

**Ministerio de Educación Superior
Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas
Facultad de Psicología
Departamento Psicología Educacional**



**Título: “Propuesta interventiva potenciadora de la
psicomotricidad fina para mejorar el aprendizaje de la escritura
en escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo
Socarrás”**

Trabajo de Diploma

Autor: Yadira Gonzalez Sanchez

Tutores:

Dra. Lic. Luisa María Guerra

Dra. Lic. María Suz Pompa

Santa Clara

Junio, 2010

“...puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar...”

José Martí.

Dedicatoria

A mis padres, por darme la vida y mostrarme el camino a seguir, por hacer de mi lo que soy, a ellos... mis dos grandes tesoros.

A mami, por ser ejemplo como mujer, madre, mejor amiga, por estar presente en cada momento de mi vida, por querer ser como ella cada día, por ser la psicóloga en mis momentos de crisis, por apoyarme siempre y darme su amor incondicional.

A papi, por estar siempre presente a pesar de la distancia, por todo el amor y apoyo, por sacrificar tantos años para hacer posibles mis sueños, por las lecciones de la vida, por cada momento de felicidad juntos.

Agradecimientos

A mis tutoras,

A Luly, por su apoyo a pesar de la distancia, por su confianza, por brindarme su conocimiento y por creer siempre en mí.

A María, por acogerme, por el apoyo incondicional y dedicación.

Al Dr. Luis Felipe, por brindarme todo su conocimiento, por apoyarme siempre como profesor y como amigo.

Al profesor Boris C. por su empeño en ayudarme en el análisis estadístico.

A toda mi familia, por apoyarme en los momentos difíciles, por alentarme cuando sentí perder las fuerzas, por confiar en mí.

A mi novio Yumar, por cada momento de felicidad, por ser mi hermano, mi amigo, mi padre, mi alma gemela, por todo el amor.

A todos mis amigos y compañeros, a Made, por ser más que una amiga, a Iri, por las interminables sesiones de apoyo, a todos los que para mí han sido especiales, sin detenerme en los nombres, a mi grupo por compartir cada día de estos cinco años.

A los niños de primer grado de la escuela "Osvaldo Socarrás", a sus padres y maestras, a la dirección del centro.

A los profesores de la Facultad, por formarnos como profesionales, a Aralis por cooperar en ello.

A los trabajadores de la Biblioteca, especialmente a Claribel.

A todos los que de una forma u otra estuvieron cerca en estos años de Universidad.

Muchas gracias.

RESUMEN

Este estudio se interesó por proponer un programa de intervención dirigido a potenciar la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

Se tomó una muestra de 40 escolares, entre seis y siete años de edad, a solicitud del centro educativo refiriendo en ellos la presencia de dificultades en el aprendizaje de la escritura.

La lateralidad, la organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz fueron las dimensiones que las pruebas permitieron caracterizar. Se obtuvo que el bajo desarrollo de la psicomotricidad fina que presentan estos niños, unido a las dificultades detectadas en la lateralidad, en la organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz, están incidiendo negativamente en el aprendizaje de la escritura.

Para disminuir estas dificultades se elaboró un programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina, para la mejora del aprendizaje de la escritura.

Para la evaluación de su factibilidad se utilizó el criterio de especialistas quienes coincidieron en que el programa cumplimenta los requerimientos básicos para ser aplicado con tales fines.

Palabras claves: potenciación, psicomotricidad fina, aprendizaje de la escritura, lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz.

SUMMARY

The main interest of this research was to propose an intervention procedure intended to empower the advanced psychomotricity in order to improve the handwriting learning on first year students of the elementary school Osvaldo Socarrás in Santa Clara.

The used sample was of forty students between the ages of six and seven years old since the center needed the specialized attention on those students due to their writing learning deficiencies.

The lateral thinking skills, the space organization skills, motor-visual coordination skills, motor coordination skills and the motor-perceptive organization skills were the different dimensions characterized by the tests. It was proved that, the low develop of fine psycho-motor skills of these children, along with the lateral thinking skills difficulties, the space organization skills difficulties, the motor-visual coordination skills difficulties, motor coordination skills difficulties and the motor-perceptive organization skills difficulties make a negative influence over their writing learning.

Upon the score of reducing and eliminating these troubles a procedure to give power to fine psycho-motor skills was accomplished, improving the writing-learning process at the same time.

To achieve the procedure's validation specialists' criteria, which said the procedure fulfilled the basic requirements to be advanced and to meet the purposes, was consulted.

Key words: empowerment, fine psycho-motor skills, writing learning, lateral thinking, space organization skills, visual-motor coordination skills, motor coordination skills, perceptive-motor coordination skills.

TABLA DE CONTENIDOS	Página
Introducción	1
Capítulo 1 Marco Teórico	6
1.1 Características de la Situación Social del Desarrollo de escolar primario.	6
1.2 El papel de la familia en la etapa escolar primaria	16
1.3 La escuela y la maestra, su papel en el escolar primario	19
1.4 La psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura: importancia de su potenciación en el escolar primario.	21
Capítulo 2 Marco metodológico	29
2.1. Contexto y clasificación de la investigación	29
2.2. Descripción de la muestra.	30
2.3 Descripción de los métodos y técnicas empleados para la recogida de información.	31
2.4 Descripción de las sesiones realizadas para la evaluación de necesidades.	34
2.5 Procedimientos.	42

2.6 Resultados del diagnóstico por sesiones de trabajo.	43
2.7 Caracterización de la situación actual de la incidencia del desarrollo de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.	56
Capítulo 3 “Propuesta del Programa de actividades”.	65
3.1 Requisitos para la elaboración del programa.	65
3.2 Breve introducción.	66
3.3 Propuesta del Programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la estimulación del aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás” de Santa Clara.	68
3.4 Evaluación de la factibilidad del programa de actividades a través del criterio de especialistas.	94
Conclusiones	96
Recomendaciones	98
Referencias	99
Anexos	

INTRODUCCION

La etapa escolar primaria se destaca como una época de trascendental valor para la formación de la personalidad del niño. En ella cambia radicalmente la forma de vida del menor, planteándose por primera vez todo un conjunto de exigencias notablemente complejas, que incluyen la aparición de un nuevo sistema de relaciones sociales, en relación con el desarrollo que se ha alcanzado hasta el momento. Dicho sistema presupone a su vez una estructura de su actividad cognoscitiva, afectiva y volitiva completamente distinta de la de la infancia preescolar (Guerra, V., 2001).

Con el paso del niño hacia el aprendizaje escolar, la actividad de estudio se torna obligatoria y responsable, connotándose de una alta significación social, estrechamente ligada al proceso educativo e instructivo. Para que el niño enfrente adecuadamente las exigencias que esta nueva actividad le impone, es necesario que posea un conjunto de premisas anatomofisiológicas y psicológicas, resultado del desarrollo que en la etapa preescolar debió haber alcanzado la personalidad, la cual se irá consolidando durante todo el período escolar, atendiendo a la nueva situación social del desarrollo.

El período escolar constituye sin lugar a dudas, una etapa rica en posibilidades de desarrollo y estimulación, potenciando la creatividad, independencia cognoscitiva y formación de adecuadas cualidades personales, que entre otros factores; garantizan la formación de la personalidad sobre bases más seguras. Según M. Sorín (1990) "...si bien es verdad que el hombre aprende y se desarrolla durante toda su vida hasta el momento de su muerte, lo cierto es que el período de la infancia es decisivo; los primeros años son como los cimientos de un edificio, o como la raíz de un árbol: un cimiento sólido o una raíz vigorosa, darán un edificio o un árbol a prueba de terremoto. Del mismo modo una infancia psicológica y físicamente bien atendida, crea condiciones para el desarrollo de una personalidad mucho más plena y segura" (citado en Guerra, V., 2001).

En la práctica se ha demostrado que "la enseñanza del niño correctamente organizada conduce tras de sí al desarrollo mental infantil, despierta a la vida una serie de procesos humanos que fuera de la enseñanza serían imposibles" (Vigotsky, 1995, citado en Guerra, V., 2001). En esta dirección, es indiscutible que la organización y sistematicidad de los métodos exitosos de enseñanza y aprendizaje en la actividad docente son primordiales,

máxime si se tiene en cuenta que uno de los propósitos fundamentales de la educación en Cuba, es lograr la formación de seres humanos integrales y creativos, que sean capaces de afrontar la realidad cubana de hoy y del mañana (López, Siverio y Burke, 1987, citado en Guerra, V., 2001).

En la práctica de la enseñanza escolar, la psicomotricidad es un término que alcanza gran relevancia, si tenemos en cuenta todos los aprendizajes que se obtienen vinculados al desarrollo psicomotor en este período.

Es bien conocido, tanto por psicólogos como por pedagogos, que para la adquisición de la escritura se requieren de características psicomotoras congruentes al nivel de maduración del niño, que le proporcionen los elementos para conocerse y conocer su entorno inmediato. En este sentido se destacan las investigaciones de T. Ardanaz (2009); P. Berruezo (2002, 2004); R. Flórez, M. C. Torrado, S. P. Mondragón, C. Pérez (2003); Y. Guevara, A. López, G. García, U. Delgado, A. Hermosillo (2008); I. Henin; G. Paolillo (2001); B. Suárez (2004).

Si hacemos un poco de historia, vemos que las primeras escrituras conocidas fueron inventadas por los egipcios y los mesopotámicos, aproximadamente cuatro mil años a.C.

Así, la escritura se convirtió en una forma de expresión del lenguaje, que supone una comunicación simbólica con ayuda de signos, los cuales varían según las civilizaciones.

Como actividad, requiere movimientos delicados de los músculos y de gran precisión. Para integrarla, es necesario el desarrollo de determinadas condiciones tanto perceptivas como neuromotoras (Suárez, 2004).

En la etapa escolar, si se potencia la enseñanza exitosa de la escritura estamos garantizando el posterior desarrollo de este proceso a lo largo de toda la educación.

Siguiendo este criterio es importante tener en cuenta las influencias educativas que ejercen la familia, la escuela (el maestro) y el grupo de coetáneos, puesto que son los encargados de enseñar y estimular este aprendizaje. Siguiendo esta línea de investigación cobran relevancia los estudios de C. Díaz (2000) en Venezuela y en nuestro país las investigaciones de R. Sosa y R. Pérez (2008) en la elaboración de estrategias para el desarrollo de la lecto-escritura en los niños, empleando la orientación de los padres.

Si seguimos la idea de Ajuriaguerra (1964) de que para comprender la escritura y sus posibles dificultades, hemos de partir de la base de que ésta es, simultáneamente, praxia y

lenguaje (citado en Berruezo, 2004), sólo es posible acceder a ella a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad, de una coordinación fina de los movimientos y de una posible actividad de éstos en todas las direcciones del espacio (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001, citado en Berruezo, 2004).

En este sentido, si establecemos hoy un acercamiento a la educación primaria, vemos que es un hecho encontrar a los escolares del primer curso, presentando dificultades en el aprendizaje de la escritura (González, A., 2008; Santos, M. C., 2001; Yera, M., 2001) y es ante esta situación que surge el siguiente **problema de investigación**:

¿Qué características de psicomotricidad fina pueden potenciarse en los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara para mejorar su aprendizaje de la escritura?

El problema reviste importancia teórica en el sentido que aporta una teoría que sustenta la investigación y a la vez, brinda información actualizada a tener en cuenta en futuras investigaciones, pero más que valor teórico aporta valor práctico porque permite identificar estas características que en ocasiones se desconocen cuando, en el primer grado, se da paso al aprendizaje de la escritura y como se sabe, la psicomotricidad fina es un factor que interviene en ello y si se conoce y se estimula, estaríamos potenciando este aprendizaje y su calidad, de ahí que además la investigación resulte conveniente para la institución educativa en la medida que se tomen en cuenta los resultados del diagnóstico y las recomendaciones que se proponen.

En correspondencia con el problema planteado se formula como **objetivo general**:

- Proponer un programa de intervención dirigido a potenciar la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

Para su cumplimiento se proponen los siguientes **objetivos específicos**:

1. Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la incidencia de las características de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

2. Caracterizar la situación actual de la incidencia del desarrollo de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.
3. Elaborar un programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina basadas en el diagnóstico realizado, para la mejora del aprendizaje de la escritura.
4. Valorar mediante criterio de especialistas el programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura.

El informe de la investigación consta del resumen, introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

En el primer capítulo se destacan los supuestos teóricos que sirven de fundamento a la investigación, con énfasis en las características de la Situación Social del Desarrollo del escolar primario, el papel de la familia en la etapa escolar primaria, la escuela y la maestra, su papel en el escolar primario, la psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura: importancia de su potenciación en el escolar primario.

En el segundo capítulo se exponen los elementos referidos al diseño metodológico planteado a partir de los requerimientos de la metodología, así como el contexto y clasificación de la investigación, la descripción de la muestra, se describen los métodos y técnicas empleados para la recogida de información, se describen las sesiones realizadas para la evaluación de necesidades, los procedimientos, los resultados del diagnóstico por sesiones de trabajo y finalmente, la caracterización de la situación actual de la incidencia del desarrollo de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta del programa de actividades, exponiendo primeramente los requisitos que se tuvieron en cuenta para su elaboración, seguidamente lo introducimos brevemente, dando paso a presentar la propuesta del programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria "Osvaldo Socarrás" de Santa Clara. Finalmente, la evaluación de la factibilidad del programa empleando el criterio de especialistas.

En función de los objetivos se derivan las principales conclusiones de la investigación, dando paso a las recomendaciones. En los anexos del informe se adjuntan los protocolos de las técnicas empleadas y algunos gráficos y tablas del procesamiento estadístico.

Capítulo 1 MARCO TEORICO

1.1 Características de la Situación Social del Desarrollo del escolar primario.

En el enfoque histórico-cultural, basado en la teoría de igual nombre, la cual fundamenta nuestra investigación y que fue creada y desarrollada por L.S. Vigotski; se considera que el desarrollo está históricamente y socialmente condicionado, que es en la interrelación y la comunicación con otros, en el mundo de objetos creados por el hombre en que el niño se desarrolla. Vigotski entendió el desarrollo como un complejo proceso cuyos puntos de viraje los constituyen las crisis, momentos en los que se aprecian saltos cualitativos que modifican toda la estructura de las funciones, sus interrelaciones y vínculos.

Expresaba el maestro que, desde el propio momento del nacimiento, si bien el niño trae consigo todo un conjunto de condiciones biológicas predeterminadas, que constituyen índices del desarrollo alcanzado hasta ese instante, es realmente de la interacción de dichas condiciones y el medio social, de donde se deriva su desarrollo posterior como un ente biológico, social y psicológico. O sea, la persona no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con los demás y las cosas. Por el contrario es resultado de la relación entre ambos factores. Son precisamente estas dos series de factores internos y externos, los que constituyen las fuerzas movilizadoras esenciales del desarrollo del hombre (Guerra, V., 2001,).

En este sentido trató de descubrir no solo su lógica interna, sino también comprender la relación del desarrollo psíquico del niño con las influencias del medio, introduciendo así un concepto de vital importancia: Situación Social de Desarrollo. La personalidad en cada momento cualitativo de su evolución, responde tanto a adquisiciones logradas en etapas anteriores, como a la influencia social específica de la nueva etapa.

La Situación Social de Desarrollo es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en la ontogenia y es reconocida como "... un estado en el que están representados por un lado el medio, es decir lo experimentado por el niño y por el otro, lo que el propio niño aporta a esa vivencia, teniendo en cuenta el nivel ya alcanzado por él anteriormente". Es el momento de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar a lo largo de un período dado y es la relación peculiar que se forma al inicio de cada etapa, única e irrepetible, entre el niño y la realidad circundante, social ante todo. Ella

determina por completo las formas y las vías por las que el niño adquiere nuevas propiedades de la personalidad (Vigotski, 1995, p. 264).

En este sentido se plantea que la búsqueda de la génesis u origen del desarrollo del niño, en esta relación peculiar, está muy vinculada a las nuevas formaciones propias de la edad que L. S. Vigotski resumió bajo el concepto de “neoformación”, como el nuevo tipo de estructuras de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por vez primera en cada edad y determinan, en el aspecto más importante, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (1996, p. 254-255).

Visto de este modo, si asumimos el estudio de la etapa escolar, desde la visión histórico-cultural, tendremos que tener en cuenta la influencia de una amplia gama de interrelaciones establecidas por el adulto, dígase familia, escuela, comunidad.

Es de significar que en este período vital las personas que rodean al niño no deben ser seres pasivos si queremos estimularles el desarrollo, las personas cercanas al niño deben ser dinámicos y afectivos, que guíen, planifiquen, regulen, completen, verifiquen lo que el menor hace y lo más importante, ofrezcan las pautas para que el propio niño adopte una posición constructiva ante las exigencias de la vida y las propias preocupaciones que en él irán apareciendo.

Estas ideas nos conducen a reconocer que en el desarrollo infantil la interacción y relación con el otro es prioritaria, constituyendo el aspecto central de la ley genética fundamental del desarrollo, descrita por L. S. Vigotski al definir que, “...cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica y después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (1987, p. 161).

Al realizar una comprensión dinámica, retomando la concepción del desarrollo propuesta por Vigotski, del desarrollo, visto como el proceso en el que a períodos de cambios radicales le preceden estadios de relativa estabilidad, unido a la idea central del carácter inicialmente exterior social de las funciones psíquicas y la importancia crucial que tiene en el proceso que lleva a la interiorización de las funciones de la actividad conjunta, es más fácil comprender el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, introducido por L. S. Vigotski, con el cual

determinó la dirección que debían seguir las influencias educativas que rodean al niño en pos de su evolución. Como Zona de Desarrollo Próximo se designa "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (1979, p. 37).

La conceptualización de Zona de Desarrollo Próximo enfatiza que se deben delimitar 2 niveles evolutivos:

1. El nivel evolutivo real: el nivel de desarrollo de las funciones que en el niño ya han madurado.
2. El nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo: el cual define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hayan en proceso de maduración. La noción de zona de desarrollo próximo lleva a Vigotski a afirmar que "el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo" (citado en Rondón, 1996).

El propio Vigotski señaló "... si un niño no puede resolver un problema que se plantea, esto no implica, mecánicamente que carezca de las capacidades necesarias, sino que puede indicar, por ejemplo, que no tiene los conocimientos, habilidades o hábitos necesarios para resolverlo" (citado en Rondón, 1996, p.24).

La necesidad de tomar en cuenta las posibilidades futuras de maduración en el niño fue señalada por Vigotski en su excepcional obra "Pensamiento y Lenguaje" al plantear: "... el psicólogo debe evaluar el estado del desarrollo, tener en cuenta no sólo las funciones que ya han madurado, sino también las que están en proceso de maduración, no sólo el nivel actual, sino también la Zona de Desarrollo Próximo" (citado en Rondón, 1996, p. 26).

La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto, que ha sido y es objeto de estudio de un gran número de seguidores en todo el mundo entre los que se encuentran R. Bermúdez, 1996; R. M. Díaz, 1991; M. Frauenglas y K. M. Díaz, 1985; A. Labarrere, 1996; M. del Mar González, 1990; Wertsh y Rogoff, 1984, entre otros.

En sus trabajos, los norteamericanos Wertsh y Rogoff (1984) hicieron una reconceptualización de la denominada zona de desarrollo próximo o potencial, definiéndole como "la fase en el desarrollo en la cual el niño tiene solo prácticamente aprendida una tarea

pero puede practicar en su ejecución con la asistencia y supervisión de un adulto o compañerito más capaz” (citado en Rondón, 1996, p.28).

Resulta significativo el análisis realizado por O. González (citado en Guerra, V., 2001, p. 12) sobre la Zona de Desarrollo Próximo, precisando su gran repercusión, no sólo en el contexto escolar, sino también en el familiar. Según la autora, la creación de condiciones favorables de interacción en la familia, garantiza el despliegue máximo de las posibilidades del desarrollo infantil en este marco de interrelaciones, entre la familia y el niño.

Otro agente socializador en esta etapa lo constituye el grupo de iguales o amigos, el cual tiene la capacidad de favorecer o no el proceso iniciado en la familia, ya que si el grupo presenta actitudes pasivas, es más probable que el escolar tienda a desarrollarlas. De ahí que la familia tiene una mayor importancia socializadora en la infancia, mientras que los amigos la adquieren en la adolescencia.

Como hemos señalado la etapa escolar primaria se caracteriza como una época de trascendental valor para la formación de la personalidad del menor. En ella cambia la forma de vida del niño, planteándose por vez primera todo un conjunto de exigencias que incluyen la aparición de un nuevo sistema de relaciones sociales, así como una actividad de estudio, que a diferencia del juego, posee carácter obligatorio y planificado, de gran complejidad en relación con el desarrollo que se ha alcanzado hasta el momento. Dicho sistema presupone un nivel superior de la actividad cognoscitiva, afectiva y volitiva distinta de la de la infancia preescolar (Guerra, V., 2001).

Los seis años dan inicio a esta nueva etapa escolar, y se caracterizan por un aumento de la actividad muscular gruesa, incluso con pérdida aparente de coordinación. En sus carreras, el niño cae con más frecuencia que a los cinco años. La coordinación viso-manual suele manifestarse en arrojar la pelota al aire e ir a recogerla. Se plantea que el fracaso es aún la norma, pero repite con frecuencia la experiencia (Juarez, 1999).

En este primer curso el niño debe poseer determinadas habilidades y conocimientos, debe expresarse verbalmente de forma correcta, designar los objetos de su uso diario con las palabras apropiadas, así como saber distinguir los colores fundamentales, además de poseer una adecuada orientación espacial y temporal.

A esta edad el menor, de acuerdo a su maduración psicomotriz, podrá sobrellevar la escolaridad en forma determinada.

El sistema muscular del niño va perdiendo elasticidad a medida que avanza en edad. En los miembros superiores, la pérdida de flexibilidad es continua hasta las puertas de la pubertad (Juarez, 1999).

Según la caracterización que de esta etapa hiciera el autor precitado, se plantea que al cumplir seis años, tiene ocasión de vivir de nuevo una etapa de gran actividad motriz. Necesita mantenerse siempre ocupado, jugando al aire libre o ayudando a la madre en las tareas domésticas. Corre, salta, juega a la pelota, trepa, lucha con su padre o con un amigo, se arrastra, se columpia; todo sin miedo a caer o a hacerse daño. Es más experto que a los cinco años para las tareas manuales, y aunque sigue mostrando cierta torpeza al realizar operaciones muy delicadas, suele entretenerse a menudo en este tipo de actividades.

Los varones se interesan principalmente por manejar herramientas, armar y desarmar modelos y encajar bloques. Por su parte, las niñas recortan vestidos para sus muñecas, juegan a cuidarlas, a darles de comer, vestirlas y desvestirlas.

Aprenden a distinguir el lado derecho y el izquierdo primero en su propio cuerpo, y luego en los objetos que se les presentan o manipulan. Las dificultades que tienen para vestirse solos reflejan las deficiencias del esquema corporal que han podido asimilar a estas edades, ya que su problema no es tanto de habilidad como de orientación espacial de las piezas y conocimiento de su propio cuerpo.

En un principio, cuando se sienta a dibujar, mantiene el tronco muy bien erguido, y en esta posición puede permanecer durante un período mayor de que medio año atrás, sin embargo, más tarde o más temprano, acaba apoyando todo el peso sobre la mesa. Además, ha mejorado también la proporción y la distribución de los grafismos en el papel. A partir de esta edad los rasgos son más firmes y elaborados, los dibujos mejor orientados y mejor integradas y relacionadas las figuras en ellos representadas.

Finalizando el primer grado ya regula algo mejor sus ímpetus motrices y su actividad muscular gruesa alterna con períodos de casi ninguna actividad (Ruiz, 1996). Adquiere destrezas en el aprendizaje de habilidades motoras como: salto de cuerdas, salto sobre un pie, manejo de la pelota, etc.

Esta es una etapa rica en posibilidades de desarrollo y estimulación que potencien la emocionalidad, creatividad, independencia cognoscitiva y otras formaciones psicológicas, entre otros factores que garantizan la formación de la personalidad sobre bases más seguras (Guerra, V., 2001).

Se plantea que “la enseñanza del niño correctamente organizada, conduce tras de sí al desarrollo mental infantil, despierta a la vida una serie de procesos humanos que fuera de la enseñanza serían imposibles (Vigotski, 1995).

En la etapa escolar aparecen formaciones psicológicas importantes. Estas formaciones han sido valoradas por diferentes autores, tales como: A. Gesell 1969; L. I. Bozhovich, 1976; A. Mesonero, 1995; J. Navarro, 1999; A. Petrovsky, 1995; J. Piaget, 1971; J. L. Vega-Vega, 1987 y L. S. Vigotski, 1984, entre otros.

En Cuba no abundan las investigaciones que aborden la caracterización del escolar cubano en su integridad, no obstante esto ha constituido motivación fundamental para un grupo de autores, tales como: A. Amador, 1987; R. M. Avendaño, 1987; A. Cuéllar, 1987; G. Fariña, 1980; A. García-Morey, 1995; J. A. Gutiérrez, J. López y G. Arias, 1973; Labarrere, 1996; J. López, A.M. Siverio y M. T. Burke, 1987; J. Pérez-Villar, 1988; P. Rico, 1987; G. Roloff, 1987 y R. Vega-Vega, 1988, entre otros. Sus resultados han aportado valiosas aproximaciones al conocimiento del niño, asociado fundamentalmente al nivel de preparación para el ingreso a la escuela; al aprovechamiento escolar; a la influencia del proceso docente-educativo; a la orientación valorativa en grupos; al papel de la formación y desarrollo de la autovaloración y las relaciones interpersonales y al desarrollo afectivo (Guerra, V., 2001).

Especialistas del área de la Psicología Infantil, coinciden en señalar que en los niños de esta etapa se destaca el surgimiento del pensamiento conceptual, además del carácter voluntario y consciente que adquieren los procesos cognoscitivos entre ellos la percepción, la memoria, atención, etc. Unido a esto aparece una mayor estabilidad de la esfera motivacional, expresándose en un control más efectivo del comportamiento (Domínguez, 2003).

“A partir de los seis años, el niño comienza a operar a través de conceptos científicos, por lo que tendrá que iniciar el conocimiento de la esencia y diferencia de objetos y fenómenos de la realidad” (Guerra, A., 2007).

Avances de particular importancia se observan en los escolares cuando se hace referencia al pensamiento y al lenguaje como procesos psíquicos medulares en la actividad mental, por ejemplo, se comienza a dejar atrás el uso de acciones prácticas para la solución de una tarea docente y se va sustituyendo por formas complejas de actividad mental internalizada. A pesar de mantenerse el carácter concreto del pensamiento, se observa un tránsito paulatino de lo visual concreto al uso de los conceptos cada vez más generalizados (Piaget, 1975; Vigotsky, 1981, citado en Guerra, V., 2001, p. 16).

Muy vinculado a estos cambios, también se expresan particularidades en el dominio del lenguaje, incluyendo sus dos aspectos: entenderlo y poder usarlo de la forma requerida. En el proceso de asimilación de la lengua natal, se observa un incremento en el vocabulario del niño, éste comienza a desprenderse de lo situacional para ser más coherente, expresivo y lógico. La asimilación de las estructuras gramaticales más complejas garantiza en el niño la posibilidad de lograr una adquisición importante del lenguaje escrito, que contribuye al dominio más perfecto de su lengua y de su expresión (Guerra, V., 2001).

En estos años escolares se adquieren las estructuras más complejas del lenguaje, se llega a dominar el aspecto y el modo de los verbos y se inicia la construcción de textos orales amplios y coherentes como la narración. La adquisición del lenguaje es uno de los pasos más difíciles, y al mismo tiempo importante en la vida del niño. Es fundamental para lograr un aprendizaje eficaz del lenguaje, la estimulación que reciba del medio ambiente y de las personas que le rodean, incidiendo esto también sobre la evolución intelectual o cognitiva global (Eccles, 1999, citado en Cuevas, 2006).

“La escuela constituye para los niños un activador lingüístico de primera magnitud” (Cuevas, 2006), ya que los coloca ante la necesidad de tener que adquirir y manejar continuamente nuevas palabras y conceptos, ayudándoles a asimilar un conocimiento global del mundo, es decir, del medio natural y del medio social, y les obliga a convivir con otros niños. En estos momentos el habla empieza a adquirir para ellos una importancia esencial, coincidiendo esto con un cúmulo de nuevos aprendizajes, entre ellos, el de la lectura y la escritura, directamente relacionados con la función verbal. Además a través de las relaciones familiares, de la escuela, de los primeros compañeros de juego, el niño tiene oportunidad de iniciarse en diversos aspectos de la vida social.

Piaget sostiene que el lenguaje es esencial para la evolución intelectual del niño. El inicio de la etapa escolar es un factor que propicia su desarrollo y la creciente socialización, por la cual el niño va a experimentar las vivencias más interesantes que le aguardan en dicho período; todo esto incide directamente sobre su evolución cognitiva, contribuyendo además a acelerar el proceso de su maduración intelectual. El desarrollo del lenguaje tiene una importancia capital en la evolución de las relaciones sociales (Cuevas, 2006).

En este período, las sensaciones están fusionadas a la percepción, que se transforma en un proceso orientado y dirigido, gracias al perfeccionamiento de la observación como indicador del carácter volitivo y consciente que va adquiriendo la actividad cognoscitiva (Domínguez, 2003). También se produce el tránsito de la percepción fragmentada de los objetos a un reflejo categórico consciente de los mismos y de los fenómenos en sus relaciones temporales, causales y espaciales. En estos últimos aún persisten fallos asociados a los errores de la percepción, producida por el vínculo con la situación. También se desarrolla considerablemente la percepción auditiva, pudiendo el niño enumerar, describir e interpretar el contenido dado. En general, la percepción aumenta en agudeza y capacidad analítica. El desarrollo de este proceso está muy unido al propio progreso de las funciones cognoscitivas (Guerra, V., 2001).

