UNIVERSIDAD LA SALLE
CARRERA DE EDUCACIÓN



"Taller Chiquilín Picarón como instrumento de desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa en niños de 5 años del Colegio Saint Andrews"

Tesis presentada para la obtención del Grado de
Licenciatura en Educación

Postulante: Ivonne Cecilia Rivero Villarroel

Tutora: Dra. Maria Nela Rosario Paniagua Gonzales Ph. D.

La Paz-Bolivia

2011

Dedicatoria

A Dios, sentido de la vida y
fuente de todo conocimiento.

Agradecimientos

A los hermanos; José Antonio y Pedro, por abrir mi mente a la búsqueda del conocimiento, haberme enseñado valores, a asumir responsabilidades y ver más allá de cada momento y cada lugar bajo la consigna "Excelsior"

A la Universidad La Salle por permitirme ser parte de un proceso educativo de calidad.

A todos los docentes de la carrera de Educación, por el esfuerzo y el ejemplo.

A la doctora MariaNela por todo el apoyo, la paciencia, el cariño y por ser una excelente guía.

Al Colegio Saint Andrews por permitirme aplicar la presente investigación.

A todos los niños que fueron parte del taller "Chiquilín Picarón" porque entre sonrisas y travesuras me ayudaron a cumplir un sueño.

A mis padres y mis hermanos, por haberme formado como una persona de bien: Juan, Ivonne, Dani y Juanfe, por creer en mí y darme apoyo y amor incondicional.

A mi Daniel, por convertir esta meta en nuestra prioridad.

Resumen

Encontrar una definición universal para el termino “psicomotricidad” es una tarea tan ardua como intentar encerrarla dentro de un área de estudio. También, es muy cómodo determinar una gran cantidad de problemas psicomotrices y no presentar o buscar una solución a estos, dejando así, que el problema también tome carácter académico.

La presente investigación, demuestra como la psicomotricidad de los niños de 5 años puede ser trabajada y mejorada a través del uso de estrategias pedagógicas utilizadas adecuadamente. Para determinar que existe un problema en cierta población, se ha realizado una entrevista a docentes de kínder, quienes están al tanto de los problemas que vienen de la mano del bajo desarrollo motriz. Seguidamente, se realiza un pre test a un determinado número de niños, para conocer el avance en cuanto a los elementos base de la psicomotricidad que se tratarán.

Posteriormente, se aplica el programa “chiquilín picaron” que se encuentra estructurado en situaciones didácticas que responden a necesidades especificas de desarrollo. Cada módulo cuenta con las respectivas actividades, objetivos e indicadores de evaluación.

Para concluir, se aplica la prueba utilizada al principio de la investigación para poder establecer la efectividad del taller y llegar a conclusiones veraces en cuanto a la aplicación del programa creado para el desarrollo del taller “Chiquilín Picarón”.

Índice general

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Introducción	xii
CAPÍTULO I	
Aspectos generales	
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del problema	1
1.3. Formulación del problema	5
1.4. Objetivos de la Investigación	5
1.4.1. Objetivo General	5
1.4.2. Objetivos Específicos	5
1.5. Justificación de la investigación	6
1.6. Delimitación de la investigación	8
1.6.1. Delimitación espacial	8
1.6.2. Delimitación temporal	8
1.6.3. Delimitación temática	9
CAPÍTULO II	
Marco referencial	
2.1. Marco Teórico	10
2.1.1. El aprendizaje en la etapa preescolar	10
2.1.2. Desarrollo humano	16
2.1.2.1. Etapas del desarrollo integral en el niño.	18

Pág.

2.1.3. El desarrollo de 2 a 7 años (periodo preoperacional) 20

2.1.4. Taller 24

2.1.5. El taller como instrumento de desarrollo 30

2.1.6. Psicomotricidad 32

2.1.7. Elementos base de la psicomotricidad 33

2.1.7.1. Esquema corporal 33

2.1.7.2. Equilibrio 35

2.1.7.3. Lateralización 36

2.1.7.4. Orientación espacial 37

2.1.7.5. Orientación temporal 39

2.1.7.6. Disociación de movimiento 41

2.1.7.7. Estilo motor 41

2.1.7.8. Ritmo 42

2.1.7.9. Afectivomotricidad 43

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Taller 45

2.2.2. Psicomotricidad 45

2.2.3. Psicomotricidad fina 45

2.2.4. Psicomotricidad gruesa 46

2.2.5. Educación preescolar 46

2.2.6. Competencias e indicadores del taller “Chiquilín Picarón” 46

2.3. MARCO CONTEXTUAL

2.3.1. Nombre de la institución 49

2.3.2. Principios Institucionales 49

Pág.

2.3.3. Visión 49

2.3.4. Misión 50

2.3.5. Filosofía institucional 50

2.3.6. Objetivos de "Saint Andrews School" 50

2.4. MARCO LEGAL

2.4.1. Desarrollo histórico 51

2.4.2. Instituciones que imparten Educación Inicial 52

2.4.3. La educación inicial según la Ley 1565 de Reforma Educativa 54

2.4.4. La educación en familia comunitaria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez 55

CAPÍTULO III

Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación 57

3.2. Diseño de la investigación 57

3.3. Método 58

3.4. Sujetos vinculados a la investigación 58

3.4.1. Población 58

3.4.2. Muestra 58

3.5. Técnicas e instrumentos de la investigación 59

3.5.1. Aplicación de instrumentos 59

3.5.2. Objetivos y estructura de los instrumentos 60

3.5.3. Validación del instrumento 60

3.6. Hipótesis 61

Pág.

3.7. Variables 61

3.7.1. Identificación de las variables y definición conceptual 61

3.7.2. Operacionalización de la variable

independiente "Taller chiquilín picaron" 62

3.7.3. Operacionalización de la variable

dependiente: psicomotricidad 66

3.8. Etapas de la investigación 70

3.8.1. Primera etapa: realización del programa

y del instrumento de evaluación 70

3.8.2. Segunda etapa: selección de población y pre test 70

3.8.3. Tercera etapa: intervención; aplicación del taller 70

3.8.4. Cuarta etapa: aplicación de post prueba 71

CAPÍTULO IV

Resultados

4.1. Resultados de la Prueba de Psicomotricidad Infantil:

pre-test y post-test 72

4.2. Prueba T de Student 91

CAPÍTULO V

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones en relación a objetivos específicos 102

5.2. Conclusiones en relación al objetivo general 107

5.3. Conclusiones generales 108

5.4. Recomendaciones 111

Bibliografía

Índice de gráficos

	Pág.
1. Necesidades de psicomotricidad en el nivel inicial	3
2. Porcentaje de participantes por sexo	72
3. Resultados de la dimensión: esquema corporal	73
4. Resultados de la dimensión: equilibrio	75
5. Resultados de la dimensión: lateralidad	77
6. Resultados de la dimensión: orientación espacial	79
7. Resultados de la dimensión: orientación temporal	79
8. Resultados de la dimensión: disociación de movimiento	83
9. Resultados de la dimensión: estilo motor	85
10. Resultados de la dimensión: ritmo	87
11. Resultados de la dimensión: afectivomotricidad	89
12. Distribución de la T de Student	91

Índice de tablas

		Pág.
1.	Sistematización de aportes importantes a la educación preescolar.	12
2.	Características del desarrollo de los niños de 5 y 6 años.	16
3.	Competencias e indicadores relacionados al taller.	47
4.	Operacionalización de la variable independiente "Taller chiquilín picaron".	62
5.	Operacionalización de la variable dependiente: Psicomotricidad.	66

Índice de anexos

1. Diagnostico de la Situación
2. PPI (Prueba de Psicomotricidad Infantil)
    2.1. Cartas de Validación
3. Taller de Psicomotricidad Infantil “Chiquilín Picaron”
4. Permiso para la aplicación del taller en el colegio Saint Andrews
5. Guía de observación para apoyar la evaluación de la afectivomotricidad
6. Mapa del Colegio Saint Andrews
7. Fotografías del desarrollo del taller “Chiquilín Picarón”

Introducción

La presente investigación, aborda un tema que en la actualidad no tiene la importancia que merece; esto debido a que los estudios realizados con respecto a la psicomotricidad infantil no son muy conocidos. Generalmente las personas se conforman con el manejo de la motricidad fina y la motricidad gruesa sin conocer los elementos y dimensiones que existen dentro de cada una de ellas. (De Quirós, 1998, pág. 56)

En el primer capítulo, se hace una referencia a aspectos generales de la investigación. Se plantean los objetivos y se explica el origen del problema para el desarrollo del trabajo, así también, la justificación de este, donde no solamente se expone el "porqué" de la investigación, sino una serie de necesidades existentes tanto teóricas como prácticas. En este capítulo también se delimita la investigación, de manera que sea pertinente y objetiva.

En el segundo capítulo, se puede apreciar un análisis de la literatura revisada, no solamente limitándonos a libros relacionados con el aprendizaje o la psicomotricidad, sino que también, se estudian leyes y documentos importantes relacionados con la investigación. Gracias a las nuevas tecnologías, se cuenta también con la revisión respectiva de documentos electrónicos, que permitieron conocer diferentes puntos de vista útiles para el desarrollo de la investigación.

En el tercer capítulo, se explica la metodología seleccionada para realizar el trabajo de investigación. También se propone la hipótesis y sus respectivas variables, evidentemente relacionadas con los objetivos general y específicos. También se mencionan los instrumentos y las técnicas utilizadas para llevar a cabo la investigación. En este caso, los instrumentos más importantes son la Prueba de Psicomotricidad Infantil y el programa del taller "Chiquilín Picarón", los cuales tienen su proceso de validación respectiva.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos del pre test y del post test, estos están explicados en gráficos para su mayor entendimiento, y también

se describe la obtención de estos resultados. La interpretación de los mismos es clara y permite la realización de las respectivas pruebas estadísticas para la comprobación de la hipótesis. De esta manera se acepta la hipótesis planteada como verdadera.

Esto también, se puede observar en el último capítulo de conclusiones, donde se analiza la investigación completa, desde los objetivos, hasta la importancia del aporte que presenta este trabajo, pues se trata de continuar la búsqueda de nuevos conocimientos, tal como se plantea en las recomendaciones, que la presente tesis sea una buena base para investigaciones novedosas y necesarias para nuestra sociedad.

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1. Antecedentes

El taller de psicomotricidad en el Colegio Saint Andrews, comenzó el año 2000 como una iniciativa de quien en ese entonces era profesor de educación física, intentando atender las necesidades de los niños que presentaban poco desarrollo en esta dimensión tan importante del aprendizaje como es la psicomotricidad, no solamente para lograr en los estudiantes mejoras físicas, sino también cognitivas.

Al iniciar la aplicación de este taller, se trabajaba directamente con la psicomotricidad gruesa, buscando mejorar tanto el dominio del esquema corporal como la conducta de algunos niños que presentaban problemas de disciplina. Con esta idea; el taller fue creciendo en cantidad pero manteniéndose con el mismo programa para todos los niños que asistían a este.

Si bien existe cierta generalización de problemas y conductas, el programa debía ser actualizado y renovado según la asistencia de los niños, puesto que las necesidades de los nuevos niños que asisten al taller son diferentes, y deben ser tratadas de esa forma para poder ser atendidas.

Durante el segundo ciclo del nivel inicial (de aprendizajes sistemáticos iniciales) se debe ayudar a los niños a descubrir y explorar nuevas formas de aprender y "comprender el mundo que les rodea" según estipula la organización del diseño curricular para el nivel de educación inicial (2001:77); y que mejor forma que empezar conociendo el esquema corporal propio y su forma de desenvolvimiento ante diferentes situaciones y momentos.

1.2. Planteamiento del problema

La caligrafía, la capacidad de concentración, el manejo del esquema corporal propio, la fuerza en miembros superiores e inferiores; son habilidades y

capacidades que se pueden ver muy afectadas si se trabaja de manera inadecuada con el desarrollo de la psicomotricidad en la etapa pre-escolar.

Cuando se trata de funciones cognitivas, muchas veces la psicomotricidad no recibe la importancia que en realidad merece; se deja esta dimensión del desarrollo de lado considerándola simplemente un aspecto relacionado con el deporte o el atletismo sin saber la gran influencia que la práctica de la psicomotricidad tiene en el desarrollo cognitivo, especialmente en la etapa pre-escolar.

A continuación, se presenta un ejemplo que ayudará a comprender mejor la relación existente entre la psicomotricidad y el rendimiento escolar:

Un niño vive en el tercer piso de una casa de departamentos; este niño sube y baja varias veces al día la escalera. Antes de poner en movimiento uno u otro de sus miembros inferiores, el niño debe inevitablemente juzgar acerca de la altura de los escalones para poder poner su pie en el lugar adecuado y darle la fuerza que necesita, en otras palabras: debe realizar acciones psicomotrices dinámicas.

Cuando un niño no presenta ningún problema psicomotor, automatiza inmediatamente este proceso cognitivo-psicomotriz, y una vez que se ha adquirido esta "automatización" puede ocupar sus facultades mentales en otra cosa; el niño puede mirar por la ventana mientras desciende y darse cuenta, por ejemplo, que afuera está lloviendo. Esto le permitiría volver a su casa por un paraguas, o simplemente para advertir a la mama que no salga sin abrigo (Fuente propia).

En cambio, un niño que no se halle en condiciones de automatizar sus movimientos (debido a un escaso desarrollo psicomotriz) deberá ocupar todas sus facultades en la acción de bajar las gradas sin caerse, sin prestar atención a nada más; en el caso anterior de la lluvia, no podrá volver por un paraguas o advertir el frio.

Este niño presentará dificultades, no solo para bajar y subir las gradas; sino también para coordinar lo que dice el docente y lo que debe hacer en clases, o en su casa como tarea.

Es cuando empiezan a surgir:

- La falta de comprensión
- La falta de atención
- Los problemas de aprendizaje

Con ayuda de este ejemplo, se puede explicar de mejor manera las conclusiones y los resultados obtenidos en el diagnostico de la situación (Ver anexo # 1), puesto que se trata de situaciones de aprendizaje muy relacionadas entre si.

Gráfico Nº 1

Necesidades de psicomotricidad en el nivel inicial

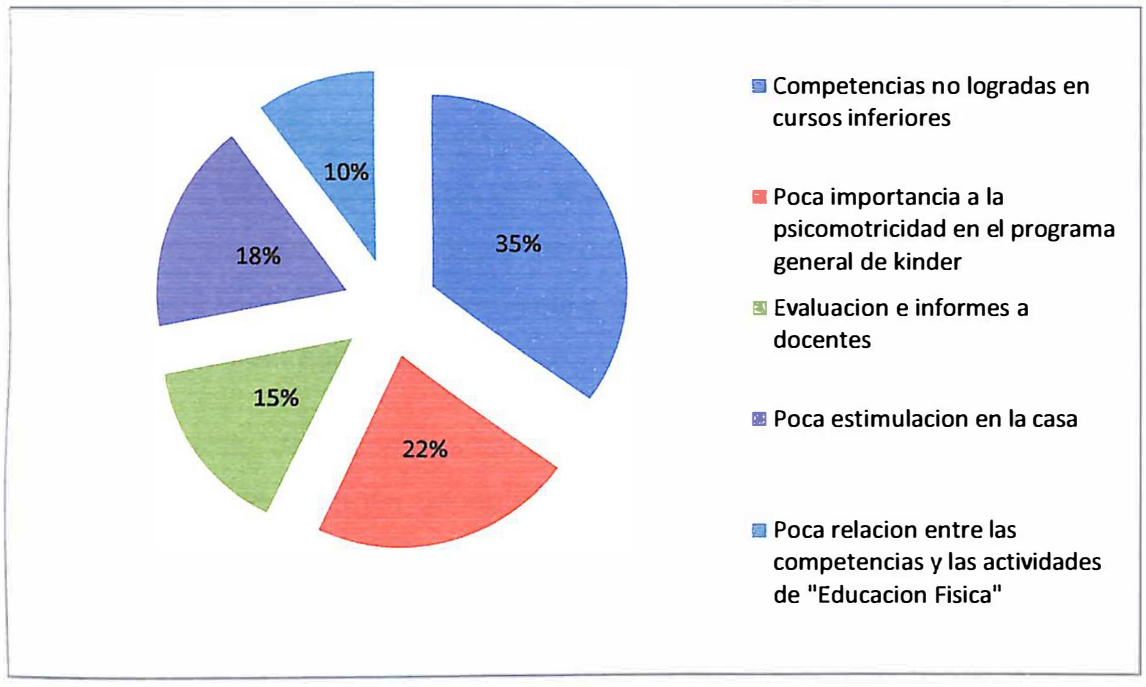


Gráfico 1: Problemas de psicomotricidad en inicial-kinder. Fuente propia

En el grafico 1, extraído de las entrevistas realizadas a docentes; se encuentran expuestos los problemas principales en el área de psicomotricidad en kínder. Se puede apreciar que el inconveniente de mayor peso en esta área de trabajo son las competencias no logradas en cursos inferiores, esto puede suceder si existe una mala articulación entre programas o la atención generalizada que existe normalmente en cursos con más de 15 estudiantes.

Otro gran problema, es la poca importancia que se da al área de desarrollo psicomotor, puesto que el horario destinado a la materia de "educación física" se limita a 30 minutos al día, los cuales tienen que ser repartidos para: ponerse el uniforme, formar y organizar a los niños y niñas para la realización del trabajo, repartir el material y realizar la actividad antes de que termine el periodo, para que el docente encargado tenga tiempo de llegar a su siguiente clase. El periodo de trabajo se limita a 15 minutos de actividad física.

Encontramos también, el problema de que el programa de psicomotricidad está limitado a la "educación física" dejando de lado la importancia que tiene el desarrollo paralelo de las materias en aula con la psicomotricidad.

Otro problema que es necesario tomar en cuenta y que muchas docentes dejan de lado es la poca estimulación recibida en casa, y puesto que "la casa es la primera escuela", se debiera tomar algún tipo de medida para que se trabaje también reforzando las actividades realizadas en el colegio, especialmente de los niños que necesitan apoyo en esta área.

En el análisis de talleres anteriores, se aprecia que no existe un informe realizado ni entregado a las docentes de las evaluaciones y/o trabajos realizados por los niños y niñas, por tanto, tampoco se conoce el avance que tienen ellos para su mejor desarrollo psicomotriz y la forma que se debería reforzar en el trabajo de aula.

Durante el trimestre trabajado, las docentes han demostrado una serie de preocupaciones en cuanto al desarrollo psicomotor de algunos niños que no solo

1.5. Justificación de la investigación

Es evidente que el desarrollo de la psicomotricidad, como programa, comienza a partir de los primeros años de escolaridad, preescolaridad en este caso(Diseño curricular; op.cit:63) y es posible que muchas veces se conceptualice la idea de psicomotricidad, limitándola a la capacidad de generar movimiento; cuando en realidad la psicomotricidad se refiere a "la educación del movimiento, como también a la educación por medio del movimiento, que procura una mejor utilización de las capacidades psíquicas y cognitivas" (De Quiros, 1998:106)

En el ámbito preescolar, se necesita tomar en cuenta el dominio psicomotriz, pues se trata de una puerta muy necesaria para ingresar a primaria con todas las competencias adquiridas para desenvolverse de manera adecuada y sin más complicaciones que las que representa el cambio de ciclo.

Según Antoine Porot (Tasset, 1998, pág. 36) las funciones psicomotrices son los elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre, puesto que son sometidas continuamente a especializaciones e interacciones que permiten su evolución constante, por tanto, los medios de acción tienen una fuerte influencia en el niño, especialmente en todo lo referente al rendimiento escolar, la inteligencia y la afectividad.

De Quiros demuestra la existencia de "perturbaciones en los procesos de aprendizaje" (Op. Cit: 47) cuando las bases biológicas relacionadas a la psicomotricidad se ven afectadas (se cancela un programa de motricidad, se omite del horario de clases, no se trabaja en aula, o no existe la estimulación previa), en las primeras etapas del desarrollo del niño en edad pre escolar.

Junto con estas perturbaciones en los procesos de aprendizaje, se presentan ciertas características del poco desarrollo motor. "Solo es un poco torpe", "no maneja muy bien la tijera", "siempre agarra así los lápices y los cubiertos", "no ha puesto las manos, por eso se raspo la cara, no ha gateado de bebe", "no puede

correr porque se enreda en sus pies". Estas frases muy típicas, pueden ser evitadas con la estimulación adecuada y preventiva.

La presente investigación, además de la aplicación del programa "Chiquilín Picaron", busca también la concientización en cuanto al tema de psicomotricidad, puesto que, como se ha visto en el diagnostico de la situación, existe un manejo deficiente de la psicomotricidad en la etapa preescolar. Se pretende desarrollar estrategias de información para los docentes, para que exista un conocimiento no solo del desarrollo de un alumno en específico, sino también, que tenga referencias para realizar comparaciones y así, trabajar también en aula.

A partir de los resultados obtenidos se realiza también un aporte a un campo aun poco explorado de la psicopedagogía del desarrollo humano en nuestro medio. Evidentemente, existe cierta importancia, pero no existen investigaciones muy relevantes que permitan conocer las consecuencias cognitivas de los estudiantes. Por tanto, esta investigación es útil para futuros trabajos relacionados a la temática de psicomotricidad.

La relevancia practica de la presente investigación consiste en que mediante la aplicación del Taller "chiquilín picarón", se pretende resolver la problemática que viven los niños y niñas de kínder del Colegio Saint Andrew's con relación a su nivel de desarrollo de psicomotricidad fina y gruesa, ya que se ha detectado un bajo nivel en el manejo de las habilidades psicomotrices.

Al mejorar el nivel de psicomotricidad se está contribuyendo a mejorar capacidades cognitivas que permitan el correcto desenvolvimiento en cursos superiores, logrando que reducir la cantidad de niños con problemas de aprendizaje originados en los aspectos motrices.

El objetivo del taller de proponer el desarrollo psicomotor, pues propone una educación a través del movimiento, haciendo del taller un programa participativo y activo, logrando así mejor asimilación del trabajo en los niños de kínder.

Este taller, es una iniciativa, que pretende dar luz a nuevos programas mejor enfocados en relación a la psicomotricidad, o simplemente al mejoramiento del trabajo en esta área.

Mediante el presente trabajo, se informará tanto a nivel escolar como familiar, sobre las dificultades que pueden venir de la mano de un problema de desarrollo psicomotriz, puesto que no solamente se trata de llevar a cabo un programa en kínder, sino también de estimulación adecuada tanto en los cursos inferiores como en el hogar.

1.6. Delimitación de la investigación

Para poder llevar a cabo la presente investigación de forma adecuada, se han planteado las siguientes delimitaciones

1.6.1. Delimitación espacial

La presente investigación, se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio Saint Andrews, específicamente, en el área de preescolar, donde se cuenta con un hall, aulas adecuadas para la edad de los sujetos de investigación, dos lugares de recreación; una cancha y un jardín de juegos; en los cuales también se han llevado a cabo actividades del taller “Chiquilín Picarón” y los baños respectivos. (Ver anexo Nº 6)

1.6.2. Delimitación temporal

En cuanto al periodo de ejecución metodológico de la investigación, se puede dividir de la siguiente manera:

- La aplicación del pretest y post test, que tienen un total de 1 hora reloj por niño (30´ el pre test y 30´ el post test)
- La aplicación del taller, que empezó en mayo y culminó en septiembre, haciendo un total de 36 sesiones; es decir 36 horas organizadas en 2 horas por semana, y se toma en cuenta los descansos pedagógicos respectivos.

1.6.3. Delimitación temática

El tema de la investigación, se ciñe a conceptos importantes y puntuales que serán explicados con detalle en el marco teórico; estos son:

- Psicomotricidad.
- Procesos de aprendizaje, educación pre escolar.
- El taller como instrumento
- Desarrollo humano

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco Teórico

2.1.1. El aprendizaje en la etapa preescolar

La formación inicial, se refiere al proceso formativo de los niños y niñas desde que nacen hasta que cumplen seis años, edad en la que deben empezar a formar parte de la educación primaria obligatoria. La educación en esta etapa se inicia bajo la responsabilidad de la familia, pero paralelamente, es apoyada también por instituciones estatales y privadas que se dedican de manera concreta a trabajar con niños de esas edades.

Esta formación es importante puesto que los procesos de aprendizaje de los primeros seis años de vida son determinantes para el desarrollo integral de los niños, y son decisivos en el logro de capacidades básicas para sus futuros aprendizajes. (Diseño curricular para el nivel inicial, 2005)

Desde el punto de vista científico, en los primeros años de vida se establecen casi el total de las bases para los aprendizajes posteriores, por tanto, las intervenciones educativas durante la primera infancia llegan a tener un efecto a largo plazo en la capacidad intelectual, en la personalidad e incluso en el comportamiento social de cada persona.

Otra razón por la que es importante la intervención educativa a esta edad, es que al brindar a los niños y niñas oportunidades para que promuevan su desarrollo integral, existe una mayor posibilidad de integración social, puesto que la intervención temprana de ciertos tipos de discriminaciones, puede ser revertida antes de que los niños sean parte de la educación primaria.

La formación de los niños y niñas en los primeros años de vida, está a cargo de la familia (Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, 2010) puesto que se trata del primer ambiente de aprendizaje y de socialización, pues es donde el niño

tiene las primeras experiencias y aprende a conocer poco a poco el mundo que le rodea.

A medida que se adquieren imágenes, conceptos y la capacidad de retenerlos en la memoria, el aprendizaje se hace acumulativo y se reduce el grado de subordinación de la percepción inmediata y la experiencia concreta, y se da inicio al proceso de significación.

El aprendizaje se inicia a los 18 meses con la imitación diferida que se inicia en las acciones que son elaboradas en la mente. El juego simbólico que significa imitar cualquier conducta utilizando algo para representar algo mas, se inicia en este periodo.

El juego en esta etapa es una circunstancia real para el niño. Es la manera en la que los niños de esta edad construyen su realidad.

Las modalidades más adecuadas de aprendizaje en este periodo son:

1. La exploración y manipulación de objetos concretos.

2. El aprendizaje verbal mecánico.

3. El aprendizaje de letras, números, sonidos y cálculos elementales.

4. El aprendizaje de la escritura y letra “script”

En esta etapa el niño necesita instrucción directa porque todas las habilidades mentales se aprenden en forma aislada, y porque el niño de esta edad aun no puede establecer nexos entre sus experiencias o entender los conceptos aislados.

Uno de los principios del desarrollo cognitivo tiene que ver con la inclinación, preparación y la maduración que según Piaget, no se puede alcanzar un nuevo nivel de aprendizaje, mientras el niño no esté preparado y maduro para ello.

El lenguaje escrito es una representación de otra representación. Es una representación grafica arbitraria del lenguaje, el cual a su vez, no es otra cosa que

una representación igualmente arbitraria, aunque socialmente determinada. El lenguaje escrito, es la forma más abstracta de la representación, pues ha sido abstraído dos veces de la realidad.

