

UNIVERSIDAD NACIONAL

JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA



TESIS

**RELACIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD CON EL APRENDIZAJE
PROCEDIMENTAL EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO CICLO
DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 20820 NUESTRA SEÑORA DE
FATIMA – HUACHO**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACION

ESPECIALIDAD EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

PRESENTADO POR EL BACHILLER:

JOSE MANUEL YATACO CARDENAS

ASESOR: Mo. ARMANDO EMILIO CABRERA CABANILLAS

HUACHO-PERÚ

2018

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	01
RESUMEN	03
ABSTRACT	04

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del Problema	05
1.2. Formulación del Problema.....	07
1.2.1. Problema General.....	07
1.2.2. Problemas Específicos.....	07
1.3. Objetivos	08
1.3.1. Objetivo General.....	08
1.3.2. Objetivo Especifico.....	08
1.4. Justificación	09

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes	11
2.1.1. Internacionales	11
2.1.2. Nacionales	20

2.2.	Bases Teóricas	27
2.3.	Términos Básicos	102
2.4.	Hipótesis Específico.....	104
2.4.1.	Hipótesis	104
2.4.2.	Hipótesis General	104
2.5.	Operacionalización de Variables	106

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1.	Tipo de Investigación	107
3.2.	Método de Investigación	108
3.3.	Diseño de la Investigación	109
3.4.	Instrumentos	110
3.5.	Técnica de Recolección de Datos	111
3.6.	Población y Muestra	111
3.6.1.	Población	111
3.6.2.	Muestra	111

CAPITULO IV

LOS RESULTADOS

4.1.	Análisis del resultado y discusión de los instrumentos de Investigación	112
------	--	-----

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.2. Conclusiones.....123

5.3 Recomendaciones.....125

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS.....126

ANEXOS

Matriz de consistencia.....130

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR

.....
Mo ARMANDO EMILIO CABRERA CABANILLAS

ASESOR

MIEMBROS DEL JURADO

.....
DR. EUSTORGIO BENABENTE RAMIREZ

PRESIDENTE

.....
DR. ALIAM ZAVALA SANTOS

SECRETARIO

.....
LIC. RAUL EDUARDO PALACIOS SERNA

VOCAL

DEDICATORIA

A DIOS

Por estar siempre conmigo, brindándome fortaleza, confianza y fe.

A MI PADRES

Gracias Padres por darme la vida y por todo lo que me haz dado y el apoyo incondicional para lograr mi meta trazada.

EL AUTOR

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios por haberme guiado por el camino de la felicidad y fortaleza hasta ahora; en segundo lugar a cada uno de los que son parte de mi familia a mis PADRES.

EL AUTOR

RESUMEN

Esta investigación comprende un desarrollo progresivo de diferentes etapas que inicia desde la recopilación bibliográfica y su análisis de los resultados que permiten relacionar las variables del problema formulada, qué relación existe entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017, fijándose como objetivo, determinar la relación existe entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental. Para lo cual se ha utilizado como hipótesis, existe una relación directa de la sicomotricidad con el aprendizaje procedimental, en una población de 60 estudiantes, con una muestra de 24, utilizando el instrumento del cuestionario, diseñado en una investigación transversal descriptiva mixto. Concluyendo que sí existe una relación directa de la sicomotricidad con el aprendizaje procedimental. Por tanto que el dominio de la psicomotricidad conduce al dominio de las técnicas procedimentales de aprendizaje.

Palabras Claves: Psicomotricidad, Aprendizaje, Estudiantes

ABSTRACT

This research includes a progressive development of different stages that starts from the bibliographic collection and its analysis of the results that allow to relate the variables of the problem formulated, what relationship exists between the psychomotor skills and the procedural learning in the students of the Educational Institution of Our Lady of Fatima UGEL 09 DREL - 2017, establishing itself as an objective, to determine the relationship between psychomotor skills and procedural learning. For which it has been used as a hypothesis, there is a direct relationship of the psychomotor with the procedural learning, in a population of 60 students, with a sample of 24, using the instrument of the questionnaire, designed in a mixed descriptive cross-sectional investigation. Concluding that there is a direct relationship of the psychomotor with procedural learning. Therefore, the domain of psychomotor skills leads to mastery of procedural learning techniques

Keywords: Psychomotor skills, learning, students

INTRODUCCIÓN

La psicomotricidad es importante para la vida de todo ser humano, porque permite expresarse de una manera libre, espontánea cada uno de sus sentimientos, emociones y a la vez permite desarrollar un pensamiento matemático para la solución de problemas que se le presenten en su vida cotidiana. Ahora más que nunca, en tiempos actuales y ante una sociedad creciente, cambiante y cada vez más exigente, las instituciones educativas enfrentan retos que indudablemente implican cambios, si es que se desea dar respuesta a tan diversas necesidades y desafíos que afrontan las sociedades del siglo XXI. La orientación adecuada del desarrollo de la psicomotricidad y la formación integral del aprendizaje procedimental, desplegarán las potencialidades de nuestros estudiantes. Para una mejor visualización del presente trabajo, le presentamos en capítulos:

En el primer capítulo se describe la problemática que existe entre la psicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico respecto a las dos variables intervinientes en esta investigación. El tercer capítulo presenta

la metodología y diseño utilizados en la presente investigación. El cuarto capítulo los resultados descriptivos de las variables con su respectiva discusión y análisis presenta la contrastación de las hipótesis. Por último, el quinto capítulo plantea las conclusiones básicas de nuestra investigación y el planteamiento de algunas recomendaciones.

En esa perspectiva, los resultados de la presente investigación pretenden convertirse en conocimientos que asumidos por los responsables de la acción sicomotriz se podrán constituir en valiosas herramientas para mejorar de manera concreta y evidente la formación integral del estudiante.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El desarrollo psicomotor de los niños no alcanza un nivel adecuado porque no se aplica la Psicomotricidad, que es un proceso de desarrollo conjunto de la mente en coordinación con lo muscular y lo afectivo, esto produce posteriores problemas de aprendizaje y descoordinación corporal en las diferentes actividades cotidianas durante la vida de la persona. La ausencia de aplicación de la Psicomotricidad se debe fundamentalmente al desconocimiento de la temática por parte de las maestras, que no lo han adquirido en

los procesos de formación profesional ni en los de formación continua o que si recibieron esta temática no la ponen en práctica por priorizar descriteriadamente las exigencias del MINEDU, los padres y otros familiares.

La aplicación del aprendizaje procedimental son insuficientes a pesar son sistemáticos, que conducen a una meta, en este caso, aprender significativamente. Los contenidos procedimentales son las herramientas que debe incorporar el alumno para recolectar datos, descubrirlos, jerarquizarlos, relacionarlos entenderlos, aplicarlos, etcétera, los que también deben aprenderse significativamente. Estos contenidos procedimentales son absolutamente necesarios de incorporar en el aprendizaje si deseamos lograr un estudiante autónomo. Aun cuando no se hayan identificado y nombrado como contenidos, los procedimientos siempre se enseñaron pues algunos son destrezas absolutamente imprescindibles de adquirir. Hay procedimientos que transcurren en el interior del sujeto, y son más difíciles de percibir e incluso de enseñar y aprender. Sin embargo al igual que los procedimientos y destrezas motrices se adquieren con la práctica. Implican un saber hacer. Deben ser enseñados gradualmente como cualquier aprendizaje.

En este trabajo de investigación se percibió, la realidad en la aplicación de la psicomotricidad y aprendizaje procedimentales, sus efectos observables en los aspectos madurativos y psicoafectivos del estudiante.

El estudio de las variables será relacional, es decir, que la aplicación de la psicomotricidad, es directamente proporcional al desarrollo óptimo del aprendizaje procedimental. Para solucionar este problema se deberá hacer conciencia en la aplicación adecuada de la psicomotricidad los aprendizajes procedimentales.

1.2. **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

1.2.1 **PROBLEMA GENERAL**

¿Qué relación existe entre la psicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

1.2.2. **PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- ¿Qué relación existe entre la psicomotricidad y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?
- ¿Qué relación existe entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos

procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

- ¿Qué relación existe entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

1.3. **OBJETIVOS**

1.3.1. **OBJETIVO GENERAL**

Determinar la relación existe entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.

1.3.2. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar la relación existe entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017
- Determinar la relación existe entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017

- Determinar la relación que existe entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.

1.4. **JUSTIFICACIÓN**

La necesidad de contar con datos que permitan establecer el nivel de aplicación de la psicomotricidad en relación al aprendizaje procedimental en la I.E. Virgen de Fátima, hizo que se proponga el presente estudio, en base del que se procederá a elaborar una propuesta que ayude a los docentes de básica a desarrollar los procesos de aplicación de la psicomotricidad y el aprendizaje procedimental. Los aspectos a investigarse tuvieron relación con las variables de estudio, es decir la aplicación de la psicomotricidad en relación a los aprendizajes procedimentales. Socialmente la aplicación de la psicomotricidad determina óptimos niveles de comunicación con sus semejantes en relación a los aprendizajes procedimentales, en círculos de cobertura cada vez mayores, es decir con sus familiares, sus compañeros y otras personas, además le permite tener mejores y mayores niveles de autonomía y seguridad, que entre otros objetivos educativos, son de responsabilidad institucional. La factibilidad del estudio fue alta, debido a que existe abundante bibliografía e

información al respecto, no se requiere de elevados costos económicos para montar un aula de psicomotricidad o los elementos necesarios para trabajar dentro del aula o fuera de ella, ya que existe la colaboración de padres de familia y autoridades de la institución. Los beneficiarios directos serán los niños, y las docentes de la Institución educativa Virgen de Fatima, los beneficiarios potenciales serán los docentes, porque contarán con niños que han desarrollado su psicomotricidad, es decir un elemento humano idóneo para trabajar y desarrollar sus diferentes potencialidades.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. INTERNACIONALES

Toro A. (2007) En su estudios, Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente, concluye que la motricidad constituye un elemento central dentro de la constitución del ser humano. Desde el punto de vista curricular ha sido ubicada, en Chile, específicamente en el subsector de aprendizaje de Educación Física. Conocer qué tipo de aproximaciones se generan y resuenan dentro de la clase del mencionado sector, sus

alcances y relaciones con diferentes aspectos y componentes de la didáctica y por ende el aprendizaje direccionado, se transforma en el elemento problemático central de esta investigación. Desde la investigación propiamente tal, y de acuerdo a los casos estudiados, una de las conclusiones fundamentales permite establecer que la Educación Física responde a un modelo determinista y mecanicista que potencia lógicas de subordinación, pensamiento convergente y paramétrico.

Paula C., Maritza G., Baque G. , Julio V., (2013) en sus estudios Actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de primer año de educación básica de la unidad educativa Fiscomisional Santa María del Fiat, parroquia Manglaralto, concluye, que los problemas de motricidad gruesa son causados por la no estimulación a través de actividades lúdicas y la forma de no llevar un proceso adecuado en las instituciones educativas. Los niños y niñas con problemas de motricidad gruesa, realizan generalmente movimientos incontrolables, lo cual permite observar, de manera sencilla, la falta de los tres aspectos fundamentales: coordinación, equilibrio y lateralidad. Por medio del presente trabajo se identifican los inconvenientes de cada niño y niña de primer grado a través un trabajo tripartito; estudiante, profesor y padres de familia para realizar una estimulación correcta de la

motricidad gruesa. En el hogar se tienden a no seguir instrucciones de los padres, dedicándose a actividades de carácter sedentario que poco ayudan al movimiento general del cuerpo. Debe ser el docente la primera persona en detectar la falta de coordinación, equilibrio y lateralidad; y direccionar un buen trabajo a través de las actividades lúdicas

Ubirajara Oro (1996), en su estudio, Ciencia da motricidad humana: a definición de Manuel Sergio. Ante la ciencia de Mario Bunge analiza del punto de vista filosófico desde el que el epistemólogo portugués Manuel Sergio Vieira e Cunha propone y define la Ciencia de la Motricidad Humana (SERGIO, 1987), como la ciencia emergente que derivaría de una rotura epistemológica entre la configuración actual del campo disciplinar y la Educación Física tradicional.

Los parámetros elegidos para aquél análisis son los doce criterios de cientificidad formales, expandidos mundialmente por el reconocido epistemólogo argentino Mario Bunge (BUNGE, 1985). El conjunto de criterios constituye la definición de lo que sería una disciplina científica particular y permite estimar el grado científico de cualquier disciplina. Manuel Sergio investiga dónde surge esa nueva Ciencia del Hombre, y por qué motivos. El autor, siguiendo las pautas de Bunge, amplía las investigaciones de Manuel Sergio aportando, además, de qué

manera y en qué medida sería esa aludida nueva disciplina, ciencia según criterios de una de las teorías epistemológicas más universales: la suscrita por Bunge. Se quería verificar una correspondencia explícita, presumible o dudosa entre los criterios de Bunge y los conceptos de Manuel Sergio, constatándose que éstos satisfacían a cuatro de aquellos explícitamente, a ocho presumiblemente y a ninguno dudosamente. Tomando como base los resultados de dicho análisis conceptual, se concluye que la Ciencia de la Motricidad Humana, propuesta por Manuel Sergio como una disciplina emergente entre las Ciencias del Hombre, se corresponde con lo que Bunge denomina una semiciencia.

Lavega Burgués, P.1 y Navarro Adelantado (2014) la motricidad en los juegos de rodrigo caro: días geniales o lúdicos (1626), concluye que los sistemas praxiológicos descritos han desvelado los patrones básicos de organización de los juegos de Rodrigo Caro y cómo en éstos subyacen las relaciones sociales. La obra de Rodrigo Caro estudiada representa una distribución de juegos por edades y donde los juegos de 'muchachos', desde el punto de vista de las estructuras de comunicación motriz, requieren ser matizados como categoría en dos niveles ('infantil', 'juvenil'), dejando además patente las diferencias internas que son motivo de esta segmentación. Esta

obra se centra en juegos de hombres, trasladando el autor además su propia experiencia lúdica, siendo los juegos de mujeres una minoría. El proceso de 'deportificación' se constata en Rodrigo Caro en el tipo de red de comunicación prevalente de tipo exclusiva (rivalidad o solidaridad) y con carácter estable durante el juego, frente a la inestabilidad o la ambivalencia, tal y como se consagra en el pensamiento moderno del deporte. La interacción motriz señala que hay una ligera preferencia por los juegos sociomotores frente a los juegos psicomotores, aunque en este último caso la relación social se realiza de manera paralela a la práctica motriz, pues se trata de una comotricidad donde se interviene a turno; ello, comporta un valor de responsabilidad individual frente a la responsabilidad social. En el juego sociomotor es prevalente la interacción de oposición, lo que confirma la afirmación anterior de interés por controlar el mérito derivado de la obtención del logro. Este interés se desplaza en la etapa adulta al equipo con la interacción de cooperación y oposición. La red de comunicación que predomina es exclusiva y estable, salvo en la etapa infantil, que es inestable, marcando esta diferencia la frontera entre dos niveles establecidos para la categoría 'muchachos' ('infantil', 'juvenil'). Las coincidencias halladas con los juegos flamencos y franceses de períodos próximos a Rodrigo Caro permiten vislumbrar alguna constante, como la presencia de redes inestables en la

infancia, y calidad del cambio en el proceso lúdico deportificador, como parece dibujarse en la tendencia a la codificación del enfrentamiento (deportificación) de Rodrigo Caro. Finalmente, con la ayuda de la praxiología motriz, Rodrigo Caro nos ha mostrado una radiografía lúdica de principios del siglo XVII de un valor incalculable, que nos permitirá en adelante abordar estudios comparativos con otras fuentes etnográficas.

Rev.int.med.cienc.act.fís.deport

Revista española de Geratría y Gerontología Volume 46, Issue, March–April 2011, Pages 74-80. Concluye que los programas de estimulación cognitiva que incorporan las actividades corporales unidas a un claro componente lúdico y social mejoran las capacidades psicosociales de los participantes y abren una línea importante de intervención debido a su buena aceptación.

Morales A., (2006) Motricidad y cognición. Un estudio empírico, punts. Educación física y deportes Vol.4, Número 86. Concluye que la motricidad y la cognición son dos de estas dimensiones educativas sobre las cuales existe un amplio debate, tanto en su definición como en su posible interdependencia. Este trabajo no se centra en debates teóricos, sino que intenta aportar datos empíricos sobre dicha realidad. Dichos datos se aportan a partir de 3 estudios sobre población

escolar, en cada uno de ellos la muestra se segmenta a partir del tipo de actividad física desarrollada: En el primer estudio se aplican un total de 6 pruebas a 487 sujetos de entre 9 y 16 años. Los ámbitos a los que pertenecen las pruebas son: perceptivo-motor, expresión gráfica y rendimiento académico. La segmentación de la muestra más interesante que se realiza en este estudio es la distinción entre los individuos que realizan actividades extraescolares y los que no. El segundo estudio se realiza también con población escolar, pero en este caso son 241 individuos que practican deporte de alto rendimiento. Las pruebas aplicadas son las mismas que en el estudio anterior pero añadiendo dos pruebas del ámbito técnico-táctico. El tercer estudio es un trabajo meramente estadístico, ya que la muestra corresponde a los dos anteriores, en el que se realiza una comparación sobre los datos más relevantes. Posteriormente, en el apartado de conclusiones y discusión, se ofrecen aportaciones que giran alrededor de los vínculos que se pueden establecer entre los diferentes ámbitos y la implicación que tiene el tipo de práctica física desarrollada en relación con las pruebas analizadas. En concreto, se confirma una evolución de los resultados de todas las pruebas en consonancia con el aumento de la edad de los sujetos. No queda definida la relación entre la operatividad en tareas que implican a la motricidad global y las que implican a la motricidad fina. El ámbito de la motricidad está

vinculado con el ámbito cognitivo a partir de la motricidad fina y no tanto a través de la motricidad global. Por último se concluye con que la práctica intensiva de actividad física no aumenta el rendimiento perceptivo-motor ni cognitivo, en cambio, sí que ocurre con una actividad física moderada, por otro lado, se pone en evidencia que el fenómeno de la táctica está influenciado por elementos diferentes

Calderón q., (2013) n sus tesis desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del primer año de educación básica de la escuela “Nicolás Copérnico” de la ciudad de quito. Propuesta de una guía de ejercicios psicomotores para la maestra Parvularia, Concluye:

1. Las docentes no están conscientes de la importancia que tiene el aprendizaje de la lectoescritura en el niño y niña para el desarrollo psicomotriz.
2. Las docentes no toman conciencia que la educación psicomotriz influye en el desarrollo del niño o niña, y debe ser complementario su conocimiento con el fin de alcanzar el desarrollo integral, así como es importante la motivación en esos procesos.
3. Muchas veces porque las docentes no trabajan varios ejercicios psicomotrices no conciben la enorme trascendencia que tiene para el aprendizaje del niño o niña,

es y será el fundamento para desenvolverse adecuadamente en el mundo escolar, y en los procesos de la lecto-escritura y posteriormente en la vida.

