, ni a los enfoques procesuales que ponen el acento en la realización intelectual y en las estrategias de control ejecutivo para desarrollar habilidades funcionales en el procesamiento de la información.

Nuestro modelo de intervención parte del análisis del sujeto, del contenido y del profesor como pilares básicos para la construcción del conocimiento en el aula.

El sujeto, inmerso en un proceso de cambio, tiene un papel activo en su desarrollo, siempre que el contexto socio-cultural al que pertenece le proporcione el escenario adecuado. El desarrollo del sujeto debe ser promovido desde fuera, proporcionándole una ayuda específica, poniendo en marcha actividades educativas especialmente diseñadas para tal fin.

La disposición del sujeto hacia el aprendizaje de contenido no depende sólo de una capacidad innata sino de la capacidad para procesar la información o competencia cognitiva que se adquiere a través de estrategias ejecutivas o estrategias de aprendizaje.

La competencia ejecutiva es la responsable de la disposición del sujeto hacia el aprendizaje y ésta, hace posible el acceso a los saberes a través del contenido escolar acceso que está subordinado a las estrategias de aprendizaje del conocimiento por parte del sujeto, estrategias que van desde la selección de la información a la interpretación e integración de la misma en los esquemas de conocimiento, modificándolos y utilizándolos para la adquisición de nuevos

contenidos, al mismo tiempo que ejerce un control y evaluación sobre las tareas realizadas, todo ello desde un contexto interactivo de instrucción mediada.

Los aspectos afectivos y motivacionales están relacionadas con la propia percepción y experiencia de competencia de aprender que con los estímulos externos.

El papel del profesor es ofrecer las mediaciones necesarias para que los niños aprendan a través de sus propios esfuerzo, un control de los diversos fines y usos del contenido a aprender teniendo en cuenta que la ayuda será variable, en forma y cantidad, en relación a progresos y dificultades del alumno, pero existiendo como meta la enseñanza del manejo de los instrumentos para pensar.

Teniendo en cuenta las características de la etapa, que vienen reflejadas en el Diseño Curricular de la Etapa Infantil (1991), analizaremos las aportaciones de los autores y reflexionaremos sobre las estrategias metodológicas más adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas edades.

Para Piaget el origen del conocimiento depende de las interacciones entre el niño y los objetos, es decir, para conocer será preciso actuar sobre las cosas. La coordinación progresiva de acciones y operaciones que el niño interioriza, junto con la información que le proporciona la experiencia física con los objetos traerá como resultado la construcción de esquemas o estructuras de conocimiento que tenderán a complejizarse y a distinguirse cualitativamente.

Estos esquemas se desarrollarán sobre la base de ciertos aspectos funcionales de índole cognitiva; la asimilación y la acomodación. Desde la asimilación se incorporan los datos del entorno que se transformarán de acuerdo a

esquemas preexistentes, y desde la acomodación se propone la utilización de esquemas generales a situaciones particulares, esto es, la aplicación de un esquema invariante a diversas situaciones cambiantes, Rodrigo (1990).

Los esquemas, la asimilación y la acomodación son los tres conceptos básicos que describen el comportamiento cognitivo que en el transcurso del desarrollo adoptaron diferentes modos de actualización, o lo que es lo mismo, “nivel de desarrollo operatorio” o Estadios, que se conformarán del siguiente modo:

- Sensoriomotor, de 0 a 2 años.
- Preoperatorio, de 2 a 6/7 años.
- Operatorio concreto, de 7 a 10/11 años.
- Operatorio formal, de 11 a 14/15 años.

El concepto de Estadio, uno de los más controvertidos de la Psicología Genética, hace referencia a una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en determinadas posibilidades de razonamiento y aprendizaje a partir de la experiencia, Delval (1987), Coll (1987).

Aunque Piaget nunca trató ni se preocupó directamente por los problemas relativos a la Educación, sus estudios han tenido repercusiones importantes en el ámbito de la Educación Infantil, proporcionando modelos de actuación que han tenido por finalidad “deducir del conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual, las técnicas metodológicas más aptas para producirlos” Aebli (1973).

Dentro de esta perspectiva, se desarrollan los trabajos de Devries (1974), Kamii (1972), Schwinhart y Wikart (1987) que han tenido y aún tienen un considerable arraigo en las prácticas educativas de la Educación Infantil.

La reciente recuperación de las teorías de Vygostky (1979), Riviere (1985) ha proporcionado una nueva manera de entender las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y la importancia conferida a los procesos de relación interpersonal a través del lenguaje. Desde una nueva línea teórica, el desarrollo se interpreta ya no como un proceso unidireccional (el niño frente al medio), sino como el resultado tanto de la influencia ejercida y de la adaptación conseguida del niño respecto al medio, como de este último frente a aquél. Zona de Desarrollo Próximo. Este concepto establece la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer en un momento dado (desarrollo actual) y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas (desarrollo potencial) en un proceso de colaboración mutua, permitiendo así delimitar el margen de incidencia de la educación, entendida ésta como un efecto de andamiaje, Bruner (1988), que facilita el crecimiento cognitivo.

El auge que estas posiciones interaccionistas del desarrollo alcanzan a tener a lo largo de las dos últimas décadas, como modelos explicativos de la conducta infantil, se enriquece en los últimos años con la aparición del modelo ecológico, Bronfengbrenner (1979), desde el cual sólo es posible dar una adecuada interpretación de la conducta infantil si se parte de los diferentes contextos donde el niño se desarrolla.

El tratamiento de estos problemas ha evolucionado desde las posiciones más extremas representadas por los modelos Organicista y Mecanicista, hasta posiciones más globales y comprensivas del desarrollo infantil y del papel de la Educación en el mismo, representadas por la perspectiva histórico cultural Vygostky (1962) y ecológica, Bronfenbrenner (1979), y que ha dado lugar a la perspectiva de interacción-contextual, Palacios (1990). Estas aportaciones se completan con los trabajos de Psicología Educativa de Ausubel (1983) y su estudio y descripción de los diferentes tipos de aprendizaje.

El concepto de “aprendizaje significativo” como requisito de calidad en el proceso de autoconstrucción se ha consolidado definitivamente como una de las aportaciones fundamentales de la investigación psicológica al campo de la educación. El desarrollo actual de la psicología nos permite considerar cuales son los aspectos que desde la perspectiva psicológica debe tener en cuenta el Currículo de la Educación Infantil y que, siguiendo a Coll (1987) podríamos resumir en:

1.-Que las repercusiones de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno están condicionadas entre otros factores, por su nivel de desarrollo operativo Piaget e Inhelder (1968), Delval (1988). El Currículo, por tanto, debe tener en cuenta estas posibilidades, de forma que permita un ajuste coherente con las posibilidades del alumnado.

2.-Las experiencias educativas están condicionadas por los conocimientos previos Ausubel (1983). El niño o la niña que inicia un aprendizaje lo hace a partir de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que han construido en su experiencia previa.

3.-Es necesario establecer una diferencia entre lo que el niño o la niña es capaz de hacer y aprender por si mismo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos denominada por Vygostky (1962) “Zona de Desarrollo Próximo”, indica que la educación debe partir del desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para traerlo hacia la zona de Desarrollo Potencial, facilitando así una tarea de andamiaje (Bruner, 1987, Riviere, 1985).

La cuestión clave desde el punto de vista psicológico es asegurar que el aprendizaje sea significativo Ausubel (1991), proponiendo actividades que faciliten

que el alumnado construya la realidad atribuyéndole verdadero significado, para lo que es necesario contar con contenidos potencialmente significativos y con una motivación para aprender “Una interpretación constructivista del aprendizaje escolar exige una interpretación constructivista de la educación” Coll (1985).

El cuerpo y el movimiento: las posibilidades motrices son el primer recurso que poseen los niños para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea, aprendan a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo y construyan su identidad personal.

El sentido fundamental del ámbito de comunicación y representación es el de facilitar las relaciones entre los niños y su medio. Las distintas formas de expresión son los instrumentos de mediación que sirven de nexo entre su mundo interior y el mundo exterior. Hacen posible la representación interna de sus deseos, vivencias, sentimientos, pensamientos... y son el vehículo necesario para la comunicación con otras personas.

Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un objetivo de esta etapa educativa, deben ofrecerse a los niños situaciones y contextos en los que el texto escrito se presente conjuntamente con otros procedimientos gráficos.

El niño inicia su vida con movimiento sin intencionalidad, luego, por el ejercicio de sus actos agregado a un instinto relacional, se ve obligado a desarrollar su capacidad explorativa que lo lleva al enriquecimiento de sus experiencias y al descubrimiento cada vez mayor de las características de los objetos. Como en un proceso dialéctico del niño, al organizar mejor los movimientos de los diferentes segmentos de su cuerpo, va tomando conciencia de sus logros, y éstos a su vez, van



a ir determinando mejores ajustes a sus movimientos. Es el camino en el cual la actividad sensorial se integra a la capacidad perceptiva.

Antes de los 3 años el espacio en que se mueve el niño es un espacio funcional; desde que nace sus desplazamientos son siempre vivenciales, con una gran carga afectiva, porque van surgiendo en función de las necesidades y a partir de las experiencias anteriormente ganadas, Piaget (1979) dice que es un espacio en el que sólo existen formas y dimensiones, y lo denomina espacio topológico, cuyas características son las relaciones de proximidad, de separación, de orden y de continuidad.

Entre los 3 y 7 años el niño va alcanzando una nueva configuración del espacio, al que Piaget (1979) ha llamado espacio euclidiano, en el que surge la organización de relaciones espaciales interiorizadas.

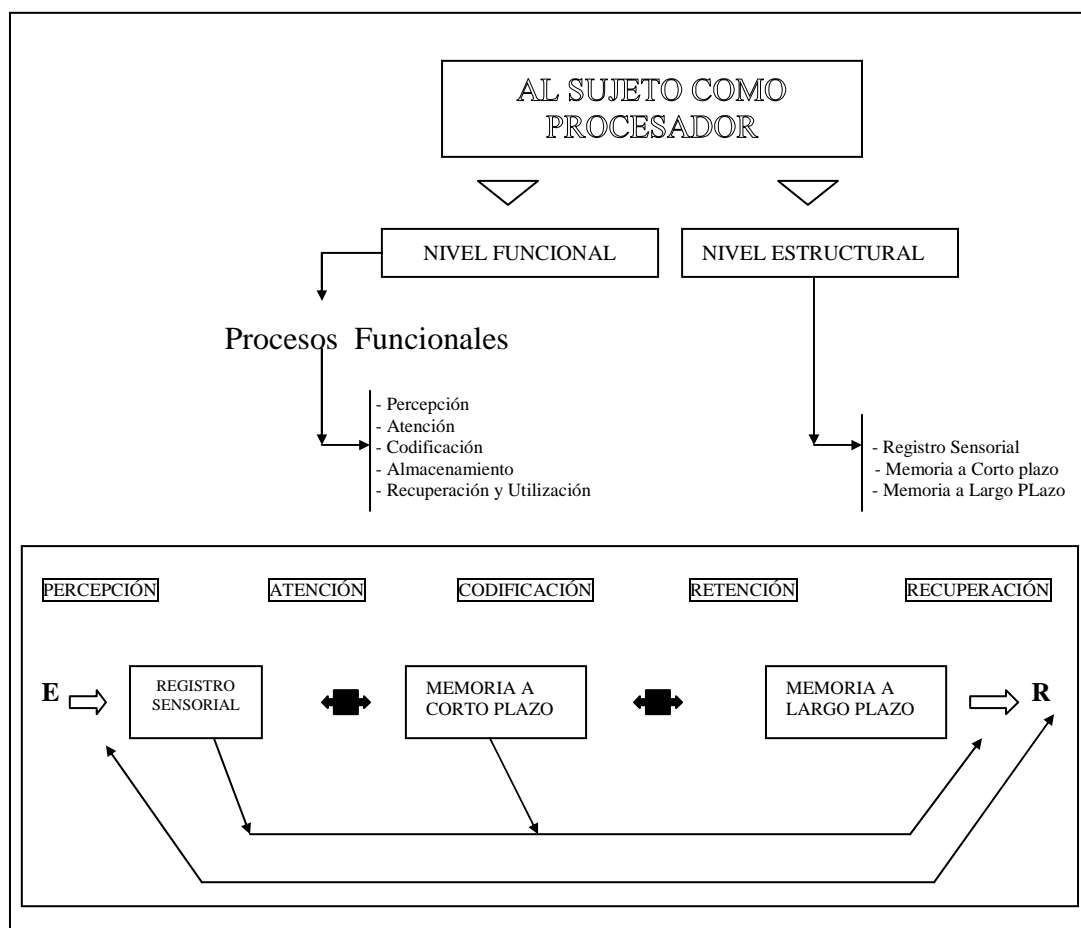
Surgen luego las nociones arriba/abajo, dentro/fuera, adelante/atrás, así como de las distancias cerca/lejos, que se consolidan al ser internalizadas en la acción misma y tener el propio cuerpo como eje de referencia y de orientación externa.

Con la autonomía de las nociones espaciales y conforme va afianzando su lateralidad el niño va teniendo mejor idea de su espacio vivido así como una mejor conciencia en su elaboración. El cuerpo se convierte en eje de referencia y de orientación. Una buena y definida lateralización proyecta una buena organización del mundo exterior y gran seguridad en su orientación. Surge la descentración por lo que el niño pasa de la sola consideración de su cuerpo como eje a la de los objetos, en relación a su propia ubicación, y más adelante, a la relación con los objetos exteriores independientemente de sí mismo y de su propia situación.

La noción del tiempo va surgiendo apoyada en la noción de espacio. La percepción del tiempo se inicia a través del movimiento corporal y, aunque la experiencia del espacio es inseparable de la del tiempo, el niño percibe primero el espacio por ser físico concreto, generado en su propio cuerpo. Apoyándose en el desplazamiento corporoespacial o en situaciones espaciales, el niño comienza a percibir lo que es antes/durante/después, y posteriormente ayer/hoy y mañana que constituyen el diseño incipiente de la organización espacio-temporal.

El niño comienza a actuar sin sujetarse a un tiempo, de ahí la importancia de la repetición, pues lo ayuda a encontrar la regularidad de sus movimientos.

### 1.3.1.- PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS QUE SUBYACEN AL APRENDIZAJE.



Esquema n° 1: "Concepción del niño como procesador activo de la información".  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997).

a) Procesos perceptivos: Reconocimiento del estímulo, selección, discriminación y abstracción de la información desde los conocimientos pasivos de los sujetos organizados en esquemas en la M.L.P.

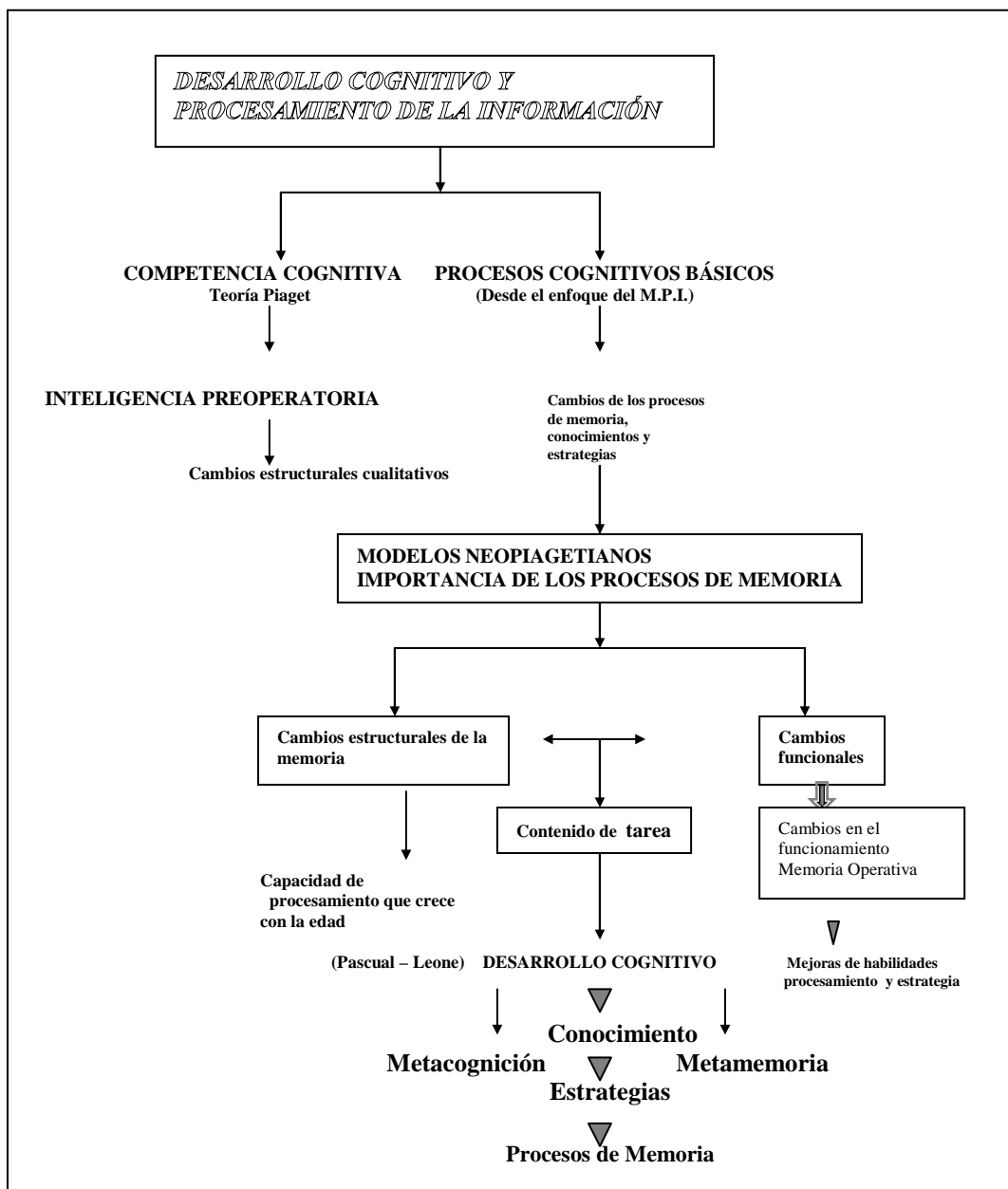
b) Procesos intencionales en los que interviene la amplitud de la memoria las habilidades de procesamiento para la construcción de nuevos esquemas de conocimiento.

c) Procesos de codificación hacen referencia a la traducción, organización, interpretación y comprensión de la información para que se produzca un aprendizaje significativo. Se da en la memoria operativa o de trabajo.

d) Procesos de retención y recuerdo. La codificación garantiza el recuerdo para potenciar su posterior utilización en nuevos conocimientos. El recuerdo determina el aprendizaje como resultado, como producto final. La retención hace referencia al almacenamiento de la información en la M.L.P. y su interpretación en esquemas organizados, a lo que se denomina aprendizaje significativo.

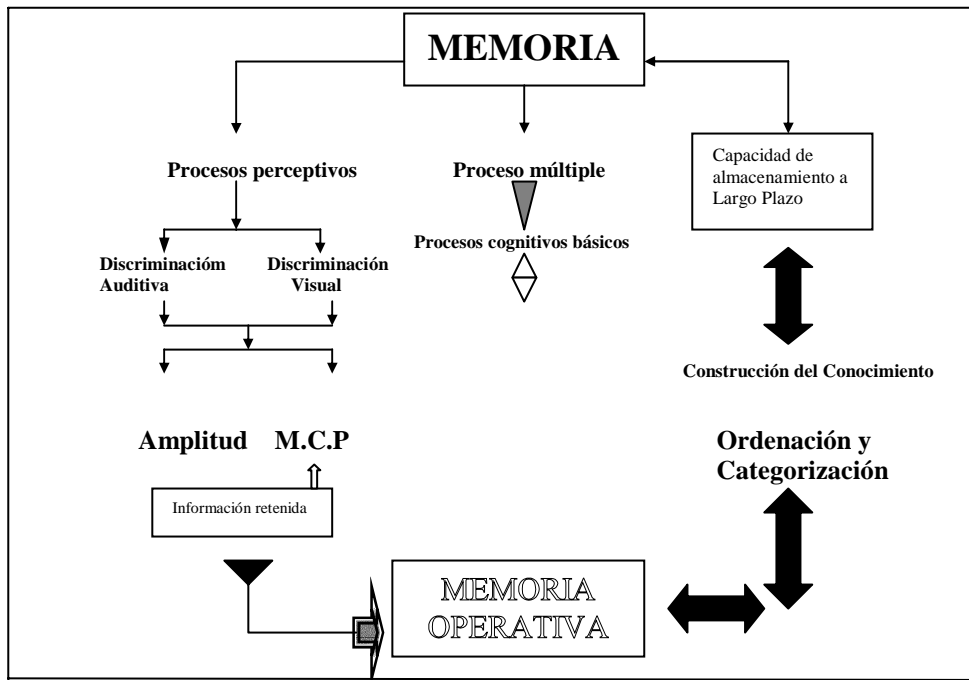
e) Procesos de Generalización. A partir de la activación de los procesos de recuerdo se adquieren estrategias de recuperación y utilización de lo aprendido. La codificación garantiza el recuerdo pero éste tiene una funcionalidad: su utilización para la selección y aprendizaje de nuevos conocimientos, lo que llamamos generalización.

f) Procesos metacognitivos, tienen relación con el control y evaluación de las ejecuciones, así como con el conocimiento de los procesos que subyacen al aprendizaje por parte del profesor y del alumno.

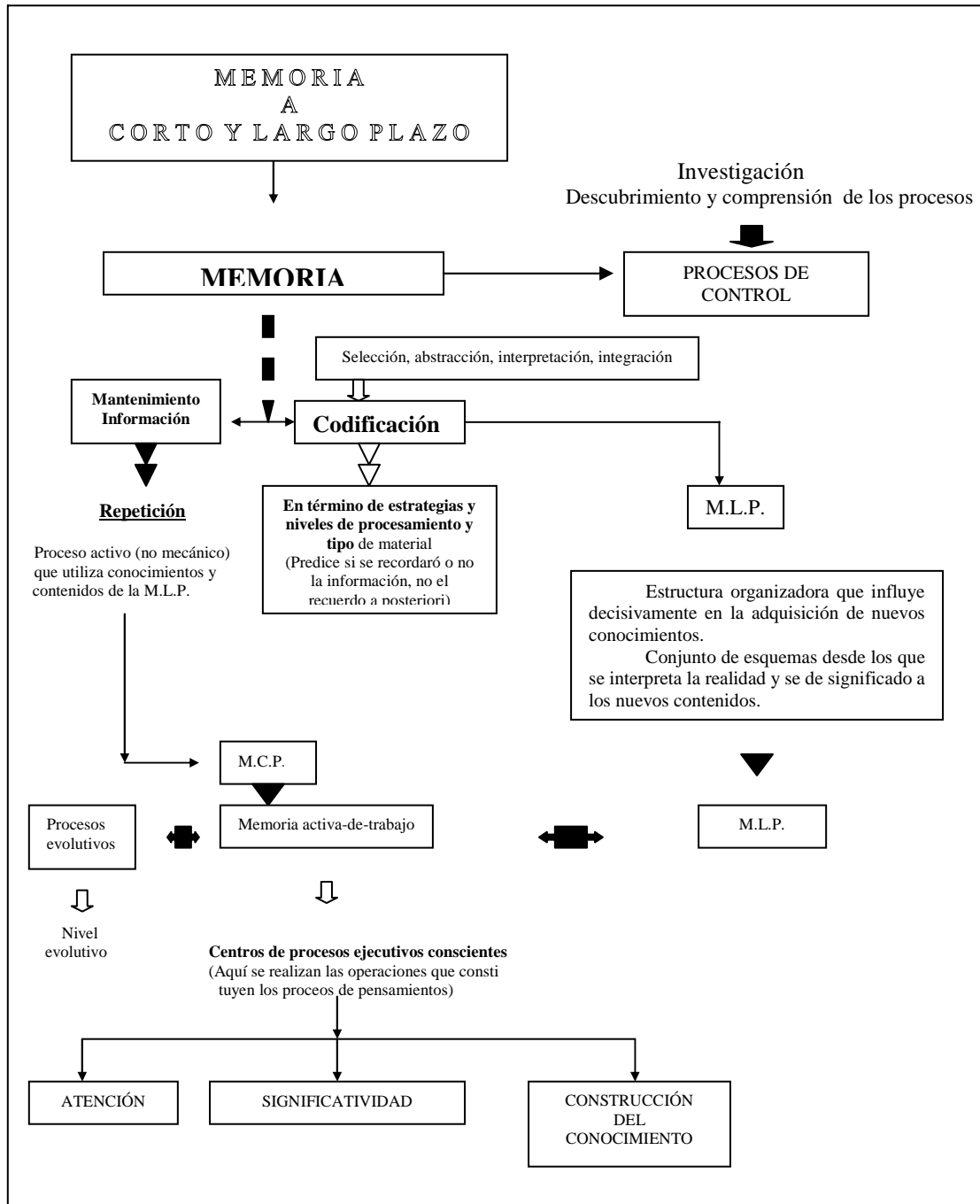


Esquema nº 2 : “Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información”.  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997).

## PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS ACTUALIZADOS CON EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS



Esquema nº 3: "Procesos cognitivos básicos".  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997).



Esquema nº 4: Procesos cognitivos básicos que subyacen al aprendizaje.  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997).





## **1.4.- CLASIFICACIÓN DE LAS DIVERSAS ADQUISICIONES MOTRICES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

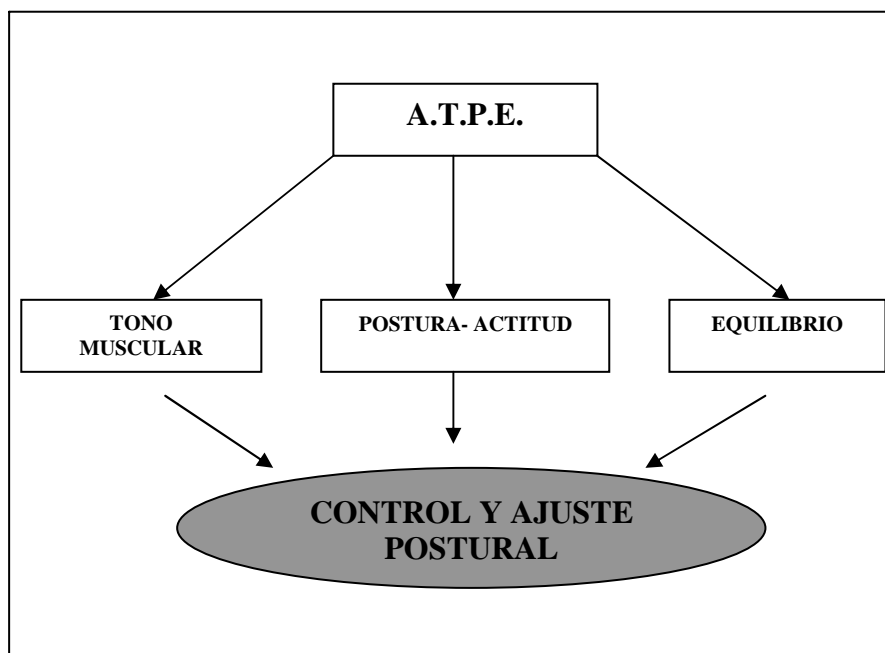
### **1.4.1.- LOS REFLEJOS.**

Los primeros movimientos que realiza el niño nada más nacer son involuntarios y se llaman reflejos, tienen mucha importancia porque serán la base para constituir la motricidad del niño.

### **1.4.2.- CONTROL Y AJUSTE CORPORAL.**

El Control Corporal y Conocimiento Corporal son todas aquellas adquisiciones que van a permitir al niño tener un mejor dominio y por tanto, conocimiento de su cuerpo.

La Actividad Tónico Postural Equilibrada (ATPE) es el conjunto de conceptos que hacen al niño controlar y ajustar su cuerpo, adoptando una postura que permite el natural y equilibrado desenvolvimiento del cuerpo en el espacio que le rodea. Diem (1974) expresa que el dominio del cuerpo se pone de manifiesto en la estructuración de la postura y en la capacidad del movimiento.



Esquema nº 5: La actividad tónica postural Equilibrada.  
Adaptado de Rodríguez R. (1997).

### **1.4.3.- EL ESQUEMA CORPORAL.**

El Esquema Corporal, le da al sujeto la conciencia de ser él; esa autoconciencia le propio cuerpo es la base para la autoafirmación de uno mismo como persona y de las capacidades personales, Fernández Iriarte (1984).

Ballesteros (1982) El esquema corporal sería la representación mental que cada uno hace de su cuerpo.

Antón (1979) Esquema Corporal la tomo de conciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones recíprocas entre éstas, en

situación estática y en movimiento, y de su evolución con relación al mundo externo.

#### **1.4.4.- LATERALIDAD.**

Es el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado para realizar actividades concretas.

Entre los cinco y seis años, el niño adquiere los conceptos de derecha e izquierda en su propio cuerpo, basándose en su dominancia lateral. Más tarde, aunque puede existir algún período de inestabilidad, deberá quedar consolidada su lateralidad.

#### **1.4.5.- RESPIRACIÓN.**

Es una función mecánica y automática regulada por los centros respiratorios bulbares, cuya misión es la de asimilar el oxígeno del aire para la nutrición de nuestros tejidos y desprender el anhídrido carbónico, producto de la eliminación de los mismos, Comellas y Perpinyá (1987).

Según Coste (1979) la educación motriz no podría prescindir de la respiración ya que es la base esencial del ritmo propio del individuo y ésta con su ritmo, es una función esencial en la construcción de una imagen de sí, la frecuencia

respiratoria se va modificando con la edad en sentido descendente Lleixá (1987), Lodes (1990). A los 5 años (entre 20 y 25 respiraciones por minuto).

#### **1.4.6.- LA RELAJACIÓN.**

Es el medio por el cual el niño irá interiorizando su idea de cuerpo.

Comellas y Perpinyá (1987) dicen que para Dupre la relajación es otra vertiente de la motricidad, en que la inmovilidad y la distensión muscular se utiliza como terapéutica.

#### **1.4.7.- EVOLUCIÓN DE LAS SENSO PERCEPCIONES.**

Para Gibson (1979) la percepción cambia con el tiempo, explorando tras cada experiencia y montando sistemas ventajosos para el dominio de la realidad, pertinentes a cada fase de desarrollo.

Rigal (1987) aporta que las experiencias que efectúa el niño completan sus percepciones, creciendo las posibilidades de detección y discriminación presentes en parte desde el nacimiento y que a medida que va madurando el sistema nervioso, van mejorando los comportamientos perceptivo-motores de adaptación del organismo o su entorno.

Aunque los sistemas perceptivos estén maduros en edades tempranas, no es hasta la adolescencia cuando están refinados y pueden trabajar eficazmente integrados.

Al ser los sentidos las primeras facultades que se forman y perfeccionan deberían ser las primeras en cultivarse. Esta educación sensorial, no la debemos reducir al conjunto de técnicas o ejercicios de entrenamiento que existe para las diferentes capacidades sensoriales, sino que debemos aprovechar las continuas ocasiones que la vida cotidiana ofrece al niño, para que de forma espontánea experimente con sus capacidades sensoriales. Todo ello permitirá un mayor y mejor conocimiento del entorno y de sí mismo, influyendo poderosamente sobre una buena adquisición de su control y Conciencia Corporal.

Entre los 5 y 8 años, el niño irá adquiriendo conciencia clara de su cuerpo a nivel representativo, aunque este conocimiento sea dinámico y sujeto a cambios. A partir de los cinco años, se pasará de un estado global a uno de diferenciación y análisis.

Las ilusiones ópticas primarias decrecen con la edad, siendo por tanto más acusadas y frecuentes en los niños y abarcan la mayor parte de las ilusiones óptico-geométricas. La ilusión del rectángulo sobreestimando el lado mayor, la ilusión de los ángulos en lo que se sobreestiman los agudos, la ilusión de Deltoeuf en que se estiman equivocadamente los círculos concéntricos.

Entre las actividades percepticas que pueden dar lugar a ilusiones ópticas secundarias se encuentran:

- Actividades exploratorias → sincretismo de los primeros años.

- Actividades de transposiciones espacio-temporales.
- Apreciación de puntos de referencia.
- Actividades de plorización (vertical-horizontal).
- Actividades de esquematización.

Por lo que respecta a la percepción de la forma desde el punto de vista evolutivo nos encontramos con que desde el primer año el niño puede distinguir formas geométricas simples (círculo, cuadrado, cruz) y utilizar esta distinción como clave de aprendizaje.

A los dos años llegan al concepto de triangularidad.

A los tres distinguen la redondez cilíndrica de las dos dimensiones.

A los 4 o 5 años distingue figura-fondo.

Percepción del tamaño de las figuras. Los niños tienen dificultades cuando estas figuras son de forma distinta.

Los conceptos de tamaño relativo aparecen primero entre los tres y cuatro años cuando el niño se da cuenta de que tiene que considerarse a sí mismo como un objeto en otros, en el espacio, cuando tiene cinco años puede seleccionar objetos del tamaño intermedio ( Hurlock, 545).

La percepción del espacio en infantil.

- Las dimensiones de un objeto cambian para él, cuando el objeto se mueve.

- La distancia entre los objetos inmóviles parece hacerse más reducida cuando algo se interpone entre ellos.

- El niño es incapaz de reunir en un sistema de coordenadas cartesianas las direcciones vertical y horizontal.

La representación de un sistema espacial euclidiano constituido por objetos invariables, distancias concretas y sistemas de coordenadas, se forma en estrecha conexión con las operaciones lógico-concretas del pensamiento.

#### **1.4.8.- MOVIMIENTOS ELEMENTALES DE LOCOMOCIÓN.**

1 Desplazamientos, Sánchez Bañuelos (1984). Los desplazamientos se pueden considerar como toda progresión de un punto a otro del espacio, utilizando como medio el movimiento corporal total o parcial.

Desplazamientos naturales: Marcha erecta, carrera, desplazamientos acuáticos.

2 Salto. Cratty (1982) el niño a los cinco años tiene la resistencia, equilibrio y fuerza necesaria para ir mejorando de manera acelerada tanto el salto vertical como el horizontal, siendo capaz de combinarlo con otras habilidades.

3 Giros. Trigueros y Rivera (1991) rotación total o parcial con o sin desplazamiento, que tenga como centro un eje del cuerpo humano.

Entre los 3 y 6 años el niño comienza a realizar volteos y acrobacias simples tanto sobre el eje longitudinal como transversal. Todavía no domina los ejes en suspensión.

#### **1.4.9.- MOVIMIENTOS ELEMENTALES MANIPULATIVOS.**

1 Lanzamientos. Nickstrom (1990) lanzar es toda secuencia de movimientos que impliquen arrojar un objeto al espacio, con uno o ambos brazos.

Hasta los seis años no está maduro el patrón de lanzar. Hay que ir entrenándolo porque sino no se autorrealiza.

2 Recepciones. Mc Clenashan y Gallahue (1985) patrón que consiste en detener el impulso de un objeto que ha sido arrojado, utilizando brazos y manos.

A los 5 años Guttridhe (1939) el 56% de los niños poseen un dominio del patrón de recepcionar bastante bueno. A esta edad las manos juegan un papel muy activo.



#### 1.4.10.- HABILIDADES GENÉRICAS.

1 Bote. Romero (1996). Medio fundamental para el desarrollo de habilidades motrices lateralidad, coordinación óculo-manual, espacialidad, temporalidad a los cinco, seis años hay una mejor localización de la mano en el centro de masa de la pelota, hay flexión de piernas y caderas, la altura del bote se mantiene al nivel de la cintura, los ojos miran al balón y a la mano. Acción por la que el niño impacta la pelota con su mano para proyectarla contra el suelo y tras su choque elástico, ésta se eleva hacia arriba para volver a recibirla en la mano.

2 Conducciones. Capacidad de dirigir y guiar un objeto hacia un lugar determinado a través de la acción directa de algún segmento corporal o de manera indirecta, mediante la utilización de algún implemento.

Engloba a habilidades como espacialidad, temporalidad, desplazamientos, ATP, giros, golpesos.

Las conducciones evolucionan lentamente, comienzan pareciéndose a los golpesos.

3 Golpeos. Trigueros y Rivera (1991). Encuentro violento y brusco de un cuerpo en movimiento contra otro, ya sea estático o en movimiento.

Suele aparecer un patrón adecuado hacia los 5 a 6 años pero hay que ir entrenándolo desde una edad temprana porque sino no se consigue una automatización del mismo.

#### **1.4.11.- LA ESPACIALIDAD.**

Romero (1994) dice que para Wallon el conocimiento o toma de conciencia del medio y sus alrededores, es decir, la toma de conciencia del sujeto, de su situación y de sus posibles situaciones en el espacio que le rodea (mide el espacio con su cuerpo), su entorno y los objetos que en él se encuentran.

Es a los 5 a 6 años cuando en el espacio topológico se pueden establecer relaciones espaciales de distancia, ordenación, continuidad, desplazamiento, etc.

#### **1.4.12.- LA TEMPORALIDAD.**

Hasta los 6 años la duración es una intuición del resultado de una acción. Empieza a entender las nociones de velocidad, se comienza a clasificar los acontecimientos en orden de sucesión, llegando más tarde a diferenciar el orden espacial del temporal.

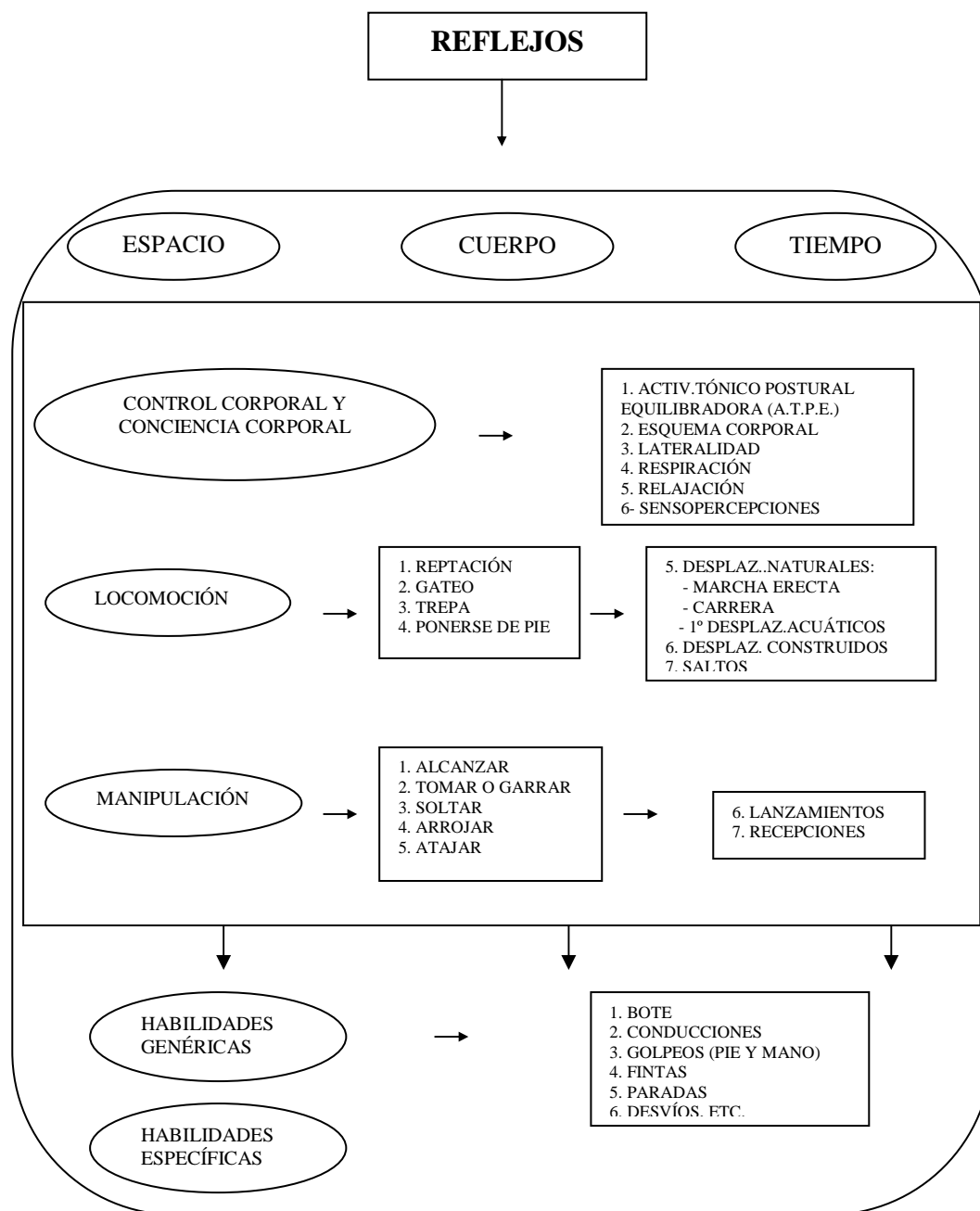
En el ritmo hacia los 5 años comienza la maduración en el desarrollo musical, empezando a coordinar su propio ritmo con el musical, manifestándolo a través del sonido.

### **1.4.13.- LA COORDINACIÓN.**

Lora Risco (1991). Capacidad de hacer intervenir armoniosa, económica y eficazmente, los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo.

Entre los 4 y 7 años, según Hahn (1988) es cuando las mejoras coordinativas experimentan su mayor grado de crecimiento. La curiosidad y la actitud lúdica propia de estas edades es protagonista por excelencia de la formación tanto motriz como cognitiva, hacen que las formas motoras se vayan enriqueciendo y complicando.

El trabajo de la capacidad coordinativa debería ser el cimiento sobre el que se construyera el repertorio gestual de cualquier niño. La edad para aprender este camino es el nacimiento, cuanto antes mejor.



Esquema nº 6: Adquisiciones Motrices.

Adaptado de Rodríguez, R. (1997).

## **1.5.- EL CUERPO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

El cuerpo es el gran olvidado en nuestras escuelas. El trabajo corporal tiene escasa presencia en el currículo, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y nacional del cuerpo, pero el cuerpo no es sólo un instrumento, sino que es fuerza de conocimiento, comunicación, relación y afecto.

El niño es un ser psicomotor y, al menos, hasta los 6 o 7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Por lo tanto, en nuestra práctica educativa, es inevitable partir de esta concepción unitaria de la persona, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuerpo y no exclusivamente la dimensión instrumental.

### **1.5.1.- DIFERENTES NIVELES DEL CUERPO.**

La reflexión sobre nuestra práctica nos lleva a analizar los diferentes niveles del cuerpo, Boscaini (1988), y su relación con la psicomotricidad:

- En un primer nivel, hay un cuerpo instrumental, funcional, un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc..., que se manifiesta por el equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad, etc..., que se expresa mediante la neuromotricidad, permitiendo el desarrollo de la potencialidad corporal que facilitará la capacidad de adaptación a la realidad externa.

- En un segundo nivel, no tan superficial como el anterior, hay un cuerpo cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo relacional que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y las personas con el desarrollo de la creatividad.

- Hay un tercer nivel, más profundo, constituido por el cuerpo tónico-emocional y el fantasmático, estrechamente unido a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales, de las cuales no somos conscientes y que se expresan de manera simbólica. Es el cuerpo que pone de manifiesto las huellas de placer o de displacer que han quedado grabadas en el inconsciente.

### **1.5.2.- CLASIFICACIÓN DEL CUERPO.**

Maigre y Destrooper (1975), proponen la siguiente clasificación del cuerpo:

- Cuerpo objeto: Conocimiento del cuerpo de forma descriptiva.
- Cuerpo como condición de la acción: Prepararlo para determinadas acciones.
- Cuerpo instrumento: Adiestramiento del sistema corporal.
- Cuerpo expresión: Medio psicolingüístico expresivo.

- Cuerpo instrumento analógico de la acción: Poner en paralelo la estructura de la acción con el concepto psicológico que se desea hacer comprender al niño (letra representada corporalmente).

Lapierre (1985), propone los siguientes modelos de cuerpo:

- Cuerpo anatómico: Conjunto de huesos, articulaciones, músculos, instrumento al servicio del pensamiento. Base de la educación física tradicional.

- Cuerpo neurológico: Complejo máquina electrónica, racionalmente construida. Base de la fisioterapia.

- Cuerpo psicológico: Organismo que se persigue así mismo. Sensorio-motor y perceptivo-motor de Piaget. Base de la psicomotricidad instrumental.

- Cuerpo vivido: Fuente de satisfacciones, deseos y pulsiones.

- Cuerpo medio de expresión y comunicación: Base de la psicomotricidad vivencial-relacional.

- Cuerpo existencial: Para que haya comunicación, es necesario que el cuerpo pertenezca a la vez al “yo” y al mundo y se haga así “presencia en el mundo”.

Una visión mas global del cuerpo nos la da Yela (1982): Cuerpo es la dimensión psicoorgánica por la que el hombre se abre espacio temporalmente a la realidad.

### **1.5.3.- ESQUEMA CORPORAL.**

Para Corraze (1973), la noción de esquema corporal se descompone en nociones más reducidas, más específicas.

- Esquema perceptivo-motor: El cuerpo trabaja con multitud de percepciones de su propia acción que posibilita corregir los errores que se vayan produciendo.

- Cuerpo percibido: Es el cuerpo que se percibe por la visión, el sentido cutáneo, y la propiocepción.

- Cuerpo reducido: Se refiere al reconocimiento de sí mismo, de su identidad delante de su cuerpo.

- Cuerpo conocido: Da cuenta de la posibilidad que tenemos de nombrar las diferentes partes del cuerpo.

- Cuerpo reconstruido: Viene expresado por la construcción figurativa, ya sea dibujo o puzzle de figura humana.

Frostig y Maslow (1970), sostienen que el adecuado conocimiento del cuerpo consta de tres elementos.

- La imagen corporal como la suma de todas las sensaciones y sentimientos que conciernen al cuerpo, experiencia subjetiva del propia cuerpo.



- Esquema corporal: Adaptación automática de las partes esqueléticas del cuerpo a la tensión y relajación de los músculos. Tiene relación con las habilidades básicas, locomoción y manipulación que los niños tienen que aprender para controlar su cuerpo. El equilibrio de una persona depende de su esquema corporal.

Frostig y Maslow (1970) consideran que es muy difícil diferenciar entre imagen corporal y esquema corporal en la persona sana, sin embargo se puede observar en situaciones de privación sensorial, psicosis, encefalitis y algunas intoxicaciones. En estos casos se distorsionan la imagen corporal.

- Concepto corporal: Se refiere al conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo, incluye todos los conocimientos conscientes y se adquiere por medio del aprendizaje.

#### **1.5.4.- IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DEL CUERPO EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO.**

En el s. xx, el cuerpo empieza a ser objeto de estudio; en primer lugar por los neurólogos, porque éstos necesitan entender mejor las estructuras cerebrales o bien porque tras el resultado de una clasificación de los factores patológicos se hace necesario por los psicólogos y psiquiatras.

La noción de Esquema Corporal traduce un proceso psicofisiológico que tiene origen en los datos sensoriales, que son enviados y suministrados por las estructuras motoras, resultantes del movimiento realizado por el sujeto.

Como defiende Schilder (1935) la noción no depende únicamente de la actividad motora sino que también está relacionada con los aspectos emocionales y con las necesidades biológicas.

Schilder (1935) entiende el esquema corporal como el conocimiento de la experiencia de nuestro cuerpo, resultado de una síntesis de impresiones sensoriales diversas. Admitió que existe un dispositivo corporal cortical que lo subentiende y si éste se lesiona, determina numerosas perturbaciones.

Gertsmann (1924) abordó un nuevo campo de la somatognosia, relativo a las agnosias digitales (pérdida del conocimiento de la mano) que al estar relacionadas con la evolución de la practognosia, dan una nueva horizontalidad a los estudios de la génesis de la psicomotricidad.

Nielsen en los Estados Unidos, Schilder (1935) y Lhermitte (1939) en Europa, comienzan formulando trabajos anatómico-clínicos al poner en comparación las perturbaciones somatognósticas con los fenómenos de apraxia.

El modo de concebir la vida del cuerpo separada del psiquismo como experiencia adulta, según afirma Ajuriaguerra, no puede existir en la observación del niño; ya que en éste no se verifica una dicotomía entre cuerpo y psiquismo y todas las necesidades, pulsiones y emociones se expresan a través del cuerpo.

Son muchos los trabajos sobre los estados toxi-infecciosos y sobre el onirismo en los que se presentan alteraciones de la imagen del cuerpo, como han demostrado las experiencias con mescalina de Zerdor y de Beringer.

Los estudios con base neurológica se han realizado con posterioridad a estos estudios psicoanalíticos. Relacionados con las alucinaciones estudiadas especialmente por Weir Mitchell, han surgido numerosos trabajos sobre el miembro fantasma que demuestran bien la articulación dialéctica entre los aspectos de origen central y los de origen periférico.

El miembro imaginario acaba por traducir la persistencia en el individuo de la conciencia del cuerpo en su totalidad, con independencia del cuerpo en su totalidad, con independencia de la disminución corporal existente. Se trata de un factor de resistencia corporal y personal hacia una ausencia y una agresión a la totalidad y unificación del esquema corporal.

Jackson ha considerado los movimientos de la mano amputada como estados psíquicos concomitantes a los dispositivos motores cerebrales que siguen representando los movimientos.

### **1.5.5.- EL CUERPO, EL OLVIDADO EN LAS ESCUELAS.**

En el Currículo de Educación Infantil, se da una importancia trascendental al desarrollo del Esquema Corporal. Se puede observar simplemente analizando los objetivos generales del currículum, donde ya en el primero de ellos se hace mención a este desarrollo, cuando se refiere a la importancia en el descubrimiento, conocimiento y control progresivo del propio cuerpo; esta importancia plasmada en los objetivos, se transfiere a los distintos bloques de contenido.

Según el Diseño Curricular Base de Educación Infantil (1989) el conocimiento y control progresivo del cuerpo, es una lenta pero fructífera construcción que ocupa al niño desde su nacimiento durante toda la Etapa de Educación Infantil.

El cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo que los rodea. Por ello, cuanto mejor conozcamos, mejor podremos desenvolvernos en él.

El conocimiento y dominio del cuerpo, es el pilar a partir del cual el niño construirá el resto de los aprendizajes.

Ballesteros (1982). El concepto de Esquema Corporal va a venir determinado por el conocimiento que se tenga del propio cuerpo.

Vayer (1972). El primero objeto que el niño percibe es su propio cuerpo; y este cuerpo es el medio de acción, de conocimiento y de relación.

Le Boulch (1981). "Tomar conciencia de las distintas partes del Cuerpo".

Conde (1997). "Saber localizar los distintos segmentos corporales tanto de su cuerpo como del otro, y conocer las funciones de los distintos segmentos corporales".

Varios (1990). "Reconocer las dimensiones corporales, simetría corporal, partes y elementos dobles".

La base sobre la que se asienta el esquema corporal es la progresiva integración de los datos sensoriales y de los desplazamientos del cuerpo globales y segmentarios.

Es necesario la estimulación del desarrollo del esquema corporal durante la etapa de educación infantil.

La educación psicomotriz es el medio mas adecuado para el desarrollo de esquema corporal.



## CAPÍTULO SEGUNDO





## **CAPÍTULO SEGUNDO:**

### **PSICOMOTRICIDAD.**

#### **2.1.- CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD.**

El concepto de psicomotricidad surge, a principios de siglo, vinculado a la patología para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, sino que somos una unidad que vive y se expresa globalmente.

Los primeros pasos de lo que sería la psicomotricidad aparecen a finales del siglo XIX. Fue Dupré (1905) quien, a partir de sus trabajos con enfermos psiquiátricos, acuñó el término de psicomotricidad como síntesis de la relación entre los trastornos de la mente y su reflejo a nivel corporal.

Heuyer (1936) establece la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y la afectividad, por primera vez aparece una concepción global del ser.

Defontaine (1978), Le Boulch (1971), Maigre y Destrooper (1975), Ramos (1979), han coincidido en señalar que el término psicomotricidad es el resultado de la ya antigua problemática filosófica y psicológica, que se preocupa por esclarecer las interrelaciones entre el cuerpo y la mente.

Se puede entender la psicomotricidad como una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz, aunque la base de la psicomotricidad sea el movimiento voluntario, ésta no es sólo una actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente que es provocado ante determinadas situaciones motrices.

La motricidad humana se distingue de la motricidad animal por su función intencional, modificadora y por su origen social, Fonseca (1992).

Para Ramos (1979), por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en gesto, en portador de respuesta, de intencionalidad de significación.

García Núñez (1994), la psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica.

Morales y García Núñez (1994), la psicomotricidad conceptualiza el movimiento como acto psicomotor, entendiendo este como expresión práxica tanto de las capacidades sensoriomotoras del sujeto como de sus capacidades mentales y emotivas.

Para Chokler (1988), si la psicomotricidad existe como disciplina científica, es porque recupera el lugar del cuerpo, la unidad del cuerpo desde una visión integradora, desde una epistemología convergente. El hombre es un ser psicomotor.

Lagrange (1974), cuando habla de psicomotricidad, considera primordial la globalidad del ser humano.

Va a ser en el niño en el que principalmente se va a observar la evidencia de esta globalidad. Así lo considera Auconturier (1984), cuando introduce el concepto de expresividad psicomotriz, unión psicosomática que existe en el niño hasta los 7 – 8 años entre lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo, que define como la manera de ser y de estar, original y privilegiada, del niño en el mundo.

De Liévrey y Staes (1992), la psicomotricidad es una aproximación global de la persona, una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad, a fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio próximo, una técnica que utiliza como instrumentos específicos el cuerpo, el espacio y el tiempo, que organiza las actividades de manera que permita a la persona conocer su ser y su entorno inmediato y de actuar de una forma adaptada.

La psicomotricidad es sobre todo una actitud ante el niño que parte de su globalidad, de sus intereses y motivaciones, que intenta comprender lo que el niño es, utilizando su forma vivencial y activa de aprender. Esto implica una nueva forma de comunicación con el niño, un ajuste a su expresividad psicomotriz, una escucha que permite captar la manera de ser y estar del niño para favorecer en él un dominio de su cuerpo y una apertura a la comunicación. La psicomotricidad puede ser considerada como una metodología psicoeducativa integral que se caracteriza por la utilización de la actividad corporal para favorecer el desarrollo armonioso de los diferentes aspectos de la personalidad infantil. Es una acción educativa-preventiva-optimizadora de procesos de desarrollo y de procesos de aprendizaje en educación infantil.

Ajuriaguerra y Diatkine (1948), consiguen aislar los distintos trastornos psicomotores, relacionarlos con otros síndromes y establecer con una base científica, los distintos tratamientos que se podían llevar a cabo con estos niños.

A partir de estos trabajos aparece en Francia, en el año 1960, la primera Carta de Reeducción Psicomotriz, que aportó la fundamentación teórica del examen psicomotor así como una serie de métodos y técnicas de tratamiento de los diversos trastornos motrices.

La importancia del movimiento para el crecimiento y el desarrollo del ser humano, la concepción unitaria frente a la dualidad mente-cuerpo que se manifiesta en la forma de aprender del niño, sobre todo en la etapa infantil (de 0 a 6 años), nos lleva al convencimiento de la necesidad de que la Educación Psicomotriz esté presente en la educación del niño.

Piaget (1956) pone de manifiesto que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia.

Para Piaget (1968) la actividad motriz es el punto de partida del desarrollo de la inteligencia, ya que en los dos primeros años de vida no son otra cosa que inteligencia sensoriomotriz.

Es a través de sus posibilidades motrices como el niño descubre e investiga, manipula los objetos y explora el espacio desarrollando su inteligencia práctica, que va unida a la vivencia afectiva y a la motivación externa que despierta el interés del niño o de la niña para dirigirse a los objetos.

El siguiente paso para Piaget (1968) sería pasar de la acción a la reflexión, la interiorización de la acción y es así como en el estadio preoperatorio, de los 2 a los 7 años aproximadamente, aparece el símbolo como primer tipo de pensamiento al margen de la acción, pero que parte inevitablemente de los esquemas de acción. Este paso madurativo permite al niño acceder a la imitación, al juego simbólico, al lenguaje, etc.

Su pensamiento es egocéntrico, contempla el mundo y todo lo que contiene desde su propio punto de vista, necesita la relación con los otros para autoafirmarse y acceder, a partir de los seis años, a la organización del espacio y estructuración espacio-temporal.

Una de las teorías más utilizadas para interpretar los fenómenos psicomotores ha sido la teoría psicoanalítica, Calza y Contant (1986).

Freud, A. (1976) con sus trabajos sobre las implicaciones del desarrollo afectivo en la educación del niño, apuntó, que la vivencia corporal contribuye a personalizar el yo.

Klein, M. (1979) puso de relieve la importancia de la vida fantasmática en el desarrollo psicoafectivo del niño.

Spitz (1979) resaltó la idea del cuerpo como objeto vivenciado, condición que le diferencia de los demás objetos.

Winnicott (1972) ha situado el juego como uno de los elementos claves en el desarrollo del niño, considerándolo como el terreno común entre el niño y los

otros, donde participa su personalidad y va a ser a través de la creatividad y de la acción, como el individuo descubre su persona.

Otra aportación importante, en relación a la psicomotricidad, viene determinada por las teorías de Wallon (1956). Para él en la actividad del niño interactúan dos factores bien diferenciados: por un lado la cenestesia que puede ser interoceptiva o visceral y propioceptiva o postural; y por otro lado la exteroceptividad.

El niño, con la práctica de los movimientos, irá forjándose poco a poco la imagen y profundizando en la utilización de su cuerpo, llegando a organizar su esquema corporal.

La base fundamental de la comunicación se establecerá bajo sus formas más primitivas y espontáneas: la tensión tónica, el movimiento y el gesto.

Lapierre, A. (1990), la educación psicomotriz vivenciada se podría definir bajo tres parámetros: el juego, el cuerpo y la relación corporal. “Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad para el maestro de establecer con el niño y con el grupo clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico”

Auconturier (1990) propone un primer momento centrado sobre el cuerpo y las emociones, donde el material facilitará el desarrollo sensoriomotor y afectivo, y otro centrado sobre lo cognitivo y lo lógico, el espacio de la distanciaci3n, pedag3gico o de construcciones. Establece por medio de los espacios, un itinerario educativo de maduraci3n global para la ni1a y el ni1o. Coincide plenamente con el desarrollo evolutivo del ni1o y la ni1a descrito por Wallon (1957), Piaget (1962) y Freud (1968), desde la perspectivas psicobiol3gica, cognitiva y psicoanal3tica.

El placer sensoriomotor se basa en las estimulaciones del laberinto y del sistema del equilibrio. En un ambiente seguro, el ni1o saltar3, trepar3, caer3, jugar3 con el equilibrio registrando diferentes sensaciones kinest3sicas, propioceptivas y ajustes t3nicos que le har3n vivir situaciones de placer y/o ruptura, y esto le llevar3 a tomar conciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento, creando la uni3n entre las sensaciones corporales y los estados t3nicos-emocionales.

Se potenciar3 la expresi3n y la creatividad hacia la expresi3n simb3lica.

En el juego simb3lico, las representaciones mentales est3n en relaci3n con el inconsciente infantil, hacen referencia a todo lo que el ni1o y la ni1a han vivido pero no han podido expresar.

## **2.2.- PSICOMOTRICIDAD Y 1MBITO EDUCATIVO.**

No es hasta los a1os setenta cuando la psicomotricidad accede al 1mbito

educativo y, por sus orígenes, vinculada a la Educación Especial, para luego generalizarse hacia la Educación Infantil y Primaria, ya que en estas etapas los niños y niñas parten de la globalidad hacia el descubrimiento propio para, a través del mundo que les rodea, llegar a la etapa de la operatividad con la adquisición de los conceptos externos a él.

El contenido de la psicomotricidad está íntimamente ligado al concepto de cuerpo y sus experiencias. Por ello, Abbadie, M. (1977) considera la psicomotricidad como una técnica que favorece “el descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno”.

A medida que se produce la maduración neuro-motora, el niño y la niña irá dejando atrás su actividad refleja, adquiriendo la capacidad de desplazamiento y llegando a la capacidad de realizar movimientos disociados. A través de hallazgos al azar o por imitación, descubre las partes interiores y los fragmentos de su cuerpo. Adquiere su autonomía propia cuando hay madurez de los mecanismos de acomodación y asimilación volviéndose experimentador y viviendo sus experiencias.

La educación psicomotriz que es, a juicio de Defontaine (1978), “una toma de conciencia de sí, una reestructuración, una reexpresión, una reintegración social con el mismo denominador corporal”.

La educación psicomotriz es una técnica, pero es también una forma de entender la educación, una pedagogía activa desde un enfoque global del niño y de sus problemas y que debe corresponder a las diferentes etapas del desarrollo.



En palabras de Arnáiz, P. (1988):

-En la pequeña infancia, toda educación es educación psicomotriz.

-En la mediana infancia, la educación psicomotriz sigue siendo el núcleo fundamental de una acción educativa, que empieza a diferenciarse en actividades de expresión, organización de las relaciones lógicas y los necesarios aprendizajes de escritura-lectura-dictado.

Las técnicas desarrolladas por la psicomotricidad están basadas en el principio general de que el desarrollo de las complejas capacidades mentales de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc., se logra solamente a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, a partir de la correcta construcción y asimilación por parte del niño de su Esquema Corporal.

El trabajo corporal tiene poca presencia en nuestras escuelas, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, en la mayoría de los casos, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo. Pero el cuerpo no es sólo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, de comunicación, de relación y de afecto.

En Educación Infantil, el recurso fundamental e indispensable, para acceder a la globalidad de la persona, no puede ser otro que el juego. A través del juego el niño y la niña ponen de manifiesto su dimensión corporal, cognitiva y afectivo-social y es un recurso que se ajusta a las sugerencias metodológicas de la etapa: organizar los aprendizajes de forma globalizada, procurando que sean significativos, la enseñanza activa y ajustada a la forma de aprender y a las

posibilidades de cada uno de ellos y ellas, esto desarrolla los contenidos del Currículum de Educación Infantil a partir de las experiencias y vivencias.

La psicomotricidad no queda aislada como un elemento más del currículo, sino que se convierte en un eje importante de nuestra programación, respetando la globalidad del niño y de la niña, su forma de ser, de conocer y entender el mundo que le rodea.

### **2.3.- ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO DE LA PSICOMOTRICIDAD.**

Considerando la evolución de las ideas que desarrollaron en este campo numerosos autores, se observan dos tendencias: La organicista que considera el movimiento como el resultado final de la actividad de tres sistemas: piramidal (movimiento voluntario-ideocinético), el extrapiramidal (movimiento automático-teleocinética) y el sistema cerebeloso que regula el equilibrio del movimiento. Otra la psicogenética que minimiza los aspectos neurofisiológicos y considera el movimiento como elemento determinante de los procesos físicos.

Desde Wernicke (1906) que estudió los desórdenes psicomotores, pasando por Dupre (1905) que hizo un estudio sobre las relaciones psíquicas y las relaciones motoras desde un punto de vista patológico y también por autores como Ozeretski (1936) “escala de motricidad”, Gurewitch (1926) “dominancia subcortical”, Wallon (1931), Gessell (1949), Stern (1971), Piaget (1968) y Ajuriaguerra (1970) sus escuelas y sus continuadores. La evolución de los estudios sobre motricidad engloba teorías diferentes, implicadas en los estudios de la teoría

de la forma, del behaviorismo, de la psicología clásica, de la psicoterapia freudiana, de la psicopatología, de las teorías expresionistas y de tantas otras.

La psicomotricidad ha dejado de ser estudiada aisladamente, hoy se encuentra enriquecida con los estudios de la vía instintivo-emocional, con los del lenguaje, con los de la imagen del cuerpo, con los aspectos perceptivo-gnósicos y práxicos y con toda una red interdisciplinaria que ha otorgado al estudio del movimiento humano una dimensión más científica y menos mecanicista.

Las experiencias vividas, sólo demuestran que es imposible encarar el movimiento de un modo parcial, en la medida en que el sentido global del comportamiento explica lo que sucede en cada una de las partes del cuerpo.

Apoyar el estudio de la génesis de la psicomotricidad, dentro de un cuadro epistemológico dinámico y permanentemente estructurado, supone que se evitan las justificaciones fisiológicas y psicológicas analíticas.

La interpretación de los fenómenos motores del comportamiento humano tiene la raíz biológica material.

Los estudios biológicos acabaron por demostrar la imposibilidad de expresar la totalidad de los fenómenos, a través de los elementos constituyentes. Se percibe que tampoco el movimiento global del ser humano puede ser explicado a través de los huesos, de las articulaciones y de los músculos.

Las teorías de la forma, tampoco satisfacen la comprensión y el significado de las funciones vitales y del movimiento humano. El organismo

humano no es una estructura o una forma, sus funciones son dependientes y están relacionadas por fenómenos originales e irregulares.

El estudio del movimiento exige la consideración de la subjetividad que lo realiza, de ahí que tenga que hacerse una revisión científica interdisciplinaria, sin la cual no se puede explicar ni percibir la expresión que comporte una actitud o un movimiento.

Todas las reacciones de origen interoceptivo, propioceptivo o exteroceptivo que constituyen las premisas psicofisiológicas de toda la vida afectiva son provocadas y desencadenadas por el movimiento por la posibilidad que ha adquirido el ser humano de controlar sus movimientos.

No se puede saber la fisiología completa de las sensaciones sin conocer las percepciones sensibles y si se evita la fijación de conceptos o la adopción de un lenguaje finalista único o exclusivo, se sabrá aquello que puede hacer el ser vivo y no cómo lo hace.

La imagen del cuerpo es adaptación y armonía, que relaciona el hombre con su medio a través de la creación infinita de proyectos de comportamiento.

Concebimos el movimiento como función y como comportamiento, lo vemos como relación y valor vital y existencial, después, como relación de situación y finalmente como toma de posición, acción, reacción y toma de conciencia.

La motricidad habita en el espacio donde reside el hombre.

El movimiento parte de un concepto neogenético que considera al individuo como a un ser portador de relaciones con su medio y con su propia corporalidad.

Rey, A. (1947) afirma que el individuo nace solamente con las condiciones anato-fisiológicas de sus reflejos. El equilibrio orgánico sufre sucesivamente una modificación en la evolución, provocada por la resistencia que el medio ofrece y por su riquísimo potencial estimulador que inicia la superior organización del Sistema Nervioso.

Además de la base epistemológica de la psicomotricidad consustancial al enriquecimiento científico dado por la neurofisiología, la reflexología, las dinámicas de la psicología profunda y más recientemente por la psicología social, la dinámica de grupo y los problemas de relación, el campo de la investigación se encuentra poco investigado.

#### **2.4.- LA IMPORTANCIA DE LAS OBRAS DE WALLON Y PIAGET EN EL ESTUDIO DE LA GÉNESIS DE LA PSICOMOTRICIDAD.**

Para tratar de forma científica el tema de la psicomotricidad nos apoyaremos en teorías como las de Wallon (1931) y Piaget (1968).

Wallon (1931) consiguió construir todo un cuerpo teórico sobre la motricidad de alto significado psicológico.

Toda su obra muestra la significación del movimiento y sus alteraciones ontogénicas. En cada uno de estos estados del desarrollo el momento asume una importancia cada vez mayor. La acción desempeña el papel fundamental de estructura cortical y está en la base de la representación.

La relación madre hijo conlleva una simbiosis fisiológica que es responsable de los comportamientos de llanto y sonrisa, así como de las señales de contento que constituyen los primeros indicios de la relación afectiva entre el niño y los que le envuelven.

A partir de esta relación se generan los procesos de imitación como factores contaminantes que se subdividen en los comportamientos de fusión-alienación al objeto y desdoblamiento del acto ejecutivo y del modelo. La diferenciación entre el “yo” y el “otro” es la base de la verdadera afirmación del “yo”. La imitación del otro es una impregnación postural en la que son de vital importancia los factores tónicos y corporales. La utilización del cuerpo y la consecuente vivencia tónica garantizan la proyección del yo más allá de su propia superficie corporal.

En cualquier movimiento hay un condicionamiento afectivo que le imprime algo de intencionalidad. Existe una evolución tónica y corporal que constituye un antecedente de comunicación verbal, a la que Wallon llama diálogo tónico de gran importancia en la génesis psicomotora que tiene en el cuerpo su instrumento operativo y de relación.

En los primeros meses la agitación (provocada por necesidades, variaciones tónicas o emociones) orgánica y la hipertonicidad global protagonizan una actividad rítmica esencial que se va haciendo progresivamente y que permite las

primeras relaciones afectivas y emocionales con el medio, lo que el autor llamó estadios impulsivos y que caracteriza por descargas de energía muscular, gestos desordenados y estereotipias.

Los numerosos gestos útiles son los de expresión, que se desarrollan en el niño para alcanzar objetos indispensables para su bienestar, ligados a la esfera afectiva. La forma de expresión emotiva es un elemento de formulación de la conciencia que a pesar de ser confusa y global, va iniciando la estructuración de las significaciones, mundo de representación, a través de las actitudes y de los simulacros puestos en juego por el movimiento.

Wallon (1931) llama a este periodo estado tónico-emocional.

La relación con el medio dominante da un estilo al comportamiento del niño. Tras el dominio afectivo y por la propia subjetividad del niño, las actividades anuncian el tercer estado, el sensoriomotor, cuya finalidad es relacionar el movimiento con sus consecuencias sensibles y hacer operativa una riqueza de datos sensoriales, que provocan una percepción más fina, precisa y discriminatoria de las excitaciones causadas por los objetos exteriores.

El aspecto evolucionado, intelectualizado y práxico de la motricidad se continuará desarrollando a partir de los tres años. Hay como un perfeccionamiento continuo de los aprendizajes y una revolución en el dominio de la maduración. El movimiento, como medio de expresión, suministra el aspecto cinético de la imagen de uno mismo y proyecta en el mundo de los hombres una nueva dimensión de vida.

La representación mental sirve de soporte a la intencionalidad del gesto, ésta se impone a la conciencia aún dominada por las impresiones del momento y

relacionada con el juego de las asociaciones sensoriales; se trata del estado proyectivo.

El niño se expresa con gestos y palabras, en los que parece organizar el mimetismo del pensamiento y distribuir, a través del movimiento, sus imágenes en el entorno actual para conferirle una cierta presencia.

Estamos ante el simulacro en el que la actividad motriz está al servicio de la representación. Siempre es la acción motriz la que regula la aparición y el desarrollo de las formaciones mentales. El acto, el movimiento, se mezcla pues con la propia realidad.

Esta realidad no es aún totalmente accesible y está relacionada, exclusivamente, con una actividad de origen subjetivo y con un poder esencialmente práctico. El sistema por el que se opera el contacto con las cosas es el que prevalece por encima del de las asociaciones entre imágenes y símbolos. De esto resulta una figuración motriz que se destaca de la acción propiamente dicha y que podrá cada vez más tomar el aspecto de un simulacro, pero que está aún lejos de ser una representación pura.

En esta fase, el niño tiene una necesidad enorme de comunicar sus experiencias a través de los gestos, la mayoría de las veces no hay otra cosa que el gesto. Es el refugio de su expresividad inferior.

La imitación es una forma de actividad que parece implicar, de manera irrefutable, las relaciones entre el movimiento y la representación. El niño esboza ya el movimiento en relación con algo exterior a sí mismo y los movimientos dejan de



responder inmediatamente a una necesidad impulsiva para ajustarse a las situaciones exteriores.

La similitud gestual es muy común en los animales, pero es fundamental en la evolución psicológica del niño. El modelo del otro inicia su importancia pues traduce una incubación premotora que ya representa en sí un contacto con las esferas psíquicas.

La imitación pasa, en primer lugar, por una fase pasiva y, posteriormente, por una fase activa. En cualquiera de ellas la imitación corresponde al preludeo de la representación psicológica.

El niño aprovecha entonces todas las oportunidades para poner en movimiento la necesidad de realizar sus propios ritmos y, por medio de éstos, de ponerse de acuerdo con el ambiente y de extender su sensibilidad subjetiva a los objetos que la rodean.

La sensación y el placer de la autonomía, experimentado a partir de los tres años, tiene una elevada importancia en la formación de la autoestima del niño.

El movimiento, que proyecta en el medio una realidad humana, permite al niño una atenuación de grupos musculares onerosos (sincinesias y paratonías) que proporcionarán una progresiva coordinación y una mejor habilidad manual.

La evolución de la motricidad tiene un fin cognitivo: el niño construye lo real a través de la exteriorización cinética de su unidad. Los límites de lo real dejan de ser un bloque, son cada vez más abiertos y lejanos. El espacio ya no se mide en

metros, sino en datos de su experiencia, cada paso es una sensación de su autonomía andante.

Todo el proceso de las reacciones circulares y, posteriormente, de la imitación provoca un riqueza de las relaciones sensitivo-motoras que definen, progresivamente, la adaptación singular al ambiente. Estas reacciones están lejos de ser “pasadas a papel químico”, son relaciones en eco: ecocinesia, ecomimia y ecolalia.

Este tipo de reacciones prolongan las percepciones y todo el aspecto visuo-audio-cinestésico enriquece la autonomía singular a través de la palabra. La significación de la palabra evoluciona con la madurez sonora y con la corticalización progresiva.

Es por el movimiento que el niño integra la relación significativa de las primeras formas de lenguaje (simbolismo), es por el aspecto motor que el niño reivindica una porción de espacio, a través de la palabra, por esto la significación de la palabra evoluciona con la madurez sonora y con la corticalización progresiva.

Es por el aspecto motor que el niño reivindica una porción de espacio, a través del cual establece los primeros contactos con el lenguaje solicitado. Así las nociones de “aquí” y “de allí”, “encima” y “dentro”, “de dentro” y “fuera”, etc. son fundamentales para la orientación del ser humano, en el sentido de su autonomía y de su independencia.

Para Wallon (1931) el movimiento no sólo interviene en el desarrollo psíquico y en las relaciones con el otro sino que también influye el

comportamiento habitual. Es un factor importante en el temperamento de la persona humana.

El movimiento está relacionado con los progresos de las nociones culturales y con las capacidades fundamentales y, cuando pasa al control dominante de la inteligencia, continúa implicado con las formas de exteriorización de la actividad psíquica.

La modificación del medio provocada por el movimiento, que en sí operó una modificación de la propia persona, encamina a ésta en la representación como forma creadora de relaciones.

Es la representación la que libera al hombre de los datos inmediatos de la naturaleza y de los datos inmediatos de su experiencia individual. La representación con base en una simbolización no pertenece al mundo de las cosas. Constituye el entendimiento con el prójimo y tiene por lo tanto significación social.

En una perspectiva dinámica, la evolución nerviosa es siempre una evolución motora. Es una maduración importante en la integración en función con la casualidad en el tiempo.

Fue Piaget (1968) uno de los autores que más estudió las interrelaciones entre la motricidad y la percepción, a través de una larga experimentación. Piaget (1968) relacionó la percepción visual con la motricidad del globo ocular y constató que la percepción surge primero en una fusión poco definida con los objetos en movimiento y sólo tardíamente los movimientos del ojo consiguen acompañar la velocidad de los objetos, para clasificar y precisar la percepción.

Piaget (1968) considera que la motricidad interfiere en la inteligencia antes de la adquisición del lenguaje.

La realización del movimiento lleva, según Piaget (1968), a la asimilación que se transforma en elemento de comprensión práctica y, al mismo tiempo, de comprensión de la acción. Piaget define la motricidad mediante la explicación de las conductas que la conciben de un modo interrogativo en la construcción de esquemas sensorio-motores, por lo tanto con la complicación progresiva, ligada de forma continua a la motricidad elemental, característica del período preverbal.

Piaget (1968) todavía realza la importancia de la motricidad en la formación de la imagen mental y en la representación de lo imaginario. Lo vivido, integrado por el movimiento y por lo tanto introducido en el cuerpo del individuo, refleja todo un equilibrio cinético con el medio, que tras valorar las representaciones psicológicas del mundo da lugar al lenguaje.

Estos elementos y tantos otros estudios revelan la importancia psicológica del movimiento ya que la formación de la vida mental está basada en una inteligencia práctica que define una especie de imitación interiorizada que prepara la imagen verbal y sonora.

La inteligencia es, en efecto asimilación, en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia. La adaptación intelectual comporta un elemento de asimilación o sea, una estructuración por incorporación de la realidad exterior mediante la actividad del sujeto. Subrayó la importancia del movimiento, ya que a través de éste se estructura la inteligencia sensorio-motora (práctica), la cual,

organizando los actos asimila los comportamientos motores de las diversas situaciones ofrecidas por el medio.

Posteriormente a la experiencia motora, el individuo construye formas de pensamiento, basadas en la incorporación de los datos suministrados por medio de ella, asimila sus propios objetos y esboza aquello que Piaget denominó inteligencia reflexiva o gnósica.

Por otro lado, el mismo autor añade que también la vida mental es acomodación al medio ambiente, ya que ésta no es posible sin la asimilación correspondiente. Al trabajo de acomodación corresponde inversamente el de la asimilación. La noción de objeto no es innata, precisa una construcción tanto asimiladora como acomodativa. La adaptación intelectual y motora, confirma un equilibrio progresivo entre un proceso asimilador y una acomodación complementaria. El individuo no se encuentra adaptado mientras no establezca un ajuste acomodado a la realidad, pero inversamente no lo habrá si la nueva realidad impone actitudes motoras o mentales contrarias a las que fueron adaptadas en el contacto con datos anteriores. No hay adaptación sin coherencia, por tanto sin asimilación, que conducirá a una función de organización inseparable de la unidad de adaptación. Aquélla constituirá el aspecto interior y ésta el aspecto exterior de la totalidad funcional de la unidad de comportamiento.

Todo acto de inteligencia supone, según Piaget (1968) un sistema de implicaciones mutuas y de significaciones solidarias, que ascenderán al aspecto de categoría, en el que la inteligencia se adapta concretamente al medio. Se trata de las categorías de espacio y de tiempo, de la causalidad y de la sustancia, de la clasificación y del número, etc., que correspondiendo a la realidad la integran en lo consciente a través del movimiento.

El “acuerdo del movimiento con las cosas” y el “acuerdo del pensamiento con sí mismo” expresan la constante funcional de la adaptación y de la organización.

Si intentamos mostrar cuáles son las aproximaciones existentes entre Wallon (1956) y Piaget (1968) dentro del campo de la motricidad, verificamos que el primero, mundialmente conocido como psicólogo de la motricidad, de la emoción y del carácter, portador de una sólida formación humana, médica y psicológica, ha conseguido proyectar una línea de investigación verdaderamente notable y ha adoptado una perspectiva teórica para el estudio del movimiento dentro de una convergencia entre la biología y la ciencia del comportamiento. Como documenta Zazzo (1948) el estudio de la infancia realizado por Wallon (1931) es el mejor medio de análisis de las estructuras mentales y de los comportamientos, en su génesis y en su dimensión. Este último ha elaborado un vastísimo trabajo de observación y ha formulado la inteligencia dentro de una continuidad radical, entre las formas inferiores de adaptación motora y las formas superiores del pensamiento.

Además del estudio de los tipos psicomotores, Wallon (1956) relaciona la motricidad con el tono y con el psiquismo, con el equilibrio y con la sensibilidad afectiva, con la lateralidad y las perturbaciones del acto motor, con la motivación, con la exploración de las cosas y el reconocimiento de los sonidos, con el lenguaje y la adquisición de los hábitos, con la imitación y el simulacro y tantos otros aspectos que prestan a su obra no sólo belleza cultural, sino una profunda base científica.

Wallon (1956) profundiza en su análisis del movimiento, en los siguientes términos “movimiento es esencialmente dislocación en el espacio y presenta bajo tres formas”:

a) Las reacciones de compensación y de reequilibrio que conducen al niño de posición acostada a posición sentada y, finalmente, a posición bípeda propia del ser humano.

b) Los desplazamientos autógenos o activos del cuerpo locomoción y prensión.

c) Las reacciones posturales que consisten en desplazamientos de los segmentos corporales que se exteriorizan como actitud y como mímica. Estos tres tipos de movimientos se implican mutuamente durante la evolución del niño.

Todo el aparato funcional responsable que ha acompañado al movimiento y a las actitudes, marcados éstos también por otros aspectos perceptivos y afectivos, está lejos de entrar en acción en el momento del nacimiento. Su evolución surge en un momento dado y esto traduce toda una línea genética de comportamientos.

La obra de Wallon (1956) ofrece inagotables campos de investigación que no sólo definen niveles de integración de la motricidad pues les hace falta la importancia del equipamiento orgánico del medio. Es en este campo complejo en el que nos queremos situar, tras percibir que cada conducta se explica por múltiples determinantes.

## **2.5.- BASES DEL DESARROLLO MOTOR.**

Gourevitch (1937) explica desde una perspectiva filogenética, que en los vertebrados la evolución de las funciones motoras se encuentran ligada a la formación de los centros y de sistemas nuevos que reflejan la “cerebración progresiva”. La motricidad rítmica y automática de los peces; los movimientos inconstantes, interrumpidos por momentos de reposo del tipo atetósico de los reptiles; control cerebeloso de las aves; influencia del córtex motor del fascículo piramidal en los mamíferos y finalmente, en el ser humano, todos los sistemas que están comandados por estructuras frontales y están íntimamente ligados a la actividad psíquica donde proyecta en el movimiento un significado y una intención, conforme a su orientación hacia un fin. Es interesante notar que el ser humano acusa una reconstitución estructural de los diferentes centros a los que se ha hecho referencia. Parece verificarse que en la evolución del hombre (ontogénesis) se encuentra escrita toda una evolución de la especie (filogénesis) que en el campo motor presenta paralelismos originales y significativos en extremo, y que prestan al estudio de la motricidad una visión científica que hay que reconocer. Los trabajos de Minkowski (1921), de la elaboración del sistema nervioso que, basado sólidamente en aspectos de histología, anatomía patológica, fisiología nerviosa y fisopatología, ha comprobado una base filogenética en la motoricidad fetal, en los movimientos de los animales de diferentes especies. Consideró la evolución funcional del feto humano en cinco fases: motilidad aneural, transición neuro-muscular transición espino-bulbar, transición bulbo-espinal y transición pálido-mesencefálica-cerebelo-bulbo-espinal (fase subcortical).

Vermeulen (1926) aplicó una dimensión de estudio a la evolución nerviosa del recién nacido, a través de observaciones paralelas entre un anencéfalo y un niño normal, y verificó así que las reacciones de los dos seres eran absolutamente



similares. Esto le llevó a concluir que las actividades del recién nacido durante los tres primeros meses de vida pueden ser realizadas sin la ayuda del cerebro; ambos podían respirar, succionar, deglutir, llorar, moverse, etc.

Collin, Vogt y Foerster (1931) acompañan estos estudios con la observación de casos patológicos y dan así más interés a la investigación de la motricidad humana, complementándola con el estudio de la sucesiva maduración del sistema nervioso, tras percibir que ya en estado fetal algunos centros se encuentran en pleno funcionamiento (médula, bulbo, sistema simpático, etc.) y otros se estructuran más tarde (cuerpo optoestriados, cerebelo, etc.) Desde los movimientos atetósicos, masivos, descoordinados, hasta la realización de las praxis hay toda una evolución que resulta del arranque dialéctico de la motricidad y de la percepción.

La observación constante que ha sido llevada a cabo en los laboratorios de investigación del desarrollo del niño nos deja un vasto campo de reflexión y hace que pongamos en consideración las relaciones de las funciones motoras con las cognitivas.

Como señala Vermeylen (1926), la función motora en el recién nacido se encuentra mucho más desarrollada que las otras funciones, lo que viene a demostrar las numerosas tesis que afirman el apoyo del lenguaje en los fundamentos sensorio-motores, establecidos en estructuras asimiladoras y acomodadoras en conexión con el desarrollo. De hecho, como amplía Minkowski (1921), las células de los cuernos anteriores (motoras) de la médula alcanzan el desarrollo de una manera más precoz que las otras.

El recién nacido pasa, sucesivamente, de la actitud inicial de flexión e hipertonia de las extremidades ( a través de la modulación tónica, en estrecha

relación con la cerebración progresiva –ecónomo-) hasta una hipertonía del eje corporal y una hipotonía de las extremidades. El constante juego hipo e hipertónico, en una dialéctica entre el eje (su tonicidad e inervación) y las extremidades (hipotonía de los flexores), garantiza la adquisición de automatismos fundamentales para la vida (locomoción y presión).

Como justifican los trabajos de Coghill (1929), la maduración nerviosa realza las leyes de desarrollo céfalo-caudal y próximo-distal. Estas leyes permiten percibir el control de los músculos oculomotores ( de 1 a 4 meses), de los músculos de equilibración de la cabeza de (3 a 5 meses) y de los músculos del tronco ( 5 a 10 meses ).

Mientras no se establece una armonía, la evolución pasa por numerosas fases espasmódicas y agitadoras, que se desencadenan bruscamente y en masa; de ahí una reacción totalitaria y anárquica de los movimientos simétricos y bilaterales, que argumentan el hecho de la mielinización del haz piramidal aunque no esté completa y no satisfaga la interrelación del córtex con las extremidades en el sentido de una conquista sinérgica que permitirá al niño una mejor capacidad de adaptación a las exigencias del medio ambiente. La maduración nerviosa de la actividad bulbo-espinal se procesa a través de la regulación protuberancial, cerebelosa, mesencefálica y, talámica, alcanza el córtex como estructura nerviosa nunca acabada y como tal en permanente acción y retroacción, introduce en todo instante correcciones con el fin de adaptar los diferentes movimientos al fin a satisfacer. Esta acción cortical exige, por lo tanto, una vasta experiencia motora vivida, para utilizar el conocimiento de la sensibilidad enviada por articulaciones y músculos con vistas a una más ajustada realización como resultado de una maduración coordinadora.

Las constantes informaciones, que partiendo de la propia acción, del órgano efector y del laberinto, van siendo filtradas por la sustancia reticulada y alcanzan el córtex, que se encarga de planificar la acción más adecuada, económica y eficiente. Estos circuitos nerviosos son de una profunda complejidad; se ponen en marcha por la función motora del hombre y traducen toda una evolución, que resulta de la combinación de múltiples factores y origina las relaciones entre la periferia y el centro y, además, promueven una diferenciación y una disociación de los elementos corporales, al transformar la mano en un verdadero embajador del córtex que, a través de la individualización del pulgar, del índice y de los corpúsculos sensitivos de la pulpa de los dedos, transforman a ésta en un verdadero analizador. Necesariamente la prensión, como factor más humano del desarrollo motor, en que su capacidad instrumental y operativa testimonia el conjunto del desarrollo psicológico del niño.

La progresiva selección de grupos musculares en las praxis lleva a la adquisición simultánea de mayores posibilidades de intervención en los movimientos y de inhibición de los efectos inútiles a través de un ajustamiento motor más adecuado, Stambak (1956).

Como sitúa Stambak (1956), la génesis de la psicomotricidad se verifica por una desaparición sucesiva de las sincinesias, por un enriquecimiento de la coordinación de la motricidad, por un aumento progresivo de la rapidez de ejecución y por una más precisa y clara adquisición simbólica, que facilita toda la dimensión de comunicación y de existencia individual y social.

Necesariamente, los factores de la motricidad se encuentran en recíproca interacción con los factores de las personalidades. También Wallon (1956) ha defendido la relación del movimiento no sólo con el desarrollo psíquico del niño

sino también con las relaciones con el otro y con aspectos de su comportamiento habitual; considera esto como un factor importante del temperamento.

Otro aspecto de la motricidad, la adaptación afectivo-emocional y la expresión conjunta de la personalidad. El movimiento está implicado en las formas de exteriorización y proyección del psiquismo.

Buytendijk (1957) y Merleau-Ponty (1969) son otros autores que defienden el paralelismo entre la expresión motora y la manera de ser del individuo. Juegan aquí aspectos de la adaptación singular y peculiar que pertenecen a un conjunto dinámico existencial, inherente al individuo, que presta y confiera a la expresión del movimiento un cierto estilo motor “El hombre puede camuflar su personalidad pero sus movimientos pueden traicionarlo”.

Todas estas implicaciones de la génesis de la psicomotricidad pueden ser agrupadas en una síntesis evolutiva, subdividida en cuatro estados: el hipertónico del recién nacido, el de los movimientos mal ajustados y dismétricos hasta el final del segundo año de vida, el de los movimientos graciosos hasta aproximadamente los cuatro años, y el estado de perfección motor, hasta el final de la infancia.

La motricidad, de aspecto anárquico inicial adquiere valores sucesivos y nuevos medios de contacto y relación, así como nuevas estructuras de expresión, exploración y utilización.

A través de la motricidad y de la visión, el niño descubre el mundo de los objetos, el mundo de los otros y su propio mundo, se autodescubre.

Es interesante percibir que el descubrimiento del objeto implica un cierto número de nociones espacio-temporales esenciales, tales como las de distancia, de dirección y de colocación que, independientemente de su integración, son estructuras permanentemente solicitadas para la construcción e la noción de objeto.

En principio, como añade Ajuriaguerra (1961) el objeto lo manipula el mismo niño, posteriormente el objeto es para sí y después el objeto está más allá de sí. En primer lugar, el niño actúa en conjunto con el objeto, en seguida el niño actúa sobre el objeto y finalmente el niño puede actuar sin objeto. De objeto de acción el objeto se transforma en objeto de experimentación.

La existencia de objetos utilizados a través de las posibilidades motoras del sujeto permite el desarrollo psicológico. Si se priva de expresión a las posibilidades motoras y si se empobrece de objetos el ambiente, los sistemas de intercambio entre el individuo y el medio dejan de existir o, si existe, se manifiestan muy precariamente. La evolución de la motricidad puede darse desde el momento en que existen posibilidades de acción, tales como la manipulación de objetos que justifican por ese hecho la razón de una maduración, analizada ésta a través de la desaparición de los reflejos primitivos y por la aparición de la actividad de los extensores de la mano, por la oposición del pulgar, por la rotación del puño y por la disociación de movimientos, que darán lugar a la adquisición de sinergias que, a su vez, regulan el movimiento e impiden las sincinesias y las paratonías.

La organización motora se esboza a través de una sincronía de maduración de varios sistemas ( motor, sensitivo, sensorial), por medio de una coherencia cronológica conjunta.

Antes de que el acto motor alcance su perfección, nace otro tipo de relaciones espacio-corporales muy interesante. El cuerpo pasa, sucesivamente, de ser percibido a ser conocido y, finalmente, vivido y representado; al mismo tiempo, el espacio pasa a ser libre y no organizado a orientado y, finalmente, también representado. Su cuerpo está organizado en relación directa con la ocupación del espacio que lo justifica y lo relaciona. De espacio lateral, percibido por la articulación visión-prensión, se pasa a espacio circular, y esto permite al niño salir del estado inicial de confusión corporal-espacial. Tras esta primera diferenciación pasará a explorar el espacio extracorporal, momento que le llevará a integrar, a través de una práctica utilización, la noción de cuerpo.

Se inician en esta fase las relaciones indeterminables y recíprocas entre la somatognosis y la gnosopraxia.

Entre la construcción de un acto complejo y su representación existe un intervalo transitorio, en el que la imitación y la operatividad son extremadamente importantes. Esta relación entre la acción y su representación corresponde a la optimización de las conductas del ser humano. Aquí se da el paso de la acción a lo simbólico a la conceptualización. A este nivel tendremos que considerar igualmente la tesis que numerosos autores defienden, considerando al acción un pensamiento representado y realizado y confiriendo a la psicomotricidad no su aspecto exclusivamente motor sino el relacionado con los aspectos tónico-afectivos y emotivo-sociales, Wallon (1984).

La motricidad no es una función instrumental de valor puramente efector, como dice Ajuriaguerra (1961), depende de numerosas funciones, que en su conjunto justifican al ser humano como ser de expresión.

## **2.6.- LA ORGANIZACIÓN PSICOMOTORA.**

Numerosos autores están de acuerdo en aceptar que el estado tónico es una forma de relación con el medio que depende de cada situación y de cada individuo.

El estado tónico está ligado a los factores relacionados con la historia biológica del individuo y traduce la multiplicidad de fenómenos neurofisiológicos que permiten al movimiento emerger del fondo que lo soporta; esto lo implica, pues, con los otros aspectos de la iniciativa motora. Por otro lado, se encuentra ligado a los factores hereditarios y a los de maduración, a partir de los cuales se desarrollan diferentes estados tónicos relacionados con la vigilancia y con los diferentes episodios de la vida emocional.

El estado tónico traduce un equilibrio entre la periferia y los centros nerviosos que tocan niveles de la personalidad profunda.

Stambak (1956) y Lezine (1966) han realizado un estudio experimental entre los tipos motores y la correspondiente adaptación caracterial y han llegado a la conclusión de que los niños hipotónicos son más tímidos, más afectivos y más dependientes que los hipertónicos. Éstos últimos son, por el contrario, más coléricos y están menos ligados a sus padres. También han constatado que los comportamientos de los niños del mismo tipo motor varían en función del régimen socioeducativo al que estén sujetos. Con manifestaciones motoras y caracteriales similares, los niños pueden ser fáciles o difíciles, según el ambiente cultural y el nivel de tolerancia que los envuelva.

Esta sencilla muestra nos lleva a comprender que la función tónica está relacionada con todas las manifestaciones de orden afectivo, emotivo, cognitivo y motor.

Para muchos autores, como André-Thomas (1949), Ajuriaguerra (1970), Chailley-Bert (1969), Mamo (1969), Laget (1969) y Paillard (1961), la función tónica es la más compleja y perfeccionada del ser humano. Ésta se encuentra organizada jerárquicamente en el sistema integrativo y forma parte de todos los comportamientos del ser humano. A esta función tónica se le debe la interrelación recíproca entre motricidad y psiquismo. El descubrimiento de su función tras la aparición del huso neuro-muscular y del sistema gamma, constituye un giro científico del estudio del hombre verdaderamente significativo. En todas las formas de la conducta del ser humano hay una interconexión entre la musculatura estriada, la musculatura lisa y el sistema hormonal; ésta está establecida por la función tónica que interviene en la regulación del sistema muscular voluntario de relación, en la del sistema neuro-vegetativo y en la del sistema hormonal, como argumenta Paillard (1961).

Wallon (1958) subrayó que la función tónica interviene en la dialéctica de la actividad de relación y en el campo de la psicogénesis. Entre el individuo y su medio se establece un diálogo corporal, en el que la función tónica integra la historia de las informaciones exteriores y las interrelaciona para dar origen a la fenomenología del comportamiento humano.

La función tónica constituye una función específica y organizada que prepara la musculatura para las diferentes formas de actividad motora. La posición antigravitatoria de los segmentos del cuerpo es una ilustración elemental de su función motora.



La adquisición de la actitud bípeda es la gran responsable de la hominización y confiere al ser humano una aptitud para toda forma de acción motora susceptible de satisfacer su naturaleza investigadora y sus necesidades de ajuste al entorno.

La función tónica es la vigilancia del ser humano, un elemento esencial de la vida orgánica emancipada que provoca la relación estrecha de lo somático a los contornos del psiquismo.

El tono tiene una función informativa fundamental en la medida en que, al unificar las estimulaciones, las integra en los centros responsables para la elaboración, control y ejecución del movimiento. El tono sólo es la expresión de una dinamogenia, que, inicialmente inmadura y difusa, se va organizando en formaciones más adaptables y plásticas. A través de centros bulbo-mesencefálicos y de sistemas graviceptivos (receptividad de la gravedad), el tono integra el bombardeamiento incesante de los estímulos exteriores que están en la base de la adquisición de la postura y de la consecuente disponibilidad práxico-constructiva.

Toda la evolución humana se desarrolla en aparente oposición tónica, verificada por la progresiva hipotonicidad del eje corporal y por la progresiva hipotonía de las extremidades. Todos los movimientos, como argumenta Bergés (1963), parten, y terminan en el tronco. El movimiento de la cabeza y de los hombros es una función de tono de la columna vertebral. Las actividades de exploración y de orientación se desenvuelven con el soporte del tono axial. A través de la manutención de la cabeza se desencadenan las estructuras visuales, auditivas y laberínticas que permitirán el acceso a la exploración del espacio bucal y del espacio contiguo, del que habla Stern, W. (1971) toda esta sucesiva maduración, teniendo en cuenta una autonomía, sólo es una progresiva organización tónica de las vértebras.

La exploración del mundo y del descubrimiento del cuerpo se realiza a través de las actividades de orientación y de preparación y, posteriormente, a través de la dirección y la experiencia corporal.

El tono axial constituye, por lo tanto, el punto de partida del movimiento en el tiempo y en el espacio, interdependiente de la lateralidad, o sea, de la motricidad no diferenciada.

Además de estas relaciones debemos formular el movimiento como una estructura que supone una integración de mecanismos neurofisiológicos dependientes de la evolución de los sistemas piramidal y extrapiramidal. El primer sistema es responsable de la motricidad fina, voluntaria e ideomotora; el segundo constituye el fondo tónico-motor-automático, que se opone al primero y que sirve de guía a los impulsos piramidales. Debemos hacer también referencia al sistema cerebeloso que es el responsable de la armonía espacial del movimiento.

Si no se observara, en cualquiera de estos sistemas, un equilibrio de funcionamiento y un potencial relacional con los otros, se observarían algunos síntomas de debilidad motora, de desorden psicomotor, de patogenia de los hábitos motores, de inestabilidad psicomotora, y de desorganización práxica, en la que se destacarían las sincinesias y las paratonías.

Esto quiere decir que el regulamiento y la modulación del tono hacen del músculo una unidad disponible, de alerta, en permanente tensión de fondo, de donde emerge el movimiento.

## **2.7.- EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES PSICOMOTORAS DEL NIÑO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

El desarrollo psicomotor se puede considerar como la evolución de las capacidades para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y consciente de los niños.

Para Mc Clenaghan y Gallahue (1985), los primeros patrones motores están determinados con la maduración mientras que el ajuste de dichos movimientos depende de experiencias motrices anteriores.

Wallon (1942) expresa el que “el desarrollo del niño va del acto al pensamiento”.

Gessell (1953) considera que la organización del control de los actos motores sigue unas tendencias generales denominadas leyes o gradientes del desarrollo:

- Céfal-caudal, las partes superiores funcionan antes que las inferiores.
- Próximo-distal, maduran antes las zonas mas cercanas a la línea media del cuerpo que en las zonas mas alejadas.
- General-específico, los movimientos globales aparecen antes que los mas localizados, precisos y coordinados.

## **2.8.- PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Sabemos que la infancia, la edad infantil, es una etapa donde el niño derrocha una gran energía física al moverse. Comienza pronto a explorar su mundo próximo y en cuanto tiene la autonomía funcional suficiente, se abre camino a la exploración y conocimiento del mundo exterior que le rodea. Esto lo consigue gracias a su capacidad motora. No es fácil ver durante mucho tiempo a un niño de estas edades sentado en una silla prestando atención. Esta peculiaridad en el comportamiento ha traído de cabeza a los sistemas educativos tradicionales, que han pretendido limitar e incluso inhibir la necesidad de conocer el mundo propio y exterior a través del movimiento.

Por estas razones, pienso que los conocimientos que se quieran transmitir en estas edades, se deberían hacer respetando y aprovechando esta capacidad y necesidad de expresión corporal, que más de un condicionante para la enseñanza, que es como se ha entendido hasta hace muy poco, se debe convertir en un instrumento hacia la educación integral del individuo.

El juego reúne los requisitos para considerarlo un instrumento primordial para la educación de los más pequeños, siempre que se sepan definir los objetivos, desarrollar la actividad lúdica hacia estos contenidos a desarrollar. Es decir, no jugar por jugar; sino jugar para educar. Ello implica un compromiso muy directo del profesor con los contenidos que se quieran enseñar y con los instrumentos ideales para esta enseñanza. El juego es el más valioso instrumento educativo en esta etapa, pero también hay que saber por qué, cuándo y como usarlo.

Algunas concepciones sobre la importancia del juego en estas edades:

- El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, además lleva el trabajo sin el cual no habría ni ciencia ni arte” (Psicología de los juegos infantiles).

- El movimiento y las cambiantes sensaciones que lo acompañan son los primeros recursos de un juego que el lactante puede aprovechar por sí solo durante el período en el que va descubriendo su capacidad para controlar sus propios movimientos” (El juego infantil).

- Los niños pequeños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como juegos y una creciente comprensión y disposición para rendir. En el juego la capacidad de atención y memoria se amplía el doble” (El juego y los juguetes).

- El juego es el principal factor que introduce el niño en el mundo de las ideas”.

- El muchacho que oscila en su cuerda salta desde la cuerda a un caballo y de éste nuevamente a la cuerda, aprende mediante sus ojos, músculos, articulaciones y todos sus órganos de los sentidos, a juzgar, calcular y conocer” (Juguetes y objetos para jugar).

- A través del juego, recrea su experiencia clarificándola y haciéndola más comprensible. Organiza las percepciones, pone a prueba sus capacidades, dominando sus sentimientos y conociéndose a sí mismo e individualizando su propio puesto en el mundo” (La escuela materna).

- Es una actividad jubilosa y apasionada que tiende a probar una función en todas sus posibilidades cuando aparece”.

No es necesario justificar más la importancia del movimiento como forma de expresión de todo el entramado cognitivo que se necesita ordenar, clasificar y manifestar. El tipo de manifestación de todas esas conductas afectivas, sociales, sexuales y cognitivas se puede exteriorizar a través del movimiento, y es la infancia, el mejor momento, para poner sobre el tablero este tipo de manifestaciones corporales con el objetivo de detectar posibles anomalías, desarrollar y potenciar aquellas conductas que van a ir perfilando la personalidad del niño.

### **2.8.1.- TIPOS DE JUEGOS: ANÁLISIS.**

1) Los juegos de fortalecimiento se caracterizan por favorecer el desarrollo muscular y articular. Suelen ser de carácter estático, aunque en algunos se advierte desplazamiento espacial. Su utilización pretende enfocar la actividad tanto hacia la fuerza resistencia, con cargas máximas y moderadas, como hacia la fuerza explosiva o potencia. Primero sin material específico para su desarrollo y después con el material señalado (pelotas, cuerdas, picas, balones medicinales, etc). Son juegos de tracción y de empuje, de carga y transporte de un peso en los que existe oposición de fuerza.

2) Los juegos motores pretenden mejorar la capacidad de movimiento. La actividad principal es la carrera, aunque también se dan la cuadrupedia, la marcha o la reptación. Ejercicios de persecuciones, El pañuelo.

3) Los juegos sensoriales tienen como objeto el desarrollo y el perfeccionamiento del campo sensorio-perceptivo. Se fundamentan en la anulación de

unos sentidos para provocar el esfuerzo de otros. Suelen ser de carácter sedentario y están más indicados para la última fase de las sesiones –vuelta a la calma.

4) Los juegos de equilibrio procuran ampliar los recursos del individuo en cuenta a sus reacciones kinestésicas. Proponiendo actividades en las que se ponga en entredicho la verticalidad, pretenden provocar reacciones inmediatas del sistema locomotor, muy en conexión con el sentido del equilibrio situado en el oído interno.

5) Los juegos de coordinación indican la capacidad de sincronización de la acción de los músculos productores del movimiento, agonistas y antagonistas, interviniendo los mismos en el momento preciso con la velocidad y la intensidad adecuadas. Serán por tanto, aquellos cuyo objetivo se base en el perfeccionamiento, en la armonía, en el control y en la eficacia del movimiento. Como es bien sabido, se entiende por coordinación la capacidad de efectuar simultánea o alternativamente un movimiento y de mantener en desplazamiento, uno o varios segmentos mientras uno o los otros permanecen en reposo. La coordinación está unida al concepto de resolución muscular, a la capacidad de regulación entre la contracción de los agonistas y la relajación de los antagonistas.

La coordinación es una secuencia de movimientos correctamente ordenados que se producen en respuestas a un estímulo sensorial. Va asociada al concepto de rentabilidad, es decir, conseguir el objetivo con el menos gasto energético y el menos uso de unidades motrices. Se distinguen tres tipos de coordinación: coordinación óculo-manual (COM), que consiste en responder a los estímulos visuales de la forma más precisa posible con acciones manuales –lanzar, recoger una pelota, botarla, etc.; coordinación óculopédica (COP), que pretende responder ante un móvil de la forma más eficaz posible mediante acciones del tren

inferior; coordinación dinámica general (CDG) o coordinación en relación con el movimiento global del cuerpo en el espacio – volteretas, saltos, etc.

Le Boulch, J. (1976) define la CDG y COM. La primera como aquellos movimientos con recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y que, en la mayoría de los casos implican locomoción. Sobre la COM señala que los ejercicios de este tipo establecen la relación entre el objeto y el cuerpo, con el fin de conducir los movimientos directamente hacia un blanco. Dentro de este grupo estarían los juegos motores de lanzamiento.

6) Los juegos rítmicos son aquellos en los que interviene el factor ritmo musical o en los que el movimiento está determinado por el tiempo.

7) Los juegos predeportivos gozan de casi todas las cualidades señaladas en los anteriores grupos, aunque persiguen el acercamiento técnico táctico a un deporte en concreto. Se inicia la práctica deportiva a través del propio juego y los diversos gestos técnicos y los comportamientos tácticos pueden ser introducidos y asumidos a través de juegos.

Según Rüssel, A. (1970), el juego de los niños se entiende como una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma. Es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer. El juego tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo que al aumentar su personalidad, le enaltece ante sus propios ojos y ante los de los demás. Las características del juego infantil que ambos autores destacan son: Actividad pura, sin finalidad exterior a sí misma o, a lo sumo, la búsqueda de placer; actividad espontánea que no requiere ningún tipo de aprendizaje previo, aunque



contribuye a alcanzarlo; y, por último, actividad placentera. Sin embargo, que el juego carezca de finalidad para el niño no significa que el animador o profesor no lo busque para sus fines en la clase de Educación Física. En esto se basa la utilidad educativa del juego, en cuyo caso se habla de juego dirigido.

La aplicación del juego en el campo educativo hace imprescindible la dirección del mismo para la consecución de los objetivos que le son propios en este campo.

El nivel de incertidumbre en el juego es muy superior al del ejercicio, así como sus niveles de contingencia. El animador sugiere la actividad, la ambienta, la presenta y, en algunos casos, interviene en su práctica, pero no es el único que tiene incidencia sobre el juego. La actividad lúdica es un ser vivo que va creciendo por caminos imprevistos y en ella se suman las personalidades, las formas de expresión, los intereses y los impulsos de todos los participantes.

En el juego no pueden estar previstos, a priori, ni el tiempo de duración ni el número de repeticiones, ni el tiempo de descanso ni las intensidades porque es competencia del alumno decidir en cada momento dichas medidas. En el juego se da la motivación desde dentro, por eso no es de extrañar que tras su presentación y en sus inicios puedan existir recelos y muestras de vacilación e inestabilidad, que irán solventando si la propuesta es especialmente atractiva y motivadora. Creemos que cuando la actividad se convierte en juego, el participante se implica en él de manera cada vez más activa e intensa.

### **2.8.2.- PROGRAMACIÓN DEL JUEGO.**

Será responsabilidad esencial del profesor:

1 Seleccionar los juegos.

2 Establecer una duración e intensidad aproximada. Los desplazamientos deberán ser suficientemente largos e intensos para provocar los efectos deseados. Se aconseja evitar las eliminaciones en los juegos y reducir al máximo los momentos de espera del turno.

3 Proponer e incitar al juego de manera no directiva.

4 En determinadas ocasiones, intervenir como uno más, con objeto de estimular y mantener la motivación del alumnado hacia el juego.

5 Hacer de juez imparcial.

6 Observar a los jugadores, sus reacciones ante el éxito o el fracaso, sus comportamientos durante el juego, su nivel de participación e integración, con objeto de promover una participación homogénea de todo el alumnado.

### **2.8.3.- LOS CUENTOS MOTORES EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Con el planteamiento de los cuentos motores se consigue el objetivo que se plantea la Reforma: globalizar la enseñanza interdisciplinando las áreas que

expone el currículo abordando los contenidos siempre a través de actividades organizadas que tengan interés y significado para el niño. Los cuentos motores al ser cuentos narrados y jugados reúnen este requisito, haciendo del juego el vehículo esencial para la construcción del pensamiento del niño, ya que lo que no es interesante y motivante para él simplemente lo desechará y no lo aprenderá. En la edad adulta el aprendizaje viene condicionado por otra serie de intereses muy lejos de la comprensión de los niños.

El cuento motor interdisciplinará el área del lenguaje, uno de los objetivos primordiales del segundo ciclo de la etapa “aprendizaje del uso del lenguaje con el área de la Expresión Corporal”. Si, además, al final de los cuentos organizamos talleres de pintura, escultura, música, etc. En torno a los personajes del cuento y los contenidos del mismo, habremos relacionado también las áreas de Expresión Plástica y Musical comulgando de esta manera con tal filosofía de la Reforma de la Enseñanza en la Etapa educativa Infantil.

El cuento es una forma básica y esencial en la vida del niño, ya que éste descifra un conocimiento que es interpretado individualmente y en grupo con todas las connotaciones educativas que esto aporta.

El cuento hace uso del simbolismo provocando distintos significados e interpretaciones, según Plegrín, A. (1983) en su obra “La aventura de oír”, y esto se produce gracias a la riqueza de imágenes que de él emana.

Cuando se está escuchando un cuento, el niño desarrolla una condición protagonista al hacer de intérprete e intermediario. En la tesitura que provoca el binomio profesor que cuenta cuento y niño que escucha, se crea un lazo de afectividad que es la primera condición hacia la socialización de éste.

El cuento es desde los primeros años de vida un instrumento que ayuda a construir sólidas estructuras a la fantasía del niño reforzando la capacidad de imaginar. También, siguiendo, sus palabras, podemos corroborar que el cuento es el primer y más atractivo conocimiento de la lengua escrita.

Según Ventura, N. y Durán, T. (1978) la importancia de los cuentos en estas edades estriba en presentar de manera simple y comprensible para el niño todas las dificultades fundamentales del hombre, la lucha por la propia identidad, la dicotomía bien-mal, el triunfo de uno sobre otro, etc. Por otro lado, los cuentos transmiten conocimientos, creencias, costumbres, etc de las costumbres donde estén ubicados.

Por último, no debemos perder nunca de vista, el carácter motivador del cuento.

La narración de cuentos, comienza a una edad en la que el niño no sabe, y su carácter motivador ha de ser esencial, para que la transferencia de este tipo de lenguaje al escrito sea positiva:

1- Un cuento puede nacer de cualquier situación cotidiana que llame la atención a los niños.

2- Un cuento puede estimular un centro de interés: por ejemplo, si se van a estudiar las frutas de invierno, se pueden explicar éstas a través de un cuento primeramente, y a partir de aquí crear un centro de interés

3- Los cuentos se pueden ilustrar. Una vez contando, los niños pueden hacer un mural dibujando las frutas que se cosechan en la temporada invernal.

4- Los cuentos pueden versificarse a través del pareado.

5- Los cuentos se pueden escenificar a través de sombras chinescas. Sombras de personajes que nacen de las manos, del cuerpo, de alambres, de cartulinas recortadas, etc. También pueden escenificar a través de títeres y muñecos fabricados por los propios niños.

6- Los cuentos son susceptibles de convertirse en fotonovelas, cómics, móviles colgantes.

7- Se pueden hacer montajes audiovisuales, con diapositivas. En este montaje audiovisual, podemos hacer participar al niño, inventando sonidos con objetos, instrumentos de percusión, etc.

### **2.8.3.1.- OBJETIVOS DE LOS CUENTOS MOTORES.**

Los objetivos que pretenden desarrollar los cuentos motores:

a) Hacer al niño protagonista, dueño del relato, desarrollando su conducta cognitiva afectiva social y motora.

b) Desarrollar las habilidades Perceptivas (conciencia corporal, lateralidad, respiración, relajación; espacialidad, temporalidad, ritmo, coordinación y equilibrio); Básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, recepciones y giros); Genéricas (bote, conducciones y golpes).

c) Desarrollar las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y elasticidad).

d) Desarrollar la capacidad creativa del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas.

e) Sentar las bases preventivas e higiénicas de la salud a través del ejercicio físico desde las primeras edades y ya como un hábito de vida, que va a ir marcando lo que serán sus futuras costumbres.

f) Interdisciplinarizar las áreas musical, plástica y corporal. Interdisciplinarizar los contenidos de los corporal con las de otras materias, con el objeto de globalizar la enseñanza.

#### **2.8.4.- LA RELAJACIÓN EN EL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

La relajación es un proceso psicosomático que puede definirse como una desactivación nerviosa que compromete todos los aspectos del ser humano: orgánico, mental y emocional. Su objetivo fundamental sin embargo, es la regulación tónica y armoniosa de los grupos sinérgicos de los músculos de nuestro cuerpo: relacionales, posturales, de sostén y de actitud.

La educación de la relajación puede comenzar desde muy temprana edad, a los 4-5 años, como un proceso previo que estimula la actitud de relajación, preparando la atención del niño y su quietud para cuando sea capaz realmente de concentrarse y fijar su mente en su cuerpo.

Estar en el suelo, distendido, dice Çberges (1977), supone no una actitud de relajación sino la propia relajación. El niño –agrega Ajuriaguerra, (1970)- actúa entonces hasta donde le es posible, concentrándose en el movimiento mismo, sintiéndolo, pero no es capaz de una desconexión psicosomática afectiva”.

La práctica de la relajación es fundamental en la elaboración del esquema corporal, justamente en la etapa en que el proceso de identificación de las partes del cuerpo al todo y del todo a sus partes, lo llevan a tomar conciencia de sí. Dice Cratty (1982), el propósito principal, es dar al niño una conciencia de la tensión extramuscular que posee, para así poder controlarla y reducir la hiperactividad que generalmente acompaña a un tono muscular excesivo.

El sujeto se recupera funcionalmente debido a una fácil y fluida circulación, que se apoya en una buena respiración.

El niño se somete con mucha dificultad al proceso de relajación propiamente dicho. La misión del profesor es introducirlo primero en la toma de conciencia de su cuerpo y de sus segmentos, lo que representa más bien una manera de habilitarlo para conseguir, posteriormente, un verdadero estado de relajación.

El yoga desde pequeños les da su natural flexibilidad y sentido del equilibrio. Por lo general les resulta mucho más fácil adoptar las posturas que a los adultos.

El proceso de relajación empieza llevándolos de la movilidad a la inmovilidad, y posteriormente, a la toma de conciencia de cada segmento y de la totalidad corporal.

#### **2.8.5.- EL MATERIAL DE UN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

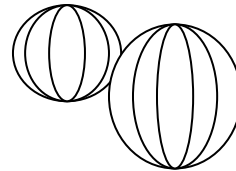
Los objetos, por su variedad de formas, colores, pesos y características dinámicas atraen al niño y lo predisponen al movimiento. El uso de los objetos en situación dinámica obligan a adecuar el movimiento corporal a la dinámica del objeto. El eje del cuerpo en movimiento gira y se mueve alrededor del otro eje conformado por el objeto, esto le ayuda al niño a tomar conciencia de sí en relación con el mundo.

Pelota y objeto muy atractivos para los niños, por su dinamismo y autonomía la pelota vuela en el aire, rebota, rueda, es objeto difícil de dominar aun cuando capta mucho interés por parte del niño.

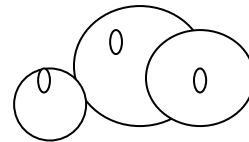


Varían en cuanto a tamaño, peso, calidad, color (básico rojo, verde, amarillo, azul).

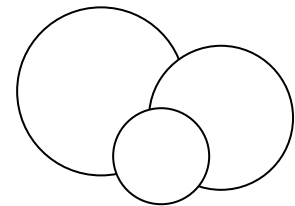
- Pelotas de trapo, rellenas de trozos de espuma, tienen la ventaja de ser ligeras, de fácil prensión y no ruedan mucho.



- Pelotas de caucho de volúmenes variables para adaptarse al grado de desarrollo de los niños.

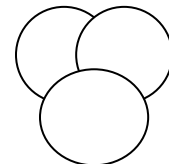


- Pelotas de espuma compacta , más pesadas, más densas, rebotan muy bien reaccionan de forma brusca. Su mayor ventaja es que mantienen el volumen constante a lo largo del tiempo.

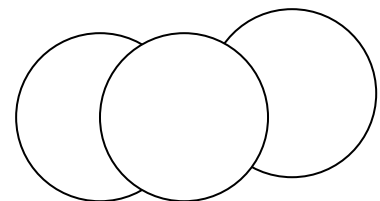


Pelotas con manillas.

- Pequeños balones hinchables. Tienen la ventaja de ser más lentos, lo que facilita al niño tiempo suficiente de reaccionar. A pesar de su volumen, su utilización no supone ningún problema.



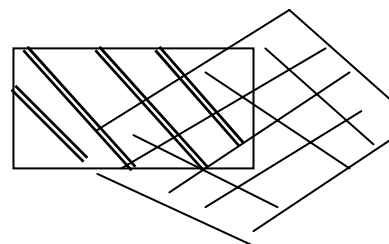
- Grandes balones (pueden llegar a un



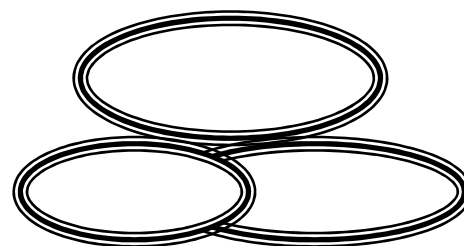
metro de diámetro), muy resistentes.

Permiten numerosos ejercicios de forma Colectiva.

- Sacos. Pequeños sacos cuadrados de 10 centímetros de lado, hechos a base de tejidos sólidos (tela de colchón o similar). Las costuras estarán reforzadas. Llenos de arroz o cualquier otro tipo de Granos secos, no poner arena o serrín, Dado que al dejarlos en el suelo absorben La humedad.



- Aros. Aros de madera pintados de diferentes colores o bien en plástico, adaptados a la talla de los niños. Si los aros son de madera, hay que pasarles a menudo papel de lija para eliminar cualquier riesgo de astillas.



Aros para coordinación visomotora, el sentido del espacio. Aparato dinámico y atrayente.

- Cuerdas individuales.

Cuerdas de plástico sin agarradera final, Cortadas a la medida de los niños.



Cuerdas individuales que propician la educación de la coordinación y el ritmo, deben estar hechas de driza de algodón.

- Elásticos

Elásticos de dos a tres metros de longitud, con lastres en cada extremo. Pueden servir de obstáculo y permiten cualquier tipo de franqueamiento tanto en longitud (dos elásticos paralelos) como en altura (apoyados sobre dos sillas).

- Soga.

Debe ser utilizada por un grupo de niños.

- Cajones.

Rectangulares, barnizados, cuyos lados tienen una abertura que permite que sean transportados. Existen en varias dimensiones, los más utilizados son los pequeños, que están mejor adaptados a los niños de Infantil. Permiten un trabajo individual.

- Cubos.

Huecos de 25 a 30 centímetros de lado, pintados de colores diferentes. Pueden reemplazar a los cajones en muchos ejercicios. Sirven para lanzar objetos a su interior.

- Vasos de yogures y envases.

De forma tronco-cónica a fin de poder ser amontonados.

- Botellas de plásticos.

Botellas de plástico rellenas con arena o piedras. Sirven como bolas o como señalizaciones.

- Escalera.

Escalera simple o doble. Ligera pero fuerte, en madera o aluminio.

- Neumáticos.

Neumáticos de todas dimensiones bien lavados, pintados en colores atractivos.

- Bloques o tacos ( colores básicos) ayudan en los trabajos iniciales de equilibrio, para la organización del espacio propio, para la toma de conciencia de distancias e intervalos y del tiempo.

- Bolsas rellenas de maiz, de biruta y arena para equilibrio, lateralidad.

- Cajas de cartón para regularidad y ritmos.

- Bastones para desarrollar el sentido de unidad corporal, velocidad de reacción, hacer mediciones.

- Cintas para independencia segmentaria, ritmo, activación de habilidades lecto-escritoras para hacer formas, bucles.

Las sesiones estarán integrada por cuatro actividades psicomotrices destinadas a alcanzar cambios de conducta (motriz, cognitiva y afectiva) formulados como objetivos operativos.

## CAPÍTULO TERCERO



### **CAPÍTULO TERCERO:**

#### **LECTURA Y ESCRITURA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**

La lectura es un tema al que se atribuye mucha importancia en la escuela. Profesores y alumnos se interesan por él y se preocupan por la manera de resolver con eficacia y rapidez su aprendizaje y su dominio.

La lectura es una actividad tan corriente, que su cotidianeidad hace que la asumamos como un acto más, constitutivo de la persona. No se concibe ningún futuro, en la civilización moderna, para una persona carente de la destreza lectora. Por eso, con la misma naturalidad con que se enseña al niño a andar o a comer, se le pone en contacto con la comunicación escrita.

Su ejecución implica una amplia gama de mecanismos (unos físicos, otros mentales e incluso emocionales), todos ellos realizados de manera más o menos inconsciente. Considerar todas estas circunstancias en una sola definición es muy difícil, lo que hace que exista una amplia gama de ellas, y todas válidas, pues se diferencian únicamente en el enfoque con que abordan el tema que concibe la lectura como un acto eminentemente comunicativo entre el que escribe el texto y el que lo lee. Esta interacción incluye, para ellos, tres facetas: la legibilidad material, el conocimiento del lector, y los aspectos fisiológicos e intelectuales Molina (1991) y Quintero (1987).

El aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los temas más controvertidos dentro del ámbito educativo, tanto en lo que se refiere al momento evolutivo-educativo de su aprendizaje como al problema del método a emplear.

Las actitudes contrarias al aprendizaje temprano de la lectura surgen como consecuencia de centrar la atención en el problema de los métodos, en las actividades a que dan lugar y en las respuestas o resultados que se esperan obtener, dejando al margen tanto al sujeto que aprende como al análisis del contenido a aprender.

Leer es una actividad cognitiva compleja. Es un proceso dinámico, Solé, M. (1989), que implica al sujeto globalmente.

Para Goodman (1982), es un proceso único y continuo, pero que presenta estos tres componentes:

- Decodificación. La lectura requiere que se identifique la simbología gráfica.

- Comprensión. Se le considera como un simple proceso semiótico, atendiendo únicamente a la significación del contenido, que es grabado por nuestro cerebro en forma de imágenes mentales, Melnick, M. (1978).

- Procesamiento. La información recibida del cerebro no se almacena de forma estática, es incorporada por el sujeto en su propia estructura intelectual y entra a formar parte de la imagen mental relacionándola con otras ideas previas.

La lectura es una actividad “contemplativa”, Kerguen (1988), que requiere de intencionalidad para ser realizada. Bien sea por vía de la motivación, el hábito o la necesidad, el individuo, para conseguir la aprehensión del contenido, ha de ofrecer una buena disposición pues, de lo contrario, los mecanismos neurológicos permanecerán desconectados (y no se establece la comunicación entre el autor y el



lector). Limita a los dos primeros estados (decodificación y comprensión), pues no se procesa la información, al ser ésta canalizada a vía muerta y aparcada en el olvido.

La intencionalidad en la lectura puede resultar estimulada únicamente por alguna de estas tres vías:

- Motivación.
- Necesidad.
- Hábito.

También hemos de prepararlo para, en el futuro poder satisfacer cómodamente sus necesidades informativas, desarrollando sus facultades y enseñándole recursos eficaces que le brinden seguridad. Y todo sin dejar de lado la creatividad, la mejor protección para su autonomía.

El niño, por su parte, alcanza el dominio lector de un modo progresivo. La motivación y el grado de desarrollo de las destrezas básicas condicionarán su ritmo: pero hemos de reconocer que “nadie enseña a leer a nadie, sino que es el niño, por sí mismo quien adquiere la lectura” Dubois (1984).

Desde pequeñito, el niño muestra interés por descifrar la simbología que le circunda. El quiere acceder a la lectura, para disfrutar de su autonomía. Se siente feliz, cuando constata esta capacidad.

### 3.1.- ¿ QUE SE ENTIENDE POR LEER ?

- La lectura es la habilidad de reconocer y comprender los símbolos impresos. Smith (1973).

- La lectura es un proceso en el que el lector obtiene información a partir de los símbolos escritos, para lo cual debe ser capaz de dominar el código. Miranda (1989).

- Leer consiste en pasar de unos signos gráficos a un significado. Cuetos (1990).

- Es un proceso perceptivo mediante el cual se reconocen unos símbolos que inmediatamente se traducen a conceptos intelectuales. Bamberger (1975).

- Leer es descubrir los caminos que, desde una realidad global, conducen a una escritura, convencionalmente segmentada y ordenada. Bentolila (1991).

- La lectura implica el reconocimiento de símbolos escritos que sirven como estímulo para la formación del sentido, proveniente de experiencias pasadas, y la construcción de nuevos sentidos por medio de la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Tinker-Mccollough (1975).

- Leer es comprender la significación de un texto escrito y poder utilizar los contenidos de una manera conforme con sus necesidades. Philippe ( 1979).

- Leer es comprender. Thorndike (1917).

- La lectura comienza por la percepción del conjunto de las letras, pasa por su descifrado en sonidos y termina con la identificación del significado de la palabra. Tsvetskova (1977).

- Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código, sino que, además y fundamentalmente, supone la comprensión del mensaje que trata de transmitir el texto. Alonso-Mateos (1985).

- Leer es obtener sentido de lo impreso (en sentido constructivo), obtener sentido del lenguaje escrito. Goodman (1982).

- Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en sonoro, comprender su contenido y apreciar el valor estético. Mialaret (1972).

- Leer es, sobre todo, comprender. No se sabe leer sino cuando los signos de escritura son considerados como cargados de un contenido de pensamiento. Devaud (1914).

- Leer es pensamiento estimulado por lo impreso. Harste, J. (1982).

- La lectura es el arte de reconstruir sobre la página impresa los estados anímicos y las impresiones sensoriales del escritor. Artley(1961).

- La lectura es un proceso de efecto cambiante, de carácter dinámico entre el texto y el lector. Autor y lector participan del juego de la fantasía. Iser (1987).

- El proceso de lectura tiene que implicar la transacción entre el lector y el escritor, a través del texto. McGuintie (1982).

- La lectura no se queda en el nivel del desciframiento, sino que lo supera, lo domina, para que el lector pueda centrar la mente en reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo. Lebrero (1988).

- Un proceso de percepción interpretación y evaluación del material impreso. Lapp-Flood (1978).

- La lectura es otorgar voluntariamente significado a un escrito. Es saber que ciertas respuestas pueden encontrarse en el escrito. Foucambert (1989).

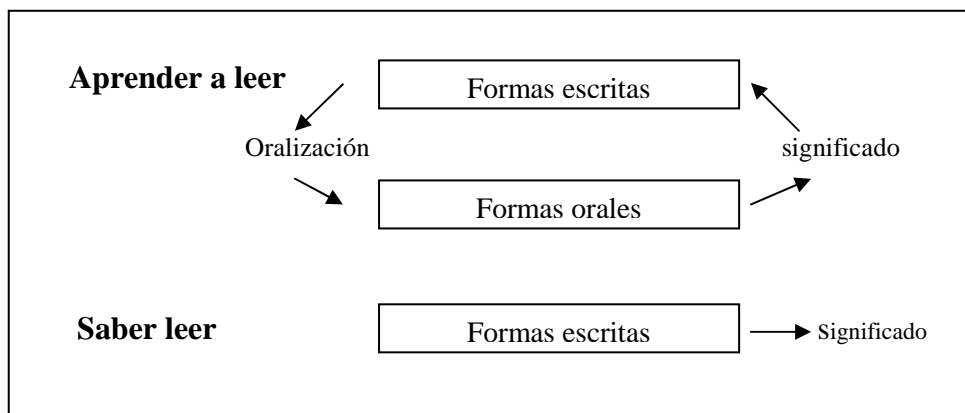
- Leer es comprender un texto, captando el mensaje escrito; pero también es emitir un juicio de acuerdo con el mismo. Dehatn-Gille (1976).

- Según Brueckner y Bond (1981) todo programa de lectura debe ser ordenado, consecutivo y sistemático.

### **3.2.- APROXIMACIÓN PSICOLÓGICA A LA LECTO-ESCRITURA.**

La lectura constituye el acceso al código convencional e implica adquirir la conciencia lingüística por parte del lector abordando una triple fase global-natural, fonológico-alfabética y semántica.

Foucambert (1989) representa del siguiente modo el aprender a leer y saber leer:



Esquema nº 7: Aprender a leer.  
Adaptado de Lebrero (1992).

Para este autor la lectura es la captación inmediata de un significado en lo escrito; obtener una información; trabajar sobre un simbolismo concreto. La lectura, según el, no es desciframiento, puesto que esto solamente aporta la posibilidad de oralizar los signos, lo cual es un paso intermedio totalmente insuficiente. Es preciso extraer el significado directamente de los signos gráficos, pues de lo contrario la oralización constituiría un obstáculo para la comprensión lectora.

Desde otro punto de vista, Crowder (1985) estudia el desplazamiento de los ojos durante la lectura: se producen unos movimientos oculares “sacádicos” entre períodos de fijaciones, que varían dependiendo del nivel de lectura, así:

- El número de sacades regresivas por cada 100 palabras, disminuye desde 42 en un primer nivel de lectura a 15 en la lectura de un lector universitario.

- El número de fijaciones por cada 100 palabras, oscila desde 183 en el primer nivel lector y 75 en el universitario.

- El número de palabras por fijación varía desde 0,55 en el nivel inicial de lectura y 1,33 en el universitario.

La escritura, por su parte, en sentido estricto, como actividad de expresión personal creativa implica diversos procesos cognitivos y tareas diferentes.

García Núñez (1990) analiza la escritura desde un enfoque psicomotor y neuro-psicológico. En el primer caso, la escritura como acto motor complejo, pasa por tres etapas diferentes:

1.- Identificación de cada uno de los componentes.

2.- Encadenamiento en una unidad más compleja.

3.- Automatización: etapa en la que el sujeto ocupa la actividad mental en resolver el problema simbólico sobre el témporo-espacial de las etapas anteriores.

Desde el punto de vista neuropsicológico, coincidiendo con la teoría “de la organización funcional del cerebro” de Luria (1984) reconoce los siguientes procesos en la escritura:

1.- Reconocimiento de los fonemas: análisis auditivo.

2.- Articulación: conversión de las unidades fónicas de la palabra en impulsos motores.

3.- Codificación de las unidades sonoras (fonemas) en unidades visuales (grafemas).

#### 4.- Análisis secuencial, característica de todo el lenguaje superior:

Estas formas de entender la escritura hace referencia a la composición, expresión, etc., es decir a una escritura productiva; sin embargo también existe la reproductiva, bien en una copia de algo escrito, bien en un dictado o escritura mecánica.

Los procesos implicados en ambas modalidades de escritura difieren, por cuanto en la escritura reproductiva no se requieran, en general, los procesos conceptuales ni sintácticos. Sin embargo, en uno y otro caso no hay unanimidad de criterio respecto al funcionamiento de esos procesos, si son autónomos entre sí o actúan de forma interactiva y global, Cuetos (1991).

### **3.3.- ¿CUÁNDO INICIAR EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA?**

Durante bastante tiempo ha estado bastante generalizado el concepto de madurez lectora como “aptitud para aprender a leer...”, de “momento óptimo para iniciar el proceso de lectura ...”, “ haber superado determinadas pruebas ...”, etc.

La “explosión de la lectura” a la que se refería Montessori, M. (1916), es muchas veces imprevisible, es preciso provocarla y respetar el ritmo de cada uno de los niños y niñas de la clase.

En las décadas de los sesenta y setenta surgen los aprendizajes precoces que se oponen a la idea de la madurez e insisten en la conveniencia de iniciar el

proceso de aprendizaje cuanto antes. Apoyan la idea los psicólogos cognitivos, pedagogos expertos del Congreso Americano de 1956, neurobiólogos, ambientalistas etc., quienes demuestran los efectos positivos de la estimulación temprana y del ambiente exterior unidos a un aprendizaje precoz de la lectura.

En un paso más adelante, a finales de la década de los setenta y los ochenta, basándose en el enfoque psicolingüístico diferentes investigadores de países diversos (ingleses, franceses y españoles) demuestran que la competencia lingüística, el tener una claridad cognitiva sobre la naturaleza y utilidad de la lectura, el tener una idea clara de la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento de habilidades metalingüísticas (capacidad de reflexión sobre las unidades del habla), y la capacidad para segmentar palabras en sus diferentes unidades (sílabas y fonemas) en la etapa infantil, tienen una relación muy estrecha con el éxito lector, si bien no está suficientemente demostrado cuales son los auténticos prerrequisitos de la madurez lectora. Algunos de estos trabajos por orden cronológico:

Liberman y otros, (1977) con su “Phonetic segmentation and recording in the beginning readers”, donde demuestra la necesidad de conocer la estructura del lenguaje, tanto oral como escrito, es decir; realizar el análisis-síntesis conscientemente del lenguaje.

Vellutino (1979) “Dislexia. Theory and Research”, donde critica las teorías de Orton (1928) sobre las perturbaciones de los retrasados lectores en relación a la percepción y memoria visual.

Lundberg y Oloffson (1980) quienes comprueban que con el entrenamiento en la segmentación en los primeros niveles, se consigue un nivel lector mejor hasta el 2º nivel de educación básica.



Alegría y otros (1982) coinciden con las afirmaciones anteriores.

Bryant y Bradley (1983) por su parte, prueban que la capacidad de segmentación a los 5 años es el mejor predictor del nivel lector en los años siguientes.

Sebastián y Maldonado (1984) demuestran la correlación existente entre el análisis segmental y el rendimiento lector:

Rodríguez y Manga (1987) exponen los resultados de sus trabajos consistentes en comparar las respuestas de grupos lectores a las pruebas visoespaciales y a las pruebas auditivo-fonéticas; en el primer caso no existían diferencias en ambos grupos, mientras que en las pruebas auditivo-fonéticas sí existían.

Huerta y Matamala (1989) insisten en esta idea basándose en grupos de retrasados en lectura y escritura.

Las razones para llegar a estas conclusiones parecen bastante evidentes.

### **3.3.1.- ETAPA GLOBAL-NATURAL.**

a) En primer lugar, las habilidades aquí propuestas tienen una estrecha relación con la lectura, puesto que se fundamentan en el lenguaje oral.

b) El código tiene una carga lingüística superior a la visual, por lo que se ha de trabajar más aquellas habilidades que éstas.

c) El carácter alfabético de nuestra escritura está compuesto de fonemas ( como segmentos lingüísticos) y grafemas (como signos abstractos y arbitrarios), por lo que será evidente proponer actividades relacionadas con ellos.

Todo ello está justificando la necesidad de una nueva etapa en el acceso a la lectura y escritura que continuaría y completaría la etapa global-natural.