Al finalizar esta etapa mediante el lenguaje escrito, el niño construye y reconstruye la realidad, de acuerdo a su propia interpretación y significado del mundo. El pensamiento no siempre se acompaña con palabras.

a. Aportes teóricos importantes a la educación preescolar

En cuanto a la educación preescolar, han existido varios aportes tanto teóricos como metodológicos para el trabajo con niños de este nivel; a continuación, se presenta una breve descripción del trabajo de cada uno de los principales exponentes.

Sistematización de aportes importantes a la educación preescolar

Exponente	**Metodología**	**Concepto de Educación**	**Concepto de educador**	**Otras características**
María Montessori	Debe de tomarse en cuenta el lenguaje, el orden y amor al ambiente.	Debe preparar al niño para la vida	Es solo un guía no debe interrumpir	Su objetivo es ayudar a que el niño sea autónomo e independiente y que forme sólidas bases de personalidad
Juan Amós Comenio	Comprender, retener y	Actividad humana que	Debe ser virtuoso y	Hablar la misma lengua iniciando

	aplicar.	tiene como fin el lograr la erudición, la virtud y la piedad.	provocar el deseo de aprender al alumno.	por la materna, y se debe de enseñar una sola cosa a la vez.
Juan Jacobo Rousseau	Los niños deben educarse de forma natural, la libertad sólo puede limitarse por las leyes de la naturaleza.	Es la forma de dominar al otro.	Debe ser un guía orientador de los intereses del educando sin que éste se de cuenta. Célibe y sin paga.	Escribió su libro del "Emilio", división de 4 periodos en el desarrollo del hombre, promueve la enseñanza de oficios útiles.
Juan Enrique Pestalozzi	La intuición por medio de figuras y formas para desarrollar el lenguaje, las formas y los números.	Consiste en desarrollar las fuerzas naturales y las capacidades del hombre en forma multifacética y armónica.	Lo que debe desarrollar y enseñar es a observar y hablar y posteriormente la enseñanza de formas, números y lenguajes.	Habla de que la enseñanza elemental debe contener educación física, laboral, moral, estética e intelectual.

Ovide Decroly	Los centros de interés que parten de las necesidades del hombre.	Parte de las necesidades e intereses del hombre y es el medio para que el hombre se sienta realizado	Persona que debe crear un medio eficaz para el aprendizaje por medio de adaptaciones	El aprendizaje es individual, pero el social también tiene mucha importancia, de este se aprende la moral.
Federico Froebel	Acción, juego y trabajo.	Es integral con el cultivo de una vida interior, tomando en cuenta la vida externa.	Debe ser un guía y un amigo fiel.	Toma en serio el juego, y afirma que la escuela debe ser la extensión del hogar.

Tabla # 1: Elaboración propia; extractado de las materias Pedagogía I, II y III.

b. Aprendizaje activo

El concepto de acción de Piaget incluye tanto la conducta motora abierta como los procesos mentales internos. El uso del término "acción" para hacer referencia tanto a la actividad mental como a la actividad física, no es una coincidencia; Piaget cree que las dos se encuentran relacionadas y que los sistemas de las acciones u operaciones mentales se derivan en última instancia de las acciones sensomotrices que son autoiniciadas y autodirigidas (Labinowicz, 1987, pág. 146)

El aprendizaje activo, como se propone utilizar el término, connota el aprendizaje iniciado por el aprendiz en el sentido de que es realizado por este en lugar que solo se le entregue o transmita. Para los niños en edad preescolar normalmente comprende un componente sensomotriz: moverse, escuchar, investigar, sentir y lo más importante, manipular.

El aprendizaje activo connota también la creatividad por parte del aprendiz, quien trata de construir una mejor "teoría" de la realidad y de inventar nuevas combinaciones de medios y fines. Esto significa que el niño "inicia" su propio aprendizaje.

Para Piaget, las acciones interiorizadas conducen tanto a las operaciones mentales inconscientes que distinguen la lógica de un periodo de desarrollo de la de otro, como a los símbolos representacionales tales como las imágenes mentales, los dibujos y el lenguaje. La interiorización ocurre a través de la "miniaturización" progresiva de las acciones sensomotrices y a través de un proceso de abstracción de los sistemas generales de las transformaciones lógicas de numerosas acciones especificas.

A medida que los "esquemas" sensomotrices se van interiorizando aproximadamente a la edad de dos años, el niño puede, cada vez en mayor grado, realizar acciones "en su cabeza" previendo las consecuencias antes de hacer algo.

En el subperiodo o etapa preoperacional, en el que se encuentran la mayoría de los niños en edad preescolar desde el punto de vista de su desarrollo, las acciones son interiorizadas para convertirlas en pensamiento representacional, pero las operaciones lógicas todavía no han sido desarrolladas por completo; las transformaciones del fluido mental que hacen funcionar el pensamiento lógico aparecerán hasta que el niño este en primero o segundo de primaria e ingrese al periodo de las operaciones "concretas".

El niño en edad preescolar todavía tiene dificultades para representar las transformaciones, para tener en mente varias dimensiones a la vez, y para comprender otros puntos de vista y otras perspectivas.

Las experiencias en las que el niño produce algún efecto sobre el mundo, son cruciales para el desarrollo de los procesos del pensamiento, porque la lógica del niño se desarrolla a partir del esfuerzo por interpretar la información adquirida a través de tales experiencias; la interpretación de los nuevos datos modifica las estructuras interpretativas mismas a medida que el niño lucha por un modelo interno más lógico a la realidad.

Sin tomar en cuenta la perspectiva psicológica de Piaget, podemos concluir que "tomar la iniciativa" o "producir efectos sobre el mundo" son sinónimos de aprendizaje; puesto que el niño tiene interés en lo que está haciendo y por lo tanto se encuentra totalmente dentro de lo que es la previsión y resolución de problemas.

2.1.2. Desarrollo humano

Si se toma una teoría sobre desarrollo humano como la única y acertada, es probable que se cometa más de un error al llevar a cabo la presente investigación, es por eso que mediante la siguiente tabla, se presenta una idea general de los diferentes conceptos en cuanto al desarrollo de los niños de 5 y 6 años de edad.

Teoría	**Características**	**Observaciones importantes**
Periodos y niveles del pensamiento infantil (Piaget)	Periodo preoperatorio y prelógico: • Preoperatorio (2-7 años) • Habilidad para representarse la acción	Piaget enfatiza la importancia del desarrollo del pensamiento de los niños de esta edad.

	mediante el pensamiento y el lenguaje prelógico • Descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos • Interiorización de acciones • Reconstrucción del pasado y anticipación al futuro. • Imitación • Juegos	Expone mediante varios ejemplos las habilidades alcanzadas hasta los siete años, las cuales se enfocan en la interiorización del pensamiento y la socialización de este mediante juegos y representaciones donde también se aprecia el desarrollo del lenguaje
Maduración orgánica e historia cultural (Lev Vigotsky)	En el desarrollo cultural se crean instrumentos que amplifican las habilidades biológicas Estos instrumentos son "signos" (tienen significado) Importancia del lenguaje para la transmisión de estos instrumentos	Vigotsky no plantea una teoría concreta sobre el desarrollo humano, pero el aporte que presenta relacionando la interacción del ser humano con el contexto es muy importante para poder entender el comportamiento de cada sujeto en relación a su ambiente.
Aprendizaje social, Albert Bandura	Basado en situaciones sociales Imitación de la conducta	Esta teoría esta mucho mas enfocada al desarrollo social de los

	de un modelo Aprendizaje a través de la observación y el auto-control	adolescentes, pero se pueden rescatar algunas ideas para comparar algunas actitudes de los niños
Desarrollo psicosexual (Sigmund Freud)	Etapa Fálica (4-7) Zona erógena: genitales Complejo de Edipo o Elektra Resolución por identificación	El desarrollo psicosexual, es una teoría que esta más relacionada con el aspecto social de cada niño, pero existe la posibilidad de que algún complejo perjudique su desarrollo motriz

Tabla 2: Características del desarrollo de los niños de 5 y 6 años. Elaboración propia

2.1.2.1. Etapas del desarrollo integral en el niño

Para conocer el desarrollo intelectual del niño, acudimos a la teoría psicogenética de Jean Piaget, quien afirma que el desarrollo se efectúa en cuatro periodos secuenciales cualitativamente diferentes que se inician en la infancia temprana y se prolonga hasta después de la adolescencia. Estos periodos son:

1. Sensoriomotor: del nacimiento a los 18 meses o 2 años

2. Preoperacional: aproximadamente de los 2 a los 7 años

3. Operaciones concretas: aproximadamente de 7 a 11 años

4. Operaciones formales: de los 12 años en adelante.

a) Etapas del desarrollo mental y afectivo

La variación de las estructuras organizadas a nivel mental, en el niño, en sus aspectos motor, intelectual, afectivo, individual y social, tiene 6 periodos de desarrollo o estadios que marcan la aparición de estructuras sucesivamente construidas. A continuación, se presenta un resumen de las etapas por las que atraviesa en estudiante no solo durante su formación inicial, sino durante toda su escolaridad.

b) Etapa de 0 a 2 años

La etapa de desarrollo de 0 a 2 años está centrada específicamente en la fijación y desaparición de reflejos, de desarrollo motor y desarrollo sensorial. Este primer estadio se refiere a los reflejos o montajes hereditarios así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición), a las primeras emociones, a los primeros hábitos motores y a las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.

En esta etapa y antes de que aparezca el lenguaje, se presentan las regulaciones afectivas elementales y las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

c) Etapa de 2 a 7 años

Esta etapa está caracterizada porque se desarrolla la inteligencia intuitiva de los sentimientos interpersonales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.

d) Etapa de 7 a 12 años

En esta etapa el niño se encuentra centrado en el desarrollo de las operaciones intelectuales concretas, también se caracteriza por la aparición de la lógica y los sentimientos morales, sociales y de cooperación.

e) Etapa de 12 a 18 años

Este es el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad, y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de adultos.

2.1.3. El desarrollo de 2 a 7 años (periodo preoperacional)

Al año y medio se inicia el intercambio con otras personas, que es el inicio de la socialización, que será el paso hacia la acción. El niño al comunicarse interioriza la palabra, aspecto que determina la aparición del pensamiento propiamente dicho, del lenguaje interior y sus sistema de signos. En esta etapa se inicia la imitación, primero imita por simple entusiasmo, luego su imitación es más fiel, imita sonidos, luego imita sonidos asociados a las acciones, hasta llegar al lenguaje.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como intelectual. Gracias al lenguaje es que se inicia la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal.

a) El lenguaje en el periodo preoperacional

A partir de los 2 años, el niño separa su pensamiento de la acción física, es más capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismo; en este periodo los representa por imágenes mentales y palabras.

El lenguaje está íntimamente ligado a otras formas de representación como son la imitación, el juego simbólico y la fantasía. El niño representa en su mente objetos existentes y objetos ausentes. Pero el lenguaje se adquiere dentro de un sistema socialmente determinado, dentro de una cultura, por lo tanto el lenguaje parte y regresa a ellos.

En la representación, el lenguaje es el modo más complejo de abstracción. Además, la adquisición del este es gradual, a los 5 años ya existen de manera no formal la mayoría de las reglas del lenguaje materno.

En esta etapa, el lenguaje consiste en 3 categorías de hechos:

- Se desarrolla una sumisión inconsciente intelectual y afectiva debido a la presión espiritual ejercida por el adulto.
- Se dan hechos de intercambio con el propio adulto y con otros niños
- El niño pequeño no habla tan solo a los demás, sino que se habla a si mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan su juego y su acción. Esto se convertirá mas tarde en su lenguaje interior de adolescente y de adulto. Este inicio de lenguaje interior disminuye a los 3 y 4 años.

b) Génesis del pensamiento de 2 a 7 años

En esta edad, el niño piensa concretamente, problema por problema a medida que la realidad circundante se los plantea y une soluciones que encuentra mediante teorías generales que pueden convertirse en principios.

c) La representación

La representación se refiere a como el niño de 2 a 7 años explica las cosas. El niño de esta edad, para representar su mundo se sirve de las siguientes estrategias cognitivas:

d) Animismo infantil

Que es la tendencia a concebir las cosas como seres vivos, dotados de intenciones. Este animismo infantil es una disociación entre el mundo interior y el universo físico. El artificialismo es creer que las cosas han sido construidas por el hombre o por una actividad divina análoga a la actividad humana.

e) La intuición

En esta edad no hay pensamiento operacional racional, sino simplemente intuiciones; el niño de esta edad percibe mediante intuiciones, sin considerar categorías ni ordenes. Su intuición es articulada y ya no es global, pero sigue siendo intuición sujeta a la primacía de las percepciones; en realidad son

imágenes e imitaciones de lo real, es el medio camino entre la experiencia efectiva y la experimentación mental.

Aun sus operaciones no son generalizables. Para que las intuiciones del niño de esta edad sean operatorias y se transformen en un sistema lógico, simplemente le falta prolongar la acción en ambos sentidos (experimentar y abstraer) hasta que se conviertan en operaciones móviles y reversibles.

f) La causalidad

El niño de esta edad tiene formas egocéntricas de causalidad y de representación del mundo, estas formas están reproducidas según su propia actividad.

g) La vida afectiva del niño de 2 a 7 años

En el desarrollo humano no hay actos puramente afectivos. Todo afecto se une a la inteligencia, los sentimientos están ligados a la socialización de las acciones, a la aparición de los sentimientos morales y a la regulación entre intereses y valores relacionados con los del pensamiento intuitivo en general. Es decir que el desarrollo afectivo está ligado al desarrollo de la inteligencia.

En esta edad se muestra el interés. El interés es la prolongación de las necesidades, es la relación entre un objeto y una necesidad; un objeto es interesante en la medida en que responde a una necesidad. Generalmente los intereses están ligados a los sentimientos de autovaloración, a los sentimientos de inferioridad o a los sentimientos de superioridad.

h) Desarrollo de la psicomotricidad de 2 a 7 años

Al inicio de la etapa sensoriomotriz, la psicomotricidad se desarrolla con la percepción; al nacer el bebe no tiene sentido del tiempo ni del espacio, puesto que estas nociones se desarrollan a medida que sus sentidos van despertando y empieza a percibir el mundo que le rodea a través de la vista, el oído, el olfato y el tacto. A medida que desarrolla mayor movilidad, el niño tiene mayor relación con ese mundo y se desplaza con un sentido creciente de espacio y tiempo.

i) Esquema corporal

El desarrollo del esquema corporal se inicia con el ejercicio de los reflejos innatos y las manifestaciones corporales que recibe de su madre; estos contactos llegan a través de las percepciones visuales, auditivas y táctiles. El niño de segundo ciclo de la educación inicial, vive su cuerpo como algo difuso, fragmentado e indiferenciado de los otros cuerpos; paulatinamente se mueve y percibe mas hasta lograr la diferenciación de su cuerpo con otros, es decir, hasta llegar al conocimiento de su propio cuerpo y sus partes.

A los 7 años, con el establecimiento de la dominancia lateral, el niño tiene la orientación corporal necesaria para representar el punto de referencia de las adquisiciones y proyecciones espaciales y logra de esta manera una representación coherente de su cuerpo.

j) Construcción del espacio

La construcción del espacio en el niño de 2 a 7 años sucede simultáneamente con el esquema corporal, en la medida en que el niño tiene conciencia de la individualidad de su propio cuerpo empieza a diferenciar los otros cuerpos y nace la noción del espacio. En la etapa sensoriomotriz, el espacio que parecía una prolongación de si mismo se amplía con la manipulación de objetos y se amplía aun más cuando el niño camina.

Los objetos antes aislados se juntan y aparece un cierto sentido de dimensión. A los 3 años no hay noción del espacio por dimensiones, solo tiene relaciones concretas de cercanía, orden y separación.

A los 5 años, elabora una imagen interiorizada del espacio; es mediante el lenguaje que se produce esta interiorización, con los conceptos espaciales de derecha, izquierda, adelante y atrás. Establece relaciones entre formas, posiciones y distancia hasta dominar el espacio tridimensional.

Es desde los 7 años que el niño ya descentralizado de su propio cuerpo y de sus percepciones encuentra puntos de referencia fuera de su cuerpo y traslada la noción espacial a otros.

k) Elaboración del tiempo

Igual que en la construcción del espacio, al inicio del desarrollo humano el tiempo vivido está ligado al sueño y a la vigilia; al hambre y a la comida, al organismo y la acción concreta, por lo que existen tantos tiempos como acciones.

Al inicio de los 7 años, se organiza la integración temporal, y posteriormente en la siguiente etapa se distinguirán situaciones simultáneas y sucesivas de un hecho.

2.1.4. Taller

Como primera aproximación es necesario mencionar que la palabra taller, tal como se utiliza en el lenguaje corriente, ayuda a entender el significado pedagógico del término: "Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado".

Aplicado a la pedagogía, el alcance es prácticamente el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. El aspecto sustancial del taller es que se trata de "aprender haciendo en grupo".

Para poder desarrollar el concepto y las características del taller de mejor manera, Ezequiel Ander Egg menciona en su libro "El taller, una alternativa para la renovación pedagógica" determinados supuestos y principios en los que se apoya:

a) "Aprender a hacer" en el taller

Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer de los estudiantes. Evidentemente esto significa que los docentes también son parte del

campo determinado de trabajo. Los conocimientos adquiridos en el taller se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del estudiante.

El taller, de acuerdo a esa característica, se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 que textualmente dice:

"aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas"

Este aprender haciendo implica:

- Una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración y globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo.
- Una alternativa a una enseñanza excesivamente libresca centrada en los contenidos ya elaborados, otorgando prioridad a los objetivos mediante la utilización de una metodología apropiada.
- Que los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieran en un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante la entrega de contenidos.
- La superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción acerca de un trabajo realizado en común por los participantes del taller, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza.

El taller reemplaza el hablar recapitulativo-repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo

b) Metodología participativa del taller

La participación activa de todos los talleristas (docentes y estudiantes) es un aspecto central de este sistema de enseñanza-aprendizaje, puesto que se enseña

y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos.

Existen dos exigencias para lograr que el trabajo en taller se realice de manera asertiva: desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar; puesto que en la mayoría de los casos, se forma más para la competitividad que para la cooperatividad.

c) Trabajo interdisciplinario y enfoque sistémico existentes en el taller

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado.

Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos "significativos".

Pero no basta tender a lo interdisciplinario. Hoy en día, para que la educación este medianamente acorde al pensar científico moderno, es necesario desarrollar un pensamiento sistémico y un modo de abordaje sistémico, considerado en sus cuatro formas principales:

- Como método de investigación que aborda la realidad con un enfoque holístico
- Como forma de pensar, expresada en la capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas, y tratarlos de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- Como metodología de diseño que describe el enfoque de carácter globalizador y que se utiliza para elaborar planes y estrategias.

- Como marco referencial común que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de abordaje común.

d) Trabajo grupal y técnicas adecuadas

Como se trata de un proyecto que se desarrolla en común, supone el trabajo grupal. El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas. Si no se consigue constituir el grupo de aprendizaje, la tarea educativa puede llegar a frustrarse o a sufrir deterioro. Éste es uno de los desafíos operativos que tiene el sistema de taller.

Si bien el trabajo grupal es una de sus notas características, eso no excluye actividades y tareas que se realizan individualmente. Como en todas formas pedagógicas, el proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal. De ahí la necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal que debe tener el taller. Por una parte aprender a pensar y hacer (actuar) juntos y por otra, supone un trabajo individual del estudiante.

El trabajo grupal no es productivo por si mismo, es necesario utilizar técnicas grupales, para que las potencialidades del trabajo grupal se concreten.

e) Tipos de taller

Desde el punto de vista organizativo, se distinguen tres tipos de talleres:

- Taller total
- Taller vertical
- Taller horizontal

El taller total, consiste en incorporar a todos los docentes y estudiantes de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto, el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el

taller vertical, comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto en común.

Cuando se organiza un taller total, no es conveniente incorporar a los estudiantes del ciclo básico o de primer año. Y esto por dos razones principales: ante todo porque carecen de los conocimientos e instrumentos necesarios para trabajar en un proyecto concreto, y en segundo lugar, porque al inicio de las carreras universitarias se suelen producir muchas deserciones (lo que perturbaría el funcionamiento del taller, por tanto, no es el caso de la presente investigación)

Además, el taller total tiene otras dificultades: para que realmente sea factible hace falta un programa suficientemente rico, amplio y flexible, que tenga posibilidad de integrar en el todas las necesidades curriculares. Y generalmente esto no se alcanza. En este sentido, es conveniente organizar pequeños talleres en torno a programas o proyectos que abarquen solo algunos aspectos del proceso de enseñanza, dejando a las demás obligaciones curriculares avanzar por el sistema común.

Es por esta última consideración que se recomienda que el taller (y sus objetivos y pretensiones) esté vinculado al conjunto del programa escolar o del plan de estudios, para que así en el taller se integren y desarrollen los conocimientos adquiridos en signaturas que utilizan otras formas pedagógicas.

A nivel primario y secundario, los talleres más útiles son el horizontal y el vertical. En este último caso, se suelen agrupar dos o tres cursos de un mismo ciclo, con el fin de evitar grandes desfases en los niveles de aprendizaje. Generalmente, cuando se trata de taller vertical, en la enseñanza primaria, suelen vincularse dos o tres cursos a un mismo proyecto, pero en cada curso se realizan tareas especificas (en ese caso se trata de una combinación entre taller horizontal y taller vertical)

Para que se pueda desarrollar en la escuela primaria un taller de tipo vertical, es necesaria la existencia de un proyecto de investigación o de trabajo que

abarque a más de un curso, y en ese sentido, la organización del taller implicará adaptaciones del diagrama organizativo de las clases en el centro educativo.

Si se consideran los objetivos del taller para la clasificación de estos, existen:

- El taller para formar profesionalmente o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina.
- El taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada.

Evidentemente, en el primer tipo de taller, se requiere necesariamente un proyecto específico de trabajo de intervención sobre terreno, mientras que en el taller para adquirir destrezas y habilidades técnicas, no es absolutamente necesario.

f) La estructura organizativa-académica del taller

Como se ha explicado en puntos anteriores, lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje es el "aprender haciendo", es decir que se trata de una práctica educativa que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto concreto considerado como una "situación de aprendizaje". En otras palabras, la puesta en marcha del taller solo puede hacerse en torno a un proyecto de trabajo.

Esta relación será directa si el taller consiste en hacer algo, o indirecta si se trata de adquirir habilidades para la actuación profesional. Ahora bien, es necesario definir la estructura organizativa-académica del taller. Esta difiere según las siguientes circunstancias:

- Si se trata de un taller total, vertical u horizontal
- La índole o tipo de disciplina donde se aplica el sistema de taller
- El tipo de estructura existente en el centro educativo y flexibilidad de la misma.

Y obviamente, del tipo de profesores y alumnos que harán la experiencia, puesto que en el taller tanto o más que en otras modalidades pedagógicas, está condicionado por las personas que lo integran.

En general, un taller se lleva a cabo organizando un equipo de trabajo formado por docentes y estudiantes. El número de integrantes depende a su vez de la magnitud o complejidad del programa o proyecto a realizar y de los recursos disponibles.

Si bien hay responsabilidades individuales, el trabajo en el taller es básicamente un trabajo en equipo, constituido por docentes y estudiantes. Sin embargo, no siempre es posible constituir un equipo en el que participe más de un docente. Ésta imposibilidad se deriva de razones presupuestarias y no de la organización pedagógica del taller. Cuando se da esta limitación, la interdisciplinariedad sufre algún deterioro, aunque ello se atenúa si el profesor ha superado los enfoques sectorializados o parciales de su propia disciplina.

Una vía intermedia es la de constituir un equipo formado por un docente y no más de 20 estudiantes, pero contando con eventuales participaciones de otros docentes, según las necesidades del trabajo y las posibilidades de colaboración. Lo sustancial es la constitución del equipo de trabajo.

2.1.5. El taller como instrumento de desarrollo

Para el logro de sus objetivos, en cuanto sistema de enseñanza-aprendizaje, la realización de un taller, supone una estrategia pedagógica. Esta estrategia, estrechamente ligada a las características del taller y derivada de la misma, puede sintetizarse en los siguientes aspectos:

a) Para entender lo sustancial y más profundo de la metodología pedagógica del taller, hay que tener en cuenta que en el taller no se da el proceso de enseñanza-aprendizaje por un método lógico-lineal, sino se organiza por objetivos. Consecuentemente, toda actividad didáctica está centrada en la

solución de sus problemas. Se avanza y progresa no por el desarrollo de temas, sino por la progresión en complejidad circular.

b) Exige un cambio en el rol docente tradicional, puesto que este no actúa en solitario, sino constituyendo un equipo de trabajo formado por él y los estudiantes.

c) Las actividades que se realicen en el taller deben estar vinculadas a la solución de problemas reales propios de una disciplina o área de conocimiento, a un dominio técnico o bien, a conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer una determinada profesión.

d) El docente no enseña, sino que ayuda a que el educando "aprenda a aprender" mediante el procedimiento de "hacer algo". Para el educador y el educando se trata de ir integrando en un mismo proceso la acción y la reflexión que se transforma en praxis, en cuanto que ésta supone una práctica que suscita y enriquece las reflexiones. Y es también una reflexión que sirva para iluminar y orientar la práctica.

e) Vinculando a lo anterior el sistema de taller (por su didáctica propia) enseña a relacionar la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre lo pensado y lo realizado a través de la solución de problemas concretos.

f) Es necesario que los "talleristas" se capaciten en la selección de instrumentos y los medios de trabajo y que cada uno sepa reaccionar y actuar frente a los problemas concretos. Igualmente hay que saber seleccionar los criterios de acción que se consideran validos, aprendiendo a distinguir lo fundamental de lo accesorio, pretendiendo siempre el logro de los objetivos propuestos.

g) Por último, es importante que en la formulación de la estrategia pedagógica del taller, se proponga llevar a cabo un proyecto factible. No se trata de poner a los estudiantes frente a problemas que los desbordan habida cuenta del grado de madurez y formación que tienen al momento de realizar la experiencia. La práctica del taller, ha demostrado que, también en esta

modalidad pedagógica hay que comenzar con lo fácil para seguir con lo difícil.

2.1.6. Psicomotricidad

Para algunos autores (De Quiros, 1998, pág. 156) la noción de psicomotricidad, otorga un significado psicológico al movimiento y permite tomar conciencia de la dependencia reciproca de las funciones de la vida psíquica con la esfera motriz. A continuación, se exponen y se comparan definiciones para su comprensión.

a) Definición

Para Neva Milicic, esta noción intenta superar el punto de vista dualista clásico que consiste en separar como dos realidades distintas la actividad mental y la actividad corporal.