4. Existe influencia de los padres de familia para que su niño o niña a utilice su mano derecha o izquierda en actividades, provocando seguir un modelo que no le permite al niño o niña a manejarse libremente de acuerdo a sus manifestaciones corporales, así como no todos los padres estiman el valor de la independencia en los trabajos que los niños realizan. 5. No todas las docentes realizan ejercicios psicomotores con sus niños y niñas, por lo que es importante ofrecer una guía alternativa de ejercicios psicomotrices como aporte en esta tarea de docentes.

Martínez C., (2011) En su tesis, los contenidos procedimentales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo de derecho penal de la facultad de jurisprudencia de la universidad Católica, período 2009- Ambato Ecuador 2011. Concluye: De lo observado en las preguntas 1 y 2 puedo concluir que los alumnos en su mayoría tienen conocimientos certeros sobre el concepto de contenidos procedimentales y que el valor es un contenido procedimental. En las preguntas 3 y 4 se aprecia que el maestro utiliza estrategias de aprendizaje dentro del aula al momento de impartir su clase. Un

considerable número de estudiantes sugieren que deben manejarse dentro del aula las siguientes estrategias: de Planificación, de control de Comprensión, de Ensayo, de Elaboración y de Organización. En la 5ta y 6ta pregunta la mayoría de estudiantes conocen acerca de la estrategia de planificación, cuál es su objetivo y como esta mejora el nivel de aprendizaje de los alumnos. De lo examinado en las preguntas 7 y 8, los alumnos en su gran mayoría manifiestan que no tienen la posibilidad de exponer con libertad su criterio respecto al tema impartido por el docente dentro del aula. Consideran como importante poder expresar de manera libre su criterio respecto al tema tratado. En las preguntas 9 y 10, los estudiantes revelan que ellos resuelven los problemas de derecho penal únicamente aplicando la ley. Que resuelven los exámenes de memoria sin ser razonados. Esto demuestra que las clases dentro del aula universitaria siguen siendo magistrales, en donde el profesor dicta su materia sin lugar a exponer sus propios criterios referentes al tema.

2.1.2. **NACIONALES**

Pérez A., (2011) En su tesis “la motricidad fina y su incidencia en el proceso de preescritura de los niños/as de primer año de educación básica de la escuela “Yolanda medina mena” de la provincia de Cotopaxi”. Concluye, que los docentes

no aplican correctamente estrategias para desarrollar la motricidad fina lo cual dificulta la aplicación de la pre-escritura.

Los docentes no se preocupan en el desarrollo de la motricidad fina de los niños lo que dificulta que no puedan plasmar los primeros rasgos caligráficos. → No existe la debida preparación para aplicar los rasgos caligráficos, dificultando que los estudiantes no desarrollen con precisión sus trabajos. → Los docentes no orientan las actividades de desarrollo motriz que realizan los niño/as, las cuales requiere de la guía y orientación de la maestra para la posterior aplicación de pre escritura. → No existe la debida estimulación por parte del docente, y los niños no se interesan por realizar rasgos caligráficos. → Niño para su desarrollo motriz. → La mayoría de los docentes no utilizan suficiente material didáctico para el desarrollo de la motricidad y el proceso de pre-escritura. → Los docentes encuestados manifiestan que no cuentan con la colaboración de los padres de familia para el proceso de enseñanza aprendizaje. → La mayoría de los docentes no utilizan los procesos adecuados para la aplicación de los rasgos caligráficos. → La elaboración y aplicación de una guía didáctica de estrategias metodológicas para una correcta aplicación de pre escritura.

Pérez C. (2015) En su tesis los juegos tradicionales infantiles de persecución y su influencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad de la unidad educativa “Hispano américa” del Cantón Ambato”, concluye:

- Al diagnosticar la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad a través del Test de Desarrollo de Nelson Ortiz se obtuvo un parámetro de alerta en al Área Motora Gruesa, evidenciando un retraso en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños.
- Se identificó que los juegos tradicionales infantiles que ayudan al desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años son los juegos tradicionales infantiles de persecución siendo los siguientes:
- Las maestras no cuentan con una guía para estimular con juegos tradicionales infantiles de persecución con la finalidad de mejorar el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños.

Rodríguez M., & Flores L., (2013) En su tesis estrategias para contribuir con el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años”. Concluye: Una vez que hemos concluido con nuestra propuesta de estrategias para contribuir con el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4-5 años, se ha llegado a las siguientes conclusiones: ∞ La motricidad fina,

hace referencia movimientos coordinados y precisos, deben ser estimulados a través de ejercicios que se puedan realizar con varias partes del cuerpo. ⌘ Se han seleccionado e identificado, estrategias, viso manuales que favorecen el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4-5 años. ⌘ Conocer estrategias, es de gran importancia y sobre todo seguir una secuencia en las actividades que nos permitan un trabajo organizado que influya en la aplicación de las actividades. ⌘ Utilizar estrategias viso-manuales nos permite aprovechar las potencialidades de cada niño que desarrolla de manera oportuna las bases para la lectoescritura. ⌘ Hemos logrado elaborar una serie de actividades y estrategias para que el docente se guie en busca del desarrollo de una buena psicomotricidad fina en los niños de 4-5 años. ⌘ La sociedad actual exige enfrentar a niños y niñas que tienen dificultad en el desarrollo psicomotriz, que sin el acceso a actividades o estrategias del maestro o padres de familia no se podría alcanzar un nivel madurativo

Amasifuen P., & Cisneros I., (2014) en su tesis “efectividad de un programa de juegos variados en la mejora de la motricidad gruesa en niños de 5 años de la i.e.i. n° 657 “Niños del Saber” del distrito de Punchana-2014” , concluye: En cuanto a los resultados del pre-test, se observa que de los 30 niños evaluados, 19(63%), están con el calificativo C (en

inicio), 11(37%) están con el calificativo B (en proceso) y ningún examinado tiene A (logro previsto). -Referente a los resultados del pre-test del grupo experimental, se observa que de los 30 niños de la muestra 18(60%) están con el calificativo C (en inicio), 12 (40%) están con el calificativo B (en proceso) y ningún niño tiene A (logro previsto). -Así mismo en cuanto a los resultados del pre-test del grupo de control y experimental se observa que fusionando el pre-test del grupo de control y el grupo experimental, se infiere que los resultados son bastantes similares, notándose una ligera mejoría en el grupo de control pero poco significativa. -En cuanto a los resultados del pos-test del grupo de control se observa que de los 30 niños de la muestra 14 (47%) están con el calificativo C (en inicio), 16 (53%) están con el calificativo B (en proceso) y ningún niño tiene A (logro previsto). -Respecto a los resultados del post-test del grupo experimental, se observa que de los 30 niños de la muestra, el 100% ha obtenido el calificativo A (logro previsto)

Gastiaburú, F., (2012) en sus tesis “juego, coopero y aprendo” para el desarrollo psicomotor niños de 3 años de una i.e. del callao, concluye la aplicación del Programa “Juego, coopero y aprendo” muestra efectividad al incrementar los niveles del desarrollo psicomotor en niños de 3 años de una I.E. del Callao. La aplicación del Programa “Juego, coopero y aprendo” muestra efectividad al incrementar la coordinación

visomotora en niños de 3 años de una I.E. del Callao, disminuyendo la categoría de riesgo en que se encontraban los niños. La aplicación del Programa “Juego, coopero y aprendo” muestra efectividad al incrementar el lenguaje en niños de 3 años de una I.E. del Callao, disminuyendo la categoría de riesgo en que se encontraban los niños. La aplicación del Programa “Juego, coopero y aprendo” muestra efectividad al incrementar la motricidad en niños de 3 años de una I.E. del Callao, disminuyendo la categoría de riesgo en que se encontraban los niños.

Jadmi G., (2013) en su tesis, aplicación de estrategias didácticas y el desarrollo de aprendizaje por competencias en ciencias sociales, concluye: Todo estado de déficit o situación adversa es remontable. Los resultados del pre-test en la dimensión cognitiva reportaron una ventaja, aunque mínima, de 1.11 (10.19%) del grupo de control sobre el grupo experimental. Situación que fue revertida, como se vio reflejada en los resultados del post-test, que reportan una marcada diferencia de 5.64 (34.90%) del grupo experimental sobre el grupo de Control, luego de aplicadas las estrategias propuestas. En cuanto a las competencias procedimentales, los resultados del pre-test también reportaron una pequeña ventaja, aunque mínima, del grupo de control (10.43) sobre el grupo experimental (9.37). Situación que también fue revertida

en los resultados del Post-test, que reportan una diferencia significativa del grupo experimental (15.73) sobre el grupo de control (10.06), luego de aplicadas las estrategias propuestas. Por su parte, en las competencias actitudinales ambos grupos durante la pretest, no mostraron mayor diferencia: control 11.3 versus experimental 10.13. En el post-test la diferencia sí fue notoria a favor del grupo experimental 16.9 contra el 10.96 del grupo control.

5.2.1. Estrategias y el desarrollo de aprendizaje por competencias

En conclusión, al determinar la efectividad del programa basado en la aplicación de estrategias didácticas hacia el fortalecimiento de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, por parte de los estudiantes de 1ro de secundaria en el área de ciencias sociales se reportó que la aplicación de este programa es efectiva al reflejarse diferencias marcadas de estas competencias entre el pre-test y el post-test del grupo experimental y control, 100 afirmando que estos estudiantes fortalecieron tales competencias a partir de las estrategias didácticas recibidas, consiguiéndose, así, los objetivos propuestos.

Arroyo Y., (2012) En su tesis, niveles de conocimientos declarativos y procedimentales sobre tecnologías de información y comunicación en educación de docentes de la red n°6 - callao lima .Concluye: Los profesores de la red N°6 del distrito Callao se encuentran ubicados en el nivel alto en el conocimiento declarativo

de las TIC. Las profesoras de la red N°6 del distrito Callao se encuentran ubicadas en el nivel alto en el conocimiento procedimental de las TIC. Los docentes del intervalo de 15 a 21 años de tiempo de servicio de la red N°6 del distrito del callao se encuentran ubicados en el nivel alto en el conocimiento declarativo de las TIC. Los docentes del intervalo de 15 a 21 años de tiempo de servicio de la red N°6 del distrito del callao se encuentran ubicados en el nivel medio en el conocimiento procedimental de las TIC. Los docentes del 6to grado de enseñanza de la red N°6 del distrito Callao se encuentran ubicados en el nivel alto en el conocimiento declarativo de las TIC. Los docentes del 6to grado de enseñanza de la red N°6 del distrito Callao se encuentran ubicados en el nivel medio en el conocimiento procedimental de las TIC.

2.2. **BASES TEÓRICAS**

PSICOMOTRICIDAD

Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos

preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesional y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

HABILIDADES MOTRICES

A. PRAXIAS

1. GESTOS FACIALES

Objetivo: Fomentar la movilidad facial. (dos o tres actividades por sesión)

- Actividad: le propondremos al niño que abra y cierre los ojos unas veces más lento y otras veces más rápido.
- Actividad: diremos al niño que guiñe los ojos con el fin de imitar la movilidad facial del niño.
- Actividad: que el niño guiñe alternativamente un ojo y después otro.
- Actividad: le diremos al niño que frunza la frente, con la sensación por ejemplo de “estar asustado”, “estar enfadado”, o “estar sorprendido”.
- Actividad: que haga muecas como por ejemplo: boca malhumorada, boca contenta, carrillos hinchados, también que mueva la lengua por las comisuras, que se

lana los labios, hinche las mejillas con la lengua, haga sonidos de succión...

2. **PRAXIAS LABIALES**

Objetivo: Fomentar la movilidad de los labios. (dos o tres actividades por sesión)

- Actividad: le daremos al niño una piruleta para que la sujete con los labios durante cierto tiempo. Se aumentará la duración de este ejercicio un poco cada día.
- Actividad: “tirar besitos”
- Actividad: pedir al niño que se muerda el labio inferior con los dientes superiores, y después al revés.
- Actividad: “pedorretas”.
- Actividad: “eres el motor de un coche” (BRUMMMM).
- Actividad: untar con miel o mermelada el labio superior del niño para que eleve la lengua y se chupe los labios.
- Actividad: dar besitos procurando explosionar los labios. Los besos pueden darse en diferentes direcciones: hacia atrás, hacia la izquierda...
- Actividad: colocar un lápiz sobre el labio superior a modo de bigote.

- Actividad: coger un objeto con los labios e intentar cambiarlo de lugar.
- Actividad: con los labios juntos proyectarlos hacia la nariz como si fuera la trompa de un elefante.
- Actividad: aspirar con una pajita. Se le puede indicar que mediante este sistema el niño mueva un papelito de un lado a otro.
- Actividad: hacer pompas de jabón.
- Actividad: hacer vibrar los labios imitando el resoplido de un caballo. Procurar tomar aire por la nariz.
- Actividad: el niño sonríe “de oreja a oreja” procurando en todo momento mantener los labios sellados.
- Actividad: el niño con la boca abierta intentar bostezar.
- Actividad: el niño con la boca abierta hace como si estuvieses mascando chicle, de una manera exagerada.
- Actividad: El niño con la boca cerrada intentar bostezar.
- Actividad: el niño con la boca cerrada hace como si estuvieses mascando chicle, de una manera exagerada.
- Actividad: sostener una pajita exclusivamente con los labios, de forma que, por la fuerza de éstos, la paja se mantenga totalmente horizontal.
- Actividad: sujetar con los labios un tapón de corcho grande, lanzarlo lo más lejos posible con el impulso de los labios.

- Actividad: en alguna ocasión puede ser útil pintar un lado de un color y el otro de otro, o pegar dibujos diferentes en cada mejilla.
- Actividad: el niño hincha las mejillas como si fueran un globo y luego las deshincha poco a poco.
- Actividad: hinchar los carrillos y, al apretarlos con las manos, hacer explosión con los labios.
- Actividad: untar el labio superior con algún dulce que agrade al niño, para obligarle a elevar la lengua y lamer los labios.

Materiales: Lápiz, agua, pajita, pompero, botón, hilo, depresor, pantalla oral, migas de pan, elástico, hielo, piruletas, espejo y miel o mermelada, pinturas y pegatinas.

3. **PRAXIAS LINGUALES**

Objetivo: Reeducar patrones musculares inadecuados.

Mejorar el control de los movimientos de la lengua para hacerla más precisa y eficaz.

- Actividad: intentar lamer un caramelo de palo. Se sitúa a diferentes distancias y diferentes lugares: delante, derecha, izquierda, arriba, abajo, respecto a la boca del niño.
- Actividad: lamer jalea, leche condensada, yogur sobre el labio o una cuchara.

- Actividad: juntar migas de pan en un plato con la punta de la lengua.
- Actividad: el niño saca la lengua como dirigiéndose para tocar la punta de la nariz.
- Actividad: damos lenguetadas a un polo. Sacamos la lengua y realizamos un movimiento ascendente guardando la lengua en la boca.
- Actividad: imitamos el trote del caballo. Castañeamos la lengua contra el paladas, imitando el ruido que hacen los cascos del caballo cuando trota.
- Actividad: adelantamos al máximo el labio y los abrimos y cerramos como los peces. Los dientes permanecen juntos.
- Actividad: desplazamos la lengua de derecha a izquierda, y viceversa, como si chupáramos la solapa de un sobre para cerrarlo.
- Actividad: como se nos ha roto el cepillo, nos limpiamos los dientes con la ayuda de la lengua. Pasamos la lengua por todos los dientes y muelas: de arriba abajo, por dentro y por fuera.
- Actividad: sacar la lengua lo máximo posible.
- Actividad: relamerse los labios con la punta de la lengua en movimientos circulares de izquierda a derecha y viceversa.

- Actividad: imitación del sonido de las campanas.
- Actividad: imitación de la articulación de la /g/. Imitación de gárgaras.
- Actividad: imitación del sonido de una serpiente. Movimientos rápidos de salida y entrada de la lengua, vibrando sobre el labio superior.
- Actividad: el niño debe de sacar la lengua todo lo rápido que pueda, simulando que es una rana y va a coger una mosca.
- Actividad: jugamos a simón dice utilizando los movimientos de la boca. Ejemplo: simón dice que tiene que cerrar la boca fuerte, entonces el niño tendrá que hacerlo.
- Actividad: sacar la punta de la lengua y hacer “pedorretas”.
- Actividad: sujetar con la punta de la lengua una gominola, una galleta,...
- Actividad: intentar tocarse la nariz con la punta de la lengua.
- Actividad: intentar tocarse la barbilla con la punta de la lengua.
- Actividad: chasquear la lengua.
- Actividad: mientras el niño come nosotros hacemos: <<Mm>> y hacemos que él lo repita.