En esta etapa el niño, a pesar de que aún manifiesta una atención dispersa, va logrando paulatinamente un adecuado nivel de estabilidad, volumen, distribución y movilidad, lográndose hacia finales del período su voluntariedad. En este sentido, resulta fundamental la forma en que el maestro estructura el proceso de asimilación de los contenidos, logrando que despierten el interés del escolar y desarrollen en él una actitud consciente sobre la base de la utilidad de los conocimientos adquiridos (Domínguez, 2003).

Según la autora precitada, en la memoria se produce un salto cualitativo, ya que no sólo aumenta la rapidez de fijación y el volumen de retención, sino además adquiere carácter voluntario (fijación intencionada), en la medida que va siendo más lógica. El escolar debe memorizar, estableciendo relaciones entre los conceptos que asimila, empleando para ello sus propias palabras, y un lenguaje comprensible para los otros, expresándose de este modo la relación entre memoria, pensamiento y lenguaje.

Por otra parte A. Mesonero (1995) considera que la memoria de evocación muestra grandes progresos, no se trata sólo de reproducciones mecánicas-asociativas, sino de la fijación del material con sentido, siendo más efectivo el proceso de mediatización de la memoria según aumenta la edad (citado en Guerra, V., 2001).

Los procesos mnémicos, expresa la autora previamente citada, se convierten en procesos dirigidos conscientemente, desarrollándose la memoria voluntaria, lo que garantiza las posibilidades de independencia del niño y la inclusión más activa en los distintos tipos de comunicación con los adultos y coetáneos. Además, existe un crecimiento de su productividad y carácter selectivo, por lo que el niño retiene aquel material que le resulta interesante y que utiliza en la actividad. De igual manera el tiempo de conservación de la huella mnémica se alarga y con ello aumenta la solidez de este proceso psíquico.

Muy unido al desarrollo del pensamiento y la percepción se desarrolla la imaginación. A diferencia de la memoria, la imaginación no es la simple reproducción de lo percibido, sino la creación de imágenes nuevas. No obstante, constituye una forma de reflejo de la realidad, que toma esta como punto de partida, y en la cual puede materializarse (Domínguez, 2003). Igualmente en la edad escolar, el interés cognoscitivo alcanza diferentes niveles de desarrollo. La expresión interés cognoscitivo en su sentido más general designa la tendencia del hombre hacia el conocimiento profundo y multilateral, de la realidad, su necesidad de conocerla y explicarse los diferentes fenómenos que transcurren en ella.

L.I. Bozhovich destaca la importancia de esta formación, en la que se manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, ya que no solo provoca una activación de los procesos mentales del niño, sino diferentes vivencias, lo que induce a la búsqueda activa de la solución de determinados problemas (Domínguez, 2003).

En los primeros grados está muy relacionado con la aprobación del maestro y orientado hacia el proceso de estudio. El desarrollo de este interés resulta fundamental para que el niño logre un aprendizaje exitoso, el cual se debe potenciar mediante el proceso docente-educativo. El carácter de este proceso, dirigido por el maestro, ejercerá una notable influencia en el desarrollo de la personalidad, tanto de los procesos cognoscitivos como de la esfera afectivo-motivacional.

En cuanto a la esfera afectiva, tomamos como referencia la caracterización que hiciera Ruiz quien plantea que: el niño a inicios de esta etapa se muestra sin solución de continuidad,

bueno y malo, dulce o cruel, protector y agresivo. Todos estos desequilibrios al parecer, junto con su impulso expansivo característico, le hacen mostrarse fácilmente como irritable y rebelde, llora fácilmente, discute y es presa de accesos de cólera que se traducen física y verbalmente. Pierde en gran manera el sentido del humor, que aparecía como característica de la etapa precedente, pero casi de inmediato es capaz de mostrarse bondadoso y generoso (1996).

“La exteriorización de las emociones, por parte del menor, tienden a ser evidentes, pudiendo incluso controlar las mismas y en ocasiones ocultarlas, manifestándose con ello un rasgo del desarrollo de la voluntariedad” (Guerra, 2001, p. 17-18). Es típico apreciar una elevada sensibilidad emocional, dada por motivos específicos, que tal vez para adultos u otros escolares mayores sean insignificantes.

Sin embargo, en el transcurso del primer grado va disminuyendo la excitabilidad emocional, logrando un mayor control de las reacciones físicas, por ejemplo el llanto disminuye, y estas son sustituidas por reacciones verbales. Además aumenta la variedad y riqueza de sus emociones y estas se hacen más objetivas, por ejemplo disminuyen los miedos. (Domínguez, 2003).

En vínculo estrecho con las emociones, los sentimientos tienden a tornarse fundamentados y estables. Algunos sentimientos que surgen en el contexto escolar, se expresan en la actitud hacia el maestro, amigos y compañeros de clases a través de amor, respeto, colectivismo, amistad, patriotismo, etc. Al decir de Mesonero (1995):

“...los éxitos y fracasos escolares no sólo producen el impacto emocional de lo bueno y lo malo inesperado, sino que llegan a crear una tónica espiritual, si se reiteran. Cuando los fallos se repiten y llegan a adquirir carta de naturaleza para el niño, un nuevo sentimiento se instala en su afectividad: el sentimiento de fracaso, que matizará toda la afectividad del menor” (citado en Guerra, V., 2001, p. 18).

En este período la autovaloración se hace más objetiva al contar el niño con una mayor experiencia para valorar su propio comportamiento, aún depende en gran medida de criterios externos, dígase la opinión de sus padres, maestros, coetáneos, por lo que debe ser objeto de especial atención.

En nuestro país se han realizado investigaciones acerca del desarrollo moral en escolares, afirmándose que en los mismos se forma la representación o imágenes acerca de lo bueno y lo malo. Los conceptos y juicios morales se caracterizan por ser amorfos y de carácter situacional (Segarte, 1983, citado en Guerra, V., 2001, p. 20), sin embargo en esta etapa se produce la posibilidad de formación de cualidades morales como motivos estables de conducta (Domínguez, 2003). En esta dirección M. Sorín, G. Martínez y G. Roloff, llegaron a la conclusión de la importancia que tienen el arte y la literatura en este proceso de educación moral.

Como hemos referido hasta el presente, se manifiestan importantes adquisiciones en esta etapa escolar. Las formaciones psicológicas en su dinámica de surgimiento y evolución pueden potenciar el desarrollo infantil sí se vinculan a diversos contextos enriquecedores, entre los que pudiéramos especificar como fundamentales el familiar y el escolar.

1.2 El papel de la familia en la etapa escolar primaria.

En este sentido queremos abordar de modo detenido el papel que juega la familia como agente clave del desarrollo en esta etapa en la potenciación de los aprendizajes que deben adquirir sus hijos en el primer curso.

Consideramos que, el hecho de educar al niño desde muy temprano para que en el futuro se integre positivamente en la sociedad, constituye una actitud primordial, pues el individuo sufre la influencia de las circunstancias que le rodean en las primeras etapas de su existencia, en el ámbito familiar, escolar y social.

La vida del niño depende, en gran medida de las relaciones interpersonales recíprocas y adecuadas que se establezcan entre él y las personas que le rodean. Es precisamente la familia, el primer lugar de mezcla y desarrollo de actividades individuales y sociales, por ello se perfila como escenario primario de socialización y como un espacio de influencias y apoyo emocional para el progreso infantil (Molina, 1999). De esta forma, el vínculo familiar es portador de una elevada carga emocional, que hace que las interrelaciones que se producen

en este, sean particularmente influyentes en la formación de la personalidad de sus miembros, cuestión esta que justifican múltiples autores y, entre ellos E. Agullo, quien la considera como auténtico bastión, pilar, colchón, refugio, desde tiempos remotos (1999, p. 395, citado en Guerra, V., 2001).

Sin pretender especificar la gran cantidad de investigadores que dedican su quehacer científico al estudio de esta institución, consideramos necesario mencionar, de manera general, los aspectos que se plantean como importantes al investigar el funcionamiento familiar. Ellos se vinculan a indicadores estructurales y dinámicos, como: composición familiar, condiciones socioeconómicas, ciclo vital, tipo de familia, crisis familiares, jerarquía, estilos educativos, roles y comunicación (afectividad), entre otros (Guerra, 2001).

Son los padres y madres, por naturaleza y derecho, los responsables de la educación de sus hijos debiendo fomentar en ellos el mantenimiento de una cultura familiar, sobre todo en lo que se refiere al aliento mutuo en un ambiente de seguridad, de amor, de comprensión y de aceptación. Y para que el desarrollo afectivo de los menores ocurra en este ambiente armónico, los padres han de desarrollar un clima de respeto, de ayuda mutua y de diálogo, estableciendo una relación dialéctica de enseñanza aprendizaje con sus hijos, para que ambos interactúen y crezcan juntos (Onofri, 2004).

Por su parte, Ackerman, (citado en Guerra, V., 2001), plantea que dentro de las funciones del grupo familiar es necesario permitir la satisfacción de necesidades de subsistencia y afectivas, constituir una matriz de relaciones interpersonales positivas, permitir el desarrollo de la identidad individual y patrones psico-sexuales adecuados, favorecer el proceso de socialización, estimular el aprendizaje y promover un sistema de valores e ideología.

Sin lugar a dudas la tarea educativa es un arte y los padres se encuentran frente a un desafío que se caracteriza por la capacidad de flexibilidad que ellos deben tener para lograr atender a las necesidades y solicitudes de sus hijos. Y para que se logre una educación integral de los hijos, los padres son los principales colaboradores. Las tareas educativas de los padres tienen un carácter moral, por ello es un derecho inalienable que tienen los más pequeños: el de recibir una educación que les permita y fomente el despliegue de todos los valores. En el seno de la familia se reciben los estímulos más decisivos para el desarrollo

integral: las orientaciones morales, las actitudes ante la vida, es por ello que se puede considerar a la familia como la principal escuela (Onofri, 2004).

De este modo, la familia como contexto primario de socialización es responsable fundamental de este proceso formativo integral. Como sabemos, el niño va conformando su personalidad de acuerdo con las influencias educativas recibidas, dependiendo mucho más de las circunstancias en que se desarrolla su incipiente personalidad y por tanto incorpora gradualmente las actitudes, modos de pensar y conductas propias de los adultos, así como las experiencias transmitidas por las generaciones precedentes.

En este sentido, los especialistas e investigadores de la familia consideran que, determinados comportamientos familiares, constituyen premisas fundamentales para el adecuado desarrollo de la personalidad del niño y para la adquisición de las bases de la conformación de cualidades, conductas y hábitos, lo que permite afirmar que la familia funciona como la primera escuela del niño y que sus padres, quiéranlo o no, asumen el rol de los primeros maestros, al ser portadores de las primeras experiencias educativas de sus hijos y mediatizar sus relaciones con el entorno social y con el legado histórico cultural de la humanidad (Nuñez, 1999).

En esta etapa, aún el niño es muy dependiente de los padres, pues requiere de su apoyo y colaboración en la realización de actividades como forrar libretas y libros, cuidar y mantener limpio el uniforme, además de ayudarlo en las tareas escolares, lo que condiciona una relación cercana de los padres con la escuela. Estas y otras actividades propician que los padres se mantengan muy atentos a la vida escolar de sus hijos, pues ellos por sí solos no podrían valerse (Nuñez, 1999) y a la vez permiten potenciar sus aprendizajes desde el hogar. Los padres en este período deberán brindarles a sus hijos posibilidades de estimulación, hacerles llegar materiales que les permitan ejercitar los contenidos recibidos en clases. En este sentido, en la literatura se plantea que si analizamos a los niños con mayores éxitos en las actividades escolares, veremos que tienen en común que en sus hogares existen libros de consulta u otros materiales de lectura y escritura; de juegos que potencien habilidades cognitivas o el aprendizaje de contenidos relevantes para la escuela; de espacios propios donde el niño pueda llevar a cabo estas u otras actividades (Moreno, M. C.; Cubero, R., 2003).

Ahora bien, como sabemos junto a la familia, participan un conjunto de instituciones y factores propios de cada sociedad. En nuestro país tienen un rol protagónico, en este proceso, las escuelas.

Cuando el niño ingresa en una de estas instituciones educacionales, entra en contacto con sus primeras experiencias educativas fuera del hogar, las que, junto a las recibidas en el seno de la familia, desempeñarán un papel trascendental en su vida, pues irán conformando paulatinamente el desarrollo de su personalidad.

1.3 La escuela y la maestra, su papel en el escolar primario.

En las escuelas de educación primaria, las maestras planifican cuidadosamente sus actividades iniciales, recibiendo a los niños con afecto, atención y sobre todo mucha dedicación. La educación, como ya expresaba, se produce de manera planificada, en un sentido consciente y sistemático, sus objetivos se trazan sobre bases científicas para favorecer y contribuir al proceso de socialización del niño (Nuñez, 1999).

“En estas condiciones se establece una relación particular entre alumno y profesor en la cual el primero hace demandas de afectos que pudieran no ser satisfechas en el grupo familiar y que puede o no lograrlas en el ambiente escolar” (Ibarra, 2005, p. 169).

Ahora bien, si hacemos una retrospectiva hacia nuestra infancia, recordaremos que soñábamos con el momento de llegar a la escuela, al aula, la idea de tener un pupitre, libretas y libros, resultaba fascinante. Pues todo esto ocurre de modo general en la edad escolar, los niños sueñan con esa llegada y encontrarse además con su maestra, ven en la escuela el lugar donde se aprende a leer y escribir, pero también el lugar en que se hace su presentación social. Tener amigos de la misma edad, jugar, forma parte de su nuevo mundo de afectos, imágenes y conocimiento (Turner, 1999).

Pero en esta edad, hay una figura que ocupa gran atención del niño: su maestra.

“En este personaje ve el resumen viviente del saber; para él es la persona que lo sabe todo y quien más sabe. Es quien lo ayuda a descorrer esa cortina del desconocimiento. El maestro de primer grado, entre todos los maestros, ocupa un lugar singular. Este ayuda al niño a identificarse con la escuela, a llegar a ser suyo ese mundo maravilloso de las letras, los sonidos y los números, que lo harán

comunicarse y recibir mensajes del mundo exterior” (Turner, 1999, p. 87).

Esta comunicación lo hará cada vez más independiente para resolver muchos problemas de su vida cotidiana y que hasta ese momento lo hacían depender de los padres.

A estas edades el niño responde con los mismos métodos en que se le educa. El ejemplo se convierte en la primera forma de educación, por lo que él intentará imitar tanto lo adecuado como lo inadecuado, de ahí la importancia de mantener de cerca la educación del niño en los diferentes contextos de socialización.

Es también en la escuela donde el niño fortalece su comportamiento moral, ser honesto es decir la verdad, ser solidario es compartir con los demás, ayudarse mutuamente (Turner, 1999), y estos por poner un ejemplo, son valores que se afianzan en la escuela.

Las clases, las lecturas, las narraciones, las poesías, los juegos, constituyen influencias positivas en la mente y en los sentimientos de los niños, de ahí que su participación en todo el proceso de la escuela los hace sentirse motivados y alegres.

José Martí, quien fuera un gran estudioso de la edad infantil afirmó: “Los niños saben más de lo que parece y si los dejáramos escribir cuánto nos enseñarían...en la escuela, el niño tiene que aprender las fuerzas con que en la vida tiene que luchar”.

En este primer curso la maestra deberá poseer elementos teóricos y metodológicos que permitan garantizar los aprendizajes que los niños deberán adquirir y valerse para ello de la ayuda de los padres.

“Esto obliga a que los padres y maestros se unan para prepararlo, para vivir en todos sus aspectos. Hay que prepararlo para ser buen hijo y buen padre o amigo, prepararlo para estudiar, para ser buen trabajador, para formar una familia, para ser un buen revolucionario, para cumplir con sus deberes ciudadanos, para amar y defender su patria, para satisfacer sus necesidades espirituales, para convivir, para ser feliz” (Turner, 1999, p. 88).

Esta misma autora, expresa que la ayuda que el maestro de los primeros grados brinda a esta personalidad en formación es decisiva. Para ello, tiene que aprender a conocer a cada niño individualmente, a respetarlo, a descubrir sus potencialidades, hacerle sentir lo agradable del esfuerzo y a conocerse a sí mismo (1999).

“Lo que importa es que el niño quiera saber”, escribió Martí hace más de un siglo y este planteamiento no ha perdido vigencia.

Por consiguiente, la escuela y la familia están indisolublemente ligadas en la consecución de su objetivo principal, educar a los hijos, a los alumnos, para su mejor inserción en la sociedad.

1.4 La psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura: importancia de su potenciación en el escolar primario.

En el término “psicomotricidad”, formulado por Dupré a inicios del siglo pasado, se integran las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensomotrices que permiten al sujeto adaptarse de manera armónica al medio que lo rodea.

La psicomotricidad se puede definir como concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotoras del organismo y sus funciones psíquicas, considerando que ambas no son más que dos aspectos de un todo único.

Mesonero Valhondo (1987), entiende por psicomotricidad: “una resultante compleja que implica no solamente las estructuras sensoriales motrices e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente el resultado de estas estructuras” (citado en Ruiz, 1999, p. 22). La psicomotricidad abarca por tanto el dominio motriz, dominio del espacio de tiempo, organización del esquema corporal y lateralización.

La psicomotricidad se divide en dos áreas: la gruesa y la fina respondiendo a la facilidad para analizar estos movimientos.

La **psicomotricidad gruesa** es el control que se tiene sobre el propio cuerpo, especialmente los movimientos globales y amplios dirigidos al propio cuerpo. Se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades, equilibrio y todos los sentidos, ejemplo caminar, correr, saltar, deportes, expresión corporal, etc.

La **psicomotricidad fina** se corresponde con las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación. Se refiere a movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo. El niño inicia la psicomotricidad fina alrededor del año y medio, ya que implica un nivel de maduración y un aprendizaje previo. Es de nuestro interés abordar en este caso:

- a) *La coordinación viso-manual* la cual conduce al niño al dominio de la mano. Es la capacidad de realizar ejercicios con la mano de acuerdo a lo que ha visto. En ella intervienen el brazo, el antebrazo, la muñeca y la mano. Se plantea que una vez adquirida una buena coordinación viso-manual el niño podrá dominar la escritura.
- b) *La motricidad gestual*: la mano. Además de los aspectos citados, para adquirir un dominio de la psicomotricidad fina es una condición imprescindible el dominio parcial de cada elemento que compone la mano.

Vinculado a lo antes planteado, aparece en esta etapa, un término que cobra jerarquía: la grafomotricidad. Según García (1987) “La grafomotricidad tiene por objeto el análisis de los procesos que intervienen en la realización de las grafías, así como el modo en que éstas pueden ser automatizadas y cuyo resultado responda a los factores de fluidez, armonía tónica, rapidez y legibilidad” (citado en Berruezo, 2002, p. 84).

La grafía es el trazo resultante de un movimiento, es un ejercicio de control motor que surge como resultado de una gran cantidad de ajustes perceptivos y motores, de la regulación nerviosa y de la implicación afectiva del sujeto. En la realización de las grafías nos encontramos con la incidencia de aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores, del propio sujeto en situación de escribir (Berruezo, 2002).

Si consideramos que la grafomotricidad es la habilidad para la ejecución de los trazos y signos de la escritura, evidentemente esta habilidad es fruto de un desarrollo psicomotor que supone la consecución de los niveles de coordinación neuromotriz y perceptivo-motriz que posibilitan la realización de las praxias manuales o praxias finas.

Ahora bien, si seguimos la idea de Aujuriaguerra (1964) de que para comprender la escritura y sus posibles dificultades hemos de partir de la base de que ésta es, simultáneamente, praxia y lenguaje. Sólo es posible acceder a ella a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad, de una coordinación fina de los movimientos y de una posible actividad de éstos en todas las direcciones del espacio (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001, citado en

Berruezo, 2004). Independientemente de la modalidad de escritura elegida, siempre se trata de una actividad gnoso-práctica (incluida la copia).

Evidentemente el dominio de la lengua escrita hace que escribir sea algo más que reproducir unos signos sobre un soporte (Arnaiz y Ruiz, 2001). Para que la escritura funcione adecuadamente hace falta que la persona que escribe ponga en marcha un conjunto de procesos de carácter lingüístico, cognitivo y perceptivo-motor (Jiménez y Artiles, 1989).

Según (Juarez, 1999) los factores que condicionan el aprendizaje de la escritura se pueden dividir en dos:

- Factores básicos necesarios en todo proceso de aprendizaje.
- Factores que intervienen de modo específico en el aprendizaje de la escritura.

Dentro de los factores básicos o generales se incluyen:

- Nivel de maduración psicoafectiva.
- Nivel de maduración del lenguaje.
- Nivel de maduración intelectual.
- Atención.
- Memoria

Dentro de los factores específicos analizamos:

- Orientación espacial.
- Organización del propio esquema corporal.
- Orientación temporal.
- Percepción auditiva.
- Percepción visual.
- Coordinación visomotora.

Sin lugar a dudas, la posibilidad de realizar los movimientos coordinados minuciosos que producen la escritura es una consecuencia del logro de un determinado nivel de ejecución práctica, de control de la motricidad fina (Deuel, 1995).

Buisán, 1996 realizó un estudio predictivo del grafismo para averiguar en qué medida las condiciones del desarrollo cognitivo, afectivo (de personalidad), psicomotor general (gruesa y fina) y viso-perceptivo inciden en el rendimiento gráfico. Sus conclusiones del estudio, confirman las aportadas por Ajuriaguerra, 1964, desde el punto de vista de la realización práctica, la escritura se hace posible a partir de un nivel de organización de la motricidad, de

una coordinación fina de los movimientos y de una actividad posible de estos en todas las direcciones del espacio.

Precisamente el estudio de Buisán (1996) revela que el aprendizaje del grafismo está en relación con el nivel de capacidad perceptivo-visual, la coordinación visomotora y la coordinación dinámica que posee el individuo en el momento de iniciar este aprendizaje y con la metodología utilizada para su enseñanza.

Por otra parte, Berruezo (2004) plantea que la escritura aparece como una habilidad visomotriz indiscutible, hasta el punto que la maduración de esta competencia, determina en gran medida, el éxito en la tarea de escribir, por encima de otros aspectos del desarrollo psicomotor, este autor como vemos omite el factor social como agente potenciador para el logro del aprendizaje de la escritura y se queda a un nivel biológico en su explicación, señalando que el ajuste perceptivo-motor es el aspecto psicomotor que en mayor medida determina el éxito o fracaso en la ejecución de la escritura.

Ahora bien, es muy común encontrar en las escuelas de educación primaria a niños de primer grado con dificultades en el aprendizaje de la escritura, pero ¿podemos decir que estos niños presentan una disgrafía?

Esclareciendo el término, la disgrafía se conoce como un trastorno de la escritura, que puede poner de manifiesto una alteración de cualquiera de los procesos que mencionamos anteriormente y que intervienen en la producción escrita.

La disgrafía se entiende como un trastorno de tipo funcional, que afecta a la calidad de la escritura en su aspecto de realización gráfica. El defecto se aprecia en la calidad del trazo porque viene determinado por su mala ejecución (Berruezo, 2004).

Esta alteración se produce en personas cuya inteligencia se encuentra dentro de los límites estadísticos de la normalidad, que no poseen daños sensoriales o neurológicos graves y que tienen una estimulación pedagógica adecuada (Rivas y Fernández, 1994, citado en Berruezo, 2004).

Hasta aquí pudiéramos decir que los niños de primer grado, con dificultades en la escritura presentan una disgrafía, sin embargo (Auzias, 1981, citado en Berruezo, 2004, p.42), nos señala que “no se debe considerar propiamente una disgrafía si existen razones ajenas al proceso de ejecución gráfica que justifiquen las dificultades en la escritura, *tampoco se puede hablar de disgrafía hasta no haber finalizado el período de aprendizaje, más allá de*

los siete años; puesto que antes de esa edad, los errores disgráficos hay que entenderlos como momentos de incertidumbre propios del aprendizaje de la escritura”.

Varias han sido las investigaciones para establecer los factores que determinan la aparición de la disgrafía, se plantea que pueden ser de tipo personal (internos al individuo: madurativos o caracteriales), o de tipo ambiental (externos: carencias educativas) (Brueckner y Bond, 1986; Viso, 2003, citado en Berruezo, 2004).

En este sentido y continuando la búsqueda de las posibles causas de la disgrafía, en la literatura aparecen los estudios de Tapia (1990), donde se recogen como posibles causas de esta alteración la dislateralización, la inmadurez visomotriz, la deficiencia en memoria visual y el método de enseñanza (Berruezo, 2004).

Thorne (2004), por su parte, establece cinco componentes de la escritura manual, según la autora, la alteración de cualquiera de estos componentes puede ocasionar una disgrafía:

- Destrezas viso-perceptivas: capacidad o habilidad para interpretar con precisión o dar sentido a lo que se ve.
- Codificación ortográfica: habilidad para representar una palabra escrita en la memoria y acceder, en esa representación, a la palabra completa, a las sílabas y a las letras que la componen.
- Planificación y ejecución motriz: habilidad para programar y realizar acciones motrices o conductas.
- Feedback cinestésico: aferencia de impulsos nerviosos de las partes del cuerpo (sobre su localización o movimiento) al cerebro, que permiten ajustar los patrones de movimiento.
- Coordinación visomotriz: capacidad de conectar la acción motriz con la entrada visual.

Por otra parte, (Rius, 2001, citado en Berruezo, 2004), distingue los siguientes tipos de disgrafías, que más que identificar síntomas diferentes, reflejan los aspectos disfuncionales que puede presentar la escritura disgráfica:

- De postura: referidas a la posición del cuerpo, del brazo, de la cabeza o del soporte con relación al cuerpo.
- De prensión: referidas al agarre del útil de escritura.
- De presión; referidas a la profundidad del trazo en el soporte.

- De direccionalidad: referidas a la linealidad de la secuencia gráfica (ascendente, descendente, serpenteante).
- De giro: referidas a las letras que tienen bucles o trazos circulares.
- De enlace: referidas a la conexión de las letras entre sí.
- De figura: referidas a la distorsión o mutilación de elementos que componen las letras.
- De posición: referidas a la verticalidad, inclinación, giro o rotación de las letras.
- De escala: referidas al tamaño de la letra.
- De espacio: referidas al espaciado entre palabras o entre líneas, o a la disposición del texto en la página.

Ante estas dificultades, cada vez se hacen mayores las solicitudes de intervención que realizan las instituciones educativas a psicólogos y psicopedagogos especializados en el tema, demandando la implementación de programas psicoeducativos.

Para cumplir a esas demandas se debe partir de la evaluación de necesidades como el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman solución, es un proceso complejo a través del cual se deciden los recursos y las prioridades de actuación.

Sobre el término “necesidades” existen varias definiciones, por su parte (Alvira, 2005) señala que en el enfoque del concepto de necesidad una perspectiva que no puede faltar es la “perspectiva diagnóstica”, viendo la necesidad como aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

En el contexto de la educación se ha admitido la definición de necesidad según (Tejedor, 1990), como la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada, entendiendo que cualquier realidad en este contexto debe ser susceptible de mejoras, dado que la educación es un proceso en constante desarrollo.

Siguiendo los criterios de (Kauffman, 1982, citado en Valdivia, I. M., 2000) los procedimientos de la investigación para la evaluación de necesidades deben dar la posibilidad de descubrir y documentar la discrepancia existente entre “lo que ahora está sucediendo y lo que se desea o debería ser”:

Por su parte (Wysong, 1983, citado en Valdivia, I. M., 2000) señala que más allá de la planificación del programa o la toma de decisiones, un análisis de necesidades debe implicar a padres, profesores o alumnos, de modo que no sólo participen en determinar los objetivos del

programa, sino también comprendan el programa y lo consideren como propio, de este modo el programa tiene más posibilidad de ser aceptado y apoyado.

Esta definición enfatiza en la necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación lo cual puede representar su mayor mérito.

Sabemos que existen múltiples modelos de determinación de las necesidades, en este sentido en nuestra investigación se asume los criterios de (MacDevitt, 1987; Orthner; Smith y Wright, 1986, citado en Valdivia, I. M., 2000) quienes consideran que la evaluación debe seguir una serie de parámetros que presentamos a continuación:

1. Determinar el objeto de estudio.
2. Especificar un método de toma de contacto con el objeto de estudio.
3. Desarrollar algún esquema de medida.
4. Interpretar los datos y tomar decisiones.

Como hemos referido el análisis de necesidades constituye la primera fase de un programa de intervención sistemático, implicando la recogida y análisis de datos de muchas fuentes, pero aquí no finaliza su misión. La evaluación de necesidades se incluye dentro de la fase de planificación de un programa, estableciendo o guiando la selección de soluciones alternativas, su finalidad, pues, no es sugerir soluciones, sino identificar aquellas áreas cuyas soluciones son más requeridas y establecer los criterios para su solución.

De este modo consideramos que favorece considerablemente la calidad de la investigación educativa el planteamiento de la evaluación de necesidades no como fase independiente, sino como premisa a cuyos resultados quedan condicionados el resto de los procesos o procedimientos de intervención educativa.

Ahora bien, siguiendo los criterios de E. Bassedas; I. Louro, y P. Fernández (citado en *Conferencia Tema: La intervención a través de programas, Intervención educativa*) la intervención psicoeducativa es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas. Supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar a los maestros, a los padres y en especial a los propios niños, a encontrar soluciones estimuladoras, en este caso ante los problemas de aprendizaje.

En la intervención se llevan a cabo los programas psicoeducativos concebidos para cumplir con las demandas realizadas por los centros educativos. Según Morrill (1980) el programa educativo constituye una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y diseñada

para satisfacer las necesidades de los estudiantes. En el Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (1983) se hace referencia a que es un proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desea emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos. De modo general los aspectos en los que coinciden los distintos autores que se han ocupado de definir el concepto de *programa* destacan que es una *intervención planificada* en un determinado *contexto*, y orientada a la *consecución de unos objetivos* con el fin de satisfacer *necesidades concretas*.

