



1859

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL



TÍTULO

**PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN
LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ
INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021**

Tesis previa a la obtención de
Licenciada en Psicorrehabilitación
y Educación Especial

AUTORA: PAULA ALEJANDRA JIMÉNEZ FLORES

DIRECTORA: LIC. LICET JOMARRÓN MOREIRA MG. SC

LOJA-ECUADOR

2021

CERTIFICACIÓN

Loja, 09 de abril de 2021

En calidad de Directora de Tesis; certifico que la Señorita Paula Alejandra Jiménez Flores, egresada de la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, desarrolló el Proyecto de Grado titulado: **PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021**, el mismo que fue asesorado y monitoreado con pertinencia y rigurosidad científica, observando las disposiciones institucionales vigentes en el Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, en cuanto a la coherencia, forma, contenido, metodología y técnicas; en consecuencia de lo actuado, autorizo la presentación para la revisión, calificación privada y graduación pública.



Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc.

DIRECTORA DE TESIS

AUTORÍA

Yo, Paula Alejandra Jiménez Flores, declaro ser autora del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales por el contenido de la misma. Adicionalmente, declaro y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

Autora: Paula Alejandra Jiménez Flores

Firma:  Firmado electrónicamente por:
PAULA ALEJANDRA
JIMENEZ FLORES

Cédula: 1106257056

Fecha: 10 de junio de 2021

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DE LA AUTORA, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

Yo, Paula Alejandra Jiménez Flores, declaro ser autora de la tesis titulada: **PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021**, como requisito para optar al grado de Licenciada en Psicorrehabilitación y Educación Especial; autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de contenidos de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de la tesis de investigación en el RDI, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad Nacional de Loja.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por la copia o plagio de la tesis que realicen las terceras personas, de los textos que reposarán en la biblioteca.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los diez días del mes de junio del dos mil veintiuno.



Firmado electrónicamente por:
**PAULA ALEJANDRA
JIMENEZ FLORES**

Firma:

Autora: Paula Alejandra Jiménez Flores

Cédula: 1106257056

Dirección: Loja, Sector las Pitass, Barrio Consacola, Calles: Av. Guillermo Arturo Bailón y Bucaramanga.

Correo: paula.jimenez@unl.edu.ec

Celular: 0967556875

DATOS COMPLEMENTARIOS

Directora de tesis: Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc.

Tribunal de grado:

Presidenta: Lic. Ana Cristina Arciniega Carrión Mg. Sc.

Primer Vocal: Dr. Luis Eduardo Vélez Ajila Mg. Sc.

Segunda Vocal: Lic. Esther González Quezada Mg. Sc.

AGRADECIMIENTO

La culminación de presente trabajo representa una meta personal, que se llevó a cabo gracias al apoyo constante de muchas personas que se convirtieron tanto en motivación, como también en inspiración, agradezco profundamente a mi familia por su ayuda incansable y ser mi fortaleza frente a los momentos de dificultad, asimismo, agradezco a la Universidad Nacional de Loja, por abrirme sus puertas para prepararme profesionalmente, y sobre todo a la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, que por medio de cada uno de los docentes que la conforman, me brindó la posibilidad de crecer profesionalmente bajo mi sentido de vocación y como persona, siendo cada uno de mis docentes, pilares fundamentales que siempre estuvieron presentes y me ayudaron en el proceso de aprendizaje de conocimientos científicos y de calidad humana.

Especialmente, quiero expresar mi gratitud a mi directora de tesis, la Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg.Sc., quien, en su constante apoyo y compromiso, me brindó consejo y guía para la culminación de mi proyecto de tesis.

Finalmente, quiero agradecer a la Dra. Victoria Cueva Mg.Sc., por permitirme realizar mi investigación de tesis con los niños de educación inicial que se encuentran bajo su tutoría docente.

Paula Alejandra Jiménez Flores

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a Dios por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida profesional y ser mi guía en cada paso recorrido, de igual forma le dedico este proyecto a mis padres Hernán y Verónica y a mis hermanos Jonathan, María Cristina y Anabelle, por su apoyo incondicional, quienes con su confianza y comprensión me ayudaron a no desfallecer en la meta planteada. A mis amigos y seres queridos quienes siempre me brindaron consejo y ánimos frente a situaciones adversas y fueron mi compañía y ayuda durante todo este tiempo.

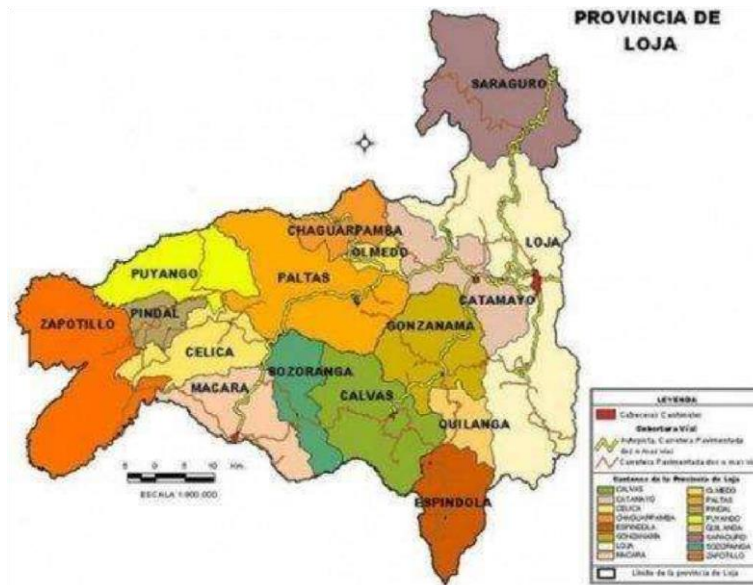
Paula Alejandra Jiménez Flores

MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO

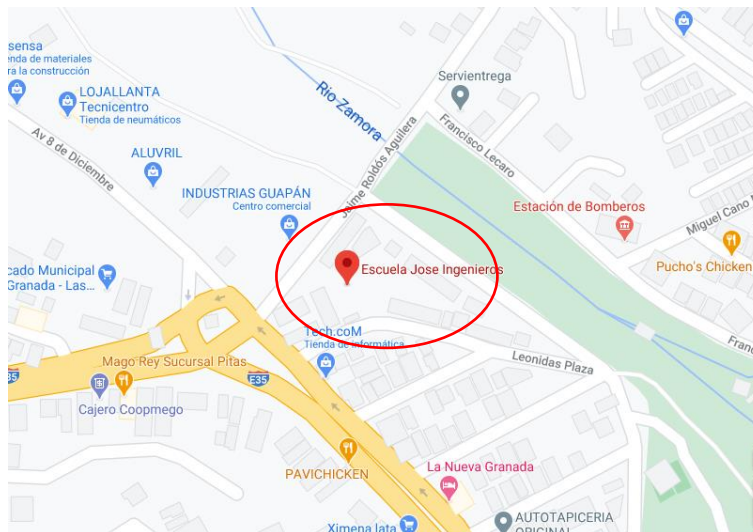
ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN											
BIBLIOTECA: FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN											
TIPO DE DOCUMENTO	AUTORA/TÍTULO DE LA TESIS	FUENTE	FECHA/AÑO	ÁMBITO GEOGRÁFICO						OTRAS DESAGREGACIONES	OTRAS OBSERVACIONES
				NACIONAL	REGIONAL	PROVINCIAL	CANTONAL	PARROQUIA	BARRIO O COMUNIDAD		
TESIS	PAULA ALEJANDRA JIMÉNEZ FLORES PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021	UNL	2021	ECUADOR	ZONA 7	LOJA	LOJA	EL VALLE	LAS PITAS	CD	LICENCIADA EN PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL CANTÓN LOJA



CROQUIS DE LA INVESTIGACIÓN-ESCUELA JOSÉ INGENIEROS N°1



ESQUEMA DE TESIS

- i. PORTADA
- ii. CERTIFICACIÓN
- iii. AUTORÍA
- iv. CARTA DE AUTORIZACIÓN
- v. AGRADECIMIENTO
- vi. DEDICATORIA
- vii. MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO
- viii. MAPA GEOGRÁFICO
- ix. ESQUEMA DE TESIS
 - a. TÍTULO
 - b. RESUMEN
ABSTRACT
 - c. INTRODUCCIÓN
 - d. REVISIÓN DE LITERATURA
 - e. MATERIALES Y MÉTODOS
 - f. RESULTADOS
 - g. DISCUSIÓN
 - h. CONCLUSIONES
 - i. RECOMENDACIONES
 - j. BIBLIOGRAFÍA
 - k. ANEXOS

a. TÍTULO

PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS
ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1,
DURANTE EL PERIODO 2020-2021

b. RESUMEN

La investigación surgió con el objetivo de conocer acerca de la percepción espacial y la psicomotricidad gruesa en los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021, la misma fue de tipo descriptiva, con un diseño de campo, no experimental, y enfoque mixto, haciendo uso de los métodos científico, cualitativo, cuantitativo, analítico-sintético y descriptivo en una muestra poblacional de 10 alumnos; de los cuales se obtuvieron como resultado el dominio de las nociones espaciales de: detrás-adelante, sentido de permanencia, lleno-vacío y junto-separado, mientras que por otro lado, las nociones espaciales que representaron mayor dificultad son las de izquierda-derecha y relaciones de orden; en cambio, en las habilidades psicomotrices gruesas también se observó el afianzamiento de: caminar, subir-bajar y extensión de piernas, y asimismo se evidenció que la mayor dificultad radicó en: patear, pedalear y lanzamiento de objetos; los resultados se obtuvieron por medio de la aplicación de listas de cotejo a padres de familia y una entrevista dirigida a la docente. En conclusión, la investigación permitió conocer las principales nociones espaciales y habilidades psicomotrices gruesas que dominan los alumnos y también aquellas en las que presentan mayor dificultad, para lo cual se recomienda hacer uso de la propuesta alternativa de este proyecto e intervenir de forma oportuna.

Palabras clave: nociones espaciales, habilidades psicomotoras gruesas, educación inicial

ABSTRACT

The research arose with the objective of knowing about spatial perception and gross psychomotor skills in the students of initial II of the fiscal school José Ingenieros No 1 during the period 2020-2021, the same was of descriptive type, with a field design, non-experimental, and mixed approach, making use of the scientific, qualitative, quantitative, analytical-synthetic and descriptive methods in a population sample of 10 students; from which were obtained as a result the mastery of the spatial notions of: behind-forward, sense of permanence, full-empty and together-separated, while on the other hand, the spatial notions that represented greater difficulty are those of left-right and order relations; on the other hand, in gross psychomotor skills also observed the entrenchment of: The results were obtained through the application of checklists to parents and an interview directed to the teacher. In conclusion, the research allowed us to know the main spatial notions and gross psychomotor skills mastered by the students and also those in which they present greater difficulty, for which it is recommended to make use of the alternative proposal of this project and intervene in a timely manner.

Key words: spatial notions, gross psychomotor skills, early education.

c. INTRODUCCIÓN

El desarrollo durante la primera infancia se ve caracterizado por una adquisición paulatina de habilidades y destrezas de origen evolutivo-adaptativas, las mismas que tienen como finalidad el proporcionar a los infantes, los recursos necesarios para un desenvolvimiento óptimo en un entorno escolar y social, es por tal motivo que resulta de gran interés el estudio de los logros que van marcando el desarrollo de los niños; durante la educación inicial, el alumno concibe los cambios en su medio, especialmente al ser expuesto a un entorno y personas desconocidas y un claro cambio en su rutina diaria, sin embargo, en la actualidad la situación de emergencia sanitaria por Covid-19 y las variaciones de este virus, traen consigo la necesidad de confinamiento para grupos de atención prioritaria y entre ellos los niños, es por este motivo que el aprendizaje depende en gran medida de los responsables del cuidado de estos, siendo principalmente sus padres quienes actúan de guía en la realización de las actividades escolares.

Un cambio en el sistema educativo puede significar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es por este motivo que se realizó una entrevista diagnóstica a la Dra. Victoria Cueva Mg. Sc., docente de educación inicial de la Escuela Fiscal José Ingenieros N°1, con el fin de conocer sobre las dificultades que presentan sus alumnos, durante el periodo académico (octubre 2019-mayo 2020) los niños asistían a la escuela de forma regular, y en base a ello la docente remitió que existían dificultades en el dominio de las nociones espaciales básicas y que posiblemente se debía a una falta de actividad motriz, esto a causa de que en algunos casos los niños presentaban inconvenientes en el desarrollo de esta área; en concordancia a esta información se planteó la investigación denominada: **PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021,**

la misma que tuvo los siguientes objetivos específicos: Identificar las nociones espaciales que dominan los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021; Determinar las habilidades psicomotrices gruesas que poseen los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021; Diseñar una propuesta alternativa para mejorar las habilidades psicomotrices gruesas de los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021 para la adquisición de las nociones espaciales.

Con el propósito de dar un sustento teórico-científico a los objetivos planteados en esta investigación, se realizó una revisión de literatura que abarca las dos categorías de estudio planteadas, en el caso de la percepción espacial, se consultó a un total de 42 autores, de los cuales se pudo obtener información concerniente a la historia de las nociones espaciales, teorías (Piaget, Hannoun y Van Hiele), pensamiento infantil, etapas evolutivas del desarrollo espacial (espacio topográfico, proyectivo y euclidiano), concepto de nociones espaciales y su desarrollo, canales que intervienen en las nociones espaciales, clasificación e importancia las mismas en la vida diaria y en el ámbito educativo y las nociones espaciales en el currículo de educación inicial en España, Argentina y Ecuador; por otro lado, en referencia a la segunda categoría que alude a la psicomotricidad gruesa, se hizo uso de los aportes de 31 autores, los mismos que ayudaron a determinar la historia de la psicomotricidad, teorías en especial a las de Piaget, Wallon y Vygotsky, concepto, características y tipos de psicomotricidad (entre ellas la definición de la psicomotricidad gruesa, componentes, habilidades e importancia).