Así, Milicic explica por motricidad "el movimiento considerado desde un punto de vista anatómico-fisiológico y neurológico" Es decir, es e! movimiento considerado como la suma de actividades de tres sistemas: el sistema piramidal (de movimientos voluntarios) el sistema extrapiramidal (los movimientos automáticos) y el sistema cerebeloso, que regula la armonía del equilibrio interno del movimiento.

La psicomotricidad enfoca el movimiento desde el punto de vista de su realización, como manifestación de un organismo complejo que modifica sus reacciones motoras, en función de las variables de la situación y de sus motivaciones.

Un aspecto importante para la comprensión de la psicomotricidad (Tasset, 1987, pág. 65) es su estudio; ya sea desde un punto de vista genético o diferencial. El punto de vista genético implica el análisis de las etapas sucesivas que atraviesa la motricidad durante la evolución del niño y su integración al conjunto del desarrollo psicomotor.

El punto de vista diferencial se refiere a la descripción de los tipos de organización psicomotora, que son función de la historia individual, de los aprendizajes, de las relaciones interpersonales, de todo lo relacionado con la experiencia de cada uno. Ajuriaguerra (Tasset, 1987, pág. 85) plantea: "El tono muscular y la motilidad no se dan en forma aislada en el curso del desarrollo del niño. Su construcción se realiza por relaciones múltiples con los aferentes sensitivos, sensoriales y afectivos: la toma de contacto y la conquista del espacio se hacen mediante factores múltiples, entre los cuales participa la motricidad. Ella enriquece estas relaciones múltiples y estas, a su vez, la constituyen"

Esto implica que las correlaciones entre cada sistema tienen un valor en el tiempo. Sus relaciones son variables y que generalmente depende de la individualidad del sujeto.

El análisis de los aspectos relacionales del movimiento, tiene una gran importancia en la manera como se organiza este. "desde los orígenes, la presencia del otro contribuye a moldear el mundo motor e inversamente "tonus" y motricidad participan en la organización relacional"

2.1.7. Elementos base de la psicomotricidad

2.1.7.1. Esquema corporal

El doctor Le Boulch, citado por Tasset, ha formulado la siguiente definición del esquema corporal: "Es la intuición de conjunto o el conocimiento inmediato que poseemos de nuestro cuerpo en situación estática o en movimiento, así como de las relaciones entre sus diferentes partes, y sobre todo, de sus relaciones con el espacio y con los objetos que nos rodean"

- **Conocimiento del esquema corporal**

El esquema corporal comienza a emerger en la primera edad a través del conocimiento del cuerpo como un conjunto. El bebé sabe, por ejemplo que le duele algo, pero es incapaz de localizar en su cuerpo el lugar que le duele, o

manifestar su dolor. Aproximadamente hacia los tres años, el niño distingue su cabeza, su cuerpo (tronco o abdomen) y sus piernas. La diferenciación de los brazos aparece un poco más tarde.

Al tiempo que el niño crece, aprende a discernir todas las partes de su cuerpo: la cabeza, el cuello y el pecho; la espalda, el estomago, el vientre y las caderas; los tobillos, los pies, los hombros, los brazos y los codos; los antebrazos, las muñecas, las manos y los dedos. Pero en lo que respecta a la representación grafica, la progresión del desarrollo será análoga y el niño completará en medida creciente su dibujo.

Es cuando, el docente interfiere en la estimulación del aprendizaje del niño, tanto en lo perceptivo como en lo grafico.

- **Educación o reeducación del esquema corporal**

Antes de poder mencionar la reeducación del esquema corporal, es necesario conocer todas las dificultades que existen en cada niño, evitando las generalizaciones y las sobre-estimulaciones, que van a originar una dependencia hacia lo que el docente "diga que es lo que se hace y que es lo que no"

Para tal efecto, se dispone de numerosas pruebas, pero su utilización requiere una extremada prudencia, pues estas, no muestran exactamente los matices de los conocimientos del individuo. Debido a las estandarizaciones, no pueden ser sensibles a las condiciones particulares del contexto al que el niño está expuesto, y esto no solamente se refiere al tiempo y espacio, sino también a ciertos elementos como la inteligencia, la afectividad; los cuales se encuentran estrechamente ligados.

El docente debe comprender que el esquema corporal no se circunscribe solamente al conocimiento de las distintas partes del cuerpo, sino que también es la capacidad de traducir el conocimiento en movimiento y esto está influido también por la afectividad y el entorno emocional del niño.

2.1.7.2. Equilibrio

La coordinación es la resultante de una armonía de acciones musculares en reposo y en movimiento, como respuesta a determinados estímulos. Esta coordinación se refiere a la flexibilidad en el control motor y a los mecanismos de ajuste postural que se realizan durante el movimiento. Implica la toma de conciencia del cuerpo, lo cual es indispensable para la realización y el control de los movimientos finos.

La postura constituye el patrón motor básico que garantiza, convenientemente, la posición del cuerpo respecto a su centro de gravedad. Los mecanismos posturales están bajo el control del cerebelo. Estas conexiones correspondientes a mecanismos de autorregulación entre el cerebelo y los centros superiores de la corteza cerebral, donde se encuentran los esquemas de conducta motora más diferenciados. De ahí que no pueda realizarse movimiento alguno que sea incompatible con el mantenimiento de la postura básica.

Los ejercicios para el desarrollo de la coordinación dinámica global se realizan con el fin de perfeccionar los automatismos de marchar, gatear y arrastrarse.

El desarrollo del equilibrio se efectúa a través de ejercicios para el equilibrio dinámico y estático.

- La marcha, constituye una de las actividades habituales del desplazamiento, por lo tanto, su perfeccionamiento permite ejercitar la coordinación global.
- Gatear y arrastrarse, sirven para un mejor control y una mayor automatización de los movimientos, tanto de los miembros inferiores como de los superiores
- El equilibrio se integra al trabajo de la coordinación global y constituye parte indispensable de ésta. Generalmente los niños se sienten muy motivados con los ejercicios de equilibrio, puesto que ellos mismos pueden apreciar su progreso.

- El equilibrio dinámico implica la adecuada regulación postural en los diferentes movimientos.
- El equilibrio estático se refiere a la coordinación neuromotríz necesaria para la mantención de una determinada postura.

2.1.7.3. Lateralización

La lateralización consiste en la aprehensión de la idea de derecha-izquierda; este conocimiento debe ser automatizado lo más tempranamente posible, puesto que se trata de la base de la orientación espacial.

Es muy importante que el docente sepa cómo se halla lateralizado el niño, y no se limite a concluir que un niño es diestro o zurdo solo por como escribe o como maneja un balón. Esta detección debe ser emprendida cuanto antes mejor, si es posible desde los primeros años de preescolaridad.

- **Detección de la lateralización**

Estudios especializados permiten discriminar entre las lateralizaciones de los miembros inferiores, los superiores y los ojos, y esto a su vez con relación a fuerza y precisión. Una vez conocidas las diferenciaciones, es necesario investigar las coordinaciones presentes entre dichas lateralizaciones también; y evidentemente, las dificultades provenientes de cualquier discordancia (Clases magistrales, Psicología del Desarrollo Humano, IV Sem. 2006).

Para el caso de la aplicación de este programa en específico, es muy importante también vigilar la facilidad motriz, pues ésta ejerce una gran influencia psicológica, tanto sobre la acción como sobre el conocimiento del esquema corporal. Para llevar a cabo la detección de la lateralización, es suficiente el trazado de un cuadro donde se anota la capacidad del niño para realizar ciertas actividades, y "la mano" o "el pie" con que realiza estos ejercicios.

- **Refuerzo de la lateralidad**

El niño que está lateralizado de manera homogénea, es decir del mismo lado (generalmente el derecho), puede llevar a cabo prácticamente cualquiera de los ejercicios explicados en el cuadro para la detección de la lateralidad; y todos ellos servirán para el refuerzo de su lateralidad.

Pero sucede a veces, que el niño que es heterogéneo desde el punto de vista de la lateralidad, presenta mayor dificultad para trabajar en la automatización del concepto derecha-izquierda. Por ejemplo:

- Un niño es diestro respecto de los miembros inferiores, tanto en fuerza como en precisión;
- Un niño es zurdo respecto de los miembros superiores en fuerza y precisión
- Un niño es zurdo respecto de la vista.

Éste es un niño que no logra automatizar el conocimiento de su derecha y su izquierda. Es necesario, en este caso, que se refuerce su lateralización, eligiendo para esto uno de los lados. Se establecerán una serie de ejercicios que le demuestren que es más fuerte y más habilidoso con un lado que con el otro.

Dado que el objetivo propuesto de esta parte del taller es proveer al niño un lado de referencia, es importante elegir los ejercicios adecuados para el desarrollo de ese lado referencial.

2.1.7.4. Orientación espacial

Antes de prestar atención a la orientación espacial, es necesario dejar clara la diferencia entre el esquema corporal y el esquema espacial.

El esquema corporal es la toma de conciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones reciprocas entre éstas, en situación estática y en movimiento; y de su evolución con relación al mundo externo. "El esquema corporal es por tanto, el conocimiento del yo" (Tasset; 1987:15)

En cambio, se entiende por esquema espacial la orientación, la estructuración del mundo externo, relacionado éste con el "yo referencial", en primer lugar, y luego con otras personas y objetos, así se hallen en situación estática o en movimiento. Es, entonces, el conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo a partir del yo tomado como referente.

- **Relación entre esquema corporal y orientación espacial**

Existe una estrecha relación entre el esquema corporal y la orientación espacial. Una correcta orientación espacial depende del conocimiento del esquema corporal. Generalmente esta relación es automática en los niños de 5 años (sujetos de la investigación) pero también se puede observar el desarrollo de esta automatización en niños menores.

Por ejemplo, cuando un bebe localiza un objeto, lo percibe solo con relación a él mismo. En el caso de un biberón, al sujetarlo en su mano, toma conciencia del hecho de tener o no tener un biberón (primera localización) eventualmente localizará el biberón como ubicado cerca o lejos de él, según esté o no a su alcance. Después lo localizará conforme a que se halle de frente, detrás o a su lado.

Cuando el niño ya es capaz de imaginarse el biberón en la mesa de la cocina, estando en el dormitorio, ya existe una capacidad de localización abstracta, por tanto una localización espacial.

- **Influencia de la orientación espacial sobre la lectura**

Frecuentemente se habla de orientación espacial en relación con la dislexia. Cuando un niño invierte las letras, se supone una carencia de orientación espacial. En efecto, cuando el niño invierte las letras -d-b-p-q- es porque tiene problemas de orientación espacial. Este niño no es capaz de localizar y memorizar el emplazamiento del signo "o" con el signo "l". En el caso de los niños de cinco años, esta orientación espacial se hace evidente cuando se trata de la coordinación viso-motora, es decir "ojo-mano"

- **Sobre la ortografía**

El conocimiento del espacio favorece y facilita la adquisición de la ortografía, por tanto, es necesario que el niño sepa que existen espacios entre las palabras (por ejemplo para diferenciar plural de singular). Cuando esta comprobación no se realiza automáticamente, el niño se ve obligado a detenerse en cada palabra para saber donde termina, cosa que retrasa y limita el deja tiempo para verificar las otras concordancias gramaticales.

- **Educación o reeducación de la orientación espacial**

El procedimiento necesario tiene que ver con los siguientes puntos importantes:

  - Analizar el esquema corporal del niño
  - Verificar el nivel actual en el que se encuentra el niño (en cuanto a madurez escolar)
  - Formular un programa progresivo y aplicarlo

2.1.7.5. Orientación temporal

Actualmente, en los diccionarios, se define el tiempo como: "Tiempo solar verdadero, aquel al que se le efectúa una corrección para compensar la desigualdad del inérvalo de tiempo que separa a dos culminaciones sucesivas del centro del sol sobre el meridiano de un punto cualquiera de la tierra. El tiempo medio se cuenta de o a 2 horas"

El tiempo es, por tanto, un dato matemático cíclico regular, dividido en razón de una unidad dada.

- **Diferencia entre tiempo objetivo y tiempo subjetivo**

Desde el punto de vista matemático, el tiempo no puede transcurrir jamás a mayor o menor velocidad. Pero en la vida cotidiana, la percepción del tiempo es muchas veces relativa. El tiempo parece transcurrir a mayor o menor velocidad, según uno haya terminado una tarea interesante a otra tediosa.

Es necesario por tanto, distinguir dos clases de tiempo:

- El tiempo objetivo: que es el tiempo matemático, rígido y siempre igual.
- El tiempo subjetivo: que es aquel creado por las propias impresiones. Éste varía con cada individuo y con el trabajo o la actividad del momento.

- **Conocimiento del tiempo subjetivo**

En la primera edad, al no disponer de un punto de referencia temporal, solo se conoce el tiempo subjetivo. Reclama su comida, no porque sea medio día, sino porque tiene hambre. A esta edad, media hora de espera se considera larga, y una hora de juego resulta corta.

A medida que crece (es decir, a medida que toma conciencia del mundo externo) el niño adquiere puntos de referencia y se orienta hacia el conocimiento del tiempo objetivo. Es precisamente tarea propia de los docentes, el ayudar al niño para que adquiera conciencia del tiempo objetivo. (Op. Cit; 2001: 89)

Para desarrollar la idea del tiempo objetivo en el niño, es necesario suministrarle puntos de referencia como por ejemplo: los horarios de comidas, algún programa de televisión, los meses (vacación, clases), los feriados y festividades especiales (navidad, año nuevo, entre otros).

- **Importancia de la orientación temporal**

La importancia del conocimiento del tiempo objetivo es evidente. Puede ser el punto de partida de la motivación para el trabajo, pues se dará cuenta para cuando y para qué trabaja. Aprenderá a organizarse en el horario del colegio como en su tiempo libre. Además, la orientación temporal es una importante ayuda para la toma e conciencia del mundo real. Al aprender a referirse a un hecho u otro, el niño desarrolla el sentido de la coordinación, que conforma una de las bases del desarrollo de la inteligencia.

2.1.7.6. Disociación de movimiento

Las disociaciones de movimiento, se refieren a los diferentes elementos que compone la acción: dominio de los elementos espaciales, perfeccionamiento del control motor y dominio temporal. Bucher (1970:64) señala que las progresiones sugeridas con fines didácticos son las siguientes:

- Coordinación dinámica de los miembros superiores; que permiten una mayor liberación de los brazos en relación al cuerpo y una exploración de los diferentes planos del espacio (relacionando la relajación y el esquema corporal).

- Coordinación dinámica de los miembros superiores e inferiores; este aspecto, pretende que el niño automatice cierto tipo de movimientos para desenvolverse mejor en su entorno (por ejemplo, si se cae, saber apoyarse con sus brazos)

- Coordinación dinámica y postural; se refiere al manejo adecuado de los miembros superiores e inferiores en relación al tronco, o abdomen y su movimiento y manejo conjunto.

2.1.7.7. Estilo motor

En el proceso de desarrollo motor, es importante considerar los principios de diferenciación céfalo-caudal y próximo-distal. El primero se refiere al hecho de que la motricidad de la región de la cabeza y tronco precede a las extremidades inferiores. El segundo principio implica que los movimientos de los grandes grupos musculares de localización más cercana al tronco, se diferencian antes que los de las partes extremas.

Así la diferenciación de los movimientos globales del brazo es previa a la del codo y esta a la vez, precede a la del puño, acción que es previa a los movimientos finos de los dedos.

Las técnicas destinadas al desarrollo de la eficiencia motriz a nivel de la motricidad fina, se clasifican en técnicas graficas y técnicas no graficas. La elección de ejercicios y el tiempo de aplicación de estos deben basarse en el grado de comodidad del niño, puesto que también es muy importante para la afectivomotricidad.

2.1.7.8. Ritmo

De acuerdo con Littré; "El ritmo es una sucesión de sílabas acentuadas (sonidos fuertes) y de sílabas no acentuadas (sonidos débiles) con determinados intervalos". Apoyando esta teoría y añadiendo datos importantes, tenemos a Ouiller-Groller (citado por Tasset: 110), quien explica: "El ritmo no debe ser confundido con la armonía, pues constituye solo uno de sus elementos".

Se ha definido al ritmo como la distribución de un tiempo dado en una serie de intervalos regulares, marcados por el sonido, dentro de una frase musical, en una melodía, una marcha, una danza o una serie de movimientos cadenciosos o, en las palabras de la lengua corriente, agrupadas en metro musical o encastradas dentro de un periodo oratorio.

- **Desarrollo del ritmo**

Al parecer, en un primer momento el niño puede seguir un ritmo de estructura temporal (1-2-3, 1-2-3, 1-2-3). Éste es el ritmo que se observa en sus juegos (por ejemplo para saltar la cuerda). Cuando se utilice el ritmo como método de enseñanza, será necesario respetar las siguientes normas:

o El ritmo debe ser provocado mediante estímulos visuales o auditivos.

o Para un principio de progresión dentro de una misma sesión:

o El ritmo incitado por los estímulos visuales debe ser idéntico al de los estímulos auditivos.

o El ritmo comenzará próximo al ritmo espontaneo, yendo progresivamente hacia un ritmo voluntario.

- Al culminar la progresión se varía el ritmo, por los mismos medios visuales o auditivos.

2.1.7.9. Afectivomotricidad

Los seres humanos hacen gestos al hablar. Estos actos motores (algunas veces inconscientes) dan la impresión de que así existe un mejor entendimiento por parte del receptor. Este tipo de actitudes es común, pues permite valerse de actos motores para expresar sentimientos y/o emociones.

Existe una relación muy estrecha entre la afectividad y los gestos, se podría afirmar que la afectividad influye sobre el gesto como que el gesto influye sobre la afectividad. El docente debe descubrir la diferencia entre un gesto "inútil" y un gesto "clave" para poder lograr un cambio en el desarrollo del niño. Muchas veces un gesto puede lograr mejores resultados que una reprimenda, y pues puede ser más significativo para el estudiante (Humphreys, Tony; 1999: 228).

- **Retardos psicomotores de origen afectivo**

Analizando el origen etimológico de las palabras, la psicomotricidad implica tanto el plano psíquico cono el motor. Los niños que padecen retardos motores presentan secundariamente retardos psicológicos. Las únicas perturbaciones motrices que ocasionan poco o ningún daño psíquico son las debidas a fracturas o intervenciones quirúrgicas. Pero pueden ser tratadas por un fisioterapeuta.

Por otro lado, los retardos psíquicos pueden entrañar retardos motores, más que nada relacionados con el desarrollo de ciertas habilidades que se ven estancadas por la mala intervención de ciertos factores del contexto.

Educación o reeducación afectivomotriz

El docente debe conocer los elementos base de la afectivomotricidad para estar en condiciones de ayudar al niño a superar su retardo en ese aspecto. Existen diversos problemas que requieren atención y apoyo, para no generar otro tipo de

dificultades en el aprendizaje. Algunas de las reacciones afectivomotrices son: la rigidez, la lentitud, la exuberancia, la torpeza, reflejo de oposición.

2.2. Marco conceptual

En la presente investigación existen terminologías clave para poder comprender el desarrollo de ésta; a continuación se presenta una breve explicación de cada una de éstas.

2.2.1. Taller

Una definición planteada por M. Souto que abarca tanto lo académico como lo inter e intra personal es: "El taller es una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos a través de su participación en grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el mismo a través de las interacciones de sus miembros".

2.2.2. Psicomotricidad

La psicomotricidad es una disciplina que, basándose en una concepción integral del sujeto, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, de su corporeidad, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en el mundo que lo envuelve. Su campo de estudio se basa en el cuerpo como construcción, y no en el organismo en relación al metabolismo de cada persona.

2.2.3. Psicomotricidad fina

Se refiere a todas aquellas acciones que el niño realiza básicamente con sus manos, a través de coordinaciones óculo-manuales, por ejemplo, la pintura, el uso del punzón, el uso adecuado del pegamento, el rasgado, el uso de herramientas, tomar cosas con la yema de los dedos y manejarlas, coger y manejar cubiertos, hilvanar, amasar, entre otros. Evidentemente, estas actividades son parte del programa del taller a desarrollarse más adelante

2.2.4. Psicomotricidad gruesa

La psicomotricidad gruesa se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimiento de las diferentes extremidades, equilibrio, y todos los sentidos. Caminar, correr, rodar, saltar, girar, deportes, expresión corporal, entre otros están en esta categoría.

2.2.5. Educación preescolar

La educación preescolar es el nombre que recibe el ciclo de estudios previos a la educación primaria obligatoria establecida en muchas partes del mundo, en nuestro país, esta dispuesta como "educación en familia comunitaria". En algunos lugares es parte del sistema formal de educación y en otros como un centro de cuidado o guardería. La edad de los niños que asisten oscila entre 3 y 6 años, aprenden la forma de comunicarse, jugar e interactuar con los demás apropiadamente.

En cada país del mundo existe este sistema educativo como una institución establecida aunque en cada uno de ellos se le conoce de diversas formas tales como guardería, jardín de infancia, jardín infantil, educación infantil, parvulario, kínder, *kindergarten*, jardín de infantes, etc.

2.2.6. Competencias e indicadores del taller "Chiquilín Picarón"

En nuestro país no existen competencias especificas para el área de trabajo psicomotor, pero las establecidas han sido propuestas para satisfacer un conjunto de necesidades básicas de aprendizaje identificadas como fundamental es para los niños menores de seis años. Las necesidades relacionadas con el desarrollo psicomotriz (desde el punto de vista de la presente investigación) son las siguientes:

- Los niños necesitan aprender a enfrentarse a situaciones nuevas y a resolver de manera autónoma los problemas que se les presentan.

- Los niños necesitan aprender a convivir de manera respetuosa y colaborando con los demás.
- Los niños necesitan expresarse y comunicarse a través de distintos lenguajes que se usan en la sociedad.

De esta manera, se debe entender que la satisfacción de estas Nebas, a pesar que se llevan a cabo a lo largo de toda la etapa escolar; es necesario que comience a existir una sistematización a través de la intervención educativa. A continuación, se citan las competencias e indicadores relevantes para el desarrollo de la presente investigación, de la creación del instrumento evaluativo y del programa en cuestión.

Competencias e indicadores del taller "Chiquilín Picaron"

Competencias	**Indicadores**		
Expresa ideas y sentimientos explorando diversos recursos plásticos, sonoros y corporales en diferentes situaciones	Explora colores, sonidos, posturas de los lenguajes artísticos y los utiliza en diferentes situaciones	Combina algunos recursos plásticos, sonoros y/o corporales para enriquecer sus producciones	Representa sus vivencias y experiencias recurriendo a su imaginación y fantasía
Participa cooperativamente en diversas actividades, adoptando actitudes respetuosas y	Es respetuoso, solidario y no discrimina a los demás en sus juegos y/o actividades	Asume responsabilidades relacionadas con el bienestar de otras personas y en actividades	●Respeta normas que sirven para organizar actividades. ●Dialoga para

afectivas hacia los demás		compartidas	solucionar conflictos.
Reconoce la utilidad y características de diversos objetos y materiales y utiliza aquellos que requiere de acuerdo a sus necesidades	Describe las características de forma, textura y color de algunos objetos y materiales de su entorno	Utiliza estrategias propias, para conocer el peso o tamaño de objetos y materiales.	Selecciona algunos objetos y materiales para utilizarlos según sus propósitos y necesidades
Explora algunas formas de obtener, registrar y comunicar información acerca de diversos temas que aborda	Utiliza la observación, las entrevistas y la experimentación para recoger la información que requiere	Registra los datos que recoge utilizando escrituras, números, dibujos y otras estrategias.	Comunica, de acuerdo a sus posibilidades, información que recoge de diferentes fuentes.

Tabla # 3 Competencias e indicadores relacionados al taller. Extractado del diseño curricular 2005

2.3. Marco contextual

2.3.1. Nombre de la institución

Organización Educativa Boliviana Saint Andrew´s

2.3.2. Principios Institucionales

Los principios institucionales son los valores que comparten y aceptan todos los miembros de la comunidad educativa, con ellos se trabaja de forma integral:

- El colegio es una entidad sin ánimo de lucro, dedicada a la educación boliviana pero con énfasis en su proyecto bilingüe español – inglés, en los niveles Inicial, Primario y Secundario.
- El SAS fundamenta sus actividades en sus principios institucionales, los cuales orientan y direccionan los procesos que las integran, y las personas que las desempeñan.
- Creemos que la educación se debe fundamentar en el modelo educativo de la fe Católica.
- Entender la individualidad de los seres humanos como una característica que los hace únicos y diferentes entre sí.
- Fomentar y practicar la solidaridad.
- Creer y respetar la libertad de los seres humanos para decidir sobre su manera de obrar, asumiendo la responsabilidad por sus actos.

2.3.3. Visión

“Buscamos activamente ser reconocidos como la institución educativa bilingüe con la mejor oferta educativa de Bolivia, en los niveles Inicial Primario y Secundario, caracterizada por su propuesta formativa integral con niveles internacionales de excelencia, acreditación y calidad”.

2.3.4. Misión

"Asumimos la misión de educar, formar, desarrollar íntegramente a nuestros alumnos y fortalecer sus valores a través de la búsqueda permanente de la verdad Cristiana, la formación bilingüe, el respeto por la diversidad, la construcción del saber y el fomento de la investigación y la creatividad".

2.3.5. Filosofía institucional

- Fomentar y valorar un alto sentido de pertenecía y distinción institucional.
- Estructurar proyectos fundamentados en metodologías de enseñanza y aprendizajes español – inglés.
- Formación integral de ser humano.

2.3.6. Objetivos de "Saint Andrews School"

- Fomentar y valorar un alto sentido de pertinencia y distinción institucional.
- Estructurar proyectos fundamentados en pedagogías y metodologías de enseñanza y aprendizaje bilingües, español – inglés.
- Enmarcar nuestro Proyecto Educativo dentro de un concepto de formación integral del ser humano.
- Centrar su proceso formativo en el amor a Dios y al prójimo generando la confluencia de actividades humanas, culturales, académicas y pedagógicas.
- Integrar y desarrollar una comunidad educativa de amor, participativa y con sentido de pertenencia.
- Obtener y mantener reconocimiento de liderazgo educativo a nivel nacional y regional.
- Generar procesos conducentes a la excelencia académica que posibiliten la realización individual y colectiva.

- Proveer y actualizar la infraestructura física y tecnológica, así como los espacios lúdicos y deportivos.
- Contar con la infraestructura administrativa y organizacional idónea requerida para el manejo eficiente de los recursos físicos, económicos y humanos.
- Identificar, generar y mantener una fuente estable de recursos financieros para la sostenibilidad y viabilidad económica a corto, mediano y largo plazo del Colegio.

2.4. Marco legal

2.4.1. Desarrollo histórico

La educación inicial en Bolivia, denominada Educación Preescolar por la Ley 1565, constituye el primer nivel del sistema educativo y está destinado a brindar atención integral al niño menor de 6 años.