### **3.3.2.- ETAPA FONOLÓGICA-ALFABÉTICA.**

En la etapa fonológico-alfabética, se trata de decodificar los signos gráficos haciendo un análisis segmental de los elementos del texto escrito y, al mismo tiempo, poder acceder a la información semántica (tercera etapa del acceso a la lecto-escritura).

En contraposición a la etapa anterior global-natural, esta ruta no es natural ni sencilla para el niño, ni se adquiere de forma automática-visual, sino mediante la abstracción que supone asociar unos signos con unos sonidos que no están demasiado relacionados.

“Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión”.Solé (1992).

“La decodificación de una palabra escrita que se ve por primera vez requiere un conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema para que el lector esté seguro de que ha descodificado correctamente “.Gordon (1991).

“El acceso a los códigos convencionales es un largo proceso en el que las posibilidades evolutivas del niño y la intervención pedagógica del educador han de estar en relación para un tratamiento educativo adecuado”. MEC (1992).

Es preciso utilizar todas las estrategias posibles para favorecer la segmentación y posibilitar el descubrimiento personal (de tipo intelectual, no fruto del ensayo y error que puede derivar en una frustración) de esas relaciones fonema-grafema que constituyen las auténticas claves del aprendizaje lector. Puede servirnos la integración de los diferentes sentidos (verbales, articulatorios, acústicos, onomatopéyicos, visomotores, psicomotrices, cinestésicos, etc.) a fin de favorecer la conciencia lingüística a nivel fonológico y la asociación grafofónica.

Autores que han desarrollado aspectos relacionados con la lecto-escritura:

Rodríguez Jorrín (1987). Entrenamiento en los procesos implicados en la madurez lectora con actividades próximas a multisensoriales en torno al fonemagrafema.

Gervilla (1988). Actividades encaminadas a ayudar al niño en su proceso de maduración basadas en la educación psicomotriz.

Jiménez y Artiles (1989). Estrategias psicoeducativas para el entrenamiento de la madurez lectora y prevención de dificultades en el área lingüística y cognoscitiva.

Aller y otros (1990). Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer.

Carrascosa (1990). Programa de actividades para desarrollar habilidades perceptivo-visuales y localización en el espacio – combinadas con las restantes aquí mencionadas.

Lebrero (1990). Juegos y actividades madurativas en el ámbito de la organización perceptiva, desarrollo psicomotor, comunicación lingüística y procesos cognitivos, o bien los desarrollados al finalizar este tema en el ámbito de las habilidades metalingüísticas.

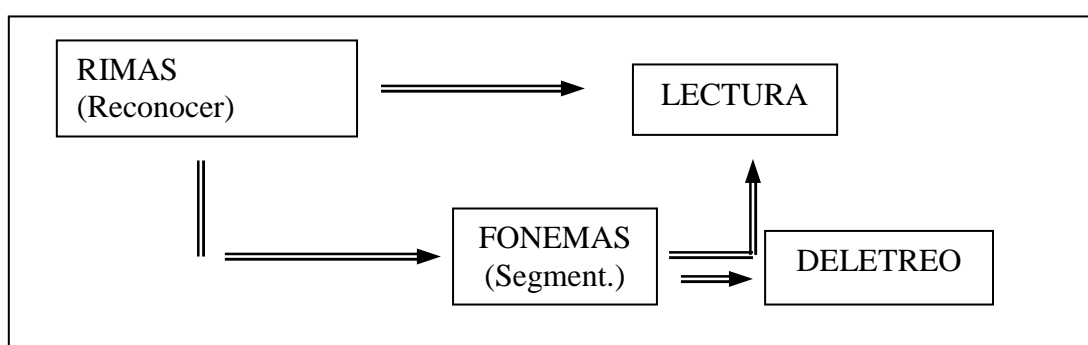
Calero y otros (1991). Ejercicios de reflexión sobre las unidades del habla: palabra, sílaba, fonema.

Valles (1991). Estrategias motivadores para la comprensión lectora.

### **3.3.3.- ETAPA SEMÁNTICA.**

De acceso al significado, esta tercera parte ha de ir vinculada estrechamente a todas las actividades anteriormente mencionadas, de manera que el lector que está desarrollando estrategias fonológicas, inmediatamente pueda acceder a toda la carga semántica que sea capaz de asimilar.

Rodríguez Jorrín (1987) afirma “La lectura es fundamentalmente una habilidad basada en el lenguaje, y los trastornos de la función lectora se deben a una disfunción en el procesamiento de uno de los tres componentes del lenguaje: el semántico, el sintáctico o el fonológico”. O bien, lo que nos dice Solé (1992): “Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las diferentes estrategias que conducen a la comprensión”. Gráficamente, Bryant (1990) representa las salidas a partir del trabajo de fonemas.



Esquema nº 8: La lectura como habilidad.

Adaptado de Lebrero (1992).

En el DCB de Educación Primaria MEC (1989) encontramos esta definición: “ser un buen lector quiere decir ser capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito”.

Existen dos vías o rutas para acceder al significado del texto escrito:

- 1- Vía directa, natural, visual, autonómica (del “flash” o “insight”).
- 2- La auditivo-visual, no automática ni natural: requiere un proceso de aprendizaje-enseñanza.

En una etapa posterior se ha de completar el proceso con una etapa de consolidación o post-aprendizaje, donde el lector va perfeccionando su capacidad lectora con textos progresivamente más complejos y aumentando la velocidad.

### **3.4.- ¿ CÓMO PROCEDER A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA ?.**

Un enfoque total y exclusivamente global, no responde a las características lingüísticas de nuestro idioma, al no permitir descender a los grafemas-fonemas como segmentos mínimos de la lengua. Cuando se incorpora el enfoque y el entrenamiento fonético, se supera la fase anterior y permite acceder al aspecto semántico del texto.

Coincidiendo con los Organismos Internacionales, desde las recomendaciones de la UNESCO (1979) hasta los últimos Congresos organizados por la International Reading Association (USA) tanto en Berlín (1989) como en Edimburgo y Buenos Aires (1991), se puede decir que desde el punto de vista didáctico es necesario incorporar las estrategias globales con las fonológicas y las semánticas, lo que equivale a decir que se han de suceder las tres fases siguientes:

- Una fase globalizada que fomente la actitud positiva del alumno frente al mensaje escrito y favorezca la percepción por totalidades con la captación de significado.

- Una fase de análisis de los elementos componentes del idioma (grafemas-fonemas) abordada con un carácter significativo, interesante, lúdico y multisensorial.

- Una fase sintetizadora de acceso directo al léxico que permita la lectura veloz y comprensiva.

Nuestra respuesta como profesionales con experiencia en el aula es que, independientemente de la publicidad, de la difusión que por diversos motivos pueda tener uno u otro método, de las “opiniones” procedentes de no expertos en el tema, de las “impresiones” fáciles producidas en un primer momento, etc., etc., el profesor responsable del aula ha de estudiar, analizar y evaluar los métodos antes de optar por uno determinado.

El método es un elemento que interviene considerablemente en favorecer (facilita el proceso) o frenar (lo hace sumamente difícil por no decir inhibitor) el aprendizaje adecuado, pero no lo produce directamente; el alumno es el sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, quien con las ayudas externas convenientes (bien sean del método o del ambiente), va incorporando la propia competencia, tanto cognitiva como lingüística, para producir el efecto del aprendizaje.

El profesor, por su parte, en función de su propia experiencia, de su preparación científica y de sus intereses/preferencias personales, ha de elegir aquél con el que más se identifique.

Las características de los alumnos y del aula (recursos, espacios, número de alumnos, etc.) es otro elemento a considerar en dicha elección.

Teniendo esto presente, el método elegido ha de reunir las siguientes condiciones:

a) Que esté elaborado por expertos en el tema y que justifiquen la fundamentación científica de los principios de los que se han apoyado para su realización.



b) Que incorpore las tres rutas de acceso al lenguaje que hemos considerado a lo largo de estos temas.

c) Que esté investigando en el aula y haya demostrado resultados positivos, tanto en el período de adquisición como en los años sucesivos, de manera que fomente la actitud positiva hacia la lectura y hacia el aprendizaje en general y, al mismo tiempo prevenga posibles trastornos en los años sucesivos.

d) Que esté avalado por organismos y expertos diferentes a los propios autores, de manera que exista objetividad en sus opiniones.

Lebrero (1992), dice que el profesor podrá elegir cualquiera de los métodos que reúnan estas condiciones puesto que todos ellos serían aconsejables.

### **3.5.- PRERREQUISITOS DIDÁCTICOS A TENER EN CUENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.**

#### **3.5.1.- MADUREZ LECTO-ESCRITORA.**

La Experiencia demuestra, dice Thackray (1974), que al tratar de analizar y de valorizar el buen o mal rendimiento del alumno, en relación con una capacidad específica de aprendizaje, se aparece un conjunto muy complejo de procesos y de factores diversos, cuya maduración se presenta como un aspecto parcial del desarrollo global de la inteligencia, afectividad y estructuras neurofisiológicas del organismo.

La experiencia revela, añade Inizán (1970), que para leer y escribir, se han de dar unos prerrequisitos específicos, pero que raras veces se interpreta como “aptitud específica para el aprendizaje de la lecto-escritura”.

Cuando Piaget (1960) se plantea, a través del análisis epistemológico el origen de nuestros conocimientos, afirma que han de darse todas las condiciones necesarias y suficientes de desarrollo epigenético para que sean posibles los distintos conocimientos de tipo perceptivo, de tipo lógico-matemático y de origen sociocultural o experienciales, y teniendo en cuenta que unos conocimientos dependerán básicamente de la herencia, aunque no en cuanto a su adaptación del medio; otros dependerán a la vez, de la herencia y del medio y otros del aprendizaje por descubrimiento.

La equilibración aparece al final de la madurez de cada período, como proceso de consolidación de unas estructuras mentales que permiten al sujeto llevar a cabo determinados aprendizajes y conocimientos. Así pues, no se trata de alcanzar un umbral óptimo y básico de disponibilidad mental para hacer posibles y viables, a partir de dicho momento, los diversos conocimientos y aprendizajes socioculturales, sino que es condición necesaria y suficiente el haber consolidado las respectivas estructuras cognitivas responsables de cada tipo de conocimiento.

Gessell (1971) y Hurlock (1966), el desarrollo deriva de la maduración (del crecimiento y evolución) y del aprendizaje. La maduración supondrá el despliegue en un ciclo autolimitado, de rasgos potencialmente presentes en el individuo y que son resultantes de su base hereditaria.

De la progresiva capacidad de interacción entre las dotaciones potenciales del organismo y de la capacidad de estimulación del ambiente surge una predisposición, cada vez más adecuada y suficiente, del individuo para aprender y para asimilar las experiencias, cada vez más complejas del mundo. Surgen unos niveles progresivos de aprendizajes específicos, en paralelo a estas capacidades de interacción, que da, la predisposición de la mente para iniciar los diversos aprendizajes socioculturales, como la lecto-escritura, el cálculo, las ciencias naturales, sociales, etc.

a) Capacidad de desarrollo (o nivel de madurez general) y potencial de aprendizaje (o disposición funcional de las estructuras o factores, base de experiencia y de conocimiento) constituyen dos variables concomitantes e interdependientes, de modo que, si bien la experiencia dirigida, es decir la educación, es necesaria para estimular adecuadamente los sucesivos niveles de

maduración, el crecimiento resulta inadecuado frente a excesivos, prematuros y precoces influencias ambientales.

b) Se darán siempre unos umbrales básicos de capacidad general de aprendizaje escolar, a la vez que unos diferencias cronológicas subjetivas o individuales; se observarán unos umbrales máximos de maduración que apenas si son alcanzados por la mayoría de alumnos, ya que se dan, dentro de cada etapa madurativa, unos mínimos unos máximos de capacidad de aprendizaje que muy pocos alumnos alcanzan.

c) La eficacia del aprendizaje dependerá del correcto ajuste, que un niño no puede aprender mientras que no esté predispuesto para ello.

d) Para fijar dichos umbrales de capacidad de aprendizaje hay que examinar el grado de desarrollo de las estructuras básicas de cada edad.

e) Se van dando unos niveles madurativos de las estructuras y funciones, de todo el organismo, todo lo cual determina una predisposición óptima del individuo para afrontar, en cada momento, aprendizajes específicos.

La práctica totalidad de especialistas, psicopedagogos y profesores coinciden en sostener que “la madurez lecto-escritora”, ni consiste en la funcionalización óptima de una aptitud específica y consustancialmente propia, a semejanza de la existencia de factores intelectuales, lo cual significaría haber “aislado factorialmente” dicha aptitud; ni consiste en alcanzar un determinado grado de madurez general, global y básica, del organismo en cuanto a sus funciones cognitivas a partir del cual ya se pueden acometer toda clase de aprendizajes socioculturales. Se admite, actualmente, que “el estado de madurez lecto-escritora

óptima del organismo” surge de la adecuada disponibilidad funcional de un conjunto, más o menos amplio, según autores, de unos determinados mecanismos neurofisiológicos, de unos determinados procesos cognitivos y de unos determinados factores psico-socio-ambientales que, apriorísticamente, se entiende que intervienen en dicho proceso lecto-escritor.

Las investigaciones que nos pueden llevar a conclusiones meritorias y prácticas, parten de la aplicación de un amplio tests a niños que inician la lecto-escritura, alrededor de los seis años; este dossier suele comprender pruebas de medición de la inteligencia, de la discriminación visual y auditiva, de la psicomotricidad, del grado de vocabulario, reproducción de dibujos geométricos, copias, etc. Un año después, se les aplica a estos mismos alumnos una batería de tests de eficiencia lectora y escritora, obteniéndose, con ello, dos coeficientes de correlación, y que se adoptan como “medida del índice de madurez y, a la vez, como índice predictivo” frente a aprendizajes futuros de la lecto-escritura; cuanto más elevado sea dicho coeficiente de correlación, mayor importancia efectiva y objetiva se le otorgará a cada uno de los factores medios a través de los tests predictores.

Hasta ahora se han encontrado estos índices de correlación:

Discriminación visual .....	0,48
Discriminación auditiva.....	0,46
Inteligencia .....	0,67
Vocabulario .....	0,45
Psicomotricidad .....	0,56
Copias y dibujos .....	0,65

Otra derivación estadística consiste en llevar a cabo, con la matriz obtenida a través de la correlación compuesta, un análisis factorial a fin de determinar qué factores inciden en la lecto-escritura y en qué cantidad o intensidad lo hacen.

- Otro procedimiento para determinar los procesos que intervienen en el proceso lecto-escritor consiste en partir de las diversas alteraciones, perturbaciones y retrasos que se ponen de manifiesto a través de los sujetos que sufren dichas anomalías de aprendizaje, investigando cuál es la causa más probable de tales disfunciones y tratando de determinar si se deben a disfunciones mentales neurológicas, articulatorias, motoras, etc; o si se deben a defectos de los órganos que, supuestamente intervienen en el lenguaje: Analizando el estado o grado de descomposición, de degradación, de retraso y de alteración que afecta al lenguaje, a la lectura y a la propia escritura, estaremos en condiciones de poder identificar los procesos que intervienen y el grado de dismaduropatía.

- La determinación exacta del número de factores y de su identidad varía en función de cada autor:

La madurez y la mayor o menor disponibilidad de cada individuo para el aprendizaje de la lecto-escritura, depende, básicamente de:

- La estructura mental o cognitiva del alumno, su edad mental y capacidad general de aprendizaje, desarrollo de sus estructuras gnósico-práxicas, motóricas y semánticas, madurez lingüística y sociocultural, grado de equilibrio emocional y de su deseo de aprender.

- De otra parte, de la estructuración y dominio del esquema corporal, lateralidad, del sentido de orientación espaciotemporal, de la función simbólica (Dibujo y comprensión del símbolo), de factores gnóstico-práxicos, musculatura fina, discriminación visual y remanencia ocular, del grado de normalidad de los órganos de articulación, fonación y de los responsables de la grafomotricidad.

- También dependerá de la estructura morfosintáctica y semántica del lenguaje hablado y escrito a aprender, del sistema de código empleado por su lengua, de su sistema fonético, gráfico y ortográfico.

- Por último dependerá de la destreza del profesor en manejar o saber aplicar el método que se disponga a utilizar, de la adecuada selección de materiales impresos e instrumentos, y de que sepa adaptarse al ritmo individual de aprendizaje.

Walter Gray (1937), establecía estos siete requisitos y condicionamientos previos para poder iniciar con éxito el aprendizaje de la lecto-escritura:

1.- Poseer variadas experiencias y amplias vivencias personales, a partir del medio familiar, social y cultural, que determinen en el sujeto la necesidad de expresarse.

2.- Tener facilidad de expresión de sus pensamientos, sentimientos y representaciones mentales, es decir, tener capacidad para expresar con precisión sus ideas, para narrar una secuencia sencilla de acontecimientos o de hechos y para comunicar lo que ha visto u oído.

3.- Disponer de un umbral satisfactorio de discriminación visual y de audición para identificar y reconocer formas visuales y sonidos con suficiente exactitud, a fin de poder distinguir con precisión unas palabras de otras.

4.- Poseer un relativo dominio sintáctico de las oraciones y frases como unidades lingüísticas.

5.- Disponer de un vocabulario oral razonablemente amplio y que comprenda todas aquellas palabras empleadas en las primeras lecciones de lectura, así como las que son esenciales para desarrollar actividades afines de enseñanza y de aprendizaje escolares.

6.- Tener una buena dicción, es decir, no sufrir defectos de respiración de articulación ni de percepción de fonemas.

7.- Y sentir la necesidad y el placer por la lectura, que se traduce en un verdadero deseo de aprender a leer y escribir.

### **3.5.2.- PROCESOS CORTICALES O NEUROFUNCIONALES QUE IMPLICA EL ACTO LECTO-ESCRITOR.**

Los procesos corticales o neurofuncionales que implica el acto lecto-escritor son:



### **3.5.2.1.- LOS PROCESOS GNÓSTICO-VISUALES.**

Los gnóstico-visuales (VV), responsables de la codificación y decodificación de los signos gráficos o letras, de las estructuras silábicas, de las palabras y de los conjuntos polisilábicos o de las oraciones y frases.

Los trastornos de origen gnóstico-visual se deberán:

- A la ceguera, a la miopía, al estrabismo y a la hipermetropía.
- A la hemianopsia cuadrántica, a la micropsia o al nistagmus.
- A la agnosia visual “alexia óptica”, que origina la confusión de las letras similares.
- A la agnosia visual simultánea o “desplazamiento de ojos”, que provoca saltos de línea.
- A la apraxia constitucional, que origina las inversiones de letras o rotaciones.

### **3.5.2.2.- PROCESOS GNÓSTICOS-AUDITIVOS.**

Los procesos gnóstico-auditivos (VA), como responsables de la codificación/descodificación de los fonemas y de los conjuntos fónicos.

Los trastornos de origen gnóstico-auditivo se deberán:

- A las sorderas e hipoacusias.
- Y a la dislateralización audiofonética.
- A la afasia acústico-mnésica.
- Y a la afasia semántico-gramatical.

### **3.5.2.3.- PROCESOS QUIROCINESTÉSICOS.**

Los procesos quirocineásticos (CH), que son responsables de la organización y ordenación cinestésica de las actividades motoras de la lecto-escritura:

A nivel de articulación y dicción en el proceso lector.

Y a nivel de práxias gráficas, en el proceso escritor.

En consecuencia, se presentarán dos tipos de trastornos o de afasias motórico-aferentes o cinestésicas:

Los trastornos anártricos o de pronunciación en forma de (confusión de fonemas sinónimos; síntesis, supresión o sustitución de letras; deletreos, regresiones, trasposiciones de sílabas, agramatismos).

Los trastornos agráficos o de escritura en forma de (Agrafías temporales, por percepción defectuosa de los fonemas; disgrafías, como consecuencia de dislexias; los agramatismos que provocan alteraciones o contaminaciones de sílabas, sustituciones de letras, trasposiciones silábicas, las uniones de sílabas, etc).

#### **3.5.2.4.- PROCESOS GLOSOCINESTÉSICOS.**

Los procesos glosocinestésicos (GL) son responsables de la adecuada percepción de las estructuras semántico-gramaticales y de la construcción de las estructuras morfosintácticas.

Sus trastornos afectan básicamente al habla, con la consecuente repercusión de la lecto-escritura, disfonías, dislalias, disglosias, disartrias, disfasias, disfemias, disritmias, etc.

#### **3.5.2.5.- PROCESOS INTELECTUALES.**

Los procesos intelectuales implican: la representación simbólica o sistema icónico y fónico; los procesos discursivos y de comprensión; los procesos mnésicos y de atención.

Sus trastornos se nos presentan en forma de:

- Oligofrenias.

- Debilidad mental.
- Demencia.
- Pensamiento confuso.
- Pensamiento embrollado.
- Inhibido, etc.

### **3.5.2.6.- PROCESOS EMOCIONALES.**

Los procesos emocionales que influyen sobre el aprendizaje de la escritura en base a los diversos trastornos emocionales, ya sea de origen ambiental, o a causa del propio stress escolar.

### **3.5.3.- PROCESOS EXTRACORTICALES QUE IMPLICA EL ACTO LECTO-ESCRITOR.**

La adecuada adquisición y dominio del lenguaje y la posición de un vocabulario usual suficiente o de una riqueza de léxico.

Y las influencias ambientales, familiar (su nivel socioeconómico y cultural), los posibles errores didácticos de la Escuela, la posible incidencia de bilingüismo. etc.

### **3.5.4.- ESTIMACIÓN DEL NIVEL DE MADUREZ LECTO-ESCRITORA.**

Respecto a las diversas baterías de pruebas, elaboradas por los distintos autores para medir evaluar y estimar el nivel de madurez lecto-escritora del discente, resulta obvio señalar que, desgraciadamente, ninguna de ellas resulta factorialmente idónea y estadísticamente válida ya que:

a) Cada una de ellas incorpora, lógicamente, como pruebas y tests de diagnóstico y medida de dicha madurez, aquellos que supuestamente, en base a su teoría o concepción del proceso lecto-escritor, evalúan el grado de desarrollo de funcionalidad de cada uno de los factores que, creen intervienen en dicho aprendizaje, por lo que resultarán tantas modalidades de “baterías de madurez lecto-escritora” como teorías se tengan acerca de la naturaleza del proceso lectoescritor, siendo diversos y distintos. En cada caso, los parámetros o factores medidos.

b) Porque, estadísticamente, no se dispone de suficientes pruebas o experiencias y de datos que establezcan una significativa correlación predictiva entre los factores medidos, como variables predictoras y que determinan la capacidad de aprendizaje lecto-escritor, y los niveles de lecto-escritura alcanzados.

Sin embargo, la práctica totalidad de autores de baterías coinciden en que deben medirse y evaluarse los siguientes factores o dimensiones de personalidad:

- El nivel de inteligencia.
- El desarrollo del lenguaje y la riqueza de léxico.
- El esquema corporal

- Lateralidad
- Orientación espacial
- Estructura temporal y rítmica

- La psicomotricidad.

- La sensoperceptividad:

- Discriminación visual.
- Discriminación auditiva.

- La función simbólica.

Las “baterías de predictividad de la madurez lecto-escritora” más contrastadas:

#### **3.5.4.1.- TEST ABC DE FILHO (1960).**

compuesto por:

- a) una copia de tres figuras.
- b) recuerdo de figuras vistas.
- c) reproducción sobre el papel de movimientos realizados por el examinador.
- d) recordar siete palabras previamente dichas por el examinador.

- e) repetición de un cuento muy sencillo.
- f) repetir palabras de muchas sílabas, a medida que las pronuncia el examinador.
- g) recortar con las tijeras dos diseños dados y h) hacer, con un lápiz, un puntito dentro de cada cuadro de un papel cuadriculado.

#### **3.5.4.2.- BATERÍA DE THACKRAY (1974).**

compuesta por:

- a) Test de inteligencia.
- b) Test de madurez para la lectura.
- c) Prueba de discriminación visual de ( de objetos , de símbolos y de palabras reales o sin sentido).
- f) Prueba de discriminación auditiva ( de sonidos iniciales de consonantes y de grupos de consonantes finales).
- g) Prueba de vocabulario (de palabras simples y de palabras específicas).
- h) Prueba de control motor ocular.

i) Prueba de elocución.

j) Prueba formación de frases.

### **3.5.4.3.- BATERÍA PREDICTIVA DE INIZÁN (1979).**

compuesta por:

a) Prueba de copia de figuras geométricas.

b) Prueba de reconocimiento de diferencias perceptivas.

c) Prueba de construcción de dibujos geométricos con los cubos de Kohs.

d) Prueba de recuerdo inmediato del nombre de objetos familiares, observados en forma de dibujo.

e) Prueba de articulación.

f) Prueba imitación y repetición de un ritmo de percusión.

g) Copia de estructuras rítmicas presentadas en forma de sucesión de trazos.

h) Otra de recuerdo inmediato de una corta historieta.



i) Pruebas de lectura de palabras familiares, dictado de palabras usuales, lectura de palabras extrañas y comprensión de lectura silenciosa.

**Feldman (1978)** propone la enseñanza por separado de la lectura y de la escritura, debiéndose mantener como enfoques independientes dentro de la programación de la enseñanza del lenguaje; ya que “aprender a leer es cosa bien distinta de aprender a escribir. Se trata de dos procesos interdependientes y correlativos, dado que se escribe algo para ser leído y, viceversa, se lee algo que ya fue escrito.

### **3.6.- INICIO DEL APRENDIZAJE LECTO-ESCRITOR.**

Se trata de determinar y de establecer en qué momento o edad puede y debe iniciarse, con absoluta normalidad y garantía de éxito, de aprovechamiento y de utilidad para el niño, la enseñanza, aprendizaje de la lecto-escritura, sin crearle problemas de desarrollo mental, ni disfunciones ni maduropatías de diversa índole, ni trastornos o traumas emocionales, por haber ya alcanzado el grado de madurez (readiness) mental adecuada para afrontar dichos aprendizajes.

Morando, D. y Mircacle, L. (1953) en su pedagogía hacen un recorrido histórico:

- Comenio y Locke, en el siglo XVII ya tuvieron plena conciencia de que el niño debía ser el factor determinante del ritmo a seguir en su proceso educativo, tanto a nivel mental, como afectivo y social, aunque sus opiniones no encontraron, en su época el eco adecuado. Rousseau (1762) volvía a llamar la atención, a través de su obra “ El Emilio”, acerca de la necesidad de la aplicación del método natural, según el cual el proceso educativo debe seguir el desarrollo natural de la mentalidad infantil y debe actuar en el momento en que florece espontáneamente la capacidad y necesidad de cada aprendizaje para poderse adaptar a su realidad, debiéndose proceder sin saltos.

- Froebel, impresionado por las teorías evolucionistas de Darwin, reforzó y amplió las ideas de Rousseau y de Pestalozzi, concibiendo la educación como un proceso que debe adecuarse al proceso madurativo del ser humano, facilitándole, en cada momento, su dosis adecuada de información y de libertad, de modo que todo lo que el niño debe y llegará a ser está inscrito, por poco educado que sea, en el niño mismo y sólo puede alcanzarse mediante un desarrollo que va de dentro hacia fuera,

teniendo en cuenta que cada organismo tiene su propio patrón de desarrollo y su propio ritmo de maduración.

- Patrick, discípulo de Dewey, contribuirá a divulgar y consolidar entre los educadores, las ideas y convicciones de su Maestro, afirmando que “nuestro creciente conocimiento de la mente del niño, de sus sistema muscular y nervioso y de sus sentidos especiales, lo lleva sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de la vida escolar, sino a un período posterior, en que se haya producido la madurez mental adecuada”.

La nota discordante la puso Bruner (1960) al afirmar que las bases de cualquier materia pueden enseñarse a cualquier alumno y a cualquier edad, en alguna forma, con tal de utilizar el método más adecuado. A lo que replica Piaget (1960) “La asimilación adecuada de cada grupo de conocimientos (de tipo perceptivo, lógico-matemático y experienciales) presupone que la mente haya llegado a determinados niveles críticos de necesidad lógica y psicológica” para afrontar con éxito su enseñanza/aprendizaje, de modo que, si la transitividad está inscrita de antemano en el genotipo de la especie ¿ por qué no se impone con necesidad lógica y psicológica más que a los 7-8 años?. Y lo mismo cabe señalar de la conservación de las magnitudes, de las operaciones de seriación, clasificación y combinación o de la aparición de otras estructuras mentales, como la de la función semiótica, fundamental para el cultivo del lenguaje.

Thackray (1974) se refiere “al momento en que, primero, el niño ya puede aprender con plena normalidad, facilidad y sin tensiones emocionales, porque los esfuerzos realizados para enseñarle dan resultados positivos, sin que ello implique necesariamente que el niño haya llegado a este umbral crítico u óptimo de potencialidad en virtud de su normal desarrollo y evolución”, puesto que se puede

alcanzar dicho umbral de madurez mental por haber completado adecuadamente los aprendizajes previos y correspondientes a etapas anteriores en que se basará el nuevo aprendizaje, y mediante la estimulación de dicho proceso madurativo, en los Centros Educativos, por medio de ejercicios que sitúan al preescolar en condiciones óptimas para iniciar dicho aprendizaje lecto-escritor “Aunque no conviene exagerar el valor del método, dice Piaget, por cuanto que los mejores métodos pedagógicos, en el sentido de ser más activos, no acelerarán de forma indefinida las edades críticas o de maduración mental, porque el crecimiento intelectual tiene su ritmo, lo mismo que el crecimiento físico”.

Quizás se deba a la Psicogénesis de Piaget (1960) la mejor explicación de dicho concepto de madurez y de su función, al definir “la equilibración como el nivel o grado de madurez mental alcanzada por el sujeto, en cada uno de los estadios evolutivos, para hacer frente a nuevas y más complejas formas de aprendizaje: el equilibrio aparece, no sólo como factor de compensación y de acomodación entre el individuo y su medio, sino como mecanismo de corrección de insuficiencias para acometer superiores exigencias del ambiente, facilitándole el poder pasar de un modo de operar a otro nivel superior de operación mental, que le permita afrontar nuevos y más complejos aprendizajes”.

Warren G.Cutts brinda un concepto general de madurez mental al afirmar que “se trata de la llegada a un nivel tal de desarrollo básico y óptimo, antes del cual no se pueden realizar determinados aprendizajes, sin obstáculos o dificultades innecesarias, y, después del cual, todo retraso tiene diferentes valores significativos para el adecuado desarrollo posterior de cada sujeto”.

Por su parte, Downing y Thackray (1974) definen la madurez lecto-escritora como “el momento del desarrollo psicofisiológico en que, ya sea por propia

maduración o plena adquisición de aprendizajes previos y necesarios, o de ambos, cada niño, individualmente, puede empezar a aprender a leer y a escribir con facilidad y provecho”.

Mialaret, G.(1972) la define “como el estado de equilibrio mental final, correspondiente a cada estadio evolutivo, y que ha sido plenamente alcanzado por el conjunto de procesos psicofísicos y mentales, que facilitan y que abren nuevas vías al organismo para realizar nuevas adquisiciones”.

Resumiendo lo anteriormente expuesto, se podría definir la madurez lecto-escritora:

a) Desde el punto de vista cronológico como el momento en que el organismo alcanza el grado o umbral crítico de potencialidad mental óptimo para poder iniciar con plena normalidad y eficacia el aprendizaje de la lecto-escritura.

b) Desde el punto de vista “entitativo”, se podría definir como el estado óptimo de desarrollo del organismo humano (de determinadas potencialidades y procesos) que permiten llevar a cabo, con plena normalidad y eficacia, el aprendizaje de la lecto-escritura.

En realidad, la práctica totalidad de psicopedagogos, docentes y de los estudiosos del problema, cuando se trata de determinar “la edad óptima de madurez lecto-escritora” se refieren siempre a una edad-tope que señala el límite superior de un estadio evolutivo, a través del cual van madurando los diversos factores neurofisiológicos, psicológicos y socioculturales que intervienen en el proceso lecto-escritor. No se habla de fechas o de plazos fijos, o de “momentos cronológicos” en

que se da la máxima inflexión de madurez lecto-escritora, sino que se habla de “nivel o estadio de maduración óptima”.

Dentro de la divergencia de criterio y falta de unanimidad entre los psicopedagogos y docentes, todos ellos tienden a situar dicha edad óptima al término del período preoperacional de Piaget, alrededor de los 6-7 años, ya que durante dicho estadio de introducción a la inteligencia operatoria concreta, tiene lugar la maduración de la función simbólica o semiótica, a través del lenguaje, del dibujo, de la imitación, del juego y de las percepciones, a la vez que se ha producido la maduración de la psicomotricidad, orientación espacial y dominancia lateral.

Vaney, V. (1929) tras constatar los diversos grados de rendimiento escolar y la edad en que los alumnos alcanzaban el Certificado de Estudios Primarios en base a la edad en que habían iniciado el aprendizaje de la lecto-escritura, concluyó que “no se progresa mejor comenzando dicha enseñanza antes de los seis años; si bien, los que la iniciaban a los siete años el aprendizaje de la lecto-escritura, sufrían un retraso escolar muy significativo”.

Herbe, J. (1929) afirma que “normalmente la edad de la lecto-escritura se debe situar alrededor de los seis años; y más bien antes que después”.

Mouflard, M. (1931) llega a la misma conclusión, admitiendo “que la edad adecuada para comenzar la lecto-escritura es alrededor de los seis años”.

Montessori, M. (1929) discrepando ostensiblemente de la mayoría, sitúa la edad óptima entre los cuatro y cinco años.

Decroly y Claraparede (1960) si bien encontraron con alumnos que habían logrado aprender la lecto-escritura a los dos años y medio, enseñándole por medio del método global, confirmaban que la mejor edad para que dicho método global encuentre su plena eficacia, se sitúa alrededor de los seis años. En el mismo sentido se expresan Mahaide, Segers, Degand, Dottrens y Margaraiz fieles discípulos de Decroly (1960).

Natalis (1949) coincide con la mayoría de autores en que debe darse una fase previa de preparación, que debe iniciarse hacia los tres años, dado que a dicha edad los niños ya son capaces de reconocer las formas y las figuras con sentido simbólico: hacia los cuatro años ya son capaces de identificarlas sin casi error; y a los cinco/seis años ya son capaces de reproducirlas gráficamente; y la experiencia escolar parece darle la razón a la pedagogía experimental que estima como edad propicia para conseguir un aprendizaje fácil, rápido y natural de la técnica lecto-escritora. Y se comete un grave error cuando se intenta comenzar antes de dicha edad ya que un aprendizaje prematuro desencadena la fatiga de los centros nerviosos; en tanto que las dificultades y problemas que crea dicha precocidad acaban por descorazonarle, exigiéndole esfuerzos considerables si ha de rectificar errores iniciales, de modo que el interés por tal aprendizaje acaba por desaparecer a causa de la precocidad.

Bandet (1982) afirma de forma tajante que no se da una edad crítica u óptima para empezar a leer, ya que, a partir del momento en que el niño descubre que puede emitir o recibir mensajes, bajo cualquier forma, se introduce en unos sistemas convencionales de comunicación de los que el lenguaje escrito no es más que una modalidad particular. Por tanto, si se quieren evitar ulteriores dificultades, es necesario habituar previamente al niño a manejar códigos más simples que el de la escritura alfabética.

Feldman, D. (1978) rechaza de plano la idea de una edad concreta y absoluta para iniciar la enseñanza de la lecto-escritura y comenta los esfuerzos llevados por psicólogos y pedagogos para poder determinar la fecha más adecuada para iniciar la enseñanza estructurada y formal de la lectura, sin que hayan podido llegar a un acuerdo suficiente, de modo que muchos la hacen coincidir con los tres años y medio o cuatro, en tanto que otros la suben hasta los seis. La edad preferida por unos y otros refleja la diversidad de factores y de variables psicológicas, neurológicas, psicofisiológicas y socioculturales manejadas; pero, obviamente, no se basan en ningún criterio lingüístico, ya que no se dan dos niños cuyo desarrollo lingüístico sea totalmente idéntico.

Por eso, continúa Feldman, el aprendizaje de la lecto-escritura requiere la intervención de un proceso de enseñanza estructurada o muy bien programada a nivel escolar; pero teniendo siempre en cuenta que nuestra incertidumbre en relación con la fecha más idónea para iniciar la enseñanza de la lecto-escritura brota de una comprensión defectuosa de las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza, es decir, acerca de los prerrequisitos de tipo intelectual, psicomotor y perceptivo que deben preceder a dicha enseñanza. Y esto no será posible antes de que el niño no llegue a controlar el sistema sonoro de su lengua, a deducir el significado de las frases que oye a partir de la captación de la estructura morfosintáctica con que está expresada o construida y, en todo caso, jamás antes de que posea un vocabulario fundamental, lo que viene a producirse alrededor de los seis/siete años.

Inizán, A. (1970) rechaza la urgencia que profesores y padres tienen en que los niños aprendan a leer y escribir y la consecuente confusión que crea el conservadurismo social en torno a la “precocidad” y a la “prematuridad”, dado que el niño precoz siempre significa que sigue una enseñanza adecuada a su nivel de



madurez o de desarrollo, en tanto que el prematuro acusa evidentemente una inoportuna enseñanza en relación con su grado de capacidad.

Braslavsky, B. (1970) llegó a la conclusión, tras sus investigaciones realizadas en el Instituto de Educación de la Universidad de Estocolmo, sobre las dificultades subyacentes a la dislexia y disortografía, que la mejor edad para iniciar la enseñanza de la lectura, sin sufrir problemas, ni trastornos de aprendizaje, era la de los seis años de edad mental, dado que el número de errores disortográficos decrecía gradualmente desde los tres a los ocho años, en que prácticamente habían desaparecido.

Gray, W. (1956) se expresa en los siguientes términos: La edad mental conveniente para aprender a leer y escribir ha sido ampliamente estudiada y las conclusiones a que se han llegado establecen: a) que una edad mental de seis años y medio permite al niño un rápido progreso, si los alumnos están preparados en otros aspectos; b) que una edad mental de seis años suele permitir un progreso satisfactorio, siempre que los alumnos hayan progresado normalmente en otros aspectos de escolarización; c) y que muchos alumnos que no han alcanzado todavía la edad mental de seis años pueden progresar con aceptable normalidad siempre que se emplee un material muy sencillo y que se base en las experiencias u observaciones del niño. En todo caso, siempre que el niño lleve un desarrollo psicofísico normal puede comenzar el aprendizaje lecto-escritor a la edad mental de cinco años, con un método globalizado, basado en unas actividades escolares integradas y siempre que reciba una adecuada instrucción. Los niños con alto coeficiente intelectual, suelen aprender a leer y a escribir mucho antes de iniciar su escolaridad. “No obstante, continúa Gray, los niños de cualquier edad pueden fracasar en el aprendizaje de la lecto-escritura si están gravemente retardados o impedidos en otros aspectos esenciales de su desarrollo. De modo que si se les

fuerza a leer en tales condiciones, suelen adquirir una actitud hostil hacia la lectura y hacia toda actividad escolar. En tanto que los niños de inteligencia notable suelen estar ya maduros para aprender a leer mucho antes de entrar en la escuela, por lo que, en dicho caso, aplazar la enseñanza de la lecto-escritura constituye un error tan grave como tratar de forzar a los niños que no han alcanzado todavía el nivel de madurez suficiente para aprender a leer al iniciar la escolaridad obligatoria”.

Los estudios neurofisiológicos llevados a cabo por Luria y por Vygostky (1974) ponen de manifiesto que los lóbulos frontales, asiento del lenguaje directivo y comprensivo, como base de comunicación y de la actividad autónoma, a través de la orden verbal, se estabilizan alrededor de los 4/5 años. Y Luria, por su parte, añade que las zonas corticales terciarias de la integración o síntesis dinámica de los procesos verbo-acústico-práxicos que intervienen en la lecto-escritura, alcanzan, normalmente, su plena madurez alrededor de los 6/7 años.

Donnay, J. (1958) compartiendo la opinión de los partidarios del Método Global, recuerda que, si bien toda enseñanza debe responder básicamente a una motivación e interés del alumno, exigiéndole, además, que el alumno haya alcanzado un suficiente nivel de madurez para acometer dicha enseñanza, el indicador cronológico más seguro para diagnosticar la madurez lecto-escritora será que el alumno manifieste auténtico deseo de aprender a leer y a escribir. “ Y en este sentido, nuestra experiencia pone de manifiesto que es alrededor de los seis/siete años cuando, normalmente, surge el interés en el alumno y cuando se revela apto o maduro para adquirir dichas técnicas de base”. Y prosigue, afirmando que, “aunque la cuestión no parece definitivamente resuelta, constituye un acierto el haber eliminado de los planes oficiales de estudios de la etapa preescolar la enseñanza formal, sistemática y obligatoria de la lecto-escritura. Lo cual no significa que en dicha etapa preescolar no se cultiven las actividades educativas y juegos

pedagógicos correspondientes para coadyuvar al proceso de maduración del alumno”.

No falta, sin embargo, investigadores, psicopedagogos y profesores que se pronuncien a favor de edades más tempranas:

Para Doman (1978), el mejor momento para enseñar a leer es a los dos años puesto que este aprendizaje precoz forma parte, no sólo de la profilaxis o prevención de trastornos madurativos del lenguaje, sino que también constituye una eficaz terapia para el tratamiento de niños con lesiones cerebrales. Cohen, R. por su parte, afirma que el aprendizaje precoz del proceso lector constituye uno de los modos más eficaces para compensar las desigualdades iniciales en materia de lenguaje, al tiempo que favorece, en el niño, su desarrollo intelectual, escolar y social. Durkin, a su vez opina que el aprendizaje precoz no produce efectos negativos en la adquisición de la lectura y en el desarrollo del lenguaje. Incluso Decroly, Claparede y la Dra. Montessori admiten que, con el empleo del método global, se puede comenzar la enseñanza de la lectura a los dos años y medio. Por su parte, Claparede refiere que su hija, a la edad de dos años y medio, ya leía un centenar de palabras.

Se concluye en éste apartado:

1.- La práctica totalidad de los países occidentales hacen coincidir la enseñanza sistemática y formal del proceso lecto-escritor con el inicio de la escolaridad obligatoria, que se establece invariablemente, alrededor de los 6/7 años, porque se considera que el organismo infantil ya ha adquirido los mecanismos neurofisiológicos, habilidades y esquemas operativos mentales básicos, referidos todos ellos a la madurez mental, a la psicomotricidad, al simbolismo, a la atención y

memoria, discriminación visual y auditiva, al lenguaje y a las gnosias-visoespaciales.

Todo ellos admiten que “la edad de madurez lecto-escritora” se refiere a un estadio evolutivo que es filogenéticamente común a todo niño normal, dentro de nuestra cultura, sin perjuicio de las diferencias madurativas individuales que determinan adelantos de madurez más o menos amplios, en cada alumno.

2.- Por ello, todos los especialistas convienen en recomendar una etapa previa a la edad obligatoria, al preescolar, que deberá constituir una fase de preparación o de estimulación de todos los factores y mecanismos que intervienen en el proceso lecto-escritor.

Pero, en cualquier caso, todos ellos y las diversas disposiciones y reglamentaciones legales dictadas al efecto, coinciden en señalar que no hay razón alguna para retrasar la iniciación de la lecto-escritura si el alumno está maduro y capacitado para ello, ni tampoco para forzar el aprendizaje cuando no se den estas condiciones.

3.- Por tanto, si bien se considera válido aplicar una secuencia definida a todos los alumnos, se insiste en que se deberá tener una cuenta, a la hora de aplicar el programa o currículo correspondiente a las técnicas instrumentales, que el ritmo individual de maduración y de aprendizaje varía de acuerdo con las diferencias personales, con los factores ambientales, socioculturales, socioeconómicos y con las técnicas o métodos empleados, por lo que la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura requerirá un tratamiento individualizado.

4.- En todo caso, la aplicación o empleo del método global con niños normales, resulta indicado y plenamente eficaz a partir de los seis años, a través de una enseñanza integrada en el curriculum escolar y mediante la utilización de material muy sencillo y funcional.

Cuestión asimismo muy debatida, entre los investigadores y docentes, es la referente a la “diferencia de maduración lecto-escritora” entre sexos, basándose en que desde el punto del desarrollo psicobiológicos se producen desfases madurativos a favor de las niñas, tales como la fecha de aparición de los dientes, la osificación del esqueleto, la aparición de la pubertad e incluso, se ha podido constatar que son más precoces en la producción de sonidos orales, empezando a hablar un poco antes que los niños y haciéndolo con mayor claridad y riqueza de vocabulario.

Son los investigadores americanos e ingleses los que van en cabeza en cuanto a estudios longitudinales con grandes grupos de alumnos, llegando a concluir, a través de los cálculos estadísticos, que se da una precocidad suficientemente significativa a favor de las niñas. Y llaman la atención en cuanto al hecho real que hay más niños que niñas en las clases especiales y de recuperación.

Thackray (1965) pudo comprobar, que las niñas eran superiores en dos de las cinco medidas de madurez lecto-escritora. Nos informa de otras experiencias realizadas en diversos países que parecen confirmar los mismos resultados, obteniéndose una mejor disponibilidad lecto-escritora en las niñas a causa de su precocidad en alcanzar el lenguaje, la riqueza de su vocabulario, la discriminación visual y auditiva.

Sin embargo, Thackray (1965) opina que tales diferencias de madurez entre sexos, en cuanto a la lecto-escritura, no deben atribuirse de forma exclusiva y

específica a diferencias de desarrollo psicobiológico, sino que influyen fundamentalmente factores sociales tales como los patrones culturales de los padres, sus expectativas profesionales respecto de cada sexo, el hecho que la mayoría de profesoras de preescolar sean mujeres, etc. El propio Gates afirma “que la información actual sugiere una explicación ambiental más que psicobiológica o hereditaria, ya que es probable que haya más niñas que varones que llevan un tipo de vida en la que un mayor respeto por la lectura, más incentivos y más oportunidades de leer, se les presenta antes y persisten durante más tiempo”.

Pendientes de un mayor número de investigaciones que sean definitivamente más concluyentes y fiables, la práctica y legislación escolares imponen y recomiendan, por ahora, una iniciación simultánea de la lecto-escritura para ambos sexos.

La lecto-escritura constituye una ampliación de las modalidades expresivas que presenta el lenguaje, como instrumento de comunicación humana.

Punto de partida puede ser la necesidad de expresar y de comunicarse a través del cultivo simultáneo de la lengua coloquial, del dominio del vocabulario usual o básico y de la funcionalización adecuada del signo gráfico.

De ahí que todos los partidarios del método global proponen que el preescolar debe iniciarse previamente en la imitación de dibujos de las palabras, de trazados, de seguimientos gráficos, de ejercicios de coordinación visomotriz, etc.

a) No es, en modo alguno, indispensable que la escritura comience a aprenderse a partir del mismo momento que se inicia la aplicación el método global

para la enseñanza de la lectura, sino que es preferible que el alumno se entrene previamente en el dibujo de las letras antes de imitar con precisión lo escrito.

b) Para ello le será de gran utilidad la “copia calcada”, que consiste en reproducir palabras o muestras de frases, repasándolas a través de un papel transparente o de hoja de calco. O rellenando perfiles de letras que estén ubicadas dentro de papel pautado.

c) Los “dictados-copias” constituirán otro procedimiento didáctico muy adecuado, tanto para asimilar las formas y sentido de las frases, como su ortografía.

¿ Qué tipo de letra es la más adecuada y favorable para iniciar al alumno en la escritura?

a) Según Donnay (1958) y la mayor parte de partidarios del método global, resulta muy eficaz utilizar “la escritura inglesa”, de formas redondas, con trazos verticales y ligeramente inclinada hacia delante, procurando emplear mayúsculas sin adornos y minúsculas de trazos firmes.

b) La “escritura script” estilo imprenta y manuscrito, presenta más ventajas, según dichos autores, por la facilidad de su trazado y por su uniformidad, por el espaciado, claridad y legibilidad de todas sus letras y porque permite fácilmente la transición a la letra cursiva e impresa.

Gray, W. (1956) advierte que, en gran parte de países, se utiliza la letra script en los dos primeros años de escolaridad básica por ser más legible que la letra cursiva, preferida en segundo lugar, aunque, a partir del tercer curso se debe pasar a la escritura cursiva.

Las ventajas didácticas de su empleo en los dos primeros cursos se debe, según Donnay y Pignon, (1958) a que:

- Tiene una forma sencilla, facilitando su legibilidad y nitidez perceptual.
- No se necesitan palotes para unir las letras, a la vez que resulta muy simple su tranzado.
  
- Se asemejan a dibujos, resultando bellos para el niño.

Y para escribir los alumnos deberán utilizar papel cuadriculado, sustituyéndolo rápidamente por papel de raya única.

Siendo muy conveniente que se empiece a escribir con lápices muy afilados y empleando “pluma redondilla”, no existiendo inconveniente que los alumnos utilicen el bolígrafo tras una primera fase de acomodación psicomotriz.

Montessori, M. (1929) afirma que “todos los niños, a la edad de 4 años, se interesan vivamente por la escritura”. En tanto que Huth y Jonckheere señalan “que constituye un auténtico absurdo pedagógico pretender iniciar la enseñanza de la escritura, como tal, antes de los seis años”. Mientras que Donnay (1958) hace constar que “entre los cinco y seis años, los niños con un poco de entrenamiento vigilado, consiguen reproducir ciertas palabras”.

Puesto que la lectura y la escritura constituyen una de las formas fundamentales de expresión y de comunicación lingüística, la planificación de su enseñanza/aprendizaje debe responder a una programación integrada con las diversas actividades curriculares o escolares, especialmente, con el Centro de Interés o con los Núcleos de Experiencia, con la observación y estudio del medio, con las



vivencias y efemérides personales y con toda situación de información de diálogo y de elocución. La necesidad de expresarse y de relacionarse, a través de dichas situaciones didácticas, constituyen una auténtica fuente de motivación de actividad mental y de aprendizaje “puesto que se pone en contacto con su entorno a través de sus propias frases y palabras que se esfuerza por perfeccionar y acrecentar”.

### **3.7.- HABILIDADES LECTORAS.**

El crecimiento madurativo y la adquisición de destrezas básicas serán el objetivo principal de esta etapa, según la legislación vigente (LOGSE, art. 9,3). Por cuanto respecta a la lectura, es importante que en estos años alcance el estado crítico de madurez que al finalizar deje expedita la vía del aprendizaje.

Las habilidades lectoras abarcan las distintas funciones que el sujeto ha de poner en marcha para abordar, con cierta garantía de éxito, la adquisición de la destreza lectora.

El trabajo de toda la Educación Infantil girará en torno al desarrollo de estas habilidades. No obstante, es importante no olvidar la globalidad del niño, por lo que todo trabajo, que pretende la idoneidad para la lectura, no resuelve independiente de otras destrezas. En realidad las habilidades lectoras son componentes del proceso madurativo general del sujeto. Es importante esta consideración total del niño si pretendemos conseguir un crecimiento armónico.

### **3.7.1.- HABILIDADES LECTORAS NEUROPSICOLÓGICAS.**

a) Desarrollo perceptual y sensoriomotriz (percepción visual, agudeza y discriminación; percepción auditiva, segmentación fonológica y discriminación; Estructuración rítmica y desarrollo neurológico).

b) Lateralidad

c) Esquema Corporal

d) Estructuración y Orientación espacio-temporal

e) Motricidad. Control visomotriz

### **3.7.2.- HABILIDADES LECTORAS LINGÜÍSTICAS.**

a) Competencia lingüística: vocabulario y comunicación simbólica; conocimiento metalingüístico.

### **3.7.3.- HABILIDADES LECTORAS INTELECTUALES.**

a) Inteligencia general y auditiva

b) Procesamiento secuencial

- c) Pensamiento convergente-divergente-crítico
- d) Memoria. Atención
- e) Imaginación. Creatividad

#### **3.7.4.- HABILIDADES SOCIOAMBIENTALES.**

- a) Estimulación familiar y social
- b) Integración en el entorno

#### **3.7.5.- HABILIDADES EMOCIONALES.**

- a) Personalidad
- b) Control y estabilidad emocional.

#### **3.8.- APRENDIZAJE LECTOR. MÉTODO.**

La investigación en lectura desde los primeros tiempos ha tratado los factores perceptivo-motrices frente a los factores lingüísticos y cognitivos; lectura

como decodificación frente a comprensión; naturaleza global o compuesta de habilidades; percepción global, percepción mediada en cuanto a acceso al léxico; lectura como aprendizaje natural o formal; madurez como condicionante o resultado, función del texto, etc.

Los métodos utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura se basan en los siguientes procesamientos:

### **3.8.1.- PROCESAMIENTO ASCENDENTE (bottom up).**

El lector identifica las unidades elementales de bajo nivel (letras, fonemas..) y las combina para configurar con ellas unidades más complejas que le permitan alcanzar el sentido del texto. Se da importancia a las actividades perceptivomotrices, especialmente las de carácter auditivo y visual Hunt (1978), Jackson y MC Clelland (1979).

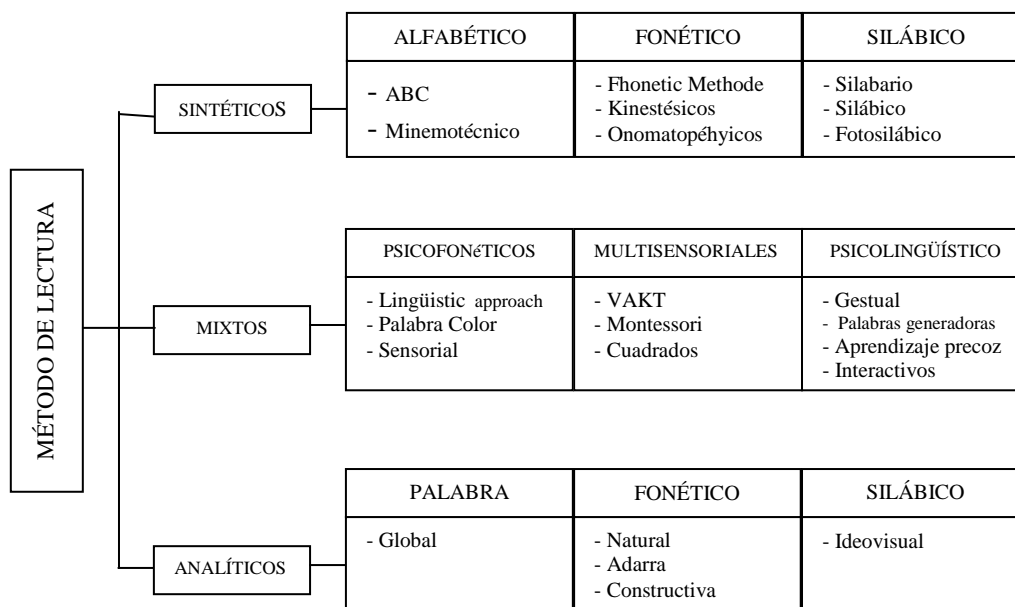
### **3.8.2.- PROCESAMIENTO DESCENDENTE (top down).**

Desde las unidades complejas de alto nivel (como la idea general de contenido o las expectativas del lector) el proceso de lectura va descubriendo progresivamente los elementos menores que orientan la configuración mental del texto. Smith (1971), Goodman (1976) consideran que el lector se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos.

### 3.8.3.- PROCESAMIENTO INTERACTIVO DE LA INFORMACIÓN.

Mateos (1990) señala que para articular estos procesos y obtener la comprensión de lo leído, nuestra mente no actúa de una manera estrictamente secuencial, sino que utiliza un proceso interactivo. El lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles e integra toda la información recibida de forma léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática o interpretativa, según las circunstancias que circundan el texto en cada momento. Es un proceso constructivo.

### 3.9.- CLASIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE LECTO-ESCRITOR.



Esquema nº 9: Método de Lectura.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

### 3.9.1.- METODOS DE PROGRESIÓN SINTÉTICA.

CLASIFICACIÓN	MÉTODOS	DESCRIPCIÓN	PRECURSORES
SINTÉTICOS (inductivos)	Alfabético	Nombre de letras>palabra>frase	ABC: San Juan Bautista de la Salle (1698) Mnemotécnico Bonifaz (1834)
	Fonético	Fonema>signo>palabra Gesto>fonema Fonema>sonido	Pascoal (1660) Phonetic Meted. USA(1884) Kinestésico.Grosselin (1886) y Borel-Maisonnny(1976) Onomatopéyico
	Silábico	Silaba>palabra>frase Imagen>silaba>palabra	Silabario.Naharro(1949) Fotosilábico (1970)

Esquema nº 10: Método de Lectura sintético.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

### 3.9.2.- MÉTODOS DE PROGRESIÓN ANALÍTICA.

CLASIFICACIÓN	MÉTODOS	DESCRIPCIÓN	PRECURSORES
SINTÉTICOS (deductivos)	GLOBAL De la palabra	Asociación palabra-dibujo Diferenciación de elementos menores	Comenio (1657) Decroly(1906) Slock(1926)
	NATURAL De la frase	Asociación frase-contenido Diferenciación de las palabras Pretexto-Reinterpretación	Freinet (1940) Hendrix(1959) Grupo Adarra (1984) Mialaret(1979) Ferreiro-Teberosky (1980)
	IDEOVISUAL Del cuento	Asociación cuento-idea. Dibujo generador de frases y de sus elementos	Bouyssou-Rossano (1984)

Esquema nº 11: Método sintético deductivo.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

**3.9.3.- MÉTODOS DE PROGRESIÓN MIXTA.**

CLASIFICACIÓN	MÉTODOS	DESCRIPCIÓN	PRECURSORES
MIXTOS	Psicofonéticos	Relación símbolo-sonido-vocabulario  Relación fonema-color  Expresión verbal>clasificación>sonido	Influencia lingüística: Bloombield-Barnhart (1961)  Cromatisme Fonetic: Gattegno(1969) Palabra-color: Mª Pla I Molins (1987)  Sensorial:Román (1920)
	Psicolingüísticos	Kinestésicos: gesto-palabra-silaba  Análisis de la palabra escrita  Globalismo-análisis-síntesis  Hipótesis-verificación-inferencias	Gestual:B.Lemaire (1959)  Palabras generadoras: Berra(1887)  Aprendizaje precoz: R.Cohen (1974)  Modelo interactivo: Solé (1987)
	Multisensoriales	Visual-auditivo-kinestésico-táctil  Conocimiento sensorial de las palabras  Lámina-palabras clave-sílaba-letra	VAKT-Orton-Guilingham (1972)  Montessori (1915)  Multisensorial de los cuadrados: Lebrero(1982)

Esquema nº 12: Método de Progresión Mixta.

Adaptado de Quintanal, J. (1997)

**3.10.- PROCESO LECTOR.****3.10.1.- COMPONENTES:**

- Bajo nivel: unidades gráficas. Grafías, sílabas, fonemas, palabras

(proceso cognitivo).

- Alto nivel: unidades semánticas y contextuales (proceso metacognitivo).

### **3.10.2.- PROCESAMIENTO:**

- Ascendente: de abajo arriba.

- Descendente: de arriba abajo.

- Interactivo: combinación ascendente y descendente.

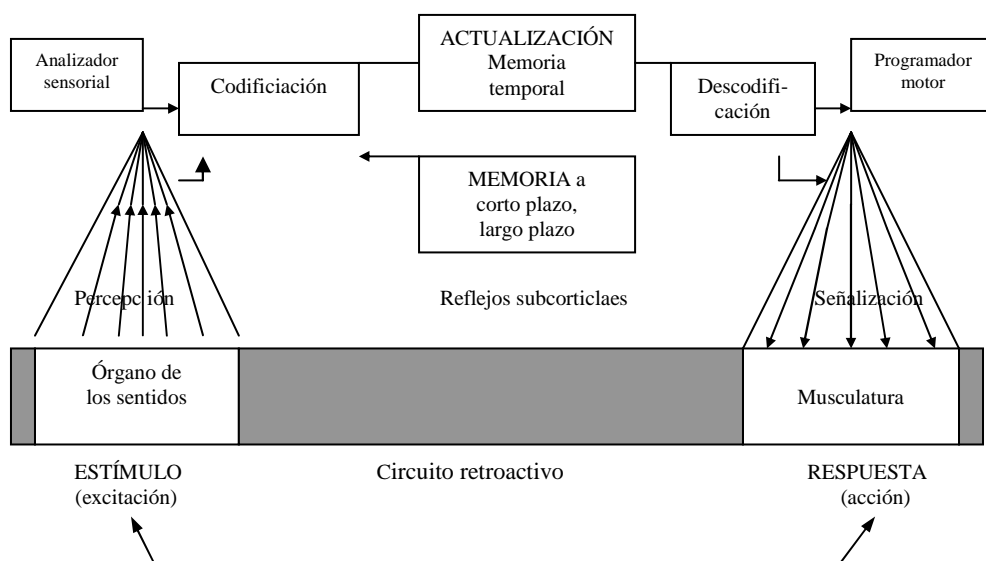
### **3.10.3.- HABILIDADES:**

- Perceptivas: visuales y auditivas.

- Reconocimiento: analítico.

- Semánticas: contextuales, sintácticas y léxicas.





Esquema nº 13: Circuito retroactivo.  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997)

### 3.11.- ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS Y CONSEJOS PRÁCTICOS.

#### - Método de la palabra.

Los partidarios de esta metodología se basan en los trabajos y experiencias de Binet-Simón y Keller (1939), quienes sostienen que el niño en el estadio preoperativo se conforma con saber denominar o llamar cada realidad que observa por su propio nombre, sin necesidad de tener que expresar con frases.

#### - Método de la oración y de la frase.

Entre los principales defensores y cultivadores de dicho método, encontramos a Decroly (1936) su principal promotor, Segers (1939), Hamide (1966), Hendrix (1959), Donnay (1958), etc.

Afirman que la enseñanza-aprendizaje del proceso lecto-escritor deben partir necesariamente de la oración y de las frases, auténticas unidades lingüísticas a través de las cuales expresamos nuestras vivencias y pensamientos.

- Método del cuento.

Para sus partidarios, este método no es más que una ampliación del método anterior de la oración y de la frase, puesto que se parte de un texto, más o menos amplio en forma de cuento o fábula, como unidad de instrucción, que, por sus contenidos y relatos, ejercen una poderosa atracción sobre los niños, proporcionándole una mayor vitalidad a su atención y pensamiento.

### **3.12.- EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Mejorar la calidad de la enseñanza y armonizar nuestro sistema educativo con los de otros países europeos son dos razones para justificar la reforma proyectada en los años noventa. El 3 de octubre de 1990 es aprobada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) iniciándose una nueva etapa en el sistema educativo español que establece, entre otros aspectos innovadores, un nuevo currículum escolar.

La nueva Educación Infantil mantiene entre sus objetivos la adquisición de los aprendizajes básicos. Su finalidad explicada en la LOGSE es “proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en el medio” (LOGSE, art 12).

Los complejos procesos cognitivos que suponen la expresión oral, la lectura y escritura figuran englobados en el área de Lengua Castellana y Literatura. Se parte de una concepción funcional de la lengua como medio de comunicación y de representación del mundo y, en consecuencia, el aprendizaje del lenguaje supedita el conocimiento del código y otros elementos convencionales al marco de la significación. En torno a estas dos ideas gira la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura (R.D. 1006/1991);R.D. 1344/1991) cuyo objetivo último ha de ser que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: “escuchar, hablar, leer y escribir”, para las que se sugiere un planteamiento relacionado que potencia, por igual, la dimensión oral y la escrita. En relación a este punto se dice: “ El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la

oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, habrá que supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo, cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situación más formalizadas. La Educación Infantil debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación “ (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991).

### **3.12.1.- APORTACIONES DE LAS ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMACIONES CURRICULARES.**

Las revisiones críticas que se han hecho a cada una de las reformas, ponen de manifiesto una clara disonancia entre el optimismo que desprenden las leyes y los efectos que estas producen sobre la práctica escolar, sobre el rendimiento de los alumnos y de las instituciones educativas.

#### **3.12.1.1.- MODELOS DE ESTADIOS.**

Chall (1983) compara la adquisición del proceso lector con el crecimiento en el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Su modelo podría enmarcarse dentro de una perspectiva evolutiva del desarrollo, pero no lo describe

basándose en conceptos psicológicos del desarrollo, ni trata de la naturaleza del aprendizaje.

Según Calfee y Drum (1986), el modelo propuesto por Chall (1983) es, sobre todo, un modelo de currículo para la adquisición de la lectura, interpretado como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de la vida ( desde el nacimiento hasta la edad adulta), en el que caben apreciarse una serie de momentos o etapas diferenciadas en cuanto a objetivos, tareas a realizar, contenidos o material de lectura.

La importancia que Chall (1983) concede a la decodificación, convierte en el objetivo básico del periodo escolar coincidente con el primer ciclo de la Educación Infantil. Los aspectos comprensivos de la lectura se reservan para etapas posteriores, una vez que se ha automatizado el proceso anterior, posición que desde una perspectiva psicológica del procesamiento de la información comparten varios autores, LaBerge y Samuels (1974), Gough (1997), etc.

Los modelos de estadios recogen la idea evolutiva del aprendizaje lector, tan importante desde la perspectiva pedagógica y frecuentemente desconsiderada por otros modelos. Cuando analizamos las diversas definiciones que se han dado al concepto de lectura, descubrimos que muy pocos autores Spache (1977), Calfee y Drum (1986) expresan esta idea evolutiva del aprendizaje lector y sus implicaciones hasta convertirse en un acto maduro. Desde pequeño, el niño muestra interés por descifrar la simbología que le circunda. Por eso pregunta a su mamá, o al abuelo, qué dice aquí, o por qué pone eso allí.... El quiere acceder a la lectura, para disfrutar de su autonomía. Se siente feliz, cuando constata esta capacidad.

Modelo de estadio Chall (1983). Estadio 0 Nivel prelector (de 0 a 6 años). En esencia no es un estadio lector, pero lo refleja para señalar la importancia que tiene sobre los siguientes estados. De esta forma parece adscribirse a las tesis que apuntan hacia el desarrollo de la madurez o de una serie de prerrequisitos para el aprendizaje.

Este modelo facilita el planteamiento del currículum de la lectura y aporta orientación sobre los niveles y objetivos, las actividades a realizar, los factores psicológicos a desarrollar, los tipos, modalidades o el material de lectura que deben incluirse en cada momento, etc.: aspectos que los autores seguidores de este enfoque abordan con carácter general o centrándose sólo en uno de ellos. También pueden permitir la identificación de problemas, éxitos, y retrasos en el aprendizaje Feitelson (1976), Lerner (1976).

Algunas limitaciones importantes son:

- La asignación de edades a cada estadio.
  
- La adscripción de objetivos y tareas a cada estadio ya que están condicionados por el concepto de lectura del que se parta, los factores, habilidades y/o procesos que se consideren fundamentales y hasta por la definición del término nivel.

Estadios de la lectura según los Cuestionarios de 1965; Chall, Pagaard y Braslavsky:

Etapas Educativas	Cuestionarios NAC, (1965)	Braslavsky (1983)	Chall (1983)	Pagaard (1989)
Educación Infantil	0 1 2 3 4 5	Preparación o prealfabetización	Estadio 0 Prelector	Prelectura

Esquema nº 14: Estadios de Lectura.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

### 3.12.1.2.- MODELOS DE HABILIDADES.

La lectura requiere un aprendizaje acumulativo y jerárquico por naturaleza. El aprendizaje de nuevas habilidades depende de la adquisición previa de las habilidades fundamentales, y el aprendizaje se produce partiendo de las tareas más simples a las más complejas de forma ordenada. Se puede hacer a un niño apto para aprender una habilidad específica enseñándole las habilidades previamente necesarias, las más bajas en la jerarquía.

### 3.12.1.3.- MODELOS CONSTRUCTIVISTAS.

Son conocidos como modelos top-down o modelos descendentes del procesamiento de la información. Su objetivo se centra en hallar significatividad o comprensión. Goodman (1967) y Smich (1952).

La codificación empieza con el significado. Harris y Huges (1985). La comprensión es el punto central de la lectura. El lector es una persona totalmente activa.

#### **3.12.1.4.- MODELOS INTERACTIVOS.**

Parten de un enfoque global de la lectura, a la que consideran como una actividad mental compleja con bases perceptivas, lingüísticas y cognitivas, resolviendo de esta forma la concepción unidimensional de la lectura que postulaban los modelos anteriores, al privilegiar las funciones psicológicas superiores o las inferiores. Solé (1987), Adams y Collins (1979), Weis (1980).



**Características fundamentales de los modelos interactivos:**

LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoptan un enfoque global pero destacan la comprensión, que integran dentro de un enfoque global de comprensión del lenguaje en general.</li> <li>La lectura es un proceso de comprensión del lenguaje escrito y por ello un proceso perceptual y cognitivo.</li> <li>- Lectura como resultado de los procesos de decodificación y comprensión.</li> <li>- Lectura como producto de la interacción de un lector y un texto.</li> </ul>
CENTRO DE INTERÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones entre los procesos de decodificación y comprensión y sus subprocesos o habilidades.</li> <li>- Muy centrados, no obstante, en la comprensión.</li> </ul>
LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona Activa que interacciona con un texto. Tiene importancia el contexto en el que surge la interacción.</li> </ul>
TEXTO	<p>Incluye como importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades del mismo: palabras, frases, párrafos.</li> <li>- Aspectos de enlace entre ellos, sintaxis.</li> <li>- Relaciones estructurales.</li> </ul>
ELEMENTOS FUNCIONALES BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos o habilidades perceptivo-visual.</li> <li>- Procesos o habilidades de traducción grafo-fónica.</li> <li>- Procesos léxicos.</li> <li>- Procesos sintácticos y semánticos.</li> <li>- Procesos de construcción, organización y asimilación del mensaje.</li> </ul>
CONDICIONANTES DEL PROCESO LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información visual presente en el texto: contenido, estructura, etc.</li> <li>- Información no visual del lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Factores afectivos.</li> <li>* Factores cognitivos: conocimientos, estrategias, habilidades metacognitivas.</li> <li>* Factores verbales/lingüísticos.</li> <li>* Factores perceptivos.</li> </ul> </li> <li>Rasgos ambientales y/o situacionales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolares, familiares, condiciones de tarea</li> </ul> </li> </ul>

Esquema nº 15: Modelos interactivos.  
Adaptado de Roig, J. (1991)

**3.13.- OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA.**

Todo programa de lecto-escritura debe formular estos objetivos:

- Ampliar el horizonte experiencial del alumno en cuanto al conocimiento del mundo.

- Enriquecer sus vivencias personales con las experiencias que, a través de la lectura, percibe de los demás.

- Aplicar los conocimientos que va adquiriendo a otras actividades y formas de maduración psicosocial.

- Inculcarle mejores ideales, actitudes y normas de conducta.

- Capacitar al alumno para encontrar soluciones a sus problemas personales y colectivos.

- Cultivar en el alumno la forma adecuada de pensar y de decir.

- Participar del progreso cultural y tecnológico de la sociedad en que vive.

- Desarrollar en el alumno la curiosidad, el placer y satisfacción por la lecto-escritura como medio de enriquecimiento espiritual y de ocio.

### **3.13.1.- ETAPA PREVIA PRELIMINAR.**

- De percepción y discriminación visual.

- De comprensión y discriminación auditiva.

- De memoria visual y auditiva.
- De vocabulario básico y usual.
- De elocución: pronunciación, dicción y entonación.
- Del sentido espacial: capacidad de orientación y de cinestesia.
- Del concepto de tiempo: duración y ritmo.
- De la lateralización audiovisomotriz.
- De psicomotricidad coordinación dinámica y estática.
- De equilibrio emocional.
- Y de conocimiento de sí, del medio y de la convivencia.

Consecuentemente, las diversas clases de actividades y ejercicios a realizar, para la consecución de los anteriores objetivos, se orientarán a la educación de cada uno de los siguientes sectores y áreas de personalidad:

- a) Educación de la percepción discriminación y memoria visual.
- b) Educación de la comprensión, discriminación y memoria auditiva.
- c) Educación de la lateralización visoaudiomotriz.
- d) Educación del sentido espacial: de la orientación, equilibrio y de la cinestesia.
- e) Educación de la expresión oral: de la elocución, del vocabulario básico y usual, del diálogo y de la conversación.

f) Educación de la expresión plástica (dibujo y pintura, trazado y manualización). Lenguaje gestual (dramatización, escenificación y mimo) y educación musical, danza y ritmo.

g) Educación corporal y psicomotriz (educación física, cuidado o aseo corporal, juegos educativos y recreativos, coordinación estática y dinámica, etc).

h) Educación de la atención y observación.

i) Educación de los valores éticos, estéticos, afectivos y sociales.

j) Educación social y natural: conocimiento de sí mismo, del medio y de la convivencia social.

k) Y juegos de iniciación a la lecto-escritura.

Esta etapa o fase educativa se desarrollará normalmente en la escuela Infantil (segundo ciclo de 3-6 años), “sin que ello implique que se deba retrasar necesariamente la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura, aunque el alumno muestre madurez y disponibilidad suficientes”, por lo que esta primera etapa puede, asimismo, comprender dos fases: una, que se llevaría a cabo en los centros preescolares o infantil (3-6 años) y otra, en los centros de escolaridad obligatoria, en que ya se enseña a leer y escribir (6-16 años).

### **3.13.2.- ETAPA DE LA ADQUISICIÓN GLOBAL DE LA FRASE Y DE LA PALABRA.**

El objetivo fundamental a conseguir esta fase, desarrollar en el alumno la capacidad de captación o de visualización e identificación global de la morfosintáctica de cada frase seleccionada, a la vez que aprender a captar de golpe la comprensión del significado o sentido completo.

Las actividades didácticas de esta fase serían:

- a) Ejercicios de visualización global y de pronunciación.
- b) Ejercicios de identificación y reconocimiento de la frase.
- c) Ejercicios de ilustración.
- d) Ejercicios de comprensión.
- e) Ejercicios de identificación.
- f) Ejercicios de ampliación.

### **3.13.3.- ETAPA DE ANÁLISIS, SÍNTESIS ESPONTÁNEA Y DIRIGIDA DE LA PALABRA.**

Esta etapa tendrá como objetivo estimular y orientar al niño hacia la actividad mental del análisis estructural de las palabras y enriquecer el vocabulario. Como actividades proponen Degand y Hendrix (1959):

- a) Descubrir formas globales análogas.
- b) Descubrir parte de una palabra dentro de otra.
- c) Identificación de una sílaba.
- d) Formar frases en torno a un tema.

### **3.14.- MATERIAL DIDÁCTICO DE LA LECTO-ESCRITURA.**

El material didáctico, dada la actividad y la motivación del aprendizaje de la lecto-escritura, será en gran parte elaborado por los propios alumnos.

- 1) Murales ilustrados.

Sobre un gran tablero de madera o de cartón, adosado a la pared de la clase, se irán escribiendo o adhiriendo las sucesivas frases que, día a día, a lo largo de cada semana, van siendo objeto de aprendizaje.

Dichas frases se acompañarán de sus respectivas ilustraciones, ya sea en forma de dibujos y pinturas elaborados por los propios alumnos, ya sea por los recortes hechos de periódicos, revistas, etc.

Con el contenido del mural, correspondiente a cada semana, se irá confeccionando el libro personal de cada alumno, ya que dichos motivos los reproducirá el alumno sobre hojas de papel duro o de cartulina.

2) Álbum o libro individual del alumno.

El libro individual de lecto-escritura se confeccionará día a día, con las distintas frases que se han estudiado a lo largo de la semana.

Diariamente, cada alumno cumplimentará su ficha copiando de la pizarra o del mural las distintas frases que han sido objeto de estudio en clase, con las correspondientes ilustraciones o dibujos.

3) Franelograma.

Sobre el franelograma, el alumno o el Profesor reproducen la frase en cuestión, y se procede a leerla, a invertirla, a ampliarla, a sustituir los distintos vocablos, o rellenar el hueco dejando por la palabra sustraída, etc.

4) Pizarra bien sea de madera, de plástico, de metal o mural, colgado o adosada a la pared.

5) Caja de viñetas.

Material básico con el que, de forma lúdica, trabaja individualmente o en grupo reducido, estará construidas con cartulina o papel resistente a la vez que flexible para ser fácilmente manejadas por el alumno.

### **3.15.- ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN LECTORA DEL NIÑO.**

La adquisición y la paralela configuración de la capacidad lectora del sujeto ha de seguir cinco etapas fundamentales, las cuales se enmarcan en los distintos estadios de la Teoría del Desarrollo de Piaget y que en cierto modo se corresponden con los niveles educativos vigentes en la actualidad.

#### **3.15.1.- PROYECCIÓN DE LOS PERIODOS LECTORES EN LOS NIVELES EDUCATIVOS.**

Edad	Periodo Lector	Actividad Escolar	Nivel Educativo
0 – 2	Sensibilización	Nivel experiencial	Educación Infantil 1er ciclo
3 – 5	Aprendizaje	Preparación madurativa	Educación Infantil 2º Ciclo
5 – 6		Aprendizaje	

Esquema nº 16: Proyección de periodos lectores.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)



**3.15.2.- PLAN LECTOR.**

Nivel	Periodo Experimental	Preparación Madurativa
Edad	0 – 2 años	3 – 5 años
Periodo	Educación Infantil	Educación Infantil
Ciclo	Primero	Segundo
Objetivo	Sensibilización	Aprendizaje Lector
Contenidos	Conocimiento de su existencia	Prerrequisitos de maduración lectora
Actividades	Integración social y madurativa	Lúdicas con textos

Esquema nº 17: Plan lector.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

**3.15.3.- LÍNEA DE EVOLUCIÓN MADURATIVA DEL SUJETO LECTOR.**

Línea de evolución madurativa del sujeto Lector (A) relacionada con la categorización piagetiana (B) y los periodos de escolarización( C)

A	B	C
Conocimiento	Periodo Prelingüístico	Ámbito familiar Educación Infantil
Aprendizaje	Período Preoperacional	Educación Infantil
Placer	Período Operacional	Educación Primaria
Hábito	Adolescencia	ESO
Pensamiento Crítico	Juventud	ESO Postobligatoria

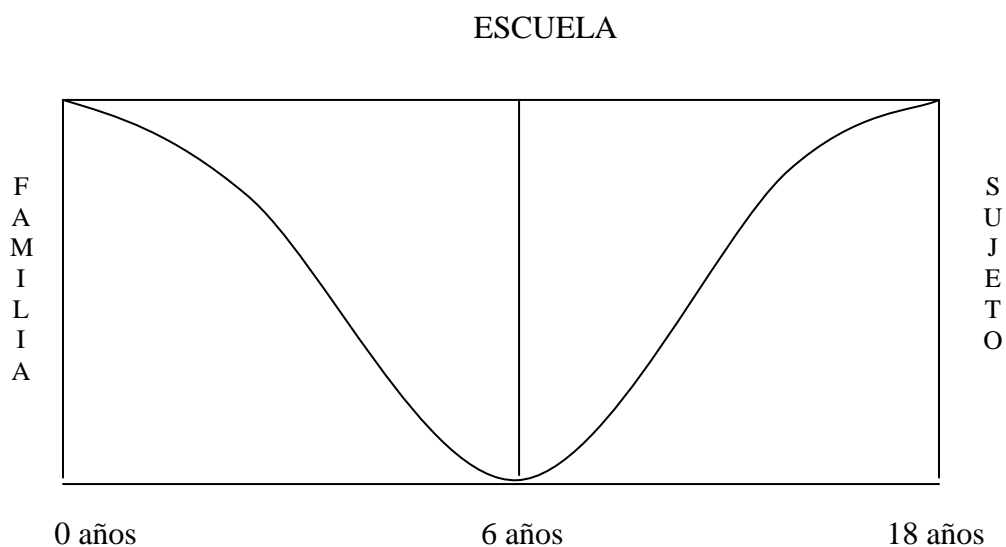
Esquema nº 18: Línea evolución madurativa.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

#### 3.15.4.- PERIODOS LECTORES.

Edad	0 – 2 años	3 – 6 años	7 – 18 años
Actividad	Conocimiento sensorial sensibilización	Maduración Aprendizaje	Consolidación de la destreza lectora
Ámbito	Familia	Familia Escuela	Escuela Sujeto

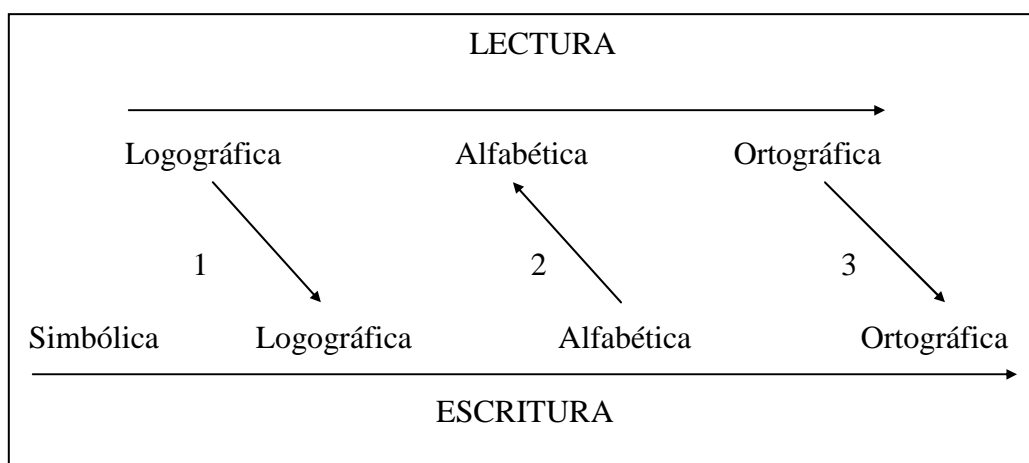
Esquema nº 19: Desarrollo evolutivo de la destreza lectora.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

**3.15.5.- EVOLUCIÓN DEL PROTAGONISMO CON LA EDAD LECTORA DEL SUJETO.**



Esquema nº 20: Evolución del protagonismo lector.  
Adaptado de Quintanal, J. (1997)

**3.15.6.- PERFECCIONAMIENTO DEL MECANISMO LECTO-ESCRITOR.**



Esquema nº 21: Mecanismo lecto-escritor.

### **3.16.- ACTIVIDADES SENSORIOMOTRICES PARA LA LECTO-ESCRITURA.**

Los planteamientos educativos están alejados de la realidad vital del educando y obligan a permanecer en actitudes sedentarias mucho tiempo, siendo el movimiento la herencia natural de los niños, de ahí, la importancia de las actividades en su educación Sánchez Bánuelos (1986).

La motricidad, es uno de los núcleos básicos que contribuyen al desarrollo global e integral del niño, es el soporte de aprendizajes escolares propios de edades tempranas que, de no desarrollarse a su debido momento, crearán lagunas y repercutirán negativamente para alcanzar los niveles de madurez que debieran darse en el discente.

Las actividades sensomotoras como método de apoyo a la lecto-escritura contribuye a que el trabajo en el aula sea más participativo y experimental, es decir, vivencial.

El niño extrae de la experiencia, debe experimentar, no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es que aprenda. Con este método el niño experimenta múltiples sensaciones con los diferentes sentidos, enriqueciendo sus funciones cerebrales y creando redes sensoriales que favorecen su evolución y madurez como producto de las experiencias multidisciplinarias vividas.

La evolución motriz del niño pasa inicialmente por una fase en la que se considera el cuerpo como un todo y los movimientos reflejos son globales. En la fase siguiente, estos reflejos se ejecutan de forma voluntaria, y posteriormente, siguiendo la maduración motora, adquieren representación mental que repercute en

el aprendizaje de la lecto-escritura, pues para leer o escribir se necesita tener afianzadas una serie de habilidades que contribuyen al reconocimiento de formas, tamaños y ordenación de letras. Esto se consigue mediante la experiencia activa del niño, la cual le permite madurar las funciones de la mente y organizar sus percepciones; por tanto cuanto más desarrollados estén, antes madurará su inteligencia y antes romperá a leer y escribir capacitándole para “aprender a aprender” principio básico que requiere en su autonomía.

Esa propuesta sensoriomotriz tiene relación directa con los sentidos que intervienen en el proceso de lecto-escritura, vista, oídos y manos; pero además de la posibilidad de su vivencia con otros sentidos y con el cuerpo. El aprendizaje del grafismo, se realiza en sentido vertical y además se desarrollan procesos mentales afines que facilitarán la labor en la actividad sobre el papel, trabajando aspectos motrices específicos del fin que se persigue: leer y escribir.

De acuerdo con el desarrollo evolutivo del niño, las actividades sensoriomotrices que iniciamos son con todo el cuerpo (comunicación corporal) seguimos con actividades motrices con las manos (comunicación manual), es un paso de la motricidad global a la manual y específica proporcionando un grado creciente de complejidad que prepara el camino a la lecto-escritura propia del aula y el papel.

### **3.16.1.- ACTIVIDADES MOTRICES CON TODO EL CUERPO.**

Según Gutiérrez Toca (2003) el niño tiene mucha plasticidad corporal que le permite realizar múltiples posturas físicas que se asemejan a la de las letras esto permite establecer vías de comunicación que facilitan el camino hacia la lecto-escritura y contribuyen con ello al conocimiento y control corporal así como a la madurez física, psíquica y motriz.

Previamente a estos movimientos corporales es conveniente hacer ejercicios físicos generales que mejoren la disposición y el control del cuerpo.

Comenzamos sincronizando con la respiración

in —————> tomamos aire

ex —————> expulsión aire

que posibilitará la relajación y facilitará la concienciación de posturas posteriores.

**ACTIVIDADES CONVENIENTES:**

Caderas Abiertas a la anchura de los hombros.

- Flexión lateral del tronco hacia el lado izquierdo pasando el brazo derecho por encima de la cabeza, volver a la posición inicial y repetir al otro lado.

Tronco erguido.

- Elevar y abrazar la rodilla, inclinando la cabeza hacia ésta, volver a la posición inicial y repetir con la otra pierna.

Pies juntos, extremidades inferiores en extensión, tronco horizontal y hombros en abducción de 90°.

- Torsión de tronco a un lado y a otro.

Pies juntos, tronco vertical, manos enlazadas en la espalda.

-Flexión de caderas, al tiempo que se extienden los hombros, acercando la frente a las rodillas, sin flexionarlas.

Pies juntos, manos en la cintura.

-Extensión y flexión de caderas.

Piernas separadas, brazos arriba.

-Flexión de rodillas y tronco e introducir las extremidades superiores entre las extremidades inferiores y tirar de las manos hacia atrás.

Caderas abducidas, hombros abducidos 90°.

-La mano derecha a tocar el pie izquierdo sin flexionar las rodillas. El otro brazo se mantiene en lo alto y volver a la posición y repetir con la otra mano.

Tronco vertical.

- Apoyarse sobre una extremidad inferior y elevar la otra hacia atrás, al tiempo que realizamos flexión de hombros, volver a la posición inicial y repetir con la otra extremidad inferior.

De rodillas, manos apoyadas en el suelo, tronco horizontal.

- Flexionar las caderas, extendiendo las extremidades inferiores.

De rodillas, manos apoyadas en el suelo, cuerpo horizontal.

- “Sacar chepa” metiendo la cabeza entre las extremidades superiores, volver a la posición inicial y arquear la espalda levantando la cabeza.

Flexionar las rodillas apoyando las manos en el suelo.

- Extender las rodillas hacia atrás de un salto.



**3.16.1.1.- ABECEDARIO CORPORAL**

**A** En pie. De espaldas al receptor. Tronco flexionado al frente. Antebrazos cruzados y codos apoyados en la rodilla. La cabeza levantada.

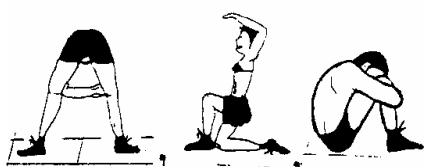


Figura nº1: Letra A.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**B** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. El pie derecho, con la rodilla flexionada, encima del pie izquierdo. La mano derecha a tocar la frente, con el codo elevado.

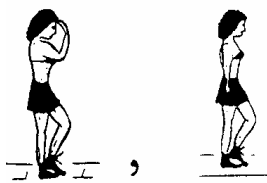


Figura nº 2: Letra B.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**C** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. Extremidad inferior derecha adelantada, conectando el talón de ésta, con la punta del pie izquierdo.



Figura nº 3: Letra C.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**D** En pie. El costado derecho hacia el receptor. Rodillas extendidas y juntas. Tronco flexionado al frente. Las manos a tocar los pies. La cabeza entre los brazos.

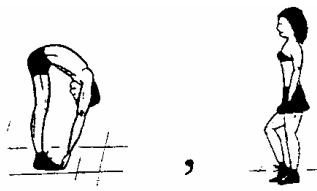


Figura nº 4: Letra D.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**E** Sentado. El perfil derecho hacia el receptor. Tronco erguido. Cabeza inclinada. Extremidades inferiores en extensión y juntas. La extremidad superior derecha extendida al frente, a la altura de la oreja, con la palma de la mano hacia abajo. El codo izquierdo flexionado, el codo pegado al cuerpo y la palma de la mano hacia abajo.

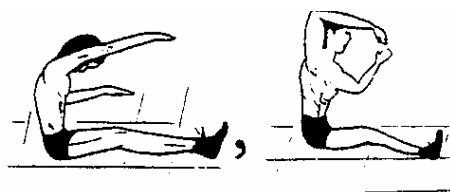


Figura nº 5: Letra E.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**F** En pie. El costado derecho hacia el receptor. Tronco estirado. Cabeza inclinada. Piernas juntas. El codo derecho extendido al frente, a la altura de la oreja, y la palma de la mano hacia abajo. El codo izquierdo flexionado, con el codo pegado al cuerpo y la palma de la mano hacia abajo.

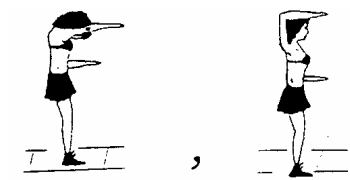


Figura nº 6: Letra F.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**G** Sentado. El perfil derecho hacia el receptor. Rodillas juntas y flexionadas. Extremidades superiores extendidas al frente, a la altura de las orejas, las palmas de las manos hacia abajo. Cabeza entre los brazos.



Figura nº 7: Letra G.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**H** En pie. De cara al receptor. Piernas separadas a la anchura de los hombros. Brazos flexionados al lateral con las manos hacia arriba. Codos separados del cuerpo. Las palmas de las manos, paralelas.

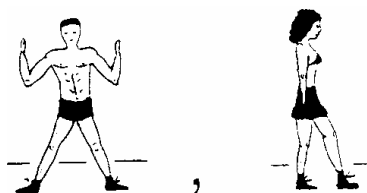


Figura nº 8: Letra H.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**I** En pie. De cara al receptor. Cuerpo estirado. Extremidades inferiores juntas. Brazos hacia arriba. Manos juntas. La cabeza entre los brazos.



Figura n° 9: Letra I.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**J** Tumbado boca arriba. El costado derecho hacia el receptor. Extremidades inferiores en alto, juntas y estiradas. La cadera apoyada en el suelo. Las extremidades superiores pegadas al cuerpo.

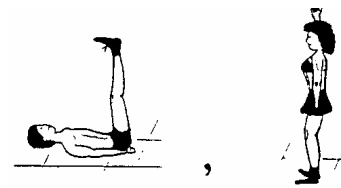


Figura n° 10: Letra J.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**K** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. La extremidad superior derecha flexionada, el codo pegado al cuerpo y la palma de la mano hacia arriba. Extremidad inferior derecha adelantada sobre la punta del pie.

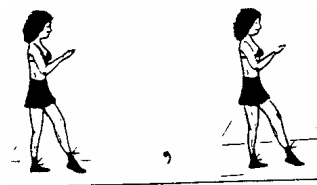


Figura n° 11: Letra K.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**L** Sentado. El costado hacia el receptor. Tronco erguido. Extremidades superiores extendidas y juntas. Extremidades superiores hacia arriba. Manos juntas. La cabeza entre las extremidades superiores.

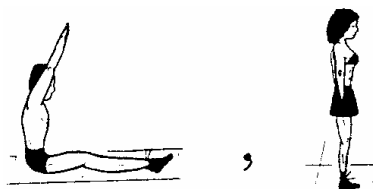


Figura n° 12: Letra L.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**M** Tumbado boca arriba. De frente al receptor. Extremidades inferiores abducidas y rodillas flexionadas. Rodillas abducidas. Extremidades superiores pegadas al cuerpo.



Figura n° 13: Letra M.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**N** Tumbado boca arriba. El costado izquierdo hacia el receptor. Extremidades inferiores juntas y flexionadas. De puntillas y con la cadera elevada. Extremidades superiores juntas y extendidas hacia arriba.



Figura n° 14: Letra N.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Ñ** Tumbado boca arriba. El costado izquierdo hacia el receptor. Extremidades inferiores juntas y flexionadas. De puntillas y con la cadera elevada. Extremidades superiores juntas y extendidas hacia arriba. La palma de las manos hacia abajo.

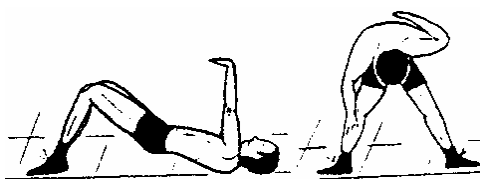


Figura nº 15: Letra Ñ.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**O** De frente al receptor. Puntas de los pies proyectados al exterior. Flexión de rodillas e inclinación del tronco hacia delante. Conectar los dedos de las manos, apoyando los codos sobre las rodillas. La cabeza entre las extremidades superiores.

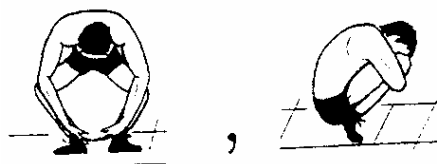


Figura nº 16: Letra O.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**P** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. Cuerpo recto. Extremidades inferiores juntas. La mano derecha a tocar la frente, con el codo elevado.



Figura nº 17: Letra P.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Q** De rodillas. El costado izquierdo hacia el receptor. Tronco erguido. Rodillas juntas. La mano derecha a tocar la frente con el codo elevado.

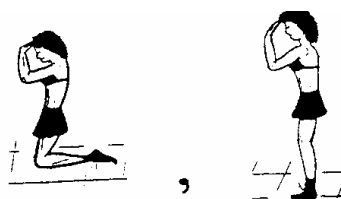


Figura n° 18: Letra Q.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**R** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. Extremidad inferior derecha adelantada, sobre la punta del pie. La mano derecha a tocar la frente, con el codo elevado.

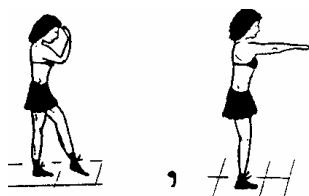


Figura n° 19: Letra R.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**S** En pie. El perfil derecho hacia el receptor. Extremidades inferiores juntas. Rodillas flexionadas. La cabeza hacia abajo. Las extremidades superiores extendidas al frente, por encima de la cabeza. Las manos juntas.

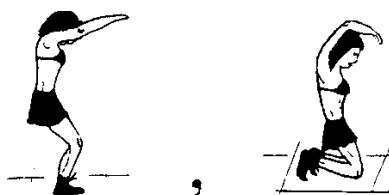


Figura n° 20: Letra S.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**T** En pie. De cara al receptor. Tronco estirado. Extremidades inferiores juntas. Extremidades superiores en cruz. Las palmas de las manos hacia arriba.

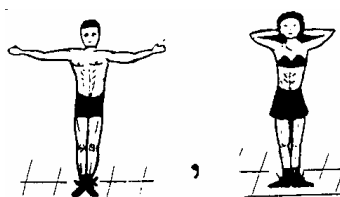


Figura n° 21: Letra T.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**U** Tumbado boca arriba. El perfil derecho hacia el receptor. Extremidades inferiores juntas y hacia arriba. Extremidades superiores juntos y hacia arriba.



Figura n° 22: Letra U.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**V** Tumbado boca arriba. De frente al receptor. Extremidades inferiores en alto, extendidas y separadas. Extremidades superiores pegadas al tronco.

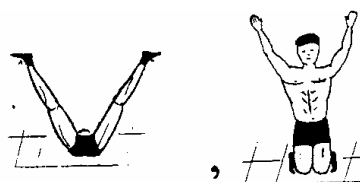


Figura n° 23: Letra V.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**W** Tumbado boca arriba. de frente al receptor. Extremidades inferiores en alto separadas y extendidas. Extremidades superiores hacia arriba, extendidas. Manos juntas.



**X** En pie. De cara al receptor. Tronco estirado. Extremidades inferiores separadas y rectas. Extremidades superiores hacia arriba y separados. Manos abiertas.

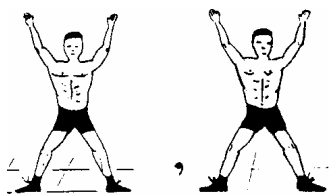


Figura n° 24: Letra X.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Y** En pie. De cara al receptor. Tronco recto. Extremidades inferiores juntas. Extremidades superiores hacia arriba y abiertas. Manos abiertas.

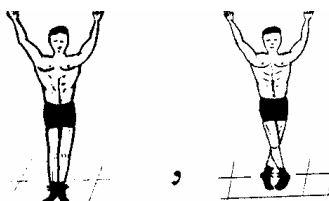


Figura n° 25: Letra Y.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Z** De rodillas. El perfil izquierdo hacia el receptor. El cuerpo recto e inclinado ligeramente hacia atrás. Caderas proyectadas hacia adelante. Las extremidades superiores extendidas al frente a la altura de las orejas. Manos juntas con las palmas hacia abajo. La cabeza entre los brazos.



Figura n° 26: Letra Z.  
(Gutierrez Toca ,2003)

### **3.16.2.- ACTIVIDADES MOTRICES CON LAS MANOS.**

Notas Preliminares.

En fase posterior a la motricidad gruesa o global, nos encontramos que el niño toma mayor conciencia de su esquema físico, va adquiriendo espíritu analítico y sensibilidad al experimentar de forma específica con sus segmentos corporales, los cuales, comienzan a adquirir más autonomía. Por tanto, el uso motriz de las manos para la lecto-escritura vertical supondrá avanzar más hacia la lectura y la escritura de los grafismos.

Las “Actividades motrices con las manos” se basan en la utilización de éstas para marcar posiciones creando figuras lo más parecidas a las letras y a los números. Desarrollan la lateralidad, el control de las manos, y la percepción del tiempo a través de la duración de cada figura manual y del ritmo al que se realizan, consiguiendo con ello una mayor interiorización de las letras.

Pautas para realizar mensajes con las manos:

1. Los dedos más utilizados en la formación de las letras son: pulgar, índice y corazón. No obstante, conviene saber el nombre de cada dedo y el de las posiciones de la mano para particularizar cuando corresponda.

2. Hay letras que al realizarse se ven directamente por el receptor, como la A. Se llaman directas.

3. Cuando hacemos la figura de un grafismo con las manos y ésta sale enfocada directamente hacia el emisor, debemos girar los brazos y mostrarla al lector para facilitar su visión. Estas letras se denominan indirectas, como la E.

4. Para emitir mensajes con las manos, conviene marcarse los dedos pulgar, índice y corazón con cinta adhesiva, tiza o similar, con el fin de resaltar las letras cuando se marquen las figuras con los dedos.

5. Para separar una palabra de otra en una frase manual, se cerrarán los dos puños por espacio de unos dos segundos.

6. Cuando se quiera omitir una letra, se marcará dando una palmada.

7. Finalmente, al terminar la comunicación se juntarán las palmas de las manos y se dirá, ¡fin de mensaje!

### **3.16.2.1.- ABECEDARIO MANUAL. LETRAS MAYÚSCULAS.**

**A** Directa. Dorso de la mano izquierda hacia el receptor. Dedos índice y corazón rectos y abiertos hacia abajo, el resto encogidos. Mano derecha cerrada, excepto el dedo índice que cruza a los dedos índice y corazón izquierdos a la altura de los nudillos.



Figura n° 27: Letra A.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**B** Indirecta. La mano izquierda hacia abajo y la derecha hacia arriba. Juntar las yemas de los dedos pulgar e índice de cada mano y conectar entre sí las puntas formando una línea recta con los dedos pulgares.



Figura nº 28: Letra B.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**C** Indirecta. Juntar todos los dedos de la mano izquierda entre sí, excepto el pulgar que forma arco con ellos. Girar la muñeca y mostrar el receptor.



Figura nº 29: Letra C.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**D** Directa. Mano derecha apuntando hacia abajo con el dedo índice, el resto encogido. Mano izquierda también hacia abajo, con los dedos índice y pulgar en forma de herradura. Conectarles con el lateral exterior del dedo índice derecho.

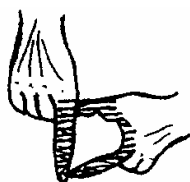


Figura nº 30: Letra D.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**E** Indirecta. Mano izquierda en forma de “C”. Mano derecha cerrada, excepto el dedo índice que se coloca entre los dedos índice y pulgar de la mano izquierda, apuntando en el mismo sentido. Girar y mostrar.



Figura n° 31: Letra E.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**F** Directa. Mano derecha hacia abajo, dorso hacia el receptor, dedos cerrados excepto el índice y el pulgar que forman ángulo recto. El dedo índice de la mano izquierda, conecta en la mitad lateral exterior del otro índice.

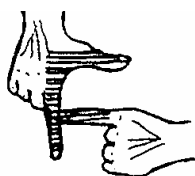


Figura n° 32: Letra F.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**G** Indirecta. La mano izquierda en forma de “C” (ver dicha letra). La mano derecha en forma de “C” más cerrada. Conectar ambos pulgares en sentidos opuestos, sin que el índice derecho toque la otra mano. Girar las muñecas y mostrar.



Figura n° 33: Letra G.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**H** Directa. Ambas manos con el dorso hacia el receptor, cerradas y con los dedos índices apuntados hacia abajo paralelos, y unidos hacia la mitad de uno de los pulgares.

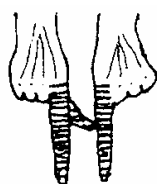


Figura n° 34: Letra H.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**I** Indirecta. La mano izquierda cerrada. La mano derecha debajo, con el dedo índice hacia el pulgar izquierdo y el dorso hacia el emisor. Girar y mostrar.



Figura n° 35: Letra I.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**J** Indirecta. Seguir el mismo proceso que con la letra “I” (ver dicha letra), separando el pulgar y el índice de la mano derecha formando un ángulo. Girar y mostrar al receptor.

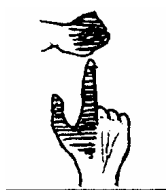


Figura n° 36: Letra J.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**K** Directa. Mano derecha de perfil, con el índice hacia arriba, el dedo corazón flexionado y el resto cerrados. Mano izquierda cerrada, excepto el dedo índice que se sitúa entre el punto de unión del índice y corazón derechos.



Figura n° 37: Letra K.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**L** Indirecta. Mano izquierda cerrada, con el dorso hacia el emisor. Dedos índice y pulgar estirados formando ángulo recto. Girar la muñeca y mostrar.



Figura n° 38: Letra L.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**M** Directa. Los dedos índice y corazón de ambas manos hacia abajo. Conectar los índices en sus puntas.



Figura n° 39: Letra M.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**N** Directa. Proceder del mismo modo que con la letra “M” ( ver dicha letra). Flexionando el dedo corazón de la mano izquierda.

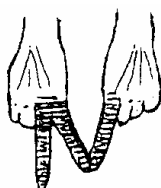


Figura n° 40: Letra N.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Ñ** Directa. Los dedos índice y corazón de la mano izquierda hacia abajo. El dedo índice de la mano derecha colocado sobre sus nudillos superiores.

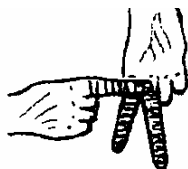


Figura n° 41: Letra Ñ.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**O** Indirecta. Mano izquierda cerrada, conectando las yemas de los dedos índice y pulgar. Girar la muñeca y mostrar al receptor.





Figura n° 42: Letra O.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**P** Indirecta. Los dedos índice y corazón de la mano izquierda hacia abajo. Colocar la punta del dedo corazón en la mitad del dedo índice. Girar y mostrar.



Figura n° 43: Letra P.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Q** Indirecta. La mano izquierda en forma de letra “O” (ver dicha letra). El dedo índice de la mano derecha se une a los dedos índice y pulgar izquierdos. Girar y mostrar.

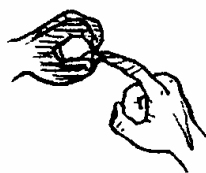


Figura n° 44: Letra Q.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**R** Indirecta. Con la mano izquierda formar la letra “P” (ver dicha letra). El dedo índice de la mano derecha, se une a la punta del dedo corazón de la mano izquierda. Girar y mostrar el receptor.



Figura n° 45: Letra R.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**S** Directa. Manos hacia abajo. Unir los dedos índice derecho y pulgar izquierdo, formando dos “C” opuestas, con sus índices respectivos (ver letra “C”).



Figura n° 46: Letra S.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**T** Directa. El índice de la mano izquierda hacia arriba. El índice de la mano derecha encima de éste, por su punto medio, de forma horizontal.



Figura n° 47: Letra T.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**U** Indirecta. Realizar la letra “L” con cada mano (ver dicha letra). Juntar ambas “ELES” por sus pulgares, manteniendo paralelos los índices. Girar y mostrar.



Figura n° 48: Letra U.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**V** Directa. La mano derecha hacia arriba. Dorso hacia el receptor. Los dedos índice y corazón rectos y separados.



Figura n° 49: Letra V.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**W** Directa. Realizar la letra “V” con cada mano y conectar los dedos corazón en sus puntas.

**X** Directa. Ambas manos con el dorso hacia el receptor; cerradas excepto los dedos índice que se cruzan en sus puntos medios.

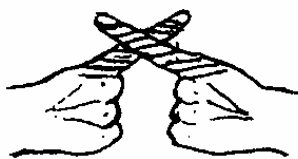


Figura n° 50: Letra X.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Y** Directa. Con la mano izquierda formar la letra “V” (ver dicha letra). El dedo índice de la mano derecha situarlo entre las bases de los dedos índice y corazón izquierdos.



Figura nº 51: Letra Y.  
(Gutierrez Toca ,2003)

**Z** Directa. La mano izquierda cerrada hacia abajo, con los dedos índice y pulgar estirados formando un ángulo. La mano derecha cerrada, con el índice estirado en el plano horizontal. Colocar el índice de la mano izquierda sobre la base del índice derecho; quedando éste paralelo al pulgar izquierdo.



Figura nº 52: Letra Z.  
(Gutierrez Toca ,2003)

### **3.16.3.- ACTIVIDADES CON EL CUERPO Y LAS MANOS.**

A continuación, se proponen diversas actividades en las que se debe intervenir el cuerpo, reconociendo, expresando, identificando, etc.

1. El profesor escribe en el encerado varios números y letras, seguidamente realizará, corporal o manualmente, cualquier grafismo y los niños señalarán el que corresponda.

2. El profesor dice una letra o un número y los alumnos deben realizarlo en el sistema que éste especifique (manual o corporal).

3. Se realizan letras o números con el cuerpo o con las manos, y los alumnos lo pasan al otro sistema expresivo.

4. Cada niño tiene asignada una letra, la cual, es su hipotético nombre, suena la música y se mueven libremente por la sala, se interrumpe y se juntan en parejas, en cuyo momento se preguntan mutuamente: ¿cuál es tu nombre?, (el asignado) y las respuestas se la transmiten con el cuerpo o con las manos.

5. Similar al anterior, salvo que además del nombre tienen uno o dos apellidos, es decir, dos o tres letras, que deben saber formar ellos y descubrir en los demás.

6. Al son de la música los alumnos bailan libremente, cuando ésta para, forman con el cuerpo o las manos, la letra o el número que ellos elijan, en ese instante el profesor dice una letra o número al azar y el niño que la haya formado tiene un punto. Sigue la música.

7. Los alumnos se mueven libremente por la sala, el profesor realiza una primera señal y cada cual forma de manera manual o corporal una letra o un número indistinto, seguidamente da una segunda señal y se forman grupos que hayan coincidido en la figura formada y cada componente del que sea más numeroso obtiene un punto. Así sucesivamente.

8. “Buscadores de figuras”: los participantes se colocan en un espacio demarcado por el profesor formando una letra o número, y desde un punto de partida dos alumnos con los ojos cerrados van a buscar, palpando, la que señale el profesor.

9. Se dicen letras que el alumno debe formar con su cuerpo de manera vertical y descifrar la palabra que ha escrito.

10. El profesor escribe palabras o frases con expresión manual, corporal o mezclando ambos sistemas y el alumno deberá leerlas.

11. Por grupos: un dirigente realiza mensajes de palabras o frases. Quien lo adivine pasa a realizarlo.

12. Los alumnos se distribuyen en parejas y se comunican mensajes con las manos o el cuerpo.

13. Igual que el anterior, pero con los ojos cerrados y palpando el cuerpo de la pareja.

14. El profesor realiza manual o corporalmente una pregunta y deberán responderla de la misma forma.

15. Se pide manualmente la ejecución de una acción y los niños que lo entiendan la realizan.

16. Con música, un alumno elegido irá bailando creando una coreografía, en cuyo montaje intercalará posturas de letras corporales, que juntas, formarán una palabra. Al finalizar, quien la acierte, pasa a montar su coreografía y palabra corporal.

17. El profesor divide la clase en grupos y elige uno, a cuyos componentes les asigna una letra corporal para formar una palabra o frase de forma horizontal. El grupo que la acierte, pasa a realizar la acción.

18. Elegidos varios niños, se les pide que se pongan de acuerdo para formar una palabra corporal de forma horizontal, en tanto el resto del grupo, de espaldas, a una señal del profesor verán la imagen por espacio de 5 segundos. Pasado el tiempo, volverán a dar la espalda y se les preguntará que palabra era.

19. El profesor coloca en el plano horizontal a varios alumnos, que forman una palabra escrita del revés. Quien la lea correctamente, un punto.

20. En una sopa de letras corporales compuesta por alumnos, dos participantes elegidos irán sacando letras de dicha sopa hasta formar una palabra cada uno, quien antes la realice consigue un punto.

21. El profesor coloca a varios alumnos en el plano horizontal formando una palabra con el cuerpo, en la cual falte alguna letra, dejando un espacio vacío en dicho lugar. Quien crea saberlo ocupa el sitio formando la letra correspondiente, al final todos leerán lo escrito.

22. En el plano vertical, un alumno forma una palabra omitiendo una o varias letras, supliéndolas por una palmada. Quien acierte realiza la misma acción.

23. Van saliendo alumnos y se les pide que formen una palabra vertical con un determinado número de letras.

24. El profesor escribe una frase en el encerado en la que omite letras dejando espacios en blanco. Los alumnos que las descubran, se pondrán debajo del lugar que corresponda, en el encerado, formando corporalmente dicha letra. Al final todos los alumnos leerán la frase.

25. Con un libro delante, un niño ira traduciendo al lenguaje manual lo que va viendo escrito, mientras tanto los compañeros irán leyendo en voz alta mirando sus manos.

#### **3.16.4.- ACTIVIDADES DE CARÁCTER VIVENCIAL.**

Las actividades contribuyen a interiorizar las letras y los números, mediante múltiples sensaciones y variadas asociaciones que amenizarán el proceso de lecto-escritura: la imagen de un “personaje”, un gesto, un sonido.

##### **3.16.4.1.- EJEMPLO.**

Imagen ¿ Quién habla con la B ?

“Personaje” la oveja



Gesto: flexión de muñecas, codos y rodillas.

Vista – tacto – sonido.

¿ Con qué letra habla la oveja? B

Olfato – gusto.

¿A qué letra huele/sabe esto ?

Psicomotricidad fina: Realiza con la mano la letra B

Psicomotricidad gruesa: Conviértete en letra B

La finalidad que se pretende con este tipo de actividades es la utilización de múltiples recursos que faciliten el camino hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las relaciones y asociaciones de los grafismos con diferentes y variados aspectos corporales y sensitivos, permiten establecer unas pautas de comunicación ya descritas.

#### **3.16.4.2.- EL MATERIAL COMPLEMENTARIO QUE NECESITA ESTE MÉTODO.**

- Resumen de imágenes minimizadas de las actividades motrices con todo el cuerpo.

- Resumen de imágenes minimizadas de Actividades motrices con las manos.

- Fichas de las imágenes de los “personajes” para colorear y crear un abecedario.

Fotografía “mascotas – muñecos – letras” realizadas con esponja y caracterizadas.

## CAPÍTULO CUARTO



## **CAPÍTULO CUARTO:**

### **LA MOTRICIDAD EN EL APRENDIZAJE.**

#### **4.1.- REVISIÓN HISTÓRICA.**

Un escrutinio cuidadoso de la literatura de siglos pasados revela los intentos efectuados para hermanar la actividad física y la tarea intelectual.

En la antigüedad el ideal griego de la unidad mente-cuerpo se manifestó en el arte y en la literatura, las estatuas griegas se distinguían por sus caras inteligentes y aguda mirada, coronando torsos de músculos bien desarrollados. Se dice que Platón afirmaba “ Al enseñar a los niños pequeños ayúdate con algún juego y verás con mayor claridad las tendencias naturales en cada uno de ellos”.

Los humanistas posteriores también incorporaron actividades de movimiento a los programas educacionales que acogían. Con ello esperaban preservar en el niño su inclinación natural por la exploración y el movimiento, mientras que lo confrontaban con el contenido académico. Fénelon (1710), ya observaba que algunos niños eran capaces de aprender a leer mientras jugaban. Rousseau (1884), Froebel (1826) y otros, abogaban por la íntima asociación entre el cuerpo infantil y la mente.

Mucho más tarde, hacia finales de 1800 los primeros psicólogos experimentales en Inglaterra, EE.UU. y Alemania, también investigaron las relaciones entre las funciones físicas e intelectuales. Algunos de los experimentos psicológicos de Wundt, W.(1879), en Leipzig, comprendían pruebas simples del funcionamiento sensoriomotor, pruebas del tiempo de reacción, secuencia visual y

exactitud del sentido muscular. Pareció lógico en algunos de sus colegas así como en Galton, F. en Inglaterra y Cattell, M. (1945) en Norteamérica, determinar si estas medidas básicas podían prever las funciones superiores del intelecto.

Binet, A.(1905) introdujo el concepto de niveles mentales. En el transcurso de estos años, se seguía insistiendo en la creencia de que si se pone a un niño en acción se pueden obtener ventajas educativas.

A partir del final de la Segunda Guerra Mundial, hubo un marcado interés en EE.UU., en Europa y en otras partes del Mundo, respecto al lugar que ocuparon las actividades físicas dentro del programa de educación integral. Esta preocupación ha conducido a especular que varias clases de experiencias con el movimiento físico ejercen un cambio positivo en las capacidades sociales, emocionales, perceptivas e intelectuales.

Sin embargo, los autores que han tratado de delinear metodologías del movimiento, no siempre han logrado armonizar los objetivos con el contenido del programa.

El propósito es ilustrar lo mejor posible cómo se puede armonizar, con relativa precisión, el contenido del programa con los objetivos que comprenden el progreso intelectual. Las experiencias de movimiento pueden emplearse para medir las capacidades intelectuales de los niños.

Influencias de Guilford, J. (1950), Bruner, J. (1960), Piaget, J. (1930), influyeron en la valoración del aprendizaje a través del movimiento en Educación Infantil. Las actividades motrices motivan ya que están invitando al niño a participar.

En la primera parte del s. XX, Montessori, M. desarrollaba un sistema más codificado de educación para el niño culturalmente privado y que empleaba experiencias de movimiento. Varias de las tácticas que empleaba implicaban el uso de todo el cuerpo en acciones que requerían el empleo de los grupos de músculos mayores.

La incidencias de estas experiencias académicas parecieron disminuir en las escuelas al continuar las primeras décadas del siglo XX, pero los escritos de Strauss y Lehtinem volvieron a provocar interés por los componentes motrices de la personalidad humana. Estos investigadores clínicos señalaron que existe un número considerable de niños que asisten a escuelas comunes pero que son inadecuados perceptualmente, a menudo demasiado activos y en muchos casos manifiestan problemas de coordinación motriz.

En los años siguientes algunos educadores pusieron atención considerable sobre la parte del movimiento del “Síndrome de Strauss” y empezaron a abogar por una serie de programas de actividades motrices que según ellos tenían efectos sobre el desempeño escolar total.

A partir del final de la década de 1950, las descripciones de los varios programas de movimiento han sido el tema de una gran cantidad de libros y revistas especializadas y han atraído la atención de números padres y educadores de EE.UU. y el extranjero.





## **4.2.- MOTRICIDAD Y PROCESO DE DESARROLLO EN EL NIÑO.**

### **4.2.1.- CONCEPTOS QUE RELACIONAN MOVIMIENTO E INTELECTO.**

Piaget, J. (1930) cuya bibliografía –constituida por artículos, libros y monografías- es de amplitud extraordinaria, abarca la génesis de múltiples aspectos que conciernen a la captación por el niño tanto de conceptos concretos como abstractos del mundo, llegó a la conclusión que el pensamiento procede de las acciones y no de otras fuentes, observando la capacidad motriz del niño. Las formas concretas de manipulación de los objetos constituían importantes señales acerca de la cualidad de las incipientes manifestaciones del comportamiento inteligente.

Algunos de los conceptos que Piaget (1930) se formó hacia esa época han quedado reflejados en sus escritos sobre la relación entre el movimiento y el intelecto. Uno de los fundamentales es su interpretación del término inteligencia.

Acomodación, según Piaget (1930) se refiere a los primeros y a menudo simples choques del individuo con algún objeto, persona, situación o suceso del medio que le rodea.

La asimilación es un proceso complementario que sigue cronológicamente a la acomodación.

Piaget dividía la “base de acción” a partir de la cual se desarrolla la inteligencia en seis fases fundamentales caracterizadas por un comportamiento que al comienzo abarca meras “experimentaciones” -sobre todo, en el neonato, las de succión-, pero que después evoluciona hacia más complejas coordinaciones de las dos manos.

La primera fase abarca reacciones hacia el propio cuerpo y referentes a él, pero no incluye acciones orientadas a personas o cosas del mundo exterior.

La segunda etapa del período sensoriomotor se caracteriza por lo que Piaget llama “reacciones circulares primarias”. En éste período aparece también dos formas características de conducta: a) la curiosidad, b) la imitación. Las conductas que se imitan en este período son, por supuesto, primarias y consisten en la reproducción de meras vocalizaciones y de los movimientos de la boca de algún adulto sin emisión de sonido alguno.

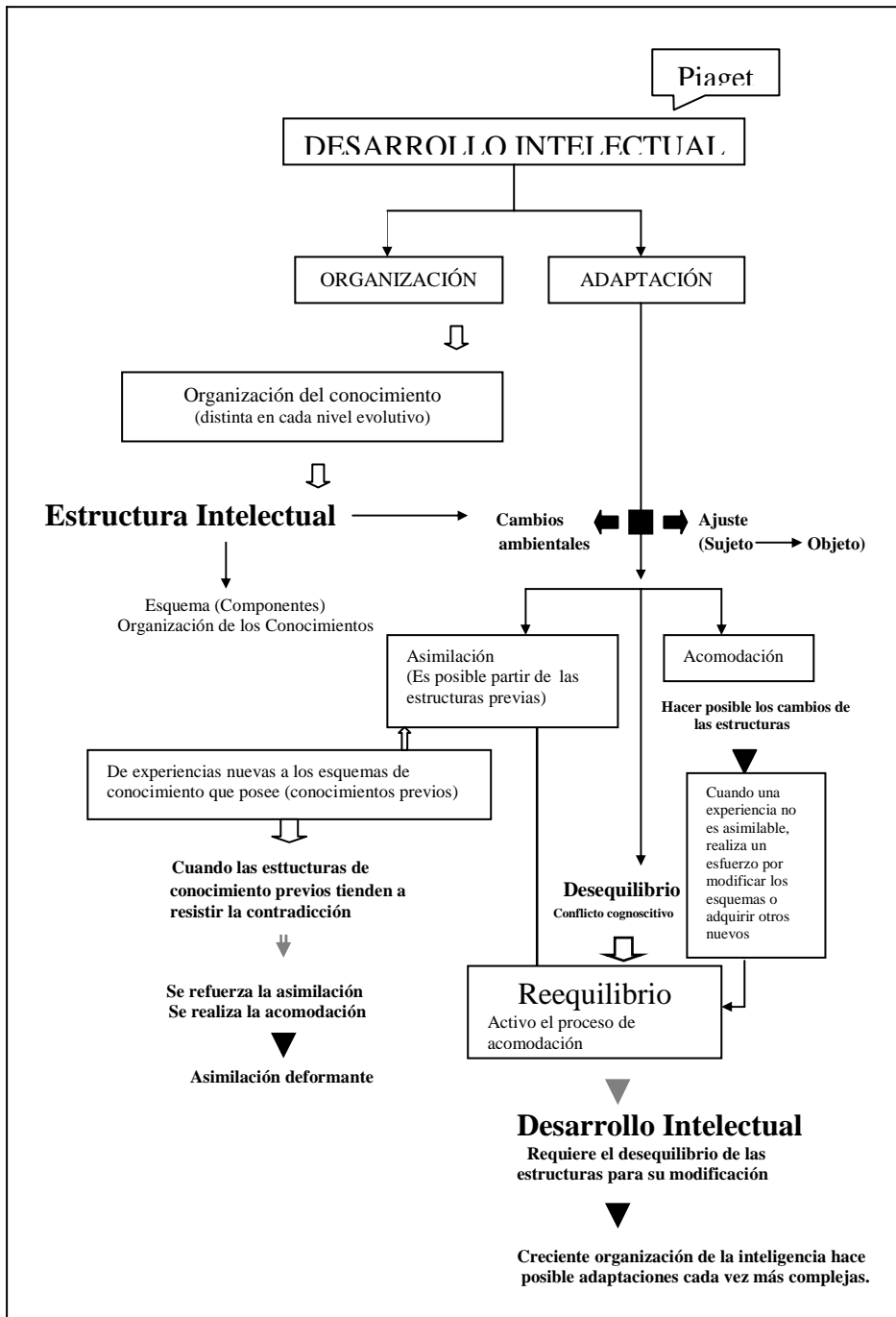
La tercera fase “reacciones parciales”. Se trata de movimientos abreviados que parecen suponer, en el niño, una conciencia de que existen clases de cosas que no en todo momento pueden ser plenamente aprovechables.

Una de las conductas que se observan durante este período es la que Piaget denominó de “reacciones circulares diferidas”. Se traducen por la cesación del movimiento de extender los brazos para alcanzar algo, movimiento que más adelante, trascurrido cierto lapso, se reanuda.

Cuarta Fase. Durante este período, la imitación de movimientos y tareas mejora. Los actos meramente anticipatorios, cuya iniciación se observa en la tercera etapa, también toman formas más diferenciadas y su precisión es cada vez mayor.

Quinta Fase. Además, según Piaget, las tendencias exploratorias del niño son a veces tan señaladas que la acomodación prevalece sobre la asimilación. Dicho de otro modo, el niño puede mostrar más complacencia en contactos relativamente breves y simples, causados por su movimiento, con los objetos que le rodean, en virtud de la novedad de esos encuentros.

Sexta Fase. Dice Piaget que esta etapa final, que se extiende más o menos desde los 18 meses hasta los dos años, señala la conclusión del período sensoriomotor y el comienzo de las conductas cognitivas.



Esquema nº 22: Desarrollo intelectual.  
Adaptado de Rodríguez, R. (1997)

### **4.2.3.- FUNCIONAMIENTO SENSORIOMOTOR Y APARICIÓN DE LA INTELIGENCIA.**

Bruner, J. (1960) traza interesantes paralelismos entre la capacidad manual y la lingüística.

Los intereses de Bruner, J. han experimentado una serie de metamorfosis a lo largo de las últimas décadas. Sus recientes obras, se fundan en pruebas obtenidos por medio de experimentos en los que se contó con instrumentos evolucionados y modernos.

La conducta del bebé deriva en las formas de acción que se observan en las variedades de primates afines. El carácter específicamente humano se manifiesta de diversas maneras: por un abundante empleo de símbolos (habla-lengua) en sustitución de cosas, ideas y actos, así como por más sutiles diferencias que involucran la capacidad de fabricar herramientas.

De suma importancia es el clásico estudio realizado por Siqueland (1967) quien observó que los bebés de tres meses eran perfectamente capaces de chupar para hacer que, en medio de la oscuridad de una habitación, se ilumine una figura y también el trabajo de Kessen, para quien los bebés incluso más pequeños (de uno a tres meses), pueden graduar la intensidad y el ritmo de la succión para hacerlos coincidir con el nivel “adecuado”, que hace que las figuras queden bien iluminadas. Sirven como pruebas de la existencia de actividad inteligente en el bebé.

A Bruner, J. (1960) y a sus colegas les impresionaron las posibilidades de estudiar la formación de conceptos en el hombre a través de las conductas manuales. Lo mismo que a los estudiosos que le precedieron, le interesaba desde

hacía mucho tiempo lo que podríamos llamar el concepto de “inteligencia manual” en la evolución humana.

Estiman que la maduración es un proceso activo en el cual el niño choca de manera directa con el medio y aplica estrategias cada vez más complejas y cargadas de “contenido cognitivo”. Bruner, J. (1960) no ha elaborado, a partir de sus ideas, explicaciones amplias como las de Piaget, pero a ambos parece resultarles imposible hablar del desarrollo sensoriomotor temprano sin referirse a los componentes intelectuales y lingüísticos de lo que, a simple vista, son actividades “puramente” motrices.

#### **4.2.4.- ACTIVIDAD MOTRIZ Y CAPACIDAD INTELECTUAL.**

¿Es imprescindible que haya actividad motriz voluntaria para que aparezca la capacidad perceptual o intelectual? ¿O puede incluso el niño en vías de maduración (tal vez el que ha nacido sin brazos) formular conceptos de espacio y tiempo por conducto de un intermediario sin tener contacto motor directo con el medio circundante?. La respuesta a esta cuestión depende en parte del elemento probatorio que se tome como criterio válido de capacidad perceptual e intelectual. Por ahora, ni siquiera una malformación muy grave del cuerpo (niños en los que ha influido la talidomida) parece obrar inevitablemente en menoscabo de las aptitudes verbales y conceptuales del niño.

#### **4.2.5.- RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS MOTRICES Y PERCEPTUALES.**

Una teoría del desarrollo de la conducta humana es un intento de explicar y predecir las formas en que el niño cambia en función de la edad.

De la consulta de los trabajos de investigación parece deducirse que en las pautas de comportamiento infantil hay procesos que a veces se producen simultáneamente. Para explicar esto se emplean diversos términos: el atributo es un conjunto de puntajes, obtenidos en tareas similares que denota un rasgo de capacidad relativamente específico.

Los atributos aparecen y maduran de acuerdo con distintos ritmos, y a la vez se superponen entre sí en el tiempo. Estas “familias” de atributos pueden clasificarse como cognitiva, verbal, motriz y perceptual.

La tasa de cambio que manifiesta una determinada categoría de atributos varía en distintos períodos de la vida del infante y el niño. El cambio que puede esperarse que determinen, en una categoría de atributos, los esfuerzos de otras personas, tales como docentes y padres, será más pronunciado en aquel período de la vida infantil durante el cual esos atributos se encuentran en mayor estado de fluidez como consecuencia de los procesos de maduración normales.

Las investigaciones realizadas por Cratty (1982) hacen pensar que los cambios que se pueden obtener, mediante la educación, en la conducta perceptomotriz son mayores en los niños pequeños, de cuatro a siete años, que en niños en etapa avanzada de la niñez.

La ejercitación de las propias capacidades puede ser motivadora por sí misma, con independencia de cualquier recompensa material que traiga consigo el rendimiento.

El éxito que el niño advierte provoca la ejercitación de grupos de atributos y, en consecuencia, tiene probabilidades de causar notables cambios en los niveles de rendimiento dentro de una determinada categoría. La falta de éxito conduce a participar menos en las tareas, lo cual a su vez tiende a disminuir los niveles de rendimiento en tareas que exigen esas aptitudes.

A medida que el niño madura, tiende a aumentar el número de atributos individuales y relativamente independientes que se manifiestan dentro de una categoría de capacidades determinada.

#### **4.2.6.- ACTIVIDAD MOTRIZ Y ATRIBUTO.**

En el curso de los últimos doce años, y en particular durante los últimos cinco o seis, la prensa popular prestó atención a algunas teorías que describían las formas en que varios tipos de actividad motriz pueden ayudar a los niños a mejorar una amplia diversidad de atributos. Una de esas teorías sugiere que las actividades motrices, debidamente aplicadas, preparan al niño para las tareas de deletrear y leer y otras actividades intelectuales del primer grado escolar. Otras teorías suponen que graves perturbaciones sensoriales y motrices que reflejan acentuado daño cerebral se pueden remediar recapitulando las etapas del desarrollo motor por las que pasa el niño mientras aprende a caminar.



Las teorías prometieron demasiado en relación con esos programas. Si bien es verdad que un niño normal, en crecimiento, aprende mucho moviéndose, también lo es que los seres humanos hacen algo más que moverse.

Sin embargo, esas teorías, surtieron algunos efectos positivos sobre las prácticas educacionales. Indujeron a muchos a poner más atención en las cosas más evidentes que un niño puede o no puede hacer, en vez de reparar sólo en los componentes emocionales e intelectuales de la conducta, sutiles y a veces escurridizos. Si un niño no puede jugar bien ni logra mover sus manos con exactitud cuando escribe sus pensamientos en un papel, por lo general experimentará problemas sociales en el campo de juegos y dificultades de estudio en el aula. Muchas veces, esos problemas se reflejarán además en desajustes emocionales.

Kephart, N. (1968) psicólogo clínico que en varios libros, así como en una serie de diecinueve películas cinematográficas de una hora de duración cada una y en varios artículos, bosquejó una teoría según la cual el aprendizaje motor es la base de todo aprendizaje. A partir de esa premisa básica, sostuvo que varias actividades motrices, debían influir positivamente sobre la madurez escolar, el rendimiento en los estudios y en la lectura. Se refería a la percepción y al aprendizaje más que a las bases neurológicas de la relación entre movimiento y conocimiento.

Es preciso ayudar al niño a establecer lo que él denomina “generalizaciones motrices”. Éstas incluyen postura y equilibrio, locomoción, contacto, recepción y propulsión.

Insiste en la importancia del equilibrio, en el entendimiento de que de aquellos niños que no pueden orientar bien sus cuerpos en relación con “la única

constante del universo” (la gravedad), no puede esperarse que formulen juicios perceptuales adecuados.

La actividad locomotriz ayuda a los niños a conocer la dinámica de sus relaciones con los objetos y cosas. En consecuencia, un niño que presenta una marcha torpe puede pasar demasiado tiempo observando sus pies, lo cual, al impedirle organizar eficazmente el mundo que lo rodea, lo disminuirá en los perceptual.

Sugiere que los déficits en las destrezas manipulativas impiden al niño cobrar conciencia de objetos, formas y texturas. A medida que los niños, por intermedio de la actividad manipulativa, se tornan conscientes del espacio inmediato, extrapolan esos “datos” visomotores al espacio distante. Mediante la actividad de este tipo, el niño aprende acerca de las velocidades, los tamaños y las distancias en el espacio lejano.

La imagen corporal es un conjunto, sumamente rico y variado, de percepciones que se forman a medida que los niños mueven sus cuerpos en distintas formas y en varios medios. La lateralidad supone la capacidad para coordinar un lado del cuerpo en el otro y para discriminar cognitivamente entre ambos.

Al formar juicios sobre derecha-izquierda, el niño debe proyectar su imagen corporal y sus dimensiones derecha-izquierda en el espacio. De esta hipótesis se deriva la sugerencia de que el entrenamiento de la imagen corporal corregirá los problemas de inversión de letras en la lectura y la escritura.

Se han utilizado las técnicas de Kephart (1968) en estudios experimentales orientados a establecer sus efectos sobre la lectura. Compararon las

mejoras que experimentaron en la lectura dos grupos de niños de primer grado de bajo rendimiento en dicha actividad. Uno de ellos fue sujeto a entrenamiento visual y ejercitación de los músculos grandes, y el otro fue sometido a práctica de la lectura. El primer grupo mejoró en las tareas perceptomotrices, en tanto que el segundo mejoró más en lectura.

La mayoría de los datos disponibles no respaldan la afirmación de que, en grupos de niños normales y en niños con problemas de lectura, la aplicación de las técnicas bosquejadas por Kephart, mejore en forma significativa la competencia para la lectura.

Delacato se basa en una concepción de la función neural de acuerdo con la cual ciertas “capas” específicas del cerebro gobiernan las funciones motrices discretas. Por añadidura, considera que el entrenamiento en tareas locomotrices específicas influye positivamente sobre varios centros cerebrales (el mesencéfalo, la protuberancia anular, el bulbo raquídeo, la corteza), lo cual a su vez tiene influencia positiva sobre aquellas funciones perceptuales y cognitivas que, según se considera, corresponden exclusivamente a esos centros cerebrales.

Getman (1952) sostiene que el movimiento es la base del desarrollo intelectual. Éste es un proceso primario y sienta las bases de todo rendimiento y todo aprendizaje. El movimiento es aprendizaje. Aprender exige movimiento. La capacidad para el control y la coordinación de orden motor es fundamental para toda actividad del ser humano.

En el desarrollo del niño, la organización visoperceptual es el proceso fundamental.

Del 85 al 90% del aprendizaje del niño se realiza por intermedio de procesos visuales.

Propone prácticas que tienen como finalidad, conducir al niño a lo largo de varios niveles de desarrollo visoperceptual:

- Patrones generales de movimiento: actividades locomotrices y movimientos concertados de las manos y los ojos.

- Patrones especiales de movimiento para la acción: empleo del cuerpo y las partes de éste para controlar y manipular cosas en el ambiente.

- Desarrollo de pautas de movimiento ocular: aprender las aptitudes de movimiento ocular necesarias para una rápida y eficaz exploración visual del mundo. El desarrollo de esas aptitudes dejará las manos en libertad para convertirse en “instrumentos”, o sea, para aprender las habilidades necesarias para escribir.

- Patrones de comunicación para reemplazar la acción: aprender a utilizar las experiencias visuales y de movimientos para comunicarse con otros.

- Desarrollo de patrones de visualización: aprender a discriminar visualmente.

- Desarrollo de organizaciones visoperceptuales: éste es el proceso fundamental en el desarrollo, del intelecto del niño y consiste en la capacidad para intercambiar movimiento por interpretación, comprensión y formación de conceptos.

Getman (1952) destaca también las aptitudes perceptuales y visuales que se necesitan en la lectura. Si bien “ leer es más que ver palabras”, igualmente sugiere que el entrenamiento ocular que involucra ejercicios de seguimiento visual, así como tareas destinadas a mejorar la convergencia y la acomodación a corta distancia tienen que ayudar a un niño, a los seis años.