La investigación contó con un diseño de campo, puesto a que se obtuvo la información por medio de la aplicación de instrumentos como la lista de cotejo para nociones espaciales, diseñada en base a los aportes de Conde y Viciano (1997), mientras que la

lista de cotejo de las habilidades psicomotoras gruesas fue elaborada según el estudio de Correales (2015), estos dos instrumentos fueron aplicados por los padres de familia mediante los Formularios de Google, sin embargo, en el caso de la entrevista a la docente, se realizó a través de la plataforma Zoom, donde se constató la información mediante recursos gráficos y audiovisuales; al obtener información de tipo cuantitativa y cualitativa, la investigación toma un enfoque mixto y de tipo descriptivo, al haberse utilizado conocimientos provenientes de investigaciones científicas se justifica el uso del método científico y a su vez, se empleó el método cuantitativo para presentar los resultados mediante gráficos estadísticos y el procesamiento de la información concerniente a las listas de cotejo, por otro lado, también se hizo uso del método cualitativo, para trabajar con los datos obtenidos de la entrevista realizada a la docente; de igual manera, el método analítico-sintético, se empleó durante todo el proceso relacionado con la revisión de literatura y la abstracción de información importante para el diseño de la propuesta alternativa y finalmente, el método descriptivo fue utilizado durante la realización de todas las partes que conforman la estructura de la presente tesis; la muestra poblacional fue seleccionada por método no probabilístico a partir de la población existente en el Inicial II de la Escuela Fiscal José Ingenieros N°1, a través del criterio de muestra.

Como resultado de la investigación se menciona que los alumnos de inicial II, presentaron dificultades en la adquisición de nociones espaciales de mayor complejidad, como lo son: izquierda-derecha y relación de orden; mientras que en las habilidades psicomotrices gruesas, se evidenció un retraso en los objetivos motrices que ya debieron haber adquirido y por lo tanto, se puede suponer que su desarrollo motriz se encuentra en un estadio menor al de su edad cronológica; asimismo, la propuesta alternativa debe

estar diseñada para trabajar ambas categorías de estudio, es decir, las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas.

En función de la información de la revisión de literatura y los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, se elaboró una propuesta alternativa que contiene una guía de actividades dirigidas a las categorías de nociones espaciales y habilidades psicomotoras gruesas, la misma que cuenta con un total de 64 actividades que están divididas en 40 para la categoría de nociones espaciales y las 24 restantes están destinadas a trabajar las habilidades psicomotrices gruesas, las principales características del diseño de esta guía es que se tratan de actividades lúdicas que el niño puede realizar dentro del hogar y que, además, propicia la inclusión de los demás miembros de la familia, para de esta manera fomentar el desarrollo mediante el trabajo en conjunto y, por consiguiente, mejorar las habilidades psicomotoras gruesas y las nociones espaciales en los alumnos.

Como parte de este proyecto de tesis se recomienda a los padres de familia hacer uso de las nociones espaciales dentro del hogar y promover ambientes adecuados para el desarrollo de las habilidades psicomotrices gruesas en los alumnos de inicial II, considerando que deben promover la exploración y el uso de estrategias dentro del contexto familiar y de igual forma, se recomienda a los padres de familia y docentes hacer uso de la propuesta alternativa que fue diseñada frente a la problemática planteada, con el objetivo de intervenir en el desarrollo integral de estos alumnos.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

HISTORIA DE LAS NOCIONES ESPACIALES

Las nociones espaciales como tal, surgen a partir de conceptos como percepción espacial y del espacio como tal, sin embargo, para autores como Garfias (2005), el concepto de espacio se encuentra vinculado a un sin número de interpretaciones y usos contextuales, es por eso que el autor realiza un breve estudio sobre las implicaciones y modelamiento histórico del concepto, de tal forma tenemos que en un inicio las primeras concepciones sobre el espacio fueron realizadas por los filósofos cuyas definiciones se encontraban enmarcadas en lo místico-religioso, debido a la influencia de la autoridad eclesiástica.

Cada período histórico tuvo una impresión distinta de la realidad del espacio en concordancia con su momento cultural, pese a esto, el autor señala que cada periodo de la civilización teorizó al espacio en paradigmas religiosos, filosóficos y científicos; de igual forma, para el autor el espacio como tal no tuvo un gran desarrollo dentro del campo de la cultura o el pensamiento, puesto a que desde la filosofía no ha existido una teoría sólida que explique la esencia del espacio; en la antigüedad se concebía al espacio como el “vacío”, es decir, el resultante de quitar todos los elementos tangibles y por consiguiente para muchos investigadores resultaba poco atractiva la idea de estudiarlo y para quienes lo hacían, las características que obtenían del espacio se desprendían principalmente de las relaciones entre los cuerpos, de esta forma surgió el denominado “relacionismo”, en respuesta a esta proposición del “vacío”.

Aparecen Aristóteles y Descartes, quienes consideran que un vacío como tal no existe, puesto a que los cuerpos al ser el espacio mismo lo “llenen”; por otro lado autores como Berkery consideraban que el espacio se encontraba conformado por elementos visuales o tangibles, o como una idealización que no existía sin el espíritu,

para Hegel como una forma de exterioridad inmediata o para Leibniz, como una orden de coexistencias; mientras que para Newton y Spinoza, el espacio (extensión) en sí era un “atributo de Dios” y ya en el siglo XX, Einstein propone una idea sobre el espacio, alegando que este es deformable ante la presencia de la materia y pudiendo de esta forma, ser cuantificable.

La primera aparición del espacio como tal surge durante los estudios realizados por Aristóteles en el campo de la física, plasmando una fenomenología del espacio, en su tesis Aristóteles defiende que el espacio tiene una existencia independiente de la materia y lo denominó simplemente como “lugar” y es aquí donde se realiza una aproximación a las nociones espaciales, de acuerdo con la investigación realizada por el autor antes señalado, Aristóteles había realizado una división del espacio por regiones y a cada una de ellas le proporcionó un sentido de organización, ente ellas se encuentran las regiones de: alto y bajo, derecha e izquierda y la de adelante y atrás; sin embargo, estas regiones fueron usadas para referirse a los movimientos de los objetos y no para el sujeto.

Por otra parte, para Descartes el espacio pasa a ser concebido desde el punto de vista geométrico, a partir del siglo XVII él consideraba que si se despoja a los cuerpos de sus características lo único que queda es la “extensión” y eso es a lo que consideramos espacio, de igual manera, Descartes inspirado en los aportes de Galileo sobre la geometría, da lugar a la creación del sistema de coordenadas, a través del plano cartesiano, considerando esta como una forma de hacer tangible al espacio mediante el uso de tres dimensiones, ya a este punto, el espacio pasa a ser parte de un estudio más riguroso dentro de la matemática moderna, dejando así obsoletas las creencias místicas o religiosas, seguidamente encontramos los aportes de Kant, para este autor el espacio es una “condición” que el sujeto impone, puesto a que tiene una base a priori de las

representaciones, por ejemplo, una persona puede imaginar un espacio sin realidades, pero no puede imaginarse una realidad sin espacio, de tal forma que el espacio permite a la persona la comprensión de su entorno o realidad.

Asimismo, a través de las concepciones de autores como Einstein por medio del avance científico, menciona que aparte de la energía que ocupa, puede decirse que físicamente, el espacio no existe y que por lo tanto, la percepción espacial se produce únicamente en presencia de las cosas perceptibles, evidenciando de esta forma al componente psicológico existente en este proceso, debido a que los objetos que percibimos pasarán a ser objetivos, por medio de la vinculación que distancias, longitudes y otras características presentes en dichos objetos.

Cabe señalar que el espacio tiene una implicación en múltiples disciplinas, y una de ellas es el campo de la psicología, luego de las aportaciones realizadas por filósofos, físicos y matemáticos, el espacio se convierte en un fenómeno de gran interés académico, específicamente en el campo de la psicología fueron muchos los estudios que resaltaron su importancia, siendo quizá la más representativa la teoría propuesta por Jean Piaget sobre el desarrollo de las nociones espaciales y la inteligencia en niños.

TEORÍAS EDUCATIVAS QUE FUNDAMENTAN A LAS NOCIONES ESPACIALES

La adquisición de las nociones espaciales en niños y niñas de educación inicial II, se avala en las teorías desarrolladas en función del proceso evolutivo de los infantes, en este sentido, se puede considerar los aportes brindados por Piaget, Hannoun y Van Hiele.

Teoría del desarrollo según Jean Piaget

De acuerdo con la teoría piagetiana, el desarrollo espacial en los niños se encuentra condicionada por los siguientes puntos:

Primero: en base a los aportes de Piaget (citado por Ochaíta, 1983), el conocimiento del espacio no se adquiere exclusivamente a partir de un proceso de percepción visual, sino que, de acuerdo con el autor este conocimiento se forma por medio de un proceso evolutivo y dinámico que el niño atraviesa desde el momento del nacimiento hasta llegar a la adolescencia, y que en la teoría piagetiana, significaría avanzar desde las etapas sensoriomotoras hasta las correspondientes a operaciones representativas.

Segundo: desde el punto de vista de López y Martín (2014), a pesar de que para formar los conceptos espaciales el niño necesita atravesar por las etapas cronológicas desde el nacimiento, también es importante considerar las etapas o hitos evolutivos, es por tal motivo, que el autor refiere los distintos tipos o estadios del pensamiento espacial desarrollados por Piaget, en el cual menciona la existencia de los espacios topográficos (considera al espacio que le rodea como una sola figura u objeto), proyectivas (desarrollo de la percepción de los objetos en función de otros) y euclidianas (se forma entre los 3 y 7 años y se consolidan relaciones espaciales de mayor complejidad).

De igual manera, Córdoba (2018), señala que otro punto clave de las aportaciones de Piaget lo constituyen las etapas de desarrollo cognitivos o también conocidos como estadios evolutivos, de esta forma tenemos que, para Piaget, el desarrollo del niño se encuentra dividido en las siguientes etapas:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años)

- Etapa preoperacional (2-6 años)
- Etapa de operaciones concretas (6-12 años)
- Etapa de operaciones formales (12-16 años)

Así mismo, en base a los aportes de Córdoba (2018) se puede enunciar que durante la etapa sensoriomotora existen una serie de reflejos que evolucionan hasta lograr una coordinación más armoniosa para llegar a formar esquemas, procedimientos y, en definitiva, representaciones simbólicas que corresponden al desarrollo cognitivo, en este sentido, Pérez (2015), menciona que, en el caso del período sensoriomotriz, la inteligencia se centra en lo sensorial (la percepción) y las respuestas motoras; igualmente considera la importancia de ambiente para que el niño empiece a realizar diversos movimientos. El mismo autor explica que Piaget considera que durante este periodo el niño interactúa con su medio exterior a partir de “sensación” y “movimiento”, pues aún el niño no utiliza la lógica ni es consciente de sus propios actos. En consecuencia, la evolución de esta etapa dependerá del control y dominio que tenga sobre su propio cuerpo y el mundo exterior.

Mientras que en referencia con la autora Córdoba (2018), la etapa preoperacional, se encuentra caracterizada por una personalidad egocentrista e incluye también una generalización de las características más llamativas de los objetos, resaltando que durante esta etapa se puede evidenciar una gran evolución del lenguaje y del mismo modo, aparecen otras características como el pensamiento simbólico o preconceptual (2-4 años), pensamiento intuitivo (4-6 años), medida del espacio y representación, por otro lado, Pérez (2015) destaca el hecho de dos elementos fundamentales en esta etapa, y ambos se encuentran relacionados con el desarrollo del lenguaje, es decir, nos estamos refiriendo a la aparición del “significado” y el “significante”, que con respecto a las nociones espaciales, debe entenderse no

únicamente como la utilización de los mismo, sino como un proceso de integración de sus significados.

Por su parte, Fernández y Ramiro (2015), refieren que el desarrollo del conocimiento espacial surge por medio de la actividad motora, por la manipulación que el niño tiene de los objetos que lo rodean y del conocimiento que va adquiriendo de cada uno de dichos objetos, por lo tanto, se puede hablar de la importancia de la relación entre el objeto-sujeto-medio y acción.

Teoría de la percepción espacial de Hannoun

La teoría de Hannoun, al igual que la de Piaget se explica por medio de diferentes etapas de desarrollo que el niño atraviesa según sus características individuales, tales como edad cronológica, madurez de las estructuras cognitivas y la posibilidad de acceso a un entorno estimulante, autores como Cabezas et al. (2016), mencionan que:

Hablar de la percepción del espacio es hablar de la interiorización de las experiencias que viven los párvulos, es decir, en la medida que van interactuando con el espacio, van asimilando y reproduciendo su propia visión del mundo, (...) siendo el medio, el principal facilitador de la adquisición del pensamiento espacial. (p. 34)

Conuerdo con lo expuesto por Cabezas et al, al momento de resaltar la importancia de la interiorización de las experiencias de los niños como elemento necesario para la posterior adquisición de las nociones espaciales.

Seguidamente, las etapas que Hubert Hannoun (1977), describe en su libro *“El niño conquista el medio”*, son las siguientes:

1. La etapa de lo vivido
2. La etapa de lo percibido

3. La etapa de lo concebido

Estas tres etapas corresponden al proceso de evolución de las formas de aprehensión del espacio en el niño, cada una de estas etapas cuenta con sus propias características, de tal forma tenemos que, Fernández et al (2015, pp. 13-14), señala lo siguiente:

ETAPAS DE LA TEORÍA DE HANNOUN	
Etapa del espacio vivido (0-7 años)	En esta primera etapa el niño “vive” el espacio, es el aquí. En ella se refleja como el niño experimenta el medio. Por tanto, ese espacio vivido lo conformará un espacio físico en el cual el niño ha estado en permanente contacto y que vivenciará a través del movimiento, como es el caso del patio del recreo o el salón de juegos de la casa. Esta etapa se corresponde con el estadio del “aquí” y lo entiende como una experiencia directa.
Etapa del espacio percibido (7-10)	En esta segunda etapa, conocida como la etapa del “allá”, el niño será capaz de percibir el espacio a pesar de que previamente no haya estado en contacto con él, es decir, el niño es capaz de experimentar lo que se encuentra “más allá” de lo que ha podido ver o vivir. En este caso el niño ya no tendrá la necesidad de utilizar el movimiento y el contacto directo, puesto que con la observación será capaz de analizar el espacio. Podrá ser consciente de un espacio menos inmediato como puede ser su barrio o el pueblo donde vive. Así, se trata del espacio que conoce sin necesidad de experimentarlo biológicamente, con lo que distingue las distancias y posiciones de los objetos en relación a otros, e incluso a los puntos cardinales, con lo que adquiere ya la noción de un espacio geográfico.