Para la confección de un programa psicoeducativo se deben tener presentes una serie de requisitos prácticos planteados por (Molina; Rodríguez y Cuevas, citado en Santos, M. C., 2001), quienes destacan que debe poseer una justificación, estar dirigido a una población específica, tener un objetivo concreto, evaluar inicialmente el programa, seleccionar las áreas que requieran de la intervención, partir de una estructura organizativa, resaltar los recursos y apoyos del programa y finalmente señalar el modo de evaluación.

Se ha visto que en la elaboración de los programas se incluyen talleres dirigidos a las familias, pretendiendo abrir un espacio diferente en donde emerjan criterios colectivos, talleres a los maestros permitiendo el diálogo y el intercambio de experiencia, el empleo del juego en el marco familiar, el uso del dibujo como actividad que desarrolla la psicomotricidad fina, crea las bases para el desarrollo de la escritura, desarrolla la creatividad en el niño, aumenta la confianza en sí mismo y desarrolla la expresividad, estas son algunas de las actividades que se toman para la elaboración de un programa.

Salvador (1999), señala que en la elaboración de las actividades que contempla el Programa se deberá emplear una pedagogía interactiva, la cual se vale de la participación y colaboración de los alumnos (citado en Berruezo, 2004).

Capítulo 2 MARCO METODOLOGICO

2.1. Contexto y clasificación de la investigación.

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás”, ubicada en la provincia de Villa Clara, municipio Santa Clara, específicamente con 40 alumnos de primer grado. La misma abarcó el período de tiempo comprendido entre los meses de enero a mayo del año 2010.

Para llevar a cabo el logro de los objetivos se empleó una investigación no experimental, por ser en este tipo de investigación donde se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández, R., 2004). En los estudios no experimentales no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes.

De este modo se asumió un estudio descriptivo por ser este tipo de estudio el que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido a análisis (Danke, 1986, citado en Hernández, 2004). Desde el punto de vista científico se plantea que describir es medir, y esto es en un sentido descriptivo, cuando se logra seleccionar una serie de cuestiones y medir cada una de ellas de modo independiente para así describir el fenómeno.

Para la elaboración de un programa de intervención orientado a potenciar la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura, se realizó una caracterización de la situación actual de la psicomotricidad fina y del aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara, para lo cual se asumió este diseño pretendiendo lograr los objetivos propuestos.

En consecuencia con el tipo de investigación, se empleó una metodología mixta, es decir, una metodología cualitativa y cuantitativa de forma integrada, teniendo en cuenta que “...el enfoque mixto (cuali - cuanti) es un proceso encargado de recolectar, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos a la vez, en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005; citado en Hernández, Fernández – Collado, y Baptista, 2006, p. 755).

De esta manera no solo se obtuvieron datos específicos, cuantificables, medibles, sobre los aspectos a evaluar en cada uno de los escolares, para lo cual se empleó un análisis estadístico, sino que a la vez se realizó una exploración de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando los fenómenos cualitativamente de acuerdo a los significados que posee para las personas implicadas.

2.2. Descripción de la muestra.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó una muestra de tipo intencional, integrada por 40 escolares, con edades comprendidas entre los seis y siete años, de diversos sexos, del primer grado en la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara. A solicitud de la dirección del centro educativo se decidió conformar la muestra con la matrícula del Primero A y B ante las necesidades encontradas en estos dos grupos en relación al aprendizaje de la escritura durante la aplicación de diagnósticos realizados por la dirección de la institución escolar. Es necesario destacar que estos escolares proceden de diferentes Círculos Infantiles de Santa Clara, están sometidos a influencias educativas adecuadas contando con maestras quienes tienen más de quince años de experiencia en la Educación Primaria.

Criterios de Selección.

Criterios de Inclusión:

- ✓ La edad: Es un factor muy importante a tener en cuenta, en este caso se incluyeron solamente a los escolares que posean 6 y 7 años.
- ✓ Procedencia educativa: Que todos procedieran de Círculos Infantiles.
- ✓ Nivel escolar: Que estuviesen cursando el primer grado y que presentaran dificultades en el aprendizaje de la escritura.
- ✓ Influencia pedagógica: Que recibieran la misma.
- ✓ Se incluyeron a todos los niños, independientemente de su nivel socio – económico o funcionamiento familiar, persiguiendo la representatividad fehaciente de la investigación.
- ✓ Procedencia urbana: Que todos los niños vivieran en la ciudad de Santa Clara.

Criterios de Exclusión:

- ✓ Niños cuya edad no esté comprendida entre los 6 y 7 años.
- ✓ Escolares que no cursan el primer grado y que por consiguiente reciben una influencia pedagógica diferente.

Tabla #1: Distribución de la muestra por edades.

EDADES	6 AÑOS	7 AÑOS
TOTALES (de 40)	27	13

2.3 Descripción de los métodos y técnicas empleados para la recogida de información.

📖 Revisión de documentos oficiales:

La revisión de documentos oficiales es una técnica muy utilizada en la Psicología. En este caso, se revisó el Programa de primer grado, permitiendo a la investigadora informarse acerca de los objetivos que debe seguir el programa que rige los aprendizajes de los escolares en el primer grado de la Educación Primaria, especialmente lo referido al aprendizaje de la escritura a este nivel.

📖 Dibujo con tema sugerido.

Resulta de gran utilidad en el trabajo con niños. En este caso se empleó en los escolares del primer grado para establecer una aproximación a través de una actividad atrayente que permitiera lograr un acercamiento a las características psicográficas de los escolares mediante el dibujo.

Los niños reflejan en el dibujo su problemática, bien sea en el contenido o en la ejecución. En nuestra investigación, teniendo en cuenta fundamentalmente este último parámetro, decidimos sugerirle al niño un tema conocido que le brindara amplias posibilidades de imaginación, “el campo”, de ahí que se titulara “Un día feliz en el campo”.

📖 La entrevista psicológica.

Para el logro de los objetivos de la investigación, en este caso, se realizó varias entrevistas semiestructuradas:

- A la subdirectora del centro escolar persiguiendo explorar la dinámica de dicha institución educativa y su percepción en torno a los maestros y alumnos del primer grado.

- A las maestras de los escolares del grupo muestra con el objetivo de precisar su visión sobre las características del grupo, señalar los aprendizajes que en relación a la escritura deben poseer los escolares en el presente período del curso y determinar los principales problemas que presentan los escolares en la escritura.
- A las maestras de los escolares del grupo muestra, con el objetivo de explorar la relación hogar-escuela e identificar algunos aspectos de las características socio demográficas de la familia biológica del grupo de escolares como: funcionamiento familiar, hijos de padres divorciados, apoyo brindado por estos padres, madres trabajadoras, viendo si la familia actúa como agente potenciador de los escolares.
- A profesionales de la Psicología con el objetivo de someter a su valoración, las pruebas seleccionadas para caracterizar la situación actual de la psicomotricidad fina y la escritura.

Las pruebas escogidas fueron:

- La Prueba de Lateralidad formada por 6 subtest del conjunto elaborado por R. Zazzo, la cual se dirige a conocer la prevalencia ocular, auditiva, manual y de los miembros inferiores de los escolares de la muestra.
- El Test de Orientación derecha – izquierda que constituye un test de organización espacial en la versión que hiciera Nadine Galifret-Granjón de la prueba original de Piaget.
- El Test ABC creado por Laurencio Philo para estimar la madurez y pronóstico de los niños que deben ingresar a la escuela primaria.
- La Prueba Gráfica de Organización Perceptiva, según el test de L. Bender, por Hilda Santucci y Nadine Galifret-Granjón que persigue poner en evidencia la organización perceptivomotriz del sujeto para la copia de esos dibujos.
- La Prueba de diagnóstico de la escritura que forma parte de una batería de pruebas que emplea María del Carmen Santos Fabelo en el 2001, para evaluar el desarrollo perceptivo motriz con que el niño se enfrenta al aprendizaje de la escritura, se recogen tres actividades en las que el escolar deberá mostrar desarrollo en las habilidades de preescritura, realizando trazos, además de copiar al dictado sílabas y palabras sencillas y comunes.

La observación.

En la presente investigación se empleó una observación dirigida a explorar la competencia comunicativa de la maestra y su desempeño en cuanto a las habilidades que precisan los objetivos de la clase, además se valoró el desempeño de los niños en la clase, atendiendo la posición para escribir (posición de la cabeza, brazo) y el tiempo en que la realiza. Además se tuvo en cuenta indicadores como: clima afectivo de la clase, relaciones maestro-alumno, relación alumno-alumno, medios educativos y algunos requisitos, que de cumplirlos garantizan una buena observación:

- Objetividad: recogerá fielmente el comportamiento observado
- Confiabilidad: El observador se asegurará de que el hecho observado sea la expresión estable, típica del escolar.
- Validez: se comprueba la validez de una observación cuando el comportamiento registrado se corresponde con la situación que ofrece la oportunidad de que se manifieste lo que se desea observar.
- Precisión: Se debe fijar la atención en la cuestión relevante, en el objetivo que nos interesa conocer.

Reunión de padres.

La reunión de padres constituye un momento importante de encuentro entre el equipo educativo y las familias, permitió informar a los padres de los objetivos de la investigación y en este sentido obtener el consentimiento informado de padres o tutores, solicitándoles su cooperación en la investigación y aplicar el cuestionario dirigido a evaluar la integración de los padres en la vida escolar de sus hijos.

La reunión de padres es una acción que permiten transmitir información de orden general (metodología, organización, etc.), no centrada en un niño concreto (González, Romera, Romero, 2001).

Cuestionario

Es un método de recogida de información que se emplea para investigar masivamente determinados hechos o fenómenos, para conocer opiniones de colectivos, ya que en su acepción más generalizada, el cuestionario implica la idea de indagación de grupos de

individuos y no de sujetos aislados. Lo que interesa es conocer la situación general y no los casos particulares.

Los cuestionarios incluyen una serie de preguntas, algunas de las cuales tienen un formato de opciones cerradas de respuestas y otros tienen un carácter más abierto dando la posibilidad de expresar sus puntos de vista y sugerencias. En ambos casos la calificación se realiza de manera cualitativa y cuantitativa.

- La descripción de los cuestionarios se presentan a continuación:

- Cuestionario a padres: Esta encuesta fue diseñada por María del Carmen Santos Fabelo en el 2001 con el objetivo de conocer la frecuencia con que los padres se involucran en las actividades de la vida escolar de sus hijos y consta de 33 preguntas. (Ver anexo # 6)
- Criterio de especialistas: tuvo como objetivo validar la propuesta del programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura. También explora las sugerencias para perfeccionar la propuesta. Consta de 3 preguntas y se valoran varios indicadores en cada una. (Ver anexo # 17)

Programa SPSS para Windows.

Es un programa estadístico diseñado para las Ciencias Sociales, en nuestra investigación se utilizó la versión 11.0 con el objetivo de realizar un análisis estadístico descriptivo de los indicadores diagnosticados, para lo cual se realizaron tablas de frecuencia y medidas de tendencia central.

2.4 Descripción de las sesiones realizadas para la evaluación de necesidades.

El presente epígrafe se dirigió a evaluar las necesidades siguiendo los criterios expuestos en el capítulo anterior por (Kauffman, 1982, citado en Valdivia, I. M., 2000) quien considera que los procedimientos de la investigación para la evaluación de necesidades deben dar la posibilidad de descubrir y documentar la discrepancia existente entre “lo que ahora está sucediendo y lo que se desea o debería ser”. Se evaluó las necesidades siguiendo la “perspectiva diagnóstica”, viendo la necesidad como aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Para el cumplimiento de la evaluación se siguió una serie de parámetros propuestos por (MacDevitt, 1987; Orthner; Smith y Wright, 1986, citado en Valdivia, I. M., 2000):

1. Determinar el objeto de estudio.
2. Especificar los métodos de toma de contacto con el objeto de estudio.
3. Desarrollar algún esquema de medida.
4. Interpretar los datos y tomar decisiones.

 **Sesión # 1: Presentación de la investigación al centro educativo.** (Ver Anexo # 1)

Objetivos:

1. Establecer mediante una carta la presentación oficial de la investigación a la dirección de la escuela.
2. Solicitar cooperación de la dirección del centro para el desarrollo del programa.
3. Presentar a los maestros de primer grado la importancia del trabajo, solicitando su colaboración.

La idea de realizar este tipo de investigación en las escuelas primarias resulta estimulante, tanto para los investigadores, como para todas aquellas personas que se ven, de algún modo, implicados en el proceso, por los resultados positivos que generalmente se obtienen.

Con el fin de caracterizar la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en los niños del primer grado a través de la elaboración posterior de un programa de actividades que potencie tanto la psicomotricidad fina como el aprendizaje de la escritura se requería, no solo, del investigador y de los niños que constituyen la muestra, sino además del apoyo del centro educativo, desde su máxima dirección hasta el claustro de profesores, quienes debieron mediar para garantizar el apoyo de las familias de los escolares.

 **Sesión # 2: Entrevista semiestructurada a la subdirectora del Centro Educativo.** (Ver Anexo # 2)

Objetivos:

1. Explorar la dinámica de dicha institución educativa.
2. Explorar la percepción de la subdirectora sobre el profesionalismo de los maestros de primer grado.
3. Explorar las características de los escolares de primer grado según su visión.

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en Psicología y en este caso se selecciona en su variante semiestructurada en la cual se presentan temáticas las cuales sirven de pautas para guiar la entrevista.

Descripción: La entrevista constituye un proceso comunicativo flexible, se desarrolla a partir de una conversación con un mínimo de dos personas, que desempeñan los roles de entrevistador y entrevistado. Requiere de una determinación de objetivos y de una previa preparación por parte del entrevistador, siguiendo propósitos científico-psicológicos.

▣ Sesión # 3: Revisión de documentos oficiales.

Objetivos:

1. Lograr un acercamiento al currículo que guía el proceso enseñanza aprendizaje de la escritura en el primer grado.
2. Explorar los objetivos generales del primer grado.
3. Precisar las diversas etapas por las que deberá transitar el escolar en el proceso enseñanza aprendizaje.

Antes de llegar a una aproximación al grupo de escolares se realizó la revisión de documentos oficiales, contando para ello con el material “Programas: Primer Grado” (1988) que traza los objetivos del grado, así como las diferentes características y etapas de las asignaturas.

▣ Sesión # 4: Aplicación del dibujo diagnóstico “Un día feliz en el campo” en escolares de primer grado.

Objetivos:

1. Establecer una aproximación a los escolares empleando para ello una actividad atrayente.
2. Lograr un acercamiento a las características psicográficas de los escolares mediante el dibujo.

Son muchas las ventajas que se le confiere a esta técnica, entre ellas se destaca el desarrollo de la psicomotricidad, en especial la fina, crea las bases para el desarrollo de la escritura, desarrolla la creatividad en el niño, aumenta la confianza en sí mismo, desarrolla la expresividad. De modo general podemos decir que promueve la madurez emocional, intelectual y psicomotriz, necesarias para el buen desenvolvimiento en esta etapa escolar.

▣ Sesión # 5: Entrevista semiestructurada a la maestras de la muestra. (Ver Anexo # 3)

Objetivos:

1. Precisar años de experiencia impartiendo el primer grado.
2. Explorar la visión del maestro sobre las características de su grupo de escolares.

3. Señalar los aprendizajes que en relación a la escritura deben poseer los escolares en el presente período del curso.
4. Determinar, desde su visión, los principales problemas que presentan los escolares en la escritura.

De modo general esta entrevista se dirigió a explorar la visión del maestro sobre las características de su grupo de escolares, indagar en los aprendizajes que deben poseer los escolares en este período del curso en relación a la escritura, así como las principales dificultades que presentan los escolares en estos aprendizajes. Además se pretendió precisar los años de experiencia de la maestra impartiendo el primer curso de la etapa escolar. (Ver anexo 5)

Sesión # 6: Observación a una clase de Lengua Española (1ro A). (Ver Anexo # 4)

Objetivos:

1. Explorar la competencia comunicativa de la maestra, su desempeño en cuanto a las habilidades que precisan los objetivos.
2. Valorar el desempeño de los niños en la clase, atendiendo a su posición para escribir (posición de la cabeza, brazo) y el tiempo en que la realiza.

Además de los objetivos señalados anteriormente dirigimos la observación a una serie de indicadores que permitieron observar con mayor control y precisión la actividad. (Ver Anexo # 4)

Sesión # 7: Entrevista semiestructurada a las maestras. (Ver Anexo # 5)

Objetivos:

1. Explorar la relación hogar – escuela.
2. Identificar las características socio demográficas de la familia biológica del grupo de escolares.
3. Valorar la posibilidad de citar a los padres para informarles los objetivos de la investigación.

Se realizó una entrevista semiestructurada a la maestra, teniendo en cuenta indicadores tales como: funcionamiento familiar, hijos de padres divorciados, apoyo brindado por estos padres, madres trabajadoras, viendo si la familia actúa como agente potenciador de los escolares.

▣ Sesión # 8: Reunión de padres.

Objetivos:

1. Informar a los padres de los objetivos de nuestra investigación.
2. Obtener el consentimiento informado de padres o tutores, solicitándoles su cooperación en la investigación.
3. Aplicar el cuestionario que evalúa la integración de los padres en la vida escolar de sus hijos.

Para comenzar a trabajar de modo sistemático con el grupo de escolares, se requería del consentimiento por parte de los padres, para ello se convocó a una reunión, con la ayuda de la maestra, en la cual se informó sobre los objetivos de nuestra investigación y se solicitó su cooperación.

El cuestionario que les presentamos a los padres tuvo como objetivo conocer la frecuencia con que estos se involucraban en las actividades de la vida escolar de sus hijos, dando la medida de la implicación familiar en el grupo muestra. (Ver anexo # 6)

▣ Sesión # 9: Entrevista a profesionales de la Psicología. (Ver anexo # 7)

Objetivo:

1. Someter a juicio de profesionales las pruebas seleccionadas para el proceso diagnóstico.

Se entrevistó a cinco profesionales, doctores todos, profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Central, con el objetivo someter a sus valoraciones las pruebas seleccionadas para el proceso diagnóstico que permitieran caracterizar la psicomotricidad fina y su incidencia en el aprendizaje de la escritura en los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara, atendiendo a los indicadores: lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz.

Las pruebas presentadas fueron: la Prueba de Lateralidad, el Test de Orientación derecha – izquierda, el Test ABC, la Prueba Gráfica de Organización Perceptiva y la Prueba de diagnóstico de la escritura que forma parte de una batería de pruebas que emplea María del Carmen Santos Fabelo en el 2001.

📖 Sesión # 10: Prueba de lateralidad. (Ver anexo # 8)

Esta prueba está formada por 6 subtest del conjunto elaborado por R. Zazzo, con el objetivo de conocer la prevalencia ocular, auditiva, manual y de los miembros inferiores.

Los subtest que comprenden son: Cruzamiento de los dedos, Cortar las barajas, Ojo rector, Rayuela, Lanzar la pelota y El secreto.

La calificación de la técnica se realizó a través de un protocolo de evaluación empleando un análisis porcentual.

📖 Sesión # 11: Test de orientación derecha - izquierda

Esta prueba constituye un test de organización espacial donde se conservan, sólo tres, de la prueba original de Piaget. Fue aplicada por Nadine Galifret-Granjón para marcar etapas genéticas desde los 5 hasta los 12 años, y de las 3 sólo utilizamos las dos siguientes, teniendo en cuenta la etapa evolutiva que nos interesa.

Prueba 1: ¿Cuál es tu mano derecha?
¿Cuál es tu mano izquierda?

Prueba 2: ¿Cuál es mi mano derecha? (la del experimentador).
¿Cuál es mi mano izquierda? (la del experimentador).

Para la calificación anotamos 1 punto por cada pregunta respondida correctamente en la prueba 1; y 2 puntos por cada respuesta correcta en la prueba 2, para un total de 6 puntos.

📖 Sesión # 12: Test A.B.C. (Ver anexo # 9)

Esta prueba fue creada por Laurencio Philo, para estimar la madurez y pronóstico de los niños que deben ingresar a la escuela primaria. Estas pruebas examinan el grado de desarrollo de los factores, cuya presencia en el niño, lo exige el propio proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La prueba incluye ocho subtest que a continuación mencionamos:


1. Reproducción de figuras.
2. Evocación de objetos.
3. Reproducción de movimientos.
4. Evocación de palabras.
5. Evocación de un relato.
6. Repetición de palabras.
7. Corte de un diseño.

8. Punteado

El tiempo de aplicación oscila entre 8 y 20 minutos; cada ítem tiene sus instrucciones específicas, así como su tiempo de respuesta acorde a las complejidades del mismo.

Se califica cada ítem por separado, otorgando 3 puntos como máximo en cada uno y por tanto un total en prueba de 24 puntos posibles, los cuales son llevados a diferentes niveles que expondremos a continuación:

Puntaje	Nivel de maduración	Pronóstico de aprendizaje
17 o más	Superior	Aprenderá lectura y escritura en un semestre sin dificultades.
16 a 12	Medio	En un año lectivo normalmente.
11 o menos	Inferior	Con dificultad, necesita asistencia especial.
7 o menos	Más bajo	Completo fracaso en la enseñanza común. Asistencia especial.

 **Sesión # 13: Prueba Gráfica de Organización Perceptiva**, según el test de L. Bender por Hilda Santucci y Nadine Galifret-Granjón (Ver anexo # 10).

Descripción del material:

El material que en la presente investigación se empleó, está constituido por cinco modelos del test de L. Bender y se recomienda su utilización desde los 4 a los 11 años de edad.

Esos modelos son presentados por separado en un cartón de 10 x 15 cm. Damos al sujeto una hoja de papel blanco, tamaño Standard 21 x 27 y un lápiz con buena punta. No se le da una regla ni goma de borrar. El objetivo que persigue la técnica es poner en evidencia la organización perceptivomotriz y el grado de control viso-motor del sujeto para la copia de esos dibujos.

Instrucciones:

Se le dice al sujeto:

“Te voy a pedir que copies unos dibujos, te aplicarás bien para copiarlos tan exactamente como puedas”.

Entonces ponemos delante del sujeto el primer dibujo diciendo: “Aquí está el primero, son cinco en total. Empieza aquí (se le indica el ángulo superior izquierdo de la hoja puesta en

sentido longitudinal). Así tienes lugar para todos”. A medida que termina se le colocan los cuatro dibujos restantes y colocando el quinto se le dice: “el último”.

Se le prohíbe al sujeto cambiar la posición del modelo, no se interviene si durante la ejecución cambia la posición de su hoja de dibujo.

Para cada uno de los modelos se distinguen tres aspectos:


1. los ángulos (con excepción de la figura # 2).
2. la orientación de los elementos.
3. la posición relativa de los elementos.

Se valora la presencia de trastornos visomotores al existir:

- Sustitución de elementos: al representar líneas por puntos, o círculos por puntos.
- Prolongación de líneas: llevadas más allá del punto donde ellas terminarían, esto evidencia falta de control motor.
- Dificultades con los ángulos.

Para cada uno de los aspectos, el máximo de puntos son 3, el mínimo 1 ó 0.

Para la valoración del puntaje se examina muy rigurosamente el dibujo, según los criterios que se exponen en el libro “Manual para el examen psicológico del niño” de René Zazzo (1970).

 **Sesión # 14: Aplicación de la técnica para el diagnóstico de la escritura.** (Ver anexo # 11)

Objetivos:

1. Explorar dificultades en el aprendizaje de la escritura en los escolares.

Esta técnica forma parte de una batería de pruebas que empleara María del Carmen Santos Fabelo en el 2001, para evaluar el desarrollo perceptivo motriz con que el niño se enfrenta al aprendizaje de la escritura.

La técnica consta de tres partes, la primera investiga la preescritura y tiene el objetivo de comprobar la realización correcta de trazos y enlaces.

La segunda parte investiga la escritura de sílabas al dictado y se dirige a comprobar si los niños reconocen diferentes tipos de sílabas.

La tercera parte investiga la escritura de palabras y tiene el objetivo de conocer si tiene lugar en los niños una verdadera escritura de palabras comunes y sencillas al dictado.

La calificación se realiza empleando un protocolo y los resultados se hacen coincidir con una escala que tiene en cuenta tres niveles:

La ubicación en el nivel alto significa que el escolar cumple los objetivos de la técnica, en el nivel medio, que cumple los objetivos con ayuda y en el nivel bajo que no cumple los objetivos.

La calificación cuantitativa de la técnica debe ir acompañada de una valoración cualitativa acerca de cada una de las áreas exploradas y el análisis del comportamiento de las variables e indicadores, estableciendo relaciones entre ellas.

2.5 Procedimientos.

La aplicación de las técnicas se realizó de la siguiente manera:

- Se consideraron las características generales y particulares de cada niño.
- Lo mismo que los objetivos de las técnicas empleadas.

Su aplicación requirió el tiempo considerado entre los meses de enero a mayo del año 2010.

Se aplicaron en el siguiente orden:

1. Prueba de Lateralidad formada por 6 subtest del conjunto elaborado por R. Zazzo.
2. Test de Orientación derecha – izquierda en la versión que hiciera Nadine Galifret-Granjón de la prueba original de Piaget.
3. Test ABC creado por Laurencio Philo para estimar la madurez y pronóstico de los niños que deben ingresar a la escuela primaria.
4. Prueba Gráfica de Organización Perceptiva, según el test de L. Bender, por Hilda Santucci y Nadine Galifret-Granjón.
5. Prueba de diagnóstico de la escritura.

Los resultados arrojados se recogieron en un protocolo característico de cada prueba.

El contenido de los protocolos contenía todo tipo de observaciones que permitieron conocer y desarrollar los objetivos y metas pretendidas.

Se trabajó en horas de la mañana y la tarde respectivamente, en función del horario docente de los escolares.

La valoración de las técnicas se efectuó de modo cualitativo y cuantitativo, empleando en este caso el SPSS para Windows en la versión 11.0, se efectuó un análisis estadístico descriptivo a través de tablas de frecuencia y medidas de tendencia central, lo cual permitió detectar el grado de desarrollo de los indicadores, cuya presencia en el niño, le exige el

propio proceso de aprendizaje de la escritura, tales como: la lateralidad, la organización espacial, la coordinación visomotora, la coordinación motora y la organización perceptivomotriz, lo cual permitió caracterizar la psicomotricidad fina y su incidencia en el aprendizaje de la escritura en los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara para elaborar una propuesta de un programa interventivo que potencie la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en dichos escolares.

2.6 Resultados del diagnóstico por sesiones de trabajo.

En la sesión # 2, en la **entrevista semiestructurada a la subdirectora** de la escuela se exploró la dinámica de dicho centro, así como su visión en torno al profesionalismo de los maestros que imparten el primer grado y las características de los escolares del primer grado.

En relación al claustro que imparte el primer grado se conoció que todos son licenciados, con varios años de experiencia.

Los escolares del primer grado tienen la característica común de que todos provienen de Círculos Infantiles y así es conformada la matrícula, De modo general son inquietos y alegres, se motivan ante el hecho de ser pioneros y son capaces, a pesar de presentar dificultades en los aprendizajes de las diferentes asignaturas, de aprender poesías, lemas y canciones y representar a sus grupos en matutinos y actividades en la escuela.

En esta sesión se valoró tomar como grupo muestra de nuestra investigación, a sugerencia de la dirección del centro, los grupos de primero A y B, con un total de 40 alumnos, por el hecho de que presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura.

En la sesión # 3 dirigida a la **revisión de documentos oficiales** se encontró que *Programas: Primer grado*, es el documento que guía el proceso enseñanza aprendizaje de este primer curso de la Educación Primaria, en él se recogen todos los objetivos que deberá cumplir el escolar en su paso por las distintas asignaturas en los diferentes períodos o etapas.

En el programa se destaca que el control muscular tiene en el primer curso, un importante valor por los aprendizajes que de él se derivan, en este sentido las actividades que se desarrollan en esta área se dirigen a preparar la mano del niño y su coordinación con la percepción visual para la adquisición de la habilidad de escribir.

Así se estimula el desarrollo de habilidades para orientarse en la hoja de papel con límites amplios primeramente y después en los límites del pautado del cuaderno de escritura.

Un objetivo es el desarrollo en el niño, del gusto por realizar un trabajo acabado, limpio y bonito, partiendo de una postura correcta al escribir. Organizar y utilizar los materiales docentes y coger adecuadamente el lápiz; controlar sus acciones, trabajar conforme a un modelo y valorar el producto obtenido.

En el contenido de estas actividades se destacan el trazado de líneas continuas, rectas y onduladas, con movimientos amplios de la mano sin determinación de límites. Trazado de líneas rectas y curvas entre límites determinados, con estrechamiento gradual. Trazado de líneas onduladas quebradas y de rasgos continuos, con límites dados y con apoyo en puntos de referencia. Ejercicios de orientación en el pautado que utilizarán en los cuadernos para la adquisición de la escritura con apoyo en puntos de referencia.

En el caso que nos ocupa, el aprendizaje de la escritura, se recogen sus objetivos, dentro de la asignatura Lengua Española.

El desarrollo de la expresión escrita se realiza mediante el trabajo con la oración y la redacción de párrafos. Se reconoce así, que la escritura en el primer grado es de suma importancia, por lo que se deberá trabajar para favorecer su aprendizaje efectivo, para ello se fomentará la formación de hábitos correctos en los niños tales como adoptar una postura correcta al escribir, aprender y ejercitar rasgos, enlaces y realizar el trazado de las letras incorporando la inclinación y uniformidad.

Como objetivo dentro de la asignatura, se señala que el niño deberá aprender a escribir, lo que se evidenciará al trazar y enlazar las letras cursivas mayúsculas y minúsculas en la escritura completa de palabras, sin detenerse a colocar tildes y puntos, transcribir y copiar palabras y oraciones, y ordenar, formar y escribir las palabras y oraciones.