Existe, sin embargo, una considerable cantidad de datos que han aclarado las relaciones entre función ocular, atributos motores, entrenamiento visual y aprendizaje en el aula.

Tanto Getman (1952) como Kephart (1968) proponen un ejercicio de imagen corporal denominado “Ángeles en la nieve” (en el cual el niño, tendido de espaldas, mueve brazos y piernas sobre el suelo, de acuerdo con varios esquemas de movimiento). Las actividades destinadas a fortalecer las aptitudes de direccionalidad y escritura que proponen Kephart y Getman son similares, subrayan la importancia de estimular al niño a gatear antes de caminar. Destacan la necesidad de que las tareas de desarrollo específicas sean adquiridas en la secuencia apropiada.

Sostienen que en el intelecto hay una base motriz. Pero, siguen caminos ligeramente distintos para explicar el pensamiento silencioso.

Getman (1952) sugiere la importancia de las “pautas de movimiento ocular”, que reemplazan la necesidad de un movimiento exploratorio constante.

Kephart (1968) señala que incluso el pensamiento silencioso es acompañado por tensiones posturales, con lo cual intenta proporcionar una prueba adicional de que la base de la inteligencia es el movimiento.

Getman y Delacato sugieren que el entrenamiento motor puede mejorar diversos atributos humanos. Getman incluye entre estos el habla, la audición, la buena dentición y la resistencia a las enfermedades transmisibles. Delacato considera que puede obtenerse mejoría en los trastornos del lenguaje, la incapacidad específica para la lectura, la deficiencia mental, los problemas oculares (estrabismo, miopía), la enfermedad de Parkinson, la afasia, el retraso en el habla, el tartamudeo y el deletreo defectuoso.

Los escritos de Delacato y Kephart denotan por igual una falta de atención cuidadosa a los conocimientos actuales sobre funcionamiento neural. La sugerencia de Kephart, por ejemplo, de que el cerebelo es el órgano que gobierna el equilibrio, posee sólo una sexta parte de exactitud, pues en esa compleja conducta intervienen varias otras estructuras, como la corteza cerebral y las áreas occipitales. Su sugerencia de que el funcionamiento defectuoso de una sola neurona determina el de gran número de neuronas (con la consiguiente interrupción de muchas otras funciones) no es respaldada por prueba alguna que el autor pueda ofrecernos. Es probable que el niño normal medio posea en su sistema nervioso varios cientos de miles de neuronas deterioradas, lo que no se refleja en problemas sensoriales, motores o intelectuales discernibles. El hecho de que Kephart rote el test de Kraus-Weber como instrumento para evaluar la postura y el equilibrio (cuando en rigor es un test de fortaleza y flexibilidad del tronco) induce incluso a cuestionar sus conocimientos sobre capacidad motriz.

Análogamente, los escritos de Delacato denotan conocimientos insuficientes de neurología, pues sugiere que funciones motrices específicas son regidas por porciones inidentificables del cerebro, y a la vez sostiene que tanto la atetosis como la enfermedad de Parkinson tienen su etiología en el mesencéfalo. Sus consideraciones sobre la función neural omiten referencias a estructuras

cerebrales importantes como el cuerpo caloso, el sistema límbico, el tálamo y la formación reticular.

Getman simplifica en exceso el proceso de la lectura y la forma en que surgen los problemas de lectura. También Delacato incurre en excesiva simplificación, en su caso, respecto de cierto número de atributos humanos, como el deletreo y la escritura (“ambos son grados variables de la misma cuestión”) y la miopía (“causada por la fatiga que provoca el hecho de fijar la vista a corta distancia en tanto que las deficiencias de lectura resultan de la “falta de desarrollo completo de las capacidades binaurales”).

Getman, Kephart y Delacato parecen excederse en la simplificación de la índole de los procesos de desarrollo en el niño. Algunos especialistas en desarrollo infantil no están de acuerdo con la manera “ordenada y verídica” en que aquellos sugieren que el infante y el niño se desarrollan. En rigor, las aptitudes visuales parecen preceder a las motrices, y las aptitudes motrices se fragmentan a edad bastante temprana en locomotrices y manuales. Ciertamente, los enunciados de Kephart parecen reflejar nociones incorrectas de la forma en que los infantes evolucionan, pues en una de sus películas sugiere que los reflejos infantiles “fluyen desde la cabeza hacia los pies”. También sostiene que esos reflejos se transforman en pautas de movimiento voluntario, cuando en realidad muchos reflejos del infante cesan antes de que aparezcan movimientos voluntarios precisos.

También el concepto que Delacato tiene sobre los reflejos del infante parece algo erróneo. Insiste en que el entrenamiento en lo que él denomina reflejo tónico cervical constituye un paso importante en la recapitulación de las experiencias motrices. A continuación procede a demostrar cómo se provoca ese reflejo, con el infante de cara hacia abajo, posición en la cual el brazo es flexionado

hacia el lado al que se vuelve la cabeza. A todo esto, el reflejo tónico cervical se provoca en infantes vueltos de cara hacia arriba. Además resulta difícil establecer por qué Delacato elige en particular este reflejo para los fines del entrenamiento.

No obstante las insuficiencias de estos tres trabajos, creo que han tenido algunos efectos positivos sobre la teoría y la práctica educacionales. Por ejemplo, puede que algunos de los niños sometidos a estos programas hayan mejorado, aunque quizá no por las razones aducidas en las teorías. Un niño con deterioro neurológico a quien se atiende, ante el cual se reacciona, al que se le habla mientras gatea por el suelo varias horas por día, puede empezar a responder mejor en virtud de la estimulación social que recibe, en caso de que el rigor físico inherente al método no le resulte demasiado opresivo. Los niños a quienes se hace ejecutar tareas visuales, visomotrices o motrices durante períodos cada vez más largos pueden mejorar en una variedad de situaciones de aprendizaje como consecuencia de que la duración de su atención se prolonga.

La bibliografía sobre transferencia indica la probabilidad de que algunos componentes de una tarea faciliten la realización de una segunda tarea, en tanto que otros componentes, probablemente, la dificulten. Por lo tanto, la evolución en la segunda tarea (aprendizaje en el aula) bien puede resultar tanto de las cualidades negativas como de las positivas de la tarea inicial. Aunque es posible que la actividad motriz, por sí misma, no refuerce el aprendizaje directamente por medio del movimiento, la tarea motriz incluye componentes que pueden por cierto transferirse con resultado positivo al aprendizaje escolar.

Creciente número de estudios llaman la atención sobre estos dos aspectos:



1) la duración de la atención influye sobre el aprendizaje.

2) se puede mejorar la duración de la atención mediante el empleo de varias técnicas que el docente está en condiciones de aplicar en el aula.

Las prácticas propuestas por los programas de Getman y Kephart pueden mejorar de manera similar las aptitudes motrices del niño: en la escuela éstas son importantes, puesto que permiten a los niños guiar sus manos con precisión cuando escriben o atrapan una pelota cuando juegan. Además, la publicidad otorgada a estas teorías ha inducido a prestar mayor atención a niños que presentan problemas neurológicos mínimos. Esos niños, que constituyen del 5% al 20% de la mayoría de las poblaciones escolares “normales”, se encuentran en desventaja, hecho que es obvio para ellos, así como para sus padres y maestros, cuando tratan de competir en distintas formas con sus pares más capaces.

Se debe destacar: la conveniencia de intensificar las investigaciones acerca de las prácticas derivadas de estas teorías. En particular, sería provechoso estudiar los problemas que se exponen a continuación.

1- Se debería hacer lo posible por establecer de qué modo las diferencias individuales que existen en las poblaciones de niños son susceptibles de ser influidas por las prácticas que preconizan Getman, Delacato y Kephart. Puede ser, por ejemplo, que al niño que procede de un hogar de elevados recursos le convenga más ejercitarse en actividades motrices que al que procede de una familia de menores recursos. Este, en cambio, podría ser más beneficiado por tareas y ejercicios de carácter verbal-lingüístico. También se deberían estudiar los efectos que las actividades motrices orientadas al aprendizaje tienen sobre poblaciones de niños. Las funciones intelectuales de niños con distintos niveles de vigilancia deberían ser

investigadas, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje distintas y con grupos de CI diferente, como función de varios tipos de entrenamiento perceptomotor.

2- Se debería prestar más atención a las investigaciones que procuran determinar con precisión qué componentes de cuáles programas modifican a cuáles tipos de niños y en qué formas. Por ejemplo, si a un grupo de niños se le aplica un programa completo de las actividades que propone Kephart, no hay manera de establecer cuáles actividades modifican cuáles atributos. Se debe hacer lo posible por identificar los efectos que las variables particulares de una tarea motriz determinada tienen sobre rendimientos escolares de distintos órdenes. Por ejemplo, se ha dicho que la imposibilidad de fijar la atención en la página impresa puede derivarse de la tensión emocional. En consecuencia, caminar sobre una viga de equilibrio o saltar en un trampolín (tensión motriz) manteniendo la vista fija en un punto de una pared puede habituar al niño a fijar la atención en condiciones de tensión, mejoramiento que, a su vez, se puede transferir positivamente al aula.

### **4.3.- MOTRICIDAD Y CREATIVIDAD.**

Los estudios de la Creatividad general del individuo Marín, R. (1980), Torrance (1986), Torre, S. De la (1983), Pérez, C. (1989) no suelen hacer referencia explícita a la Creatividad en la motricidad del ser humano.

No hay muchos estudios que traten de forma conjunta los conceptos Motricidad y Creatividad, por ello la bibliografía resulta escasa.

Se ha visto la necesidad de relacionar estos términos, dada la importancia que tienen ambos en Educación Infantil.

Aspirar a un mundo en donde cada día se juegue más. Un mundo, en el cual los individuos usen su creatividad para jugar y en el que jugando sean creativos. Sociedades con espacios y tiempos especialmente diseñados para la recreación y el juego. Niños, jóvenes y adultos acostumbrados a decidir a “que jugar”, sin depender del “con qué jugamos”.

#### **4.3.1.- CREATIVIDAD Y ESCUELA INFANTIL.**

Las definiciones de Creatividad que más se adaptan a la Escuela Infantil son:

Sillamy: Creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todo los individuos y en todas las edades, estrechamente dependiente del medio socio-cultural”. En Gervilla, A. (1986).

Simpson: la define como la iniciativa que uno manifiesta para alejarse de la secuencia de alcanzar una forma de pensamiento totalmente diferente. En Gervilla, A. (1986).

Cerda: dice que el pensamiento creador participa, simultáneamente, de las características del razonamiento y de la imaginación. En Gervilla, A. (1981).

Poveda: creatividad es mirar donde todos han mirado y ver lo que nadie ha visto. En Gervilla, A. (1981).

En todos los individuos y en todas las edades existe, en estado potencial, una disposición para crear. Es la Escuela Infantil la encargada de poner al niño en contacto con el medio socio-cultural a fin de facilitarle los recursos necesarios, en función del desarrollo madurativo de cada uno.

Hemos de procurar que en la Escuela Infantil el niño se implique en el ambiente, de tal forma que perciba hasta los más ínfimos detalles “que vea lo que otros no ven, ni han visto”. Para que la educación sea enriquecedora, tiene que situarse en la vía de la Creatividad.

La Creatividad es la que nos permite intentar, que los demás sean más ellos mismos.

La Creatividad implica un cambio de actitudes. Para Torre, S. de la (1998) :

- La Actividad Creativa es intrínsecamente humana. Sólo el hombre crea proyectando su mundo interior sobre el medio, potencia las cualidades y atributos superiores del hombre.

- La Actividad Creativa es intencional, direccional. El ser humano se caracteriza por introducir la intencionalidad en los actos de mayor transcendencia.

- La Actividad Creativa posee un carácter transformador. La persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine contenido.

- La Creatividad es comunicativa por naturaleza.

La Creatividad es mucho más familiar de lo que parece. En la vida diaria de una manera directa o indirecta tenemos que hacer uso de ella. Lamentablemente, desde los diferentes ámbitos de la sociedad, no se fomenta el quehacer cotidiano, para lograr un mayor desarrollo. Toda solución de problemas constituye un proceso creativo.

#### **4.3.1.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREATIVA.**

Stenberg y Lubart (1997), destacan como características de la persona creativa las siguientes:

- Perseverancia ante los obstáculos.
- Voluntad de asumir riesgos sensibles.
- Voluntad de crecer.

- Tolerancia de la ambigüedad.
  
- Abertura a la experiencia.
  
- Fé en uno mismo y el coraje de las convicciones propias.

#### **4.3.1.2.- FASES EN EL PROCESO CREATIVO.**

Torres (1993) establece las siguientes fases en el proceso creativo:

1- Preparación. Todo proceso, ha de comenzar con un planteamiento y retiene e interviene la imaginación operativa, transformadora o productiva. Cuando recibimos un estímulo o información, la vamos cambiando o modificando según nuestra imaginación.

2- Incubación. Es la fase que más tiene que ver con la inspiración, es una forma de seguir encubriendo la realidad que no conocemos.

3- Iluminación o Diversificación. Es la manifestación de las ideas nuevas, inéditas, gracias a una disposición divergente.

4- Evaluación y Verificación. Torres nos propone unos criterios para evaluar un producto creativo, los cuales se agruparían en torno a cuatro parámetros: novedad, variedad, elaboración-síntesis y ajuste.

#### **4.3.1.3.- INDICADORES DE CREATIVIDAD.**

Para hablar de niño creativo Torre, S. de la (1982) hace referencia a factores aptitudinales y actitudinales que pueden detectarse por observación y son:

- **Fluidez verbal.** Cantidad total de palabras, ideas, figuras o soluciones por parte del niño.

- **Originalidad.** Indicador más característico, que conjuga e integra los dos términos de innovación valiosa que se asigna al concepto de creatividad.

- **Flexibilidad:** dar soluciones dispares entre sí. Se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la capacidad de modificar comportamientos.

- **Elaboración.** Hace referencia a la realización de la respuesta, de cómo se ha plasmado, de su acabado final, del número de detalles que se han incorporado para llevar a cabo una idea.

- **Apertura y Comunicación.** Significa que siempre se está abierto a superar cualquier solución, a seguir profundizando sin fin.

- **Sensibilidad y receptibilidad.** Capacidad de estar viendo en todo su lado perfectible, su vertiente superadora.

- **Análisis y síntesis.** Capacidad para descomponer mentalmente una realidad en sus partes. Resumir y exponer ideas.

- **Capacidad de Concentración.** Capacidad para no dispersar su atención.

- Organización coherente. Capacidad de encontrar usos, funciones, aplicaciones, diferentes de las habituales.

En los últimos veinte años, la investigación del cerebro ha adquirido notables progresos debido a las nuevas técnicas que han permitido a los científicos, sondear zonas antes limitadas al ámbito de la especulación.

Las investigaciones relativas a las dos mitades del cerebro revelan que los dos hemisferios funcionan de manera diferente.

El hemisferio izquierdo se ocupa de separar las partes que constituyen un todo, el derecho se especializa en combinar esas partes para crear un todo.

El hemisferio izquierdo desarrolla el pensamiento lateral, este no actúa linealmente, sino que procesa simultáneamente, en paralelo.

El funcionamiento, en la Educación Infantil, de ambos hemisferios, debe ser complementario dada la importancia de los dos tipos de pensamientos, no obstante, el sistema de enseñanza actual, ignora prácticamente la existencia del hemisferio derecho.

La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido, a veces de forma intuitiva, que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y que a medida que la enseñanza se presente de forma más atractiva y de forma más diversa tanto mejor aprenderán los niños.



#### **4.3.1.4.-- MODELOS DE APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.**

El aprendizaje por descubrimiento es un proceso interno de reorganización cognitiva que facilita el descubrimiento de lo que nos rodea.

Dicho aprendizaje supone actuar en el aula con una metodología activa e investigadora. Con él se aprende a aprender, a descubrir, ya que el alumno sabe utilizar de manera adecuada técnicas activas construyendo su propio aprendizaje a partir de experiencias sobre todo en estas primeras edades.

Cada uno de nosotros tiene un mundo particular que está en función de las sensaciones que nos producen los estímulos que captamos en el ambiente. Todo este proceso conduce al niño a expresar sus vivencias y experiencias, de acuerdo con lo percibido, constituyendo el Índice Expresivo.

Toda actividad, toda experiencia, debe ser guiada, orientada por el profesor y enmarcada en la estructura conceptual del alumno, utilizando procedimientos idóneos y una metodología adecuada a la edad. En Educación Infantil, el profesor debe guiar al alumno para que construya conceptos y procedimientos. Román Perez y Díez López (1991).

Paralelamente al canal anterior se produce otro regido para las actitudes intelectivas, jugando la inteligencia un papel fundamental en el proceso creativo. Hay que tener en cuenta que el pensamiento divergente no puede trabajar sin una buena información. En estas primeras edades, es necesario desarrollar en los niños este pensamiento a fin de proporcionarles un extraordinario y rico pensamiento creativo.

Se otorga un puesto preferente al ambiente, ya que afecta tanto a la vida senso-perceptiva como a la intelectual; una intensificación y una ampliación de las experiencias del niño, serán una forma de conseguir una mayor sensibilidad a los estímulos que nos presenta el ambiente. Aunque la intuición en el niño aparece en edad más temprana, es conveniente en este periodo hacer incapié, con el fin de ayudarlo a reconstruir sus descubrimientos.

La imaginación es la capacidad que debe estimularse, con prioridad. La capacidad de imaginar aumenta la fantasía del niño, componente muy importante del pensamiento creador. En este periodo consideramos de gran necesidad enseñar al niño a pensar, para evitar que su fantasía le desborde y no sea capaz de vivir la realidad. El pensar es un proceso evolutivo que exige maduración, pero también es susceptible de aprendizaje.

#### **4.3.2.- LA CREATIVIDAD DENTRO DE LA DINÁMICA GRUPAL.**

Venimos de un sistema educativo cerrado y una sociedad que nos ha enclaustrado y nos ha hecho torpes motrices.

Autores como Osborn (1953), Dunnette, Campbell y Jastad (1963), y Bean (1993), discrepan sobre sí el grupo favorece o dificulta el desarrollo y la manifestación de la creatividad. Hasta ahora, los estudios que han tratado de analizar cual de los dos contextos es más favorable para la creatividad, el trabajo individual o el trabajo en grupo, no muestra resultados concluyentes a este respecto.

Se puede afirmar que el grupo será beneficioso según el tipo de trabajo, ya que éste puede ser un estímulo al proceso creativo, pero en otras ocasiones se convierte en un inhibidor de conductas individuales. De Bono (1994).

Un aspecto importante que nos señala Sikora (1979) es la relación tan íntima que existe entre el desarrollo de la creatividad y la dinámica grupal. Nos apunta qué capacidades deberíamos fomentar para posibilitar una participación óptima de cada miembro del grupo:

- Personalidad, independencia y autonomía de acción de cada miembro del grupo .

- Espontaneidad, capacidad para trabajar en conjunto con escaso bloqueos en la personalidad del individuo.

- Capacidad de comunicación, de interpretar adecuadamente los estímulos.

El simple hecho de realizar un trabajo en grupo proporciona dos ventajas muy interesantes para el proceso creativo.

- 1- El grupo como banco de información, como suma de todas las informaciones individuales de cada persona. La importancia del banco de información no reside primariamente en cantidad, sino más bien en el proceso de su elaboración.

- 2- El grupo como fuente de energía, como potenciador de la creatividad. Cuando cada miembro del grupo sabe que puede dar curso a su fantasía, que otros

también se integran al proceso imaginativo, que se estimulan mutuamente, que cada uno puede seguir jugando con las ideas del otro, se libera una energía que los miembros del grupo no habían imaginado.

En definitiva, un grupo creativo es aquél que fomenta la libertad y autonomía de sus miembros para que cada uno sea capaz, en un plazo más o menos breve, de construir nuevos grupos y ayudar a otros en el desarrollo de su personalidad.

#### **4.3.2.1.- DIFICULTADES PARA VIVENCIAR LA CREATIVIDAD.**

Los obstáculos o bloqueos a la Creatividad basándonos en el estudio que realizó Simberg (1964), son:

- Bloqueos perceptuales. Son los responsables de que no veamos cuáles son los problemas, o aquello que nos impide darnos cuenta de qué es lo que anda mal en una situación. Tiene que ver con el planteamiento del problema, nuestro desvíos y prejuicios.

- Bloqueos culturales. Su origen reside en la manera en que hemos sido educados, qué es lo que se nos ha enseñado a aceptar como bueno o malo.

- Bloqueos emocionales. Se encuentran dentro de nosotros, determinados por las tensiones de la vida cotidiana, los temores, ansiedades, etc.

En el niño de Educación Infantil estos obstáculos todavía no deben estar presentes.

### **4.3.3.- CREATIVIDAD Y JUEGO.**

El juego es el primer escalón del desarrollo de la motricidad y de la creatividad en Educación Infantil.

El descubrir nuevos y diferentes hechos con su motricidad es algo que comienza con la mera exploración lúdica de la acción, siempre y cuando se le presenten al sujeto situaciones lo suficientemente abiertas e interesantes para que ello sea posible. Si esto no es así, la motricidad se volverá reacia, poco plástica y se limitará a la repetición de actos aprendidos con poca implicación del sujeto y poco o ninguna aportación personal. Esto limita al mismo tiempo el desarrollo cerebral, puesto que no se pone en evidencia todo el sistema inteligente humano.

Existe gran diversidad de posibilidades para estimular, desbloquear y despertar la sensibilidad personal que nos permita posteriormente ejercer actos creativos, el juego, el disfrute activo, lo lúdico.

El niño se permite el juego porque necesita explorar el entorno que le rodea para descubrirse a sí mismo y a los demás. Este juego exploratorio espontáneo va dejando paso por imperativos sociales, al juego reglado y a los juegos específicos que limitan la capacidad lúdica.

Es el juego libre, el verdadero juego, el juego que deja paso a la fantasía, a la imaginación, a lo imposible, es la principal herramienta para la Creatividad.

Creatividad es probar cosas nuevas, transformar, remodelar, rebasar la realidad, viajar al mundo de los sueños y de las fantasías.

Eso mismo es el juego: Actitud explorativa, ensayos, fantasía, imaginación, combinación sueños realidad.

Rodriguez y Ketchum (1992) “El juego, como lugar de lo posible es hermano gemelo de la creatividad”.

En el juego debemos tener en cuenta los distintos intereses lúdicos según las diversas etapas evolutivas del ser humano, que supone trabajar con distintos objetivos.

#### **4.3.3.1.- METODOLOGÍA CREATIVA Y EDUCACIÓN CORPORAL.**

La Creatividad es la capacidad que todo sujeto tiene para aprovechar las experiencias vividas anteriormente y con ellas formar patrones, ideas y situaciones originales que anteriormente no habían sido planteados o logrados por él.

Para Jones, P. (1979), para que aflore el pensamiento creativo es necesario que el sujeto tenga una buena dosis de confianza en sí mismo, independencia de juicio y capacidad de soportar tensiones; que sea capaz de desplegar una actividad infatigable, posea gran dedicación y se comprometa enteramente con lo que hace. Igualmente es necesario que sienta un interés permanente en el problema que se plantea y desee resolver. Para llegar a pensar creadoramente se necesita ejercitarse en ello.

Rogers (1961), la creatividad imprime el sello del individuo en el producto y representa la aparición de un fruto original. El móvil de la creatividad parece ser la tendencia del hombre a realizarse, a actualizar sus potencialidades

referido al impulso a expandirse, crecer, desarrollarse y madurar, tendencia que existe en todos los individuos y que sólo espera las condiciones propicias para liberarse y expresarse.

El movimiento es el potencial más rico que posee el niño para alcanzar su desarrollo integral.

Las actividades corporales alegres y espontáneas le darán la oportunidad de descubrir lo nuevo y de encontrar el éxito por sí solo, al mismo tiempo que aprenderá a enlazar la fantasía y la realidad, base para su ulterior proceso creativo. A través del juego y de las actividades psicocinéticas aprenderá a dirigir su fantasía y a ejercitar su observación, su reflexión y su acción, en un todo integrado.

La educación corporal estimulará la creatividad del niño, llevándolo a vivir situaciones que le plantean diferentes problemas de movimiento y que él solo debe resolver de acuerdo a su experiencias corpóreas vividas anteriormente. Experiencias que al ser interiorizadas, sirven de apoyo a nuevas experiencias corporales, cada vez más ricas en calidad y cantidad.

#### **4.3.4.- TÉCNICAS ENCAMINADAS AL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.**

Las técnicas encaminadas al desarrollo de la creatividad tendrían como objetivo contribuir a una formación más dinámica e innovadora, a fin de preparar generaciones creadoras que encuentren soluciones valiosas al cúmulo de problemas existentes y venideros.

La creatividad lúdica puede ser y ha sido el modelo de la creatividad. “El juego libre es una manera de fomentar la creatividad”. El ansia de crear se va diluyendo a medida que el ser humano crece.

La creatividad es incompatible con los premios y castigos, tanto internos como externos. Hacer algo para ser recompensado significa que todo el orden de la actividad, y la energía que necesita, están determinados por exigencias arbitrarias, ajenas a la actividad creativa misma. El establecimiento de metas y esquemas de comportamiento, produce una estructura de conocimiento rígido que bloquea el juego libre del pensamiento y el movimiento libre de la conciencia, que son necesarias para que actúe la creatividad, Bohn y Peat (1988).

#### **4.3.4.1.- TÉCNICAS FUNDAMENTALES QUE DESARROLLAN LA CREATIVIDAD.**

- Experiencia directa ( crear clima, materiales, etc.)
  
- Lenguaje evocador ( lenguaje sensorial rico en asociaciones, descriptivo y metafórico).
  
- Uso de metáfora: establecer conexiones entre los nuevo y la experiencia previa.
  
- Brainstorming “Torbellino de ideas”. Reflexión en voz alta en grupo.



- Arte de preguntar (estimularán la búsqueda de nuevos datos, cantidad, cualidad, uso, finalidad, sustancia, materia, relación, tiempo, acción).
- Métodos combinatorios (lista de atributos, se sustituyen unos por otros, buscar relaciones entre ellos).
- Sinéctica ( asociaciones espontáneas de palabras, imágenes, ideas.).
- Arte de relacionar (buscar enlaces entre datos aparentemente dispares).
- Biónica: descomposición del problema hasta llegar a un subproblema conocido.
- Solución de problemas.
- Síntesis creativa (hasta llegar a un eslogan ).
- Delfos: un grupo repite cuestiones y otro grupo aporta soluciones seleccionadas.
- Técnicas musicales: (audiciones, expresión corporal).
- Pensamiento visual: presentar imágenes a fin de que los niños la reproduzcan mentalmente.
- Fantasía: pensamiento visual de un material presentado verbalmente.

#### **4.3.5.- CONCLUSIONES.**

Se puede decir que la creatividad en el ámbito de la motricidad humana necesita:

1- Creación de nuevos espacios y materiales que posibiliten nuevas acciones creativas con la motricidad.

2- Introducción de una nueva didáctica o formas de intervención en la motricidad que permitan del desarrollo del potencial creativo en éste ámbito de la persona.

3- Hacer hincapié en la formación de los distintos profesionales que se dedican al desarrollo de la motricidad humana en sus distintos niveles y objetivos.

4- Incorporación de nuevas formas de enfocar el inicio del aprendizaje, que permitan no perder el carácter lúdico y la Creatividad.

#### **4.4.- EL ESQUEMA CORPORAL Y APRENDIZAJES ESCOLARES.**

##### **4.4.1.- ¿ QUE ES EL ESQUEMA CORPORAL?.**

Algunos especialistas definen el esquema corporal como imagen del cuerpo, imagen del yo corporal, esquema postural, somatognosia.

Merleau Ponty (1975) “Mi cuerpo se revela como postura en vista de una cierta tarea actual y posible, su espacialidad no es, como la de los objetos exteriores o como de las sensaciones espaciales, una espacialidad de situación”.

Rossel (1975) se refiere al esquema corporal como la toma de conciencia de sí que se puede situar pero no analizar. El esquema corporal resume toda la experiencia cognoscitiva y afectiva del sujeto, es la historia de sus vínculos con el mundo de los seres y objetos y está constituido en base a sus percepciones y acciones.

De Ajuriaguerra (1974) lo define como la toma de conciencia del cuerpo en su totalidad y en sus partes íntimamente ligadas e interrelacionadas, como realidad vivida y conocida.

Le Boulch (1978) lo identifica como estructura central de la personalidad, que se organiza en torno al mutuo intercambio entre organismo y media.

Schilder (1983) formula su concepto como una representación formada mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma como éste se nos aparece.

El esquema corporal es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Se integra con las sensaciones de los sentidos y junto a la experiencia actual, conformando una unidad.

La revisión de todas estas definiciones tiene un contenido común: el esquema corporal no culmina con el conocimiento topológico del cuerpo, sino que, constituido en un concepto abstracto representa la toma de conciencia de nuestra personalidad en situación de relación dinámica con el mundo exterior e interior, es el resultado de experiencias corporales organizadas en el intercambio del organismo y su medio.

El esquema corporal se va estructurando a lo largo de toda la vida, mientras nuestro cuerpo tenga la necesidad de ir adaptándose y transformando sus propias circunstancias.

#### **4.4.2.- ESTUDIO SOBRE ESQUEMA CORPORAL Y APRENDIZAJE.**

La importancia de un adecuado desarrollo del esquema corporal es debido a la necesidad del propio desarrollo armónico de la personalidad y la interacción que permite con el medio acceder a los aprendizajes escolares.

Le Boulch (1966) concluye que de un buen desarrollo del esquema corporal depende el éxito de los primeros aprendizajes escolares.

Vayer (1972) expresa que las dificultades en el conocimiento, en el control y en el uso del propio cuerpo son concomitantes a las dificultades de

aprendizaje y de relación que presentan algunos niños inadaptados. Incluye al esquema corporal entre los requisitos mas importantes que son necesarios para la adquisición de los aprendizajes escolares como la lectura, escritura y cálculo. Viene a concluir que de la adquisición favorable o desfavorable del esquema corporal dependerá el éxito o fracaso en dichos aprendizajes. Considera al esquema corporal el pilar fundamental para la adquisición de la lecto-escritura.

Delacato (1960), Frostig y Horne (1964), Hirsch (1966), Kephart (1968), coinciden en señalar al esquema corporal como prerrequisito básico para garantizar los aprendizajes del niño.

Quirós y Schragger (1991) sitúan la influencia del esquema corporal en un marco mas general de aprendizaje en tres principios bioneurológicos esenciales:

- Sistema tónico-postural antigravitacional, que va a permitir el equilibrio estático y dinámico mediante interacción con estructuras que conforman la integración sensorial.

- La actividad motriz combinada e intencional.

- Las práxias, referidas a los movimientos ordenados en secuencia que se dirigen a una finalidad determinada.

Bayer (1972) concluye que una educación del esquema corporal, adaptada al nivel y a las necesidades del niño, favorece la evolución neuropsicomotriz y como consecuencia su adaptación tanto al mundo de los objetos como al mundo de los demás.

Es lógico pensar en la necesidad de la estimulación del desarrollo del esquema corporal durante la etapa de Educación Infantil, con la intención de facilitar el acceso a los aprendizajes escolares. La educación del esquema corporal es la clave de toda la educación psicomotriz.

La educación psicomotriz constituirá el medio mas adecuado para el desarrollo del esquema corporal. Ello es debido a que su elemento esencial de intervención es el cuerpo, ya que desarrolla todo un sistema de estrategias que favorecen el conocimiento de sí mismo, sus posibilidades motrices, sus límites y la interacción con el medio, desde una dinámica afectiva y globalizadora.

#### **4.4.3.- MOVIMIENTO Y APRENDIZAJE.**

La acción corporal como forma de contribuir al desarrollo de las potencialidades del niño a través de sus experiencias de movimiento, el movimiento asume una función de activación y de ajuste permanente de sus comportamientos y se constituye en verdadero propulsor de todas sus potencialidades (entre ellas, aquellas facultades, habilidades y destrezas que facilitan su acceso a los aprendizajes escolares).

Fue en primer lugar Dupre, más tarde Séguin, Montessori, Decroly y otros pedagogos proviniendo del ámbito de la medicina, los que primero incursionaron en el campo del movimiento con el fin de tratar a los niños retardados o disminuidos y con problemas de personalidad. A partir de Montessori, M. (1966) estas experiencias se volcaron en el campo de la “normalidad” y debido a su labor pasaron a tener aplicación universal.

Séguin (1845) y su discípula María Montessori (1966), en sus investigaciones médicas, pudieron descubrir la estrecha vinculación del desarrollo mental y afectivo con la actividad corporal. Dejaron establecido que mejorar el estado por medio de un régimen de ejercicios físicos no es suficiente. La repetición y la imitación mecanizada llevan al fracaso, puesto que el mejoramiento en cuestión sólo es posible si se conduce al sujeto a una toma de conciencia de su dominio corporal, del ordenamiento de sus gestos, de la orientación y afinamiento de sus sentidos y de sus percepciones. Edward Séguin (1845) tuvo la clave de la educación sobre la base de lo corporal, utilizando ejercicios graduados al correspondiente nivel de desarrollo.

Montessori dejó desde entonces claramente sentado que el movimiento es la base del desarrollo del sujeto. “El movimiento humano”, es ilimitado, cada individuo desarrolla ciertos movimientos y puede construir su propio tipo, se constituye a sí mismo mediante sus movimientos y de acuerdo con el medio que le rodea.”

Séguin y Montessori dejaron establecida una nueva concepción del hombre: la de su unidad, donde lo anímico y lo corporal deben ser tratados en el proceso educativo como realidades indivisibles.

- Posteriormente a este movimiento, Wallon (1970), Piaget (1972), Freud (1949), De Ajurriaguerra (1974), Luria (1979), Vygotsky (1974) y Chauchard (1971), entre otros, han contribuido, caminando por senderos propios, a dar una idea cabal sobre el desarrollo integral del niño y con ello a sentar las bases sobre las cuales se perfila el proceso psicomotor, un campo fundamental en el desarrollo de la personalidad.

En Wallon (1970) encontramos la noción fundamental de unidad funcional, la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Wallon, eleva el fenómeno motor al más alto nivel en el contexto de la persona total.

Piaget (1972) estudia el proceso y desarrollo de lo cognoscitivo y reafirma, la estrecha relación entre actividades motriz y psíquica, educación por el movimiento.

Piaget se preocupa por explicar los fenómenos que se suceden en la organización de las funciones cognoscitivas en el niño.

El punto de partida de las operaciones intelectuales lo sitúa Piaget en un período en el que predomina la interrelación entre el movimiento y los sentidos para constituir lo que denomina nivel de inteligencia sensomotora. Dicha inteligencia conduce a la construcción del esquema de acción, subestructura que a su vez ha de constituir la base de las estructuras operatorias y nocionales ulteriores.

La reconstrucción de la acción en pensamiento ha de ir descentralizándose más y más hasta que el cuerpo deje de ser el centro de la acción y constituya una inmensa red de relaciones frente a su propio espacio-tiempo. En un tercer período aparece la formación de operaciones y su reversibilidad. Este período se conoce como de operaciones concretas. Los trabajos de Piaget con los de Wallon, se interesan por promover el desarrollo integral del niño a través de lo motor.

Freud y los psicoanalistas otorgan al cuerpo y a la afectividad un importante papel para el desarrollo de la personalidad.



De Ajuriaguerra (1974), la evolución del niño es sinónimo de concienciación y conocimiento profundo de su cuerpo “ Es con el cuerpo”, expresa, “que la criatura elabora todas sus experiencias vitales y organiza toda su personalidad”.

Para Ajuriaguerra, la acción no es una simple actividad motora, sino que su estructura circular sensitiva y sensomotriz tiene como punto de referencia el cuerpo. “La aprehensión del espacio y conciencia del cuerpo no son funciones aisladas, abstractas y yuxtapuestas, sino que una y otra están abiertas y representan posibilidades de acción para nosotros mismos, medios de conocimiento del mundo.”

Los notables aportes hechos por Ajuriaguerra en el campo de los aprendizajes, dejan expreso testimonio de la importancia del conocimiento del cuerpo en la educación. Conocimiento que ayuda al respectivo estudio neurológico en relación a los aprendizajes. Sólo en el ámbito de la concepción neurológica de la imagen del cuerpo se podrá comprender el papel esencial de éste en todo fenómeno de aprendizaje.

Los trabajos de Chauchard (1971) han ayudado a reconocer igualmente el significado del cuerpo en la vida intelectual y afectiva del hombre. El cerebro y la mano creadora: “Mi mano es una parte de mi cuerpo en la que se expresa mi individualidad, mi carácter, mis pulsiones afectivas, todo ello en base a modificaciones de su tono y de sus movimientos”.

La actividad como expresión de la voluntad es el medio eficaz para conocerse a sí mismo y saber utilizar mejor las propias posibilidades.

Schultz, J.H. (1966) considera como factores básicos a desarrollar mediante el ejercicio, los siguientes: la postura, la oclusión de los ojos, la sintonización del reposo, el ejercicio del peso, la prueba del calor y, como complementarios, la tranquilización cardíaca, la respiración, etc.:

Gerda, A. (1975) orienta su trabajo hacia la búsqueda de la “tensión armoniosamente equilibrada” que ella denomina eutonía. Su trabajo se orienta hacia la idea del cuerpo como unidad que requiere de su toma de conciencia para lograr su perfecto equilibrio y control. Para ello propone una metodología basada en inventarios corporales, contactos, manipulaciones, posiciones de control y movimientos alternados de contracción y descontracción. La unidad del cuerpo se alcanza gracias al equilibrio de las diferentes tensiones musculares, neurovegetativas y psíquicas, y otorga al ejercicio respiratorio singular importancia, ayuda a controlar el sentido de la unidad corporal.

Guilmain (1960) fue el primero en establecer un paralelismo entre el comportamiento psicomotor y el comportamiento general, a partir del cual, surgió la necesidad del examen psicomotor, dirigido a aportar referencias cualitativas y cuantitativas de las funciones del niño. Guilmain (1960) estableció tests de carácter motor y psicomotor que, hasta el inicio de la década de los setenta, han estado siendo revisados para aparecer resumidos hoy en su obra “La actividad psicomotora del infante”. Demostró que el movimiento podía tener objetivos muy diferentes a los formulados por la educación física tradicional, los únicos que hasta entonces se utilizaban en el campo de la reeducación.

Para Vayer (1970) la educación corporal ha dejado de ser una moda o técnica de reeducación, para formar parte integrante de las más actuales corrientes que conciernen a la educación del niño, y esto se debe a que las experiencias

alcanzadas han permitido reconocer que esos mismos modos de abordar al niño con limitaciones no podían estar reservados al mejor medio de prevenir la inadaptación del niño.

Vayer desarrolla, igualmente, el concepto de esquema corporal, resultado de las experiencias corporales vividas por el niño que, según expresa, no coincide con el conocimiento del propio cuerpo, sino que representa la síntesis de toda la experiencia corporal en relación con los datos provenientes del mundo, relación que se mantiene en un continuo cambio y reajuste a lo largo de toda la existencia.

Vayer señala la necesidad de establecer una correspondencia amplia y profunda entre ésta y las etapas del desarrollo del niño. Mediante la observación de las conductas motrices y psicomotrices, se manifiesta y observa la personalidad infantil y los problemas que se pueden plantear, de cualquier orden.

Le Boulch (1970) en “Educación por el Movimiento”, el método psicocinético equivale a una auténtica educación psicomotriz, porque se apoya en una psicología unitaria de la persona y otorga un lugar preferencial a la experiencia vivida corporalmente.

Le Boulch se basa en la noción de estructuración recíproca. Orienta la ejercitación psicocinética en dos direcciones: una dirigida hacia sí mismo, recurriendo a la atención interiorizada, y otra dirigida hacia el mundo exterior.

Propone un programa educativo basado en:

- La afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal.

- La toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo

El autor se ocupa del problema de las dificultades en el aprendizaje de la escritura, la lectura y de las matemáticas. Considera que, si junto a ella se destinara una parte del horario escolar a la educación psicomotriz asociada a ejercicios gráficos y de manipulación se solucionarían muchos de los problemas de reeducación que presentan un gran número de niños.

Lapierre, A. y Aucontourier, B. (1977), formulan una extraordinaria gama de actividades psicomotrices, destinadas específicamente a favorecer la interiorización de nociones y la afirmación de conocimientos de carácter cognoscitivo. Afianzándose en la idea de que la educación debe partir de la vivencia para llegar a desarrollar el pensamiento abstracto, fundamentan los valores de la educación vivenciada por parte de la psicomotricidad. Señalan el poder de los contrastes en la acción educativa y el sentido de las estructuras, de los ritmos y de los matices. En cada uno de estos libros se ofrece un rico fundamento científico y pedagógico para poder aplicar un caudal inusitado de posibilidades de ejercitación psicomotriz, destinado a facilitar al niño su acceso a los conocimientos, provenientes de los diferentes campos de la escolaridad.

Los autores se declaran en incesante búsqueda del camino para desarrollar la creatividad del niño.

Al definir la actividad corporal espontánea como “la puerta abierta a la creatividad sin fronteras, a la libre expresión de las pulsiones a nivel imaginario y simbólico, y al desarrollo libre de la comunicación” nos hacen ver el significado que otorgan al proceso educativo, al que califican como vivenciado. Involucran así en la

práctica pedagógica la dimensión afectiva, que en un principio no fue debidamente tomada en consideración.

Gesell (1971) con sus estudios e investigaciones de psicología descriptiva, revela la importancia de la motricidad corporal, de la destreza de manos.

Cratty (1982) basa sus investigaciones en las relaciones tácitas entre el funcionamiento intelectual y las actividades motrices.

Singer, R. (1972) realizó investigaciones para demostrar la importancia del movimiento en el desarrollo integral del niño. Desde la publicación de su primer libro “El dominio psicomotor”, en el que participaron varios autores.

Muchos otros trabajos, muy difundidos hoy, se ocupan de la importancia de la motivación y del desarrollo perceptivomotor en todas las actividades del hombre: escolares, deportivas, laborales, etc.

Fonseca y Mendes (1987) explican que el movimiento, como unidad psicomotora, es el elemento desde el cual el niño organiza las sensaciones y las percepciones, al tiempo que va reteniendo esa vivencia histórica que le permite conocer, comprender y comprenderse.

Los planteamientos de la escuela soviética señalan que el desarrollo del niño no resulta, exclusivamente, de una perspectiva biológica, tal como se ha señalado líneas arriba, sino que dicho desarrollo es activamente guiado por la experiencia social, lo que significa que la evolución del niño está condicionada por la interacción con el adulto socializado. Interacción que, en sus orígenes es dependiente directa del lenguaje corporal, no verbal (sostenido ya por Wallon y de

Ajuriaguerra), el cual, más tarde, convertido en lenguaje verbal, va a afianzar la comunicación adulto-niño, hasta llegar a transformarse en medio de autorregulación y control de los comportamientos, origen de la evolución de su pensamiento.

Luria (1979) considera que el movimiento es el resultado de la información. Destaca la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Señala cómo desde el inicio de la vida, el movimiento es el que va a crear los inputs necesarios por la necesidad de un soporte o background, sobre el puedan asentarse todas las estructuras perceptivas que, a su vez, permitirán al hombre ser un animal capaz de realizar movimientos intencionales, voluntarios.

En sus trabajos experimentales, Luria demuestra, con encefalogramas y electromiogramas, que las áreas motoras están en interacción con las áreas sensoriales, cuya maduración está en función de la experiencia de la vida.

Bernstein (1967) afirma que el conocimiento es adquirido, de un modo general, por intermedio de la práctica vivida y concreta, y coincide con Luria en que la práctica lleva a la regulación y coordinación de los movimientos automáticos; afirma además que la separación dualista niño-objeto no existe, como tampoco existe el dualismo niño-mundo.

Bernstein ha formulado un modelo de autorregulación de la conducta, (acción), en el que señala la importancia del proceso de elaboración que siguen los estímulos externos e internos, tratados de inmediato en áreas primarias y, posteriormente a su coordinación, en áreas secundarias, lo que sólo así, dice, permite la organización del movimiento humano.

Otros enfoques de los estudios realizados por Bernshtein se relacionan con: la concepción cibernética de la psicomotricidad y del aprendizaje; la programación de la conducta; el papel de la información y su importancia en la coordinación; la representación mental del movimiento y su comando interno y externo, entre otros.

#### **4.5.- PROGRAMAS MOTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE.**

Autores como Getman (1963) y Kephart (1968), al notar la forma en que los niños parecen explorar sus mundos directamente, sugieren que las actividades motrices sean imperativas para desarrollar las capacidades perceptuales, base de todo aprendizaje, incluyendo tareas académicas que requieran niveles superiores de funcionamiento intelectual.

El programa motriz que ellos propugnan contiene varias actividades teóricas de movimiento que se parecen a los intentos de los animales por moverse en el espacio, como gatear, arrastrarse, etc.

El grupo Doman-Delacato (1978) sugiere que mediante la exposición a estas y similares actividades, pueda darse algún tipo de ajuste en la organización neurológica del niño, y que una gran variedad de capacidades e incapacidades que reflejan un funcionamiento intelectual y perceptual pueda modificarse de manera positiva.

Otros se han identificado con lo que podría denominarse un enfoque dinámico para explicar cómo las actividades motrices cambian positivamente otras

facetas de la personalidad infantil en crecimiento. Las investigaciones aportaron datos en los que una mejoría en el concepto infantil de sí mismo lograda por las experiencias agradables y victoriosas en las actividades físicas, pueden traer como resultado un mayor esfuerzo, en tareas de funcionamiento intelectual y motriz. Por eso se piensa que existe un factor intermedio –el ego o el sí mismo- importante entre el desempeño de tareas de movimiento y una posterior mejoría intelectual manifiesta, que de ser reforzado habrá de reflejarse en una personalidad más integrada, más estable, más capaz de enfrentar tareas en el aula, y en el campo de juegos. Los que están interesados en ayudar a los niños afectados de torpeza motriz han sugerido enfáticamente que esta “teoría dinámica” es lo bastante viable para apoyar en ella sus esfuerzos.

Existe un cuarto enfoque que trata de mejorar el desempeño intelectual con actividades de movimiento, basado en lo que podría denominarse modelos cognoscitivos. En términos generales, la teoría sugiere que para expandir términos o desarrollar las funciones intelectuales y las operaciones académicas con la ayuda de experiencias de movimiento se deben armonizar con precisión las actividades con las cualidades intelectuales que se pretenden cambiar. Las tareas motrices aplicadas y aceptadas con negligencia no parecen transformar el funcionamiento motriz. Por el contrario, los que defienden esta teoría piensan que es imperioso incorporar de manera específica en los programas de movimiento las varias clases de tareas perceptuales cognoscitivas y académicas que se desea cambiar. Entre los que proponen dicho modelo general están Le Boulch (1970) y Vayer (1960) en Francia, Humphrey (1970) y Mosston (1966) en EEUU.

Las actividades de movimiento pueden afectar la eficiencia de los niños en tareas que requieren pensamiento y capacidades perceptuales, por ciertas razones.



1.- Las actividades motrices, por lo regular, exigen atención concentrada de alguna figura adulta interesada. Frecuentemente, este “efecto de atención” por sí solo es suficiente para estimular al niño a desempeñar mejor una variedad de tareas a las que se verá expuesto posteriormente. Algunas de las “historias felices” que surgen del programa Doman-Delacato (1978) pueden atribuirse al hecho de que la familia recibe alguna forma de ayuda para trabajar con uno de sus miembros y que éste, al recibir atención extra y prolongada, mejora.

Los experimentadores, al diseñar los estudios de investigación que pretendían explorar los efectos de un programa de actividad, tuvieron que incluir un grupo de sujetos a quienes se les daba exclusivamente atención especial con el propósito de que sus hallazgos se consideraran válidos, pudiendo así separar estos efectos de los factores intrínsecos al programa que estaba en funcionamiento.

2.- Los programas de adiestramiento motriz alejan a los niños de actividades escolares; las prácticas espaciadas en los primeros enfoques permiten que algunas de sus inhibiciones en las tareas se disipen. Las investigaciones que datan de hace más de 60 años indican que la práctica espaciada de ejercicios verbales tiene un efecto benéfico sobre los niveles de desempeño logrados. Por eso, aplicarlo a la lectura equivale a sustituirla por adiestramiento motriz dos o tres veces por semana.

Es evidente que las dos razones citadas anteriormente son beneficios indirectos y se encuentran dentro de cualquier tipo de programa especial de enriquecimiento, ya sea que se hayan incluido o no actividades motrices como parte intrínseca. Más específicamente, se han observado, y medido los siguientes factores para ayudar al adelanto académico cuando los niños están en contacto con experiencias de movimiento en las que el contenido académico es parte integral.

1.- Los juegos son divertidos. La práctica motivadora, en sustitución de ejercicios escolares, propicia un mejor aprendizaje ya que en los programas académicos los niños se encuentran pasivos.

2.- Un enfoque activo para adquirir capacidad académica muchas veces proporciona una armonía natural entre el contenido del programa y las necesidades de actividad de algunos niños.

Los estudios de recién nacidos reflejan vastas diferencias inherentes a nivel de actividad. Estas mismas, se observan en niños de edad infantil e incluso se refleja en su comportamiento, selección de ocupación, y medidas similares posteriores en su vida.

Estudios hacen referencia a que las personas podrían dividirse en dos categorías: los “reductores”, que tienen necesidades de gran actividad, con tendencia a ser menos perceptivos, y los “expansores”, que tienden a ser sensibles al dolor y a la estimulación cinética y visual. De los últimos podría esperarse una adaptación positiva a una atmósfera pasiva en el aula, mientras que de los primeros no podría esperarse lo mismo. Finalmente, estudios han demostrado que concentrando a los niños con mayor destreza física a períodos prolongados de estudio y examen dentro del aula los incapacita para desempeñarse académicamente al final del día escolar, en comparación con los niños que poseen menores aptitudes y más bajos requerimientos de actividad.

Cuando todo el cuerpo está en acción, participando en juegos que miden capacidades académicas o intelectuales, es difícil atender a condiciones o estímulos externos. Saltar en cuadrículas con letras, contando en voz alta mientras se hace y mirando las letras al mismo tiempo reduce la preocupación infantil por otras cosas.

Hay numerosas investigaciones que atestiguan la importancia de la calidad de la atención a las tareas, en contraste con simples pruebas de práctica en el desarrollo del aprendizaje y el desempeño. Las actividades físicas en las que el niño debe concentrarse totalmente parecen propiciar ese tipo de atención cualitativa a la tarea dada.

Existen estudios de niños que indican que aún cuando los valores infantiles incluyen un interés bastante elevado por la actividad física y las capacidades verbales hay menos preocupación por algunas fases del aprendizaje académico, incluyendo la lectura. De hecho, en uno de esos estudios se averiguó que algunos sujetos no estaban enterados, ni les importaba, si sus amigos sabían o no leer. Al utilizar juegos activos como metodología para el aprendizaje se puede unir una actividad agradable y valiosa con otra que no se estime tanto, pero ofrezca mayor placer a la práctica de una habilidad académica. A menudo se sienten más cómodos en situaciones concretas que en otras que parecen encontrarse en un terreno abstracto. Las actividades de movimiento proporcionan actos concretos a la experiencia, observación y reflexión. Además esos patrones de respuesta concretos y evidentes se pueden incorporar fácilmente a las filosofías de la educación donde lo que se conoce como “objetivos de comportamiento medibles” juegan una parte importante.

Las actividades de movimiento que reflejan actividad mental al combinarse con tareas académicas de varias clases, proporcionan al maestro una evidencia observable de la calidad de los procesos del pensamiento infantil. Las operaciones intelectuales sutiles que ocurren mientras el niño está sentado en un escritorio no se observan ni se identifican, ni modifican, ni evalúan fácilmente.

Para sintetizar, parece que existen muchas razones profundas para afirmar que un enfoque más activo podría acrecentar el aprendizaje infantil. Sin embargo, no se puede decir que en esencia todos los niños necesitan entrar en acción para aprender mejor. Porque existe amplia evidencia de que en ciertos momentos el silencio y la contemplación relativamente inmóvil es deseable, y en muchas circunstancias este hecho es verificable por parte de niños, jóvenes, y adultos. En cambio, tenemos pruebas consistentes que nos indican que algunos niños podrían llegar a beneficiarse si la perspectiva de expansión no va únicamente dirigida al contenido del programa de estudios sino también al énfasis con que se presente.

Humphrey, J. (1970) presentó en términos operacionales que ciertos juegos específicos podrían acelerar el aprendizaje de la lectura y la competencia necesaria antes de adquirir la capacidad de la misma así como del deletreo, de las operaciones matemáticas, de las funciones del lenguaje, y de los conceptos de ciencia. Existe poca información que indique cómo pueden implementarse prudentemente tareas activas en las que los grandes músculos del cuerpo estén involucrados.

Guilford (1968), Gagné (1965), Mosston (1966), sugieren que el desarrollo cognoscitivo es principalmente el producto de decisiones alternadas, que van de instructor a estudiante, en cuanto a los procesos educacionales.

Los niños de las sociedades modernas parecen tender a involucrarse en juegos que requieren cada vez más un alto nivel de actividad mental, sobre todo en los años recientes, sus cuerpos siguen teniendo la necesidad de vivir experiencias de movimiento para funcionar bien. Es de esperarse que los maestros creativos amplíen los ejemplos de las actividades.

## **SEGUNDA PARTE**



## CAPÍTULO QUINTO





## **CAPÍTULO QUINTO:**

### **ESTUDIO Y METODOLOGÍA.**

#### **5.1.- INTRODUCCIÓN.**

La segunda parte de esta Tesis plantea el estudio del problema tal como se ha llevado a cabo, con el objetivo de poner de manifiesto la importancia de la práctica psicomotriz en la maduración general del niño y acercándonos más todavía a la importancia de la práctica psicomotriz en el acceso a los aprendizajes instrumentales como lo es la técnica lecto-escritora.

No se intenta conseguir un referente general y definitivo sino que es un estudio que alude a la intervención psicomotriz en el ámbito de la educación infantil.

Orientado hacia la práctica educativa, pretende contribuir a que la misma se organice y que quepa la posibilidad de generalizar, hacer extensible los resultados a otros sujetos, a otros grupos, a otros tratamientos, a otras variables dependientes y a otros contextos, si se producen las mismas condiciones que las expuestas en esta investigación.

Esta metodología está justificada por la previa intención educativa, que es lo que fundamenta la posterior acción educativa, si no fuera así, estaríamos ante una simple ocurrencia, ante la mera reproducción de un ritual sin sentido de unas actividades que a lo sumo, podrían aspirar a ser amenas y divertidas.

Se trata de diseñar estrategias que argumentadas en paradigmas concretos, se materialicen en distintos métodos. Paradigmas constructivistas que pretenden mejorar la práctica del aula, el aprendizaje del niño y su desarrollo.

Para realizar esta investigación se eligieron los niños de Educación Infantil de 5 años del Colegio Sagrada Familia, que se inician en el aprendizaje lecto-escritor en este momento de la etapa, según tienen recogido en su proyecto curricular. Se dividieron en dos grupos: experimental y control. Más tarde se le aplicaron unas pruebas para medir variables, que se consideraban habilidades lecto-escritoras. Después se aplicó solo al grupo control la variable independiente (52 sesiones de actividad psicomotriz). Posteriormente se volvieron a pasar las pruebas a los dos grupos para medir las habilidades lecto-escritoras. Por último se analizaron los resultados obtenidos para poder comprobar si realmente la aplicación de la variable independiente al grupo experimental era la que mejoraba los resultados de las pruebas de habilidades lecto-escritoras.

## 5.2.- OBJETIVOS.

La investigación nace con los objetivos de:

1.- Conocer los efectos que puede causar un programa de actividades psicomotrices en el desarrollo de habilidades lectoras.

2.- Comprobar por medio de pruebas comparativas, el efecto del tratamiento sobre determinadas habilidades lecto-escritoras.

3.- Evitar la dicotomía entre juego y trabajo escolar.

4.- Proporcionar un procedimiento válido para la adquisición de conocimientos conceptuales y normativos.

5.- Entender que la existencia de conceptos y actitudes, no suponen que deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista.

6.- Destacar la importancia del juego como fuente principal de aprendizaje y desarrollo en educación infantil.

7.- Analizar las relaciones aprendizaje-desarrollo en contextos educativos reales, para promover un avance en la teoría de la instrucción, con apoyos empíricos, que sirvan de base a la práctica educativa.

8.- Comprobar la utilidad del marco psicológico (evolutivo-cognitivo) propuesto como soporte y guía de la práctica educativa en la etapa de educación infantil.

9.- Realizar un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura desde la psicología, para descubrir los procesos implicados en la conducta lectora y a partir de ahí, realizar un análisis cognitivo de tareas para establecer las secuencias ejecutivas necesarias para su dominio.

10.- Contemplar la posibilidad de introducir en los diseños curriculares de la educación infantil, el descubrimiento de aprendizaje de lecto-escritura.

11.- Elaborar un diseño de instrucción, partiendo del marco teórico del desarrollo psicomotor del niño y proporcionar a la práctica educativa, unas actividades escolares que incluyan estrategias y procedimientos de enseñanza.

12.- La aplicación del diseño de instrucción, elaborado para el aula de educación infantil 5 años y comprobar su validez como variable experimental, a lo largo de las 52 sesiones, para favorecer el desarrollo de habilidades lectoras.

13.- Comprobar a partir de la aplicación de la variable experimental, si los niños de la etapa de educación infantil son capaces de enfrentarse con éxito a las tareas de lecto-escritura.

14.- Considerar la intervención psicomotriz como un método psicoeducativo integral, que favorece el desarrollo humano y que ocupa un lugar preferente en el proceso educativo del niño.

15.- Promover aprendizajes significativos por medio del análisis del contenido de las actividades y del sujeto que aprende.

### **5.3 HIPÓTESIS.**

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se enumeran las hipótesis de trabajo a partir de las cuales trataremos de dar respuestas a estos objetivos.

1.- El programa de actividades psicomotrices, favorece el desarrollo de habilidades lectoras.

2.- Los alumnos que reciben el tratamiento, obtienen diferencia significativas con respecto a los alumnos que no reciben el tratamiento, en las pruebas que miden las habilidades lectoras.

3.- La utilización de juegos como metodología de trabajo en educación infantil.

4.- El marco psicológico del que se ha partido, es el adecuado para guiar la práctica educativa en el aula de educación infantil de 5 años.

5.- El análisis psicológico de la lecto-escritura como contenido de aprendizaje y prerrequisito para establecer secuencias de aprendizaje escolar.

6.- Las características del contenido de las actividades y del sujeto que aprende, garantizan el aprendizaje significativo.

7.- La aplicación de actividades psicomotrices como método psicoeducativo integral que favorece el desarrollo humano, que ocupa un lugar preferente en el proceso educativo del niño.

8.- Los niños de la etapa de educación infantil cinco años son capaces de enfrentarse con éxito al aprendizaje de la lecto-escritura.

9.- El diseño de instrucción, basado en actividades psicomotrices favorece el aprendizaje de habilidades lectoras.

10.- Considerar al cuerpo como fuente de conocimiento, afecto, comunicación y relación en educación infantil.

#### **5.4.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA: FIABILIDAD, VALIDEZ, NIVEL DE SIGNIFICACIÓN**

La organización formal básica de esta investigación la constituye un diseño de dos grupos, que permite comparar las medidas de las variables dependientes del grupo experimental sometido a un nivel de la variable independiente con las medidas obtenidas por el otro grupo control que no ha recibido dicho nivel de la variable independiente.

El diseño pretest-postest permite hacer una estimación de la equivalencia de los grupos sólo en las variables que se miden no en las demás.

Para poder comprobar la relación entre variables se han operativizado y se les ha asignado un nivel de incertidumbre de las conclusiones por medio de la hipótesis estadística. La hipótesis nula se aceptará o rechazará en función del nivel de significación de 0,05.

La prueba estadística que se ha empleado es la T de Student, dado el tamaño de los grupos.

Con este diseño se pretende conocer los efectos de la aplicación del tratamiento de actividades sensoriomotrices al grupo experimental y comprobar que los cambios producidos entre los dos grupos de estudio sean debidos a la manipulación de la variable independiente (programa de actividades) y que no se debe a otro tipo de influencias (validez interna).

También pretende esta investigación con este tipo de diseño reproducir la realidad, que quepa la posibilidad de generalizar, hacer extensibles los resultados a otros sujetos, a otros grupos, a otros tratamientos, a otras variables dependientes y

a otros contextos, si se producen las mismas condiciones que las expuestas en esta investigación (validez externa).

El Esquema de la Estrategia Investigadora:

Grupos	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
G.Experimental	Arbitrárea	si	si	si
G.Control	Arbitrárea	si	no	si

Esquema nº 23: Estrategia Investigadora

#### **5.4.1.- EL PROCEDIMIENTO EMPLEADO.**

1.- Elección de los grupos ya formados por 48 niños de 5 a 6 años alumnos de Educación Infantil (24 grupo experimental y 24 grupo control) del Colegio Sagrada Familia.

2.- Realización de una primera medición pretest para las dos muestras de estudio de las variables dependiente.

3.- Introducción del tratamiento al Grupo Experimental.

4.- Medición de las variables dependientes a los dos grupos en estudio, tras el periodo de tratamiento aplicado al grupo experimental.

5.- Análisis Estadístico de los resultados.

- Entre los valores de las variables dependientes antes del tratamiento.



- Entre los valores de la variable dependiente antes y después del tratamiento.

- Entre las puntuaciones de ambos grupos en la variable dependiente después del tratamiento.

6.- Por último establecer unas conclusiones y sugerencias finales acerca de los resultados obtenidos.

#### **5.4.2 TIPO DE EXPERIMENTO.**

El Tipo de experimento realizado es un “Experimento de Campo” dado que el estudio ha sido desarrollado en una situación real donde una variable independiente, participación en 54 sesiones de psicomotricidad, ha sido manipulada por el experimentador en condiciones controladas con el máximo rigor permitido por la situación.

De entre los métodos de investigación existentes se ha elegido, para intentar resolver la hipótesis planteada, una metodología cuasi-experimental, se han alterado deliberadamente los niveles de la Variable Independiente, para poder comprobar los efectos que ejerce dicha desviación en las Variables Dependientes, pero sin ejercer el control característico del Método Experimental.

### **5.4.3.- PLAN DE ACTUACIÓN.**

Procedimiento de la investigación. Plan Actuación

- Primera quincena de Septiembre.

Elección de muestra de 48 niños de 5 a 6 años de Educación Infantil del Colegio “Sagrada Familia” e información a padres, dirección y tutor. Preparación de Protocolos para el estudio de los grupos de trabajo.

Grupo Experimental: 24 niños de 5 años. Análisis de la muestra (sexo, edad cronológica, edad mental, edad motora).

Grupo Control: 24 niños de 5 años. Análisis de la muestra (sexo, edad cronológica, edad mental, edad motora).

- Segunda Quincena de Septiembre.

Pretest. Consiste en la realización de una primera medición para las dos muestras de estudio de las habilidades lectoras consideradas como variables dependientes:

Coordinación visomotora, Memoria inmediata, Memoria motora, Memoria auditiva, Memoria lógica, Pronunciación, Coordinación motora, Atención y fatigabilidad, Nivel de Maduración, Madurez lectora, Madurez escritora, Expresión oral, Pronóstico de éxito en lectura, Edad psicolingüística, Aprendizaje escolar, Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad y Desarrollo motor.

Registro de los valores obtenidos por los Grupo Control y Experimental en sus correspondientes hojas de respuestas.

- Octubre a Diciembre.

Introducción del tratamiento al Grupo Experimental (Aplicación de 54 sesiones adicionales de sensoriomotricidad y juegos) de lunes a viernes en horario de 11 a 12 horas de la mañana.

- Enero a Febrero.

Postest. Consiste en volver a medir a los dos grupos de estudio (Experimental y Control) tras el período de tratamiento aplicado sólo al Grupo Experimental, las habilidades lectoras (Variables Dependientes ):

Coordinación visomotora, Memoria inmediata, Memoria motora, Memoria auditiva, Memoria lógica, Pronunciación, Coordinación motora, Atención y fatigabilidad, Nivel de Maduración, Madurez lectora, Madurez escritora, Expresión oral, Pronóstico de éxito en lectura, Edad psicolingüística, Aprendizaje escolar, Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad y Desarrollo motor.

Registro de los valores obtenidos por los Grupo Control y Experimental en sus correspondientes hojas de respuestas.

- Marzo a Abril

Análisis de resultados mediante el programa estadístico.

- Mayo a Septiembre

Establecer conclusiones y sugerencias finales acerca de los resultados obtenidos.

#### **5.4.4.- METODOLOGÍA.**

Para conseguir los objetivos se ha establecido una metodología de comparación de grupos (experimental y control) tratando de coordinar la metodología propia de la investigación en el aula, con el rigor de la investigación experimental. Se ha manipulado una variable experimental en una situación educativa real con niños, para comprobar su efecto.

La metodología propuesta se enmarca en la metodología cuasiexperimental, con un diseño de grupo de control no equivalente, también conocido con diseño de comparación estática con pretest, observación previa a la introducción del tratamiento tanto para el grupo control como para el grupo experimental. No hay equivalencia entre los grupos antes del tratamiento, dado que los grupos están formados con anterioridad y se toman como tales. No llega a ser una estrategia experimental dada la falta de aleatorización en la selección de los sujetos y en la asignación de los mismos a sus respectivos grupos.

Para comprobarlo dividiremos la muestra de alumnos de Educación Infantil en dos grupos.

Grupo Experimental al que aplicaremos el programa.

Grupo Control al que no aplicaremos el programa.

Analizaremos la diferencia entre los resultados de los grupos antes y después de la aplicación del programa de tratamiento, que consistirá en aumentar una hora diaria la actividad psicomotora del alumno/a de cinco años (Grupo Experimental) para conseguir un incremento de madurez en la adquisición de la técnica lecto-escritora.

Para la realización del experimento se contó con un grupo de control formado por niños que únicamente realizaban actividades recogidas en la programación de aula, mientras que el grupo experimental además de las actividades programadas de aula, reciben un programa adicional de actividades sensoriomotrices y juegos de 5 horas semanales.

#### **5.4.4.1.- LUGAR DONDE SE VA A LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN.**

#### **COLEGIO SAGRADA FAMILIA: TIPO DE CENTRO Y ETAPAS EDUCATIVAS QUE IMPARTE.**

#### **UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL CENTRO RESPECTO A SU ENTORNO SOCIAL.**

El Colegio está situado en Málaga Capital, en la zona Norte, Distrito nº 3 conocido como “Ciudad Jardín” y formando parte de la Barriada Sagrada Familia, muy cerca de varias zonas marginales de preferente actuación educativa como son: Palma-Palmilla, Barriada 26 de Febrero y Mangas Verdes. Mapa Anexo nº 1

En sus orígenes, la Barriada Sagrada Familia, constituía la primera urbanización que cualquier viajero encontraba a la derecha en su llegada a Málaga por el norte. Hoy día, otras muchas urbanizaciones la rodean por los cuatro puntos cardinales.

Los vecinos de la Barriada fueron, desde un principio, pertenecientes a la gran inmigración de las zonas rurales a la ciudad, que tuvo lugar en Andalucía durante los años 1960-70; movimientos de población que todavía se evidencian aunque con menor intensidad.

En esta Barriada la densidad de población es elevada, la mayoría del espacio está cubierto por edificios de viviendas y escasean los espacios verdes como parques y jardines.

Existen guarderías, centros de primaria y secundaria en la zona, tanto públicos como privados.

Cercano al Colegio existe un Polideportivo Municipal, al que acuden algunos alumnos para realizar actividades deportivas patrocinadas por el Ayuntamiento.

El nivel socioeconómico de los habitantes de la Barriada es medio-bajo, siendo frecuente el ejercicio de profesiones como: comerciantes, mecánicos, vendedores, albañiles, pintores. Predomina un tipo de familia con al menos dos hijos y el nivel de estudio de los padres suele ser de graduado escolar o estudios medios.

La población es de edad media elevada, que poco a poco se está renovando por la tradición familiar de vivir en la misma zona.

## **COLEGIO.**

El Colegio Sagrada Familia se funda en 1965, por la Obra social de la Caja de Ahorros de Ronda, dentro de sus actuaciones de donaciones, prestaciones sociales. Actualmente pertenece a la Obra Socio Cultural de Unicaja, por la tanto se trata de un Centro privado-concertado.

En cuanto a las etapas educativas, se ofrece escolarización desde los 3 años de edad hasta los 16 años (Infantil a ESO).

## **PROFESORADO.**

Durante los primeros años de funcionamiento, este Colegio estuvo constituido por maestros contratados a nivel estatal, procedentes del Patronato de Educación. Coincidiendo con la orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 1974, en el que solicita que se haga cargo la propia Entidad de la contratación del personal, será el momento desde el cual la Caja de Ahorros de Ronda y tras la fusión Unicaja, quién se encargue de contratar las vacantes que irán surgiendo; suplantándose así paulatinamente el personal estatal por el privado.

El equipo docente está formado por seis profesores de Educación Infantil, diecisiete maestros de primaria y ocho profesores de Educación Secundaria.

Es importante destacar la relación de coordinación, cordialidad y compañerismos entre el equipo docente.



## **INSTALACIONES.**

El número de aulas es de 24: 6 Educación Infantil; 12 Primaria; 6 Secundaria.

Las instalaciones que posee son: Dos patios de recreo y salón de usos múltiples, biblioteca y jardines.

En el Colegio se realizan actividades extraescolares: Culturales, recreativas y deportivas.

## **ALUMNADO.**

El número de alumnos del centro es de seiscientos (25 alumnos por aula), lo cual indica una ratio elevada.

En cuanto a la relación con el alumnado, es de trato muy directo y un seguimiento muy estrecho con la familia y el entorno, reflejo del interés por el ámbito personal del alumno.

Es un claro ejemplo de educación para la diversidad. Es de reseñar que existe una actitud generalizada de aceptación y respeto hacia alumnos con posibles dificultades en el proceso de aprendizaje.

## **EL PROYECTO DE CENTRO.**

Incluye los proyectos curriculares de las tres etapas: Infantil, Primaria y Secundaria, con todos los elementos coordinados: Ciclos, Equipos docentes, Departamentos, Áreas y Materiales Curriculares.

Creemos imprescindible hacer referencia a los objetivos generales recogidos en el Plan de Centro 2002-2003, puesto que reflejan las intenciones educativas en las que se basa el diseño curricular que ofrecen. Enumeramos dichos objetivos:

- Educar con capacidad de respuesta a las aspiraciones educativas de la sociedad.

- Fomentar las relaciones en el entorno social, económico y cultural andaluz, atendiendo a las demandas de las necesidades educativas y sociales.

- Actualizar programas y currículum, orientados hacia los nuevos horizontes educativos.

- Conseguir promover en el alumnado hábitos de autonomía en las actividades a desarrollar.

- Aplicar una metodología educativa basada en la experiencia, en un ambiente afectivo y de confianza.

- Inculcar y valorar la higiene y salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y la protección del medio ambiente.

- Utilizar la educación física y el deporte como vía de desarrollo personal.

- Promocionar la formación para la paz con una convivencia diaria basada en la cooperación, respeto a las diferencias, conductas tolerantes y de solidaridad entre los agentes educativos.

- Educar a los alumnos fomentando los valores éticos, morales y religiosos, como normas básicas que rigen la vida diaria.

- Desarrollar la capacidad crítica de interpretar la realidad, desde una actitud constructiva.

- Elaborar un plan escolar de estímulo a la lectura, que redundará en el desarrollo de los aprendizajes y resultados académicos, promoviendo el hábito lector y disminuyen el índice de fracaso escolar.

### **EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CENTRO.**

Consta de dos aulas de tres años, dos de cuatro años y dos de cinco años. Estas dos últimas tienen un concierto singular; el resto son privadas.

El Currículum de Educación Infantil está perfectamente coordinado con el de Primaria, hay una clara secuenciación de contenido.

Las programaciones de aulas en infantil destacan por tener un carácter global e integral, apoyada en el conocimiento teórico-práctico. El aprendizaje es significativo y estimulador tratando de desarrollar las potencialidades del niño.

La metodología es activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa.

Destaca en estas programaciones, la importancia de las áreas de Identidad y Autonomía personal, Conocimiento del medio físico y Comunicación.

La evaluación es continua y tiene un carácter formativo, utiliza como principal instrumento la observación y los diarios de clase, en los que se recoge la cuestiones más significativas de la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, referencias a las capacidades de los niños como objetivos.

Toda la información sobre el alumno se recoge en un informe personal, que van pasando al resto de profesores, mientras dura la educación institucionalizada.

También se valora y evalúa la práctica educativa para una mejora de la calidad de enseñanza.

En las reuniones de ciclo se revisa la metodología, secuenciación y competencias curriculares de los alumnos.

Se realizan tutorías con padres semanalmente. La acción tutorial atiende los aspectos de desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos considerados individualmente y como grupo. De esta manera se personaliza la educación y se atiende a las diferencias individuales.

El material curricular empleado es fundamentalmente el proyecto Luna de la Editorial Everest (2001).

### **INSTALACIONES.**

Los lugares donde se va a llevar a cabo la investigación son:

- Salón de usos múltiples.
- Patios de recreo.
- Aulas de educación infantil.

### **MATERIALES.**

Los materiales necesarios para esta investigación son:

- Material psicotécnico de diagnóstico y exploración.
- Material para las actividades físicas: Pelotas, aros, picas, cuerdas, colchonetas, cintas de colores, pañuelos, globos, papeles, disfraces, etc.

### **PERSONAL IMPLICADO EN LA INVESTIGACIÓN.**

- La experimentadora. Que es quien ha llevado a cabo el programa,

diseñando y programando actividades y horarios.

- La profesora tutora del grupo experimental que ha asistido a la experimentadora siempre que se ha creído conveniente, proporcionándole todo el material y apoyo necesario, habiendo sido convenientemente adiestrada para esta tarea.

- La profesora tutora del grupo control: También informada y adiestrada con anterioridad.

- Alumnos de Educación Infantil de 5 años del Colegio Sagrada Familia.

- Padres de alumnos que han estado informados y han dado previamente su consentimiento a la investigación.

- La Dirección del centro que ha aprobado el estudio experimental en la Memoria del curso 2001-2002 y lo ha recogido en su Plan de centro y Memoria del curso escolar 2002-2003.

**5.4.4.2.- MUESTRA.**

La muestra global la componen dos grupos de sujetos, uno el grupo de control y el otro el experimental.

La asignación de sujetos para el grupo control y grupo experimental fue arbitraria de entre los alumnos de Educación Infantil 5 años del Colegio Sagrada Familia durante la primera quincena del mes de septiembre de 2002.

**5.4.4.2.1.- GRUPO CONTROL.**

Está formado por 24 alumnos de ambos sexos de entre 5 a 6 años de Educación Infantil.

Se recogen en la tabla 1 los datos correspondientes a sexo, peso y talla de los alumnos del grupo control.

En la tabla 2 se recogen: la edad cronológica, la edad mental y la edad motora de los alumnos que forman el grupo control.

GRUPO CONTROL			
ALUMNO	SEXO	PESO, kg.	TALLA, cm.
1	V	23	113
2	V	26	123
3	H	19	116
4	H	21	124
5	H	20	115
6	V	24	118
7	H	20	120
8	H	17	113
9	V	24	121
10	H	16	108
11	H	17	103
12	H	20	115
13	H	23	123
14	V	23	113
15	H	15	101
16	V	33	125
17	H	20	120
18	H	18	114
19	V	21	119
20	H	18	114
21	V	25	123
22	H	16	108
23	H	33	127
24	V	21	115

Tabla nº 1 Grupo Control: sexo, peso y talla.



GRUPO CONTROL			
ALUMNO	EDAD		
	MENTAL	CRONOLÓGICA	MOTORA
1	5,8	5,3	5,3
2	6,2	5,6	5,9
3	6,0	5,7	5,7
4	6,1	5,5	5,8
5	4,9	5,4	5,4
6	5,2	5,8	5,8
7	4,5	5,0	4,0
8	5,4	5,4	5,4
9	4,8	5,0	4,0
10	4,0	4,1	3,5
11	5,1	5,1	5,1
12	4,5	4,1	4,5
13	5,2	5,5	5,0
14	5,4	5,4	5,4
15	4,6	5,8	5,2
16	4,9	5,4	4,9
17	4,6	5,8	5,8
18	4,0	4,1	3,5
19	3,8	4,1	4,0
20	5,0	5,5	2,8
21	5,5	5,5	5,0
22	3,3	4,1	3,7
23	4,1	5,5	4,7
24	5,0	5,3	4,5

Tabla nº 2 Grupo Control: Edad mental, cronológica y motora.

#### **5.4.4.2.2.- GRUPO EXPERIMENTAL.**

Está formado por 24 alumnos de ambos sexos de entre 5 a 6 años de Educación Infantil.

Se recogen en la tabla 3 los datos correspondientes a sexo, peso y talla de los alumnos del grupo experimental.

En la tabla 4 se recogen: la edad cronológica, la edad mental y la edad motora de los alumnos que forman el grupo experimental.

GRUPO EXPERIMENTAL			
ALUMNO	SEXO	PESO, kg.	TALLA, cm.
1	V	19	115
2	H	21	120
3	H	23	115
4	H	32	127
5	H	22	117
6	V	16	109
7	V	19	115
8	V	19	118
9	V	17	109
10	V	18	110
11	V	20	115
12	V	18	112
13	H	29	124
14	H	19	116
15	H	18	115
16	V	23	122
17	V	22	120
18	V	20	115
19	H	14	103
20	V	19	116
21	V	28	117
22	H	23	118
23	H	21	117
24	H	21	111

Tabla nº 3 Grupo Experimental: sexo, peso y talla.

GRUPO EXPERIMENTAL			
ALUMNO	E D A D		
	MENTAL	CRONOLÓGICA	MOTORA
1	5,0	5,0	4,5
2	5,5	5,5	5,0
3	5,4	5,7	4,8
4	5,7	5,5	3,3
5	5,5	5,2	4,2
6	5,2	5,1	4,1
7	5,1	5,8	5,8
8	5,8	5,2	4,7
9	5,2	4,1	3,3
10	4,1	5,5	3,9
11	5,5	4,9	3,9
12	4,9	5,3	3,2
13	5,3	5,2	4,7
14	5,2	5,4	5,4
15	5,4	5,0	1,5
16	5,0	5,3	4,2
17	5,3	5,3	4,0
18	5,3	5,3	5,0
19	5,6	5,6	3,6
20	4,1	4,1	3,3
21	5,7	5,7	4,3
22	5,7	5,7	4,6
23	5,0	5,0	5,0
24	5,6	5,6	5,0

Tabla 4 Grupo Experimental: Edad mental, cronológica y motora.

#### **5.4.4.3.- VARIABLES DEPENDIENTES.**

Las Variables Dependientes son las que actúan como efecto dentro de la relación causa-efecto, objeto de nuestra investigación.

Las Variables Dependientes son las que vamos a medir en el Grupo Experimental y Control, antes y después de aplicar el tratamiento al Grupo Experimental.

Comparando los resultados obtenidos antes y después por ambos grupos, podremos estimar si la diferencia entre los resultados es debida a la aplicación o manipulación de la variable independiente (actividades psicomotoras).

Las Variables Dependientes que tienen relación con la adquisición de la técnica lecto-escritora y que hemos seleccionado para su estudio en la segunda quincena de Septiembre son:

- Coordinación visomotora.
- Memoria inmediata.
- Memoria motora.
- Memoria auditiva.
- Memoria lógica.
- Pronunciación.
- Coordinación motora.
- Atención y fatigabilidad.
- Nivel de maduración.
- Madurez lectora.
- Madurez escritora.

- Expresión oral.
- Pronóstico de éxito en lectura.
- Edad psicolingüística.
- Aprendizaje escolar.
- Organización perceptiva.
- Percepción visual
- Competencia curricular.
- Lateralidad.
- Desarrollo Motor.

Las Variables Dependientes consideradas como habilidades lectoras se definen de forma operativa:

#### **5.4.4.3.1.- COORDINACIÓN VISOMOTORA.**

Variable que indica la capacidad de hacer intervenir armoniosamente todos los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo.

Estima la madurez y pronóstico de aprendizaje de la lecto-escritura. Se explora con una técnica de dibujo de figuras. El niño tendrá que reproducir con un modelo delante un Cuadrado, un rombo y otras figuras geométricas. Cada una en un minuto.

Nos da, una puntuación de tres, dos, uno o cero, según la exactitud de la reproducción; un nivel de madurez y hasta un pronóstico de aprendizaje lector.

Los instrumentos utilizados para su medida son: El test ABC de Filho (1970) y el test de Desarrollo de la Percepción de Frostig (1978).

#### **5.4.4.3.2.- MEMORIA INMEDIATA.**

Variable que manifiesta la capacidad para recordar objetos con los que se ha tenido una experiencia inmediata.

Se considera importante para estimar la madurez y pronóstico de aprendizaje de lecto-escritura. Se explora con una técnica de evocación, el niño tendrá que recordar una serie de objetos: Mano, coche, reloj, gato, llave, zapato y casa, que se le mostraron con anterioridad, durante treinta segundos.

El instrumento para medirlo es el test ABC de Filho (1970).

Nos da una puntuación de tres, dos, uno, cero; un nivel de maduración y pronóstico de aprendizaje lecto-escritor.

#### **5.4.4.3.3.- MEMORIA MOTORA.**

Variable que mide la capacidad de recordar movimiento o figuras y la capacidad de reproducirla en el aire o sobre un papel. Se mide haciendo que el niño reproduzca en el aire una figura redondeada, quebrada, recta, y posteriormente intente dibujarla en un papel.

El instrumento utilizado para medirlo es el test ABC de Filho (1970).

Nos da una puntuación de tres, dos, uno, cero, un nivel de maduración y un pronóstico de aprendizaje lecto-escritor.

#### **5.4.4.3.4.- MEMORIA AUDITIVA.**

Variable que indica la capacidad que posee el niño de repetir una serie de palabras relacionadas con anterioridad. Se mide haciendo que el niño evoque una serie de palabras: árbol, silla, piedra, flor, casa, mesa, cartera, que se e le han dicho previamente.

Al igual que las anteriores, el instrumento utilizado es el test ABC de Filho (1970). Obtenemos una puntuación de tres, dos, uno, cero y, una estimación de la madurez del aprendizaje lectorescritor.



**5.4.4.3.5.- MEMORIA LÓGICA.**

Variable que indica la capacidad para reproducir un orden lógico en la evocación de un relato que tiene unas acciones capitales (compró, partió, lloró) y tres detalles (de loza, ojos azules, vestido amarillo). Para medirlo el niño tendrá que repetirnos un cuento que se le ha narrado con anterioridad.

Obtenemos una puntuación de tres, dos, uno, cero y, una estimación pronóstico de aprendizaje.

El instrumento utilizado para medir es el test ABC de Filho (1970).

**5.4.4.3.6.- PRONUNCIACIÓN.**

Variable que indica la capacidad de pronunciar sonidos correctamente. Relevante para la evaluación de la madurez y pronóstico del aprendizaje lecto-escritor. Se mide haciendo repetir una lista de palabras de menor a mayor dificultad en cuanto a su pronunciación.

El instrumento de medición aplicado es el test ABC de Filho (1970). Su puntuación de tres, dos, uno, cero, según el número de palabras bien pronunciadas, nos dará información sobre los aspectos anteriores.

#### **5.4.4.3.7.- COORDINACIÓN MOTORA.**

Variable que nos muestra la habilidad para dirigir con intención el recorrido de un camino. La evaluación tendrá en cuenta la cantidad y la calidad del trabajo. Si corta más de la mitad de cada diseño, en el tiempo indicado, de un minuto, para cada uno, sin que se salga del trazo, tendrá tres puntos. Si corta más de la mitad, saliéndose del trazo, o respetando el trazo menos de la mitad, dos puntos. Si corta con regularidad relativa, hasta la mitad, en unos de los diseños y parte del otro, un punto. Si no respeta el diseño en modo alguno, cero puntos.

El instrumento utilizado para su medida es el test ABC de Filho (1970), que informa de los niveles de maduración así como del pronóstico de aprendizaje de lecto-escritura.

#### **5.4.4.3.8.- ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD.**

Variable que indica la capacidad de atención y resistencia a la fatiga en el aprendizaje. Se mide con una prueba de punteado. La evaluación es la siguiente: Más de 50 puntitos, tres puntos. De 26 a 50 puntitos, dos puntos. De 10 a 25, un punto. Menos de 10, cero puntos.

El instrumento utilizado es el test ABC de Filho (1970), que informa del nivel de madurez y pronóstico de aprendizaje lecto-escritor.

**5.4.4.3.9.- NIVEL DE MADURACIÓN.**

Indica las habilidades que posee el niño para el aprendizaje de la técnica lecto-escritora.

Puntuación:

17 o más, nivel de maduración superior, aprenderá lectura y escritura en un semestre, sin dificultad ni cansancio.

16 a 12, nivel de maduración medio, aprenderá la lectura y escritura en un año lectivo, normalmente.

11 o menos, nivel de maduración inferior, aprenderá lectura y escritura con dificultad.

7 o menos, nivel de maduración más bajo, aprenderá lectura y escritura necesitando asistencia especial.

El instrumento utilizado, el test ABC de Filho (1970).

**5.4.4.3.10.- MADUREZ LECTORA.**

Es una variable que indica el nivel de destreza que posee el niño de cara al aprendizaje de la lecto-escritura, en ellas influyen factores como son: El lenguaje verbal, conocimiento de vocabulario, orientación espacio-temporal, organización espacial, función simbólica y comprensión de conceptos.

La evaluación del rendimiento o habilidad lectora se mide con “ Prueba de lectura” de M<sup>a</sup>. Victoria de la Cruz; “Prueba de Organización Perceptiva” de H.Santurcci.

La prueba es de administración colectiva, pequeño grupo y con la ayuda del profesor; dura aproximadamente treinta minutos su aplicación y consiste en la ejecución de un cuadernillo que contiene una serie de dibujos y palabras que el niño ha de identificar con las palabras que le dice el examinador. Nos da un valor centílico del lenguaje verbal, vocabulario, función simbólica, orientación espacio-temporal, organización espacial y comprensión de concepto. También nos proporciona un perfil colectivo del nivel lecto-escritor.

La lectura constituye un factor básico para la casi totalidad de las actividades escolares.

Los factores que influyen más en el aprendizaje de la lectura son:

- Lenguaje oral
- Conocimiento de vocabulario
- La orientación espacio-temporal
- La organización espacial
- La función simbólica

También la comprensión de conceptos.

La evaluación del rendimiento o habilidad lectora se mide con esta prueba de Lectura de M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz que nos da una puntuación centílica y constituye un buen instrumento para una evaluación objetiva de los progresos del sujeto.

**5.4.4.3.11.- MADUREZ ESCRITORA.**

Variable que indica la capacidad para ir adquiriendo técnica escritora, lo mide La Prueba de Lectura de M<sup>a</sup>. Victoria de la Cruz. Que ofrece una puntuación centílica.

Consiste la prueba en la ejecución de un cuadernillo. Su aplicación es colectiva, pequeño grupo.

**5.4.4.3.12.- EXPRESIÓN ORAL.**

Variable que indica el nivel de lenguaje oral, a nivel de fluidez y exactitud.

Constituye los cimientos en los que se basará el aprendizaje de la lecto-escritura.

Se valoran las marcas en los dibujos del cuadernillo según vaya nombrando el examinador.

Los instrumentos utilizados para valorar esta variable son: Prueba de Lectura de M<sup>a</sup>. Victoria de la Cruz, batería de aprendizaje escolar ESAPRES y el test ITPA. Su aplicación es colectiva.

La puntuación es centílica.

#### **5.4.4.3.13.- PRONÓSTICO DE ÉXITO LECTO-ESCRITOR.**

Variable que indica las posibles dificultades que puede encontrar el niño al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura, si se descubre en él un estado general de indiscriminación perceptiva y en concreto en las simetrías derecha-izquierda.

Esta variable la vamos a evaluar con Reversal Test. Autor: Ake W. Edfeldt (1955).

Consiste en tachar con una cruz los cuadros en que los dibujos no sean iguales. En los que las figuras son iguales, no se hace nada. Su tiempo de ejecución es de quince minutos. Su administración es colectiva.

#### **5.4.4.3.14.- PSICOLINGÜÍSTICA.**

Variable que integra las funciones lingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y detección de trastornos de aprendizaje.

- Comprensión auditiva (comprobar si comprenden lo que oyen).
- Comprensión visual
- Memoria secuencial visomotora
- Asociación auditiva
- Memoria secuencial auditiva
- Asociación visual
- Expresión verbal
- Integración gramatical
- Expresión motora

- Integración auditiva

Todos estos aspectos los mide el Test ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas), S.A Kirk., J.McCarthy y W.D. Kirk, (1980)

Que nos da valores

- Edad Psicolingüística (EPL)

Indica el rendimiento medio que corresponde a una determinada edad cronológica, en cada subtest, según la puntuación obtenida en el cuadernillo.

- Puntuación Compuesta (EPL), indica el rendimiento medio que corresponde a una determinada edad cronológica en su conjunto.

- Cociente Psicolingüística (CPL).

Dividiendo la puntuación compuesta EPL entre la edad cronológica, multiplicando el resultado por 100.

- Puntuaciones típicas normalizadas.

A diferencia de las puntuaciones de Edad Psicolingüística (EPL) que sólo han tenido en cuenta las medias del grupo, la escala típica toma en consideración la media y la varianza de las puntuaciones en cada grupo de edad.

#### **5.4.4.3.15.- APRENDIZAJE ESCOLAR.**

Variable que indica las capacidades para alcanzar la competencia curricular de la etapa. Los aspectos que se han considerado para el Aprendizaje Escolar son:

Verbal: la utilización del lenguaje para expresar su pensamiento, conocimiento de vocabulario y asociación de la palabra con la imagen.

Conceptos cuantitativos: conocimiento de los números y de conceptos como menos, más, más de tres, menos de cuatro, más grande, el centro, la última, etc.

Memoria auditiva: Consiste en ver el número de conceptos que al ser nombrados, retiene.

Percepción visual: figura-fondo, discriminar el fondo de las figuras o al revés.

Estos aspectos los mide “las Pruebas de Diagnóstico Preescolar” de M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz (1987).

Estas pruebas evalúan los conocimientos de vocabulario, conceptos cuantitativos, algunos aspectos de la aptitud perceptivo-visual, memoria y coordinación visomotora, mediante la ejecución por parte del niño de un cuadernillo siguiendo las instrucciones del examinador y con la ayuda del profesor, de forma colectiva



Las puntuaciones expresadas en Centiles informan sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en algunas aptitudes que influyen en el aprendizaje.

#### **5.4.4.3.16.- ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA.**

Variable que indica una aprehensión de la realidad, por el niño, a través de los sentidos.

La percepción está subordinada a la presencia del objeto y a la apariencia del mismo. Es estrictamente individual e incommunicable, no puede abstraer. Algunas operaciones de la percepción escapan al control del sujeto en su composición.

La manera como el niño percibe el mundo exterior provoca su modo particular de expresar su mundo interior. Para captar el mecanismo de la percepción en el niño habrá que descender del plano psicológico al plano biológico que será su verdadero punto de partida.

Para que el niño adquiriera un conocimiento objetivo de lo real deberá liberarse de su egocentrismo y de la mentalidad animista. Así al tomar conciencia de sí mismo como sujeto a diferencia del mundo que le rodea como objeto, tendrá lugar la asimilación del objeto por el sujeto y la acomodación del sujeto al objeto y se habrá puesto en marcha el mecanismo perceptivo.

Los factores que contribuyen a que el proceso se verifique de forma más o menos positiva son:

- El estado en que se encuentren los órganos de los sentidos.
- El nivel de Inteligencia.
- Las oportunidades de aprendizaje.
- Tipo de experiencias.
- Grado de atención.
- Tipo de personalidad.

Todo estos aspectos abarcan la organización perceptiva que medimos con la prueba de Organización perceptiva de H.Santucci. Emilia García Manzano, Equipo de O.M.E.P. (1982). Prueba de aplicación colectiva a un Grupo de 8 Alumnos

Se evalúa a través del dibujo de figuras que realiza el niño, siguiendo un modelo presentado por el examinador.

#### **5.4.4.3.17.- PERCEPCIÓN VISUAL.**

Variable que indica la capacidad de percibir el campo visual por el niño.

Se ha comprobado que los niños que tienen problemas de percepción visual encuentran dificultades en el aprendizaje de la lectura. Por ello se considera importante determinar lo más precoz posible estos problemas. Con ello se pueden evitar muchas inadaptaciones y dificultades escolares, pues aunque muchos sujetos superan estos problemas con la edad, no existe ningún medio para determinar cuantos prodrán hacerlo sín ayuda.

Se ha considerado que la forma más efectiva de expresar la capacidad perceptiva es el Cociente Perceptivo (C.P.) que constituye una medida de la posición relativa del niño en relación con los niños de su misma edad, calculada en función de la desviación de las puntuaciones del niño con respecto a la media de su grupo de edad.

Se mide con una prueba gráfica de dibujos en los que el niño debe trazar líneas continuas, descubrir formas encubiertas, y reconocer formas y tamaños en figuras geométricas.

Se va a medir esta variable con el test de Desarrollo de la Percepción visual de M. Frostig (1978) que está dividido en cinco subtest que aprecian aspectos de la percepción visual. Aunque estos aspectos no son los únicos que se ponen en juego en el proceso perceptivo, parecen ocupar en él un lugar importante y tienen influencia en el aprendizaje. Según Frostig, las actividades perceptivas alcanzan su mayor grado de desarrollo en el intervalo de edad 4 a 7 años y son:

- Coordinación viso-motora
- Discriminación figura-fondo
- Constancia de forma
- Posiciones en el espacio
- Relaciones espaciales.

#### **5.4.4.3.18.- COMPETENCIA CURRICULAR.**

Variable que indica el nivel de conocimientos del niño en el currículum de la etapa.

Se analizan las competencias curriculares no sólo globalmente sino también por separado a través de pruebas de:

- Lengua (comprensión verbal, iniciación lectora, iniciación gramatical)
- Matemáticas (números, operaciones, estimaciones y medidas)
- Conocimiento del Medio ( naturaleza, sociedad, cuerpo y alimentación)
- sobre sí mismo
- sobre el entorno

Los valores que nos da son puntuaciones centílicas.

Se mide con el test ESAPRES (1999). Prueba gráfica de administración colectiva, para una edad de cinco a seis años.

#### **5.4.4.3.19.- LATERALIDAD.**

Variable que indica la prevalencia de un segmento corporal con duplicación a nivel de manos, pies, ojos y oídos. La lateralización es el proceso por el cual se desarrolla la preferencia en la utilización de una de las partes simétricas del cuerpo.

La lateralidad es el dominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro. Se muestra en la preferencia de los niños a servirse selectivamente de

un ojo, oído y miembro determinado para realizar operaciones que requieran cierta precisión, coordinando un lado del cuerpo con el otro y discriminando cognitivamente entre ambos.

Se mide con el test de dominancia lateral de Harris, TEA ediciones (1989).

#### **5.4.4.3.20.- DESARROLLO MOTOR.**

Variable que indica el nivel general de coordinación de movimientos del niño. Se valora con las siguientes pruebas:

- Coordinación estática.
- Coordinación dinámica de las manos.
- Coordinación dinámica general.
- Rápidez de movimientos.
- Movimientos simultáneos.
- Ausencia de sincinesias.

El instrumento con el cual lo hemos valorado es el “test motor de Ozerestki”(1986).

El cociente motor está calculado a partir de la edad motora y la edad cronológica multiplicado por cien.

#### **5.4.4.4.- PROTOCOLO DE REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS.**

La evaluación de Variables Dependientes en el Pretest se ha realizado de la forma más adecuada y cómoda para los alumnos. Con instrucciones claras y sencillas, en todo momento asistidos por el aplicador y con la colaboración de profesores. Respetando horarios y permitiendo descansos para que los alumnos se sintieran relajados y motivados.

Las Pruebas utilizadas para medir las Variables Dependientes han sido tipificadas. Poseen Fiabilidad y Validez.

La Fiabilidad es un estadístico que indica la precisión consistencia o estabilidad de los resultados y señala el grado en que las medidas están libres de errores aleatorios.

La Fiabilidad se expresa normalmente por medio de un coeficiente de correlación y lo mismo que sucede con otros estadísticos no es posible interpretarlo adecuadamente por sí mismo. Para conseguir una buena interpretación es preciso tener en cuenta el tipo de muestra en que se basan los estudios y la conveniencia del método utilizado.

La Validez depende del grado en que cumple los cometidos para los que ha sido elaborada. Para apreciar la validez se han empleado varios procedimientos, análisis factorial, correlación con otras pruebas, correlación con criterios externos etc. Se dice que una prueba es válida si sirve para valorar aquello para lo que ha sido concebida y funciona de acuerdo con su propia naturaleza.

Para la realización de las pruebas que valoran los resultados tanto antes como después de la aplicación de la variable independiente, se siguió siempre el mismo proceso con el objeto de minimizar al máximo las influencias de variables perturbadoras.

Primero se informó sobre la realización de cada una de las pruebas. A continuación se fueron realizando por el orden establecido con anterioridad, siendo siempre el mismo: Coordinación visomotora, Memoria inmediata, Memoria motora, Memoria auditiva, Memoria lógica, Pronunciación, Coordinación motora, Atención y fatigabilidad, Nivel de Maduración, Madurez lectora, Madurez escritora, Expresión oral, Éxito lecto-escritor, Psicolingüística, Aprendizaje escolar, Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad y Desarrollo motor.

La recogida de datos que figuran en las fichas, se ha hecho en el menor tiempo posible para que se llevaran a cabo en igualdad de condiciones en cuanto a espacio y tiempo, evitando con ello que las correlaciones pudieran quedar desvirtuadas como consecuencia de una dilación excesiva.

#### **5.4.4.5.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA.**

Las pruebas que se han utilizado para medir estas variables han sido.

##### **5.4.4.5.1.- TEST ABC. FILHO, (1989).**

Es un test que consta de ocho pruebas de aplicación individual:

1- Reproducción de figuras.

El niño tendrá que dibujar tres figuras iguales al modelo que se le expone durante un minuto. Evalúa la coordinación visomotora

2- Evocación de objetos.

Consiste en recordar el nombre de objetos que se le han presentado con anterioridad dibujados en un cartón, durante treinta segundos. Valora la memoria inmediata.

3- Reproducción de movimientos.

El niño tendrá que repetir una serie de figuras en el aire y en un papel, que anteriormente le ha presentado el examinador. Indica memoria motora.

4- Evocación de palabras.

Consiste en repetir una serie de siete palabras que le han sido nombradas anteriormente al niño por el examinador. Evalúa memoria auditiva.

5- Evocación de un relato.

El niño tendrá que repetir un cuento que le ha sido narrado con anterioridad, interesa que el niño reconozca acciones y detalles. Mide memoria básica.

6- Repetición de palabras.



Se presentan una serie de palabras y el niño tendrá que ir repitiendo una a una, fijándose muy bien en la pronunciación. Valora la correcta pronunciación.

7- Corte de un diseño.

Con una tijera y en un tiempo de un minuto, el niño deberá ir cortando un recorrido. Estima la coordinación motora.

8- Punteado.

La actividad del niño consistirá en hacer un puntos dentro de un cuadrado en un tiempo de treinta segundos. Evalúa la atención y fatigabilidad.

Con este test se estima la madurez y el pronóstico de aprendizaje de la lecto-escritura. (Anexo 2, protocolo 3)

**5.4.4.5.2.- LA PRUEBA DE ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA DE SANTUCCI, GARCÍA MANZANO Y EQUIPO DE LA O.M.E.P. (1982).**

Constituye un test Visomotor, esquema espacial original, factor temporal de transformación y factor personal sensomotor.

Prueba gráfica para niños de cuatro a seis años. De aplicación individual o de pequeño grupo (cuatro y ocho niños).

Consiste en la repetición de una serie de figuras. Es un test visomotor ya que el niño realiza la tarea gráfica en presencia de los modelos. Al percibir el estímulo el niño le organiza según sus propias experiencias, el producto final se compone de esquema espacial original, factor temporal de transformación y el factor personal sensomotor. (Anexo 2, protocolo 13)

La puntuación directa nos indica un percentil.

#### **5.4.4.5.3.- PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR. DE LA CRUZ, M<sup>a</sup> VICTORIA (1988).**

Evalúa aspectos importantes para el aprendizaje escolar: Verbal numérico, memoria, percepción visual y Coordinación visomotora. (Anexo 2, protocolo 5).

Es un test de administración individual o colectiva, de una duración aproximada de 60 minutos. Para una edad infantil de 4 a 6 años.

Consiste en un cuadernillo con dibujos que el niño debe trabajar según las instrucciones del examinador: marcar, señalar, recordar algunos nombres, tachar, dibujar, repasar.

Nos proporciona una puntuación centil.

**5.4.4.5.4.- PRUEBAS DE LECTURA. DE LA CRUZ, M<sup>a</sup> VICTORIA (1982).**

Evalúa los conocimientos y la aptitud para la lectura como lenguaje oral, vocabulario, orientación espacio/temporal, organización espacial, esquema corporal, función simbólica.

La edad de aplicación es de 5 a 6 años. De administración individual o colectiva.

Es un test que tiene dos niveles. La duración es de treinta minutos para el nivel 1 y sesenta minutos para el nivel 2. (Anexo 2, protocolo 6).

Prueba gráfica de cuadernillos en la que el niño marcará lo que le indique el experimentador: Dibujos, letras y palabras.

Obtenemos una puntuación directa que convertimos en puntuación centílica.

**5.4.4.5.5.-TEST DEL FACTOR “G”. CATTELL (1983).**

Prueba colectiva para niños de cuatro a ocho años, de una duración aproximada de cuarenta minutos.

Consiste en la elaboración de un cuadernillo en la que el niño tendrá las instrucciones de sustitución, clasificación, identificación, realización de órdenes, y laberintos. (Anexo 2, protocolo 7).

Nos da una evaluación de la capacidad mental general o factor “g”. Tablas de edades mentales y cocientes intelectuales. Transformación de puntuaciones directas en edad mental (años y meses). Transformación de cocientes intelectuales (CI) en centiles teóricos.

**5.4.4.5.6.- ITPA (Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas). MC CARTHY, J.J. Y KIRK, W.D. (1989).**

Es un test de administración individual para niños desde dos años y medio a diez años y medio. Consta de doce subtests:

- Comprensión auditiva: Evalúa la capacidad para obtener significado a partir del material presentado oralmente.

- Comprensión visual: Evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo el que es semejante al dibujo-estímulo.

- Asociación auditiva: Mide la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente, mediante analogía de dificultad creciente.

- Asociación visual: Estima la capacidad para relacionar conceptos presentado visualmente.

- Expresión verbal: Evalúa la fluidez verbal del niño.

- Expresión motora: Evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.
  
- Integración gramatical: Estima la habilidad para usar la gramática.
  
- Integración visual: Estima la habilidad del niño para identificar objetos incompletos.
  
- Memoria secuencial auditiva: Evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo.
  
- Memoria secuencial visomotora: Estima la habilidad para reproducir de memoria secuencias no significativas.
  
- Integración auditiva: Estima la habilidad para producir una palabra nueva.
  
- Reunión de sonidos: Evalúa la habilidad para sintetizar los sonidos.

El test en general nos da una evaluación de las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de Comunicación y consecuentemente, detección de trastornos de aprendizaje: Comprensión auditiva y visual, memoria secuencial visomotora. Asociación auditiva y visual, Integración visual-auditiva y gramatical, Expresión verbal y motora. (Anexo 2, protocolo 19)

Obtendremos una edad psicolingüística y un cociente psicolingüístico.

#### **5.4.4.5.7.- TEST DE DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL. FROSTIG, M. (1978).**

Prueba de administración individual o colectiva para niños de edad de 4 a 7 años.

Mide aspectos de la percepción visual: coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, Constancia de forma, posiciones en el espacio, relaciones espacial.

Está formado por cinco subtests:

- Coordinación visomotora. Trazados de líneas continuas como caminos.
- Discriminación figuras y fondo. El niño tiene que distinguir una serie de figuras sobre fondos de complejidad creciente, con formas encubiertas y enmarañadas.
- Constancia de formas. Tiene que reconocer ciertas figuras geométricas simples, con diversos tamaños y orientaciones.
- Posiciones en el espacio. El niño tendrá que descubrir las figuras que están invertidas o cambiadas de posición.
- Relaciones espaciales. Consiste en reproducir una serie de líneas y ángulos de dificultad creciente, partiendo de unas formas y estructuras simples.

Las puntuaciones directas se convierten en puntuaciones típicas que se transforman en cocientes perceptivos y estos a su vez se traducen en centiles. (Anexo 2, protocolo 4).

#### **5.4.4.5.8.- TEST DE LA FIGURA HUMANA. GOODENOUGH.**

Consiste en el dibujo de una figura humana por parte del niño, mide la inteligencia. El porcentaje total se convierte en edad mental, utilizando el baremo de Goodenough y el cociente intelectual dividiendo la edad mental por la edad cronológica.

La tabla de niveles permite convertir los cocientes intelectuales en niveles de inteligencia. (Anexo 2, protocolo 20).

#### **5.4.4.5.9.- REVERSAL TEST. EDGLDT (1955).**

Pronóstico o predicción a corto plazo del éxito en la lectura.

Consiste en una prueba gráfica de cuadernillo de aplicación colectiva. (Anexo 2, protocolo 8).

Los niños tendrán que tachar con una cruz los cuadros en que los dibujos no sean iguales, en un tiempo de quince minutos.

Con la puntuación directa obtendremos un valor de percentil.

#### **5.4.4.5.10.- TEST MOTOR DE OZERETSKI (1986).**

- Prueba de coordinación estática, consistente en estar diez segundos sobre la punta de los pies con los ojos abiertos.

- Prueba de coordinación dinámica de las manos. Consistirá en hacer bolitas de papel de seda, durante quince segundos con la mano derecha y durante veinte segundos con la mano izquierda.

- Coordinación dinámica general. Consiste en saltar sobre una pierna con los ojos abiertos.

- Prueba de rapidez de movimientos. Consiste en enrollar hilos en una bobina, durante doce segundos con la mano derecha y veinte segundos con la mano izquierda.

- Movimientos simultáneos. Consiste en meter cerillas en una caja con las dos manos.

- Ausencia de sincinesias. Consiste en enseñar los dientes.

Obtendremos una edad motora y un cociente motor. (Anexo 2, protocolo 9).



**5.4.4.5.11.- ESAPRES (Escala de aprendizaje). REY BODÍ, R. (1999).**

Es una prueba gráfica de cuadernillo, de aplicación colectiva, para una edad de cinco a seis años.

Analiza la competencia curricular globalmente y por áreas separadas: Lengua, matemáticas, conocimiento del medio.

Nos da una puntuación centílica. (Anexo 2, protocolo 11).

**5.4.4.6.- PRETEST.**

Consiste en la exploración y medida de veinte variables consideradas como habilidades lectoras a los dos grupos de la investigación: al Grupo Control y al Grupo Experimental.

Las medidas se harán con los instrumentos anteriormente citados, durante la segunda quincena de Septiembre.

El orden o protocolo de realización de estas pruebas será el mismo para los dos grupos, en horario de clase lectivo. Las personas implicadas en este proceso son: La Investigadora y las profesoras tutoras que han sido debidamente entrenadas para dicho fin.

Los resultados obtenidos por los niños se recogen en las fichas que se han realizado individualmente para cada uno de ellos y que se encuentran en el Anexo 2.

#### **5.4.4.7.- INTRODUCCIÓN DEL TRATAMIENTO AL CAMPO EXPERIMENTAL.**

El tratamiento consiste en aplicar un programa de 54 sesiones de psicomotricidad, elaboradas por la propia investigadora que recogen objetivos de etapa, de ámbito, bloques temáticos, conocimientos (conceptos, procedimientos, actitudes), materiales e instalaciones necesarias para poder llevar a cabo las actividades, así como la técnica de enseñanza y la organización de los alumnos.

La duración de cada una de las sesiones es de 60 minutos.

El programa ha sido elaborado y aplicado al grupo experimental en horario de 11 a 12 de la mañana por el experimentador y con la colaboración de la profesora tutora.

Mientras el grupo experimental realizaba el programa de actividades, el grupo control realizaba otro tipo de actividad no reglada. El horario se organizó desde un enfoque globalizador e incluía actividades y experiencias que permitían respetar los ritmos de actividad, juegos y desarrollo de los niños.

Se ha tenido en cuenta que los niños tienen distintos antecedentes formativos, diferentes potencialidades y necesidades.

A la hora de elaborar el programa se han buscado actividades y juegos que trabajen los siguientes aspectos:

- Imagen y percepción corporal.
- Control del cuerpo, actividad y movimiento.
- Gusto por la actividad física.

- Precisión de movimientos.
- Adquisición de nuevas habilidades.
- Posturas y contrastes posturales.
- Coordinación y control del movimiento.
- Conocimiento e imagen de sí mismo.
- Utilización de los sentidos.
- Interés por la exploración y experimentación.
- Creatividad.
- Originalidad.
- Orientación espacio-temporal.
- Confianza en la capacidad para realizar actividades.
- Interpretación de mensajes.
- Participación en representaciones.
- Diferencias y semejanzas con los demás.
- Expresión corporal (gestos y movimientos).
- Transmitir emociones.
- Iniciativa y autonomía en actividades cotidianas.
- Adaptación tónico-postural.
- Mantenimiento equilibrio.
- Relajación.
- Desplazamientos.
- Cualidades del sonido.
- Aceptación y valoración de normas.

Estas estrategias ejecutivas no han surgido espontáneamente, han estado planificadas minuciosamente de acuerdo con las características del contenido y el conocimiento de la actividad interna del sujeto cuando aprende. Esto se ha podido conseguir a través del análisis cognitivo de tareas, que será la clave para conseguir

una competencia de ejecución, como paso previo para el desarrollo de capacidades cognitivas.

#### **5.4.4.8.-VARIABLE INDEPENDIENTE: “Programa de Psicomotricidad”.**

Las variables independientes son las que actúan como supuestas causas dentro de la relación causa-efecto, objeto de la investigación.

Para nosotros, la variable independiente sería la participación por parte de los alumnos del grupo experimental en actividades psicomotoras, durante un período de cincuenta y dos días o lo que es lo mismo cincuenta y dos sesiones, ya que son una sesión cada día.

Sólo será aplicada esta variable independiente al grupo experimental, en horario de once a doce de la mañana, en los días señalados en el calendario. Se iniciaron el día treinta de septiembre y finalizaron el diecisiete de diciembre.

Cuando hacemos un programa con juegos, procuramos introducir cada juego con un título apropiado que se ajuste fielmente al concepto básico desarrollado en la actividad. Para ello, los identificamos con ciertas palabras clave, que intentan recoger lo más relevante y facilitar un acercamiento a la idea fundamental.

Para seleccionar los juegos (fortalecimiento, motores, sensoriales, de equilibrio, locomoción, lanzamientos, coordinación, lateralidad, velocidad, etc.), se utilizaron los siguientes criterios:

- 1 Que fueran juegos eminentemente participativos.
- 2 Que el material fuera frecuente en gimnasios e instalaciones deportivas, asequible a bajo costo, de fácil manejo y poco peligroso.
- 3 Que fueran juegos que no requirieron gran complejidad ni extraordinarias cualidades físicas.
- 4 Que fueran juegos fundamentados en la experiencia, que garantizase su viabilidad y que promovieran la actividad física. Los juegos deben gustar.
- 5 Que resultaran juegos sencillos en los que las reglas fueran entendidas e interpretadas fácilmente tras una breve y rápida presentación verbal o una demostración física.

### 5.4.4.8.1.- CALENDARIO APLICACIÓN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD EN INFANTIL 5 AÑOS.

Año 2002

SEPTIEMBRE

L	M	MI	J	V	S	D
<b>30</b>						

OCTUBRE

L	M	MI	J	V	S	D
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	5	<b>6</b>
7	8	9	10	11	12	13
<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	19	<b>20</b>
21	22	23	24	25	26	27
<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>			

NOVIEMBRE

L	M	MI	J	V	S	D
				<b>1</b>	2	<b>3</b>
4	5	6	7	8	9	10
<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	16	<b>17</b>
18	19	20	21	22	23	24
<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	30	

DICIEMBRE

L	M	MI	J	V	S	D
						<b>1</b>
2	3	4	5	<b>6</b>	7	<b>8</b>
9	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	14	<b>15</b>
16	17	18	19	20	21	22
23	24	<b>25</b>	26	27	28	<b>29</b>
30	31					

Tabla nº 5: Calendario de aplicación.

1º Semana.....	30/09 al 04/10	}	OCTUBRE
2º “	..... 07 al 11		
3º “	..... 14 al 18		
4º “	..... 21 al 25		
5º “	..... 28 al 31		
6º “	..... 04 al 08	}	NOVIEMBRE
7º “	..... 11 al 15		
8º “	..... 18 al 22		
9º “	..... 25 al 29		
10º “	..... 02 al 05	}	DICIEMBRE
11º “	..... 10 al 13		
12º “	..... 16 al 17		

Esquema nº 24: Calendario de Aplicación.

#### 5.4.4.8.2.- OBSERVACIONES DURANTE EL TRATAMIENTO.

La actitud de los niños durante las sesiones de tratamiento, ha sido absolutamente colaboradora. Estaban motivados, se mostraban alegres y entusiasmados.

Las dificultades de las tareas eran percibidas por los alumnos, como de nivel medio.

He observado que los cambios moderados en el nivel de complejidad, favorecían la motivación intrínseca y que la autonomía en el trabajo promovía la motivación de logro y la autoestima.

La atmósfera interpersonal en la que se han desarrollado las tareas, permitió al niño sentirse apoyado, respetado, orientado y dirigido en su propia acción.

Los niños tienden a rendir lo que se esperaba de ellos. se han llevado a cabo todas las actividades programadas a diario, sólo se suprimieron dos sesiones por tener que realizar otras actividades complementarias imprevistas.

Ningún alumno ha faltado más de cinco veces seguidas a las sesiones de tratamiento.



#### **5.4.4.8.3.- SESIONES.**

Las sesiones de tratamiento constituyen la Variable Independiente de esta investigación.

Sólo se van a aplicar al Grupo Experimental para estudiar sus efectos en el aprendizaje de la lecto-escritura, en el desarrollo de habilidades lectoras.

Las sesiones están formadas por un conjunto de 52 fichas elaboradas recopilando juegos tradicionales y ejercicios físicos y psicomotrices.

Presentan una serie de objetivos de etapa, de ámbito, con contenido de conceptos, procedimientos y actitudes.

En cada sesión se describe la organización de los alumnos, las instalaciones y el material necesario, así como la técnica de enseñanza más adecuada. Finaliza con una descripción de las actividades a realizar.

El modelo seguido en la elaboración de las sesiones se encuentra en el Anexo 2, protocolo 22.



**SESIÓN 1    FECHA 30/09/02**

**Objetivo de Etapa:**            Establecer relaciones sociales.

**Objetivo de Ámbito:**            Identidad y autonomía personal en el medio social.

**Bloque Temático**    Identidad y autonomía personal.

**Contenido:**            Esquema, imagen y percepción corporal.

**Conceptos:**        Control del cuerpo, actividad y movimiento.

**Procedimientos:**    Experimentación de actividades expresivas.

**Actitudes:**        Gusto por la actividad física y la precisión de movimiento.

**Material e instalaciones:**            Salón de usos múltiples, balones de diferentes tamaños y pañuelos.

**Organización de Alumnos:**        Libre, por grupos, parejas.

**Técnica de Enseñanza:**            Imitación de modelos, búsqueda, descubrimiento guiado mediante juegos.

**Descripción de Actividades:** Juegos de Presentación.

### **“Yo me llamo”**

La profesora levantará la mano y dirá su nombre. Los niños/as que están sentados en círculos, irán levantando el brazo y dirán su nombre. Sentido de las agujas del reloj.

### **“El tren infantil”**

Cada niño/a irá enganchándose a la máquina que en este caso será la profesora y al engancharse dirá su nombre.

### **“El cartero nombra”**

La profesora cogerá una pelota y al lanzarla dirá: de (Ana) para (.....). Al recogerla dirá de (....) a (.....) y así hasta que nombre a todos los niños de la clase.

### **“Relevo de nombres”**

Todos los niños/as sentados en círculo, sólo se tendrá de pie aquel que nombre la profesora y se sentará cuando sea capaz de nombrar a uno de sus compañeros.

### **“Mi pelota”**

La profesora lanzará una pelota al aire y dirá su nombre, el que la recoja al lanzarla dirá el suyo y así sucesivamente.

### **“Vamos a la fila”**

Situados enfrente de la profesora hacer filas comenzando por el niño nombrado.

### **“El sonámbulo”**

Por parejas guiar al compañero que va con los ojos cerrados. Alternar.

### **Vuelta a la calma**

Todos los niños/as se tumbarán en el suelo respirando profundamente. Tomaremos el aire por la nariz y expulsaremos por la boca.



Foto nº 1: “Tren infantil”



Foto nº 2: “Tren infantil”

**SESIÓN 2      FECHA 01/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo.

**Objetivo de Ámbito:** Descubrir las posibilidades motrices y dinámicas y utilizarlas coordinadamente adecuando las actividades cotidianas, lúdicas y de expresión.

**Bloque Temático:** Identidad y Autonomía personal.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posibilidades de limitaciones motrices del cuerpo.

**Procedimientos:** Exploración de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo.

**Actitudes:** Iniciativas para la adquisición de nuevas habilidades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cassettes, cintas, y diversos objetos.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Instrucción directa, reproducción de modelos.

**Descripción de Actividades:**

**“Llego al Colegio”**

El juego consiste en andar libremente por el salón de usos múltiples, después corretear por el mismo.

Pequeñas carreras con recorridos de ida y vuelta.

Desplazamientos por todo el salón - de frente-lateralmente-en eslalon-haciendo zig-zag-de espalda.

**“Las posturas”**

Pondremos música y nos moveremos por el salón. Cada vez que paremos la música, daremos la orden de situarse en una determinada postura – de rodillas-tumbados boca arriba-en cuclillas-tumbados boca abajo.

**“Que puedo hacer”**

Partiendo de una postura determinada, explorar las posibilidades del movimiento que tenemos, por ejemplo: sentados podemos mover los brazos, las piernas, la cabeza, pero no podemos saltar ni movernos. Agachados si podemos saltar y desplazarnos. Tumbados podemos desplazarnos, pero no podemos saltar.

**“Imitación de animal”**

Somos canguros: saltamos; somos caballos: trotamos; somos peces: nadamos; somos pájaros: volamos; somos monos: saltamos; somos serpientes: nos arrastramos.

**Vuelta a la calma**

Los niños se tumbarán en el suelo y trataran de representarse mentalmente todo lo realizado en esa mañana, desde que se han levantado hasta ahora (despertar, aseo, desayuno, transporte, aulas.... etc.



Foto n° 3: “Las posturas”



Foto n° 4: “Las posturas”

**SESIÓN 3      FECHA 02/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividad habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas, superando dificultades y buscar ayuda cuando sea necesario.

**Bloque Temático:** Identidad y autonomía personal.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posturas y contrastes posturales.

**Procedimientos:** Coordinación y control del movimiento del cuerpo.

**Actitudes:** Interés e iniciativa por la adquisición de nuevas habilidades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, vasos, jabón ,cañitas y pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado e imitación.

**Descripción de Actividades:**

**“ El Fugitivo”**

Somos fugitivos y tenemos que pasar por una buena senda (andando), pasamos por un túnel (agachados), nos encontramos frente a una pared (escalamos). Ahora tenemos que pasar por un hueco para cruzar el muro (reptamos). Nos lesionamos un pie, pero no podemos parar ( a la pata coja ). De pronto estamos atados de pies y manos (huimos).

**“Vamos a dibujar”**

Por parejas realizar dibujos en el aire, uno hace y el otro tiene que acertar lo que ha hecho.

A través de trayectorias realizadas libremente por el espacio, vamos a dibujar todos, serpientes; cuadrados; círculos.

**“Focas y delfines”**

Por parejas: Foca y delfín. Todas las parejas se separan por una línea. Al sonido, las focas correrán a encontrar un lugar un poco elevado para poder estar a salvo y los delfines tienen que intentar alcanzarlas antes de que se hayan subido. Repetir cambiando de rol.

**Vuelta a la calma**

Pompas de jabón.

Se introducen una pajita en un recipiente que contenga agua jabonosa, en el extremo de la pajita que toca el agua se hace un corte pequeño. Se saca y sopla lentamente.



Foto n° 5: “Focas y delfines”



**SESIÓN 4      FECHA 03/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Ir formándose una imagen positiva de si mismo y construir su propia identidad. Orientarse espacial y temporalmente en los ambientes cotidianos.

**Objetivo de Ámbito:**      Identidad personal.

**Bloque Temático**      Conocimiento e imagen de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Características diferenciales del propio cuerpo respecto al de los demás.

**Procedimientos:** Utilización de los sentidos como medio de exploración.

**Actitudes:** Interés por la exploración y experimentación.

**Material e instalaciones:**      Salón de usos múltiples, aros, pelotas, globos.

**Organización de Alumnos:**      Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:**      Instrucción directa, descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“La ducha mental”**

Todos los niños están de pie, dispuestos a darse una ducha muy frotada. Empezaremos por la cabeza, nos frotaremos bien el pelo, nos masajeamos con las yemas de los dedos, orejitas, cuello, cara, brazos, piernas, etc.

**“Pipo gestitos”**

Representan mediante gestos las acciones: Sonreír, llorar, ponerse serios, oler, guiñar, masticar, bostezar, enfadarse, asentir, negar, saludar, aplaudir, poner silencio, llamar, fregar, bailar.

**“Nuestra boca”**

Los sonidos de nuestra boca. Entrechocamos los dientes, los raspamos con las uñas, inflamamos las mejillas, las vamos desinflando con las yemas de los dedos, silbamos, imitamos los sonidos de un caballo, carraspeamos, siseamos.

**“El repartidor”**

Lanzar cosas en diferentes recorridos: Aros, pelotas, globos. Los demás irán a buscarlas según la orden que se les dé. Andando, saltando, corriendo, a la pata coja, etc.

**Vuelta a la calma**

El bosque de árboles. Los niños de pie, fijos, van moviendo el cuerpo suavemente, según el viento. Suena una música de ritmo lento.



Foto nº 6: “El repartidor”

**SESIÓN 5      FECHA 04/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada.

**Objetivo de Ámbito:** Conocer las normas y modos de comportamiento social.

**Bloque Temático:** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Nociones básicas de orientación espacio-temporal.

**Procedimientos:** Coordinación y control del movimiento del cuerpo.

**Actitudes:** Confianza en la capacidad para realizar actividades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pelotas, tiras de papel.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Imitación, descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Historia del árbol”**

Somos árboles con grandes ramas (estiramos los brazos).

Hay árboles grandes (nos ponemos de puntillas) árboles pequeños (nos agachamos).

Las ramas tienen ramas más pequeñas (estiramos las manos).

Las ramas tienen hojas (alargamos dedos de las manos).

Se mueven con el viento. Los árboles con raíces fuertes no se caen, con raíces pequeñas sí. Movemos el hombro, el codo, la muñeca.

Estando solo se cae al suelo, estando varios puede caer sobre otros compañeros. Los pies y las piernas no se mueven.

Los árboles están solos cada uno lejos del otro. Los árboles ahora forman pequeños bosquesillos (se unen los niños). Alguien se ha escondido detrás del árbol.

**“Gatos y moscas”**

Cuando la profesora diga la palabra mosca todos los niños/as deberán saltar hacia arriba dando una palmada sobre la cabeza como intentando atrapar a la mosca. Cuando se nombre al gato, deberán caer de puntillas al suelo y quedarse muy quietos como si buscaran la mosca por el aire.

**Vuelta a la calma**

Un niño hace un ademán y los demás lo imitan, después hace otro más el anterior, los demás lo imitan. Después hace el primer, segundo y tercer ademán y los demás lo imitan y así sucesivamente.



Foto n° 7: “Historia del árbol”



Foto n° 8: “Historia del árbol”

**SESIÓN 6      FECHA 07/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje oral como medio de relación con los demás.

**Bloque Temático:** Comunicación y representación.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posibilidad expresiva del cuerpo.

**Procedimientos:** Interpretación de mensaje transmitido por otro.

**Actitudes:** Interés e iniciativa para participar en representaciones.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, patio, pelota.

**Organización de Alumnos:** Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Simón dice”**

La profesora da instrucciones como “Simón dice que os toquéis los dedos de los pies”. Cada vez que alguien dice “Simón dice que hagáis algo” el grupo debe hacerlo.

Simón dice: que dobléis el brazo, que os agachéis, que os sentéis, déis una vuelta ..... etc...

Simón dice: que os tumbéis.

**“Juego con pelotas”**

Pasar una pelota al compañero: rodando, botando, golpeando.

Encestamos la pelota, en una papelera, dentro de los aros, entre las piernas del compañero... etc.

**“Pase de pelota”**

Con pelotas pequeñas, medianas, grandes.

Dominar el balón con los pies.

Carreras de relevos con pelotas.

Pasar de unos a otros pelotas grandes, haciéndolas rodar por el suelo. Los niños se colocan a distintas distancias entre si.

Lanzar pelotas contra la pared, dejarlas rodar hasta que se paren e ir a recogerlas.

Pasarse uno a otro una pelota golpeándola con el pie.

Variar la distancia entre los niños.

Lanzar una pelota con el pie contra la pared y recogerla con las manos.

Lanzar la pelota al suelo con las dos manos, recogerla cuando se haya parado. Lo mismo lanzándola hacia arriba.

**Vuelta a la calma**

Por compañeros uno tumbado y el otro de pie, intenta subir las piernas y el compañero se las baja.

Igual pero con los brazos. Cambio de rol.



Foto nº 9: “Simón dice .....”

**SESIÓN 7      FECHA 08/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Conocer, valorar, respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propia.

**Objetivo de Ámbito:** Orientarse espacial y temporalmente en los ambientes cotidianos actuando de forma autónoma en las diversas situaciones de la actividad.

**Bloque Temático:** Conocimiento e imagen de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Características diferenciales del propio cuerpo respecto al de los demás.

**Procedimientos:** Identificación de diferentes semejanzas con los demás.

**Actitudes:** Aceptación de las características diferencias entre las personas.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cartulinas de colores, pelotas, pañuelos, periódicos.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas y grupos.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“El ciego y el vidente”**

El ciego choca con el vidente ¿quién es? (andar, rozar, mover).

El vidente adoptará los siguientes roles: vidente caritativo (enseñando todo al ciego) – vidente pícaro (aprovechará y hará tropezar al ciego .. etc.).

El ciego sigue al vidente por todos los lugares, quiere conocer el mundo en que vive.

Cambio de roles.

**“Colores musicales”**

Colocando en el suelo trozos de cartulinas de colores en filas no demasiados juntos, una cartulina menos que niños haya jugando. Ponemos música y los niños girarán en torno a las cartulinas de colores. Al cesar la música, cada niño deberá buscar una cartulina. Iremos retirando en cada juego una cartulina.

**“Balón al cesto”**

Consiste en lanzar balones de distintos tamaños en un cesto o papelera. Empezaremos tirando muy cerca, a medida que vamos progresando, alejamos a los niños del cesto.

**Vuelta la calma**

Los niños tumbados en el suelo formarán figuras geométricas. Cuatro niños un cuadrado, tres niños un triángulo, el resto se colocará formando un círculo.



Foto nº 10: “Colores musicales”



**SESIÓN 8      FECHA 09/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer las relaciones sociales, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, puntos de vista y aportaciones propias con las de los demás.

**Objetivo de Ámbito:** Identificar los sentimientos y emociones propias y de los demás y saber expresarlos.

**Bloque Temático:** Comunicación y representación.

**Contenido:**

**Conceptos:** Expresión corporal.

**Procedimientos:** Experimentación de posibilidades expresivas a través de gestos y movimientos.

**Actitudes:** Esfuerzo por transmitir sentimientos y emociones a través de la expresión corporal.

**Material e instalaciones:** Salón de juegos múltiples, aros, colchonetas, balones, cintas.

**Organización de Alumnos:** Gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**Cuento Motor:**

**“El reloj dormilón”**

En Relojelandia vivía entre todos los relojes uno al que llamaban Reloj dormilón porque siempre estaba durmiendo. Aquella mañana Dormilón se despertó a las doce (vamos a imitarlo). Comenzó moviendo el pie derecho, más tarde el pie izquierdo, movió los hombros, el cuello, y por fin decidió levantarse. Cuando ya estaba levantado comenzó a llorar porque como era tan vago no iba a poder viajar al país de los hombres. (Todos imitamos) a un anciano con joroba, andando a cuatro patas, cojeando de un pie, y formas de andar de lo más extraño.

En otro lugar del reino se encontraba Temporin, el mejor amigo de Dormilón, que buscando solución al problema de su amigo se le ocurrió pedir consejo al mago. Este le dijo que para ayudarlo tenía que ir al país de Tuerquilandia. Temporin saltó de alegría. Buscando llegó al reino del balón: Todos sus habitantes no paraban de lanzar un balón hacia arriba parándolo cada vez con una parte distinta del cuerpo y nombrándola. La paraban con el pie, la mano, la rodilla, la cabeza, el codo, más tarde con la mano derecha, con la mano izquierda, con el pie derecho, con el pie izquierdo. Todos los habitantes de éste país estaban preocupados, por doblar la cintura y dejando las piernas bien rectas llegar al suelo e intentar tocar con las manos el talón, sin doblar los pies y hacían mucho más ejercicio. Temporin tuvo que hacer todos estos ejercicios para que le dieran la tuerca, como estaba cansado respiró e inspiró varias veces intentando recuperarse. Siempre con la nariz intentando hinchar la barriga en la inspiración y luego desinflarla. Por fin consiguió la tuerca. Pero para volver a Relojelandia tuvo que hacer equilibrio sobre un pie, sobre los talones, sobre las puntas de los pies, sobre aros, etc. Cuando llegó le dió la tuerca a Dormilón y el pueblo entero empezó a bailar moviendo la mano, la muñeca, el hombro, la cintura, los pies, etc. Al final todo el pueblo aplaudía y dormilón no paraba de dar saltos y dormilón se puso muy contento con su cuerda sabiendo que por la mañana sería el primero en levantarse.

**Vuelta a la calma**

Mover la mano izquierda lo más rápido posible y a la voz de ya, se deja caer al suelo. Igual con todos los miembros superiores e inferiores.



Foto n° 11: “El reloj dormilón”

**SESIÓN 9      FECHA 10/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a la comunicación.

**Objetivo de Ámbito:** Conocer, comprender y reproducir algunas de las tradiciones culturales con actitudes de interés y disfrute.

**Bloque Temático:** La vida en la sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Actividades cotidianas de cumplimientos de rutinas.

**Procedimientos:** Adecuación del comportamiento a las distintas situaciones y actividad.

**Actitudes:** Iniciativa y autonomía en las actividades cotidianas.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pelotas, aros, escaleras, cajas de cartón.

**Organización de Alumnos:** Individual, pareja y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Juegos de las instrucciones”**

La profesora dirá, hará actividades y los niños la imitarán: En pie, cuclillas, semiarrodillado, arrodillado sentado en los escalones, sentado con piernas cruzadas, sentado con piernas extendidas y separadas, semitendido, tendido lateral, tendido supino, tendido prono.

**“Juego de la escalera”**

Colocar una escalera tumbada sobre el piso. Los niños deberán caminar entre los peldaños sin pisarlos. Cuando lo hagan todos, caminaremos sobre los peldaños y no entre ellos. Saltarán con una sola pierna dentro de la escalera.

**“El malabarista”**

Somos malabaristas y lanzamos objetos al aire y tenemos que tratar de cogerlos: Balones, aros.

Después lo lanzaremos contra la pared y trataremos de cogerlos: Balón, aros, ect.

**“El corro de la patata”**

Danzaremos la canción popular el corro de la patata. Implicando en ésta un cambio de acción inmediato en un momento determinado ( saltar, agacharse, correr, etc.).

**Vuelta a la calma**

Todos los niños/as sentados con las plantas de los pies juntas formando un círculo, flexionarán el tronco hacia delante hasta unir las manos con las de los compañeros.



Foto n° 12: “Las instrucciones”

**SESIÓN 10 FECHA 11/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva.

**Objetivo de Ámbito:** Descubrir posibilidades motrices y dinámicas.

**Bloque Temático:** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Habilidades motrices.

**Procedimientos:** Adaptación tónico-postural.

**Actitudes:** Confianza en posibilidades motrices.

**Material e instalaciones:** Patio de recreo, cassettes, pañuelos.

**Organización de Alumnos:** Individual, gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje dirigido, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Muñeco articulado”**

Pondremos música y los niños/as se moverán por el patio. Cada vez que paremos daremos una orden: Agacharse, tocar los hombros con las manos, ponerse sobre los talones, sentarse en el suelo, cuclillas.

Pondremos música y otra vez se moverán por el patio. Cada vez que deje de sonar la música, se pararán y articularán la parte del cuerpo que diga la profesora, codo, radilla, cuello, cintura, tobilla, muñeca.

Colocaremos un niño/a sobre una colchoneta en alto y articularemos varias partes de su cuerpo, como si fuera un muñeco. Los demás imitarán el modelo.

**“El pañuelo circular”**

Todos los niños/as sentados en circulo, cada uno con su pañuelo. A la señal van pasando los pañuelos a su compañero de la derecha. Cuando uno vuelve a recibir el pañuelo termina la rotación. Después se hará también por la izquierda.

Nos ponemos de pie, arrugamos el pañuelo y lo escondemos en la mano. Vamos andando y al primer compañero que encontremos le cambiamos el pañuelo. Vamos corriendo y al primer compañero que veamos le cambiamos el pañuelo. Intercambiamos el pañuelo con nuestra pareja pero con el pie.

**“Gallinita ciega”**

Con el pañuelo tapamos los ojos de un niño/a y tendrá que buscar y reconocer a algún compañero cuando lo encuentre... cambio de rol.

**Vuelta a la calma**

Nos desplazamos como tortugas, a la señal, nos metemos en el caparazón (agrupados en el suelo) a descansar (cierran los ojos).



Foto nº 13: “Pañuelo circular”

**SESIÓN 11 FECHA 14/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida.

**Objetivo de Ámbito:** Establecer relaciones entre las características físicas del niño y forma de vida que en él se desarrolla.

**Bloque Temático:** Acercamiento a la cultura.

**Contenido:**

**Conceptos:** La actividad humana en el medio, oficios más habituales.

**Procedimientos:** Reconocimiento de las profesiones próximas al niño.

**Actitudes:** Valoración y respeto hacia todos los trabajos.

**Material e instalaciones:** Clase, patio, disfraces.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, tríos, gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Enseñanza guiada.