Etapa del espacio concebido (desde los 11)	A partir de los once o doce años, aparece la llamada “etapa del doquier” en la que el niño será capaz de concebir el espacio más abstracto y matemático, formas ya no tan concretas, referidas a superficies más amplias como puede ser el concepto de España como país.
---	--

Tabla 1: Etapas del proceso de evolución según la teoría de Hannoun (Fernández y Ramiro, 2015)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

De igual forma, en su obra Hannoun (1977), menciona elementos condicionantes de la percepción espacial, entre ellos el egocentrismo y el sincretismo, exponiendo que cada uno de estos factores, repercuten en la comprensión del espacio; por un lado, el egocentrismo limita las dimensiones que puede entender el niño, además de que percibe al espacio como lo piensa, más no como lo ve y trae de igual forma, consecuencias en la posterior discriminación de la lateralidad; en cambio, el sincretismo proporciona al infante la idea una “adhesión” de elementos dentro de otros, generando una confusión al momento de discriminar las cualidades de los objetos.

Teoría geométrica de Van Hiele

Otro de los aportes brindados en relación con el desarrollo de las nociones espaciales en los infantes, son aquellos proporcionados por el matrimonio Van Hiele, quienes en su teoría resaltan dos componentes fundamentales, primero los niveles de razonamiento y como segundo aporte, encontramos las fases de aprendizaje.

Es así que para Vargas y Gamboa (2013), los niveles de razonamiento de Van Hiele son: 1. Reconocimiento y visualización, 2. Análisis, 3. Deducción informal u orden, 4. Deducción y 5. Rigor; de igual forma, el autor realiza una caracterización de cada uno de estos niveles que se presenta a continuación:

Nivel 1: *Reconocimiento o visualización.* – el individuo concibe a un objeto como un todo, es decir, no diferencia las partes, propiedades o características que distinguen a dicho objeto o elemento.

Nivel 2: *Análisis.* – el niño ya reconoce las características particulares del elemento, lo cual puede obtener mediante la manipulación y experimentación, sin embargo, aún no puede establecer relaciones entre los elementos que lo constituyen.

Nivel 3: *Deducción informal u orden.* – aparte de reconocer las cualidades de los objetos, en este punto el niño también consigue construir interrelaciones basándose en las características que ha obtenido por medio de la manipulación. Es en este nivel donde el niño empieza a formar significados.

Nivel 4: *Deducción.* – como el nombre lo indica, en este nivel el niño empieza a formar deducciones que se encuentran enmarcadas principalmente a las características de los objetos y las relaciones existentes entre las cualidades o propiedades únicas de cada elemento, por consiguiente, empezamos a hablar sobre la formación del razonamiento de mayor complejidad.

Nivel 5: *Rigor.* – el niño en este punto es capaz de valorar por sí mismo sus propias deducciones y proposiciones sobre un objeto, considerando la manipulación y experimentación como principios promotores de descubrimiento.

De acuerdo con autores como Jaime (1993), las fases de aprendizaje se encuentran determinadas según el nivel de razonamiento que posea el niño y a su vez, señala que deben ser superadas las fases en el orden que se presentan, es decir, que deben cumplirse con aquellas de menos complejidad antes de avanzar hacia las más evolucionadas, estas fases de aprendizaje son cinco en total, entre las cuales se resaltan las siguientes:

- Fase 1: información
- Fase 2: orientación dirigida
- Fase 3: explicitación
- Fase 4: orientación libre
- Fase 5: integración

Del mismo modo, otros autores como Barrera y Reyes (2015) resaltan las principales características de cada una de estas fases, las mismas que se organizaron en la siguiente tabla:

FASES DE APRENDIZAJE SEGÚN VAN HIELE	
Fase 1: información	El niño toma contacto con el nuevo objeto de estudio, se genera una discusión de interés sobre ese nuevo objeto y nacen nuevas preguntas mientras se realizan las correspondientes observaciones.
Fase 2: orientación dirigida	Esta fase se caracteriza principalmente por la exploración que realiza el niño, la misma que es guiada por el adulto al momento de realizar preguntas sobre las características de un objeto con la finalidad de que el niño descubra mediante la manipulación las cualidades que el adulto le consulta sobre el objeto.
Fase 3: explicitación	Una vez que el niño haya abstraído las características del objeto, es momento de formular relaciones entre este nuevo objeto y otros que ya formen parte de sus conocimientos, con el objetivo de adquirir nuevas interconexiones, y para lograrlo se produce una lluvia de ideas a la cual el adulto puede contribuir.

Fase 4:	Se refiere principalmente a la utilización de los nuevos conocimientos en actividades diversas, tales como el juego, aquí el niño hace uso del objeto de acuerdo con creatividad y habilidades adquiridas.
orientación libre	
Fase 5:	En esta última fase, el niño interioriza las características del nuevo objeto y afianza las relaciones existentes entre este elemento y otro, del mismo modo, en esta fase el adulto puede reforzar el conocimiento mediante actividades variadas.
integración	

Tabla 2: Fases de aprendizaje según Van Hiele (Citado por Barrera y Reyes, 2015)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

PENSAMIENTO INFANTIL

Al momento de hablar sobre el pensamiento que presentan los infantes, es necesario reconocer algunos rasgos que se encuentran presentes durante la etapa de educación inicial, entre los cuales Clérigo (2014, pp. 12-13) señala:

- El niño percibe lo que está a su alrededor de acuerdo con sus propias dimensiones. Al no ser capaz de interpretar el espacio del mundo de los adultos, lo transforma hasta adaptarlo a dimensiones que él mismo pueda entender.
- No es capaz de separar el objeto del espacio que ocupa.
- El niño no comprende que un objeto siga siendo el mismo después de sufrir un cambio.
- Percibe el espacio tal como lo piensa y no como lo ve.
- El niño tiene que apoyarse en la experimentación, observación y manipulación del espacio, para entender que existen otros puntos de vista diferentes al suyo.

De tal forma, tenemos que el niño presenta una serie de conductas propias de su edad cronológica y mental que, sin embargo, evolucionarán para dar paso al

pensamiento formal, en este sentido, tenemos los aportes brindados por Quiroga (2009), quien señala que la capacidad para percibir y organizar los objetos y elementos que forman parte del entorno se desarrolla paulatinamente, en correspondencia con la edad y madurez mental que vayan adquiriendo los infantes; y Quiroga es respaldado por otros autores como Muñoz (2010), quien de igual manera resalta la importancia de las funciones psíquicas superiores o también llamadas funciones ejecutivas, tales como la atención y la memoria, para el desarrollo de la organización de las múltiples sensaciones que el niño recibe de su entorno, con la finalidad de discriminarlas y por ende, diferenciar la información de forma más clara y entendible de acuerdo con sus necesidades.

Características del pensamiento espacial

El pensamiento espacial, de acuerdo con Toborda (2010, p. 26), tiene las siguientes características:

- ***La coordinación visual-motriz:*** es la capacidad de coordinar la vista con otras partes del cuerpo.
- ***La percepción figura –plano:*** es la capacidad de fijar la atención en un objeto sin perder de vista su relación con el contexto.
- ***La constatación percepción:*** es la habilidad para reconocer figuras u objetos en el espacio, independiente de la dimensión, posición u orientación.
- ***La percepción de la posición en el espacio:*** es la capacidad de establecer la relación entre un objeto en el espacio y uno mismo.
- ***La percepción de las relaciones espaciales:*** es la capacidad de ver dos o más objetos en relación con uno mismo o en relación con el otro y recíprocamente.

- **La discriminación visual:** es la capacidad de distinguir las similitudes y las diferencias entre los objetos.
- **La memoria visual:** es la capacidad de recordar objetos que ya no están a la vista

Otras características vinculadas al pensamiento espacial, es el pensamiento infantil, y entre estas encontramos principalmente a dos:

Egocentrismo

Esta es quizá la característica más destacable en la población de preescolar, y de acuerdo con autores como Lojano (2010), se describe como la incapacidad que tiene el niño para comprender que los puntos de vista u opiniones que pueden tener los demás son distintos a los que él tiene, y, por consiguiente, representa un verdadero reto para él entender situaciones en las cuales puede estar equivocado. Mientras que para la Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2011) define al egocentrismo infantil como:

Una etapa natural y propia del niño en sus primeros meses de vida, cuando pasa del mundo de las sensaciones puras –en las cuales sólo existe para sí mismo- y empieza a descubrir al “otro” en la figura de la madre, y de ahí a interesarse cada vez más por el mundo exterior. (...) Desde el punto de vista cognoscitivo Jean Piaget dice que los niños hasta los 3 ó 4 años tienen dificultades para retomar la perspectiva de los otros cuando no coincide con la propia. (p. 3)

Por otro lado, López, Sánchez y Jiménez (1988) citando a Piaget e Inhelder, mencionan que el egocentrismo (referido al espacio), se entiende como una centralización espacial que realiza el niño entorno a sí mismo, y que, por consiguiente,

todas sus representaciones mentales se encontrarán regidas por su propia perspectiva, la cual presenta gran dificultad al momento de comprender los puntos de vista de otros.

De la misma manera, se tiene que para autores como Novoa (2011), el egocentrismo se refiere al tiempo y espacio vinculados al sujeto, quien se sitúa a sí mismo como un motor de acontecimientos, de igual manera, para el autor el egocentrismo no es más que la forma primitiva del pensamiento a la cual el sujeto superará mediante una conciencia de su yo interno y su relación con un mundo externo, que es percibido de distintas formas en dependencia de quien lo mire.

Sincretismo

El sincretismo constituye otro componente importante en la formación de las nociones espaciales, puesto a que se relaciona con la habilidad del niño de preescolar para abstraer las cualidades de un objeto y por lo tanto categorizarlos haciendo uso de las nociones espaciales, en este sentido, autores como Rojas y Romero (2012), mencionan que el sincretismo se entiende como una percepción global o como un todo, es decir, que el niño percibe a los objetos o elementos como un esquema conjunto, que aunque en este tipo de pensamiento el niño pueda apreciar los detalles existentes, el automáticamente los comprenderá como parte del todo.

De igual forma, de acuerdo con el libro “La experimentación en la enseñanza de las ciencias” publicado por la Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2001) de España, señala que el sincretismo se refiere a una confusión que el niño tiene sobre el mundo que le rodea, y que por consiguiente tampoco le permite distinguir, los elementos que conforman ese mundo

ETAPAS EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO ESPACIAL

Guillín (2014), menciona que la teoría piagetiana establece la adquisición de las nociones de espacio ocurren en tres etapas, entre las que se encuentran las correspondientes al espacio: topográfico, proyectivo y euclidiano.

Espacio topográfico

El espacio topográfico constituye el primer tipo de espacio al que se enfrenta el niño, y por consiguiente es indispensable que aprenda todo lo posible de este medio, para autores como Adrada (2012), el espacio topográfico o la idea del mismo, se encuentra vinculada con el cuerpo, debido a que por características propias de la edad, tales como el egocentrismo, el niño puede experimentar la realidad únicamente por su propio cuerpo, es por tal motivo que este espacio se relaciona con la inteligencia sensorio motriz, y según la autora antes mencionada, esta etapa va desde el nacimiento hasta los dos o tres años de vida, posteriormente, esta etapa evolucionará al espacio proyectivo debido que la exploración que el niño realiza permitirá ampliar su percepción espacial dando lugar a las representaciones mentales que son indispensables para la adquisición de las nociones espaciales.

Mientras que para Prieto (1984), el espacio topográfico es inherente a los objetos formados por medio de relaciones espaciales, porque en este sentido, el niño solo puede yuxtaponer percepciones sobre ese objeto, del mismo modo, la autora señala que el espacio topográfico finaliza cuando el niño ha interiorizado los datos obtenidos por medio de la exploración y manipulación propia de este tipo de espacio.

Alderet (1983), menciona que según Piaget “las relaciones topológicas tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto o figura particular y comprenden relaciones de proximidad, separación, orden cerramiento y continuidad” (p. 94).

Esta etapa se encuentra situada desde el nacimiento hasta los cuatro años y se desarrollará en función de las habilidades motrices y el egocentrismo del niño, durante este proceso se evidencia la creación de relaciones espaciales simples y con puntos de referencia creados por el mismo niño y son de gran subjetividad, según menciona Martín (2013) y de igual forma cita que las nociones espaciales en esta etapa son de mayor facilidad cuando él cuenta con un espacio amplio y donde cuyos objetos puedan ser manipulados.

Mesonero (1994), refiere que para Piaget es de suma importancia experimentar esta etapa de adquisición del dominio del espacio topográfico puesto a que el infante realizará acciones de interiorización del espacio y los objetos que en él se presenten y además resalta la importancia de la posibilidad que tiene el niño de aprender en conjunto con sus iguales en un aula, dando paso a la oportunidad de comprender formas específicas de los objetos y asimilar las relaciones espaciales mediante el movimiento de sí mismo o de los objetos que observa.

Espacio proyectivo

El espacio proyectivo empieza cuando el niño ha superado al espacio topográfico, de tal forma tenemos que de acuerdo con Prieto (1984), el espacio proyectivo ya no se limita a reunir datos, sino en coordinarlos entre ellos con base en las relaciones espaciales existentes, de tal forma que sean ordenados según distintos puntos de vista o perspectivas, ya en esta etapa, la autora señala que el niño desarrolla las representaciones mentales y el pensamiento operatorio; por otro lado para Adrada (2012), el espacio proyectivo se basa en la relación que los objetos tienen entre ellos y por lo tanto deberá considerar los puntos de vista tomando en cuenta factores como distancia y el ángulo visual desde el cual se observa. El espacio proyectivo, trae consigo un elemento primordial en el desarrollo de los infantes, y se refiere al desarrollo

cognitivo que surge a través de las experiencias, análisis y representación que el niño realiza sobre el medio que le rodea.

Entre las aportaciones de diversos autores sobre el espacio proyectivo se encuentran las de Piaget e Inhelder citados por Zapata (1998), en la que menciona que en el espacio proyectivo el niño debe basarse en puntos de referencia y observar cómo cambia la proyección de un objeto de acuerdo con el punto donde él se encuentre. Esta noción aparece cuando el objeto no se considera aislado, sino en relación con un punto de vista, sea el del sujeto o el de los objetos sobre los cuales se proyecta el primero.