En la sesión # 4 se empleó la aplicación del **dibujo diagnóstico** a los escolares del primer grado bajo el tema sugerido “Un día feliz en el campo” se realizó con el objetivo de explorar el desarrollo psicográfico alcanzado por los niños. En este sentido la técnica arrojó que éstos escolares, aún cuando se motivan por la realización de la tarea, no logran su realización óptima por el hecho de que su control muscular no muestra índices significativos de desarrollo. Aún así se esfuerzan por realizar la actividad correctamente lo que se ha visto al analizar una serie de indicadores que analizaremos a continuación.

En relación al contenido o tema, logran representar el tema sugerido percibiéndose que poseen un conocimiento sobre la temática, así como coincidencia entre lo que quieren expresar y su representación, lo que da la medida que logran relacionar sus ideas de manera lógica, representando la realidad.

En cuanto al trazo encontramos que en la realización del dibujo emplean trazos fuertes y medios, el primero se percibe en la presión que ejercen con el lápiz sobre el papel dejando una muestra del trazado por el reverso de la hoja, además que los creyones brillan por la intensidad con que fueron empleados, se vio además que varios trabajos se encontraban rotos por la presión que se ejerció sobre el papel. En cuanto al trazo medio podemos decir que se encontró que la presión ejercida permitió que las huellas que estos niños dejaron fueran perfectamente reconocibles en todo el curso de la ejecución del dibujo.

Algo significativo fue el hecho de encontrar en la mayoría de los dibujos la presencia de reforzamiento, visto mayormente en los dibujos en los que se empleó un trazado fuerte, dicho reforzamiento se percibe tanto, al rellenar los elementos dibujados como en la ejecución de los contornos de las figuras.

Por otra parte podemos señalar que el control muscular va de regular a malo, mayormente malo, evidenciándose al no poder lograr ángulos rectos bien definidos, líneas rectas continuas, círculos bien logrados, y en el rellenado sobrepasan los límites establecidos en la figura.

De modo general, podemos calificar el tamaño de las figuras de mediana y pequeña, logran cierta proporción de las figuras y los dibujos presentan coherencia interna lográndose una distribución correcta en el plano.

No se evidencian elementos absurdos, elementos en el aire, transparencia de las figuras. Sin embargo, sí aparecen con mucha frecuencia las seriaciones de elementos, incluso, aparecen en un mismo dibujo varias seriaciones ubicadas en el plano horizontal generalmente, las principales seriaciones encontradas son en relación a las flores y las nubes, las que pasan a ser útiles como relleno del espacio.

En cuanto al color podemos decir que se percibe adecuación, además emplean el uso del grafito para delinear las figuras.

En la sesión # 5 con la **entrevista semiestructurada a las maestras de la muestra** se conoció que poseen más de 18 años de experiencia, ambas son Licenciadas en Educación Primaria

De modo general caracterizan al grupo por ser muy alegres, “son niños que comparten con los demás, son muy entusiastas, ya aprenden con más rapidez, se motivan por aprender canciones y lemas, son muy cariñosos”.

En relación a los aprendizajes que deben poseer en torno a la escritura en el presente período del curso (mes de enero), ambas coinciden en el conocimiento de las vocales, la redacción de palabras con m delante de p y b, formar palabras, transcribirlas, copiar al dictado, completar oraciones.

A sus criterios, las principales dificultades que presentan los escolares en la escritura están dadas por la falta de concentración en la tarea, las dificultades que aún poseen para tomar el lápiz, para regular los movimientos de las manos, “borran con mucha frecuencia, llegando a veces a romper la libreta”, unido a la intranquilidad que los caracteriza, a pesar de esto reconocen que tienen motivación por alcanzar una buena letra.

Para la **observación** que hicieramos **a la clase de Lengua Española** en la sesión # 6, se tuvo en cuenta indicadores como: clima afectivo de la clase, relaciones maestro-alumno, relación alumno-alumno, medios educativos permitiendo lograr, no solo los objetivos trazados, sino además, garantizar la objetividad de la observación, la confiabilidad, la validez y la precisión.

Se detectó que la maestra establece una comunicación adecuada con sus alumnos, logrando una motivación percibida de modo general en todo el grupo, para ello emplea una serie de medios educativos tales como la pizarra, la mascota Margarita, Elpidio Valdés, lo que a nuestro juicio consideramos de modo favorable y adecuado, en tanto permiten cumplir con los objetivos de la clase. El empleo de las mascotas constantemente estimula a los escolares a realizar la actividad de modo correcto, para ello se les incita a adoptar una postura correcta al sentarse, sostener correctamente el lápiz, organizar el puesto de trabajo antes de dar inicio a la actividad. Todo esto nos conduce a plantear que la maestra propicia un clima afectivo de la clase, lo cual valoramos como muy positivo, por la relación que logra establecer con los escolares de modo cálido, afectivo, garantizando así, no solo, una correcta relación maestro-alumno, sino que además propicia interrelaciones afectivas entre los propios escolares, lo

que nos conduce a plantear que en el grupo se establece una relación democrática, dada por el hecho de que todos los escolares tienen igual derecho para expresar sus criterios, se estimula la participación de todos los niños sin importar el grado de dificultades que presentan en la tarea.

En la observación se detectó que existen escolares que presentan mayores dificultades en la realización de la tarea propuesta (escribir palabras con las consonantes c y q en el Cuaderno de Escritura), quedando rezagados en la terminación, en este sentido se observó que dichos escolares no adoptan una correcta posición al escribir visto en la cercanía de la cabeza con el cuaderno de trabajo, la mano no queda apoyada en la mesa lo que dificulta la adecuada prensión del lápiz, y aún, cuando la maestra constantemente señala corregir la posición al escribir vuelven a incurrir en ello, lo que consideramos está exacerbando las dificultades en la tarea.

De modo general, se percibió en el aula una correcta adecuación del espacio a la cantidad de escolares, así como disposición del mobiliario, ambientación, decoración e higiene, encontrándose en buen estado físico la pizarra, además hay ventilación e iluminación, no se hizo evidente la presencia de ruidos.

En la **Entrevista semiestructurada a las maestras** en la sesión # 7 se detectó que de modo general existe una estrecha relación entre el hogar y la escuela. Según refieren las maestras, los padres son muy preocupados y se brindan a cooperar ante la más mínima situación en que se solicite la ayuda, responden con rapidez ante las demandas que en el aula se les realiza a los niños con actividades planificadas para realizar en la casa, garantizándoles los materiales y cooperando en su realización. Se detectó que del total de hogares 39, representando el 97.5%, están evaluados como familias funcionales, entendiéndose por funcional, aquella en cuyas interrelaciones se favorece el desarrollo sano y el crecimiento personal, familiar y social de cada uno de sus miembros, y sólo 1 representando el 2.5%, está evaluada como disfuncional, por el hecho de que la figura paterna continuamente incurre en delitos, encontrándose actualmente cumpliendo sanción en la cárcel. Esta familia además es la única en desventaja social, y la que menos coopera con la labor de la escuela. En el grupo existen 10 niños, hijos de padres divorciados, en este sentido las maestras refieren que en todos los casos los niños conviven con sus madres y los padres establecen estrechas relaciones tanto con los hijos como con las madres, asisten a las reuniones de

padres de modo sistemático, se preocupan por los aprendizajes de sus hijos y apoyan, en sentido general, en las actividades escolares.

En la entrevista se conoció que un total de 37 madres son trabajadoras, representando el 92.5% y las 3 restantes son amas de casa. Se supo que 3 niños tienen a su papá cumpliendo misión internacionalista, uno en Africa y dos en América Latina. En el grupo se da el caso de un niño que es huérfano de madre y convive con su padre y demás familiares, se refiere que es una familia muy preocupada por la educación del niño y le garantizan un desarrollo sano al menor.

La **Reunión de padres** constituyó sin dudas, en la sesión # 8, un momento importante de encuentro con las familias, lográndose la asistencia de 36 padres y madres, representando un 90% del total de 40 padres citados. De modo general se dio a conocer los objetivos de la investigación, resaltando la importancia que tiene, en el primer grado, precisar las características que presentan en la psicomotricidad fina los escolares antes de que se inserten en el aprendizaje de la escritura, para así tener una idea de la estimulación que previamente se les debe brindar.

Haciendo énfasis en el papel que deben jugar como padres, implicándose activamente en la estimulación de estos aprendizajes en los niños, se aplicó el **cuestionario** que evalúa la integración de los padres en la vida escolar de sus hijos, arrojando como resultados que de los 36 padres presentes, 33 quienes representan el 91.6%, respondieron que siempre dedican tiempo para trabajar con su hijo/a en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, para hacer cosas creativas con su hijo/a, para revisar las tareas escolares, preguntar a la maestra sobre las dificultades de su niño/a en la escuela, sobre las actividades docentes que se pueden repasar en la casa, mientras que los 3 padres restantes (8.3%), respondieron que frecuentemente se implican en estas actividades con sus hijos.

Igualmente, los 36 padres respondieron que siempre se ofrecen voluntariamente para colaborar en el trabajo que se necesite en el aula de su hijo, participan en las actividades que se efectúan entre los padres y la maestra de su hijo/a, ayudan a recoger fondos para las actividades del aula, así como también asisten a encuentros con la maestra para conversar sobre el aprendizaje y comportamiento de su hijo/a.

Estos datos corroboran los resultados obtenidos en la entrevista que se le aplicara a las maestras para conocer la relación hogar – escuela, dando la medida de la elevada

implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, lo que a nuestro juicio incide positivamente en el logro de los objetivos que los niños deberán alcanzar en su primer curso escolar.

En la sesión # 9 en la **Entrevista a profesionales de la Psicología** se sometió a su criterio las pruebas seleccionadas para el diagnóstico de la psicomotricidad fina y la escritura en los escolares, en este sentido consideraron que las técnicas seleccionadas cumple con los requerimientos para lograr los objetivos que se pretenden con su aplicación, por abordar dimensiones tales como: lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz, en este sentido consideran factible aplicarlas en este grupo de escolares y aplicar estas y no otras por el hecho que tienen en cuenta todos los factores que intervienen en el aprendizaje de la escritura

Al ser tan extensas, las sesiones de trabajo referidas al diagnóstico de la psicomotricidad fina y la escritura en los escolares, se decidió describir los resultados por técnicas empleadas y no por sesiones.

Se hizo especial atención a los indicadores: lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz, que permitieron caracterizar la situación actual de la psicomotricidad fina y su incidencia en el aprendizaje de la escritura.

Prueba de Lateralidad

Del análisis obtenido en esta prueba, los resultados fueron los siguientes:

En la muestra de 40 escolares existe un total de 11 con lateralidad definida derecha al 100%, en estos niños se observó que se esforzaban por responder tanto con la mano, los dedos, el oído y el pie derecho a las demandas realizadas en los seis subtest que contempla la prueba, quedando demostrado que un 27.5% de la muestra tiene una prevalencia ocular, auditiva, manual y de los miembros inferiores derecha.

El otro 72.5% presenta una lateralidad indefinida, la prueba arrojó que 3 escolares presentan una lateralidad indefinida de tipo Ambidiestro, al responder a los diferentes subtest con igual cantidad de respuestas derecha y zurda, representando un 7.5% del total de los escolares, en estos niños se observó que en el subtest 2 (cortar las barajas) y en el subtest 5 (lanzar la pelota), responden con mayor precisión al emplear para ello la mano derecha, lo que pudiese

aprovecharse y ayudarlos a lateralizarse claramente brindando una educación al dextrismo siempre y cuando no surja en ello el menor trastorno.

La lateralidad indefinida de tipo derecha la presentan 21 escolares haciéndose corresponder con un 52.5% del total, es necesario señalar que estos niños respondieron a los subtest con más del 50% de las respuestas empleando para ello una prevalencia derecha. En estos niños se observó que existe mayor resistencia a la fatigabilidad demostrado en el subtest 4 (rayuela) en donde se les demandaba saltar en un solo pie hasta el final de la habitación, a lo que respondían esforzándose en utilizar solamente el pie derecho sin llegar a combinar los dos miembros inferiores.

Finalmente quedaron con lateralidad indefinida de tipo zurdo 5 escolares representando un 12.5% del total de la muestra, en ellos se observó que en el subtest 3 (ojo rector), al demandarles que mirasen a través del agujero en la cartulina, primeramente lo hacían acercándose el agujero al ojo derecho, pero sin llegar a mirar lo acercaban al izquierdo con el que cumplían la tarea.

De modo general se constató que los subtest donde se observó mayor grado de dificultad para completar su ejecución fueron: los subtest 1 (cruzamiento de los dedos), donde los escolares señalaban no saber hacerlo y en tal caso repetían la demanda con la otra mano, por otra parte se evidenció en el subtest 2 (cortar las barajas) la dificultad que presentaban al sostener en una mano las barajas, lo que hacía que demoraran hasta casi dos minutos en completar la tarea.

Test de orientación derecha – izquierda

La aplicación de este test que evalúa la organización espacial en el grupo de escolares arrojó que en la prueba 1 donde se les demandaba identificar su mano derecha, e izquierda posteriormente, de los 40 niños de la muestra, solo 36 lograron identificar las manos correctamente, representando un 90% de los niños que obtuvieron el total de puntos en la prueba.

En la prueba 2 se evidenció mayor grado de dificultad, cuando solo 19 niños lograron identificar la mano derecha e izquierda del experimentador, lo que representa que un 47.5% del total de la muestra obtuvo el máximo de la calificación y la gran mayoría no pudo completar la demanda. En la realización de esta prueba se observó que algunos niños se colocaban de mi lado (experimentador) y hacían coincidir mis manos con las suyas y de este

modo lograban responder correctamente. El máximo de puntos a obtener en la prueba eran 6 y solo lograron obtener esta puntuación un total de 17 niños (42.5%), quienes identificaron correctamente la demanda demostrando poseer una correcta organización espacial.

De los 23 niños restantes (57.5%), solo 2 obtuvieron 4 puntos, logrando responder correctamente a la prueba 2 identificando las manos del experimentador.

Fue en la prueba 1 donde 19 niños respondieron correctamente obteniendo una calificación de 2 puntos, en ellos se observó que ante la demanda, giraban tanto hacia a la derecha como a la izquierda para responder correctamente, se les preguntó el por qué de los giros y referían que el profesor de Educación Física se lo enseñaba así, otros niños ante la demanda de identificar la mano derecha se observó que la levantaban como si estuviesen saludando la bandera y referían que lo sabían porque “es con la mano derecha con la que se saluda a la bandera”. En la prueba, 2 escolares no pudieron responder a ninguna demanda correctamente obteniendo como resultado 0 punto en la calificación quedando demostrado que existen dificultades en cuanto a la organización espacial en el grupo de escolares.

Tests A.B.C.

Las características observadas en la muestra de escolares con la aplicación de este test son las siguientes: los niños demostraron en el subtest 1, que evaluó la coordinación visomotora, poseer pocas habilidades en la aprehensión del lápiz, visto fundamentalmente en la reproducción de la figura 3, donde se evidenció mayor dificultad en su realización. En la realización de las figuras se observó que los niños no adoptaban una correcta postura al escribir y giraban la hoja de trabajo en la medida en que avanzaban en la realización. Del total de 40 niños, solo 11 lograron una correcta coordinación visomotora, obteniendo el máximo de puntos en este subtest, lo que representa un 27.5% del total de escolares, del resto solo 13 obtuvieron una calificación de 2 puntos, 15 alcanzaron 1 punto y un niño que obtuvo 0 punto.

Demostraron poseer desarrollo en la coordinación motora 13 escolares, representando un 32.5% del total de niños, en ellos se observó que presentan habilidades en el uso de la tijera para el recorte de figuras (subtest 7), se esforzaban no solo por terminar en tiempo sino por mantener el recorte por la línea. De los niños restantes 26 lograron recortar más de la mitad de la figura pero saliéndose del trazo en su realización y solo 5 escolares demostraron no

poseer habilidades en el recorte al obtener 0 punto, evidenciándose al no sostener adecuadamente la tijera y no respetar de modo alguno los diseños.

En la realización del subtest 8, que evaluó atención y fatigabilidad, se observó que ningún niño alcanzó el máximo de la calificación, lo que da la medida de la fatigabilidad presente en ellos, se mostraron impacientes durante la realización de la demanda y antes del tiempo dado referían “ya, terminé”, se observó además un reforzamiento en los puntos realizados, así como redondelitos o círculos en lugar de puntos. En este subtest, 6 niños alcanzaron una calificación de 2 puntos representando un 15% del total de la muestra y 33 niños obtuvieron 1 punto haciendo evidente que el 82.5% del total, o sea la gran mayoría, presenta gran fatigabilidad en este tipo de tareas.

En el subtest 2 que evalúa memoria inmediata se obtuvo que solo 3 escolares obtuvieron el máximo de punto representando el 7.5%, por otra parte 10 alcanzaron el total de puntos en el subtest 3 que evalúa memoria motora, representando solo el 25% del total de la muestra. En el subtest 4, ningún niño alcanzó el máximo de puntuación, solo lograron repetir de 4 a 6 palabras 33 niños, correspondiéndose con un 82.5% del total, mientras que los 7 escolares restantes lograron repetir de 2 a 3 palabras solamente, lo que demuestra que en ellos existen dificultades en la memoria auditiva. En relación a la memoria lógica se obtuvo que 10 escolares, representando el 25% de la muestra total, demostraron poseer una memoria lógica adecuada al incluir en la repetición del relato tanto acciones como detalles. En el subtest 6 que evalúa pronunciación solo 5 niños representando el 12.5% del total, lograron pronunciar correctamente de 9 a 10 palabras, mientras que en el 87.5% restante se encontraron dificultades, al no lograr acercarse al máximo de palabras pronunciadas correctamente que se exigía para obtener el máximo de la calificación.

De modo general se obtuvo que alcanzaron el nivel superior un total de 8 niños, representando un 20% del total de la muestra, estos escolares según el nivel alcanzado, podrán aprender lectura y escritura en un semestre sin dificultades, mientras que 26 se ubican en el nivel medio, correspondiéndose con el 65% del total, lo cual hará que adquieran estos aprendizajes en un año lectivo normalmente y finalmente quedaron ubicados en el nivel inferior un total de 6 escolares representando el 15% restante, estos niños según el nivel alcanzado adquirirán estos aprendizajes pero con dificultad, por lo que se requiere de atención especial e individualizada por parte del maestro con cada uno de ellos.

Prueba Gráfica de Organización Perceptiva

Con la aplicación de esta prueba se corroboraron los resultados obtenidos en el Test A.B.C. donde se evidenciaron dificultades en los escolares para mantener una correcta prensión del lápiz y adoptar una correcta postura al sentarse, igualmente en esta técnica persisten dificultades en la coordinación viso-motora y en la organización perceptivomotriz en los escolares.

Para la evaluación de la técnica se tomaron en cuenta los ángulos (con excepción de la figura # 2), la orientación de los elementos y la posición relativa.

Para analizar en el modelo 1, se tuvo en cuenta solamente el cuadrado, porque la realización de círculos se logra generalmente desde los 4 años. En la confección de este primer modelo solo el 12.5% de los escolares representaron de modo correcto los cuatro ángulos del cuadrado, un 60% no logró realizar ángulos rectos y el 27.5% restante, no pudo representar los ángulos del cuadrado dando muestras de falta de control muscular. En la orientación de este modelo no se percibieron dificultades marcadas, el 45% de los niños logró la orientación requerida y el 55% restante solo presentaron las dificultades al no lograr la tangencia con el cuadrado. En relación a la posición relativa, un 37.5% de los escolares lograron una correcta posición relativa de la figura, respetando la tangencia, otro 37.5% casi lo logra, pero las figuras no se tocaron del todo y en el 25% restante, se percibieron marcadas dificultades visomotoras y de organización perceptiva, al representar las figuras nítidamente separadas. Dio muestras fehacientes de esas dificultades el hecho de que, solo el 35% de los niños representaron las figuras manteniendo la misma proporción en sus dimensiones.

En el modelo 2, al no existir ángulos solamente se tuvo en cuenta la orientación y la posición relativa. En relación a la orientación se obtuvo que el 52.5% de los escolares presentaron dificultades marcadas en la orientación al no representar ningún elemento con la dirección correcta y el resto, el 47.5%, también presenta dificultades al representar al menos tres elementos incorrectamente. Las mayores dificultades que se percibieron en este modelo giraron en torno a la posición relativa de las figuras, valorando que un 62.5% del total de escolares no logró representar la disposición horizontal del conjunto, mantener las distancias iguales entre los elementos, ni reflejar los tres redondelitos sobre el mismo eje. El 37.5% restante logró cumplir con, al menos, uno de los elementos referidos anteriormente. Un hecho que corroboró la presencia de trastornos visomotores en el grupo de escolares fue

encontrar que solo el 10% de los niños lograron reproducir los redondelitos, mientras que 90%, valor significativo, sustituyeron los redondelitos por puntos, dando muestras de marcadas dificultades visomotoras. Algo significativo fue encontrar además que no respetaron el número de elementos a valorar para su representación, incorporando más de los requeridos.

En el modelo 3 se obtuvo que solo el 10% de los niños lograron representar los ángulos correctamente y el 90% restante solo alcanzaron a representar al menos uno correctamente, evidenciándose una vez más, las dificultades visomotoras. En la orientación, el 22.5% la representó correctamente al trazar el eje central de la figura b. en la prolongación de la bisectriz del ángulo de la figura a. y el 77.5% restante alcanzó menos puntaje al no respetar la condición precedente, dando evidencias nuevamente de las dificultades en la coordinación visomotora y organización perceptiva presentes en los niños de la muestra. Los resultados obtenidos al valorar la posición relativa de este modelo, coincide al valorar los obtenidos en la orientación, percibiéndose que el 22.5% logra correctamente la organización perceptiva y el 77.5% alcanzó menos puntuación, estos resultados evidencian el criterio de la autora de la técnica, quien señala que el logro de los aspectos considerados para valorar la técnica, en este caso orientación y posición relativa, evolucionan genéticamente a la par, en población de niños normales en su desarrollo, lo cual se percibió en el grupo muestra.

En el modelo 4, solo el 10% representó de manera correcta los ángulos, denotando una vez más dificultades en la coordinación viso-motora, un 45% no logró la demanda y otro 45% solo logró reproducir correctamente de uno a dos ángulos, de los cuatro que se requerían. En cuanto a la orientación, persisten las dificultades visomotoras y de organización perceptiva por el hecho de que el 60% de los niños no logró representarla correctamente y el 40% restante no logró la horizontalidad del eje, lo que hizo que éste se quebrara como mínimo una vez. En la posición relativa se obtuvo que el 67.5% de los niños no lograron cumplir con la distancia entre los elementos representados en el modelo y no respetan la progresión creciente de los elementos. Un 15% respetó al menos una condición y el 17.5% que resta invirtió en más de una ocasión el modelo por lo que no obtiene puntuación. En este modelo se obtienen además evidencias, en el 92.5% de los escolares, de sustitución de elementos al representar redondelitos en lugar de puntos, demostrando una vez más la presencia en estos escolares de trastornos visomotores.

En el modelo 5 persisten las dificultades al encontrarse que solo un 5% logró respetar todos los ángulos, el 67.5% logró suprimir más de un ángulo o representaron los lados curvos o sinuosos y el 20% restante realizó el modelo de forma aberrante. Respetaron la orientación del modelo el 17.5% del total de escolares, el 52.5% equivocó la orientación de una figura, otro 17.5% cometió error en la orientación de ambas figuras y el 12.5% que resta no realizó las figuras aún cuando se les permitió repetirlas, referían no saber hacerlas y tachaban la hoja. En relación a la posición relativa, en este modelo se ratifican las dificultades encontradas en los otros modelos, el 55% de los niños representó las figuras nítidamente separadas o las rectas cortadas dos veces por lo que obtiene el mínimo de puntos y el 45% restante representa la posición de los ángulos de modo incorrecto.

De modo general en el grupo de escolares se percibieron trastornos visomotores y de organización perceptiva, reflejándose en la medida en que se les dificultó representar ángulos rectos, realizar las figuras manteniendo la misma proporción en sus dimensiones, además presentaron dificultades marcadas en la orientación de las figuras, en la posición relativa, al no representar la disposición horizontal de los elementos, mantener las distancias iguales entre estos, mantener el eje, se evidenció sustitución de elementos, redondelitos por puntos, no respetaron el número de elementos a valorar para su representación, incorporando más de los requeridos y en otro momento no respetan la progresión creciente de los elementos, en ocasiones representaron las figuras nítidamente separadas o de modo aberrante.

Técnica para el diagnóstico de la escritura.

Con la aplicación de la técnica se obtuvo que en relación al desarrollo perceptivo motriz que deben poseer los escolares para el aprendizaje de la escritura, se encuentran en el nivel alto 23 niños, lo que representa un 57.5% del total de la muestra. En estos escolares se observó que mantienen una correcta prensión del lápiz quedando demostrado al realizar los trazos con regularidad, precisión y continuidad, además que logran escribir al dictado tanto las sílabas, las cuales logran reconocer correctamente, como las palabras sencillas y comunes que se les dictaran en la tercera prueba. Esto nos conduce a plantear que estos escolares han alcanzado un desarrollo perceptivo motriz que garantizará el logro exitoso del aprendizaje de la escritura.

En el nivel medio son ubicados los 17 niños restantes, representando un 42.5% del total de la muestra. En ellos se pudo observar que cumplen las tareas con dificultad y necesitan para ello de ciertas aclaraciones, esto quedó demostrado fundamentalmente en la tercera prueba en donde debían escribir al dictado palabras comunes y sencillas y continuamente, preguntaban dudas sobre qué letras emplear, esto se observó en las palabras queso y silla fundamentalmente, en donde hacían cambios de consonantes (q por g, s por c). Igualmente, en la primera prueba no llegan a mantener con regularidad y precisión los trazos, y no logran llevarlos de renglón a renglón, observándose el trazo que representa el humo de la casita (primero) y el de las olas que acompañan al pececito (tercero) como los de mayores dificultades en su realización. (Ver anexo). Estos resultados obtenidos dan la medida de que aún persisten dificultades perceptivo motrices en este grupo de niños por lo que se deberán reforzar las actividades que estimulen estos aprendizajes, en lo que jugaran un papel activo no solo los escolares, como protagonistas del cambio, sino también las maestras y los padres como agentes potenciadores que son sin dudas.

2.7 Caracterización de la situación actual de la incidencia del desarrollo de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

En la literatura se plantea que la posibilidad de realizar los movimientos coordinados minuciosos que producen la escritura, es una consecuencia del logro de un determinado nivel de ejecución práxica, de control de la motricidad fina (Deuel, 1995). Como todos conocemos, el aprendizaje de la escritura se inicia en el primer grado, cuando el niño ha cumplido los seis años y de acuerdo a su maduración psicomotriz, podrá sobrellevar la escolaridad en forma determinada, pero desgraciadamente, no siempre, al iniciar el primer grado, los niños poseen ese desarrollo psicomotriz que se requiere para vencer los objetivos del grado en relación al aprendizaje de la escritura.

En busca de las características de la situación actual de la incidencia del desarrollo de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara, se tomó como muestra, según los criterios de la subdirectora de la escuela al referir que estos escolares de los grupos Primero A y B son los que mayores necesidades presentan en el aprendizaje de la escritura, un total de 40 niños, de ellos, un 67.5% tienen seis años y un 32.5% siete años.

En la búsqueda de los objetivos que en relación al aprendizaje de la escritura deben alcanzar los escolares del primer grado, se entrevistó a las maestras de la muestra y se efectuó la revisión de documentos oficiales, en este caso, el programa que rige estos aprendizajes en el grado, arrojó que los escolares deben, en este primer curso, adoptar una postura correcta al escribir, aprender y ejercitar rasgos, enlaces y realizar el trazado de las letras incorporando la inclinación y uniformidad, deberán aprender a escribir, lo que se evidenciará al trazar y enlazar las letras cursivas mayúsculas y minúsculas en la escritura completa de palabras, sin detenerse a colocar tildes y puntos, transcribir y copiar palabras y oraciones, y ordenar, formar y escribir las palabras y oraciones.

El grupo de escolares se caracteriza, según los criterios de la subdirectora y de las maestras de la muestra, por ser inquietos y alegres, se motivan ante el hecho de ser pioneros y son capaces, a pesar de presentar dificultades en los diferentes aprendizajes, de aprender, bajo la guía del maestro, poesías, lemas y canciones y representar a sus grupos en matutinos y actividades en la escuela, de modo que hablamos de un grupo de niños que están motivados y que responden positivamente ante la estimulación.

El primer contacto con los escolares fue a través de la aplicación de un dibujo diagnóstico que nos permitió además, lograr un acercamiento a sus características psicográficas. Esta técnica arrojó que aún, cuando se motivan por la tarea, no logran su realización óptima por el hecho de que su control muscular no muestra índices significativos de desarrollo. En cuanto al trazo encontramos que, en la realización del dibujo, emplean trazos fuertes y medios y se encontró en la mayoría de los dibujos la presencia de reforzamiento, visto mayormente en los dibujos en los que se empleó un trazado fuerte, dicho reforzamiento se percibe tanto, al rellenar los elementos dibujados como en la ejecución de los contornos de las figuras. Por otra parte podemos señalar que el control muscular va de regular a malo, mayormente malo, evidenciándose al no poder lograr ángulos rectos bien definidos, líneas rectas continuas, círculos bien logrados, y en el rellenado sobrepasan los límites establecidos en la figura.

En relación al aprendizaje de la escritura se detectó, a través de una entrevista que se le hiciera a las maestras de la muestra, que las mayores dificultades están dadas por la falta de concentración en la tarea, las dificultades que aún poseen para tomar el lápiz, para regular los movimientos de las manos, unido a la intranquilidad que los caracteriza, a pesar de esto reconocen que tienen motivación por alcanzar una buena letra.