El trabajo de aprestamiento se inicia en el hogar bajo los cuidados y estímulos de la madre y de los órganos de la familia para lograr desarrollar en el niño sus emociones, dinamismo, sensibilidad, lenguaje y afectividad. Por ello, la educación inicial es una etapa que juega un rol decisivo en el desarrollo de los niños.

Cuando se habla de una educación inicial integral, es necesario recurrir al código de la educación de 1955 que establece los siguientes objetivos para la Educación Preescolar:

- Mantener la salud individual y promover una vida sana
- Cooperar en la adquisición de actitudes deseables de convivencia social
- Favorecer el desarrollo biológico y mental del niño
- Suscitar manifestaciones de expresión, iniciativa y capacidad creadora
- Guiar y ampliar el campo de las experiencias iniciales

- Proporcionar actividades para desarrollar destrezas y habilidades de conducta psicomotora y de lenguaje
- Adaptar al niño al medio ambiente y al régimen de vida escolar.

El mismo Código del 55 establecía que las personas encargadas de la Educación Preescolar eran las maestras de preescolar, pediatras, dietistas y niñeras.

Es muy remarcable que hace más de cuarenta años haya existido una previsión tan actual en cuanto a la concepción existente de la educación inicial. Es especialmente destacable el valor pedagógico que se otorga al juego y a las actividades lúdicas como una metodología aceptada y utilizada; también es importante recalcar el abordaje integral del cuidado del niño, así como la necesidad de encarar el desarrollo psicobiológico, el desarrollo de las destrezas y hábitos de conducta, la importancia del desarrollo de las capacidades comunicativas del niño a través del lenguaje, su adaptación al medio ambiente y a la vida familiar. Todas estas premisas vigentes actualmente.

2.4.2. Instituciones que imparten Educación Inicial

La atención sistemática dirigida por el Estado desde mediados del siglo en Bolivia, aparece con el Código de la Educación Boliviana (1955) como Educación Preescolar, explicitando en su capítulo IV Arts. 22º y 23º que se la ofrece "en colaboración con la familia, da cuidados higiénicos y sociales a los niños de primera infancia, hasta su ingreso a la escuela primaria" a través de "agencias educativas del periodo preescolar" en:

- Casas-cunas y escuelas maternales que atienden a niños desde su nacimiento hasta los 3 años para brindarles estimulaciones requeridas para su desarrollo integral.
- Los kindergártenes, para niños de 3 a 6 años de edad.

- Los jardines de niños están destinados a ofrecer actividades técnico-pedagógicas y servicios complementarios destinados a favorecer el desarrollo psicomotor, intelectual y socio-afectivo del niño.

El Art. 24º obligaba a las empresas y municipios, cuyos trabajadores tuvieran 20 hijos o más en edad escolar, a sostener centros de atención. Y en el Art. 25º complementa esta obligatoriedad responsabilizando a diferentes entidades para la coordinación y organización de producción higiénica, social, alimenticia y educativa, extendiendo esta solicitud al hogar de cada niño.

Se evidencia que la norma jurídica, establece la preferente atención a niños de hogares de los sectores asalariados, con una total corresponsabilidad entre Estado, Empresa y Trabajador. En Bolivia, la atención a niños menores de 6 años fue, desde entonces, concebida como una preparación o aprestamiento del niño para sus aprendizajes escolares de primaria; es decir, busca el desarrollo integral de funciones básicas.

La Educación Preescolar en Bolivia no ha tenido un carácter obligatorio, aunque en los hechos se ha establecido que los niños antes de ingresar a la primaria, debían cumplir con ella. Con todo, el sistema educativo, apenas cubrió el 20 por ciento de la población infantil menor de seis años.

La oferta educativa de Preescolar, en el área urbana, donde la hay, abarca a 2 «secciones»: la primera que atiende a niños y niñas de 4 años, y la segunda que atiende a niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Su atención ha sido encomendada a maestras especialistas en la carrera de Preescolar de los Institutos Normales Superiores urbanos.

En el área rural, se ha venido incorporando progresivamente, primero como un proyecto sustentado por UNICEF como educación inicial, en sus modalidades escolarizada y no escolarizada. La escolarizada a cargo del mismo profesor de primaria y generalmente sólo en su segunda sección para niños de 5 y 6 años, anexa a la Educación Primaria, por las características de dispersión poblacional

que tiene que enfrentar el área rural. (Ensayo, http://educacionbolivia.yaia.com/educacioninicial, 1993)

2.4.3. La educación inicial según la Ley 1565 de Reforma Educativa

Uno de los aspectos más importantes de la ley 1565 es la dinamización del currículo, en comparación del código de la educación boliviana de 1955; puesto que incorpora conceptos, metodologías y tendencias de otros países, incluso otros continentes, aspecto que no ha sido bien recibido a causa de la imposición del gobierno de ese entonces.

En cuanto a la educación inicial, no existe una definición específica de niveles como en el anteproyecto, pero menciona: "el nivel preescolar de la educación se inicia bajo la responsabilidad del propio hogar. El sistema educativo nacional tiene el deber de promover la estimulación psico-afectiva-sensorial precoz, el cuidado nutricional y de salud en la vida familiar. El estado ofrecerá un curso formal de educación preescolar de por lo menos un año de duración, con el objetivo de preparar a los educandos para la educación primaria"

Como se puede apreciar, ya se menciona la importancia y obligatoriedad de que los infantes cursen por lo menos un año de preparación para primaria (es decir kínder). También menciona el aspecto artístico, la creatividad, el desarrollo audio-viso-motor. Todo esto tomando muy en cuenta la teoría de la psicogénesis planteada por Piaget.

En cuanto a los ciclos del nivel preescolar, existen dos: el ciclo de estimulación y el desarrollo temprano de carácter no escolarizado y no formal, y el ciclo de preparación de carácter escolarizado, de un año de duración para niños de 5 años de edad, que es el ciclo tomado en cuenta para la presente investigación.

En cuanto a la psicomotricidad, solo es mencionado en un objetivo de la educación preescolar, donde al igual que en el anteproyecto Avelino Siñani dice: "Propiciar el desarrollo integral del niño en todos los planos (psicoafectivo, comunicativo, cognitivo, sociocultural, artístico creativo, psicomotor, sensorial ético

y deportivo de manera que esté en condiciones optimas para el aprendizaje y adquiera autonomía e identidad propia"

Para el desarrollo de esta investigación también se toman en cuenta ciertas premisas de otros objetivos como ser: la estimulación por medio del juego, la coordinación de acciones especificas con fines de prevención, la sensibilización, actividades que desarrollan la creatividad, la curiosidad y la capacidad de expresión y exploración.

2.4.4. La educación en familia comunitaria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Uno de los principales objetivos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez es una revolución nacional del sistema educativo, tomando en cuenta que se avecinan cambios económicos, sociales y culturales. Por este lado, la ley empieza con un tinte ideológico y pedagógico.

En el capítulo 2 de la Ley, se puede apreciar la nueva estructura de la organización curricular, tomando en cuenta puntos diferentes a la ley 1565 de Educación, como ser: estrategias de atención y uso de las lenguas, desarrollo de la intraculturalidad e interculturalidad, puntos que, evidentemente responden a nuevas necesidades existentes en el país.

El punto 7 de la estructura de la organización curricular se refiere específicamente a la organización de un subsistema de educación regular inclusiva, especial, alternativa y permanente. Es donde se explica que la educación en familia comunitaria corresponde a lo que es la educación inicial o preescolar, y está dispuesta de esta manera:

- Educación en familia de 0 a 3 años: orientada a la conservación de la salud del infante, su nutrición, estimulación temprana (pertinente a su cultura). Y para esto es esencial el amor materno y paterno, y menciona también la existencia de programas de apoyo con responsabilidad compartida entre el estado y la comunidad.

- Educación escolarizada en familia comunitaria de 4 a 5 años: que presenta los siguientes objetivos: desarrollar las capacidades cognoscitivas, lingüísticas, *psicomotrices*, socio afectivas y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones expresadas en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica y la estructuración progresiva de las diversas operaciones lógico-matemáticas, lógico espacio temporales y otras(Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. 2008, p. 23).

Como se puede apreciar, existe entre los objetivos el desarrollo del aspecto psicomotriz, por tanto es pertinente tomarlo en cuenta al momento de la creación de programas.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo explicativa porque pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian (Hernández Sampieri. R, 2003, 131), es decir, que en este caso, pretende establecer si la aplicación del taller de psicomotricidad "Chiquilín Picarón" mejora el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa de los niños de 5 años del Colegio Saint Andrews

3.2. Diseño de la investigación

El diseño se refiere al plan o estrategia que se desarrollara para obtener la información que se necesita en la investigación (Hernández. 2008, 185). En este caso, se trata de un diseño experimental de tipo pre experimental puesto que el grado de control es mínimo y se trabaja con pre prueba y post prueba con un solo grupo.

El diagrama del diseño es de la siguiente manera:

G 0 x 0

Es decir, a un grupo determinado "G" se le aplica una prueba previa al estimulo "0", después se aplica el estimulo "x" (en este caso el taller de psicomotricidad) y por último se aplica una prueba posterior "0".

Se ha elegido trabajar con un solo grupo para que el grupo entero sea beneficiado con la aplicación del programa; estaría incorrecto, éticamente hablando, trabajar con dos grupos que necesiten apoyo psicomotriz y que solo un grupo sea beneficiado.

3.3. Método

En el presente trabajo se utiliza el método de investigación deductivo, pues este método supone que la conclusión sigue a las premisas; es decir, que se infieren los hechos basándose en la premisa general, que en este caso es la hipótesis.

Es importante recalcar también que en la realización de la presente investigación, se combina la reflexión racional con la observación de la realidad

3.4. Sujetos vinculados a la investigación

3.4.1. Población

En la presente investigación participaron 15 niños y niñas que cursaron el kínder del Colegio Saint Andrews durante la gestión del 2010, con un rango de edad entre los 5 y los 6 años. Los participantes han sido seleccionados de un grupo de 83 niños y niñas, también estudiantes del Colegio Saint Andrews´s de la zona sur de la ciudad de La Paz.

3.4.2. Muestra

El tipo de muestra utilizada en la presente investigación es no probabilística, pues se trata de una muestra dirigida, pues la elección de los sujetos de estudio, depende del criterio de la investigadora, por tanto, no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Se trata de un tipo de muestreo por criterios, puesto que se seleccionan los sujetos que tienen características similares que ayudan a resolver una hipótesis (Hernández Sampieri, R. 2006, p. 326).

a) Criterios de selección

En cuanto a los criterios de selección, se tomaron en cuenta:

1) Niños que asisten a clases normalmente y de forma constante.
2) Niños que no participaron antes de algún taller de motricidad fina o gruesa.

3) Niños que fueron seleccionados por las docentes respectivas por su desempeño motriz durante el primer trimestre de la gestión 2010 (Ver Anexo 1)

4) Niños que tuvieron la autorización de los padres de familia para participar del taller

3.5. Técnicas e instrumentos de la investigación

- Instrumento de Pre prueba y Post prueba PPI (ver anexo # 2)
  - Elaborado en base a las necesidades existentes en el nivel inicial del Colegio Saint Andrews.
  - Como fuentes principales, Tasset. 1987; Milicic. 1978; Maria Nela Paniagua. 2002. Este último instrumento ha sido validado por el Servicio Departamental de Educación el año 2002.
- Taller de Psicomotricidad "Chiquilín Picaron"
  - Ver anexo # 3
- Guía de observación para apoyar la evaluación del elemento "Afectivomotricidad" (Ver anexo # 6)z

3.5.1. Aplicación de instrumentos

La PPI (prueba de psicomotricidad infantil) ha sido aplicada por la investigadora antes de aplicar el taller, sirviendo esto para conocer el estado del desarrollo psicomotor y realizar ajustes al programa del taller de acuerdo a las necesidades de los niños. La prueba tuvo una duración de 30 minutos por estudiante, y se llevo a cabo en un aula libre de estímulos que afecten el resultado de la prueba.

El taller de psicomotricidad Infantil "Chiquilín Picarón" ha sido desarrollado los meses de: mayo, junio, julio, agosto y septiembre, los días martes y jueves, por el lapso de una hora cada sesión.

3.5.2. Objetivos y estructura de los instrumentos

El objetivo de la PPI, es el de valorar el nivel de desarrollo psicomotriz de un grupo de 15 niños de 5 y 6 años, que cursan kínder del nivel inicial del Colegio Saint Andrews, para posteriormente crear y desarrollar un taller que responda a las necesidades de madurez motriz que presente cada uno. Cada ítem será respondido anotando las siguientes respuestas:

Respuesta	Abreviación
Desarrollado	D
Necesita Apoyo	NA

La forma de evaluación cuantitativa corresponde al tipo de desenvolvimiento que tiene el participante del taller durante la aplicación del pre y post test, en el cual, cada respuesta positiva (en este caso "D" de desarrollado) tiene el valor de un punto, categorizando la puntuación de la siguiente forma:

0 a 13 = Bajo desarrollo psicomotriz

14 a 27 = Desarrollo psicomotriz alto

3.5.3. Validación del instrumento

La validez de un instrumento se refiere al grado en que realmente mide la variable que se pretenda medir, en este caso, la validez fue asegurada a partir de la revisión del instrumento realizada por dos jueces expertos, quienes se encuentran familiarizados con la prueba y con las fuentes correspondientes; puesto que los ítems y los indicadores han sido extractados de una prueba validada externamente (Paniagua, 2002)

Para que la Prueba de Psicomotricidad Infantil tenga un grado más alto de confiabilidad, se optó por una validación por expertos. Dos expertos recibieron el perfil de la prueba y la presente investigación y realizaron las debidas observaciones y correcciones antes de la aplicación de la misma. Estas se encuentran como anexo # 4

3.6. Hipótesis

En la presente investigación se plantea la siguiente hipótesis:

> El taller de psicomotricidad "chiquilín picarón" aplicado a niños de 5-6 años del Colegio "Saint Andrews" mejora la psicomotricidad.

3.7. Variables

3.7.1. Identificación de las variables y definición conceptual

Para la realización de la presente investigación, se identificaron las siguientes variables:

- Variable Independiente (VI): Taller "Chiquilín Picaron"

El taller "Chiquilín Picaron" está elaborado con el fin de desarrollar de manera óptima las habilidades psicomotrices de los estudiantes de kínder, logrando así, un mejor desenvolvimiento en esta área y previniendo problemas académicos y cognitivos relacionados con la falta de desarrollo de estas habilidades. (Milicic. 1978, p. 123)

- Variable Dependiente (VD): Psicomotricidad

La psicomotricidad es una relación que existe entre el razonamiento y el movimiento, de carácter reversible (Tasset. 1972, p. 15)

3.7.2. Operacionalización de la variable independiente "Taller Chiquilín Picarón"

Módulo	Actividades	Objetivo
Situación didáctica I Esquema corporal Objetivo: comprender que el esquema corporal no se circunscribe al conocimiento de las distintas partes del cuerpo, sino que este conocimiento se puede traducir en movimiento	• Actividad 1: "Mi familia" • Actividad 2: "El enanito" • Actividad 3: "Recorte de mariquitas" • Actividad 4: "Rolitos rapiditos"	Relacionar lo asimilado de esquema corporal con lo grafico. Conocer el manejo del esquema corporal (su propio cuerpo) Conocer y ser precisos en cuanto al esquema corporal Manejar los miembros superiores e inferiores de manera adecuada
Situación didáctica II Equilibrio Objetivo: Regular la postura de cada niño de manera estática y dinámica	• Actividad 1: "La alfombra mágica" • Actividad 2: "La cuerda floja" • Actividad 3: "La grulla" • Actividad 4: "La cuerda	Conocer la capacidad de equilibrio de cada niño Mantener el equilibrio mediante una postura adecuada Conocer el manejo del cuerpo tratando de mantener el equilibrio

	más floja de todas"	Mantener el equilibrio al caminar mediante una postura adecuada.
Situación didáctica III Lateralidad Objetivo: Asimilar y automatizar la idea de "derecha-izquierda"	• Actividad 1: "Las olas del mar" • Actividad 2: "El salto del sapito" • Actividad 3: "Las almohadas indecisas" • Actividad 4: "El laberinto"	Dibujar de izquierda a derecha (ejercicio previo a la escritura) Estimular la lateralización para la grafomotricidad Seguir instrucciones de forma correcta (derecha-izquierda) Reconocer y diferenciar correctamente la izquierda de la derecha
Situación didáctica IV Orientación espacial Objetivo: Estructurar mentalmente el mundo externo y su relación con uno mismo y los demás.	• Actividad 1: " Las familia de pelotas" • Actividad 2: "Los cubos iguales" Actividad 3: "Los puntitos movedizos" • Actividad 4: "El baile de	Medir la distancia y el espacio entre pelotas Reproducir las diferentes posiciones en que se encuentran los cubos. Reproducir los diversos modelos formados con puntos

	los echaditos"	Calcular el espacio necesario para moverse sin chocarse con nadie
Situación didáctica V Orientación temporal Objetivo: Desarrollar a través de la actividad la capacidad de abstracción sobre el concepto de tiempo	• Actividad 1: "El día y la noche" • Actividad 2: "Mi día a día" • Actividad 3: "La mariposa" • Actividad 4: "Las estaciones del año"	Diferenciar las actividades nocturnas de las diurnas Realizar una secuencia de las actividades cotidianas. Mantener el equilibrio mediante una postura adecuada Ejercitar mediante la observación los fenómenos típicos de cada estación del año
Situación didáctica VI Disociación de movimiento Objetivo: desarrollar la eficiencia motriz en forma dinámica y global	• Actividad 1: "La caza de números" • Actividad 2: "El escultor" • Actividad 3: "El	Coordinar movimientos de miembros inferiores y superiores con la atención. Manejar los miembros superiores e inferiores según sea necesario

	zoológico" • Actividad 4: "Los atléticos traviesos"	Imitar animales utilizando los miembros superiores e inferiores Realizar las actividades que tengan en cada posta
Situación didáctica VII Estilo motor Objetivo: estimular el desarrollo adecuado de la motricidad fina y grafomotricidad	• Actividad 1: "Los robots" • Actividad 2: "El ovillo del gatito" • Actividad 3: "El árbol de manzanas" • Actividad 4: "Seriación 1"	Fortalecer los miembros superiores y la pinza fina Estimular la pinza fina y la grafomotricidad. Ejercitar la pinza fina y la creatividad Identificar una serie y completarla correctamente
Situación didáctica VIII Ritmo Objetivo: Desarrollar el ritmo para que los niños puedan coordinar los movimientos con los sonidos	• Actividad 1: "Oye y actúa" • Actividad 2: "Baila contigo" • Actividad 3: "Sigue el ritmo" • Actividad 4: "El baile de	Seguir el ritmo y las instrucciones de la canción. Bailar y seguir el ritmo de una canción frente a un espejo Repetir una secuencia de sonidos binarios con alguna parte del cuerpo" Bailar alrededor de sillas

	las sillas"	siguiendo el ritmo de una canción aleatoria
Situación didáctica IX Afectivomotricidad Objetivo: Poder expresar sentimientos mediante gestos y acciones buenas	• Actividad 1: "La bondad" • Actividad 2: "El gran show" • Actividad 3: "Pinocho" • Actividad 4: "Caritas y abrazos"	Reconocer valores (actitudes buenas) en un dibujo. Cantar, bailar y/o recitar algo bonito y significativo para los compañeros Reconocer actitudes incorrectas y corregirlas en ellos mismos Utilizar gestos amables para implicar algo

Tabla 4: Operacionalización de la variable independiente "Taller chiquilín picaron"

3.7.3. Operacionalización de la variable dependiente: psicomotricidad

Dimensión	Indicador	Escala	Instrumento	Ítem
Esquema corporal	Dibuja una figura humana completa. Reconoce las partes de su cuerpo. Utiliza las extremidades de forma correcta al dar	Alto Medio Bajo	PPI Prueba de Psicomotri-cidad Infantil	1 2

	volteretas			3
Equilibrio	Encuentra equilibrio al caminar sobre una tabla Tiene buen manejo del equilibrio dinámico Tiene buen manejo del equilibrio estático	Alto Medio Bajo	PPI	4 5 6
Lateralidad	Reconoce la mano con la que trabaja Traza líneas correctas en el sentido de la lectura y la escritura Distingue entre izquierda y derecha	Alto Medio Bajo	PPI	7 8 9
Orientación espacial	Reconoce la diferencia entre cerca y lejos Reproduce modelos gráficos de complejidad media Reconoce la tridimensionalidad de	Alto Medio Bajo	PPI	10 11 12

	algunos cuerpos geométricos			
Orientación temporal	Distingue el transcurso de los días Es capaz de diferenciar un día del otro Conoce las características diferenciales de las estaciones del año	Alto Medio Bajo	PPI	13 14 15
Disociación de movimiento	Puede caminar sin tropezarse Logra manejar las dos manos al mismo tiempo y sin problema Puede mover los brazos y las piernas automáticamente y sin problema	Alto Medio Bajo	PPI	16 17 18

Estilo motor	Tiene buen manejo de la pinza fina. Coordina de forma correcta el sentido viso-motor. Realiza los trabajos manuales con facilidad.	Alto Medio Bajo	PPI	19 20 21
Ritmo	Presta atención a la música y a los movimientos propios al mismo tiempo. Sigue el ritmo con las palmas. Reconoce como debe ser el movimiento según el ritmo.	Alto Medio Bajo	PPI	22 23 24
Afectivomotricidad	Le gusta compartir, no es tímido	Alto Medio Bajo	PPI	25 26 27

	Reconoce las actitudes buenas y las aprecia Valora lo que los demás hacen por el			

Tabla 5: Operacionalización de la variable dependiente: Psicomotricidad

3.8. Etapas de la investigación

3.8.1. Primera etapa: realización del programa y del instrumento de evaluación

En la primera etapa, el programa fue creado, en base a las competencias e indicadores del segundo ciclo del nivel inicial, y también se creó la PPI, con su respectiva validación.

3.8.2. Segunda etapa: Selección y pre test

En la segunda etapa, se seleccionó a los participantes y se aplico el instrumento de pre evaluación.

3.8.3. Tercera etapa: intervención; aplicación del taller

La tercera etapa es la de aplicación del taller en sus diferentes fases. El programa se llevo a cabo entre mayo y septiembre, tomando en cuenta los descansos pedagógicos respectivos (vacación de invierno, descanso pedagógico trimestral) y los feriados existentes entre estas fechas (Corpus Christi, día del maestro, día de La Paz, día de la Independencia)

El taller se llevo a cabo 2 veces por semana, los días martes y jueves, haciendo un total de 36 sesiones; cada sesión con una duración de un una hora

reloj (es decir un periodo académico y quince minutos, destinados en este caso a merendar). Cada sesión organizada de la siguiente forma:

- Llegada de los niños al aula
- Merienda
- Actividad de concentración
- Actividad del día según el programa (ver anexo # 3)
- Distensión
- Salida

Las 36 sesiones estuvieron organizadas en 9 diferentes situaciones didácticas detalladas en el anexo 3; estas situaciones didácticas están organizadas según los elementos base de la psicomotricidad, para lograr un objetivo general y los respectivos indicadores según la actividad.

3.8.4. d) Cuarta etapa: Aplicación de post prueba

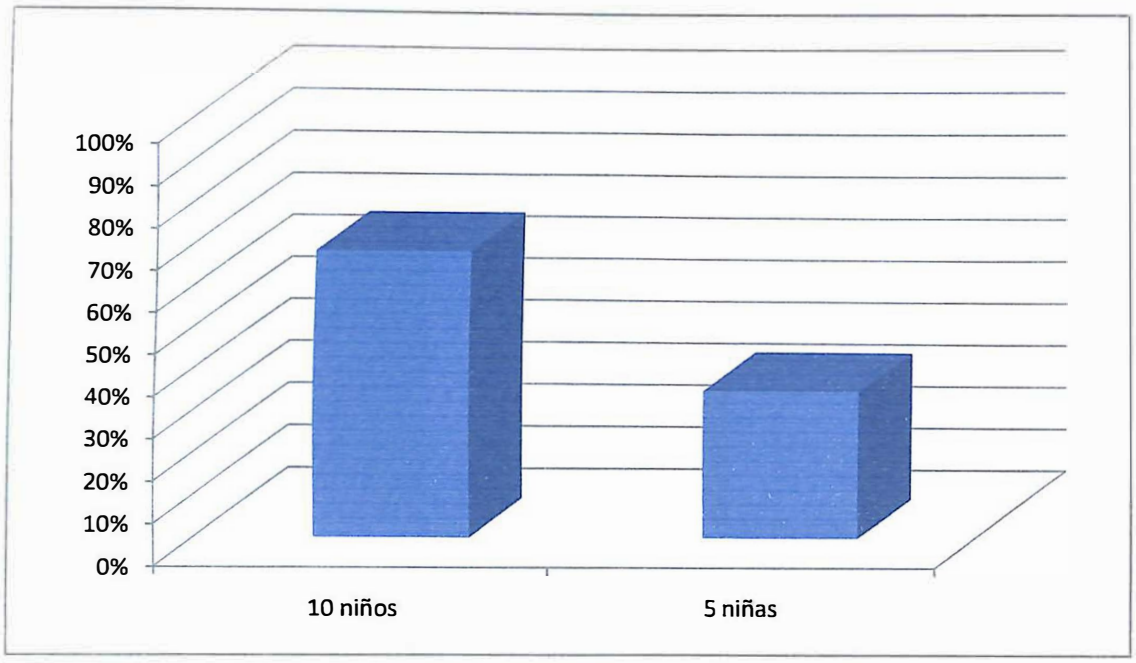
En esta etapa se aplico la Prueba de Psicomotricidad Infantil a los mismos niños, pero después de realizada la intervención correspondiente. La prueba fue aplicada en un lugar libre de estímulos sensoriales que puedan perjudicar los resultados

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Gráfico Nº 2

Porcentaje de participantes por sexo



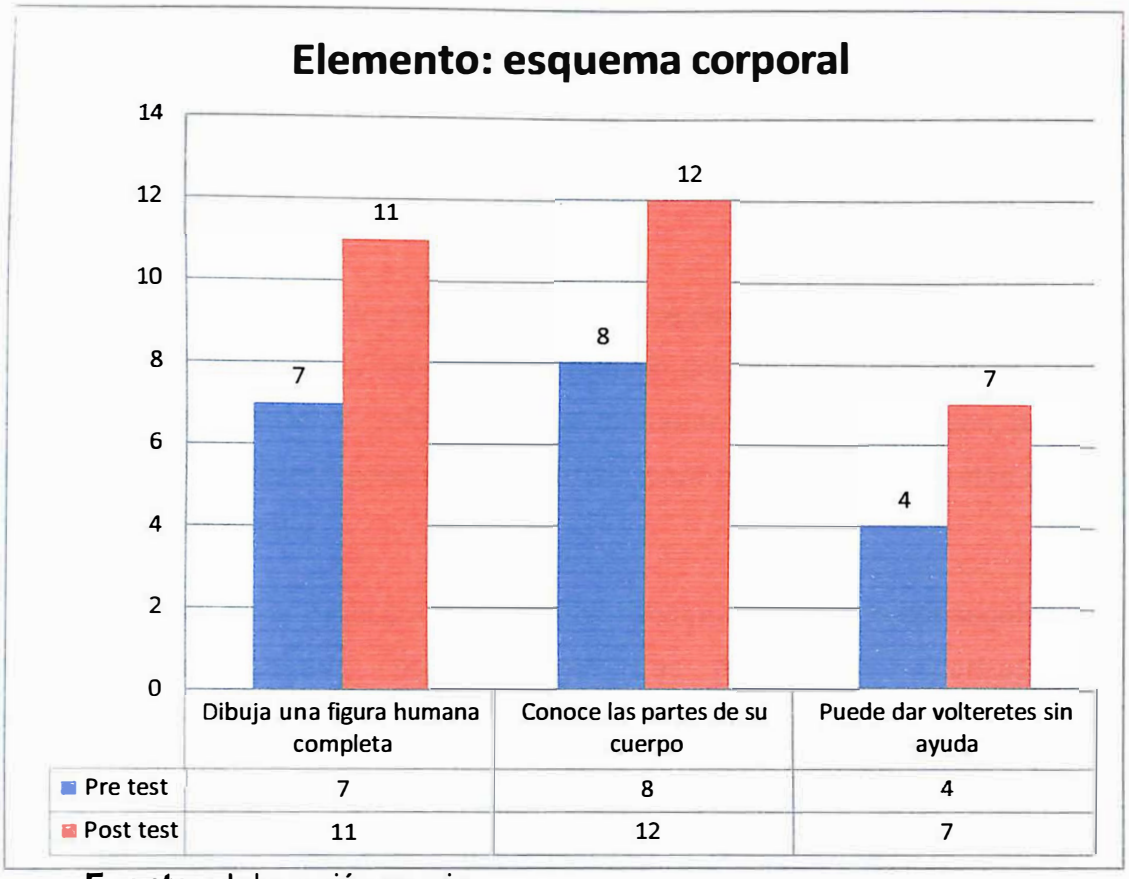
Fuente: Elaboración propia

En la presente investigación participaron 15 niños y niñas, 10 del sexo masculino y 5 del sexo femenino

4.1. Resultados de la Prueba de Psicomotricidad Infantil: pre-test y post-test

Para la realización del análisis respectivo, se ha optado por realizar los gráficos de los resultados según los diferentes elementos existentes en la Prueba de Psicomotricidad infantil, también se ha aplicado la prueba de la T de Student para comparar los resultados del pre test con los resultados del postest. Esto se ha logrado comparando las medias y las varianzas del grupo en los dos momentos diferentes de evaluación.