- Actividad: el niño hincha las dos mejillas a la vez.
- Actividad: el niño hincha alternativamente la mejilla izquierda y la derecha.
- Actividad: zumbar los labios, imitando el sonido del avión.
- Actividad: coger cosas con los labios y trasladarlas a otro sitio.
- Actividad: con migas de pan, intentar hacer bolitas con los labios.

Materiales: caramelo de palo, jalea, leche condensada, yogur, chocolate, plato, migas de pan.

4. **PRAXIAS MANDIBULARES**

Objetivo: Favorecer la movilidad mandibular.

- Actividad: el niño simula masticar procurando un movimiento vertical. Comienza por 3 movimientos y progresivamente va aumentando.
- Actividad: el niño mueve la mandíbula hacia delante y hacia atrás como si fuera un cajón que se abre y se cierra.
- Actividad: el niño con la boca en posición de bostezo, abre y cierra sin juntar las mandíbulas.
- Actividad: el niño mastica un chicle alternando lados. Mientras mastica, los labios deben permanecer cerrados.

- Actividad: el niño mastica con mucha fuerza, a continuación con poca fuerza, muy suavemente.
- Actividad: abrimos la boca exageradamente, como para dar un gran mordisco a una manzana. Luego simulamos que masticamos y tragamos.
- Actividad: imitar el movimiento del bostezo.
- Actividad: abrir y cerrar la boca deprisa.
- Actividad: abrir y cerrar la boca despacio.
- Actividad: abrir la boca despacio y cerrarla deprisa.
- Actividad: abrir la boca deprisa y cerrarla despacio.
- Actividad: hacer muecas.
- Actividad: masticar chicles en distintas posiciones (con las muelas lado derecho, muelas lado izquierdo, dientes).
- Actividad: realizar globos con chicles.
- Actividad: papel de fumar o similar pegado en la nariz y cayendo hacia la boca, por medio de soplos los elevaremos.

Materiales: Chicle, papel de fumar o similar.

5. **PRAXIAS VELARES**

Objetivo: Favorecer la movilidad velar.

- Actividad: realizar gárgaras.
- Actividad: bostezar.

- Actividad: toser. Es importante que cuando tosa lo haga sin forzar.
- Actividad: emitir sonidos típicamente velares como la /j/ la /k/ y la /g/ combinándolos con vocales o con otros sonidos.
- Actividad: pronunciar “cacaca...”, varias veces, exagerando la articulación.

Actividad: ronquidos.

B. IDEOMOTRICIDAD

Debe educar la capacidad representativa y simbólica. Ya desde las primeras edades ya el cerebro dispone de una alta información debidamente estructurada y organizada de acuerdo a la realidad; se trata de conseguir que sea el propio cerebro, sin ayuda de elementos externos el que organice y dirija los movimientos a realizar, para desarrollar la comunicación y el lenguaje.

El efecto ideomotor es un fenómeno psicológico en el que un sujeto realiza movimientos inconscientemente, de manera automática, desencadenada por un estímulo particular en la zona respectiva, que debe sobrepasar cierto umbral, de lo que se deduce que no depende de la especificación de un objeto para producirse (reflejos) similar a la pilo-erección frente a cambios térmicos. Erróneamente

se los atribuye a alguna fuerza "paranormal" o "sobrenatural". Fenómenos supuestamente inexplicados como la kinesiología aplicada, la psicografía, la radiestesia, la llamada "comunicación facilitada" y la "Quija" pueden ser atribuidos a este efecto. El autoengaño que genera es extremadamente poderoso, al punto que muchos sujetos no pueden ser convencidos de que los desplazamientos se originan exclusivamente en sus mentes.

CAPACIDAD SIMBÓLICA Y REPRESENTATIVA **(IDEOMOTRICIDAD)**

a. **CAPACIDAD SIMBÓLICA**

Es la capacidad de simbolización mediante la educación senso-perceptiva, para ello interviene y adquiere un papel determinante el lenguaje. Se trata de conseguir que el cerebro organice y dirija la acción a partir de la representación mental del movimiento, sobre un objeto al cual se le ha transformado su utilización más común para ser utilizado como otro objeto muy diferente (una goma de borrar, pasa a ser un coche de juguetes) El hombre puede aprender, comunicarse, disponer de información y transformarla, gracias a una capacidad muy especial que lo distingue de los demás seres vivos: su capacidad simbólica. Esta capacidad es la que le permite que algo,

por ejemplo, una palabra un dibujo, una señal, pueda sustituir a un objeto ausente a nuestra percepción. Si al caminar por la playa vemos determinadas huellas en la arena húmeda, podemos suponer que por ahí caminó una gaviota, aunque no la veamos. Podemos escuchar a un niño llamar "mamá" a una mujer y comprender la relación que existe entre la mujer y el niño.

La capacidad simbólica es la que permite al hombre construir su historia. Los seres humanos pueden estar ausentes o haber muerto, pero quedan sus construcciones, sus ideas, los objetos que produjo. De esta manera, el hombre crea la cultura, y los nuevos miembros de la sociedad que van naciendo la adquieren. MELTZER dice: "Si pensamos en la formación de símbolos como en un tipo de unión creativa y que el área de congruencia es aquella compartida por dos objetos que están inmersos en una recíproca relación simbólica, cada vez que el símbolo es usado, terminamos por referirnos a ambos objetos. Pero si esta área de congruencia no es jamás observada desde el punto de vista de la vinculación entre dos elementos que se ven separados, podemos hacernos una idea de cómo opera el pensamiento concreto".

El desarrollo de la capacidad de pensar y, por ente, el desarrollo del proceso simbólico, es indisociable como bien ha dicho Bion, de la experiencia emocional. Y es en el vínculo, en la experiencia emocional, en la relación con el otro, ya sea en el mundo interno o en el mundo externo, donde adquiere sentido cualquier experiencia emocional. Este va a ser nuestro punto de partida. Entenderemos el desarrollo de la capacidad simbólica como un proceso interno que acontece desde los primeros instantes de la vida y que es el resultado de la elaboración y metabolización de la experiencia emocional, en función del vínculo madre-bebé. Expondremos diferentes modelos teóricos que privilegian, con diferencias conceptuales, la importancia de la función pensante y metabolizadora de la madre para proveer de significados y promover el crecimiento mental del bebé. Inversamente y desde estos mismos modelos, las fallas en este proceso, inevitablemente, promueven importantes fallas a su vez en la posibilidad de la elaboración de la experiencia emocional. Y ocasionan la alteración de la función simbólica del niño., afectando, de diversas formas, su “aparato de pensar” y su modo de operar frente a los diferentes procesos de aprendizaje.

En el transcurso de la historia del psicoanálisis, –puesto que es desde el psicoanálisis desde donde vamos a abordar nuestro trabajo–, la teoría y la técnica psicoanalítica se han sustentado recíprocamente. Y es sobradamente conocido por todo el uso de la técnica del juego en el psicoanálisis infantil, en tanto que está plenamente consensuada como el instrumento terapéutico (equivalente al uso del lenguaje en el psicoanálisis del adulto) que permite el abordaje y la elaboración de la fantasía inconsciente.

Debemos a FREUD y a su rigor permanente como observador intuitivo y genial de la realidad circundante las primeras reflexiones sobre el juego. En 1908, en su artículo “El creador literario y el fantaseo” (.O.C. T. IX Amorrortu. págs. 127-128) dice: “¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada... Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir,

lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa de la realidad efectiva”.

Cuando FREUD nos aproxima a la dimensión de lo “poético” del juego del niño y observa la transformación que opera éste sobre su realidad a través de su propia recreación interna, nos está anticipado lo que va a desarrollar, posteriormente, otros autores. Unos, han tomado estos procesos de transformación como punto de partida para la comprensión de la estructuración del psiquismo temprano, con diferentes teorizaciones sobre el origen del pensamiento; otros, han partido directamente del juego del niño, considerándolo como un exponente de su funcionamiento mental, es decir, de su capacidad o no de formar símbolos y de generar pensamientos. Si efectuamos una revisión bibliográfica desde la psicología sobre los procesos de simbolización, concluiremos que la formación de símbolos tiene una vertiente intelectual, pero, ante todo, es un conjunto de procesos que afectan a la estructuración psíquica de la personalidad.

J. PIAGET, desde un punto de vista cognitivo y genético, nos ha descrito el aspecto conceptual y lógico matemático de la génesis del lenguaje y de la inteligencia. Define la función simbólica como “la

capacidad de evocar objetos o situaciones no percibidas actualmente, sirviéndose de signos o de símbolos. Se manifiesta, poco más o menos, simultáneamente bajo los cuatro aspectos siguientes: adquisición del lenguaje, emergencia del juego simbólico, comienzo de la imitación diferida, y primeras manifestaciones de la representación de los actos de inteligencia.” Si bien, desde la psicología ha sido la teoría piagetiana una de las que más respuestas ha dado al proceso de simbolización y a los interrogantes creados por su estudio, nos parece que ha sido el psicoanálisis el que más ha estudiado y más se ha interrogado sobre esta cuestión.

FREUD, en el cap. VII de “La interpretación de los sueños”, formuló una serie de hipótesis para comprender cómo se estructura el psiquismo y más concretamente, cómo se originan los pensamientos en el niño. Para FREUD el pensamiento empezaría a originarse en la vivencia de satisfacción y su inscripción en el psiquismo como huella mnémica. La vivencia de satisfacción es posible gracias a los cuidados maternos. Cada vez que se incrementa la tensión de la necesidad se reactivará la imagen mnémica que contiene en sí la representación del objeto que hizo posible la

satisfacción, es decir, la representación boca y pezón a la vez. El bebé buscará la repetición de la satisfacción a través de la satisfacción alucinatoria del deseo, que para FREUD constituye el primer acto psíquico. Ahora bien, como la búsqueda de la experiencia placentera a través de la alucinación no comporta la satisfacción esperada, el incipiente psiquismo deberá inhibir la alucinación y posponer los procesos de descarga, hasta que, por vía del examen de realidad, pueda encontrar un objeto idéntico al anhelado. Esto ya implica la intervención de procesos de pensamiento y de enlaces de representaciones. Las continuas experiencias de satisfacción-insatisfacción harían entrar en juego la noción de presencia-ausencia, siendo precisamente la ausencia del objeto anhelado la que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento, es decir, los procesos de simbolización. De esta manera se daría el paso de la identidad de percepción, propia de la alucinación, a la identidad de pensamiento. En esta tarea la adquisición del lenguaje cumple un papel prioritario, posibilitando la representación de relaciones aún en ausencia del objeto. Recordemos cómo describe FREUD

magistralmente este proceso en el juego del fort-da, al que nos referiremos más adelante. Fue M. KLEIN, a través de su trabajo clínico con niños, la que elaboró una teoría sobre los procesos de formación de símbolos.

En 1923, siguiendo a FREUD, FERENCZI y JONES, puso el acento en torno a las inhibiciones neuróticas del talento en la represión. Sin embargo, cuando en 1929 retomó este tema no pudo dejar de lado sus descubrimientos relativos a la angustia y al sadismo y pasó de una concepción que hace de la libido el factor dinámico, a otra que atribuye ese papel a la angustia. Esto implica renunciar a la idea de un Narcisismo primario de un estadio anobjetal temprano, ya que la angustia es por definición el signo de una relación de objeto, y más precisamente de un ataque sádico. La formación de símbolos es una actividad yóica que se lleva a cabo a través de la fantasía inconsciente y que modifica su carácter y función de acuerdo a los cambios del yo y de la relación de objeto. Su modo de proceder con los objetos se refleja en perturbaciones, o no de la formación de símbolos. Esta actividad del yo es determinante en la capacidad de comunicarse, ya que toda comunicación es efectuada mediante símbolos

siendo estos indispensables para la comunicación externa e interna.

¿Cómo surge el símbolo para M. Klein?

Sostiene la autora que en la estructuración del psiquismo hay un primer momento: posición esquizoparanoide, en la que se exagera el sadismo juntamente con el impulso epistemofílico, cuyo objeto es apoderarse y destruir el cuerpo de la madre con todas las armas que el sadismo oral, anal, uretral, tiene a su alcance; dicho cuerpo posee en la fantasía del niño: el pene del padre, los excrementos y los demás bebés. Todo ello homologado con sustancias comestibles. Estos ataques sádicos provocan en el niño una angustia intensísima, ya que el sujeto se siente amenazado por el propio sadismo y por el de los objetos atacados (retaliación).

Los mecanismos de defensa utilizados en este momento, son preferentemente la escisión y la identificación proyectiva. El bebé, a través del mecanismo de escisión, pretende dividir al objeto en uno ideal, al cual querría unirse, y en uno malo, al que querría aniquilar junto a las partes malas de sí mismo proyectadas en él. El sentido de realidad, en estos

momentos, es precario. El pensamiento tiene unas características omnipotentes, y el concepto de ausencia es casi inexistente. Con estas primeras proyecciones e introyecciones comienza el proceso de formación de símbolos. Estos símbolos que son vividos como el objeto originario, son los llamados por H. SEGAL: "ecuaciones simbólicas". Hay que llegar al umbral de la posición depresiva para hablar de símbolos propiamente dichos, que surgen cuando los sentimientos depresivos predominan sobre los esquizoparanóides, cuando se puede tolerar la separación del objeto, la ambivalencia, la culpa y la pérdida. No se usan para negar ésta, sino para superarla. Sirven los símbolos para desplazar la agresión del objeto original y disminuir la culpa y el temor a la pérdida. Ahora bien, estos logros no son irreversibles; si la angustia es demasiado intensa podrá producirse una regresión a una etapa esquizoparanoide y los símbolos vuelven a adquirir el carácter de ecuaciones simbólicas. El yo, por identificación proyectiva, vuelve a confundirse con el objeto, y el símbolo con la cosa simbolizada. No queremos dejar de hacer un esbozo de autores tan significativos en este tema como BION y MELTZER, ambos dedicados expresamente al estudio de los procesos de

pensamiento. BION, desde su lectura del pensamiento de FREUD y profundo conocer de la obra de M. KLEIN, elaborará su propia teoría del pensamiento y la simbolización. Como ya expusimos en otro trabajo titulado “Fallos en la simbolización de una niña de ocho años”, BION otorga una importancia esencial a la función materna en la estructuración del psiquismo. Tomaremos algunos de los conceptos expuestos en dicho trabajo. Para la estructuración del pensamiento BION propone los siguientes términos: a) preconcepción: término con el cual significa un estado de expectación; b) concepción: es aquello que resulta cuando una preconcepción se une a las impresiones sensoriales apropiadas. Por tanto, cada vez que una preconcepción se une a una realización positiva se produce una concepción. Las concepciones siempre estarán unidas a una experiencia emocional de satisfacción. Por ello el pecho otorga significado cuando produce satisfacción. A la vez nos destaca BION que el término “pensamiento” se refiere a una conjunción de una preconcepción con una frustración. El bebé cuya expectación de un pecho entra en conjunción con la realización negativa de la no existencia de un pecho para su satisfacción, lo experimenta como tener un

pecho “ausente” adentro. El próximo paso depende de la capacidad del niño para tolerar frustraciones, ya que puede tender tanto a modificar éstas como a evadirlas. Si la capacidad para tolerar la frustración es suficiente el “no pecho”• adentro deviene un pensamiento y se desarrolla un aparato para pensar. En el modelo de BION la madre con capacidad de “revêrie”, comprendiendo al bebé desde su ensoñación, proveedora de significado y satisfacción; permitiendo en el vínculo con él la realización de sus preconcepciones, ayuda a desarrollar en el bebé su capacidad simbólica y a construir su “aparato para pensar los pensamientos” o “aparato preconceptual”. BION nos aportó su concepto de función alfa, señalando con este nombre una función transformadora y esencial para el desarrollo del pensar. La madre ordena, de algún modo, el caos de pensamientos y sentimientos que le está proyectando el bebé y se lo devuelve reordenado, más tolerable para él. De este modo, la relación continente-contenido así formada, es introyectada como vínculo de desarrollo emocional. Paralelamente, se va produciendo el imprescindible pasaje de posición esquizoparanoide a posición depresiva, es decir, la interrelación entre momentos desintegrativos y paranóides y momentos

integrativos depresivos (PS—D). La capacidad de crear símbolos para BION, requiere pues una elaboración exitosa de la posición depresiva, que implica la tolerancia a la ausencia del objeto y su recreación a través del símbolo que la representa.