En la observación a la clase de Lengua Española se detectó que existen escolares que presentan mayores dificultades en la realización de la tarea propuesta (escribir palabras con las consonantes c y q en el Cuaderno de Escritura), quedando rezagados en la terminación, en este sentido se observó que dichos escolares no adoptan una correcta posición al escribir visto en la cercanía de la cabeza con el cuaderno de trabajo, la mano no queda apoyada en la mesa lo que dificulta la adecuada prensión del lápiz, y aún, cuando la maestra constantemente señala corregir la posición al escribir vuelven a incurrir en ello, lo que consideramos está exacerbando las dificultades en la tarea.

En función de los objetivos establecidos para el primer grado y de las dificultades detectadas en los escolares a través del dibujo y la observación en relación a la psicomotricidad fina y la escritura, se decide aplicar un grupo de pruebas diagnósticas dirigidas a explorarlas, haciendo especial atención en las dimensiones lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz, dichas pruebas fueron sometidas a criterio de especialistas a través de una entrevista que permitió validarlas para su aplicación.

A continuación daremos paso a describir los resultados de cada prueba, permitiéndonos caracterizar la situación actual de la incidencia de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de estos escolares.

La **prueba de Lateralidad** (Ver anexo # 12) arrojó que de 40 escolares, un 27.5% presentan lateralidad definida derecha, el 72.5% restante presenta una lateralidad indefinida, de ellos un 7.5% presentan una lateralidad indefinida de tipo Ambidestro, en ellos se observó que responden con mayor precisión al emplear para ello la mano derecha, lo que pudiese aprovecharse y, ayudarlos a lateralizarse claramente brindando una educación al dextrismo siempre y cuando, no surja en ello el menor trastorno, un 52.5% con la lateralidad indefinida de tipo derecha y finalmente con lateralidad indefinida de tipo zurdo 12.5% de los escolares. Estos resultados demuestran que la gran mayoría de los escolares aún no alcanzan una lateralidad definida lo que sin dudas incide negativamente en el logro del aprendizaje de la escritura, por lo que se deben realizar acciones que permitan ayudar a los niños a lateralizarse totalmente.

Con el **Test de orientación derecha – izquierda** se evaluó la organización espacial en el grupo de escolares, en la pregunta uno se les demandaba identificar su mano derecha, y

zurda posteriormente en la pregunta dos, de los 40 niños de la muestra, solo 36 lograron identificar las manos correctamente, representando un 90% de los niños que obtuvieron el total de puntos. En la prueba dos debían identificar la mano derecha y zurda del investigador para obtener un máximo de cuatro puntos, solo lograron obtener esta puntuación un total de 19 niños representando un 47.5%. De modo general se perciben dificultades en la organización espacial del grupo de escolares lo que se evidencia en el hecho de que la media del grupo fuera de 3.7 y la desviación típica de 2.10. (Ver anexo # 13)

En el **Tests A.B.C.** los niños demostraron en el subtest 1, que evalúa la coordinación visomotora, poseer pocas habilidades en la prensión del lápiz, visto fundamentalmente en la reproducción de la figura 3, donde se evidenció mayor dificultad en su realización. En la realización de las figuras se observó que los niños no adoptaban una correcta postura al escribir y giraban la hoja de trabajo en la medida en que avanzaban en la realización.

Del total de 40 niños, solo 11 lograron una correcta coordinación visomotora, obteniendo el máximo de puntos en este subtest, lo que representa un 27.5% del total de escolares.

Demostraron poseer desarrollo en la coordinación motora 13 escolares, representando un 32.5% del total de niños, en ellos se observó que presentan habilidades en el uso de la tijera para el recorte de figuras (subtest 7), se esforzaban no solo por terminar en tiempo sino por mantener el recorte por la línea. De los niños restantes 26 lograron recortar más de la mitad de la figura pero saliéndose del trazo en su realización y solo 5 escolares demostraron no poseer habilidades en el recorte al obtener 0 punto, evidenciándose al no sostener adecuadamente la tijera y no respetar de modo alguno los diseños. Se evidenció en los escolares durante la realización del subtest 8 la presencia de fatigabilidad.

De modo general se obtuvo que alcanzaron el nivel superior un total de 8 niños, representando un 20% del total de la muestra, estos escolares según el nivel alcanzado, podrán aprender lectura y escritura en un semestre sin dificultades, mientras que 26 se ubican en el nivel medio, correspondiéndose con el 65% del total, lo cual hará que adquieran estos aprendizajes en un año lectivo normalmente y finalmente quedaron ubicados en el nivel inferior un total de 6 escolares representando el 15% restante, estos niños según el nivel alcanzado adquirirán estos aprendizajes pero con dificultad, por lo que se requiere de atención especial e individualizada por parte del maestro con cada uno de ellos. (Ver anexo # 14)

Con la aplicación de la **Prueba Gráfica de Organización Perceptiva** se corroboraron los resultados obtenidos en el Test A.B.C. donde se evidenciaron dificultades en los escolares para mantener una correcta prensión del lápiz y adoptar una correcta postura al sentarse, igualmente en esta técnica persisten dificultades en la coordinación viso-motora y en la organización perceptivomotriz en los escolares.

Para la evaluación de la técnica se tomaron en cuenta la realización de los ángulos (con excepción de la figura # 2), la orientación de los elementos y la posición relativa de las figuras. El orden de dificultad en la realización de las figuras en el grupo de niños se comportó según lo describe la autora de la técnica, quien señaló que el orden de dificultad creciente de los modelos es 3, 1, 5, 4, 2. (Ver anexo # 15)

De modo general en el grupo de escolares se perciben trastornos visomotores y de organización perceptiva, reflejándose en la medida en que se les dificultó representar ángulos rectos, realizar las figuras manteniendo la misma proporción en sus dimensiones, además presentaron dificultades marcadas en la orientación de las figuras, en la posición relativa, al no representar la disposición horizontal de los elementos, mantener las distancias iguales entre estos, conservar el eje, se evidenció sustitución de elementos, redondelitos por puntos, no respetaron el número de elementos a valorar para su representación, incorporando más de los requeridos y en otro momento no respetan la progresión creciente de los elementos, en ocasiones representaron las figuras nítidamente separadas o de modo aberrante.

Al valorar la situación actual en que se encuentra la coordinación visomotriz y la organización espacial en el grupo de escolares diagnosticados surgió una interrogante ¿las dificultades que se han referido en torno al aprendizaje de la escritura de los escolares de la muestra pueden estar dadas por el bajo nivel de desarrollo de la coordinación visomotora y de organización espacial de dichos escolares? Para esclarecer la interrogante se aplica en el grupo de escolares una prueba que evalúa el aprendizaje de la escritura, haciendo especial atención a indicadores como la preescritura (realización de trazos), a la escritura de sílabas al dictado y la escritura de palabras sencillas y comunes al dictado.

Con la aplicación de la **técnica para el diagnóstico de la escritura** se obtuvo que en relación al desarrollo perceptivo motriz que deben poseer los escolares para el aprendizaje de la escritura, se encuentran en el nivel alto 23 niños, lo que representa un 57.5% del total

de la muestra. En estos escolares se observó que mantienen una correcta prensión del lápiz quedando demostrado al realizar los trazos con regularidad, precisión y continuidad, además que logran escribir al dictado tanto las sílabas, las cuales logran reconocer correctamente, como las palabras sencillas y comunes que se les dictaran en la tercera prueba. Esto nos conduce a plantear que estos niños han alcanzado un desarrollo perceptivo motriz que garantizará el logro exitoso del aprendizaje de la escritura.

En el nivel medio son ubicados los 17 niños restantes, representando un 42.5% del total de la muestra. (Ver anexo # 16). En ellos se pudo observar que cumplen las tareas con dificultad y necesitan para ello de ciertas aclaraciones, esto quedó demostrado fundamentalmente en la tercera prueba en donde debían escribir al dictado palabras comunes y sencillas y continuamente, preguntaban dudas sobre qué letras emplear, esto se observó en las palabras queso y silla fundamentalmente, en donde hacían cambios de consonantes (q por g, s por c). Igualmente, en la primera prueba no llegan a mantener con regularidad y precisión los trazos, y no logran llevarlos de renglón a renglón, observándose el trazo que representa el humo de la casita (primero) y el de las olas que acompañan al pececito (tercero) como los de mayores dificultades en su realización, por otra parte se observó que presentan dificultades en el tamaño de las letras, algunos presentan micrografías y otros macrografías, además se les dificulta mantener el mismo espacio entre las letras y palabras. Estas dificultades, si bien no podemos abordarlas como disgrafías, por el hecho de que aún los escolares no han finalizado el período de aprendizaje y el 67.5% aún no ha cumplido los siete años (edad que se requiere para diagnosticar el trastorno), sí vemos que el bajo desarrollo de la psicomotricidad fina que presentan estos niños, unido a las dificultades detectadas en la lateralidad, en la organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz, están influyendo de modo negativo en el aprendizaje de la escritura en este grupo de escolares. Esta conclusión nos permitió esclarecer la interrogante que quedara planteada en el análisis de la Prueba Gráfica de Organización Perceptiva.

Ahora bien, hasta aquí vimos cómo se comportan las características de la psicomotricidad fina y del aprendizaje de la escritura en el grupo de escolares, pero para completar la caracterización de la situación actual debemos hacer un análisis de aquellas condiciones externas que pudieran o no potenciar estas características. De este modo pasaremos a

analizar el papel que juegan, maestros, padres y coetáneos en la estimulación de estos aprendizajes en el grupo de escolares.

Inicialmente empezaremos abordando a las maestras, por ser la maestra una figura que ocupa gran atención del niño en esta etapa. Se dice que “en este personaje ve el resumen viviente del saber; para él es la persona que lo sabe todo y quien más sabe. Es quien lo ayuda a descorrer esa cortina del desconocimiento. El maestro de primer grado, entre todos los maestros, ocupa un lugar singular. Este ayuda al niño a identificarse con la escuela, a llegar a ser suyo ese mundo maravilloso de las letras, los sonidos y los números, que lo harán comunicarse y recibir mensajes del mundo exterior” (Turner, 1999, p. 87), pero ¿son las maestras de estos escolares agentes potenciadores de su desarrollo?

Para responder esta interrogante, primeramente hay que partir del hecho de que se conoció, en una entrevista a la subdirectora del centro educativo, que en el claustro de maestros del primer grado todos son licenciados y en la entrevista que le hicieramos a las maestras de la muestra se corroboró que ambas son licenciadas, con más de 18 años de experiencia.

En la observación a la clase de Lengua Española se observó que la maestra establece una comunicación adecuada con sus alumnos, logrando una motivación percibida de modo general en todo el grupo, para ello emplea una serie de medios educativos tales como la pizarra, la mascota Margarita, Elpidio Valdés, lo que a nuestro juicio consideramos de modo favorable y adecuado, en tanto permiten cumplir con los objetivos de la clase. El empleo de las mascotas constantemente estimula a los escolares a realizar la actividad de modo correcto, para ello se les incita a adoptar una postura correcta al sentarse, sostener correctamente el lápiz, organizar el puesto de trabajo antes de dar inicio a la actividad. Todo esto nos conduce a plantear que la maestra propicia un clima afectivo de la clase, lo cual valoramos como muy positivo, por la relación que logra establecer con los escolares de modo cálido, afectivo, garantizando así, no solo, una correcta relación maestro-alumno, sino que además propicia interrelaciones afectivas entre los propios escolares viendo el papel que juega el grupo de coetáneos, lo que nos conduce a plantear que en el grupo se establece una relación democrática, dada por el hecho de que todos los escolares tienen igual derecho para expresar sus criterios, se estimula la participación de todos los niños sin importar el grado de dificultades que presentan en la tarea, en este caso se observó que daba atención individualizada a aquellos niños que se les dificultaba terminar a tiempo la actividad.

De igual modo establece estrechas relaciones con los padres, propiciando un acercamiento con las familias de los niños lo nos permitió afirmar que las maestras constituyen agentes potenciadores del desarrollo en estos escolares.

Los padres, en su lugar, son muy preocupados y se brindan a cooperar ante la más mínima situación en que se solicite la ayuda, responden con rapidez ante las demandas que en el aula se les realiza a los niños con actividades planificadas para realizar en la casa, garantizándoles los materiales y cooperando en su realización. Se detectó que del total de hogares 39, representando el 97.5%, están evaluados como familias funcionales, entendiéndose por funcional, aquella en cuyas interrelaciones se favorece el desarrollo sano y el crecimiento personal, familiar y social de cada uno de sus miembros, y sólo 1 representando el 2.5%, está evaluada como disfuncional, por el hecho de que la figura paterna continuamente incurre en delitos, encontrándose actualmente cumpliendo sanción en la cárcel. Esta familia además es la única en desventaja social, y la que menos coopera con la labor de la escuela, pensamos que en este sentido se pueda hacer un seguimiento especial del menor y de su medio familiar con la colaboración de las maestras, la dirección del centro, trabajadores sociales y psicólogos, para prevenir futuras complicaciones.

En el grupo existen 10 niños, hijos de padres divorciados, en este sentido las maestras refieren que en todos los casos los niños conviven con sus madres y los padres establecen estrechas relaciones tanto con los hijos como con las madres, asisten a las reuniones de padres de modo sistemático, se preocupan por los aprendizajes de sus hijos y apoyan, en sentido general, en las actividades escolares.

En el grupo se da el caso de un niño que es huérfano de madre y convive con su padre y demás familiares, se refiere que es una familia muy preocupada por la educación del niño y le garantizan un desarrollo sano al menor.

En el cuestionario que evalúa la integración de los padres en la vida escolar de sus hijos, se obtuvo que de 36 padres encuestados, 33 quienes representan el 91.6%, respondieron que siempre dedican tiempo para trabajar con su hijo/a en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, para hacer cosas creativas con su hijo/a, para revisar las tareas escolares, preguntar a la maestra sobre las dificultades de su niño/a en la escuela, sobre las actividades docentes que se pueden repasar en la casa, mientras que los 3 padres

restantes (8.3%), respondieron que frecuentemente se implican en estas actividades con sus hijos.

Igualmente, los 36 padres respondieron que siempre se ofrecen voluntariamente para colaborar en el trabajo que se necesite en el aula de su hijo, participan en las actividades que se efectúan entre los padres y la maestra de su hijo/a, ayudan a recoger fondos para las actividades del aula, así como también asisten a encuentros con la maestra para conversar sobre el aprendizaje y comportamiento de su hijo/a.

Estos datos corroboran los resultados obtenidos en la entrevista que se le aplicara a las maestras para conocer la relación hogar – escuela, dando la medida de la elevada implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, lo que a nuestro juicio incide positivamente en el logro de los objetivos antes señalados que los niños deberán alcanzar en su primer curso escolar.

Como pudimos ver, las condiciones externas son propicias para potenciar el desarrollo de la psicomotricidad fina y con esto impulsar el aprendizaje de la escritura en estos escolares.

Somos del criterio que no importa tanto, el hecho que presenten esas dificultades, como que estén motivados y respondan de modo positivo a la estimulación, “lo que importa es que el niño quiera saber”, escribió Martí hace más de un siglo y este planteamiento no ha perdido vigencia. Para ello, para potenciar esas dificultades y a ellos, los escolares, hacerlos “crecer”, es que se elabora un Programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina y la escritura, el cual tiene como única exigencia que tanto maestros como padres trabajen unidos en la consecución de los objetivos.

CAPITULO III “Propuesta del Programa de actividades”

En el presente capítulo se presentan los requisitos abordados para la elaboración del programa. Seguidamente damos paso a introducir brevemente las consideraciones que se tuvieron en cuenta para elaborar el programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina basadas en el diagnóstico realizado, para la estimulación del aprendizaje de la escritura y damos paso a presentar el programa de actividades elaborado para aplicar por sesiones de trabajo. Finalmente se evalúa la factibilidad del programa a través del criterio de especialistas.

3.1 Requisitos para la elaboración del programa.

Para la elaboración de este programa se tuvo en cuenta los requisitos planteados por los autores Molina, Rodríguez y Cuevas (citado en Santos, M. C., 2001). Su materialización se explica a continuación:

El programa psicoeducativo:

1. Posee una justificación: En la carta oficial que se le entregara a la dirección del centro educativo, en la presentación que se le hiciera al personal pedagógico para enfrentar el reto de lograr elevar los aprendizajes de los escolares implementando en la acción educativa el uso de programas que permitan estimular, desde inicios del primer curso de la Educación Primaria, la motricidad fina de estos niños potenciando a su vez los aprendizajes de la escritura.
2. Está dirigido a una población específica: a niños de primer grado que presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura que requieren de una estimulación de la psicomotricidad fina.
3. Tiene un objetivo concreto: potenciar la psicomotricidad fina de modo que se mejore el aprendizaje de la escritura en los escolares de primer grado.
4. Evaluación inicial del programa: este requisito se cumple, pues se parte de la aplicación de las pruebas seleccionadas para caracterizar la psicomotricidad fina y su incidencia en el aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás” de Santa Clara, permitiendo detectar las principales dificultades.

5. Selección de áreas que requieren de la intervención: lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz y escritura.
6. Parte de una estructura organizativa: orientaciones a los maestros sobre el programa psicoeducativo, sus fundamentos teóricos, metodológicos y los principales objetivos que persigue. Orientaciones al profesor de Educación Física sobre los ejercicios de lateralidad que permitan la afirmación de la lateralidad corporal, la percepción y estructuración espacio-temporal en los niños. Orientaciones a los padres, sobre los objetivos que persigue el programa, así como el papel activo que deben jugar desde el hogar, en la potenciación de los aprendizajes escolares de sus hijos, con actividades orientadas para ello y actividades sistemáticas con los niños.
7. Recursos y apoyos del programa: el coordinador del programa, el personal pedagógico, padres y escolares del primer grado.
8. Evaluación: Para la evaluación del programa proponemos emplear el cuestionario dirigido a los padres que se propone en la última sesión ya que tiene el objetivo de comprobar según su criterio la efectividad del Programa de actividades.

Es un programa psicoeducativo, pues consiste en un sistema de acciones didáctico metodológicas para estimular la motricidad fina con vista a potenciar el aprendizaje de la escritura, establecidas a partir de la interacción de las dimensiones lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz. Se establece a través de orientaciones a los maestros, los padres y actividades sistemáticas con los escolares.

3.2 Breve introducción.

Para comprender la necesidad de implementar el programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura que proponemos en el presente capítulo, debemos partir de los criterios de un estudioso en la temática, Ajuriaguerra (1964) quien planteó que desde el punto de vista de la realización práctica, la escritura se hace posible a partir de un nivel de organización de la motricidad, de una coordinación fina de los movimientos y de una actividad posible de estos en todas las direcciones del espacio. Estos planteamientos coinciden con un estudio realizado por Buisán (1996) quien reveló que

el aprendizaje del grafismo está en relación con el nivel de capacidad perceptivo-visual, la coordinación visomotora y la coordinación dinámica que posee el individuo en el momento de iniciar este aprendizaje y con la metodología utilizada para su enseñanza.

El programa que a continuación proponemos, se basa precisamente en los objetivos que deben vencer los niños en el grado con relación al aprendizaje de la escritura y en el diagnóstico, que nos permitió caracterizar la psicomotricidad fina y la incidencia que ejerce en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la Escuela Primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara.

Mediante el diagnóstico se supo que el aprendizaje de la escritura en estos niños se ha visto afectado al observar dificultades para mantener con regularidad y precisión los trazos, y llevarlos de renglón a renglón, en el tamaño de las letras, algunos presentan micrografías y otros macrografías, además se les dificulta mantener el mismo espacio entre las letras y palabras. Por otra parte se detectó que la maestra ejerce una influencia positiva de estos aprendizajes al poseer experiencia y la metodología para desempeñarse en la labor, por tanto arribamos a la conclusión que el bajo desarrollo de la psicomotricidad fina que presentan estos niños, unido a las dificultades encontradas en la lateralidad, en la organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz, están influyendo de modo negativo y causando las dificultades en el aprendizaje de la escritura en este grupo de escolares.

Para potenciar la psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura es que se diseña el Programa, en el que proponemos actividades con las maestras, orientaciones al profesor de Educación Física sobre los ejercicios de lateralidad que permitan la afirmación de la lateralidad corporal, la percepción y estructuración espacio-temporal en los niños, Orientaciones a los padres, sobre los objetivos que persigue el programa, así como el papel activo que deben jugar desde el hogar, en la potenciación de los aprendizajes escolares de sus hijos, con actividades orientadas para ello y actividades sistemáticas con los niños.

Las actividades fueron diseñadas para su aplicación en el mes de mayo, valorando el hecho de que en esta fecha los escolares ya deben poseer habilidades en la lectura y la escritura. Es necesario destacar que cuando hacemos referencia a la “coordinadora” durante las sesiones, pensamos en algún miembro del centro educativo que posea conocimiento en la

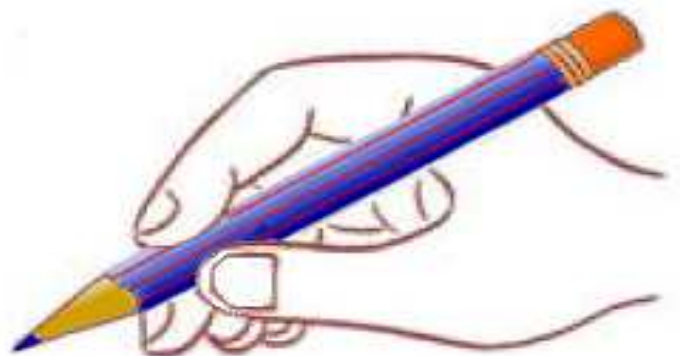
temática que se aborda y que se interese en llevar a cabo las actividades, dígase las maestras de primer grado, la jefa de ciclo, la logopeda del centro, etc.

Para la evaluación de las actividades consideramos se tenga en cuenta la valoración de los escolares, al considerar agregarle otra parte a la mascota y la evaluación sistemática del coordinador en cada sesión sobre el cumplimiento de los objetivos trazados.

3.3 Propuesta de un programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás” de Santa Clara.



Propuesta de un programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina para la mejora del aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás” de Santa Clara.



Objetivo general:

- Potenciar la psicomotricidad fina en los escolares de primer grado de la Escuela Primaria "Osvaldo Socarrás Martínez" de Santa Clara, para la mejora del aprendizaje de la escritura.

Objetivos específicos:

1. Potenciar la psicomotricidad motricidad fina de los escolares a través de actividades diversas.
2. Estimular los aprendizajes de la escritura en los escolares.
3. Entrenar la afirmación de la lateralidad corporal, la percepción y estructuración espacio-temporal en los niños.
4. Atenuar las dificultades en la coordinación visomotora, coordinación motora, fatigabilidad y organización perceptivomotriz encontradas en el grupo de escolares.
5. Estimular en los niños habilidades competitivas y el trabajo en equipos.
6. Involucrar a maestros y padres en las actividades ya que constituyen agentes potenciadores del desarrollo de estos aprendizajes en los niños.

Sesiones del Programa:

■ Sesión # 1

Taller a los maestros.

Objetivos:

1. Destacar la importancia de la Psicología en el terreno educativo, valorando los beneficios del trabajo en conjunto.
2. Abordar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el sistema de actividades.
3. Exponer sus principales objetivos.
4. Presentar las actividades diseñadas para cada sesión de trabajo.

Participantes: Maestras de primer grado, la dirección del centro educativo, coordinadora del taller.

Materiales: Computadora (Power Point).

Descripción:

Se da inicio al taller con la técnica de activación llamada: *Cola de serpiente*.

Se comienza la dinámica en un círculo donde cada uno de los miembros, tendrá que decir una palabra que comience, con la letra que termine la que expresó el maestro anterior. Se recomienda comenzar por la palabra: Educador, y continuar tratando de cumplir con la regla de la última letra, de modo que la palabra expresada tenga relación con la última.

Seguidamente pasamos a abordar brevemente la importancia de la Psicología en el terreno educativo:

“La psicología constituye una ciencia imprescindible para la labor docente, pues aporta elementos teóricos que son absolutamente necesarios para el trabajo del maestro o profesor. Por ejemplo, su estudio ofrece al docente el conocimiento de las leyes que explican el aprendizaje, la formación de hábitos, conocimientos y habilidades, así como también la educación de los valores morales, orienta al profesor sobre cómo llevar a cabo la comunicación con sus alumnos de manera que el docente pueda ejercer una correcta

influencia educativa sobre ellos, indica cómo conducirse con los alumnos que presentan dificultades, y es orientadora en muchos otros aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Y esta importancia de la psicología se comprende porque la tarea del maestro de enseñar y educar consiste precisamente en lograr una transformación y desarrollo del psiquismo del estudiante, de sus hábitos, conocimientos, habilidades, necesidades, motivos, valores y en consecuencia, de su personalidad” (tomado de González, D., 2004).

Con la ayuda del Power Point se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos del sistema de actividades, destacando que la psicomotricidad en sentido general abarca el dominio motriz, dominio del espacio de tiempo, organización del esquema corporal y lateralización, pero la psicomotricidad fina se corresponde con las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación. Es a partir de un nivel de organización de la motricidad, de una coordinación fina de los movimientos y de una actividad posible de estos en todas las direcciones del espacio, que la escritura se hace posible desde el punto de vista de la realización práxica, de modo que aprendizaje del grafismo está en relación con el nivel de capacidad perceptivo-visual, la coordinación visomotora y la coordinación dinámica que posee el individuo en el momento de iniciar este aprendizaje y con la metodología utilizada para su enseñanza.

Igualmente se señala que la prueba de Lateralidad, el Test de Orientación Derecha-Izquierda, el Test A.B.C, la Prueba Gráfica de Organización Perceptiva, y la Prueba de Diagnóstico de la Escritura son los referentes metodológicos que permitieron caracterizar la incidencia de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura.

Seguidamente se presentan los objetivos y las actividades diseñadas para cada sesión de trabajo con los escolares, señalando los materiales empleados, así como la descripción de las sesiones.

Sesión # 2

Orientación al profesor de Educación Física.

Objetivos:

1. Orientar al profesor de educación física sobre los ejercicios de lateralidad.

2. Entrenar la afirmación de la lateralidad corporal, la percepción y estructuración espacio-temporal en los niños.

Teniendo en cuenta los postulados sobre la dominancia hemisférica de Luria (1982) y las propuestas de Zazzo (1970) se orienta al profesor de educación física para trabajar el problema de la lateralidad en los niños.

La regla general es la de ayudar al niño a lateralizarse claramente. Si la lateralización es indecisa o muy levemente zurda, conviene dar una educación al dextrismo (empleo de la mano derecha). Pero a condición de interrumpirla y eventualmente volver a la zurdera (por consejo de un especialista) si apareciese el menor trastorno. Si la lateralización es nítidamente siniestra, habiendo resistido en los primeros años a la rectificación (conducida siempre sin brutalidad), cabe alentar la zurdera y empeñarse a disipar todo lo que podría despertar en el niño algún sentimiento de inferioridad (Zazzo, 1970).

La educación de la mano izquierda está claramente indicada, según Ajuriaguerra, para los niños cuya zurdera está acompañada de torpeza y de retardo motor. Y también en los casos en que la zurdera se asocia con dificultades de orden afectivo. En este último caso efectivamente “una tentativa de educar la mano derecha, será causa de conflicto y podrá concluir en desórdenes más o menos graves y especialmente en tartamudeo”.

Participantes: Profesor de Educación Física del primer grado, los niños y la coordinadora.

Descripción: El profesor les propone los ejercicios sobre lateralidad que los alumnos tienen que hacer para mejorarla.

Propuesta de ejercicios: El pelmazo: Por parejas uno camina libremente por el espacio y su compañero intenta ir lo más pegado posible a él (permitiéndole caminar) tal y como nosotros le vamos indicando:

- Pegado a su derecha, izquierda.
- Pegado delante, detrás.
- Hombro con hombro.
- Cadera con cadera.

Pelota capitana: Nos colocamos en grupos y en fila india. El primero de cada grupo con una pelota. Pasar la pelota hasta el último según las indicaciones del profesor por el lado derecho, por el izquierdo, por debajo de las piernas, etc. Cuando la pelota ha llegado al último éste debe colocarse en primer lugar y así sucesivamente.

Las olas: Todos los alumnos en círculo y dentro de un aro. Cuando el profesor dice: "Olas a la derecha" y todos pasan al lado de la derecha. "Olas a la izquierda" todos pasan al aro de la izquierda.

Burrito ciego: En parejas, Uno dirige guiando con una cuerda y con órdenes de " a la derecha", "alto", " a la izquierda", etc, a un compañero que camina con los ojos vendados. A la señal cambio de rol.

Sesión # 3

Escuela de padres

Objetivos:

1. Informar a los padres sobre las características del sistema de actividades.
2. Propiciar el debate en torno a las diferentes actividades que desde el hogar pueden emplearse para la estimulación de la motricidad fina y la escritura en sus hijos.
3. Proporcionar herramientas útiles que permitan desde el hogar potenciar la motricidad fina y la escritura en los escolares.
4. Consolidar las relaciones hogar-escuela desde la participación directa de padres y maestros, como agentes claves en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los escolares.

Participantes: Padres, maestra, auxiliar y la coordinadora de las actividades.

Descripción:

- **Primer momento.**

Técnica de presentación:

- Identificación con animales.

Orientaciones: se colocan en círculo y se le pide al que se considere desenvuelto que se presente diciendo su nombre, edad, el animal con el que se identifica y por qué y el animal

con el que no se identifica y por qué. Para seguir con la dinámica, cuando termina su presentación, debe elegir a alguien para que se presente y así sucesivamente.

Objetivos:

1. Propiciar un clima favorable para el posterior desarrollo de la actividad.
2. Facilitar el intercambio comunicativo entre los padres.

- **Segundo momento:**

Breve conversatorio introductorio.