Gráfico Nº 3



Fuente: elaboración propia

En el grafico Nº 3 se puede apreciar el desarrollo de las competencias relacionadas con el esquema corporal, su conocimiento y manejo después de la aplicación del estimulo.

Es evidente que el nivel de psicomotricidad, en relación a esta dimensión era bajo al inicio, es decir cuando se aplico el pre test, algunos niños si respondieron bien antes y después, pero en el grafico se puede apreciar una importante mejora en todos los aspectos de la dimensión.

Al principio, solamente siete niños consiguieron dibujar una figura humana completa, mientras que en los demás dibujos faltaban detalles como: brazos, pies, nariz, orejas, cabello (elementos que ya deben existir en los dibujos de los niños

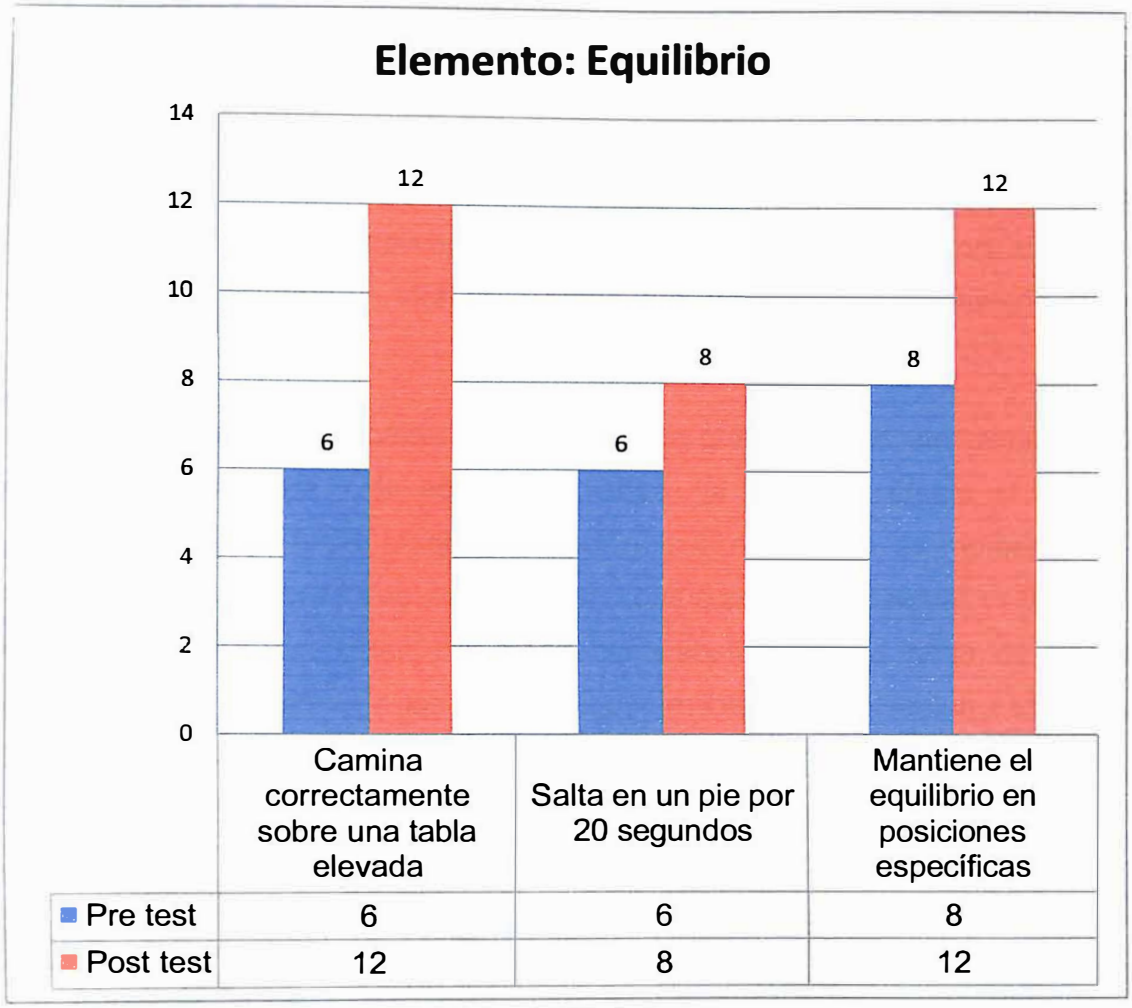
de esta edad, Craig, pg. 384) Posteriormente, solamente cuatro niños omitieron detalles al dibujar la figura humana completa.

En cuanto al conocer las partes de su cuerpo, la mitad de los participantes alcanzo la competencia el momento del pre test, y el momento del post test doce niños reconocieron partes de su cuerpo y siguieron instrucciones en las diferentes actividades relacionadas con este ítem.

Un ítem complicado de esta prueba es la realización de volteretas sin ayuda, porque esto demuestra la capacidad de manejo del esquema corporal, pues no se trata solamente de dar el "rolito" sino que de saber manejar los brazos, acomodar la cabeza y controlar el peso de las piernas, para realizar las volteretas de forma correcta y sin lesiones.

Al momento de la realización del pre test solamente 4 niños conseguían dar la voltereta correctamente, posteriormente tres niños más alcanzaron esta competencia, haciendo un total de 7 niños que pueden dar volteretas sin ayuda.

Gráfico Nº 4



Fuente: Elaboración propia

En el grafico numero 4, se pueden apreciar los resultados de la dimensión "equilibrio", con una mejora bastante importante en cuanto a los 3 aspectos de estos ítems del post test.

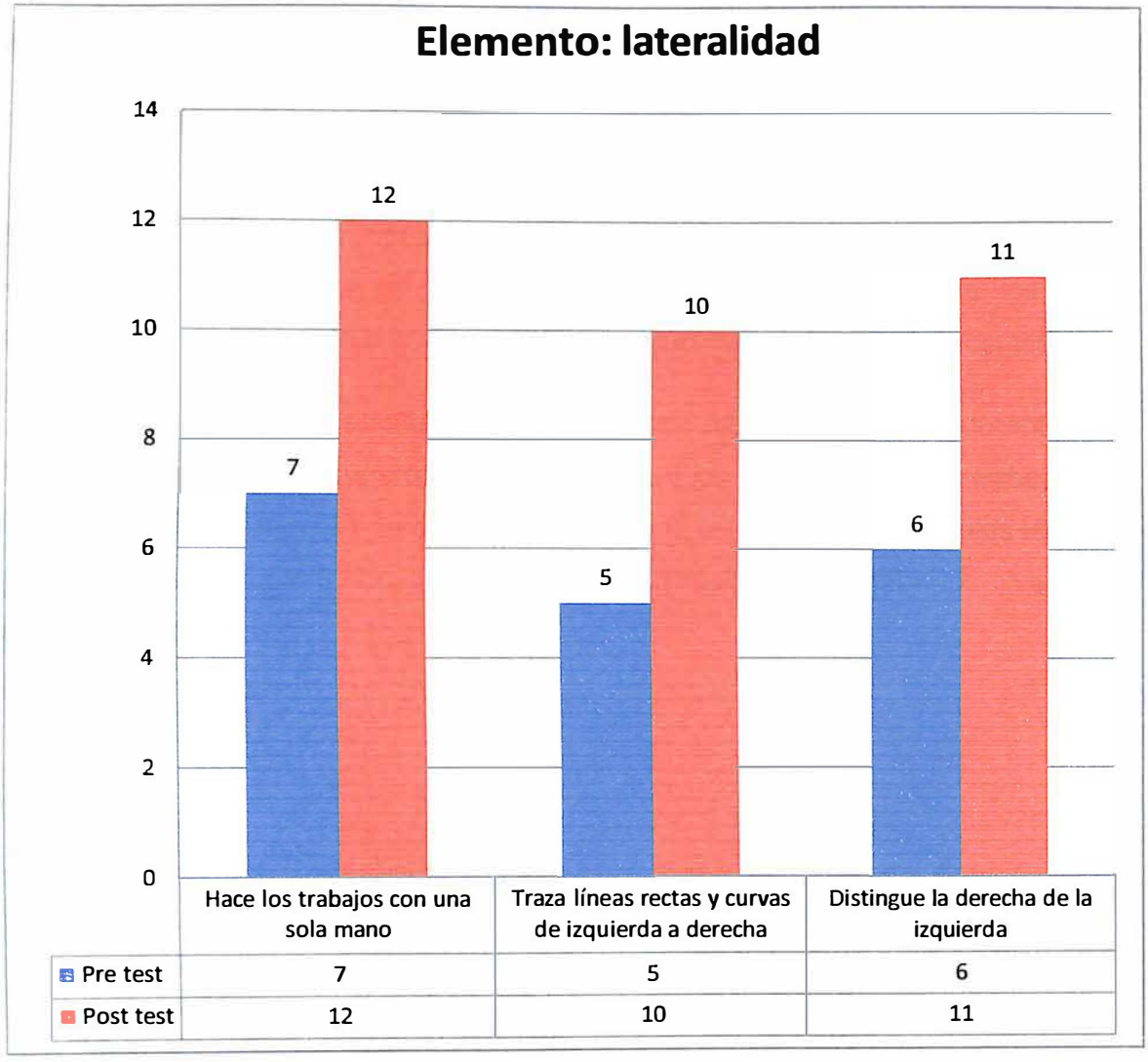
En la aplicación del pre test, 6 niños pudieron llevar a cabo la primera actividad, mientras que 9 tuvieron complicaciones. Posteriormente, luego de aplicar el taller, 12 niños alcanzaron esta competencia de manera satisfactoria.

Este ítem está muy relacionado con el tercero, puesto que se trata de equilibrio estático, en el que también se puede ver el alcance de la competencia de 4 niños más.

En cuanto a la segunda competencia, los niños tuvieron más complicaciones, puesto que al momento de la realización del pre test todavía no tenían definida la lateralidad; pero ya al aplicar el post test, 2 niños más lograron alcanzar la competencia haciendo un total de 8 niños que alcanzaron el objetivo de manera óptima.

Un dato que cabe recalcar, es la forma en que los niños atraviesan la tabla elevada, puesto que a la edad de 5 años, ya deberían cruzar el obstáculo poniendo un pie frente al otro. Situación que no se vio al momento de la realización del pre test, sino del post test. Lo que se pudo observar es que, antes de la aplicación del taller, los niños caminaban sobre la tabla de costado, prácticamente arrastrando los pies. Posteriormente, esta situación cambió para bien.

Gráfico Nº 5



Fuente: Elaboración propia

Como se ha mencionado previamente, al momento de la aplicación del pre test, la lateralidad de los niños y niñas no estaba definida, y esto puede apreciarse en el grafico Nº 5, pues solamente 7 niños manejaban correctamente una mano.

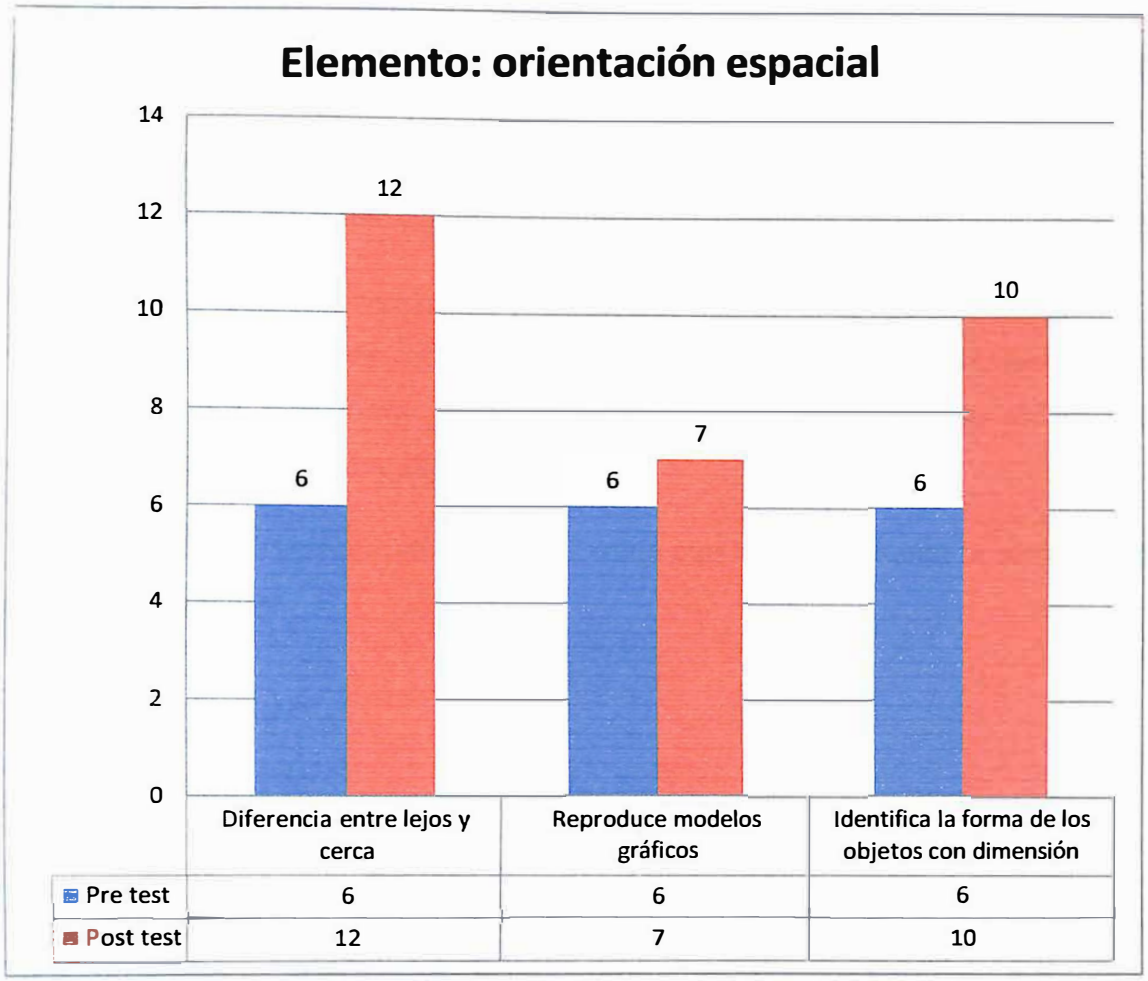
Posterior a la aplicación del estimulo, 12 niños definieron su lateralidad, demostrando un manejo más definido de miembros superiores e inferiores.

La realización del trazado de líneas curvas y rectas, demuestra una mejoría del 50% y esto significa que ya existe una noción de lado de referencia para la lectoescritura y una automatización del manejo de los miembros superiores (derecha en el caso de niños diestros o izquierda en el caso de niños zurdos).

En la tercera serie del grafico, se puede apreciar que 11 niños y niñas que asistieron al taller han aprehendido la idea de derecha-izquierda, idea que conforma la base de la orientación espacial. Más de la mitad de los niños asistentes han alcanzado esta competencia según los resultados del post test.

Cabe recalcar que el elemento de la lateralidad ha sido observado durante toda la aplicación del taller, puesto que a medida que los niños realizaban trabajos, se iba aclarando la situación de cada uno, y esto ha sido muy útil para ellos también puesto que el descubrir con que mano trabajan mejor, aumentaba los niveles de rendimiento.

Gráfico Nº 6



Fuente: Elaboración propia

En el grafico Nº 6, se puede apreciar una mejora en cuanto los tres ítems de evaluación.

La diferencia entre lejos y cerca ha sido un factor importante tanto para la reproducción de modelos gráficos como para la identificación de objetos con dimensión.

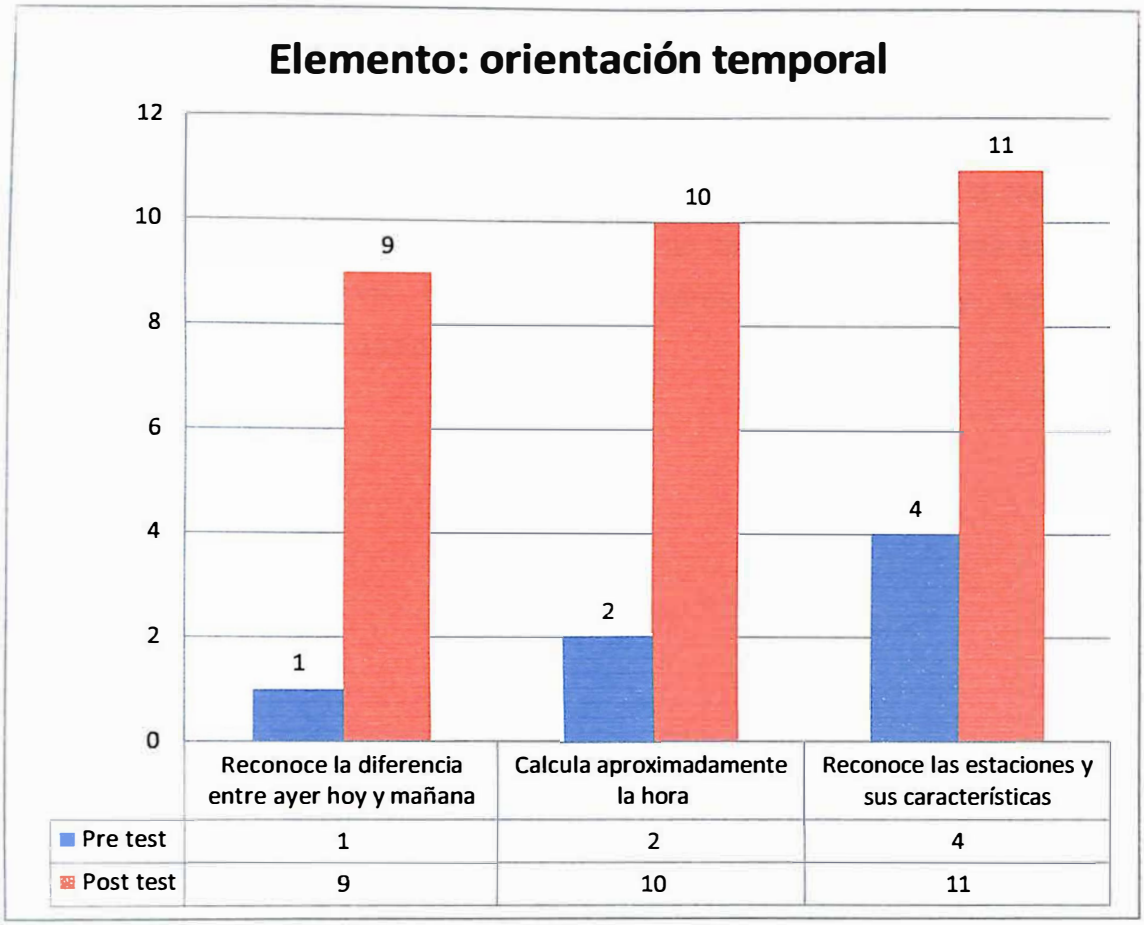
En la aplicación del pre test, 6 niños asistentes pudieron diferenciar el concepto de cerca y lejos, y también realizar sus respectivas ejemplificaciones. Al finalizar la aplicación del taller, 12 niños alcanzaron esta competencia.

En cuanto a la reproducción de modelos gráficos, previa la aplicación del taller, solamente 6 niños lograron realizar la actividad de forma satisfactoria. Posteriormente 7 niños consiguieron realizar la actividad; esta situación se puede ver afectada por los resultados del esquema corporal también, pues la orientación espacial se refiere a una estructuración del mundo externo relacionándolo con el yo referencial, es decir que prima el conocimiento y manejo del esquema corporal.

El 66% de los niños asistentes al taller, adquirieron la capacidad de identificar los objetos con dimensión, no solamente identificarlos, sino también identificar su origen, es decir qué forma geométrica de dos dimensiones y su movimiento específico genera la forma de tres dimensiones.

Es importante recalcar que es a los 7 años que los niños tienen desarrollada la idea de perspectiva.

Gráfico Nº 7



Fuente: Elaboración propia

En la aplicación del pre test, un resultado interesante fue que solamente uno de los niños conocía la diferencia entre ayer, hoy y mañana; resultado que mejoró en un 53% posterior a la aplicación del programa "Chiquilín Picarón", como se puede observar en el grafico Nº 7.

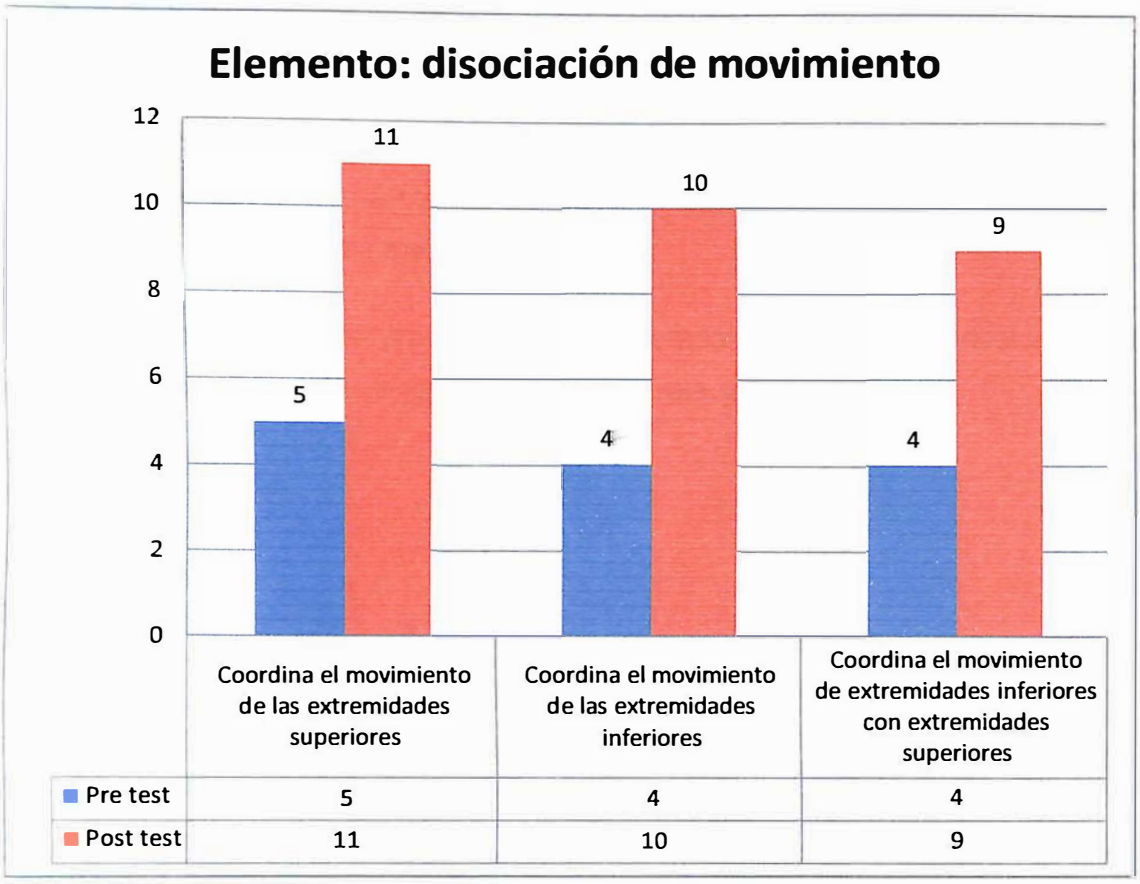
Ya son capaces de expresarse y distinguir las actividades ya realizadas de las por realizar; por ende, empiezan a tomar conciencia del mundo real y el tiempo objetivo en el que se deben manejar.

En cuanto al cálculo aproximado de la hora, el 26% de los niños podía realizarlo antes de la aplicación del taller, mejorando en un 53%, evidentemente,

utilizando actividades de referencia, como la hora de la merienda, la hora de salida, el timbre de salida e incluso el transcurrir del minutero en un reloj de la sala.