MELTZER continúa y enriquece las teorías de BION. No vamos a extendernos sobre su propia elaboración, pero sí señalar que para este autor la formación de símbolos implica un estado mental creativo, en la medida que extrae del mundo exterior un nexo entre dos objetos que enriquece el significado de ambos. Es decir, entre dos objetos se tendría que dar un área de superposición que daría lugar al símbolo, cuyo significado enriquecería al de los elementos separados. Cuando el área de superposición entre los dos elementos es total, tendríamos la ecuación simbólica de la que hablaba H. SEGAL. Para ambos autores en la experiencia emocional siempre hay un encuentro, un vínculo con el otro, y este encuentro produce un conflicto entre las tendencias constructivas, creativas, y las tendencias destructivas, desintegrativas (Amor, Odio y Conocimiento, y menos Amor, menos Odio y menos Conocimiento). Es a partir de aquí que MELTZER, con una metapsicología que incluye diversas dimensiones,

postula las distintas categorías del aprender, dentro de la dimensión epistemofílica. A cada categoría corresponde un estado mental determinado, que a la vez influiría sobre el desarrollo de la personalidad. Establece cinco categorías de aprendizaje:

- Aprender de la experiencia: involucra a la experiencia emocional y por tanto produce una modificación de la personalidad. La persona “deviene” en algo que no era antes. Dentro de esta categoría estarían las personas que hacen un auténtico aprendizaje, en la medida que establecen una relación creativa con el otro, capaz de enriquecerse mutuamente y con posibilidad de sentir agradecimiento.
- Aprender por identificación proyectiva: entraña una fantasía omnipotente de acceder a las capacidades de otra persona, apoderándose de sus cualidades. Son personas que pueden tener un buen nivel de rendimiento pero éste no está relacionado con un enriquecimiento de su personalidad. Estarían más pendientes de cómo sobresalen por encima del otro que de su propia gratificación por lo aprendido.
- Aprender por identificación adhesiva: entraña una fantasía inconsciente de quedarse sobre la

superficie del objeto. Son personas que imitan y que tienen aprendizajes mecánicos, pero que difícilmente pueden aplicar lo que aprenden a nuevas situaciones. Pueden aparentar una buena adaptación social pero son muy inestables pudiéndose producir desviaciones hacia nuevos objetos a los que imitar.

- Aprendizaje por “scavenging” (pillaje de desperdicios): típico de la parte envidiosa de la personalidad, no pueden pedir ayuda ni aceptarla con gratitud.
- Aprender delirante: es aquél en el que se construye un mundo antinatural y es vivido como natural por el sujeto. Es un aprendizaje de un orden diferente, propio de los psicóticos.

Sólo la primera forma de aprendizaje, es decir, el aprender de la experiencia, produce cambios desde lo esquizoparanoide a lo depresivo. Depende de la asistencia de objetos benévolos (internos y externos) con los cuales pueda compartir la carga de angustia que acompaña al impacto de una “nueva idea”.

Para MELTZER la capacidad de pensar depende de la identificación con un objeto interno pensante (Madre). Dicha capacidad pensante (sea cual fuere su origen),

tiene una evolución en el tiempo, y todo lo que se refiere a los procesos de simbolización se halla reflejado en mayor o menor medida en el juego. Aunque no podemos dejar de citar los importantes aportes de FREUD y M. KLEIN, que hicieron del juego una Teoría y Técnica terapéuticas, nos vamos a centrar en el juego como un proceso potencialmente estructurador del psiquismo, como una actividad simbólica en sí misma, que a su vez ayuda a desarrollar la capacidad simbólica en el niño, rescatándole de los estrechos límites de lo concreto y abriéndole el amplio mundo de la fantasía y la simbolización.

WINNICOTT enfatizó el carácter terapéutico que todo juego posee, porque, al ocurrir en el espacio potencial entre el bebé y su madre, constituye el primer adentramiento creativo del niño en el mundo de los objetos reales. El jugar, dice WINNICOTT, es excitante y estimulante, no porque en él estén involucrados los instintos, (recordemos las tesis kleinianas que relacionan juego con fantasía masturbatorias), sino porque supone las primeras experiencias de dominio sobre el no-yo. Pero no todo juego significa el desarrollo de la capacidad simbólica, o lo que es lo mismo, no todo lo que parece juego lo es.

D. LIBERMAN y cc. En “Semiótica y Psicoanálisis de niños” aporta un ejemplo esclarecedor: Dos niños mueven enérgicamente un palito en un recipiente con agua; para uno se trata de una lavadora, para el otro se trata simplemente de mover un palito en el agua. La diferencia entre ambos niños es obvia. El primer niño desea comunicar a su analista que está dispuesto a dejarse remover por él, con la esperanza de salir “más limpio” de la experiencia. Supone también lo que WINNICOTT llamó la capacidad para estar a solas en presencia de otros como producto de un buen vínculo interno. Sin embargo, el segundo niño parece “estar sólo” como producto del rechazo activo del vínculo; aferrándose a lo concreto: “es un palo dentro del agua” muestra el rechazo activo al analista al que parece querer decir: no remuevas en mis cosas”. No parece que sea ésta una actitud que promueva el aprendizaje. El vínculo de este tipo de niños con el exterior parece teñido de omnipotencia y desprecio: ¿es que estás tonto, no ves que hago?. Como consecuencia será difícil que espere recibir algo bueno de un mundo exterior tan hostil. Juan, de siete años, con un rotundo fracaso escolar decía, a través de un personaje de sus juegos a propósito de la comida: “te la dan, parece bueno pero es una trampa de arañas y te mata por dentro”. Será

un aspecto importante de nuestra tarea discriminar de entre las actividades lúdicas aquellas que son juego de las que no lo son, y es nuevamente LIBERMAN, en la obra anterior-mente citada quien nos ayuda en nuestro propósito. En el juego se distinguen tres niveles: el sintáctico, el semántico y el pragmático, siguiendo sus aportaciones sobre la Teoría de Comunicación y Lingüística.

- Nivel sintáctico, diremos que para que haya un juego simbólico debe haber una referencia constante a un tiempo y un espacio diferente al momento en que ocurre el juego. Se juega escenificando con los elementos presentes una situación ausente.
- Nivel semántico, es necesario que la categoría simbólica “presencia-ausencia” haya sido adquirida por el niño. Más adelante volveremos a este punto, puesto que es precisamente la posibilidad de elaboración de la ausencia de la madre, la piedra angular sobre la que se asienta la capacidad simbolizadora del niño, (y éste es un punto de acuerdo en todos los autores revisados). Para que el niño acceda a este nivel, debe poder distinguir entre “mamá no está aquí” y “mamá no existe más”. Cuando Jaime, un adolescente tratado por uno de

nosotros, con un rotundo fracaso escolar hablaba de sus primeras vivencias escolares relataba que llegaba al parvulario, sobre los tres o cuatro años, tan desesperado que sólo podía dedicarse a un único “juego”: cogía una de esas estructuras de plástico que tienen orificios para meter piezas y las intentaba meter a puñetazos y patadas, hasta que todo quedaba destrozado o la profesora se lo impedía. Jaime expresaba de esta manera que, no pudiendo soportar la separación de su madre, intentaba meterse por la fuerza en una mamá a la que dejaba destrozada, quedando él mismo tan agujereado que no podía retener adentro suyo ningún contenido.

- Nivel pragmático. El auténtico juego tiene la intención de comunicar algo y no es sólo una evacuación de ansiedades o angustias intolerables para el yo. También este carácter de comunicación debe mantener a nivel intrapsíquico, esto quiere decir que el niño que juega a ser supermán tiene que poder discriminar entre verdad y ficción y esto depende de la existencia de un yo fuerte, observador, que impida que el yo sea absorbido por el rol. En el pseudojuego el niño no juega a ser supermán, “es supermán”.

Sólo si estas tres áreas o niveles se dan conjuntamente, el juego ayuda a ampliar el universo simbólico de los niños. Ilustraremos a continuación el caso de un niño atrapado en una falsa identidad con importantes fallos en el nivel pragmático.

Guillermo, un niño de seis años, se presentaba en la consulta diciendo “yo voy a un colegio muy chulo, y, cuando sea mayor lo voy a ser todo: ingeniero, abogado, economista... todo, porque como voy a colegios muy buenos, lo voy a ser todo. Yo soy el jefe del pueblo donde vamos a veranear, porque antes era mi abuelo y cuando se estaba muriendo le pregunté: abuelito: ¿ahora quién será el jefe? y me dijo que yo. Así que ahora mando yo”. Mientras hablaba de esto, jugaba con las piezas de construcción a hacer un muro muy grande. En otro momento, decía “yo soy el primero de clase, porque intento portarme muy bien, y los demás se portan muy mal, y hacen muchas tonterías. Yo siempre lo hago todo muy bien. Yo soy el mejor y el que más sabe.

Los padres de Guillermo habían consultado porque no sabían si debían preocuparse por el comportamiento del niño, Durante el verano el niño había matado un pájaro y, “jugando” con un perro a

no dejarle salir de la piscina, éste había muerto seguramente de un ataque al corazón. Sin embargo, el niño no había mostrado ninguna preocupación, insistiendo en que él lo había sacado de la piscina, al ver que no se movía.

No recordaban datos de su primera infancia. En realidad los padres no lo veían apenas. La madre no le podía dedicar nada de tiempo. Ellos creían que era inteligentísimo, porque siempre había tenido salidas muy geniales. Sin embargo, el niño no había conseguido aprender a leer ni a escribir.

A pesar de que la realidad le muestra a Guillermo sus dificultades en el aprendizaje, que no es un héroe salvador sino ejecutor, él necesita seguir “creyéndose” el ideal de los padres, unos padres que no se pueden hacer cargo de un niño pequeño; una mamá para la que dedicarle media hora diaria a su hijo es una misión imposible; una mamá que espera un hijo superdotado, precoz, que se eduque solo.

Nos podríamos preguntar:

¿Qué es lo que les pasa a estos padres con su narcisismo infantil, sus deseos, sus identificaciones...?, ¿qué les pasa con sus ideales?,

y ¿qué salida le queda a este niño, que no sea la de alucinar a un Guillermo-Ideal del yo de los padres, superdotado, genial, precoz... a costa de su propio yo?

Fue S. FREUD, como sabemos, quien inauguró una fecunda línea de investigación sobre la función de jugar, cuando describió en “Más allá del principio del placer” el juego de un niño de 18 meses que desde entonces se le conoce como el “juego del carrete” o “el fort-da”. Hoy se piensa que antes que el niño pueda acercarse al hecho de ser independiente de la madre y pueda soportar su pérdida momentánea, han pasado muchas cosas en su constitución psíquica.

FREUD, en el “juego del carrete” describe a través de la dialéctica de presencia-ausencia, el intento de control sobre el objeto que realiza un niño cuando se enfrenta con la experiencia de separación. La relación “fort-da” una vez constituida, deja de ser imagen particular de una situación, para convertirse en un esquema de representación que da forma a todas las situaciones de separación.

Decíamos anteriormente que toda actividad humana tiene un desarrollo en el tiempo, y a él nos referimos

en adelante siguiendo las ideas de R. RODULFO en su libro “El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana”, quien hace una articulación personal de distintas teorías.

El niño desde el momento del nacimiento es esencialmente activo y su constitución como sujeto independiente pasa tanto por su propia actividad como por la influencia del ambiente, (mito familiar, deseo de los padres, etc.).

En los primeros tiempos de los procesos de estructuración del psiquismo, el niño dispone sólo de su cuerpo, e inicia a través de éste, el camino hacia la representación simbólica. Como SAMI-ALI señaló, espacio y cuerpo coinciden plenamente porque aún no está adquirida, la diferenciación yo-no yo. Si la evolución continúa, el primer trabajo del niño será, como numerosos autores lo han señalado (M. MAHLER), arrancarse de la simbiosis materna para construir su propia individualidad. Las adquisiciones simbólicas en esta etapa van sacando al bebé del espacio unidimensional, (boca-pezones son un continuum), para adquirir cierta noción de sujeto-objeto, y de continente-contenido.

Todos los juegos recuerdan la importancia estructurante que la omnipotencia narcisista infantil tiene para el bebé en estos momentos. WINNICOTT diría en una de sus paradojas estructuradoras del psiquismo, que para separarse-desilusionarse de un objeto hay que haber estado muy unido e ilusionado.

En efecto, el espacio del bebé es todavía predominantemente bidimensional y el volumen apenas si se empieza a apuntar; el bebé está todavía pegado a la madre, posee y es poseído por ella, y una separación prematura que le pusiera en contacto con la indefensión total, podría dejar secuelas en su estructuración psíquica indelebles. Todo ello se da durante el primer año de vida y constituye un primer entramado psíquico que, de plasmarse conscientemente, deja al niño bastante protegido de la destrucción psicótica.

El caso de Miguel, un niño de seis años, creemos que puede ser significativo de los aspectos que acabamos de señalar. Su vida estuvo marcada por continuos cambios. Cambios de país, de casas, de colegios. Sus trastornos en el sueño comenzaron desde el nacimiento. Sólo se calmaba en el momento que la

madre le daba el pecho. Durante la noche lloraba continuamente e intentaron dejarlo solo “para ver si se acostumbraba”, sintiéndose los padres incapaces de contenerlo. Al año y medio, y coincidiendo con un traslado de país, unido a una fuerte inestabilidad familiar, el niño hace una detención en su desarrollo, evidenciándose sobre todo a nivel de lenguaje e instalándose un extraño código de laleos. Alrededor de los cinco años, los padres se dan cuenta que tienen un hijo con problemas y empiezan a dedicarle mucha más atención, a la que Miguel responde muy positivamente. De todas formas, las dificultades persisten y hay un evidente fracaso escolar, lo que los decide a iniciar un tratamiento, interrumpido cuatro meses más tarde.

El tratamiento estuvo centrado en los siguientes temas:

- Tema. Su preocupación por lo que había debajo del suelo. Preguntaba ¿hay algo, no hay nada?, manifestando a nivel de ecuación simbólica su preocupación por la inestabilidad del suelo que pisaba, poco firme, poco consistente, pasando a sentir ese suelo vacío como su propio cuerpo, perdiendo sus contenidos que sólo podía retener a través de una masturbación compulsiva genital y

anal, al tiempo que se refugiaba debajo de unos almohadones.

- Tema. Amenaza continua de pérdida de objeto. Empezaba las sesiones diciendo: “muérete, que te caigas al suelo” y “ya estás viva”, donde había una fantasía de control omnipotente que representaba precisamente, su indefensión e impotencia ante los sentimientos de pérdida prematura que él había sufrido y que no podía representar simbólicamente porque eran una amenaza real. En esta misma línea también repetía: “yo me voy y tú te quedas malita. ¿Pasa algo, no pasa nada?”

En realidad no había un auténtico juego sino una repetición de situaciones traumáticas que él no había podido elaborar y que tenían que ver básicamente con una no estructuración de las categorías de yo-no yo, interno-externo, presencia-ausencia, categorías simbólicas básicas en el psiquismo infantil. Hacia el final del primer año, se enriquece la función del jugar y toda la actividad parece encaminada al afianzamiento de la categoría simbólica básica y estructurante: la de presencia ausencia, que otorga al individuo la primera noción de existencia independiente de la

madre y otorga a los demás objetos, la categoría de lo real. Son los juegos de las escondidas, de las pequeñas apariciones y desapariciones, que nos hacen pensar en lo que WINNICOTT llama el destete, como un “dejarse caer de la madre y de su mirada”. Antes, el niño necesitaba la presencia de la madre para existir: “soy mirado, luego existo”, dice WINNICOTT, y toda sensación de existencia dependía de que la mirada y los cuidados maternos libidinizarán al bebé. Pero cuando el niño empieza a esconderse de la madre, o juega a que ésta desaparezca –el “fort” de FREUD– inicia los primeros pasos de existencia independiente.

En los juegos de “fort-da”, es decir, en los juegos de expulsión-aparición, lo realmente novedoso es el primer movimiento, la expulsión, el alejamiento que inaugura la posibilidad de reconocer lo que está fuera del alcance. Se inicia entonces un enorme trabajo de discriminación porque hay muchas cosas que son no-yo y no-madre. Pero la existencia independiente de la madre y de los demás objetos es un golpe demasiado duro para la omnipotencia y pronto aparecerá el “da”, el reencuentro que el niño cree posible por su propia

voluntad y gracias al alivio que esto le procura, seguirá avanzando en el descubrimiento maravilloso de que mamá, él, y todas las demás cosas por las que se interesa cada vez más, tienen existencia por sí mismas.

El espacio también adquiere una importante ampliación simbólica. En el acto de expulsión, el bebé va creando el espacio externo. De la bidimensionalidad de la superficie continua, pasa a la tridimensionalidad, y así parece, que de la categoría simbólica principal presencia-ausencia, se van derivando otras que ya indican una mayor conexión del bebé con su entorno: cerca-lejos, antes-después, arriba-abajo, y mucho más tarde: delante-detrás, derecha-izquierda, etc.

Todas estas categorías son condiciones “sine qua non” para que el niño esté en disposición para aprender a situarse en el espacio y pueda aprender a leer en su momento. Una de las más frecuentes patologías psicomotoras, la que conocemos como una mala orientación espacial, es decir, niños que no pueden establecer los pares derecho-revés, derecha-izquierda, provienen de trastornos narcisistas, son niños cuya categorización de yo-

no yo fue muy precaria y tienden a verse desde la perspectiva del otro; siguen estando fijados a un estadio simbólico funcional y no saben existir si no es adheridos a otros. Así, todas las operaciones superiores, que requieren una clara diferenciación yo-no yo, fracasan en mayor o menor medida. Para que esta etapa se cumpla con éxito, es absolutamente necesario que el niño pueda simbolizar la diferencia entre separar y destruir y que, tanto el niño como su madre, puedan metabolizar los ambivalentes sentimientos que toda separación provoca. Si la diferencia entre separar y destruir está simbolizada, el niño podrá ir fraguando su identidad, al tiempo de poder permitirse la curiosidad e interés por los objetos. La curiosidad debe poder ser tolerada por los padres para que el niño la sienta como legítima (nuevas categorías simbólicas: permitido-prohibido, público-privado se empiezan a establecer en esta época). Pero es frecuente encontrar en la práctica clínica, trastornos del aprendizaje relacionados con la inhibición de la curiosidad, porque ésta es vivida como una intrusión destructiva en el otro, además

de ocultar el deseo de inmiscuirse en la escena primaria.