Por otro lado, Castro (2004) considera que el espacio proyectivo permite la representación de transformaciones perceptuales las cuales dependerán de los cambios en la posición del observador y el objeto observado, los principales cambios proyectivos que se pueden presentar se encuentran referenciados a las longitudes y ángulos, sin embargo, se busca que el objeto representado guarde gran similitud con el objeto real, pero su proyección es relativa.

Espacio euclidiano

Este espacio constituye el último nivel de desarrollo espacial que presenta el niño, y por consiguiente también es el más complejo de adquirir, puesto a que requiere de la madurez de las estructuras cognitivas, como también un desarrollo integral de las dimensiones afectivas, motoras y otras; para autores Prieto (1984), el espacio euclidiano consiste en la comprensión de las relaciones espaciales existentes entre objetos dentro de un plano cartesiano o red de coordenadas que se aplica a las dimensiones de izquierda-derecha, arriba-abajo y delante-detrás, de tal forma que cada objeto se encuentre relacionado con los demás; mientras que, para Adrada (2012), el espacio euclidiano se caracteriza por conservar las distancias, medidas y ángulo en los que se

relacionan los objetos del entorno, y mantiene las relaciones de horizontalidad, verticalidad, angulación y paralelos, es por tal motivo que se considera a este espacio como parte del pensamiento lógico.

En base a lo expuesto anteriormente sobre los distintos tipos de espacio basados en la teoría piagetiana, Castro (2004), menciona lo siguiente:

Las actividades que realizan los niños/niñas en edad preescolar y que se refieren a la noción de espacio, son fundamentalmente experiencias de carácter topológico (ordenar, agrupar, amontonar, doblar, estirar, pegar, colorear, completar, recortar, hacer corresponder, describir posiciones, describir desplazamientos...); no obstante, esto no excluye la posibilidad del niño/niña de la etapa de educación inicial, de interpretar y comprender algunas experiencias de tipo proyectivo y euclidiano (al menos en sus primeras aproximaciones). En tal sentido, es primordial que los docentes de educación inicial potencien las fortalezas de este tipo de experiencias, que brindan la posibilidad de consolidar a futuro, las bases de la comprensión de la noción de espacio total. (p. 169)

Para Ochaita y Huertas (1989), el espacio euclidiano representa un nivel de mayor complejidad, puesto a que se realiza una combinación de los sistemas proyectivos y los ejes coordenados, que forman parte del espacio euclidiano o métrico

Del mismo modo para Martín (2013), durante este espacio el niño descubre las tres dimensiones: longitud, superficie y volumen, y por lo tanto, aprende nociones de volumen, profundidad, perpendicularidad, paralelismo o semejanza y diferencia, al igual que las representaciones en planos y mapas.

NOCIONES ESPACIALES

Concepto

El concepto de las nociones espaciales hace referencia a la relación existente entre los elementos que el niño observa en un mismo espacio en el cual él también se incluye, de este modo, tenemos que para autores como Piaget e Inhelder (1969), la noción del espacio es una extensión proyectada desde el cuerpo y en todas direcciones hasta el infinito y es construida por el infante, lentamente, a medida que toma conciencia de su yo corpóreo en relación con los objetos. Para estos autores, existen algunos requisitos fundamentales para la toma de conciencia del Yo en relación con los elementos externos, entre ellos:

1. El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos.
2. La experiencia en la acción efectuada sobre los objetos, destacando que hay dos tipos de experiencias (experiencia física y lógico-matemática)
3. Las interacciones y transmisiones sociales

Por otro lado, también se encuentran los aportes de Bermúdez y Guevara (2018), los mismos que mencionan lo siguiente:

Las nociones espaciales reflejan sensaciones corporales y estados emocionales, las elecciones al representar responden a una forma de sentir y de vincularse con los elementos, las personas y con el propio cuerpo. En sus primeras manifestaciones gráficas, la expresión del niño está centrada en el "yo" y los vínculos que va desarrollando con el medio. No le interesa establecer un orden en la representación de los elementos. (...). A medida que el niño crece, surge la necesidad de establecer un orden y vínculos espaciales en sus representaciones. (p. 66)

En base a lo anterior, asumo el criterio tanto de Piaget e Inhelder, como el de Bermúdez y Guevara, al momento de resaltar la importancia de la experiencia a través de la exploración y superación del Yo egocentrista del niño, para alcanzar fases de desarrollo de mayor complejidad.

Por lo tanto, las nociones espaciales son las palabras que se designan a la relación espacial entre el observador (sujeto) y el objeto observado, y de acuerdo con Castro (2004), “Aproximadamente a partir de los dos años, las relaciones espaciales más sencillas se expresan mediante palabras como: arriba, abajo, encima, debajo, más arriba, más abajo, delante, detrás; dichas expresiones contribuyen grandemente a alcanzar las nociones espaciales” (p. 167).

DESARROLLO DE LA NOCIÓN ESPACIAL

Las nociones espaciales se adquieren mediante el dominio de elementos como la orientación, organización y estructuración espacial, por ello, autores como Zapateiro, Poloche y Camargo (2018, pp.123-124), caracterizan cada uno de estos elementos:

Desarrollo de la Noción Espacial	
Orientación espacial	Es la competencia que involucra establecer diferentes posiciones en el espacio y operar con ellas; incluye la propia posición y sus movimientos, además, las posiciones de otras personas o de objetos, representadas en mapas y coordenadas.
Organización espacial	Este nivel hace referencia al desarrollo de la perspectiva espacial y las trayectorias espaciales en entornos no cercanos. El desarrollo de la perspectiva espacial consiste en la construcción de sistemas de referencia icónicos, usando puntos de referencia externos a la persona, con los cuales puede ubicarse, ubicar objetos o lugares. Los sistemas de referencia permiten

una ubicación que involucra varios puntos de vista posibles; es decir, no solo se tiene en cuenta la perspectiva personal, también la de otros observadores.

Mientras que en las trayectorias espaciales se trata de construir representaciones integradas de rutas, conectando series de puntos de referencia.

Estructuración espacial

Este nivel hace referencia a la comprensión de las relaciones espaciales que se representan mediante la utilización de coordenadas euclidianas, las cuales pueden representar ubicaciones o trayectorias de objetos en determinados puntos del plano o el espacio. Para comprender el espacio como un sistema coordinado, es necesario aprender a operar mentalmente con una organización para un objeto o conjunto de objetos en el espacio.

Tabla 3: Desarrollo de la noción espacial según Zapateiro, Poloche y Camargo (2018)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

CANALES QUE INTERVIENEN EN LAS NOCIONES ESPACIALES

Los canales que intervienen en la percepción y adquisición de las nociones espaciales, son todos aquellos que permiten la integración de información tanto del medio externo, como también del medio interno (propiocepción), es por tal razón que para autores como Herminia García, citada por Aguilar (2016, p. 9), mencionan los canales siguientes:

Cinestesia: o sensación nacida de la realización de un movimiento. Los movimientos del cuerpo se experimentan como algo espacial, sin embargo, la configuración cinestésica no informa directamente de la estructura exterior.

Háptico: es la información que se tiene por el tacto.

Oído: podemos localizar el espacio de donde viene el sonido gracias al sistema auditivo sensible a la información sonora.

La Vista: facilita con más claridad la información de donde nos encontramos, la orientación, la localización, las distancias, los cambios de posición. Sin embargo aunque la vista es la modalidad sensorial que informa más y mejor del espacio físico en el que nos desplazamos y en el que percibimos los objetos, los otros tipos de información sensorial no pueden ser relegados, necesitamos siempre de ellos para un movimiento eficiente.

Sin embargo, se puede considerar como los canales sensoriales más importantes para la percepción espacial a la vista, audición y tacto, es por ello, que se presentan las siguientes definiciones:

Vista

Según Loos y Metref (2007), en su libro “Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego”, menciona que la vista puede considerarse como el sentido más importantes, puesto a que la mayor cantidad de información del medio es obtenida por medio de este sentido, ya que permite la discriminación de las cualidades de los objetos, personas y lugares en los que la persona se encuentra, pero, el ser humano también es capaz de seleccionar que es aquello que desea observar, en dependencia de su actitud, experiencia o estado emocional, de igual manera, al hablar del sentido de la vista y de cualquier otro, es imprescindible considerar a los procesos mentales implicados, es decir, a la atención, concentración, memoria u otros.

Audición

El órgano de la audición es el oído, y este es el sentido que el niño primero utiliza, desde que se encuentra en proceso de gestación, el niño es capaz de escuchar ya los primeros sonidos, es por tal motivo, que ofrece una respuesta motora ante sonidos

que le pueden resultar agradables o no; de igual manera, el sentido de la audición guarda estrecha relación con el equilibrio de la persona.

Se podría decir que nuestro órgano auditivo puede discriminar cantidad de volumen, duración del sonido, dirección, de donde procede y frecuencia del mismo ya que es el más importante de la percepción y además está muy relacionado con el equilibrio. (Hernández López, 2011)

Tacto

El tacto se encuentra conformado por el órgano de la piel, dada su extensión se puede considerar al tacto como la modalidad sensorial de mayor amplitud propioceptiva, los múltiples receptores sensoriales que existen en la piel permiten enviar señales aferentes sobre las condiciones en las que se encuentra el organismo y los estímulos que recibe del medio externo, principalmente referidos a temperatura, presión y dolor; autores como Hernández (2011), señalan que la sensibilidad táctil del niño aparece desde muy temprana edad a partir del nacimiento. El recién nacido explora la mayoría de los objetos con su boca, es siempre su lugar preferido, donde se lleva todo lo que desea explorar.

CLASIFICACIÓN DE LAS NOCIONES ESPACIALES

La clasificación de las nociones espaciales se efectúa con base a diferentes perspectivas teóricas, entre ellas tenemos que Fernández, Mercado y Sánchez (2003), los que realizan una clasificación de acuerdo con los aportes de Piaget, de tal forma tenemos que:

Clasificación según Fernández, Mercado y Sánchez (2003)

Tipo de espacio	Edad	Tipo de noción espacial
Espacio topológico	0-3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Vecindad: relación de cercanía entre los objetos. • Separación: relación entre un grupo de objetos que se hallan dispersos. • Orden: relación que guardan un grupo de objetos respecto a un sistema de referencia. • Envolvimiento: relación en que un sujeto u objeto rodea a otro. • Continuidad: relación en la que aparecen una sucesión constante de elementos.
Espacio proyectivo o racional	3-7 años	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño: grande, pequeño, mediano. • Dirección: a, hasta, desde, aquí. • Situación: dentro, fuera, encima, debajo. • Orientación: derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás.
Espacio euclidiano	7 años en adelante	Situar los objetos en función de otros

Tabla 4: Clasificación de las nociones espaciales según Fernández, Mercado y Sánchez (2003)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

En cambio, para Farreny y Román (citados por Salazar, 2019, p.p. 24-28), las principales nociones espaciales son las siguientes:

1. Noción arriba-abajo
2. Noción delante-detrás

3. Noción encima-debajo
4. Noción dentro-fuera
5. Noción cerca-lejos

En base a la clasificación de Farreny y Román, Fernández (2017) realiza una caracterización de cada una de estas nociones espaciales, la misma que se presenta en la siguiente tabla:

Caracterización de las principales nociones espaciales según Fernández (2017)
<p>1. Noción arriba-abajo</p> <p>En este caso la noción espacial “arriba” indica la posición elevada que ocupa un cuerpo en relación a otro. La noción espacial “abajo” indica la posición inferior que ocupa un cuerpo en relación a otro</p>
<p>2. Noción delante-detrás</p> <p>La relación espacial “delante” indica la parte anterior donde se encuentra un cuerpo. La relación espacial “detrás” indica la parte posterior que ocupa un cuerpo</p>
<p>3. Noción encima-debajo</p> <p>La relación espacial “encima” indica que un objeto ocupa una posición superior teniendo un punto de encuentro. La relación espacial “debajo” indica que un objeto ocupa una posición inferior teniendo un punto de contacto</p>
<p>4. Noción dentro-fuera</p> <p>En este caso, la relación espacial “dentro” indica que un objeto ocupa la parte interior en relación a otro objeto. La relación espacial “fuera” indica la parte exterior que ocupa un objeto en relación a otro</p>
<p>5. Noción cerca-lejos</p>

La relación espacial “cerca” indica la parte próxima que ocupa un objeto en relación al espacio que ocupa. La relación espacial “lejos” indica la lejanía que ocupa un objeto en relación a su espacio.

Tabla 5: Caracterización de las principales nociones espaciales según Fernández (2017)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Mientras que autores como Muñoz (2008), en su módulo de estimulación temprana, señala que es importante trabajar las nociones espaciales en infantes, considerando factores como: la orientación, localización, ordenación espacial, espacios cerrados, tamaño y cantidad, es por tal razón que él clasifica a las nociones espaciales considerando esos componentes, los mismos que se presentan en la siguiente tabla:

CLASIFICACIÓN SEGÚN FERNANDO MUÑOZ	
1. Orientación espacial	encima – debajo... sobre- bajo... delante –detrás –atrás junto a –separado de (alejado)... en frente (frente a) –a la espalda alrededor arriba –abajo... a la derecha-a la izquierda
2. Localización espacial	allí –aquí- allá – acá – ahí – entre centro (en el) cerca –lejos próximo –lejano
3. Ordenación espacial	primero... segundo... tercero... último... al principio...al final en medio (entre dos) ... siguiente (el, la) ... anterior –posterior
4. Espacios cerrados	dentro (en el interior) ... fuera (en el exterior) ... interior- exterior entrar –salir... abrir – cerrar... meter –sacar... tapar-destapar
5. En cuanto a tamaño	grande – pequeño... alto –bajo... gordo (grueso) – delgado (fino) largo – corto... igual – parecido – diferente (distinto) ancho – estrecho... enano – gigante... el más grande (alto) el más pequeño (bajo)... más largo que – más corto que...

	tan: grande, pequeño, alto, bajo, ancho, estrecho, corto, largo
6. En cuanto a	todo – alguno – ninguno ... mucho –poco – demasiado
cantidad	algo - nada... más - menos - igual.... lleno – vacío... cuánto... número del 0 al 9

Tabla 6: Clasificación de las nociones espaciales según Fernando Muñoz (2008)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Según Conde y Viciano (1997, p. 150) entre las nociones espaciales que se establecen en la etapa topográfica, que corresponde a la edad de 4 años, según Guillín (2014), se encuentran las siguientes:

Relaciones de orientación: derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás.

Relaciones de situación: dentro-fuera, encima-debajo, interior-exterior, recordar mi sitio, etc.