**Descripción de Actividades:**

**“Correr agrupados”**

Correr por todo el patio de juego, tocar a un compañero diciéndole su propio nombre, el compañero le persigue y cuando lo alcance te dice tu nombre y huye.

Ir corriendo y hacer grupos de dos, seguir corriendo por parejas. Saltar y dar palmadas en el compañero a la señal. Correr entre las columnas haciendo zig-zag.

Correr libremente ocupando todo el espacio.

Formar grupos de tres y seguir corriendo.

Corriendo los tres en fila india, a la señal los dos primeros abren los pies y el último pasa por debajo.

Todos en grupo de nuevo empezar a trotar.

Todos juntos andando recorriendo todo el espacio.

Agacharse a tocar el suelo y saltar dando una palmada.

Avanzar en cuclillas y después relajar las piernas caminando.

**“Estatua”**

Todos los niños corriendo libremente y al decir la profesora la palabra “estatua”, todos deben quedar inmóviles, cada uno como se encontrara en ese momento.

**“Los oficios”**

Se crean dos grupos, uno enfrente del otro. El primero hace la mímica de un oficio y el segundo tiene que adivinar de qué oficio se trata. El juego se repite invirtiendo los papeles.

**Vuelta a la calma**

Se tumban todos en el suelo siendo número: uno, dos, tres, etc. Para ello, se colocarán en posición vertical, doblando piernas y brazos. Que cada llegue a interiorizar el número que es.



Foto nº 14: “Estatua”



Foto nº 15: “Los oficios”



**SESIÓN 12 FECHA 15/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Construir su propia identidad.

**Objetivo de Ámbito:** Descubrir las propias posibilidades motrices y dinámicas.

**Bloque Temático:** Conocimiento e imagen de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Imagen global del cuerpo humano.

**Procedimientos:** Exploración de las características globales y segmentadas del propio cuerpo.

**Actitudes:** Valoración positiva de sí mismo.

**Material e instalaciones:** Patio de recreo, caja de cartón, pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje por descubrimiento.

**Descripción de Actividades:**

**“Conoce tu cuerpo”**

Los alumnos repartidos por el terreno de juego, cada uno con una pelota. Con ella deben de ir recorriendo toda la superficie corporal, hasta que la profesora nombre una parte del cuerpo, a la que tienen que llevar la pelota: Mejilla, cabeza, pie, pierna, vientre, mano, etc.

Desplazarse con una pelota entre las piernas.

Desplazarse en cuadrupedia llevando una pelota sobre la espalda.

Carrera por parejas llevando una pelota entre los hombros.

**“Somos marionetas”**

Marcaremos la mano derecha de cada niño/a. Todos se expresarán levantando su mano “ésta es mi mano derecha”. La otra mano que tenemos es la mano izquierda. Está al otro lado del cuerpo, el lado izquierdo.

De pie, los niños/as de cara a la profesora levantarán su mano derecha y con ella se irán tocando elementos del lado derecho de su cuerpo: La oreja derecha, el ojo derecho, la mejilla derecha, la pierna derecha, etc. Harán lo mismo con el lado izquierdo. Primero lo harán con los ojos abiertos y luego con los ojos cerrados.

**“Juego de la serpiente”**

Todos los niños/as forman una larga hilera cogidos de la mano. El primero es la cabeza de la serpiente y los dos últimos la cola. El cabeza echa a correr velozmente en espiral, caracola, curva cerrada, curva abierta y cuantas figuras se le ocurran. No se pueden soltar.

**Vuelta a la calma**

La cabeza de la serpiente se tumbará en el suelo y el resto hará lo mismo.



Foto nº 16: “La serpiente”

**SESIÓN 13 FECHA 16/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal cada vez de forma más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

**Objetivo de Ámbito:** Conocer, comprender y reproducir algunos textos de la tradición cultural andaluza.

**Bloque Temático** Expresión corporal.

**Contenido:**

**Conceptos:** Control del cuerpo.

**Procedimientos:** Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones.

**Actitudes:** Gusto por la labor personal y original.

**Material e instalaciones:** Bancos, pañuelos, patio de recreo, aros.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

### Descripción de Actividades

#### “Uno, dos, tres..... cuatro”

Se colocan los bancos paralelamente uno, al lado del otro, de manera que el espacio que se deja de separación, permita realizar tres pasos.

Así mismo, en otro lado de la sala esparciremos una fila de aros, lo suficientemente cerca los unos con los otros.

Los niños/as se distribuirán en frente de las dos filas del material para iniciar el recorrido. Los niños/as marcharán por el espacio contando en voz alta los pasos que van realizando uno, dos, tres y cuatro. El último paso debe coincidir con la acción de introducirse dentro del aro.

#### “Tris – Tras”

Por parejas, se sientan en el suelo cogidos de las manos con las piernas estiradas y separadas, procurando contactar con las plantas de los pies del otro.

Mientras la profesora va recitando tris-tras, tris-tras, hacia delante y hacia atrás, dos veces seguidas y a la tercera dirá tris-tras durante ocho tiempos y los niños irán balanceando su cuerpo hacia delante y hacia atrás alternativamente siguiendo el ritmo de las palabras.

#### “La caza del zorro”

Todos los niños/as con un pañuelo colgado en la cintura en su parte posterior. Intentar capturar el pañuelo (cola del zorro) de los demás. El pañuelo capturado se cuelga en la cintura y se sigue jugando.

#### Vuelta a la calma

Sentados o tendidos supino pero por parejas enfrentadas con piernas unidas y estiradas, movimiento de relajación.



Foto nº 17: “La caza del zorro”

**SESIÓN 14 FECHA 17/10/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Ir formándose una imagen positiva de sí mismo.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Descubrir las propias posibilidades motrices y dinámicas y utilizarlas coordinadamente.

<b>Bloque Temático</b>	Expresión corporal.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Control del cuerpo: Equilibrio y relajación.
<b>Procedimientos:</b>	Desplazamiento por el espacio adecuando el propio movimiento a los pasos.
<b>Actitudes:</b>	Interés para participar.

<b>Material e instalaciones:</b>	Patio de recreo, panderos, silbatos.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Pequeño y gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Todos a la fila”**

Pondremos cinco filas de niños/as. Ellos expresarán quién es el primero y quién es el último. Daremos órdenes que ejecutarán según su posición en la fila.- El primero y el último saltan. – Los demás dan palmadas.- El primero y el último dan un salto hacia el lado, los demás saltan sin moverse de su sitio. – El primero y el último se tocan la nariz, los demás las orejas.

Repetiremos la actividad cambiando a los niños de lugar en las filas.

**“Adivina”**

Pondremos seis niños/as uno al lado del otro. Los demás estarán enfrente. Han de fijarse muy bien en los niños/as que les enseñemos. A continuación todos se volverán de espalda y haremos que dos de los seis niños/as se escondan en algún sitio. Tendrán que averiguar qué dos niños/as faltan. Lo haremos varias veces. Se puede cambiar el orden de colocación de los seis niños/as sin quitar ninguno.

**“Busca el sonido”**

Los alumnos/as se desplazan por el espacio con los ojos cerrados. Al oír un sonido se desplazan hacia el lugar de emisión de ese sonido. Variante: Sonidos emitidos con panderos, silbato, voz, palmada.

**“El maremoto”**

Todos libres por el espacio. Las cuatro esquinas corresponden a una zona determinada: Mar, barco, playa, tierra.

Se nombra una de estas zonas y deben ir allí lo antes posible. A la voz de maremoto deben acudir a una zona segura para no ahogarse, playa o tierra.

**Vuelta a la calma**

El centro del patio se convierte en un barco de salvamento. Todos deben meterse en el para salvarse y descansar tumbados.



Foto nº 18: “El maremoto”

**SESIÓN 15 FECHA 18/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Conocer distintas formas de comportamiento y elaborar criterios de actuación propia.

**Objetivo de Ámbito:** Orientarse espacial y temporalmente para actuar de forma autónoma.

**Bloque Temático** Los objetos y la actividad con ellos.

**Contenido:**

**Conceptos:** Atributos sensoriales de los objetos.

**Procedimientos:** Exploración de objetos a través de diferentes acciones.

**Actitudes:** Interés por la exploración y experimentación.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pelotas, cassettes, cintas.

**Organización de Alumnos:** Parejas, gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“La caja de cartón”**

Cogeremos una caja de cartón grande y los niños/as se meterán dentro y saldrán fuera. Cortaremos los laterales y pasarán por dentro de ellas, alrededor de, lejos de, cerca de, junto a la casa.

**“El juego de las canicas”**

Sobre el pavimento, dibujaremos un círculo y una línea. El niño/a se arrodillará detrás de la línea y tratará de hacer rodar las canicas hacia el círculo. La finalidad del juego es meter todas las canicas en el círculo lo más rápidamente posible.

**“Parejas”**

Se colocarán por parejas. Uno de ellos irá con los ojos vendados y tratará de explorar todo lo que le rodea. Siempre estará atendido por su pareja vidente. Cambio de rol.

**“El pañuelo viajero”**

Todos los niños irán con un pañuelo y enrollarán y desenrollarán el pañuelo por las distintas partes del cuerpo.

Cogerán el pañuelo por una esquina, lo soltarán e intentarán cogerlo antes de que toquen el suelo.

Vamos andando y movimiento el pañuelo de diferentes formas por todo el espacio. Andando intentamos tocar con el pañuelo el del compañero.

**Vuelta a la calma**

Por compañeros uno tumbado y el otro de pie, intenta subir las piernas y el compañero se las baja moviéndolas para relajarlas. Igual pero con los brazos. Cambio de rol.



Foto n° 19: “Las parejas”



**SESIÓN 16 FECHA 21/10/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Planificar la propia acción intentando superar dificultades.

<b>Bloque Temático</b>	Conocimiento e imagen de sí mismo.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Segmentos y elementos constitutivos del cuerpo.
<b>Procedimientos:</b>	Exploración de las características segmentarias del propio cuerpo.
<b>Actitudes:</b>	Aceptar las posibilidades del cuerpo.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, lazos, pelotas, globos.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Parejas, pequeño y gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y exploración.

**Descripción de Actividades:**

**“Manos marcadas”**

Los niños/as se colocarán por parejas. Se sentarán en el suelo uno delante del otro. Les marcaremos la mano derecha. Cerrarán los ojos la apretarán muy fuerte, al mismo tiempo que dicen: esta es mi mano derecha.

Tocarán la parte que vayamos diciendo del que está delante – la parte derecha de la cabeza, la oreja derecha, el brazo derecho, el hombro derecho, etc.

Los niños se pondrán por parejas situándose uno delante del otro, pero de espaldas a el, de forma que los dos niños miren al frente. Se agarrarán las manos derechas, las balancearán hacia arriba y hacia abajo, al mismo tiempo se detendrán y darán una vuelta sobre si mismos en el sentido de la derecha.

**“Policías y ladrones”**

Se divide la clase en dos grupos: unos son policías y otros son ladrones. Consiste en que los policías tendrán que atrapar a los ladrones y llevarlos a una esquina detenidos. Cambio de rol.

**“Conducir o llevar”**

Intentar llevar un globo en la cabeza sin que se caiga. Llevar un globo con el hombro sin que se caiga. Intentar andar con un globo entre las piernas. Llevar el globo con la cara. Llevar el globo con el dedo índice. Llevar el globo golpeándolo con la pierna.

**Vuelta a la calma**

**“El juguete sin pilas”**

Andando despacio y en silencio por todo el campo de deportes, la profesora con su voz va haciendo que el ritmo sea cada vez más lento hasta terminar tumbados.



Foto nº 20: “Policías y ladrones”

**SESIÓN 17 FECHA 22/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos.

**Objetivo de Ámbito:** Identidad y autonomía personal.

**Bloque Temático** Tomar conciencia de los sentimientos.

**Contenido:**

**Conceptos:** El cuerpo y el movimiento.

**Procedimientos:** Juego simbólico y juego reglado.

**Actitudes:** Gusto por la precisión de movimiento.

**Material e instalaciones:** Piedras, flores, colchonetas, disfraces, salón de usos múltiples.

**Organización de Alumnos:** Individual y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

### Descripción de Actividades:

#### “Cuento Motor”

Antonio se despertó, se quitó el pijama y lo arrojó al suelo, cogió la ropa que se iba a poner dando saltos en la cama (nos tumbamos en el suelo, nos levantamos rápidamente y tiramos al aire un jersey).

Antonio estaba muy contento porque iba de excursión (sonreímos y nos ponemos muy contentos). Salió corriendo de su casa y se despidió de su madre (decimos adiós).

Cuando llegó a la plaza estaban todos sus compañeros esperándolos (nos saludamos). Se montaron en el autobús y empezaron a cantar (cantamos la canción “En el auto de papá”). Llegaron al destino que era una cueva. La entrada era muy estrecha y el techo cada vez más bajo, así que había que agacharse cada vez más hasta el momento que tienen que agacharse (nos arrastramos). Los niños estaban cansados y el maestro les propuso quedarse allí un ratito y comerse un bocadillo. Estuvimos corriendo, saltando, durante toda la mañana.

Ya se iba haciendo tarde y era hora de marcharse de allí. Se pusieron en marcha y todos contentos empezaron a silbar y cantar. El camino hacia el autobús era estrecho y con un río (vamos de puntillas, guardando el equilibrio).

Cogieron el autobús y se vinieron. Cuando Antonio llegó a casa no quiso cenar, se duchó se puso el pijama y le pidió a su mamá que le contara un cuento. Antonio fue cerrando los ojos poco a poco y se quedó dormido nada más empezar el cuento (todos tumbados como estuvieran dormidos).

#### Vuelta a la calma

Permanecer en esa posición respirando profundamente.



Foto nº 21: “La excursión”



Foto nº 22: “La excursión”

**SESIÓN 18 FECHA 23/10/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Ir formando una imagen positiva de sí mismo.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Descubrir las propias posibilidades motrices y dinámicas.

<b>Bloque Temático</b>	El cuerpo y el movimiento.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Posibilidades motrices del cuerpo y sus segmentos.
<b>Procedimientos:</b>	Situación y desplazamiento en el espacio real.
<b>Actitudes:</b>	Iniciativas por la adquisición de nuevas habilidades.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, pelotas, objetos escolares.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Individual, parejas, pequeño y gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Sensaciones musculares”**

Se trata de tomar conciencia de las sensaciones musculares – movilidad, inmovilidad. Desde posiciones estáticas mover – no mover: la cabeza, el tronco, los brazos, las piernas. – apretar, soltar. Apretar las manos formando puños a la vez o alternativamente y luego soltar. Apretar las manos con distintas partes del cuerpo a la vez o alternativamente. Apretar las manos contra otro tipo de materiales: globos, papeles, pelotas, cuerdas, etc.

Mantener, soltar. Se trata de mantener en una posición o postura alguna parte corporal, durante breves momentos: la cabeza mantenida erguida y dejarla en flexión, los miembros superiores elevarlos y dejarlos caer, el tronco extenderlo y flexionarlo, los miembros inferiores flexionar y soltar el muslo. Mantener un libro sobre la cabeza y soltar. Una carpeta sobre el hombro y soltar. Un globo sobre el muslo y soltar. Un taco de madera sobre el hombro y soltar.

**“Que viene el lobo”**

Un niño/a se queda de lobo y trata de atrapar a las ovejas. Las ovejas atrapadas se convierten en lobos permaneciendo los anteriores. Acaba cuando no quedan ovejas.

**“Saltar los gusanos”**

La clase dividida en dos grupos. Todos tumbados prono, con un metro de separación en dos hileras. A la señal, el último de cada hilera, comienza a saltar a los compañeros hasta llegar al principio donde se tiende, los demás realizan la misma acción.

**Vuelta a la calma**

**“Que hace el rey”**

Un niño/a se coloca a la vista de sus compañeros y hace un gesto o adopta una postura que los demás deben imitar expresando las palabras ¿ que hace el rey? El rey come, se peina, grita, llora, canta, etc., hasta que dice duerme y todos se echan a dormir.



Foto n° 23: “¿Qué hace el rey?”

**SESIÓN 19 FECHA 24/10/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Desarrollar una autonomía progresiva.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Planificar y secuenciar la propia acción.

<b>Bloque Temático</b>	El cuerpo y el movimiento.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Posibilidades de limitaciones motrices del cuerpo.
<b>Procedimientos:</b>	Situación y desplazamiento en el espacio real.
<b>Actitudes:</b>	Confianza en sus posibilidades motrices.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, aros, cuerdas, picas, tacos de plásticos, cuerdas.
<b>Agrupamiento de Alumnos:</b>	Individual, pequeño y gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Experimentación y descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

Andar libremente por el espacio. Correr libremente por el espacio. Andar de puntillas. Andar de talones. Andar con el borde interno del pie. Andar con el borde externo del pie. Impulsos simulando que se va a saltar, sin despegarse del suelo. Saltar con un pie y cambiar. Saltar con los dos a la vez. Saltar con un pie y elevar la rodilla contraria. Saltos verticales con los pies a la vez alternando izquierda derecha y combinaciones a manera de bote. Saltos hacia delante: combinaciones. Saltos hacia atrás: combinaciones. Saltar sobre líneas pintadas paralelas. Saltar sobre aros, saltar sobre cuerdas, saltar sobre picas, saltar sobre tacos de plásticos.

**“Salvar el río”**

Se colocan dos cuerdas en paralelo. Los niños/as distribuidos en dos hileras han de correr y al llegar al río salvarlo de un salto. Progresión: ir separando poco a poco la distancia entre las cuerdas. Variante: saltar por parejas cogidos de las manos.

**“Los oficios”**

Se crean dos grupos, uno enfrente del otro. El primero hace la mímica de un oficio y el segundo tiene que adivinar de qué oficio se trata. El juego se repite invirtiendo los papeles.

**“Vuelta a la calma”**

Cada uno adopta una posición estática sobre los pies. Somos figuras de hielo. Sale el sol y poco a poco se va derritiendo la figura (diversas partes del cuerpo) y vamos poco a poco bajando equilibradamente nuestra postura hasta convertirnos en un charquito.



Foto nº 24: “Salvar el río”



**SESIÓN 20 FECHA 25/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Escribir de forma progresiva la coordinación óculo-manual necesaria para la manipulación de los objetos, la realización de actividades cotidianas.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** Textos de traducción oral.

**Procedimientos:** Vivencias ordenadas temporalmente.

**Actitudes:** Interés hacia las manifestaciones orales de sus tradiciones.

**Material e instalaciones:** Pelotas, globos, pañuelos.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Descubrimiento guiado”**

Caminar por el espacio en todas las direcciones. Ocupar el máximo de espacio que hay. Vigilar el estado corporal, mirar al frente, brazos ligeros. Después caminar a un ritmo que la profesora da con un tambor (lento/rápido). Hay que contrastar ritmos y paradas. Preparar el balanceo, notar el desplazamiento del peso corporal. Girar sobre el eje corporal, haciendo balanceos jugando con la intensidad.

Saltos por el espacio, pies juntos, con uno, con otro, saltando sobre los talones, sobre las punteras.

Tiros amplios y deducidos por el espacio, hacia un lado, hacia otro, emitiendo sonidos de vocales, de sílabas, etc.

Caídas al suelo: trabajar la caída jugando con la intensidad.

Combinar palmadas y balanceos.

Hacer palmadas siguiendo el ritmo marcado por un tambor, combinar palmadas y pies.

Trabajar movimientos abiertos en el espacio: Con todo el cuerpo se abren piernas, brazos.

Contraste, movimiento cerrado o movimiento abierto: sacar sonido, coger una pelota grande, un globo, vamos a abrocharnos por delante, por detrás, nos pica la espalda, me muero de risa.....etc.

**“La cacería”**

Unos o varios niños/as con pelotas corren para echarla a los compañeros, a quién le dé la pelota, sigue el juego.

**“El patio de mi casa”**

Danzar una canción popular “ El patio de mi casa”, implicando en ésta un cambio de acción inmediato en un determinado momento.

**“Vuelta a la calma”**

Imitar con el cuerpo las formas de cada letra. A, B, C, D , etc....., tumbados en el suelo buscando la relajación.



Foto nº 25: “El patio de mi casa”

**SESIÓN 21 FECHA 28/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad.

**Objetivo de Ámbito:** Tomar conciencia de las diferentes características de los demás aceptándolos, valorándolos y respetándolos.

**Bloque Temático** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Juego simbólico y juego reglado.

**Procedimientos:** Adquisición de habilidades motrices nuevas.

**Actitudes:** Interés e iniciativas por la adquisición de nuevas habilidades.

**Material e instalaciones:** Pelotas, salón de usos múltiples.

**Organización de Alumnos:** Parejas y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

Corretea por todo el espacio botando la pelota.

Desplazamiento de niños/as cogidos de la mano y formando filas. Pasarse de unos a otros pelotas grandes, haciéndolos rodar por el suelo. Los niños/as se colocan a distintas distancias entre sí.

Lanzar pelotas contra la pared, dejarlas rodar hasta que se paren e ir a recogerlas, comparando las que ha caído más cerca, más lejos.

Pasarse uno a otro una pelota golpeándola con el pie. Variar las distancias entre los niños/as.

Lanzar una pelota con el pie contra la pared y recogerla con las manos, variando las distancias entre el niño y la pared.

Lanzar la pelota al suelo con las dos manos. Recogerla cuando se haya parado. Lo mismo lanzándola hacia arriba.

Lanzar la pelota hacia arriba y cogerla en el punto más alta posible. Lanzar la pelota y cogerla en el punto más bajo.

Ir botando la pelota con una mano y después con la otra, ir botando alternando las dos manos, ir botando con las dos manos a la vez.

Lanzar la pelota por detrás y cogerla por delante.

Coger la pelota entre los pies y cogerla con las manos.

Canguro con la pelota en los pies sin perder el control.

Lanzar la pelota y cogerla a la altura de los hombros, cintura o rodilla.

Lanzar la pelota y pararla con los pies.

Carrera de relevo con pelotas como testigo.

**“Escapa de .... “**

Huir de los alumnos/as que tengan: Pelo rubio, coletas, pelo rizado, lazos en el pelo, pelo moreno.

**Vuelta a la calma**

Somos tortugas, nos desplazamos y a la señal nos metemos en el caparazón agrupados en el suelo a descansar (cierran los ojos).



Foto nº 26: “Escapa de”

**SESIÓN 22 FECHA 29/10/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Valorar el lenguaje como medio de relación con los demás.

<b>Bloque Temático</b>	Expresión corporal.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Posibilidades expresivas del cuerpo.
<b>Procedimientos:</b>	Experimentación de las posibilidades expresivas a través de gestos y movimientos.
<b>Actitudes:</b>	Atención y disfrute en las representaciones.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, cassettes, cintas.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Parejas, gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Pulgarcito”**

El grupo clase está oyendo la canción “Los nombres de los dedos” y cantan escenificando el contenido de la misma.

Las manos de los niños/as están muy inquietas y no paran de gesticular y de hacer movimientos. Quieren bailar y jugar de muchas maneras. Se para la música ¿podemos enseñar las manos?. Dejamos que cada niño/a se desplace moviendo sus manos. Ponemos música. Las manos se abren, se cierran, bailan por delante, bailan por detrás. Nos escapamos de todas las manos y corremos por la sala. Por fin, se paran estas manos. Se sientan todos en el suelo por compañeros y de frente para hacer bailar y mover las manos de unos y otros. Se vuelve a poner música muy suave y siguiendo un ritmo muy lento, los compañeros se prestan las manos.

Pueden estirar los dedos, subirlos, bajarlos, juntarlos, hacerlos bailar. El rol activo o pasivo dejaremos que lo decidan ellos.

**“El griterío”**

Por el espacio se van desplazando libremente. A la señal efectúan gritos durante tiempos determinados y variables. Acompañarán a los gritos, saltos de los niños/as.

**Vuelta a la calma**

**“veo-veo”**

Los niños se sentarán en círculos y la profesora iniciará el juego diciendo: “veo-veo”, a lo que responderán los niños/as: “que-ves” y ella les responderá: “una cosita que empieza por a, b, c.....” y así sucesivamente.



Foto nº 27: “Pulgarcito”

**SESIÓN 23 FECHA 30/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente.

**Objetivo de Ámbito:** Orientarse espacial y temporalmente en los ambientes cotidianos.

**Bloque Temático** La vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Actividades cotidianas de colaboración.

**Procedimientos:** Coordinación y colaboración los otros.

**Actitudes:** Iniciativa y autonomía en las distintas actividades cotidianas.

**Material e instalaciones:** Patio de colegio, salón de usos múltiples, aros y mantas.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje guiado, descubrimiento y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Juegos con aros”**

Un aro para cada niño durante cinco minutos de libre exploración. Cada niño/a metido en su aro correrá libremente con dos condicionantes: - ocupar todo el espacio – no chocar con nadie, moviéndose en todas las direcciones y sentidos (derecha-izquierda, delante-detrás).

Se colocan por parejas uno dentro del aro y el otro fuera, con las dos manos sujetando el aro del compañero. El que está fuera marcará el ritmo del que está dentro. Al toque de silbato, cambio de pareja.

Cada uno con su aro en la mano, lo mueve al ritmo de una música repetitiva. Lanzarán los aros intercambiándolos por parejas. Saltarán dentro y fuera del aro.

**“El niño explorador”**

Harán distintos recorridos por el patio del colegio de ida y vuelta, observarán todos los elementos que lo componen: fuente, jardines, estatuas, bancos, galerías, etc.

Vuelta al salón de usos múltiples.

**“La manta”**

Se divide la clase por parejas. Cada pareja cogerá una tela. Uno se coloca de pie sobre un extremo de la manta, mientras el otro tira del extremo contrario de una manera uniforme, para que el otro no pierda el equilibrio. Se deslizan por la clase. Llegando al otro extremo de la clase se hace cambio de pareja. El que estaba en equilibrio tira de la manta y el que tiraba guardará el equilibrio. Al principio se podrá apoyar las manos. Una vez que el niño consiga la vertical, se pondrá un pie más avanzado que el otro para facilitar el ejercicio.

**Vuelta a la calma**

Nos dormimos y tapamos con la manta.





**SESIÓN 24 FECHA 31/10/02**

**Objetivo de Etapa:** Participar y conocer algunas de las manifestaciones artísticas.

**Objetivo de Ámbito:** Establecer relaciones entre las características del medio y las formas de vida que en él se desarrollan.

**Bloque Temático** Expresión musical.

**Contenido:**

**Conceptos:** Cualidades del sonido.

**Procedimientos:** Discriminación de algunas cualidades del sonido.

**Actitudes:** Gusto y placer por la música, canto y baile.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, aros, cassettes.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“La fila loca”**

Se hace sonar una música. Todo el grupo, puesto en fila, va caminando haciendo justamente lo que haga el de delante. Empezará la profesora e irá nombrando a niños/as para que vayan ocupando el primer puesto.

**“Cóctel de ejercicios”**

El grupo se sitúa en círculo alrededor de la profesora que marca el ritmo. El grupo camina libremente. A la señal cambiará para realizar las siguientes actividades: - correr en círculo, - caminar ocupando el mayor espacio, - caminar ocupando el menor espacio, - invertir el sentido. Expresar cólera, alegría, miedo, mucho calor, mucho frío, lluvia, movidos por un fuerte viento, caminar entre pinchos, quemarse los pies, ir andando por el agua, por un terreno pantanoso, sigilosamente, por la atmósfera, como un robot, como una marioneta, al galope, de puntilla, a la pata coja, como gigantes, como enanos.

**“Entrar en el aro”**

Se echan en el suelo aros, la mitad de niños/as. Se pone de fondo una música. A la señal se meterán en el aro. Los que entran en el mismo aro se saludan. Se irán quitando aros para que al final llegue un momento en el que habrán de entrar tantos en un aro, que la única forma de hacerlo será colgándose unos de otros.

**“Alí-Baba y los cuarenta ladrones”**

Todo el grupo caminando en fila va siguiendo al que está en primer lugar, empieza la profesora y luego se cambia. Repiten continuamente “Alí-Baba y los cuarenta ladrones”, pero dando continuamente cambios de entonación. El cambio de tono debe de hacerse lenta y gradualmente. No pasar bruscamente del grito al susurro. Puede durar un rato, la única precaución es acabar en silencio, simplemente marcando las palabras con la boca, si emitir sonido alguno y tumbados en el suelo.

**Vuelta a la calma**

Seguiremos tumbados en el suelo con una música suave.



Foto nº 29: “Entrar en el aro”

**SESIÓN 25 FECHA 04/11/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Valorar el trabajo de las personas relacionándolos con los diversos servicios.

<b>Bloque Temático</b>	Expresión plástica.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	La expresión plástica como medio de comunicación.
<b>Procedimientos:</b>	Representación de las figuras humanas.
<b>Actitudes:</b>	Interés por la producción artística.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, sillas, aros, periódicos, disfraces.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Individual, parejas, gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Hacer estiramientos, para representar formas abiertas”**

A partir de un objeto común de nuestra vida cotidiana, trataremos de descubrir nuevas formas de relación con las usuales. Por ejemplo las sillas como elemento relacional fijo o como elemento relacional móvil. En las sillas fijas el cuerpo de adapta: sentado, echado sobre ella, por debajo, por encima, en torno a, etc.

La silla móvil puede ser: un caballo, un coche, una cápsula espacial, porque es manipulada por cada participante.

**“Cambio de planeta”**

Se distribuyen por el terreno de juego aros en igual número de alumnos menos uno. Cada jugador se sitúa dentro de un planeta (aro) cuando el jugador que queda libre diga “cambio de planeta” todos salen de su planeta para buscar uno nuevo, momento que aprovechará el que no tenía para conseguir uno. El que se queda sin planeta vuelve a realizar el juego.

**“El suelo quema”**

Todos los alumnos se sitúan tras una marca de salida. Llevarán periódicos en las manos para ir colocándolos en el suelo para andar sobre ellos, ya que el suelo quema. Tendrán que mover los periódicos para avanzar en el recorrido.

**Vuelta a la calma**

Se sentarán en círculos y escenificarán la canción de los oficios. “Soy el carpintero y hago así, corto la madera, ..”



Foto nº 30: “Cambio de planeta”

**SESIÓN 26 FECHA 05/11/02**

<b>Objetivo de Etapa:</b>	Participar y conocer manifestaciones culturales y artísticas.
<b>Objetivo de Ámbito:</b>	Conocer manifestaciones culturales del presente y pasado.

<b>Bloque Temático</b>	Acercamiento a la cultura.
<b>Contenido:</b>	
<b>Conceptos:</b>	Tradiciones, costumbres.
<b>Procedimientos:</b>	Acercamiento a costumbres.
<b>Actitudes:</b>	Disfrute de tradiciones.

<b>Material e instalaciones:</b>	Salón de usos múltiples, disfraces, cartulinas, caretas, collares, escoba.
<b>Organización de Alumnos:</b>	Individual, gran grupo.
<b>Técnica de Enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Fiesta de Halloween”**

Se repartirán los disfraces y los niños/as se irán poniendo gorros, collares, algunas túnicas y sobre todo cogerán su careta de calabaza que realizaron en clase para este fin.

Una vez todo colocado se dispersarán por el salón ocupando el mayor espacio posible.

A la voz de la profesora volverán todos al centro y se sentarán para hacer un desfile de disfraces. Irán pasando uno a uno por la línea destinada a tal fin.

Con motivo de la fiesta que estamos celebrando una madre de un niño ha hecho una gran calabaza que será de adorno.

Terminado el desfile los niños/as harán los siguientes juegos.

**“Baile de la escoba”**

Todos en círculo, cuando suena la música deben ir pasando la escoba, aquel que tenga la escoba cuando deje de sonar la música, deberá abandonar el círculo.

**“El corderito”**

Formar un corro cogidos de la mano. En el centro se coloca un niño/a que es el corderito. Este es atrapado por el círculo y su misión es evadirse. Sus compañeros deben impedirselo, sin dejar de dar vueltas.

**“Veo-veo”**

La profesora dirá veo-veo, le preguntarán los niños ¿qué ves?. Ella dirá un objeto que empieza por , A – B , etc; quién lo acierte seguirá el juego.

**Vuelta a la calma**

Nos tumbamos en el suelo, tapando la cara con nuestra careta. Respiramos profundamente.



Foto n° 31: “Halloween”

**SESIÓN 27 FECHA 06/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las situaciones.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje oral como medio de relación con los demás, respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje oral como medio de comunicación e información.

**Procedimientos:** Utilización del lenguaje oral como medio de expresión y comunicación.

**Actitudes:** Escucha de los demás en sus interpretaciones orales.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cuento.

**Organización de Alumnos:** Gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

### Descripción de Actividades:

#### “El mundo de las letras”

La profesora irá contando el cuento del reino de las letras. Irá describiendo a cada uno de los personajes, las reina es la a..... y los niños/as irán haciendo las actividades que marque la profesora siguiendo el orden de la historieta.

- ¿Quién habla con la A? Tarzán. Una mano en la boca, y la otra en la diana.
- ¿Quién habla con la B? La oveja. Flexión de muñeca, codo y rodilla.
- ¿Quién habla con la C? La serpiente. Flexión de codo y muñeca. La mano en forma de boca abre, y cierra.
- ¿Quién habla con la D? El timbre. El dedo índice, pulsa el timbre.
- ¿Quién habla con la E? El sordo. La mano en la oreja haciendo de trompetilla.
- ¿Quién habla con la F? El cansado. La mano quita el sudor de la frente.
- ¿Quién habla con la G? El asco. El brazo extendido rechaza.
- ¿Quién habla con la H? El mudo. Las manos cruzadas tapan la boca.
- ¿Quién habla con la I? El frenazo. La pierna extendida frena.
- ¿Quién habla con la J? El león. Las manos en forma de garras.
- ¿Quién habla con la K? La gallina. Flexión de piernas. Las manos en las axilas. Aletear con los codos.
- ¿Quién habla con la L? El micrófono. Una mano sostiene el micrófono, la otra extendida.
- ¿Quién habla con la M? La vaca. Los dedos índices encima de la cabeza.
- ¿Quién habla con la N? La ambulancia. El dedo índice forma círculos en el aire.
- ¿Quién habla con la Ñ? El avión. Los brazos en cruz. Flexionar el tronco a los dos lados.
- ¿Quién habla con la O? La sorpresa. Cara de sorpresa y manos extendidas.
- ¿Quién habla con la P? El tambor. Tocar el tambor.
- ¿Quién habla con la Q? El cuco. Mover la cabeza adelante y atrás .
- ¿Quién habla con la R? La moto. Conducir una moto.
- ¿Quién habla con la S? El viento. Ondear el tronco y los brazos adelante y atrás.
- ¿Quién habla con la T? El reloj. El dedo índice oscila a los lados.
- ¿Quién habla con la U? El fantasma. Asustar moviendo los brazos arriba y abajo.
- ¿Quién habla con la V? La oveja. Flexión de muñeca, codo y rodilla.
- ¿Quién habla con la X? La espada. Mover la espada.
- ¿Quién habla con la Y? Cuidado. Adelantar la mano indicando cuidado.
- ¿Quién habla con la Z? El látigo. Dar latigazos.

Vuelta a la calma

Se tumbarán en el suelo y respirarán profundamente.



Foto n° 32



Foto n° 33



Foto n° 34



Foto n° 35

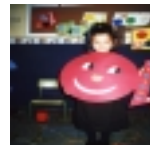


Foto n° 36

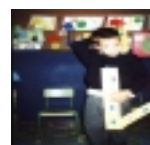


Foto n° 37

“ El mundo de las letras”



**SESIÓN 28 FECHA 07/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje escrito como medio de comunicación e información, mostrando interés hacia él.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje escrito como medio de comunicación.

**Procedimientos:** Producción e interpretación de códigos de simbolización gráfica.

**Actitudes:** Valoración e interés por el lenguaje escrito como medio de información, diversión y comunicación.

**Material e instalaciones:** Clase, cartones, letras móviles, gráficos.

**Organización de Alumnos:** Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Juego con las manos”**

\*Con ambas manos apoyadas sobre la mesa pasar simultáneamente de la posición prono a la posición supino: palma-dorso, ambas a la vez.

\*Cogerse, con una mano, la otra por la muñeca y doblarla repetidamente a un ritmo determinado.

\*Con una mano coger el antebrazo contrario y realizar movimientos con la muñeca de éste.

\*Cruzar los brazos por las muñecas, derecha sobre izquierda, a un golpe convenido la izquierda da media vuelta y obliga a cambiar de posición a la mano derecha doblándola por la muñeca.

**“Los prisioneros”**

Atarse las manos por la muñeca y realizar juegos o trabajos que precise el movimiento de ambas manos en esta postura: coger piedras del suelo, quitar el pañuelo del compañero, correr, saltar, esconderse, agacharse, etc.

Desatar las manos.

**“Ha llegado un barco cargado de”**

La profesora enseñará fichas con dibujos y nombres puestos (mama-papa-nene-lana-loro-lupa-pepe-pipa- etc) y los niños deben ir adivinando.

Una variante es que al enseñar la ficha lance una pelota al que quiera que le conteste. Hacer que todos los niños participen.

**Vuelta a la calma**

Se tumbarán en el suelo y tratarán de hacer alguna ficha con su cuerpo como letras, por ejemplo: limón. Así quedar un rato tranquilos respirando profundamente.



Foto nº 38: “Los prisioneros”

SESIÓN 29 FECHA 08/11/02

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje escrito como medio de comunicación e información, mostrando interés hacia él.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje escrito como medio de comunicación.

**Procedimientos:** Producción e interpretación de códigos de simbolización gráfica.

**Actitudes:** Valoración e interés por el lenguaje escrito como medio de información, diversión y comunicación.

**Material e instalaciones:** Clase, cartones, letras móviles, gráficos.

**Organización de Alumnos:** Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Juego con las manos”**

\*Andar a gatas por el suelo apoyando el dorso de la mano.

\*Ir andando y con los brazos en alto dar palmadas al ritmo marcado.

\*Dividirse en dos grupos y tirar a ambos lados de la cuerda hasta vencer al contrario.

\*Mover libremente las manos al compás del ritmo y siguiendo expresivamente la melodía.

\*Explicar una historia, narración o cuento con el simple movimiento de las manos y solicitar que el resto de los compañeros adivine de qué se trata (andar, correr, pegar, llamar por teléfono, llamar a un timbre, saludar, despedirse, etc).

**“Juego del Pirata”**

La profesora contará a los niños la historia del tesoro escondido por el pirata y mostrará un plano con la situación de dicho tesoro, los caminos, las dificultades que han de pasar para encontrarlo.

El tesoro está en una isla, deberán remar en una barca para llegar a la misma (gesto de remar). La barca se hunde y deben alcanzar la orilla a nado (gesto de nadar). Atravesarán luego un bosque de árboles muy altos, más alto (simular ser los árboles).

Después encontrarán una montaña que deberán cruzar (gestos de escalar).

Cuando lleguen al sitio donde está el tesoro cavarán con picos y palas para desenterrarlo (realizar los gestos adecuados).

Como tesoro se utiliza una bolsa de caramelos que luego se distribuyen.

**Vuelta a la calma**

Como están muy cansados por el esfuerzo se tumbarán a dormir.



Foto n° 39: “Juego del pirata”

**SESIÓN 30 FECHA 11/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las situaciones.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje oral como medio de relación con los demás, respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje oral como medio de comunicación e información.

**Procedimientos:** Utilización del lenguaje oral como medio de expresión y comunicación.

**Actitudes:** Escucha de los demás en sus interpretaciones orales.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cuento.

**Organización de Alumnos:** Gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Juego de las manos”**

\*Mientras una mano se abre, la otra se cierra teniendo los dedos muy separados. Luego el mismo ejercicio teniendo los dedos muy juntos.

\*Una mano está cerrada y tensa, la otra abierta y relajada, a una señal convenida cambiar de manos.

\*Dejar la mano izquierda relajada, como muerta y moverla por la muñeca con la otra mano. Lo mismo con la mano derecha.

\*Aguantar planchas con las palmas de las manos y registrar la máxima resistencia. El mismo ejercicio pero con el reverso.

\*Creatividad: Cada niño inventará una actividad original con sus manos.

**Aprendemos una canción**

Los niños sentados en círculo cada uno repetirá un verso:

Yo tengo una amiga que se llama Lola ¡Hola Lola! (bis)

Con mi amiga Lola juego a las bolas ¡Hola Lola! (bis)

Cuando conocí a Lola estaba flaquilla ¡Hola Lola! ¡Hola Lola!

Lola es chica y un poco pillita ¡Hola Lola! ¡Hola Lolilla!

**“Cazadores y liebres”**

Se divide la clase en dos grupos: cazadores y liebres.

Primero salen las liebres y se esconden y después saldrán los cazadores que tendrán que alcanzar a las liebres. Cambio de rol.

**Vuelta a la calma.**

Cazadores y liebres se tumbarán en el suelo a descansar, harán ejercicios de respiración.

**SESIÓN 31 FECHA 12/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las situaciones.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje oral como medio de relación con los demás, respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje oral como medio de comunicación e información.

**Procedimientos:** Utilización del lenguaje oral como medio de expresión y comunicación.

**Actitudes:** Escucha de los demás en sus interpretaciones orales.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cuento.

**Organización de Alumnos:** Gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Juegos libres con vasos de plástico”**

Lanzarlos hacia arriba, dar con el pie, cambiarlo con el compañero, llevarlo con un dedo, etc.

“Juego de escondite”: esconder el vaso de plástico y que el que lo encuentre sea el encargado de volver a esconderlo, etc.

“Carreras de relevo”: como testigo se utilizará el vaso de plástico.

Sentados en corro encontraremos individualmente usos originales al vaso de plástico: como florero, como campana, como sombrero, etc.

**“Cuento de Indios”**

Vamos a contar un cuento:

Érase una vez unos pequeños indiecitos que vivían en un poblado pequeñito en un lugar escondido y solitario. Estaban dormiditos, profundamente dormiditos por las mañanas. Su jefe llegó una mañana y les despertó: ¡Uh...Uh! y los indiecitos muertos de sueño se levantan muy despacito muy despacito y van al río a lavarse primero la cara, luego los brazos, el cuerpo. En el poblado, se pintan de verde la frente, de amarillo la cara y roja la nariz y como quieren ir de cacería se ponen las plumas, de nuevo van al río y se miran.

Montan a caballo y comienzan a correr. Pasan por un río. Pasan por un puente. Ven a lo lejos una caravana. Desmontan con mucho cuidado y tiran tres flejas, 1,2,3. Se acercan y abren la puerta y empiezan a descargar el oro, más fuerte, más fuerte. Montan de nuevo. A galope. Pasan por el puente, pasan por el río y llegan de nuevo al poblado indio. Desmontan y el Jefe indio les canta una canción: Pumba, pumba, siguen todos.

Después los indiecitos muertos de sueño se van a dormir.

**Vuelta a la calma.**

Todos los indiecitos permanecen dormiditos un rato.



Foto nº 40: “Los indios”



Foto nº 41: “Los indios”



**SESIÓN 32 FECHA 13/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa aspectos de la realidad.

**Objetivo de Ámbito:** Establecer relaciones entre las características del medio físico y la forma de vida.

**Bloque Temático** Los objetos y la actividad con ellos

**Contenido:**

**Conceptos:** Objetos presentes en el entorno natural y social.

**Procedimientos:** Exploración de objetos a través de diferentes acciones.

**Actitudes:** Respeto y cuidado por los objetos de uso individual y colectivo.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, elásticos, pañuelos grandes.

**Organización de Alumnos:** Parejas, tríos, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje por descubrimiento y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“A la pata coja”**

Los niños se encuentran detrás de una línea en la posición de tendido supino. Cuando la profesora dé la señal, se levantarán e iniciarán una carrera a la pata coja hasta la línea de meta. Los niños se podrán detener para cambiar de pierna, pero no podrán utilizar las dos a la vez.

**“Carrera de Canguro”**

Situados detrás de una línea, a la señal de la profesora, los niños irán dando saltitos a pies juntos. Cuando la profesora dé otra señal, los niños deben girar sobre sí mismo y continuar en la misma dirección y en el mismo sentido hacia la meta. También se pondrán de pie se agacharán y caminarán con las manos hasta un punto determinado y volverán a la situación de partida.

**“Soldados a tierra”**

Se desplazarán por debajo de unos elásticos situados a diferentes alturas y lo harán de las siguientes maneras: De frente, de lado, de espalda, tendido prono, cuadrupedia.

Una variante saltará por encima de los elásticos.

**“Juego con pañuelo grande”**

Cada niño elegirá un pañuelo y le irá dando vueltas con la mano dominante, cambiarán de mano. Dar con el pie dominante al pañuelo. Cambio de pie. Echamos el pañuelo en el suelo y nos tumbamos encima.

Nos ponemos de pie y ponemos debajo del pañuelo que nos tapa como una manta.

Formar una alfombra con todos los pañuelos y ahí saltar, bailar, correr, patinar, hacer equilibrio. Lo recogen y lo utilizan como banderas, estandartes, capas, etc.

Se pone el pañuelo atado en la cabeza, en una mano, en el pie.

Se unen por parejas y bailan con los pañuelos.

Atan todos los pañuelos y forman una cadena.

Buscamos los pañuelos que tengan el mismo color: rojo, azul, etc.

Escondemos el pañuelo que tenga el color: rojo, azul, etc.

Se tapan los ojos y juegan a encontrarse, etc.

**Vuelta a la calma:** Van a dormir y se tapan con un pañuelo.



Foto n° 42: “El canguro”

**SESIÓN 33 FECHA 14/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Conocer y valorar formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación

**Objetivo de Ámbito:** Conocer las normas y modos de comportamiento social.

**Bloque Temático** Expresión corporal.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posibilidades expresivas del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos.

**Procedimientos:** Experimentación de las posibilidades expresivas del propio cuerpo.

**Actitudes:** Atención y disfrute en las representaciones dramáticas.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, globos, disfraces.

**Organización de Alumnos:** Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje guiado e imitación.

**Descripción de Actividades:**

**“Acciones de imitación”**

Articulación del tobillo; movimientos de flexión plantar y flexión dorsal en prono y supino.

Giros a derecha e izquierda.

Articulación de la rodilla; movimientos flexión-extensión.

Articulación de la cadera; flexión-extensión, rotación externa-interna.

Articulaciones de la columna vertebral (tronco). Movimiento de flexión-extensión, torsión a la derecha e izquierda, inclinación a la derecha y a la izquierda, circunducción por un lado y por otro.

Articulaciones de la región cervical (cuello). Los movimientos nunca deben hacerse con rapidez,

Articulación del hombro, del codo, del cubito y radio en el antebrazo, de la muñeca, del dedos de las manos.

Todas estas acciones articulares se deben realizar desde distintas posiciones repitiéndose diez veces por ejercicio.

**“Ayuda al herido”**

Agrupados los alumnos situados detrás de una línea, los jugadores han de llegar hasta la meta, con la peculiaridad de que un componente se desplaza a la pata coja, por lo que tendrá que apoyarse en otro compañero.

Todos los alumnos intervendrán en el traslado de heridos; uno será la ambulancia, otro el médico, otro la enfermera, y cada uno cumplirá su misión.

**Vuelta a la calma**

Tumbados en el suelo. Sentir el aire espirado sobre las manos, más fuerte, más flojo, etc.



Foto nº 43: “Imitación”

**SESIÓN 34 FECHA 15/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad

**Objetivo de Ámbito:** Conocer las normas y modos de comportamiento social.

**Bloque Temático** La vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Normas de relación de convivencia.

**Procedimientos:** Percepción de las pautas de comportamiento.

**Actitudes:** Valoración y aceptación de las normas establecidas.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, aros, cartulinas, bancos, cuerdas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Poder de piernas”**

Se pedirá a los niños/as que brinquen hacia arriba. Después experimentarán varias formas de brinco: Con y sin movimiento, lanzando los brazos hacia arriba a un lado o hacia delante.

**“Juegos libres con: aros, cuerdas, líneas pintadas en el suelo, colchonetas.**

Cada niño/a experimentará y dará rienda suelta a su creatividad con los materiales señalados.

**“Las letras”**

Trataremos de imitar con nuestro cuerpo las formas de las letras (con movimiento o estáticamente, en un plano vertical u horizontal).

Se pueden hacer sonidos y pronunciar a la vez que se representan las letras.

Curvas; la s-c-o-u.

Curvas y rectas; la q-g-b-p-r.

Rectas; k-l-i-t-y.

**“Busca pareja”**

Los alumnos ( en número impar) se sitúan en parejas unos en frente del otro y cogidos de la mano se distribuyen libremente por el terreno de juego. A la voz de “cambio de pareja” el que estaba solo escogerá una pareja y tendrán que cambiar todos rápidamente para no quedarse sin pareja y así sucesivamente.

**Vuelta a la calma**

En círculo sentados irán imitando distintos sonidos de distintos animales: gato, perro, etc., y cuando digan oso se tumbarán todos a dormir.



Foto n° 44: “El poder de las piernas”

**SESIÓN 35 FECHA 18/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades.

**Objetivo de Ámbito:** Adquirir progresivamente hábitos y actitudes de higiene, salud y seguridad personal.

**Bloque Temático** La salud y el cuidado de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Hábitos de higiene personal.

**Procedimientos:** Colaboración en el mantenimiento del orden y limpieza del entorno.

**Actitudes:** Gusto por desarrollar actividades en ambientes limpios y ordenados.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, figuras, objetos manipulativos, cuerdas, aros, etc.

**Organización de Alumnos:** Individual, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación e imitación.

**Descripción de Actividades:**

**“¿También tú?”**

Un niño hace un ademán utilizando sus brazos con el cuerpo estático, por ejemplo levanta el brazo derecho. Los otros intentan repetir el ademán. Después el mismo niño continúa por ejemplo colocando su mano sobre la cadera. Los otros tendrán que imitar primero el levantamiento del brazo derecho y después la colocación de la mano sobre la cadera. Continuaremos agregando más ademanes de esta naturaleza hasta que comiencen a tener dificultad para recordarlos.

**“Visitas”**

Se pide a un niño que vaya a una o más figuras pegadas en el piso, regresando al punto de partida entre cada visita. Los otros niños deben recordar el orden en que cada figura fue visitada y demostrar esta retención visitándolas en el mismo orden. Puede introducirse mayor dificultad aumentando el número de visitas a recordar o visitando de forma distinta: Saltando, brincado, corriendo, andando, en cuadrupedia.

**“¿Cómo brincamos?”**

Dos niños sostienen un cuerda inmóvil formando un ángulo o columpiándolo, un niño deberá hacer dos, tres o más movimientos seriados pasando sobre la cuerda.

Los otros niños deberán repetir las series correctamente. También se coloca la cuerda irregularmente sobre el suelo y las series de movimientos se lleva a cabo a lo largo y sobre las curvas que forman.

En lugar de una cuerda puede emplearse también un aro o varios y brincar dentro o pasar a través de ellos, mientras lo sostienen vertical u horizontalmente.

**“Que viene el toro”**

Los niños están repartidos por el salón de usos múltiples y a la voz de “que viene el toro” deberán intentar refugiarse en el lugar más elevado del suelo. El último en refugiarse se convierte en toro. Éste imita el mugido del toro y los demás tienen que cambiar de sitio. Si el toro consigue tocar a alguien antes de subirse a un refugio, cambio de rol.

**Vuelta a la calma**

Los niños/as se tumbarán y harán ejercicios de respiración, notando como entra el aire por la nariz se deposita en los pulmones y sale por la boca.



Foto n° 45: “¿También tú?”



**SESIÓN 36 FECHA 19/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar el lenguaje oral como medio de relación con los demás respetando las normas del intercambio lingüístico.

**Bloque Temático** Uso y conocimiento de la lengua.

**Contenido:**

**Conceptos:** El lenguaje oral como medio de comunicación

**Procedimientos:** Producción de mensajes orales referidos a necesidades, intenciones, opiniones.

**Actitudes:** Interés e iniciativas por participar en situaciones de intercambio.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pañuelos, letras, discos voladores.

**Organización de Alumnos:** Individual, pareja, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Recuerda los obstáculos”**

Los objetos se colocarán en línea o semicírculo, los niños/as deben salvar dos o tres obstáculos de acuerdo a un orden dado.

Los movimientos serán: Alrededor, sobre, dentro, a derecha, a izquierda.

**“Recuerda las letras”**

Las letras se formarán en un plano vertical y horizontal, acostadas o de pie. Los niños/as pronunciarán las letras y tratarán de formarlas con las manos, brazos o cuerpo. Se pueden ir introduciendo combinaciones de letras para formar sílabas y palabras.

**“Discos voladores”**

Dar vueltas al disco con el dedo índice o corazón. Eje transversal. Mismo ejercicio para alter con giro eje vertical.

Cuando lo dominemos, los giraremos y los lanzaremos al aire, intentando cogerlo.

Por parejas se lanzarán los discos voladores.

**“La escapada”**

La mitad de los niños/as unidos con las manos y con las piernas abiertas forman un circuito. La otra mitad se coloca dentro. A la señal los que están dentro tratan de salir por entre las piernas y brazos de los compañeros. Éstos tratan de impedirlo cerrando las piernas y aproximándose más. Cambio de rol.

**Vuelta a la calma**

**“Simón dice”**

Los niños sentados en círculo, a la voz de “Simón dice”: Alargarán los brazos, alargarán las piernas y se tumbarán a dormir.



Foto nº 46: “Recuerda las letras”

**SESIÓN 37 FECHA 20/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa aspectos de la realidad vivida.

**Objetivo de Ámbito:** Iniciar a niños/as en la utilización de diversas técnicas musicales.

**Bloque Temático** Expresión musical.

**Contenido:**

**Conceptos:** Canciones, danzas y bailes.

**Procedimientos:** Participación activa en bailes y danzas.

**Actitudes:** Atención en audiciones musicales.

**Material e instalaciones:** Pompones, cuerdas, picas, cintas y cassettes.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Juegos con pompones”**

Lanzarlos y recogerlos con una mano, con la otra, con un pie, con el otro pie.  
Lo lanzamos con una mano y lo recogemos con la otra, lo lanzamos por la espalda y lo recoge un compañero.

**“Correr con la cuerda individualmente”**

Por parejas uno delante con la cuerda por la cintura y el de detrás agarrando los extremos de la cuerda.

**“Juegos con picas”**

Poner las picas a lo largo del espacio separadas alternando unas en líneas rectas y otras atravesadas. Correr saltando las picas. Correr haciendo zig-zag. Hacer zig-zag pero de espalda. Saltar a la pata coja con las picas. Correr con las picas en las manos. Ir corriendo y pasar las picas de una mano a otra.

**“Los hijos del rey”**

Los hijos del rey están situados en esquinas opuestas de la sala. Los demás niños son pillos y corren por todo el campo. Al dar la señal los dos hijos del rey intentan encontrarse, cogerse de la mano. Los demás deben evitarlo por medio de barreras.

**Vuelta a la calma**

Los niños/as sentados en círculo cantarán la canción “ El Otoño ya llegó y como sus hojas caen los niños/ se tumbarán en el suelo.



Foto nº 47: “Juego con picas”

**SESIÓN 38 FECHA 21/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Descubrir las posibilidades motrices y dinámicas y utilizarlas coordinadamente.

**Bloque Temático** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posibilidades motrices del cuerpo y sus segmentos.

**Procedimientos:** Descubrimiento y desarrollo de las posibilidades motrices del cuerpo actividades cotidianas

**Actitudes:** Confianzas y sus posibilidades motrices.

**Material e instalaciones:** Salón de sus múltiples, aros, pelotas, cartulinas, etc.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje dirigido, experimentación, imitación.

**Descripción de Actividades:**

**“Visita al zoológico”**

Los niños representarán una visita al zoológico y por grupos actuarán como: Canguros; saltan con los pies juntos. Conejitos; saltar con los pies uno a uno. Monos; saltar de un lugar a otro. Jirafas; estiramos el cuello. Pájaros exóticos; volamos de un lado para otro. Patos; andar con las manos en las caderas. Cocodrilos; arrastrándose con la boca abierta.

**“Tiro al blanco”**

Los niños se pondrán de pie y uno de ellos lanzará unas pelotas contra unos o dos blancos en el orden que deseen. Los demás niños deberán lanzar la misma pelota contra los mismos blancos y en el mismo orden. Se repetirá lo mismo pero desde la posición sentada.

**“Mi cuadro”**

Se sentarán los niños en círculo y se repartirán cartulinas de colores. Los alumnos que posean el mismo color a la señal tendrán que responder de la misma forma. Por ejemplo: Verdes agachados y amarillos tumbados, etc.

**“La serpiente”**

Todos los niños forman una larga hilera cogidos de las manos. El primero es la cabeza de la serpiente y los dos últimos la cola. El cabeza echa a correr velozmente en espiral, caracola, curva cerrada, curva abierta y cuantas ideas se le ocurran. No se puede soltar.

**“Vuelta a la calma”**

La cabeza de la serpiente se tumbará en el suelo y el resto hará lo mismo.



Foto nº 48: “Visita al zoo”

**SESIÓN 39 FECHA 22/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Adquirir de forma progresiva la coordinación óculo-manual para manipular los objetos.

**Bloque Temático** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Movimientos combinados.

**Procedimientos:** Exploración de las posibilidades y limitaciones del cuerpo.

**Actitudes:** Aceptación de las reglas que rigen los juegos.

**Material e instalaciones:** Patio de recreo, cajas de cartón, pelotas y cartulinas.

**Organización de Alumnos:** Parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado.

**Descripción de Actividades:**

**“Gallinita ciega”**

Todos los alumnos repartidos por el patio, uno de ellos tendrá los ojos vendados y tendrá que reconocer por el tacto a uno de sus compañeros. Cambio de rol.

**“Llena tu caja”**

Los niños deberán guardar en la caja que tienen todos los objetos que estén en el suelo esparcidos.

**“Carrera de carretillas”**

Los alumnos se colocarán por parejas y realizarán una carrera de carretillas, de manera que uno es la carretilla para la ida y el otro para la vuelta.

**“Palomas y gavianes”**

En cada palomar se colocan cinco alumnos y en el centro un gavián. A la señal las palomas tienen que cambiar de palomar. Entonces el gavián puede tocar a algunas de ellas. En ese momento, la paloma tocada se convierte en gavián.

**Vuelta a la calma**

Los alumnos harán ejercicios de tensión-relajación.



Foto 49: “Palomas y Gavianes”



**SESIÓN 40 FECHA 25/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de hechos significativos.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar, respetar y cuidar el medio natural, participando dentro de sus posibilidades.

**Bloque Temático:** La vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Los fenómenos naturales, lluvia, viento, nieve, trueno, rayo, nube....

**Procedimientos:** Observación directa y sistemática de los elementos del entorno.

**Actitudes:** Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cartulinas, rollos, pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**Cuento Motor: “Campamento Kiowa”**

Hace mucho, mucho tiempo existía un campamento Kiowa, de indios. En el campamento había muchos tipis, los cuales estaban bien **asentados** sobre la tierra y **ordenados en círculo**.(los niños disfrazados).

Una noche de luna llena, iba a dar a luz Pluma Blanca, esposa del Gran Jefe de la Tribu, conocido como Bisonte Extraño, por ser el más viejo y el más fuerte.

Pluma Blanca tenía un **enorme vientre**, el niño estaba a punto de nacer y Bisonte Extraño se encontraba **muy nervioso** a la espera de saber si sería niño o si sería niña.

La noche se hacía muy larga y los lobos no paraban de aullar. Bisonte Extraño decidió **ir corriendo** a lo alto de la colina, para ver al brujo. El brujo, llamado por toda la tribu Hombre de Misterio, al oír lo que al Jefe Indio le ocurría se puso a **dar brincos** sin dirección, **se agachaba** y de pronto **saltaba, andaba a gatas trotando** como un caballo, **se ponía de nuevo de pie** y **seguía corriendo marcha atrás**, parecía medio loco. De repente **se paró y se agachó** para coger unas agujas de pino secas, y las echó al fuego, y **respirando muy profundamente** observó en qué dirección subía el humo. **Hagámoslo.**

Hombre de Misterio **se puso de rodillas y alabó** a Manítú (Dios Indio), pues, por medio del humo, que se dirigía hacia el norte, le dijo que Bisonte Extraño iba a tener un niño muy fuerte, que llegaría a ser un gran guerrero.

Bisonte Extraño se puso **muy contento, saltaba cada vez más y más alto** de alegría que tenía. Y como estaba en lo alto de la colina, bajó **rápidamente** al campamento Kiowa **haciendo zigzag**, entre los árboles del bosque, teniendo mucho cuidado de no chocar con ninguno; estaba deseando llegar para contarle a Pluma Blanca lo que le había dicho el brujo.

Pluma Blanca, cuando Bisonte Extraño llegó, ya había tenido el niño, parecía una noche mágica, la luna llena cantaba, los lobos aullaban, y miles de estrellas jugaban en corro, muy contentas.

**Los niños pueden jugar al corro.**

El niño indio era regordete, con una pequeña mata de pelo negro, con grandes pies y manos, por lo que se padre sentía muy orgulloso de él. Como nació en luna llena y los lobos aullaban, al niño le llamaron Lobo de Luna.

Pasaron muchas lunas, y un día con el Sol Naciente, Lobo de Luna, que hasta entonces siempre había **andado a gatas**, se dio cuenta de que ya podía **andar a cuclillas**, y con el tiempo y tras mucho esfuerzo, acabó por **ponerse de pie** lo cual le resultaba más cómodo, sobre todo, para coger cosas que estaban en alto, aunque algunas veces tenía que **ponerse de puntillas y estirar al máximo los brazos**.

( **Los niños cogen cosas que están en alto:** hojas de árboles, cartulinas de colores).

**Descripción de Actividades:**continuación **Cuento motor**

Lobo de Luna tenía muchos amiguitos, pero él compartía sus secretos especialmente con dos de ellos: Gusanito de Rama, que se llamaba así porque no terminaba de crecer y le gustaba mucho subirse a los árboles, y Soplo de Viento, que era una niña muy dulce. Los tres juntos pasaban lunas y lunas jugando sin parar, les gustaba mucho ir a coger fresas silvestres y comérselas, también se divertían mucho cazando animalitos con el arco y las flechas, pero nunca acertaban. Uno de sus juegos preferidos era: tirar al río piedras blancas como la nieve.

**Los niños tomarán pelotas en lugar de piedras y las lanzarán de distintas maneras intentando que pasen a través de aros, que se colocarán en vertical. Hay que poner muchos aros para que les sea fácil. Los lanzamientos serán con mano preferente, mano no preferente, por debajo de las piernas, siguiendo una progresión de dificultad adecuada.**

Los indios dependían totalmente para sobrevivir de la caza del búfalo. Ya que comían su carne, se vestían con sus pieles una vez curtidas, se hacían mocasines. Por lo que era lógico que todos los niños desde muy pequeños aspirasen a ser de mayores grandes guerreros cazadores de búfalos. A cada niño que nacía los indios le enseñaban todo acerca de las Plantas, las Raíces, los Animales y los Pájaros. Para que fueran diestros y sabios. Se le daban muy buenas ropas y buena comida para que se hiciesen fuertes y valientes, para que de mayores pudieran ir a la caza del búfalo.

Lobo de Luna se fue haciendo mayor, él se tocaba para ver qué partes de su cuerpo eran más duras y cuáles eran más blandas, y también tocaba a sus amigos para comparar. **Iba andando y tocándose partes de su cuerpo y también tocaba partes del cuerpo de sus amigos diciendo al mismo tiempo si lo que tocaba era duro o era blando: barriga-blanda, cabeza-dura, culete-blando, dientes-duros....**

Lobo de Luna se dio cuenta de que su cuerpo ya era lo suficientemente fuerte como para ser cazador, pues tenía muchas partes duras. Decidió salir con el Sol Naciente de caza, e informó de ello a toda la tribu. Le hicieron muchos regalos:

### Descripción de Actividades:

#### continuación **Cuento motor**

Su padre el Gran Jefe Bisonte Extraño, que era **muy serio, muy serio**, le regaló un valioso arco y unas flechas, que eran de un antepasado; su madre, **triste** porque se iba, casi **llorando** de pena, le regaló unos mocasines, que hizo con pieles muy curtidas; su amiguito Gusanito de Rama estaba **muy contento y sonriente**, porque tenía un amigo muy valiente, le regaló una gran manta de Lobo con la que no pasaría frío; y su amiga Soplo De Viento, con cara **muy pensativa**, pues no sabía cuándo volvería a ver a Lobo de Luna, le regaló un bastón con unas bonitas plumas atadas a un extremo. Lobo de Luna se dio cuenta de que su gente le quería mucho, pues le habían hecho muchos regalos bonitos.

Cuando ya estaba todo preparado, y con el Sol Poniente, toda la Tribu se reunió y juntos cantaron y bailaron una danza para pedir a Manítú que le protegiese de todos los peligros a Lobo de Luna, en su camino.

La danza siempre empezaba hacia el **lado derecho, bailaban de derecha a izquierda** para asegurarse larga vida de prosperidad; el brujo Hombre de Misterio decía que si se empezaba por la izquierda caería una gran desgracia sobre el pueblo.



Foto n° 50: "Campamento Kiowa"

**SESIÓN 41 FECHA 26/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Adquirir una imagen positiva de sí mismo.

**Bloque Temático** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posturas y contrastes posturales.

**Procedimientos:** Situación y desplazamiento en el espacio real.

**Actitudes:** Interés e iniciativa por la adquisición de nuevas habilidades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pelotas, colchonetas, pañuelos grandes, mantas y aros.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Ejercicio de carrera”**

Correr hacia delante, no debemos chocar con nadie.

Correr lo más rápido que pueda moviendo los codos hacia atrás y hacia delante mientras corren. Detenerse a la señal, correr sobre la punta de los pies, no dejar que los talones toquen el suelo. Inclinarsse hacia delante mientras corren levantando bien los pies.

Correr primero en una dirección y luego en otra. No deben tropezar con nadie.

Correr lo más despacio que puedan, luego lo más rápido que puedan.

**“Entrar en el aro”**

Se echan en el suelo aros, la mitad que niños. Se pone de fondo una música. A la señal se meterán en el aro. Los que entren en el mismo aro se saludarán.

Se irán quitando aros para que al final llegue el momento en que tengan que entrar tantos en un aro, que la única forma de hacerlo será colgándose uno de otro.

**“La manta”**

Se divide la clase por parejas. Cada pareja cogerá una tela. Unos se colocan de pie sobre un extremo de la manta, mientras el otro tira del extremo contrario de una manera uniforme para que el otro no pierda el equilibrio. Se deslizan por la clase. Llegando al otro extremo de la clase se hace cambio de pareja. El que estaba en equilibrio tira de la manta y el que tiraba guardará el equilibrio. Al principio se podrán apoyar las manos. Una vez que el niño consiga la vertical se pondrá un pie más avanzado que el otro para facilitar el ejercicio.

**Vuelta a la calma**

Nos dormimos y tapamos con la manta.



Foto n° 51: “Entrar en el Aro”

**SESIÓN 42 FECHA 27/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales.

**Objetivo de Ámbito:** Adquirir una imagen positiva de sí mismo.

**Bloque Temático** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posturas y contrastes posturales.

**Procedimientos:** Situación y desplazamiento en el espacio real.

**Actitudes:** Interés e iniciativa por la adquisición de nuevas habilidades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, pelotas, colchonetas, pañuelos grandes, cuerdas, balones y cestos.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado y experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Ejercicio de marcha”**

Caminar sin esfuerzo, con los hombros flojos, las puntas de los pies hacia delante en un círculo.

Caminar alegremente, risas y sonrisas, con los puños cerrados y como si estuvieran enojados.

Empezar a caminar libremente todo lo erguido que pueda, primero en una dirección, luego girar y cambio de dirección.

Caminar inclinado, primero en una dirección y luego en otra.

Caminar primero erguido en una dirección y luego encorvado en otra.

Dejar que las manos cuelguen por debajo de las rodillas y caminar como un gorila.

Doblar las rodillas todo lo que pueda.

**“Salvar el río”**

Se colocan dos cuerdas en paralelo. Los niños distribuidos en dos hileras han de correr y al llegar al río salvarlo de un salto. Progresión: Separar poco a poco la distancia entre las dos cuerdas. Variante: Saltar con los pies juntos, saltar con una pata coja, saltar por parejas, saltar cogidos de las manos, etc.

**“Balón al cesto”**

Coger balones de diferentes tamaños y colores y tratar de introducirlos en: Papeleras, cestos, colchonetas, etc.

**Vuelta a la calma**

¿Qué hace el rey?

Un niño se coloca a la vista de sus compañeros y hace un gesto o adopta una postura que los demás deben imitar, expresando las palabras ¿qué hace el rey?.

Come, se peina, grita, llora, canta, .....etc, hasta que dice “duerme” y todos se echan a dormir.



Foto nº 52: “¿Qué hace el rey?”



**SESIÓN 43 FECHA 28/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de hechos significativos.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar, respetar y cuidar el medio natural, participando dentro de sus posibilidades.

**Bloque Temático:** El cuerpo y el movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Los fenómenos naturales, lluvia, viento, nieve, trueno, rayo, nube.....

**Procedimientos:** Observación directa y sistemática de los elementos del entorno.

**Actitudes:** Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cartulinas, rollos, pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación

**Descripción de Actividades:**

**“Haz lo que digo”**

Se coloca un conjunto compuesto por una mesa, una silla, un aro y una cuerda colocados en una línea. Un niño director describe en secuencia lo que un niño ejecutante debe hacer. Sentarse en la silla, saltar dentro del aro, coger la cuerda. El Director irá rotando por secuencias de tal manera que todos los niños llegan a ser alguna vez director.

**“Juego libre”**

Con pelotas de tres tamaños y de dos colores.

**“El paraguas imaginario”**

Nos sentamos en círculo y vamos imitando todos los sonidos del tiempo atmosférico: lluvia (suave, fuerte), trueno, nieve, granizo, viento.

Cada niño deberá inventar una historia en la que intervenga como protagonista la lluvia, la nieve, el viento.

Todos cogemos una cartulina y nos tapamos con ella, nos protegen de la lluvia, nieve, granizo, viento, etc.

**“Carrera de relevos”**

En dos filas, recorrerán el campo de deporte en su longitud, haciendo tres relevos con rollos de papel.

**“Vuelta a la calma”**

Se disponen a descansar después de haber tenido un día muy agitado por la lluvia, la nieve, etc.

Se recoge todo y se tumban a dormir.

**SESIÓN 44 FECHA 29/11/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer relaciones sociales.

**Objetivo de Ámbito:** Identidad y autonomía personal en el medio social.

**Bloque Temático** Cuerpo y movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Esquema, imagen y percepción corporal.

**Procedimientos:** Control del cuerpo, actividad y movimiento.

**Actitudes:** Gusto por la actividad física y precisión de movimiento.

**Material e instalaciones:** Salón de uso múltiple, balones de diferentes tamaños, pañuelos, globos.

**Organización de Alumnos:** Libre, por grupos, parejas.

**Técnica de Enseñanza:** Imitación de modelos, búsqueda, descubrimiento guiado mediante juegos.

**Descripción de Actividades:**

**“Ejercicios de paso salto”**

Saltar lo más alto que puedan.

Correr libremente por el espacio con pasos cortos, luego saltar hacia delante por el aire con un paso gigante.

Correr hacia delante parar y dar la vuelta.

En cuclillas, dar pequeños saltos hacia adelante.

Dar una palmada sobre su cabeza mientras saltan.

Levantar ambas manos como si quisieran coger algo que está por encima de sus cabezas.

Somos gigantes y damos grandes saltos.

Trazar una línea en el suelo. Cruzar la línea de un salto, en ambas direcciones.

**“Inflamos los globos”**

Cada niño/a hinchará su globo y lo atará.

Corremos llevando el globo agarrado con la mano. Andamos golpeando el globo con todas las partes del cuerpo para que no caiga al suelo. Lo llevamos sólo con la cabeza o sólo con la mano, con el pie.... etc.

Nos ponemos de rodilla y vamos moviendo el globo, soplando.

Nos agrupamos según los colores de los globos.

Seguimos jugando libremente con los globos. Cada niño inventará algo con su globo.

**“Carrera de focas”**

Los niños/as se colocan en tendido prono con apoyo de manos y cadera en el suelo, las piernas están estiradas e inmóviles durante el recorrido. Se trata de desplazarse únicamente con los brazos.

**Vuelta a la calma**

Todas las focas muy cansadas se tumbarán a descansar y harán ejercicios de respiración profunda, tomando el aire por la nariz y expulsando por la boca.



Foto nº 53: “Paso salto”

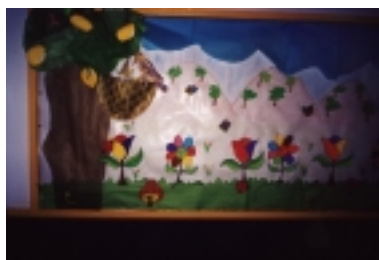


Foto nº 54: “Paso salto”

## SESIÓN 45 FECHA 02/12/02

**Objetivo de Etapa:** Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad.

**Objetivo de Ámbito:** Descubrir las propias posibilidades motrices y dinámicas.

**Bloque Temático** Cuerpo y movimiento.

**Contenido:**

**Conceptos:** Movimientos combinados, lateralidad.

**Procedimientos:** Adaptación tónico-muscular a las diversas acciones, juegos.

**Actitudes:** Confianza en sus posibilidades motrices.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cintas, cassette, tarjetas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación.

Descripción de Actividades:

**“Ejercicios de Marcha”**

Caminar sin esfuerzo, los hombros flojos, las puntas hacia delante.

Caminar en circulo, con cuidado de no tocar a otro niño.

Caminar sobre las puntas de los pies. Mantener cuidadosamente el equilibrio.

Tratar de alzar los brazos, mientras caminamos sobre las puntas de los pies.

Caminar con naturalidad, yendo rápida y silenciosamente de un lugar a otro.

Caminar en una dirección. A la señal, caminar en distinta dirección. No deben chocar con otros niños.

Caminar retrocediendo, con cuidado de no tropezar con nadie.

**“Uno o dos”**

Se sentarán en un corro y se empezaran a nombrar partes del cuerpo: Cabeza, pie, rodilla. Después observarán y compararán sus dos manos, verán que son iguales y que hay una a cada lado del cuerpo. Igual que las manos hay otros elementos que son también dobles: Ojos, brazos, piernas, orejas.

Pondremos música y los niños se moverán por la clase, tendrán dos etiquetas, una con el número uno y otro con el número dos. Cada vez que paremos la música, enseñaremos una de ellas. Los niños/as señalarán algo de su cuerpo que sea único o doble, según la etiqueta que se haya mostrado.

**Vuelta a la calma**

La profesora con todos los niños/as se sentarán y hará con sus manos gestos que los niños/as deben imitar; saludar, aplaudir, negar, imponer silencio, llamar, fregar, bailar, lavarse las manos, comer, ponerse ropa, lavarse los dientes, secarse con una toalla, echarse a dormir.



Foto n° 55: “Uno o dos”

**SESIÓN 46 FECHA 03/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de hechos significativos.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar, respetar y cuidar el medio natural, participando dentro de sus posibilidades.

**Bloque Temático** Vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Los fenómenos naturales, lluvia, viento, nieve, trueno, rayo, nube.....

**Procedimientos:** Observación directa y sistemática de los elementos del entorno.

**Actitudes:** Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cartulinas, rollos, pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación

Descripción de Actividades:

**Cuento Motor: “Lobo de luna”**

Al día siguiente, muy temprano antes de que los árboles del bosque se dorasen con el magnífico Sol Naciente, Lobo de Luna **se levantó, se aseó**, con el agua fresca del río, y **se vistió (ponerse atuendos indios), y cogió sus cosas para emprender su camino**. Pero antes de marchar su padre Bisonte Extraño, el Gran Jefe, **le pintó el rostro**, con bandas de muchos colores, como era costumbre, para ir a cazar búfalos.

**Se le pinta la cara los niños, o bien se les deja que ellos mismos se pinten la cara y disfruten pintándose, se les dará algún modelo, o se fijarán en el narrador que se supone que está pintado.**

**Emprendió su camino** hacia las quebradas, al norte de Little Missouri, en cuyo lugar solían encontrarse grandes rebaños de búfalos.

**Vamos andando siguiendo al narrador.**

Lobo de Luna, como todo indio, amaba la naturaleza, la consideraba su hermana, por lo que la respetaba en todas sus formas; lo que más le gustaba de la naturaleza a Lobo de Luna eran los pájaros, y en aquellas montañas había muchos; el se puso a jugar con ellos.

Cada pajarillo, **cada niño, tenía su nido, un aro de color, y jugaban a cambiarse de nido siguiendo las instrucciones de Lobo de Luna:**

- **Corriendo a un nido de color diferente al nuestro.**
- **Andando de lado, y esquivando otros nidos, cambiamos al nido que haya más lejos del nuestro.**
- **Dando saltitos con tan sólo una pierna, nos cambiamos con el nido de enfrente nuestro.**
- **Vuelve a su nido lo más rápido que pueda.**

**Cogemos nuestro nido con las dos manos, todo lo alto que podamos, y lo cambiaremos de sitio.**

**Vamos brincando de nido en nido.**



**Descripción de Actividades:**continuación **Cuento Motor**

Lobo de Luna se despidió de sus Hermanos los Pájaros, y **siguió** muy **tranquilamente** por las montañas, todavía le quedaba un largo camino.

No había andado mucho, cuando llegó a un lugar muy húmedo, por lo que supuso que muy cerca podría encontrar algún río, o tal vez un lago.

Pero encontrar el agua no era tan fácil, **iba observando** todo muy detenidamente, los árboles, las flores, las plantas..... Cada vez había más vegetación, aquello parecía una selva, llena de colorido; **los niños irán andando observando lo que les rodea, y cada vez que se nombre un color tendrán que ir y a tocarlo con una parte del cuerpo, ejemplo: había verdes (oreja), amarillos (pies), marrón (nariz), negros (traseros).**

Era muy difícil abrirse paso por aquella selva, Lobo de Luna, **movía fuertemente con el brazo derecho**, el bastón con plumas que le había regalado Soplo de Viento, y así, apartaba las ramas y las hierbas, pero como las ramas eran demasiadas, sacó un cuchillo de piedra que tenía y **moviéndolo ahora, fuertemente con el brazo izquierdo**, consiguió abrirse camino, y por fin vio un hermoso río, muy ancho y con mucho agua, que parecía muy fresquita. Lobo de Luna que tenía mucha sed se infló de agua, y estaba tan acalorado que se metió en el río a chapotear.

Lobo de luna le puso un nombre al río, porque se lo estaba pasando muy bien en él. Al principio no sabía como ponerle, (**proponerle a los niños que digan nombres**), al final optó por ponerle Río Cuchillo de Piedra, ya que llegó a él gracias a que sacó su cuchillo de piedra. Lobo de Luna ya tenía el nombre de su río, pero estaba muy preocupado, y **su rostro estaba arrugado, arrugado**, como una patata asada, ¿sabéis por qué? , porque no sabía cómo iba a pasar el río para poder seguir su camino.

Se le ocurrió una gran idea y su **rostro que seguía arrugado se estiró** como un globo, lleno de alegría: ¡voy a hacer un majestuoso puente!.

**Descripción de Actividades:**

continuación **Cuento Motor**

Se puso a pensar como hacerlo, pero de una manera muy divertida, pues fue adoptando con su cuerpo muy diversas posturas con forma de puente:

- **Primero hizo puentes apoyándose en un árbol.**
- **Luego Los hizo más difíciles sin apoyarse en nada.**
- **Y por último, se imaginó como los haría si estuviese con él su amiguito Gusanito de Rama.**

Lobo de Luna eligió el puente que más le gustaba y lo hizo con ayuda de unos troncos y unas cuerdas, **bancos suecos y cuerdas**, tardó muy poco, pero se le olvidó ponerle barandilla para agarrarse, por lo que habría que **pasarlo muy despacito y de puntillas**; en mitad del puente **se paró con las piernas juntas de puntillas y con los brazos en cruz, así estuvo unos segundos** viendo cómo pasaba agua.

Cuando pasó el punto Lobo de Luna se quedó **muy quieto**, no se movía nada pues se encontró de frente con un oso tan grande como una nube, pero no tenía miedo. El oso **andaba erguido** como un hombre y su gruñido resonaba como un trueno. Lobo de Luna que era muy valiente le dijo al oso:

Cada uno nos tendemos en un extremo, y cuando aulle el lobo, quien antes llegue al centro ése será el más fuerte y el más valiente. **Se forman dos equipos, unos son osos y otros indios; o bien, se forman parejas, y a la orden salen corriendo hacia una línea central.**

Lobo de Luna dejó al oso por imposible y **siguió su camino**, cuando más tranquilo estaba, empezó a escuchar unos ruidos muy extraños, y sin pensarlo más se tumbó en el suelo, y avanzó **rastreando** como una serpiente, y cada vez que oía un ruido se paraba, y luego seguía. **Los niños rastrean, y al hacer un determinado ruido se paran.** Cada vez los ruidos eran más fuertes, de repente un gruñido semejante a un trueno salió de detrás de las matas. Lobo de Luna **se puso de pie y salió corriendo** como un Lince asustado.

**Descripción de Actividades:**continuación **Cuento Motor**

Al llegar a una pequeño explanada, Lobo de Luna se paró a descansar, **respiró tan profundo** que se hinchó como un globo que se estira todo lo que puede, y luego **soltó el aire, dejando el cuerpo suelto**, como si el globo se hubiera pinchado; esto le dio fuerzas para seguir caminando. La tierra, a su alrededor, era muy arenosa, las huellas se marcaban muy bien en ella, a veces había tanta arena que sus pies se hundían en ella, y era muy difícil ponerse de pie, pero muy divertido. **Los niños tienen que atravesar colchonetas “blandas”, intentando no caerse.**

A Lobo de Luna, se le echó la noche encima y decidió acampar cerca de las coníferas, había tenido un día muy atareado y se acordaba de sus amigos Gusanito de Rama y Soplo de Viento, y en general de toda la tribu, los echaba mucho de menos, pero pronto los vería cuando cazase algún búfalo.

**Se tendió** en el suelo, pero no podía dormir porque soplaba un fuerte viento y las ramas de los árboles se movían como serpientes haciendo un fuerte ruido; Lobo de Luna **se encogió** todo lo que pudo quedando muy acurrucado, y se arropó con la manta de lobo que le regaló su amigo Gusanito de Rama; hacía mucho frío y **se frotaba fuertemente las manos dándole su aliento** para entrar en calor.



Fotos nº 56: “ Lobo de luna ”

**Descripción de Actividades:**

continuación **Cuento Motor**



Fotos nº 57: “ Lobo de luna ”



Fotos nº58: “ Lobo de luna ”

**SESIÓN 47 FECHA 04/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer relaciones sociales.

**Objetivo de Ámbito:** Identidad y autonomía personal en el medio social.

**Bloque Temático:** Conocimiento e imagen de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Esquema, imagen y percepción corporal.

**Procedimientos:** Control del cuerpo, actividad y movimiento.

**Actitudes:** Gusto por la actividad física y precisión de movimiento.

**Material e instalaciones:** Salón de uso múltiple, colchonetas, papeles blancos.

**Organización de Alumnos:** Libre, por grupos, parejas.

**Técnica de Enseñanza:** Imitación de modelos, búsqueda, descubrimiento guiado mediante juegos.

**Descripción de Actividades:**

**“Ejercicios de salto”**

Saltar hacia arriba y abajo en el mismo lugar con un pie.

Saltar hacia delante, trazando un gran círculo. Dar cinco saltos con el pie derecho, cambiar al pie izquierdo.

Saltar con un pie, hacia atrás.

Saltar hacia atrás con el otro pie.

Saltar alrededor de su sitio.

Tratar de avanzar en zig-zag saltando.

**“No sueltas”**

Los compañeros frente a frente cogidos de las manos se agachan y se levantan lentamente intentando no perder el equilibrio. Sus pies deben estar próximos.

**“Carrera de cangrejos”**

Desde la posición de tendido supino con apoyo de pies y manos, los niños se desplazan hacia delante hacia detrás o hacia los lados. No se pueden apoyar las posaderas.

**“Carrera de enanos”**

Los niños/as deben agarrarse los tobillos y caminar en cuclillas durante el recorrido.

**“Surfing”**

Un miembro de la pareja se sube a un extremo de la colchoneta, coloca un pie delante y el otro detrás y los brazos en cruz. El otro coge el otro extremo y lo desplaza por el salón de juegos. El primero intenta mantener el equilibrio. Carrera por parejas. A la mitad del recorrido cambio de funciones.

**Vuelta a la calma**

Tumbados boca arriba, respiramos.

Inflamos nuestro pecho, inflamos nuestro abdomen, aguantamos un poquito sin soltar el aire.

Ponemos una hoja de papel en el pecho e intentamos que suba y baje.

Inspiración por nariz o boca.

Espiración por nariz o boca.

Inspiración nariz, espiración boca.

Expulsar el aire de forma brusca o poco a poco.

**SESIÓN 48 FECHA 05/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de hechos significativos.

**Objetivo de Ámbito:** Valorar, respetar y cuidar el medio natural, participando dentro de sus posibilidades.

**Bloque Temático** La vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Los fenómenos naturales, lluvia, viento, nieve, trueno, rayo, nube.....

**Procedimientos:** Observación directa y sistemática de los elementos del entorno.

**Actitudes:** Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, cartulinas, rollos, pelotas.

**Organización de Alumnos:** Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Pases de pelota”**

Con diferentes tamaños y colores de pelotas harán pases entre ellos de forma manual, con el pie, con la cabeza. De forma individual, por parejas y en pequeños grupos.

**“El Lazarillo”**

Por parejas irán llevando la pelota con el pie. Uno de los dos niños irá con los ojos vendados y ese sólo será el que toque la pelota. El otro niño sólo le guiará.

**“Huellas”**

Se colocarán dieciocho huellas desordenadamente mientras se les explica a los niños que las huellas oscuras son del pie izquierdo y las claras del pie derecho. Los niños deben caminar, brincar o saltar sobre las huellas del modo que deseen, manteniendo siempre el pie sobre la huella correspondiente.

Se pueden ir haciendo poco a poco modificaciones más complejas.

**Vuelta a la Calma**

Se sentarán en círculo y presentaremos unas situaciones que los niños tendrán que resolver de forma individual: si llueve yo ..... cojo un paraguas, me voy a mí casa, me meto en mí cama, me duermo ..... etc.



**SESIÓN 49    FECHA    10/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos.

**Objetivo de Ámbito:** Tomar conciencia de las diferentes características y cualidades de los demás, aceptándolos, valorándolos y respetándolos.

**Bloque Temático**    Conocimiento e imagen de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:** Segmentos y elementos constitutivos del cuerpo.

**Procedimientos:** Coordinación y control de habilidades manipulativas de carácter fino.

**Actitudes:** Confianza con la propia capacidad para realizar actividades.

**Material e instalaciones:** Salón de usos múltiples, bolas pequeñas, canicas, cajas de cartón, discos voladores, colchonetas.

**Organización de Alumnos:** Individual, pareja, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Aprendizaje guiado, imitación, experimentación.

**Descripción de Actividades:**

**“Llego al colegio”**

Andar libremente por el espacio (salón de usos múltiples).

Correr libremente por dicho espacio.

Desplazamientos de frente, lateralmente, en slalón, haciendo zig-zag, de espaldas.

Pequeñas carreras con recorridos de ida y vuelta.

Carrera de relevos sirviendo como testigo pelotas.

Carrera de carretillas.

Recorremos el salón siendo gigantes (todos muy estirados).

Recorremos el salón siendo enanos (muy agachaditos).

Somos canguros (saltamos), caballos (trotamos), peces (nadamos), pájaros (volamos), monos (saltamos), serpientes (reptamos).

**“Juego estatua”**

Todos los niños corriendo libremente y al decir la profesora la palabra “estatua” todos deben quedar inmóviles, cada uno como se encontrara en ese momento.

**“Al cajón”**

Se esparcirán las canicas por el suelo y tendrán que recogerlas y meterlas en la caja de cartón, utilizando solo dos dedos a modo de pinzas.

**Descripción de Actividades** (continuación):

### **“Empujar colchonetas”**

El primero de cada pareja realiza un recorrido en cuadrupedia supina empujando la colchoneta con las plantas de los pies. Luego dará el relevo al segundo.

### **“Disco-bolos”**

Tirar discos a los bolos para que se caigan de la posición vertical en la que se encuentran.

### **Vuelta a la calma**

Los niños/as tumbados intentarán formar la silueta de las letras con su cuerpo.

“m” movimiento ondulatoria, poca tensión.

“t” taconeos, golpes de puño.

Tu..... tu como un tren.

Ti..... ti como un chinito.

“n” balanceo de la mano, elevando el cuerpo.

“f” inspirar y echar el aire hacia adelante.

“s” movimiento elevado de los brazos.

“c” abrir los brazos con movimiento brusco.

“g” cuerpo lacio, de puntillas.

**SESIÓN 50    FECHA 11/12/02**

**Objetivo de Etapa:**            Establecer relaciones afectivas satisfactorias.

**Objetivo de Ámbito:**            Identificar los sentimientos y emociones propios y de los demás.

**Bloque Temático**            La salud y el cuidado de sí mismo.

**Contenido:**

**Conceptos:**            Hábitos de higiene personal.

**Procedimientos:**            Aplicación de hábitos de higiene.

**Actitudes:**            Tranquilidad y colaboración en situación de enfermedad.

**Material e instalaciones:**            Salón de usos múltiples, cuerdas, aros, pañuelos, colchonetas, picas y pelotas.

**Organización de Alumnos:**            Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:**            Aprendizaje por descubrimiento, imitación, experimentación.

**Descripción de Actividades:****“Inventa”**

Repartiremos todo el material y por grupos lo irán recogiendo.

- aros, pelotas, cuerdas, colchonetas, picas.

Cada uno hará individualmente lo que se le ocurra con su material, mientras más original mejor.

Después inventarán por parejas.

Más tarde en pequeño grupo y finalmente todo el grupo. Se valorará la creatividad.

**“Ayuda al herido”**

Agrupados por parejas y situados detrás de una línea, los jugadores han de llegar hasta la meta, con la peculiaridad de que un componente de la pareja, se desplaza.

- con ojos vendados.
- pata coja.
- Brazos vendados..... etc.

**“Los guardianes”**

Uno delante de su pareja, en una línea de salida y separados dos o tres metros.

El que está más atrasado es el guardián.

El compañero de delante estará atento a las indicaciones de la profesora.

En el momento en que la profesora guiñe el ojo a uno de los prisioneros, éste saldrá corriendo rápidamente hacia la línea de fondo del extremo opuesto, evitando ser capturado por su guardián antes de llegar.

**“El escultor”**

Por parejas, uno en posición agrupada y en el suelo, semeja una bola de barro. El otro va moldeando una escultura, modelando cada una de las partes del cuerpo: ojos, nariz, brazos. Cuando termina la destruye simulando que echa un cubo de agua encima, la escultura se deshace lentamente hasta que vuelve a convertirse en bola de barro.

**Vuelta a la calma**

“Ejercicios de respiración”

Inspiración-espирación.

Más rápido, rápido, lento, más lento.

**SESIÓN 51    FECHA 12/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Establecer relaciones afectivas satisfactorias.

**Objetivo de Ámbito:**     Identificar los sentimientos y emociones propios y de los demás.

**Bloque Temático**   La vida en sociedad.

**Contenido:**

**Conceptos:** Distintas actividades cotidianas de juegos, cumplimiento de rutinas.

**Procedimientos:** Adecuación del comportamiento a las distintas situaciones.

**Actitudes:** Actitud de colaboración y solidaridad.

**Material e instalaciones:**     Salón de usos múltiples, pañuelos, aros, cuerdas, pelotas de pin-pon.

**Organización de Alumnos:**   Individual, parejas, pequeño y gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:**        Descubrimiento guiado, experimentación.

**Descripción de Actividades:****“Cómo brincamos”**

Mientras los niños/as sostienen la cuerda inmóvil formando un ángulo o columpiándola, la profesora deberá hacer dos o tres más movimientos serios pasando sobre la cuerda. Los niños/as deberán repetir la serie correctamente.

También se coloca la cuerda irregularmente sobre el suelo y la serie de movimientos se lleva a cabo a lo largo y sobre las curvas que forma.

En lugar de una cuerda, podría emplearse un aro y varios y brincar dentro o pasar a través de ellos, mientras lo sostienen vertical u horizontalmente.

**“Gallinita ciega”**

Todos los niños en círculo y el del centro deberá con los ojos tapados reconocer por el tacto a los compañeros que están alrededor suyo.

**“Tulipán”**

Un niño persigue a los demás. Si consigue tocar a alguien, cambiar los papeles. Cualquier jugador cuando se vea apresado puede gritar ¡Tulipán! Abriendo las piernas y colocando los brazos en cruz. Permanecerá inmóvil hasta que otro le salve, acción que se consigue pasando entre sus piernas.

Mientras se están salvando no pondrán ser capturados. El juego acaba cuando alguien consiga dejar a todos inmovilizado en “Tulipán”

**“Juego del Pin-Pon”**

Con pelotas de ping-pong y vasos de plástico, lanzar por compañeros y encestar en el vaso. Lanzar con un vaso la pelota y recogerla el compañero con otro vaso.

**Vuelta a la calma**

Todos los niños tumbados en el suelo, cerrarán los ojos y tratarán de imaginarse todo lo que han hecho desde que se han levantado ésta mañana: despertarse, asearse, desayunar..... etc.



Foto n° 59: “Juego del pin-pon”

**SESIÓN 52    FECHA 13/12/02**

**Objetivo de Etapa:** Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad.

**Objetivo de Ámbito:** Expresar sentimientos, deseos e ideas comprendiendo las intenciones comunicativas de los otros.

**Bloque Temático** Expresión corporal.

**Contenido:**

**Conceptos:** Posibilidades expresivas del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.

**Procedimientos:** Expresión de sentimientos y emociones con el propio cuerpo.

**Actitudes:** Interés e iniciativa para participar en las representaciones.

**Material e instalaciones:** Salón de actos, disfraces, cartulina blanca, globo blanco.

**Organización de Alumnos:** Gran grupo.

**Técnica de Enseñanza:** Experimentación.



**Descripción de Actividades:****Celebración día de La Constitución.****“Inflado de Globo”**

Cada niño inflará dos o tres globos blancos, los ataremos y jugarán libremente con ellos. Después lanzarán todos los globos hacia arriba y llenarán el patio de recreo de globos.

**“Mira mi mano”**

Todos los niños/as cogerán la mano blanca que han recortado y jugarán libremente con ella. Después se sentarán en círculo y cantarán la canción de los dedos de la mano, escenificando el contenido de la misma.

**“Poesía”**

Aprendizaje y mímica de la poesía “Una paloma llamada libertad”. Imitarán con sus brazos: El vuelo de la paloma... etc.

**“La marioneta”**

Moverán las marionetas y jugarán con ellas, representando distintos roles de igualdad de razas.

**“Mi tesoro navideño”**

Se esconderán en la clase los adornos navideños y los niños tendrán que buscarlos. Quién encuentre el adorno se sentará en su silla. Después la profesora irá nombrando a cada uno de los niños que colocará en la clase donde él quiera.

**Vuelta a la calma**

Una vez terminada la decoración los niños se sentarán en círculo e irán comentando como es para ellos la celebración de la fiesta navideña.



Foto n° 60: “Inflado de globos”

#### **5.4.4.9.- POSTEST.**

Consiste en volver a explorar y medir las veinte variables consideradas como habilidades lectoras a los dos grupos de investigación (Grupo Control y Grupo Experimental). Después de haber aplicado la Variable Dependiente (sesiones de psicomotricidad) al Grupo Experimental.

Las medidas se harán con los mismos instrumentos, por las mismas personas y siguiendo el mismo orden en el que se hicieron anteriormente en Pretest, durante la segunda quincena del mes de enero.

Los resultados se fueron anotando en los registros individuales, hojas de cálculo en anexo nº 2.

## CAPÍTULO SEXTO



## **CAPÍTULO SEXTO.**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

Terminado el período de investigación, se presentan los datos obtenidos por las dos muestras de estudio (Grupo Experimental y Grupo Control) en los tests de campo antes y después de aplicar la variable independiente al grupo experimental (pretest-postest).

En primer lugar se reflejan los estadísticos descriptivos más relevantes: número de casos, media, desviación típica.

Seguidamente se expresan los estadísticos de contraste, valores obtenidos con la prueba “t-Student” para muestras independientes y de distinta varianza.



### **6.1.- RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN PRETEST.**

Los resultados obtenidos por el Grupo Experimental en el Pretest aparecen en la tabla nº 6, resumen de estadísticos descriptivos en los que se expresan de un lado las variables y de otro los valores obtenidos como medias y desviaciones típicas.

Se aportan gráficas de las diferentes variables: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad, desarrollo motor.

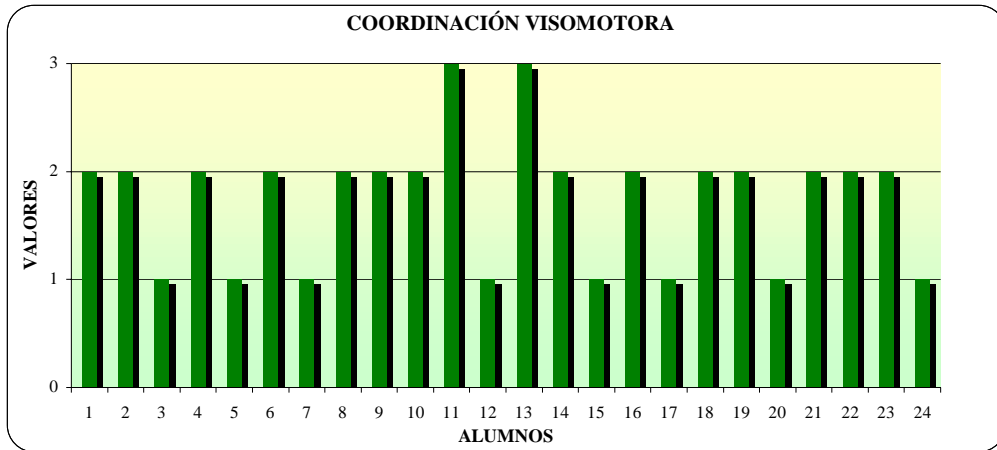
Las gráficas nº. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37 y 39, representan los valores obtenidos por cada uno de los alumnos del Grupo Experimental en Pretest en las diferentes variables. Aquellos alumnos que están sin valor, es porque han obtenido una puntuación cero.

Las gráficas nº. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38 y 40, indican los valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en Pretest en las distintas variables.

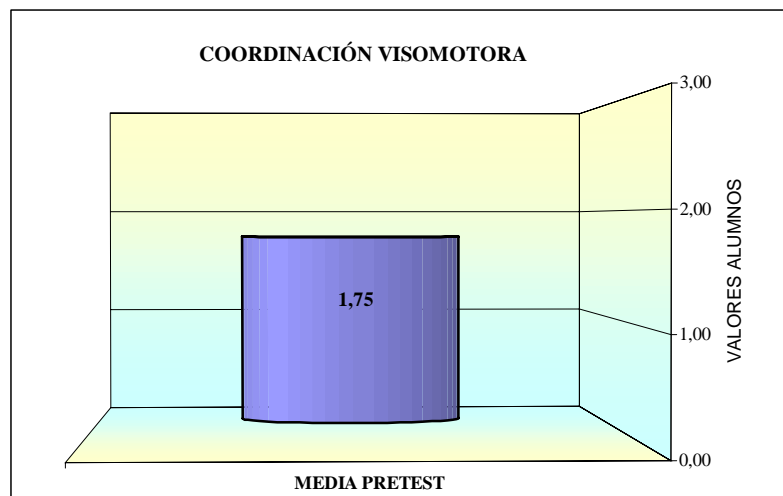
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL		
VARIABLES	PRETEST	
	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,750	0,608
Memoria Inmediata	1,375	0,647
Memoria Motora	1,000	0,511
Memoria Auditiva	1,125	0,537
Memoria Lógica	1,083	0,584
Pronunciación	1,167	0,565
Coordinación Motora	1,417	0,654
Atención y Fatigabilidad	1,167	0,637
Nivel de Maduración	11,833	3,158
Madurez Lectura	6,042	2,216
Madurez Escritura	6,458	1,719
Expresión Oral	5,826	1,875
Pronóstico de Éxito en Lectura	54,792	16,516
Psicolingüístico	4,188	0,507
Aprendizaje escolar	55,000	13,752
Organización Perceptiva	54,583	16,999
Percepción Visual	57,708	16,217
Competencia Curricular	57,792	12,301
Lateralidad	6,333	1,494
Desarrollo Motor	6,500	1,383

Tabla nº 6: Estadísticos descriptivos. Grupo Experimental. Pretest

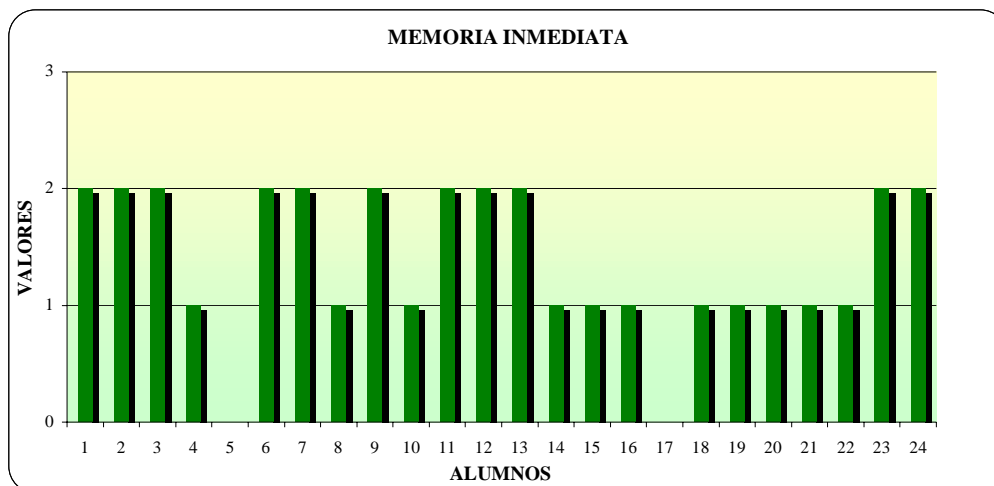




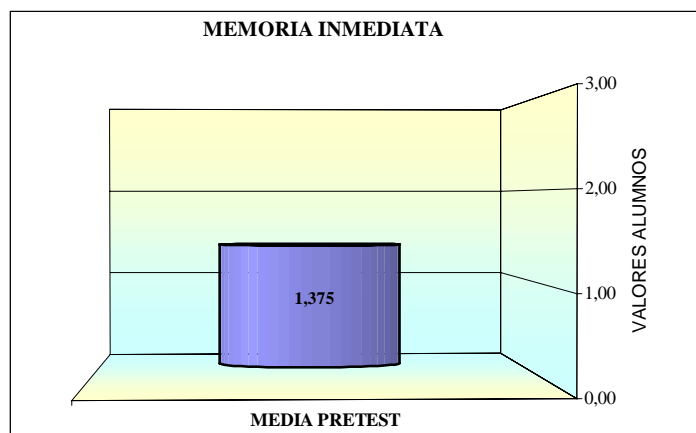
Gráfica nº 1: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest



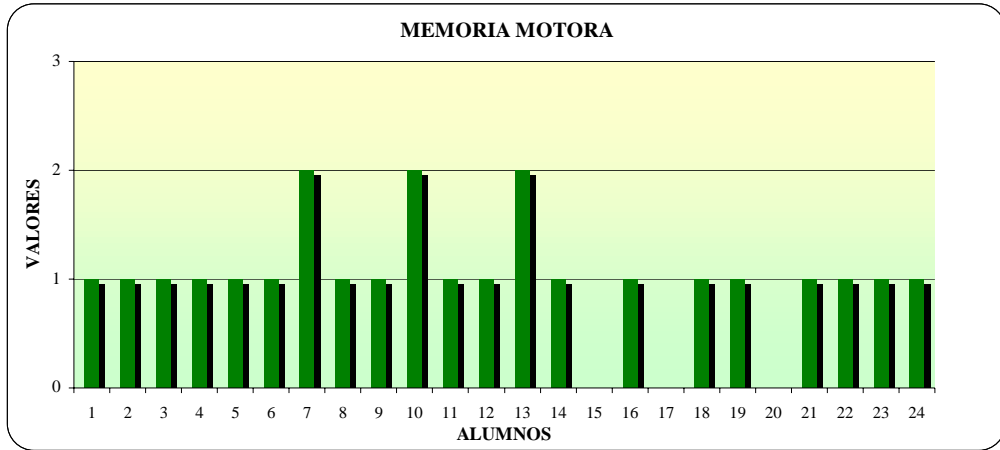
Gráfica nº 2: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest.



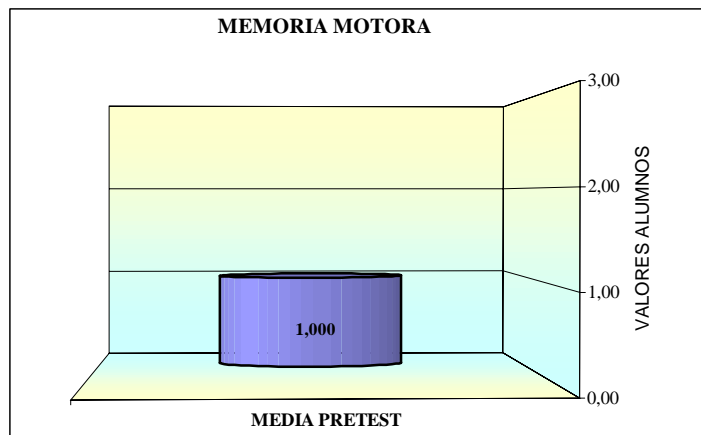
Gráfica n° 3: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest.



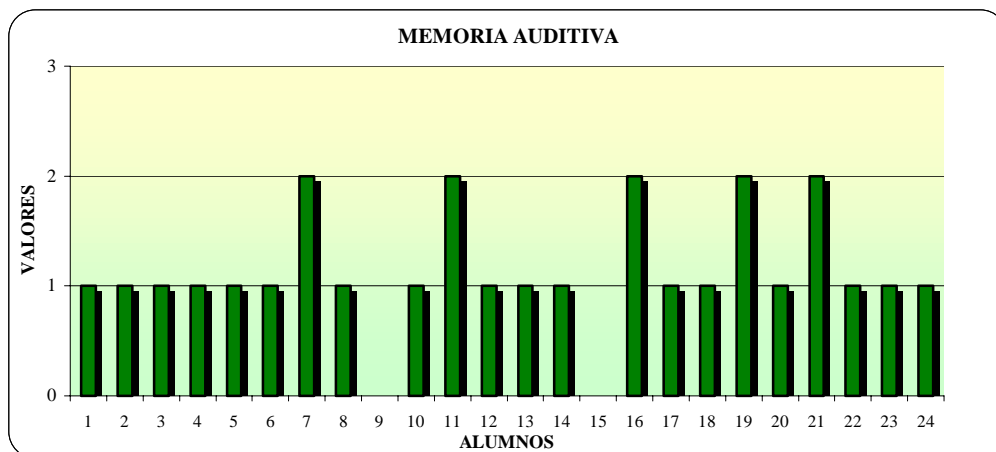
Gráfica n° 4: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest.



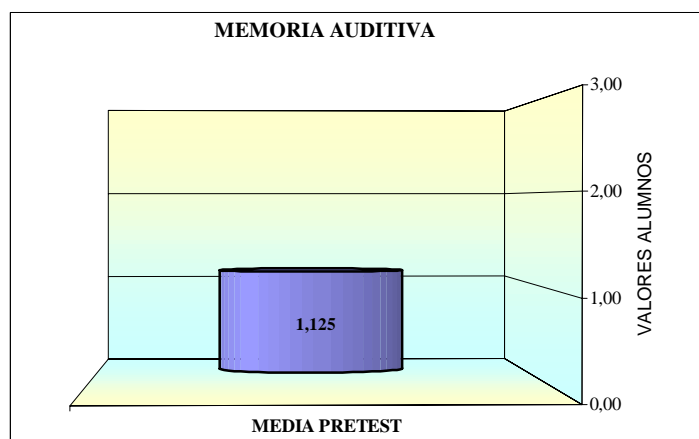
Gráfica nº 5: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest.



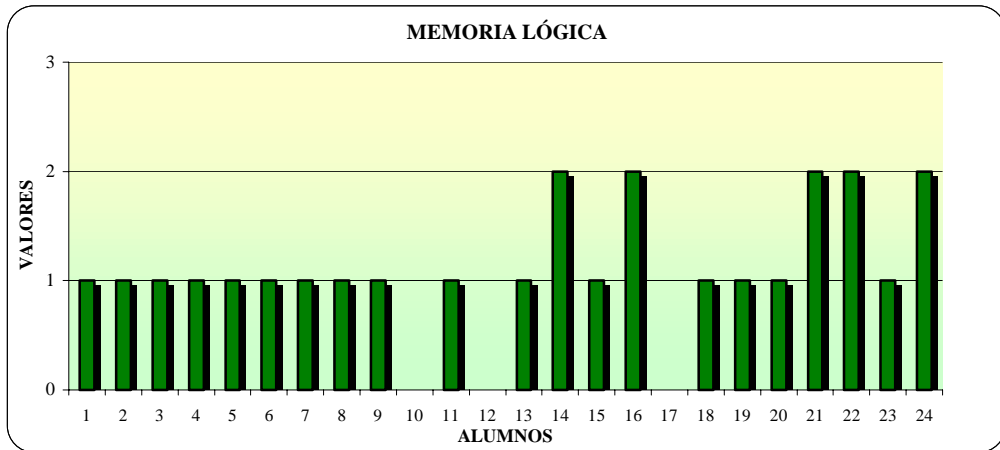
Gráfica nº 6: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest.



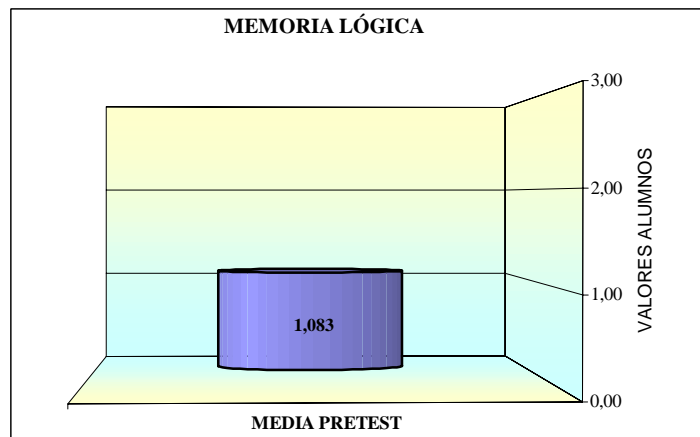
Gráfica n° 7: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest.



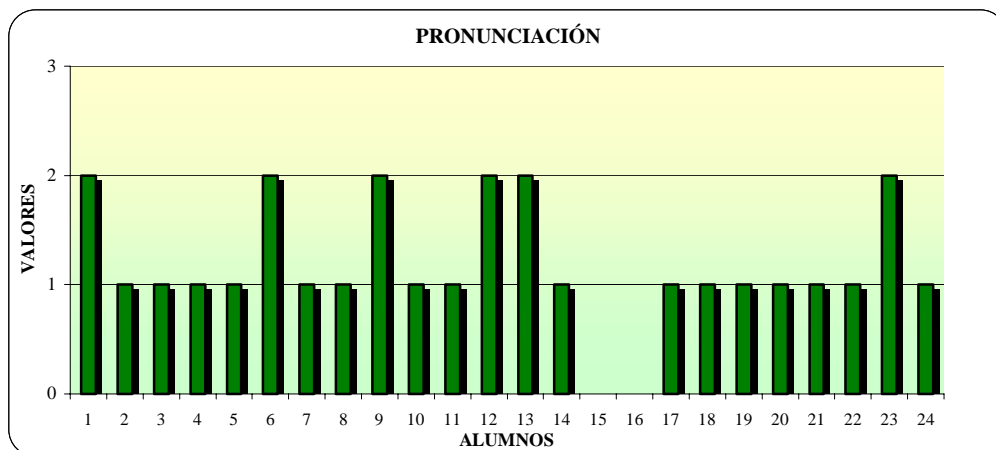
Gráfica n° 8: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest.



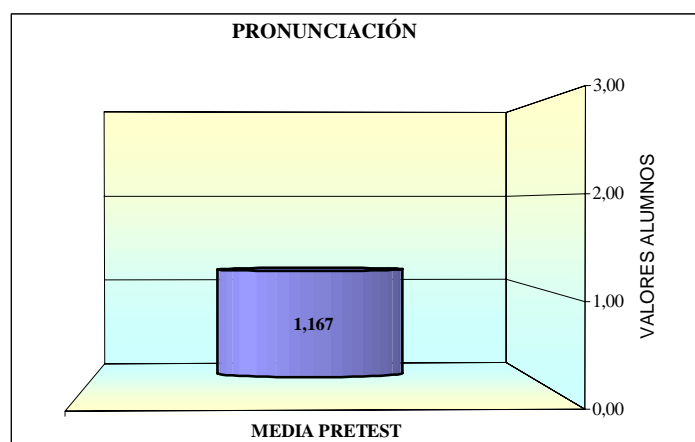
Gráfica nº 9: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest.



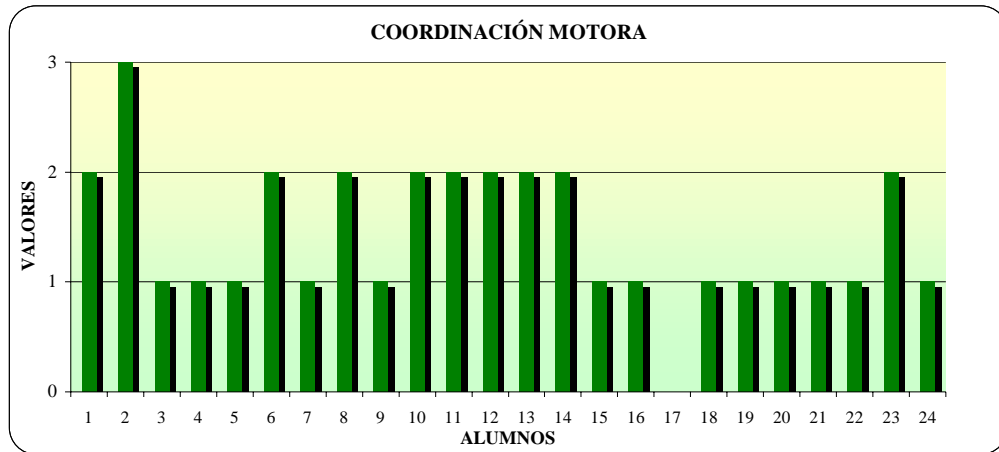
Gráfica nº 10: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest.



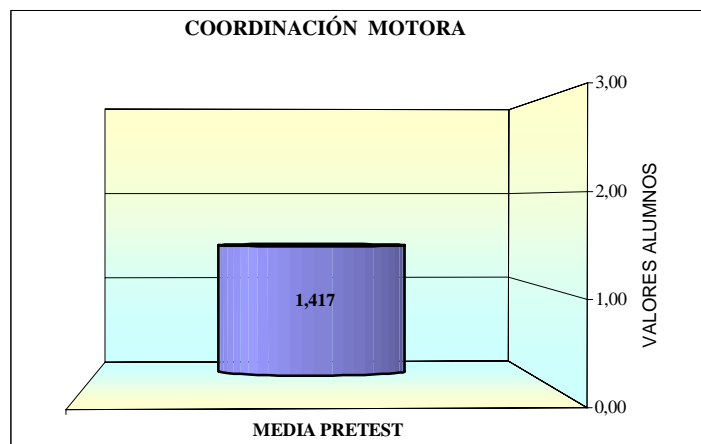
Gráfica nº 11: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest.



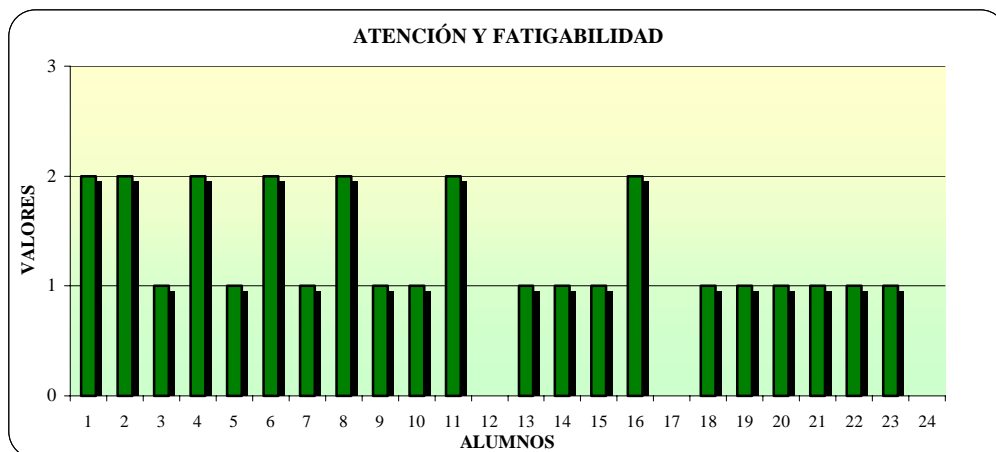
Gráfica nº 12: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest.



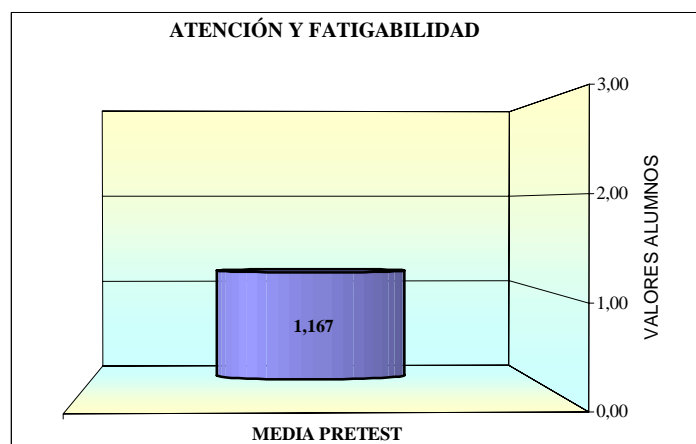
Gráfica nº 13: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest.



Gráfica nº 14: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest.

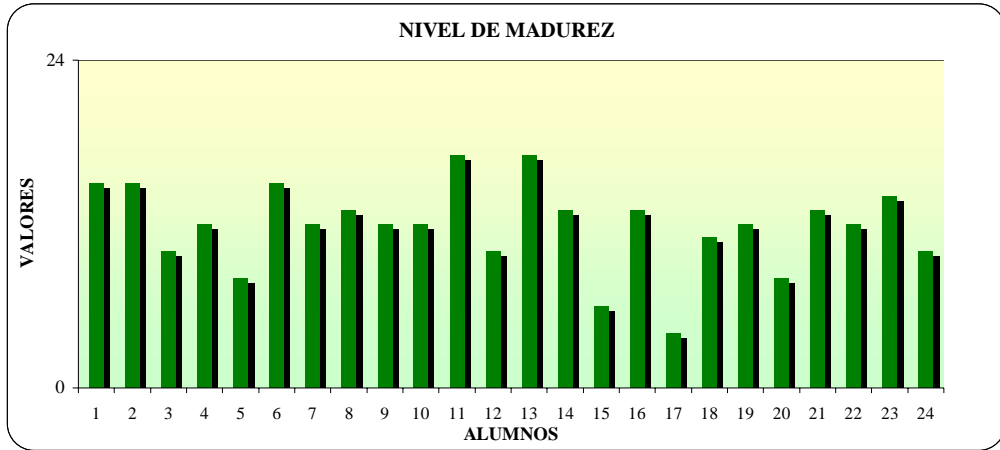


Gráfica n° 15: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest.

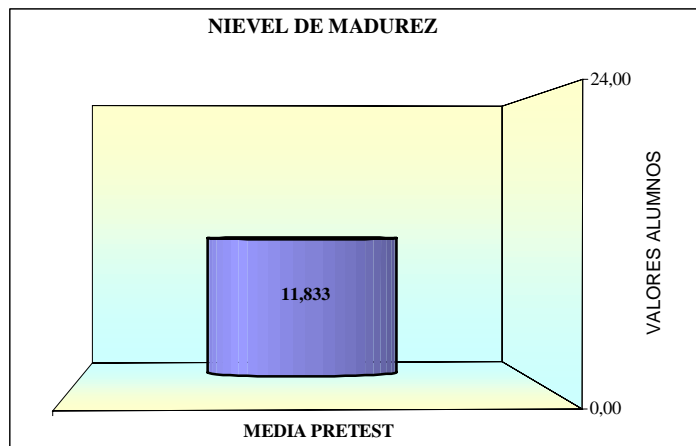


Gráfica n° 16: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest.

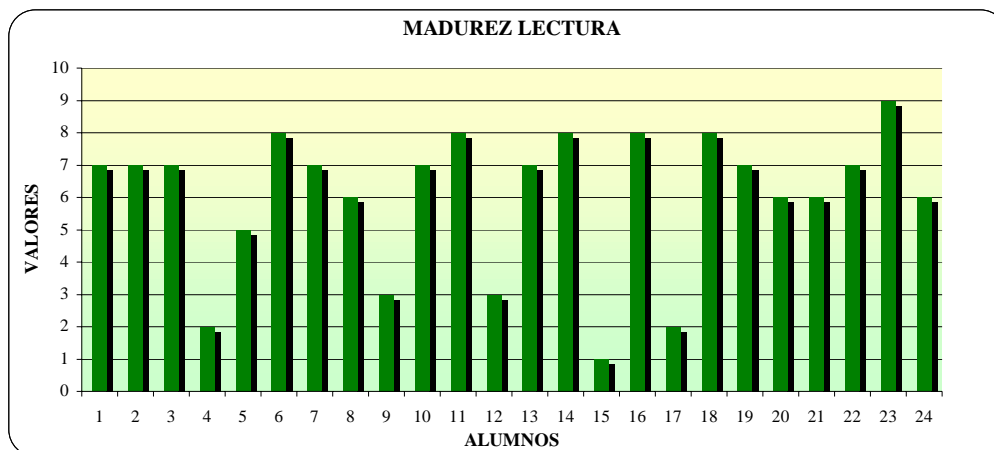




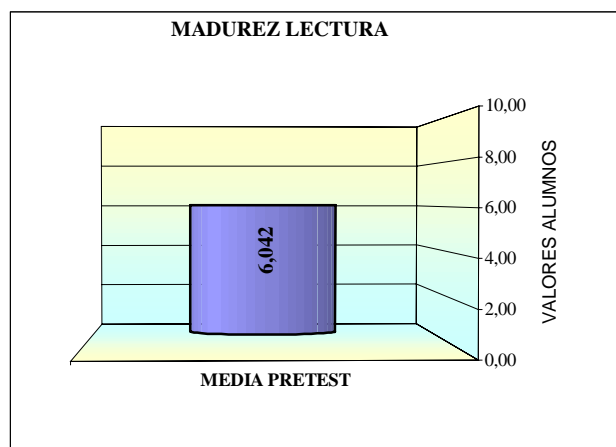
Gráfica nº 17: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest.



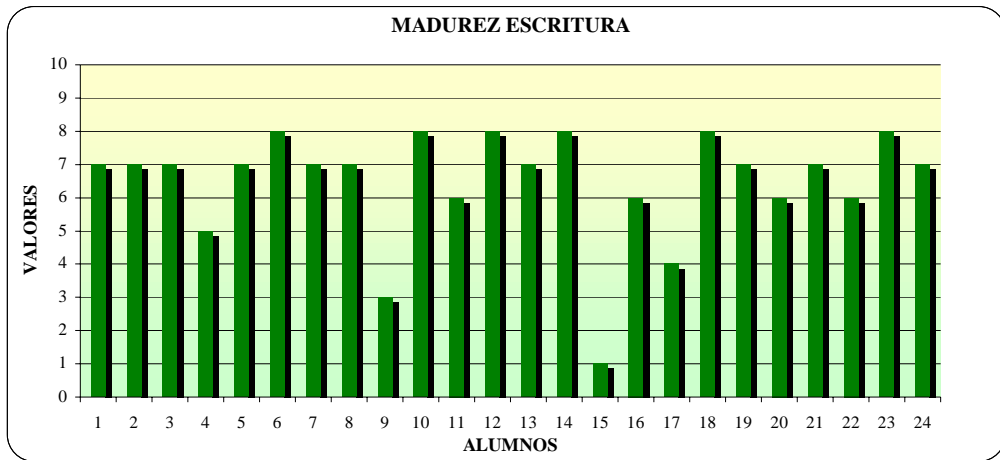
Gráfica nº 18: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Pretest.



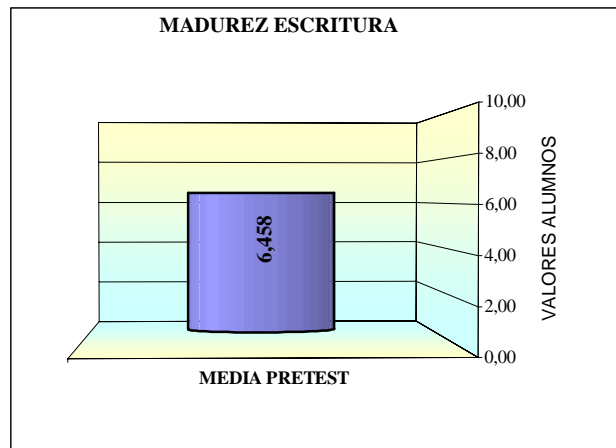
Gráfica n° 19: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest.



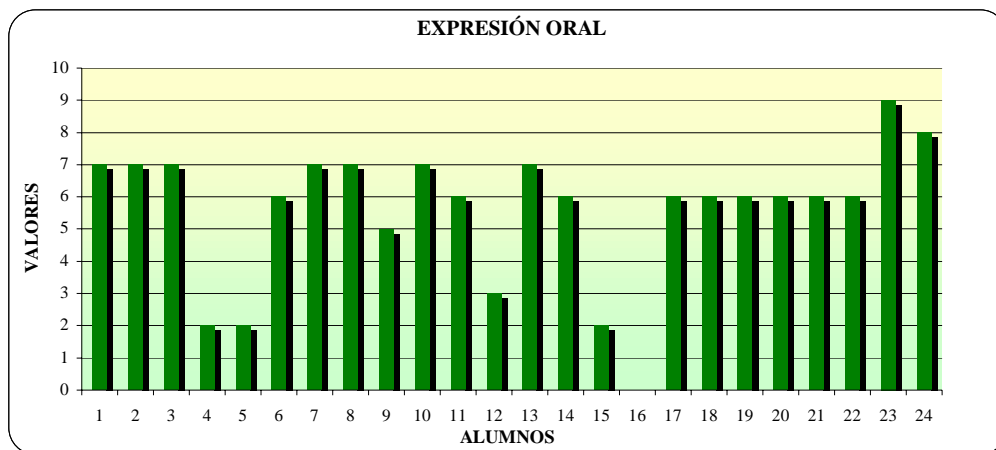
Gráfica n° 20: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest.



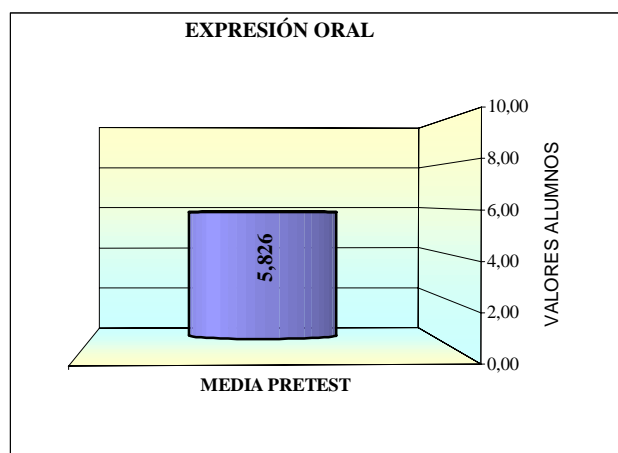
Gráfica nº 21: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest.



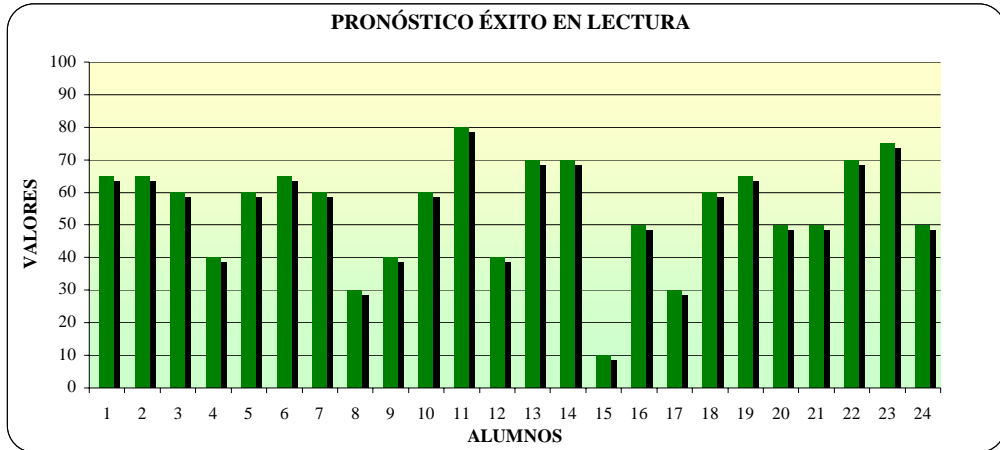
Gráfica nº 22: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest.



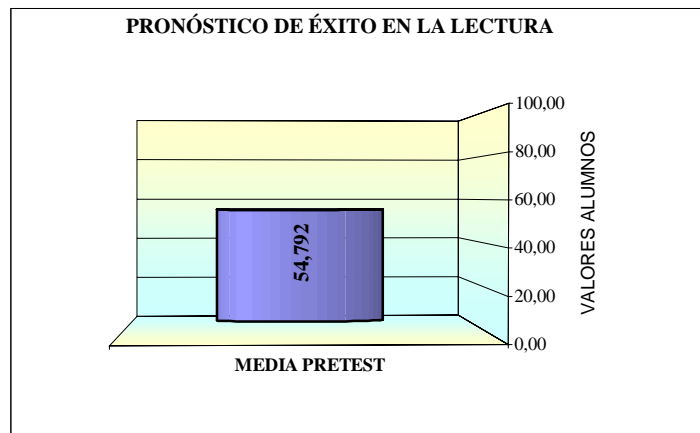
Gráfica n° 23: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest.



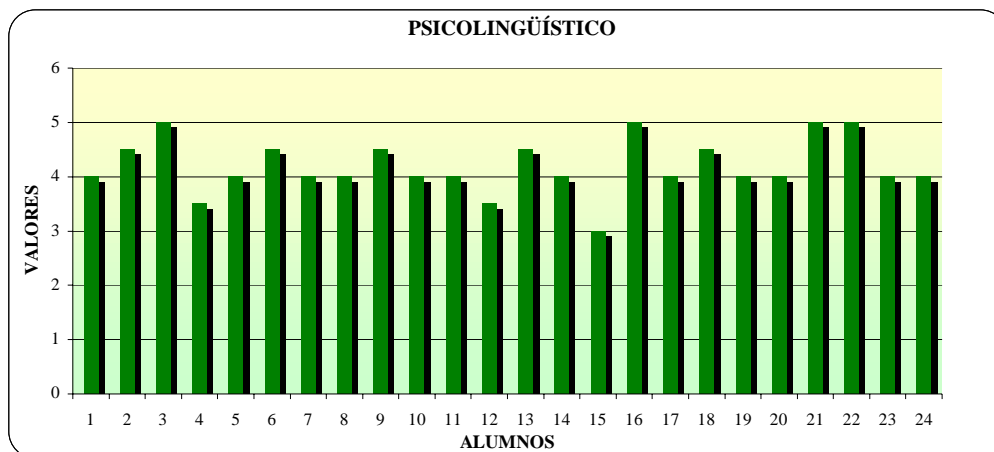
Gráfica n° 24: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest.



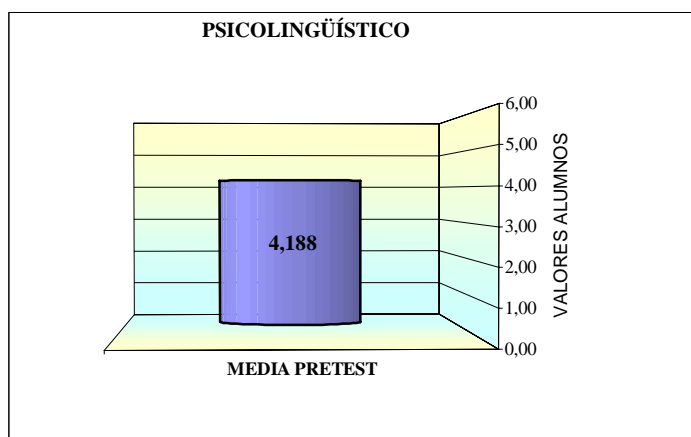
Gráfica n° 25: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest



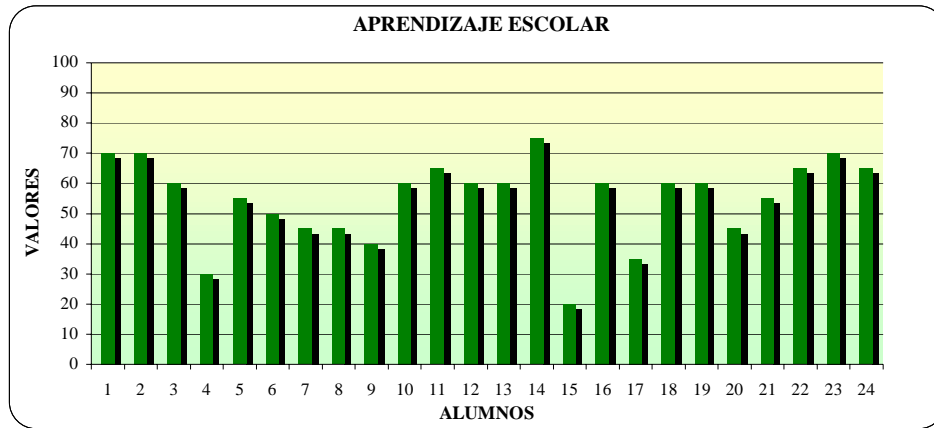
Gráfica n° 26: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest.