Históricamente se ha depositado la responsabilidad de la educación de los niños en la escuela y en los maestros, como una tarea, un trabajo en particular, cuando educar es un acto de creación, de placer, de implicación personal que trasciende el mero desempeño de un profesional. La educación debe ser una preocupación de todos.

La familia y la escuela comparten un objetivo común, que es la formación integral y armónica del niño a lo largo de los distintos períodos de su desarrollo y del proceso educativo.

La familia ocupa una posición privilegiada en la formación de sus hijos en este sentido se crean las Escuelas de Padres, las cuales se basan en un diagnóstico educativo preliminar y su destino final es preparar mejor a las familias, en función del fortalecimiento de la dificultad detectada en su hijo.

Estas escuelas se conciben empleando una participación activa a través de la cual son los propios padres quienes identifiquen los problemas y las alternativas de acción, porque cada uno tiene el derecho y el deber de poner a disposición de los demás su manera particular de percibir la educación de los hijos, su experiencia, sus conocimientos sobre la vida cotidiana.

- **Tercer momento:**

Generar el debate a partir de la siguiente situación ofrecida a los padres:

-“ La maestra de Pedrito, en una reunión, le ha comunicado a sus padres, que el niño presenta dificultades en la escritura, su letra no se entiende, es fea, no realiza bien el trazado, no sabe coger bien el lápiz, borra con frecuencia por lo que su libreta está muy sucia y de seguir así reprobará el curso. Los padres teniendo conocimiento de esta situación, cuando el niño llega a la casa...”

Preguntas:

¿Cuál creen que haya sido la actitud de los padres ante esta situación?

¿Cómo actuarían ustedes si Pedrito fuera su hijo?

¿Han pensado cómo desde el hogar disminuir las dificultades que presentan en la escritura los niños en esta etapa?

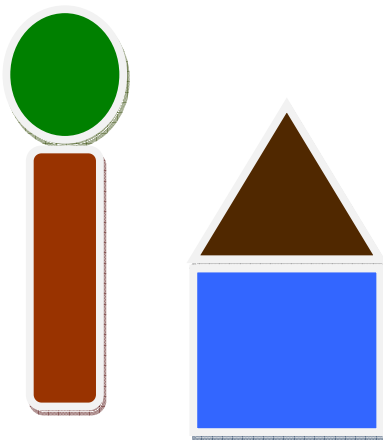
¿Han realizado alguna actividad con sus hijos con este fin?

- **Cuarto momento**

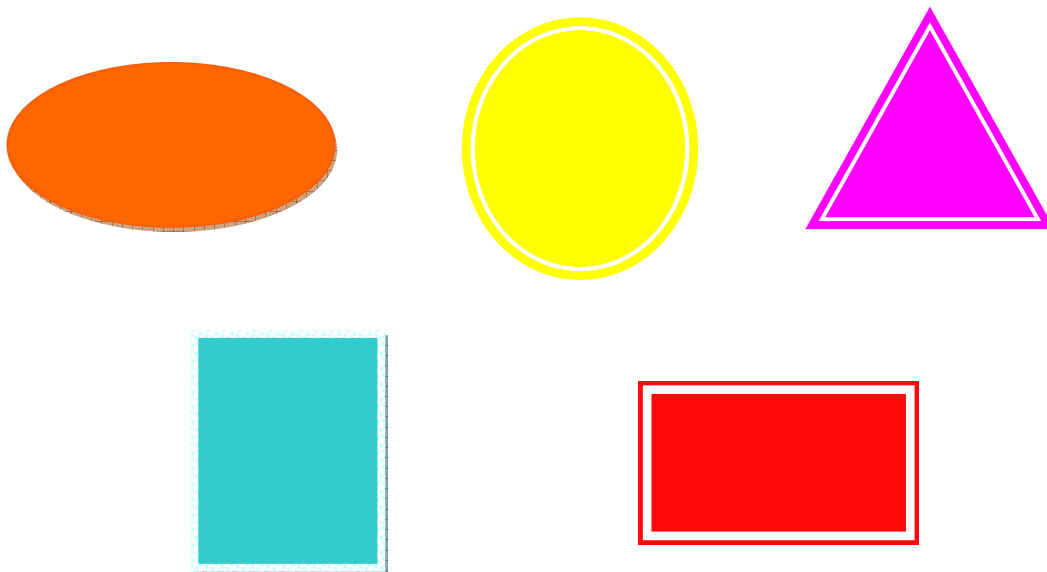
Propuestas de actividades como herramientas útiles para estimular la motricidad fina y la escritura desde el hogar:

- Dibujos en los que el niño utilice las figuras geométricas

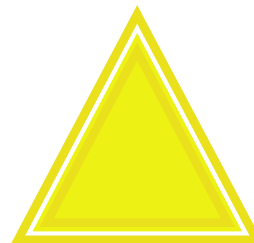
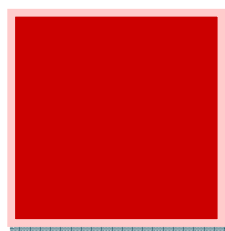
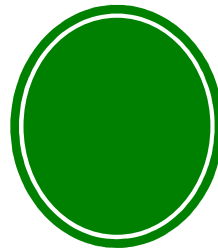
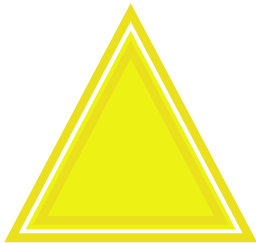
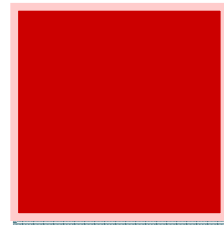
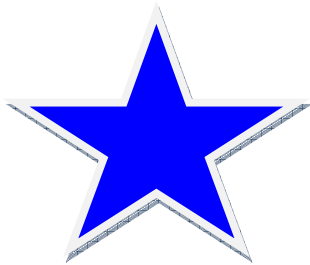
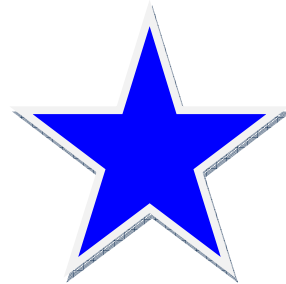
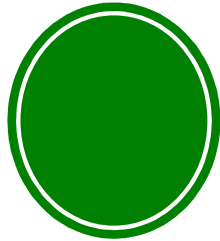
Ejemplos:



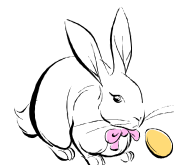
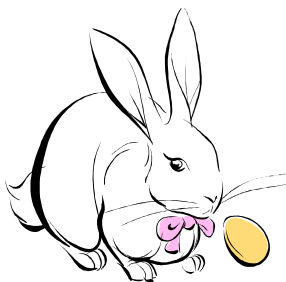
- Realizar figuras geométricas y rellenarlas con colores.



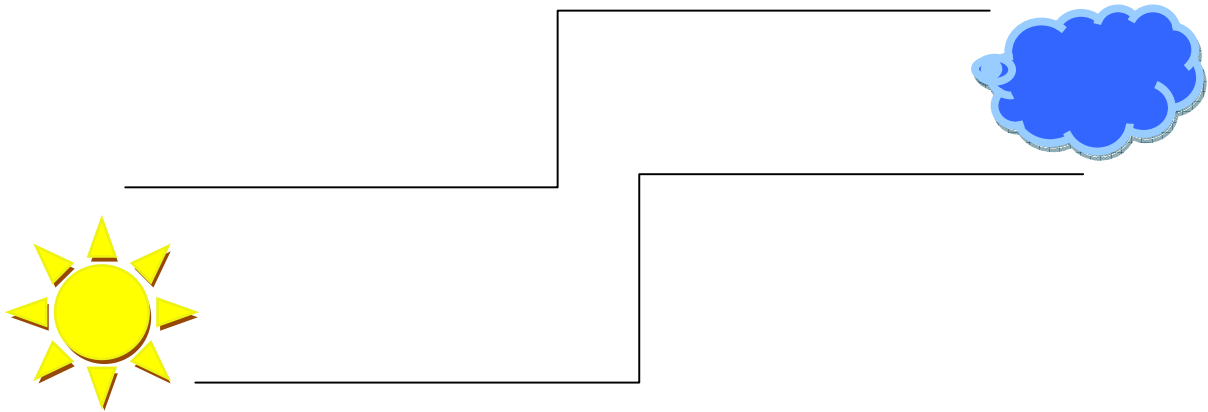
- Relacionar figuras mediante trazos rectos.



- Jugar a hacer coincidir a la mamá conejo con el bebé conejo a través de trazos rectos.



- Confeccionar laberintos para que el niño trace el camino.



- Recortar periódicos
- Rasgar figuras
- Modelar con plastilina objetos que tengan significado para el niño, quizás pelotas de béisbol, pistolas, dibujos animados y en el caso de las niñas se pudieran modelar juguetitos de cocina, alimentos, por poner ejemplos.
- Escribir el nombre de los miembros de la familia por orden alfabético.
- Redactar oraciones sobre los dibujos animados o aventuras de su preferencia.
- Trazar siguiendo líneas de puntos, contornos, siluetas, etc.

Momento de cierre:

- Se le hace entrega de un plegable a los padres con algunos consejos útiles.

“Consejos para Padres”

1. Aprenda más sobre los problemas del aprendizaje. Mientras más sabe, más puede ayudarse a sí mismo y a su niño.
2. Elogie a su niño cuando a él o ella le vaya bien. Averigüe cuáles cosas le gustan a su niño, tales como bailar, jugar, o trabajar con las computadoras. Déle bastantes oportunidades a su niño para perseguir sus fortalezas y talentos.

3. Averigüe cómo su niño aprende mejor. ¿Aprende por medio de experiencias prácticas, o por medio de mirar o escuchar? Ayude a su niño a aprender por medio de sus áreas de fortaleza.

4. Deje que su niño ayude con las tareas domésticas. Estas pueden aumentar su confianza y destrezas concretas. Mantenga las instrucciones simples, divida las tareas en pasos pequeños, y recompense los esfuerzos de su niño con elogios.

5. Haga de las tareas escolares una prioridad.

6. Ponga atención a la salud mental de su niño (¡y a la suya!). Esté dispuesto a recibir asesoramiento, el cual puede ayudar a su niño a tratar con las frustraciones, sentirse mejor acerca de sí mismo y aprender más sobre las destrezas sociales.

7. Hable con otros padres cuyos niños tienen problemas del aprendizaje. Los padres pueden compartir consejos prácticos y apoyo emocional.

8. Reúnase con el personal escolar y ayude a desarrollar un plan educacional para tratar con las necesidades de su niño. Planifique las acomodaciones que su niño necesita.

9. Establezca una relación de trabajo positiva con el maestro de su niño. Por medio de la comunicación regular, pueden intercambiar información sobre el progreso de su niño en casa y en la escuela.

¡No cuesta nada intentarlo y puede ser un impulso al desarrollo y felicidad de su hijo, y por supuesto a la suya y de toda la familia!

Sesión # 4

Presentación a los escolares de la mascota “Colorín: el lápiz mágico”.

Objetivos:

1. Promover la motivación y participación activa de los menores durante todo el proceso.
2. Crear las bases de un ambiente de compañerismo, ayuda mutua y respeto durante todas las sesiones.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Mascota “Colorín: el lápiz mágico”.

Descripción:

Por ser la primera sesión de trabajo interventivo en grupo, con los niños, se comenzó con la “Técnica de presentación conjunta”, donde cada niño debía presentar al compañero que estaba a su derecha, diciendo su nombre y una característica que lo distinguiera.

A continuación se les presenta la mascota que nos acompañará en todo el proceso, es un lápiz dibujado con varios colores, hecho de cartulina, con tamaño de 50 x 50 cm.; se debate con ellos sobre éste, diciéndoles que es en verdad un lápiz mágico porque los ayudará a aprender cosas nuevas. Una vez motivados, se desintegra el muñeco en tantas partes como sesiones de trabajo y se les explica sugestivamente que de ellos depende que “Colorín: el lápiz mágico” vuelva a estar completo y feliz, para ello en cada actividad deben mantener la disciplina, no criticar ni burlarse de los compañeros, sino ayudarlos; esforzarse por realizar correctamente las tareas orientadas y que todos participen, aprendan y se diviertan. Al final de cada sesión, ellos mismos deberán decidir si puede colocarse una parte más al muñeco.

 **Sesión # 5**

Conformación del mural “Colorín y sus amigos”.

Objetivos:

1. Motivar a los escolares para el trabajo en colectivo.
2. Desarrollar habilidades en el desarrollo de la motricidad fina a través de la confección del mural (rasgado, recorte, pegado y escritura).

Participantes: Los niños, la maestra, la auxiliar y la coordinadora.

Materiales: Cartón, cartulinas, hojas blancas y de colores, hilos de colores, tijeras, lápices de colores, pegamento, cámara de fotos.

Descripción:

Se comienza la actividad comentándoles a los niños la importancia de tener amigos, se les pregunta si ellos tienen muchos amigos. A continuación se les dice: Colorín, como ya sabemos, es un lápiz mágico y tiene muchos amigos, pero quiere tener muchos más, se les pregunta: ¿ustedes quieren ser amigos de Colorín?

Muy bien, en el día de hoy, **Colorín** se va a poner muy contento porque todos queremos ser sus amigos, por eso vamos a confeccionar un mural que se llamará “**Colorín** y sus amigos”. En este mural, se exhibirán los trabajos de los niños que resulten ganadores en las diferentes actividades que vamos a realizar, para eso **Colorín** quiere que los niños que sean sus amigos trabajen bien bonito, escriban correctamente y mantengan siempre la limpieza.

Se da paso a la confección del mural con la ayuda de la maestra y la auxiliar, una vez terminado se decide en qué lugar del aula se colocará.

Se les preguntará como se sintieron en la realización de la actividad y si le podemos agregar otra parte a **Colorín**.

Al finalizar la actividad se les presentarán las imágenes (fotos) tomadas durante la confección del mural.

Sesión # 6

“Jugando con las manos”



Objetivos:

1. Desarrollar la motricidad fina de los escolares mediante diversos ejercicios.
2. Motivar a los niños con el conocimiento de sus manos y todas las tareas que podrán hacer con su ayuda.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Hojas de papel, lápices, colores, canciones.

Descripción:

Se inicia la sesión con la técnica de activación XXX

Seguidamente hablamos de nuestras manos, de todo lo que ellas nos permiten hacer, por ejemplo, peinarnos, cepillarnos los dientes, lavar los alimentos y llevarlos a la boca, tocar los objetos, recortar, etc. Se les pide que digan qué otras cosas podemos hacer con las manos motivando el debate.

Se les dice: - “En el día de hoy vamos a aprendernos una canción muy bonita que nos enseñará cómo se llaman los dedos de las manos”, ¿quieren aprenderla?

Meñique se fue a paseo
sin permiso de Anular
cuando el del Medio lo sepa
un regaño le va a dar

Índice lo anda buscando
lo anda buscando Pulgar
Hoy regañan a Meñique
hoy lo van a regañar.

A continuación se da paso a la realización de una serie de ejercicios que estimulan el desarrollo de la educación gestual y manual:

- Abrir y cerrar la mano en puño (unas veces con las palmas hacia arriba y otras veces con las palmas hacia abajo).
- Con las manos cerradas separar dedo a dedo.
- Abrir y cerrar primero con un puño y luego con el otro.
- Golpear la mesa con el puño cerrado (primero con uno y luego con otro).
- Ejecución de movimientos diferentes con cada mano.
- Movimiento vertical con una mano y horizontal con la otra.

Después los invitamos a tomar una hoja de papel y colocarla en la mesa, seguidamente ponemos una mano encima y con la otra cogemos el lápiz y vamos a dibujar el contorno de nuestra mano. Se les indica primero cómo se hace. Una vez terminado se les orienta que deberán rellenar con un color la figura realizada de sus manos, porque **Colorín** desea premiar al niño que mejor lo haya hecho colocando la figura de su mano en el mural.

Al cierre de la actividad se verifica si aprendieron la canción cantándola una vez más.

Finalmente se les pregunta: ¿les gustó la actividad, se divertieron? Entonces, ¿podemos agregarle otra parte a **Colorín**?

Sesión # 7

“Uniando a través de puntos”

Objetivos:

1. Potenciar la psicomotricidad fina de los escolares con variadas figuras.
2. Motivar a los escolares por la actividad.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Hojas de papel blanco con figuras a través de puntos y lápices.

Descripción:

Damos paso a motivar a los escolares con la actividad.

- ¿Alguna vez han jugado a descubrir figuras en las nubes?, ¿quién puede decirme que figuras han observado? “Muy bien, a mí me gustaría que en el día de hoy juguemos a descubrir figuras pero para ello debemos ir uniendo puntos en el papel, ¿qué les parece?, ¿quieren jugar? Se hace entrega de los materiales.

- “Recuerden que **Colorín** quiere que sus amigos hagan las actividades bien bonitas, vamos a hacer la de hoy con limpieza, haciendo bien el trazo y sobre todo con mucha disciplina, creo que **Colorín** se va a poner muy feliz”.

Finalizada la actividad pasamos a decidir si le colocamos otra parte a **Colorín**.

Sesión # 8

“Modelando con plastilina”.

Objetivos:

1. Potenciar la psicomotricidad fina de los escolares empleando el modelado de plastilina.
2. Estimular el trabajo en equipos.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Plastilina de colores, cámara de fotos, televisor.

Descripción:

Se formarán cuatro equipos en el aula. Cada equipo se sentará formando un círculo en el piso y deberán decidir cuál será el color que represente a su equipo. Una vez decidido el color, se repartirá la plastilina y daremos la siguiente orientación:

- “**Colorín** me ha dicho que quiere hacer una fiesta para sus amigos, pero para eso necesita nuestra ayuda, ¿quieren ayudar a **Colorín**? Bien, él nos pide que hagamos con plastilina algunas cosas que necesita para la fiesta y para eso vamos a trabajar en equipos”.

Al equipo rojo le hará los platos para servir los dulces.

Al equipo azul le tocó hacer los vasitos para tomar el refresco.

El equipo naranja hará las frutas que los amigos de **Colorín** van a comer.

El equipo verde va a hacer un rico y hermoso pastel.

En la medida que van trabajando se les va tomando fotos por equipos.

Cuando hayan terminado la actividad montamos en una exposición todos los objetos realizados y lo colocamos en un estante del aula.

- “Les gustó ayudar a **Colorín**, él seguro está muy feliz porque todos lo ayudamos trabajando juntos en equipo.” Entonces preguntamos ¿Podemos agregar otra parte a **Colorín**?

Para finalizar hacemos uso del televisor y la cámara de fotos y mostramos las imágenes tomadas en la realización de la actividad.

Sesión # 9

Competencia por equipos: “Armar rompecabezas”.

Objetivos:

1. Desarrollar la coordinación óculo-manual en los escolares.
2. Estimular en los niños habilidades competitivas y el trabajo en equipos.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Rompecabezas

Descripción:

Se forman cuatro equipos en el aula (de a cinco escolares), cada equipo se identificará con un color (rojo, azul, naranja y verde), seguidamente se reparten los rompecabezas confeccionados con figuras geométricas y se les da la siguiente orientación:

- “En el día de hoy vamos a jugar a armar rompecabezas, todos van a trabajar juntos en el equipo para poder armarlos rápido, cuando el equipo termine deberán decir rápidamente el color de su equipo, así sabré cual es el equipo ganador. Están todos listos, ¡a armar!”.

Finalizada la actividad, en el equipo ganador se escogerá a un miembro y éste deberá decir una canción o recitar una poesía.

Finalmente, todos deberán decidir si se puede colocar otra parte a **Colorín**.

Sesión # 10

“Jugando con periódicos”

Objetivos:

1. Potenciar la psicomotricidad fina de los escolares a través de actividades que estimulen la coordinación viso-motora, la coordinación motora empleando el recorte y pegado de periódicos.

2. Estimular la lectura y la escritura de los escolares empleando los periódicos.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Papeles de periódicos, hojas de papel, lápices, tijeras y pegamento.

Descripción:

Se comienza la actividad repartiendo por los puestos los materiales, cuando cada niño tenga el material se les da la siguiente orientación:

- “Como pueden observar en el día de hoy vamos a trabajar utilizando papeles periódicos, ahora quiero que busquen en el periódico que les entregué una palabra, la lean en voz baja y luego la escriben, recuerden que **Colorín** desea que todos sus amigos escriban bonito trazando bien las letras y cuidando la limpieza”.

En la medida que vayan terminando se les va entregando la tijera. Cuando todos hayan completado la actividad se les orienta que recorten una figura del periódico, lo más curioso posible y que la peguen en la parte de atrás de la hoja en que escribieron.

Finalmente los niños deberán valorar si se debe colocar otro pedazo del muñeco.

Sesión # 11

“Conociendo a los osos”

Objetivos:

1. Potenciar la psicomotricidad fina a través de actividades como el dibujo.
2. Desarrollar la imagen creadora de los escolares empleando la proyección de imágenes y la narración de cuentos.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Computadora (Power Point), Libro “Había una vez”, el cuento de “Los tres osos”, hojas de papel blanco, lápices de colores.

Descripción:

La actividad se realiza en la sala de computación de la escuela.

Se comienza la actividad conversando con los niños sobre los osos:

¿Cómo son?: Los osos son mamíferos de cuerpo pesado, con un espeso pelaje y una cola corta. Tienen la cabeza grande, con el hocico largo, y los ojos y las orejas pequeñas y redondeadas. Cuentan con cuatro patas cortas y robustas, con garras provistas de uñas afiladas, cortas y curvadas. Usan sus garras para trepar a los árboles, escarbar las raíces,

capturar a sus presas o manipular frutos y otros alimentos. Los machos son mucho más grandes que las hembras.

¿Dónde viven?: Generalmente viven en los bosques, en los glaciares como es el caso de los osos polares, muchos osos viven en los zoológicos para que todos podamos verlos de cerca.

¿De qué se alimentan?: Los osos tienen un excelente olfato, que utilizan para localizar la comida. Hay algunos que son carnívoros, que se alimentan de carne; sin embargo, la mayoría de los osos son omnívoros, y comen frutas, nueces y otros alimentos.

Muchos osos trepan a los árboles para recoger frutos y semillas.

Haciendo uso de la computadora se les muestra un Power Point con una recopilación de imágenes de diferentes tipos de osos.

A continuación se narra el cuento “Los tres osos” del libro Había una vez, finalizada la narración convocamos a los niños a dibujar la parte del cuento que más les gustó, a su dibujo deberán ponerle un título.

Se seleccionará el dibujo más bonito como ganador y se colocará en el mural de “Colorín y sus amigos”.

Finalizada la actividad se les preguntará si les gustó conocer sobre los osos, dibujarlos y si le podemos agregar otra parte a Colorín.

Sesión # 12

Concurso de dibujo “Vamos a dibujarnos”

Objetivos:

1. Motivar a los escolares por la actividad.
2. Desarrollar habilidades en la motricidad fina utilizando una actividad atrayente.
3. Estimular a los tres ganadores exhibiendo sus trabajos en el mural previamente confeccionado.

Participantes: Los niños, la maestra, la auxiliar y la coordinadora.

Materiales: Hojas de papel blanco y lápices de colores.

Descripción:

Se le hace entrega a cada niño de los materiales y se les motiva con el siguiente comentario:

- “En el día de hoy vamos a dibujar, ¿a todos les gusta dibujar, verdad?, bien, pero hoy vamos a hacer algo que quizás muchos de ustedes no han hecho nunca, ¿saben qué es?,

hoy vamos a dibujarnos nosotros mismos. Cada niño se va a dibujar bien bonito como ustedes saben”

Se les dice que la actividad es un concurso y que los tres niños que mejor se dibujen, serán premiados por **Colorín** y sus dibujos se exhibirán en el mural de los amigos de **Colorín**.

Con la ayuda de la maestra y de la auxiliar se escogen los tres dibujos ganadores.

Finalmente, los alumnos deben valorar si se le debe colocar otro pedazo a **Colorín**.

Sesión # 13

“Rimando y trazando”

Objetivos:

1. Desarrollar en los escolares la motricidad fina.
2. Estimular en los escolares las habilidades en la coordinación óculo manual y en la prensión del lápiz.
3. Motivar a los escolares con la tarea empleando rimas y trazos.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Pizarra, tizas, rimas, hojas de papel, lápiz.

Descripción:

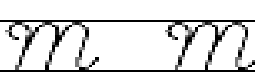
Comenzamos la actividad motivando a los niños diciéndoles:

“En el día de hoy vamos a aprender unas rimas muy bonitas, que nos ayudarán a realizar correctamente la actividad” ¿Todos quieren escucharlas? Muy bien (damos paso a cantarlas).

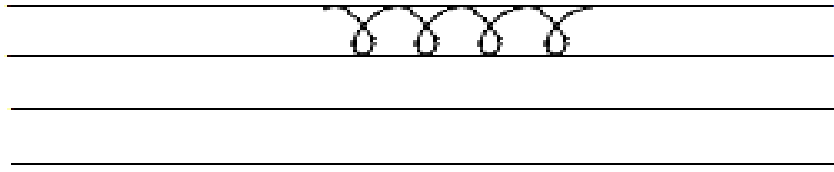
Seguidamente se reparten las hojas por los puestos y se pasa a mostrar en la pizarra los trazos de cada rima. Una vez que todos sepan diferenciar los trazos de cada rima pasamos a cantar las rimas y a hacer los trazos a la misma vez. Hacemos que los niños también canten en la medida que vayan trazando.

Finalmente se valora si podemos agregarle otro pedazo a **Colorín**.

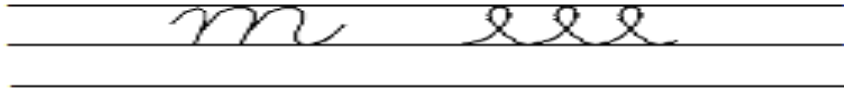
La rana en el charco _____
Saltando se ve, _____
Anda, mi ranita, _____
Empieza otra vez. _____



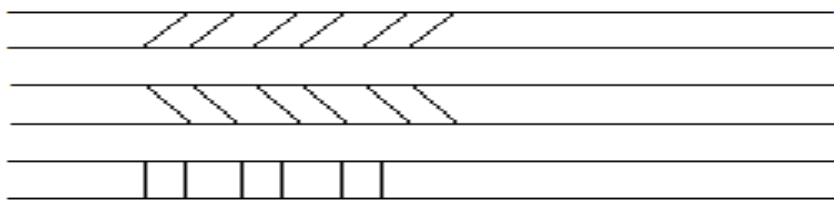
Lindo pececito
que vas por el mar
te veo nadando
Siempre sin parar.



Ranitas a saltar
pececitos a nadar.



De arriba hacia abajo
rayitas pintando
de arriba hacia abajo
yo pinto cantando.



Sesión # 14

“A mamá”

Objetivos:

1. Desarrollar la motricidad fina de los escolares utilizando diversos materiales.
2. Estimular las habilidades de recorte, rasgado, pegado, dibujo y escritura.
3. Motivar a los escolares con la confección de postales por el Día de las Madres.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Materiales: Hojas de papel de colores, postales viejas, tijeras, pegamento, lápices de colores.

Descripción:

Comenzamos la actividad con la poesía “Mamá cuando sea grande”, del autor Álvaro Yunque, que se encuentra en el libro *Había una vez*.

“Mamá cuando sea grande”

Mamá: cuando sea grande
voy a hacer una escalera
tan alta que llegue al cielo
para ir a coger estrellas.
Me llenaré los bolsillos

de estrellas y de cometas
y bajaré a repartirlos
a los chicos de la escuela.
Pero a ti voy a traerte
mamita, la luna llena,
para que alumbres la casa
sin gastar luz eléctrica.

Seguidamente motivamos a los niños con la fecha por el Día de las Madres, diciéndoles:

El próximo domingo será el Día de las Madres, es un día en que se felicita a mamá desde que nos levantamos, es un día en que debemos portarnos mejor que todos los días, ayudar a mamá en las actividades de la casa, recogiendo los juguetes sin dejar regueros. Por ser el Día de las Madres se le regala a mamá una postal y en el día de hoy vamos a aprender a hacer postales para regalarle a mamá.

Se les reparten los materiales y comenzamos la confección de las postales. Una vez que se haya terminado pasamos a escribir en la postal las frase que los niños deseen, siempre sugerimos algunas: “Felicidades mamá en tu día”, “Muchas felicidades mamá”, “Mamá te quiero mucho”, etc.

Cuando hayan terminado la postal, invitamos a los escolares a confeccionarle entre todos, una postal bien grande y bonita a la maestra y a la auxiliar, en caso que sean madres. Cada niño deberá poner en la postal su nombre para que la maestra siempre lo recuerde.

Finalmente los escolares deben valorar cómo se sintieron y si le podemos agregar otro pedazo a **Colorín**.

Sesión # 15

Concurso de escritura.

Objetivos:

1. Potenciar el aprendizaje de la escritura mediante una actividad atrayente.
2. Estimular a los tres ganadores exhibiendo sus trabajos en el mural.

Participantes: Los niños, la maestra y la coordinadora.

Materiales: Hojas de papel a rayas y lápices.

Descripción:

Iniciamos la actividad cantándoles a los niños la canción: “La marcha de las letras”.

¡Que dejen toditos los libros abiertos!
ha sido la orden que dio el general,
que todos los niños estén muy atentos
las cinco vocales van a desfilan.
Primero verás que pasa la A
con sus dos patitas muy abiertas al marchar
ahí viene la E alzando los pies
el palo del medio es más chico como ves,
ahí está la I, le sigue la O
una es flaca y la otra es gorda porque ya comió,
y luego al final llegó la U
como la cuerda con que siempre saltas tú.

Invitamos a cantarla a todos los niños que se la sepan.

Seguidamente damos paso a entregar los materiales por los puestos, nos percatamos que todos los niños tengan un compañero al lado.