El reconocimiento de las estaciones del año es un factor importante también, pues es un punto de referencia para poder desenvolverse tanto en la casa como en el colegio. Trabajar con las características de cada estación es una estrategia interesante, pues permite trabajar con colores, vestimentas y actividades relacionadas con cada estación.

Gráfico Nº 8



Fuente: Elaboración propia

La disociación de movimiento, se trata básicamente de la coordinación del movimiento que se trabaja desde que los niños empiezan a gatear.

En el grafico Nº 8 se puede observar que al iniciar el taller, solamente 5 niños podían coordinar el movimiento de los brazos y las manos; situación que mejoró hasta alcanzar el 73%, esto significa que mejoro no solamente el movimiento, sino también la prensión y el manejo de la pinza fina, tal como se puede apreciar en los resultados de otros ítems.

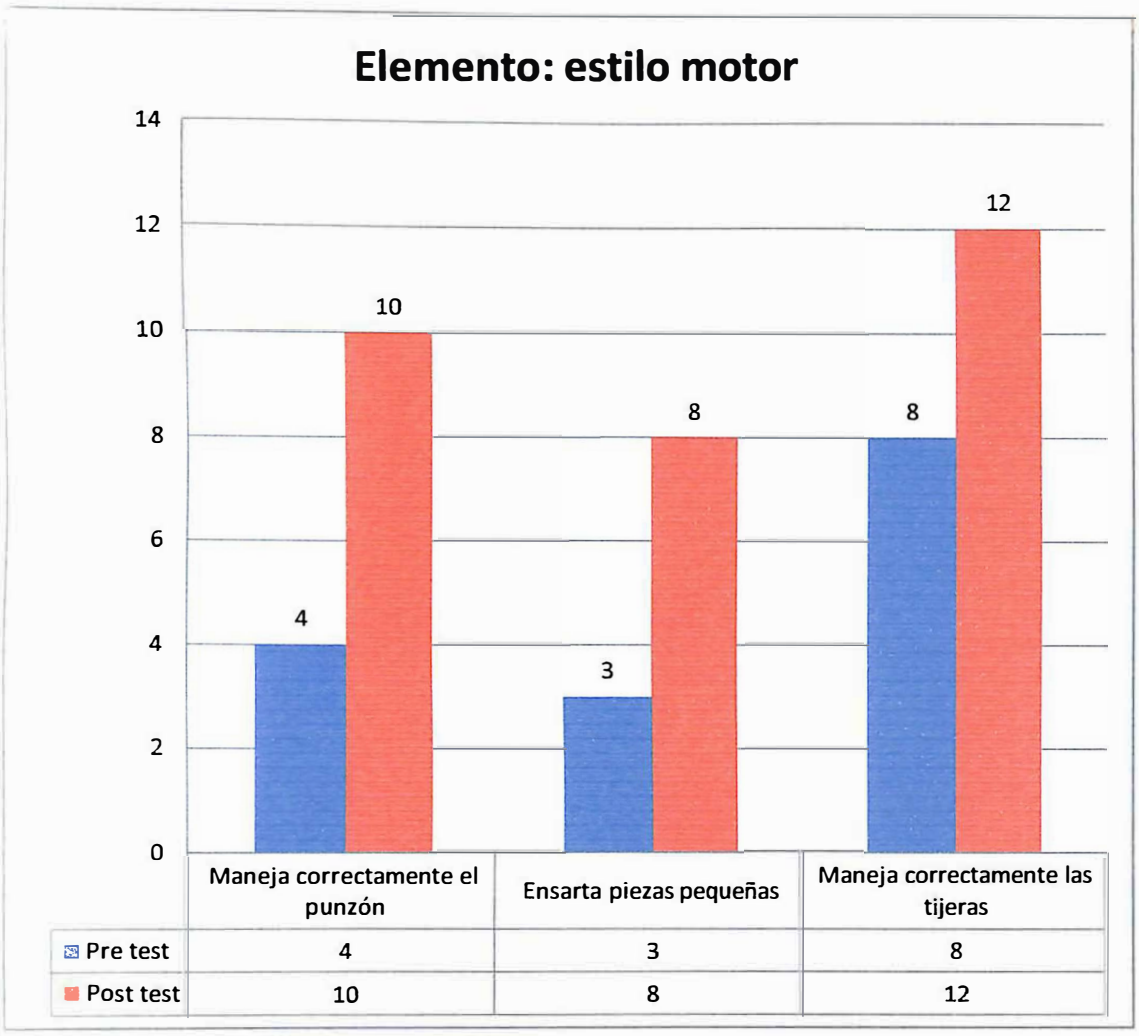
En cuanto a la coordinación del movimiento de las extremidades inferiores, es un desarrollo paralelo a otros ítems de la prueba, como ser el equilibrio o el ritmo, que no se refieren solamente al manejo de las piernas y pies, sino que el manejo

adecuado de estos miembros. Se puede apreciar una mejora del 40 % en el desarrollo de esta competencia.

En la tercera serie del grafico Nº 8, se puede apreciar el alcance que ha tenido el programa en cuanto a la coordinación de extremidades superiores con inferiores. Se observa una mejora del 33%, situación que es interesante tomando en cuenta el resultado del pre test.

Al igual que en series previamente interpretadas, es necesario recalcar que la mejora de una dimensión está estrechamente relacionada con otra.

Gráfico Nº 9



Fuente: Elaboración propia

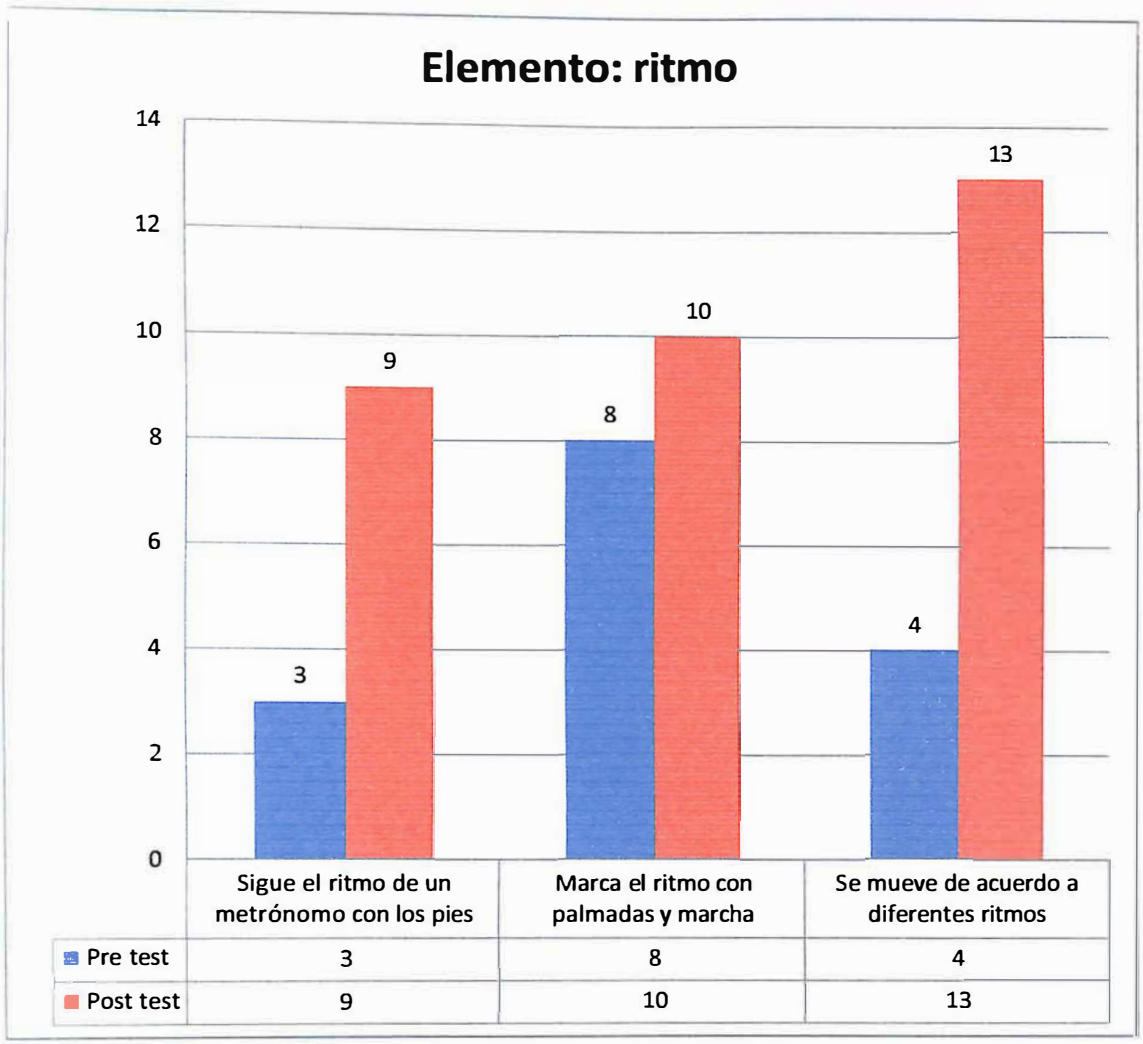
En el grafico Nº 9, se pueden observar mejoras importantes en cuanto al estilo motor de los niños que participaron del taller.

En la primera serie, se aplico una evaluación sobre el manejo correcto del punzón, esto no solamente evalúa la fuerza de las manos de cada niño, sino también la correcta aprehensión y manejo del instrumento.

La capacidad de ensarte de piezas pequeñas es un trabajo difícil para los niños, pues se requiere paciencia y precisión, y en la segunda serie del grafico se puede observar una mejora del 33% de esta competencia.

El manejo adecuado de las tijeras, demuestra también una mejora importante, pues se trata del movimiento y fuerza de los dedos siguiendo una medida específica o un tramo trazado

Gráfico Nº 10



Fuente: Elaboración propia

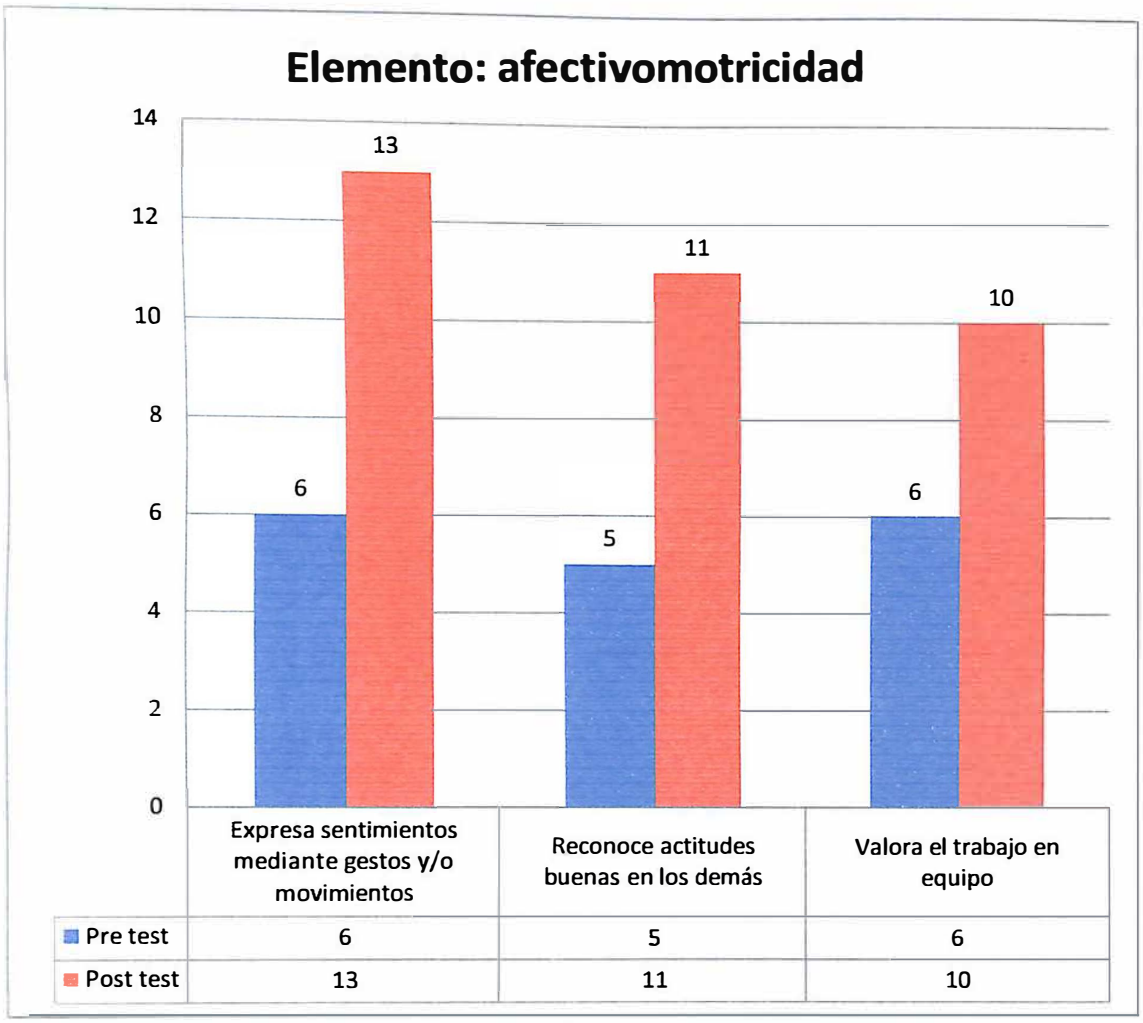
La mejora del ritmo también es un factor importante en el desarrollo psicomotriz, puesto que se trata del sentido del oído y su relación con el movimiento voluntario acorde con estímulos externos.

En el grafico Nº 10 se puede observar que el 60% de los niños participantes consiguieron la competencia del primer ítem del test, el cual fue proporcionado por un estimulo auditivo.

En la segunda serie se puede observar la mejora tanto en cuanto al ritmo como en disociación de movimiento, pues se trata de coordinar una marcha y palmadas con un ritmo específico (que en este caso responde a un ritmo binario).

En la tercera serie de esta dimensión, se puede observar la mejora en cuanto al movimiento de acuerdo a los diferentes ritmos que escuche, y se trabaja con ritmos binarios y ternarios para conocer el manejo del cuerpo de cada niño

Gráfico Nº 11



Fuente: Elaboración propia

En el grafico Nº 11 se puede observar que los niños también han mejorado en cuanto a su Afectivomotricidad, que es un tema que requiere un interés especial pues no entra en los programas comunes del área.

En la primera serie se puede observar que el 86% de los niños alcanzaron la capacidad de expresar sus sentimientos mediante gestos y movimientos, viendo que antes, solo el 40% de los niños lo hacía.

En cuanto a reconocer actitudes buenas de los demás, este ítem demuestra una mejora importante, al igual que valorar el trabajo en equipo, y estos resultados han sido bastante impresionantes debido a que los niños todavía se encuentran en una etapa centrada en sus propias realidades, donde no pueden ponerse en los zapatos de otro niño.

4.2. Prueba T de Student

A través de las siguientes pruebas estadísticas, se confirma la hipótesis planteada en la investigación. Si bien se podría haber realizado esta misma prueba con los resultados generales de la PPI; se optó por aplicar la prueba a cada elemento base de la psicomotricidad para contar con una mayor certeza.

Se quiere probar la efectividad del taller de psicomotricidad infantil "Chiquilín picarón" en niños de 5 años del Colegio Saint Andrews, a un nivel de confianza del 95%

H_0: Taller de psicomotricidad no es efectivo.

$$\mu_{antes} \geq \mu_{después}$$

H_1: Taller de psicomotricidad sí es efectivo.

$$\mu_{antes} < \mu_{después}$$

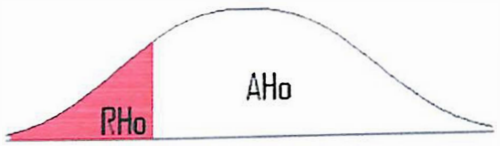
Esquema corporal

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	0	2	1	0	2	3	2	1	2	2	0	2	0	1	1
Post test	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3

Pre test	Post test
n_1=15	n_2=15
Desviación estándar: s_1= 0,92855922	Desviación estándar: s_2= 0,57348835
Media: μ_1= 1,26666667	Media: μ_2= 2,26666667

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$=-1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -3.4847$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

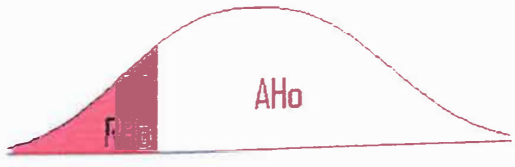
Equilibrio

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2
Post test	2	2	3	3	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3

Pre test	Post test
n_1=15	n_2=15
Desviación estándar: s_1= 0,49888765	Desviación estándar: s_2= 0,59628479
Media: μ_1= 1,46666667	Media: μ_2= 2,33333333

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$=-1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)\cdot s_1^2+(n_2-1)\cdot s_2^2}{n_1+n_2-3} * (\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -4.2397$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

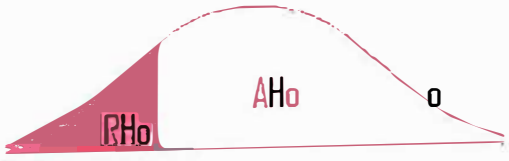
Lateralidad

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	1	1	2	2	1	1	0	0	0	2	1	2	2	1	2
Post test	2	2	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3

Pre test	Post test
n_1=15	n_2=15
Desviación estándar: s_1= 0,74833148	Desviación estándar: s_2= 0,54160256
Media: μ_1= 1,2	Media: μ_2= 2,2

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$=-1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)\cdot s_1^2+(n_2-1)\cdot s_2^2}{n_1+n_2-3}\cdot\left(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right)}} = -4.1170$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

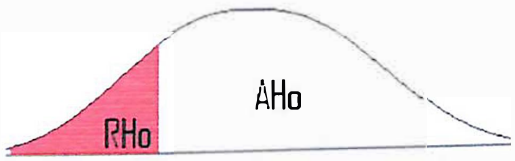
Orientación espacial

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	0	2	1	1	0	3	0	2	2	1	2	2	0	1	1
Post test	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	3	2	1	2	3

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1= 0,90921211 Media: μ_1= 1,2	n_2=15 Desviación estándar: s_2= 0,63245553 Media: μ_2= 2

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -2.7471$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

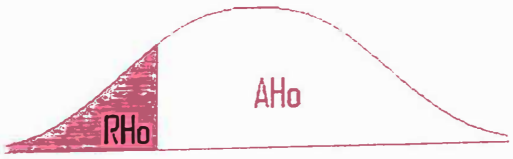
Orientación temporal

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Post test	2	2	2	1	3	2	1	2	1	1	2	2	3	3	3

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1=0,61824123 Media: μ_1= 0,46666667	n_2=15 Desviación estándar: s_2=0,73029674 Media: μ_2= 2

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -6.0946$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

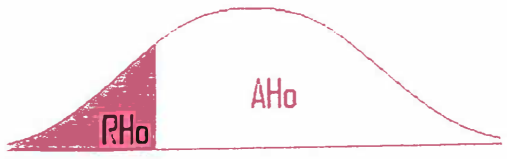
Disociación de movimiento

niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	2	0	2	0	1	1	2	0	0	0	0	2	1	1	1
Post test	2	2	3	1	2	3	2	1	2	2	1	3	3	3	2

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1=0,8055364 Media: μ_1= 0,86666667	n_2=15 Desviación estándar: s_2=0,71802197 Media: μ_2= 2,13333333

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -4.1215$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

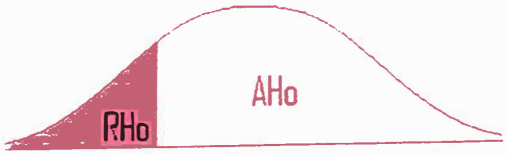
Estilo motor

niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	0	2	0	1	2	1	2	2	1	2	1	0	0	0	1
Post test	1	3	2	1	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1=0,81649658 Media: μ_1= 1	n_2=15 Desviación estándar: s_2=0,63245553 Media: μ_2= 2

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}}$$ = -3.6832



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

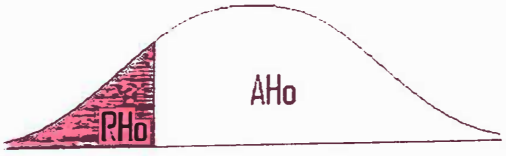
Ritmo

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	0	2	0	1	2	1	2	2	1	2	1	0	0	0	1
Post test	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1=0,81649658 Media: μ_1= 1	n_2=15 Desviación estándar: s_2=0,49888765 Media: μ_2= 2,13333333

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -5.2296$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

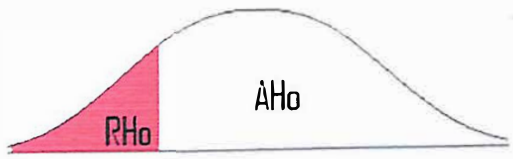
Afectivomotricidad

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pre test	1	2	1	1	1	0	1	2	2	1	1	2	1	1	1
Post test	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2

Pre test	Post test
n_1=15 Desviación estándar: s_1=0,54160256 Media: μ_1= 1,2	n_2=15 Desviación estándar: s_2=0,59628479 Media: μ_2= 2,33333333

$t_{(n1+n2-2;\ 1-\alpha)} = t_{(28,\ 0.95)}$= -1.701

$$tc = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)*s_1^2+(n_2-1)*s_2^2}{n_1+n_2-3}*(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}} = -5.3508$$



-1.701

Se rechaza H_0, se acepta H_1

Con las pruebas explicadas anteriormente y aplicadas a los diferentes indicadores de evaluación, se concluye que la H_1 es aceptada: "El taller de psicomotricidad SI es efectivo". La zona de rechazo es menor a -1,701 en todos los casos, siendo esto un resultado significativo.

Esta prueba se podría haber realizado de forma general, aplicando a un resultado global de la Prueba de Psicomotricidad Infantil. Pero se optó por aplicar la comprobación a cada dimensión de la prueba.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Se consideran primeramente a los objetivos específicos para luego pasar al objetivo general y las conclusiones generales.

5.1. Conclusiones en relación a objetivos específicos

En relación a los objetivos específicos de la investigación, es importante comenzar por la prueba de psicomotricidad infantil, pues es en base a los resultados de esta prueba aplicada que se ha trabajado antes y después para conocer el estado del desarrollo de cada niño participante del taller. Esta prueba ha sido extractada de una prueba ya validada externamente, y también ha seguido un proceso de validación por expertos (Anexo # 4). En el proceso respectivo de validación por expertos, se realizaron varias correcciones a la prueba para que los resultados muestren con certeza las necesidades de desarrollo de cada niño y niña, y de esa forma, se pueda trabajar asertivamente.

Por otro lado, también se tomó en cuenta el trabajo de cada niño durante la aplicación del taller, especialmente en referencia a la dimensión de la afectivomotricidad, pues se trata de actitudes que no se pueden evaluar en un momento específico, especialmente a esta edad, que los niños están empezando a desenvolverse en un ambiente diferente al de la casa.

La aplicación de esta prueba como pre y post test ha facilitado el trabajo individualizado durante el taller, pues se han encontrado las debilidades en el desarrollo de cada uno de los niños, y fuera del programa específico, existen actividades de refuerzo, tal como se puede observar en el anexo # 3

Durante la aplicación del post test, los niños se sintieron más confiados, y resolvieron las actividades con más seguridad que al principio, demostrando así que han alcanzado las competencias y están conscientes de ello. Esto es una

clara muestra de lo que es el aprendizaje significativo en cada niño, es decir, el impacto tanto académico como personal.

Con estas consideraciones, se puede concluir, que el instrumento creado ha sido el adecuado para evaluar el desarrollo de la psicomotricidad infantil de los niños asistentes al taller, y esta aplicación puede ser utilizada incluso como prueba piloto para posteriores aplicaciones de la prueba.

El reto de diseñar un programa que abarque la psicomotricidad fina y gruesa, no debiera ser una barrera para los docentes de aula o de la materia de educación física. Se trata de encontrar el equilibrio entre el desarrollo adecuado de los dos tipos de motricidad; esto significa, así como se ha visto en el desarrollo de la investigación, que ambas están estrechamente relacionadas y es prácticamente imposible trabajar una sin la otra.

El programa diseñado para la realización de este taller, comenzó como una inquietud de las docentes de los niños que asistieron al taller, puesto que era complicado trabajar de manera personalizada con cada niño. Es por eso, que también se toma en cuenta las observaciones y recomendaciones de ellas para la realización del programa y para la aplicación de éste a lo largo del taller.

Se han utilizado técnicas especificas y reconocidas para el desarrollo psicomotriz, extractadas de varias baterías de trabajo psicomotriz (Paniagua, Tasset, Le Boulch, Hohmann, Loureiro, Banet y Weikart). Evidentemente, es importante reconocer el trabajo que las docentes también han realizado en el aula, con las consideraciones necesarias para cada niño que en algún momento mostro dificultades en el desarrollo psicomotriz.

El trabajo en aula, también es una parte importante del programa del taller, puesto que es necesario trabajar paralelamente para que exista coherencia entre el avance del taller y de cada curso. Esta actividad paralela, es una estrategia que no se ha utilizado antes en el desarrollo de los talleres de psicomotricidad de años

anteriores, así que se trata de una metodología muy novedosa de trabajo en esta área.

Para el diseño del programa, se ha tomado en consideración trabajar por competencias puesto que la idea principal es que los niños y niñas estén bien preparados para desenvolverse adecuadamente en el siguiente ciclo, donde se toma en cuenta las capacidades de cada niño, antes de los objetivos cumplidos en un nivel inferior; esto precisamente para que el adaptarse a otro ritmo de trabajo sea menos brusco, especialmente para los niños que necesitan apoyo en la realización de algunas actividades.

En referencia al desarrollo de la psicomotricidad fina, cada niño ha demostrado una importante mejora, y esto se puede observar en los resultados previamente interpretados. Esto no solamente se refleja en las habilidades que puedan tener los niños para colorear sin salirse de la raya o agarrar el lápiz de forma adecuada, sino que han desarrollado habilidades útiles no solamente para el colegio, sino para sus actividades cotidianas.

Cuando se trata de la psicomotricidad fina, un aspecto muy importante es el estilo motor, puesto que es el trabajo que realizan los niños con las manos, específicamente con los dedos y la fuerza y precisión de estos. El desarrollo de este estilo motor, es una muestra de que ya logran realizar actividades voluntariamente y no simplemente como reflejos.

Un importante aspecto del desarrollo de la psicomotricidad fina, es la motricidad grafica, que se puede observar desde el momento que el niño realiza trazos gráficos. En este aspecto, gracias al taller, los niños y niñas han logrado no solamente realizar trazados con significado, sino también lograron inhibir grupos de músculos y controlar otros de manera consciente; utilizar el espacio adecuadamente, independizar el movimiento de la mano con el del brazo, independizar los dedos y tener una prensión adecuada para la lecto-escritura. Es importante recalcar la relación existente con la orientación espacial.