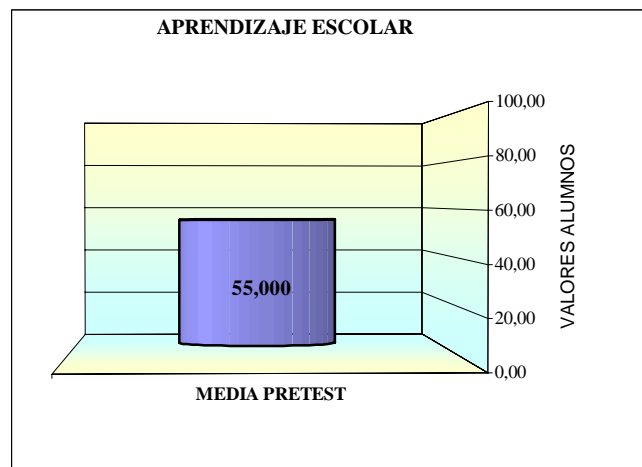
Gráfica n° 27: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest



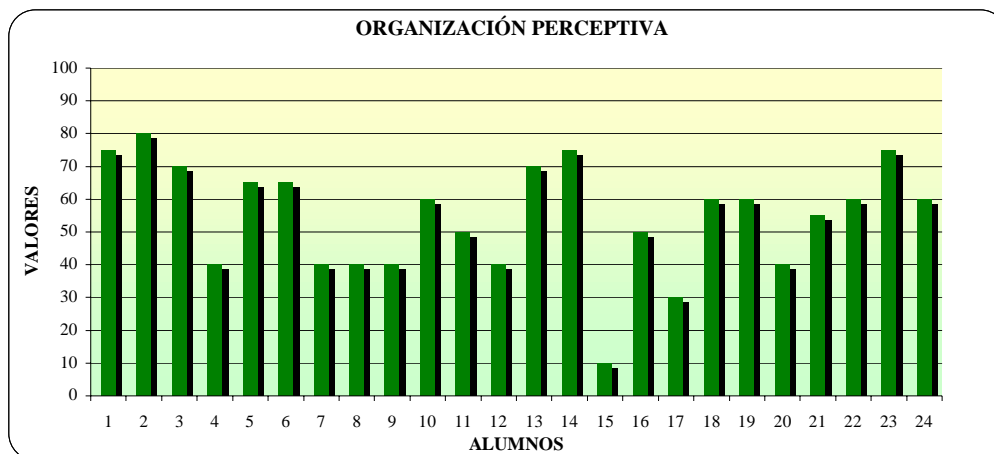
Gráfica n° 28: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest.



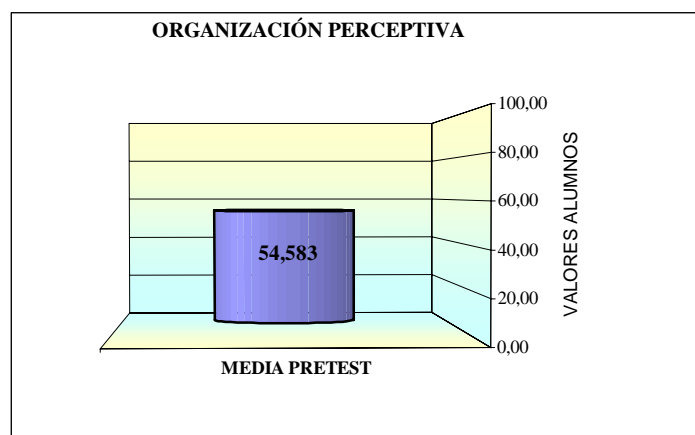
Gráfica nº 29: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest



Gráfica nº 30: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest.

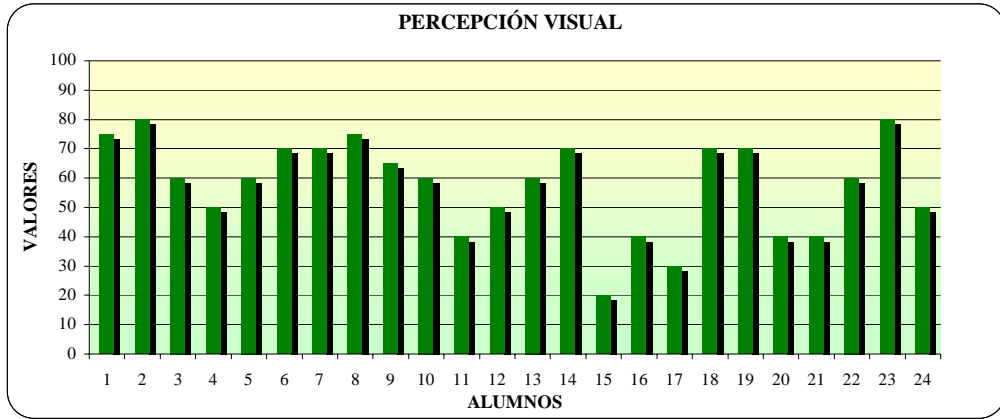


Gráfica n° 31: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest

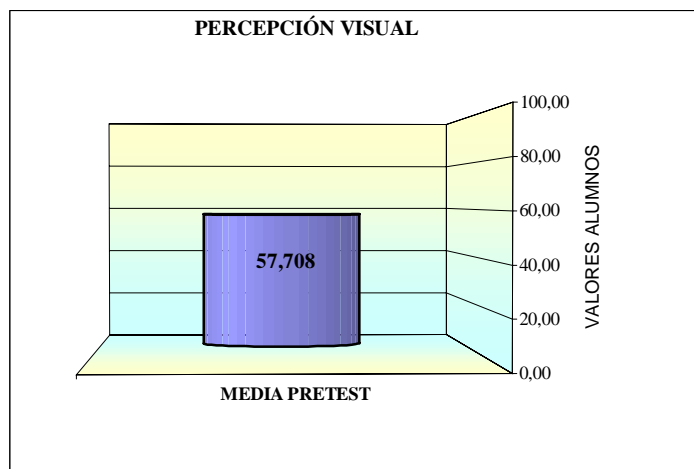


Gráfica n° 32: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest.

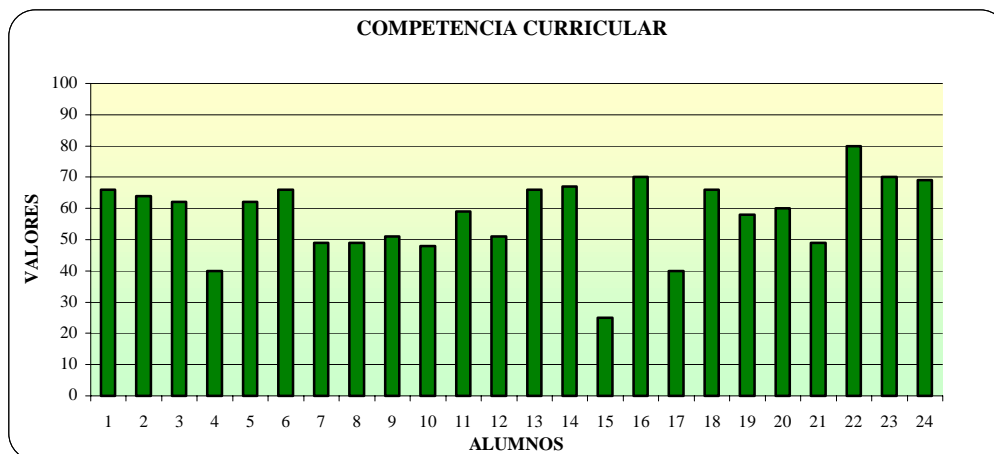




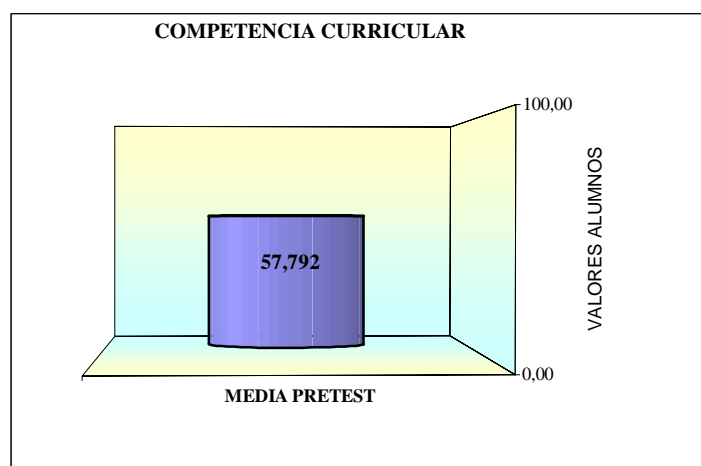
Gráfica nº 33: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest



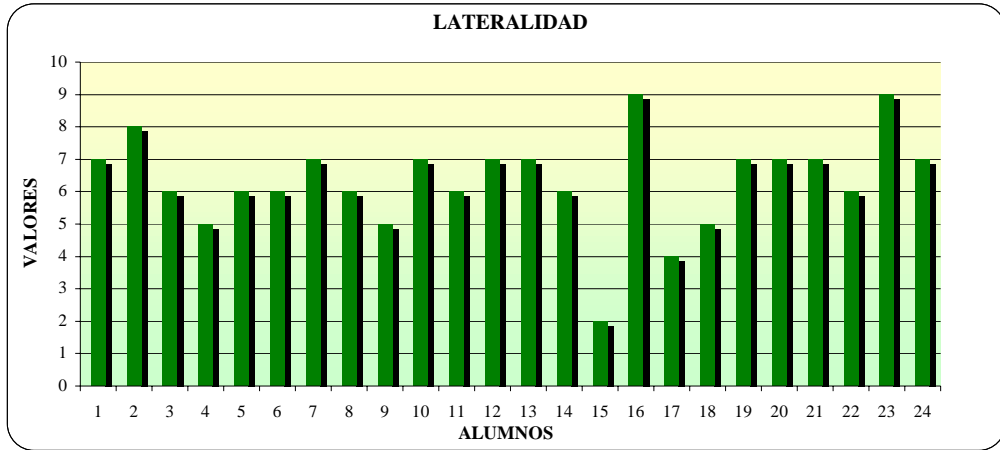
Gráfica nº 34: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest.



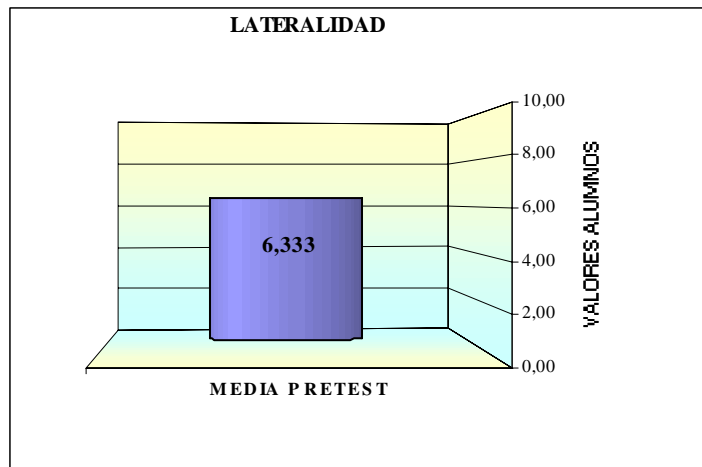
Gráfica n° 35: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest



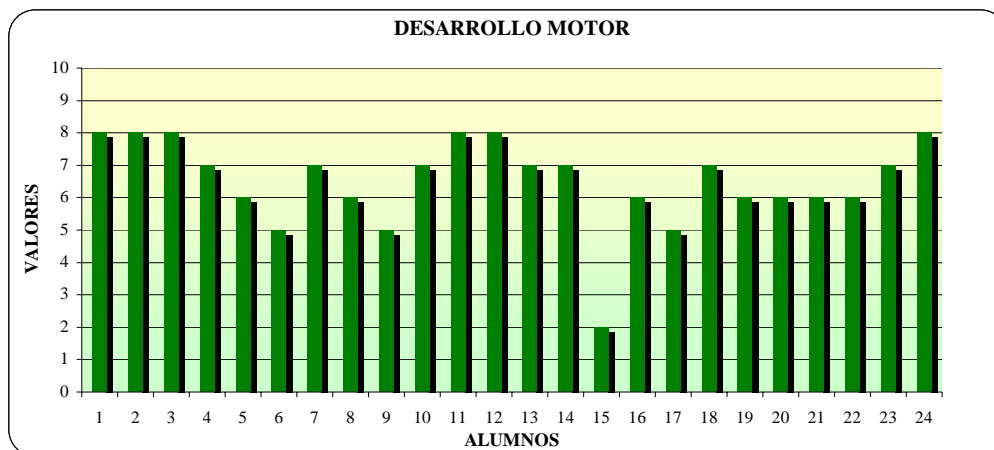
Gráfica n° 36: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest.



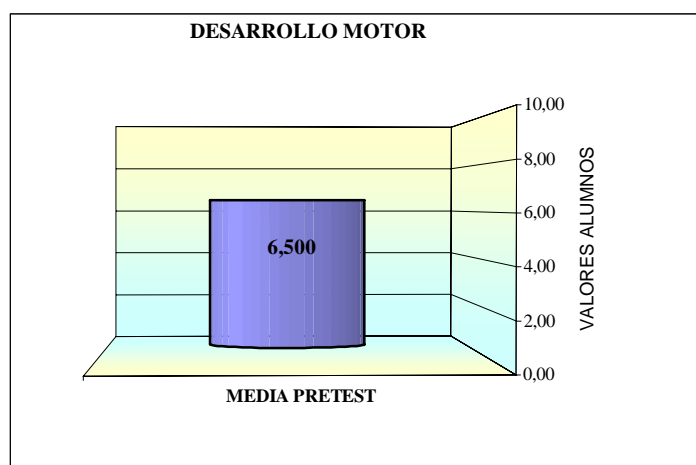
Gráfica nº 37: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest



Gráfica nº 38: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest.



Gráfica n° 39: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest



Gráfica n° 40: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest.

**6.2.- RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL EN PRETEST.**

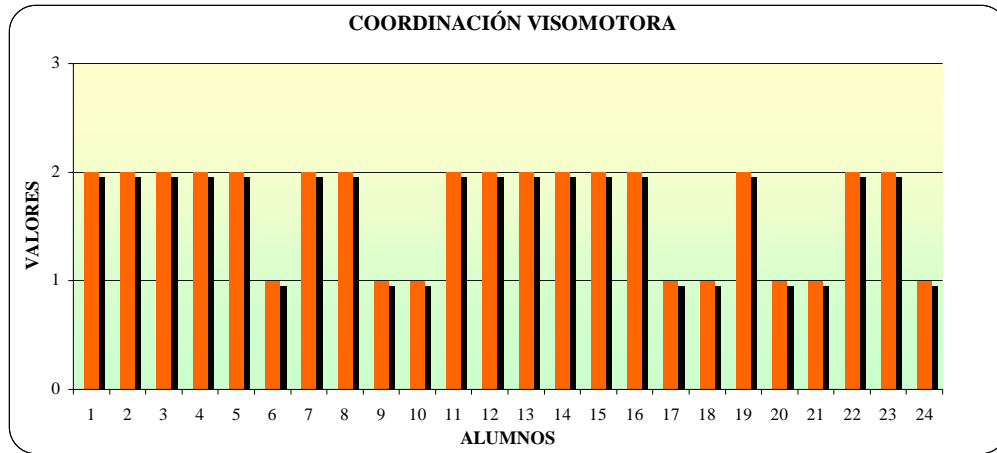
Se expresan los resultados de la muestra de alumnos que no van a recibir las sesiones de tratamiento ( variable independiente). En la tabla nº 7 está el resumen de los estadísticos descriptivos con media y desviación típica de todas las variables dependientes por el orden de realización que tuvieron al aplicar el test de campo. Se añaden las gráficas de variables Dependientes: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad, desarrollo motor.

En las gráficas nº. 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 77 y 79, aparecen representados los valores obtenidos por los alumnos del Grupo Control en Pretest en cada una de las variables medidas. Los alumnos que no aparecen representados es porque han obtenido puntuación de valor “0”.

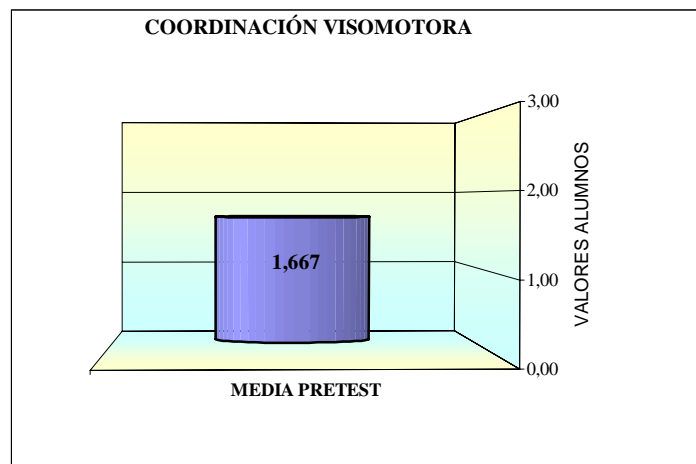
En las gráficas nº. 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 78 y 80, se presentan los valores medios de cada una de las variables dependientes del Grupo Control en Pretest.

ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS PRETEST GRUPO CONTROL		
VARIABLES	PRETEST	
	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,667	0,482
Memoria Inmediata	1,250	0,794
Memoria Motora	1,250	0,532
Memoria Auditiva	1,292	0,690
Memoria Lógica	1,125	0,612
Pronunciación	1,375	0,647
Coordinación Motora	1,083	0,654
Atención y Fatigabilidad	1,500	0,933
Nivel de Maduración	10,542	3,575
Madurez Lectura	6,208	2,021
Madurez Escritura	6,417	1,954
Expresión Oral	6,833	1,435
Pronóstico de Éxito en Lectura	55,000	20,216
Psicolingüístico	4,746	0,573
Aprendizaje escolar	64,125	22,774
Organización Perceptiva	54,167	20,519
Percepción Visual	55,625	23,559
Competencia Curricular	55,625	19,417
Lateralidad	6,167	2,057
Desarrollo Motor	6,875	1,424

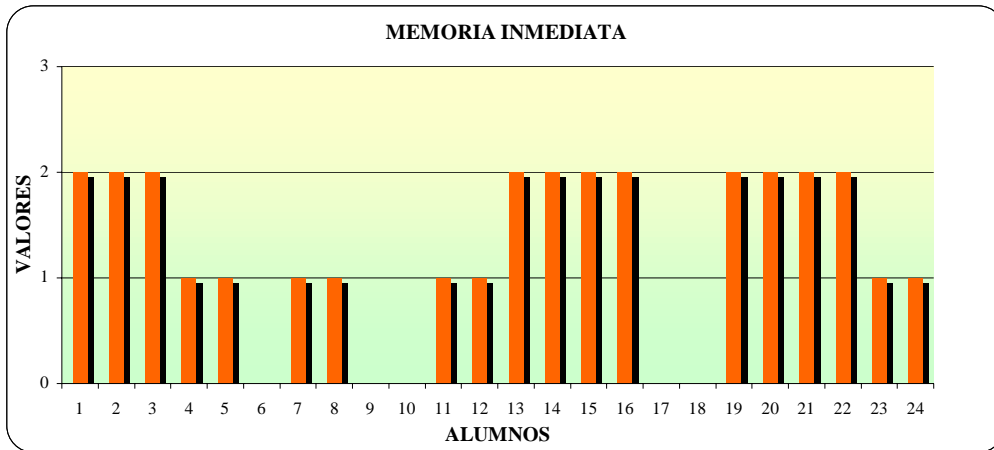
Tabla nº 7: Estadísticos descriptivos Grupo Control Pretest



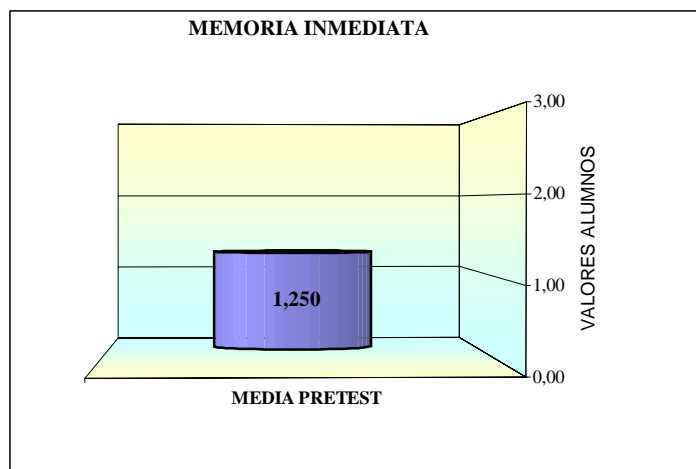
Gráfica nº 41: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest



Gráfica nº 42: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest.

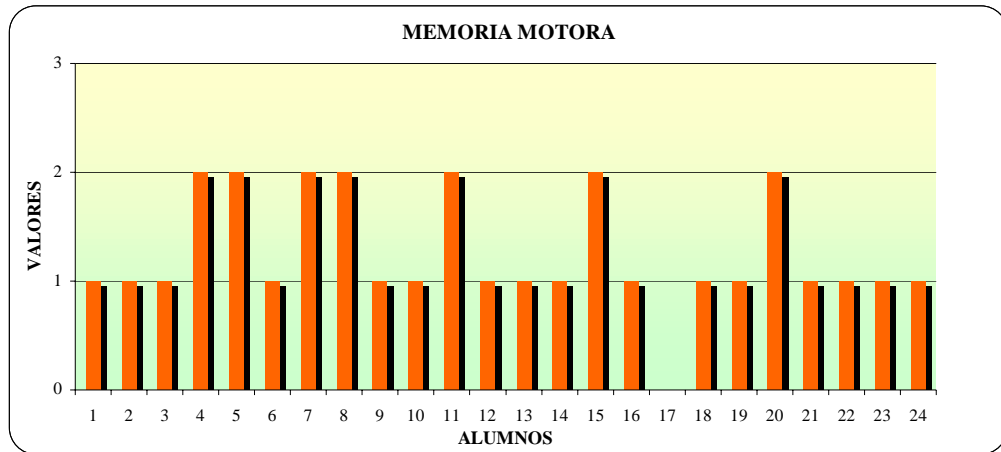


Gráfica n° 43: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest

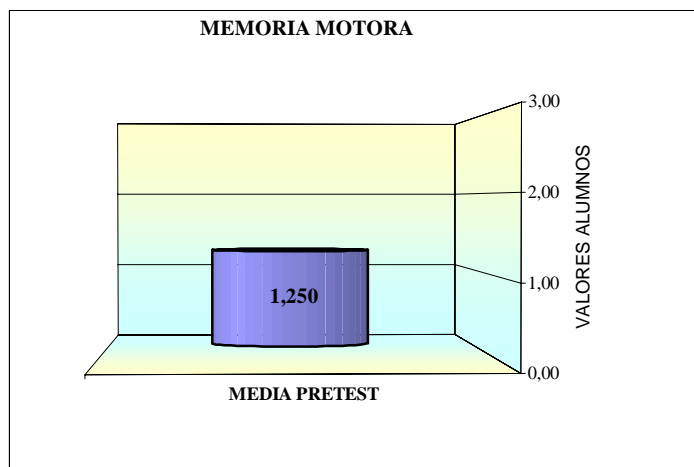


Gráfica n° 44: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest

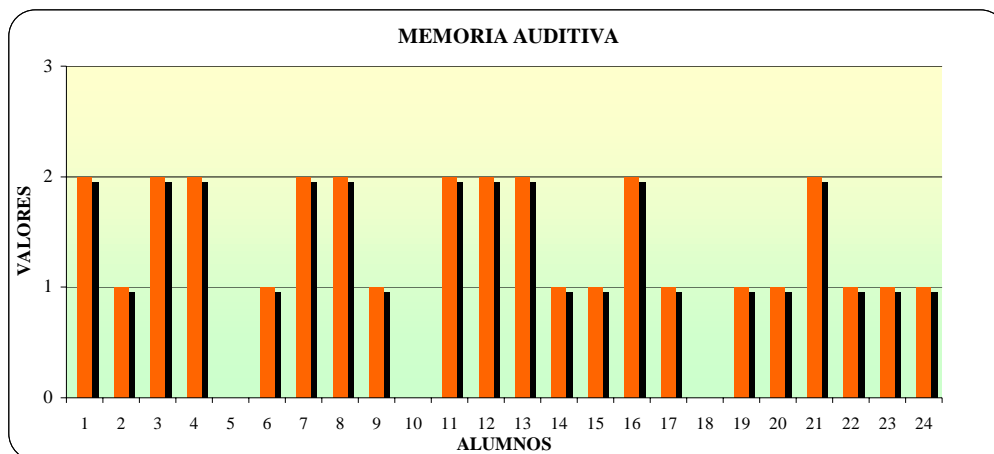




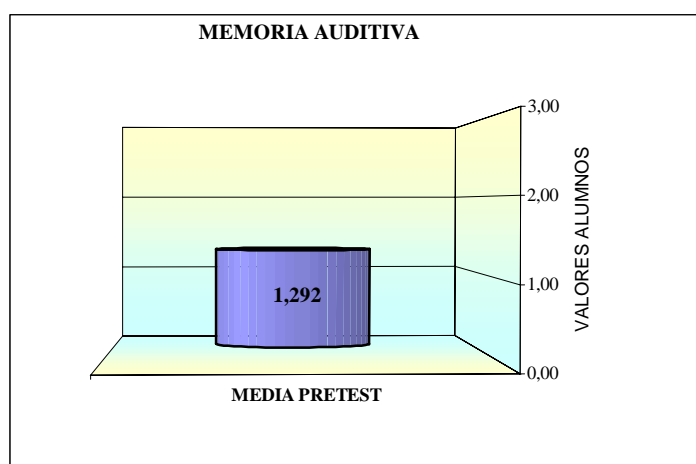
Gráfica nº 45: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest



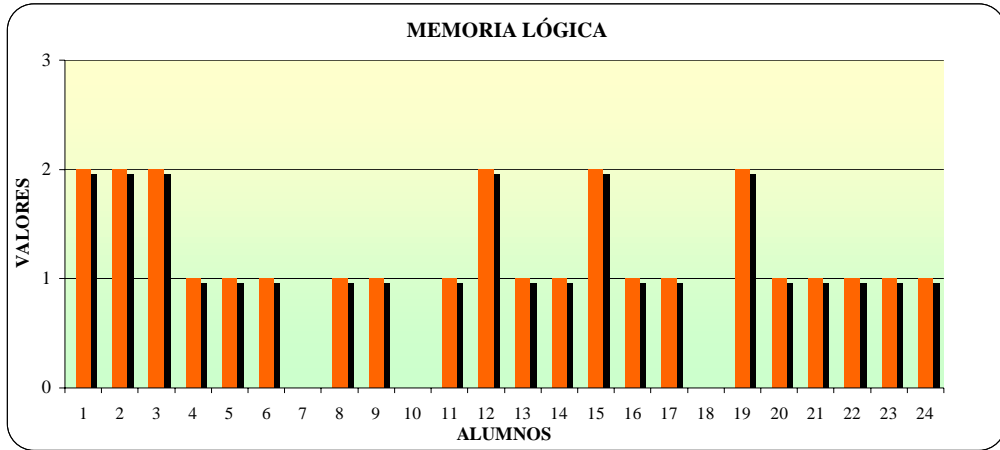
Gráfica nº 46: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest



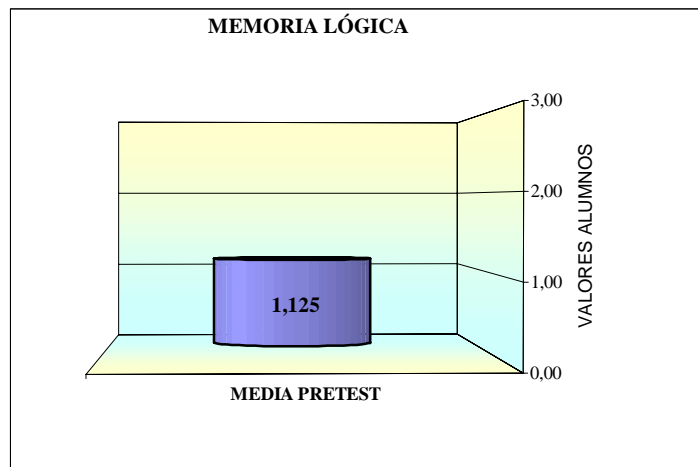
Gráfica n° 47: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest



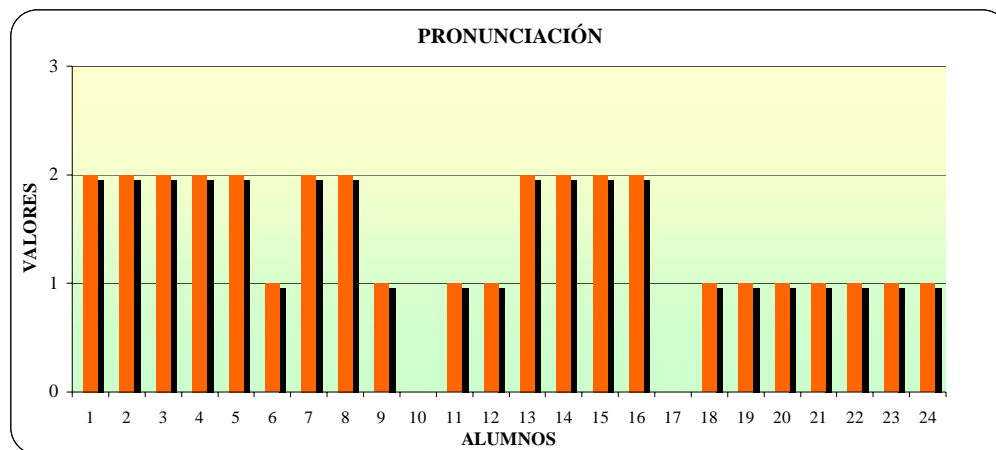
Gráfica n° 48: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest



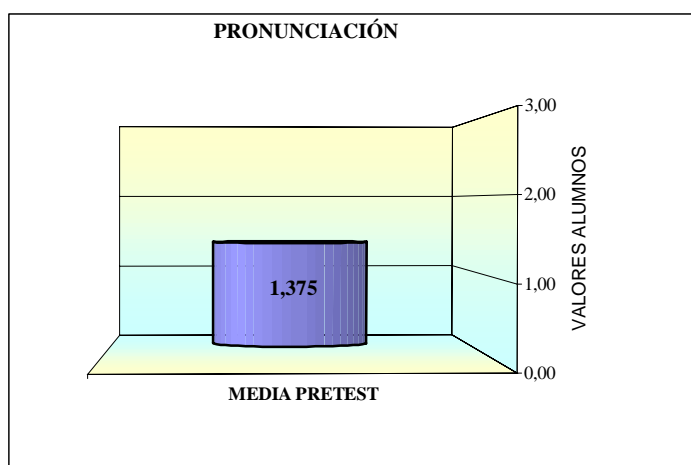
Gráfica nº 49: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest



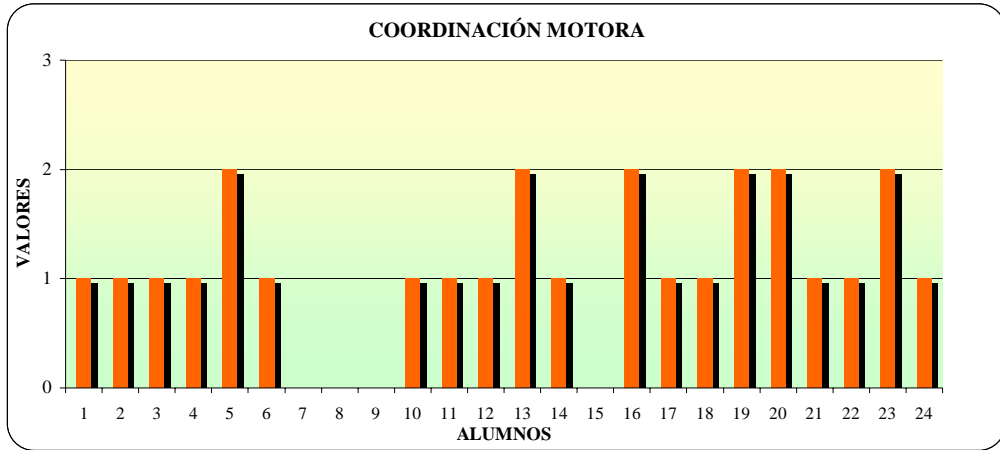
Gráfica nº 50: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest



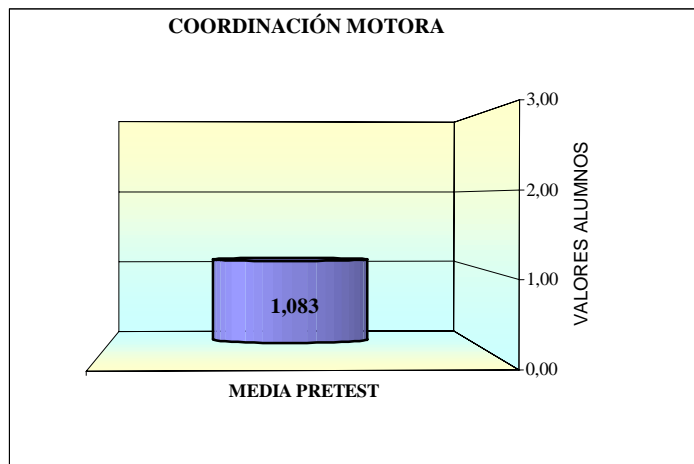
Gráfica nº 51: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest



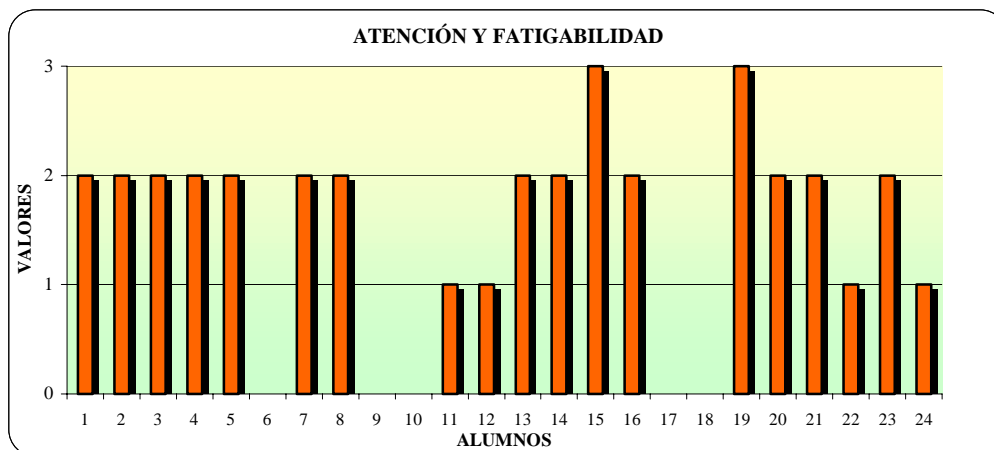
Gráfica nº 52: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest.



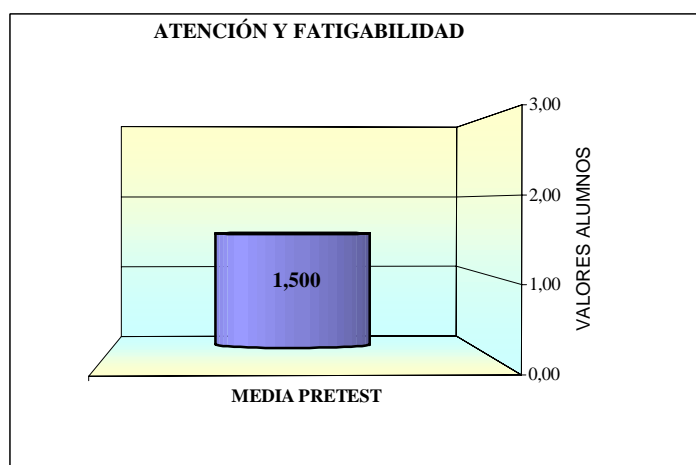
Gráfica nº 53: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest



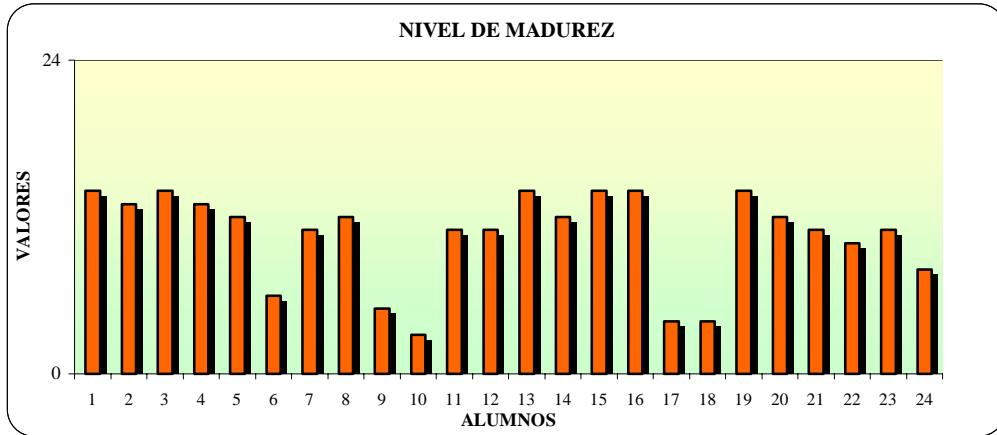
Gráfica nº 54: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest



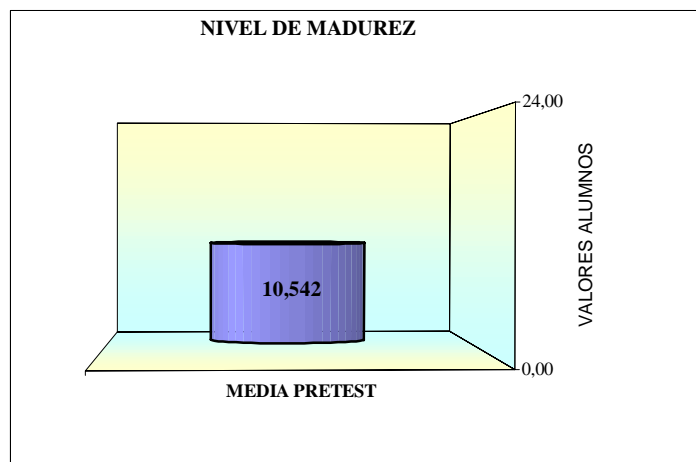
Gráfica n° 55: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest



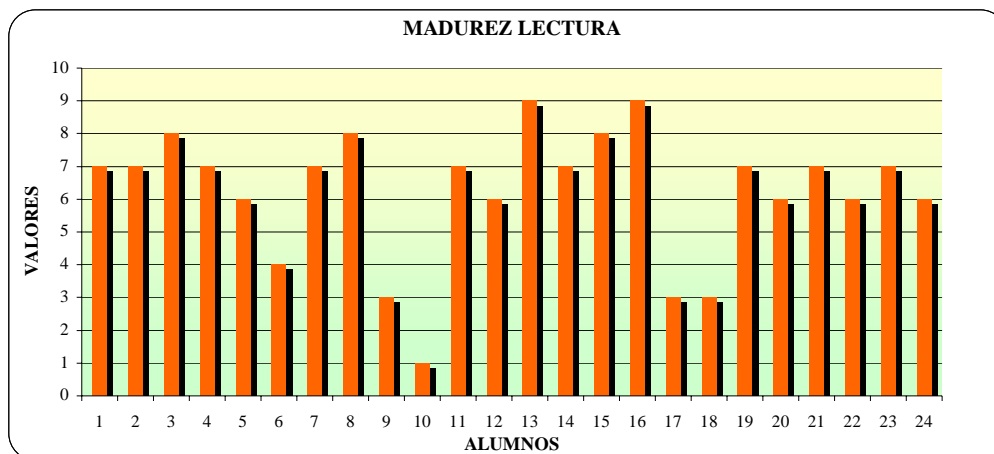
Gráfica n° 56: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest



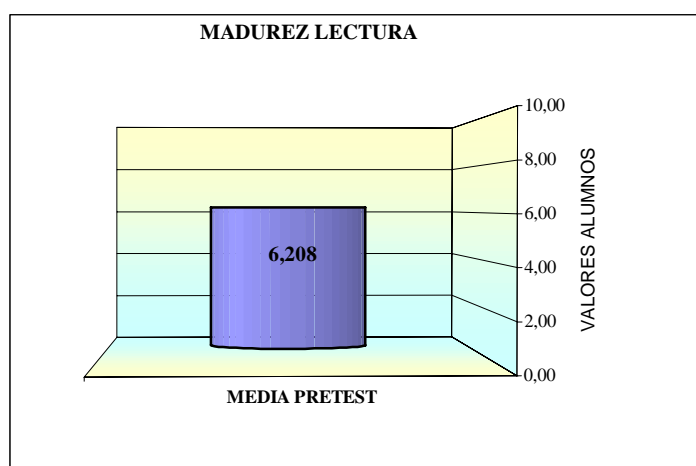
Gráfica nº 57: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest



Gráfica nº 58: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Pretest

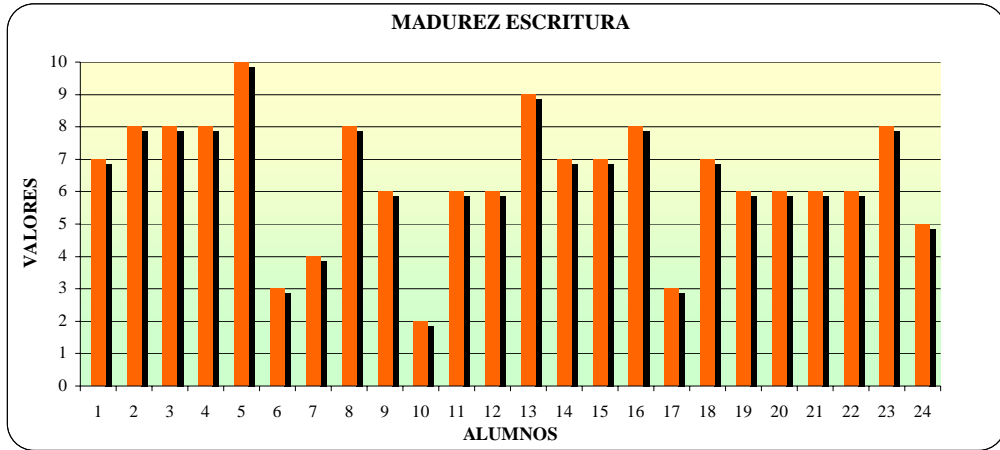


Gráfica n° 59: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest

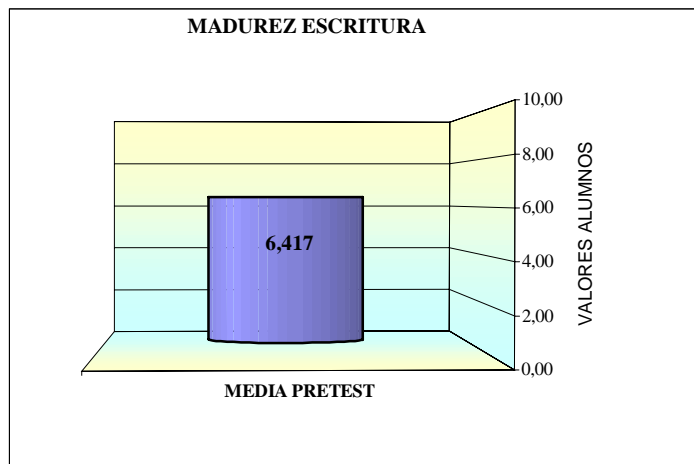


Gráfica n° 60: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest

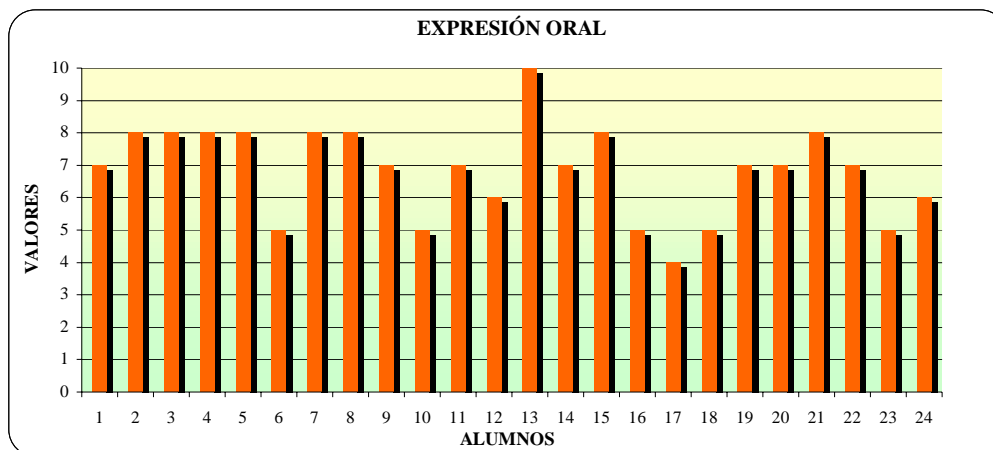




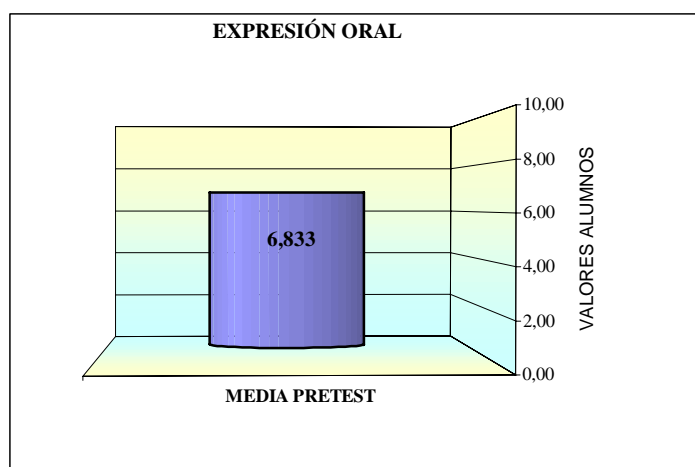
Gráfica n° 61: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest



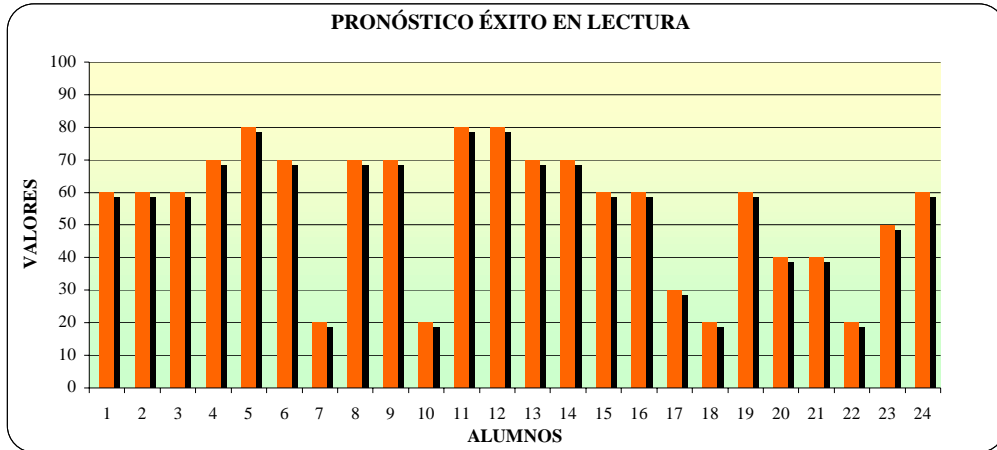
Gráfica n° 62: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest



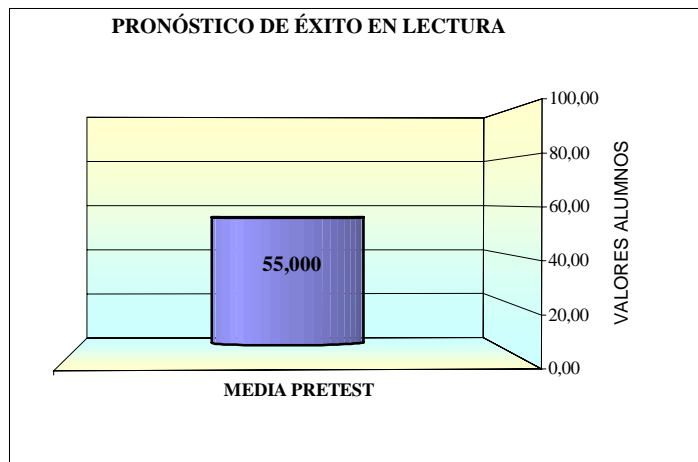
Gráfica nº 63: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest



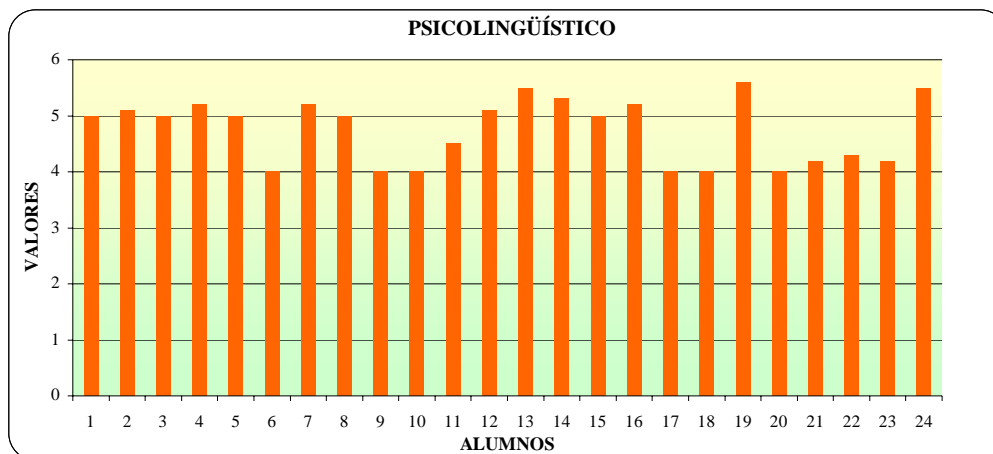
Gráfica nº 64: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Expresión oral en Pretest



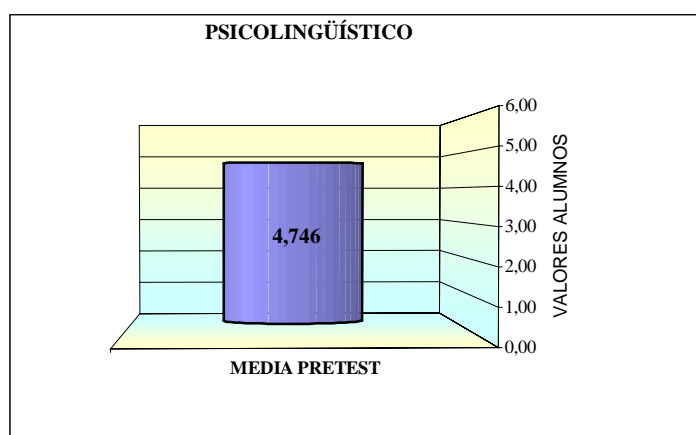
Gráfica n° 65: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest



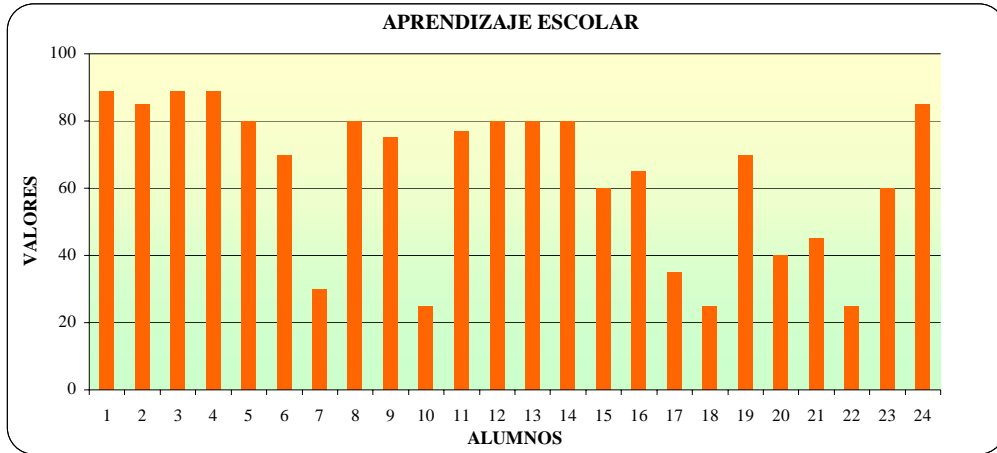
Gráfica n° 66: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest



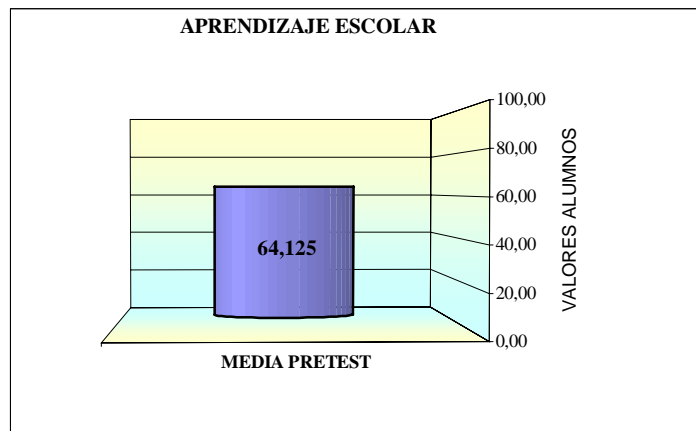
Gráfica nº 67: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest



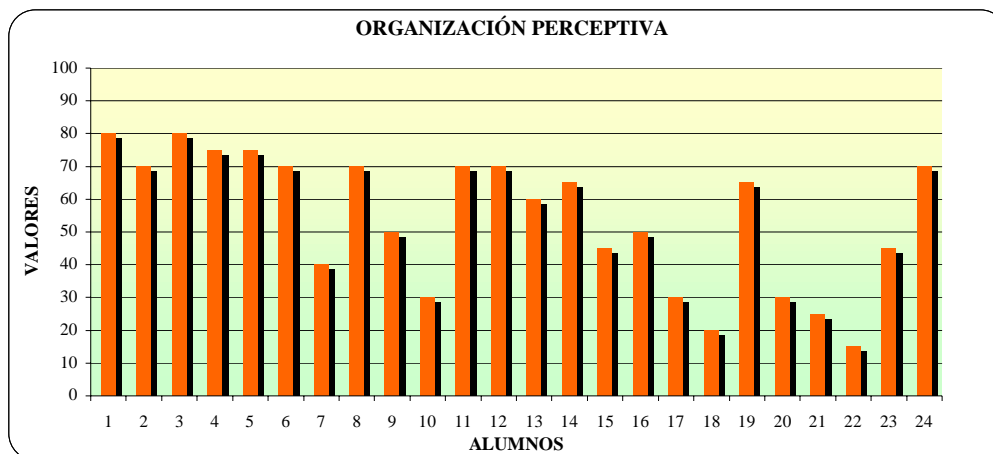
Gráfica nº 68: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest



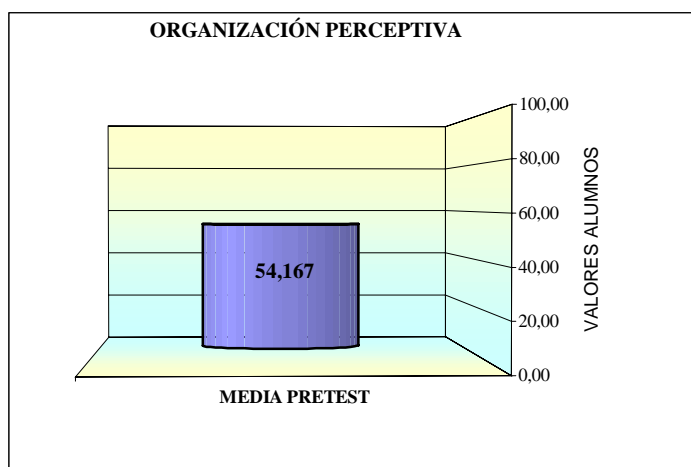
Gráfica n° 69: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest



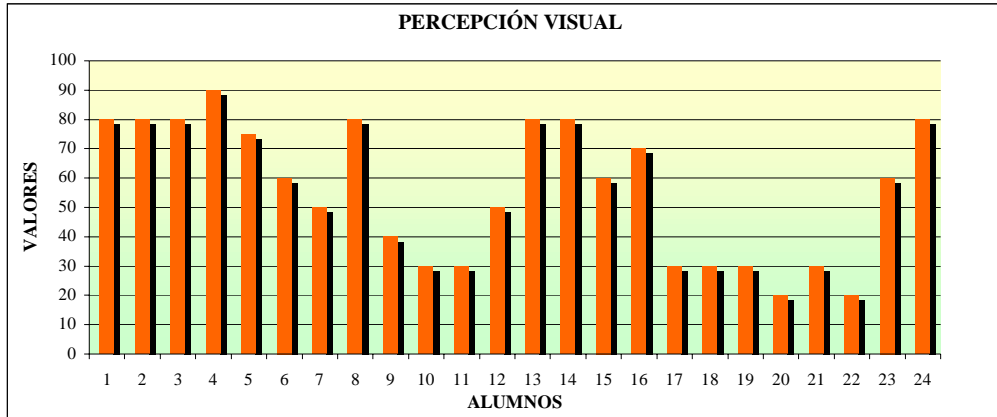
Gráfica n° 70: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest



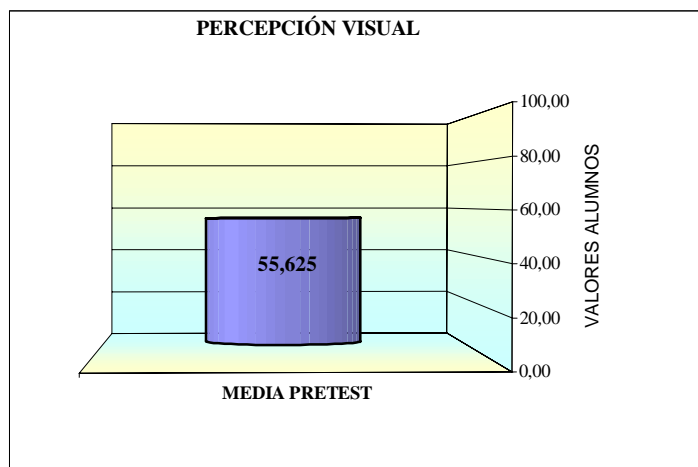
Gráfica n° 71: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest



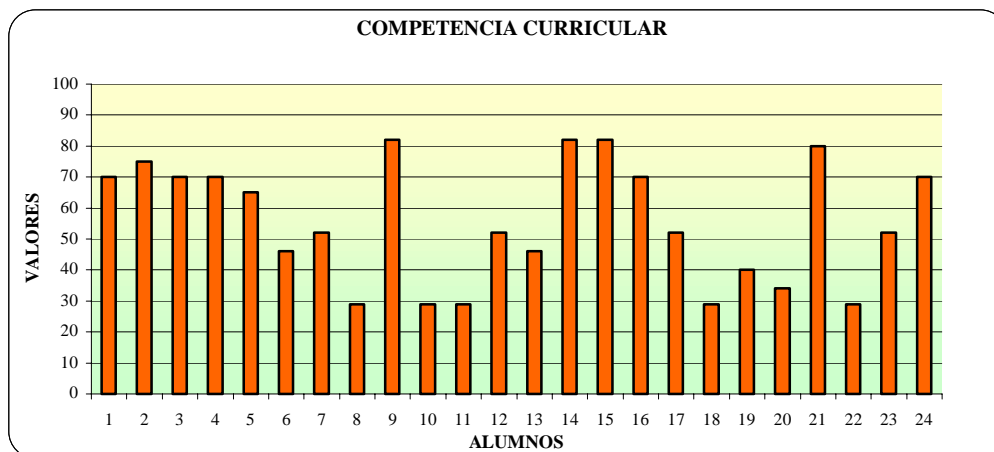
Gráfica n° 72: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest



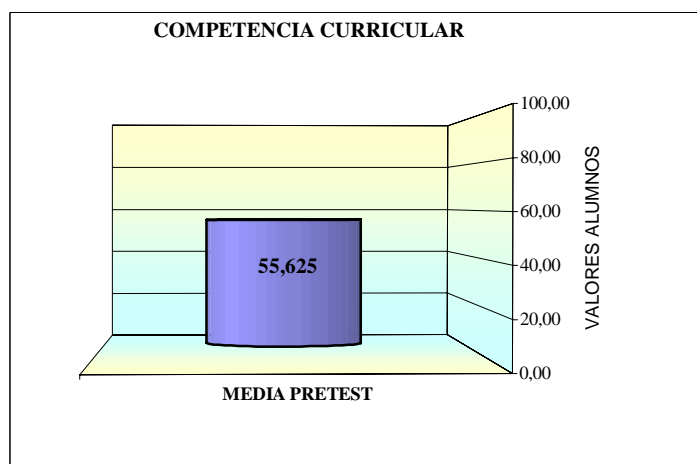
Gráfica nº 73: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest



Gráfica nº 74: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest

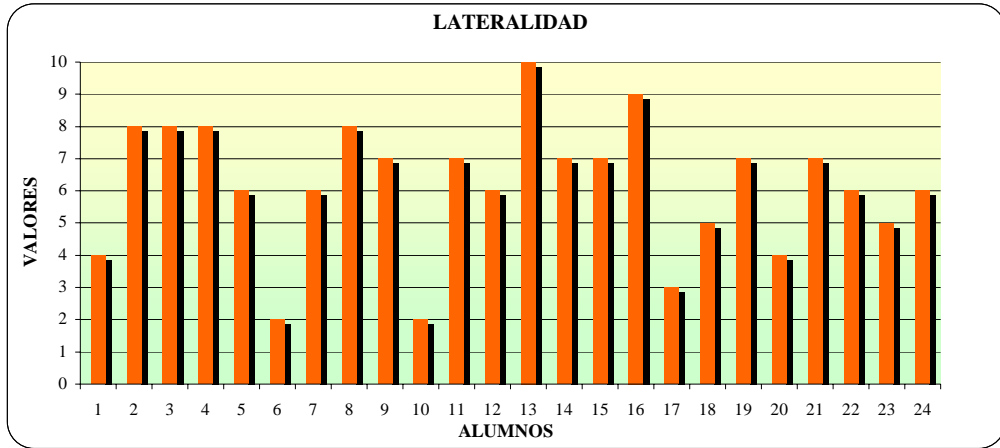


Gráfica n° 75: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest

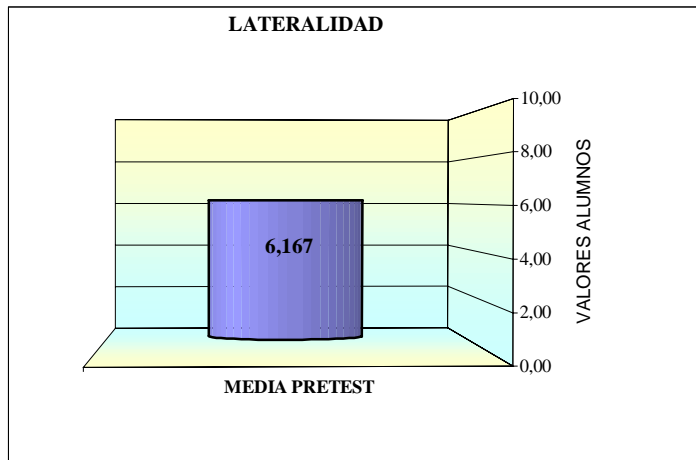


Gráfica n° 76: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest

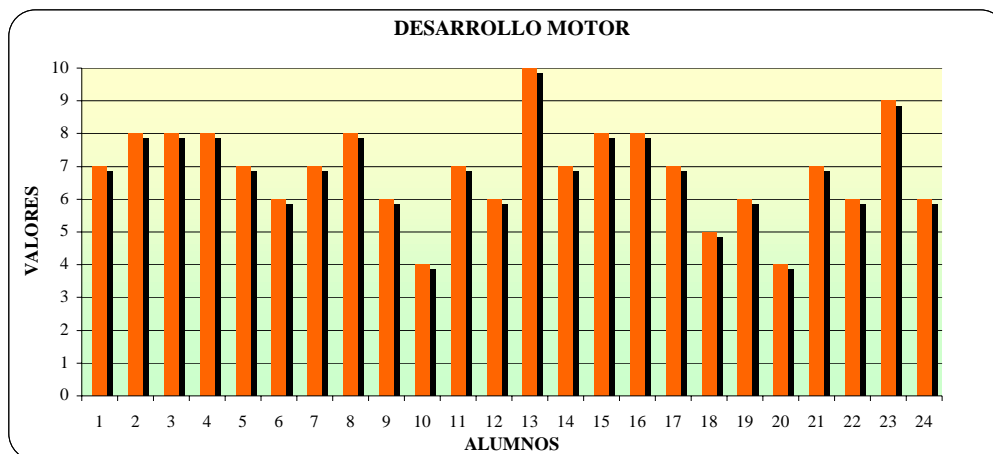




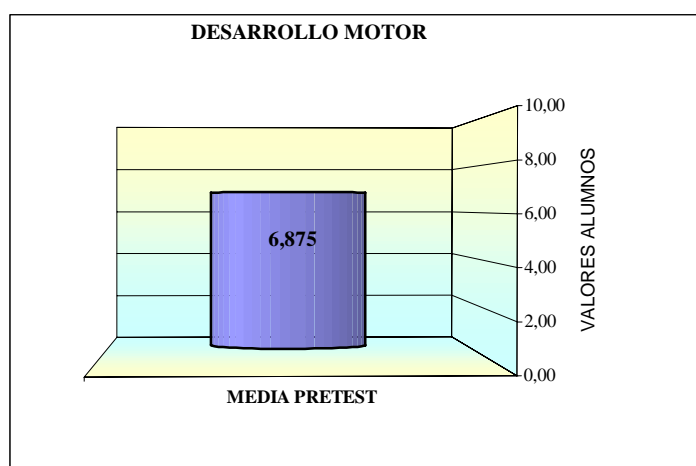
Gráfica nº 77: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest



Gráfica nº 78: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest



Gráfica n° 79: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest



Gráfica n° 80: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest

### **6.3.- RESULTADOS COMPARANDO A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN PRETEST.**

El objetivo es comparar los resultados obtenidos por los dos grupos, antes de aplicar el tratamiento (variable independiente) al Grupo Experimental, así como reflejar los estadísticos descriptivos de todas las variables dependientes.

En la tabla nº 8 aparecen los estadísticos descriptivos en las diferentes variables exploradas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor, de Grupo Experimental y Control en Pretest. Media y Desviación típica.

En la tabla nº 9 aparecen las diferencias entre medias del Grupo Experimental y Grupo Control.

En las gráficas nº. 81, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117 y 119, aparecen los valores obtenidos por cada uno de los alumnos del Grupo Experimental y Control en Pretest. Los alumnos que no aparecen representados es porque han obtenido una puntuación cero.

En las gráficas nº. 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 118 y 120, aparecen los valores medios obtenidos tanto por

el Grupo Control como por el Grupo Experimental en las diferentes variables que se han explorado.

Hay diferencia entre las medias a favor del Grupo Experimental en las variables: Coordinación visomotora, Memoria inmediata, Coordinación motora, Nivel de maduración, Madurez escritora, Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad.

Hay diferencias a favor del Grupo Control en las variables: Memoria motora, Memoria auditiva, Memoria lógica, pronunciación, atención y fatigabilidad, Madurez lectora, Expresión oral, Pronóstico de éxito en lectura, Psicolingüística, Aprendizaje escolar, Desarrollo motor.

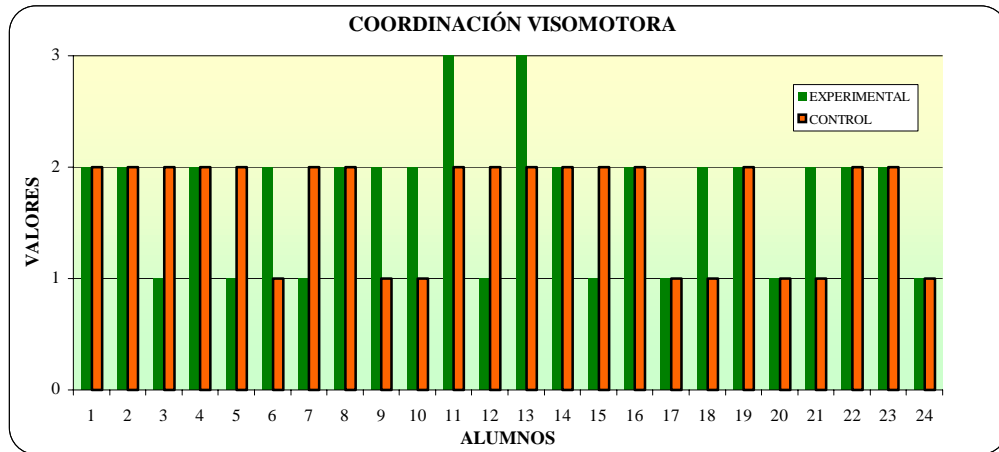
Sólo hay diferencias significativas en la variable Psicolingüística. El grupo experimental en su media de variables supera a la media de los valores, menos en “Coordinación Motora”. El grupo control al igual que el grupo experimental supera al valor medio menos en “Coordinación Visomotora” y en “Coordinación Motora”.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PRETEST				
VARIABLES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Media	Desviación T.	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,667	0,482	1,750	0,608
Memoria Inmediata	1,250	0,794	1,375	0,647
Memoria Motora	1,250	0,532	1,000	0,511
Memoria Auditiva	1,292	0,690	1,125	0,537
Memoria Lógica	1,125	0,612	1,083	0,584
Pronunciación	1,375	0,647	1,167	0,565
Coordinación Motora	1,083	0,654	1,417	0,654
Atención y Fatigabilidad	1,500	0,933	1,167	0,637
Nivel de Maduración	10,542	3,575	11,833	3,158
Madurez Lectura	6,208	2,021	6,042	2,216
Madurez Escritura	6,417	1,954	6,458	1,719
Expresión Oral	6,833	1,435	5,826	1,875
Pronóstico de Éxito en Lectura	55,000	20,216	54,792	16,516
Psicolingüístico	4,746	0,573	4,188	0,507
Aprendizaje escolar	64,125	22,774	55,000	13,752
Organización Perceptiva	54,167	20,519	54,583	16,999
Percepción Visual	55,625	23,559	57,708	16,217
Competencia Curricular	55,625	19,417	57,792	12,301
Lateralidad	6,167	2,057	6,333	1,494
Desarrollo Motor	6,875	1,424	6,500	1,383

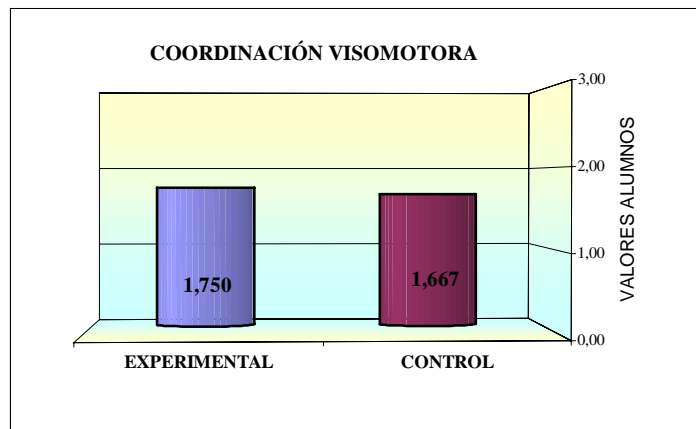
Tabla nº 8: Estadísticos descriptivos Grupo Control y Experimental en Pretest

DIFERENCIAS ENTRE MEDIAS EN PRETEST			
VARIABLES	PRETEST		
	G.CONTROL	G.EXPERIMENTAL	COMPARATIVA
Coordinación Visomotora	1,667	1,750	0,575
Memoria Inmediata	1,250	1,375	0,543
Memoria Motora	1,250	1,000	0,110
Memoria Auditiva	1,292	1,125	0,257
Memoria Lógica	1,125	1,083	0,814
Pronunciación	1,375	1,167	0,285
Coordinación Motora	1,083	1,417	0,088
Atención y Fatigabilidad	1,500	1,167	0,119
Nivel de Maduración	10,542	11,833	0,149
Madurez Lectura	6,208	6,042	0,773
Madurez Escritura	6,417	6,458	0,938
Expresión Oral	6,833	5,826	0,055
Pronóstico de Éxito en Lectura	55,000	54,792	0,970
Psicolingüístico	4,746	4,188	0,004
Aprendizaje escolar	64,125	55,000	0,083
Organización Perceptiva	54,167	54,583	0,093
Percepción Visual	55,625	57,708	0,682
Competencia Curricular	55,625	57,792	0,674
Lateralidad	6,167	6,333	0,739
Desarrollo Motor	6,875	6,500	0,362

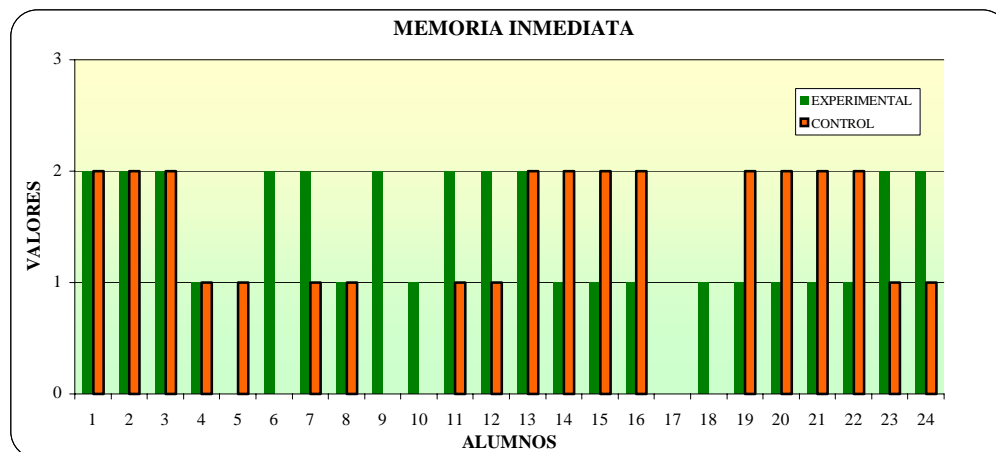
Tabla nº 9: Diferencia entre las medias de los Grupos Control y Experimental en Pretest



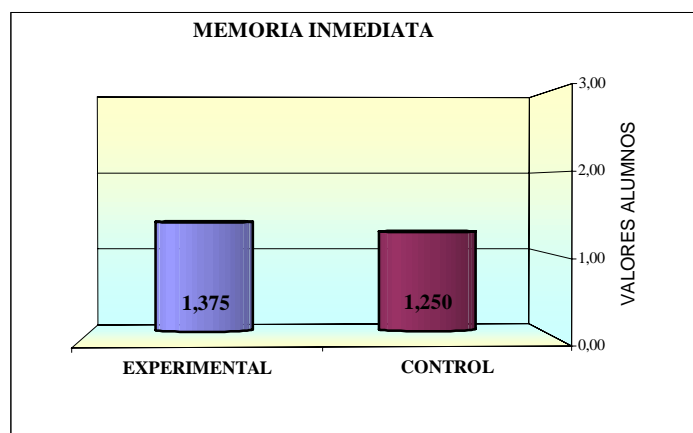
Gráfica nº 81: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest



Gráfica nº 82: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest

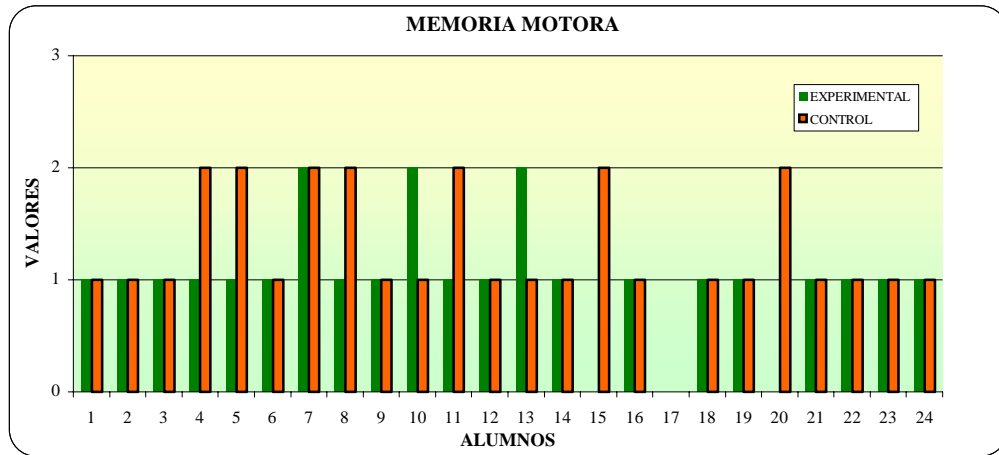


Gráfica n° 83: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest

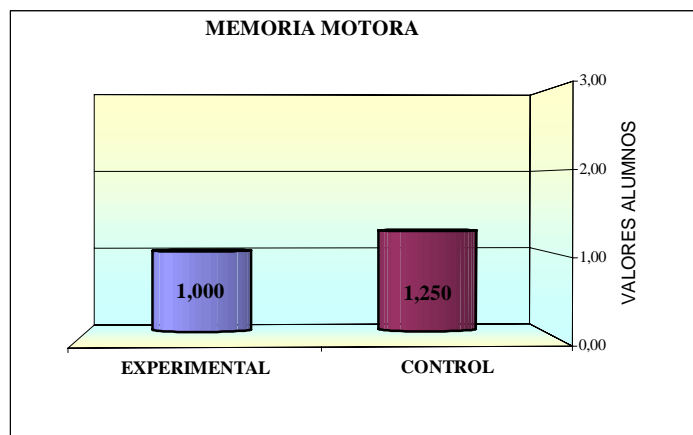


Gráfica n° 84: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest

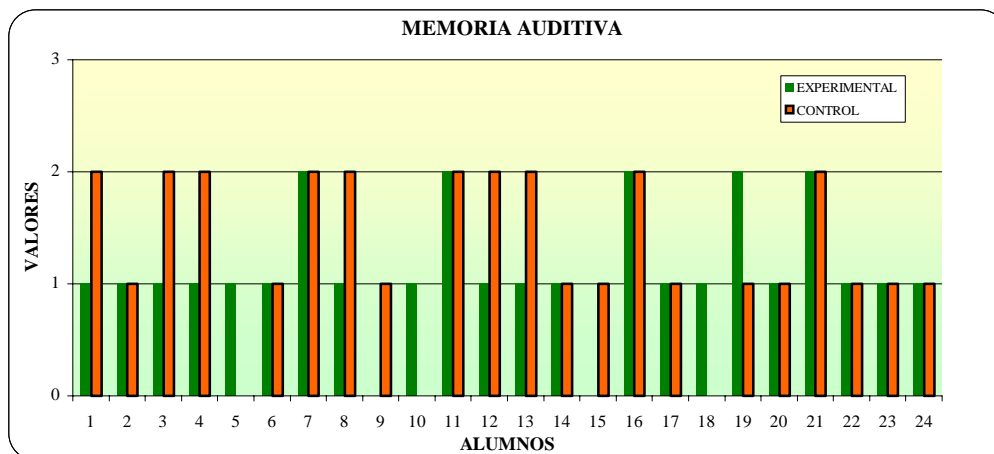




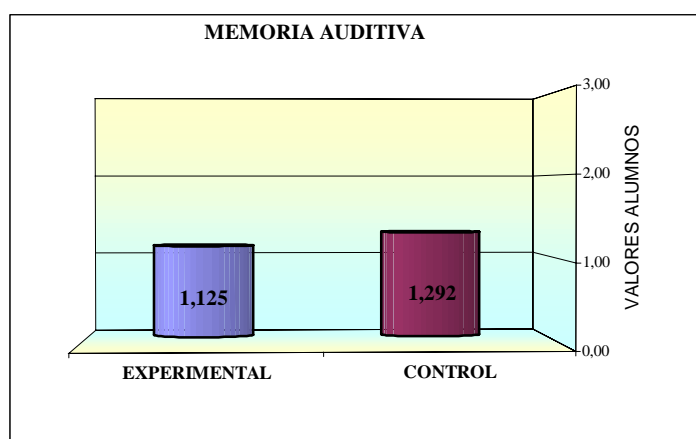
Gráfica n° 85: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Pretest



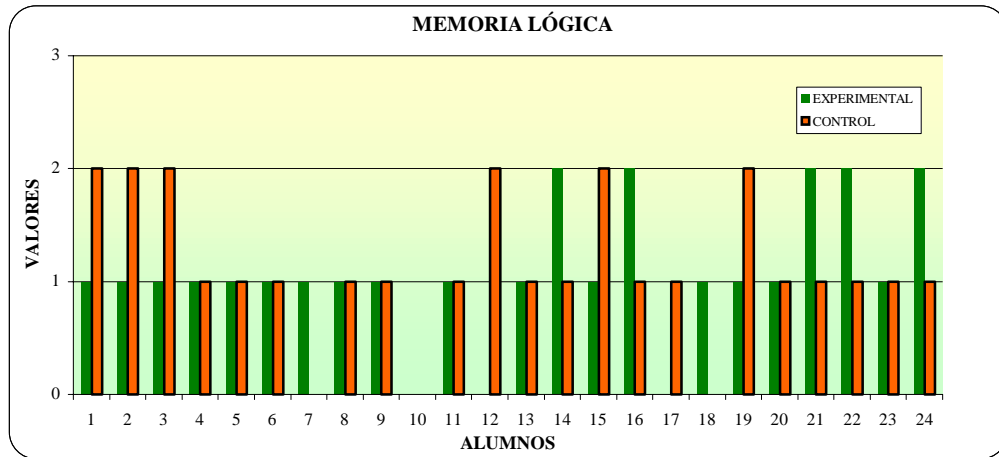
Gráfica n° 86: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Pretest



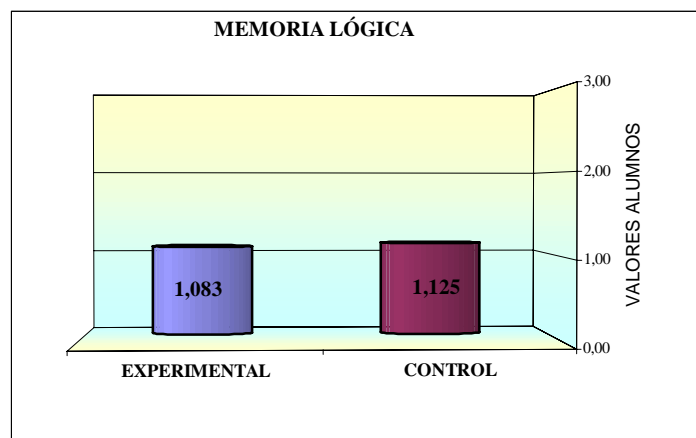
Gráfica n° 87: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest



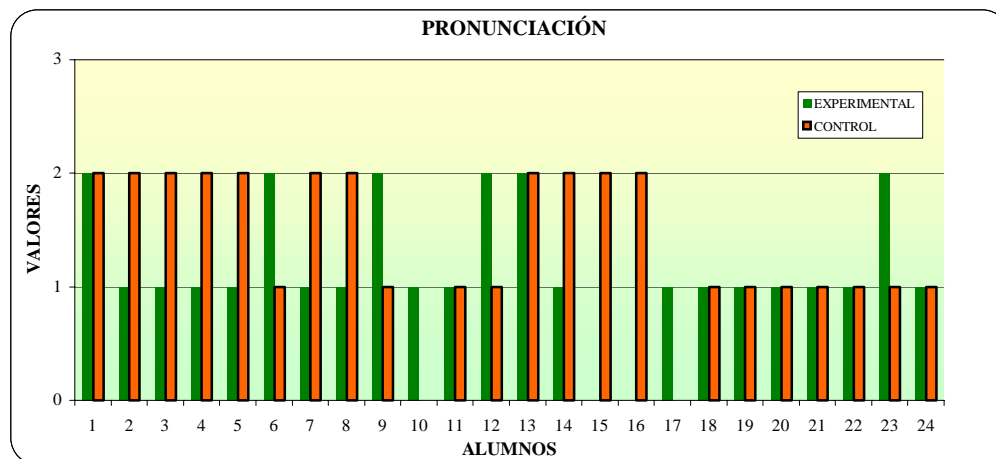
Gráfica n° 88: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest



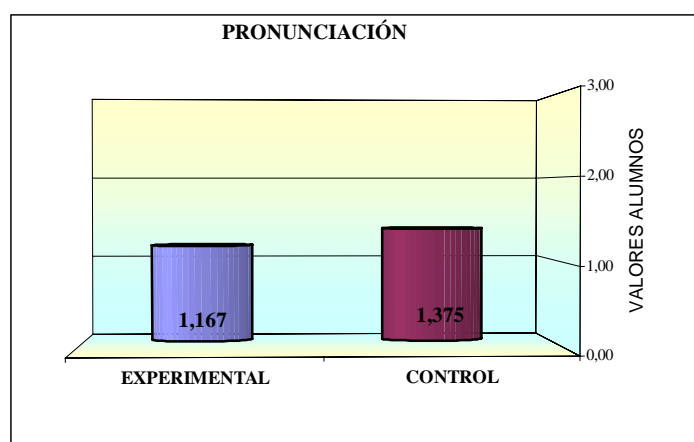
Gráfica n° 89: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Pretest



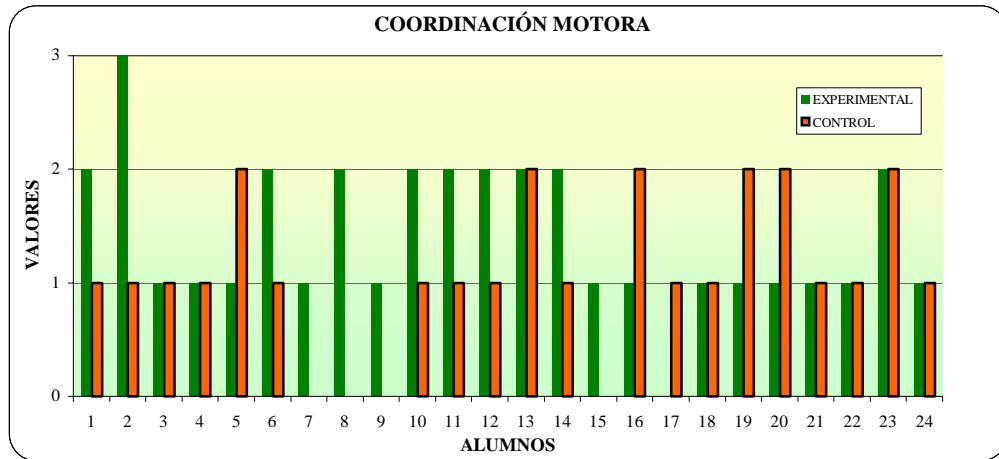
Gráfica n° 90: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Pretest



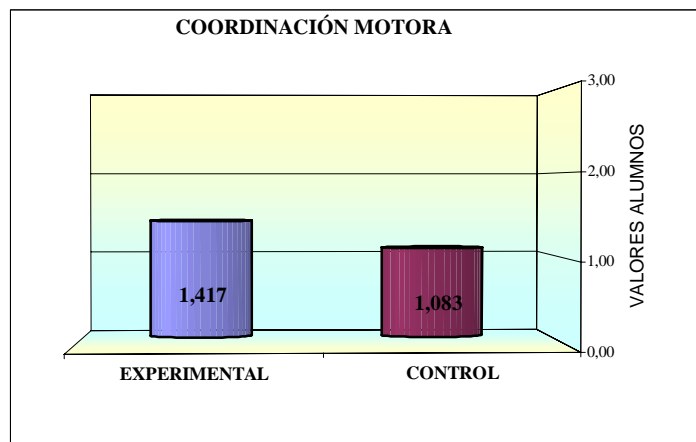
Gráfica nº 91: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Pretest



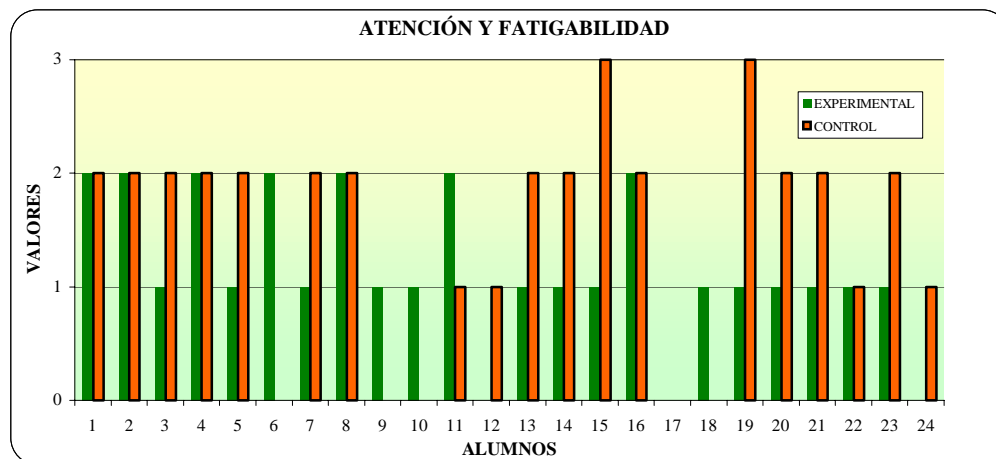
Gráfica nº 92: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Pretest



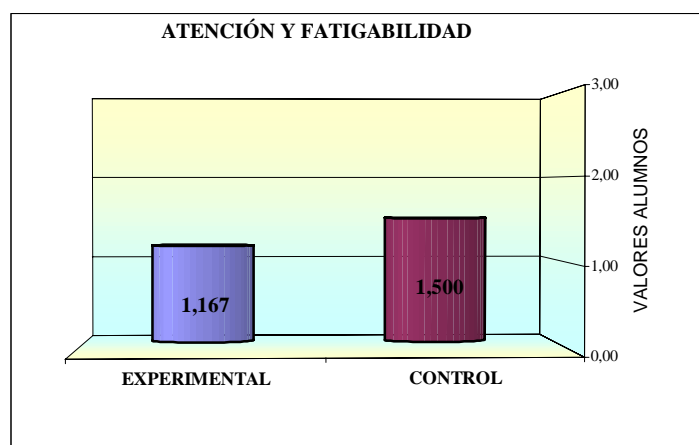
Gráfica nº 93: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Pretest



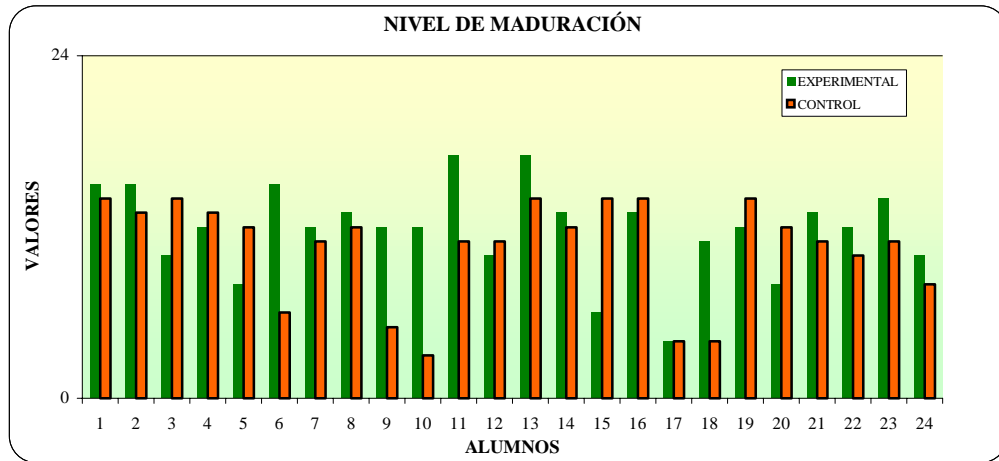
Gráfica nº 94: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Pretest



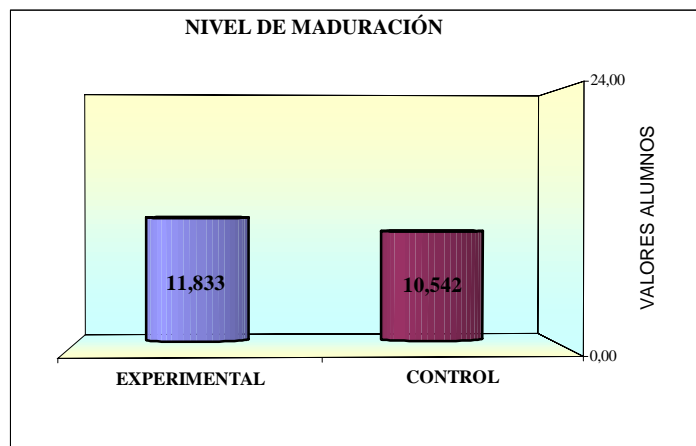
Gráfica nº 95: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest



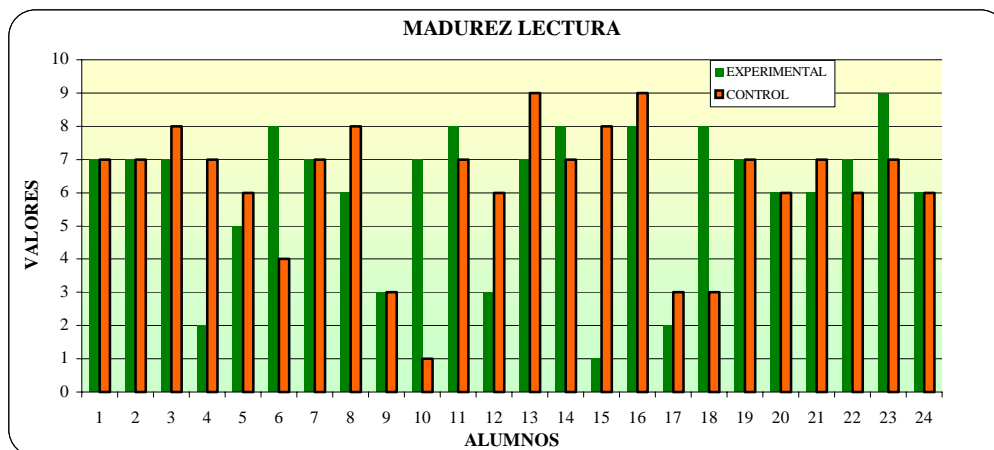
Gráfica nº 96: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest



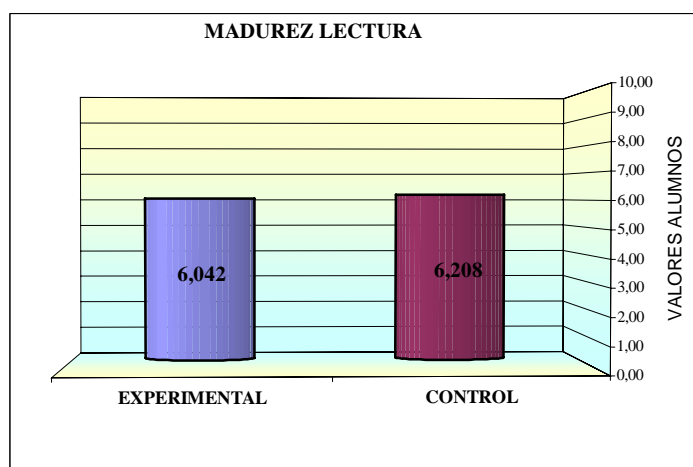
Gráfica nº 97: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Maduración en Pretest



Gráfica nº 98: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Maduración en Pretest

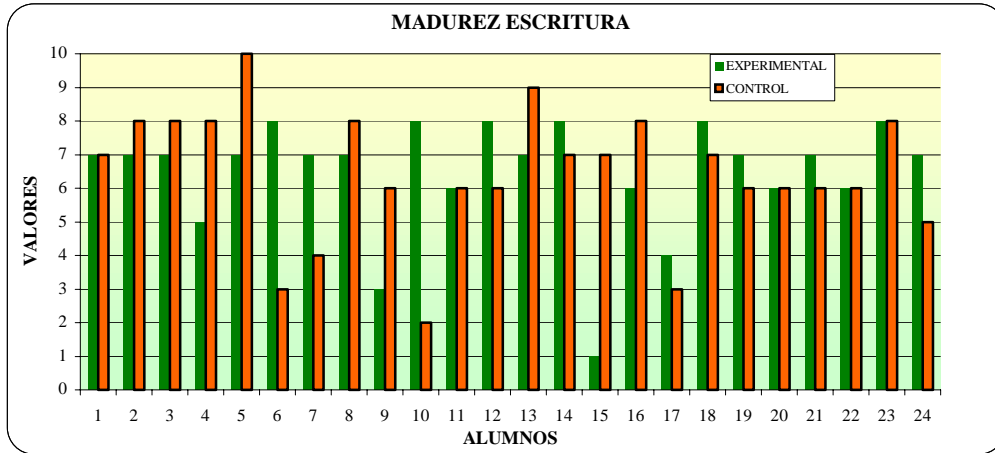


Gráfica nº 99: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Pretest

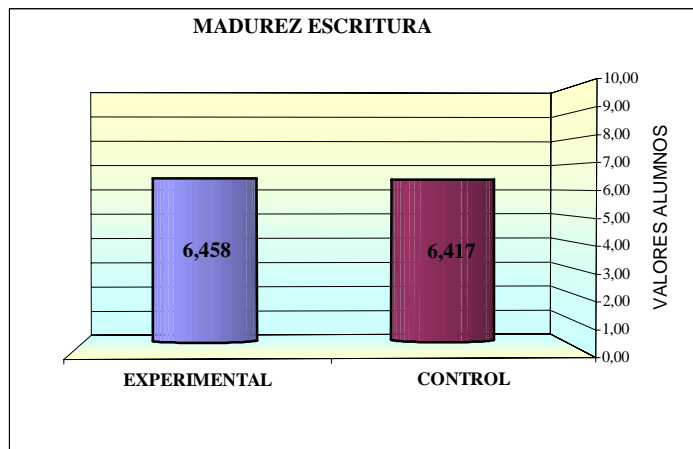


Gráfica nº 100: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Pretest

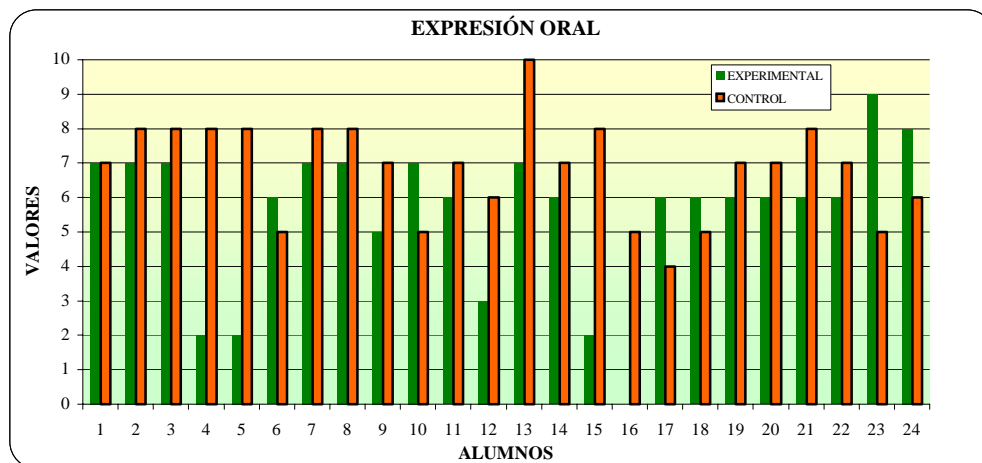




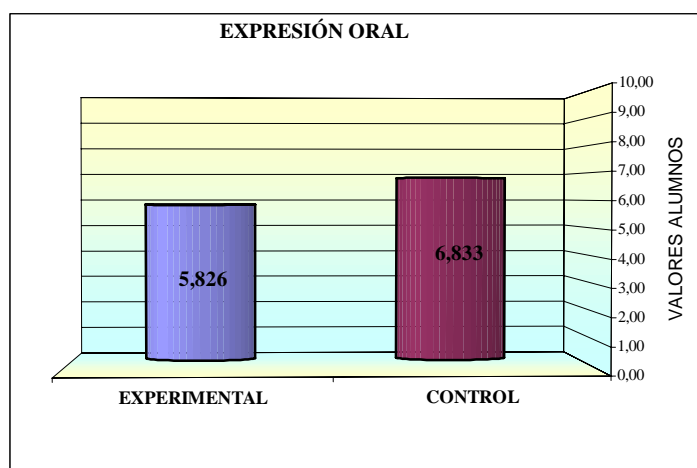
Gráfica nº 101: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Pretest



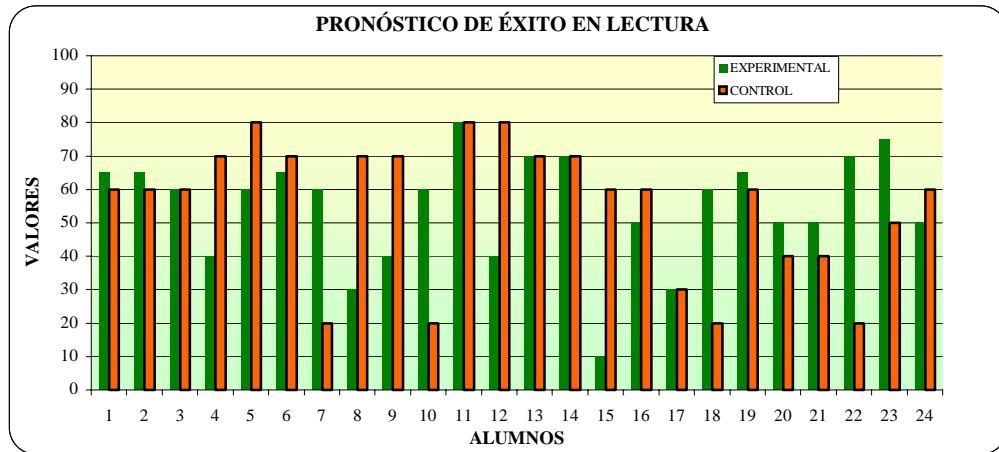
Gráfica nº 102: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Pretest



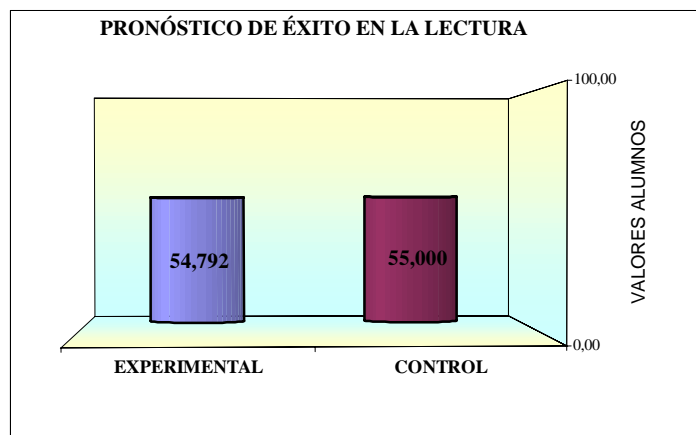
Gráfica n° 103: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Pretest



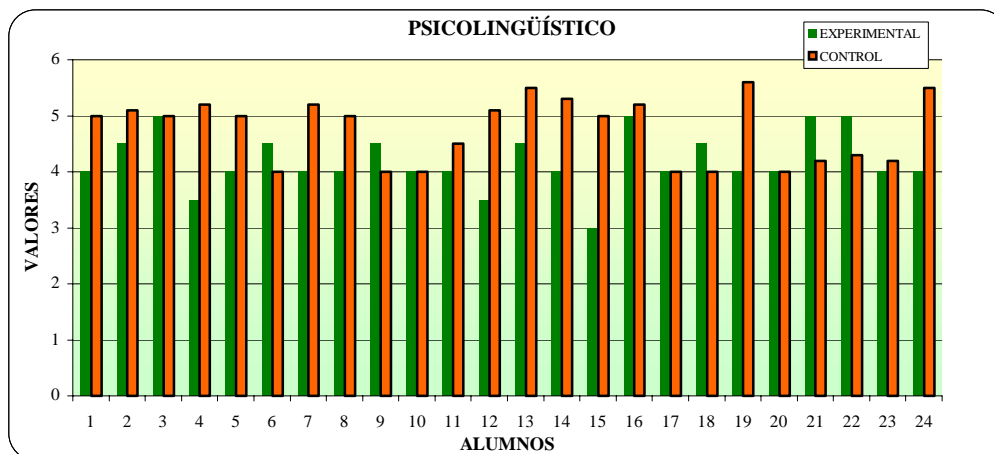
Gráfica n° 104: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Pretest



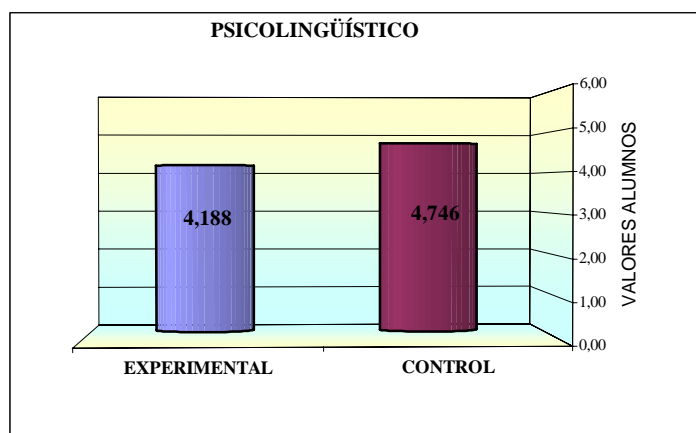
Gráfica nº 105: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest



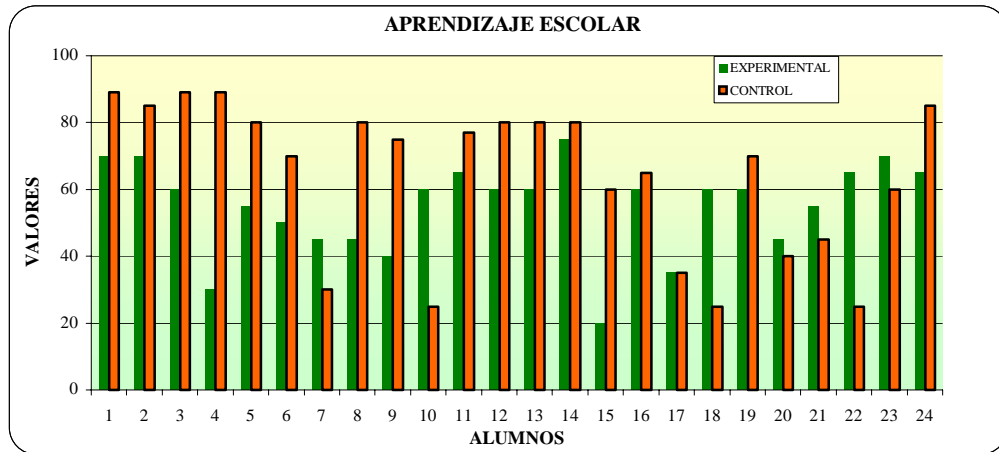
Gráfica nº 106: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest



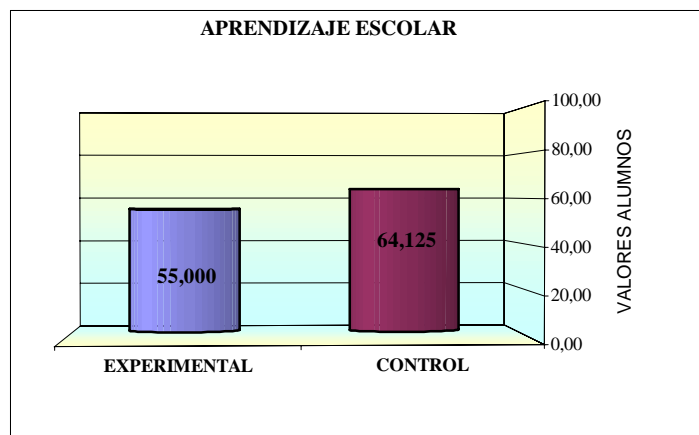
Gráfica n° 107: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Pretest



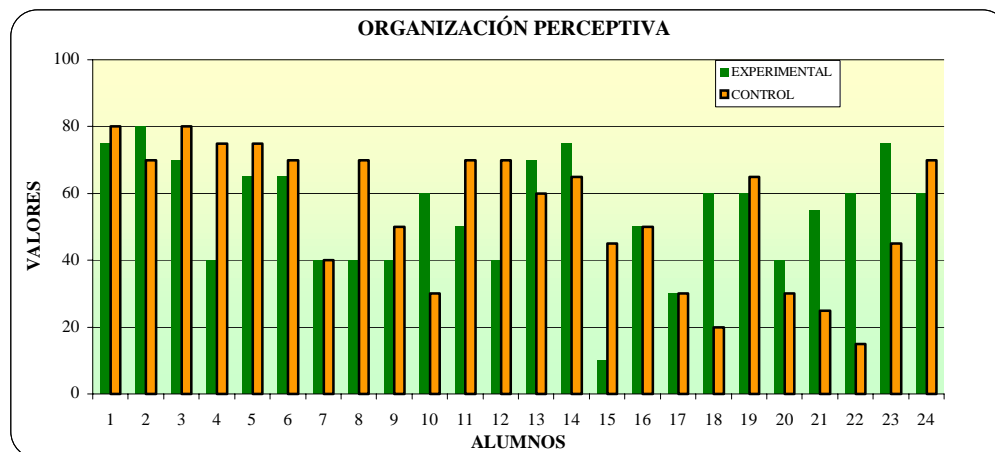
Gráfica n° 108: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Pretest



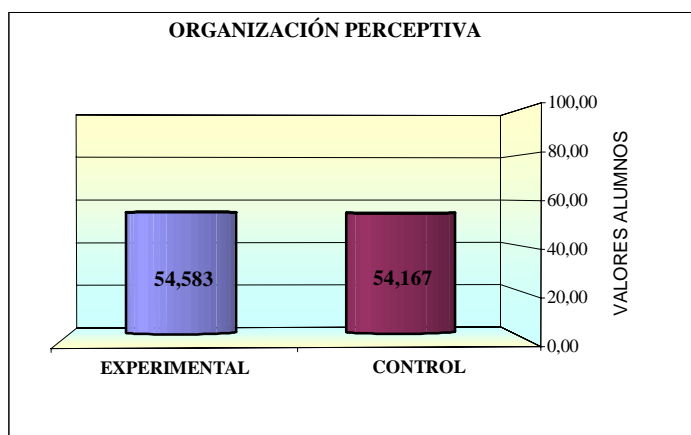
Gráfica nº 109: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest



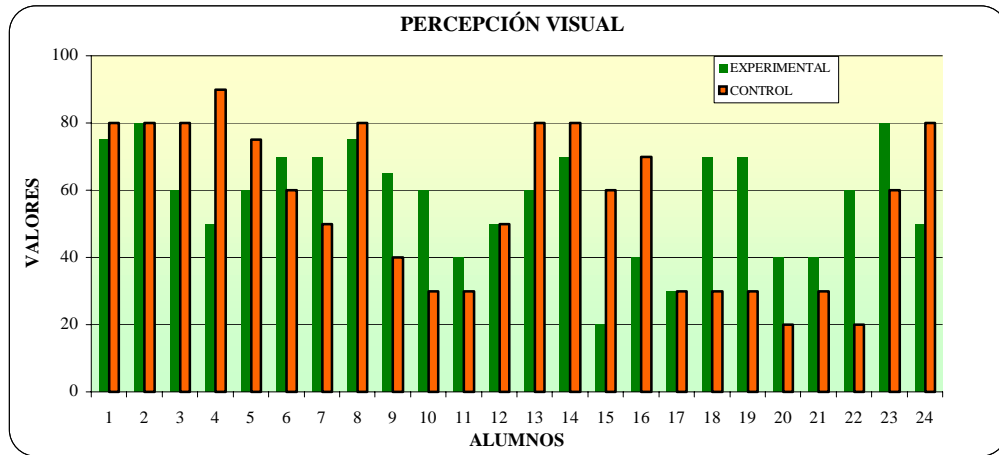
Gráfica nº 110: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest



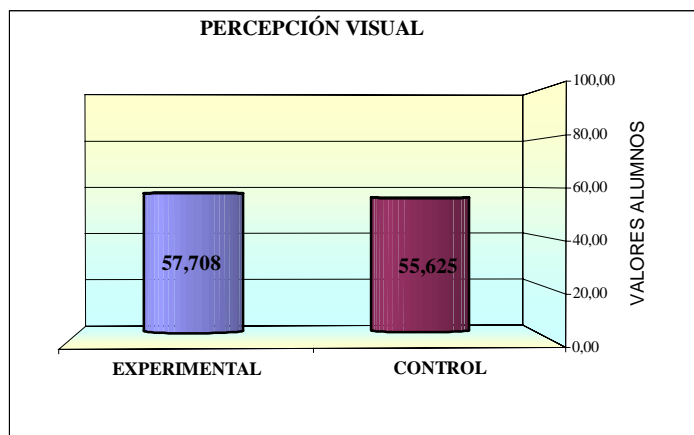
Gráfica n° 111: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest



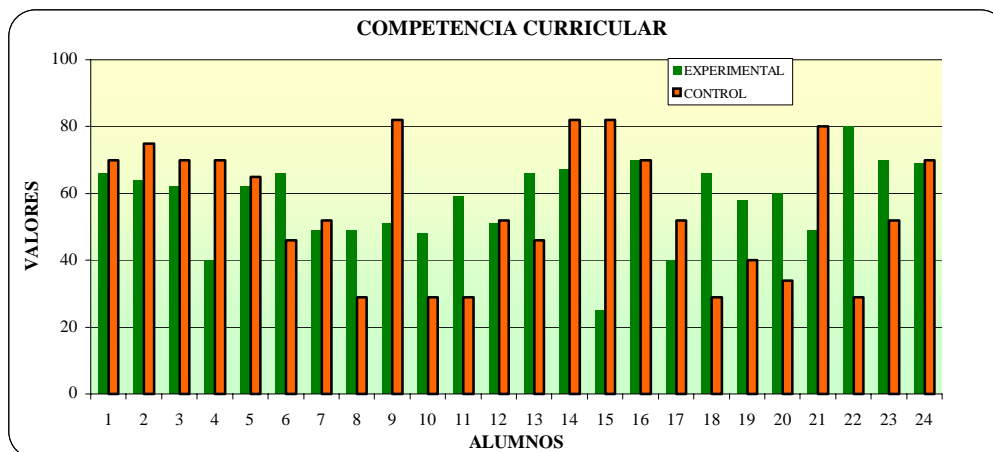
Gráfica n° 112: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest



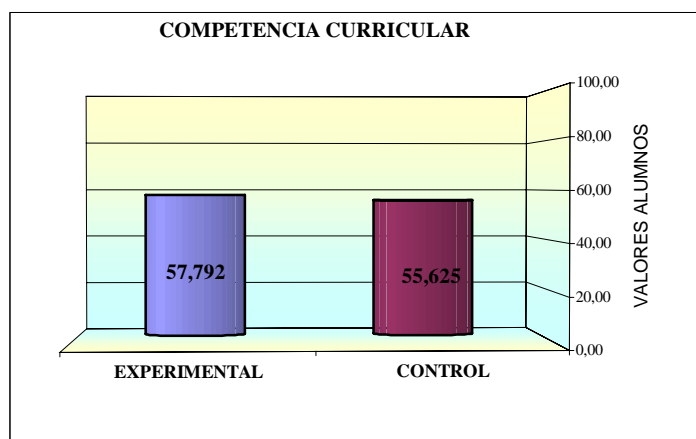
Gráfica nº 113: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Pretest



Gráfica nº 114: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Pretest

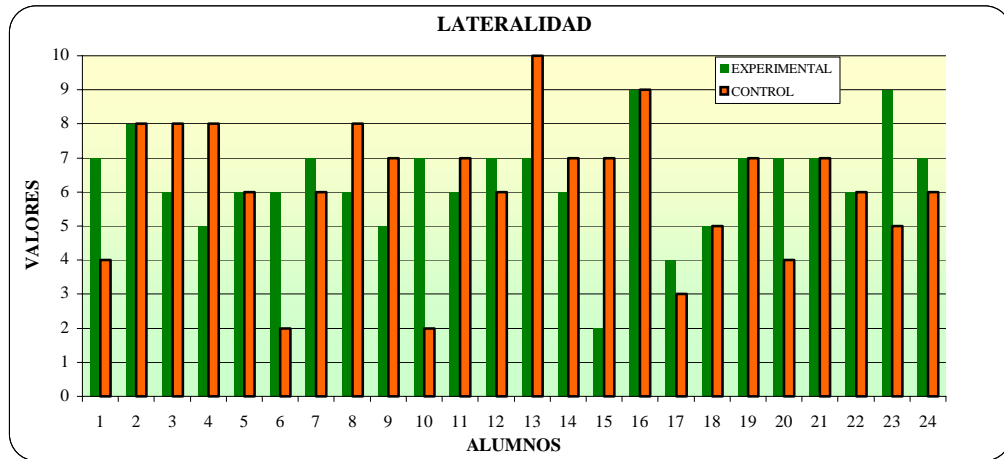


Gráfica n° 115: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Pretest

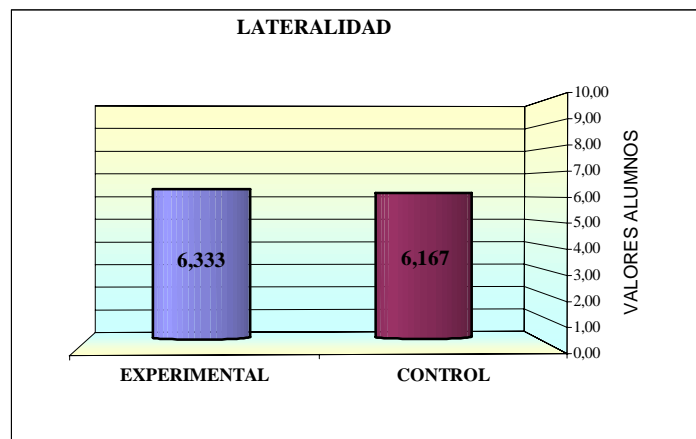


Gráfica n° 116: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Pretest

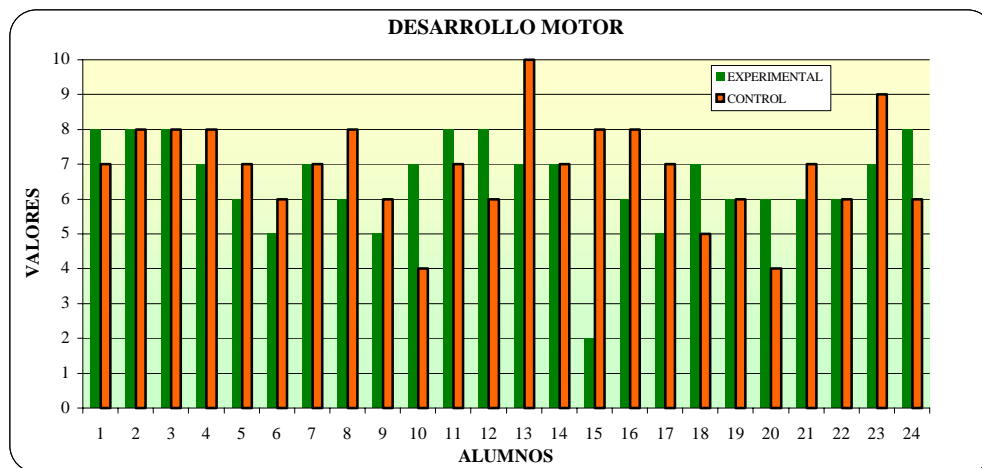




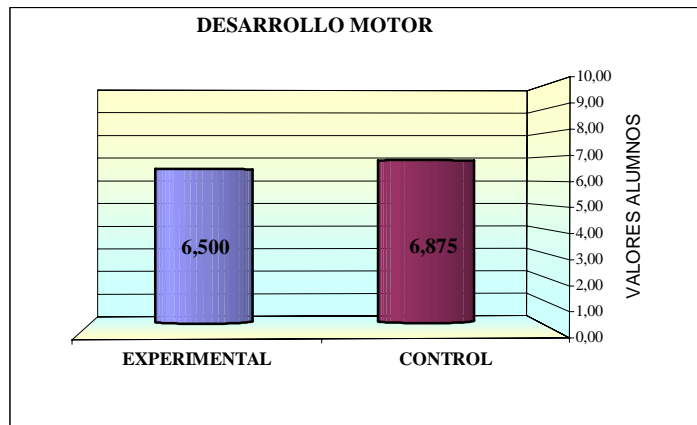
Gráfica nº 117: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Pretest



Gráfica nº 118: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Pretest



Gráfica nº 119: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest



Gráfica nº 120: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest

**6.4.- RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL POSTEST.**

Se presentan los resultados obtenidos en el test realizado tras la aplicación al Grupo Experimental de la variable independiente.

En primer lugar se recogen en la tabla nº 10 los estadísticos descriptivos.

A continuación los datos relativos a la prueba t-Student-

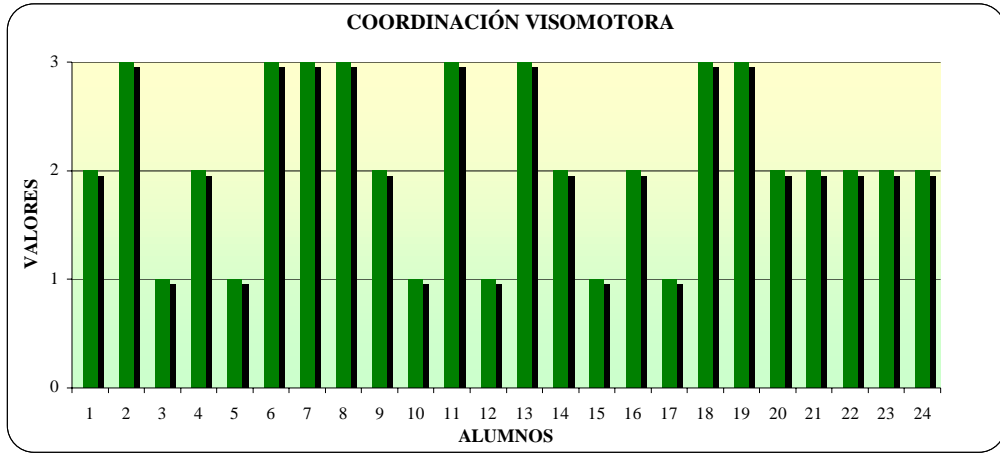
Y por último se representan gráficamente los valores de las medias de todas las variables dependientes: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor.

En las gráficas nº. 121, 123, 125, 127, 129, 131, 133, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 147, 149, 151, 153, 155, 157 y 159, aparecen representados los valores obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental en posttest. Los alumnos que no aparecen representados es porque han obtenido una puntuación “0”.