En el transcurso de la adolescencia, se debería realizar la consolidación de la capacidad de simbolización junto a la aparición del pensamiento formal hipotético-deductivo que capacita a los jóvenes para las primeras reflexiones teórico-abstractas. Pero esta mayor capacidad para aprender está siendo bombardeada por numerosos frentes. De todo el complejo proceso adolescente, descrito por Teresa Olmos de Paz en su trabajo “De la confusión a la simbolización”, entresacaremos, lo directamente relacionado con el tema. Puesto que en la adolescencia tiene lugar la resignificación de toda la problemática infantil “prefiero llamar primera adolescencia al tipo de funcionamiento mental que se caracteriza, fundamentalmente, por el estado de omnipotencia narcisista y confusional, consecuencia del impacto en el self de la metamorfosis de la pubertad; y segunda adolescencia, al modo de funcionamiento mental en el cual se procesan una serie de operaciones simbólicas, básicamente el trabajo de elaboración de los duelos por las pérdidas del

cuerpo infantil, de las fantasías de bisexualidad, de la identidad infantil y de los padres de la infancia”. Esto supone un turbulento proceso de desidealización, tanto del propio self, como de las figuras parentales, proceso que se da en el marco de la elaboración de la conflictiva edípica.

Los procesos de aprendizaje-simbolización implican la puesta en marcha del Ideal del Yo con cierto carácter de futuro, fantasear lo que uno quiere ser, en cuyo caso se desarrollan las identificaciones secundarias. Ser como papá, o mejor que él, ser el mejor deportista, etc. son fantasías que tienen que ver con el Ideal del Yo e impulsan al niño hacia adelante. El aprendizaje debe ser un deseo que nazca del yo y se conjugue con el Ideal del Yo, de lo contrario, el Ideal se convierte en una exigencia superyóica que ahoga y arrastra al yo en lugar de impulsarlo. Cuando surgen problemas de aprendizaje-simbolización, los proyectos de futuro, están interrumpidos, y, en lugar del Ideal del Yo, suele aparecer una hipertrofia del Yo Ideal, una fantasía narcisista omnipotente de que ya se es un genio, un ídolo. En este caso, el contacto con lo que aún no se sabe

es intolerable y el camino para aprender está interrumpido.

Para terminar estas reflexiones, incluiremos el proceso terapéutico de un caso de una niña de seis años, expuesto de un modo muy sintético. Merche se enferma con el nacimiento de su único hermano –tenía 8 meses cuando su madre se quedó embarazada–, manifestando su ansiedad de perder su lugar en la casa a través del cuerpo: hace bronquitis, anginas, diarreas... Frente a la angustia de la niña se despierta la propia conflictiva materna, quien no puede reconocer ni tolerar los celos y la hostilidad de su hija, en la medida en que se reactiva lo que ella debió sentir cuando nacieron sus propios hermanos: ella se quedó sin comida, sin dulce. La dificultad materna dejó a madre e hija enganchadas en una relación sádica, sin posibilidad de elaborar el duelo y sin posibilidad de establecer un exitoso proceso de separación-individuación. Las dos se quedaron enganchadas y el padre, muy inseguro, tampoco pudo mediar en la relación entre ambas. A partir de este momento y tras el nacimiento de su hermano, siendo la mayor funciona como la menor. Para ella, en su

fantasía, son las cosas mal hechas; para el varón –para su hermano– son las buenas cosas. El hermano tiene lo necesario para crecer y desarrollarse, mientras que ella, por el contrario, no puede despegarse y crecer. Queda detenida en un permanente malentendido: cuando siente necesidad de algo, no está; cuando lo tiene, tiene tanta rabia que lo rechaza. Internamente se siente rota y un objeto interno roto –como objeto identificador– no le sirve para crecer, ni le permite aprender. A los seis años tenía los conocimientos y el comportamiento de una niña de dos años. Para ella, el mantenimiento de la relación simbiótica con el objeto materno era la única forma posible de evitar la desestructuración psicótica. Así, permanentemente ella se “descabezaba”, y se paralizaba para evitar los cambios y mantenerse en la simbiosis. Paralelamente, “descabezarse”, “hacerse la loquita” era, a su vez, su manera de separar a la madre del hermano y del padre. Estaba sumida en un sentimiento de vacío intenso: no sabía luchar por lo que quería, enfermándose más y más. Su rabia y sus sentimientos de celos y de envidia actuaban transformando

permanentemente para ella lo bonito en feo. Todo ello despertaba e incrementaba en ella una intensa voracidad, que era usada como una manera de atacar, no de tomar alimento: reventaba ella y reventaban los otros. Intentaba evitar el duelo y el dolor a través de la omnipotencia, haciéndose la que no era. Simulaba saber leer, escribir, sumar... porque temía no tener lo necesario para poder aprender. Se decía a sí misma “a mí qué me importa”, negando su dolor y su necesidad. A través de ser la nena sufriente y desprotegida, de inspirar pena y desesperanza, culpaba y paralizaba a la madre, reteniéndola. Igualmente tenía agarrada a la maestra. Ambas, madre y maestra, como representantes de un objeto interno que ella, en su fantasía, vació de bebés, y así mismo lo convertía en un objeto interno mamá-vacía-caquitas, con el que se identificaba. Ella, con una mente inservible, vacía, sin cosas valiosas, incapaz de aprender. Inició una psicoterapia a la edad de seis años y que prosiguió durante siete años. La psicoterapia, inicialmente, la proveyó de un espacio externo e interno adonde dirigir sus proyecciones, iniciándose un lento y costoso

camino para contener su ansiedad –y la de los padres y educadores–, con vías a posibilitar el establecimiento de un espacio simbólico que le permitiera reconocerse a sí misma como capaz de pensar y aprender, capaz, por tanto, de individualizarse y de elaborar el duelo patológico que la dejó paralizada y fijada simbióticamente a la madre.

Los padres, ambos muy agotados e impotentes, dañados en sus propias funciones materna y paterna, se sintieron apoyados y aliviados, recuperando lentamente su confianza en su propia función. Hasta ese momento, parecía como si ellos mismos no hubieran podido simbolizarse como padres, y siguieran actuando y reconociéndose a sí mismos simbólicamente como hijos –cada uno de ellos se mantenía muy fijado a su propia familia–. La dificultad de poder funcionar en un plano simbólico por Merche fue notoria desde el principio. Venía llorando y en brazos de la madre y permanecía desconsolada y desmadejada durante gran parte de la sesión. Cuando empezó a salir de este estado –a través de sentirse contenida por la analista en su trabajo interpretativo–, depositó en

la terapeuta su propia parte bebida-mala, insoportable y llorona, convirtiéndose ella en una mamá sádica e impaciente, que castigaba, frustraba y fastidiaba a su hija. No había simbolización en esta etapa, se movía en ecuaciones simbólicas que le impedían discriminar su propia fantasía y que la mantenían, muy próxima al terror y al pánico. Poco a poco la terapeuta, como ecuación simbólica –bebida mala pudo ser sustituida por una muñeca, BIBI, que empezó a funcionar como objeto transicional (WINNICOTT) en un plano presimbólico, y que permitió la distancia entre Merche y la terapeuta, tranquilizando y aliviando el sufrimiento de la niña. Así, empezó a acudir a las sesiones con menos pánico y a tolerar la separación de la madre, además de tolerar la escolarización –cosa imposible hasta ese momento–. Poco a poco empezó a establecerse un mundo interno propio, poblado de personajes que podían ya ser simbolizados: Tontolina, conejito..., como representantes de su propia fantasía, la niña tonta, incapaz de aprender; su parte envidiosa, rival, cagona, –además de sus aspectos omnipotentes y

omniscientes– MAESTRA que todo lo sabe: leer, escribir, pintar, recortar. La terapeuta tuvo que funcionar haciéndose cargo de sus aspectos de necesidad, frustración y sufrimiento, negados y escindidos, para poder acceder al espacio vincular que permitiera la confianza y la posibilidad de sentirse comprendida

Cuando pudo instaurarse esta incipiente función simbólica –sobre el año de iniciarse la psicoterapia–, comenzó a aprender, paralelamente con la interiorización y su mejor tolerancia frente a aspectos negados y escindidos de sí misma y de la realidad externa. Sus personajes, en sus juegos, empezaron a mostrar características menos despóticas y crueles –ahora eran, mamá, hijita, o vendedora de alimentos...–, con lo que empezó a instaurarse una mejor relación con una madre interna-externa confiable y capaz de satisfacer. Paralelamente, mostraba mayor conciencia de sus propias dificultades y de su necesidad de “ser arreglada”: el juego de la “peluquera” y el salón de peluquería pasaron a ser exponentes de su necesidad de que su cabecita, antes “descabezada”, fuera arreglada. Junto al

sufrimiento que le producía el ir enfrentándose a su realidad psíquica, iban disminuyendo su omnipotencia y sus negaciones. Mejoró la percepción de su propia realidad y de la realidad externa, poniendo a prueba su tolerancia frente a la realidad de su retraso escolar y afectivo. La fragilidad de su autoestima hacía muy difícil, en muchos momentos el abordaje de su conflictiva. Su aprendizaje fue progresando, aunque lenta y dificultosamente. Llegó a tener unos conocimientos escolares de 4.º de E.G.B. aproximadamente, con algunas lagunas. Podía trabajar sola y ser más responsable con su trabajo, aunque la inseguridad en su propio rendimiento, la mantenía necesitada de la confirmación externa. Era amistosa y no tenía problemas de ser aceptada, ni por parte de los chicos/as de su edad, ni por parte de los adultos, aunque la conciencia de sus dificultades hacía que buscara vínculos de protección, en grandes y pequeños.

El final de la terapia fue un período en que ella buscaba encontrar medios de enfrentar el duelo y poder mantener “vivos” a los ausentes. Encontró las cartas y el teléfono; además de buscar ir

“simbolizándose” como mayor, con posibilidades de estar sola. Fue reconstruyendo internamente su necesidad de encontrar contención para sus propios aspectos intolerantes, ávidos, a través de recuperar a la madre-maestra-terapeuta interna capaz de tolerar sus propias ansiedades infantiles sin venirse abajo. El peligro de la madre interna-externa, frustrante, aparecía mitigado por los aspectos positivos de una madre interna-externa capaz de contener y satisfacer. Como puede verse, junto a los cambios que se fueron produciendo, también seguían existiendo dificultades. A pesar de ello, la terapeuta y los padres, de mutuo acuerdo con ella, decidieron interrumpir temporalmente la terapia –como separación necesaria para poder ella ser “mayor”–, dejando abierta la posibilidad de retomarla más adelante, en caso de que ella tuviera necesidad de resolver otras situaciones de sufrimiento. Lo que fue muy bien aceptado por ella. Para concluir y a modo de síntesis, pensamos que la posibilidad de “aprender” –y ello es generalizable a cualquier tipo de aprendizaje– requiere el normal desarrollo de la función simbólica, que se va estableciendo desde

los primeros instantes de la vida en el espacio vincular madre-bebé. Este espacio vincular, en un primer momento funcional e indiferenciado, va permitiéndole al bebé desarrollar su propia capacidad de representación de sí mismo y del otro, gracias a la capacidad materna de contener y de modificar la ansiedad.

La representación simbólica de la que hemos hablado largamente, la categoría PRESENCIA-AUSENCIA, establece el requisito fundamental que permite la diferenciación yo-no yo, y el establecimiento consecuente del sentimiento de identidad. La posibilidad de aprender requiere que el mundo externo y el mundo interno propio, aparezcan y sean vislumbrados por el niño como no excesivamente dolorosos, de modo que le permitan mantener y satisfacer su deseo de conocer, descubrir y explorar, además de permitirle confiar en encontrar la presencia de lo vital adentro y fuera de sí mismo, de este modo, establecer vínculos creativos. Sólo entonces la mente del niño se vuelve permeable y promueve el desarrollo de su propia capacidad de integración que le posibilita pensar, elaborar y recrear su propia experiencia.

Aprender es un proceso, pues, que requiere la incorporación, interiorización e integración. La imitación, la mera repetición o la falsificación, nunca pueden generar pensamientos propiamente dichos y, por lo tanto, no pueden posibilitar el crecimiento mental conduciendo inevitablemente el empobrecimiento, el bloqueo y la detención del pensar, o a la falsedad, tal y como señalan: BION Y MELTZER. Es por esto que el niño –o el adulto– que no aprende, o aquel que pseudo-aprende, o el que se apropia del aprendizaje del otro, cada uno de ellos presentan fallas en la propia representación de sí mismos –a nivel de sus procesos de identificación–, que alteran y dificultan su captación de la realidad, interna y externa, afectando sus procesos simbólicos frente a los cambios socio-culturales y personales.

B. CAPACIDAD REPRESENTACIÓN

Construimos representaciones de la realidad que nos permiten actuar sobre ella y prever lo que va a suceder. Las representaciones sirven de soporte para comparar y establecer relaciones entre sucesos pasados, presentes y futuros. Permiten evocar lo que ya ha sucedido y anticipar lo que puede pasar. La elaboración

de representaciones se apoya en la capacidad de utilizar símbolos y signos que cuentan con significante y significado diferenciados. Esta capacidad es la que Piaget denomina simbólica o semiótica, y se manifiesta a través de cinco tipos de conductas: la imitación diferida, la imagen mental, el lenguaje, el dibujo y el juego o función simbólica, Piaget denomina así a la capacidad de representación que permite utilizar significantes para referirse a significados. El significante está en lugar de otra cosa, a la que se refiere, designa ese significado, que puede ser un objeto, situación o acontecimiento. La utilización de significantes diferenciados de los significados abre inmensas posibilidades al pensamiento y a la capacidad de actuar sobre la realidad. El sujeto no tiene que actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo simbólicamente. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad.

LAS DISTINTAS ACEPCIONES DE “REPRESENTACIÓN”

En psicología el término “representación” se usa en dos sentidos: Por una parte en el sentido que le da Piaget al describir la función semiótica y su desarrollo. Esta función

es la que permite utilizar significantes diferenciados de los significados. Por otra parte en el sentido de modelo de la realidad que los sujetos construyen. Como el conocimiento que forman los sujetos sobre el mundo. Se trata de la codificación de los contenidos del conocimiento, de las formas en que se organizan dentro del sistema cognitivo del sujeto.

ANTECEDENTES DE LA REPRESENTACIÓN

La representación hay que verla en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente nos proporciona. Es un aspecto más de la capacidad que tiene el ser humano para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor. La capacidad de representación no surge de golpe, es el resultado de un proceso que reconoce antecedentes en el desarrollo. PIAGET: ◊Admite durante el periodo sensoriomotor la presencia de una capacidad de interpretación de índices y señales, que otros llaman representación. Él no lo hace porque aún no se establece la diferenciación entre significantes y significados. Es todavía una capacidad limitada que no permite evocaciones de acontecimientos alejados. 2º y 3º estadio del periodo sensoriomotor: el niño empieza a ser capaz de reconocer situaciones a partir tan sólo de un aspecto

de la situación. Por el momento el significante es sólo una parte del significado. ◊La imitación desempeña un importante papel en la génesis de esta capacidad representativa, y el niño va a utilizar representaciones motoras antes de utilizar las más abstractas. Hacia el final del periodo sensoriomotor (6ºestadio) empieza a manifestarse una nueva capacidad: utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o situaciones sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente. La capacidad simbólica se manifiesta en el lenguaje y en todas las actividades. Comienza a imitar en diferido, situaciones que ya no están presentes. ◊El lenguaje permite actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de palabras que están en el lugar de las cosas. Esto no es exclusivo del lenguaje, hay otras actividades, que presentan las mismas características. Entre ellas están el juego simbólico o el dibujo. ◊Lo propio de todas las actividades de representación es que en vez de actuar directamente sobre un objeto, nos permiten servirnos de algo que lo sustituye, que está en su lugar. Esto es el significante, lo que significa. El significante está en lugar del significado, que es aquello que designa.

psicoapuntesjess.wordpress.com.

DIVERSOS TIPOS DE SIGNIFICANTES

Piaget, apoyándose en lo que dice Saussure, establece una clasificación de los tipos de significantes de acuerdo con su grado de conexión con lo que designan. Así según el grado de conexión entre significante y significado pueden distinguirse tres tipos de significantes:

TIPOS DE SIGNIFICANTES		
Señales o índices	El significante está directamente vinculado al significado, bien porque es un parte de él o porque ambos están ligados o se producen juntos	El humo es una señal o índice del fuego
Símbolos	El símbolo guarda una relación con aquello que se designa El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa la señal	El dibujo de la casa es un símbolo de la casa
Signos	Son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. la distancia entre significado y significante es máxima	Signos matemáticos. Palabras del lenguaje

C. LA GRAFOMOTRICIDAD

Es un término referido al movimiento gráfico realizado con la mano al escribir ("grafo", escritura, "motriz", movimiento). El desarrollo grafomotriz del niño tiene como objetivo fundamental completar y potenciar el desarrollo psicomotor a través de diferentes actividades. La reeducación grafomotora intentará siempre mejorar y/o corregir anomalías en dichos movimientos gráficos necesarios para la escritura. Asimismo y en consonancia con lo anteriormente expuesto, definiremos los "Trazos" como el resultado de la actividad grafomotora.

La base de la educación grafomotora es la psicomotricidad fina, sin embargo, previamente deberemos trabajar con el alumno aquellas actividades que favorezcan el desarrollo de la destreza de las manos y de los dedos, así como la coordinación viso-manual. A continuación aportaremos una serie de actividades manipulativas prácticas enfocadas al desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas. Con respecto a las actividades para el desarrollo de la destreza de las manos, citaremos las siguientes:

- Tocar palmas libremente; posteriormente, tocar palmas siguiendo un ritmo, aumentando la velocidad y ritmo progresivamente

- Llevar un objeto en equilibrio en la palma de la mano durante un recorrido. Sería recomendable realizar dicha actividad dos veces, una por cada mano.
- Realizar trazos libres sobre la arena y/o sobre el agua.
- Gestualizar con las manos al ritmo de canciones representando ideas.
- Realizar movimientos con las manos en diferentes direcciones: de arriba abajo, de izquierda a derecha (y viceversa); y en movimiento circular. -Simular con las manos movimientos de animales; por ejemplo, un pájaro volando.
- Simular con las manos movimientos de objetos; por ejemplo, las aspas de un molino.
- Abrir y cerrar las manos. Primero simultáneamente y, posteriormente, intercalando las manos, aumentando la velocidad de ejecución progresivamente.