Para lograr motivarlos les decimos:

- "Hoy **Colorín** se va a poner muy feliz porque todos vamos a escribir bien bonito, él me dijo que iba a premiar a los tres niños que mejor hagan la actividad colocando sus trabajos en el mural de sus amigos". ¿Quiénes serán los que **Colorín** premie hoy?

A continuación se dan las orientaciones:

¿Saben qué vamos a escribir? Vamos a escribir el nombre del niño que tenemos al lado. ¿Todos saben cómo se llama el niño que tienen al lado? Muy bien, pues entonces comencemos, recuerden que los nombres propios comienzan con letra mayúscula, no lo olviden.

Una vez terminado, invitamos a los niños a escribir el nombre de nuestra mascota **Colorín** y los nombres de ellos mismos.

Con la ayuda de la maestra se escogen los tres trabajos ganadores y se colocan en el mural. Finalmente los escolares deben valorar cómo se sintieron y si le podemos agregar otro pedazo a **Colorín**.

Sesión # 16

Llegó el fin.

Objetivos:

1. Conocer la repercusión de las actividades desde el criterio de los propios escolares.
2. Potenciar las ventajas del trabajo en grupo, la ayuda mutua y el respeto a sus compañeros.
3. Estimular la expresión de experiencias personales.

Participantes: Los niños y la coordinadora.

Descripción:

Para iniciar esta sesión se implementa la técnica de cierre “La palabra”, en la que cada niño debe decir con una palabra cómo se sintió y por qué.

Posteriormente, se desarrolla una charla donde se aportan sencillas reflexiones sobre los resultados del trabajo, la importancia de trabajar en equipos, su protagonismo en todas las actividades, y se fortalecen las ideas de que lo que se ha logrado se mantenga.

Finalmente se termina de armar la mascota “Colorín” y se felicita a los niños por el trabajo realizado.

Sesión # 17

Taller final con los maestros.

Objetivos:

1. Reflexionar sobre los resultados obtenidos por sesiones con las maestras, la auxiliar, la jefa de ciclo del primer grado y la directora del centro.
2. Extrapolar la experiencia a todas las maestras de la escuela y precisar la importancia de continuar aplicando el sistema de actividades.

Participantes: las maestras del grado, la jefa de ciclo del primer grado, las maestras de otros grados, la directora del centro y la coordinadora.

Descripción:

Esta sesión se desarrolla mediante una charla, donde se dan a conocer los resultados obtenidos con la implementación de las actividades y la necesidad de continuar su aplicación en cursos posteriores.

📅 Sesión # 18**Objetivos:**

1. Informar a los padres sobre los resultados obtenidos con la implementación de las actividades.
2. Conocer sus opiniones sobre el trabajo realizado con los niños.
3. Aplicar un cuestionario que aborde la efectividad de las actividades.

Participantes: Los padres y la coordinadora.

Descripción:

Se desarrolla una charla final donde se exponen los resultados y se agradece a los padres por todo el apoyo brindado.

Seguidamente damos paso a aplicar el cuestionario tomado de Santos, M. C. (2001).

Guía de encuesta a padres

Tipo Directa y estructurada.

Objetivo: Comprobar por su parte la efectividad del sistema de actividades.

Estimado papá:

A partir del resultado de la aplicación de un sistema de actividades basado en la estimulación de la psicomotricidad fina que se aplicó en el grupo escolar de su hijo con vistas a disminuir posibles alteraciones en el aprendizaje de la escritura, necesitamos su cooperación a través de la información que pueda brindarnos. (Marque con X la respuesta).

1. Cuando usted valora al niño en la actividad nota que:

___ Ha mejorado mucho su aprendizaje.

___ Ha mejorado un poco.

Está igual que hace un año.

Está peor.

2. El interés del niño por las actividades escolares:

Ha aumentado.

Se mantiene igual.

Ha disminuido un poco.

Ha disminuido mucho.

3. Con respecto a el proceso de escritura especifique:

Escribe muy bien.

Escribe bien.

Escribe regular.

Escribe mal.

4. Considera que las dificultades que tenía al escribir:

Han desaparecido totalmente.

Aún persisten algunas.

Se mantienen en su misma magnitud y expresión.

Se han incrementado.

5. En la actualidad el niño escribe en la casa:

Espontáneamente.

Cuando se le indica.

Se niega a escribir.

6. Considera necesario expresar algún criterio en relación a las preguntas anteriores. Por favor no lo deje de hacer. Su opinión será muy útil.

¡Muchas gracias!

3.4 Evaluación de la factibilidad del programa de actividades a través del criterio de especialistas.

A pesar de que el programa de actividades antes descrito se elaboró a partir del diagnóstico de la situación actual de la psicomotricidad fina y su incidencia en el aprendizaje de la escritura de los escolares de primer grado de la Escuela Primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara, se determinó evaluar la factibilidad del mismo para ser utilizado con los objetivos previstos a través de un criterio de especialistas.

Para la valoración del criterio de especialistas se empleó un análisis cualitativo, unido a un análisis cuantitativo según los resultados de las escalas valorativas. Se valoró la selección de los especialistas considerándose la experiencia profesional en la temática y la existencia de determinada información teórica en relación con la misma, seleccionándose un total de 10 especialistas.

Para objetivar la selección de los especialistas se tuvo en cuenta los criterios autovalorativos de estos acerca de las posibilidades de argumentación o fundamentación sobre el tema.

Las respuestas dadas por el especialista se valoran de acuerdo a una tabla preestablecida. Según los datos que aporta esta tabla, el conocimiento del tema realizados por el especialista y la experiencia adquirida en la temática, son las fuentes de argumentación cruciales para determinar la conveniencia de un especialista en el proceso de validación de una estrategia interventiva.

De la muestra seleccionada se incluyen dentro de los diez especialistas, a profesionales de la Educación Primaria, díganse maestros de primer grado y metodólogos de primer grado, psicopedagogos, psicólogos del Centro de Diagnóstico y Orientación (C.D.O) procedentes de la provincia de Villa Clara, municipios de Santa Clara y Remedios. Respecto a los años de experiencia en la docencia la media del grupo resultó ser 19.4 con una desviación típica de 11, 18, de modo que el que menos lleva en la docencia lleva 3 años y el que más, lleva 40 años. En relación a la categoría científica se encontró que de 10 especialistas encuestados, 6 son Instructores, 2 Asistentes y 2 Auxiliares.

En el Anexo # 18 se muestran los datos de cómo se comportó la media y la desviación típica de los indicadores: análisis teóricos realizados por el especialista, la experiencia adquirida en la temática, el conocimiento de trabajos de autores del país y de autores extranjeros, así como la intuición.

La media grupal para las mediciones de los criterios autovalorativos en relación al conocimiento del tema resultó ser de 8.3 lo que evidencia el alto grado de conocimiento de los especialistas a los que se solicitó la validación del sistema.

Se procedió entonces a efectuar una valoración integral del sistema propuesto para lo cual se incluyeron los indicadores siguientes: (1) Actualidad del tema, (2) Pertinencia, (3) Factibilidad, (4) Viabilidad. Para evaluar cada uno de estos indicadores se realizó un análisis cualitativo de los criterios emitidos por los especialistas.

En la valoración de la tercera pregunta se encontró que los indicadores “actualidad del tema” y “pertinencia” se manifiestan de modo óptimo, en este sentido los especialistas refieren que resulta importante abordar el tema teniendo en cuenta las dificultades que presentan los escolares en esta etapa en el aprendizaje de la escritura y el hecho de elaborar las actividades en correspondencia con las dificultades detectadas permite elevar la calidad del proceso docente educativo y a la vez contribuye a ampliar la preparación de los docentes que imparten el grado. Los indicadores “factibilidad” y “viabilidad” están presentes en gran medida, en relación a ello refieren que las actividades son de fácil comprensión y no implican gastos de recursos, sólo autopreparación de quien las lleve a cabo.

Las principales sugerencias realizadas por los especialistas fueron la necesidad de implementar el programa de actividades y compartir las experiencias.

Lo anterior permite aseverar, que la propuesta del programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina basadas en el diagnóstico realizado, para la estimulación del aprendizaje de la escritura en escolares de primer grado de la Escuela Primaria “Osvaldo Socarrás” de Santa Clara, cumple los requerimientos básicos para ser aplicado con tales fines, a partir de la valoración obtenida de un grupo de especialistas en la temática.

CONCLUSIONES

■ Dentro de los fundamentos teóricos que destacan la incidencia de las características de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura, se destacó que la psicomotricidad en sentido general abarca el dominio motriz, dominio del espacio de tiempo, organización del esquema corporal y lateralización, pero la psicomotricidad fina se corresponde con las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación. Es a partir de un nivel de organización de la motricidad, de una coordinación fina de los movimientos y de una actividad posible de estos en todas las direcciones del espacio, que la escritura se hace posible desde el punto de vista de la realización práctica, de modo que el aprendizaje del grafismo está en relación con el nivel de capacidad perceptivo-visual, la coordinación visomotora y la coordinación dinámica que posee el individuo en el momento de iniciar este aprendizaje y con la metodología utilizada para su enseñanza. Por su parte la prueba de Lateralidad, el Test de Orientación Derecha-Izquierda, el Test A.B.C, la Prueba Gráfica de Organización Perceptiva, y la Prueba de Diagnóstico de la Escritura fueron los referentes metodológicos que permitieron caracterizar la incidencia de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura.

■ En la caracterización de la situación actual acerca de la incidencia de la psicomotricidad fina en el aprendizaje de la escritura de estos escolares, se determinó que el bajo desarrollo de la psicomotricidad fina unido a las dificultades detectadas en la lateralidad (solo el 27.5% la presentan definida totalmente), en la organización espacial, en la coordinación visomotora, coordinación motora y organización perceptivomotriz, están influyendo de modo negativo en el aprendizaje de la escritura en este grupo de escolares, ya que alcanzaron en la prueba de Diagnóstico de la Escritura el nivel alto solo el 57.5% de los niños y el nivel medio un 42.5% del total. Según con los criterios asumidos, en el grupo de escolares aún no se puede diagnosticar la presencia de disgrafías. Se detectó que tanto las maestras como los padres constituyen agentes potenciadores del desarrollo de los escolares, las primeras por poseer años de experiencia y dominio de la metodología a utilizar para el logro de los aprendizajes y los segundos por poseer una alta implicación en la tareas escolares de sus hijos y llevar a cabo una estrecha relación hogar-escuela.

■ Para potenciar la psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura se elaboró un programa de actividades, diseñado para que maestros y padres potencien la lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz, a través de talleres a los maestros, orientación al profesor de Educación Física, escuela de padres, actividades lúdicas con los niños, competencia por equipos, concursos, etc.

■ Se evaluó la factibilidad del programa empleando el criterio de especialistas quienes consideraron que los indicadores “actualidad del tema” y “pertinencia” se manifiestan de modo óptimo, destacando la importancia de abordar las dificultades que presentan los escolares en esta etapa en el aprendizaje de la escritura y elaborar las actividades en correspondencia con esas dificultades detectadas. Los indicadores “factibilidad” y “viabilidad” están presentes en gran medida, y señalan que las actividades son de fácil comprensión y no implican gastos de recursos, sólo autopreparación de quien las lleve a cabo. Las principales sugerencias realizadas por los especialistas fueron la necesidad de implementar el programa de actividades y compartir las experiencias, de modo que el programa cumplimenta los requerimientos básicos para ser aplicado con tales fines.

RECOMENDACIONES.

A la dirección del centro educativo recomendamos:

- Mantener la disposición de recibir asesoramiento por especialistas de la Psicología en el tratamiento a las dificultades que en los diferentes aprendizajes se dan en los escolares.
- Aplicar el Programa de actividades potenciadoras de la psicomotricidad fina y de la escritura que proponemos, designando a un maestro capacitado y con conocimiento del tema, para aplicarlo de modo sistemático en el grupo de escolares.

A las maestras recomendamos:

- Realizar al inicio del curso una caracterización del desarrollo de la psicomotricidad fina alcanzado por los escolares, antes de dar inicio al aprendizaje de la escritura, pudiendo utilizar las pruebas sugeridas aquí.
- Emplear ejercicios con las manos antes de comenzar las actividades de escritura ya que de este modo se estimula el desarrollo de la educación gestual y manual.
- Mantener la estrecha relación hogar – escuela, que permita acceder a las familias de modo sistemático e intercambiar experiencias y anécdotas en torno al aprendizaje de la escritura

A los padres recomendamos:

- Mantener una elevada implicación en la vida escolar de sus hijos permitiendo supervisar los aprendizajes que en este primer curso sus hijos deberán aprender.
- Continuar colaborando con las maestras en el trabajo que se necesite en el aula de su hijo, apoyando de este modo a su educación, especialmente lo referido al aprendizaje de la escritura.

REFERENCIAS:

- Alva, L., Andrade, E., Banda, D., & López, G. Estimulación motriz para mejorar la adquisición de la lecto-escritura. Extraído el 12 de mayo del 2010 desde <http://Monografias.com>.
- Alvira, F. et al. (Ed.). (2005). *Selección de lecturas de Metodología, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. (Vols. II). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Angeriz, E., & Gómez, G. (2002). El barrio, la escuela las familias: aspectos psicosociales, económicos, culturales y organizativos. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 2 (7), 87-112.
- Araujo, R., & Pérez, C. (2003). Taller de psicomotricidad en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 3 (9), 5-12.
- Ardanaz, T. (2009). La psicomotricidad en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Extraído el 12 de mayo del 2010
- Ballesteros, S., & García, B. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Editorial Univeritas .
- Berrío, S. M. (2009). *Modelo pedagógico para el desarrollo de la psicomotricidad en escolares con retraso mental moderado que presentan síndromes agravantes*. Tesis de Doctorado Unpublished, Universidad de Ciencias Pedagógicas, Ciego de Ávila.
- Berruezo, P. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*., 1 (1), 39-48.
- Berruezo, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*., 2 (6), 83-102.
- Berruezo, P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 4(16), 35-50.
- Berruezo, P. (2004). Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 2 (14), 39-70.
- Bottini, P. (2003). Práctica psicomotriz e institución escolar: reflexiones críticas. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*., 3(11), 9-50.

- Bozhovich, L. (2003). El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. I, pp. 9-44). La Habana: Félix Varela.
- Bozhovich, L. (2003). Formación de la personalidad en la edad escolar pequeña. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas* (Vol. I, pp. 72-111). La Habana: Félix Varela.
- Camacho, M., & Paolillo, G. (2004). Relajación y narración: recursos originales en la práctica del psicomotricista en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*.4 (15), 55-74.
- Campos, D. (2003). Propuesta psicopedagógica para desarrollar la psicomotricidad en niños de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 3 (12), 61-82.
- Castellanos, B. (1998). Investigación educativa: nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias. Retrieved 12 de mayo del 2010 from www.googleacadémico.com
- Checa, E., Casla, M., & Galeote, M. (2008). El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación primaria (6-12 años) In M. V. Trianes & J. A. Gallardo (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (pp. 235-257). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Colodrón, M. F. (2001). Lecto-escritura: Aspectos perceptivos, lingüísticos e influencia familiar. *Psicología Educativa*, 7, 49-62.
- Cuevas, E. (2006). La edad escolar. Retrieved from 12 de mayo del 2010 <http://www.googleacadémico.com>
- De Moura, C., & otros., y. (2000). Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Retrieved 12 de mayo del 2010 from www.iadb.org/sds/edu
- Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *PSYKHE*, 16, 27-39.
- Domínguez, L. (2003). Edad escolar. Situación social del desarrollo en la edad escolar. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. 1, pp. 112-125). La Habana: Félix Varela.
- Educación, M. d. (1988). *Programas. Primer grado*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Espeleta, M. A. (2006). ¿Cómo se comporta el niño con dificultades en la comprensión del lenguaje? Retrieved 12 de mayo del 2010 from http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=255
- Fariñas, G. (2001). *Psicología Educativa. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández, E. (1995). *Estudio de las particularidades de la psicomotricidad en niños de 7 y 8 años de edad con retardo en el desarrollo psíquico*. Tesis de Licenciatura Unpublished, Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Fernández, G. (2005). El área del lenguaje y los niños con necesidades educativas especiales. In PONER (Ed.), *Psicología Especial* (Vol. I, pp. 185-212). La Habana: Félix Varela.
- Fernández, R. (2002). *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández, R. (2002). *Introducción a la Evaluación psicológica II*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. P., & otros., y. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de la lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*. (12), 85-98.
- Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1 (1), 5-18.
- Franc, N. (2003). Apuntes para una reconceptualización del cuerpo y el movimiento. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 3 (11), 51-64.
- Franc, N. (2003). Psicomotricidad, en general... *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 3 (10), 5-10.
- Franc, N. (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*., 4(16), 3-84.
- García, A., & Broche, M. (2000). *Programa de intervención neuropsicológica para la atención de adolescentes con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Tesis de Licenciatura Unpublished, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.

- García, J. A., & Lacasa, P. (2003). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. In C. A (Ed.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. I, pp. 290-310). La Habana: Félix Varela.
- García, M. (2003). *Psicopatología Infantil. Su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Félix Varela.
- Gilolmo, C. (1989). Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años. Papeles del psicólogo (36-37), Retrieved 12 de mayo del 2010 from Data Base *Redalyc*.
- González, A. (2008). *Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y la disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria*. Tesis de Doctorado, Unpublished, Instituto Superior Pedagógico, Santa Clara.
- González, D. (2004). Fundamentos psicológicos de la educación. In D. González, M. Rodríguez & N. Imbert (Eds.), *Psicología Educativa*. (pp. 4-40). La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.
- González, F., & Mitjáns, A. (1996). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra, A. (2007). El proceso de socialización en el desarrollo de la personalidad. . Retrieved 12 de mayo, 2010 from <http://www.monografias.com/trabajos28/personalidad/personalidad.shtml>
- Guerra, V. (2001). *Particularidades psicológicas de la ansiedad en escolares de 8 a 10 años*. Unpublished Doctorado, Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Guevara, Y., López, A., García, G., & otros., y. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Retrieved 12 de mayo, 2010 from Data Base *Redalyc*, .
- Henig, I., & Paolillo, G. (2001). Talleres de educación del gesto gráfico. Una experiencia en la Unidad de Educación Inicial "Enriqueta Compte y Riqué" (Jardines de Infantes 213 y 260). *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1 (2), 46-56.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., & Roa, J. M. (2008). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). In M. V. Trianes & J. A. Gallardo (Eds.), *Psicología de la*

- educación y del desarrollo en contextos escolares.* (pp. 259-286). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hidalgo, V., & Palacios, J. (2003). Desarrollo de la personalidad de los seis a los doce años. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas.* (Vol. I, pp. 402-410). La Habana: Félix Varela.
- Ibarra, L. M. (2005). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o Utopía?* La Habana: Félix Varela.
- Ibarra, L. M. (2005). *Psicología y Educación: Una relación necesaria.* La Habana: Félix Varela.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. Retrieved 12 de mayo, 2010 from Data Base Redalyc, . <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80004705.pdf>
- Jiménez, J. E., O Shanahan, I., De la Luz, T., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., et al. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20,(4), 786-794.
- Juarez, O. (1999). *Características del desarrollo psicomotor de los escolares que reprueban el primer grado en la escuela primaria rural.* Tesis de Maestría Unpublished, Universidad Central de las Villas., Santa Clara.
- Labarga, M., & Guerra, G. (2002). El cuerpo y la expresión: de la reflexión a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 2(8), 15-22.
- León, H. (1991). *Confeción y valoración de la efectividad de una técnica para la evaluación del desarrollo psicomotor del lactante.* Tesis de Licenciatura Unpublished, Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Martí, E. Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2002). Promoción y prevención: trabajo en la escuela. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 2(7), 161-196.

- Matteoda. La producción del lenguaje escrito en los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica Retrieved 12 de mayo del 2010 from www.Monografias.com
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *PSYKHE*, 15, 45-55.
- Mitjáns, A. (1985). Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 2(1), 43-47.
- Moreno, J. A. (2004). Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*.4 (16), 17-34.
- Moreno, M. C., & Cubero, R. (2003). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. I, pp. 156-170). La Habana: Félix Varela.
- Muniáin, J. L. (2003). Psicomotricidad de Lapiere/Aucouturier y Psicomotricidad de Integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 3(12), 5-50.
- Nación., M. d. C. y. E. d. I. (1998). *Enseñar a pensar en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. CERET.
- Nemirovsky, M. (2004, Septiembre-Diciembre). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (36), Retrieved 12 de mayo del 2010 from <http://www.rieoei.org/rie36a05.htm>
- Nicasio, J., & De Caso-Fuertes, A. M. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14 (2), 456-462.
- Ocampo, J. A. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y El Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*. (30), Retrieved 12 de mayo del 2010 from <http://www.rieoei.org/rie30a01.htm>
- Onofri, S. (2004). Cuidar a los padres: una manera de asegurar un buen desarrollo y adaptación de los hijos. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 4(13), 59-74.

- Orellana, R. (2005). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Retrieved 12 de mayo del 2010 from [http:// www.Monografías.com](http://www.Monografías.com)
- Palacios, J., Coll, C., & Marchesi, A. (2003). Desarrollo psicológico y procesos educativos. In CA (Ed.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. I, pp. 186-207). La Habana: Félix Varela.
- Pastor, J. L. (2001). La significación educativa del movimiento. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 1(3), 5-20.
- Petrovski, A. V. (2003). El lenguaje. In Z. Bello & C. J. C. (Eds.), *Psicología General* (pp. 152-160). La Habana: Félix Varela.
- Podbielevich, J., & Steineck, C. (2004). Terapia psicomotriz: acerca de las transformaciones. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 4 (13), 51-58.
- Portellano, J. A. (2008). *Neuropsicología Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Psicología Educativa*, 9, 113-126.
- Rodríguez, I. (1997). *Experiencia de intervención psicológica para la activación de potencialidades perceptuales y del lenguaje en niños con Síndrome de Down*. Tesis de Licenciatura Unpublished, Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Rondón, R. (1996). *Desarrollo psicomotor y zona de desarrollo próximo en lactantes con Síndrome de Down*. Unpublished Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Rubinstein, J. L. (1982). *Principios de Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (1996). *Estudio comparativo del desarrollo psicomotor entre niños con diferente edad cronológica a su ingreso en la escuela*. Unpublished Tesis de Maestría, Universidad Central de las Villas., Santa Clara.
- Santos, M. C. (2001). *Programa psicopedagógico para la prevención de las disgrafías en escolares de primer grado con retardo en el desarrollo psíquico*. Unpublished Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Santa Clara.
- Sassano, M. (2003). La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 3(11), 77-98.
- Schlack, L. (2004). Desarrollo neurológico infantil. *Manual de pediatría*. Retrieved 12 de mayo del 2010, from <http://www.iberopsicomot.net>

- Soriano, M., Miranda, A., & Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *Revista de Neurología*, 94-100.
- Sosa, R. (2008). Estrategia para el desarrollo de la lecto-escritura en los niños con la orientación de los padres Retrieved 12 de Mayo del 2010 from <http://www.Monografias.com>
- Suárez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 4 (), 5-16.
- Torres, Y., & Monterrubio, Y. (2007). *Programa neuropsicológico para estimular el proceso del pensamiento en escolares con dificultades para aprender*. Unpublished Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Trápaga, M., Álvarez, M. A., & Cubero, L. *Fundamentos biológicos del comportamiento*. [s.f, s.l, s.n] .
- Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tuzzo, R. (2004). Abordaje interdisciplinario en la salud y la educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 4(13), 21-40.
- Valdéz, M. (2003). Desarrollo psicomotor de niños y niñas, de 3 a 5 años de edad, que asisten a Centros de Educación Pre-escolar de la ciudad de Talca (Chile). *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*.3 (10), 87-96.
- Valdivia, I. M. (2000). La evaluación de las necesidades educativas Retrieved 3 de Marzo del 2010 from <http://www.Monografias.com>
- Vega, L., & Sánchez, N. (2006). ¿Qué entender por enfoque en la psicomotricidad? Retrieved 12 de Mayo del 2010 from <http://www.lustrados.com>.
- Velázquez, R. (2003). La inteligencia psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.*, 3 (11), 29-38.
- Vigotsky, L. (2003). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In A. L. Segarte, G. A. Martínez & M. E. Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. (Vol. I, pp. 45-60). La Habana: Félix Varela.
- Viña, A., & Pérez, I. (2005). *Características del dibujo de los niños de cuarto grado de la escuela Viet Nam Heroico*. Unpublished Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.

Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas Tomo II*. Madrid: A. Machado.

Yera, M. (2001). *Programa para la estimulación del desarrollo grafomotor de los niños y niñas del grado preescolar*. Unpublished Tesis de Doctorado, Instituto Superior Pedagógico, Santa Clara.

Zazzo, R. (1970). *Manual para el examen psicológico del niño*. La Habana: Ciencia y Técnica.

ANEXOS

Anexo # 1: Carta de presentación al centro educativo.

Santa Clara, jueves 14 de enero del 2010.

Año del 52 Aniversario del Triunfo de la Revolución.

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

A: Dirección de la escuela Osvaldo Socarrás Martínez.

Por este medio solicitamos su colaboración para la realización en su centro, de un estudio que lleva a cabo la Facultad de Psicología, sobre las características de la psicomotricidad fina presentes en los escolares que inician en el primer grado el aprendizaje de la escritura.

Con vistas a prevenir posibles alteraciones en estos aprendizajes, diagnosticaríamos las características de la motricidad fina y en función de los resultados, elaboraríamos un sistema de actividades que garanticen la estimulación tanto de la motricidad fina como de la escritura. Para el logro de los objetivos, se requiere de la participación activa de maestros y padres como agentes claves en la educación de estos niños.

Pensando en los beneficios de la investigación para todos los implicados y en cuánto podemos hacer si trabajamos unidos, es que solicitamos su cooperación.

Atentamente.

Dra. Luisa María Guerra.

Directora Disciplina Psicología Educativa

Facultad de Psicología.

Anexo # 2: Entrevista semiestructurada a la subdirectora del centro educativo.

Objetivos:

1. Explorar la dinámica de dicha institución educativa.
2. Explorar la percepción de la subdirectora sobre el profesionalismo de los maestros de primer grado.
3. Explorar las características de los escolares de primer grado según su visión.

Interrogantes:

- ¿Cómo transcurre la dinámica de la escuela en un día normal?
- ¿Cuáles son las principales actividades que se realizan?
- Desde su visión, ¿Qué características presenta el claustro de profesores que imparten el primer grado?
- ¿Cómo valora el profesionalismo de estos maestros?
- ¿Logran vencer los objetivos que se les proponen?
- ¿Qué caracteriza a los grupos de primer grado?
- A su juicio, ¿cómo percibe a los escolares de primer grado?
- Quisiera expresar algo que no le haya preguntado.

Anexo # 3: Entrevista semiestructurada a la maestras de la muestra.

Objetivos:

1. Precisar años de experiencia impartiendo el primer grado.
2. Explorar la visión del maestro sobre las características de su grupo de escolares.
3. Señalar los aprendizajes que en relación a la escritura deben poseer los escolares en el presente período del curso.
4. Determinar, desde su visión, los principales problemas que presentan los escolares en la escritura.

Interrogantes:

- Tengo conocimiento de que llevas varios años impartiendo el primer grado, ¿puedes decirme cuántos años de experiencia tienes en esta labor?
- ¿Cuántos años hace que trabajas en esta escuela?
- Desde su visión, ¿qué caracteriza a su grupo de escolares?
- Actualmente los niños se encuentran inmersos en el aprendizaje de la escritura, pudiera decirme ¿dónde radican los principales problemas en la escritura de estos niños?
- ¿Qué tiempo de la mañana se le dedica a este aprendizaje?
- ¿En qué medios de enseñanza se apoya usted para enseñarlos a escribir?
- ¿En este período del curso qué aprendizajes en relación a la escritura deben poseer los escolares?
- ¿Qué condiciones valora usted que estén influyendo en los escolares que no les permitan lograr estos aprendizajes?
- Quisiera expresar algo que no le haya preguntado.

Anexo # 4: Observación a una clase de Lengua Española

➤ **Indicadores a tener en cuenta para la observación:**

- **Clima afectivo de la clase:** Ambiente general que propicia el maestro y sus relaciones con los escolares, de estos entre sí y con el maestro. Este clima puede ser valorado como positivo cuando es distendido, cálido, afectivo; se propician las participaciones e interrelaciones entre los alumnos y entre ellos y el maestro. A partir de este parámetro pueden establecerse grados de desarrollo de este indicador.
- **Relaciones maestro-alumno:** Escribir lo que predomina y que permite al observador calificarla de:
 - Democrática: se da derecho a todos por igual para expresar sus criterios. Se estimula esta participación. Se respetan los criterios aunque se discrepe. Se enseña a mantener y practicar este tipo de relación.
 - Autocrática: prevalece el criterio del maestro como el único valioso (autoritaria). No se estimula la participación. No se respetan ni se escuchan otros criterios. Puede estimularse la burla hacia algún discrepante.
 - Permisiva sin orientación: el maestro no dirige o la dirección se le va de las manos. No se estimula la participación de todos según el orden establecido en el grupo. Gana el más fuerte. La función orientadora del maestro se anula. La autoridad se pierde.
 - Mezcla de variantes u otro tipo de relación: puede observarse que el maestro no sea consecuente con un estilo, según el caso, uno u otro, o su combinación.
- **Relación alumno-alumno.**

Aquí resulta de interés observar cuáles relaciones se propician predominantemente, las que van a estar permeadas por las relaciones con el maestro y el trabajo que él realiza en propiciar o no relaciones adecuadas entre los escolares. Estas relaciones podrán categorizarse según predomine un estilo:

- Democrático: igual derecho y deber a escuchar y ser escuchado y participar.
- Agresivo: con rivalidad entre los escolares, predominio del grito sobre la palabra, de lo emocional sobre lo reflexivo.
- De líderes: unos escolares dominan a otros.
- Otros: (describir)

Por su contenido estas relaciones pueden:

- Contribuir al desarrollo de la actividad de estudio.
- Ser ajenas a la actividad de estudio, a la cual interfieren.
- **Escolares que llaman la atención del observador:**
 - Por su participación y el rol protagónico en el grupo.
 - Por hallarse ausente, aislado, rechazado.
 - Por otras razones (describir).
- **Medios educativos:** es aquello que el maestro utiliza para estimular el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Favorables y adecuados al objetivo (motivantes).
 - No favorables: si no se adecuan al objetivo, si desvían la atención del escolar hacia características no relacionadas con el objeto y la tarea que ha de realizar.
 - Otras. ¿cuál?