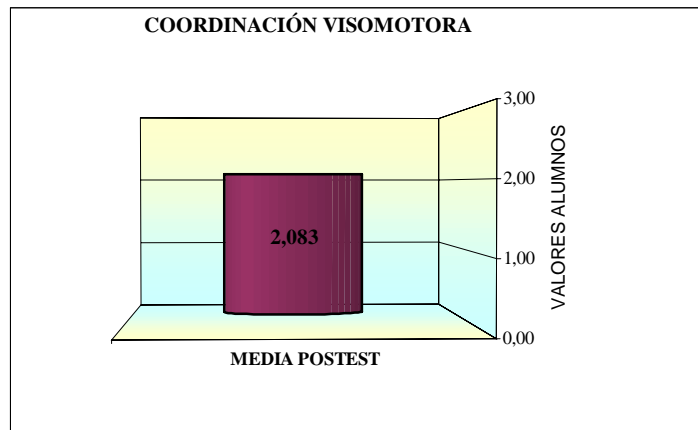
En las gráficas nº. 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 152, 154, 156, 158 y 160, aparecen los valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en cada una de las variables estudiadas.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL		
VARIABLES	POSTEST	
	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	2,083	0,776
Memoria Inmediata	1,750	0,532
Memoria Motora	1,333	0,565
Memoria Auditiva	1,458	0,658
Memoria Lógica	1,583	0,504
Pronunciación	1,583	0,584
Coordinación Motora	1,708	0,550
Atención y Fatigabilidad	1,667	0,482
Nivel de Maduración	15,250	3,639
Madurez Lectura	7,667	2,854
Madurez Escritura	8,083	2,358
Expresión Oral	7,042	1,732
Pronóstico de Éxito en Lectura	66,458	16,712
Psicolingüístico	5,188	0,323
Aprendizaje escolar	67,708	16,549
Organización Perceptiva	65,000	16,219
Percepción Visual	74,583	14,365
Competencia Curricular	74,708	11,764
Lateralidad	7,250	1,189
Desarrollo Motor	8,167	1,404

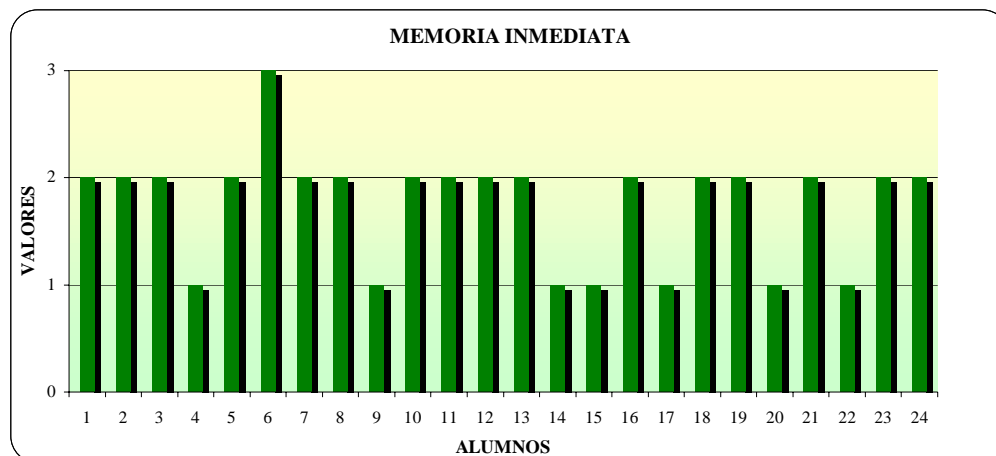
Tabla nº 10: Estadísticos descriptivos Grupo Experimental en Posttest



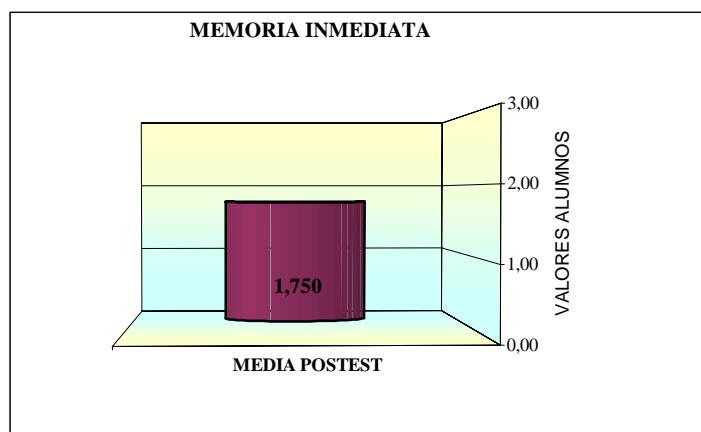
Gráfica n° 121: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Posttest



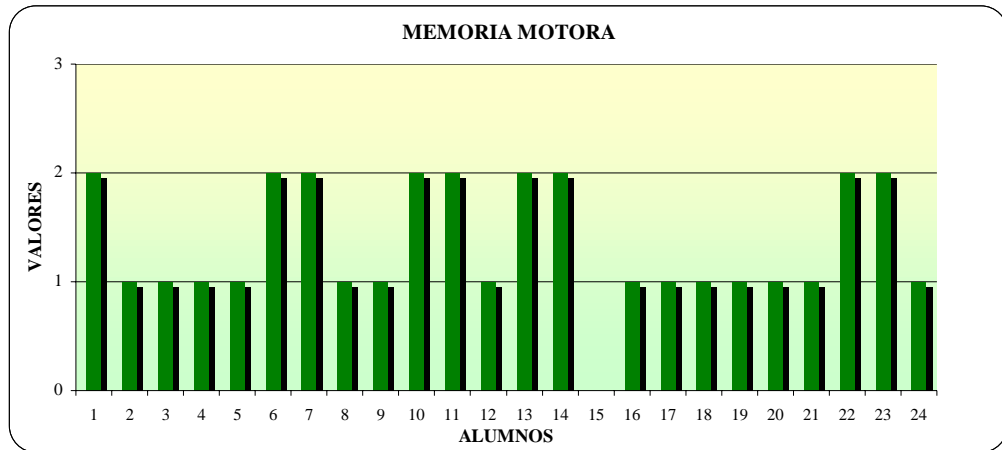
Gráfica n° 122: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Posttest



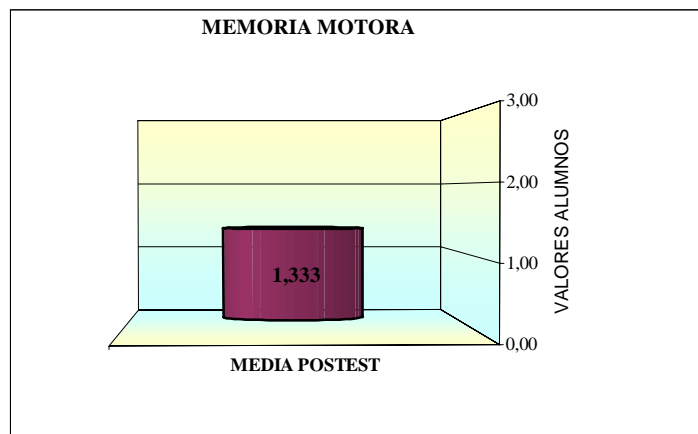
Gráfica nº 123: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Postest



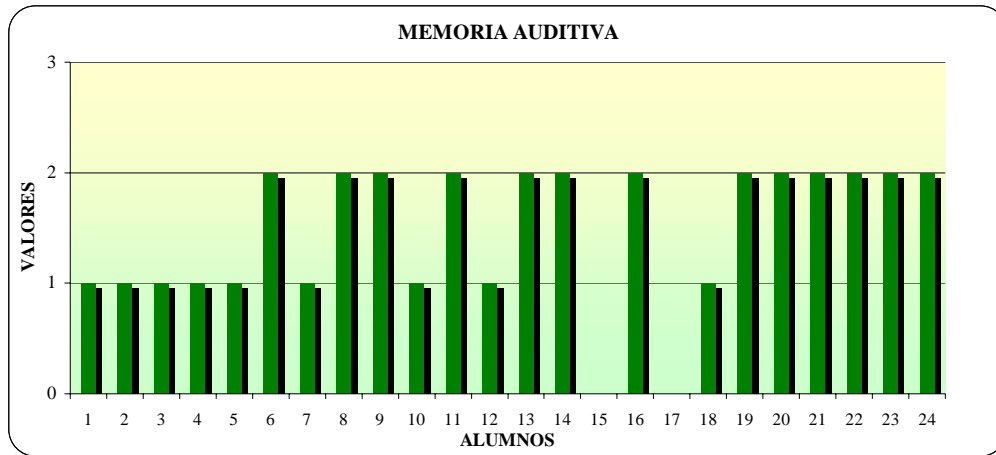
Gráfica nº 124: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Postest



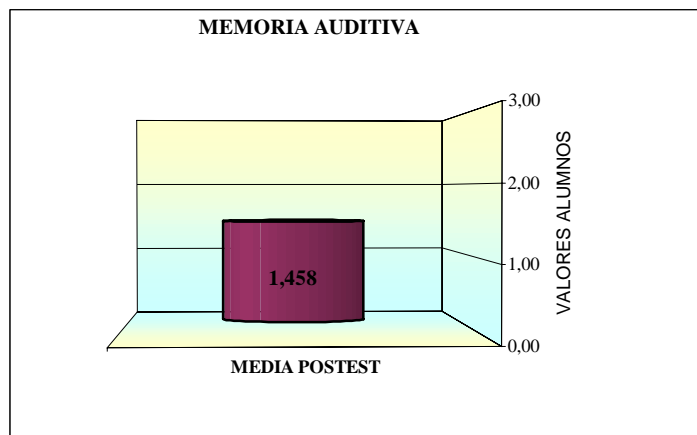
Gráfica n° 125: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Postest



Gráfica n° 126: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Postest

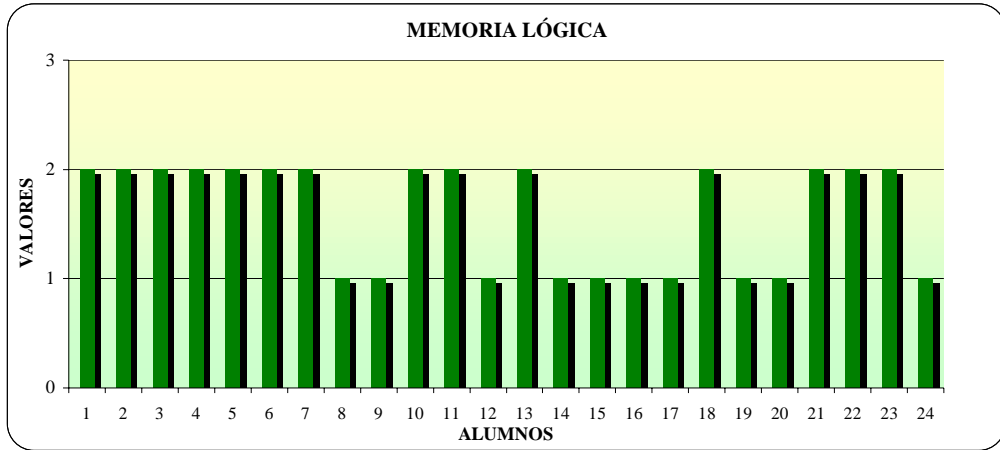


Gráfica n° 127: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Posttest

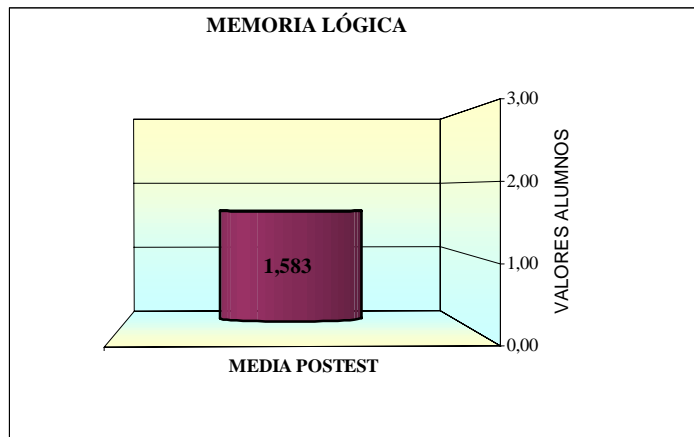


Gráfica n° 128: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Posttest

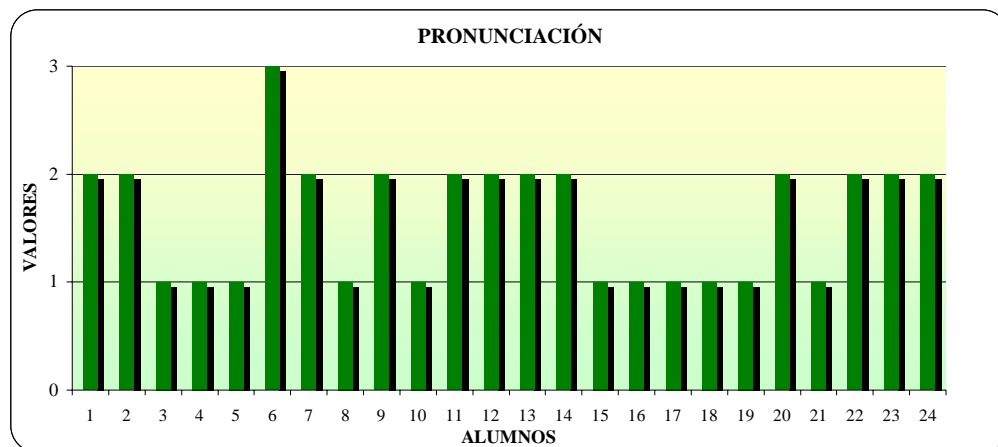




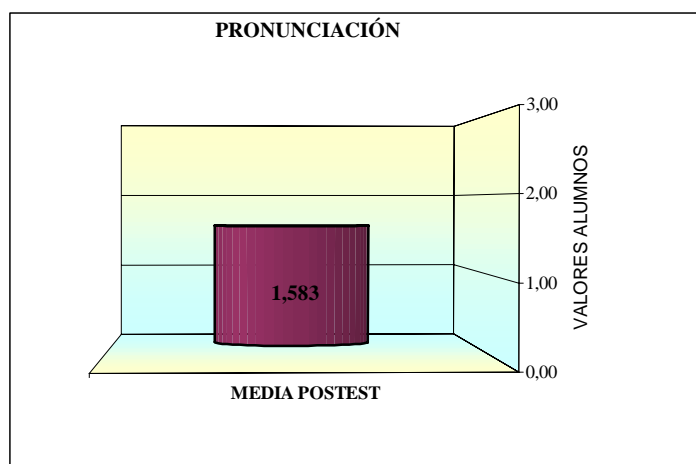
Gráfica nº 129: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Postest



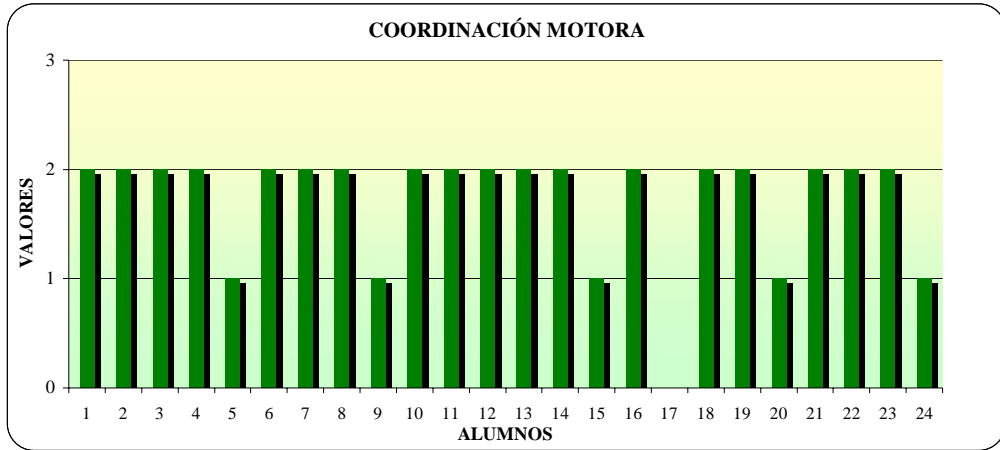
Gráfica nº 130: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Postest



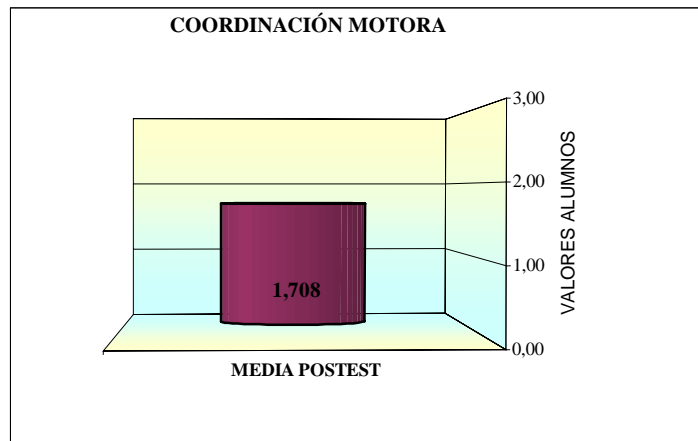
Gráfica nº 131: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Pronunciación en Postest



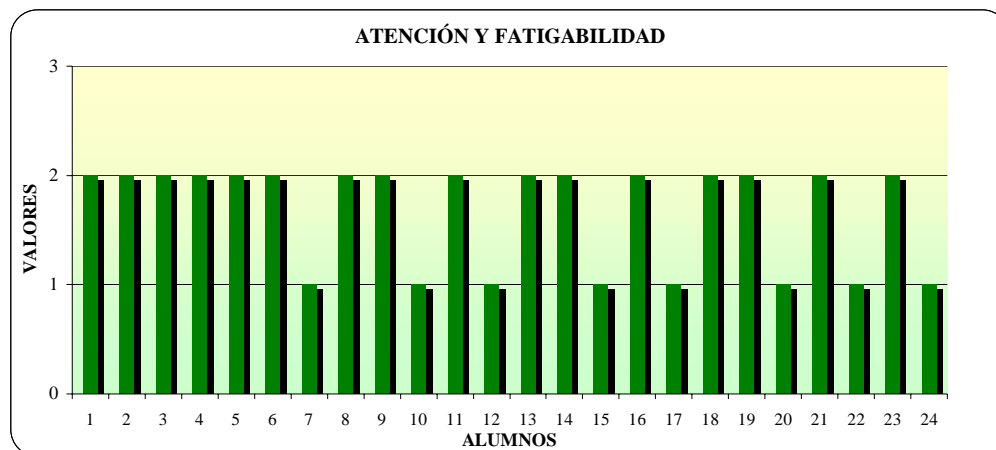
Gráfica nº 132: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Memoria Pronunciación en Postest



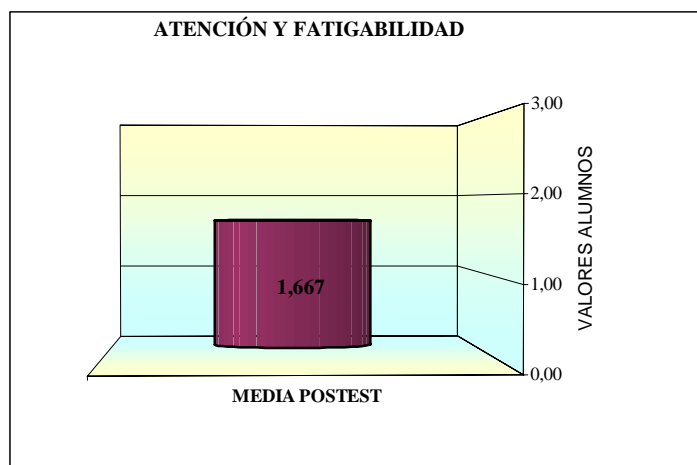
Gráfica nº 133: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Posttest



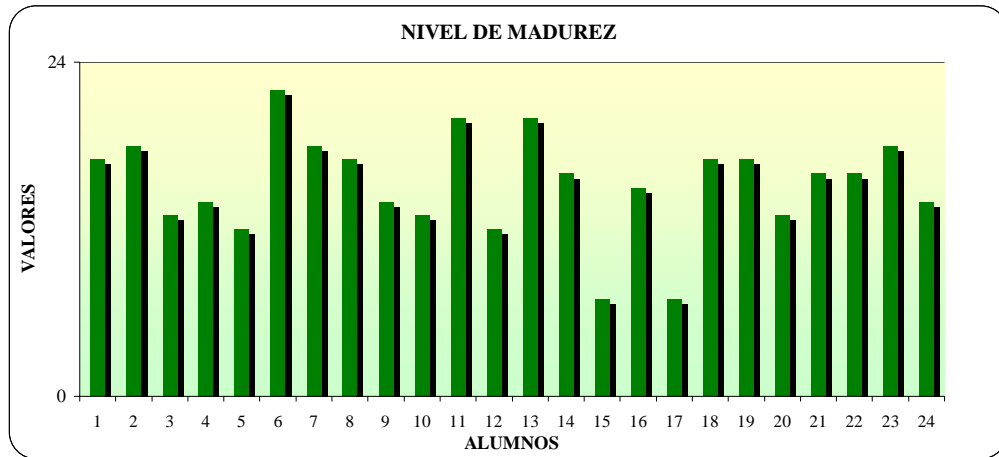
Gráfica nº 134: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Posttest



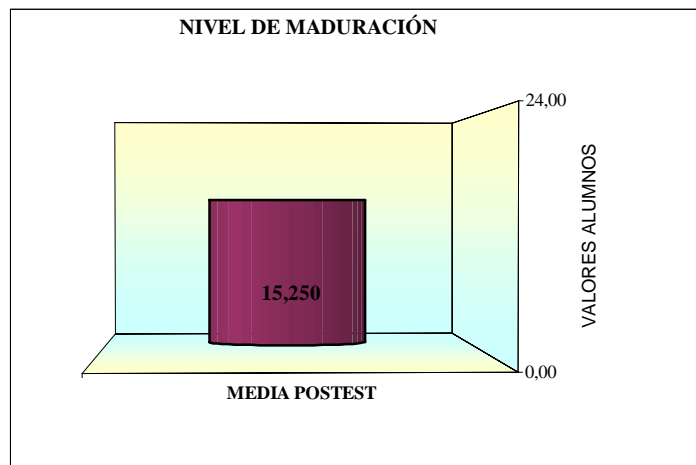
Gráfica nº 135: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest



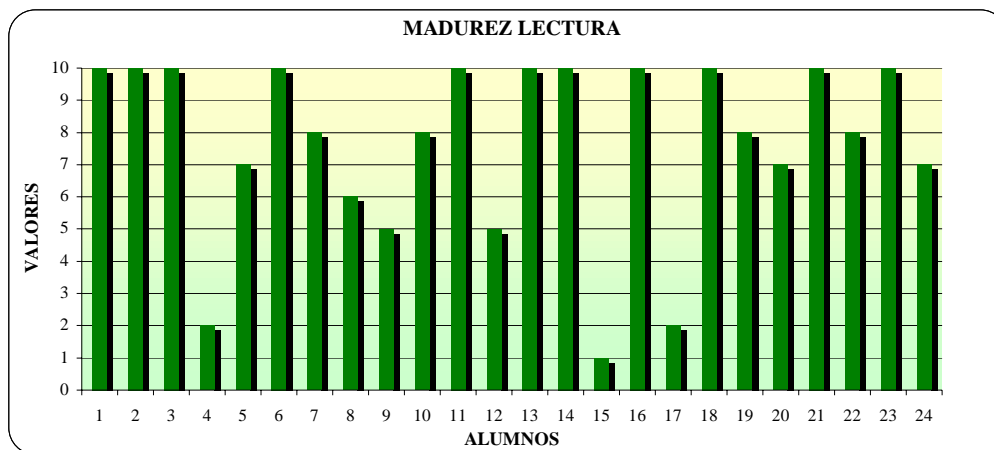
Gráfica nº 136: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest



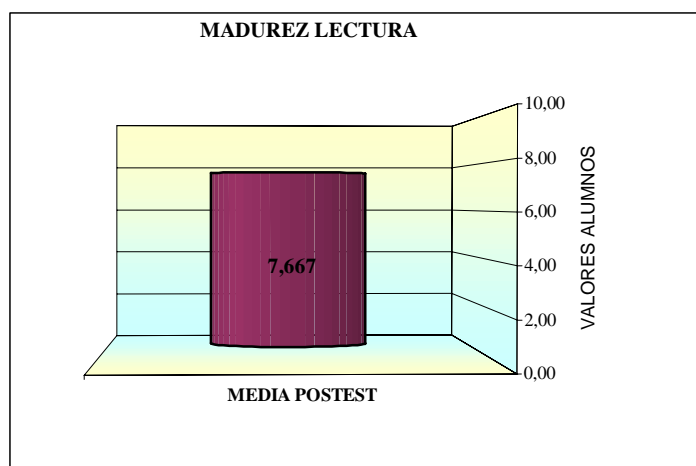
Gráfica nº 137: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Postest



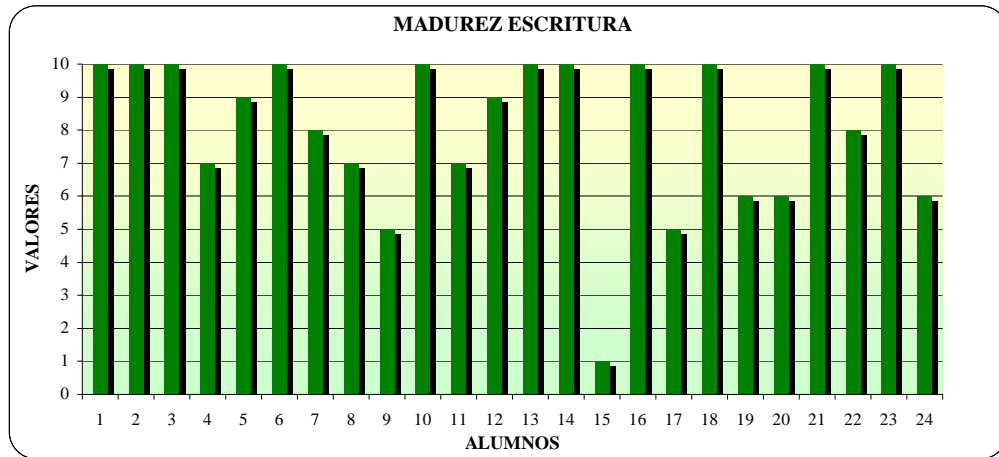
Gráfica nº 138: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Madurez en Postest



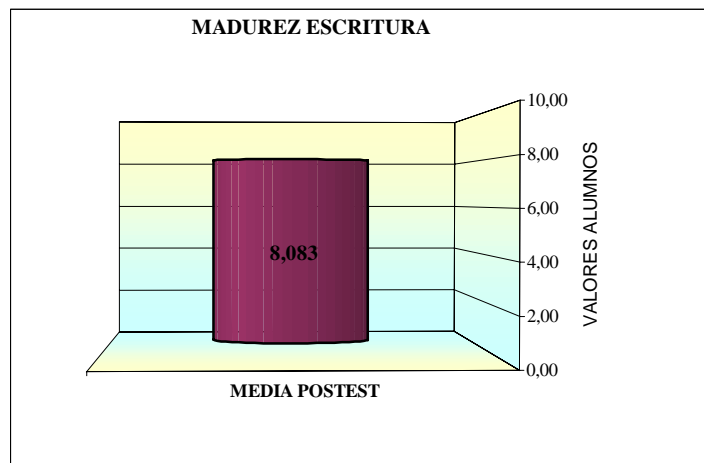
Gráfica n° 139: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Postest



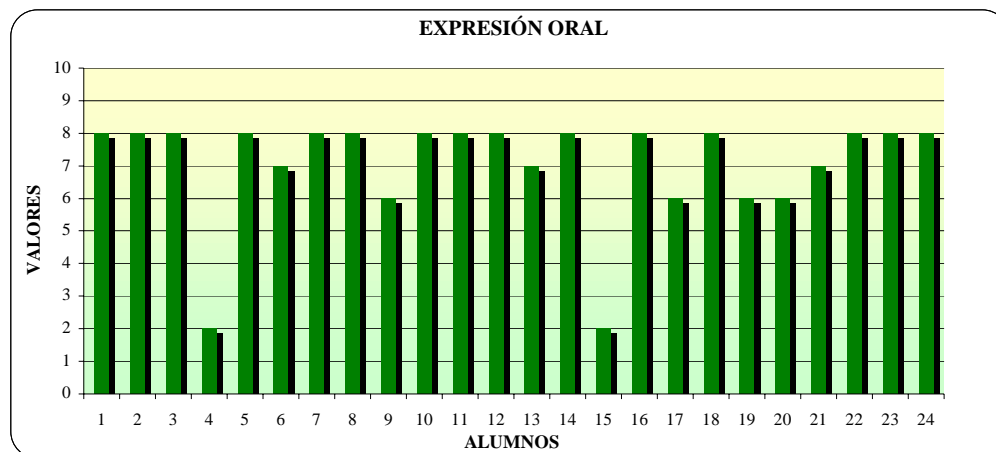
Gráfica n° 140: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Postest



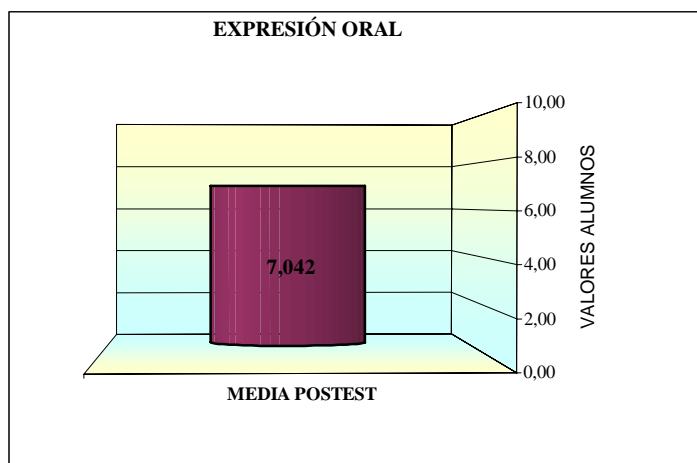
Gráfica n° 141: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Postest



Gráfica n° 142: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Postest

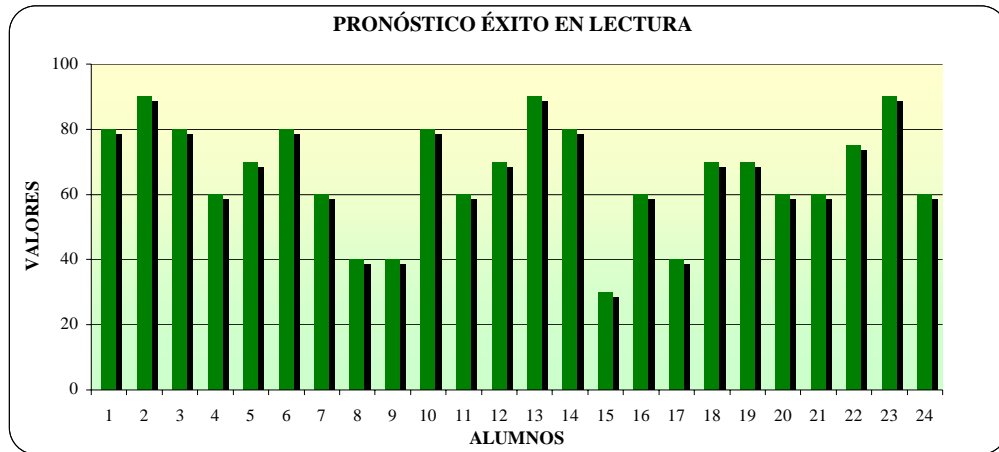


Gráfica nº 143: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Postest

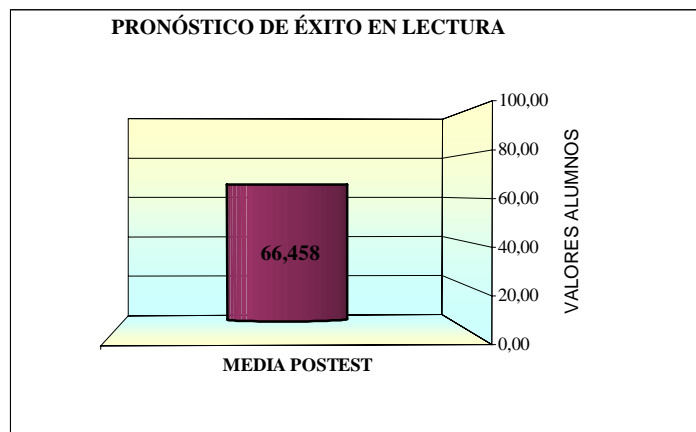


Gráfica nº 144: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Postest

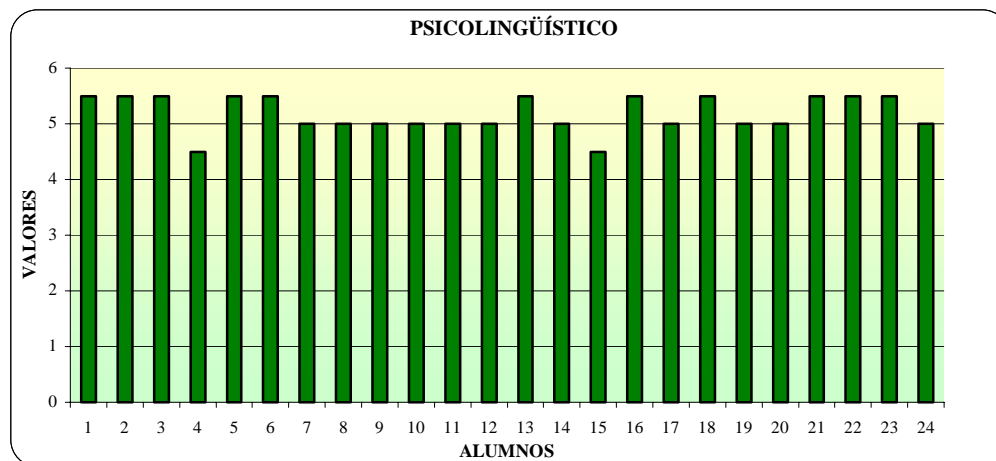




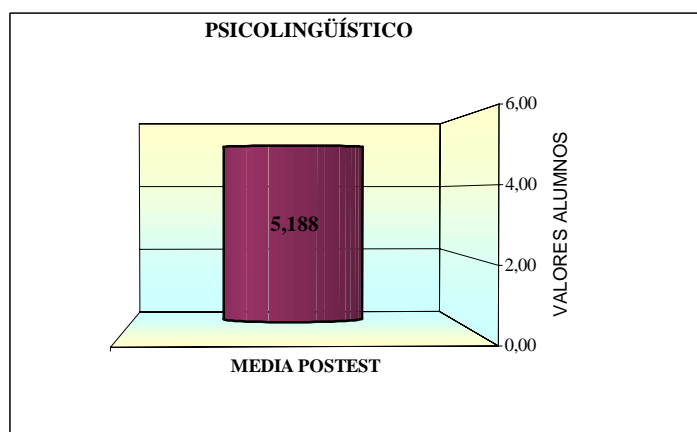
Gráfica n° 145: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest



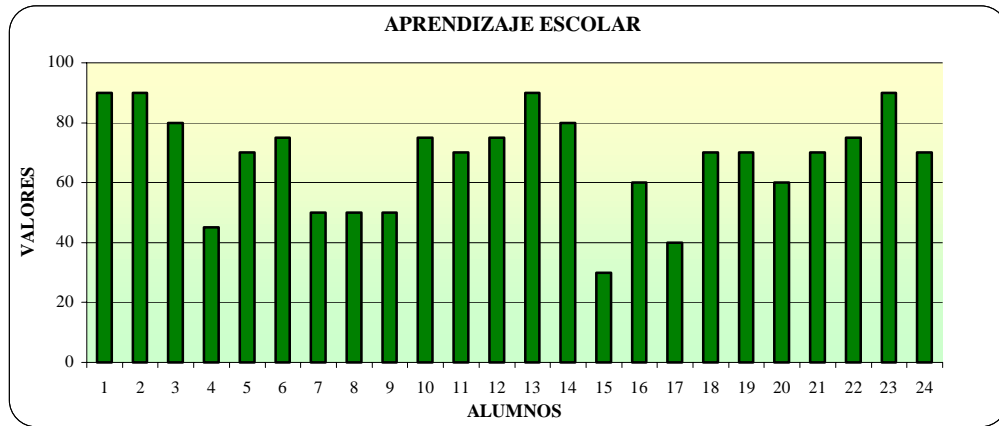
Gráfica n° 146: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest



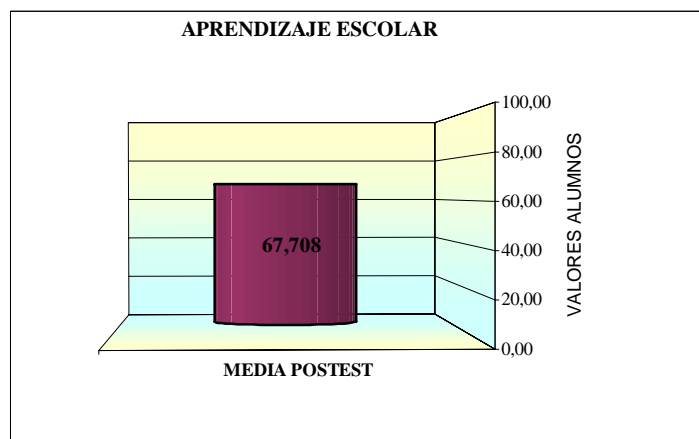
Gráfica n° 147: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Posttest



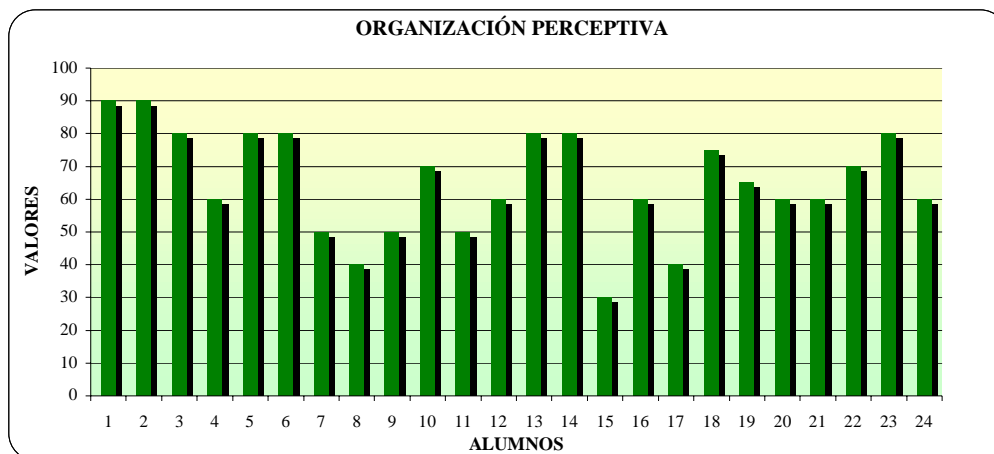
Gráfica n° 148: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Posttest



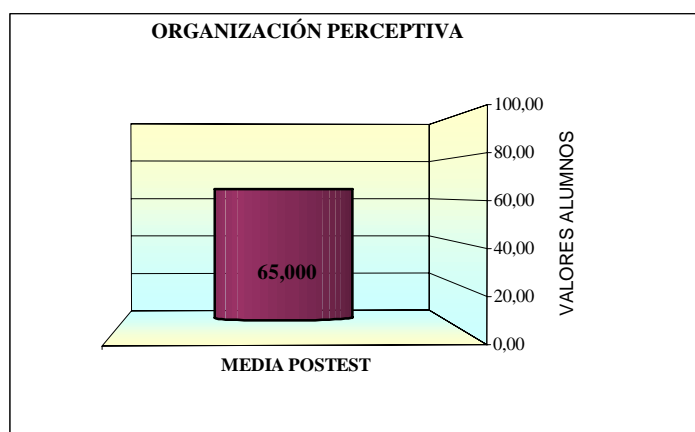
Gráfica n° 149: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Postest



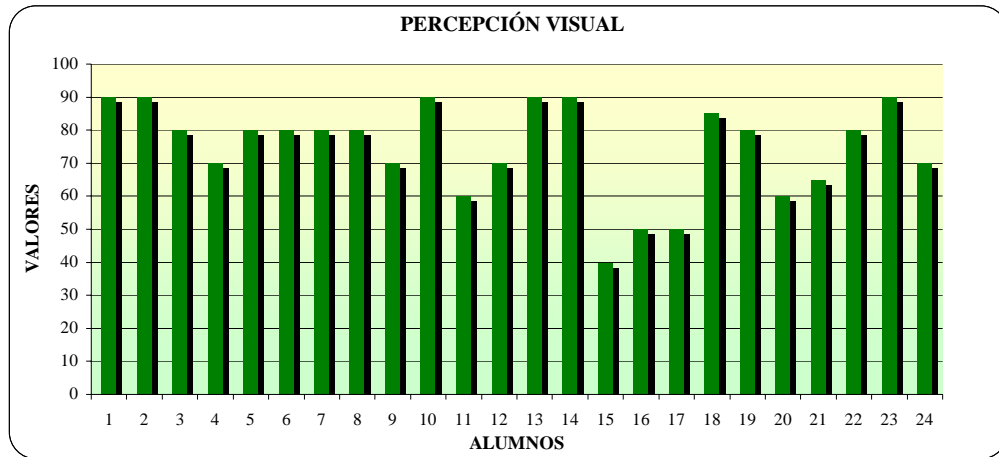
Gráfica n° 150: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Postest



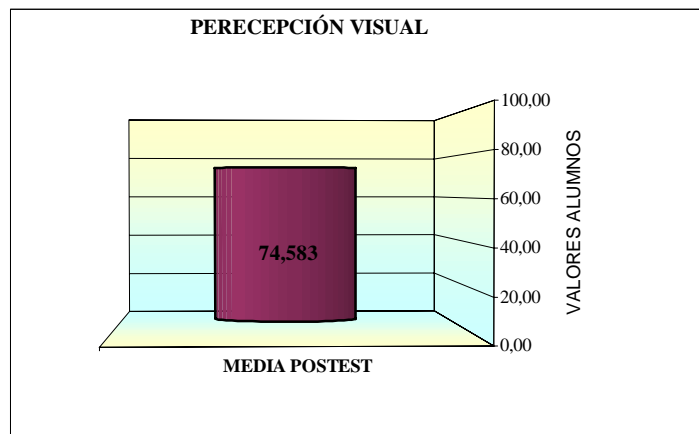
Gráfica n° 151: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Postest



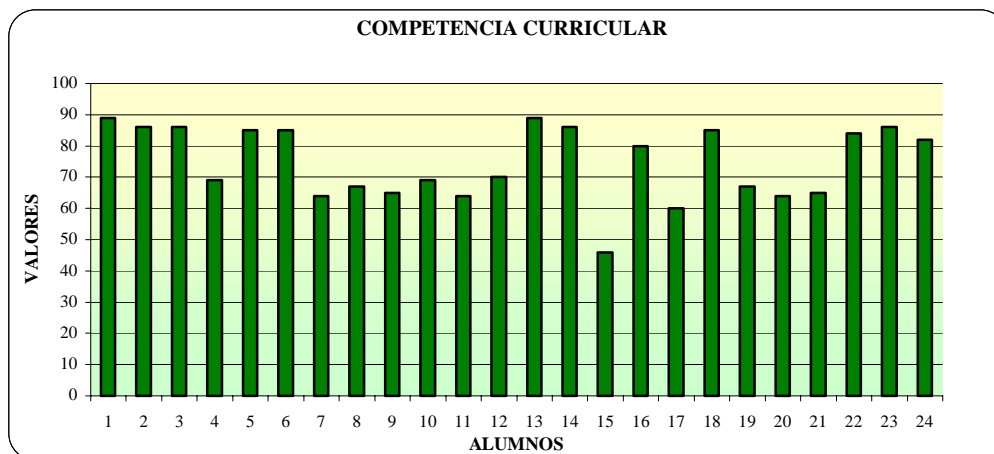
Gráfica n° 152: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Postest



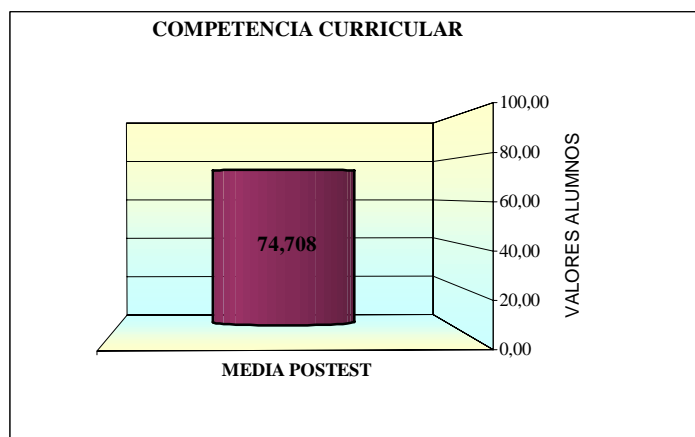
Gráfica n° 153: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Postest



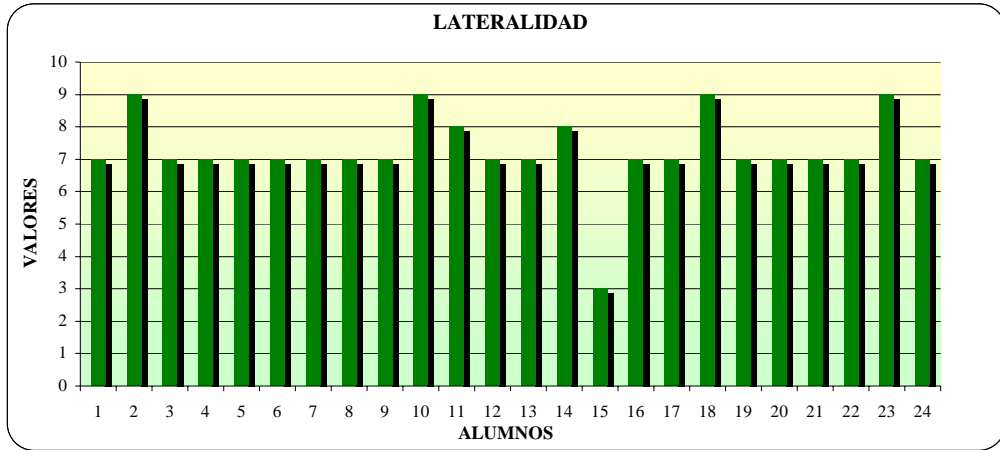
Gráfica n° 154: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Postest



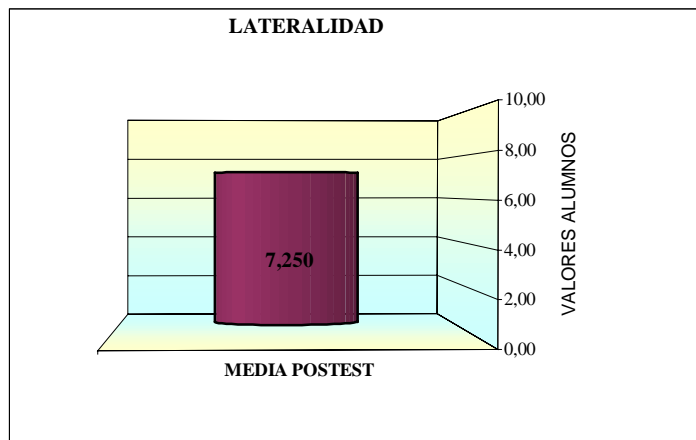
Gráfica n° 155: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Postest



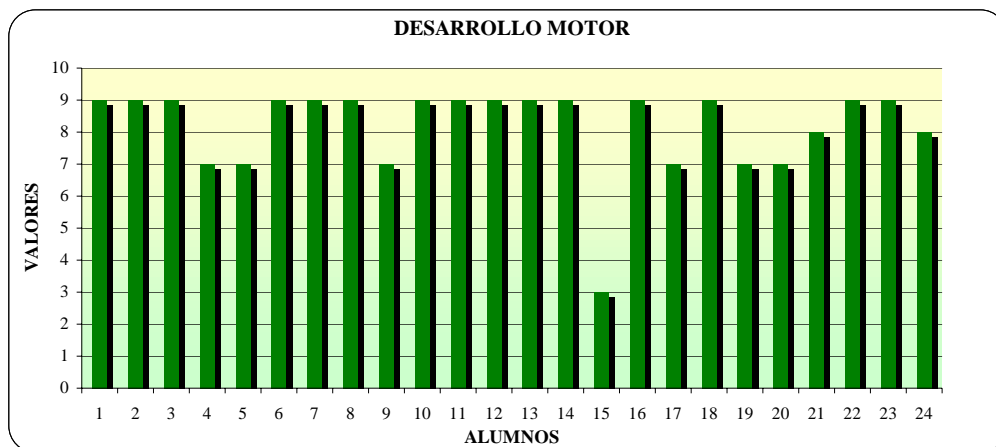
Gráfica n° 156: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Postest



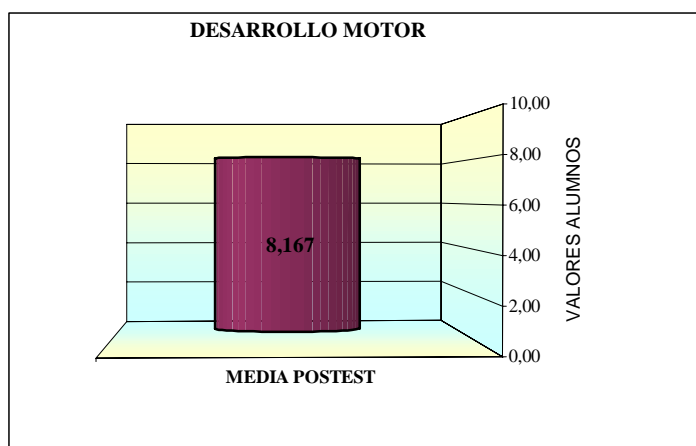
Gráfica nº 157: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica nº 158: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica n° 159: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Posttest



Gráfica n° 160: Valor medio obtenido por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Posttest



**6.5.- RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL EN EL POSTEST.**

Quedan reflejadas en la tabla nº 11 los estadísticos descriptivos, así como las variables dependientes y la diferencia entre medias entre el Grupo Control tras finalizar las pruebas, sin haberle aplicado el mismo tratamiento que se aplicó al Experimental.

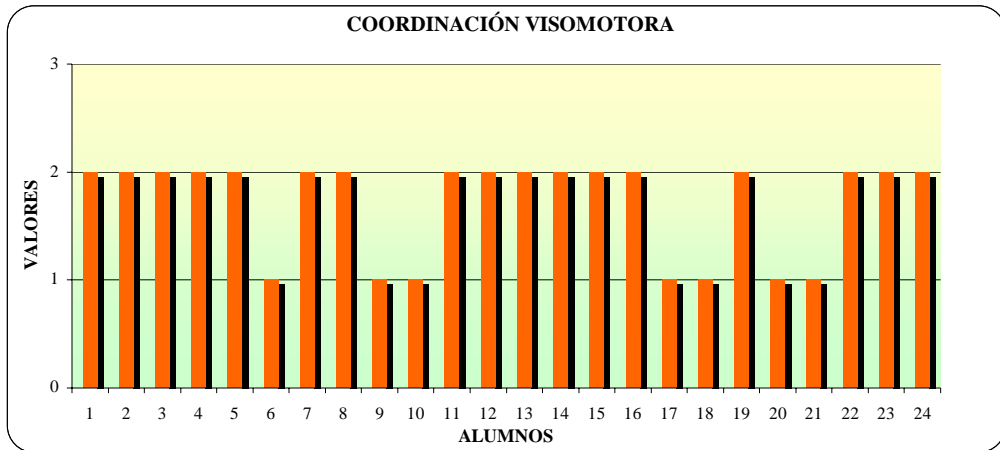
Se representan gráficamente los valores de las variables dependientes.

En las gráficas nº 161, 163, 165, 167, 169, 171, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 185, 187, 189, 191, 193, 195, 197 y 199, aparecen los valores obtenidos por cada uno de los alumnos del Grupo Control en posttest en las variables exploradas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor.

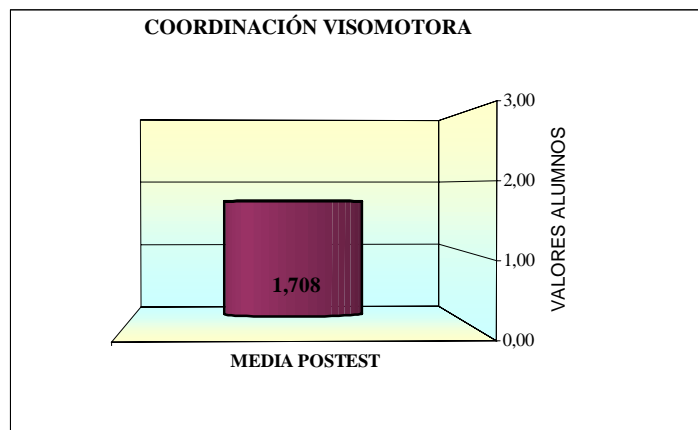
En las gráficas nº 162, 164, 166, 168, 170, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190, 192, 194, 196, 198 y 200, aparecen los valores medios obtenidos por el Grupo Control en Posttest en cada una de las variables exploradas.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POSTEST GRUPO CONTROL		
VARIABLES	POSTEST	
	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,708	0,464
Memoria Inmediata	1,375	0,711
Memoria Motora	1,417	0,584
Memoria Auditiva	1,292	0,751
Memoria Lógica	1,083	0,654
Pronunciación	1,458	0,509
Coordinación Motora	1,292	0,690
Atención y Fatigabilidad	1,583	0,830
Nivel de Maduración	11,208	3,623
Madurez Lectura	6,875	2,542
Madurez Escritura	7,125	2,490
Expresión Oral	7,542	1,956
Pronóstico de Éxito en Lectura	62,083	20,637
Psicolingüístico	5,013	0,570
Aprendizaje escolar	66,792	23,694
Organización Perceptiva	57,083	19,388
Percepción Visual	62,083	24,313
Competencia Curricular	62,042	23,421
Lateralidad	6,833	2,297
Desarrollo Motor	7,833	1,736

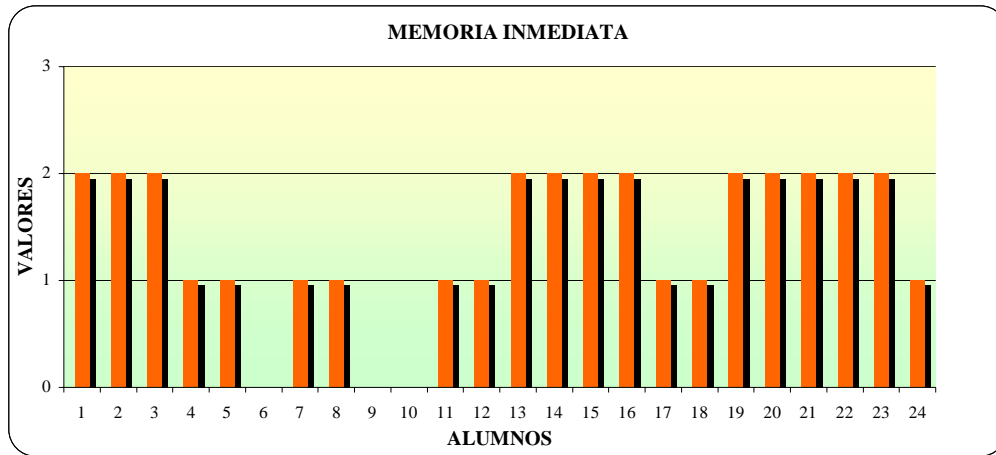
Tabla nº 11: Estadísticos descriptivos Grupo Control en Postest



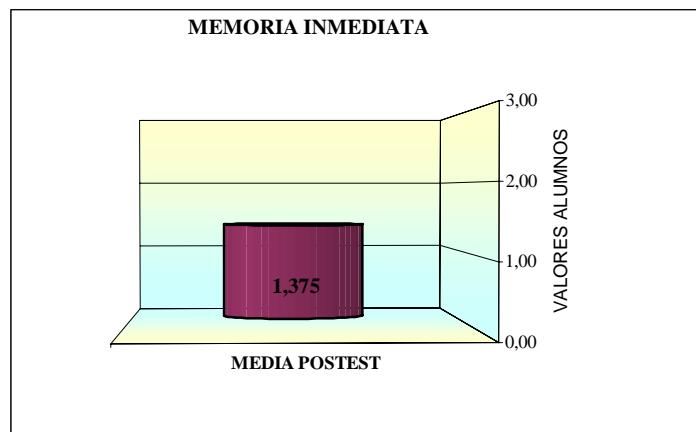
Gráfica nº 161: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest



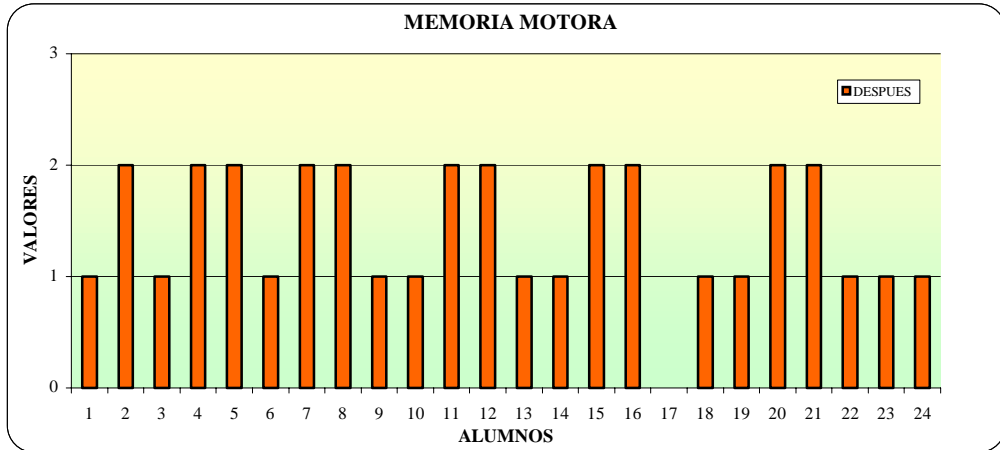
Gráfica nº 162: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest



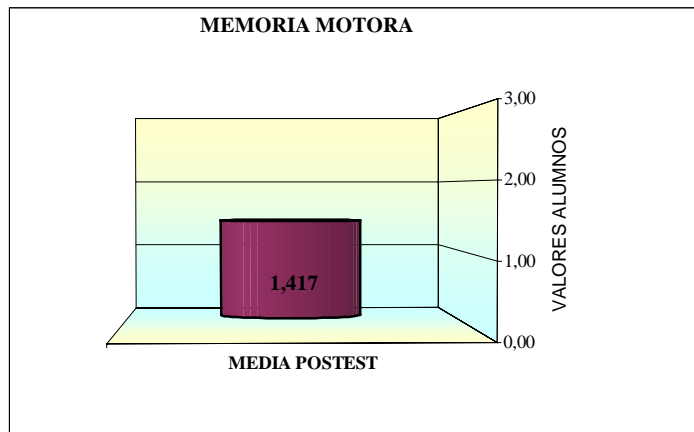
Gráfica n° 163: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Postest



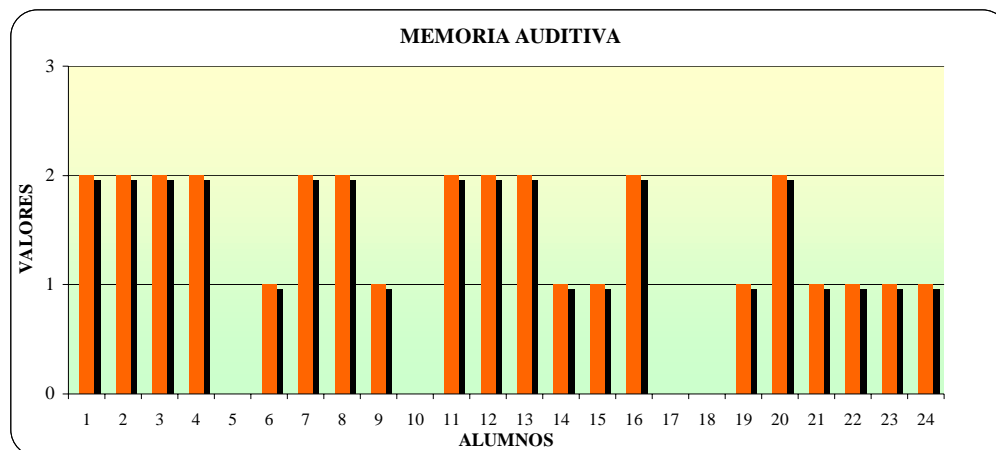
Gráfica n° 164: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Postest



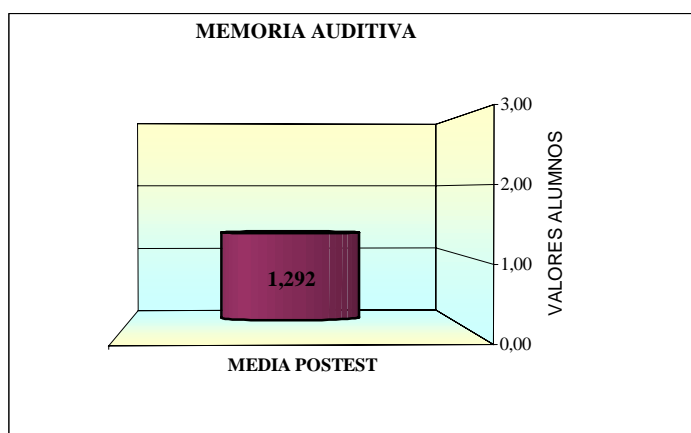
Gráfica n° 165: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Postest



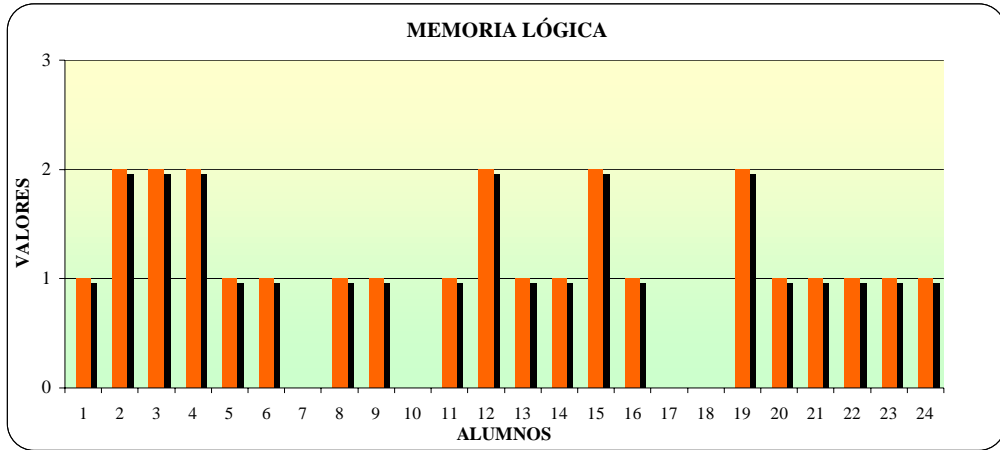
Gráfica n° 166: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Postest



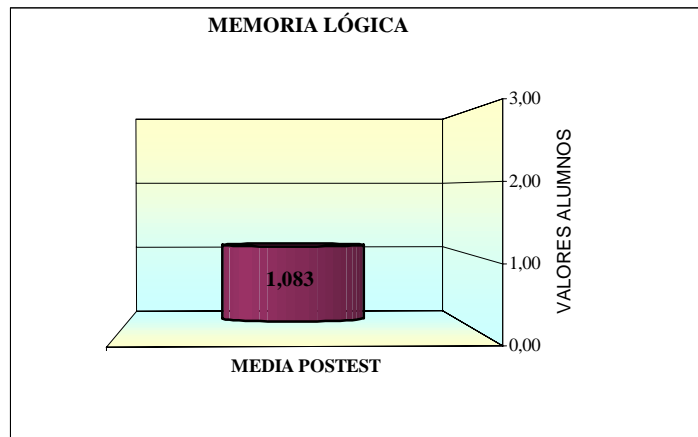
Gráfica n° 167: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Posttest



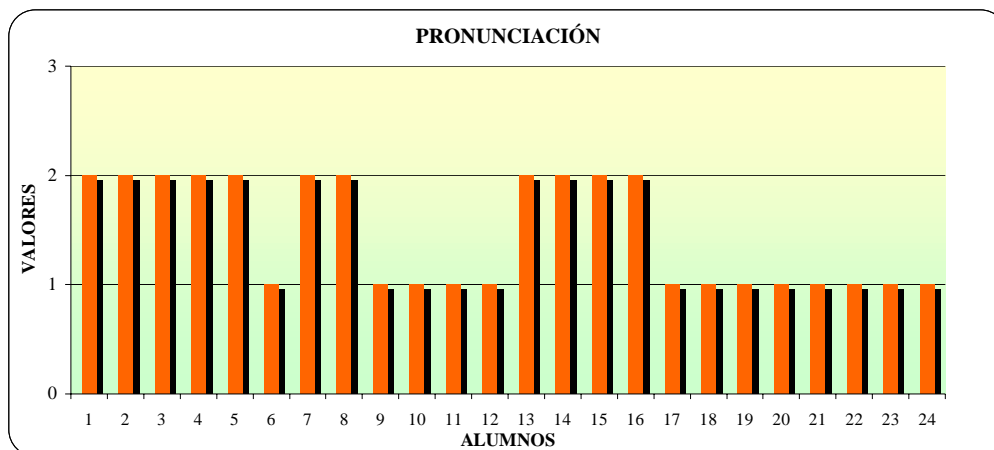
Gráfica n° 168: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Posttest



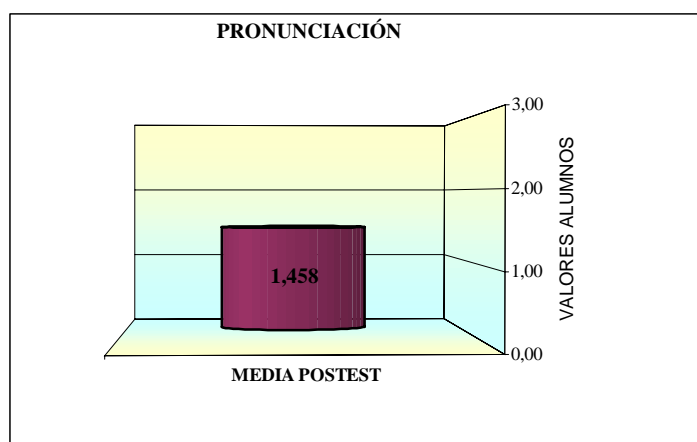
Gráfica nº 169: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Postest



Gráfica nº 170: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Postest

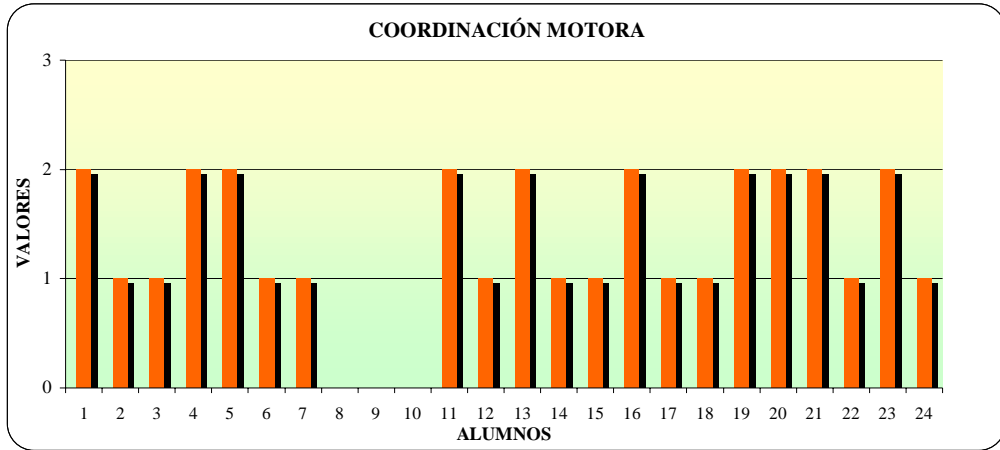


Gráfica nº 171: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Postest

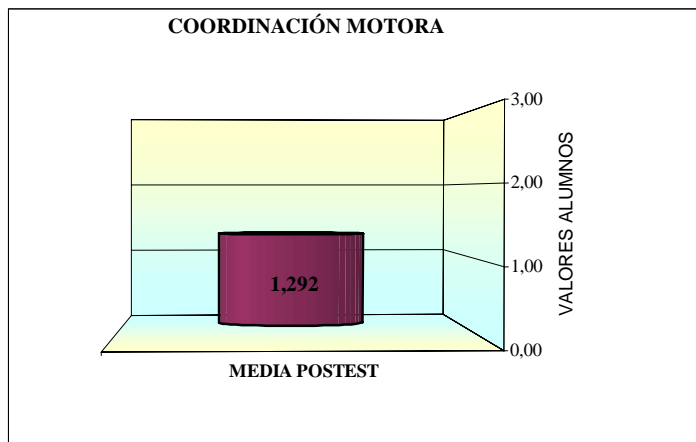


Gráfica nº 172: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Postest

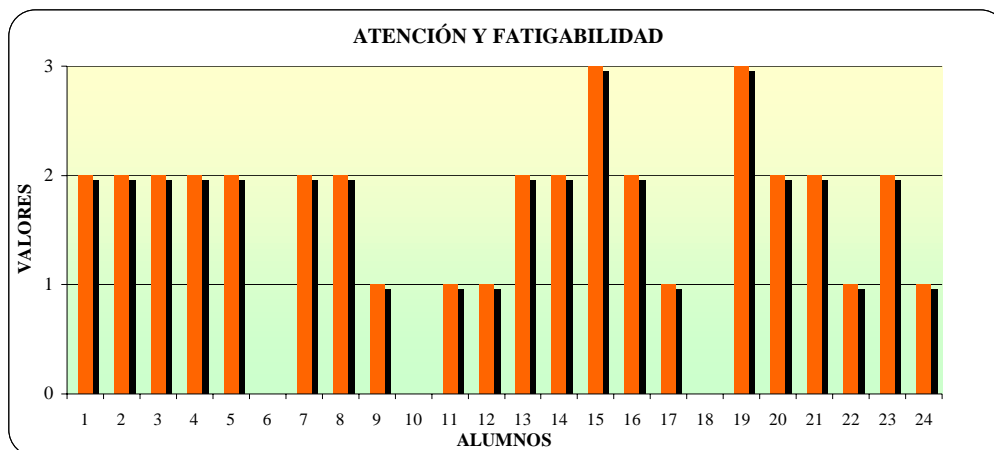




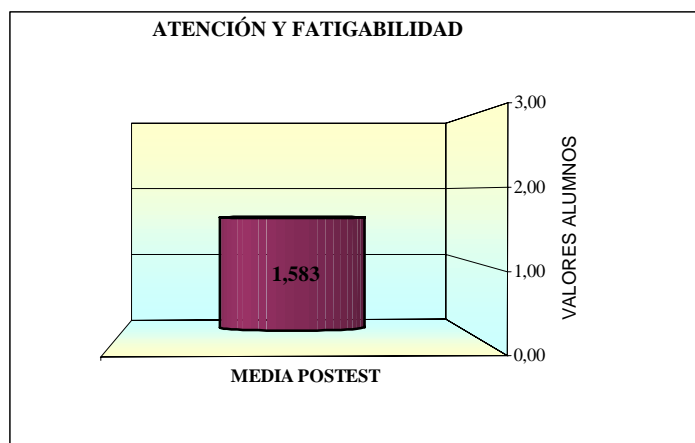
Gráfica nº 173: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Posttest



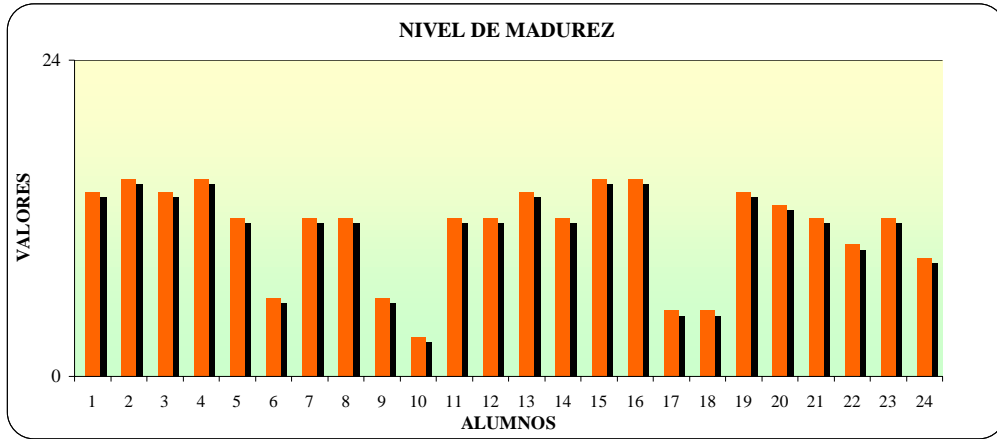
Gráfica nº 174: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Posttest



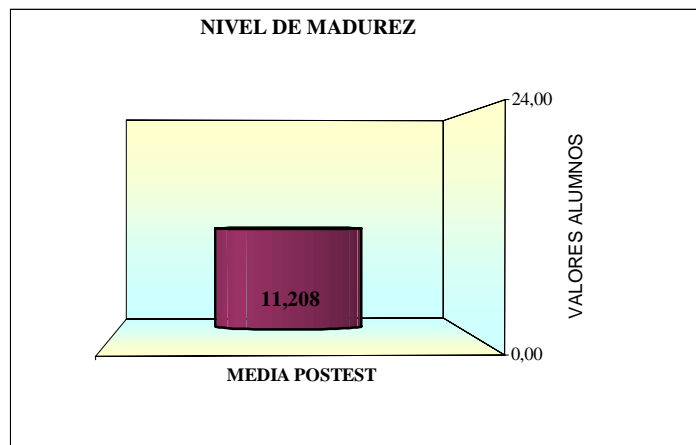
Gráfica n° 175: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest



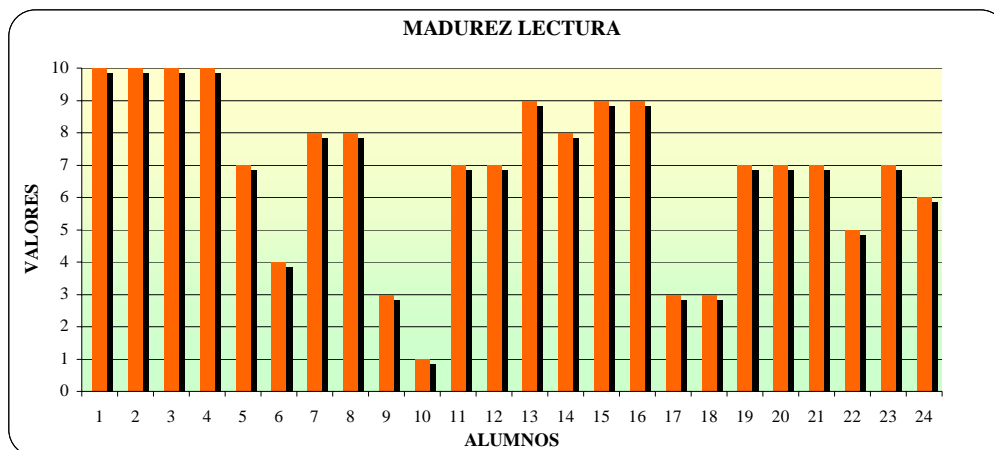
Gráfica n° 176: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest



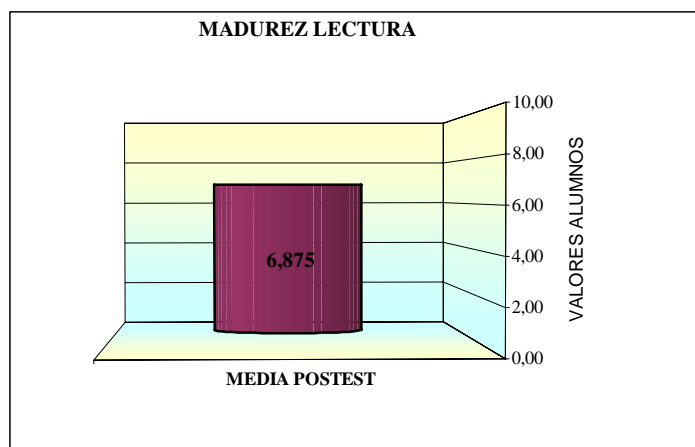
Gráfica nº 177: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Postest



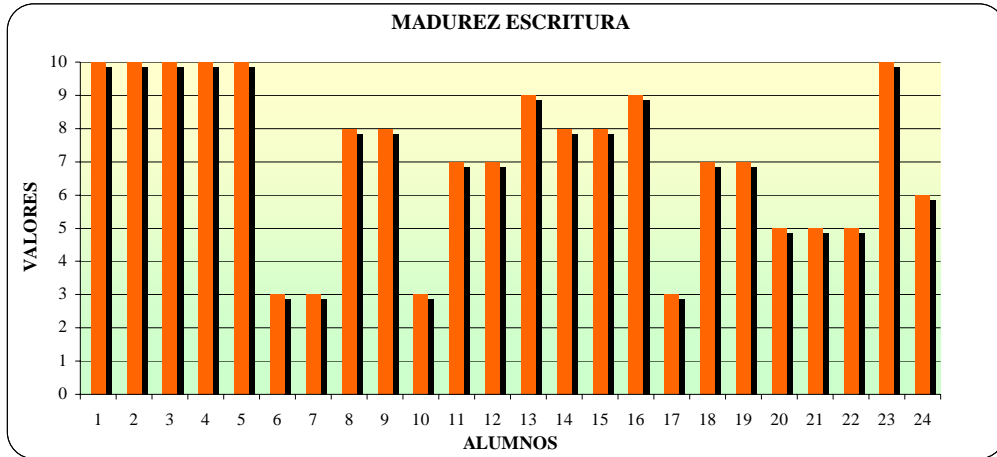
Gráfica nº 178: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Nivel de Madurez en Postest



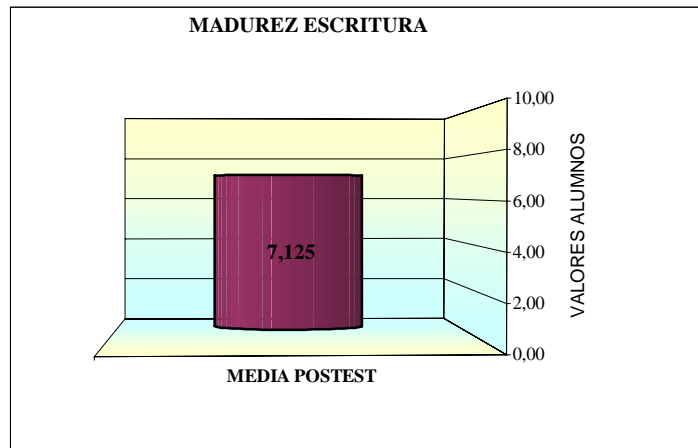
Gráfica n° 179: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Postest



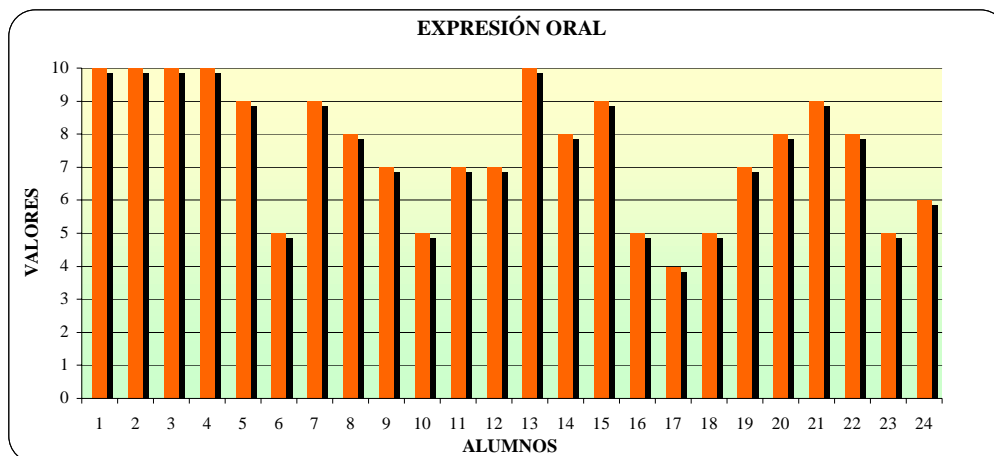
Gráfica n° 180: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Postest



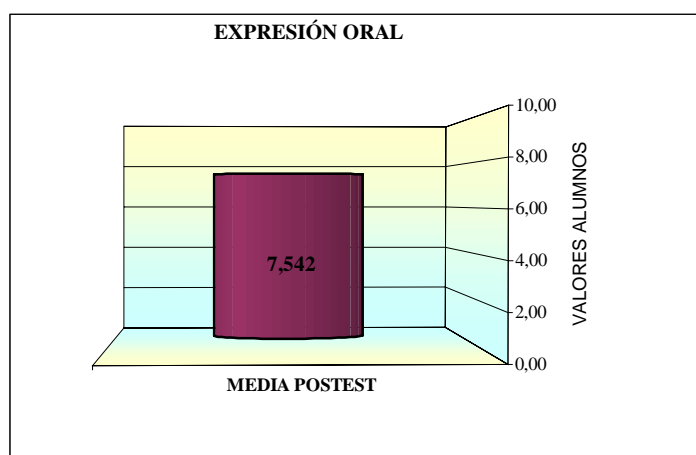
Gráfica n° 181: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Postest



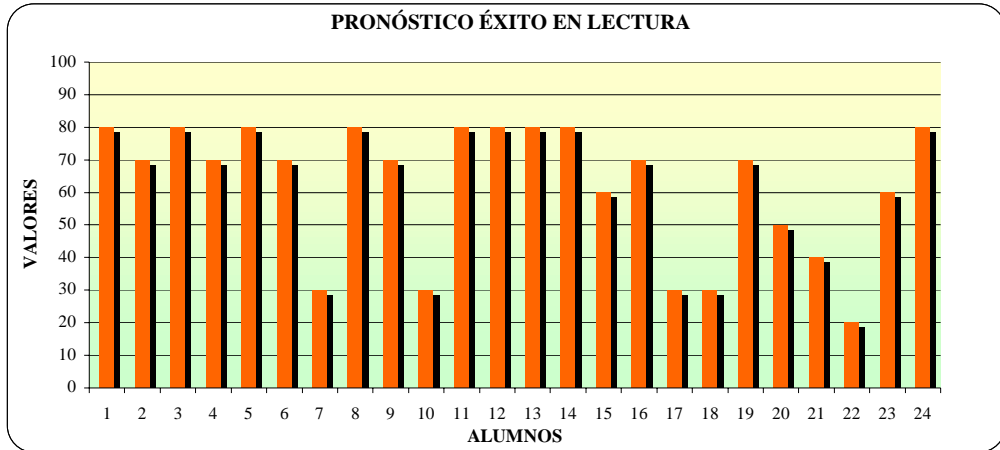
Gráfica n° 182: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Postest



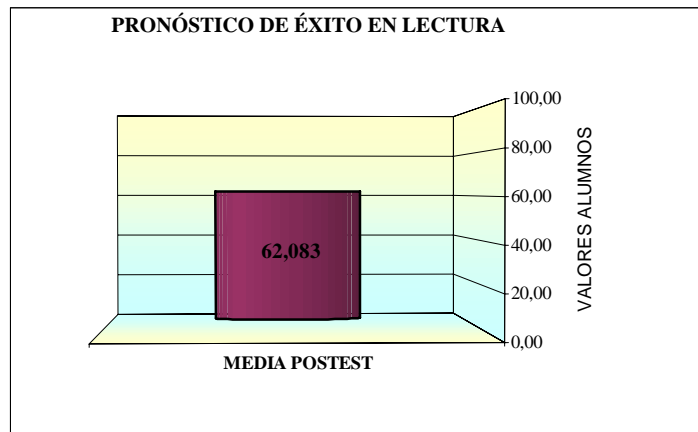
Gráfica n° 183: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Postest



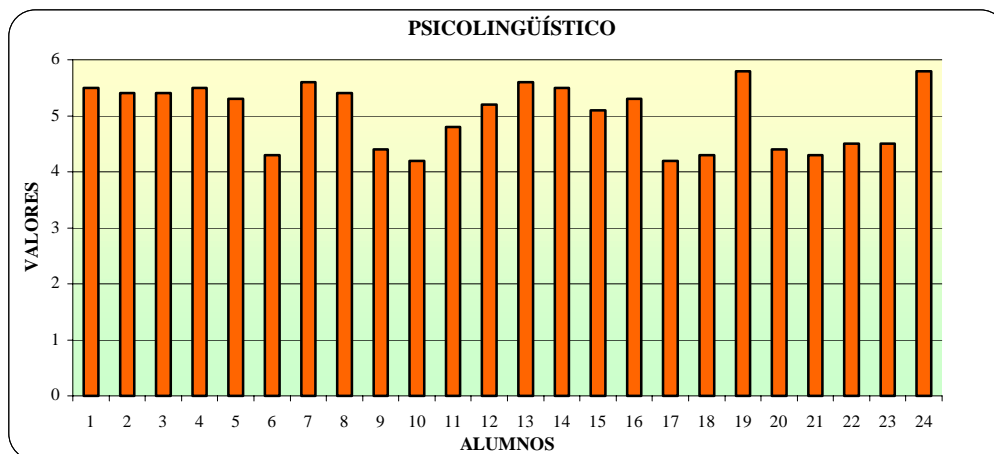
Gráfica n° 184: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Postest



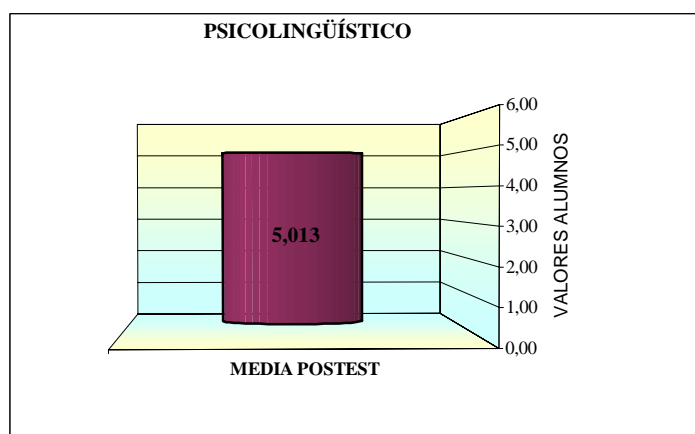
Gráfica n° 185: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest



Gráfica n° 186: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest

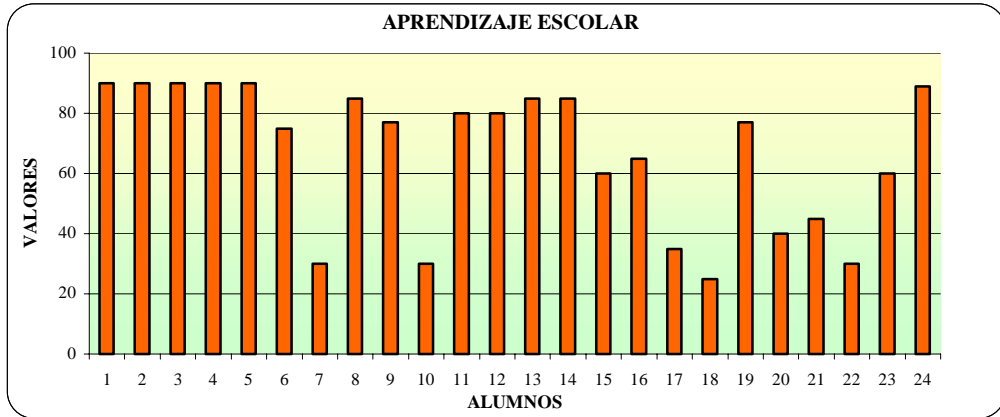


Gráfica n° 187: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Postest

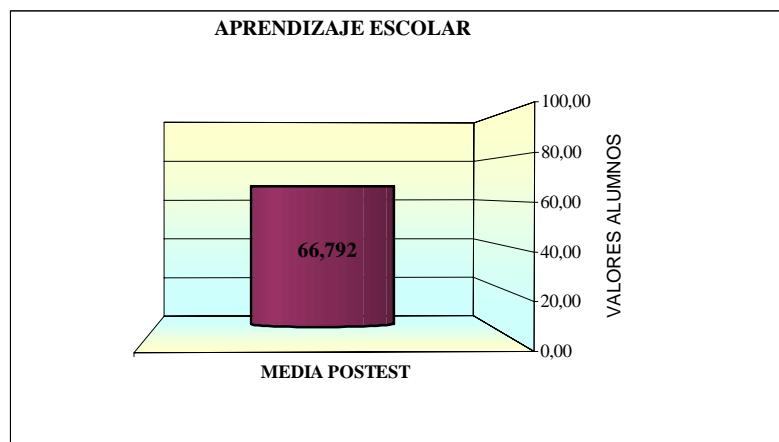


Gráfica n° 188: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Postest

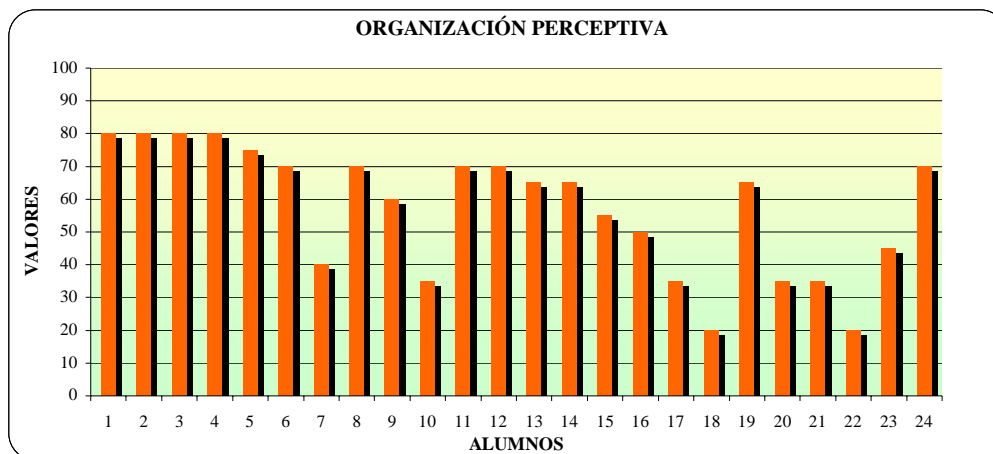




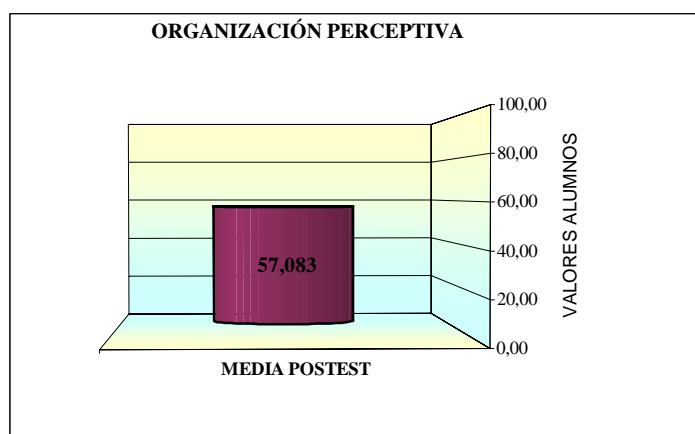
Gráfica nº 189: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest



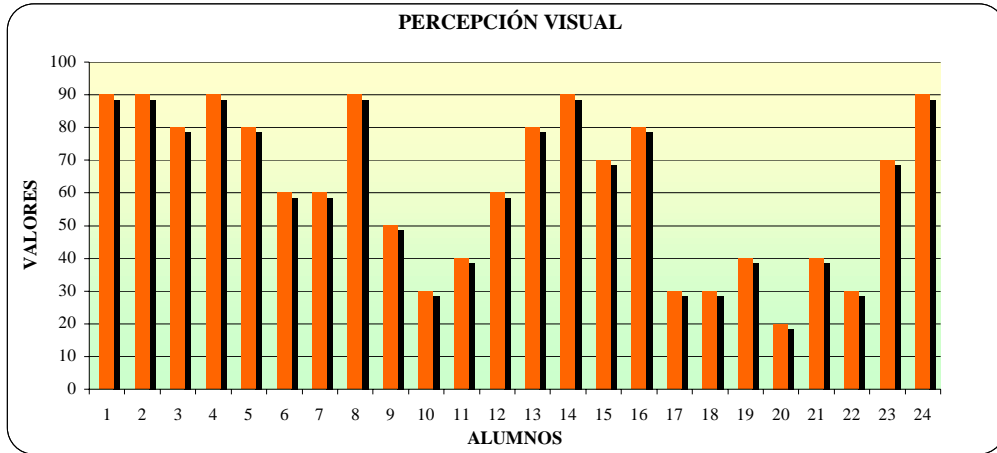
Gráfica nº 190: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest



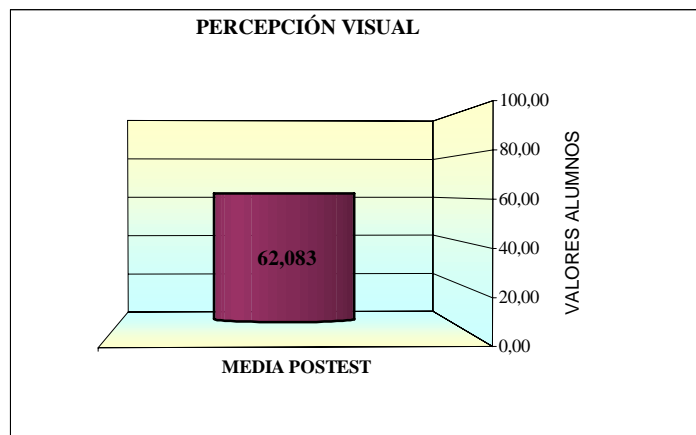
Gráfica n° 191: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Postest



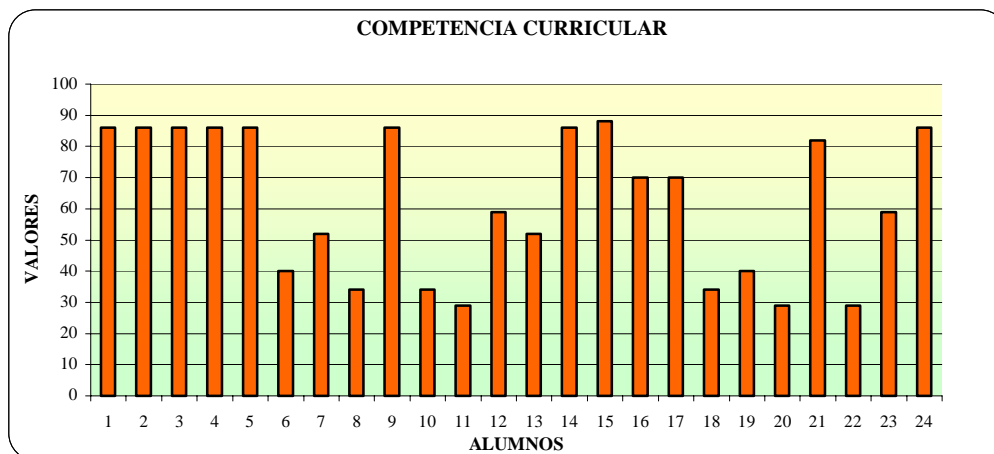
Gráfica n° 192: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Postest



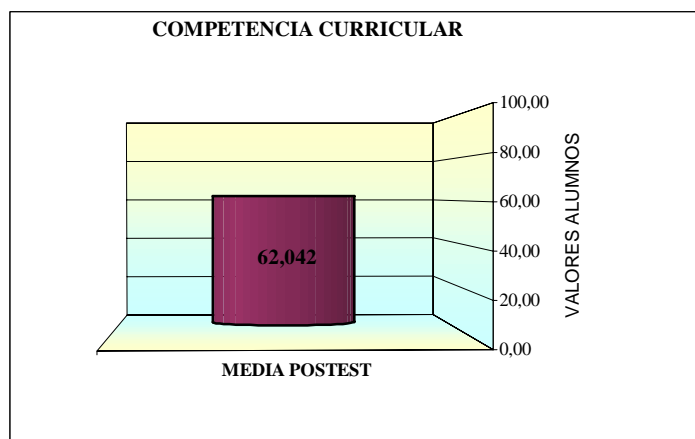
Gráfica nº 193: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Postest



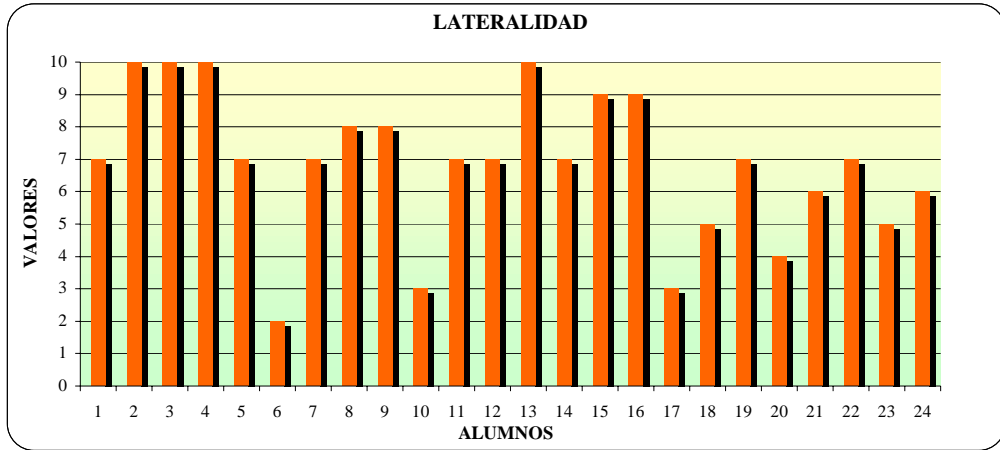
Gráfica nº 194: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Postest



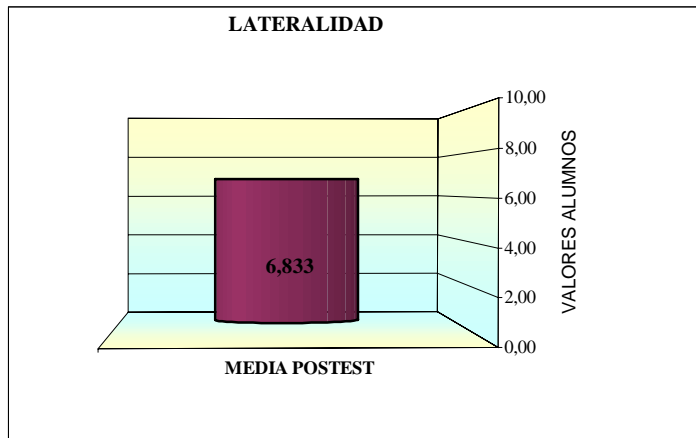
Gráfica n° 195: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Postest



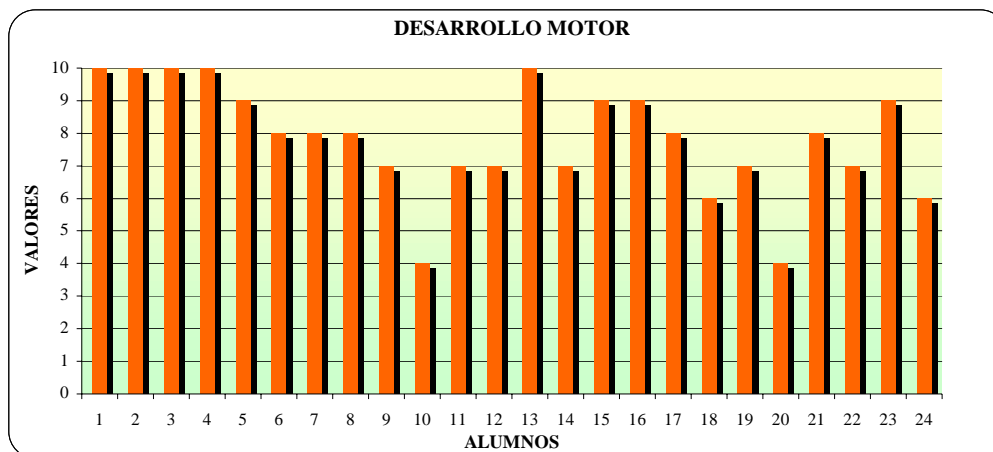
Gráfica n° 196: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Postest



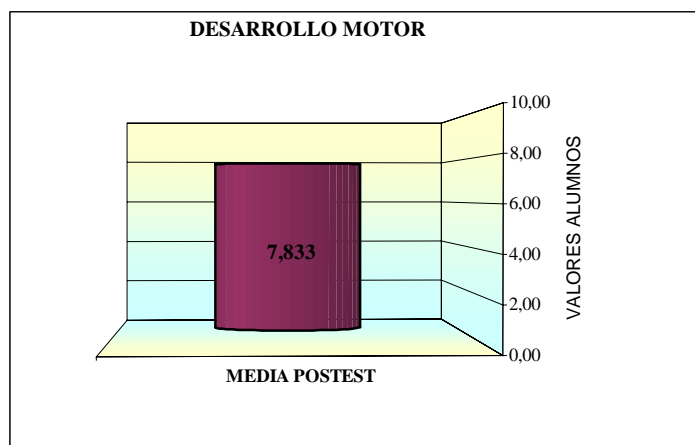
Gráfica nº 197: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica nº 198: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica n° 199: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Posttest



Gráfica n° 200: Valor medio obtenido por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Posttest

**6.6.- RESULTADOS COMPARANDO GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL POSTEST.**

En la tabla nº 12 aparecen los estadísticos descriptivos del Grupo Experimental y Control en Posttest en las diferentes variables exploradas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor.

Son datos en los que se han comparado los resultados del posttest en ambos grupos, habiéndose administrado al Grupo Experimental el tratamiento y al Grupo Control.

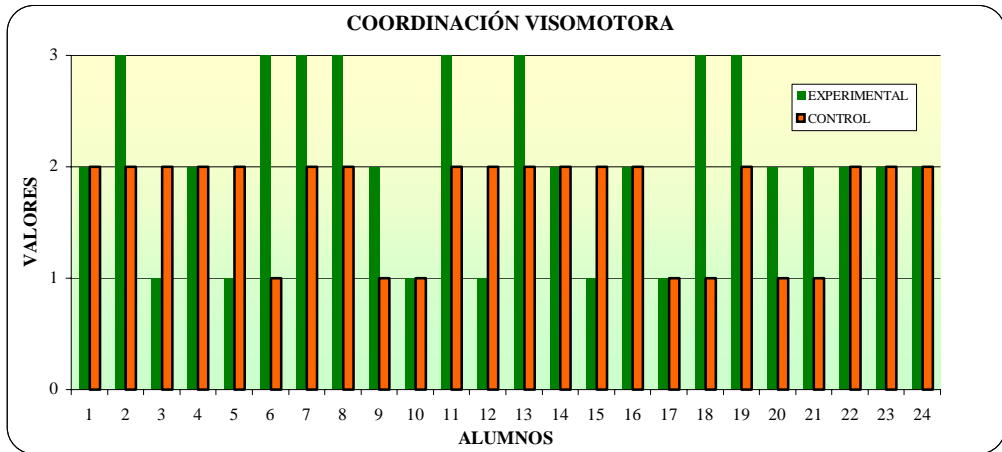
En las gráficas nº 201, 203, 205, 207, 209, 211, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 237 y 239, aparecen los valores obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental y Grupo Control en cada una de las variables exploradas en el Posttest.

En las gráficas nº 202, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 216, 218, 220, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 236, 238 y 240, se representan los valores medios obtenidos por uno y otro Grupo Experimental y Control, en posttest.

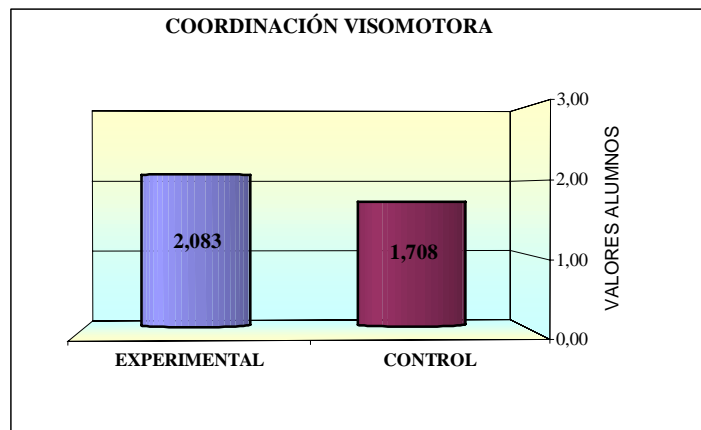
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POSTEST				
VARIABLES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Media	Desviación T.	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,708	0,464	2,083	0,776
Memoria Inmediata	1,375	0,711	1,750	0,532
Memoria Motora	1,417	0,584	1,333	0,565
Memoria Auditiva	1,292	0,751	1,458	0,658
Memoria Lógica	1,083	0,654	1,583	0,504
Pronunciación	1,458	0,509	1,583	0,584
Coordinación Motora	1,292	0,690	1,708	0,550
Atención y Fatigabilidad	1,583	0,830	1,667	0,482
Nivel de Maduración	11,208	3,623	15,250	3,639
Madurez Lectura	6,875	2,542	7,667	2,854
Madurez Escritura	7,125	2,490	8,083	2,358
Expresión Oral	7,542	1,956	7,042	1,732
Pronóstico de Éxito en Lectura	62,083	20,637	66,458	16,712
Psicolingüístico	5,013	0,570	5,188	0,323
Aprendizaje escolar	66,792	23,694	67,708	16,549
Organización Perceptiva	57,083	19,388	65,000	16,219
Percepción Visual	62,083	24,313	74,583	14,365
Competencia Curricular	62,042	23,421	74,708	11,764
Lateralidad	6,833	2,297	7,250	1,189
Desarrollo Motor	7,833	1,736	8,167	1,404

Tabla nº 12: Estadísticos descriptivos Grupos Experimental y Control en Posttest

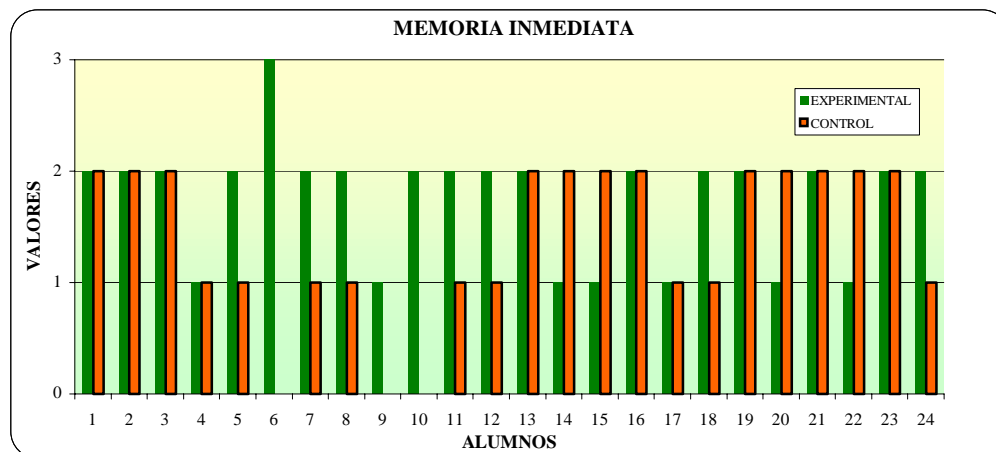




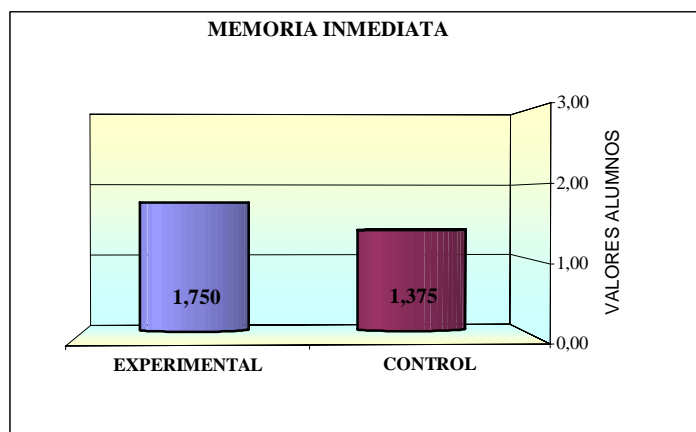
Gráfica n° 201: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest



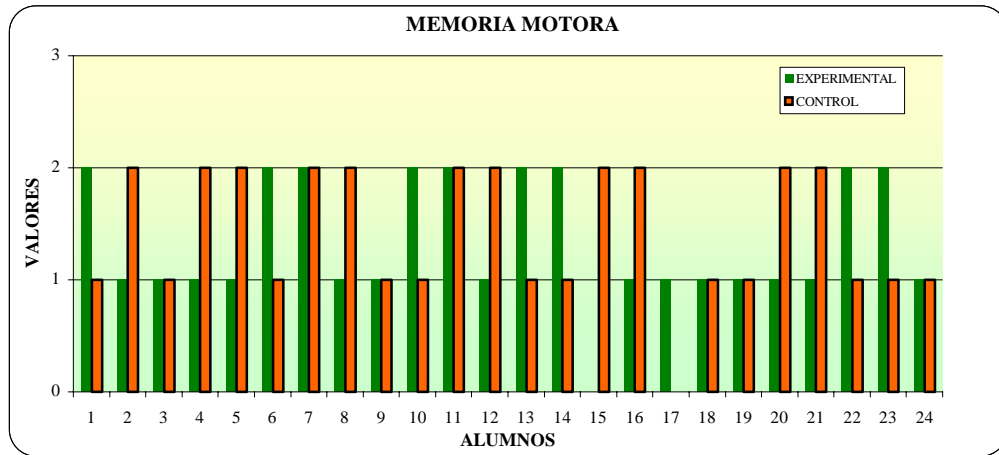
Gráfica n° 202: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Visomotora en Postest



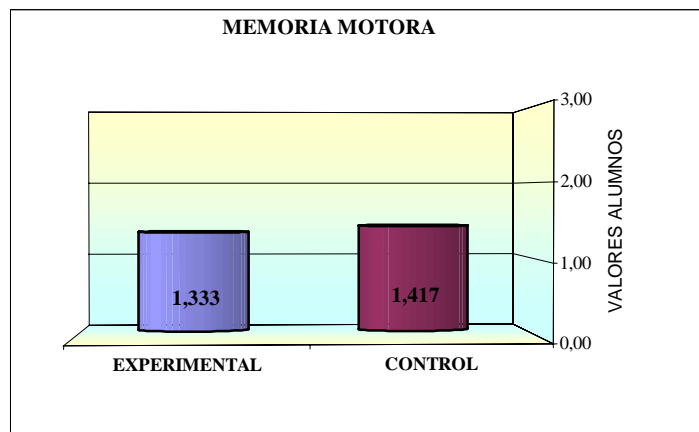
Gráfica n° 203: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Postest



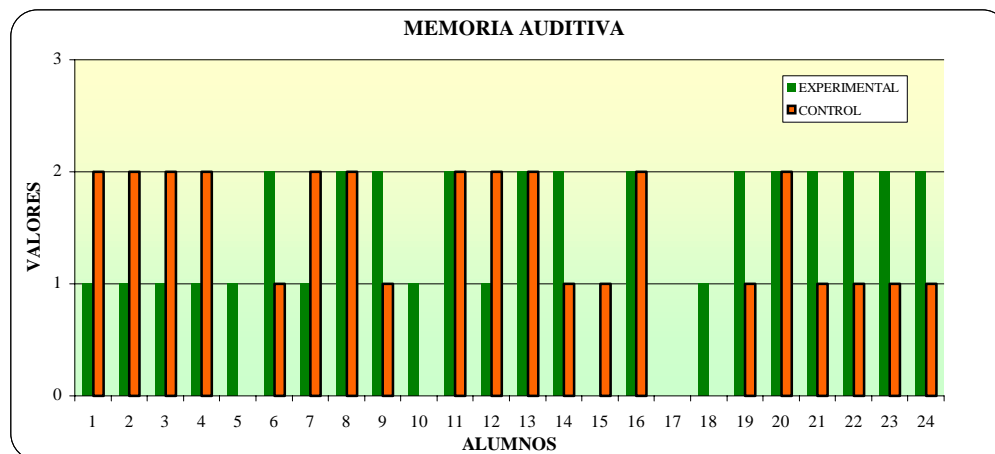
Gráfica n° 204: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Inmediata en Postest



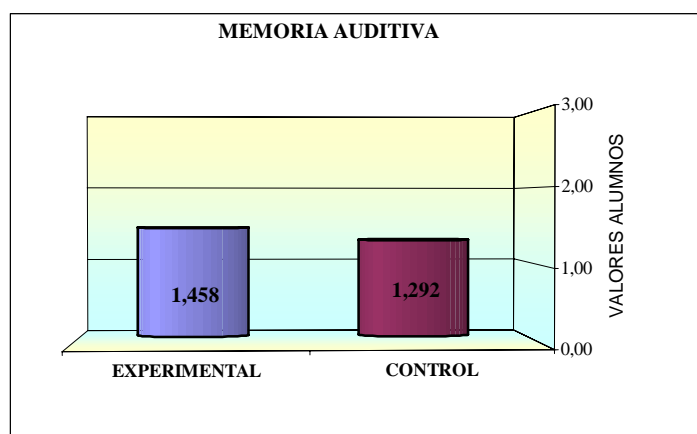
Gráfica n° 205: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Postest



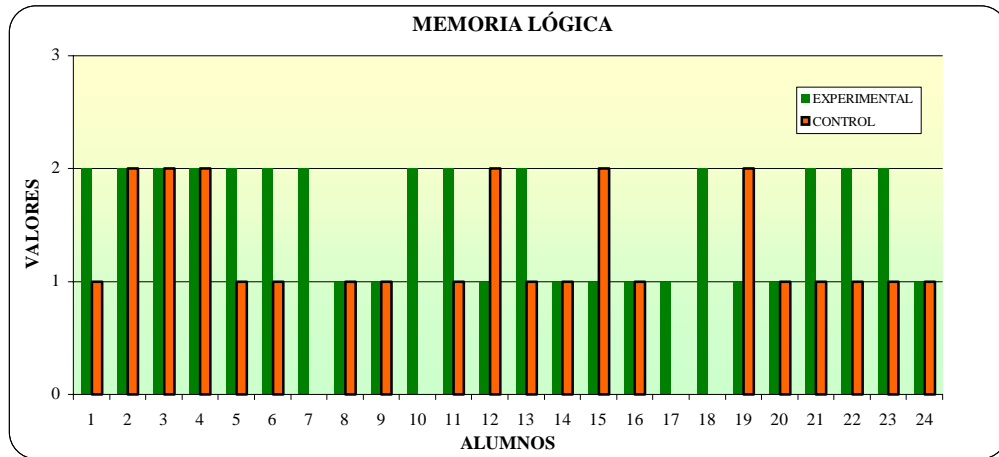
Gráfica n° 206: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Motora en Postest



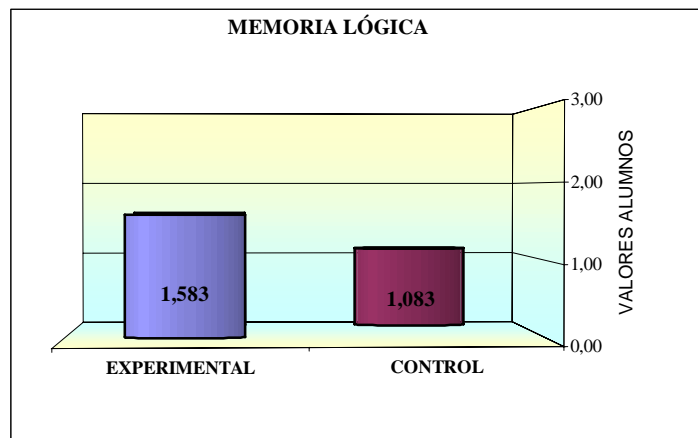
Gráfica n° 207: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Postest



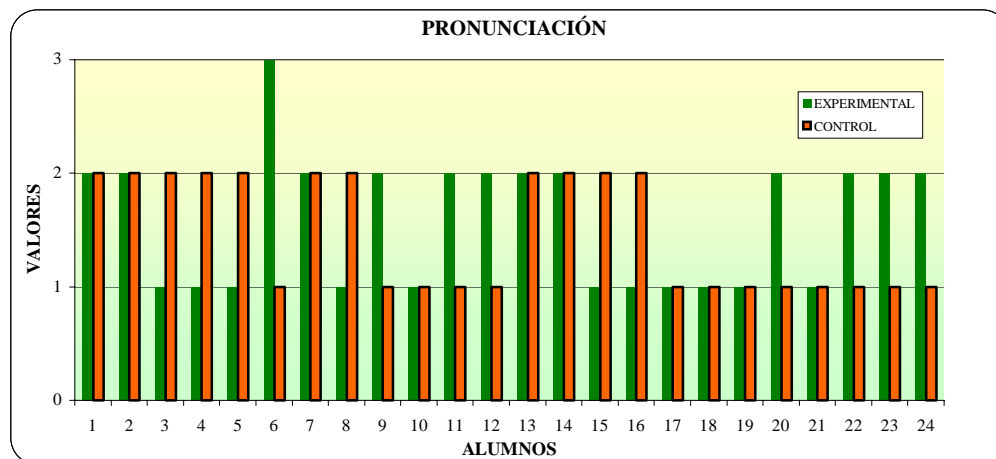
Gráfica n° 208: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Postest



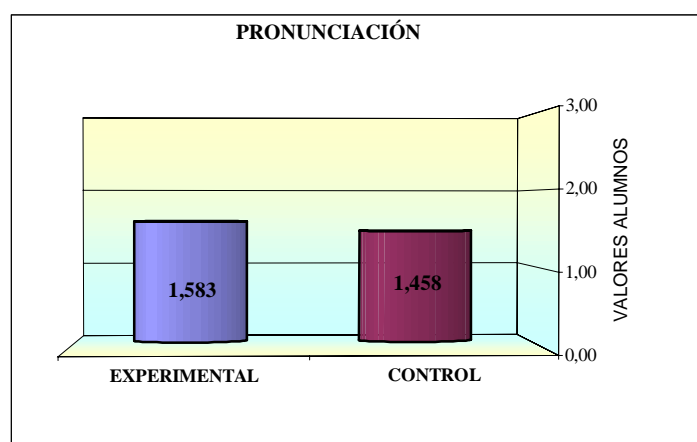
Gráfica n° 209: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Lógica en Postest



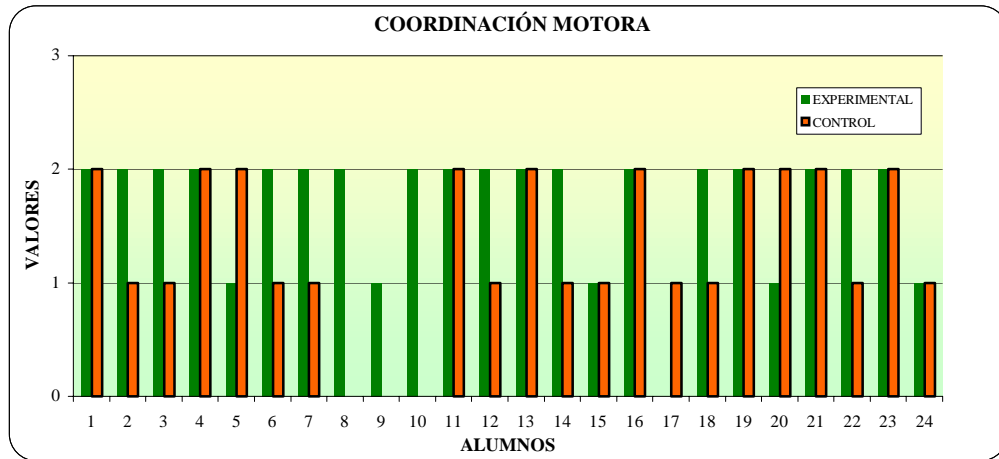
Gráfica n° 210: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Memoria Auditiva en Postest



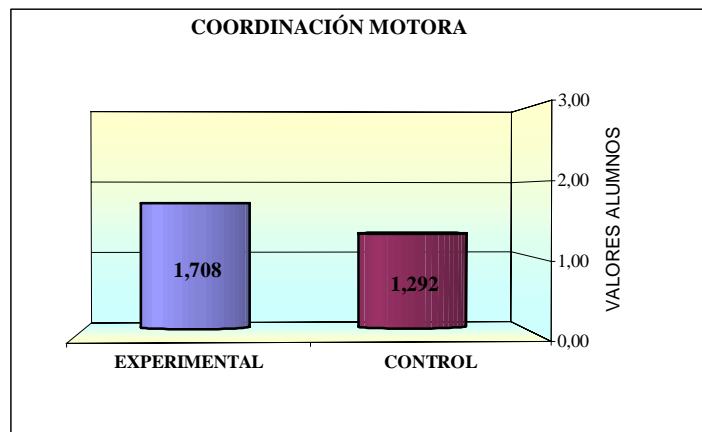
Gráfica nº 211: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Posttest



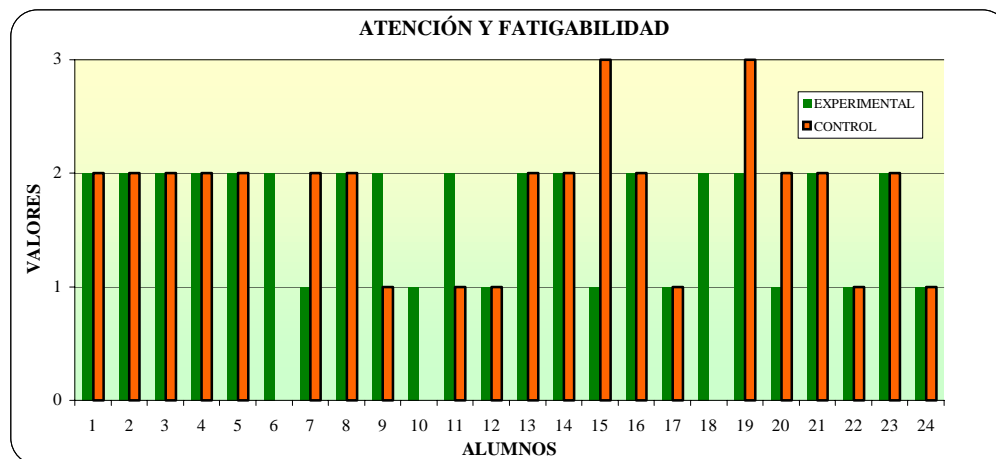
Gráfica nº 212: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronunciación en Posttest



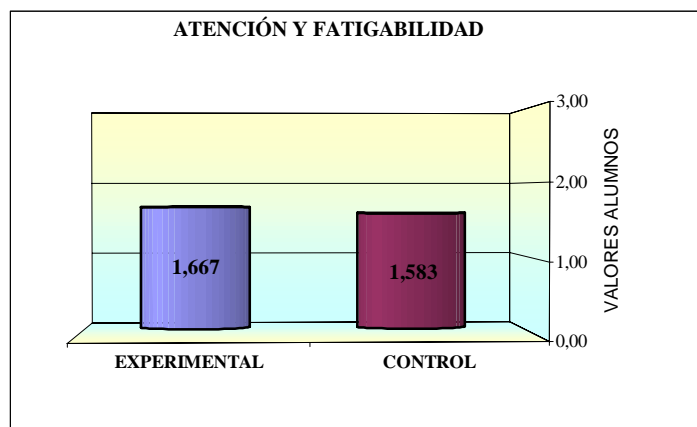
Gráfica n° 213: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Postest



Gráfica n° 214: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Coordinación Motora en Postest

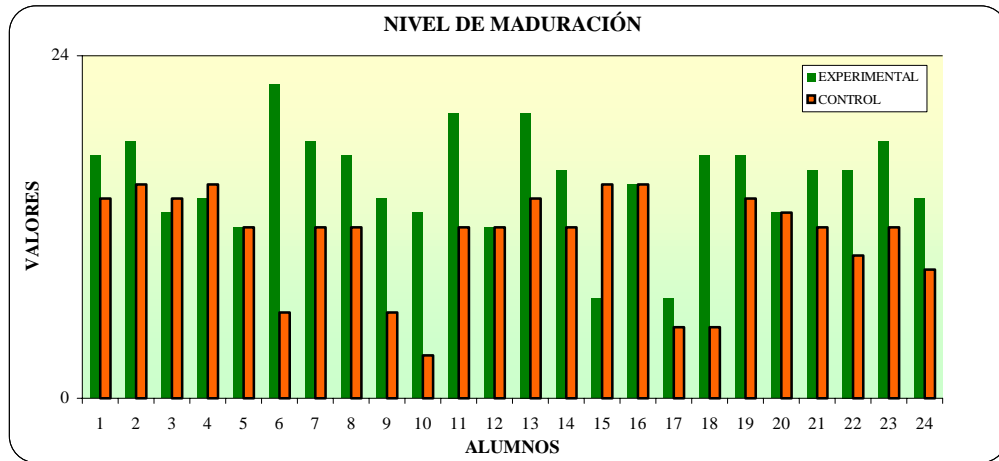


Gráfica n° 215: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest

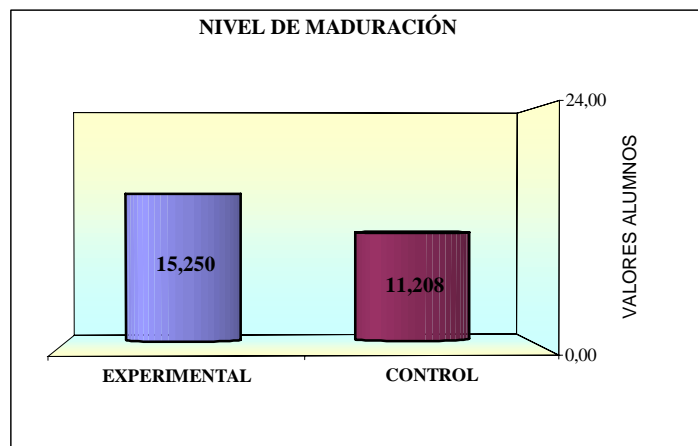


Gráfica n° 216: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Postest

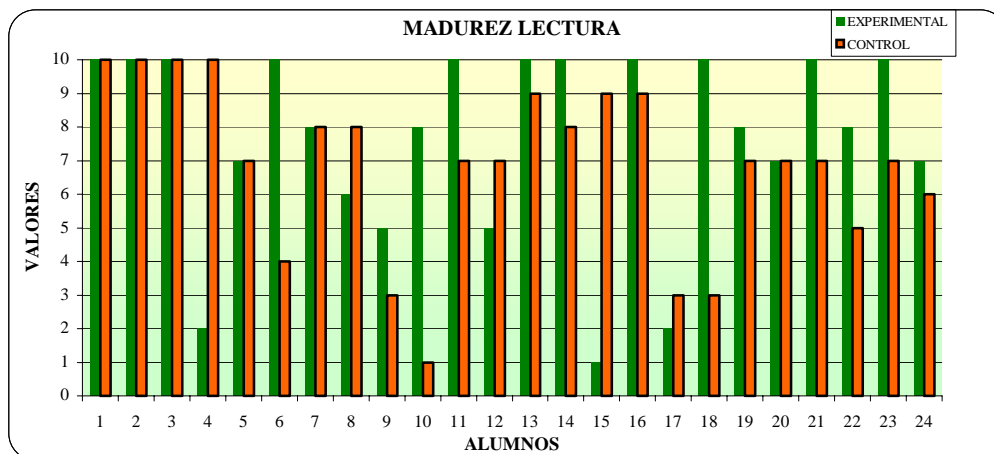




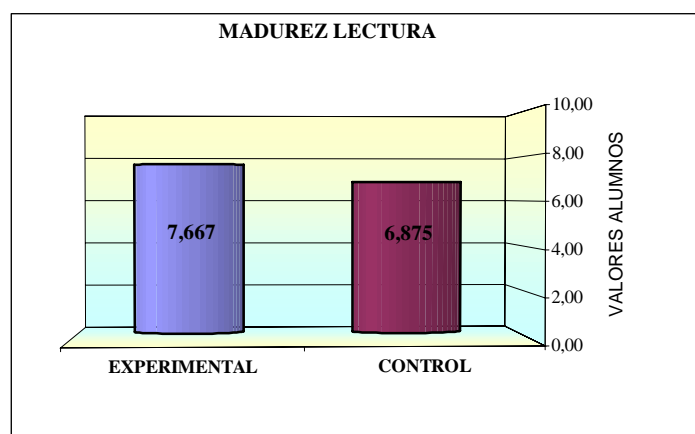
Gráfica nº 217: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Maduración en Postest



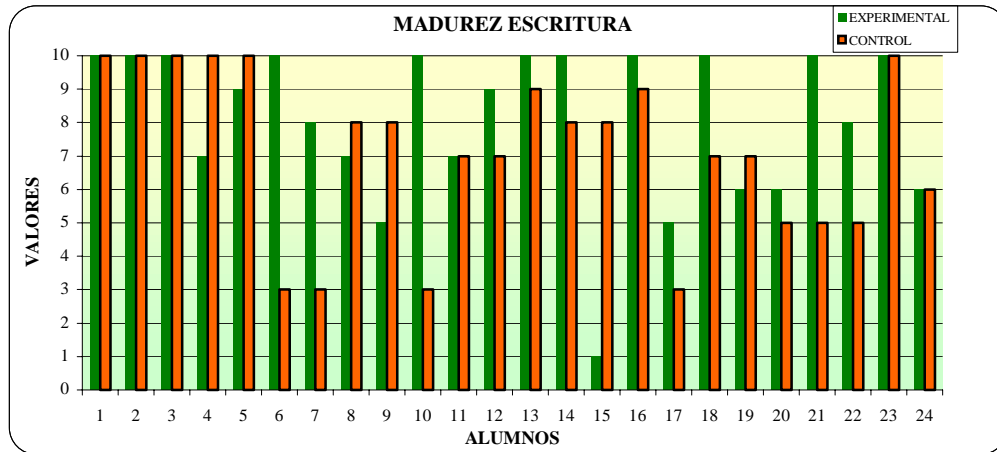
Gráfica nº 218: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Nivel de Maduración en Postest



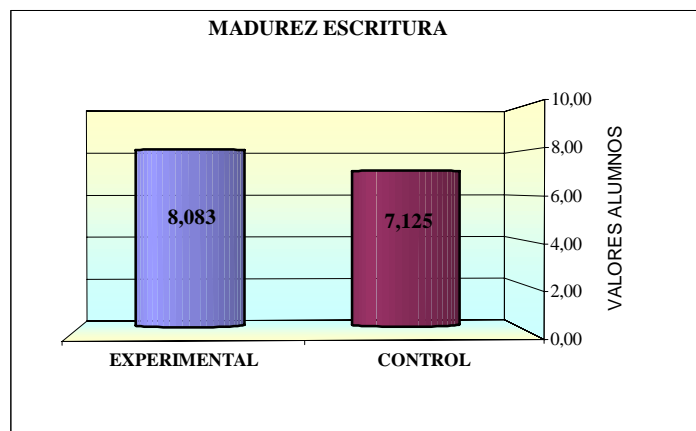
Gráfica nº 219: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Postest



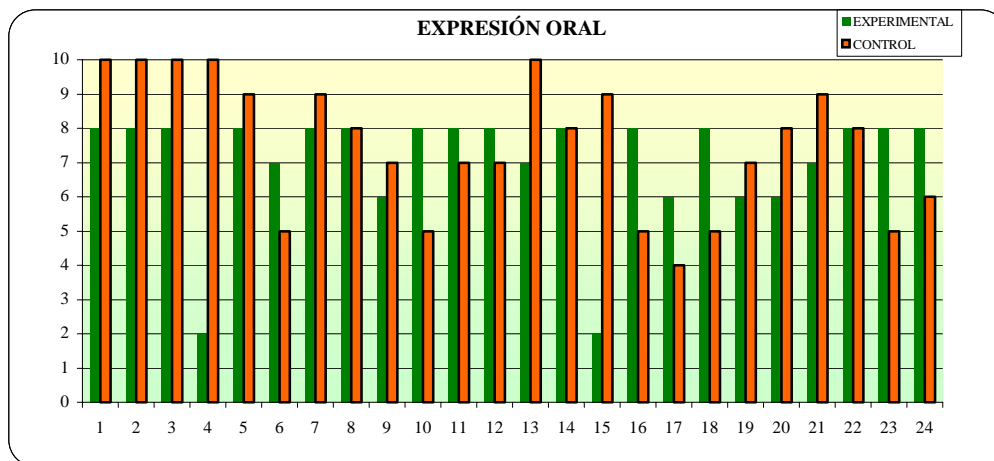
Gráfica nº 220: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Lectura en Postest



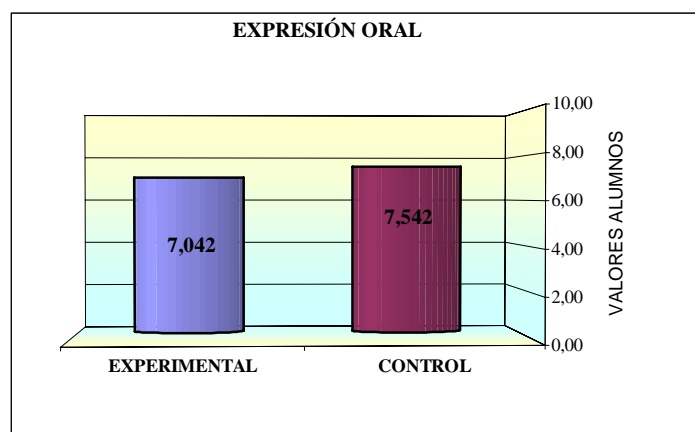
Gráfica nº 221: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Postest



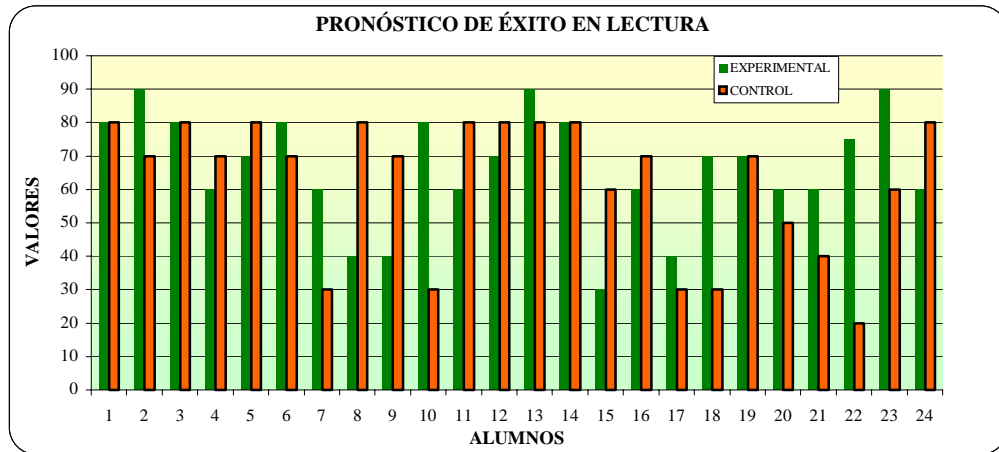
Gráfica nº 222: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Madurez Escritura en Postest



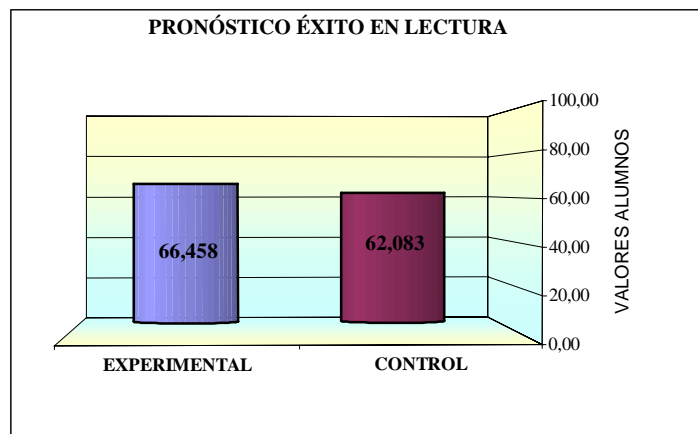
Gráfica nº 223: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Postest



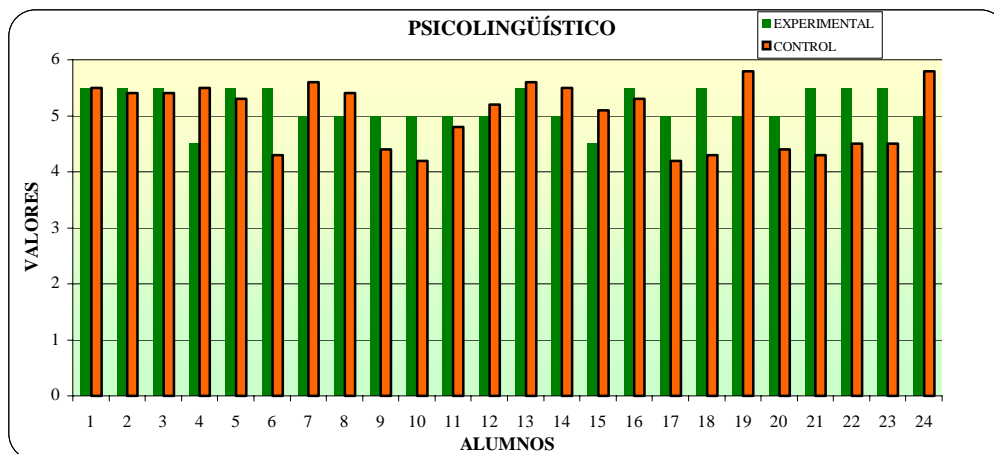
Gráfica nº 224: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Expresión Oral en Postest



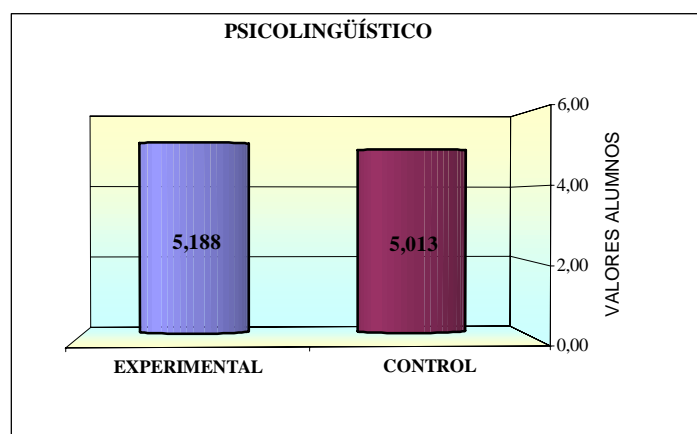
Gráfica n° 225: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest



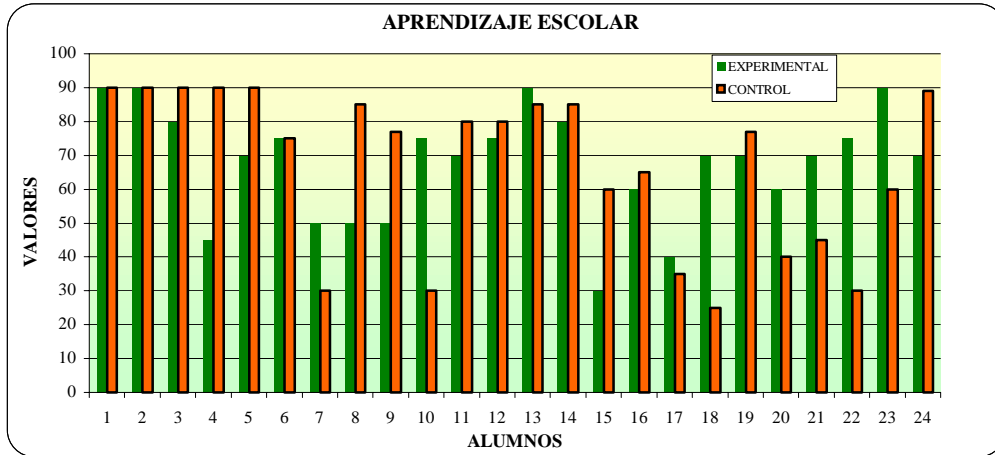
Gráfica n° 226: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Postest



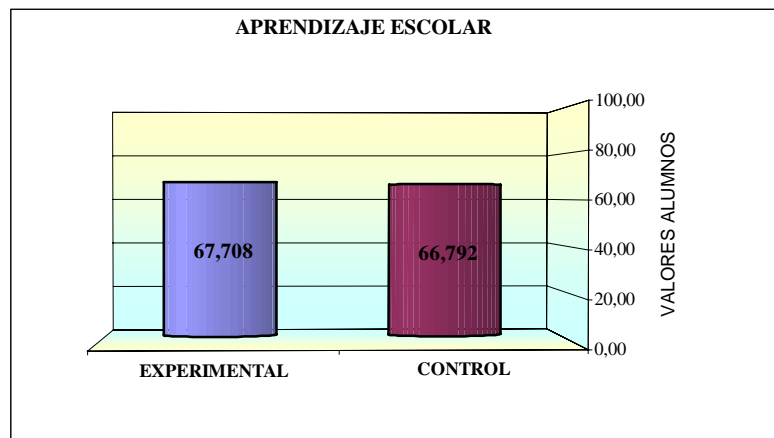
Gráfica n° 227: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Postest



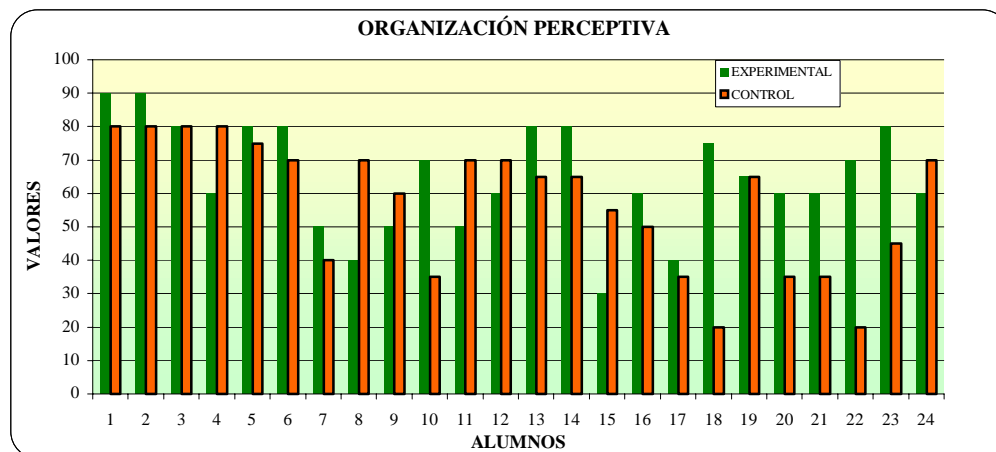
Gráfica n° 228: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Psicolingüístico en Postest



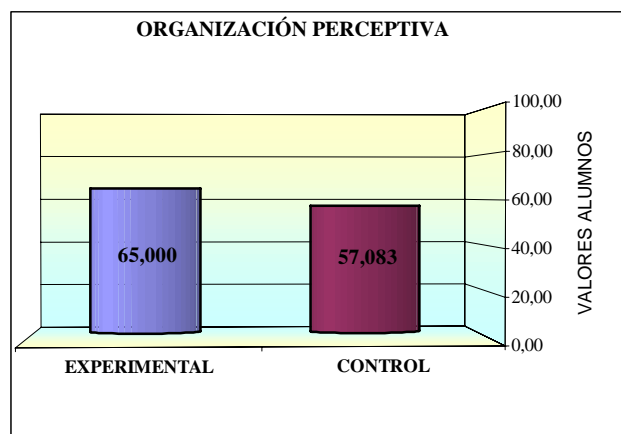
Gráfica n° 229: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest



Gráfica n° 230: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Aprendizaje Escolar en Postest

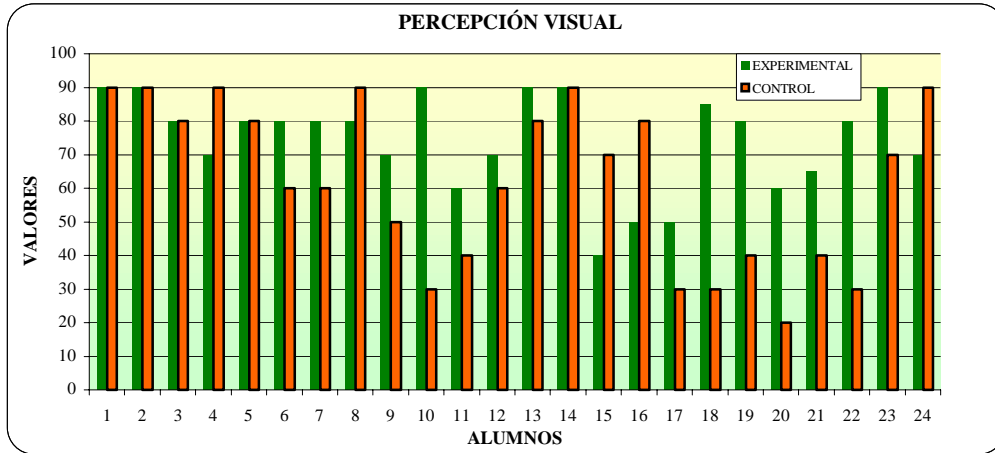


Gráfica nº 231: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Postest

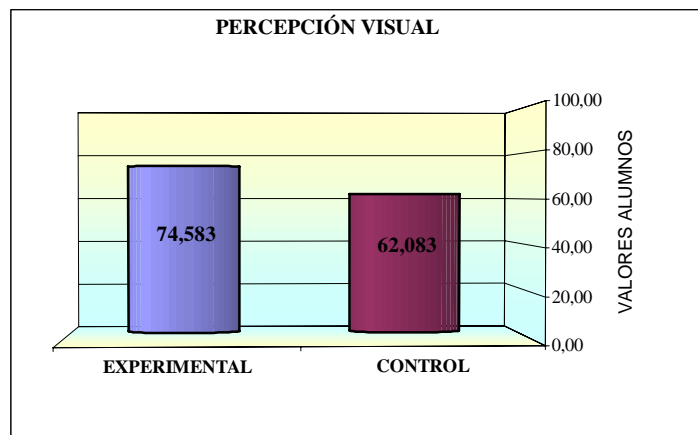


Gráfica nº 232: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Organización Perceptiva en Postest

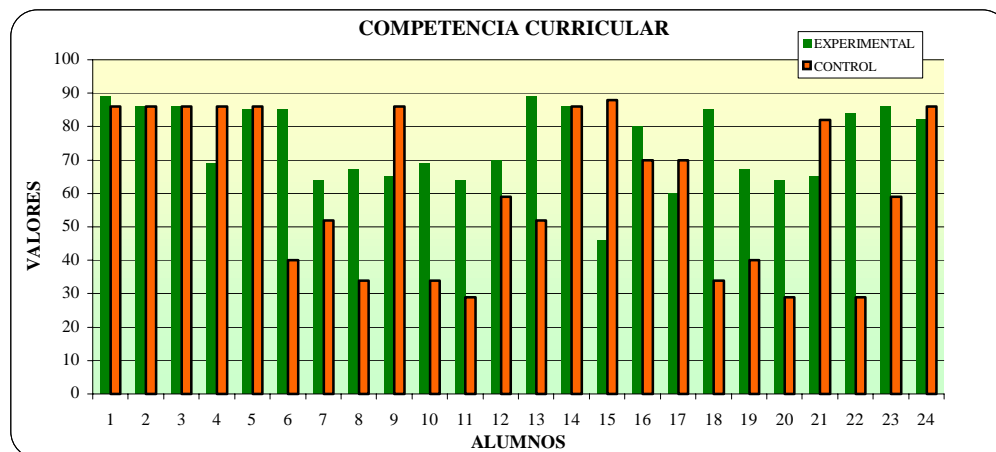




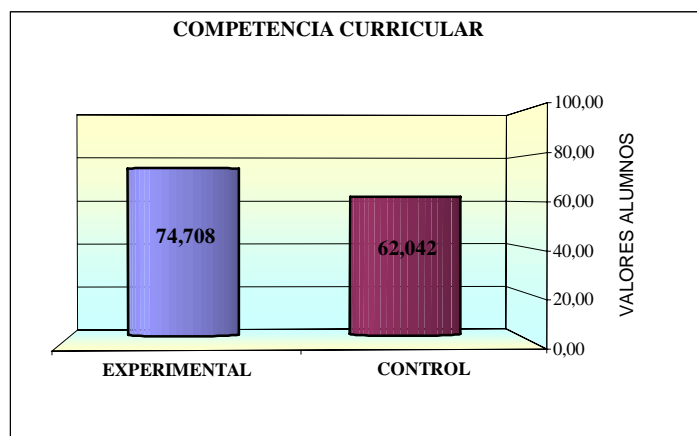
Gráfica n° 233: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual en Postest



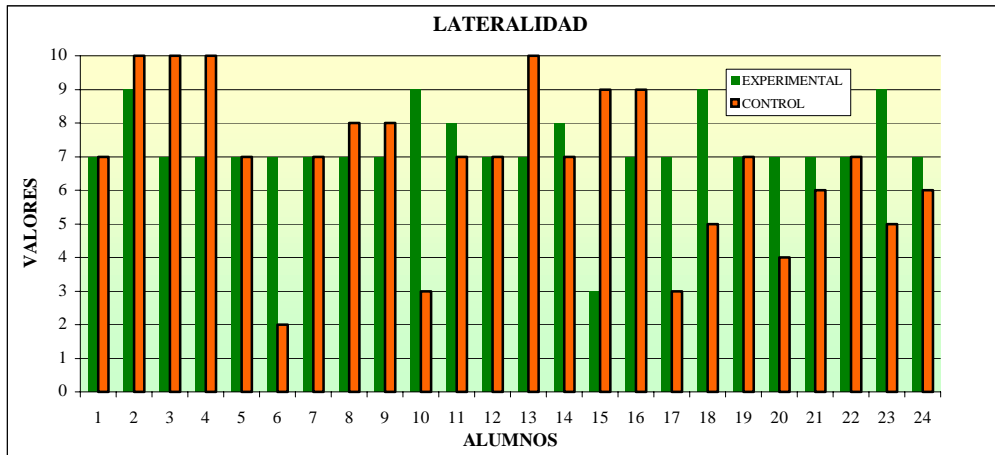
Gráfica n° 234: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Percepción Visual Postest



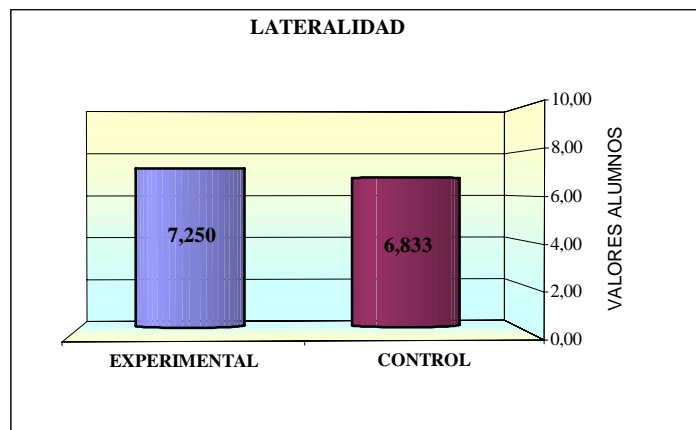
Gráfica nº 235: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Posttest



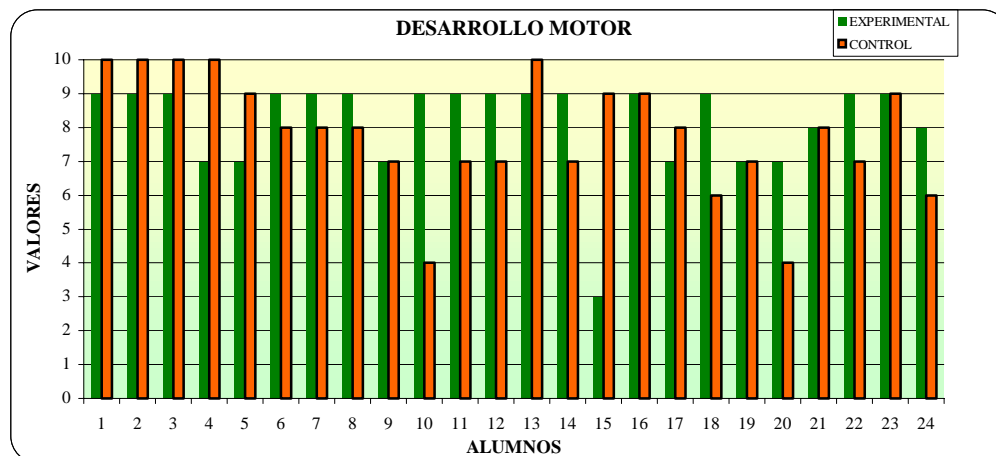
Gráfica nº 236: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Competencia Curricular en Posttest



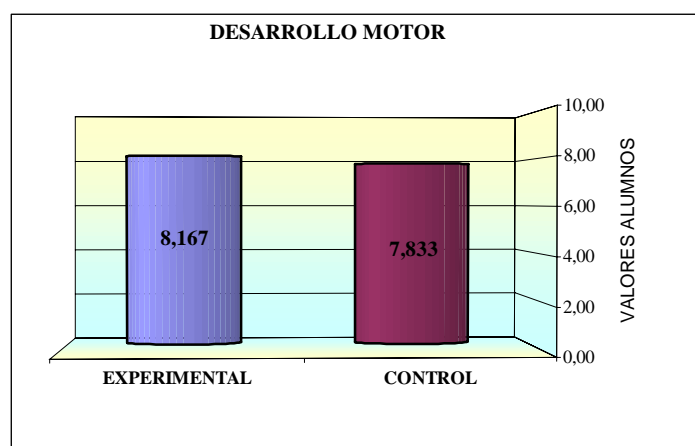
Gráfica n° 237: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica n° 238: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Lateralidad en Postest



Gráfica n° 239: Valores obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Posttest



Gráfica n° 240: Valores medios obtenidos por los Grupos Experimental y Control en la variable Desarrollo Motor en Posttest.