Con respecto a las actividades para el desarrollo de la destreza de los dedos, citaremos las siguientes:

- Abrir y cerrar los dedos de la mano. Primero simultáneamente y, posteriormente, intercalando las manos, aumentando la velocidad y el ritmo de ejecución progresivamente.
- Juntar y separar los dedos de la mano; inicialmente de forma libre y, posteriormente, siguiendo órdenes.

- Tocar cada dedo con el pulgar de la mano correspondiente, aumentando la velocidad y el ritmo de ejecución progresivamente.
- Tocar cada dedo con el pulgar de la mano contraria, aumentando la velocidad y el ritmo de ejecución progresivamente.
- Simular con los dedos el uso de instrumentos musicales; por ejemplo, una guitarra, un tambor.
- Simular con los dedos el uso de una máquina de escribir, aumentando la velocidad y el ritmo de ejecución progresivamente.
- Sacar los dedos (uno detrás de otro) con los puños cerrados.

Con las manos sobre la mesa, levantar los dedos uno detrás de otro. Finalmente y con respecto a las actividades para el desarrollo de la coordinación viso-manual, citaremos las siguientes:

- Abrochar y desabrochar botones.
- Atar y desatar zapatos, lazos.
- Encajar y desencajar objetos.
- Manipular objetos de pequeñas dimensiones; por ejemplo, lentejas, garbanzos.
- Modelar con plastilina objetos tales como bolas, cilindros.
- Pasar las hojas de un libro (hacia delante y hacia atrás).
- Barajar y repartir cartas.

- Picar con punzón perforando dibujos.
- Rasgar y recortar con los dedos.
- Doblar un folio por su mitad tantas veces como pueda.
- Recortar utilizando las tijeras.

Lanzar objetos (cada vez con una mano) intentando dar en el “blanco”; por ejemplo, lanzar bolas de papel a una papelera. Una vez trabajadas y superadas con éxito aquellas actividades que favorezcan el desarrollo de la destreza de manos y dedos así como de la coordinación viso-manual, estaremos en disposición de iniciar el aprendizaje y/o reeducación de la psicomotricidad fina, es decir, iniciaremos al alumno en el desarrollo de los trazos. Previamente, sería interesante destacar el hecho de que pueden realizarse infinitas actividades sobre diferentes superficies, ya sea el suelo, papel de embalar, encerado, folios, cuadernos con pautas...y, a su vez, con diferentes instrumentos, tales como las pinturas de cera, rotuladores, pinceles y témperas, lápices... el único límite vendrá determinado por la imaginación del educador. Los movimientos básicos presentes en los diferentes trazos grafomotores son de dos tipos inicialmente: trazos rectilíneos y trazos curvos. Es precisamente sobre dichos trazos donde el educador deberá centrar sus esfuerzos en la reeducación grafomotriz.

Los ejercicios deben ser realizados en el sentido de izquierda a derecha; sin embargo, la metodología a seguir puede ser aquella

deseada por el propio educador, pudiendo realizarse trazos en sentido contrario. Asimismo, remarcar que la disposición de las actividades está determinada por su complejidad y nivel de dificultad de acceso al aprendizaje por parte del alumnado y fruto de la experiencia al servicio del gremio de la pedagogía terapéutica en nuestras aulas; siendo nuevamente libre la metodología de enseñanza a seguir por el educador.

El objetivo de la grafomotricidad es que el niño adquiera las habilidades necesarias para que llegue a expresarse por medio de signos escritos, mediante ejercicios que permitan el mayor dominio del antebrazo, la muñeca, la mano y, sobre todo, los dedos. En el aprendizaje y/o adquisición de las habilidades grafomotrices se empieza por el trazo prácticamente libre, que permite al niño dominar el espacio y adquirir soltura con los utensilios básicos, para ir introduciendo progresivamente pautas y trazos dirigidos. En cuanto al manejo de útiles, primero se desarrollan y perfeccionan los movimientos de la mano, los dedos, y empieza la manipulación de esponjas, tizas, pinceles gruesos, ceras y los últimos son los lápices, más finos.

APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL

PROCEDIMIENTO

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, procedimiento es “acción de proceder”. Y proceder es “ir en

realidad o figuradamente tras otra (personas o cosas) u otras guardando cierto orden". En esta definición está presente la idea de acción, orden, secuencia y progreso. Gargallo(2000:40) recoge en su libro definiciones de otros autores como Merrill, Reigeluth y Stein, Coll y también la definición propuesta en la reforma educativa española: "Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta". Ante todo hablamos de que el conocimiento procedimental es de carácter dinámico, "acción de proceder". El conocimiento procedimental necesita de un conocimiento verbal, explicativo, que acompañe a la acción para que el estudiante sepa qué ha de hacer utilizando una serie de técnicas en el tiempo, ya que su dominio es algo que se produce gradualmente.

EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL

Se refiere a la adquisición y/o mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y/o estrategias para hacer cosas concretas. Se trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada: " Implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta". Según la teoría de Anderson (1983), Gargallo (2000:89) establece cuatro etapas en el aprendizaje procedimental.

- Aprendizaje de los datos relevantes con respecto a la tarea y a sus condiciones y reglas. Se plantea verbalmente lo que hay que hacer ordenadamente. La explicación puede ir reforzada mientras la pone en práctica. El estudiante elabora una representación cognitiva del procedimiento y es capaz de verbalizar cada uno de los pasos fundamentales que ha de llevar a cabo. El profesor ha de descomponer en una serie de pasos ordenados o instrucciones separadas, el procedimiento a llevar a cabo. Estas instrucciones, al ser ejecutadas de forma ordenada, como acciones consecutivas llevan al estudiante al resultado final.
- El estudiante aprende aplicando el procedimiento anteriormente explicado. Primero con una ejecución poco fina, en base a tanteos y con errores que irá corrigiendo en sucesivas repeticiones. Esta ejecución irá guiada por las instrucciones de tipo declarativo.
- El procedimiento se automatiza. Se adquiere destreza y habilidad, guiado por el conocimiento procedimental. Las acciones ya no se verbalizan y es difícil recuperar los conocimientos declarativos que antes eran imprescindibles para guiar la ejecución. Se trata de “componer” en una acción todos los pasos que anteriormente han sido descompuestos, de forma que con la práctica repetida el

estudiante los ejecute como una sola acción y no como una serie de acciones consecutivas.

- Es una fase inconclusa. Siempre podremos afinar los procedimientos atendiendo a las tareas impuestas. Otra de las características de los procedimientos es que las acciones han de ir ordenadas unas detrás de otras. El profesor debe tener claro que acciones van primero y cuáles después, utilizando el método que mejor considere para enseñarlas. Algo que parece sencillo, se nos puede complicar si no nos paramos a pensar y trasladar nuestro conocimiento procedimental en acciones verbales que indiquen al estudiante cuál es el orden de ejecución. Atendiendo a la dimensión temporal de los procedimientos, podemos decir que es un proceso que va desde la primera toma de contacto con la actividad a desarrollar, hasta su automatización y dominio experto. Nuestras primeras acciones no siguen una secuencia lineal, se avanza y se retrocede, se progresa y se detiene... La forma de proceder es lenta. Cuando ya hemos adquirido su automatización, son acciones que ejecutamos con mayor velocidad, podemos realizar otras actividades a la vez porque no es preciso estar atento a lo que se hace; no es preciso pensar lo que se ha de hacer.

Se pasa de una acción donde el estudiante está pendiente de las reglas y de cada uno de los pasos a ejecutar, a una

ejecución fácil, inconsciente y aparentemente no necesitada de control. Entre el momento inicial de aprender y el momento final, entendido éste como el momento donde se poseen las características de los procesos automatizados, se pueden establecer distintos grados de nivel de control de la actividad, hablamos de un proceso gradual. No olvidemos que en los procedimientos se intenta articular una serie de acciones para llegar a una meta. Cualquier aprendizaje es siempre producto de la práctica. Para organizar una práctica debemos adecuar ésta a los objetivos o metas del aprendizaje. Según Pozo (2008: 173) las metas las podemos clasificar en metas pragmáticas (tener éxito) o epistémicas (comprender). Por lo general, la práctica repetitiva, es decir la repetición reiterada de una misma actividad, produce aprendizajes más pobres o limitados que una práctica reflexiva donde se comprende lo que se está haciendo, descubrir los errores, rectificar y buscar nuevas soluciones. Hacer se aprende haciendo, pero el estudiante debe reflexionar sobre su práctica, comprender qué aspectos fallan para poderlos rectificar en la siguiente repetición de su tarea, para poder llegar a la meta planteada. Un buen aprendizaje será aquel que logre lo que se propone, llegando de manera eficaz a la meta planteada. Por tanto, la organización de actividades de aprendizaje debe estar

supeditada a las metas fijadas. Ahora bien, para garantizar el éxito, las metas fijadas por los estudiantes y las metas fijadas por los profesores deben ser compartidas, lo que requerirá que los profesores diseñen estrategias para compartir esas metas. Para Pozo (2008:175), el aprendizaje es un sistema complejo compuesto por tres subsistemas que interactúan entre sí: los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que se aprende).

APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

A. Zavala se refiere a los contenidos procedimentales señalando lo siguiente: "un contenido procedimental que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo."

a. Reglas

Norma o precepto que deben respetarse y cumplirse exigido por una jurisdicción o autoridad capacitada, y si dicha orden no es cumplida traerá consigo consecuencias y castigos; es un conjunto de normas con las que vivimos a diario, y que son impuestas por una

entidad mayor para ser cumplidas por el hombre, para tener un grato balance en el mundo en que habitamos.

REGLAS BÁSICAS PARA OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE

- Comunico y describo el objetivo de aprendizaje
- Explico el sentido que tiene cada actividad
- Relaciono los contenidos nuevos con otros temas tratados y con sus propias experiencias. Los datos aislados, no conectados se olvidan con Facilidad.
- Nunca desecho la información entregada por los participantes , conecto sus experiencias, testimonios , anécdotas, datos, secretos de la naturaleza, refranes, dichos, etc. Con el objetivo de aprendizaje.
- Me comunico en un lenguaje comprensible para los y las participantes. Cuando incorporo conceptos nuevos los aviso y los defino.
- Presento los contenidos en forma ordenada, por etapas o en pasos
- Ayudo a discriminar las ideas más importantes, hago esquemas, jerarquizo las ideas, dibujo ejemplos, etc.

- Hago un resumen final y motivo la realización de resúmenes propios. Sugiero preguntas y/o actividades que exijan darle vuelta a los contenidos.
- Las y los estímulo a pensar acerca de la aplicación de lo aprendido y las o los llevo a discutir como lo usarían.
- Evalúo los progresos y los comunico oportunamente, doy a conocer debilidades, pero doy lugar prioritario al incentivo de sus potencialidades.
- Uso material didáctico adecuado a los objetivos de aprendizaje, trato de que este material sea atractivo, variado, significativo y efectivo.

b. **Técnicas**

Actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica, consciente, intencional y controlada.

c. **Estrategia**

Se considera una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

d. **LA HABILIDAD O DESTREZA**

Es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio. Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motriz o discapacidad intelectual, entre otros, se distinguen por algún tipo de aptitud. El significado de destreza reside en la capacidad o habilidad para realizar algún trabajo, primariamente relacionado con trabajos físicos o manuales.

En 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas. El propósito de esta actuación era difundir mundialmente la enseñanza de un grupo genérico de diez destrezas psicosociales, consideradas relevantes en la promoción de la competencia psicosocial de niñas, niños y jóvenes.

1. Autoconocimiento
2. Empatía
3. Comunicación asertiva
4. Relaciones interpersonales
5. Toma de decisiones

6. Solución de problemas y conflictos
7. Pensamiento creativo
8. Pensamiento crítico
9. Manejo de emociones y sentimientos
10. Manejo de tensiones y estrés

e. **PROCEDIMIENTOS**

Se suele definir procedimiento como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Saber hacer algo. Los términos hábitos, técnicas, habilidades, estrategias y métodos quedan englobados en la palabra procedimiento. Conducir un vehículo, hacer el nudo de la corbata, vestirse, interpretar un mapa o construir una batería de preguntas de examen son ejemplos de procedimientos.

Existen muchos tipos de procedimientos, pero, de momento, basta con hacer una gran división:

- Procedimientos motrices. Se demuestran mediante movimientos corporales. Montar un arma, desfilar, construir una maqueta, son procedimientos motrices.
- Procedimientos cognitivos. Son actividades internas del sujeto que no son observables, se infieren de sus efectos. Interpretar un mapa, construir esquemas mentales, analizar y relacionar conceptos, son ejemplos de procedimientos cognitivos.

Otra razón para manejar la variedad de modelos didácticos es la diversidad de los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje organizado. El contexto determina la cantidad y calidad de los materiales y el personal disponible para el aprendizaje, en especial el equipamiento, la organización, los materiales y la disponibilidad y calificación del personal docente.

f. **Método**

Hace referencia a un conjunto de herramientas que se utilizan para llegar a un objetivo preciso, el método por lo general representa un medio instrumental por el cual se realizan las obras que cotidianamente se hacen. Cualquier proceso de la vida requiere de un método para funcionar, la etimología de la palabra nos indica que proviene de un grafema Griego que quiere decir Vía, por lo que nos indica que es un camino obligatorio para hacer cualquier acto. El uso de esta palabra es casi coloquial, su uso en cualquier oración indica que existe un procedimiento que seguir si se desea llegar al final de la operación. Si nos paseamos por los diferentes campos de la ciencia nos encontramos con todo un trayecto empírico de creación de métodos para resolver problema.

- **Método deductivo**

Cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. El profesor presenta conceptos, principios o definiciones o afirmaciones de las que se van extrayendo conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas. Si se parte de un principio, por ejemplo el de Arquímedes, en primer lugar se enuncia el principio y posteriormente se enumeran o exponen ejemplos de flotación...

Los métodos deductivos son los que tradicionalmente más se utilizan en la enseñanza. Sin embargo, no se debe olvidar que para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual, son los menos adecuados. Recordemos que en el aprendizaje propuesto desde el comienzo de este texto, se aboga por métodos experimentales y participativos.

El método deductivo es muy válido cuando los conceptos, definiciones, fórmulas o leyes y principios ya están muy asimilados por el alumno, pues a partir de ellos se generan las 'deducciones'. Evita trabajo y ahorra tiempo.

- **Método inductivo**

Cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Es el método, activo por excelencia, que ha dado lugar a la mayoría de descubrimientos científicos. Se basa en la experiencia, en la participación, en los hechos y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado.

El método inductivo es el ideal para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo. Normalmente en las aulas se hace al revés. Si seguimos con el ejemplo iniciado más arriba del principio de Arquímedes, en este caso, de los ejemplos pasamos a la 'inducción' del principio, es decir, de lo particular a lo general. De hecho, fue la forma de razonar de Arquímedes cuando descubrió su principio.

- **Método analógico o comparativo**

Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza hemos procedido por analogía. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Es fundamentalmente la forma de razonar de los más pequeños, sin olvidar su importancia en todas las edades.

El método científico necesita siempre de la analogía para razonar. De hecho, así llegó Arquímedes, por comparación, a la inducción de su famoso principio. Los adultos, fundamentalmente utilizamos el método analógico de razonamiento, ya que es único con el que nacemos, el que más tiempo perdura y la base de otras maneras de razonar.

CONDICIONES DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- La realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición fundamental para el aprendizaje: se aprende a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; a observar, observando.
- La ejercitación múltiple es necesaria para el aprendizaje de una técnica, no basta con realizar alguna vez las acciones del contenido procedimental, hay que realizar tantas veces como sea necesario las diferentes acciones o pasos de dichos contenidos de aprendizaje.
- La reflexión sobre la misma actividad es un elemento imprescindible que permite tomar conciencia de la actuación. No basta con repetir el ejercicio, habrá que ser capaz de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre las condiciones ideales de su uso. Esto implica realizar

ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que nos permita analizar nuestros actos, y por consiguiente, mejorarlos. Para ello hace falta tener un conocimiento significativo de contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica. Así por ejemplo, yo puedo revisar una composición a partir de un conjunto de reglas morfosintácticas que me permitirán establecer errores y hacer modificaciones posteriores.

- La aplicación en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que podamos utilizarlo en situaciones siempre imprevisibles. Las ejercitaciones han de realizarse en contextos diferentes para que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión.

LA SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Para organizar una adecuada secuencia de contenidos procedimentales conviene asegurar primero el dominio de aquellos procedimientos considerados como básicos, es decir, que respondan a necesidades urgentes a satisfacer, como por ejemplo la manipulación correcta de los objetos utilizados en el laboratorio. Asegurar también el aprendizaje de aquellos procedimientos que resulten más potentes que otros de cara a la solución de tareas, o como requisito para

otros aprendizajes. Por ejemplo la descripción es previa a la interpretación y a la explicación.