Un problema existente, pero solucionado, fue el tono muscular de algunos niños, quienes por poca estimulación o un déficit de desarrollo, tuvieron dificultad para la precisión, el manejo de la pinza fina y la aprehensión, puesto que cuando se trata de un problema de tono, los dedos son los más afectados en cuanto a la psicomotricidad fina. Para esto, se han realizado actividades extras con diferentes texturas y sensaciones, puesto que se trata de un desarrollo no solo muscular sino también neurológico.

Evidentemente, durante el desarrollo del taller, se fueron corrigiendo algunas complicaciones de cada niño, por ejemplo el manejo adecuado del lápiz, la postura (al sentarse, al caminar) el manejo de cubiertos, pues la hora de la merienda también era útil para observar, evaluar y corregir; la posición del cuaderno o de la hoja de trabajo, la sincronización de los dedos al realizar ciertas actividades (atarse las agujetas por ejemplo) y estas correcciones fueron muy aprovechadas por los niños puesto que a medida que pasaba el tiempo, ellos mismos se corregían entre ellos, realizando así una coevaluación; útil para la investigación y para su desarrollo personal y social.

El impacto que ha tenido el programa en la psicomotricidad gruesa de cada niño es también interesante, puesto que hubo mejoras importantes en algunas dimensiones. Por ejemplo, en la disociación de movimiento, la coordinación del movimiento entre extremidades superiores e inferiores era prácticamente nula en el grupo, esto se pudo observar cuando los niños realizaban actividades de equilibrio, lateralidad y esquema corporal y su manejo.

La realización del programa para las actividades de psicomotricidad gruesa, necesariamente tienen que estar relacionadas con las actividades que realiza el docente de educación física, pues es necesario que exista una relación entre la clase y el taller, para no perjudicar el desarrollo de ninguno. Por otro lado, es importante mencionar, que el área de trabajo es diferente que el de la psicomotricidad fina, pues los materiales requieren más espacio y más movimiento, esta situación se tomó en cuenta desde un principio, para determinar

espacios de trabajo adecuados, sin otros estímulos que no permitan alcanzar las competencias de cada actividad.

Para los ítems relacionados con el ritmo, también se canto con un espacio diferente, donde los niños tenían acceso a diversos estímulos auditivos ' específicamente musicales y donde llevaron a cabo las actividades de esta dimensión. El desarrollo del ritmo también tuvo un matiz interesante, puesto que cada uno tiene conceptos diferentes y formas diferentes de moverse, dependiendo de lo que observan mayormente en sus casas.

En esta etapa del taller, los niños ya habían adquirido confianza entre ellos y para con la investigadora, entonces no existía ningún tipo de inhibición al momento de recibir alguna orden como por ejemplo “bailen como elefantes” o “marchen como soldados”. La marcha es un aspecto primordial en cuanto al desarrollo del ritmo, pues los compases son sencillos y los niños pueden marcarlos también.

La orientación espacial y la orientación temporal, son también aspectos muy importantes en cuanto al desarrollo psicomotriz, pues se trata de que los niños aprendan a identificar el “cuando” y el “como” de las cosas. En las situaciones didácticas, existen actividades específicas con las que los niños empezaron a desarrollar ideas sencillas pero concretas sobre tiempo y espacio.

Si se toma en cuenta solamente el desarrollo del espacio, el niño aprende a realizar las actividades y/o movimientos de manera correcta, pero no es capaz por ejemplo de comentar la experiencia como algo pasado. En el taller, esta situación cambió. Los niños ya tienen una idea clara sobre distancias, dimensión, en sí, lo que ocupa un espacio en su realidad.

La orientación temporal en cambio, ha presentado más dificultades puesto que no tenían ningún conocimiento previo sobre los días de la semana, o las horas del día. Con las actividades que se han llevado a cabo durante el taller, los niños ya tienen un concepto claro, sino una idea general; que va a ser útil para aprender a

leer la hora en su respectivo momento, o contar alguna experiencia especificando el día o el momento en que sucedió.

Por otro lado, la Afectivomotricidad, como se ha mencionado previamente, es un aspecto complicado de evaluar, pero han sido elegidos ítems que dan una idea general del desarrollo afectivomotriz de cada niño. En este ámbito, es de gran importancia el ambiente familiar de cada participante del taller, puesto que es en su casa donde aprenden (o copian) hábitos, reacciones y actitudes de los padres, hermanos, tíos, o las personas que vivieran en la casa.

Se ha elegido trabajar con aspectos relacionados al desarrollo social del niño, puesto que es también un aspecto importante del desarrollo afectivomotriz, ya que en la escuela está rodeado de niños con quienes tiene que tratar. Para poder afirmar que existe un desarrollo adecuado, como se ha mencionado antes, es necesario tomar en cuenta no solo actitudes al momento de la evaluación, sino a lo largo del taller.

Esto, permite conocer realmente como se desenvuelve el niño y como se siente. Este aspecto de la psicomotricidad toma muy en cuenta la inteligencia emocional y sus características, pues se trata de analizar o evaluar el actuar del niño para con los demás y para consigo mismo tomando en cuenta la empatía, el autocontrol emocional y la resolución de conflictos.

5.2. Conclusiones en relación al objetivo general

Con el respectivo análisis de los resultados, se puede afirmar que la aplicación del taller “Chiquilín Picarón” ha mejorado el desarrollo psicomotriz de los niños que asistieron al este. Tomando en cuenta que se ha realizado un trabajo paralelo con el aula, se puede apreciar una mejora importante en todos los aspectos. La aplicación del pre test ha sido la decisión más acertada para la ejecución de la presente investigación, puesto que con los resultados de este se ha determinado los aspectos que deben ser trabajados en cada niño participante del taller.

También cabe recalcar que durante la aplicación del post test se observaron actitudes pedagógicas esperadas en los niños pues no les tomaba mucho tiempo realizar actividades y se sentían seguros de hacer lo que hacían, mientras que en la aplicación del pre test no confiaban en sus capacidades y buscaban ser ayudados.

Durante la aplicación del taller, se han solucionado algunos problemas que dieron origen a la presente investigación. Por un lado, las competencias que los niños adquirieron en cursos inferiores, no han sido asimiladas de manera correcta. Es necesario que en determinado momento se realice una evaluación para cada área de trabajo en kínder. Después de la realización de esta investigación, la Prueba de Psicomotricidad Infantil es un instrumento adecuado para esta situación.

Por otro lado, es evidente que si no se trabaja de forma holística, ninguno de los contenidos va a tener un resultado significativo y trascendente para los niños. Es necesario trabajar en el aula y en la casa. Varios de los problemas de desarrollo encontrados en los niños tienen un origen afectivo, especialmente los problemas de afectivomotricidad, donde se ve reflejada la forma que el niño se comporta en la casa.

En los resultados previamente expuestos en gráficos, en ninguno de los ítems se observa una desmejora en relación al post test, esto significa que los niños han mejorado tanto la psicomotricidad gruesa como la psicomotricidad fina.

5.3. Conclusiones generales

El uso y aplicación de estrategias especificas de desarrollo psicomotriz, logran que cada niño no solamente alcance competencias, sino que se sienta a gusto con lo que sabe (Mattil; 1973: 98) y esta aseveración puede ser observada de manera muy satisfactoria cuando los niños se dan cuenta si están haciendo algo mal, o cuando consiguen terminar una tarea y ésta es utilizada de ejemplo, cuando se sienten importantes porque pueden ayudar a un compañero, cuando el trabajo

realizado ha sido tan pesado pero el resultado es alabado por compañeros, profesores o padres de familia.

Cada niño tiene un ritmo diferente para aprender, pero esto no significa que docentes o padres de familia crucen los brazos esperando que el niño aprenda en algún momento dado. Es importante tomar las medidas necesarias para ayudar y apoyar al desarrollo de cada niño. Es por eso también que es tan necesaria la retroalimentación entre colegio y hogar.

Durante el desarrollo de la investigación, es necesario aclarar que los niños que participaron presentaban problemas de desarrollo psicomotriz, y no tenían una complicación severa como ser disfunciones musculares, traumatismos o parálisis. Es por esto que se puede concluir que el taller mejora el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa de los niños participantes.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta, es que tanto la psicomotricidad fina como la gruesa cuentan con la intervención de la orientación espacial, este elemento está involucrado a lo largo de los aprendizajes psicomotrices existentes en todo el sistema educativo y eso significa que desde preescolar es importante para el correcto desenvolvimiento físico y cognitivo.

Las metas a lograr a través de la psicomotricidad infantil son muy claras, por un lado se trata de motivar la capacidad sensitiva a través de relaciones entre el cuerpo y el exterior, otra de las metas que se persigue es hacer que los niños descubran una manera de poder expresar sus capacidades, a través de la acción creativa y de las emociones.

Luego mejora el “yo” frente al grupo, dotándolo de autoestima e identidad propia. Y la más importante de todas las metas crear una identidad propia e irrepetible mediante la seguridad en sus expresiones.

Para conseguir realmente las metas es importante educar, y para ello existen muchas maneras, pero la más utilizada y obviamente la más efectiva es la que cuenta con un trabajo grupal, esto permite la socialización de los niños.

Las conclusiones anteriores llevan a una conclusión mayor para poder responder al problema en cuestión: la implementación del taller de psicomotricidad "Chiquilín Picarón", si mejora el desarrollo psicomotriz en niños de 5 años que presentan poco desarrollo en las funciones psicomotrices dinámicas, y no limitándose a este resultado, se ha observado que también mejora las funciones psicomotrices estáticas.

5.4. Recomendaciones

El aporte de esta investigación no estaría completo sin mencionar algunas posibles aplicaciones prácticas de la misma:

Tomando en cuenta que existe mucho desconocimiento del tema, es necesario e importante que todas las docentes realicen un curso, seminario o incluso un taller para poder trabajar con los niños y no limitarse al trabajo que realice un docente de educación física.

Esta recomendación es muy útil pues también favorece al crecimiento académico y cognitivo de las docentes.

A partir de la forma de abordaje planteado, el tema de la psicomotricidad puede analizarse para casos determinados, utilizando otro tipo de variables especificas como por ejemplo necesidades especiales y sus debidas adaptaciones curriculares. Otro punto de partida, puede ser un trabajo más minucioso con la casa, que los padres se encuentren íntimamente ligados al programa y ellos puedan llevar a cabo ciertas actividades.

Se recomienda también, que se replique esta investigación con niños de diferentes contextos. Si se logra replicar el incremento en los niveles de desarrollo, habrá mayor posibilidad de generalizar este resultado a la teoría de mejorar la psicomotricidad fina y gruesa.

También se recomienda que se realice una investigación sobre psicomotricidad en niños de 3 a 4 años. Esto porque de esta manera se pueden evitar actitudes negativas hacia la psicomotricidad, así como se pueden prevenir distintos trastornos y problemas.

Es muy importante que exista un instrumento de medición de Psicomotricidad infantil que se pueda utilizar en todo el país. La validación de la Prueba de Psicomotricidad Infantil, podría hacerse en todo el país, con niños de todos los contextos, en diferentes ciudades.

Un estudio comparativo sobre desarrollo psicomotriz entre distintas ciudades de Bolivia, puede ayudar mucho a aclarar la manera en la que se puede abordar esta variable en el país.

Por último, se propone una pregunta de investigación para futuros estudios: ¿la combinación de técnicas psicomotrices gruesas con técnicas psicomotrices finas tienen el mismo efecto sobre el desarrollo psicomotriz de niños que presentan alguna lesión cerebral severa?

El poder aportar con un programa para mejorar la psicomotricidad de un grupo de niños de un colegio particular mixto de la zona sur en la ciudad de La Paz-Bolivia, es una satisfacción muy grande, ya que se pudo demostrar que se puede ayudar de distintas maneras.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de La Plata.

Barral, R. (2007). *Vigotsky polifacético*. La Paz, Bolivia: Ayni Ruway,

Beard, R, (1971) *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz,

Condemarin M., Milicic, M. (1981) *Madurez escolar*. Chile: Andrés Bello.

Craig, G. (1997) *Desarrollo Humano.* México D. F.: Pearson Prentice Hall

De Quiros, Schrager (1998) *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad.México D.F.:* Panamericana

Diseño curricular para el nivel de educación inicial, (2005) *Organización del diseño curricular.* La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación

Diseño curricular para el nivel de educación primaria, (2003) *Organización del diseño curricular*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación,

Feldman, J. (2003) *Autoestima para Niños. Juegos, Actividades, Recursos y Experiencias Creativas*. México D.F.: Alfaomega.

Fingermann, G. (1966) *Psicología pedagógica* Buenos Aires, Argentina: El ateneo.

Frosting, M. (1970) *Movement education: theory and practice*. Chicago, Estados Unidos: Folleto Educativo.

Hayquel de Andrés, (1983). M. El arte de evaluar en el jardín de infantes eórdova, Argentina: El ateneo

Hernández S.Fernández, e.e. y Baptista, (2003) Metodología de la Investigación Barcelona, España: Me Graw-Hill

Hohmann, M., Banet B., Weikart D. (1985). Niños pequeños en acción. México: Trillas.

Humphreys, T. (1999) Autoestima para niños y padres. Madrid, España: Neo Person.

Labinowicz, E. (1987)Introduccion a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza., Delaware-Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana

Ley de la Reforma Educativa 1565 eompilacion de leyes y otras disposiciones (2005). La Paz-Bolivia: U.P.S.

Lleixa, T (1995) Juegos sensoriales y de conocimiento corporal Barcelona, España: Paidotribo

Lucini, F. (2000) Temas transversales y educación en valores. Madrid-España: Grupo Anaya

Mattil, E. (1973) El valor educativo de las manualidades. Buenos Aires,Argentina: Kapelusz.

Nuevo Proyecto de Ley de Educacion Avelino Siñani y Elizardo Perez. (2008). La Paz, Bolivia: CJ Ibañez

Papalia D., Wendkos S. y Duskin (2005) Desarrollo Humano. Mexico: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. (2006) Evaluación educativa. Rio de La Plata, Argentina: Magisterio del Rio de La Plata

Tasset, J. (1987) Teoría y practica de la psicomotricidad. Barcelona, España: Paidós

Fuente digital

Colmenares, L. (mayo de 2010). *La psicomotricidad para la educación infantil*. Recuperado en mayo de 2010) de, http://es.scribd.com/doc/31822834/ELEMENTOS-DE-LA-PSICOMOTRICIDAD

Educacion Inicial en Bolivia. (s.f.). Recuperado en junio de 2010 de, http://educacionbolivia.yaia.com/educacioninicial,

Jarque, J. (s.f.) *Ejercicios de psicomotricidad*. Recuperado en junio de 2010 de http://www.lacedes.com/documentos/03%20EJERCICIOS%20PSICOMOTRICIDAD.pdf

Rivas, S. (8 de abril 2010). *Ejercicios de psicomotricidad,¿Qué son y como realizarlos?* Recuperado en mayo de 2010 de, http://grupos.emagister.com/debate/actividades_para_mejorer_motricidad_gruesa_y_fina/7219-638881

Rubio, v. (s.f.) La evaluación curricular de la motricidad y la autoayuda. Recuperado en julio de 2010 de, http://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5043/cap9.pdf

ANEXOS

Anexo # 1

Diagnóstico de la Situación

El siguiente instrumento, ha sido aplicado a las docentes de kínder del Colegio Saint Andrews. Se trata de una entrevista cualitativa, semiestructurada y con preguntas generales para el análisis respectivo del estado de la situación.

Partiendo de la premisa de la detección de necesidades básicas en cuanto al desarrollo de la psicomotricidad de los niños en cuestión.

Entrevista 1

- ¿Es necesario que los niños asistan al taller de motricidad?

Los niños que tomaran el taller de mi curso tienen algunas deficiencias en motricidad fina, y otros en motricidad gruesa, y creo que es necesario que tomen el taller para tener las competencias de inicial bien desarrolladas y empezar con un buen pie en primaria.

- ¿Cuántos niños asistirán al taller?

De mi curso son 5, tres que deben mejorar la motricidad gruesa y dos que deben trabajar mejor con la motricidad fina, los cinco tomaron el taller porque yo aconseje a los padres que es una buena estrategia, puesto que se trabaja con un programa especifico.

- ¿Por qué mandarlos al taller y no enfatizar el problema en aula?

Porque se necesita guiar a los chicos de una manera mas especifica, y el tiempo destinado a "motricidad" como tal es de media hora cada semana; además en el taller se puede trabajar según las necesidades de CADA chico.

- ¿Cuál cree que es la causa del poco desarrollo motor en los chicos de su curso?

No es por echarle la culpa a nadie, pero el trabajo que se realizo en pre-kinder no ha respondido a las necesidades o a las competencias que deberían haber alcanzado para poder pasar a kínder y responder como se debe.

- ¿Qué cree que es importante hacer en un taller de motricidad?

Organizar bien las actividades, y mas que nada dividir en grupos cosa de saber si se trabaja la motricidad fina o la gruesa, o hacer el diagnostico para ver cual deben trabajar en cada niño.

Entrevista 2

- ¿Es necesario que los niños asistan al taller de motricidad?

Yo creo que si, porque a pesar de que en el curso se intenta trabajar y organizar las actividades en torno al desarrollo psicomotor, es complicado poner mucho énfasis debido a las muchas cosas que hay que hacer durante la mañana.

- ¿Cuántos niños asistirán al taller?

De mi curso 4, a pesar de que quisiera que vayan otros varios niños, pero como el colegio ha puesto un costo al taller, es complicado para algunos padres.

- ¿Según tu parecer, qué aspectos se deben tomar en cuenta para desarrollar la motricidad fina y gruesa en los niños?

Creo que lo mas importante es tratar de relacionar lo que les gusta con lo que necesitan, porque sino es difícil hacer que se sientan cómodos y hagan las actividades completas, por ahora, no se, algo relacionado con el mundial.

- ¿Por qué cree que hay niños que no han desarrollado la motricidad de la misma forma que los otros niños?

Puede ser que en cursos anteriores no se haya trabajado de forma adecuada, pero también se debe a que en sus casas no existe un seguimiento fuerte como necesitan, por ejemplo corregir como agarran los cubiertos, que se supone que es algo que los padres si pueden ver; y cosas así que vienen mas del hogar y se puede trabajar ahí.

Entrevista 3

- ¿Por qué ha sugerido la asistencia de algunos niños al taller de motricidad?

Porque mientras trabajamos en el curso, hay algunos niños que no pueden estar a la altura de otros niños en algunas actividades.

- ¿Cree que con asistir al taller, los niños realizaran mejor las actividades durante las clases?

En teoría, tendrían que mejorar, pero he notado que el anterior trimestre la mejora no es muy significativa, espero que en este próximo taller se trabaje un poco mas, en realidad nose como se ha trabajado antes, pero seria bueno que haya mas relación entre lo que hacen en clases y lo que hacen en el taller.

- ¿Según tu parecer, qué aspectos se deben tomar en cuenta para desarrollar la motricidad fina y gruesa en los niños?

No se, depende de lo que les haga falta; lateralidad, equilibrio, ritmo, pinza fina; algunas actividades, ejercicios o juegos que estén relacionados con eso.

- ¿Cual o cuales cree que son las causas del poco desarrollo motor en los chicos de su curso?

Yo creo que los programas de motricidad no están muy ligados al desarrollo de los niños; se debería trabajar tanto en el aula como en la clase de educación física y cosas que también respondan mas a las necesidades de los niños...no solo patear pelotas y caminar sobre una vara de madera.

Entrevista 4

- ¿Es necesario que los niños asistan al taller de motricidad?

Yo creo que si, al menos en mi caso, porque puedo notar que es muy complicado para mis niños agarrar bien el lápiz o empezar a tener una buena caligrafia; incluso no agarran bien las tijeras y eso es hasta peligroso para ellos.

- Entonces ¿debería haber un taller de motricidad fina y otro taller de motricidad gruesa?

Yo creo que si, porque es mas complicado hacer un programa para el desarrollo paralelo de los dos.

- La motricidad fina y la motricidad gruesa están en estrecha relación, ¿no cree que el desarrollo de una viene de la mano del desarrollo de la otra?

Evidentemente, pero para trabajarlas mejor deberían ser talleres aparte, cosa de poner énfasis en lo que se necesita y no en el todo.

- ¿Cual o cuales cree que son las causas del poco desarrollo motor en los chicos de su curso?

Mas bien en mi curso tengo pocos niños con un problema grande en cuanto al desarrollo, pero yo creo que se debe mas a que son niños que no han tenido la estimulación adecuada en su casa, desde empezar a gatear y esas cosas que les ayudan en la etapa escolar o preescolar. Eso no quiere decir que aquí en el colegio o en otros centros no hagamos bien nuestro trabajo, pero al menos en casos graves se debería detectar a tiempo para empezar a trabajar.

- ¿Qué actividades deberían realizarse en el taller para mejorar significativamente el desarrollo motor de los niños?

Yo creo que actividades al aire libre, donde corran gateen, sientan texturas, salten, también para la motricidad fina, trabajar con punzones o con ensartes.

Entrevista 5

- ¿Por qué es necesario que los niños asistan al taller de motricidad?

Los niños que yo mande al taller no logran algunos objetivos de las clases debido a que su desarrollo motor no es muy adecuado, entonces yo creo que
en el taller se va a mejorar esta situación

- ¿Por qué mandarlos al taller y no enfatizar el problema en aula?

Porque son problemas que se van arrastrando desde hace tiempo, con chicos que tienen problemas motores leves se puede trabajar y corregir en el aula, pero a los que van arrastrando problemas desde hace tiempo es mejor mandarlos al taller donde pueden trabajar mas espedficamente sus problemas

- ¿Cuál cree que es la causa del poco desarrollo motor en los niños y niñas de su curso?

Depende, porque algunos les falla la motricidad fina y a otros la gruesa, pero algo que a mi me llama la atención es que los niños presentaban estos problemas desde antes (según sus expedientes y algunas charlas con profes de prekinder) y no se ha trabajado con esto

- ¿Qué cree que es importante hacer en un taller de motricidad?

Creo que para empezar, se tiene que organizar muy bien el programa, al menos en este caso porque es necesario trabajar con la fina y con la gruesa paralelamente, o saber como distribuir el tiempo, o trabajar según grupos de acuerdo a lo que necesita cada niño, también me parece muy necesario hacer una prueba diagnostico para saber como trabajar de manera un poco mas personalizada que en el aula.

Entrevista 6

- ¿Es necesario que los niños asistan al taller de motricidad?

En el caso de los niños de mi curso, yo creo que si, pues se trata de problemas mas bien leves, pero que tienen que ser intervenidos para el futuro.

- ¿Cuántos niños asistirán al taller?

Yo aconseje a ocho padres, pero yo creo que solo 6 tomaron en serio lo que les dije.

- ¿Según su parecer, qué aspectos se deben tomar en cuenta para desarrollar la motricidad fina y gruesa en los niños?

Creo que en el caso de un taller, lo principal que se debe tomar en cuenta es la necesidad de cada niño, para poder trabajar y corregir los problemas que tengan. En cuanto a actividades también seria interesante trabajar con cosas relacionadas con lo que se lleve en clases, ya que el programa de los 4 kinderes es el mismo, para reforzar lo avanzado y lo que necesitan también.

- ¿Por qué cree que hay niños que no han desarrollado la motricidad de la misma forma que los otros niños?

Por la estimulación previa que hayan o no hayan recibido, tanto en sus casas como en los cursos anteriores al kínder; me imagino que en algunos casos se trata de problemas mas severos quizás neurológicos, pero menos mal no es el caso.

Categorización de temas a tomar en cuenta

Puntos importantes de las entrevistas	Ideas para el taller
• Numero de niños y niñas • Resultados de anteriores talleres • Estimulación en casa • Programa de motricidad en el ciclo (de acuerdo al desarrollo cronológico) • Objetivos-competencias de cursos inferiores • Taller relacionado con avance en clases • Conocimiento de motricidad y del programa del taller	• Apoyo personalizado • Trabajo paralelo • I nformación de motricidad (y del programa) a cada docente • I nforme del avance de cada niño para cada docente • Evaluación diagnostica antes y después • Trabajar de manera lúdica • Trabajo en diferentes ambientes • Empezar a realizar seguimiento desde que ingresan al colegio

Anexo # 2

Prueba de Psicomotricidad Infantil

PPI

Preparado por Cecilia Rivero Villarroel

La Paz, febrero del 201 0

Dimensión	Items	Observaciones/Resultados
Esquema corporal	1. ¿Dibujo una figura humana completa? 2. ¿Conozco las partes de mi cuerpo? 3. ¿Puedo dar volteretas sin ayuda?	
Equilibrio	4. ¿Puedo caminar correctamente sobre una tabla que se encuentra lejos del suelo? 5. ¿Puedo saltar en un pie por más de 20 segundos? 6. ¿Puedo quedarme quieto por más de 20 segundos?	
Lateralidad	7. ¿Hago mis trabajos correctamente con una sola mano? 8. ¿Puedo trazar líneas rectas y curvas de izquierda a derecha? 9. ¿Distingo la derecha	

	de la izquierda?	
Orientación espacial	10. ¿Puedo diferenciar cerca-lejos? 11. ¿Reproduzco modelos gráficos? 12. ¿Identifico la forma de los objetos con dimensión?	
Orientación temporal	13. ¿Se que ayer es un día antes de hoy? 14. ¿Calculo aproximadamente la hora? 15. ¿Reconozco las estaciones según sus características?	
Disociación de movimiento	16. ¿Coordino el movimiento de mis extremidades superiores? 17. ¿ Coordino el movimiento de mis extremidades inferiores? 18. ¿ Coordino el movimiento de mis extremidades superiores e inferiores al mismo tiempo?	
Estilo motor	19. ¿Manejo el punzón de manera correcta? 20. ¿Ensarto pequeñas	

	piezas con facilidad? 21. ¿Recorto por la línea?	
Ritmo	22. ¿Puedo seguir el ritmo que escucho con aplausos? 23. ¿Puedo mover mi cuerpo al ritmo de una música específica? 24. ¿Logro escuchar la música y moverme (bailar) al mismo tiempo?	
Afectivomotricidad	25. ¿Puedo expresar mis sentimientos fácilmente mediante movimientos o gestos? 26. ¿Reconozco actitudes buenas en mis compañeros? 27. ¿Valoro lo que los demás hacen por mí?	

La Paz, 14 de mayo, 2010

Lic. Maria Nela Paniagua

PRESENTE

Primeramente le mando un saludo muy afectuoso y me dirijo a usted para comentarle que he tenido en mis manos el perfil de la investigación "Taller chiquilín picaron como instrumento de desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa en niños de 5 años del colegio Saint Andrews" y se me ha encomendado la tarea de validar el instrumento principal de evaluación para llevar a cabo la investigación de manera efectiva.