**6.7.- RESULTADOS COMPARANDO LOS DATOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y EL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.-**

Son datos en los que se han comparado los valores antes y después de la introducción del tratamiento al Grupo Experimental.

Se expresan en la tabla nº 13 los estadísticos descriptivos, media y desviación típica, a ello se suman los estadísticos de contraste, diferencia entre medias de las diferentes variables exploradas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor.

En las gráficas nº 241, 243, 245, 247, 249, 251, 253, 255, 257, 259, 261, 263, 265, 267, 269, 271, 273, 275, 277 y 279, aparecen los valores obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental en Pretest y Postest.

En las gráficas nº 242, 244, 246, 248, 250, 252, 254, 256, 258, 260, 262, 264, 266, 268, 270, 272, 274, 276, 278 y 280, aparecen los valores obtenidos por el Grupo Experimental en Pretest y Postest.

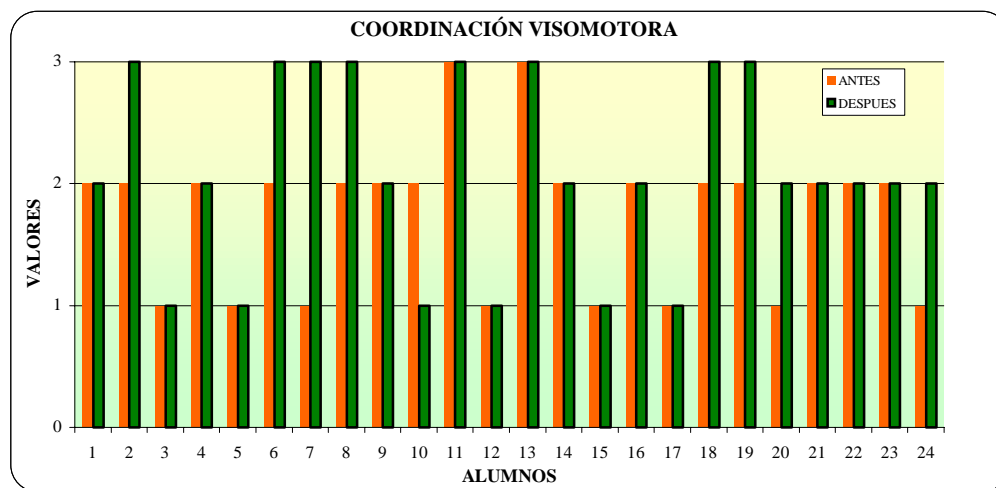
En la tabla nº 14 se expresan las diferencias obtenidas entre medias en Pretest y Postest, resultando significativas las materializadas en las variables: Memoria motora, Memoria lógica, Pronunciación, Atención, Nivel de maduración, Madurez lectura, Madurez escritura, Pronóstico de éxito en lectura, Psicolingüístico, Aprendizaje escolar, Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad y Desarrollo Motor.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL PRETEST Y POSTEST				
VARIABLES	PRETEST		POSTEST	
	Media	Desviación T.	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,750	0,608	2,083	0,776
Memoria Inmediata	1,375	0,647	1,750	0,532
Memoria Motora	1,000	0,511	1,333	0,565
Memoria Auditiva	1,125	0,537	1,458	0,658
Memoria Lógica	1,083	0,584	1,583	0,504
Pronunciación	1,167	0,565	1,583	0,584
Coordinación Motora	1,417	0,654	1,708	0,550
Atención y Fatigabilidad	1,167	0,637	1,667	0,482
Nivel de Maduración	11,833	3,158	15,250	3,639
Madurez Lectura	6,042	2,216	7,667	2,854
Madurez Escritura	6,458	1,719	8,083	2,358
Expresión Oral	5,826	1,875	7,042	1,732
Pronóstico de Éxito en Lectura	54,792	16,516	66,458	16,712
Psicolingüístico	4,188	0,507	5,188	0,323
Aprendizaje escolar	55,000	13,752	67,708	16,549
Organización Perceptiva	54,583	16,999	65,000	16,219
Percepción Visual	57,708	16,217	74,583	14,365
Competencia Curricular	57,792	12,301	74,708	11,764
Lateralidad	6,333	1,494	7,250	1,189
Desarrollo Motor	6,500	1,383	8,167	1,404

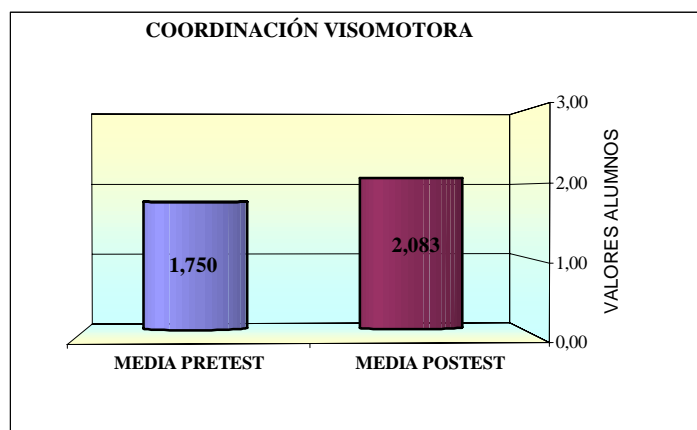
Tabla nº 13: Estadísticos descriptivos Grupos Experimental en Pretest y Postest

VARIACION ENTRE MEDIAS GRUPO EXPERIMENTAL			
VARIABLES	MEDIAS		
	PRETEST	POSTEST	COMPARATIVA
Coordinación Visomotora	1,750	2,083	0,017
Memoria Inmediata	1,375	1,750	0,009
Memoria Motora	1,000	1,333	0,003
Memoria Auditiva	1,125	1,458	0,029
Memoria Lógica	1,083	1,583	0,005
Pronunciación	1,167	1,583	0,000
Coordinación Motora	1,417	1,708	0,016
Atención y Fatigabilidad	1,167	1,667	0,000
Nivel de Maduración	11,833	15,250	0,000
Madurez Lectura	6,042	7,667	0,000
Madurez Escritura	6,458	8,083	0,000
Expresión Oral	5,826	7,042	0,002
Pronóstico de Éxito en Lectura	54,792	66,458	0,000
Psicolingüístico	4,188	5,188	0,000
Aprendizaje escolar	55,000	67,708	0,000
Organización Perceptiva	54,583	65,000	0,000
Percepción Visual	57,708	74,583	0,000
Competencia Curricular	57,792	74,708	0,000
Lateralidad	6,333	7,250	0,002
Desarrollo Motor	6,500	8,167	0,000

Tabla n° 14: Comparativa Valores Medios Grupo Experimental en Pretest y Posttest

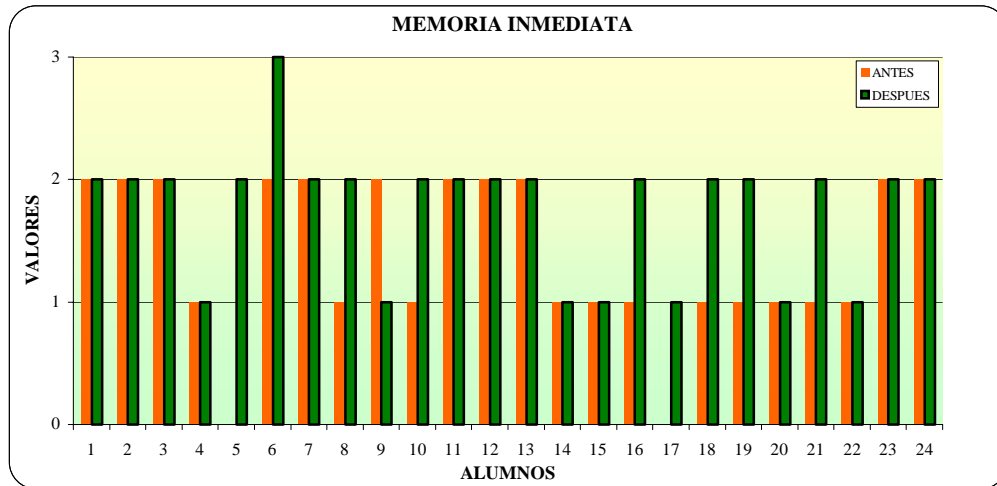


Gráfica nº 241: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest

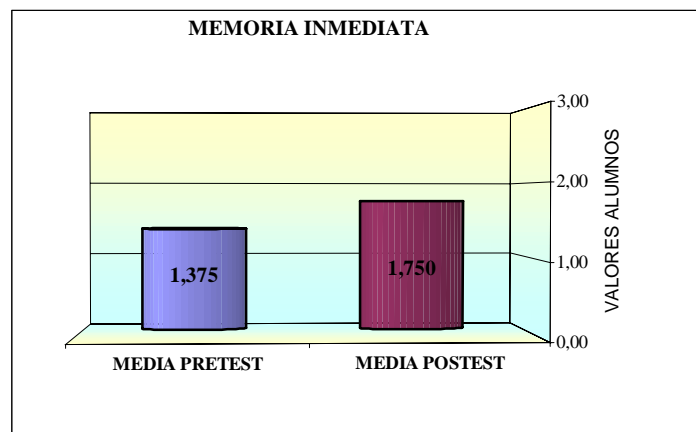


Gráfica nº 242: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest

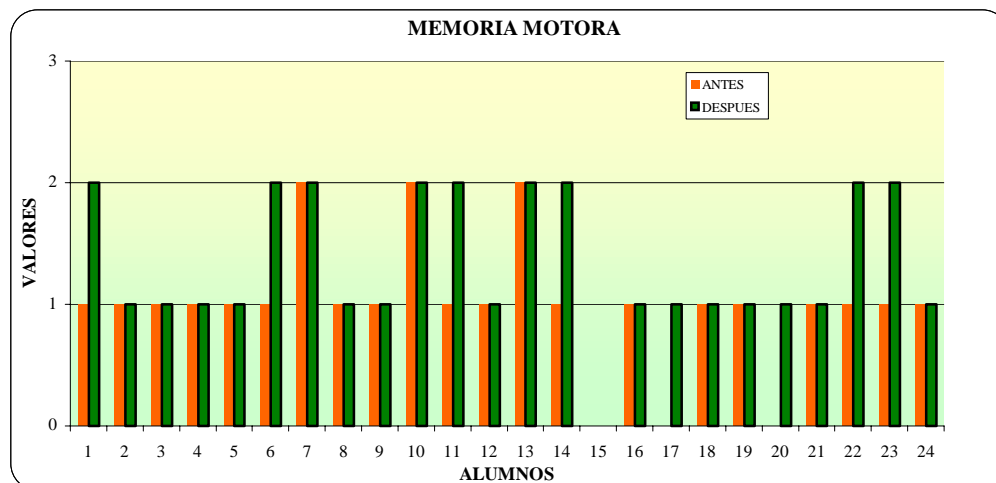




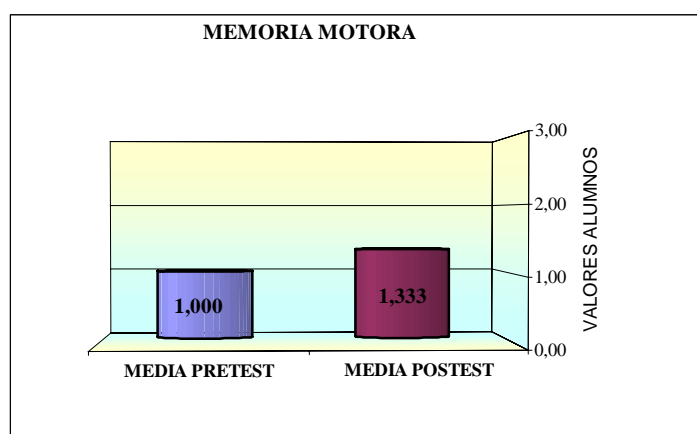
Gráfica n° 243: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest



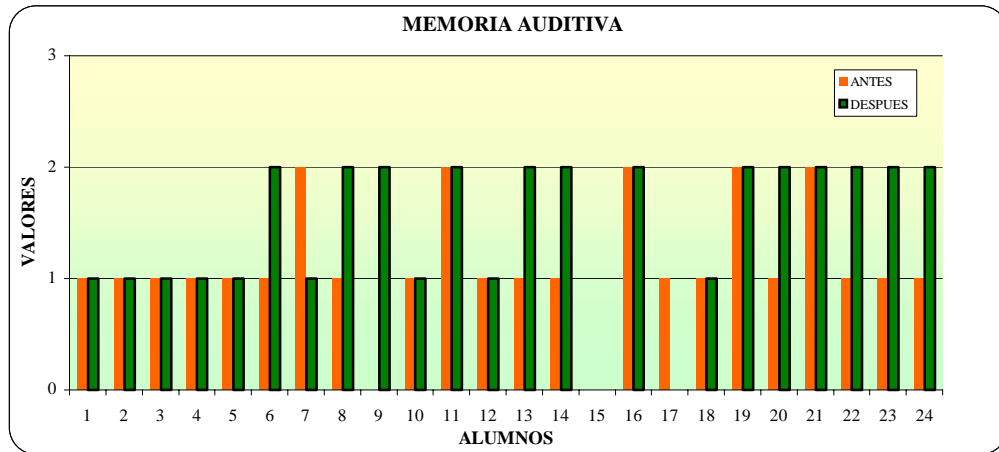
Gráfica n° 244: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest



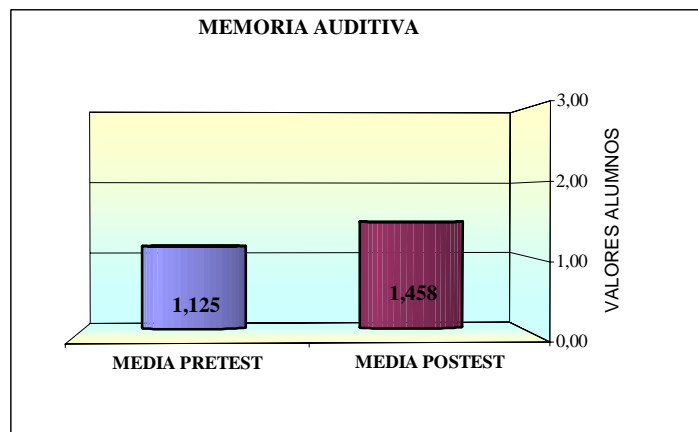
Gráfica n° 245: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest



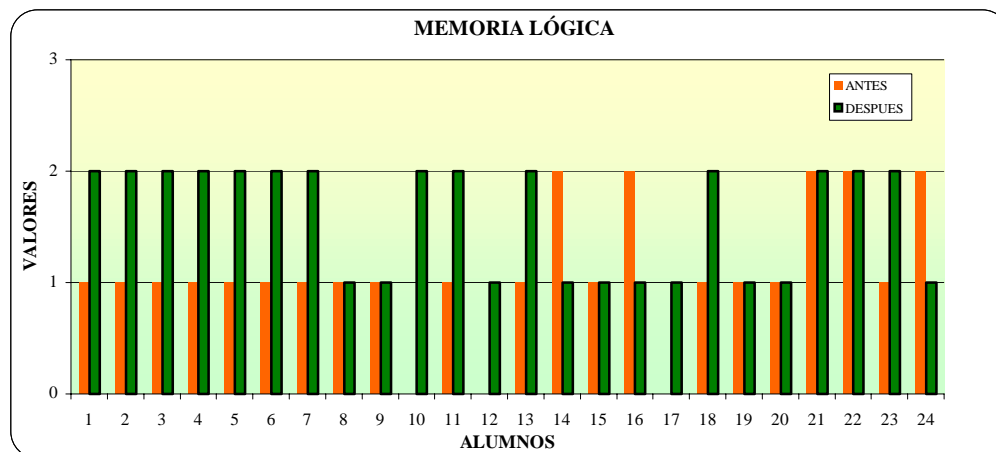
Gráfica n° 246: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest



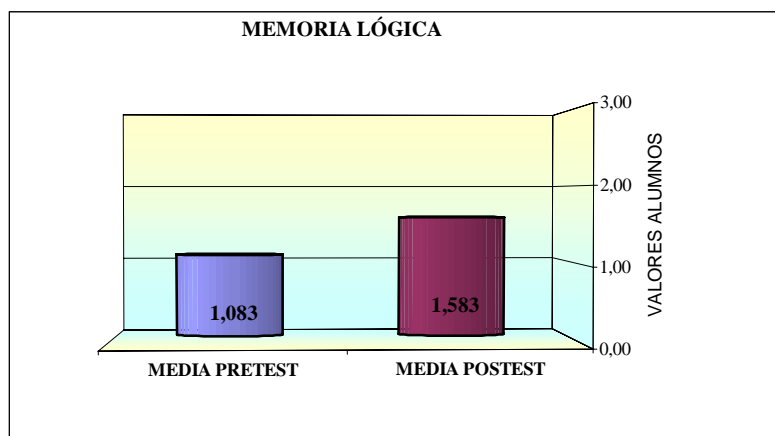
Gráfica n° 247: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest



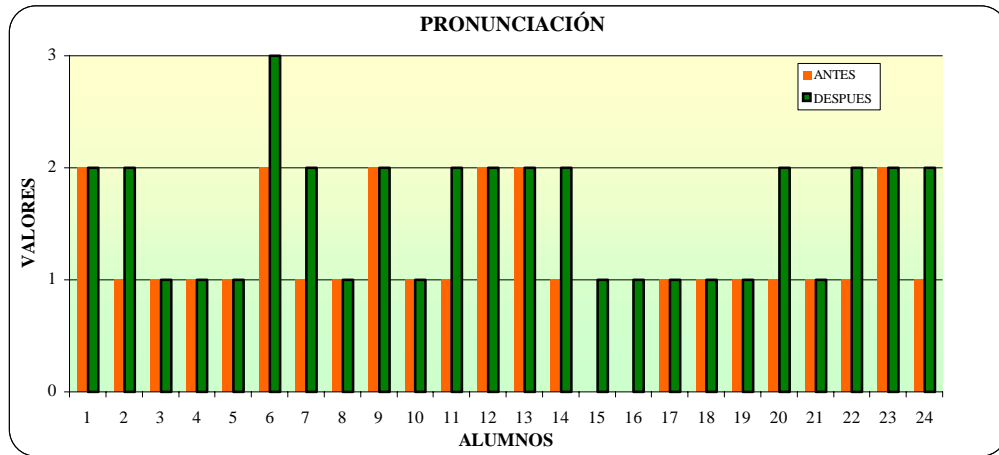
Gráfica n° 248: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest



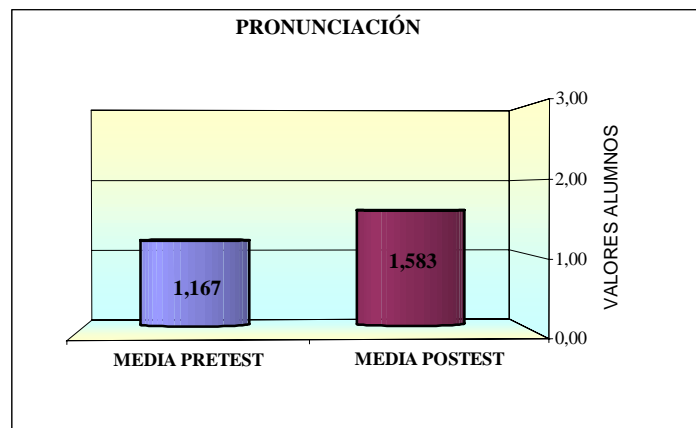
Gráfica n° 249: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest



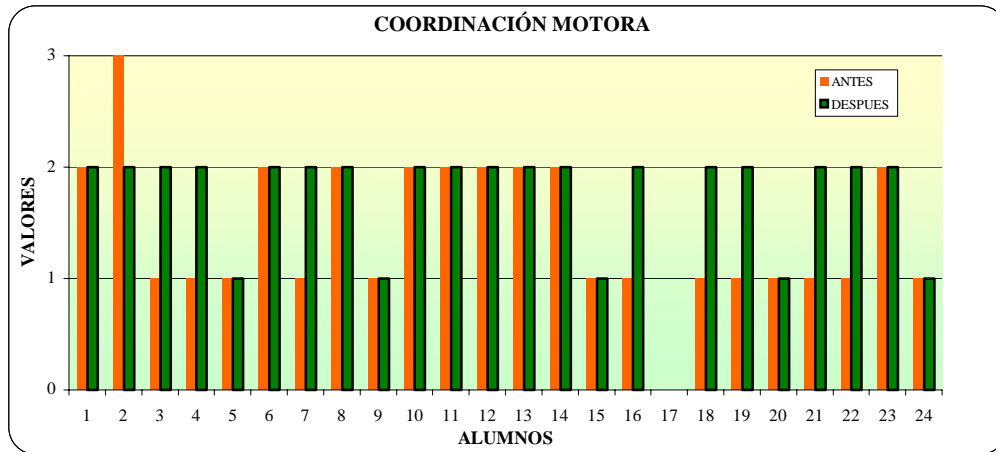
Gráfica n° 250: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest



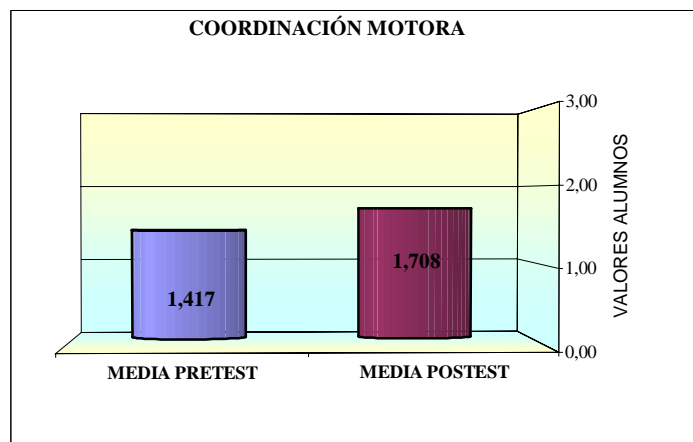
Gráfica nº 251: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest y Postest



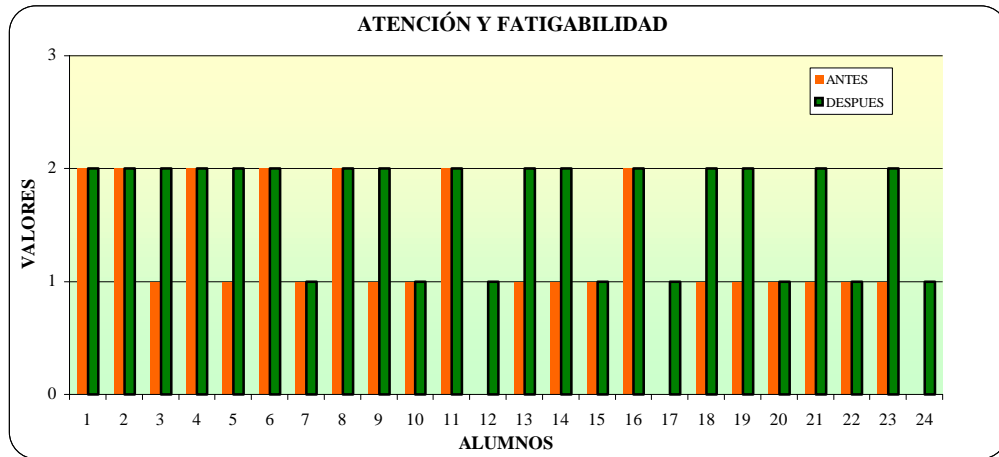
Gráfica nº 252: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronunciación en Pretest y Postest



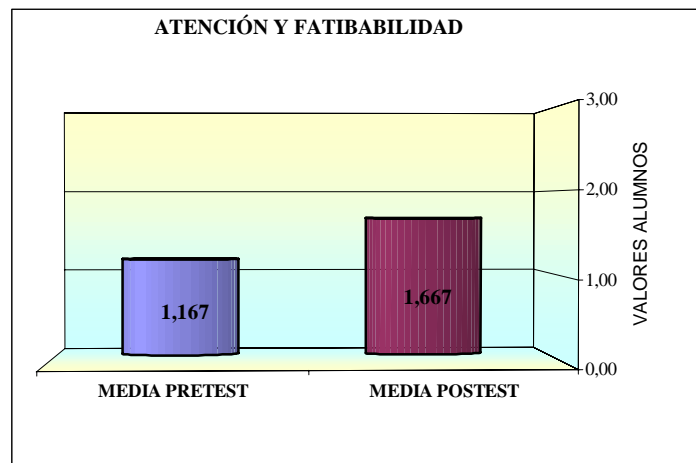
Gráfica n° 253: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest



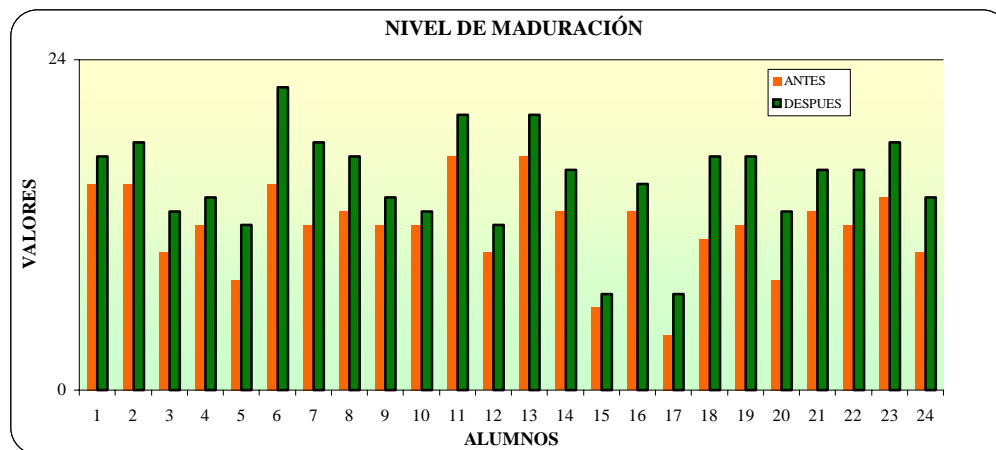
Gráfica n° 254: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest



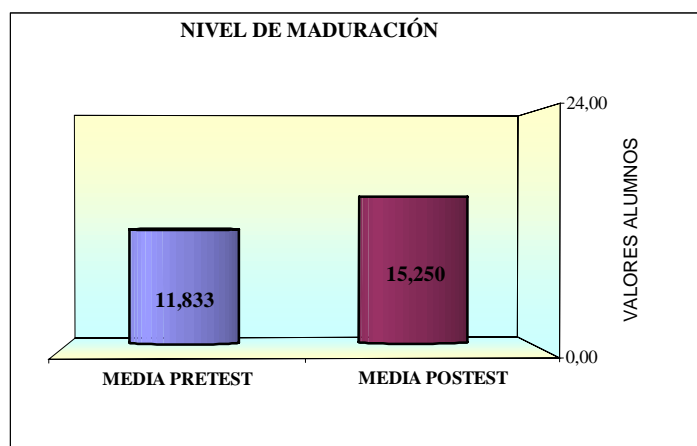
Gráfica n° 255: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest



Gráfica n° 256: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest

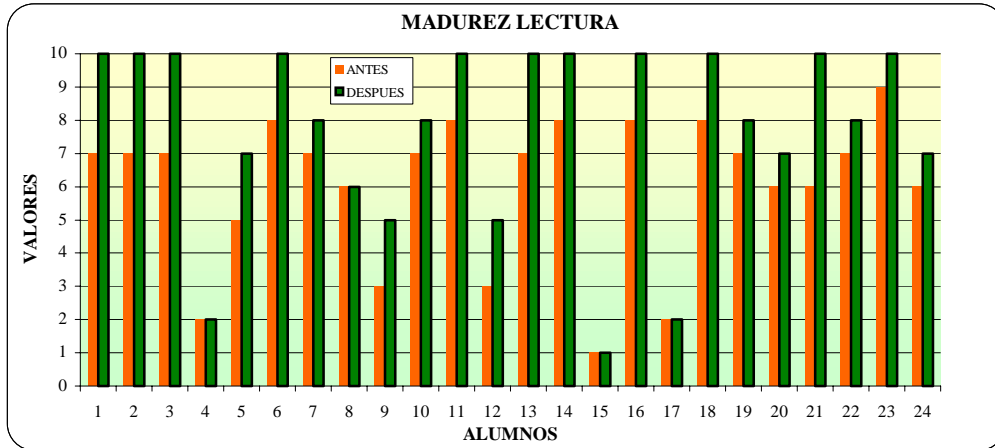


Gráfica n° 257: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Maduración en Pretest y Postest

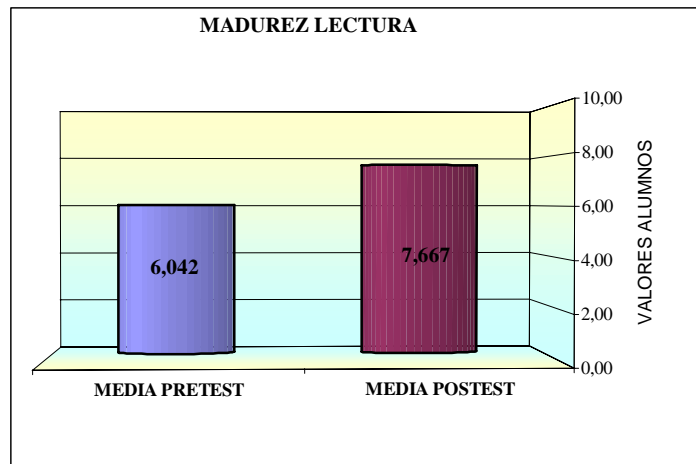


Gráfica n° 258: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Nivel de Maduración en Pretest y Postest

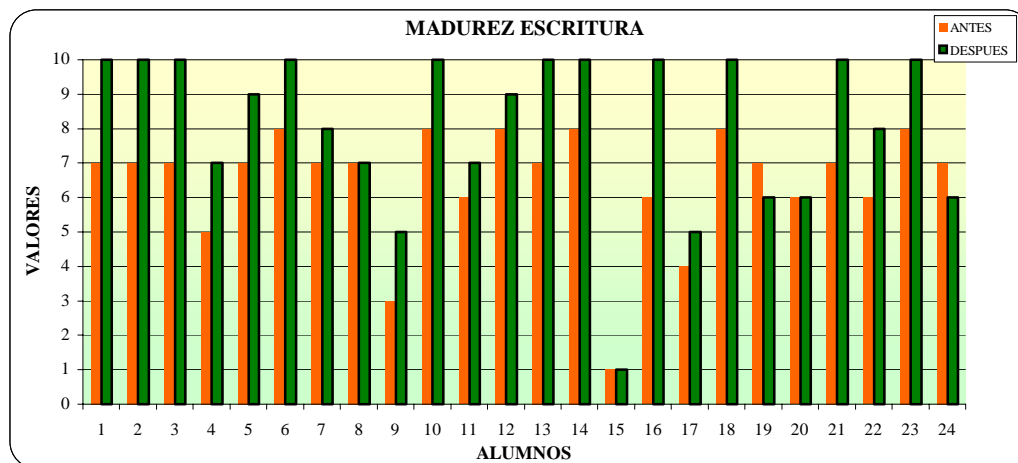




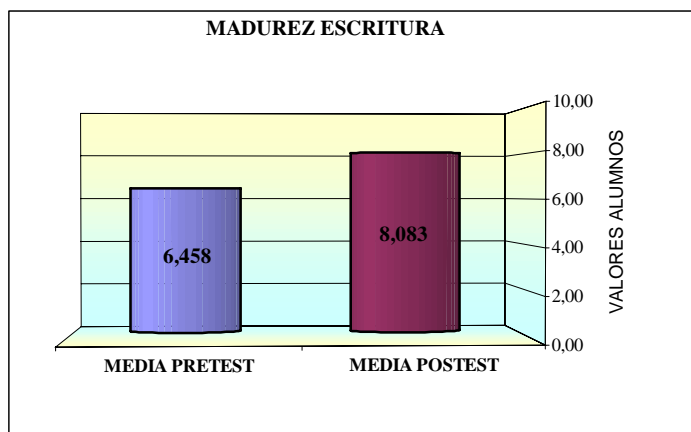
Gráfica n° 259: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest



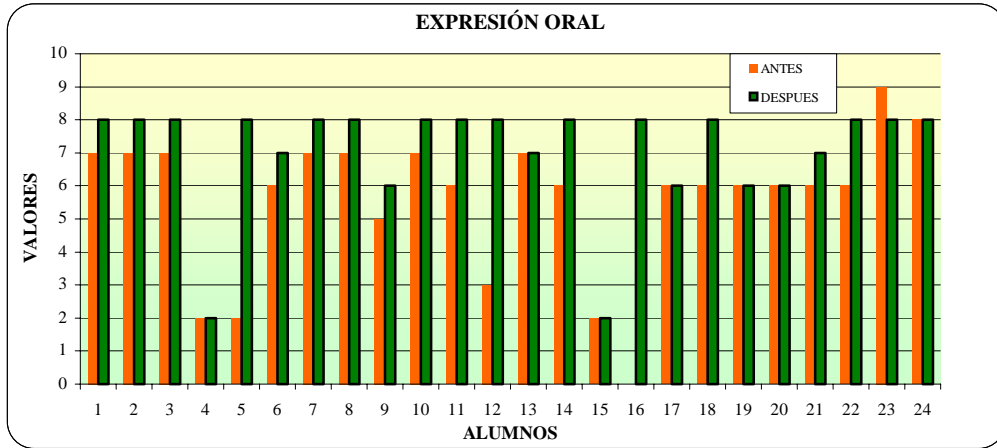
Gráfica n° 260: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest



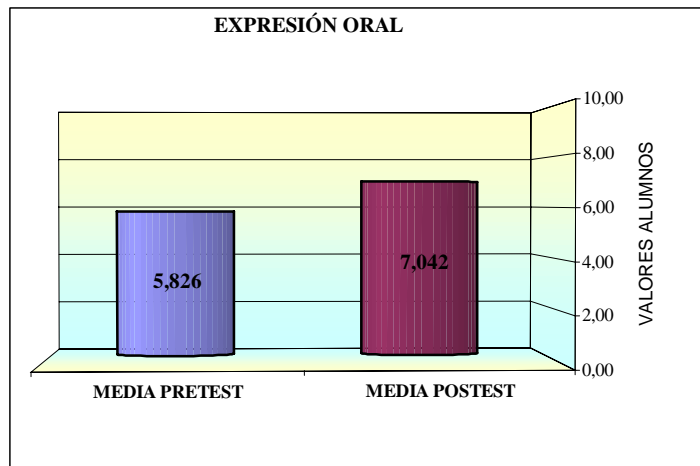
Gráfica n° 261: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest



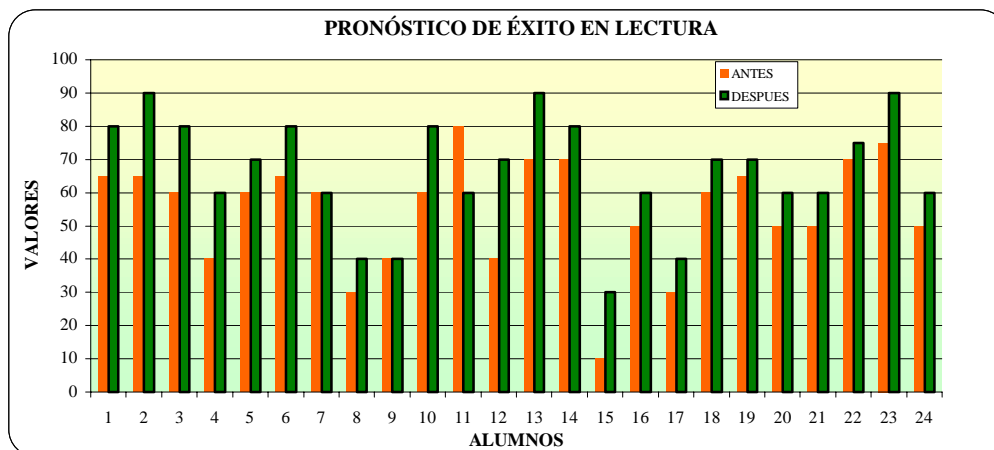
Gráfica n° 262: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest



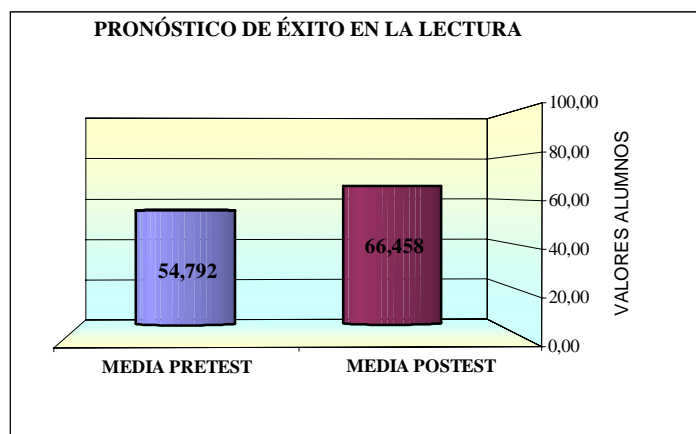
Gráfica n° 263: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest



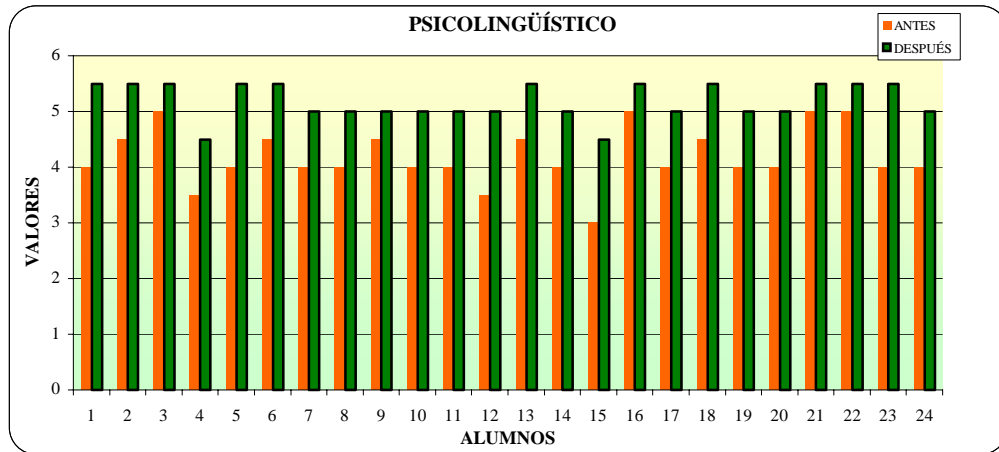
Gráfica n° 264: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest



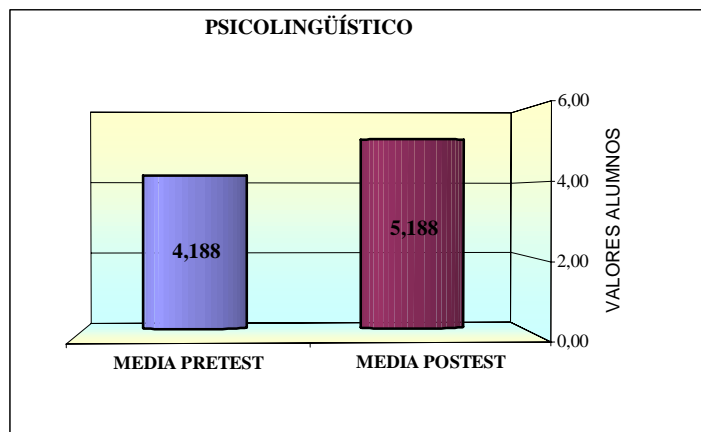
Gráfica nº 265: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest



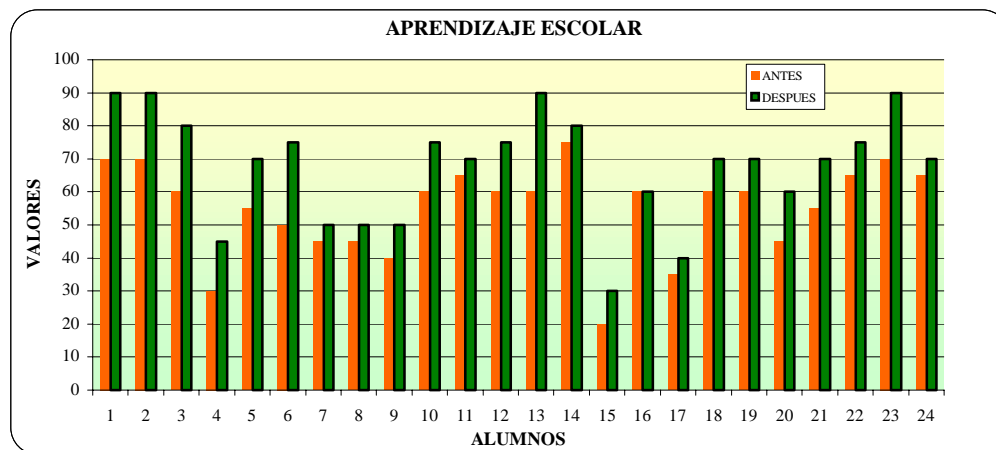
Gráfica nº 266: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest



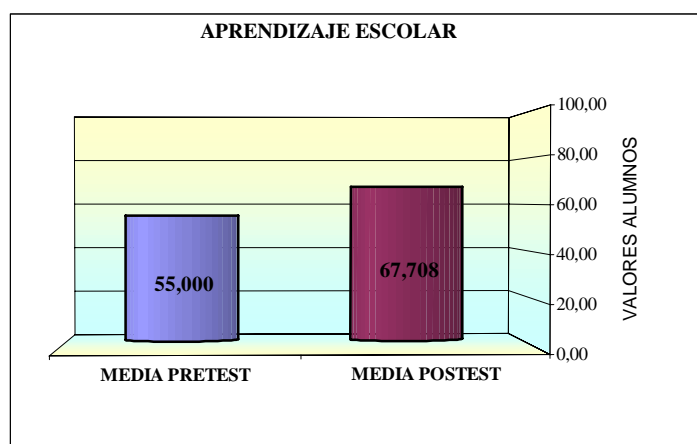
Gráfica n° 267: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest



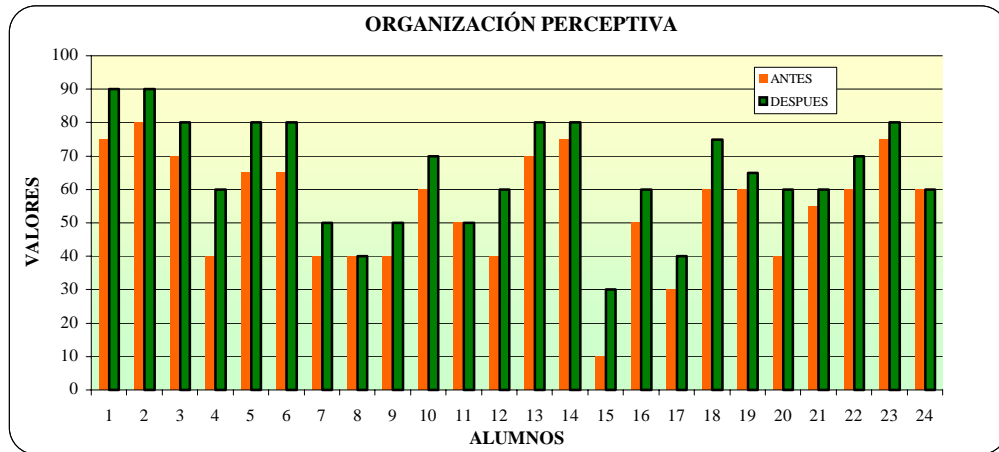
Gráfica n° 268: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest



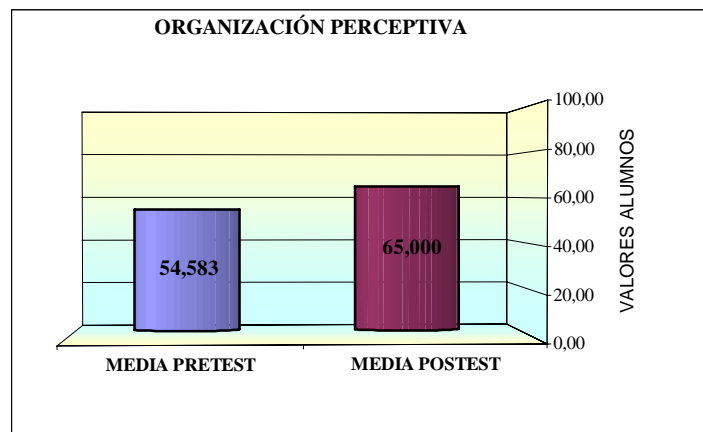
Gráfica n° 269: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest



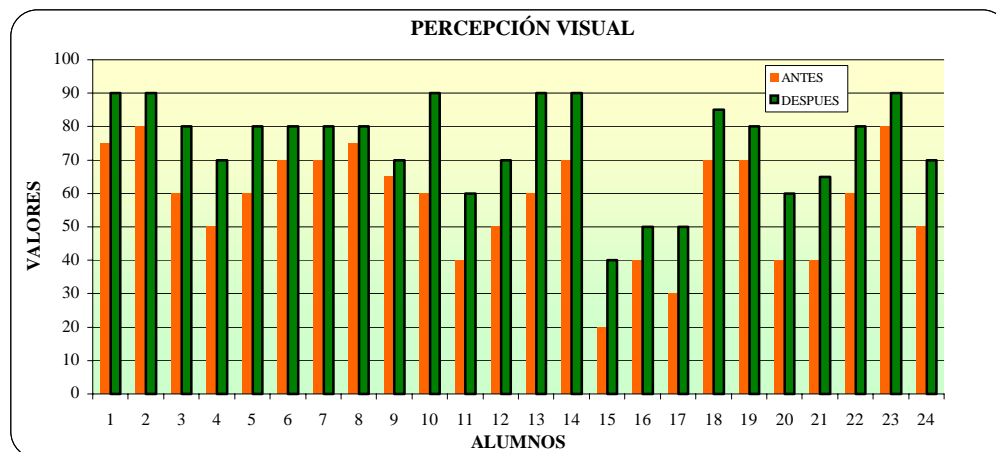
Gráfica n° 270: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest



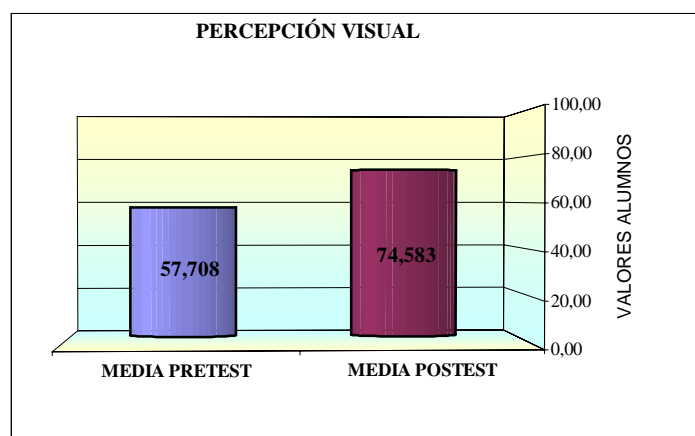
Gráfica nº 271: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest



Gráfica nº 272: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest

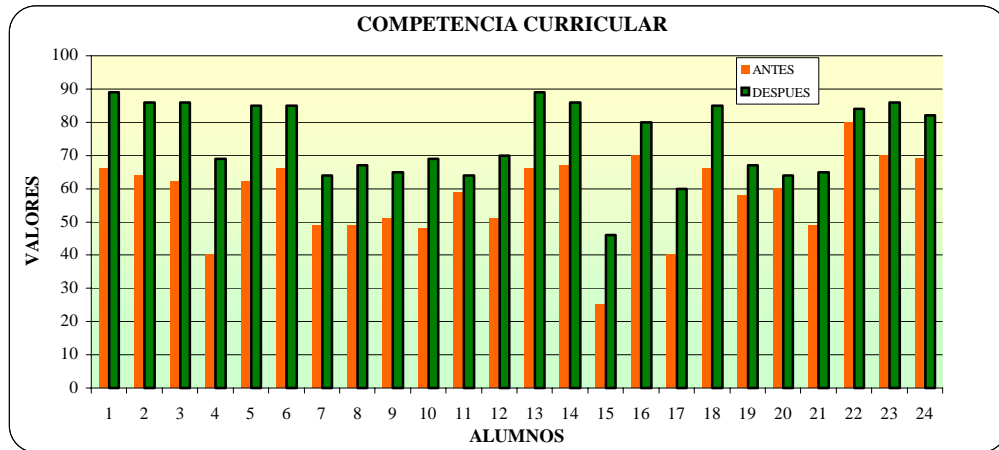


Gráfica n° 273: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest

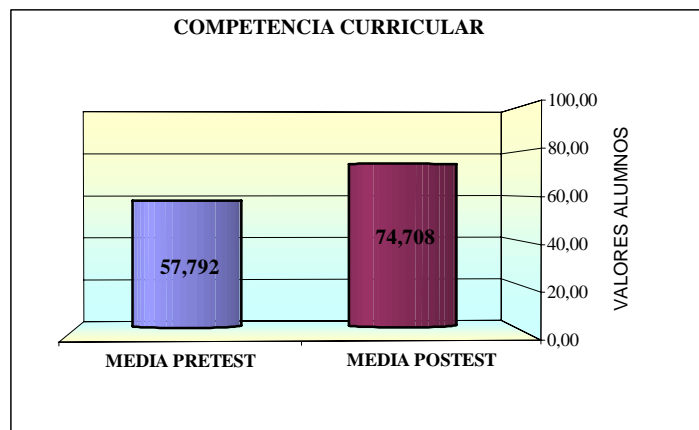


Gráfica n° 274: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest

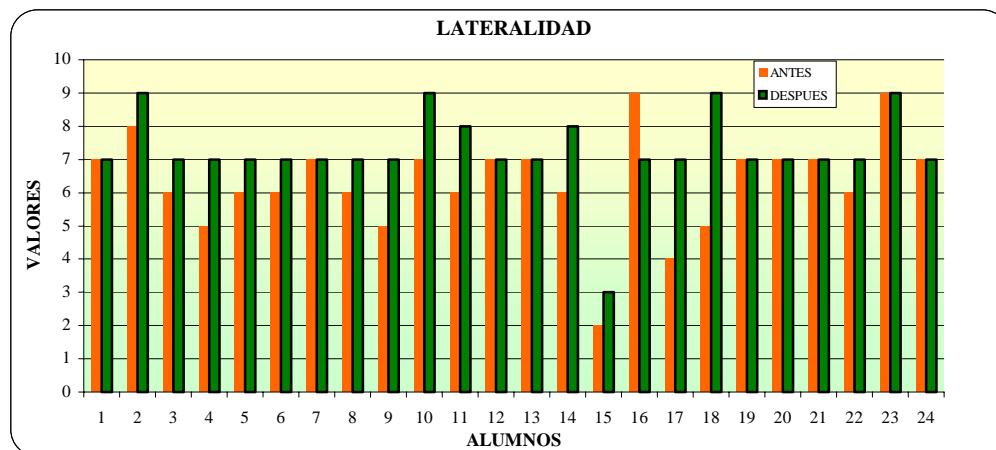




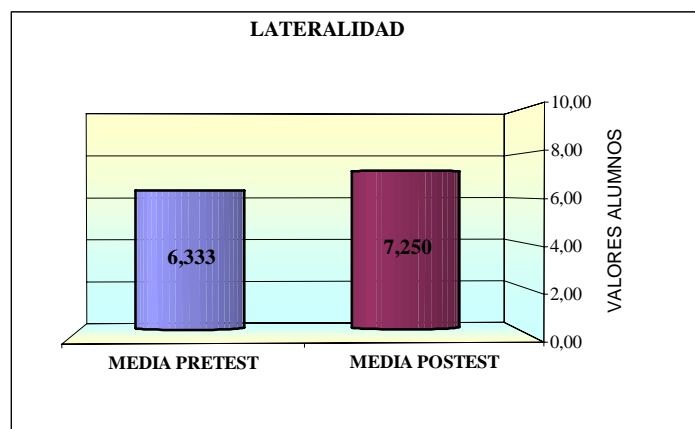
Gráfica n° 275: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest



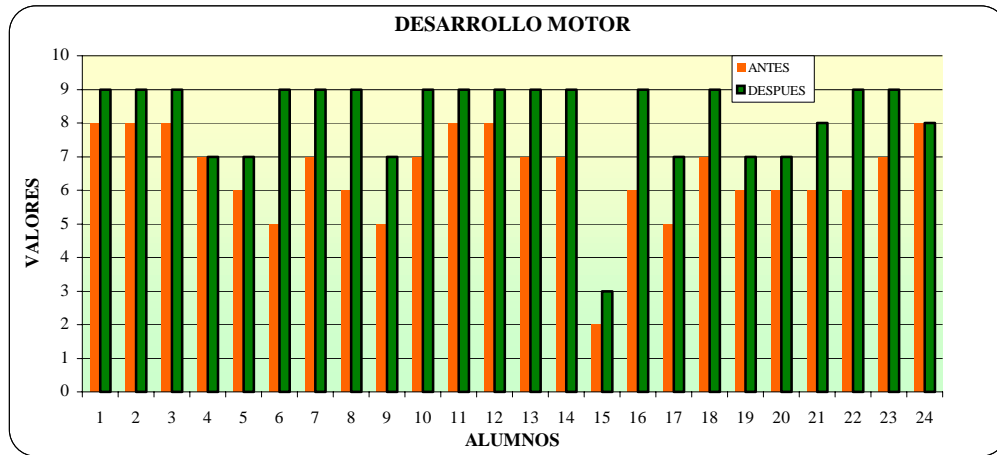
Gráfica n° 276: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest



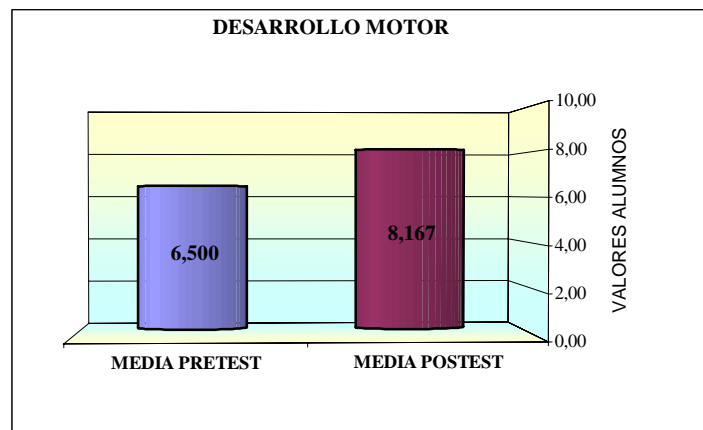
Gráfica n° 277: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest y Postest



Gráfica n° 278: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Lateralidad en Pretest y Postest



Gráfica n° 279: Valores obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest



Gráfica n° 280: Valores medios obtenidos por el Grupo Experimental en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest

## **6.8.- RESULTADOS COMPARANDO LOS DATOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y POSTEST EN EL GRUPO CONTROL.**

Con estos datos se puede ver cuál ha sido la evolución cuantitativa del Grupo Control al que no se ha aplicado la variable independiente.

En la tabla nº 15 aparecen los estadísticos descriptivos, media y desviación típica del Grupo Control en Pretest y Postest.

En la tabla nº 16 aparecen la variación entre medias en el Grupo Control Pretest, postest y Comparativa en las diferentes variables exploradas: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad, nivel de maduración, madurez lectura, madurez escritura, expresión oral, pronóstico de éxito en lectura, psicolingüístico, aprendizaje escolar, organización perceptiva, percepción visual, competencia curricular, lateralidad y desarrollo motor.

En las gráficas nº 281, 283, 285, 287, 289, 291, 293, 295, 297, 299, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 317 y 319, aparecen los valores del Grupo Control en pretest y postest.

En las gráficas nº 282, 284, 286, 288, 290, 292, 294, 296, 298, 300, 302, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 316, 318 y 320, aparecen los valores medios en las diferentes variables estudiadas, del Grupo Control en Pretest y Postest.

Hay diferencias significativas en las variables siguientes: Memoria motora, Nivel de maduración, Madurez lectora, Madurez escritora, Expresión oral, Pronóstico de éxito en la lectura, Psicolingüístico, Aprendizaje escolar,

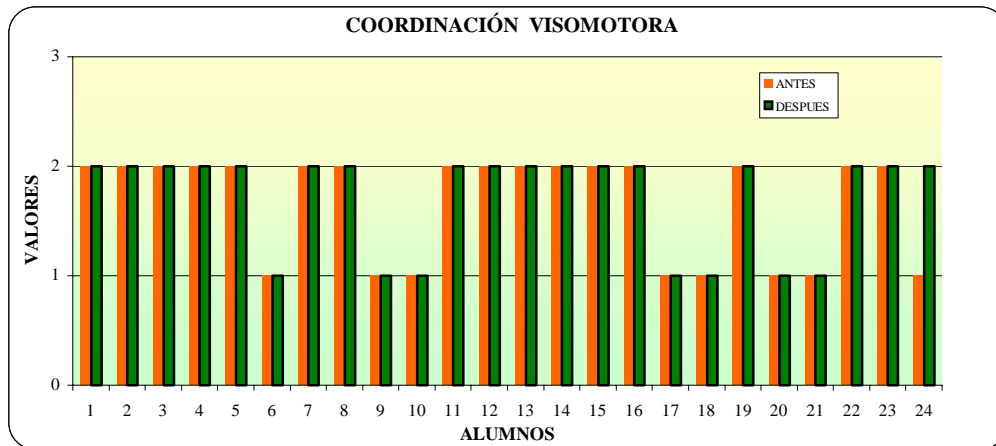
Organización perceptiva, Percepción visual, Competencia curricular, Lateralidad, Desarrollo motor (tabla nº 16).

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL GRUPO CONTROL EN EL PRETEST Y POSTEST				
VARIABLES	PRETEST		POSTEST	
	Media	Desviación T.	Media	Desviación T.
Coordinación Visomotora	1,667	0,482	1,708	0,464
Memoria Inmediata	1,250	0,794	1,375	0,711
Memoria Motora	1,250	0,532	1,417	0,584
Memoria Auditiva	1,292	0,690	1,292	0,751
Memoria Lógica	1,125	0,612	1,083	0,654
Pronunciación	1,375	0,647	1,458	0,509
Coordinación Motora	1,083	0,654	1,292	0,690
Atención y Fatigabilidad	1,500	0,933	1,583	0,830
Nivel de Maduración	10,542	3,575	11,208	3,623
Madurez Lectura	6,208	2,021	6,875	2,542
Madurez Escritura	6,417	1,954	7,125	2,490
Expresión Oral	6,833	1,435	7,542	1,956
Pronóstico de Éxito en Lectura	55,000	20,216	62,083	20,637
Psicolingüístico	4,746	0,573	5,013	0,570
Aprendizaje escolar	64,125	22,774	66,792	23,694
Organización Perceptiva	54,167	20,519	57,083	19,388
Percepción Visual	55,625	23,559	62,083	24,313
Competencia Curricular	55,625	19,417	62,042	23,421
Lateralidad	6,167	2,057	6,833	2,297
Desarrollo Motor	6,875	1,424	7,833	1,736

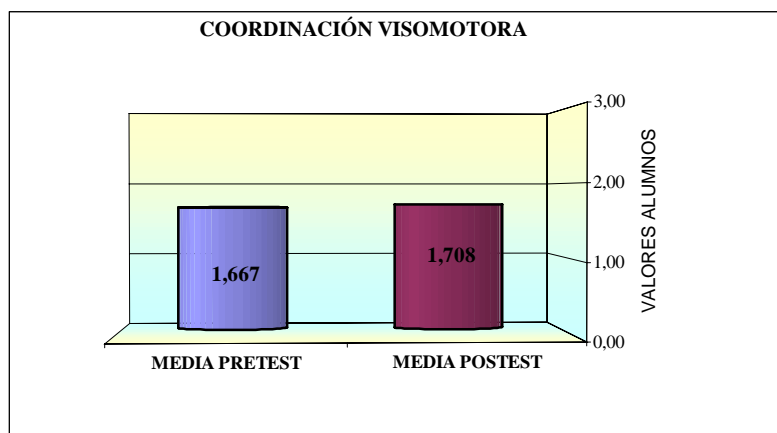
Tabla nº 15: Estadísticos descriptivos Grupo Control en Pretest y Postest

VARIACIÓN ENTRE MEDIAS GRUPO CONTROL			
VARIABLES	MEDIAS		
	PRETEST	POSTEST	COMPARATIVA
Coordinación Visomotora	1,667	1,708	0,328
Memoria Inmediata	1,250	1,375	0,083
Memoria Motora	1,250	1,417	0,043
Memoria Auditiva	1,292	1,292	1,000
Memoria Lógica	1,125	1,083	0,575
Pronunciación	1,375	1,458	0,162
Coordinación Motora	1,083	1,292	0,057
Atención y Fatigabilidad	1,500	1,583	0,162
Nivel de Maduración	10,542	11,208	0,000
Madurez Lectura	6,208	6,875	0,006
Madurez Escritura	6,417	7,125	0,005
Expresión Oral	6,833	7,542	0,003
Pronóstico de Éxito en Lectura	55,000	62,083	0,000
Psicolingüístico	4,746	5,013	0,000
Aprendizaje escolar	64,125	66,792	0,000
Organización Perceptiva	54,167	57,083	0,001
Percepción Visual	55,625	62,083	0,000
Competencia Curricular	55,625	62,042	0,000
Lateralidad	6,167	6,833	0,003
Desarrollo Motor	6,875	7,833	0,000

Tabla n° 16: Valores Medios Grupo Control en Pretest y Postest

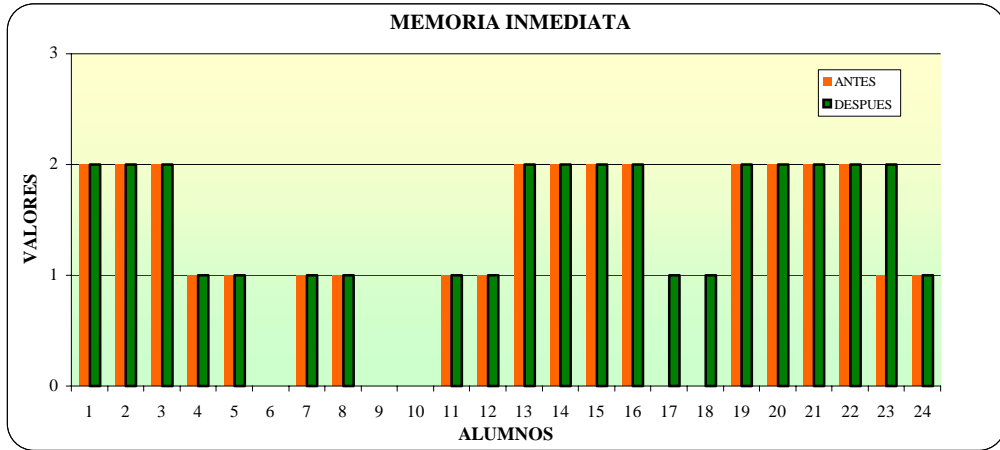


Gráfica n° 281: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest

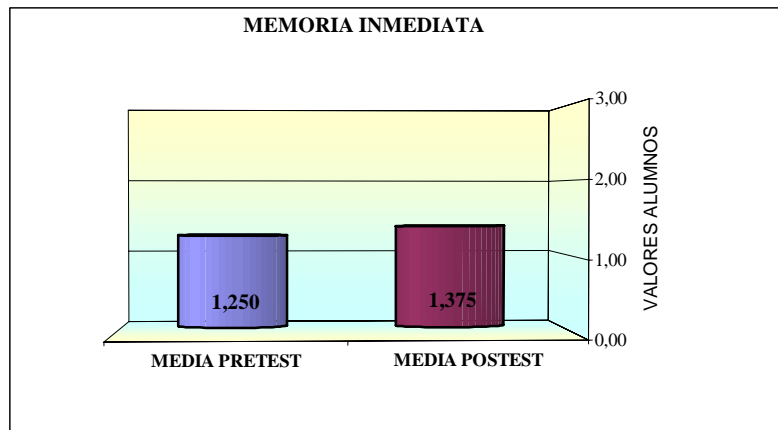


Gráfica n° 282: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Visomotora en Pretest y Postest

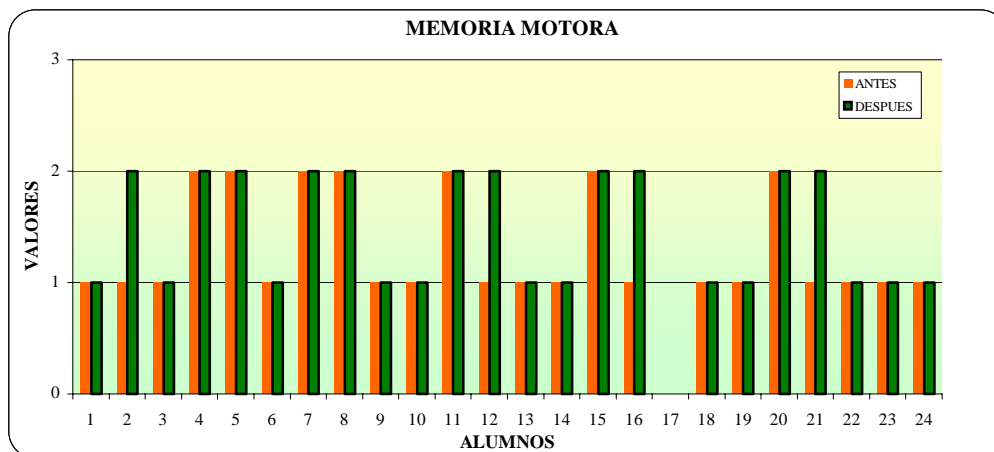




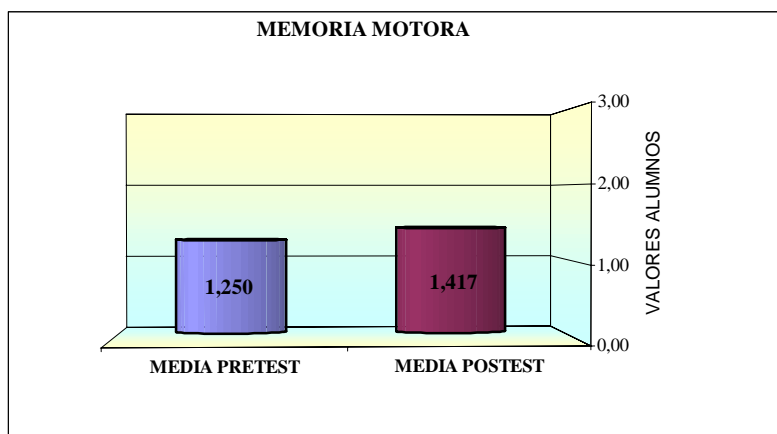
Gráfica n° 283: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest



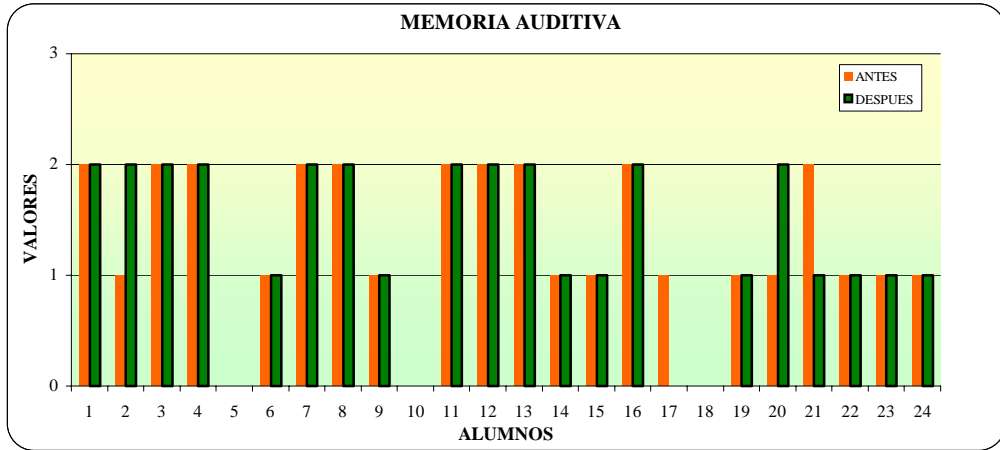
Gráfica n° 284: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Inmediata en Pretest y Postest



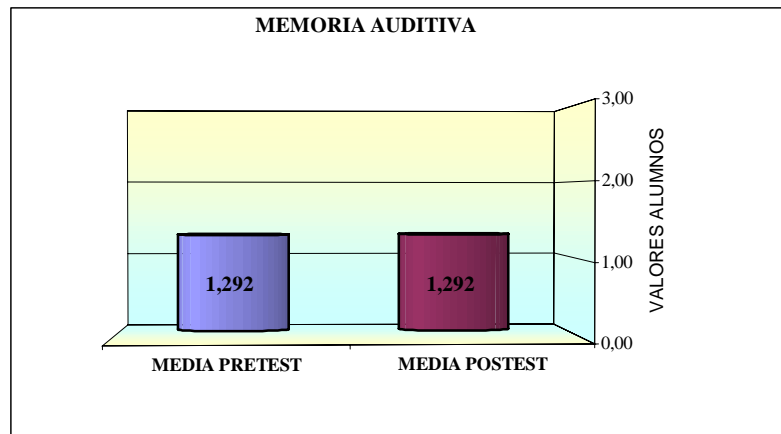
Gráfica n° 285: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest



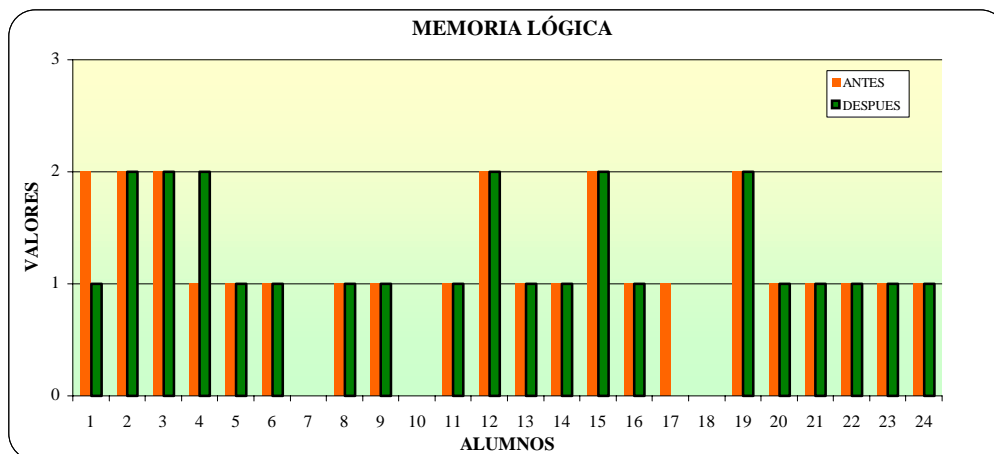
Gráfica n° 286: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Motora en Pretest y Postest



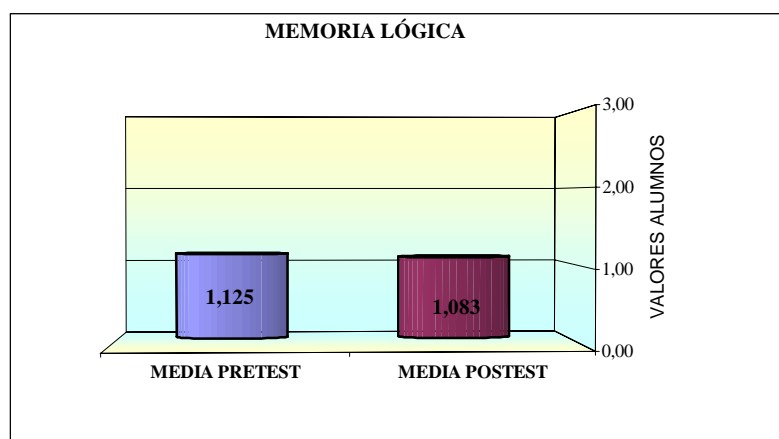
Gráfica n° 287: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest



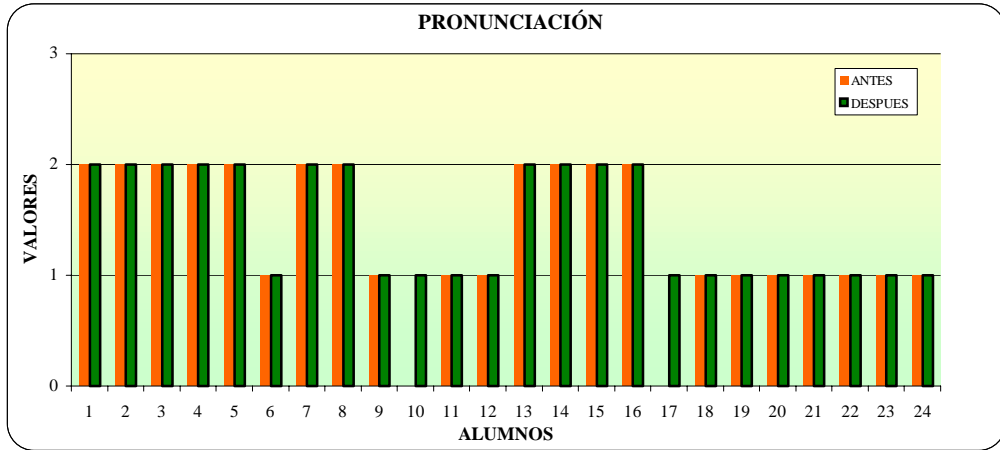
Gráfica n° 288: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Auditiva en Pretest y Postest



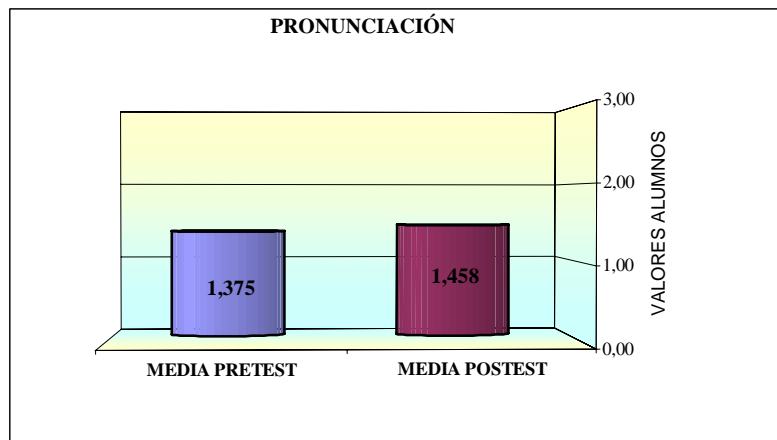
Gráfica n° 289: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest



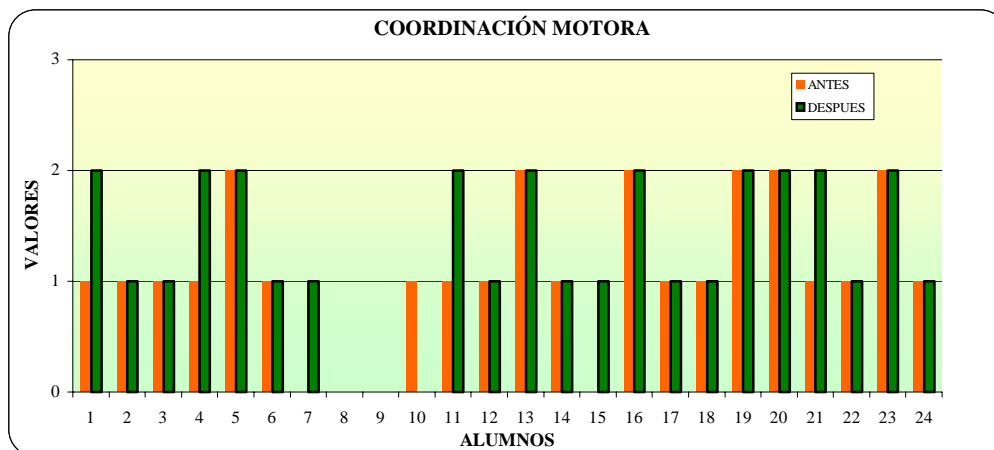
Gráfica n° 290: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Memoria Lógica en Pretest y Postest



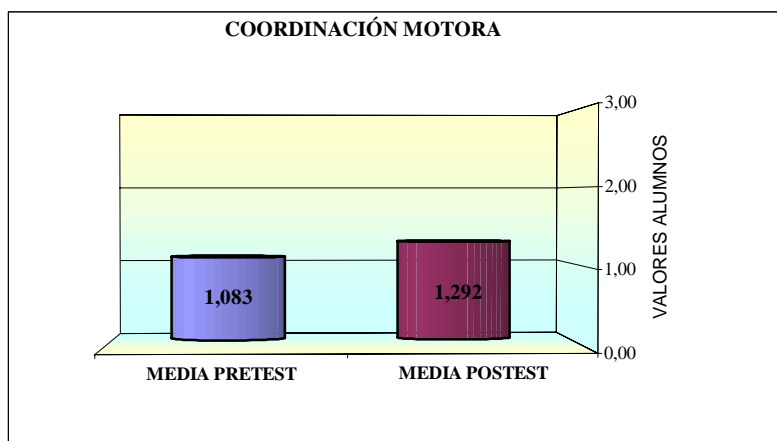
Gráfica nº 291: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest y Postest



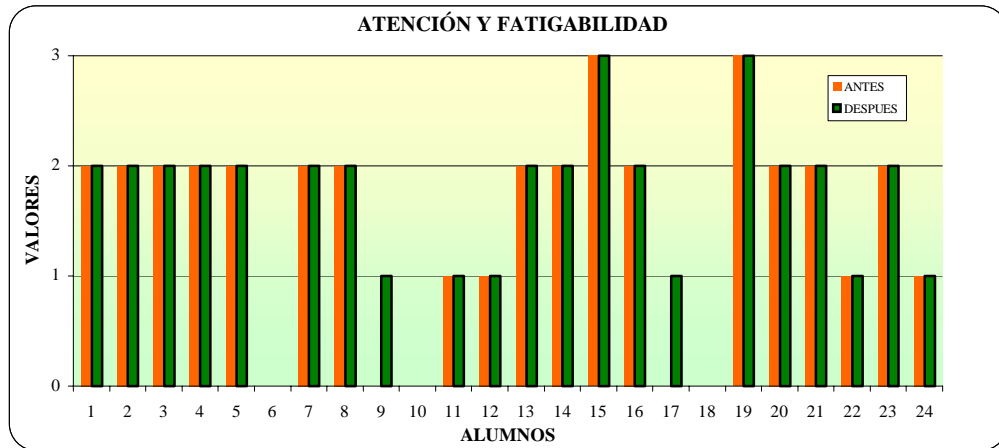
Gráfica nº 292: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronunciación en Pretest y Postest



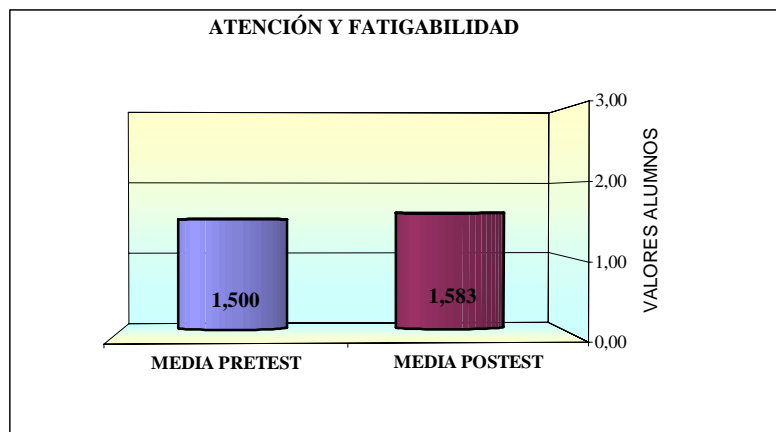
Gráfica n° 293: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest



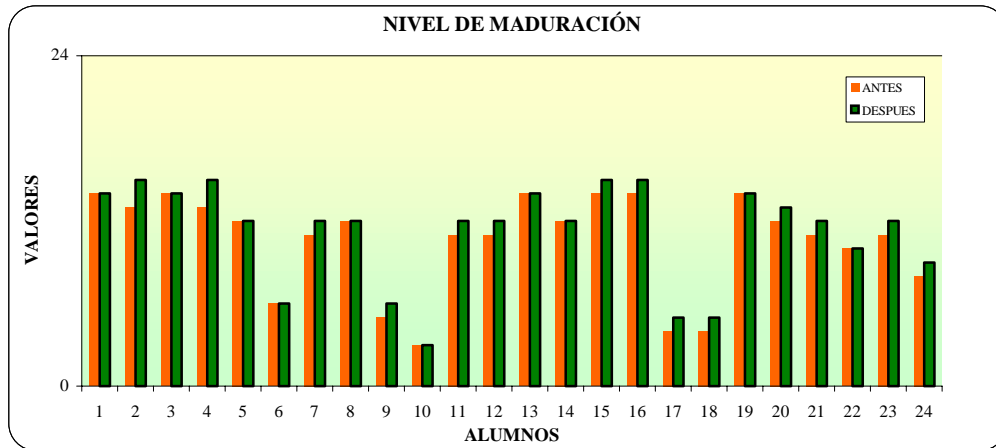
Gráfica n° 294: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Coordinación Motora en Pretest y Postest



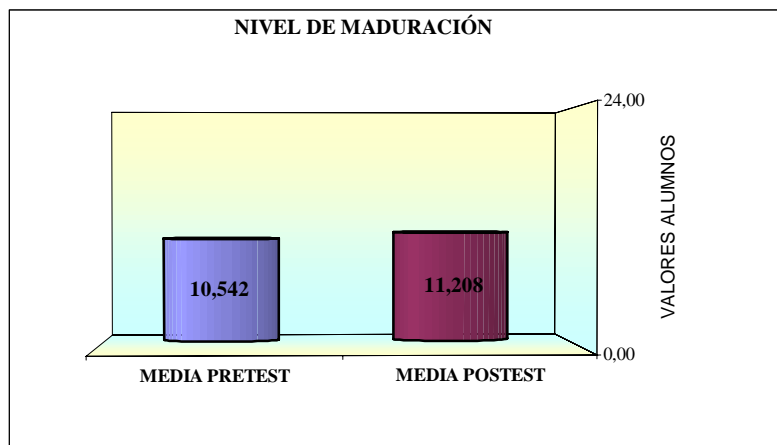
Gráfica nº 295: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest



Gráfica nº 296: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Atención y Fatigabilidad en Pretest y Postest

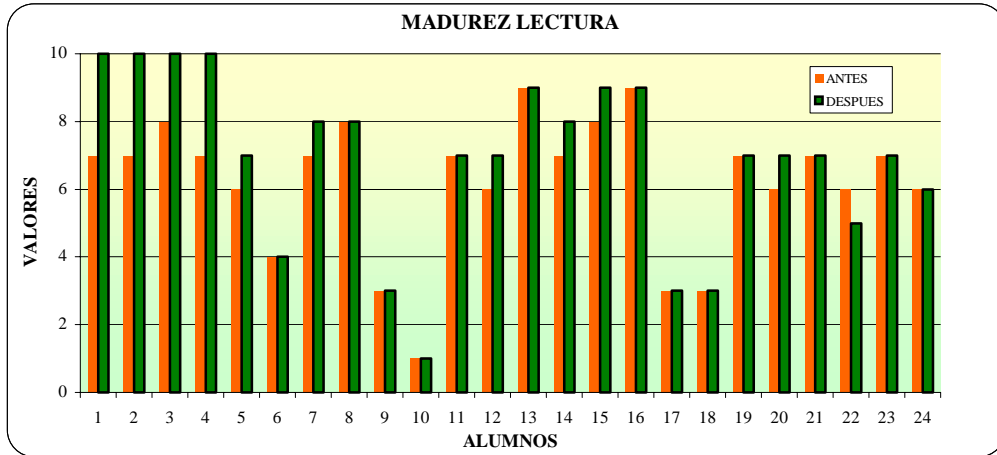


Gráfica n° 297: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Maduración en Pretest y Postest

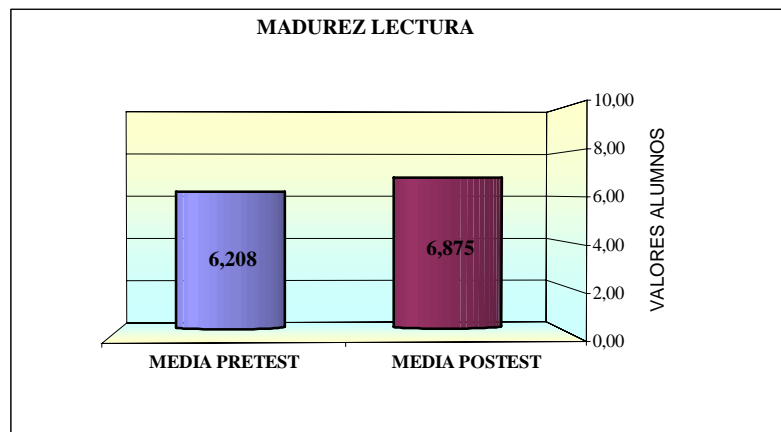


Gráfica n° 298: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Nivel de Maduración en Pretest y Postest

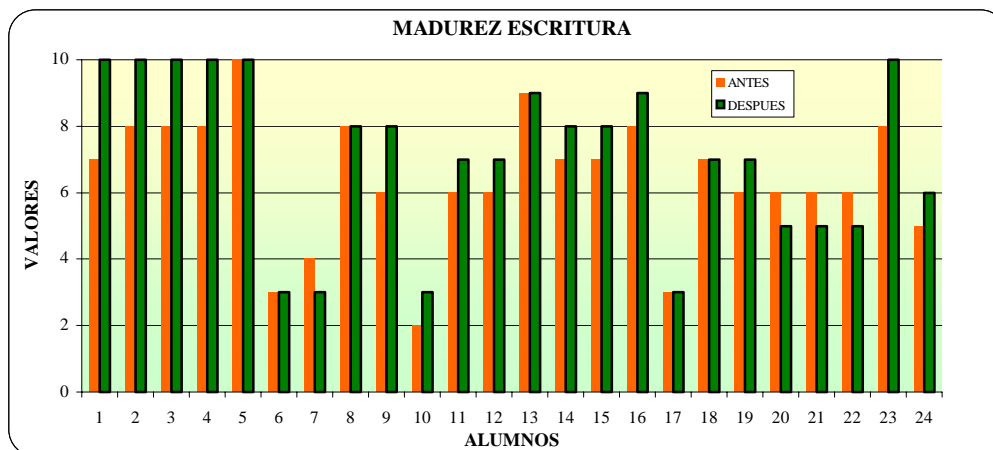




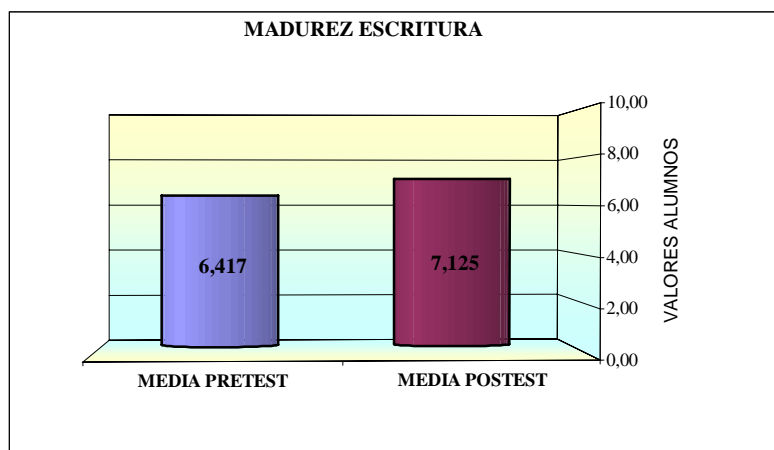
Gráfica n° 299: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest



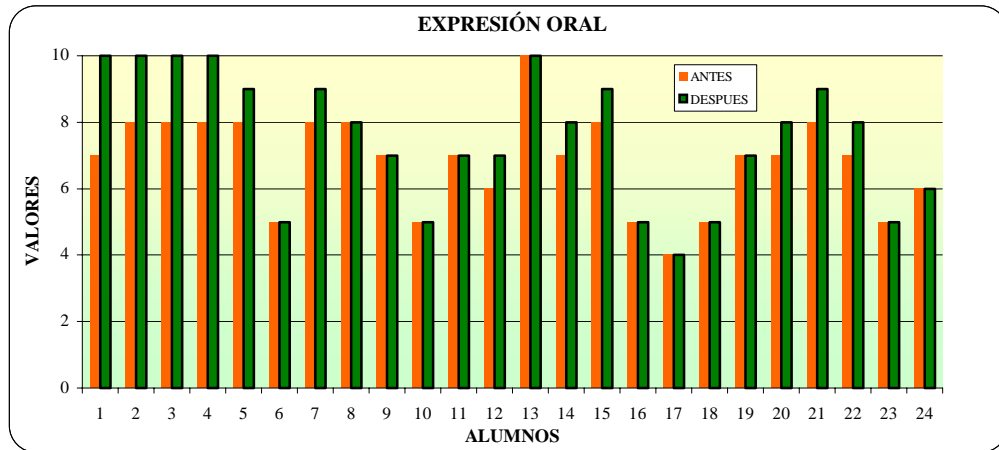
Gráfica n°300: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Lectura en Pretest y Postest



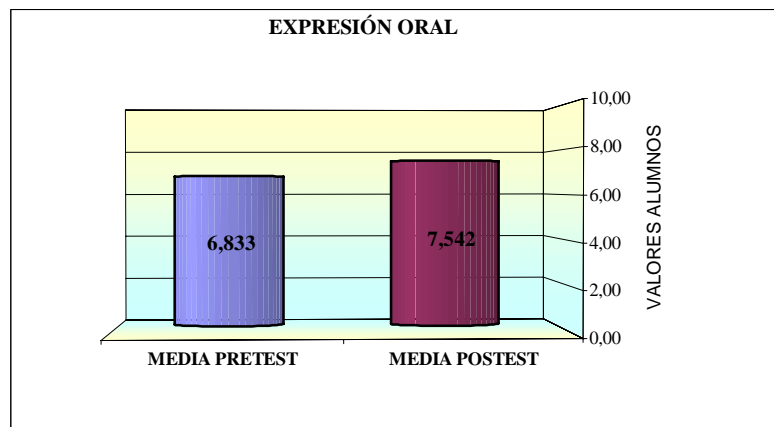
Gráfica n°301: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest



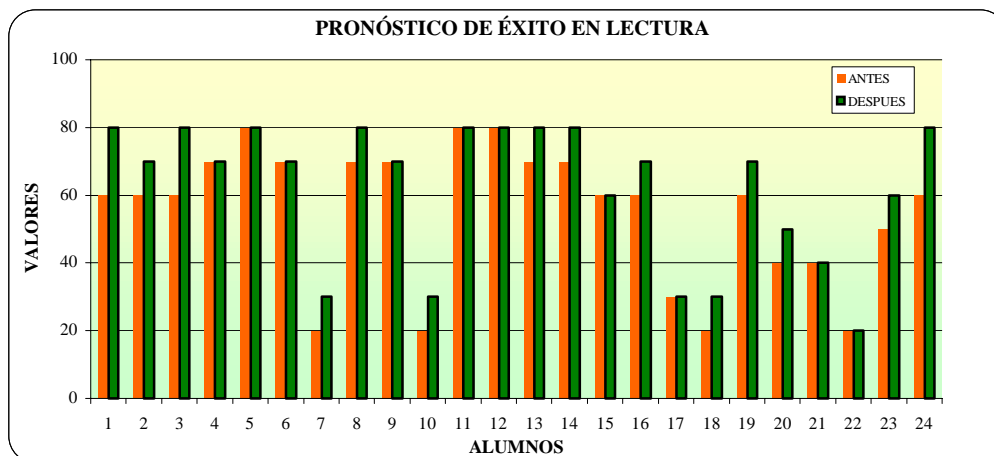
Gráfica n°302: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Madurez Escritura en Pretest y Postest



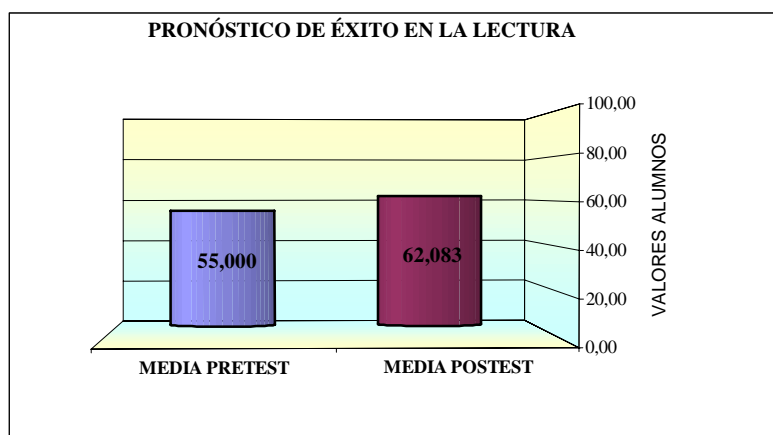
Gráfica nº303: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest



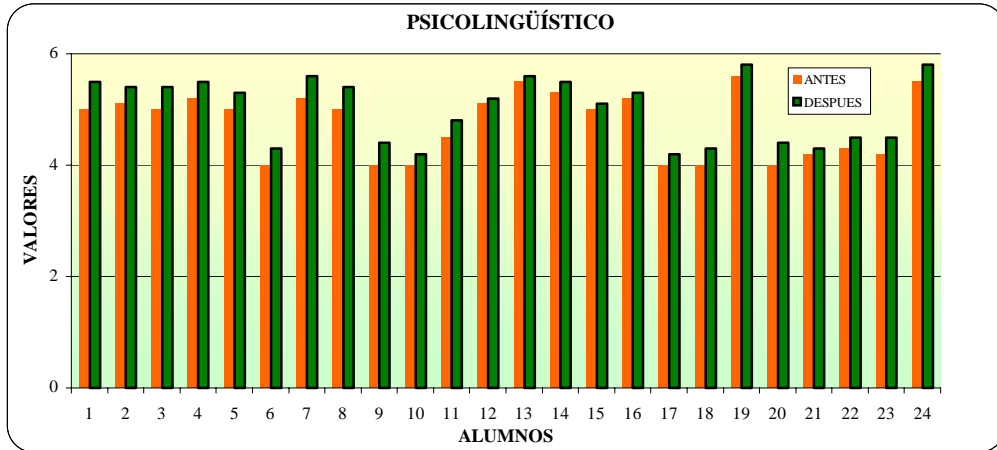
Gráfica nº304: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Expresión Oral en Pretest y Postest



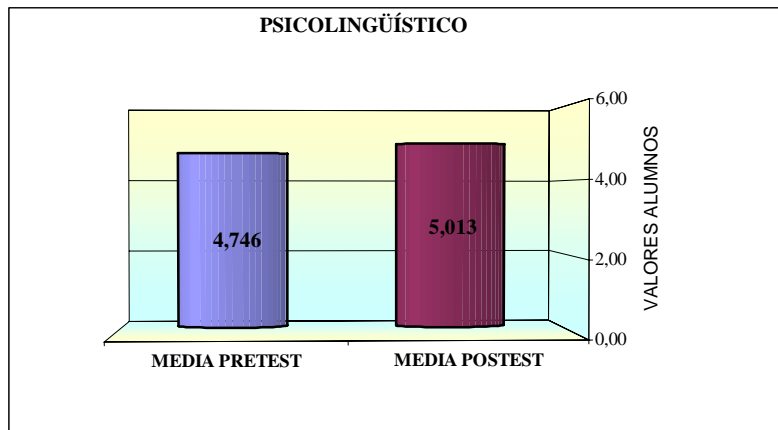
Gráfica n°305: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest



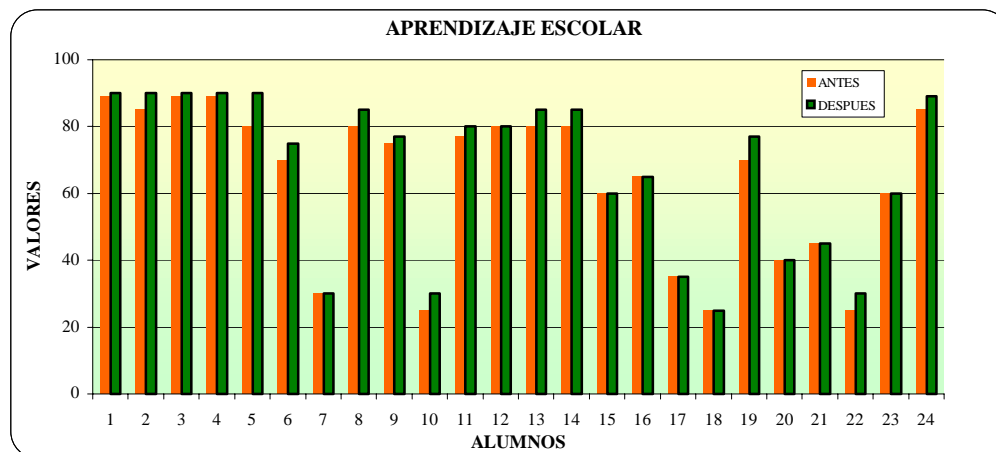
Gráfica n°306: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Pronóstico Éxito Lectura en Pretest y Postest



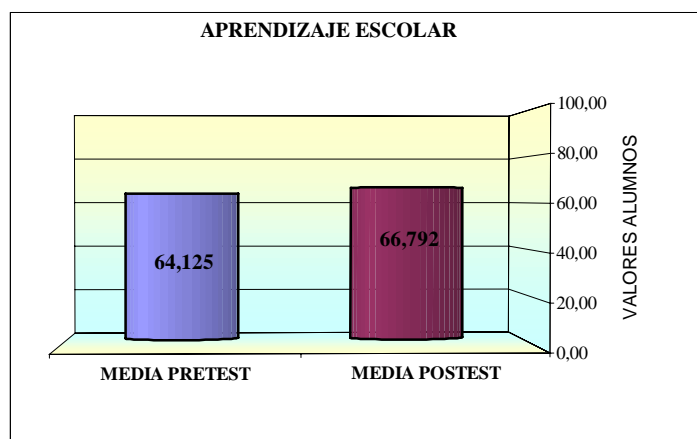
Gráfica nº307: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest



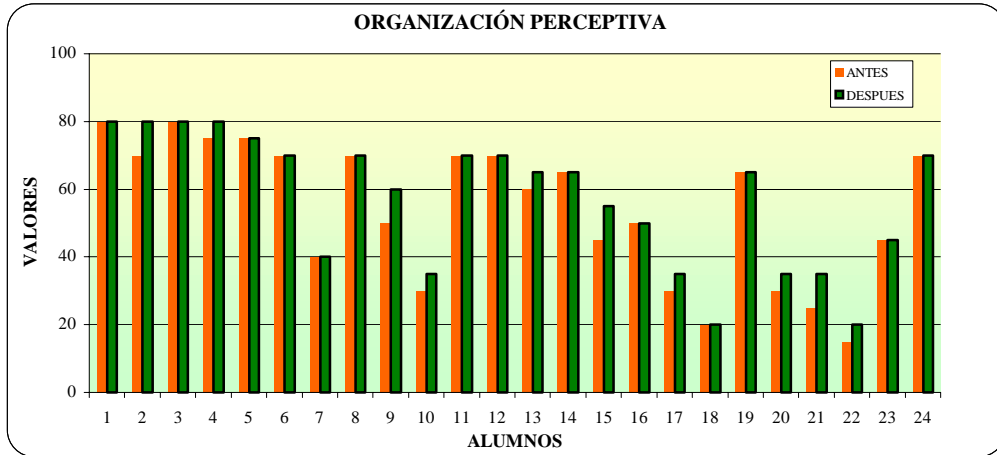
Gráfica nº308: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Psicolingüístico en Pretest y Postest



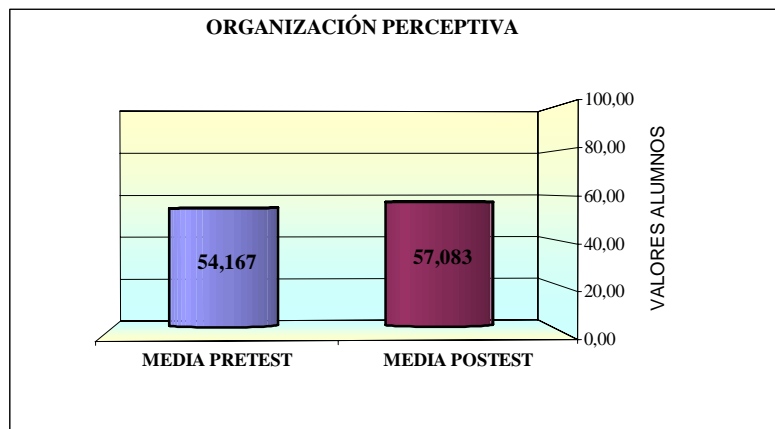
Gráfica n°309: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest



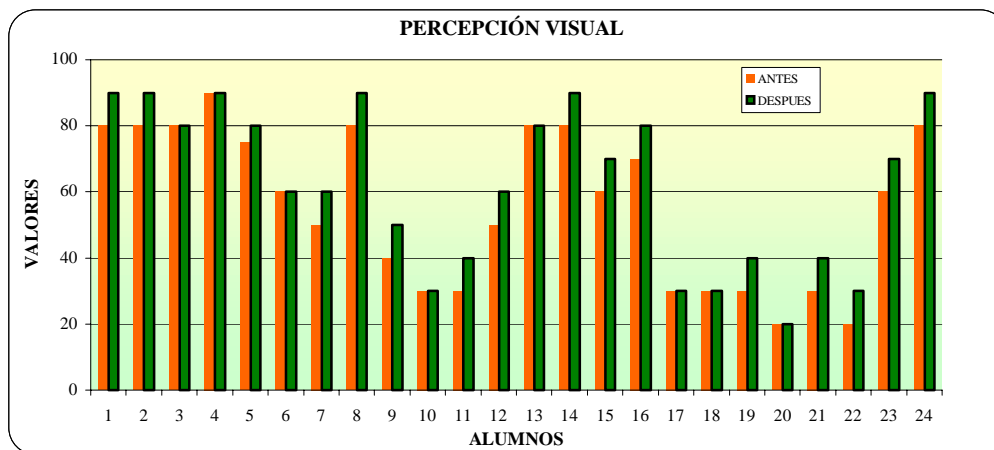
Gráfica n°310: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Aprendizaje Escolar en Pretest y Postest



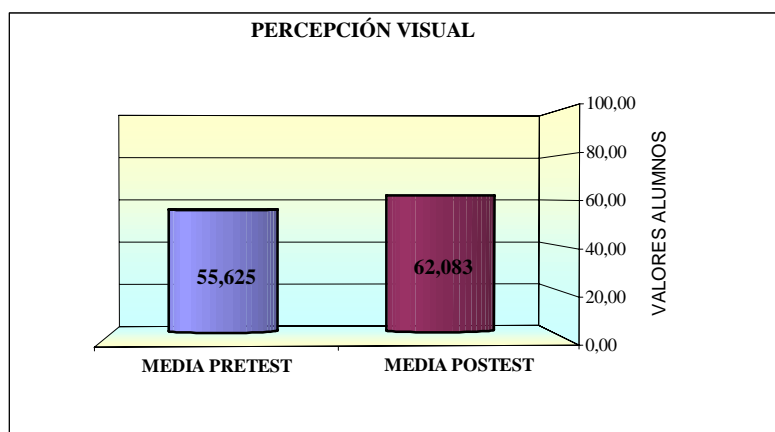
Gráfica nº311: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest



Gráfica nº312: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Organización Perceptiva en Pretest y Postest

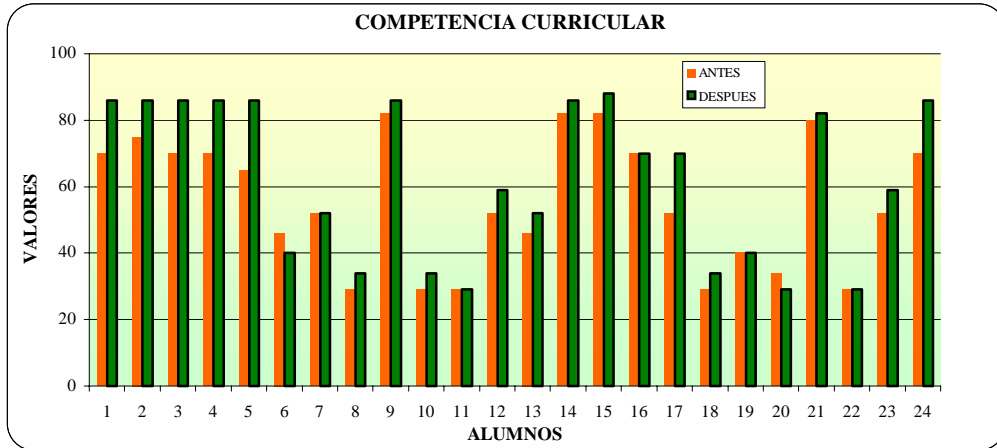


Gráfica n°313: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest

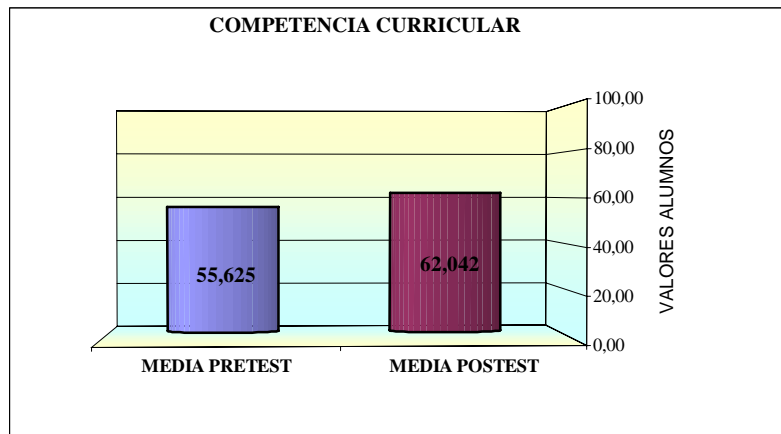


Gráfica n°314: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Percepción Visual en Pretest y Postest

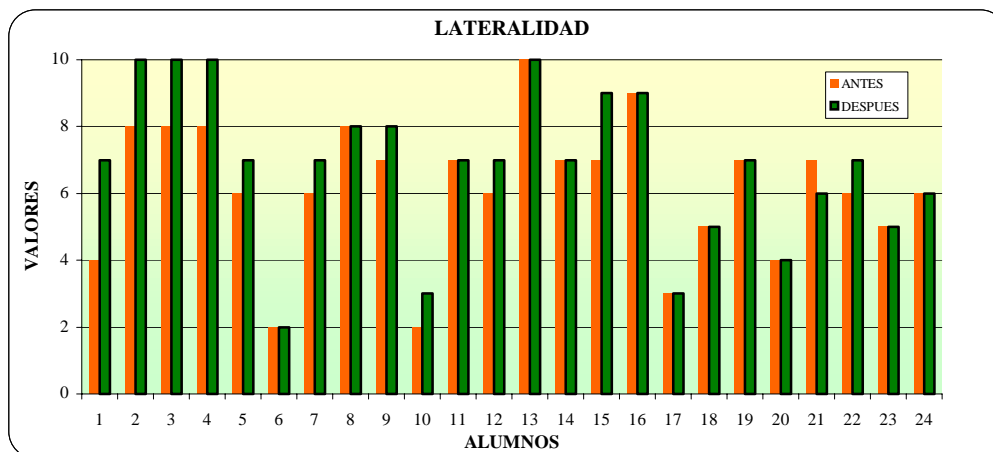




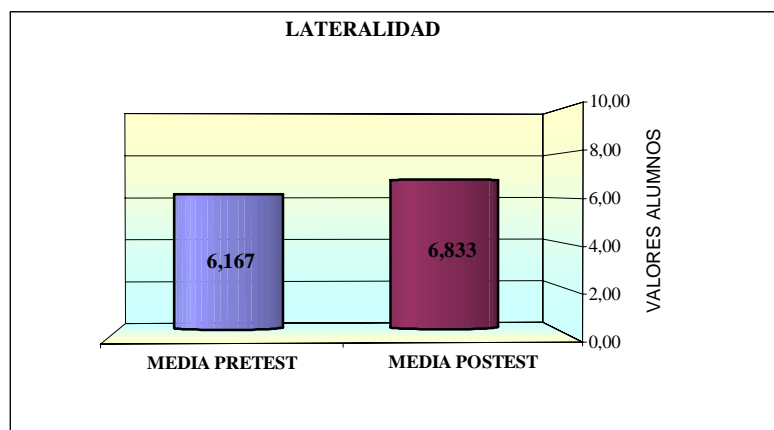
Gráfica nº315: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest



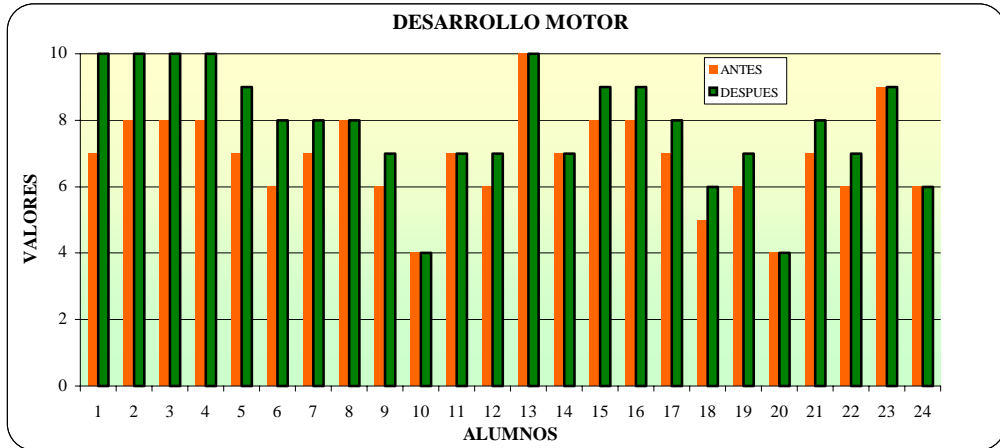
Gráfica nº316: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Competencia Curricular en Pretest y Postest



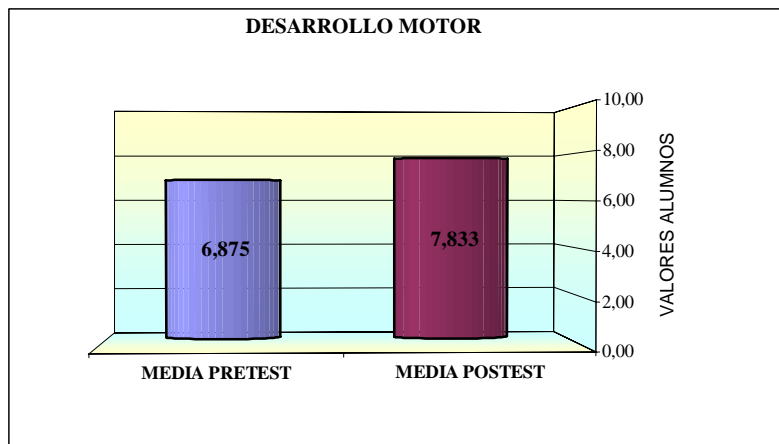
Gráfica n°317: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest y Postest



Gráfica n°318: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Lateralidad en Pretest y Postest



Gráfica nº319: Valores obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest



Gráfica nº320: Valores medios obtenidos por el Grupo Control en la variable Desarrollo Motor en Pretest y Postest



## **TERCERA PARTE**



## CAPÍTULO SÉPTIMO





## **CAPÍTULO SÉPTIMO:**

### **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.**

#### **7.1.- DISCUSIÓN GENERAL.**

Como ya se ha revisado a lo largo de esta tesis, sobre todo en la introducción, los temas de Psicomotricidad y Lecto-escritura han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones a nivel científico tanto en aspectos teóricos como en aspectos prácticos, dentro del contexto educativo y de manera destacable en el proceso de adquisición o aprendizaje.

Esta investigación ha intentado conocer la relación entre desarrollo psicomotriz y aprendizaje lecto-escritor en Educación Infantil, o precisando aún más la relación entre el desarrollo de un programa de actividad psicomotriz y la adquisición de habilidades lectoras, por ello en esta investigación se ha incrementado la actividad psicomotriz del niño de Educación Infantil con el objetivo de acelerar la madurez lecto-escritora.

Se ha constatado lo que en la parte teórica se ha mostrado como evidencia y justificado con múltiples estudios: la importancia que tiene la actividad, el movimiento, el juego y la psicomotricidad en el aprendizaje del niño.

Este trabajo de investigación está en la línea de los estudios de:

- Dupré, Séguin, Decroly, Montessori, que dejaban entrever la estrecha vinculación del desarrollo mental y afectivo con la actividad corporal.

- Wallon, Piaget, Freud, De Ajuriaguerra, Luria, Vygotsky, Chauchard, que dan idea sobre el desarrollo integral del niño y sientan las bases sobre las cuales se perfila el proceso psicomotor, un campo fundamental en el desarrollo de la personalidad.

- Schultz, Gerda Alexander, Guilmain, Vayer, que piensan que la actividad es expresión de la voluntad y la consideran el medio eficaz para conocerse a si mismo y saber utilizar mejor las propias prosibilidad.

- Le Boulch (1970) que destinaba parte del horario escolar a la educación psicomotriz asociada a ejercicios gráficos y de manipulación, para solucionar dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura.

- Lapierre y Aucontourier (1977) que formulan una gama de actividades psicomotrices, destinadas a favorecer la interiorización de nociones y la afirmación de conocimientos de carácter cognoscitivo.

- Cratty (1982) que basa sus investigaciones en las relaciones tácitas entre el funcionamiento intelectual y las actividades motrices.

- Fonseca y Mendes (1987) que explican que el movimiento es el elemento desde el cual el niño organiza las sensaciones y las percepciones.

- Luria (1979) señala que las áreas motoras están en interacción con las áreas sensoriales.

- Getman (1963) y Kephart (1968) que sugieren que las actividades motrices son imperativas para desarrollar las capacidades perceptuales, base de todo aprendizaje.

- Doman-Delacato (1978) que indican que mediante la exposición a actividades, puede darse un ajuste en la organización neurológica del niño que pueda modificar el funcionamiento intelectual y perceptual.

- Humphrey (1970) que señala que ciertos juegos específicos pueden acelerar el aprendizaje de la lectura y la competencia curricular.

Este trabajo de investigación tiene de particular que parte de un paradigma ecológico de configuración del hombre, considera que el proceso evolutivo tiene lugar en un contexto definido, en una cultura determinada y en un tiempo específico, que permite explicar mejor la educación y como consecuencia la hace mejor y que se orienta hacia un modelo integrador que permite conocer el contexto en su totalidad, así como las diferentes situaciones escolares con sus diferentes variables.

Es original esta investigación en:

- El programa de intervención psicomotriz que ha sido elaborado específicamente para esta investigación en concreto. Se han creado 52 sesiones de una hora de duración, recopilando juegos y actividades adaptadas a la edad de los niños que son los que las van a llevar a la práctica. Pensando en el lugar, en la muestra, en los materiales disponibles, etc.

- La selección específica de un total de veinte variables dependientes consideradas como habilidades lecto-escritoras que son las que se han medido al Grupo Experimental y Grupo Control antes y después de aplicar el programa de intervención psicomotriz al Grupo Experimental.

- La duración del tratamiento, lugar, instrumentos de medidas utilizados, recursos materiales y humanos.

## 7.2.- CONCLUSIONES.

Una vez analizados los datos y a la vista de los resultados que estos nos aportan, podemos establecer:

- En relación a la primera variable estudiada “Coordinación Visomotora”, hay mejoras significativas ( $p = 0,017$ ) en el grupo experimental con respecto al grupo control, si se observa el pretest y el postest. Esto parece indicar que el tratamiento o programa aplicado podría ser efectivo para la mejora de la coordinación visomotora.

- Con respecto a la segunda variable “Memoria Inmediata”, también en las dos muestras hay diferencias entre las medias, pero sólo en el grupo experimental esa media resulta significativa. Con lo que podríamos pensar que la aplicación del tratamiento puede resultar eficaz para la mejora de la Memoria Inmediata.

- En lo referente a la “Memoria Motora”, tercera variable en nuestra investigación, hay diferencias significativas entre las medias en ambas muestras de estudio, grupo experimental ( $p = 0,003$ ) y grupo control ( $p = 0,043$ ). Lo cual puede hacer suponer que el tratamiento aplicado no parece aportar mejoras, aunque para el Grupo Experimental la mejora es mayor que para el Control.

- Siguiendo el orden de estudio de nuestras variables, la número cuatro sería la “Memoria Auditiva”. En el estudio de la misma, la diferencia significativa de ( $p = 0,029$ ) la encontramos en el grupo experimental, grupo que ha recibido el tratamiento o entrenamiento de actividades psicomotrices, lo cual nos podría permitir pensar que este ha favorecido el incremento de la memoria auditiva.

- En la variable número 5 “Memoria Lógica”, cuando son comparados los datos hay una diferencia significativa de ( $p = 0,005$ ), en cuanto al grupo experimental, lo cual nos permite sospechar que el tratamiento recibido afecta de manera positiva al desarrollo de la Memoria Lógica.

- Analizando la variable “Pronunciación”, sexta en nuestra investigación, observamos diferencias significativas en la media del grupo que ha recibido el entrenamiento, lo cual indica que se está en disposición de señalar que el grupo experimental se ha beneficiado del tratamiento recibido.

- En el resto de variables objeto de nuestra investigación, encontramos diferencias significativas en ambos grupos, control y experimental si consideramos el pretest y el posttest, por lo que no podemos achacar al tratamiento estas mejoras.

La consecución de objetivos ha sido una prueba de validación de nuestras hipótesis:

- El programa de actividades psicomotrices, según nuestros datos, favorece el desarrollo de habilidades lectoras.

- Los alumnos que recibieron el tratamiento, o se sometieron a la variable independiente, obtuvieron diferencias significativas con respecto a los alumnos que no recibieron el tratamiento, en las pruebas que median habilidades lectoras.

- La eficacia del juego como metodología de trabajo en Educación Infantil, se ha mostrado evidente durante toda la investigación.
- El marco psicológico del que se ha partido, ha resultado ser el adecuado, como guía de la práctica educativa en el aula de Educación Infantil cinco años.
- La lecto-escritura se ha presentado como contenido de aprendizaje y como prerequisite para establecer secuencias del mismo.
- El aprendizaje ha resultado significativo por haber tenido en cuenta las características del contenido, de las actividades y del sujeto que aprende.
- También se ha demostrado que las actividades psicomotrices favorecen el desarrollo humano, que tiene que ocupar un lugar preferente en el proceso educativo del niño.
- Los niños de educación infantil cinco años están capacitados para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- La instrucción, basada en actividades psicomotrices, ha favorecido el aprendizaje de habilidades lectoras.
- El cuerpo se ha mostrado como fuente de conocimiento, comunicación y relación en educación infantil 5 años.

### **7.3.- SUGERENCIAS.**

No es mi objetivo concluir esta investigación, sin que la misma aporte algunas posibles sugerencias a los profesionales de la enseñanza y a los técnicos en educación:

1) Preocupación de cómo enseñar a leer y no cuándo, dar prioridad a la metodología y a las actividades sobre la edad cronológica y el curso en donde se encuentre el niño.

2) Considerar al aprendizaje temprano de la lengua escrita, como un excelente instrumento para el desarrollo de capacidades cognoscitivas.

3) Comenzar a introducir en los diseños curriculares de la educación infantil, el descubrimiento y aprendizaje de la lecto-escritura ya que se puede considerar como un contenido de aprendizaje con identidad propia, susceptible de un análisis psicológico y de tareas organizadas y secuenciadas.

4) Considerar la influencia del programa de intervención psicomotriz en la práctica educativa y en el aprendizaje del niño como una metodología integral que favorece el proceso educativo y facilita la adquisición de destrezas y aprendizajes, respetando su globalidad.

La intervención psicomotriz basada en el movimiento y la vivencia del cuerpo se puede considerar como un método de acción psicoeducativa.

La intervención psicomotriz favorece el aprendizaje de la lecto-escritura en educación infantil.



5) Conformar nuevas perspectivas, nuevas aportaciones que serán fundamentales para entender la evolución de la educación psicomotriz, aunque únicamente sea por el carácter eminentemente investigador que los anima. El movimiento conduce al descubrimiento, dominio y transformación del mundo. Representa un medio de expresión y comunicación.

6) Reconocer al cuerpo como fuente de conocimiento, afecto y relaciones.

Este trabajo de tipo experimental realizado en Ciencias de la Educación, más que una finalidad descriptiva y divulgadora pretende:

- Ser utilizado para continuar otras investigaciones que persigan el mismo fin.
- Que la práctica en el aula sea cada día mejor.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.



## **BIBLIOGRAFÍA**



**BIBLIOGRAFÍA.**

Aguera, L. (1990). *Curso de Creatividad y Lenguaje*. Madrid: Narcea.

Ajuriaguerra, J., De Diatkine, R. (1948). *Le probleme de la debilité motrice*.  
Sanvegarde de l'enfance.

Ajuriaguerra, J. y otros. (1981). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.

Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de algunas funciones de los  
movimientos espontáneos al diálogo tónico postural y a las formas  
precoces de comunicación.

Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.

*Psicomotricidad, Estudios y Experiencias*, (23),17-34.

Alemany, C. (1996). *El cuerpo paradójico y sus implicaciones terapéuticas*. Bilbao:  
Desclée De Brouwer.

Alexander, G. (1979). *La eutonía*. Barcelona: Paidós.

Alonso Tapias, J. (1986). *Motivación y Aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Alonso, A. (1976). *Expresión corporal*. Madrid: Muralla.

Alonso, J. (1984). *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte.

- Álvarez, M.N., Gavidia, V., Pujol, R.M., Yus, R. y otros. (1996). *Valores y temas transversales en el curriculum*. Barcelona: Graó.
- Alves, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Allende, F. y Condemarin, M. (1982). *La lectura: teoría evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Aller Martínez, C. (1992). *Juegos de aproximación de la lecto-escritura*. Alcoy: Marfil.
- Aller Martínez, C. (1996). *Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos*. Alcoy: Marfil.
- Aller, C. (1990). *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Alcoy: Marfil.
- Angelet, M.C., Díez de Ulzurrun, A., Escardibul, S., y otros. (1998). *La acción tutorial, El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Anton y Cols. (1989). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport.
- Antón, M.(1980). *La Psicomotricidad en el Parvulario*. Barcelona: Laia.
- Antúnez, S., Bonals, J., CEIP SEAT Infantil., Cerca, R. y otros. (1998). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S., Casamayor, G., Cela, J., y otros. (1999). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S., Escudero, J.M., Gairín, J. y otros. (1996). *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Arnáiz Sánchez, P. (1987). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnáiz Sánchez, P. (1988). *Fundamentación de la Práctica psicomotriz en Auconturier*, B. Madrid: Seco Olea.

- Arnáiz Sancho, V. (2001). *La importancia de la intervención psicomotriz en el desarrollo de la persona*. Barcelona: I Congreso Estatal de Psicomotricidad, Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español.
- Arnáiz, P. (1991). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P., y Lozano, J. (1988). *Proyecto Curricular para la diversidad, psicomotricidad y lecto-escritura*. Madrid: Colección Campus.
- Arnáiz, P., y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS.
- Arnau Gras, J. (1984). *Psicología Experimental, un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Arranz, E. (1988). *El juego escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Inde
- Auconturier, B. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Auconturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Madrid: Científico- Médica.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Auzias, M. (1973). *Lateralité graphique, fréquence des enfants qui écrivent de la main gauche. Psychiatrie de L' enfant*. Madrid: Visor.

- Auzias, M. (1990). *Niños diestros, niños zurdos*. Madrid: Visor.
- Aznar, P., Morte, J.L., Ramiro Serrano y Torralba, J. *La Educación Física en la Educación Infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: Inde.
- Azorín, J.M. (1995). *Psicomotricidad y fenomenología*. Barcelona: Masson.
- Bagalio, A.S. (1989). *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura*. Madrid: Visor.
- Baixas, J. (1998). *Juegos de expresión*. Barcelona: Hogar del libro.
- Balaskas, A. (1987). *La vida del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Balcells y varios. (1979). *Para una Pedagogía integral vivenciada*. Madrid: Narcea.
- Balcells, J., y Muñoz, A. (1981). *Para una pedagogía integral vivenciada. Programa de psicomotricidad*. Madrid: CEPE.
- Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA.
- Bandet. (1982). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Fontanella.
- Baques, M. (1989). *Juegos Previos a la lecto-escritura*. Barcelona: CEAC.
- Baranof, T. (1986). *El Jardín de infancia, minuto a minuto*. Barcelona: CEAC.
- Bartolomé, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Barcelona: Educar.
- Bartolomé, M., y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa; vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: Educar
- Basquin, M. (1995). *Usos actuales del concepto de Psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- Basurto, B. (1953). *La lectura: principios y bases para la enseñanza y mejoramiento en todos los grados de la Escuela Primaria*. México: Luis Fernández G.
- Batista, J. (1994). *Motricidad Humana o paradigma emergente*. Brasil: Unicamp.