- Atender primero aquellos procedimientos que son más simples, basándose en el grado de conocimiento y práctica de los alumnos, teniendo en cuenta que pueden lograrse niveles distintos de complejidad en el aprendizaje de contenidos procedimentales y en este sentido, el profesor deberá ser consciente del nivel de profundidad al que quiere llegar con sus alumnos. Si lo que se busca es que el alumno domine una técnica bastará con repetirla varias veces hasta que su empleo se vuelva casi inconsciente.
- De otro lado, si lo que se pretende es que el alumno aprenda una estrategia y no sólo domine una técnica, además de la repetición de las acciones a realizar, resultará fundamental acompañar esta repetición con una constante reflexión y evaluación de las acciones con el fin de mejorar su empleo y posteriormente transferirlo a situaciones más complejas. En este sentido podríamos establecer distintos niveles en el aprendizaje de procedimientos según se trate del aprendizaje de técnicas o estrategias: se aplican a situaciones iguales, se aplican a situaciones diferentes, se hace un uso estratégico de ellos, se recrean procedimientos alternativos, se recrean procedimientos alternativos y además se justifica su pertinencia.

2.3. **TERMINOS BÁSICOS**

- **PSICOMOTRICIDAD.** Integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.
- **HABILIDADES MOTRICES.** Movimiento adecuado para desarrollar una comunicación eficaz.
- **PRAXIAS.** Prácticas que se realiza con distintos órganos del cuerpo.
- **IDEOMOTRICIDAD.** Información debidamente estructurada y organizada de acuerdo a la realidad; se trata de conseguir que sea el propio cerebro, sin ayuda de elementos externos el que organice y dirija los movimientos a realizar, para desarrollar la comunicación y el lenguaje.
- **CAPACIDAD SIMBÓLICA.** Es la capacidad de simbolización mediante la educación censo-perceptiva, para ello interviene y adquiere un papel determinante el lenguaje.
- **CAPACIDAD REPRESENTACIÓN.** Construimos representaciones de la realidad que nos permiten actuar sobre ella y prever lo que va a suceder.
- **SEÑALES O ÍNDICES.** El significante está directamente vinculado al significado, bien porque es un parte de él o porque ambos están ligados o se producen juntos
- **SÍMBOLOS.** El símbolo guarda una relación con aquello que se designa

- El símbolo guarda una mayor distancia con lo que desina la señal
- SIGNOS. Son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. la distancia entre significado y significatete es máxima.
- GRAFOMOTRICIDAD. Es un término referido al movimiento gráfico realizado con la mano al escribir ("grafo", escritura, "motriz", movimiento).
- PROCEDIMIENTO. Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, procedimiento es "acción de proceder". Y proceder es "ir en realidad o figuradamente tras otra (personas o cosas) u otras guardando cierto orden". APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL. Se refiere a la adquisición y/o mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y/o estrategias para hacer cosas concretas.
- APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES. Un contenido procedimental que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo."
- TÉCNICAS. Actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetición, subrayar, esquemas, realizar

preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica, consciente, intencional y controlada.

- **ESTRATEGIA.** Se considera una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.
- **LA HABILIDAD O DESTREZA.** Es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.
- **MÉTODO.** Hace referencia a un conjunto de herramientas que se utilizan para llegar a un objetivo preciso, el método por lo general representa un medio instrumental por el cual se realizan las obras que cotidianamente se hacen.

2.4. HIPÓTESIS

2.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe una relación directa la sicomotricidad con el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.

2.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICO

- Existe una relación directa entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.

- Existe una relación directa entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.

Existe una relación directa entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL 2017.

2.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
PSICOMOTRICIDAD	A. Praxias	Gestos faciales Praxias labiales Praxias linguales Praxias mandibulares
	Ideomotricidad.	Simbólica Representativa
	La grafomotricidad	Desarrollo grafomotriz
EL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL	Aprendizaje de contenidos procedimentales	Contenidos procedimentales
	Condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales.	Consciencia
	La secuencia de Los Contenidos procedimentales	Dominio de los procedimientos

CAPÍTULO III

MÉTODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de los alcances, antes tipos de la investigación, esta tesis es correlacional, porque: “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, et al., 2010, p. 81) Además, esta es una investigación de tipo no experimental, sustantiva y transversal.

Según Kerlinger (2002, p. 504) la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han

ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente.

Según Sánchez y Reyes, (2009, p. 38) la investigación sustantiva es aquella que trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica.

Es transversal porque según Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, (2009, p. 12) es el estudio en el cual se mide una sola vez la o las variables; se miden las características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de esas unidades.

3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se empleará el método hipotético-deductivo en esta investigación. Según Bernal “el método consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (2006, p. 56).

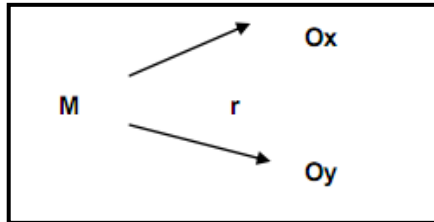
Además, el método empleado en el proceso de investigación será el cuantitativo porque “supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (Bernal, 2006, p. 57).

El método empleado en el proceso de investigación será el descriptivo. El método descriptivo, según Sánchez y Reyes (2009, p. 50), consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y las variables que los caracterizan de manera tal y como se dan en el presente.

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Sánchez y Reyes (2009, p. 84) esta investigación es correspondiente al diseño correlacional. Un diseño correlacional es la relación concomitante entre dos o más variables pareadas, esto es entre dos o más series de datos. Dentro de este marco nuestra investigación es de diseño correlacional, porque relacionaremos las variables desempeño docente y tutoría.

El diagrama representativo que hemos adaptado es el siguiente:



Donde:

M : muestra de la investigación

Oy : observación de la variable desempeño docente

Ox : observación de la variable tutoría

r : relación entre las dos variables

3.4. INSTRUMENTOS

3.4.1. INSTRUMENTO 1 Y 2

Se utilizó el cuestionario como instrumento. Los cuestionarios están destinados a recoger información sobre las opiniones y actitudes de las personas y también sobre lo que han logrado como producto del proceso educativo. Según Hernández et al. (2010), el cuestionario: “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 217).

3.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A. TÉCNICA DE LA ENCUESTA

Se utilizó la encuesta, cuyo instrumento, el cuestionario, está compuesto por una relación de preguntas escritas para que los miembros de las unidades muestrales lean y contesten por escrito. Sobre esta técnica Bernal (2006) nos dice que “es una de las técnicas de recolección de información más usadas, a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas” (p. 177).

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. POBLACIÓN

La población de la investigación está dada por todos los alumnos matriculados en el nivel primario del 4to Ciclo de la Institución Educativa N° 20820 Nuestra Señora de Fátima.

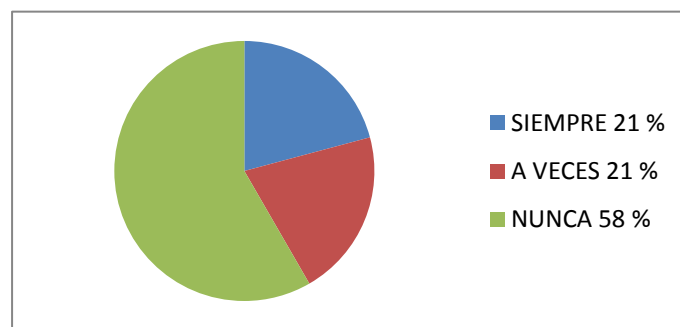
3.6.2. MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado es el probabilístico, en la medida que la muestra, constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Hernández Sampieri, Roberto (2010, p. 241). La muestra será de 24 estudiantes.

CAPÍTULO IV **RESULTADOS**

2. EL ESTUDIANTE HACE EJERCICIOS MOVILIZANDO SUS OJOS

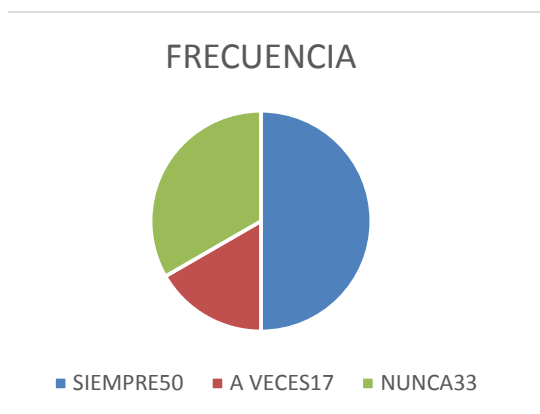
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	5	21
A VECES	5	21
NUNCA	14	58
TOTAL	24	100



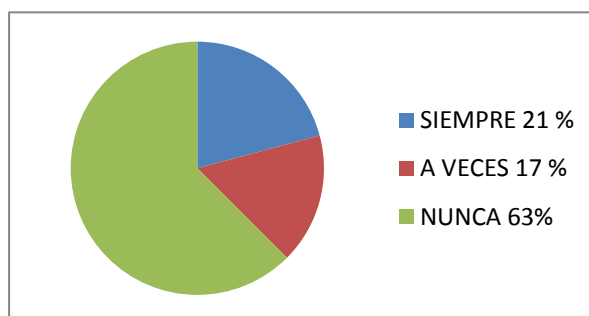
El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados no movilizan sus ojos como ejercicio.

2. EL ESTUDIANTE REALIZA MUECAS

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	12	50
A VECES	4	17
NUNCA	8	33
TOTAL	24	100



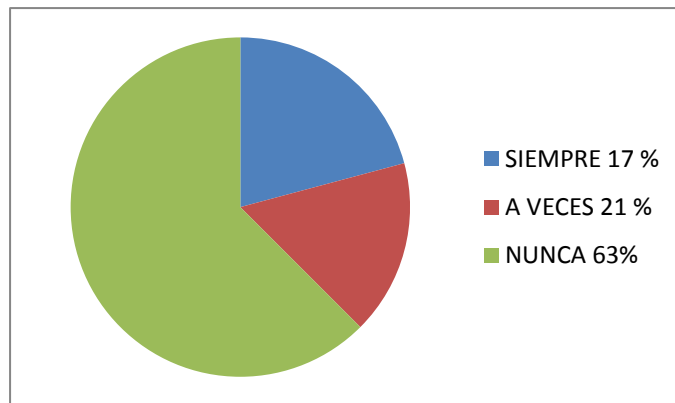
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	5	21
A VECES	4	17
NUNCA	15	63
TOTAL	24	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que no utilizan los labios de una manera adecuada como ejercicio.

4. El estudiante realiza ejercicios utilizando sus mejillas de manera adecuada

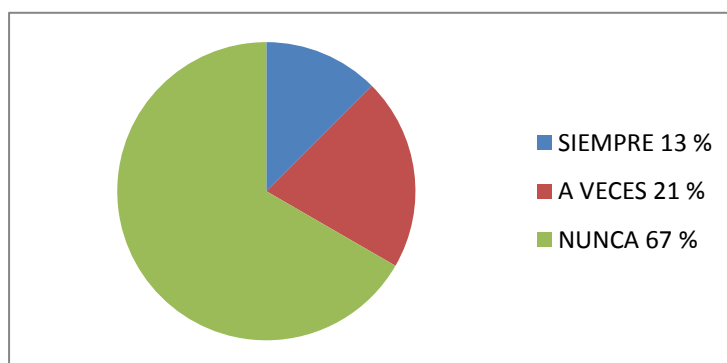
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	4	17
A VECES	5	21
NUNCA	15	63
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados no utilizan sus mejillas como ejercicio.

5. El estudiante realiza ejercicios utilizando la lengua de manera adecuada.

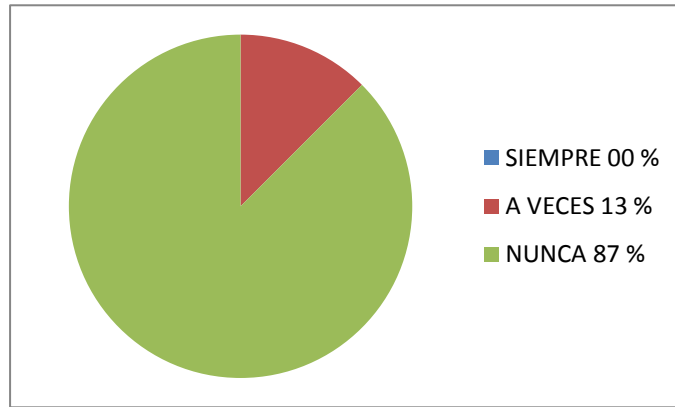
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	3	13
A VECES	5	21
NUNCA	16	67
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados manifiestan que no utilizan la lengua como ejercicio.

6. El estudiante imita adecuadamente los ruidos utilizando la lengua

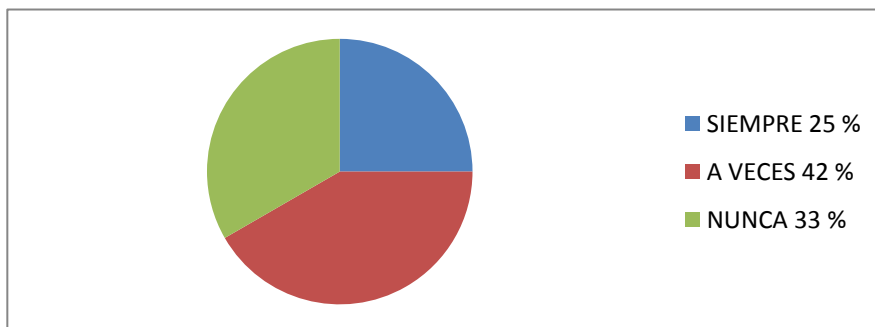
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	0	0
A VECES	3	13
NUNCA	21	87
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados manifiestan no imitar los ruidos utilizando la lengua.

7. El estudiante realiza ejercicios utilizando la mandíbula de manera adecuada

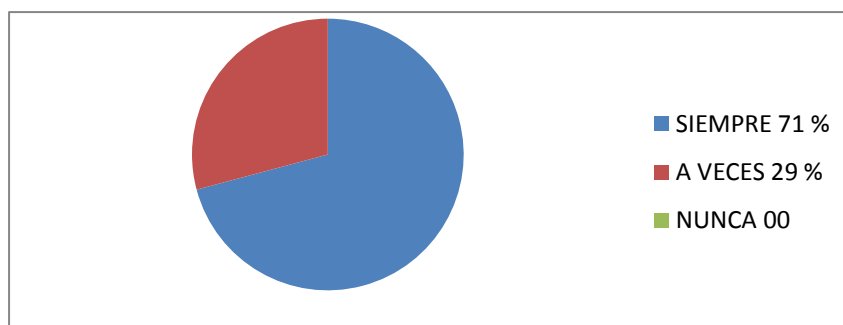
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	6	25
A VECES	10	42
NUNCA	8	33
TOTAL	24	100



La mayoría de los encuestados manifiestan no utilizar la mandíbula como ejercicio.

8. El estudiante simboliza sus juegos

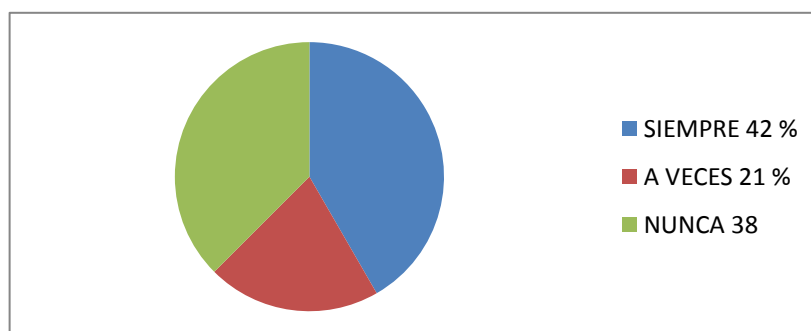
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	17	71
A VECES	7	29
NUNCA	0	0
TOTAL	24	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que sí simbolizan sus juegos

9. El estudiante es capaz de simbolizarse así mismo.

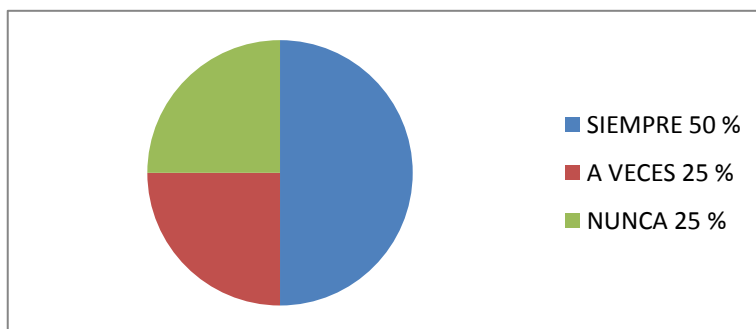
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	10	42
A VECES	5	21
NUNCA	9	38
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados son capaces de simbolizar así mismo.

10. El estudiante utiliza símbolos en su que haceres diarios

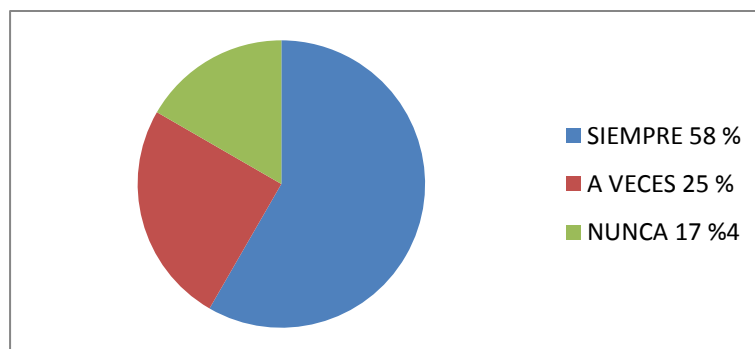
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	12	50
A VECES	6	25
NUNCA	6	25
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí utilizan los símbolos en sus quehaceres diarios.