Relaciones de superficie: espacios libres, espacios llenos.

Relaciones de tamaño: grande-pequeño, alto-bajo, ancho-estrecho.

Relaciones de dirección: hacia la izquierda, hacia la derecha, desde aquí, hasta allí.

Relaciones de distancia: junto-separado, lejos-cerca, agrupado-disperso

Relaciones de orden o sucesión espacial: ordenar objetos en función de diversas cualidades.

IMPORTANCIA DE LAS NOCIONES ESPACIALES

En la vida diaria

Aunque la importancia de las nociones espaciales es más evidentes en el ámbito educativo, puesto a que implica destrezas de complejidad superior, tales como la lecto-escritura, en el ámbito de la vida diaria también son importantes las nociones espaciales, en la vida diaria vemos muchas de las actividades que realiza el niño, y entre ella se encuentra el obedecer consignas y participar en el juego, es por ello que Guamán y Ugsiña (2016), mencionan que al no tener correctamente afianzadas las nociones espaciales, perjudica la concepción de esquema corporal en los niños, y que por consiguiente tengan dificultad al momento de realizar tareas sencillas como vestirse, por ejemplo, y de igual forma, representa una capacidad muy necesaria al momento de ordenar objetos y localizar las partes del propio cuerpo. De igual forma, para Terrel (2015), resalta que la importancia de las nociones espaciales también radica en el desarrollo del lenguaje, ya que le permite al niño la utilización de un vocabulario de mayor destreza y a su vez le facilita una comunicación más exacta y poder cumplir tareas que son expeditas por medio de consignas.

En el ámbito educativo

Con respecto a la importancia de las nociones espaciales en el ámbito educativo, autores como Díaz (2001), señalan que en este punto el docente de educación infantil, debe proporcionar al alumno todos los apoyos necesarios para la consecución de este logro, puesto a que, si no se efectúan estos esfuerzos durante la educación inicial, en lo posterior el niño puede experimentar niveles de confusión que dificultarán la adquisición de otras destrezas educativas. Por otra parte, para Briseño (2017), la importancia de las nociones espaciales en el ámbito educativo radica en su repercusión

sobre el aprendizaje de procesos como la escritura y lectura, de esta forma tenemos que Briseño (2017), manifiesta que “Las nociones básicas espaciales son indispensables para los niños y niñas que empiezan la lectoescritura, porque tienen los conocimientos previos de las nociones básicas, la interpretación, razonamiento y comprensión de los números, conceptos de espacio, formas geométricas y medida (p. 32).”

Asimismo, Guillín (2014, p. 35), señala que la importancia de las nociones espaciales en el ámbito educativo radica en lo siguiente:

El desarrollo de esta noción repercute de manera muy importante para que el niño aprenda a escribir, leer, enumerar y pueda realizar operaciones de cálculo. Si la orientación y la lateralidad no están bien definida puede que el niño confunda las letras como por ejemplo la p con la q y la d con la b, la noción espacial está ligada a la psicomotricidad y a la percepción visual.

NOCIONES ESPACIALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En Europa

En el caso de Europa se tomará como referencia al currículo español de educación inicial proporcionado por Clérigo (2014), este currículo cuenta con áreas de vital importancia entre las que encontramos:

- Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Área II: Conocimiento del entorno
- Área III: Lenguajes: comunicación y representación

En el caso del currículo de educación inicial en España, las nociones espaciales se encuentran incluidas en todas las áreas de conocimiento, de forma especial en el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, es decir, que en el caso de España las

nociones espaciales son un contenido que se debe trabajar de forma integral durante toda la educación inicial.

En Latinoamérica

De acuerdo con la UNESCO (2020), en un estudio comparativo entre la educación inicial impartida por los diferentes países de la rama latinoamericana y el Caribe, se puede mencionar que sistema educativo es muy variado y productivo, por lo tanto, para un estudio práctico se seleccionó arbitrariamente al currículo de educación Inicial de Argentina, para realizar un breve análisis sobre las nociones espaciales en ese país.

El currículo de educación inicial de Argentina incluye las denominadas “áreas de enseñanza”, entre las que se encuentran: formación personal y social, matemática, prácticas del lenguaje, ambiente natural y social, educación artística, educación física y la educación digital, programación y robótica.

Las nociones espaciales como tal se encuentran formando parte de la educación artística y la educación física, en el caso de la educación artística se ubica en el contenido de “movimiento y el espacio”, abarcando nociones como: cerca, lejos, arriba y abajo; mientras que en educación física se sitúan en el “reconocimiento de las nociones espaciales en las acciones motoras” en este apartado se hallan las nociones de: dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, además de las nociones de cerca-lejos y agrupados-dispersos.

En Ecuador

La normativa referente a la educación en el Ecuador se encuentra regido por el Ministerio de Educación, el mismo que propone en su currículum de educación inicial, publicado en el 2014, el desarrollo de destrezas en los infantes de nivel inicial I y II, por

medio de ámbitos, en este sentido se puede nombrar la existencia de los siguientes ámbitos para inicial I:

- Ámbito Vinculación emocional y social
- Ámbito Descubrimiento natural y cultural
- Ámbito Manifestación del lenguaje verbal y no verbal
- Ámbito Exploración del cuerpo y Motricidad

Mientras que para inicial II, los ámbitos a desarrollar son los siguientes:

- Identidad y autonomía
- Convivencia.
- Relaciones con el medio natural y cultural.
- Relaciones lógico/matemáticas.
- Comprensión y expresión del lenguaje
- Expresión artística
- Expresión corporal y motricidad

En este diseño curricular se pretende atender a las necesidades educativas de los infantes de acuerdo su edad cronológica y por consiguiente con su etapa evolutiva, sin embargo, aunque las nociones espaciales son un proceso que se adquiere durante los primeros años de vida, esta se encuentra limitada al ámbito de relaciones lógico-matemáticas, constando como uno de los objetivos de aprendizaje para los niños de 3 a 4 años de edad, como también para los niños de 4 a 5 años; en este contexto se realiza una división de los conceptos espaciales, el primero se describe como “nociones básicas espaciales para la adecuada ubicación de objetos y su interacción con los mismo”, en la cual se incluyen nociones espaciales como arriba-abajo, a lado, dentro-fuera y cerca-lejos, mientras que un segundo objetivo lo constituye el “Identificar las nociones básicas

de medida en los objetos estableciendo comparaciones entre ellos”, en este caso las nociones que se incluyen son las correspondientes a alto/ bajo, pesado-liviano, largo-corto y grueso-delgado.

Para finalizar, vale la pena mencionar que, aunque no se haya incluido directamente las nociones espaciales en los demás ámbitos de desarrollo que forman parte del currículo de educación inicial en nuestro país, estas nociones espaciales se encuentran presentes de forma intrínseca en otras actividades dirigidos a niños de estas edades.

HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD

El surgimiento de la psicomotricidad es relativamente nuevo en comparación con otros conocimientos científicos asociados al desarrollo de los niños durante la primera infancia, de acuerdo con Berruezo (2000), la psicomotricidad aparece por primera vez en el siglo XX, y debido a condiciones científicas-teóricas que dieron paso al desarrollo de este concepto, para el autor antes mencionado, esas condiciones científicas son principalmente tres corrientes de investigación que se vinculaban directamente con el desarrollo cognitivo y motriz, estas son: la patología cerebral, la neurofisiología y la neuropsiquiatría infantil; por un lado la patología cerebral acepta la separación de la relación lesión-síntoma, esto esencialmente porque se evidenciaron casos en los cuales se presentaron disfunciones graves, sin la presencia de una lesión que justifique dicha alteración.

Mientras que en el caso de la neurofisiología, de acuerdo con el autor, empieza a prestar mayor atención a la relación del individuo con su entorno, siendo de su interés la capacidad adaptativa del sistema nervioso frente a las actividades motrices y su repercusión biológica; siendo la neuropsiquiatría infantil quien da pasos significativos realizando la primera descripción del síndrome llamado “debilidad motriz”, que posteriormente fue asociado a la debilidad mental, dando de esta forma lugar al surgimiento de los trastornos motores, cuyas causas hasta el aquel entonces eran la inmadurez, retraso o detención en el desarrollo normal del niño.

Según los aportes de Heron, Gil y Sáez (2017), quien realizó los estudios sobre la debilidad motriz fue el francés Ernest Dupré (alrededor del año 1907), de igual forma, fue Dupré quien introdujo por primera vez el término psicomotricidad, sin embargo, esto lo hizo en sus estudios acerca de la debilidad motriz en personas denominadas en ese entonces, como enfermos mentales. La psicomotricidad en un inicio tuvo una

perspectiva de reeducación en personas con retraso mental, lo que hoy en día se conoce como discapacidad intelectual.

Entre los estudios que más información han proporcionado sobre el desarrollo histórico de la psicomotricidad, han sido los de Berruezo (2000), citado ya anteriormente, quien además menciona el desarrollo de la psicomotricidad después del trabajo de Dupré, continua una línea de investigación que cita a Wallon y Heuyer, como colaboradores para que la psicomotricidad englobe distintas áreas de desarrollo, estos dos autores realizaron estudios sobre la interdependencia de lo afectivo, motriz y cognitivo en el desarrollo infantil, realizando Heuyer (primer psiquiatra infantil en Europa), experimentos sobre los trastornos motrices y personalidad, obteniendo como resultados que al tratar los trastornos motrices, se evidencia también una mejoría en la personalidad perturbada; otro autor que colaboró con el desarrollo de la psicomotricidad fue Spitz, quien estudió las repercusiones de las carencias afectivas en el primer año de vida de los niños, revelando de esta forma que al manifestarse carencias afectivas, también se afectan las áreas sensoriales y motoras.

Seguidamente, se encuentran que los discípulos de Hueyer, Ajuriaguerra y Diatkine, los mismos que continuaron el trabajo de su mentor, estos dos por medio de su trabajo en el Hospital Henri-Rousselle de París, crearon una nueva categoría de estudio, denominada “trastornos psicomotores” y con ello dieron paso a la creación de la Primera Carta de Reeducción Psicomotriz en Francia, publicada en 1960, este documento declaraba los fundamentos teóricos del examen psicomotor y también métodos y técnicas para tratar los trastornos psicomotrices; con la elaboración de este documento se da paso hacia la especialización y oficialización del término, este proceso trascurrió entre 1963 y 1985, y ya en 1995 la psicomotricidad forma parte del Código de la Sanidad Pública en Francia.

En conclusión, es en este momento donde la psicomotricidad se enfrenta a una ruptura de sus ideales originarios, mientras que en Francia su perspectiva era de corte clínico y de carácter terapéutico, en Alemania se desprendió una visión educativa a partir de los trabajos de Picq y Vayer, Le Boulch, Lapiere y Aucouturier; dando como resultado que la psicomotricidad tenga un espacio en la educación física, pedagogía, psicología, rehabilitación y otras áreas; en Latinoamérica se extendió rápidamente la psicomotricidad como medio de enseñanza, mientras que en otros países europeos se produjo una continuidad de las ideologías de las escuelas francesas y alemanas hasta la actualidad.

TEORÍAS EDUCATIVAS QUE FUNDAMENTAN LA PSICOMOTRICIDAD

Con respecto a las teorías que fundamentan a la psicomotricidad en el desarrollo del niño durante sus primeras etapas de vida, encontramos a la psicología genética de Jean Piaget, la teoría de Wallon y la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky, las cuales serán desarrolladas a continuación:

Psicología genética de Jean Piaget

La teoría piagetiana es quizá una de las más conocidas en referencia al desarrollo del niño, para Jacobo (2011), Piaget consideraba que el desarrollo del niño se refleja en etapas que necesitaba superar para alcanzar un desarrollo más complejo y el niño hace esto por medio de la interacción con el entorno, más que por condiciones genéticas-hereditarias que pudiera poseer, en su teoría Piaget estudia como los componentes motrices y la actividad psíquica (elementos de la psicomotricidad), tienen un papel fundamental en el proceso de desarrollo de la inteligencia del niño; considerando que por medio de la actividad física-corporal el niño tiene mayores oportunidades de aprender, crear, afrontar problemas y en definitiva, sofisticar su pensamiento; de hecho, en la teoría de los estadios o etapas evolutivas del niño, el primer estadio corresponde al

periodo sensoriomotor (2 primeros años de vida), en el cual el movimiento es imprescindible para la adquisición de estructuras o esquemas mentales, aunque estos movimientos correspondan a actos reflejos o movimientos poco articulados, podemos observar ya habilidades motrices, tales como la manipulación de objetos por medio del agarre de pinza y actividades de desplazamiento (gateo, arrastre, marcha), como también de procesos perceptivos relacionados con el control postural y abstracción de características de los objetos y su relación con ellos.

De acuerdo con la autora antes mencionada, el enfoque constructivista de Piaget surge de la premisa de que el niño cuenta con el acceso al conocimiento, y que por medio de la experimentación va a dar paso a la asimilación y adaptación a su realidad.

Teoría de Henry Wallon

Por otro lado, Jacobo igualmente hace referencia al aporte de Wallon, para este autor Wallon realizó múltiples estudios con la finalidad de demostrar la acción de reciprocidad existente entre las funciones mentales y las funciones motrices, argumentando que el desarrollo mental no surge de manera mecánica, sino más bien, como una unidad dialéctica entre lo psicológico y lo motor; considerando que a la psicomotricidad como un elemento educable y autorregulable en función de desarrollo cognitivo.

En sus estudios de la psicomotricidad como elemento de la psicobiología, el componente psíquico y motriz no son dominios distintos o yuxtapuestos, sino que relacionados; de igual forma Wallon identifica dos tipos de actividades motrices, la cinética y la tónica, estableciendo los siguientes estadios de desarrollo psicomotriz hasta los 3 años:

ESTADIOS DE DESARROLLO PSICOMOTRIZ SEGÚN WALLON

1. El estadio de impulsividad motriz, contemporánea al nacimiento, en el cual los actos son simples descargas de reflejos o automatismos (estado impulsivo puro)
2. Estadio emotivo, en el cual las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. Las situaciones las conocemos por la agitación que producen y no por sí mismas (papel preponderante de la afectividad)
3. Estadio sensoriomotor, en el que aparece una coordinación mutua de las diversas percepciones (marcha, formación del lenguaje)
4. Estadio proyectivo, en el que la movilidad se hace intencionada, orientada hacia el sujeto

Tabla 7: Estadios de desarrollo psicomotriz según Wallon

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Mientras que, para la edad de 3 a 6 años, se desarrolla el estadio del personalismo, cuya principal característica es la toma de conciencia del “Yo” y por lo tanto, dará paso a procesos mentales como la construcción de percepciones espacio-temporales, habilidades de discriminación, interiorizaciones de las relaciones existentes entre el sujeto-objeto-entorno, entre otras posibilidades de desarrollo.

Teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky

La última teoría citada por Jacobo, es la de Vygotsky, que señala la importancia de que el niño interactúe y se comunique con otros; a diferencia de las teorías anteriores, la histórico-cultural señala que el desarrollo del niño no depende de pasos o fases evolutivas continuas o rígidas, sino que por el contrario, este desarrollo se verá condicionado por saltos cualitativos que modifican la estructura y funcionamiento de los aprendizajes y vínculos establecidos por el niño. Para Vygotsky a pesar de que el desarrollo del niño se centra en su interacción con el entorno y sus elementos, también

resalta como un requisito el contar con una estructura biológica adecuada, puesto a que condiciona las posibilidades de aprendizaje, por tal razón, esta teoría se centra en la integración de lo biológico-ambiental y socio cultural; sin embargo, algo que remarca el autor es que la acción voluntaria no cuenta con raíces biológicas, sino sociales, debido a la comunicación existente entre el adulto y el niño

PSICOMOTRICIDAD

La palabra psicomotricidad de acuerdo con Bernaldo (2012), debe ser considerada de la siguiente manera:

El término «psicomotricidad» puede desdoblarse en dos (psico-motricidad). Si se atiende solamente a la motricidad, ésta concierne a la ejecución del movimiento y está ligada a mecanismos localizables en el cerebro y en el sistema nervioso. Sin embargo, la palabra «psicomotricidad» comprende a la persona en su globalidad, y no únicamente en su dimensión orgánica, implica aspectos motores y psíquicos, entendiendo estos últimos en sus vertientes cognitiva y emocional, y tiene en cuenta que la persona está dentro de la sociedad en la que vive, por lo que necesariamente hay que contemplar también los factores sociales. (p. 20)

En base a lo anteriormente expuesto, la descripción del término “psicomotricidad” de Bernaldo, es apoyada por otros autores como Ruiz y Ruiz (2017) que señalan que:

La psicomotricidad es una técnica que tiende a favorecer el dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que el niño y niña va a establecer con el mundo que le rodea (en muchos casos a través de los objetos). Esta globalidad del niño y niña manifestada por su acción y movimiento que le liga emocionalmente al mundo, debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática y su estructura afectiva y cognitiva. (p. 21)

En este sentido, tenemos que muchas de las caracterizaciones que se realizan en torno a la definición de la psicomotricidad como tal, recalcan el hecho de los dos componentes incluidos en la palabra, desglosándola etiológicamente en dos, para corroborar lo aquí expuesto, se toma el siguiente concepto de psicomotricidad expuesto por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) de México, en el cual se enuncia lo siguiente:

La palabra está compuesta por dos vocablos: psico, que se refiere a la psique (pensamiento, emoción), y motricidad, basada en el movimiento y el desarrollo motor. Por tanto, la psicomotricidad estudia e interviene en el desarrollo motor en vinculación con el pensamiento y las emociones. La psicomotricidad se utiliza como una técnica que favorece el desarrollo integral y armónico del individuo. De esta manera, existe una interacción entre el cuerpo y el entorno, entre los componentes biológicos, cognoscitivos y psicosociales de la persona. (p. 16)

De igual forma, tenemos que la psicomotricidad gruesa responde a movimientos de mayor amplitud, en los que intervienen todo el cuerpo y se encuentran en armonía y coordinación, al hablar de psicomotricidad gruesa se pueden enunciar algunas actividades como: caminar, correr, saltar, trepar, esquivar, rodar, etc. (Ardanaz, 2009).

En tal caso, asumo los conceptos aportados por los diversos autores, debido a que ellos ofrecen una definición que engloba al término en su totalidad.

Características de la psicomotricidad

Como ya se expuso en el apartado anterior, la psicomotricidad se basa en el desarrollo de diversas dimensiones, además de la motriz, es por tal motivo que se consideran los aportes de Pazmiño y Proaño (2009) en lo que mencionan que otras áreas que conforman a la psicomotricidad son las áreas del desarrollo afectivo-social y

cognitivo, de tal forma tenemos que las autoras citan a Miranda (2017), para manifestar que el vínculo afectivo se define como un lazo de afecto filial que una persona establece con otra y que se manifiesta mediante el intento de mantener un alto nivel de proximidad con quien es objeto del apego y a Bowlby (1985), que menciona que un déficit en la formación de vínculos afectivos madre-hijo, durante el primer año de vida, tiene repercusiones en la organización de las funciones afectivas, perceptivas y cognitivas; en base a estos criterios, se puede considerar que la dimensión afectiva-social, representa un papel importante en el desarrollo de la psicomotricidad, puesto a que tiene relación directa con las habilidades exploratorias del niño, así como también con las percepciones y posibilidades sensoriales del mismo.

Asimismo, Pazmiño y Proaño (2009), citan la importancia del desarrollo cognitivo, alegando que para hablar de una adquisición de conocimientos es preciso considerar los estímulos y refuerzos externos, como también a la relación del sujeto con su entorno para comprender la realidad que le rodea, para estas autoras, es de gran relevancia el aporte científico de las teorías piagetianas sobre el desarrollo cognitivo, puesto a que ponen en relevancia procesos como los de acomodación y asimilación, para la creación de esquemas mentales.

Tipos de psicomotricidad

En base al desarrollo evolutivo del niño durante la infancia, este alcanzará diferentes logros relacionados con su capacidad de coordinar y controlar movimientos, es por tal motivo que se define principalmente dos tipos de psicomotricidad: la gruesa (referida a movimientos globales del cuerpo) y la fina (relacionada con el control de movimientos de mayor exactitud y complejidad).

De acuerdo con autores como Otelo (2012), la psicomotricidad gruesa es la primera en desarrollarse, esto principalmente porque se trata de movimientos en bloque o de los músculos más amplios, y en especial, porque este tipo de psicomotricidad es la que se usa en el desplazamiento, y esta es una de las actividades que el niño realiza desde su nacimiento; mientras que según el mismo autor, la psicomotricidad fina se desarrollará a partir de la primera, para que de esta forma, el niño pueda conseguir movimientos más precisos en músculos más pequeños.

Por otro lado, Santizo (2018), realiza una diferenciación entre la psicomotricidad fina y gruesa, resaltando que:

La motricidad fina juega un papel central en el aumento de la inteligencia, debido a que el niño experimenta y aprende del entorno, estimulando el desarrollo del cerebro. Así mismo, esta área de aprendizaje requiere de movimientos especialmente en los dedos de las manos, enfocándose en la precisión y concentración para realizar las diferentes actividades, con el objetivo de que el niño pueda escribir y tomar el lápiz de forma correcta. Lo que significa que la motricidad cuenta con elementos fundamentales que permiten obtener un buen desarrollo, coordinación, relajación y ritmo. La motricidad gruesa es necesaria en la vida de cada ser humano ya que, a través de ella, el individuo se encuentra en constante movimiento, con el fin de utilizar y conocer cada parte de su cuerpo y de cómo está estructurado. Así mismo le permite estar en una postura equilibrada y evitar caerse. Es por ello que es necesario que, entre la edad de dos a seis años, los niños se encuentren en constante movimiento para poder experimentar la flexibilidad de su cuerpo. (p. 47)

En base a las clasificaciones de la psicomotricidad anteriormente expuestas, cabe resaltar un dato importante, y esto el nombre con el cual designa a cada clasificación, es decir, que mientras que para algunos autores la clasificación de fina o gruesa es llamada “psicomotricidad” para otros simplemente es denominada “motricidad”, esta diferencia

radica en la naturaleza del movimiento, en otras palabras, cuando se habla de motricidad se refiere directamente al movimiento locomotor, mientras que cuando se usa la palabra psicomotricidad, como ya hemos visto, incluye al componente psicológico del niño.

Componentes de la psicomotricidad gruesa

A pesar de que existen diferentes concepciones sobre los componentes, dimensiones o elementos de la psicomotricidad gruesa, tenemos que basarnos en la investigación de Rayan (2017), quien menciona las dimensiones de: el esquema corporal, lateralidad y equilibrio; del mismo modo la autora realiza una contextualización de cada uno de estos elementos, de tal forma tenemos que:

DIMENSIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA

Dimensión esquema corporal Rayan (2017), toma los aportes de Schilder que define el esquema corporal como la representación mental, tridimensional que cada uno de nosotros tiene de sí mismo, esta representación se constituye con base en múltiples sensaciones que se integra dinámicamente en una totalidad del propio cuerpo; de igual forma toma el criterio de Le Bouch: el esquema corporal es como una institución de conjunto o un conocimiento inmediato, que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en relación con él y con los objetos que le rodean.

Dimensión lateralidad Es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía en un hemisferio cerebral. Mediante esta área el niño estará desarrollando las nociones de derecha- izquierda tomando como referencia su propio cuerpo y fortalecerá la ubicación como base para el proceso de lectoescritura. Es importante que el niño defina su

lateralidad de manera espontánea y nunca forzada. La lateralidad se examina a nivel de ojo, mano y pie a través de gestos y actividades de la vida diaria.

Dimensión	Es considerado como la capacidad de mantener la estabilidad mientras
Equilibrio	se realizan diversas actividades motrices, esta área se desarrolla a través de una ordenada relación entre el esquema corporal y el mundo exterior.

Tabla 8: Dimensiones de la psicomotricidad gruesa
Fuente: Archivos de Google
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Sin embargo, para Tapia (2015), además de los componentes mencionados por Rayan (2017), la psicomotricidad gruesa también incluye a:

- Dominio corporal dinámico
- Coordinación corporal o general
- Ritmo
- Coordinación viso-motriz
- Dominio corporal estático
- Tonicidad
- Autocontrol
- Respiración (inspiración y espiración)
- Relajación

Mientras que según Comellas y Perpinya (1996), la psicomotricidad gruesa a su vez se subdivide en dos grupos, el primero corresponde al dominio corporal dinámico, el mismo que incluye la coordinación general, el equilibrio, ritmo y coordinación

visomotriz; mientras que el segundo grupo alude al dominio corporal estático, que comprende el tono muscular, el autocontrol, respiración y relajación.

A continuación, se realiza una breve descripción de cada uno de dichos elementos:

Dominio corporal dinámico: Es la capacidad de controlar a voluntad de las diferentes partes de cuerpo, es decir, extremidades (superiores e inferiores) y tronco; al hablar de movimientos voluntarios existe la posibilidad de seguir consignas, que se encuentren efectuadas mediante movimientos sincronizados y armónicos (Comellas & Perpinya, 2003).

Coordinación general: La coordinación general permite que en el niño intervengan todos los movimientos aprendidos: caminar, saltar, trepar, subir escaleras, son movimientos que el niño va internalizando a medida que evoluciona su desarrollo neuromuscular y sensorio-perceptivo, es decir, que todas las partes del cuerpo van a efectuar el movimiento de forma ordenada (Linares, 2009).

Equilibrio: Es la capacidad para mantener el cuerpo en la posición deseada, esta habilidad es adquirida mediante el conocimiento del esquema corporal y su relación con el mundo exterior. El órgano de sentido del equilibrio se encuentra ubicado en el oído, y es por tal motivo que es imprescindible el trabajar con giros, vueltas u otras opciones. (Díaz, 2001)

Tiempo y Ritmo: Nancy Portero (2015), menciona que:

Las nociones de tiempo y de ritmo se elaboran a través de movimientos que implican cierto orden temporal, se pueden desarrollar nociones temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos, ejemplo: cruzar un espacio al ritmo de una pandereta, según lo indique el sonido. También se trabaja

produciendo sus propios sonidos bucales jugando con la intensidad, ritmo, duración e ir añadiendo la expresión corporal de cada niño/a al sonido. (p. 26)

Coordinación visomotriz: “La coordinación visomotriz implica actividades de movimientos controlados, es decir que requieren de mucha precisión, donde se utilizan los procesos óculo manual en forma simultánea (ojo, mano, dedos), como por ejemplo acciones de cortar, pintar, rasgar, pegar, etc.” (Arteaga, Luna y Ramírez. 2020)

Dominio corporal estático

Según Zhunio (2015), el dominio corporal estático se encuentra conformado por “todas aquellas actividades que llevarán al niño a interiorizar su esquema corporal, incluimos dentro de esta a la respiración y la relajación ya que ayudarán a profundizar e interiorizar su propio YO” (p. 23).

Tono muscular: el tono o tonicidad constituye el grado de tensión de los músculos del cuerpo, sin embargo, esta función no se debe considerar como estática sino como dinámica, porque se encuentra presente incluso en movimientos muy ligeros y que pueden llegar a pasar desapercibidos; y que además se encuentra constantemente activo durante la vigía debido a que el organismo se encuentra predispuesto al movimiento. (Arnáiz y Bolarín, 2020)

Autocontrol: Ortega (2013) menciona que el autocontrol constituye la capacidad de regular la conducta y el propio cuerpo en función de las características ambientales o contextuales, dicho de esta forma, el infante desarrolla la habilidad de mostrar un proceso de adaptación a las normas de comportamiento esperado, ya sean en la conducta emocional, social, motriz u otros.

Respiración: “una función vital del organismo. Un fenómeno biológico presente de forma consciente o no, en cualquier actividad humana, susceptible de aprendizaje y mejora” (Ponce De León, Alonso, Fraile, Valdemoros Y Palomero. 2009, p. 61).

Relajación: “la acción de provocar el relajamiento de la tensión de los músculos para obtener un reposo completo” (Defontaine, J. 1982, p.113).

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS

Las habilidades psicomotrices gruesas son aquellas destrezas que surgen a partir del dominio de un área de desarrollo, en este caso de la psicomotricidad gruesa y que el niño puede aplicar o hacer uso de ellas en distintas situaciones que se le presenten en el diario vivir, el desarrollo de estas destrezas o habilidades obedecen a los hitos del desarrollo evolutivo del niño, de tal forma que se realizan algunas clasificaciones sobre las habilidades que el niño puede presentar conforme a su edad.