- Battle Signier, M., y Munar Chacártegui, M. (2001). *El forum Europeo de Dinamarca. Un encuentro de estudiantes de Psicomotricidad, en I Congreso Estatal de Psicomotricida. Desarrollo e intervención psicomotriz*. Copenhague: FAPEE.
- Beavin, J., y otros. (1992). *La mímica motora como empatía primitiva*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Beltrand, J. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Endema.
- Bellenguer, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Berge, Y. (1977). *Para una Pedagogía del Movimiento*. Madrid: Narcea.
- Berge, Y. (1979). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Bernal, J. (1990). *Juegos y Actividades adaptadas*. Madrid: Gymnos.
- Bernard, M. (1980). *El Cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Bernía, J. (1979). *Psicología Experimental I*. Valencia: Nan-Llibres.
- Bernía, J. (1979). *Psicología Experimental II*. Valencia: Nan-Llibres.
- Berruezo, P.P. (2000). *Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*. Madrid: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Berruezo, P.P.(1990). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE.
- Betancourt, J. (1996). *Psicología y creatividad*. Guadalajara: Apuntes y Reflexiones.
- Betancourt, J. (1997). *Atmósferas creativas*. Guadalajara: Universidad.
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (1989). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Beyer, G. (1985). *Aprendizaje creativo*. Bilbao: Mensajero.
- Blázquez, D. y Ortega, E. (1991). *La Actividad Motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- Boal, A. (1975). *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Buenos Aires: Crisis.
- Bodem, M. (1994). *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.

- Bohm, D., y Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Bolivar, Cou, C., Onrubia, J., Pozo, J.I. y otros. (1998). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Bouanchaud, B. (1988) . *La práctica del yoga*. León: Everest.
- Braslavsky, B. ( 1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bravo Berrocal, R. (1998). *Fundamentos anatómico-fisiológicos del cuerpo humano aplicados en la Educación Física I*. Málaga: Aljibe.
- Bravo, L. ( 1985). *Dislexias y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Madrid: Santillana.
- Bravo, L. y Pinto, A. (1980). *Los errores específicos en el pronóstico de la dislexias*. Revista de Psicología General y Aplicada, (35), 1061-1075.
- Bravo, L. y Pinto A. ( 1984). *Confusiones sensoriales y auditivas en las dislexias*. Revista Latinoamericana de Psicología, (16), 213-224.
- Bravo, L. y Pinto, A. (1983). *Dislexia y confusiones perceptivas visuales y auditivas*. Revista Lectura y Vida, (4), 6-10.
- Bravo, L., y Pinto A. ( 1982). *Confusiones auditivas y funciones verbales en disléxicos*. Revista Chilena de Psicología, (5), 33-38.
- Briggs, L.J. (1973). *El ordenamiento de secuencias en la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Broc Cavero, M.A. (1991). *Influencia relativa de cuatro antecedentes de la autoestima e intervención experimental en niños de 5 a 8 años de edad*. Madrid: U.N.E.D.
- Broc Cavero, M.A. (1993). *Efectos de un programa de intervención sobre la dimensión “física y psicomotriz” del autoconcepto*. *Psicomotricidad*. Revista de Estudios y Experiencias Centro Investigación de Técnicas Aplicadas de Psicomotricidad, (44).
- Brook, P. (1967). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.

- Bruchon-Schweitzer, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.
- Bruner, J. (1977). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J., y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Brunet, J.J. y Defalque, A. (1989). *Técnicas de lectura eficaz*. Madrid: Bruño.
- Bucher, H. (1973). *Transtornos psicomotores en el niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- Busch, W., y Taylor, M. (1985). *Cómo desarrollar la aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona.
- Cabrera, F. (1984). *Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstica-analítica del rendimiento lector*. Revista de Investigación Educativa, (12), 18-36.
- Calatayud, M.A., Jorba, J., Parcerisa, A. y otros. (1996). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Calero, A., y otros. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Calmy, G. (1977). *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.
- Calmy, G. (1978). *El lenguaje de la mano*. Barcelona: Científico-Médica.
- Camina Durantez, M.A. (1994). *Experiencia de recuperación*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Camina Durantez, M.A. (1996). *La lectura en la enseñanza básica española*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Campon, F., y Lieutaud, J. (1981). *La educación física y psicomotriz*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Canga, E., y Otros. (1988). *Micho*. Madrid: Bruño.
- Cantos Ceballos, A. (1997). *El juego dramático*. Málaga: Universidad.

- Cañeque, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carr, W., y Kemmis, S., (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carvajal Pérez, F. (1989). ¿ Enseñar o aprender a escribir y leer?. Madrid: Marfil
- Case, R. (1972). *Learning And Development: A Neopagetian interpretation*. En *Human development*, (15).
- Case, R. (1974). *Mental Strategies, Mental Capacity And Instruction: A Neopagetian Interpretation*. En *Journal of experimental child psychology*, (18).
- Cases, Colén, M.T., Imbernón, F., Mauri, T., y otros. (1998). *La formación del profesorado. Proyectos d formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Castro, J. y Manso, M.E. (1988). *Metodología psicomotriz y educación*. Madrid: Popular.
- Castro, L. (1995). *Programa de los 20 aros. La práctica psicomotriz en el curriculum de Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Catañer. M. y Camerino. O. (1992). *Unidades didácticas para primaria*. Barcelona: Inde.
- Cattell, R.B, y Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J. y otros. (1990). *Compresión lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Graó.
- Cervera, M., y Toro, J. (1980). *Test de Análisis de la Lecto-Escritura*. Madrid: Pablo del Río.
- Chinchilla Minguet, J., y Ballesteros, J. (1998). *Educación física en primaria*. Madrid: CCS.

- Claparede, E. (1960). *Psicología del niño y pedagogía Eperimental*. México: Continental.
- Clemente, M. (1989). *Psicología de la lectura y métodos de enseñanza*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cobos Álvarez, P. (1991). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, R. (1980). *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Nueva Paideia.
- Cohen, R. (1987). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel.
- Cohen, R. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Colas, M.P. (1985). *Los métodos de enseñanza: su influencia en el rendimiento escolar*. Valencia: Promolibro.
- Coll, C. (1981). *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista aprendizaje escolar y de la enseñanza*. Madrid: Alianza.
- Comellas, M.J. (1998). *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: CEAC.
- Conde, J.L., Martín, C. y Viciano, V. *Las Canciones motrices II*. Barcelona: Inde.
- Conde, J.L., Martín, C. y Viciano, V. *Las Canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: Inde
- Condemarán, M. (1986). *Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas. Lectura y vida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarán, M. (1989). *Lectura Temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cone, S. (1976). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1988). *Diseño curricular de Educación Infantil*.

- Contant, M., y Calza, A. (1991): *La unidad psicomotora en Psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- Contreras, J. (1992). *Objetivos de la Educación Física en la Reforma, en Actas. VIII Congreso Nacional de Educación Física en Escuelas de Formación del Profesorado de EGB*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Coren, S.& Porqac, C. (1982). *Lateral preference and cognitive skills: an indirect test. Perceptual and Motor Skills*, (54), 787-792.
- Coriat, L. (1979). *Maduración psicomotriz*. Buenos Aires: Hemisur
- Corraze, J. (1988). *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Coste, J.C. (1979). *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona: Paidós.
- Cratty, B. (1986). *Perceptual and motor developmen in infants and children*. New Jersey: Pretince-hall.
- Cratty, B.J. (1975). *Juegos didácticos activos*. México: Pax.
- Cratty, B.J. (1979). *Motricidad y psiquismos*. Valladolid: Miñón.
- Cratty, B.J. (1982). *Desarrollo Intelectual “Juegos activos que lo fomentan”*. México: Pax.
- Cratty, B.J. (1982). *Desarrollo perceptual y motor de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Cratty, B.J., y Sister, M. (1969). *Perceptual motor efficiency in children, the measurement and improvement of movement of movement attributes*. Filadelfia: Lea and Febiger
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cruz, M.V. De La. (1979). *Prueba de lectura (nivel I)*. Madrid: T.E.A.
- Cuenca, F. y Rodao, F. (1986). *Cómo desarrollar la psicomotricidad en el niño*. Madrid: Narcea.
- Cuetos Vega, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela española.

- Cuetos Vega, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela española.
- Cuetos, F. (1988). *Modelos de lectura y dislexias. Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Escuela española.
- Cuetos, F. (1989). *Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Escuela Española.
- Curry, F.K. (1967). *A comparison of left-handed and right-handed subjects verbal and non-verbal dichotic listening task*. *Cortex*, (3), 343-352.
- Curry, F.K., y Rutherford, D.R. (1967). *Recognition and recall of dichotically presented verbal stimuli by right and left-handed persons*. *Neuropsychologia*, (5), 119-126.
- Cutts, W.G. (1968). *La enseñanza moderna de la lectura*. Buenos Aires: Troquel.
- Charles H. (1959). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chokler. M.H.(1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Cinco.
- Da Fonseca, V. (1996). *La psicomotricidad*. Coruña: Conferencia en el INEF.
- Da Fonseca, V. *Manual de observación psicomotora*. Lisboa: Noticias.
- Daily, O. (1989). *Estudio sobre preferencias en la lectura de cuentos*. *Lectura y Vida*, (3), 12-15.
- Davis G.A. y Scott, J.A. (1980). *Estrategias para la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1996). *El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono*. Barcelona: Paidós.
- De Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Trillas.
- De Vega, M. y otros. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: APS.
- Decroly, M. (1928). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.

- Defontaine, J. (1978). *La psicomotricidad en imágenes*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1978). *Terapia y reeducación psicomotriz*. Barcelona: Médica y Técnica. Defontaine, J. (1978). *Manual de reeducación psicomotriz. Primer año*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1980). *Manual de reeducación psicomotriz. Segundo año*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1981). *Manual de Reeducación y Psicomotriz. Tercer año*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1982). *Manual de reeducación psicomotriz. Tercer año, (4)*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1982). *Manual de Psicomotricidad y Relajación*. Barcelona: Masson.
- Dehant, A. Y Guille, A. (1976). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Del Villar, F. (1996). *La investigación en educación física*. Cáceres: Universidad de Cáceres.
- Delacato, Carl H (1963). *The Diagnosis and treatment of Speech an reanding problems. Springfield Ill: Charles C. Thomas*.
- Delacato, Carl H. (1966): *Neurological Organization and reading. Springfield Ill: Charles C. Thomas*.
- Delacato, Carl H.(1959). *Treatment and prevention of reading problems. Springfield, Ill: Charles C. Thomas*.
- Delval, J. (1991). *Aprender a aprender. La construcción de explicaciones*. Madrid: Alhambra Logman.
- Downing, J. y Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.



- Delvís, J. (1996). *Educación Física, deportae y vitae*. Madrid: Visor.
- Demarchi-Fiori de Cedro, (1975). *Expresión corporal. Primer nivel*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Deva, F. (1969). *El aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Diem, L. (1981). *Deportes y juegos para niños de 5 a 7 años. Nueva Ordenación de la E.G.B.* Madrid: D.G.E.G.B.
- Dodari, G. (1970). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ferrán Pellisa.
- Doman, G. (1978). *Como enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Domingo Calvo, Q. (1990). *Psicomotricidad*. Madrid: Seco-Olea.
- Duffy, F.H. y Geschwind, N. (1988). *Dislexia: aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor
- Dwoning, J. y Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dychtwald, K. (1993). *Cuerpo y mente. Hacia el pleno conocimiento de uno mismo. Temas de Hoy*. Madrid: Aljibe.
- Eldredge, J. y Butterfield, D. (1989). Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación. The Reading Teacher*, (1), 19-26.
- Ellis, A. y Greiger R. (1990). *Manual de Terapia racional-emotiva*. Barcelona: Científico-Médica.
- Enk. P. (1989). *Resultados de un programa de entrenamiento lingüístico para niños entre los 5 y 7 años*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora, Predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Escribá, A. (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Madrid: Gymnos.

- Esparza, A. y Petrolí, A.S. (1989). *La psicomotricidad en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós
- Eysenck, H.J. (1979). *Experimentos en terapia de la conducta. Inhibición recíproca*. Madrid: Fundamentos.
- Fabregas, A.M. (1990). *Cómo crear cuentos en la escuela*. Buenos Aires: Gram Editora.
- Famose, J.P. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona: Inde.
- Fast, J. (1986). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Faure, G. y Lascar, S. (1984). *El juego dramático en la escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Feitelson, D. (1976). *Aprender a leer*. Buenos Aires: Huemul.
- Feldenkrais, M. (1997). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feldman, D. (1978). *Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de educación Preescolar*. Madrid: MEC.
- Feldman, D. (1992). *Audición cortical, lectura y escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Arrieta, J.A. (1988). *Psicomotricidad y creatividad dinámica*, (3). Madrid: Bruño.
- Fernández de Haro, E. (1992). *Educación psicomotriz en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Fernández García, J.C. (1999). *Efectos de la fatiga en acciones de corta duración en niños de 10 a 11 años de edad*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fernández Iriarte, M. (1979). *Educación Psicomotriz en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Madrid: Narcea

- Fernandez, A., Sarramona, J. y Tarin, L. (1977). *Tecnología didáctica: Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: C.E.A.C.
- Ferreiro, E. y Gomez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fischer, S. y Cleveland, S.E.(1969). *Personalidad, percepción del cuerpo y límites de la imagen corporal. El precepto del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Flor, F.R. de. (1997). *Biblioclismo: por una práctica crítica de la lecto-escritura*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura.
- Fonseca, V. (1998). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
- Forgione, J.G. (1965). *La lectura y la escritura por el método global*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Forner, A.. (1981). *Psicomotricitat i expressió corporal*. Barcelona: P.E.U.
- Foucambert, J. (1989). *Como ser lector*. Barcelona: Laia.
- Fraisse, P. (1990). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Freudenreich y otros. (1979). *Juegos de actuación dramática*. Madrid: Interduc-Schoroedel.
- Frostig, M. (1978). *Test del desarrollo de la percepción visual*. Madrid: MEPSA.
- Fullat, O. (1993). *El cuerpo educando. Actas Simposium Internacional de Filosofía del Deporte*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fundación Instituto de Ciencias Sanitarias y de la Educación.(1993). *Especialista en Técnicas de Expresión y Psicomotricidad*. Madrid: ICSE.
- Gagné, R. M. (1973). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Galera, A. (1996). *Una taxonomía estructural de la motricidad. La actividad física y el deporte en un contexto democrático*. Pamplona: AEISAD.
- García Arroyo, M. J. y Andrés Rubio, N. (1994). *La práctica psicomotriz en la Educación Infantil y Primaria: un modelo alternativo de aprendizaje constructivo*. Madrid: Comunidad Educativa.
- García Arroyo, M. J. y Holgado, A. (1990). *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular*. Salamanca: Amarú.
- García Madruga, J.A. (1991): *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García Manso, J.M., Navarro Valdivieso M, y Ruiz Caballero, J.A. (1996). *Bases Teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y Aplicaciones*. Madrid: Gimnos.
- García Nieto, N. (1995). *Alteraciones de lecto-escritura*. Madrid: I.C.C.E.
- García Nieto, N. (1995). *Alteraciones de lecto-escritura. Segunda Parte*. Madrid: I.C.C.E.
- García Nieto, N. y Yuste Hernanz, C. (1985). *Alteraciones de lenguaje. Madurez para el aprendizaje escolar*. Madrid: I.C.C.E.
- García Núñez, J. A. y Martínez López, P. (1988). *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid: García Núñez.
- García Núñez, J.A. (1990). *La escritura: relaciones entre acto motor e integración del significado*. Madrid: Escuela Española.

- 
- García Núñez, J.A. y Berruezo, P.P.(1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: García Núñez.
- García Ruso, H. *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde..
- García Sánchez, J.N. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- García Sicilia, J., Ibáñez, E., Juárez, A., Linaza, J., y Merchasi, A.,. / 1990). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana.
- García y García F. (1989). *Aprender investigando*. Sevilla: Diada.
- García Yagüe. (1994). *Los aprendizajes instrumentales en la educación primaria*. Madrid: Escuela española.
- García, A. Pomares, C y Serrano, M. ( 1992). *La educación física en educación primaria. Documentos para la Reforma*. Madrid: Alhambra Longman.
- Gardner, H. (1994). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1981). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Paidós.
- Gazzano, E. (1982). *Educación Psicomotriz-I*. Madrid: Cincel.
- Gazzano, E. (1983). *Educación Psicomotriz-2*. Madrid: Cincel.
- Geissmann, P., y Durand, R., (1972). *Los métodos de relajación*. Madrid: Guadarrama.
- Gervilla Castillo, A. (1980). *La creatividad y su evaluación. En Revista española de pedagogía*, (149), 38..
- Gervilla Castillo, A. (1987). *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento. Un estudio experimental realizado con escolares malagueños*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gervilla Castillo, A. (1992). *Dinamizar y Educar, metodologías propuestas por la reforma*. Madrid: Dykinson.

- Gervilla Castillo, A. (1993). *El aprendizaje por descubrimiento en educación infantil. En Medina Revilla: La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid: Cincel.
- Gervilla Castillo, A. (1981). *Creatividad, Práctica y Política Educativa*. 2 volúmenes. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gervilla Castillo, A. (1986). *La creatividad en el aula: actividades para un curriculum creativo*. Málaga: Innovare.
- Gervilla Castillo, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Servicio de publicaciones Universidad de Málaga.
- Gessell, A. (1971). *El niño de 1 a 5 años. Guía para el estudio del niño en preescolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Gessell, A. (1971). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Getman, G. N. (1952): *How to Develop your Child's intelligence*. Minnesota: Luverne.
- Gimeno, J. y Pérez, A. ( 1986). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glaser, R. (1981): *Instructional Psychology. Past, Present And Future*. In American Psychologist, (37), 292-305.
- Glaser, R. (1982): *The Future of testing. A research agenda for cognitive psychologist and psychometrics*. In American Psychologist, (36), 923-936.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Tolón, J. (1997). *Rehabilitación psicomotriz en los trastornos de aprendizaje*. Zaragoza
- Gómez, P.F. (1995). *Programa de refuerzo de las habilidades metalingüística*. Madrid: Eos.

- González Carreño, L. (1987). *El disfraz y la máscara. Cuadernos de Pedagogía*, (154).
- González Portal, M. D. (1984). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Servicio Publicaciones del M.E.C
- González Portal, M. D. (1984). *E.D.I.L. Exploración de las dificultades individuales de lectura*. Madrid: T.E.A.
- González Rodríguez, C. (2002). *Educación Física en Preescolar*. Barcelona: Inde.
- Goodenough, F. (1951). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Gray, W. (1956). *La enseñanza de la lectura y escritura en el mundo*. París: UNESCO.
- Grupo de Andarra Biskaia. (1984). *En busca del juego perdido*. Bilbao: Cuadernos de Andarra, (9),
- Guilford, J. P. y otros (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Guilmain, E. y Guilmain, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Guillén del Castillo, M. (1995). *La matrogimnasia en educación infantil. Programación para el 2º ciclo (4 a 6 años)*. Grupo de Investigación Educación Infantil. Málaga: Universidad de Málaga.
- Guillén del Castillo, M. (1996). *Juegos de Coordinación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Guiraud, P. (1994). *El lenguaje del cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Toca, M. (2002). *Manual de lecto-escritura sensorio-motriz*. Barcelona: Inde.
- Gutiérrez, M. (1989). *140 juegos de educación psicomotriz*. Sevilla: Deportiva Wanceulen.

- Guzmán Gómez-Lanzas, M. (1985). *Desarrollo de la expresividad a través del juego*. Madrid: Anaya.
- Harrow, A. (1978). *Taxonomía del dominio Psicomotor*. Buenos Aires: Ateneo
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos – alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hotz, A. (1986). *Aprendizaje cualitativo del movimiento*. Suiza: Zumikon.
- Hurlock, E. (1966). *Desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Ediciones Del Castillo.
- Ibáñez, J. (1989). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas*. Madrid: Alianza Universidad.
- Idla, E. (1990). *Movimiento y ritmo. Juegos y recreación*. Buenos Aires: Piados.
- Ilg, F., y Ames, L. (1980). *Test de madurez escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M. (1975). *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Inizán, A. (1970). *Le temps d'apprendre á lire*. París: Cotin-Bourrelier.
- Inizán, A. (1980). *Cuando enseñar a leer. Batería predictiva*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Inizan. A. (1980). *Método de lectura: 27 frases para aprender a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Iser. W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jager, G. (1981). *La práctica de la relajación. Entrenamiento autógeno*. León: Everest.
- Jiménez González, J. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez González, J. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: un manual para profesores de*



- preescolar y E.G.B., profesionales de la psicología y educación*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Ortega, J. (1991). *Psicomotricidad práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Jiménez Ortega, J. y Jiménez de la Calle, I.(1995). *Psicomotricidad. Teoría y Programación*. Madrid: Escuela Española.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Julia Blández, A. ( 1990). *Programación de unidades didácticas según ambientes de Aprendizaje*. Barcelona: Inde
- Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Servicios de Publicaciones. Almería: Universidad de Almería.
- Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo Psicomotriz en Educación Infantil*. Almería: Universidad de Almería.
- Kail, R. (1984). *El desarrollo de la memoria de los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- Kappelmayer, M. de. (1975). *La iniciación en la lecto-escritura: fundamentos y ejercitaciones*. Buenos Aires: Latina.
- Keleman, S. (1997). *La experiencia somática*. Bilbao: Descleé de Brouwer..
- Kephart, N.C. (1960). *The slow learner in the classroom*. Columbus: Charles C. Merrill.
- Kephart, N.C. (1964). *Perceptual-motor aspects of learning disabilities. Except child*. Columbus: Charles C. Merrill.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del Comportamiento.Técnicas y metodología*. Barcelona: Interamericana.

- Klingebl, P. (1965). *L'écolier gaucher*. París: Sociales Francesas.
- Kourilsky, R., Grapin, P., Bateau, A., Demieville, P., Dieterlen, G., Francastl,P., Goustard,M., Hécaen,H., Khérumian,R., Lhermitte, J., Martine, A., Perpér, C. y Serafetinides, E. (1971). *Mano derecha y mano izquierda. Norma y lateralidad*. Buenos Aires: Proteo.
- Kurz, B. (1995). *En forma en el stretching*. Girona: Tikal.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lagrange, G. (1976). *Educación Psicomotriz*. Barcelona: Fontanella.
- Laín Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lapierre, A. (1971). *La reeducación física*. Madrid: Gymnos.
- Lapierre, A. y Auconturier, B. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona: Médico técnica.
- Lapierre, A. y Auconturier, B. (1977). *Los matices*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Auconturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. y Auconturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. y Auconturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A., (1976). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Científico Médica.
- Latorre y Timoneda, E. y Agustín Rubio T. (1956). *Psicología, Pedagogía y Paidología*. Madrid: Imprenta Juan Bravo.
- Lawther, J. (1979). *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Buenos Aires. Paidós.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.

- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la Psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Lebrero, M. (1990): *La enseñanza de la escritura. Problemas y metodología*. Madrid: Escuela Española.
- Lebrero, M. (1988). *Cómo y cuando enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lebrero, M. (1992). *Cómo formar buenos lectores*. Madrid: Escuela Española.
- Lequeux, C. (1981). *Juegos: Más de 1000 para todo lugar*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Lewis, D. (1981). *Desarrolle la inteligencia de su hijo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewis, D. (1986). *Cómo potenciar el talento de su hijo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lidell, L. (1986). *El libro de yoga*. Barcelona: Plazas y Janes .
- Linares, P.L. (1989). *Estudio correlacional entre trastornos motrices y rendimiento escolar, e influencia de la aplicación de un programa de reeducación motriz en niños con este doble handicap*. Madrid: Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física.
- Linaza, J., y Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Logan, M. y Logan, G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-tau

- Lora Risco, J. (1990). *Educación Corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Lora Risco, J. (1991). *La Educación Corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Lourdes, J. (1978). *300 ejercicios de educación manual y gestual*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lourdes, J. (1978). *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lowen, A. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Luria, A. y Yudovich, F. (1984). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Llorca, M. y Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del curriculum en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- M.E.C., (1989). *Diseño curricular base para la Educación Infantil*. Madrid: M.E.C.
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Manchón, J., Moral, P., y Cantó, R. (1985). *Educación física preescolar, 4 a 6 años*. Madrid: Gymnos.
- Manga, D. y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar. Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Margrey, M., Pertejo y Manning, L. (1983). *Evaluación del desarrollo psicomotor*. Madrid: UNED.
- Marían, R. y Torre, S. *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Marín Ibáñez, R. (1982): *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Marín, B. (1977). *El crecimiento en la edad escolar*. Madrid: Garsi.
- Marín, R. y otros (1990). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Marina, J. (1995). *El movimiento inteligente, en Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Beristain, G. (1996). *La alternativa del juego*. Bilbao: Colectivo Oinez,
- Martín López, P. y García Núñez, J. (1986). *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid: García Núñez.
- Martín Sánchez, F. y Martín Vicente, F. (1988). *Educación física y deporte para minusválidos psíquicos*. Madrid: Gymnos.
- Martín, D. y Soto, A. (1997). *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en Educación Infantil*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, A. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez Córcoles, P. (1998). *Desarrollo de la resistencia en el niño*. Barcelona: Inde.
- Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Pedagogía.
- Martínez, M. y García Núñez, J. (1979). *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid: Escuela Española.
- Maruny, L. y Col. (1995). *Actividades y recursos para el aula*. Madrid: M.E.C.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Masson, S. (1985). *La reeducación psicomotriz y el examen psicomotor*. Barcelona: Gedisa.
- Mateu, M. (1998). *El cuerpo y el movimiento como elementos de expresión y comunicación. Temario de oposiciones de educación física*. Barcelona: Inde.

- Mateu, M. Durán, C y Troguet, M. (1988). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Vol. I y II. Barcelona: Paidotribo.
- Mathausen y Rhea Leman. (1988). *Sentir el cuerpo*. Barcelona: Urano.
- Mayer, R.L. (1985): *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza psicológica.
- McCreesh, J y Maher, A. (1980). *Educación Preescolar*. Madrid: Anaya.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.
- Meirovitz, P. J. (1987). *Desafíe su inteligencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Menchen Bellon (1989). *Dimensión creativa en Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid: Santillana.
- Menchen y Otros (1984): *La creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Méndez Giménez, A. y Méndez Giménez, C. (2000). *Los juegos en el currículo de la educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Mesonero Valhondo, A. (1994). *Psicología de la educación psicomotriz*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Mesonero Valhondo, A.(1991). *Psicomotricidad y rehabilitación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.
- Milla Lozano, F. (1998). *Actividades creativas para la lecto-escritura: (educación primaria y E.S.O.)*. Barcelona: Oikos-tau.
- Mohan. A. (1997). *Práctica yoga para el cuerpo y la mente*. Barcelona: Hispano Europea.
- Molina De Costallat, D. (1976). *Psicomotricidad III. Educación gestual. La importancia de la acción en los primeros años del desarrollo*. Buenos Aires: Losada.

- Molina García, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Molina García, S. (1991). *La escalera: Modelo didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y programa para la ejercitación del lenguaje oral*. Madrid: CEPE.
- Molina García, S. (1995). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Molina M. De Costallat, D. (1979). *Psicomotricidad*. Buenos Aires: Losada.
- Molina M. De Costallat, D. (1984). *La entidad psicomotriz*. Buenos Aires: Losada.
- Moll, B. (1989). *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.
- Monson, D. y Mcclenathan, D. (1975). *Crear lectores activos*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori is own handbook*. New York: Frederick A Stockes
- Mora Vicente, J. (1989). *Las capacidades físicas o bases del rendimiento motor*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Morales, J. y García Núñez, J. (1994). *El papel del psicomotricista en el sistema educativo*. *Psicomotricidad*. Madrid: Revista de Estudios y Experiencias, (14).
- Morando, D. (1953). *Pedagogía*. Barcelona: Miracle.
- Moreno Abelló, J. (1996). *El desarrollo psicomotor "no dirigido". Estudio experimental con escolares de Educación Infantil*. *Psicomotricidad*. Madrid: Revista de estudios y Experiencias.
- Motos, T.(1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1998). *Expresión corporal y simbolización*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1996). *Creatividad dramática*. Santiago: Tórculo.

- Movimiento Di Cooperazione Educativa. (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Muniáin Ecurra, J. (1997). *Noción/Definición de Psicomotricidad*. Psicomotricidad. Madrid: Revista de Estudios y Experiencias, (55).
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. (1982). *Teoría práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Nuviala, R., Giner, A., Horno, J., García, A. y Pie, A. (1984). *Influencia de la edad y el entrenamiento sobre la capacidad física de una población infantil*. Madrid: Archivos de Medicina del Deporte. (1), 25-30.
- Oña, A. (1987). *Desarrollo y motricidad: Fundamentos evolutivos de la educación física*. Granada: Club Deportivo I.N.E.F.
- Oña, A. (1994). *Comportamiento motor*. Granada: Universidad de Granada.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Palacios, M. (1978). *Sofrología médica y deporte*. Gijón: Stela.
- Paoletti, R. (1987). *Procesos de adaptación del acto motor y el estudio de las praxias, en Motricidad. Aproximación psicofisiológica*. Madrid: Pila Teleña.
- Parlebas, P. (1980). *Léxico de Praxiología Motriz*. Madrid: Gymnos.
- Parra, J. de la. (1995). *Habilidades de lecto-escritura*. México: Trillas.
- Pascual-Leone, J. (1978). *La Teoría de los operadores constructivos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pascual-Leone, J. (1980). *Problemas Constructivos para teorías constructivas: La relevancia actual de la obra de Piaget y crítica a la Psicología basada en la simulación del procesamiento de la información*. Madrid: Alianza Psicología.
- Passatore, F. y otros. (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.



- Pastor Pradillo, J. *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Pastor Pradillo, J. (1984). *Psicomotricidad escolar*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Pastor, Pradillo, J. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Peiro, S. y Ramos. C. ( 1985). *Programación de la Psicomotricidad en la educación especial*. Madrid: CEPE.
- Perez Rioja, J. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- Pérez, C. (1989). *Creatividad y escuela: Cómo evaluar la creatividad en el aula*. Murcia: D.M.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic book.
- Piaget, J. (1954). *The child's conception of the world*. New York: Basic book.
- Piaget, J. (1960). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1977). *El origen del intelecto*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1972). *Lenguaje y pensamiento del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. y Greco, P.(1959): *Apprentissage et connaissance*. París: P.U.F.
- Piaget, J.(1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pico, L. y Vayer, P. (1979). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Madrid: Pablo del Río.
- Pichon-Rivière, E. y Borel Maissonny, S. (1973). *La Tartamudez*. Barcelona: Toray-Masson.

- Pierós, S. (1991). *Programación de la psicomotricidad en educación especial*. Madrid: CEPE.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigmas e ideología de la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Pourtois (1987). *Relaciones escuela – familia. Formación de enseñantes* ( ponencia presentada en las jornadas de escuelas infantiles). Málaga: Universidad.
- Poveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J.I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prado Diez, D. (1978). *La capacidad creadora*. En la escuela en acción, (1410).
- Prado Diez, D. (1978). *La semana de estimulación creativa I*. Innovación Creadora, (7).
- Prado Diez, D. (1987): *Creatividad y expresión total en primer ciclo: Técnicas didácticas*. Santiago de Compostela: LUBRICAN.
- Quintanal Díaz, J. (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Bruño.
- Quintanal Díaz, J. (1997). *Sistematización didáctica de plan lector*. Madrid: Bruño.
- Quintanal Díaz, J. (1997). *Sobre el tema de la lectura*. Madrid: Bruño.
- Quirós, J. y Schragar, O. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Raich, R. (2000). *Imagen corporal: conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Ramos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz. Fundamentos teóricos y prácticos de psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Real decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.*

- 
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.*
- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.*
- Resnick, L. (1981). *Instructional Psychology*. In *Annual Review of Psychology*, (32), 659-704. New Jersey: L. Erlbaum.
- Resnick, L.B. (1987). *Learning in School, And Out*. In *Educational Resarcher*, (16), 13-20. New Jersey: L. Erlbaum.
- Resnick, L.B. (1989). *Instroduction, learning and instruction*. New Jersey: L. Erlbaum.
- Reventós I Carner, J. (1987). *Algunas reflexiones sobre el juego*. Barcelona: La Vanguardia.
- Rieu, C. y Frey-Kerovedan, M. (1981). *De la motricidad a la escritura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad humana, Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: A. Pila.
- Robles, M. (1974). *Lectura y habla en la escuela actual*. Madrid: Paraninfo.
- Rodrigo, M. (1982). *Posibilidades del Análisis de Tareas como técnica para el estudio de los procesos mentales*. En *Infancia y Aprendizaje* (19-20), 159-173.
- Rodríguez Gómez. G., Gil Flores, J., y García Jiménez, (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez González, R y Fernández Orviz, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Temprano: La lengua escrita en la Educación Infantil*. Oviedo: Universidad.
- Rodríguez González, R. (1987). *Anotaciones sobre psicología del lenguaje y del pensamiento*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Rodríguez González, R. (1992). *El descubrimiento precoz del lenguaje escrito como medio para desarrollar las capacidades cognitivas del niño dentro del contexto de la educación infantil*. Oviedo: Memoria CIDE.
- Rodríguez Mosquera, M. (1989). *Cómo estimular el desarrollo del pensamiento creativo: desarrollo de la creatividad en preescolar y ciclo inicial*. Orense: Caixa Ourense.
- Rodríguez, M. (1992). *La lectura de cuentos en la escuela infantil*. Madrid: Aula de Innovación Educativa.
- Rodríguez, M. y Ketchum, M. (1992). *Creatividad en los juegos y juguetes*. México: Pax México.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Madrid: Santillana.
- Rogers, C. (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad de la educación: el sistema "no directivo"*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Roig Ibáñez, J. (1991). *La enseñanza de la lecto-escritura por el método global*. Castellón de la Plana: J.V. Ediciones.
- Román Pérez y Díez López (1991). *Curriculum y aprendizaje*. Pamplona: Dirección Provincial del M.E.C.
- Román, M.(1987). *Construcción de muñecos*. Cuadernos de Pedagogía, (154).
- Romero Granados, S. (1993). *Contenidos de educación física en la escuela: programas renovados*. Sevilla: Wanceulen.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

- Rossel, G. (1975). *Manual de educación psicomotriz. Cinco a diez años*. Barcelona: Toray-Masson.
- Rota Iglesias, J. (1994). *La práctica psicomotriz preventiva-educativa*, Curso de Postgrado en Práctica Psicomotriz Educativa. Murcia: Universidad.
- Rubio Herrera, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. Madrid: CCS.
- Ruiz Juan, F. y García, E. (1985). *Desarrollo de la Motricidad a través del Juego*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. (1987). *Desarrollo motor y Actividad física*. Madrid: Gymnos
- Rumbau, A.(1984). *Un taller de sombras. Cuadernos de Pedagogía, (111)*.
- Rüssel, A. (1970). *El juego de los niños*. Barcelona: Herder.
- Salvatella, M. (1986). *Cómo confeccionar títeres*. Barcelona: Herder.
- Salzer, J. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Herder.
- Sánchez Asín, A. (1989). *Fundamentos biológicos de la educación: bases para la intervención psicomotriz*. Barcelona: PPU.
- Sánchez Barriento, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez, B. (1972). *Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sánchez, E. (1988). *Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión*. En *infancia y aprendizaje*, (44), 35-37.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Santonja, F. y Martínez, L. (1992). *Valoración médico-deportiva del escolar*. Murcia: Universidad.
- Sarto, M. (1986). *La animación a la lectura*. Madrid: S.M.
- Savater, F. (1979). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

- Savater, F. (1988). *Lo que enseñan los Cuentos*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, (1), 8-11.
- Schulz, H. (1969). *El entrenamiento autógeno*. Madrid: Científico-Médica.
- Secadas, F. (1988). *Escala observacional del desarrollo*. Madrid: TEA
- Secadas, F. y Pastor, E. (1981). *Psicología evolutiva*. Tres años. Barcelona: CEAC .
- Sefchovich, G. (1985). *Hacia una pedagogía de la creatividad y expresión plástica*. Madrid: Trillas.
- Segovia Martínez, J., López-Silvarrey Valera, F., y Legido Arce, J. (1996). *Manual de valoración funcional*. Madrid: Eurobook.
- Seisdedos, A. (1987). *La práctica psicomotriz educativa en Auconturier, B. Un estudio longitudinal con niños normales y niños afectados de Síndrome Down*. Extracto de la Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Seisdedos, A. (1988). *Educación Psicomotriz: Historia y génesis de sus componentes básicos*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Seisdedos, A. (1988). *Reflexiones sobre la educación psicomotriz*. Madrid: Revista de la Educación, (136).
- Seisdedos, A. (1988). *La teoría de Auconturier, B.: una vía de desarrollo evolutivo*. Madrid: Revista de Ciencias de la Educación, (136).
- Seisdedos, A. (1988). *Reflexiones sobre la educación psicomotriz*. Madrid: Revista Ciencias de la Educación, (138).
- Sempere, J. (1992). *Aprender a leer y escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos*. Madrid: Aula.
- Sergio, M. (1987). *Para una Epistemología da Motricidad*. Lisboa: Compendium.
- Sergio, M. (1996). *Epistemología da motricidad humana*. Lisboa: Editorial FMH.
- Serra Gallego, A. (1997). *Risoterapia: reirse es muy sano*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- Sher, B. (1992). *Juegos estupendos con juguetes improvisados*. Madrid: Gymnos.
- Shinca, M. (1980). *Fundamentos para una iniciación a los temas de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Magisterio Español.
- Silva, J. (1983). *The american dynamic mediation system*. Texas: Instituto de Psicorientología.
- Sillamy, M. (1974). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Slade, P. (1978). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
- Small, M. (1962). *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión Lectora*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, (39), 1-13.
- Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sole, I. (1993). *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, (216), 25-27.
- Sole, I. y Gallart, J. (1989). *La presencia de la lectura en el Curriculum escolar*. Salamanca: Actas Simposio de Logopedia.
- Soubiran, G. y Coste, J. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicósomática*. Madrid: CITAD.
- Souchard, P. (1987). *Autoposturas de la reeducación postural global*. Barcelona: Ars Médica.
- Staiger, R. (1976). *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huelmul.
- Stambak, M. (1978). *Tono y Psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Stanislavski, C. 1975. *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sterberg, R. (1989): *Inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Stern. J. (1990). *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stock y Judit S. Me Clure (1986). *Enseñar a pensar*. Madrid: Martínez Roca.

- Stokoe, P. (1979). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal, arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas-Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Tasset, J. (1987). *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Barcelona: Paidós.
- Taveynier, R. (1987). *La escuela antes de los seis años*. Madrid: Martínez Roca.
- Tobias y Stewr. M. (1986). *Tensión y relajación*. Madrid: Debate.
- Toro Trallero, J. (1980). *El lenguaje escrito: Test de análisis de lecto-escritura T.A.L.E.* Madrid: Visor.
- Torrance, E. (1969). *Orientación del talante creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torre S. de la (1981). *Manipulación y dimensiones de la creatividad. Creatividad y educación*. Madrid: MEC.
- Torre S. de la (1982). *Vías integradoras de acercamiento a la creatividad*. Madrid: Innovación creadora, (14).
- Torre S. de la (1987). *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Trigo Aza, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1996). *La creatividad lúdico-motriz*. Santiago de Compostela: Micat.
- Trigo, E. y otros. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Unisport (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
- Vaca, M. (1987). *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: I.C.E.
- Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de Aprendizaje*. Madrid: Dykinson.
- Vaney. (1929). *L'age de la lectura. Bruselas: Psicología infante*.



- Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1978). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1985). *El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vázquez, B. (1989). *Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Verdejo, C. (1968). *Juegos para todos*. Barcelona: Ramón Sopena.
- Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Verlle, V. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- VV. AA. (2002). *Educación Física de base*. Barcelona: Inde
- VV. AA. (2002). *Habilidades motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- VV. AA. (2002). *Juegos dinámicos de interior*. Barcelona: Inde.
- VV. AA. (2002). *Juegos sensoriales, de equilibrio y esquema corporal*. Barcelona: Inde.
- VV.AA. (1998). *Juegos de música y expresión corporal*. Madrid: Madrid: Gymnos
- VV.AA. (1992). *Ciencias aplicadas al deporte: bases médicas de la actividad físico deportiva*. Servicio del Deporte. Cádiz
- VV.AA. (1994). *Batería de Pruebas de Evaluación*. Madrid: Bruño.
- VV.AA. (1995). *La psicomotricidad en la escuela. Práctica preventiva y educativa*. Madrid: Madrid: Gymnos.
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:
- VV.AA. (1997). *Guía de la gimnasia correctiva*. Barcelona: De Vecchi.
- VV.AA. (1998). *La práctica psicomotriz. Propuesta educativa mediante cuerpo y movimiento*. Madrid: Madrid: Gymnos
- VV.AA. (2002). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Dossier Psicodeia, (6).
- VV.AA. (2002). *Juegos individuales y de grupo*. Barcelona: Inde.

- Vygotski, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelon: Crítica.
- Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1956). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*.  
Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1984): *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid:  
Visor.
- Vygotsky, L. Luria, A.R. (1979). *Psicología pedagógica*, 23-69. Madrid: Akal.
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wickstrom, R. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza.
- Widdowson, R. (1986). *Yoga sin esfuerzo*. Madrid: Debate.
- Wildlöcher, D. (1969). *El psicodrama en el niño*. Barcelona: Miracle.
- Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wolff, Ch. (1986). *Psicología del gesto*. Barcelona: Miracle.
- Woolfolk, A. y McCune, L. (1983). *Psicología de la educación para profesores*.  
Madrid: Narcea.
- Zazzo, R. (1979). *Introducción a la práctica de la psicomotricidad*. Madrid: Pablo  
del Rio.

**ANEXOS**



ANEXO I  
CARTAS Y CERTIFICADOS



**Colegio Sagrada Familia  
Avd. Ramón y Cajal nº 41  
29014 Málaga**

**Mª Carmen García Ruiz, como Secretaria del Consejo Escolar del  
Colegio Sagrada Familia perteneciente a la O.S. Unicaja**

**CERTIFICA: Que en el Consejo Escolar celebrado el día 27 de Junio  
de 2002 se aprobó por unanimidad, la realización de un Proyecto  
de Investigación en E. Infantil ( 5 años) “Influencia de un Programa  
Psicomotor en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura”, durante el curso  
académico 2002/2003.**

**Y para que así conste a los efectos oportunos extendiendo el presente  
en Málaga Septiembre de 2003**

*Mª Carmen García*







**Colegio Sagrada Familia  
Avd. Ramón y Cajal nº 41  
29014 Málaga**

**Mª Carmen García Ruiz, como Secretaria del Consejo Escolar del  
Colegio Sagrada Familia perteneciente a la O.S. Unicaja  
CERTIFICA: Que en el Consejo Escolar celebrado el día 25 de Junio  
de 2003 consta que se ha llevado acabo el Proyecto de investigación  
“ Influencia de un Programa Psicomotor en el Aprendizaje de la  
Lecto – Escritura” en E. Infantil (5 años)**

**Y para que así conste a los efectos oportunos extiendo el presente  
en Málaga Septiembre de 2003**

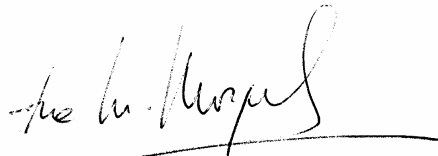


**Colegio Sagrada Familia  
O.S. Unicaja  
Avd. Ramón y Cajal 41  
29014 Málaga**

**Málaga 15 de Septiembre**

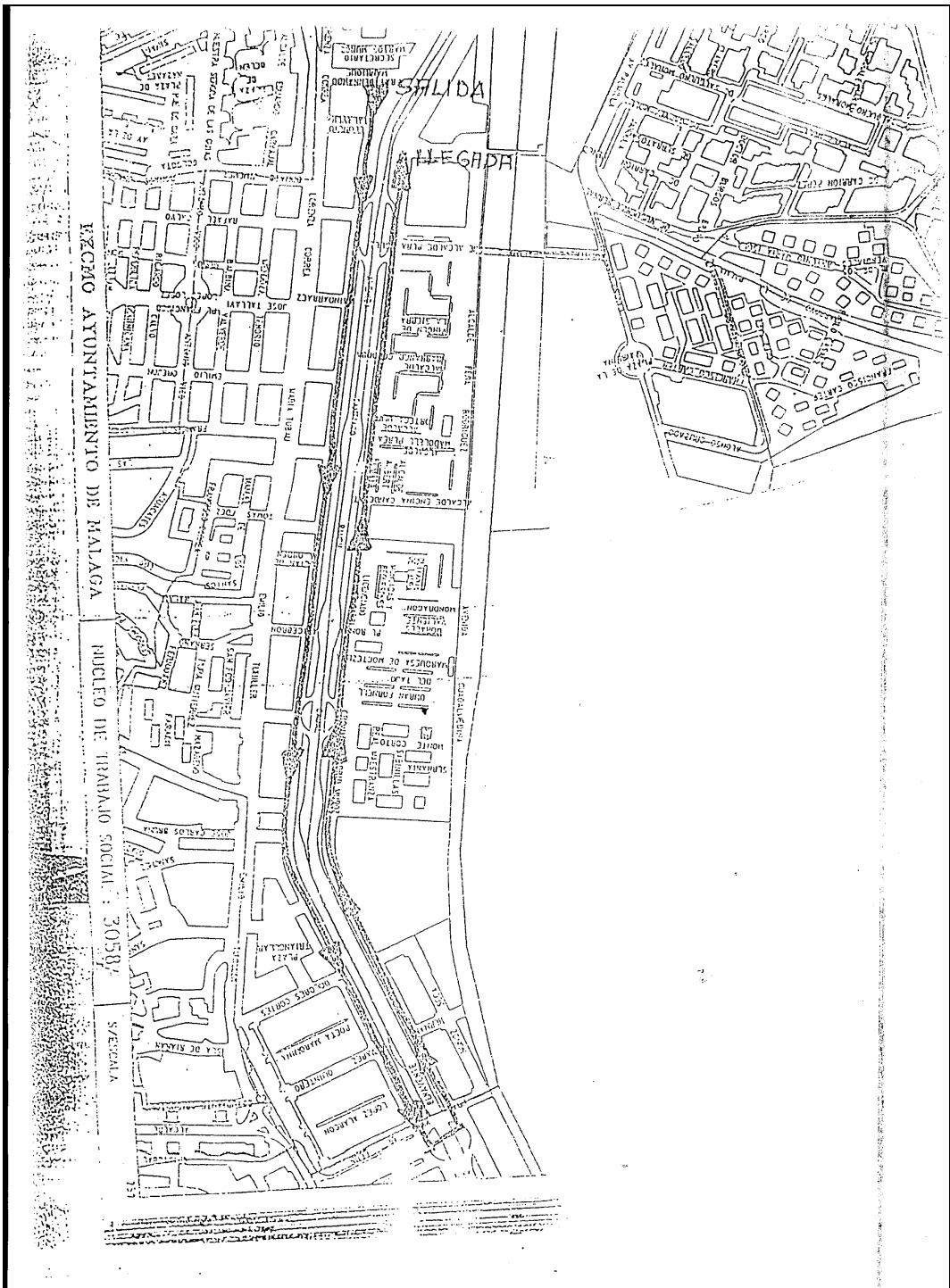
**Estimados padres, pongo en vuestro conocimiento que durante  
este curso se va a realizar un estudio en los alumnos de E. Infantil (5 años)  
"Influencia de un Programa Psicomotriz en el aprendizaje de Lecto- Escritura.**

**Esperando vuestra colaboración, reciba un cordial saludo**



**Ana Mosquera Gamero**





Plano situación geográfica del Colegio Sagrada Familia

ANEXO II  
PROTOCOLOS

**CINCO AÑOS  
(Esquema)**

<b>1. Reacción oréctica</b>	
1.1 Sintónica	1,2
1.2 Ansiosa, retraída	3,4
1.3 Aversiva, protesta	5,6
1.4 Asertiva, posesiva	7,8
<b>2. Desarrollo somático</b>	
2.31 Saltar	9-11
2.32 Correr	12-14
2.33 Agilidad	15-17
<b>3. Despertar sensorial</b>	
3.2 Visual	18
3.3 Auditivo: Música y ritmo	19
<b>4. Reacción motriz</b>	
4.1 Cabeza y tronco	20
4.2 Pies y piernas	21
4.3 Manos: 4.31 Manipulación	22
4.32 Lanzamiento	23,24
4.33 Destrezas	25,26
<b>5. Coordinación senso-motriz</b>	
5.6 Mediacional: instrumentación	27,28
5.7 Figural: 5.71 Representativa, constructora	29-31
5.72 Gráfica: dibujo	32-34
<b>6. Contacto y comunicación</b>	
6.1 Reconocimiento, memoria, expectativa	35,36
6.2 Señales	37
6.4 Habla, lenguaje	38,39
6.5 Cooperación: 6.51 Lenguaje gestual	40-42
6.52 Simulación, fantasía	43,44
6.61 Autobastanza	45,46
6.62 Aprendizaje social	47,48
<b>7. Conceptuación</b>	
7.1 Estereotipia	49,50
7.2 Curiosidad e inventiva	51,52
7.3 Pensamiento: 7.31 Temporal	53,54
7.32 Espacial	55-57
7.33 Numérico, clasificatorio	58-60
7.34 Semántico.	61,62
7.35 Relacionante, valorativo	63-65
<b>8. Normatividad</b>	
8.1 Norma	66,67
8.2 Escolaridad, aplicación	68,69

### CINCO AÑOS (Cuestionario)

1. Le agrada llevar sus trabajos a casa para mostrarlos a los padres
2. Le gusta que el maestro participe en las actividades y juego de los alumnos
3. Tiene temores y pesadillas nocturnas
4. Se vuelve vergonzoso y muestra pudor
5. Dice mentiras para salir del paso
6. Se pelea algo menos y se vuelve más agresivo de palabra
7. Se entromete en las conversaciones de los mayores
8. Colecciona cromos y los pega en el album
9. Compete en salto de longitud
10. Se excita y brinca en juegos de imitación fantástica como Tarzán o Superman
11. Salta a la cuerda y a la goma
12. Ando unos pasos de puntillas
13. Le atraen los juegos de persecución, como el marro, pistoleros, el lobo, tula
14. Juega al fútbol con sus iguales
15. Busca pelea a menudo, entre juego y veras
16. Sube por la rampa del tobogán
17. Aprende a montar en bicicleta, a patinar o a nadar
18. Puede graduar los colores de más claro a más oscuro
19. Le gusta cantar y bailar cuando hay música
20. Se da impulso a sí mismo al columpiarse
21. Camina por un listón o tabla estrecha manteniendo el equilibrio
22. Se cuelga en las anillas, la escalera horizontal y la curva, las paralelas etc.
23. Empieza a jugar a las canicas
24. Se interesa por el juego de los bolos
25. Hace y deshace un nudo en una cuerda
26. Aprende a hacer barquitos y pajaritas de papel
27. Usa las tijeras espontáneamente cuando quiere cortar papel
28. Come con cuchillo y tenedor normalmente
29. Le gusta recortar y pegar cosas
30. Arma rompecabezas por afición y como juego
31. Modela figuras y monigotes en arcilla o plastilina
32. Dibuja y pinta por juego
33. Sigue con el lápiz un laberinto sencillo, sin salirse de los bordes
34. Dibuja un rombo, aunque imperfecto
35. Repite cuatro dígitos dichos con intervalo de un segundo, vg. 4-2-6-9
36. Reconoce bien objetos por el tacto: unas llaves, un lápiz
37. Sabe decir las señas personales y el domicilio
38. En los juegos de roles (mamá etc.) usa expresiones de la vida diaria
39. Se expresa con frases correctas y terminadas, sin resabios infantiles
40. Juega a imitar animales
41. Le gusta disfrazarse
42. Juega a indios y vaqueros
43. Atribuye intención a los fenómenos naturales: el sol se oculta enfadado
44. Goza escuchando fábulas y cuentos de hadas
45. Guarda los juguetes en la caja
46. Hace un recado a la tienda sin cruzar la calle
47. Prefiere reunirse con otros compañeros para jugar
48. Cuenta en casa lo que ha hecho en la escuela
49. Sabe que sólo las mujeres pueden tener hijos
50. Sabe que la tela se mide con el metro o la cinta métrica
51. Quiere conocer el origen de las cosas, vg. "¿de dónde sale el agua cuando llueve?"

52. Se interesa por el origen y nacimiento de los niños
53. Conoce el significado de mañana, tarde, noche, verano, invierno
54. Conoce los días de la semana y sabe en qué día está
55. Le chillan los juegos de coches, escalextric etc.
56. Distingue su mano derecha de la izquierda
57. Descubre semejanzas y diferencias entre dibujos
58. Hace intentos de sumar o restar sobre un máximo de 10
59. Interviene en juegos de mesa sencillos (oca, parchís, cartas)
60. Sabe que tres pesetas más dos pesetas hacen un duro
61. Siente gran afición a las adivinanzas
62. Cuenta un cuento, a su manera
63. Enumera diferencias entre dos dibujos, en materia, color y forma
64. Se interesa por la diferencia de genitales en los sexos
65. Responde bien a la pregunta: la niña se hace mujer, y el niño... (hombre)
66. Entiende y respeta reglas sencillas del juego: "uno tú y otro yo"
67. Practica juegos de roles como casitas, mamás, médicos y profesiones
68. Escribe su nombre de pila
69. Lee y escribe alguna palabra de pocas letras

**Escala observacional del desarrollo. Ficha num. 4**  
**FICHA PERFIL (3-6 años)**

	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años
1.1. R. Placent.	1, 2	1, 2	1, 2	1, 2	1
1.2. R. Ans.	3	3, 4	3, 4	3, 4	2, 3
1.3. R. Avers.	4, 5	5	5, 6	5, 6	4, 5
1.4. R. Aserí.	6, 7	6, 7	7, 8, 9	7, 8	6, 7, 8, 9
2.1. Tregar	8	8	10		
2.2. Sentado	9, 10	9, 10	11		10
2.3.1. Andar, saltar	11, 12, 13	11, 12	12, 13, 14	9, 10, 11	11, 12
2.3.2. Locom., correr	14, 15, 16	13, 14, 15	15, 16	12, 13, 14	13, 14
2.3.3. Agilidad		16, 17	17	15, 16, 17	15, 16, 17
3.0. Sens., somát.	17, 18	18, 19	18		18
3.2. Visual		20, 21		18	
3.3. Audit.	19	22	19	19	19, 20
3.4. Táctil	20, 21	23, 24	20, 21		
4.1. Cabz., tronco			22, 23		
4.2. Pies, piernas			24	20	21
4.3. Manos, brazos			25		
4.3.1. Manipul.	22, 23	25, 26	26, 27	22	22, 23
4.3.2. Golp., lanz.	24, 25	27	28, 29	23, 24	24
4.3.3. Destrezas	26, 27, 28	28, 29	30, 31	25, 26	25, 26
5.4. Audio-motr.	29, 30	30, 31	32, 33		
5.5. Seg., búsq.	31				
5.6. Mediación	32, 33			27, 28	
5.7.1. Figur., Repr.	34, 35, 36	32, 33	34, 35	29, 30, 31	27, 28, 29
5.7.2. Gráfico	37, 38	34, 35, 36	36, 37, 38	32, 33, 34	30, 31, 32, 33
6.1. Recon., mem.	39, 40	37	39, 40	35, 36	34, 35
6.2. Señales	41, 42	38	41	37	36
6.3. Demand., Inhib.	43	39, 40	42		
6.4. Habla	44, 45, 46	41, 42, 43	43, 44, 45	38, 39	37, 38
6.5.1. Mir., gesto	47, 48, 49	44, 45	45, 47	40, 41, 42	39, 40
6.5.2. Simulación	50, 51, 52	46, 47, 48	48, 49, 50	43, 44	41, 42
6.6.1. Coop., autobast.	53, 54, 55	49, 50, 51	51, 52	45, 46	43, 44, 45
6.6.2. Aprzje. social		52, 53	52, 54, 55	47, 48	46
7.0. Concepción	56, 57, 58, 59				
7.1. Estereotip.		54, 55	56, 57	49, 50	47
7.2. Curiosidad		56, 57	58, 59, 60	51, 52	48, 49, 50
7.3.1. Temporal		58, 59	61, 62	53, 54	51, 52, 53
7.3.2. Espacial		60, 61	63, 64	55, 56, 57	54, 55
7.3.3. Numérica		62, 63, 64	65, 66, 67	58, 59, 60	56, 57, 58
7.3.4. Semántica		65, 66, 67	68, 69, 70	61, 62	59, 60
7.3.5. Relac., valor		68, 69, 70	71, 72, 73, 74	63, 64, 65	61, 62
8.1. Norma				66, 67	63, 64, 65
8.2.1. Tarea					66, 67
8.2.2. Escrit., lect.				68, 69	68, 69, 70





**JUNTA DE ANDALUCÍA**  
Consejería de Educación y Ciencia  
Delegación Provincial de Málaga

*Equipo Zonal de Apoyo  
Costa del Sol Occidental 1.  
Mantella.*

### CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE

El presente cuestionario pretende conocer como aprende el alumno/a y como se desenvuelve en general en el centro. La mayoría de las cuestiones son cerradas con tres alternativas. En otras pedimos que se especifique determinadas cuestiones para lo cual si el espacio para contestar es insuficiente, pueden hacerlo en el apartado de observaciones, indicando el número de la cuestión. Gracias.

ALUMNO:

CENTRO:

CURSO:

número		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Y 1	¿Tiene alguna dificultad específica para ver, oír, o manipular. Especificar.			
Y 2	Entiende mejor la información escrita o verbal o manipulativa, visual-gráfica. Especificar.		seg.	
AT 3	Distingue lo relevante de lo no relevante en escritos, mensajes orales, etc. Especificar.			
PL 4	Puede distinguir qué tiene que hacer y qué pasos dar al realizar una tarea.			
PL 5	Realiza las actividades de manera ordenada, siguiendo los pasos adecuados y no dando saltos adelante y atrás.			
ER 6	Cuando comete errores, rectifica y soluciona las tareas por otro procedimiento alternativo y válido.			
M 7	Se niega a hacer determinadas tareas. Especificar cual.			
M 8	Necesita aprobación y refuerzo continuado para trabajar a buen ritmo.			
RI 9	Se niega a aceptar las orientaciones y explicaciones dadas por el profesor.			
AG 10	Trabaja solo, sin ayuda.			
AG 11	Pide continua ayuda a los compañeros.			
AT 12	Está atento durante la explicación del profesor al grupo.			
AT 13	Está atento cuando se le explica algo personalmente.			
RI 14	Interrumpe continuamente cuando se le explica al grupo clase.			
AT 15	Habla durante la explicación con otros compañeros.			

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
AG 16	Se interrumpe y molesta a los demás cuando tiene una tarea propuesta.			
ER 17	Acaba las tareas propuestas en el tiempo determinado.			
M 18	Acaba las tareas rápidamente durante el recreo.			
ER 19	Acaba las tareas que se lleva a casa sin realizar.			
ER 20	Presenta de manera adecuada las tareas.			
AG 21	Preferire trabajar solo.			
AG 22	Preferire trabajar en grupo.			
RI 23	Cuando trabaja en grupo es líder.			
RI 24	Cuando trabaja en grupo se deja llevar.			
AT 25	Sabe escuchar durante un debate.			
AT 26	Sabe dar su opinión durante un debate.			
AT 27	Se aburre ante un debate.			
A 28	Permanece en su sitio el tiempo necesario para acabar la tarea.			
A 29	Se mueve continuamente y no para sentado en su silla.			
ER 30	Reflexiona antes de contestar a las preguntas.			
ER 31	Es impulsivo, incluso no deja acabar la explicación o pregunta.			
ER 32	Sus respuestas son adecuadas y correctas.			
ER 33	Sus respuestas son por tanteo.			
MO 34	Falta con frecuencia a clases (10 ó más veces al mes).			
RI 35	Cumple las normas establecidas en clase.			
RI 36	Es aceptado por sus compañeros.			
RI 37	Es rechazado por sus compañeros.			
RI 38	Es líder, siempre está presente.			
RI 39	Se deja llevar, no se nota su presencia.			
RI 40	Es mentiroso.			
RI 41	Es veraz.			
RI 42	Insulta y/o se burla del profesor.			
RI 43	Insulta y/o se burla de los compañeros.			
RI 44	Assume sus responsabilidades en las acciones.			
RI 45	Culpa a otros de lo que no le sale bien.			
CE 46	Se autoagrade.			
CE 47	Se toma berrinches.			

Cuestionario sobre estilos de aprendizaje

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
CE 48	Se frustra fácilmente.			
CE 49	Ante la frustración, responde agresivamente (rompe cosas, tec).			
CE 50	Ante la frustración, responde pasivamente ( con llanto, etc).			
RI 51	Presta su material.			
RI 52	No le gusta que toquen su material.			
RI 53	Toma el material de otros sin autorización.			
RI 54	Durante los recreos juega con amigos.			
RI 55	Durante los recreos se retrae y está aislado.			
MO 56	Ante qué tipo de tareas se encuentra más a gusto. Especifica:			
MO 57	En qué tipo de tareas obtiene mejores resultados:			
MO 58	En qué tipo de tareas obtiene peores resultados:			
ER 59	Sus errores se deben a falta de comprensión.			
ER 60	Sus errores se deben a falta de conocimientos previos.			
ER 61	Sus errores son por "despistes "			
ER 62	Sus errores son por falta de vocabulario.			

**CLAVES**

I: RECOGIDA DE INFORMACION      AT: ATENCION  
M: MOTIVACION                      RI: RELACIONES INTERPERSONALES  
ER: ELABORACION Y RESPUESTA      PL: PLANIFICACION  
AG: AGRUPAMIENTO                      CE: CONTROL EMOCIONAL

**OBSERVACIONES:**

Cuestionario sobre estilos de aprendizaje



## ESCALA DE OBSERVACION DE LOS FACTORES DE MADUREZ LECTORA

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Centro: \_\_\_\_\_

### **1 FACTORES FISIOLÓGICOS**

- 1.1 Vista:
- 1.2 Oído:
- 1.3 Lenguaje:
- 1.4 Salud:

### **2 AMBIENTE FAMILIAR**

- 2.1 ¿Están los padres interesados en el aprendizaje?
- 2.2 ¿Tiene libros en casa?
- 2.3 ¿Cómo hablan los padres?
- 2.4 ¿Ve leer en su casa?

### **3 FACTORES DE PERSONALIDAD**

- 3.1 ¿Tiene el niño algún problema psicológico?
- 3.2 ¿Cuáles son sus intereses o aficiones?
- 3.3 ¿Le gusta el dibujo?
- 3.4 ¿Cuánto tiempo ve la tele?

### **4 FACTORES INTELECTUALES**

- 4.1 Edad Mental y C.I.
- 4.2 ¿Es rápido para aprender?
- 4.3 ¿Atiende en las explicaciones en clase?
- 4.4 ¿Comprende la diferencia entre una palabra escrita y una figura?
- 4.5 ¿Distingue los sonidos?
- 4.6 Posee un nivel de vocabulario.
- 4.7 Su conversación con otros niños €

**REGISTRO VALORACIÓN COMPETENCIA CURRICULAR INFANTIL**

NOMBRE:  
Edad:

	Antes		Después	
	sí	no	sí	no
1.- Conoce los segmentos, elementos y articulaciones de su cuerpo, así como sus posibilidades motrices y posturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Ha interiorizado la noción derecha e izquierda de su cuerpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Ha adquirido la coordinación óculo-manual necesaria en las actividades motrices de carácter fino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Conoce los distintos espacios, los objetos propios de ellos y la función de cada uno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Se orienta espacialmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Se orienta temporalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Mantiene el equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Sabe situarse él mismo y a los objetos según las nociones espaciales trabajadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Comprara, clasifica y ordena objetos según sus cualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Desarrolla actitudes y hábitos de ayuda y colaboración con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Se interesa y formula preguntas sobre algunos acontecimientos relevantes que se producen en el entorno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- Participa en fiestas, tradiciones y costumbres de su entorno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- Usa adecuadamente términos referentes a la organización del tiempo en sus vivencias habituales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Clasifica y agrupa objetos según sus características uso y función.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Produce cambios en los objetos observando los resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Construye e identifica objetos diversos a partir de materiales de desecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- Disfruta con la expresión corporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Es capaz de expresar mediante el lenguaje oral sentimientos, deseos e ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Resuelve problemas sencillos de forma manipulativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- Muestra interés hacia el lenguaje escrito como medio de comunicación e información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.- Ha ampliado su vocabulario y se expresa con articulación pronunciación y entonación adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## TEST DE DOMINANCIA LATERAL

Poner una cruz en la mano, oído o pie que utilice.

### Mano

**D**

**I**

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| •Coger la pelota: .....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Hacer rodar una pelota pequeña: ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Dar botes a la pelota: .....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Coger un objeto: .....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Entregar un objeto: .....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Meter objetos en un recipiente: ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Enrollar un hilo: .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Dibujar un redondel: .....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Cortar con tijeras: .....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Arrugar un papel: .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Ojo

**D**

**I**

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| •Mirar por un tubo: .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •[Hacer un agujero no muy grande en una cuartilla de papel] Acercarla al ojo y mirar por el agujero, decir qué se ve: ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Mirar por la cerradura: .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Oído

**D**

**I**

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| •Acercar el oído para decirle una cosita muy bajita: .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Acercar una caracola al oído: .....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Acercar el reloj al oído para oír el tictac: .....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Acercar el oído a la puerta y escuchar lo que se oye: ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Pie

**D**

**I**

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| •Saltar sobre un pie: .....                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Arrastrar un objeto por el suelo con un pie: .....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Chutar una pelota: .....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Sacar una ficha de debajo de la mesa con un pie: ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| •Sostenerse sobre un pie unos segundos: .....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## EVALUACIÓN

## NIVEL 5 AÑOS

- Muestra buena postura en las actividades gráficas: .....
- Planifica y secuencia la acción para resolver actividades gráficas: .....
- Prensa correctamente el instrumento: .....
- Muestra presión en el trazo: .....
- Se sitúa en el espacio gráfico: .....
- Adquiere hábitos de: organización, constancia, atención y capacidad de esfuerzo: .....
- Muestra autonomía en la realización de tareas gráficas: .....
- Valora el trabajo bien hecho: .....
- Discrimina las vocales: .....
- Realiza correctamente la grafía de la letra. a, e, i, o, u: .....
- : .....
- : .....
- Discrimina el fonema s: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema p: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema t: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema m: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema l: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema d: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Realiza correctamente la grafía de la letra: h : .....
- Discrimina el fonema b: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema n: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema v: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema r: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema ñ: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema f: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema g: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema ll: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema j: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema c: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema k: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema ch: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema z: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema y: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema q: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Discrimina el fonema x: .....  Realiza correctamente su grafía: .....
- Realiza la grafía de algunas letras mayúsculas: .....

Código: S: Si A: A veces



## **EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **Criterios**

- Grado de implicación de los niños y del docente .....
- ¿Cómo ha sido la relación entre el docente y su alumnado? .....
- Se potencia el trabajo en equipo .....
- Se percibe ambiente de: confianza, distendido, fluido, relajado, impuesto .....
- Fueron las actividades apropiadas al grupo clase .....
- Grado de colaboración de la familia .....

### **Evaluación de tiempos, espacios y materiales**

#### **Tiempos**

- Si han sido flexibles .....
- Si se han respetado los ritmos generales y particulares .....

#### **Espacios**

- Si se ha organizado adecuadamente el espacio .....

#### **Materiales**

- Si han sido:  
Educativos, motivadores, adecuados, socializantes, no sexistas, atractivos, suficientes.

### **Cuestionario para los niños**

Comentar con los niños y las niñas el siguiente cuestionario:

- Lo que más me ha gustado hacer .....
- Lo que menos me ha gustado hacer .....
- Podríamos haber hecho algo de .....
- Lo hemos pasado: bien, regular, mal .....
- Hemos aprendido .....

### **Observaciones**

.....  
.....

ALUMNADO ►										
◆ Manifiesta sentimientos, emociones y necesidades.										
◆ Se desenvuelve con autonomía en su casa.										
◆ Resuelve laberintos y trayectos.										
◆ Va interiorizando un lado y otro de su cuerpo.										
◆ Respeto las normas de seguridad en casa.										
◆ Nombra los elementos de la casa y su función.										
◆ Reconoce a los miembros de su familia y sabe sus nombres.										
◆ Sabe el nombre de objetos de la casa y su función.										
◆ Conoce el oficio del decorador o decoradora y los de la familia.										
◆ Utiliza el vocabulario del tema.										
◆ Se expresa con claridad.										
◆ Cuenta detalles del cuento.										
◆ Memoriza fragmentos de poemas.										
◆ Sabe el nombre de su casa, calle, número y piso.										
◆ Ordena viñetas.										
◆ Sabe el número de golpes de voz que tienen las palabras.										
◆ Identifica la gama de los colores: rojo, azul, amarillo y verde.										
◆ Canta canciones.										
◆ Se mueve al ritmo de una música.										
◆ Discrimina sonidos: fuerte-suave, largo, corto.										
◆ Participe en las dramatizaciones.										
◆ Discrimina la forma triangular, cuadrada, circular.										
◆ Sabe dónde está el primer, último, ni primer, ni último lugar.										
◆ Resuelve puzles.										
◆ Resuelve productos cartesianos.										
◆ Discrimina cantidad y grafía de los números: 1-2-3-4-5-6.										
◆ Conoce el valor de las 6 primeras reglas.										
OBSERVACIONES:										
CÓDIGOS: S → Sí    A → A veces										

Nombre del alumno/a: .....

Aspectos de evaluación	Si	No	Observaciones
<b>Identidad y autonomía personal:</b>			
Adapta sus posturas a las diferentes situaciones.			
Adecua su comportamiento a las necesidades de sus compañeros/as.			
Respeto las normas establecidas en clase y en el colegio.			
Controla la direccionalidad en la grafa del 1 y 2.			
Otros...			
<b>Medio físico y social:</b>			
Contribuye al orden en la clase y en el colegio.			
Conoce a los miembros personales del colegio y sus funciones.			
Valora el trabajo de las personas del colegio.			
Se orienta autónomamente en los espacios del colegio.			
Otros...			
<b>Comunicación y representación:</b>			
Es capaz de comparar imágenes estableciendo semejanzas y diferencias.			
Aplica el aspecto ordinal del número primero y último.			
Utiliza correctamente los cuantificadores lleno-vacío.			
Establece relaciones entre colecciones de objetos en función del tamaño.			
Se orienta espacialmente según las nociones dentro-fuera y alrededor.			
Ordena objetos según su tamaño.			
Se expresa creativamente a través del dibujo.			
Diferencia ruido, silencio y música.			
Otros...			

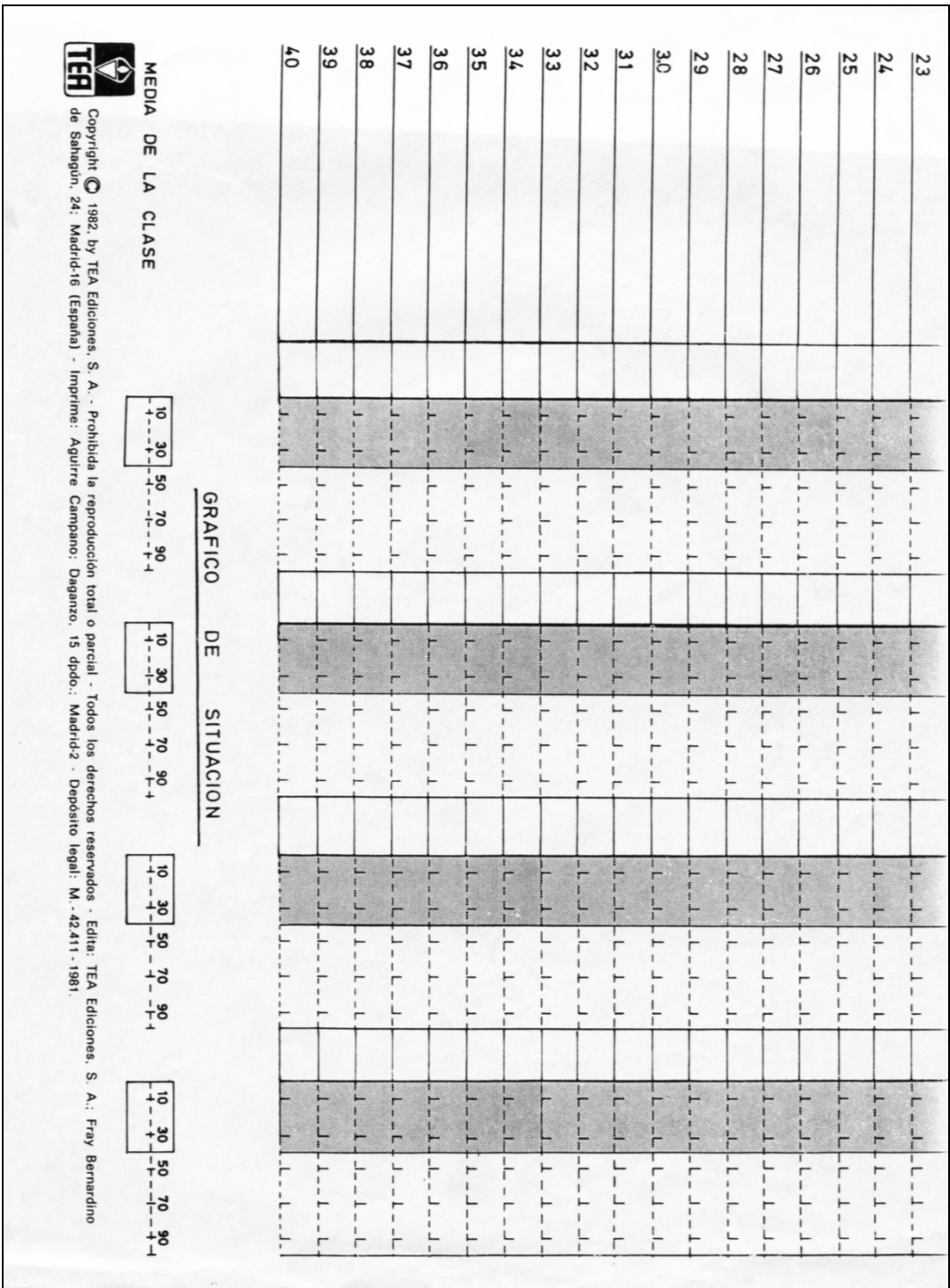
**EVALUACION PSICOPEDAGOGICA: INFORMACION AL TUTOR/A**

CURSO ESCOLAR: \_\_\_\_\_ NIVEL ESCOLAR: \_\_\_\_\_ TUTOR/ A : \_\_\_\_\_  
FECHA ENTREGA : \_\_\_\_\_ PRUEBA/TEST : \_\_\_\_\_ PROCEDIMIENTO: \_\_\_\_\_

PUNTUACION	M.BAJO	BAJO	MEDIO-	MEDIO	MEDIO+	ALTO	M.ALTO	OBSERVACIONES/ MEDIDA EDUCATIVA

ATENCION : ESTA PUNTUACION ES UNA REFERENCIA QUE EL TUTOR/A  
PUEDA TENER PRESENTE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE CADA ALUMNO/A.  
NO DEBE SER USADA PARA DETERMINAR NI CLASIFICAR EL POTENCIAL INTELLECTUAL.





Copyright © 1982, by TEA Ediciones, S. A. - Prohibida la reproducción total o parcial - Todos los derechos reservados - Edita: TEA Ediciones, S. A.: Fray Bernardino de Sahagún, 24. Madrid-16 (España) - Imprime: Aguirre Campano; Daznzo. 15 dpdo.: Madrid-3 - Depósito legal: M. 42411-1981.

Prueba de Lectura (continuación)

T E S T A B C

COLEGIO=====

NOMBRE..... CURSO.....

FECHA DE NACIMIENTO..... EDAD.....

FECHA DE LA PRUEBA..... EXAMINADOR.....

RESULTADOS		1	2	3	4	5	6	7	8
	Puntaje	C.V.M.	M.I	M.M	M.A	ML	Pr	CM	AF

PUNTAJE.....NIVEL DE MADUREZ.....

PRONOSTICO.....

TEST II  
Memoria inmediata

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

Puntaje.....

TEST IV  
Memoria auditiva

1. Arbol.....
2. Silla.....
3. Piedra.....
4. Flor.....
5. Casa.....
6. Mesa.....
7. Cartera.....

Puntaje.....

TEST VI  
Pronunciación

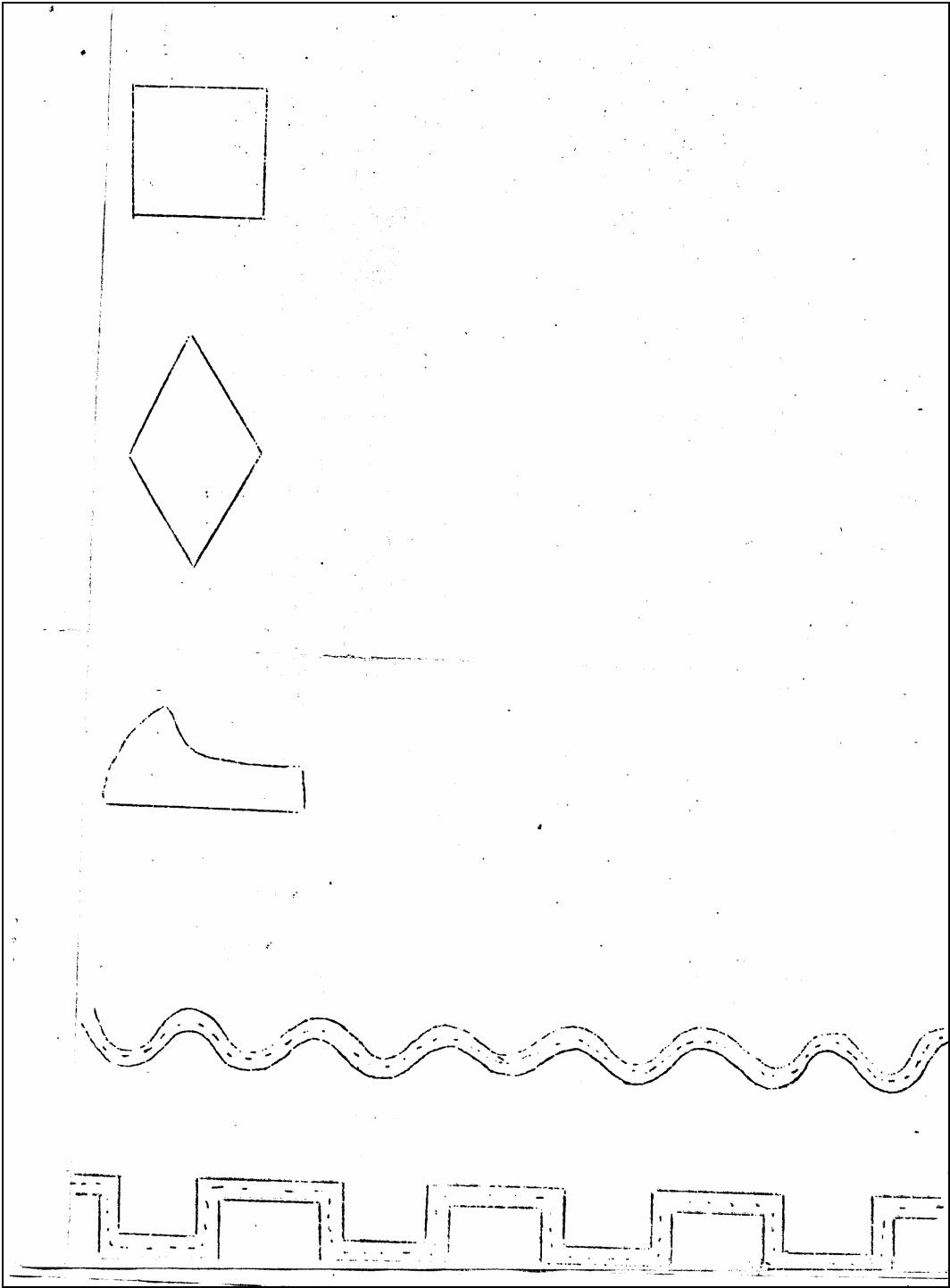
1. Con-tra-tiem-po
  2. In-com-pren-di-do
  3. Na-bu-co-lo-no-sor
  4. Pin-ta-rra-jea-do.
  5. Sar-da-ná-pa-lo
  6. Cons-tan-ti-no-pla
  7. In-grê-dien-tes
  8. Cos-mo-po-li-tis-mo
  9. Fa-mi-lia-ri-da-des
  10. Tran-si-be-ria-no
- Puntaje.....

TEST V: Evocación de un relato

Maria compró una muñeca.  
 Era una linda muñeca de loza.  
 La muñeca tenia los ojos azules y un vestido amarillo.  
 Pero el mismo dia en que Maria la compró, la muñeca se cayó  
 y se partió.  
 Maria lloró mucho.  
 Puntaje.....

TEST VII: Cortes de un diseño Puntaje.....

TEST VIII Cortes de un diseño Puntaje.....



Test ABC



TEST VIII Punteado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PUNTAJE.....

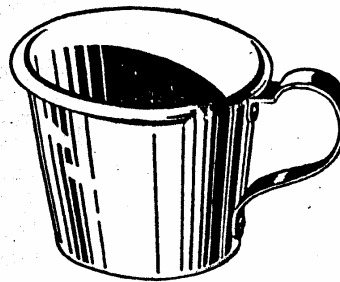
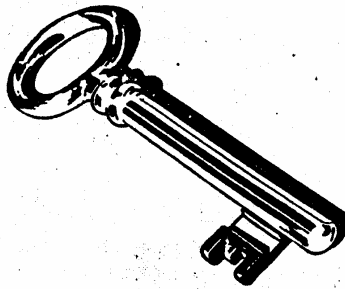
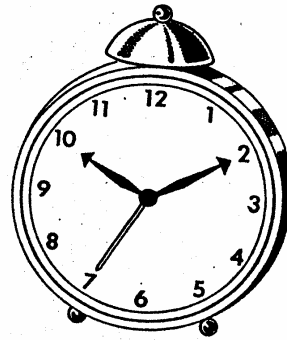
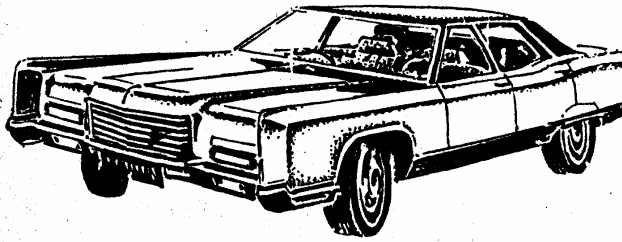
TEST I

TEST III

Puntaje.....

Puntaje.....

TEST II



Todos los derechos reservados por ©, 1937)  
EDITORIAL KAPELUSZ, S.A. - Bs. As.  
Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Test ABC

## Tests de factor «g» de Cattell

### ESCALA 1

Apellidos: ..... Nombre: ..... Fecha: .....

Edad: ..... Sexo: ..... Naturaleza: .....  
años y meses                      V o M                      pueblo o ciudad                      Provincia

Centro de enseñanza: ..... Curso: .....

PRUEBA	PUNTUACION	OBSERVACIONES
1. Sustitución.		
2. Clasificación.		
3. Laberintos.		
4. Identificación.		
5. Ordenes.		
6. Errores.		
7. Adivinanzas.		
8. Semejanzas.		E M:                      C I:



TESTS MOTORES DE OZERSTKI						
APELLIDOS Nombre Fecha de nacimiento Edad cronológica		Fecha de examen Edad Mental Edad Motora		Cociente Intelectual Cociente Motor		
	Coordinación estática.	Coordinación dinámica de las manos	Coordinación dinámica general	Rapidez de movimientos.	Movimientos simultáneos	Ausencia de sincinesias
4 años	De pie, ojos cerrados, pies uno delante del otro. 15" 1/2	Tocar la punta de la nariz 2/3	Saltar, los pies juntos, en el mismo sitio 5" 7 a 8 saltos 1/2	Colocar piezas en una caja con una mano 15" 1/2 (Velocidad máxima)	Describir circunferencias con los brazos extendidos 10" . 1/3	Estrechar la mano
5 años	Sobre la punta de los pies, ojos abiertos 10" 1/3	Bolita con papel de seda MD: 15" 1/2 MI: 20" 1/2	Saltar sobre una pierna s/5 ms. con los ojos abiertos 1/2	Enrollar hilo en una bobina. MD: 12" 1/3 MI: 20"	10 cerillas en una caja con las dos manos 20" . 1/2	Enseñar los dientes
6 años	Sobre una pierna, la otra flexionada, los ojos abiertos 10" 1/2 por cada pierna	Pelota. Blanco a 1,50 m. Niños: MD: 2/3. MI: 1/3 Niñas: MD: 2/4. MI: 1/4	Saltar los pies juntos por encima de una cuerda a 20 cms del suelo 2/3	Dibujar rayas verticales. 15" 1/2 Reposo 30"	Caminando desenrollar hilo de una bobina y enrollarlo en el dedo índice 15" . 1/2	Golpear sobre una mesa 1/2 cada mano
7 años	Sobre la punta de los pies, tronco flexionado ojos abiertos 10"	Laberintos MD: 1'30" 3 faltas: 0 MI: 2'30" 4 faltas: 0 Pausa: 30" 1/2 cada mano	Seguir una línea recta con los pies, uno delante del otro Longitud 2 m. Sin tiempo límite	4 paquetes con 36 cartas MD: 35" 1/2 cada mano MI: 45"	Golpear el suelo con los pies y movimientos de brazos. 15" . 1/3	Levantar las cejas.
8 años	Posición de agachado, brazos extendidos lateralmente, ojos cerrados 10" . 1/3	Tocar los dedos con el dedo pulgar. 5"	Saltar sobre una pierna, empujando una caja. Longitud: 5m. 1/3	Serie de órdenes 15" . 1/3	Golpear el suelo con los pies golpeando al mismo tiempo con el índice derecho sobre la mesa 20" . 1/3	Arrugar la frente
9 años	Mantenerse sobre una pierna, la otra flexionada, ojos cerrados 10" . 1/2 cada pierna	Niños: Pelota blanco a 2,50 m. MD: 3/5 MI: 2/5 Niñas: Recortar 1 círculo MD: 1'3 faltas: 0 Pausa: 30" MI: 1'30" 4 faltas: 0	Niños: saltar pies juntos cuerda a 40 cms del suelo 2/3 Niñas: saltar, palmas 3 veces 1/3	Pasar la página de un libro MD: 15" . 25 pág. MI: 15" . 15 pág.	Golpear suelo con los pies, al mismo tiempo la mesa con los dos dedos índice 20" . 1/3	5 flexiones, 5 extensiones pies 1/2 cada pierna D o I: 0
10 años	Sobre la punta de los pies, ojos cerrados 15" . 1/3	Niños: Subtest 2 niñas 9 años. Niñas: Subtest 2 niños 9 años	Niños: subtest 3 niñas 9 años. Niñas: subtest 3 niños 9 años.	4 montones con 40 cerillas. MD: 35" 1/2 cada mano MI: 45"	Punteado dos manos 15" . 1/2. 50 puntos MD - MI < 3 puntos	Cerrar un ojo Reposo: 5"
11 y 12 años	Niños: sobre una pierna, planta del pie sobre la rodilla Niñas: sobre la punta de un pie, la otra pierna flexionada 10" cada pierna Pausa: 30"	Coger con una mano una pelota lanzada desde 3 ms. MD: 3/5 MI: 2/5	Niños: saltar a una silla. Niñas: saltar en el aire tocando los talones 1/3	Punteado con una mano MD: 35" 90 c/rcu MI: 45" los 1/2.	Punteado con las dos manos 15" . 1/2 20 agujeros MD-MI < 3 agujeros.	Movimientos inversos con las dos manos 10" . 1/3
13-14 años	Niños: Subtest 1 niñas 11-12 años Niñas: Subtest 1 niños 11-12 años	Niños: regla en equilibrio. 5" MD: 5" MI: 3" 1/3 Niñas: Tejer ojos cerrados. 10" . 10 círculos 1/3	Niños: Subtest 3 niñas 11-12 años Niñas: Subtest 3 niños 11-12 años	Punteado: 15" 1/2 Niños: MD: 100 pto MI: 85. Niñas: MD: 90 pto MI: 75.	Colocar simultáneamente piezas y cerillas en 2 cajas. 10" . 1/2. 10 unidades	Cerrar alternativamente el ojo derecho, el ojo izquierdo 10" . 5 veces cada ojo
15-16 años	Ojos cerrados 10" Niños: Subtest 1 11-12 años Niñas: Subtest 1 11-12 años	Niños: Subtest 2 13-14 años niñas. Niñas: Subtest 2 13-14 años niños	Saltar sin impulso Niños: 75 cms. Niñas: 65 cms. del suelo 2/3	Serie de órdenes 10" . 1/3	Dibujar simultáneamente rayas y cruces 15" . 1/2. 10 unidades	Movimientos alternos manos y muñecas. 10" ojos abiertos. 10" ojos cerrados. 1/3
	Coordinación estática	Coordinación dinámica de las manos	Coordinación dinámica general	Rapidez de movimientos	Movimientos simultáneos	Ausencias de sincinesias

M. E. T. S. A. - Francos Rodríguez, 47 - MADRID-20 - Telf. 459 52 80

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.

# TEST DE DEVELOPPEMENT DE LA PERCEPTION VISUELLE

de MARIANNE FROSTIG

NOM : \_\_\_\_\_ PRENOM : \_\_\_\_\_

DATE DE L'EXAMEN : \_\_\_\_\_ DATE DE NAISSANCE : \_\_\_\_\_ AGE : \_\_\_\_\_

ECOLE : \_\_\_\_\_ CLASSE : \_\_\_\_\_

---

Ed. Consulting Psychologists Press, Inc - 577 College avenue, Palo Alto - Californie

Editions du Centre de Psychologie Appliquée  
48, avenue Victor-Hugo - 75783 PARIS CEDEX 16

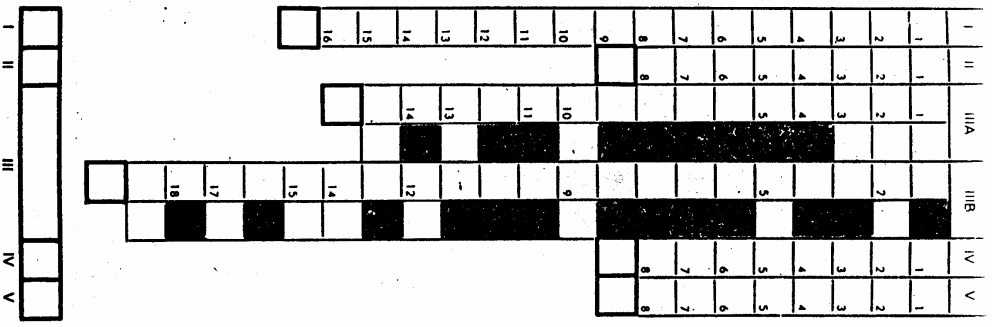
## TEST DE DEVELOPPEMENT DE LA PERCEPTION VISUELLE de MARIANNE FROSTIG

NOM : \_\_\_\_\_ PRENOM : \_\_\_\_\_ SEXE : \_\_\_\_\_  
 ADRESSE : \_\_\_\_\_  
 ECOLE : \_\_\_\_\_ CLASSE : \_\_\_\_\_

Année Mois Jour  
 Date de l'examen : \_\_\_\_\_  
 Date de naissance : \_\_\_\_\_  
 Age chronologique : \_\_\_\_\_

Q I : \_\_\_\_\_ Test : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_ Dominance latérale : D G ?  
 HANDICAPS SIGNALES : \_\_\_\_\_  
 COMPORTEMENT EN CLASSE : \_\_\_\_\_  
 NIVEAU DE LECTURE : \_\_\_\_\_

SUBTESTS	I	II	III	IV	V	
NOTES BRUTES						TOTAL
NOTES STANDARD						
QUOTIENT PERCEPTIF						



CUESTIONARIO A CONTESTAR POR LOS PADRES

Colegio: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_

Datos Personales del Niño:

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad (fecha de nacimiento): \_\_\_\_\_ Natural: \_\_\_\_\_  
Domicilio Actual: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_  
Profesión de los padres: \_\_\_\_\_

1.- Indique el nº de hijos y de mayor a menor especifique años y estudios o profesión que tienen.

2.- Aspectos Psicoevolutivos

- a) Parto normal
- b) Parto con complicaciones
- c) Anduvo al año aproximadamente
- d) Construyó frases antes de 3 años
- e) La mano que usa es la derecha
- f) Usó la izquierda, aunque en la actualidad usa la derecha
- g) Al hablar tartamudea
- h) Es lento
- i) Es torpe con sus manos
- j) Usa indistintamente la derecha y la izquierda

3.- Comportamiento General

Sociable	Destructor	Nervioso	Cariñoso
Dominante	Obediente	Egoista	Miedoso
Simpático	Ordenado	Limpio	Mentiroso
Tímido	Impulsivo	Celoso	Decidido
Entusiasta	Toma objetos del colegio o del hogar		
Tuvo tics en alguna ocasión	Poco interés		

Se muerde las uñas

Aprensivo

Audaz

Solitario

Desorganizado

Valiente

4.- Pequeñas Deficiencias

- a) Tiene frecuentes enfermedades crónicas
- b) Leves trastornos de audición
- c) Ciertas deficiencias visuales
- d) Se hizo pis en la cama hasta los.....años
- e) Ha sido operado de
- f) Ha guardado cama con frecuencia
- g) Se queja de dolores de cabeza
- h) Tiene frecuentes diarreas
- i) Ha presentado algunas convulsiones con fiebre o sin

5.- Actitud Frente al Estudio

- a) Le gusta asistir al colegio
- b) Se queja de su maestro
- c) Comenta en casa las actividades escolares
- d) Se resiste al trabajo escolar

6.- Comportamiento Social

- a) Le gusta la compañía de mayores de pequeños
- b) Se deja dominar
- c) Tiene pocos amigos
- d) Le gusta hacerse el bebé

7.- Otros Puntos

- a) Presenta sueño tranquilo con pesadillas
- b) Le aterra la oscuridad tiene celos de sus hermanos
- c) Se niega a comer tiene miedos injustificados
- d) Se presenta muy mimoso pierde mucho el tiempo



REGISTRO DE OBSERVACION DE LA CONDUCTA

ALUMNO:.....

Fecha..... Materia.....

Aspecto Observable

Escala A B C D E

I/PROCESO DE APRENDIZAJE.

- Atención en clase.....
- Interés.....
- Laboriosidad.....
- Hábitos de trabajo.....
- Creatividad.....
- Capacidad de autoevaluación.....

II/ASPECTOS EXTERNOS

- Puntualidad.....
- Presentación.....
- Orden material.....

III/INTEGRACION SOCIAL

- Ajuste social.....
- Influencia.....
- Colaboración.....

IV/RELACION CON EL PROFESOR

- Disciplina.....
- Confianza.....
- Responsabilidad.....
- Reacción ante observaciones críticas....
- Empatía.....

CLAVE: A :Muy buena. B:Buena C:Normal. D:Pasiva. E:Negativa..

Otras observaciones.....

ALUMNOS										<b>1</b> <b>AREA DE LENGUAJE</b> Capacidad de comprensión y expresión oral	L E N G U A J E	
												Cap. previas
										Reconoce sonidos de las fuentes que lo producen		
										Retiene y evoca estímulos auditivos		
										Evoca y reconoce objetos		
										Evoca estímulos verbales no presentes		
										Identifica partes del cuerpo, objeto y lugares del aula		
										Identifica por nombres propios		
										Identifica objetos y acciones representadas		
										Identifica objetos por atributos		
										Identifica objetos por su uso		
										Clasifica por colores (V. 2.1.1.)		
										Discrimina colores		
										Clasifica por grande/pequeño (V. 2.2.1)		
										Establece pertenencia a clase		
										Identifica sentimientos y emociones		
										Sigue órdenes simples		
										No sigue ordenes absurdas		
										Sigue órdenes verbo + indicativo de lugar		
										Nombra partes del cuerpo, objetos y lugares		
										Nombra partes del cuerpo, objetos y lugares representados		
										Usa los pronombres posesivos		
										Conoce relaciones espaciales (arriba/abajo, encima/debajo, dentro)		
										Nombra atributos para describir objetos		
										Relata experiencias inmediatas		
										Relata experiencias pasadas		
										Usa el futuro simple		
										Completa analogías		
										Conoce señas de identidad		

Registro Competencia Curricular

<div style="text-align: center;"> <h1 style="margin: 0;">2</h1> <h2 style="margin: 0;">AREA LOGICO-MATEMATICA</h2> <p style="margin: 0; font-size: small;">Adquisición de conceptos básicos numéricos</p> </div>											
A L U M N O S											
A R E A L O G I C O - M A T E M A T I C A											
										Capacidad de discriminación	Selecciona una ficha de un color dado igual a la que presenta el profesor
											Clasifica dos grupos de fichas por su color
											Nombra el color de la ficha que se le indica
											Discrimina objetos por su forma
											Clasifica objetos por su forma
											Selecciona objetos grandes y pequeños
											Agrupar por forma y tamaño conjuntos de fichas
											Agrupar por color y tamaño conjuntos de fichas
											Agrupar por color y forma conjuntos de fichas
											Agrupar por color, tamaño y forma
											Discrimina largo, corto en figuras y objetos
											Agrupar y forma conjuntos de prendas y objetos por su uso
											Separa objetos que no pertenecen a un conjunto dado
											De un conjunto de elementos que están relacionados los agrupará en parejas según su finalidad o uso
											Verifica midiéndolos los objetos que son iguales a uno dado (tiras de papel)
											Establece la relación de "Hay tantos" objetos como los de un conjunto dado
											Seria objetos de dos cualidades grande-pequeño
											Seria tres tipos de objetos: círculo, cuadrado y triángulo
											Completa serie de tres elementos una vez iniciada (varía el color de estos)
											Imita con las palmas los ritmos que ejecuta el profesor también con las palmas
											Idem con un lápiz ritmos rápidos, pausados y lento
											Realiza ejercicios gimnásticos rápidos y lentos
											Ordena series de objetos de menor a mayor y viceversa
											Ordena por edad, a través de fotografías y dibujos las personas allí representadas
											Idem de las diferentes partes del día
											Idem de las actividades que hace durante el día
											Distingue al menos tres partes de las cosas simples
											Indica la finalidad de las cosas que presenta el profesor
											Señala partes e indica su finalidad conjuntamente
											Discrimina que tiene dos lados en el cuerpo
											Discrimina que tiene dos brazos, dos orejas, dos ojos, dos piernas y que están en extremos opuestos
											Discrimina en objetos o dibujos de la figura humana que hay dos lados
											Asigna a cada lado su nombre: derecho-izquierdo
											Señala partes que hay a la derecha e izquierda a indicación del profesor
											Ejecuta órdenes que impliquen derecha e izquierda
											Realiza órdenes que impliquen cruzar el eje de simetría corporal
											Ejecuta órdenes de derecha e izquierda sobre la figura suya reflejada en un espejo

Registro Competencia Curricular

<p style="text-align: center;"><b>3</b> AREA PERCEPTIVA</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo de la percepción y la discriminación visual</p> <p style="text-align: center;">ALUMNOS</p>											<b>A</b> <b>P</b> <b>T</b> <b>I</b> <b>U</b> <b>D</b> <b>P</b> <b>E</b> <b>R</b> <b>C</b> <b>E</b> <b>P</b> <b>T</b> <b>I</b> <b>V</b> <b>A</b>

Registro Competencia Curricular

<p style="text-align: center;"><b>4</b>  <b>AREA VISOMOTRIZ</b>          Coordinación          perceptivo-          motriz</p>												
A L U M N O S												
C O O R D I N A C I O N   V I S O M O T R I Z												
			HABIL. MOTRIL PREVIAS			HABILIDADES VISOMOTRICES						
			Movimientos Gruesos	Movimientos Finos								
			Aprehede objetos con la mano									
			Ejerce presión sobre los objetos									
			Golpea con los puños									
			Rota las manos sobre las muñecas									
			Junta y separa las manos									
			Coge objetos con los dedos pulgar e índice haciendo pinza									
			Separa los dedos en abanico									
			Realiza palmadas con las diferentes partes de la mano									
			Pica espontáneamente sobre el papel									
			Pica con límites, establecidos por el profesor									
			Pica entre dos líneas, en progresivo estrechamiento									
			Pica sobre figuras grafeando los detalles y complejidad									
			Pega papeles con cola o goma									
			Pega papeles con límites establecidos por el profesor									
			Cubre figuras de creciente complejidad									
			Recorta con los dedos el papel siguiendo los distintos lineam.									
			Recorta con tijeras libremente sobre el papel									
			Recorta con límites establecidos									
			Recorta formas geométricas									
			Recorta lineamientos curvos									
			Ensarta cuentas en un hilo grueso									
			Hace un hilván con hilo de plástico									
			Enrosca tuercas sobre tornillos									
			Puntea espontáneamente sin límites									
			Realiza mosqueado									
			Traza pequeños círculos									
			Traza líneas onduladas en distintas direcciones									
			Traza cruces									
			Cubre con pintura el fondo de una figura									
			Forma bolas según modelo propuesto									
			Forma cilindros									

Registro Competencia Curricular

**Cuadernillo**

①

**BAPAE**

E



1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	



Autora: M.ª Victoria de la Cruz López - Copyright © 1981, by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos - Prohibida la reproducción total o parcial - Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24 - Madrid-16 - Imprime: Jecosa Madrid, S. A. D. Legal: M-32954-1982



Nº 127

# PREESCOLAR Cuadernillo-A



Nombre y apellidos ..... Edad .....

































1

☆					☆☆				
■					■				
⊕					⊕				
▶					▶				
✿					✿				
○					○				
★					★				
🏠					🏠				

Autora: M.ª Victoria de la Cruz López - Copyright © 1980, by TEA Ediciones, S. A., que se reserva todos los derechos -  
 Prohibida la reproducción total o parcial - Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24 - Madrid-16 -  
 Imprime: JECOSA MADRID, S. A. - Orense, 68 - D.L. M-31385-1982


# Lengua




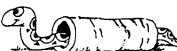
























	A	B	C	D
	z	o	d	a
	a	x	z	w

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				











































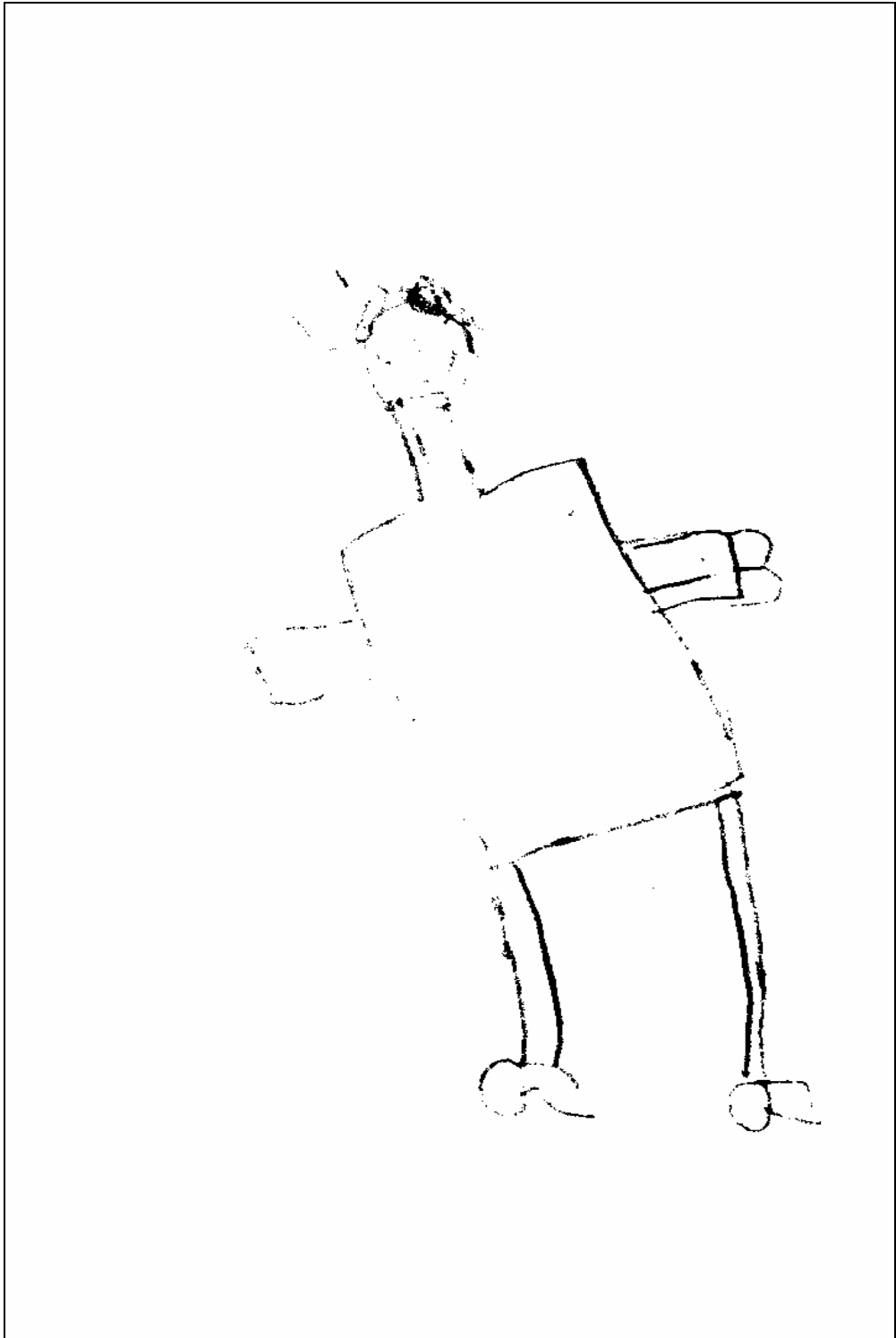
# Matemáticas

	A	B	C	D	
Ej.:		=	+	-	<

	A	B	C	D
1				
2				
3	4	8	6	9
4				
5				
6	06:00	06:05	12:30	04:15
7				
8				
9				

## Conocimiento del Medio

	A	B	C	D
Ej.:				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				



Test de la Figura Humana

REGISTROS:

GRUPO

EXPERIMENTAL

TUTORIA	C	I	C	M	P	L
	A	D	A	D	A	D
1	100	115	90	110	45	99
2	100	110	90	110	50	99
3	95	105	85	110	40	90
4	85	100	60	80	30	50
5	89	100	80	110	60	90
6	95	95	80	90	60	99
7	80	90	100	105	40	70
8	82	85	90	110	30	55
9	90	95	65	80	40	60
10	85	90	70	90	40	70
11	80	90	80	80	40	80
12	85	95	60	90	40	60
13	90	110	90	110	60	90
14	90	105	100	110	50	60
15	75	80	30	60	10	20
16	80	90	80	90	40	55
17	75	85	75	110	20	30
18	90	100	95	110	45	65
19	70	85	65	80	40	60
20	75	80	65	85	40	65
21	80	90	75	90	50	70
22	75	80	80	95	45	75
23	90	110	100	110	60	99
24	80	100	90	100	50	80

Cociente Intelectual  
 Cociente Motor  
 Prueba de Lectura

# REGISTROS GRUPO CONTROL

	TUTORA:							
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

Hoja de Registro de Campo

SESION

FECHA

Objetivo de Etapa:

Objetivo de Ámbito:

Bloque Temático

Contenido:

Conceptos:

Procedimientos:

Actitudes:

Material e instalaciones:

Organización de Alumnos:

Técnica de Enseñanza:

Descripción de Actividades:



# GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNO	COORDINACIÓN VISOMOTORA		MEMORIA INMEDIATA		MEMORIA MOTORA		MEMORIA AUDITIVA		MEMORIA LOGICA		PRONUNCIACIÓN		COORDINACIÓN MOTORA		ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD		NIVEL DE MADURACIÓN			
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D		
	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	15	17
1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	17
2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	15	18
3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	10	13	
4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	12	14		
5	1	1	0	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	8	12		
6	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	15	22		
7	1	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	12	18		
8	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	13	17			
9	2	2	2	1	1	1	0	2	1	1	2	2	1	1	1	2	12	14		
10	2	1	1	2	2	2	1	1	0	2	1	1	2	2	1	1	12	13		
11	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	17	20		
12	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	0	1	10	12		
13	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	17	20		
14	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	13	16		
15	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	6	7		
16	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	0	1	1	2	2	13	15		
17	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	4	7		
18	2	3	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	11	17		
19	2	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	12	17		
20	1	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	8	13		
21	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	13	16		
22	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	12	16		
23	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	14	18		
24	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	0	1	10	14		



GRUPO EXPERIMENTAL															
ALUMNO	MADUREZ LECTURA		MADUREZ ESCRITURA		DESARROLLO MOTOR		COORDINACIÓN		LATERALIDAD		EXPRESIÓN ORAL		C.I.		
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
1	7	10	7	10	8	9	7	7	7	7	7	8	120	43	51
2	7	10	7	10	8	9	8	9	8	9	7	8	100	45	55
3	7	10	7	10	8	9	6	7	6	7	7	8	120	41	51
4	2	2	5	7	7	7	1	2	5	7	2	2	110	22	30
5	5	7	7	9	6	7	1	7	6	7	2	8	120	27	43
6	8	10	8	10	5	9	6	7	6	7	6	7	90	39	49
7	7	8	7	8	7	9	6	7	7	7	7	8	110	41	49
8	6	6	7	7	6	9	6	7	6	7	7	8	80	38	45
9	3	5	3	5	5	7	5	7	5	7	5	6	110	26	39
10	7	8	8	10	7	9	7	7	7	9	7	8	120	43	46
11	8	10	6	7	8	9	6	7	6	8	6	8	90	40	52
12	3	5	8	9	8	9	7	7	7	7	3	8	120	36	43
13	7	10	7	10	7	9	7	7	7	7	7	7	120	42	49
14	8	10	8	10	7	9	6	7	6	8	6	8	100	41	52
15	1	1	1	1	2	3	2	3	2	3	2	2	80	10	22
16	8	10	6	10	6	9	8	8	9	7	8	8	80	37	43
17	2	2	4	5	5	7	4	7	4	7	6	6	100	25	39
18	8	10	8	10	7	9	8	8	5	9	6	8	110	42	49
19	7	8	7	6	6	7	7	7	7	7	6	6	110	40	45
20	6	7	6	6	6	7	6	7	7	7	6	6	120	37	40
21	6	10	7	10	6	8	6	7	7	7	6	7	120	38	45
22	7	8	6	8	6	9	7	7	6	7	6	8	120	38	49
23	9	10	8	10	7	9	6	9	9	9	9	8	100	48	53
24	6	7	7	6	8	8	6	8	7	7	8	8	80	42	48

G R U P O EXPERIMENTAL									
ALUMNO	COEFICIENTE INTELIGENCIA		COEFICIENTE MOTOR		PRUEBA DE LECTURA				
	A	D	A	D	A	D			
	1	100	115	90	110	45	99		
2	100	110	90	110	50	99			
3	95	105	85	110	40	90			
4	85	100	60	80	30	50			
5	89	100	80	110	60	90			
6	85	95	80	90	60	99			
7	80	90	100	105	40	70			
8	82	85	90	110	30	55			
9	80	85	65	80	40	60			
10	85	90	70	90	40	70			
11	80	90	80	80	40	80			
12	85	95	60	90	40	60			
13	90	110	90	110	60	90			
14	90	105	100	110	50	60			
15	75	80	30	60	10	20			
16	80	90	80	90	40	55			
17	75	85	75	110	20	30			
18	90	100	95	110	45	65			
19	70	85	65	80	40	60			
20	75	80	65	85	40	65			
21	80	90	75	90	50	70			
22	75	80	80	95	45	75			
23	90	110	100	110	60	99			
24	80	100	90	100	50	80			

## GRUPO EXPERIMENTAL

### I T P A

ALUMNO	COMPRESIÓN AUDITIVA		COMPRESIÓN VISUAL		MEMORIA VISO-MOTORA		ASOCIACIÓN AUDITIVA		MEMORIA SECUENCIAL-AUDITIVA		ASOCIACIÓN VISUAL		INTEGRACIÓN VISUAL		EXPRESIÓN VERBAL		INTEGRACIÓN GRAMATICAL		EXPRESIÓN MOTORA		COMPUESTA			
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
	1	4	5,5	4,9	6,1	4,11	5,3	4,4	5	4,10	5,3	4,2	5	4,5	5,1	4,9	5,1	4,9	5	4	4,11	4	4,11	4
2	4,8	5,7	5	6,4	4,11	5,3	4,4	5,3	4,10	5,10	4,7	5,3	4,5	5,1	4,11	5,1	4,9	5,6	4,7	5,2	4,5	5,2	4,5	5,5
3	4,10	5,5	4,3	6,1	4,11	5,3	3,10	5	4,10	5,3	4,4	5	4,5	5,1	5,1	5,4	4,9	5,3	4,11	5,7	5	5,7	5	5,5
4	3,4	4	4	5	4,11	4,11	3,3	4,1	3,3	4,4	3,11	4,4	4,3	4,9	3,11	4,1	3,11	4,2	4,1	4,4	4,4	4,4	3,5	4,5
5	4	5	4	5	4,6	5,3	3,10	4,4	3,10	5,3	4,9	5	4,9	5,1	4,7	5,5	4,5	5,3	5,2	5,7	4	5,7	4	5,5
6	4,2	5,3	3,3	5	4,11	5,3	3,7	4,1	4,10	5,3	4,7	5,3	4,5	5,1	4,11	5,3	5	5,6	4,7	5,2	4,5	5,2	4,5	5,5
7	3,3	4	3,5	4,9	3,9	4,11	3,7	4,4	3,10	4,10	4,2	4,7	4,2	4,5	4,3	4,5	4,2	4,9	4,4	4,4	4,4	4,11	4	5
8	3,10	4,5	3	4	4,6	4,6	4,11	4,9	4,10	5,3	3,11	4,4	4,2	4,5	3,9	4,5	4,5	5	4,7	5,2	4	5,2	4	5
9	3,5	4,10	3	4,3	4,6	4,11	3,3	4,1	3,3	4,4	4,2	4,4	4,2	4,5	4,3	4,9	4,9	5	4,1	4,11	4,5	4,11	4,5	5
10	4	5	3	4	3,9	4,11	3,7	4,4	3,3	4,4	4,2	4,4	4,2	4,5	4,1	4,9	4,5	5	4,7	4,11	4	4,11	4	5
11	3,10	4,8	3	4,3	4,1	4,11	4,1	4,9	3,3	4,4	4,2	4,7	4,5	4,5	3,9	4,2	4,2	4,9	4,7	5,2	4	5,2	4	5
12	3,5	4,5	3	4	3,9	4,11	3,10	4,4	3,3	4,4	3,11	4,4	4,2	4,5	3,4	4,5	3,11	4,5	4,1	4,11	3,5	4,11	3,5	5
13	4	5,6	4,3	5	4,1	5,3	4,7	5,5	4,4	5,3	4,7	5	4,9	5,1	4,5	5,7	4,5	5,6	4,7	5,2	4,5	5,2	4,5	5,5
14	3,11	5,2	3	4	4,1	4,11	4,1	5	4,4	4,10	3,11	4,2	3,1	4,3	3,10	4,11	4,5	5	4,1	4,11	4	4,11	4	5
15	3	3,9	3	4	4,6	4,11	3	3,10	3	3	3	3,1	3	3,9	3,1	3,4	3	3,2	3,1	3,2	3	3,2	3	4,5
16	4	5,4	3	4,3	5,3	5,3	3,10	4,9	3,10	4,4	4,4	4,9	4,9	5,1	4,11	5,3	5	5,3	4,7	5,2	5	5,2	5	5,5
17	3,7	4,2	3,5	4	4,11	5,3	3	3,10	3	3,10	3,8	3,11	4,2	4,9	4,5	4,7	3,2	3,5	4,1	4,11	4	4,11	4	5
18	3,5	4	3,5	4	4,6	4,11	4,4	5	3,10	4,4	5	5,3	4,5	5,1	4,7	5,1	4,5	5	4,7	5,2	4,5	5,2	4,5	5,5
19	4,2	4,8	3,5	4	4,6	4,6	4,4	5	3	3,10	4,2	4,7	4,2	4,9	3,11	5,1	4,2	4,9	4,1	4,11	4	4,11	4	5
20	4	5	3,5	4,3	4,6	4,11	3,10	4,9	3	3,10	4,2	4,9	3,10	4,5	4,1	4,9	4,5	4,9	4,1	4,11	4	4,11	4	5
21	4,2	5	4,3	5	4,11	5,3	4,1	5	4,4	5,3	4,7	5	4,2	5,1	4,5	5,3	5	5,3	4,4	5,2	5	5,2	5	5,5
22	3,11	4,10	5	6,1	4,6	5,3	4,1	5,3	4,4	5,3	4,7	5	4,2	5,1	4,5	5,3	5	5,3	4,4	5,2	5	5,2	5	5,5
23	4	5,5	4,9	6,1	4,11	5,3	4,1	5,3	4,4	5,3	4,4	5	4,2	5,1	4,1	5,4	4,1	5,9	4,11	5,7	4	5,7	4	5,5
24	4	5	4,3	5	4,11	5,3	3,10	4,9	3,3	4,10	4,2	4,7	3,10	4,9	3,11	4,11	4,2	4,5	4,4	4,4	4	4,4	4	5



GRUPO EXPERIMENTAL		ESAPRES	
ALUMNO			
	A	D	
1	66	89	
2	64	86	
3	62	86	
4	40	69	
5	62	85	
6	66	85	
7	49	64	
8	49	67	
9	51	65	
10	48	69	
11	59	64	
12	51	70	
13	66	89	
14	67	86	
15	25	46	
16	70	80	
17	40	60	
18	66	85	
19	58	67	
20	60	64	
21	49	65	
22	80	84	
23	70	86	
24	69	82	

GRUPO EXPERIMENTAL												
ALUMNO	VERBAL		CONCEPTOS CUANTITATIVOS		MEMORIA AUDITIVA		COORDINACIÓN VISOMOTORA		APTITUD PERCEPTIVA		APRENDIZAJE ESCOLAR	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1	70	80	70	90	70	80	70	90	80	90	70	90
2	80	90	85	90	85	90	80	90	85	90	70	90
3	65	80	70	80	70	80	70	85	80	85	60	80
4	40	50	45	55	40	50	40	60	30	50	30	45
5	70	85	75	85	70	85	85	90	60	70	55	70
6	75	80	75	80	75	80	75	85	70	75	50	75
7	40	60	50	60	50	60	45	60	45	50	45	50
8	40	60	40	60	50	50	40	50	40	45	45	50
9	40	50	60	60	50	50	50	60	40	45	40	50
10	50	60	50	60	50	50	50	60	65	75	60	75
11	45	50	45	55	55	60	55	60	55	70	65	70
12	40	60	45	55	45	60	45	60	50	70	60	75
13	65	80	80	90	75	80	75	90	80	90	60	90
14	70	80	75	80	65	80	65	80	70	80	75	80
15	20	30	25	30	10	30	15	20	10	30	20	30
16	30	50	20	40	30	60	40	60	50	60	60	60
17	20	30	20	30	20	40	20	30	30	40	35	40
18	40	40	20	30	40	60	40	50	65	70	60	70
19	40	50	30	50	30	60	40	50	60	70	60	70
20	40	50	40	60	40	60	50	60	60	65	45	60
21	40	60	30	60	50	60	40	60	55	60	55	70
22	40	70	50	70	50	70	50	60	65	75	65	75
23	60	90	60	80	60	80	60	90	75	90	70	90
24	40	70	50	70	50	70	50	60	60	60	65	70

GRUPO EXPERIMENTAL									
ALUMNO	SANTUCCI		REVERSAL		FROSTIG				
	ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA		PRONÓSTICO DE ÉXITO EN LECTURA		PERCEPCIÓN VISUAL				
	A	D	A	D	A	D			
1	75	90	65	80	75	90			
2	80	90	65	90	80	90			
3	70	80	60	80	60	80			
4	40	60	40	60	50	70			
5	65	80	60	70	60	80			
6	65	80	65	80	70	80			
7	40	50	60	60	70	80			
8	40	40	30	40	75	80			
9	40	50	40	40	65	70			
10	60	70	60	80	60	90			
11	50	50	80	60	40	60			
12	40	60	40	70	50	70			
13	70	80	70	90	60	90			
14	75	80	70	80	70	90			
15	10	30	10	30	20	40			
16	50	60	50	60	40	50			
17	30	40	30	40	30	50			
18	60	75	60	70	70	85			
19	60	65	65	70	70	80			
20	40	60	50	60	40	60			
21	55	60	50	60	40	65			
22	60	70	70	75	60	80			
23	75	80	75	90	80	90			
24	60	60	50	60	50	70			





ALUMNO		GRUPO CONTROL																			
		COORDINACIÓN VISOMOTORA		MEMORIA INMEDIATA		MEMORIA MOTORA		MEMORIA AUDITIVA		MEMORIA LOGICA		PRONUNCIACIÓN		COORDINACIÓN MOTORA		ATENCIÓN Y FATIGABILIDAD		NIVEL DE MADURACIÓN			
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D		
1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	14	14	
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	13	15	
3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	14	14	
4	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	13	15	
5	2	2	1	1	2	2	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	12	12	
6	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6	
7	2	2	1	1	2	2	2	2	0	0	2	2	2	0	1	2	2	11	12	12	
8	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	0	0	2	2	12	12	12	
9	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	5	6	6	
10	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	3	3	
11	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11	12	12	
12	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	11	12	12	
13	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14	14	14	
14	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	12	12	12	
15	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	0	1	3	3	14	15	15	
16	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14	15	15	
17	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	4	5	5	
18	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	4	5	5	
19	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	3	3	14	14	14	
20	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	12	13	13	
21	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	11	12	12	
22	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10	10	
23	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	11	12	12	
24	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	9	9	

ALUMNO		GRUPO CONTROL																	
		MADUREZ LECTURA		MADUREZ ESCRITURA		DESARROLLO MOTOR		COORDINACIÓN		LATERALIDAD		EXPRESIÓN ORAL		C.I.					
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D				
1	7	10	7	10	7	10	6	9	4	7	10	130	38	56					
2	7	10	8	10	8	10	8	10	8	10	8	135	47	60					
3	8	10	8	10	8	10	8	10	8	10	8	135	48	60					
4	7	10	8	10	8	10	8	10	8	10	8	136	47	60					
5	6	7	10	10	7	9	7	9	6	7	8	117	44	51					
6	4	4	3	3	6	8	4	4	2	2	5	90	24	26					
7	7	8	4	3	7	8	5	7	6	7	8	90	37	42					
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	90	48	48					
9	3	3	6	8	6	7	6	6	7	8	7	80	35	39					
10	1	1	2	3	4	4	4	4	2	3	5	100	18	20					
11	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	80	41	42					
12	6	7	6	7	6	7	6	7	6	7	6	100	36	42					
13	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	110	58	58					
14	7	8	7	8	7	7	7	7	7	7	7	100	42	45					
15	8	9	7	8	8	9	8	9	7	9	8	80	46	53					
16	9	9	8	9	8	9	9	9	9	9	5	130	48	50					
17	3	3	3	3	7	8	3	4	3	3	4	110	23	25					
18	3	3	7	7	5	6	5	5	5	5	5	90	30	31					
19	7	7	6	7	6	7	7	7	7	7	7	110	40	42					
20	6	7	6	5	4	4	4	4	4	4	7	100	31	32					
21	7	7	6	5	7	8	7	6	7	6	8	80	42	41					
22	6	5	6	5	6	7	6	7	6	7	7	110	37	39					
23	7	7	8	10	9	9	4	5	5	5	5	110	38	41					
24	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	120	34	36					

GRUPO CONTROL									
ALUMNO	COCIENTE INTELIGENCIA		COEFICIENTE MOTOR		PRUEBA DE LECTURA				
	A	D	A	D	A	D			
	1	109	110	100	100	50	60		
2	110	110	105	110	50	70			
3	105	105	100	100	60	60			
4	110	110	105	105	50	50			
5	90	90	100	100	50	50			
6	89	90	100	100	40	50			
7	90	95	80	80	40	40			
8	100	100	100	100	50	60			
9	95	100	80	80	40	40			
10	80	80	70	70	40	40			
11	100	100	100	100	50	60			
12	90	90	90	90	60	60			
13	95	95	90	90	50	70			
14	100	100	100	100	50	65			
15	80	80	90	90	40	65			
16	90	90	90	90	40	70			
17	80	80	100	100	40	60			
18	80	80	70	70	40	40			
19	75	80	80	85	40	40			
20	90	90	50	50	50	70			
21	100	100	90	90	50	70			
22	80	80	90	90	40	45			
23	75	80	85	90	40	40			
24	95	95	85	90	50	70			

# GRUPO CONTROL

## ITPA

ALUMNO	COMPRESIÓN AUDITIVA		COMPRESIÓN VISUAL		MEMORIA VISO-MOTORA		ASOCIACIÓN AUDITIVA		MEMORIA SECUENCIAL-AUDITIVA		ASOCIACIÓN VISUAL		INTEGRACIÓN VISUAL		EXPRESIÓN VERBAL		INTEGRACIÓN GRAMATICAL		EXPRESIÓN MOTORA		COMPUESTA				
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
	1	4,10	5,5	4,6	5	4,6	5,3	4,9	4,9	4,10	4,10	4,9	5	4,9	5,1	5,3	5,4	5	5,3	5	5,2	5	5,5	5	5,5
2	4	4,8	5	5	4,11	4,11	4,9	4,9	4,10	5,3	4,9	5	5,1	5,3	5,4	5,4	5,3	5,3	5	5,2	5	5,4	5,1	5,4	
3	5	5,1	4,3	4,3	5,3	5,7	5,11	6,1	5,10	6,3	5,5	5,5	5,8	5,8	5,3	5,4	5	5	5	5,2	5	5,4	5	5,4	
4	5,1	5,2	4,6	4,9	5,3	5,3	5	5	5,3	5,3	5	5	5,3	5,5	5,1	5,3	5	5	5	5,7	5,7	5,2	5,2	5,5	
5	5	5,1	5	5	4,11	5,3	5,3	5,3	5,3	5,3	5	5	4,9	5,4	5,3	5,3	5,3	5,1	5,3	5	5,3	5	5,3	5	5,3
6	4,5	4,5	4,6	4,6	3,9	3,9	4,7	4,7	4,10	4,10	4,9	5	4,5	4,5	4	4,1	3,11	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4	4,3	
7	4,2	4,2	4,3	4,6	4,1	4,1	4,4	4,7	4,4	4,4	4,7	4,9	4,5	4,5	5,1	5,3	5	5,3	5	5,2	5,2	5,2	5,2	5,6	
8	5	5,1	5	5	4,11	5,3	5,3	5,5	5,3	5,3	5,5	5,5	4,9	5,1	4,9	4,11	4,9	4,9	4,2	4,1	4,4	5	5,4		
9	5,3	5,4	4,6	4,9	5,3	5,3	5,5	5,5	5,3	5,3	5,10	5,10	5,8	5,8	4	4,1	4,2	4,2	4,2	4,1	4,4	4	4,4		
10	3,7	3,9	3,5	4	3,9	3,9	3,10	3,10	3,10	3,10	3,11	4,2	3,10	4,2	4	4,1	3,11	4,2	3,11	3,11	3,11	4	4,2		
11	3,1	3,2	3	3	3,4	3,9	4,1	4,1	4,4	4,10	3,11	3,11	3,10	4,2	4	4,3	4,2	4,2	4,2	4,1	4,4	4,5	4,8		
12	5,2	5,5	5	5	5,3	5,3	5	5	5,3	5,3	5,5	5,8	5,3	5,5	5,1	5,3	5	5	5	4,11	5,2	5,1	5,2		
13	5	5,5	5	5	5,3	5,3	5	5,3	4,10	5,3	5	5,3	5,5	5,5	5,1	5,3	5,3	5,3	5,2	5,2	5,7	5,5	5,6		
14	5	5,4	5	5	5,3	5,3	5,3	5,3	5,10	5,10	5,3	5,3	5,5	5,5	5,3	5,3	4,9	4,9	5,2	5,2	5,7	5,3	5,5		
15	3,10	4	3,5	4	3,9	4,1	3,3	3,7	3,10	3,10	3,6	3,6	3,7	3,9	4,9	5	4,7	4,11	5	5,2	5	5	5,1		
16	5,4	5,5	5	5	5,3	5,7	5,5	5,5	5,3	5,3	5	5	4,9	4,9	5,1	5,3	5,1	5,3	5,2	5,2	5,2	5,2	5,3		
17	3,5	3,5	3,5	3,5	3,9	4,1	3,3	3,3	3,3	3,10	3,8	3,8	3,7	3,7	3,11	4	3,7	3,11	3,11	3,11	4,4	4	4,2		
18	3	3,2	3	3,5	3	3,4	3,7	3,7	3,10	3,10	3,6	3,6	3,9	3,9	4,2	4,2	3,11	4,1	4,1	4,4	4,4	4	4,3		
19	4	4,1	4	4,3	4,1	4,1	4,4	4,7	4,10	4,10	4,4	4,7	4,5	4,5	5,1	5,3	5	5,3	5,2	5,7	5,7	5,6	5,8		
20	4	4,2	4	4	3,9	4,1	4,4	4,7	4,10	5,3	4,9	4,9	4,2	4,5	4,1	4,3	4,2	4,5	3,11	4,1	4,1	4	4,4		
21	5,5	5,8	5	5	5,3	5,3	5,3	5,3	5,10	5,10	5	5	5,3	5,3	4,1	4,1	4,5	4,5	4,5	4,1	4,1	4,2	4,3		
22	3,5	3,6	3,5	3,5	3,4	3,9	3,7	3,7	3,3	3,10	3,8	3,8	3,7	3,7	4,1	4,3	4,2	4,5	4,4	4,4	4,4	4,3	4,5		
23	3,4	3,5	3	3	3,4	3,4	3,3	3,3	3,10	3,10	3,10	3,10	3,11	3,11	4,1	4,1	4,5	4,5	4,4	4,4	4,4	4,2	4,5		
24	5,1	5,6	5	6,1	4,11	5,3	5,3	5,3	5,10	5,10	5	5	5,3	5,3	5,1	5,1	5	5,3	5	5,2	5,7	5,5	5,8		



GRUPO CONTROL												
ALUMNO	VERBAL		CONCEPTOS CUANTITATIVOS		MEMORIA AUDITIVA		COORDINACIÓN VISOMOTORA		APTITUD PERCEPTIVA		APRENDIZAJE ESCOLAR	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1	77	80	75	75	85	85	90	90	89	90	89	90
2	80	80	75	75	85	85	80	80	85	85	85	90
3	80	80	60	75	50	65	65	80	85	85	89	90
4	80	80	75	90	60	60	50	80	85	85	89	90
5	70	80	80	80	70	80	80	80	80	89	80	90
6	65	80	75	75	70	75	75	77	75	75	70	75
7	80	80	50	60	65	65	80	80	30	30	30	30
8	80	80	75	75	60	65	60	60	80	89	80	85
9	80	80	35	35	30	30	30	30	65	70	75	77
10	25	25	75	75	30	30	30	30	23	25	25	30
11	35	35	35	35	50	50	30	30	50	55	77	80
12	65	80	75	75	65	65	50	60	77	80	80	80
13	65	65	50	60	65	65	65	65	77	80	80	85
14	65	80	50	60	50	60	50	50	80	80	80	85
15	35	35	35	35	20	30	20	20	50	55	60	60
16	65	65	50	50	25	25	50	50	65	65	65	65
17	20	20	20	20	20	20	15	15	30	30	35	35
18	20	20	20	20	20	30	30	30	25	25	25	25
19	35	50	50	50	30	30	30	30	40	45	70	77
20	35	35	35	50	30	30	30	30	30	35	40	40
21	35	50	35	35	30	30	30	50	35	40	45	45
22	20	25	25	35	30	30	30	30	25	25	25	30
23	65	65	50	50	65	65	30	30	50	50	60	60
24	80	80	60	75	60	60	50	60	80	80	85	89

GRUPO CONTROL									
ALUMNO	SANTUCCI		REVERSAL			FROSTIG			
	ORGANIZACIÓN		PRONÓSTICO DE			PERCEPCIÓN			
	PERCEPTIVA		ÉXITO EN LECTURA			VISUAL			
	A	D	A	D	A	D	A	D	
1	80	80	60	80	80	90	80	90	
2	70	80	60	70	80	90	80	90	
3	80	80	60	80	80	80	80	80	
4	75	80	70	70	70	90	90	90	
5	75	75	80	80	80	75	80	80	
6	70	70	70	70	70	60	60	60	
7	40	40	20	30	50	60	60	60	
8	70	70	70	80	80	90	90	90	
9	50	60	70	70	40	50	50	50	
10	30	35	20	30	30	30	30	30	
11	70	70	80	80	30	40	40	40	
12	70	70	80	80	50	60	60	60	
13	60	65	70	80	80	80	80	80	
14	65	65	70	80	80	90	90	90	
15	45	55	60	60	60	70	70	70	
16	50	50	60	70	70	80	80	80	
17	30	35	30	30	30	30	30	30	
18	20	20	20	30	30	30	30	30	
19	65	65	60	70	30	40	40	40	
20	30	35	40	50	20	20	20	20	
21	25	35	40	40	30	40	40	40	
22	15	20	20	20	20	30	30	30	
23	45	45	50	60	60	70	70	70	
24	70	70	60	80	80	90	90	90	





GRUPO CONTROL		ESAPRES	
ALUMNO			
	A	D	
1	70	86	
2	75	86	
3	70	86	
4	70	86	
5	65	86	
6	46	40	
7	52	52	
8	29	34	
9	82	86	
10	29	34	
11	29	29	
12	52	59	
13	46	52	
14	82	86	
15	82	88	
16	70	70	
17	52	70	
18	29	34	
19	40	40	
20	34	29	
21	80	82	
22	29	29	
23	52	59	
24	70	86	