11. El estudiante utiliza signos en su que haceres diarios

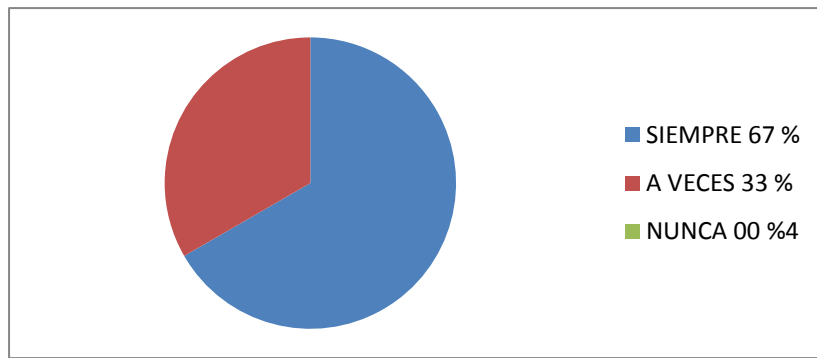
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	14	58
A VECES	6	25
NUNCA	4	17
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí utilizan signos en sus que haceres.

12. Los estudiantes realizan trazos adecuadamente.

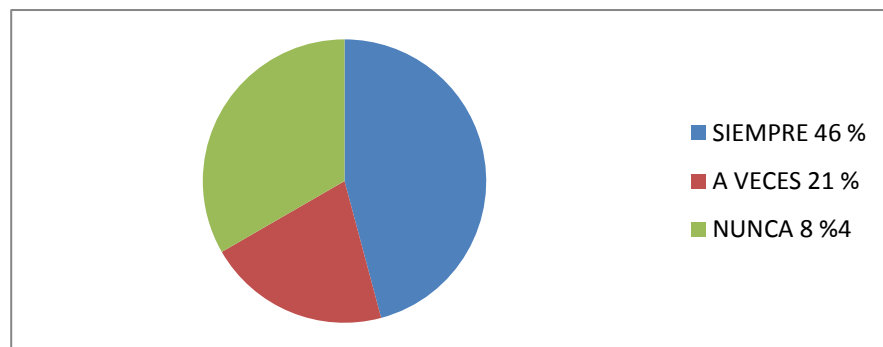
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	16	67
A VECES	8	33
NUNCA	0	0
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí realizan los trazos adecuadamente.

13. Los estudiantes utilizan la caligrafía adecuadamente.

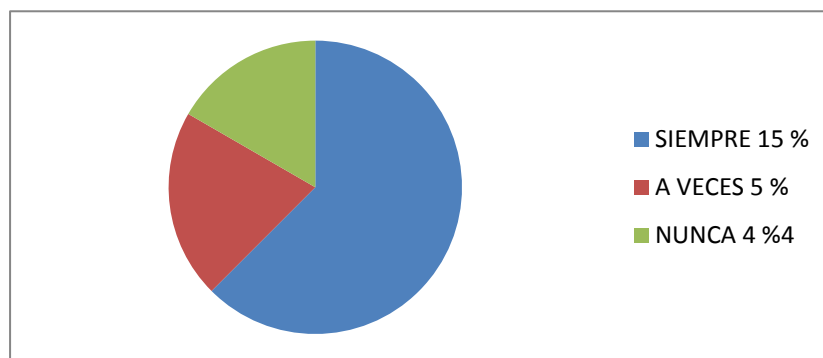
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	11	46
A VECES	5	21
NUNCA	8	33
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí utilizan la caligrafía adecuadamente.

14. Cumple con las reglas establecidos en tu aula.

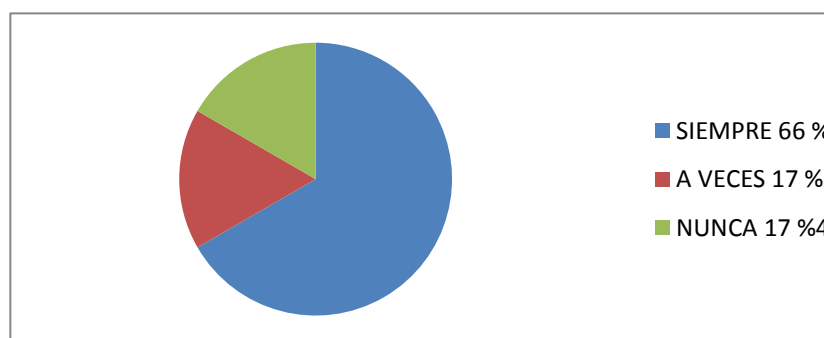
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	15	63
A VECES	5	21
NUNCA	4	16
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí utilizan las reglas establecidas en las aulas.

15. Utilizas adecuadamente las técnicas indicadas por el docente.

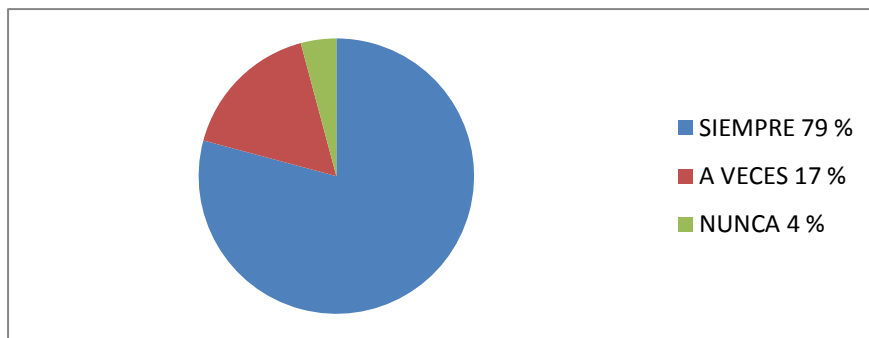
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	16	66
A VECES	4	17
NUNCA	4	17
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados utilizan las técnicas indicadas por el docente.

16. Realizas adecuadamente y en tiempo oportuna una actividad.

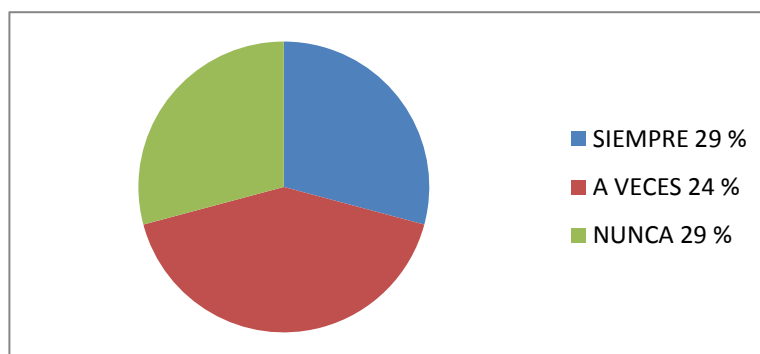
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	19	79
A VECES	4	17
NUNCA	1	4
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí realizan adecuadamente sus tiempos en su actividad.

17. Concluyes tus actividades educativas en una síntesis

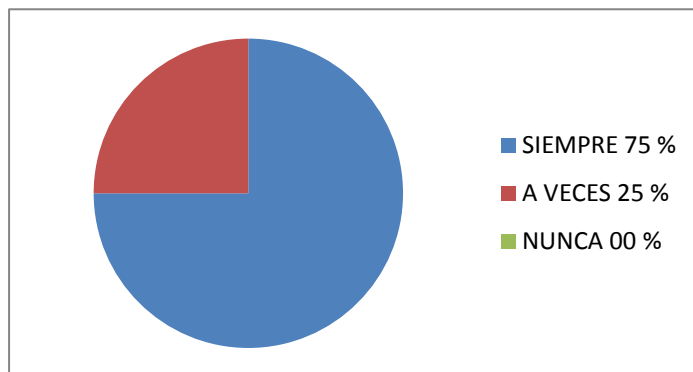
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	7	29
A VECES	10	42
NUNCA	7	29
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados no concluyen sus trabajos en síntesis.

18. Eres consciente de tu actuación.

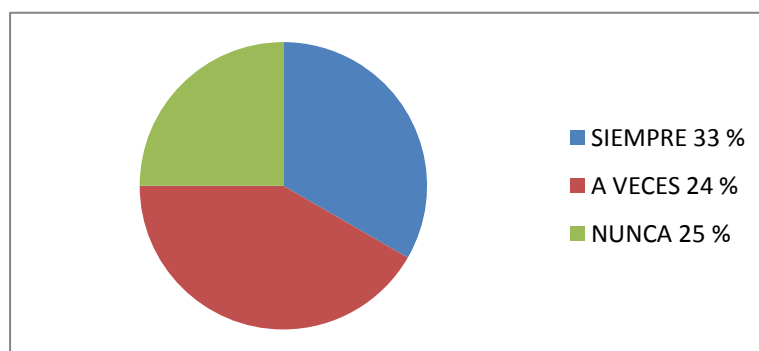
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	18	75
A VECES	6	25
NUNCA	0	0
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados manifiestan que sí son conscientes en su actuación

19. Analizas tus actos.

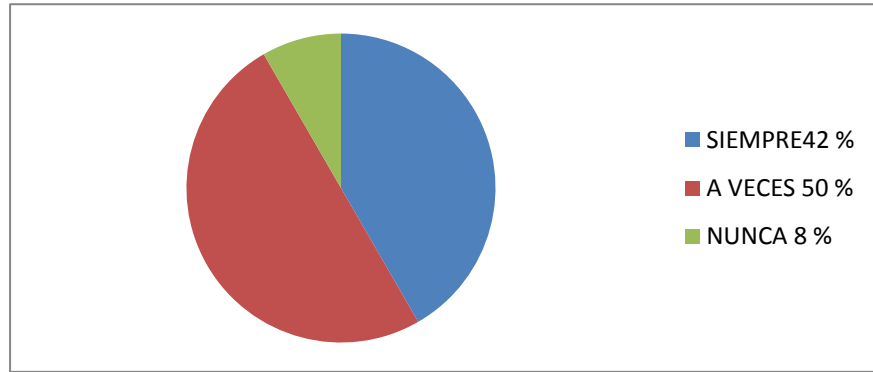
INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	8	33
A VECES	10	42
NUNCA	6	25
TOTAL	24	100



La mayoría de los encuestados manifiestan que no analizan sus actos.

20. El estudiante domina la secuencia de los procedimientos teniendo en cuenta su complejidad.

INDICE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIEMPRE	10	42
A VECES	12	50
NUNCA	2	8
TOTAL	24	100



El cuadro estadístico nos muestra que la mayoría de los encuestados sí dominan los procedimientos de aprendizaje.

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS CONCLUSIÓN Y

RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- Si existe una relación directa de la sicomotricidad con el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017. Por tanto que el dominio de la psicomotricidad conduce al dominio de las técnicas procedimentales de aprendizaje.
- Si existe una relación directa entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017. Por tanto que si no hay dominio de las praxias corporales, no hay dominio de contenidos procedimentales haciendo que el estudiante sea deficiente en sus aprendizajes procedimentales.
- Si existe una relación directa entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017. Por tanto que si el estudiante no distingue el lenguaje como signo o símbolo su comprensión va a ser incipiente.
- Si existe una relación directa entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes

de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017. Por tanto que si no hay dominio de la grafomotricidad, no habrá dominio en la secuencia de los contenidos procedimentales.

RECOMENDACIONES

- Incentivar a los estudiantes en la práctica continua motora del cuerpo humano.
- Incentivar a los estudiantes al dominio de los contenidos del aprendizaje procedimental.
- Fomentar el uso del lenguaje simbólico y representativo.
- Recomendar la práctica de la grafomotricidad.
- Recomendar a los docentes y estudiantes la praxis de la motricidad para el dominio del aprendizaje procedimental.

CAPITULO VI

REFERENCIAS

- Amasifuen P., & Cisneros I., (2014) en su tesis “efectividad de un programa de juegos variados en la mejora de la motricidad gruesa en niños de 5 años de la i.e.i. n° 657 “niños del saber” del distrito de Punchana-2014” Universidad Nacional de la Amazonía Peruana Facultad de Ciencias de la Educación
- Arroyo Y., (2012) niveles de conocimientos declarativos y procedimentales sobre tecnologías de información y comunicación en educación de docentes de la red n°6 - Callao Lima – Perú.
- Calderón Q., (2013) desarrollo psicomotriz y proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del primer año de educación básica de la escuela “Nicolás Copérnico” de la ciudad de Quito. propuesta de una guía de ejercicios psicomotores para la maestra parvularia
- Gastiaburú f., (2012) “juego, coopero y aprendo” para el desarrollo psicomotor niños de 3 años de una i.e. del Callao
- Gutiérrez L., (2011) La evaluación en las enseñanzas procedimentales. el cuaderno como herramienta de evaluación continua en las enseñanzas de dibujo. Universidad de las Palmas de Gran Canaria egutierrez.degpa@ulpgc.es Alberto Bravo de Laguna Socorro Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Jadmi g.,(2013) aplicación de estrategias didácticas y el desarrollo de aprendizaje por competencias en ciencias sociales jadmi gina gao chung lima, Perú
- Lavega Burgués, P.1 y Navarro Adelantado (2014) la motricidad en los juegos de Rodrigo caro: días geniales o lúdicos (1626) games in seventeenth century spain: an analysis of rodrigo caro's 1626 work días geniales o lúdicos [festive days
- Martínez C.,(2011) En su tesis , los contenidos procedimentales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo de derecho penal de la facultad de jurisprudencia de la universidad católica, período 2009- ambato – ecuador
- Morales A., (2006) Motricidad y cognición. Un estudio empírico, punts. Educación física y deportes Vol.4, Número 86.
- Paula C., Maritza G., Baque G., Julio Vicente, (2013) en sus estudios Actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de primer año de educación básica de la unidad educativa Fiscomisional Santa María del Fiat, parroquia Manglaralto, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2013.
- Pérez a., “la motricidad fina y su incidencia en el proceso de preescritura de los niños/as de primer año de educación básica de la escuela “yolanda medina mena” de la provincia de cotopaxi”. autora: ambato – ecuador 2010 – 2011

- Pérez C. (2015) En su tesis los juegos tradicionales infantiles de persecución y su influencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad de la unidad educativa “hispano américa” del cantón ambato” Ecuador Abril, 2015
- Revista española de Geratria y Gerontología Volume 46, Issue, March–April 2011, Pages 74-80.
- Rodríguez M., & Flores L., (2013) En su tesis estrategias para contribuir con el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años” autoras: patricia Andrea rodríguez medina. Susana cristina flores león. director: master. Ana lucia toral guerrero cuenca – ecuador.
- Toro A.(2007) En su estudios, Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Casilla 567, Valdivia,
- Ubirajara Oro(1996), en su estudio, Ciencia da motricidade humana: a definicao de Manuel Sergio. Ante a de ciencia em Mario Bunge
- http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/cont_apren.htm, Agosto, 2003
- Psicoapuntesjess.wordpress.com tema 5 el desarrollo de la capacidad de representación psicología del desarrollo i

ANEXOS

ANEXO N° 01

TEMA: Relación entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>¿Qué relación existe entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017?</p>	<p>Determinar la relación existe entre la sicomotricidad y el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p> <p>Determinar la relación existe entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p> <p>Determinar la relación existe entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p> <p>Determinar la relación existe entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p>	<p>Existe una relación directa la sicomotricidad con el aprendizaje procedimental en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL – 2017.</p> <p>Existe una relación directa entre la praxias y el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p> <p>Existe una relación directa entre la ideomotricidad y las condiciones del aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p> <p>Existe una relación directa entre la grafomotricidad y la secuencia de los contenidos procedimentales en los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima UGEL 09 DREL - 2017</p>	<p>Sicomotricidad</p> <p>Aprendizaje procedimental</p>	<p>Tipo de la investigación</p> <p>Exploratorio</p> <p>Descriptivo</p> <p>Enfoque</p> <p>Cuantitativa y Mixta.</p> <p>POBLACIÓN</p> <p>Institución educativa Nuestra Señora de Fátima</p> <p>estudiantes del 4to grado.</p> <p>Muestra 24 estudiantes.</p>

Anexo 2

INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado alumno (a):

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información acerca de educación física y vida saludable. Por favor, responde con sinceridad y marca con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

a). NUNCA

b). A VECES

c). SIEMPRE

1. El estudiante hace ejercicios movilizándolo sus ojos.

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

2. El estudiante realiza muecas

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

3. El estudiante realiza ejercicios utilizando sus labios de manera adecuada.

a. Siempre

b. A veces

- c. Nunca
- 4. El estudiante realiza ejercicios utilizando sus mejillas de manera adecuada
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
- 5. El estudiante realiza ejercicios utilizando la lengua de manera adecuada
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
- 6. El estudiante imita adecuadamente los ruidos utilizando la lengua
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
- 7. El estudiante realiza ejercicios utilizando la mandíbula de manera adecuada
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
- 8. El estudiante simboliza sus juegos
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

9. El estudiante es capaz de simbolizarse así mismo
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
10. El estudiante utiliza símbolos en su que haceres diarios
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
11. El estudiante utiliza signos en su que haceres diarios
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
12. Los estudiantes realizan trazos adecuadamente
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
13. Los estudiantes tienen buena caligrafía.
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
14. Cumples con las reglas establecidos en tu aula
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

15. Utilizas adecuadamente las técnicas indicadas por el docente.
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
16. Realizas adecuadamente y en tiempo oportuna una actividad.
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
17. Concluyes tus actividades educativas en una síntesis
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
18. Eres consciente de tu actuación
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
19. Analizas tus actos
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
20. El estudiante domina la secuencia de los procedimientos teniendo en cuenta su complejidad.
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