Anexo # 5: Entrevista semiestructurada a las maestras.

Objetivos:

1. Explorar la relación hogar – escuela.
2. Identificar las características socio demográficas de la familia biológica del grupo de escolares.
3. Valorar la posibilidad de citar a los padres para informarles los objetivos de la investigación.

Interrogantes:

- ¿Pudiera hacerme una caracterización de cómo valora la relación hogar-escuela en el grupo de padres?
- Se preocupan por el aprendizaje de sus hijos, les hacen preguntas al respecto.
- ¿Asisten a las reuniones de padres, acuden a las escuelas de padres?
- Pudiera brindarme información sobre las condiciones sociodemográficas en que viven los escolares.
- ¿Cuántos niños existen en el grupo que sus padres son divorciados?
- ¿Qué cantidad de madres son trabajadoras?
- ¿Cuántas familias funcionales presenta el grupo?
- ¿Cuántas familias disfuncionales?

Anexo # 6: Cuestionario para padres.

El cuestionario que le presentamos tiene como objetivo conocer la frecuencia con que usted se involucra en las actividades de la vida escolar de su hijo que listamos a continuación. Para responder, marque en las columnas según sea el caso. Si siempre se involucra en la actividad que describimos, marque el 4. Si lo hace frecuentemente pero no siempre, marque el 3. Si lo hace solo a veces, marque el 2 y si casi nunca lo hace marque el numero 1.

<i>Siempre 4</i>	<i>Frecuentemente 3</i>	<i>A veces 2</i>	<i>Casi nunca 1</i>		
		4	3	2	1
1. Yo me ofrezco voluntariamente para colaborar en el trabajo que se necesite en el aula de mi hijo.					
2. Yo participo en las actividades que se efectúan entre los padres y el maestro/a de mi hijo/a					
3. Yo participo con mi hijo/a en los viajes que el/la maestro/a organiza.					
4. Yo converso con otros padres sobre los actos y reuniones escolares.					
5. Yo participo en la planificación de paseos para mi hijo/a y sus compañeros de aula.					
6. Yo me reúno con los padres de los compañeros/as de aula de mi hijo/a fuera de la escuela.					
7. Yo he escuchado al maestro/a de mi hijo/a decirle (al niño/a) cuanto le gusta aprender.					
8. Yo ayudo a recoger fondos para las actividades del aula de mi hijo/a					
9. Yo siento que los padres de los niños/as del aula de mi hijo/a se apoyan unos a otros.					
10. Yo dedico tiempo a trabajar con mi hijo en el desarrollo de habilidades para el cálculo.					
11. Yo dedico tiempo a trabajar con mi hijo/a en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura.					
12. Yo converso con mi hijo/a sobre cuanto aprecio aprender nuevas cosas.					
13. Yo le llevo a mi hijo/a para la casa materiales que le ayuden a aprender cosas nuevas; por ejemplo, libros, videos, objetos interesantes.					

14. Yo dedico tiempo a hacer cosas creativas con mi hijo.				
15. Yo le cuento a mi hijo/a anécdotas de cuando yo iba a la escuela.				
16. Yo me preocupo porque mi hijo/a tenga un lugar para sus libros y materiales escolares.				
17. Yo llevo a mi hijo/a a distintos lugares de la comunidad para que aprenda cosas nuevas de ellos; lugares como, museos, casas de la cultura, parques...				
18. Yo mantengo en mi casa reglas claras que mi hijo/a debe obedecer.				
19. Yo hablo sobre los esfuerzos de mi hijo/a en el aprendizaje frente a vecinos y familiares.				
20. Yo reviso las tareas escolares de mi hijo/a.				
21. Yo mantengo un horario regular para que mi hijo/a se levante en la mañana y se acueste a dormir en la noche.				
22. Yo halago a mi hijo/a delante del maestro/a por sus tareas escolares.				
23. Yo indago con el maestro/a acerca de cómo mi hijo/a se relaciona con los demás niños/as de su aula.				
24. Yo converso con el maestro/a de mi hijo/a sobre las reglas que los niños/as deben respetar en el aula.				
25. Yo le pregunto al maestro/a de mi hijo/a sobre las dificultades de mi niño/a en la escuela.				
26. Yo hablo con el maestro/a sobre las actividades docentes que mi hijo/a puede repasar en la casa.				
27. Yo converso con el maestro/a sobre los logros de mi hijo/a.				
28. Yo hablo con el maestro/a sobre el comportamiento diario de mi hijo.				
29. Yo asisto a encuentros con el maestro/a para conversar sobre el aprendizaje de mi hijo/a y su comportamiento.				
31. Yo acuerdo citas con la dirección de la escuela para conversar sobre distintos problemas o para obtener información.				
33. Yo converso con el maestro/a de mi hijo/a sobre problemas personales o familiares.				

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo # 7: Entrevista a profesionales de la Psicología.

Objetivo:

1. Someter a juicio de profesionales las pruebas seleccionadas para el proceso diagnóstico.

Las pruebas que a continuación presentamos se dirigen a diagnosticar dificultades tanto en la psicomotricidad fina como en la escritura.

Pruebas seleccionadas:

- La Prueba de Lateralidad formada por 6 subtest del conjunto elaborado por R. Zazzo, la cual se dirige a conocer la prevalencia ocular, auditiva, manual y de los miembros inferiores de los escolares de la muestra.
- El Test de Orientación derecha – izquierda que constituye un test de organización espacial en la versión que hiciera Nadine Galifret-Granjón de la prueba original de Piaget.
- El Test ABC creado por Laurencio Philo para estimar la madurez y pronóstico de los niños que deben ingresar a la escuela primaria.
- La Prueba Gráfica de Organización Perceptiva, según el test de L. Bender, por Hilda Santucci y Nadine Galifret-Granjón que persigue poner en evidencia la organización perceptivomotriz del sujeto para la copia de esos dibujos.
- La Prueba de diagnóstico de la escritura que forma parte de una batería de pruebas que emplea María del Carmen Santos Fabelo en el 2001, para evaluar el desarrollo perceptivo motriz con que el niño se enfrenta al aprendizaje de la escritura, se recogen tres actividades en las que el escolar deberá mostrar desarrollo en las habilidades de preescritura, realizando trazos, además de copiar al dictado sílabas y palabras sencillas y comunes.

Interrogantes:

- ¿Considera que la selección realizada cumple los requerimientos para lograr los objetivos que pretendemos con su aplicación?
- Considera que las pruebas evalúan las dimensiones que intervienen en la psicomotricidad fina y el aprendizaje de la escritura, díganse: lateralidad, organización espacial, coordinación visomotora, coordinación motora, organización perceptivomotriz.
- ¿Qué aspectos positivos y negativos usted valora en estas pruebas?

- Considera factible aplicarlas en este grupo de escolares, justifique su criterio.
- Considera que sería más efectivo aplicar otras pruebas y no estas, justifique su criterio.
- ¿Cuáles pruebas propone?

Anexo # 8: Prueba de Lateralidad

Objetivo:

1. Conocer la prevalencia ocular, auditiva, manual y de los miembros inferiores en el grupo de escolares.

Subtest que comprende la prueba:

1. Cruzamiento de los dedos: Se le pide al niño que cruce los dedos de ambas manos y anotar el que quede por encima.
2. Cortar las barajas: Se le pide al niño que tome las barajas y las deposite sobre la mesa una por una. Primero con una mano y después con la otra. Se anota el tiempo.
3. Ojo rector: Es conocido que un solo ojo dirige la visión sin saberlo el sujeto mismo. Este subtest se propone descubrir el ojo rector. El único material a utilizar es una cartulina con un agujero en el centro. Se le da al niño la siguiente instrucción:
“- ¿Ves eso? (Señalando algún punto de referencia que se encuentra más o menos a la altura de sus ojos). Te daré esta cartulina y tu vas a mirar hacia allá a través del agujero”. Se anota el ojo con que mira y ese es el ojo rector.
4. Rayuela: Se le da la orden siguiente: “Harás como si jugaras a la rayuela, saltando en un pie hasta el final de la habitación”. Se anota el pie elegido espontáneamente.
5. Lanzar la pelota: Se le ofrece al niño la pelota y se le dice: “Debes lanzar la pelota que tu ves aquí con una sola mano”. Se debe tener cuidado de poner la pelota a una distancia igual de ambas manos para no interrumpir ni influir en la elección. Se anota la mano con que lanza.
6. El secreto: Se le dice al niño: “Acércate aquí que te voy a decir un secreto”. Se anotará el oído que el niño nos acerque. Se debe tener precaución de ponerse a una distancia igual de ambos oídos para no influir en la elección.

Calificación de la técnica.

Se otorga un punto por cada ítem que responda con la derecha o la izquierda, determinándose un análisis porcentual:

- Lateralidad definida

100% derecho

100% zurdo

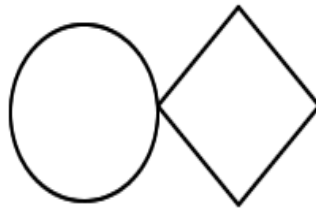
- Lateralidad indefinida

= 50% Ambidiestro

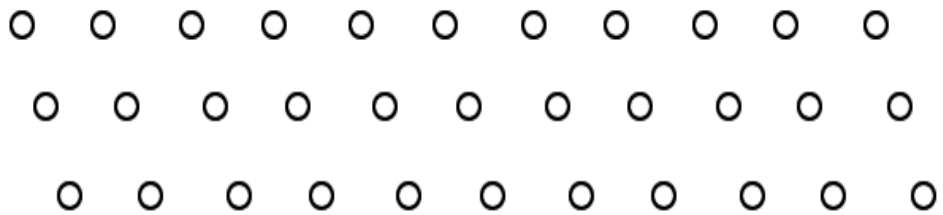
> 50% Derecho

< 50% Zurdo

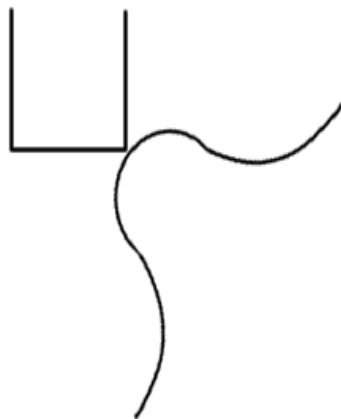
Anexo # 10: Prueba Gráfica de Organización Perceptiva.



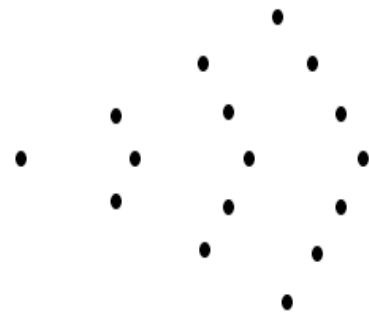
Modelo 1



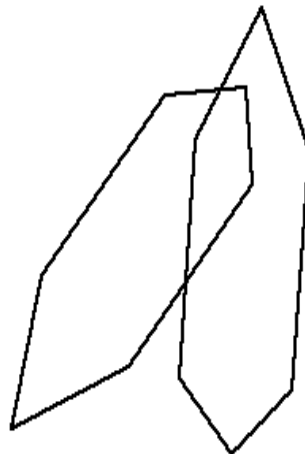
Modelo 2



Modelo 3



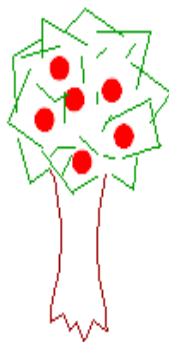
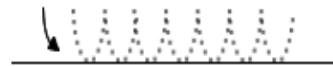
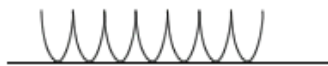
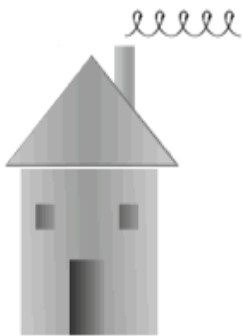
Modelo 4



Modelo 5

Anexo # 11: Prueba de diagnóstico de la escritura

Prueba 1: Investigación de la preescritura.



Prueba 2: Investigación de la escritura de sílabas al dictado.

pa | da pa ba pa fa ap

ma | na am ma ña ma

Prueba 3: Investigación de la escritura de palabras al dictado.

Paloma	bebé	caña
niño	dama	pollito
silla	queso	chapa
mamá	mano	casa
nené	rosal	

Orientaciones:

En la parte 1: investigación de la preescritura.

Para realizar el primer trazo se le dice al niño: traza el humo de la casita guiándote por la muestra.

En el segundo se le indica: ayuda al conejo a saltar más bonito, para eso traza el rastro que va dejando guiándote por los trazos del modelo.

Para el tercer trazo se le dice: debes trazar las olas que acompañan al pececito. Guíate por la muestra.

En el último trazo se le dice al niño: las frutas del árbol tu debes trazar, hazlo bien y bonito y después te las comerás.

Para que los niños hagan bien los enlaces es necesario aclararles que deben hacerlo igual al que está trazado, primero pasarle por encima a los puntitos y después realizarlos solo, motivando en todo momento en el niño el deseo de escribir.

En la parte 2: investigación de la escritura de sílabas.

Se les dicta las sílabas y se les explica que busquen las sílabas iguales a las que se encuentran en la parte izquierda de la hoja y las subrayen.

En la parte 3: investigación de la escritura de palabras al dictado.

Se dictarán las palabras que vienen contempladas en la técnica (Ver anexo), para ayudar al niño, se dicta despacio y se pronuncia varias veces la palabra.

Protocolo de evaluación.

Parte 1 Preescritura.

- a) Realiza el trazo con regularidad, precisión y continuidad _____ 3 puntos.
- b) Realiza el trazo con regularidad, con cierta precisión, aunque presenta discontinuidad en el trazado de algunas tareas _____ 2 puntos.
- c) Realiza el trazo con alguna irregularidad, imprecisión y discontinuidad en algunas de las tareas y con frecuencia llega a los límites dados ____ 1 punto.
- d) No logra el éxito en el trazado, en la mayoría de las tareas _____ 0 punto.

Parte 2 Escritura de sílabas.

- a) Escriben al dictado las sílabas, las reconocen correctamente ____ 3 puntos.
- b) Escriben al dictado las sílabas y reconocen al menos dos ____ 2 puntos.
- c) Escriben al dictado las sílabas y reconocen al menos una ____ 1 punto.
- d) Si no logran escribir al dictado las sílabas, ni las reconocen ____ 0 punto.

Parte 3 Escritura de palabras al dictado.

- a) Escribe al dictado palabras comunes y sencillas ____ 3 puntos.
- b) Escribe al dictado palabras comunes y sencillas, pero necesita algunas aclaraciones _____ 2 puntos.
- c) Escribe al dictado palabras comunes y sencillas con muchas aclaraciones ____ 1 punto.
- d) No escribe al dictado palabras comunes _____ 0 punto.

Para el procesamiento de la información obtenida de modo cuantitativo se emplea una escala valorativa (total 9 puntos), con los diferentes niveles.

7 – 9 puntos _____ Nivel alto

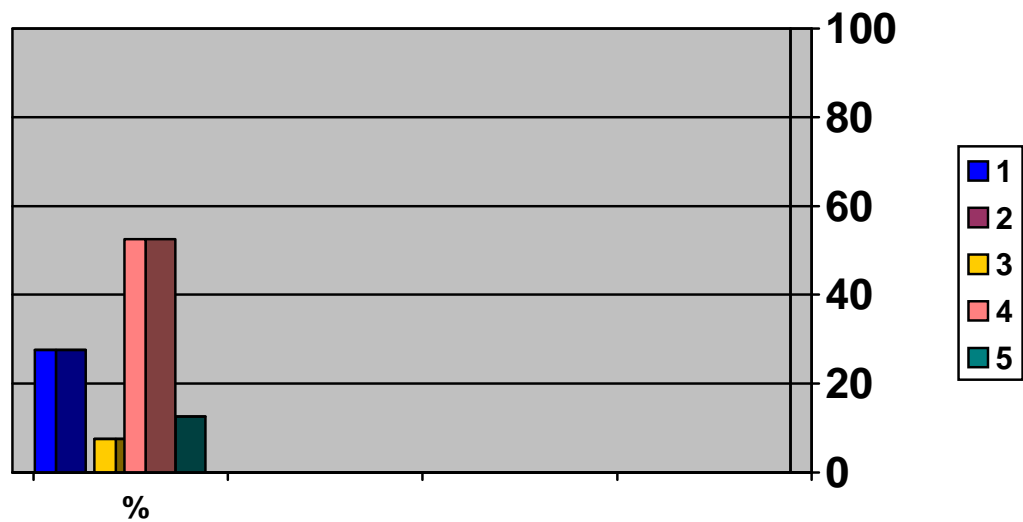
6 – 3 puntos _____ Nivel medio

2 – 0 puntos _____ Nivel bajo

La ubicación en el nivel alto significa que el escolar cumple los objetivos de la técnica, en el nivel medio, que cumple los objetivos con ayuda y en el nivel bajo que no cumple los objetivos.

Gráficos y tablas (Pruebas diagnósticas)

Anexo # 12: Prueba de Lateralidad (resultados)



Simbología.

1 Lateralidad definida derecha (27.5%)

2 Lateralidad definida zurda

3 Lateralidad indefinida ambidiestra (7.5%)

4 Lateralidad indefinida derecha (52.5%)

5 Lateralidad indefinida zurda (12.5%)

Anexo # 13: Test de Orientación Derecha – Izquierda (resultados)

Pregunta 1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	10	10
	1	36	90	90
Total		40	100	100

Pregunta 2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	10	10
	1	36	90	90
Total		40	100	100

Pregunta 3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	21	52.5	52.5
	2	19	47.5	47.5
Total		40	100	100

Pregunta 4	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	21	52.5	52.5
	2	19	47.5	47.5
Total		40	100	100

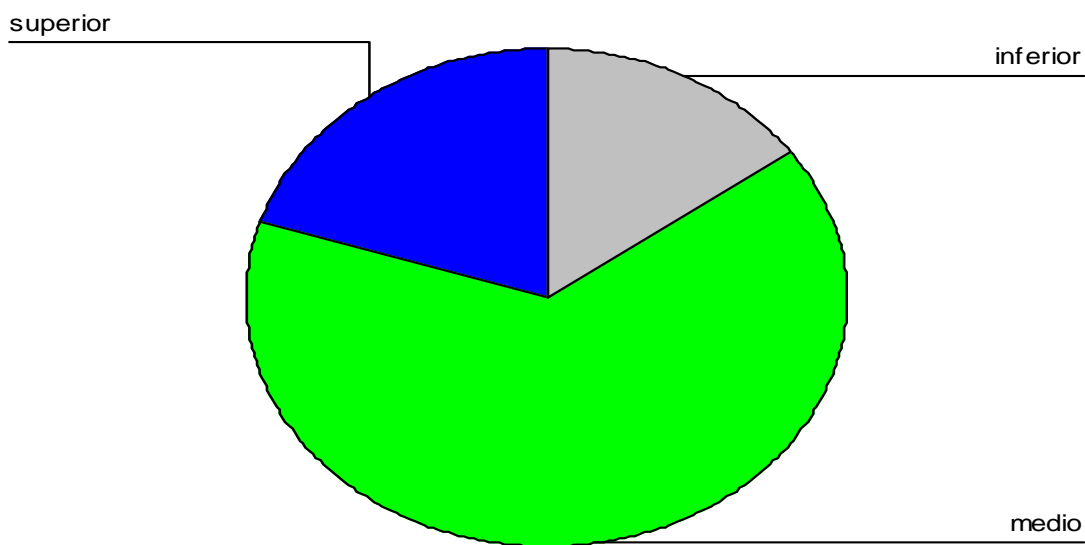
Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Organización	40	0	6	3.7	2.102502
N válido (según la lista)	40				

Anexo # 14: Test A.B.C. (resultados)

Estadísticos descriptivos			
ABC N	N	Válidos	40
	40	Perdidos	0
Desv. Típ.			.597

ABCN		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inferior	6	15.0	15.0	15.0
	medio	26	65.0	65.0	80.0
	superior	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

ABCN



Estadísticos descriptivos		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ABCT		40	10.00	20.00	14.5250	2.63105
N válido (según lista)		40				

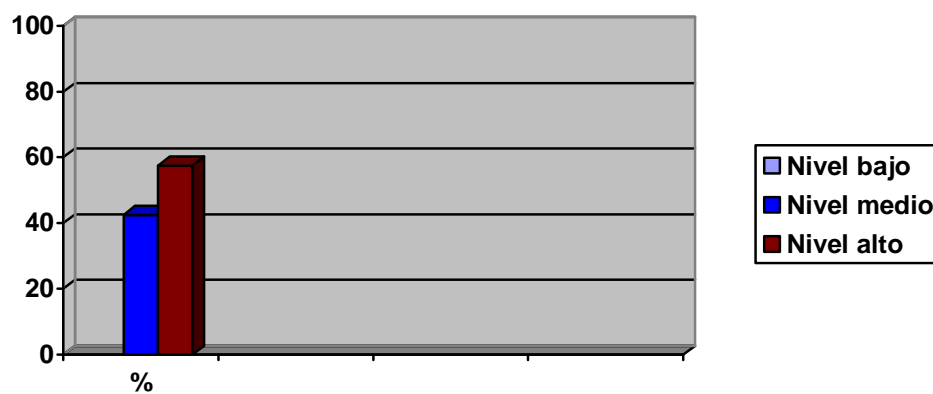
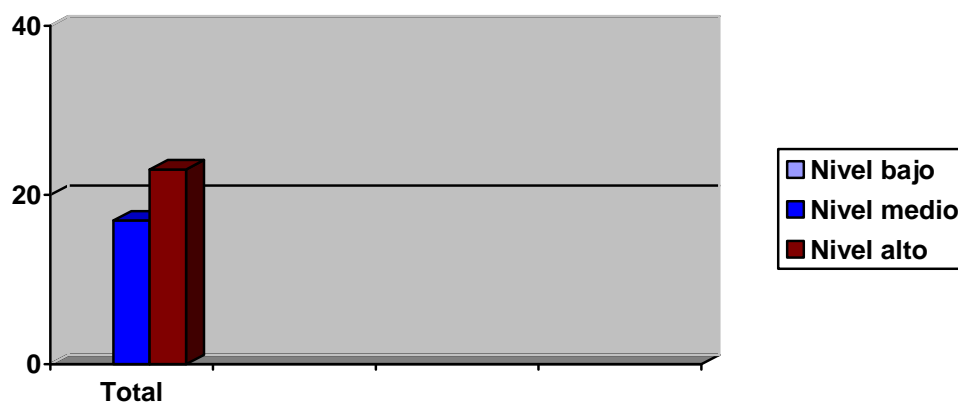
Anexo # 15: Prueba Gráfica de Organización Perceptiva (resultados)

Estadísticos								
		F1A	F1O	F1E	F2A	F2O	F2E	F3A
N	Válidos	40	40	40	0	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	40	0	0	0
Media		1.8500	2.4500	2.2250		.4750	.6250	1.5250
Desv. Típ.		.62224	.50383	1.20868		.50574	.86787	.87669

Estadísticos							
		F4A	F4O	F4E	F5A	F5O	F5E
N	Válidos	40	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		.9750	.5000	1.0750	.9750	1.7500	1.1000
Desv. Típ.		1.04973	.67937	.79703	.69752	.89872	.92819

Anexo # 16: Resultado de la prueba de Diagnóstico de la Escritura.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
PDET	40	4.00	9.00	6.8750	1.11373
N válido (según lista)	40				



Prueba de Diagnóstico de la Escritura

Nivel alto: 23 escolares (57.5%)

Nivel medio: 17 escolares (42.5%)

Nivel bajo: _____

Anexo # 17: Criterio de especialista.

Estimado especialista:

Teniendo en cuenta su preparación y experiencia profesional se solicita su colaboración en una investigación que se realiza en la Universidad de Villa Clara. Cuba, referente a una propuesta de actividades para la potenciación de la psicomotricidad fina por su relación con el aprendizaje de la escritura. Por esa razón, se le solicita que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible.

Años de experiencia en la docencia: _____

Categoría Docente: _____ Categoría Científica: _____

Cargo que ocupa: _____

Años de experiencia en este cargo

Centro de trabajo: _____

Provincia: _____

1-Marque con una cruz (x), en una escala del 1 al 10, al valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que usted posee sobre el tema objeto de investigación. Considerando el 1 como el nivel más bajo y el 10 el nivel más alto.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2-Realice una autovaloración, según la tabla que a continuación se le ofrece, de las posibilidades de argumentación o fundamentación sobre el tema que se investiga:

Fuentes de Argumentación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Análisis teóricos realizados por Ud.										
Experiencia adquirida										
Conocimiento de trabajos de autores del país										
Conocimiento de trabajos de autores extranjeros										
Su intuición										

Por las varias interpretaciones del término, se sugiere considerar como intuición: una comprensión sinóptica de la realidad, una percepción de las cosas relacionadas entre sí, lo

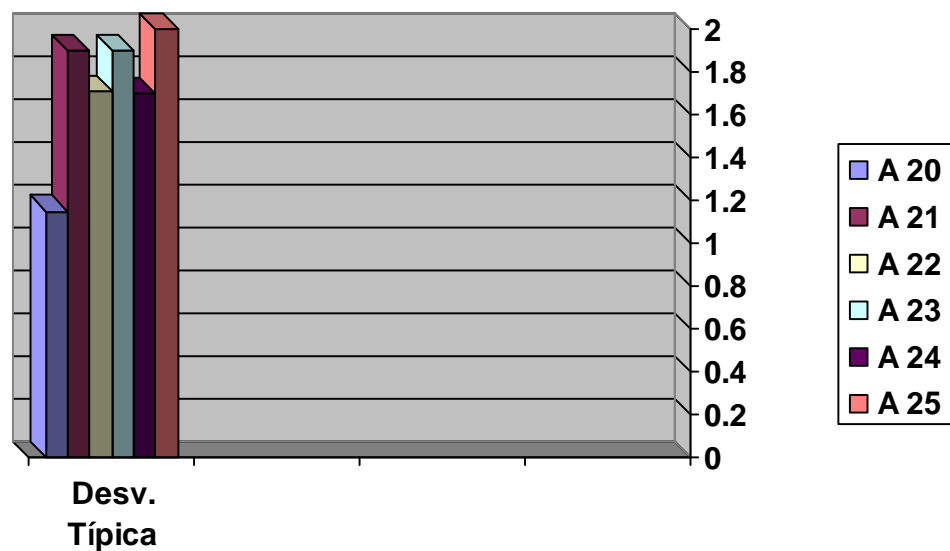
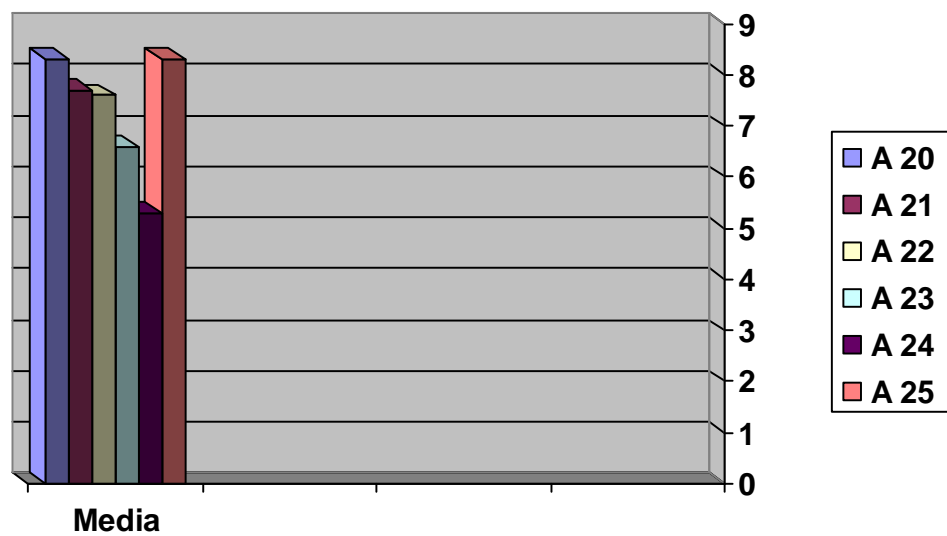
que facilita su visión conjunta y posibilita la proyección y previsión racional de lo que debe suceder en el futuro, aún cuando no se tenga la experiencia de esos acontecimientos.

Debe autovalorar cada una de las alternativas dadas marcando con una cruz (X), en el nivel que considere ilustrativo de su situación con relación al tema.

3-Piense detenidamente y describa, de forma sintética su valoración acerca del sistema de actividades que se le presenta, de acuerdo a:

- Aspectos que considera actuales y por qué.
- Aspectos que considera pertinentes. Por qué.
- Factibilidad.
- Aspectos que resultan viables. Por qué.
- Sugerencias que puede ofrecer para su perfeccionamiento

Anexo # 18: Criterio de especialistas (resultados del cuestionario).



Indicadores:

A 20 Conocimiento del tema

A 21 Análisis teóricos

A 22 Experiencia adquirida

A 23 Conocimiento de trabajos de autores del país

A 24 Conocimiento de trabajos de autores extranjeros.

A 25 Intuición