Las correcciones que se precisan son las siguientes:

- El elemento de afectivomotricidad debe tener otro tipo de evaluación paralela, o por lo menos una guía de observación, en caso de que estas evaluaciones se hagan durante todo el taller
- Si cada indicador de evaluación "D"Desarrollado equivale a 1 punto, se debe especificar el valor de "NA" Necesita Apoyo y de "ED" En Desarrollo. Caso contrario eliminar "En desarrollo" y que los indicadores tengan el valor de 1 y 0 respectivamente
- Si es el caso, mencionar que elemento corresponde a la psicomotricidad fina y cual a la psicomotricidad gruesa.
- Las estaciones del año, generalmente no presentan características muy diferentes en nuestro ambiente, es importante especificar que características se van a observar o utilizar en el taller y la evaluación.

Sin otro particular, me despido atentamente;



Daniela K. Cladera

Lic. Psicología

La Paz, 23 de abril de 2010

A quien corresponda:

Ref.: VALIDACIÓN PRUEBA DE PSICOMOTRICIDAD INFANTIL

Mediante la presente me dirijo a su persona para certificar que he realizado la revisión del instrumento "PPI" como Prueba de Psicomotricidad Infantil, y a continuación presento las observaciones realizadas para su debida corrección:

- Si se trata de indicadores de evaluación, cada uno tiene que estar en primera persona
- El vocabulario es muy técnico para que los niños puedan entender las consignas
- En el elemento de "orientación temporal" existe un error en cuanto a las estaciones del año, puesto que en nuestro país estas no tienen mucha diferencia unas con otras, al menos para niños de 5 años.

El perfil de investigación presenta buena justificación, y he podido observar un par de actividades del taller de psicomotricidad "chiquilín picarón", y espero conocer los resultados de este.

Lic. Verónica Tobía

Psicología-UCB

Anexo # 3

Taller de Psicomotricidad "Chiquilín Picarón"

Por: Cecilia Rivero

Fuentes en base a:

Feldman, J. (2003) *Autoestima para Niños. Juegos, Actividades, Recursos y Experiencias Creativas*. México D.F.: Alfaomega.

Lleixa, T (1995) *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal* Barcelona, España: Paidotribo

Mattil, E. (1973) *El valor educativo de las manualidades.* Buenos Aires,Argentina: Kapelusz.

Introducción

El presente taller ha sido creado con la finalidad de proporcionar a niños de 5 años una oportunidad alternativa para desarrollar de manera apropiada las habilidades psicomotrices correspondientes a su edad. El desarrollo psicomotriz es tan importante como el desarrollo cognitivo (Milicic, 54, 1999) Y con esta afirmación se desarrolla este taller, buscando también responder a ciertas limitaciones existentes en el nivel.

Por otro lado, para la validación del respectivo taller, se crea también una prueba de psicomotricidad infantil; el cual permite realizar un pretest y un post test para conocer el estado de la situación de los niños antes y después de la aplicación del taller. Esta prueba, cuenta con la validación de expertos correspondiente (Sampieri bla bla)

Para un mejor desarrollo, se ha optado por organizar el taller en situaciones didácticas, las cuales responden a una necesidad de desarrollo especifica relacionada con una dimensión de la psicomotricidad; facilitando así, la adquisición de competencias y la evaluación respectiva.

Objetivo general

Mejorar la psicomotricidad fina y gruesa de los niños de 5 años del colegio Saint Andrews.

Objetivos específicos

- Aplicar un test existente para realizar un diagnostico y conocer el estado del desarrollo psicomotriz de los niños que asisten al taller
- crear un programa de psicomotricidad por áreas para aplicarse durante el taller
- Aplicar el programa “chiquilín picaron“ y realizar informes cualitativos de forma mensual
- Aplicar el test utilizado al principio para ver si el programa tiene buenos resultados
- Determinar los aspectos que han tenido buenos resultados y plantear conclusiones cualitativas.

Módulo 1 **Área: Esquema Corporal**				
Objetivo: comprender que el esquema corporal no se circunscribe al conocimiento de las distintas partes del cuerpo, sino que este conocimiento se puede traducir en movimiento				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
1 Mi familia	Dibuja a toda tu familia en un día de paseo	Relaciona lo asimilado de esquema corporal con lo grafico.	Colores Marcadores Hojas tamaño doble carta Aula	PPI
2 El enanito	Baila de cuclillas al ritmo de diferentes canciones	Conoce el manejo de su cuerpo. Trata de mantener el equilibrio	Radio CD con canciones rápidas Aula	PPI
3 Recorte de mariquitas	Colorea y recorta las ropas y viste al niño/la niña	Es preciso en cuanto al conocimiento del esquema corporal	Láminas de "mariquitas" de niños y de niñas para colorear y recortar Aula	PPI
4 Rolitos rapiditos	Da volteretas en las colchonetas para llegar al otro lado	Maneja adecuadamente los miembros superiores e inferiores y tiene fuerza en estos	Colchonetas Hall de inicial	PPI

Módulo 2 Área: Equilibrio				
Objetivo: regular la postura de cada niño de manera estática y dinámica				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
5 La alfombra mágica	En grupos de 5 subir a la alfombra y mantener el equilibrio mientras esta se mueve	Se mantiene en equilibrio Muestra buen control de la postura	Una frazada Hall de inicial	PPI
6 La cuerda floja	Camina como equilibrista en una tabla ancha y no muy alta	Mantiene el equilibrio mediante una postura adecuada	Tabla de 30 cm. De ancho a una altura de 50 cm. Hall de inicial	PPI
7 La grulla	Moverse por toda el aula en un solo pie (y se alternan)	Conoce el manejo del cuerpo Se para en un pie por mas de 10 segundos	Radio CD con sonidos de la naturaleza Aula	PPI
8 La cuerda mas floja de todas	Camina como equilibrista en una tabla delgada y alta	Mantiene el equilibrio mediante una postura adecuada al caminar	Tabla de 15 cm. De ancho a una altura de 1 m. Hall de inicial	PPI

Módulo 3 Área: Lateralidad				
Objetivo: Asimilar y automatizar el concepto de "derecha-izquierda"				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
9 Las olas del mar	Realiza líneas rectas de izquierda a derecha	Dibuja de izquierda a derecha	Hojas tamaño carta Hojas tamaño doble carta Marcadores Aula	PPI
10 El salto del sapito El gusanito	Repasa los puntos y luego realiza el trazado	Tiene buen manejo de la pinza fina y del trazado de izquierda a derecha	Láminas especificas de grafomotricidad Aula	PPI
11 Los colchones indecisos	En grupos, escuchar a la facilitadora y seguir las instrucciones para saber donde llevar el colchón	Demuestran buen tono muscular en miembros superiores Diferencian la izquierda de la derecha	Colchones livianos Hall de inicial	PPI
12 El laberinto	Caminen dentro de un laberinto y en cada esquina deben decir a que lado girar	Reconoce y diferencia correctamente la izquierda de la derecha	Cancha de cemento Tizas	PPI

Módulo 4 Área: Orientación espacial				
Objetivo: Estructurar mentalmente el mundo externo y su relación con uno mismo y los demás.				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
13 La familia de pelotas	Lanza las pelotas pequeñas y que estén cerca/lejos de las grandes (y viceversa)	Mide distancias y calcula espacios	Pelotas de diferentes tamaños Hall de inicial	PPI
14 Los cubos iguales	Copia la posición de los bloques	Reproduce diferentes formas de acomodar objetos	Cubos de diferentes tamaños Aula	PPI
15 Figuras en 3D	Reconoce cual es la forma base de cada figura con dimensión y dibújala	Reproduce gráficamente las dimensiones de figuras geométricas	Figuras planas y con dimensión Hojas tamaño carta Colores Aula	PPI
16 El baile de los echaditos	Todos en el suelo echados moviéndose de un lado para el otro (rodando)	Calcula el espacio necesario para moverse	Música Hall de Inicial	PPI

Módulo 5 Área: Orientación temporal				
Objetivo: Desarrollar a través de la actividad la capacidad de abstracción sobre el concepto de tiempo				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material Lugar**	**Instrumento de evaluación**
17 El día y la noche	Dibujar en un papel las actividades que realiza de día y en otro papel las que realiza de noche	Diferencia las actividades nocturnas de las diurnas	Papeles Cortinas Colores Aula	PPI
18 Mi día a día	Recortar de revistas actividades que realiza y ordenarlas en una secuencia	Realizar una secuencia de las actividades cotidianas.	Revistas en desuso Tijeras Papel de construcción Aula	PPI
19 La mariposa	Observar los títeres para conocer las etapas de las mariposas	Reconoce el antes y el después de un acontecimiento	Títeres Laminas Aula	PPI
20 Las estaciones del año	Diferenciar las características de los arboles en cada estación con imágenes	Conoce las diferentes características de cada estación del año	Laminas Poster de árbol con un poco de cada estación	PPI

Módulo 6				
Área: Disociación de movimiento				
Objetivo: desarrollar la eficiencia motriz en forma dinámica y global				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material Lugar**	**Instrumento de evaluación**
21 La caza de números	Cada niño tiene un numero, deben escuchar y correr a buscarlo	Coordina movimientos de miembros inferiores y superiores con la atención.	Números grandes de madera Hall de inicial	PPI
22 El escultor	En parejas, mientras uno es un escultor y el otro es la estatua con diferentes poses	Maneja los miembros superiores e inferiores según es necesario	Musica ambiental Hall de inicial	PPI
23 el zoológico	Cada niño sigue las ordenes para convertirse en diferentes animales	Imita animales utilizando los miembros superiores e inferiores	Aula	PPI
24 Los atléticos traviesos	En grupos de 3, deben ir de un banderín a otro reproduciendo las imágenes que hay en cada "posta"	Puede caminar sin tropezarse Puede mover los brazos y las piernas automáticamente y sin problema	Cancha de pasto Banderines	PPI

Módulo 7 Área: Estilo motor				
Objetivo: estimular el desarrollo adecuado de la motricidad fina y grafomotricidad				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
25 Los robots	Dibuja y trabaja con punzón figuras geométricas	Tiene buen manejo de la pinza fina	Hojas de cartulina Punzones Plastoformo Marcadores Aula	PPI
26 El ovillo del gatito	Realiza el trazado según esta explicado en la lamina	Coordina de forma correcta el sentido viso-motor.	Laminas especificas Lápices Aula	PPI
27 El árbol de manzanas	Dibuja manzanas en un árbol con dactilopintura	Realiza los trabajos manuales con facilidad.	Pintura para dedos Hojas de tamaño doble carta Aula	PPI
28 Seriación #1	Realiza una pulsera con fideos de colores siguiendo un patrón	Trabaja la precisión de miembros superiores	Fideos Cinta "cola de rata" Aula	PPI

Módulo 8 Área: Ritmo				
Objetivo: Desarrollar el ritmo para que los niños puedan coordinar los movimientos con los sonidos				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
29 Oye y actúa	Bailan como quieran y cuando la profesora elija otro movimiento cambian	Sigue un ritmo determinado prestando atención a estímulos exteriores	Radio Cd Aula	PPI
30 Baila contigo	Bailar mirándose al espejo reconociendo izquierda y derecha	Reconoce los movimientos de su cuerpo	Radio Espejo grande Cd Aula	PPI
31 Sigue el ritmo	Estar atentos al movimiento que realicen sus compañeros	Repite el ritmo de sonidos binarios	Aula	PPI
32 El baile de las sillas	Al dejar de escuchar una música deben sentarse y el que se queda sin silla sale del juego	Se concentra en el ritmo y en realizar otra actividad	Sillas Hall de inicial Aula	PPI

Módulo 9 Área: Afectivomotricidad				
Objetivo:				
Actividad	**Instrucción**	**Indicadores**	**Material** **Lugar**	**Instrumento de evaluación**
33 la bondad	Reconocer buenas actitudes en un dibujo	Distingue entre buenas y malas actitudes	Laminas recortables Colores Aula	PPI
34 el gran show	Cantar, bailar y/o recitar algo bonito y significativo para los compañeros	Se esfuerza por demostrar buenos ejemplos a sus compañeros	Aula	PPI
35 pinocho	Reconocer actitudes incorrectas y corregirlas en ellos mismos	Relaciona actitudes de un cuento con la vida real	Cuento Lamina recortable Tijeras Aula	PPI
36 caritas y abrazos	Utilizar gestos amables para implicar algo	Reconoce la importancia del lenguaje corporal	Aula espejo	PPI

Anexo # 4

Carta de aprobación

La Paz, 10 de abril 2010

A quien corresponda:

Mediante la presente me dirijo a usted para aprobar la aplicación del taller "chiquilín picarón" de psicomotricidad dirigido a niños de kínder del colegio Saint Andrews, así también, autorizo el uso de fotografías con la respectiva censura de los rostros de los niños para evitar conflictos con sus apoderados.

Esperando que el taller tenga muy buenos resultados en los niños y en la investigadora, saludo a usted atentamente.

COLEGIO SAINT ANDREWS
DIRECCION
PEDAGOGICA
NIVEL INICIAL

Jimena Siles T.

Directora de Inicial

Anexo # 5

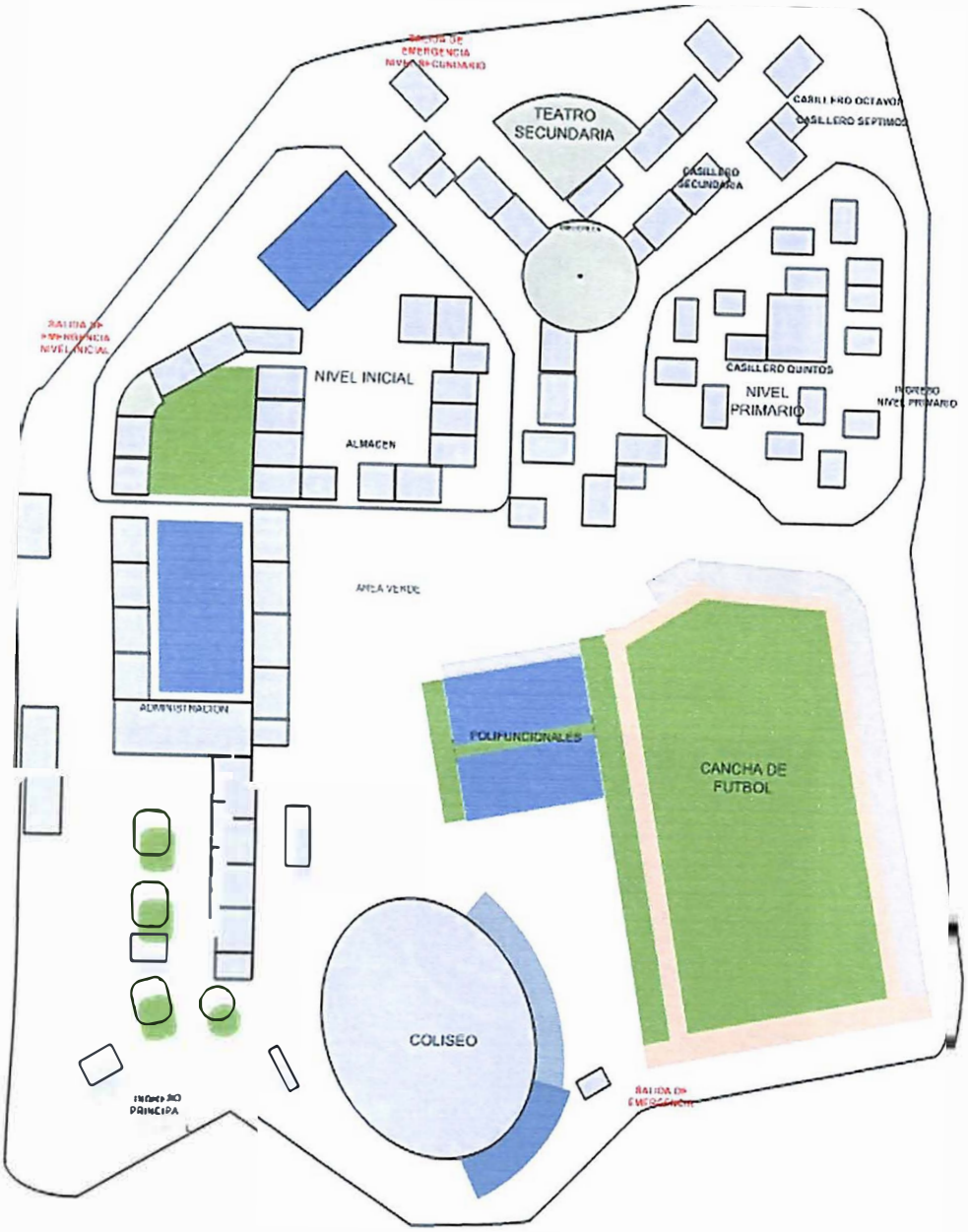
Guía de observación para la evaluación de afectivomotricidad

ITEM	SI	NO
1. Realiza y desarrolla contactos francos con sus pares		
2. Disfruta sus momentos de descanso		
3. Dialoga sobre actitudes de sus compañeros		
4. Reconoce cuando ha cometido un error		
5 Ayuda a sus pares a comprender las premisas con las que tienen alguna dificultad		
6. Valora el trabajo que realiza		
7. Tiene confianza en si mismo para realizar algunas actividades con cierto nivel de complicación		
8. Realiza las actividades con tranquilidad y sin mostrarse ansioso		
9. Controla su agresividad y la exterioriza de forma asertiva		
10. Se pone en los zapatos de otros niños		
11. Es paciente		
12. Respeta las cosas de sus compañeros		
13. Respeta su material		
14. Se refiere a sus pares y a docentes con un tono adecuado de voz		
15. Interactúa de forma alegre con sus compañeros		

Fuentes en base a:

- Papalia D., Wendkos S. y Duskin (2005) *Desarrollo Humano*. Mexico: McGraw-Hill.
- Lucini, F. (2000) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid-España: Grupo Anaya
- Humphreys, T. (1999) *Autoestima para niños y padres*. Madrid, España: Neo Person.

Mapa del Colegio Saint Andrews



Anexo # 7

Fotografías de actividades del taller "Chiquilín Picarón"



Fotografías Nº 1 y 2 Actividades realizadas con punzón





Fotografías Nº 3, 4 y 5 actividades realizadas en el hall del nivel







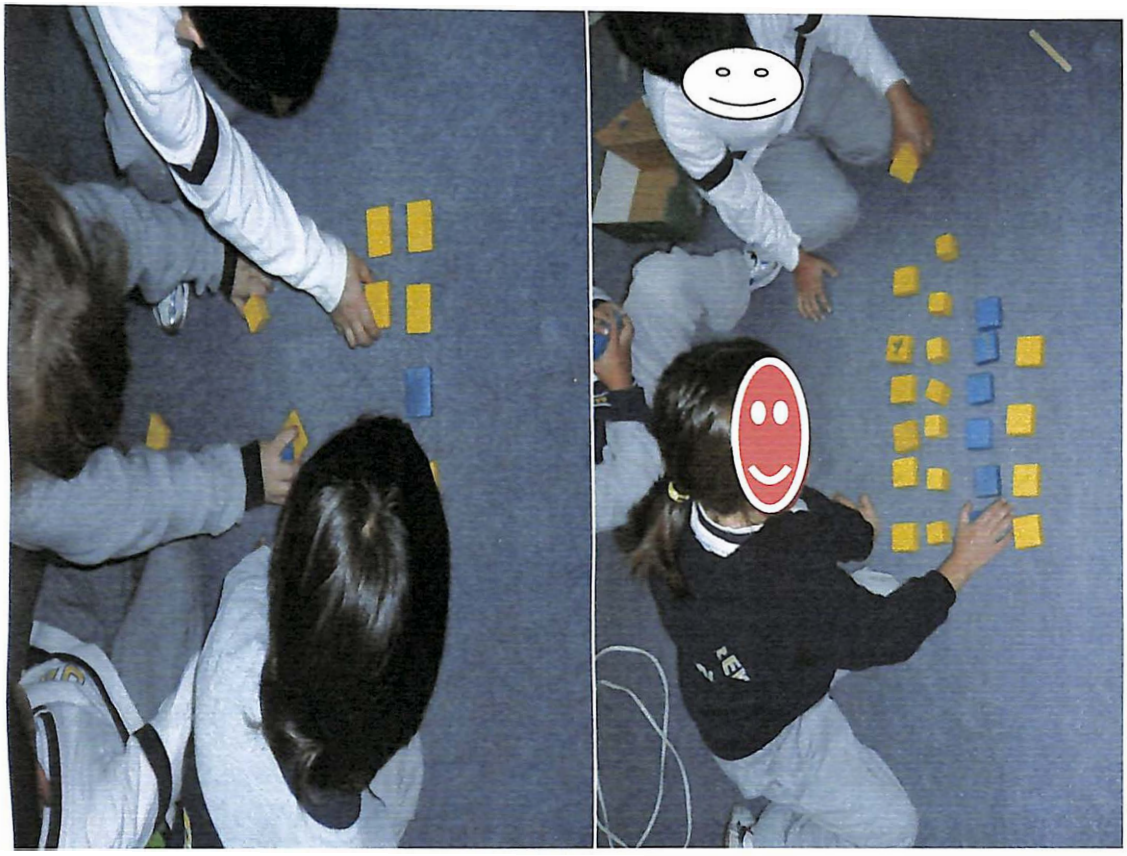
Fotografías 6 y 7 Actividades realizadas fuera del aula



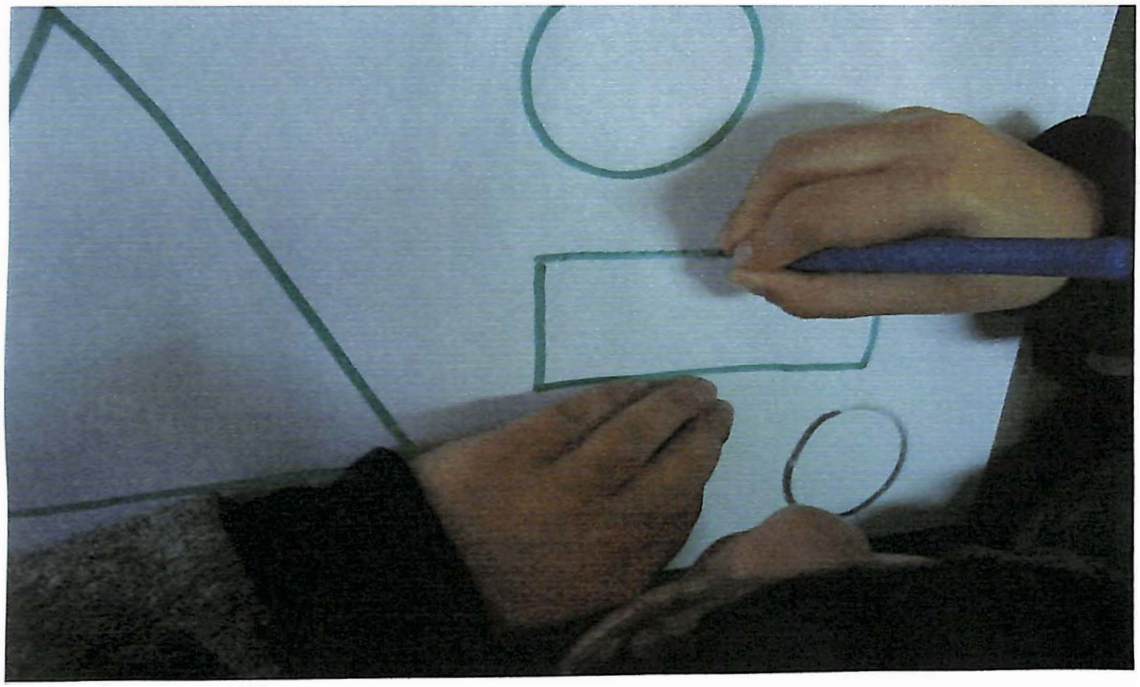


Fotografías 8, 9 y 10 Actividades del elemento: esquema corporal y ritmo





Fotografías 11, 12 y 13 Actividades de reproducción con figuras geométricas



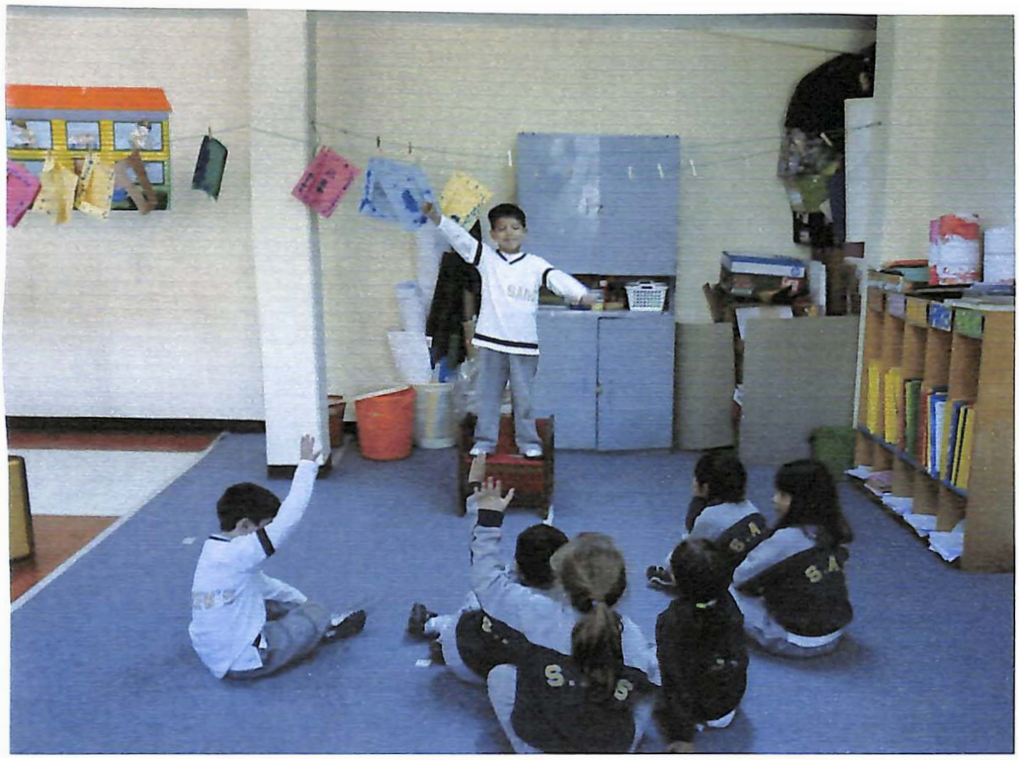


Foto Nº 14 Actividad: El gran show / Foto Nº 15 Actividad: el día y la noche