Portero (2015), realiza una contextualización de estas habilidades según la edad del niño, como se expone a continuación:

HABILIDADES PSICOMOTORAS GRUESAS	
3-4 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Sube y baja escaleras sólo.▪ Salta con los dos pies.▪ Patea un balón.▪ Sube y baja escaleras sin ayuda ni apoyos.▪ Corre rápido.▪ Se sostiene sobre un pie durante un segundo.▪ Puede ir de puntillas caminando sobre las mismas.▪ Comienza a abrochar y desabrochar botones.
5-7 AÑOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Construye con materiales: caminos, puentes, etc.

-
- Sube escaleras de mano.
 - Se sostiene sobre un pie durante 5 segundos.
 - Con un pie salta hasta dos metros.
 - Hace botar y coger la pelota.
 - Conocen mucho mejor los objetos, son capaces de compararlos y diferenciarlos por su forma, color y tamaño.
 - Pueden señalar el lugar que ocupan en el espacio: arriba, cerca, lejos etc.
-

Tabla 9: Habilidades psicomotoras gruesas

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Aunque los aportes de Portero presentados en la tabla engloban las edades comprendidas entre 4 a 5 años, que es la edad de los niños de educación inicial que forman parte de este estudio, considero que la destreza de “abrochar y desabrochar botones”, no debería considerarse como parte de las habilidades psicomotoras gruesas debido a que incluye la ejecución de movimientos precisos con un control de la pinza digital que forma parte de la psicomotricidad fina.

Del mismo modo, Balseca (2016), plantea que las habilidades psicomotrices gruesas son aquellas actividades en las que el niño tiene un gasto mínimo de energía y tiempo y que puede realizarlas con eficacia, acierto o precisión, así mismo la autora señala que las principales habilidades que un niño presenta entre los 3 y 4 años son las siguientes:

Principales habilidades psicomotoras gruesas según Balseca (2016)	
--	--

Marcha

Implica el desplazamiento del cuerpo por el espacio, utilizando como medio el espacio total o parcial, al desplazarse se pueden destacar algunos factores desde

	<p>el punto de vista educativo o como docente que son de gran importancia como: el inicio del movimiento, velocidad adecuada del desplazamiento, los cambios de dirección, las paradas y dirección de la ejecución al desplazarse (adelante, atrás, lateral, diagonal, adelante, pasos cruzados). A los tres y cuatro años el niño y niña ha experimentado la marcha por varios meses a medida que pasa el tiempo el ritmo se estabiliza y se vuelve parejo ya que al colocar objetos en el piso el infante irá superando poco a poco los obstáculos.</p>
Correr	<p>Se necesitan los mismos factores de la marcha sin embargo se puede incluir algo más tensión muscular, velocidad, maduración y fuerza con el transcurso del tiempo el correr será una actividad común y corriente. A los 3 años el niño, ya tiene mayor fuerza en sus miembros inferiores para levantar los pies del suelo al mismo tiempo, su carrera posee mayor coordinación, pero no tienen la habilidad de arrancar y detenerse porque carece de freno inhibitorio, a los 4 años el infante alcanzará dominio en la actividad motora que le permitirá mejorar y controlar las partes que componen cuando se corre como son la partida, cambios de dirección, aceleración y parada.</p>
Saltar	<p>Aparece de forma espontánea al dar un paso hacia arriba con ambos pies o por separado una vez que el niño adquiere la habilidad física para correr y adquiere la capacidad necesaria para saltar esta acción está acompañada por la retracción de los brazos hacia atrás.</p>
Trepar	<p>Es una acción que está presente desde el gateo cuando aún no son capaces de caminar entre la edad de 3 y 4 años pueden subir y bajar gradas con o sin apoyo.</p>
Rastrear	<p>Desplazarse con todo el cuerpo en contacto con el suelo, apoyándose en los codos y arrastrando el cuerpo, dominar esta habilidad es muy difícil ya que se</p>

logra a partir de los ocho años, pero ejercitarla desde tempranas edades es muy importante.

Lanzar

Consiste en hacer un movimiento rígido desde abajo incorporando una gran variedad de formas, cambios de aceleración y parada de lanzamiento para perfeccionarlo a los 3 y 4 años el infante es capaz de lanzar la pelota y patearla hacia delante.

Tabla 10: Principales habilidades psicomotoras gruesas según Balseca (2016)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Aunque las habilidades psicomotoras gruesas señaladas por Balseca (2016), corresponden a edades de 3 a 4 años, es necesario considerar que la población que forma parte de la muestra para este estudio se encuentra en una edad de 4 años, y que, según la autora, estas habilidades ya deben encontrarse adquiridas según la edad cronológica, motivo por el cual, estos serán aportes de gran ayuda para interpretaciones posteriores.

Adicionalmente, se presenta una descripción de las habilidades psicomotrices realizada por Fernández (2015), señalando que estas habilidades son básicas y aparecen acorde con la evolución humana, además de que requieren práctica y coordinación con la actividad cerebral para garantizar la supervivencia del niño y también como fundamento para el aprendizaje de destrezas de mayor complejidad; entre las habilidades señaladas por la autora para las edades de 3 a 5 años encontramos:

HABILIDADES PSICOMOTRICES BÁSICAS SEGÚN FERNÁNDEZ (2015)

Marcha Acción de caminar de un lugar a otro de manera formal

Carrera Acción de desplazarse de forma rápida con gasto energético

Salto	Acción de levantarse de la superficie y mantenerse suspendido en el aire unos segundos con impulso de piernas y brazos
Lanzamientos	Impulsar objetos con fuerza para enviar a una dirección
Equilibrio	Es estabilizar un conjunto de movimientos
Subir y bajar escaleras	Acción de ascender a la cima o descender de ella
Rebotes	Acción de golpear el balón hacia abajo sin perder el balón
Atrapar	Acción de coger un objeto suspendido en el aire con las manos

Tabla 11: Habilidades psicomotrices básicas según Fernández (2015)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

De acuerdo con Corrales (2015), las habilidades psicomotrices gruesas que deben presentar los niños de educación inicial según sus edades son las siguientes:

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS SEGÚN CORRALES 2015	
2 AÑOS	<p>Camina pie-tobillo con un movimiento suave</p> <p>Corre relativamente bien, pero se puede caer con frecuencia</p> <p>Salta en el mismo lugar con sus dos pies</p> <p>Trepa muebles, estructuras de juego o paredes bajas</p> <p>Patea una pelota grande</p> <p>Trepa fuera de su corral</p> <p>Se desplaza saltando con ambos pies</p>
3 AÑOS	<p>Corre suavemente y de repente para</p> <p>Pedalea un triciclo</p> <p>Sube y baja las escaleras sosteniéndose del pasamanos o pared.</p>

Tira una pelota con una mano a su altura

Alcanza objetos con sus manos completamente extendidas

Mueve un columpio con sus piernas

Camina en punta de pie

4 Corre rápido, salta bien

AÑOS Salta hacia adelante y hacia atrás con un pie

Agarra una pelota a una distancia de 5 pies (1.52 metros) y dobla los brazos para agarrarla

Trepa en equipos altos

Monta triciclo con destreza

Tabla 12: Habilidades psicomotrices gruesas según Correales (2015)

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS

En la vida diaria

En base al trabajo de Portero (2015), se puede enunciar que la importancia de las habilidades psicomotoras gruesas, por medio de la psicomotricidad gruesa, radica en que el desarrollo de las mismas repercutirá en las dimensiones afectivas, cognitivas y sociales del niño, lo cual garantiza un desenvolvimiento integral, de igual manera, Portero señala que estas habilidades también tienen un papel importante dentro de la personalidad, debido a que por medio de estas el niño aprende a descargar impulsos, conocerse a sí mismo y en definitiva a comunicarse y expresarse.

Del mismo modo, para Gil, Contreras y Gómez (2008), la importancia de las habilidades motrices radica en su contribución para el desarrollo de las funciones cognitivas, entre ellas la de expresión y creatividad, de igual manera destacan su

relevancia en el control de conductas impulsivas, autoconcepto, autoestima, participación e inclusión social y otros.

En el ámbito educativo

En lo que respecta al ámbito de la educación, de acuerdo con Esteves, Toala, Poveda y Quiñonez (2018), las habilidades psicomotrices gruesas mejoran el desarrollo de estructuras cerebrales implicadas en el movimiento y planeación de las mismas, motivo por el cual, el niño se vuelve más receptivos en el proceso de aprendizaje, además de que estimula la creación de esquemas mentales integrando características ambientales que le permitirán desarrollar habilidades para la resolución de conflictos; de igual forma, su importancia también radica en que estas habilidades pueden ser usadas como recurso educativo con fines preventivos o de intervención en casos de NEE.

Por otro lado, para Gutiérrez y Castillo (2014) mencionan que la importancia del desarrollo corporal de los niños tiene repercusiones en su desenvolvimiento emocional y en el aprendizaje de conceptos y relaciones racionales, es por este motivo, que para los autores lo ideal sería una educación no sedentaria, sino que tome como base la experiencia motriz por medio de la exploración y actividades motrices que permitan un aprendizaje óptimo en educación infantil; puesto a que estas habilidades psicomotrices permiten la conciencia del esquema corporal, manejo de la respiración, lateralidad y equilibrio en general.

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS EN EL CURRÍCULO DE EDUCACION INICIAL

Mediante el análisis de los tres currículos de educación inicial tomados para esta investigación (España, Argentina y Ecuador), cabe señalar que en ninguno de ellos se realiza una distinción o clasificación para la enseñanza y uso de las habilidades

psicomotoras gruesas y finas, sino que se trabajan estas de forma paralela, evidenciando de esta forma un aprendizaje circular e integrador de dichas destrezas.

En Europa

En una investigación realizada por López (2013) en la Universidad de Girona-España, resalta que las habilidades psicomotrices gruesas, son llamadas habilidades motrices básicas, y que estas tienen una gran importancia en el currículo de educación inicial español, debido a que como menciona el autor

Más allá de las particularidades relativas al desarrollo de las competencias básicas, el actual currículo de primaria (al igual que sus predecesores) incide en el trabajo de las habilidades motrices básicas (HMB). (...). Se da por supuesto que, de acuerdo con las aportaciones derivadas del campo del desarrollo motor, éste es un período privilegiado para consolidar e incidir en el dominio de la motricidad básica de los alumnos. (p. 89)

La importancia que se le otorga a estas habilidades en el currículo educativo, surge de las posibilidades de resolución de las deficiencias motoras y a su vez, garantizar la adquisición de estas habilidades que son esenciales en el desarrollo de la vida diaria y que representan un prerrequisito para los procesos de enseñanza-aprendizaje posteriores.

De igual forma, como ya se observó en el capítulo anterior, el currículo de educación inicial español, se subdivide en tres áreas de desarrollo con su correspondiente objetivo de aprendizaje, las habilidades psicomotrices gruesas se encuentran de forma implícita en los tres bloques: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación; siendo estas habilidades garantizadas en el aspecto educativo por la

administración educativa de España en las leyes educativas de la LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006).

En Latinoamérica

Al igual que con la primera categoría de esta investigación, para analizar el currículo de educación en Latinoamérica, tomo como referencia al currículo de educación inicial argentino, el mismo que presenta una característica especial y distintiva con el currículo español y ecuatoriano, y esto es que incluye como área de enseñanza a la educación física, siendo esta un área en la cual las habilidades psicomotrices gruesas presentan una acogida o relevancia, mencionando que uno de sus intereses es que los infantes que pertenecen al inicial II, cuenten con un desarrollo armónico de estas habilidades.

En el área de educación física, se encuentra el bloque referido a prácticas corporales en la construcción de las habilidades motoras, en el mismo que se trabaja con todas las habilidades psicomotoras gruesas mencionadas en los apartados anteriores en esta investigación, las actividades que incluyen estas habilidades son desarrolladas mediante el juego y tareas secuenciales para la resolución de problemas sencillos.

En Ecuador

Observando el currículo de educación inicial ecuatoriano, podemos notar que existe un ámbito de desarrollo destinado específicamente para la expresión corporal y la motricidad, y en esta se detallan los objetivos de aprendizaje acorde con las edades estipuladas en el documento según las fases evolutivas del niño; sin embargo, también hay que resaltar el hecho de que muchas de las habilidades psicomotoras gruesas se encuentran incluidas implícitamente en otros ámbitos de desarrollo, puesto a que son requeridas para poder cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada área; entre los

ámbitos que incluyen a las habilidades sociales de manera no formal son los siguientes: ámbito de convivencia (por medio de la participación en juegos), ámbito de relaciones con el medio natural y cultural (inclusión en las tradiciones culturales) y ámbito de la expresión artística (bailes, rondas, dramatizaciones, etc.).

Es importante mencionar que las habilidades psicomotrices gruesas representan un gran recurso en el proceso educativo, principalmente en la educación inicial, ya que son un elemento fundamental para trabajar de forma dinámica y mantener a los niños interesados en las actividades educativas, haciendo del aprendizaje una experiencia significativa para los infantes.

EL JUEGO

Son muchas las conceptualizaciones existentes sobre el juego, y por lo tanto conviene conocer algunas de ellas, puesto a que permiten conocer nociones básicas sobre el juego, en este sentido, Gallardo y Gallardo (2018), mencionan que:

Los juegos son actividades lúdicas, recreativas y placenteras que se practican a cualquier edad. Los niños juegan en sus primeros años de vida para divertirse, buscar afecto y crear solidaridad; y, al mismo tiempo, jugando desarrollan su fantasía, su imaginación y su creatividad y aprenden a vivir. (s. p)

Por otro lado, para autores como Viciano y Conde (2002), sugieren al juego como “un medio de expresión y comunicación de primer orden de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual y socializador por experiencia (p. 83).” Y finalmente tenemos el concepto brindado por Meneses y Monge (2001), quienes sugieren que:

El juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital. La acción de jugar es automotivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos. El juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas son autodefinidas, la actividad es

espontánea e individual. Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante. (p. 113)

En función de los diversos conceptos brindados por los autores citados, se puede decir de forma general que todos concuerdan en que el juego cumple un papel fundamental en la infancia, puesto a que permite el desarrollo de dimensiones integrales en el ser humano, por tal motivo, puede decirse que el juego se encuentra respaldado en el Art. 44, del capítulo III, de la sección quinta, correspondiente a “niños, niñas y adolescentes”, del título II, referido a derechos en la Constitución del Ecuador, el mismo que manifiesta:

Art. 44.- El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

Luego de revisar el artículo citado, se puede aclarar que el juego durante la infancia es un derecho de todos los niños y niñas, puesto a que fomenta su desarrollo integral y además, esta responsabilidad de fomentar el juego recae sobre los diferentes participantes de la tarea de crianza y se acompaña también de los docentes en el ámbito educativo, es por esto que resulta necesario investigar al juego como una metodología de aprendizaje en el aula y sobre todo, como llevar esta herramienta al acceso de familias y comunidad en general.

TEORÍAS DEL JUEGO

En el trabajo de Redondo (2008, pp. 4-5), se resalta a tres teorías principales que abordan al juego infantil, entre ellas las teorías de: Piaget, Vygotsky y Bruner, de acuerdo con la autora, estas teorías presentan sus propias particularidades, las mismas que son presentadas en la siguiente tabla:

El modelo cognitivo: la teoría de Piaget.

En esta teoría se considera al juego como parte del desarrollo cognitivo porque se hace uso de la exploración y manipulación, es decir, que busca componentes de estadio sensoriomotor, y que a su vez constituye el inicio para la actividad motriz, y por consiguiente a la consecución de las habilidades psicomotrices gruesa y por medio de estas a las nociones espaciales.

Modelo sociocultural sobre los juegos: La teoría de Vygotsky.

De acuerdo con esta teoría, el juego se encuentra impregnado de elementos culturales a partir de los cuales el niño estructura su propio mundo y en el que, además, presenta mayor funcionamiento que en las actividades no lúdicas, el juego representa para Vygotsky, una clara representación de las áreas de desarrollo próximo.

La teoría de Bruner sobre los juegos infantiles

En sus trabajos, Bruner declara que el juego libre con instrumentos, facilita el desarrollo de destrezas motrices y la transferencia de habilidades, además de que contribuye en la formación de procesos cognitivos, implicados en la representación que el niño hace sobre el mundo y que, por lo tanto, requiere de manipulación, observación, instrucción, innovación y, sobre todo, el dominio de movimientos corporales.

Tabla 13: Teorías del juego
Fuente: Archivos de Google
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

EL JUEGO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

De acuerdo con la Unesco (1980), desde un punto de vista teórico, señala que el juego es una actividad educativa esencial y que por sí misma debe formar parte del currículo de instrucción educativa, además de que señala que en muchas de las ocasiones el juego queda rezagado al nivel de educación inicial o parvularia, y por ende, se desperdician muchos de sus aportes a la educación, a pesar de que el juego constituiría muy bien, una estrategia educativa al servicio de los pedagogos, con el objetivo de innovar sus métodos educativos; del mismo modo, la Unesco (1980), señala también que desde el punto de vista psicológico, el juego cumple roles según las teorías psicoanalíticas y psicogenéticas, en la primera como una forma de liberación de punctiones o impulsos, mientras que en la segunda como un instrumento para medir el nivel de madurez y desarrollo tanto mental, como afectivo.

En estos estudios realizados por la Unesco se puede considerar la relevancia del juego, su importancia durante la primera infancia y su repercusión en el proceso de aprendizaje, de igual forma, existen otras instituciones extranjeras, tales como el Ministerio de Educación Nacional (2014), de Colombia en el que promulgan una serie de orientaciones metodológicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, en este documento público, la institución declara al juego como una herramienta integradora del proceso educativo, puesto a que fomenta la adquisición de aprendizajes significativos para el niño, además de que permite el enriquecimiento de su cultura, autoconocimiento, autorregulación, socialización, habilidades simbólicas y sobre todo el conocimiento del mundo en el que vive; aunque se creería que estas actividades se limitan al desarrollo personal, lo cierto es que por medio de las mismas se da paso al aprendizaje del lenguaje, psicomotricidad, normas sociales, razonamiento

lógico-abstracto, comportamental, entre otros y cada uno de estos son requisitos necesarios para la educación de calidad.

No obstante, es necesario recordar que el juego aunque es una estrategia educativa muy importante y eficaz, nunca debe apartarse de la finalidad pedagógica para la que fue planteado, es por esto que resulta conveniente conocer la taxonomía de Bloom con respecto al aprendizaje, la misma que de acuerdo como Méndez (2015), sugiere la existencia de una jerarquía de objetivos educativos, sé que buscan alcanzar con los estudiantes, de tal forma que este planteamiento propone tres ámbitos de desarrollo: cognitivo, afectivo y psicomotor. Sin embargo, el autor también señala que esta taxonomía fue rediseñada por los mismos alumnos de Bloom, es decir por Lorin Anderson y David Krathwohl, de tal manera que a continuación para efecto de la investigación se muestra una tabla comparativa entre dichas taxonomías correspondientes al ámbito cognitivo:


Ámbito cognitivo según la taxonomía de Bloom		
Taxonomía de Bloom (original)	Nivel de complejidad	Taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl
Evaluación	 ALTO	Crea
Síntesis		Evaluar
Análisis		Analizar
Aplicación		Aplicar
Comprensión		Comprender
Conocimiento		BAJO

Tabla 14: Taxonomía de Bloom
Fuente: Archivos de Google
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Estos fines u objetivos educativos, buscan orientar el planteamiento adecuado de los juegos dentro de una praxis docente, sin hacer del juego una actividad sin un fin determinado, además de que permiten llevar al juego a un nivel metodológico superior, puesto a que la taxonomía de Bloom surgió con la necesidad de evaluar los diversos niveles de complejidad que poseen los estudiantes dentro de una aula escolar, puesto a que Bloom tiene sus raíces teóricas en la escuela de Chicago y estos demostraron tener un gran interés en la forma en que se aprende y como se evalúan dichos aprendizajes.

Cabe señalar lo aportado por Sarlé (2012) acerca del juego en el ámbito del aprendizaje:

El juego no es solo una conducta espontánea del niño pequeño que debe considerarse a la hora de planificar la enseñanza; tampoco es un modo de tornar entretenidas las actividades. El juego es “objeto y contenido de enseñanza”. Pero para esto, la experiencia de jugar debe ser “pensada, presentada y acompañada, atendida, mediada” por un educador. (p. 24)

Este último aporte resalta la importancia de la planificación curricular de las actividades dentro del trabajo con niños de educación inicial, para lo cual es conveniente conocer los diversos tipos de juego de los cuales puede hacer uso el docente.

TIPOS DE JUEGOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

De acuerdo con la investigación de Taipe (2015, pp. 24-25), los juegos se encuentran tipificados según el criterio de diferentes autores que tomaron en cuenta las características y posibilidades de desarrollo mediante el juego, de tal forma, esta autora señala lo siguiente:

AUTOR	CLASIFICACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE JUEGOS
--------------	--

- | | |
|------------------|---|
| Claparade | <ul style="list-style-type: none">- Juegos de funciones generales o experimentación: son aquellos que desarrollan capacidades humanas básicas como la motricidad, los afectos, las capacidades intelectuales, etc. Es gracias a que el niño experimenta con su cuerpo y con los objetos.- Juegos de funciones especiales: como la caza, imitativos, sociales, familiares, etc. |
|------------------|---|

-
- | | |
|---------------|---|
| Bülher | <ul style="list-style-type: none">- Juegos funcionales: son aquellos que ejercita y desarrolla capacidades, como los juegos motores. Es relacionar las funciones del cuerpo con los objetos.- Juegos receptivos: son los que permiten ejercitar la percepción visual y auditiva, los sentidos, por medio de la experimentación con los objetos.- Juegos imaginativos o simbólicos: juegan a representar una acción que se ha vivido, visto u observado.- Juegos de construcción: se juega a construir algo- Juegos colectivos: son los juegos grupales y se juegan con varias personas. |
|---------------|---|

-
- | | |
|---------------|--|
| Wallon | <ul style="list-style-type: none">- Juegos funcionales: semejante definición que Bülher- Juegos de ficción: cuando los niños y niñas hablando solos con un juguete- Juegos de adquisición: juegos que les permiten a los niños comprender a los seres humanos por medio de los sentidos y la razón |
|---------------|--|
-

	- Juegos de fabricación: se juega a construir o fabricar algo concreto, sin embargo, el objeto real no tiene que ser una copia exacta del objeto real.
--	--

Boch Marín y Boch de la Peña	- Juegos terapéuticos: para la educación motora y sensorial. Se juega a gritar y permanecer en silencio.
	- Juego para el desarrollo de capacidades prácticas: mecanos, mosaicos, peonza, pelota, bolos, bordar, trenzar, ordenador, etc.
	- Juego para el desarrollo de la capacidad expresiva: marionetas, cocinitas, peluquería, corros y juegos rítmicos, etc.
	- Juegos para el desarrollo de la capacidad de velación: tómbolas, damas, parchís, relevos, policías y ladrones, etc.

Roger Caillois	Los juegos se clasifican según el criterio de los griegos y los que definieron cuatro tipos de juegos.
	- Argón: juegos de competencia,
	- Alea: juegos basados en las que las posibilidades de ganar o perder no dependen exclusivamente del jugador, sino de la suerte.
	- Mimicry: supone juegos en los que se utiliza disfraces y la mímica del jugador se escapa a otro mundo.
	- Ilinx: son juegos que buscan desestabilizar y alejan de la realidad cotidiana y que hacen sentir libres por unos momentos.

Tabla 15: Tipos de juegos

Fuente: Archivos de Google

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

EL JUEGO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL

Entre las características que posee el currículo de educación inicial ecuatoriano desarrollado por el Ministerio de Educación en el 2014, se encuentran las orientaciones metodológicas que buscan brindar pautas a los docentes para que la actividad educativa

se enmarque en la calidad y de respuestas a las necesidades e intereses de los estudiantes, es por tal motivo que en este currículo escolar se cita al juego como una herramienta imprescindible al momento de enseñar.

Por consiguiente, se recomienda como lineamientos metodológicos al juego trabajo y a la creación de experiencias de aprendizaje; sobre el juego trabajo se explica que consiste en la creación de espacios o ambientes de aprendizaje, los mismos que pasan a denominarse “rincones”, y que su finalidad es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje espontáneo y acorde a sus requerimientos; además de que contribuye a su bienestar emocional, social, físico y cognitivo.

Del mismo modo, el propio currículo de educación inicial ofrece directrices sobre el actuar docente, en el cual este puede tener tres tipos de roles, el primero vinculado con la observación, es decir, en este punto el docente se convierte en un veedor para asegurarse de que los estudiantes cumplan con el objetivo metodológico propuesto para la actividad, en el segundo caso, el docente puede actuar como un “escenógrafo”, que de acuerdo con ministerio de educación, vendría a ser la función de proveedor de un contexto, materiales y en definitiva, de un ambiente propicio; y se muestra el rol de un “jugador más”, este tipo de actuación requiere de la interacción directa del docente en el juego, sin embargo, puede surgir a partir de dos posibilidades, por un lado el docente puede ser invitado por partes de los alumnos que están jugando y por el otro, el docente puede incluirse en el juego a razón de la necesidad de corregir el actuar de los alumnos.

En este sentido, son muchas las ventajas y aportaciones que ofrece el juego en la formación de alumnos de nivel inicial, por lo tanto, el juego es un recurso que no debe ser mal empleado, el mismo currículo académico señala que en el caso de los niños de educación inicial se deben precisar juegos en los cuales se le ofrezca un rol centralizado

en niño y por consiguiente, hacerle un participante activo y creador de su propio aprendizaje; en base a esto, nunca debe usarse al juego como una forma de cubrir el tiempo y mucho menos, como una actividad desestructurada a los objetivos de aprendizaje que está trabajando el docente, es por ello, que cada juego debe contar con una planificación en la cual se declare el objetivo que persigue, su desarrollo, orden de ejecución y recursos que se precisen para su cumplimiento de forma estructurada.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se desarrolló en el presente proyecto de investigación titulado: PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021, fue descriptiva, esta característica se pudo apreciar en todo su desarrollo, especialmente en la revisión de literatura, interpretación de los resultados obtenidos y en el momento de construir la propuesta alternativa, debido a que en todas estas fases del trabajo de investigación se hizo imprescindible la necesidad de brindar una explicación detallada de cada componente, teoría, característica y criterios asumidos, en cada elemento expuesto en el proyecto de tesis; de igual forma, la cualidad descriptiva de la investigación, permitió presentar a la información trabajada en el proyecto, de manera accesible y comprensible; cumpliendo con la metodología argumentativa, expositiva y propositiva para las personas interesadas en conocer acerca de la temática, motivo brindó la oportunidad de puntualizar la información necesaria y concerniente al tema planteado.

Enfoque de la investigación

La metodología utilizada se caracterizó por un enfoque mixto, el mismo que fue puesto en evidencia al momento de trabajar con la dualidad en la naturaleza de la información, es decir, que por medio de los instrumentos y revisión de literatura científica que fueron empleados en este proyecto, se obtuvo información de carácter cualitativo y cuantitativo.

Con respecto a la información cualitativa, esta fue alcanzada por medio de la técnica de la entrevista aplicada a la docente de aula, en la cual se pudo conocer sobre diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje de las nociones espaciales y las

habilidades psicomotrices gruesas en la muestra poblacional que fue seleccionada para este proyecto.

Por otra parte, la información cuantitativa se consiguió mediante el uso de las listas de cotejo, que fueron aplicadas para valorar ambas categorías de estudio que fueron propuestas en esta investigación; cabe señalar que toda la información que se logró adquirir por medio de los instrumentos fue contrastada con la revisión de literatura, la misma que le otorga un carácter mixto a este trabajo investigativo.

Del mismo modo, el proceso metodológico – técnico de la investigación tuvo fines argumentativos, expositivos y propositivos, los mismos que se llevaron a cabo por medio de la revisión literaria, en la cual se realizó un análisis de los contenidos teóricos expuestos por los diversos autores, los mismos que fueron contrapuestos con las características propias del grupo poblacional estudiado, con el objetivo de proponer alternativas de solución a la problemática hallada y por lo tanto, cumplir con el propósito de exponer metodologías de trabajo para la enseñanza de las nociones espaciales y las habilidades psicomotoras gruesas; argumentando su relevancia y eficacia frente a otras estrategias implementadas en las praxis docente.

Diseño de investigación

La investigación tuvo un diseño de campo, no experimental, debido principalmente a la aplicación de instrumentos de forma directa a la población seleccionada, aunque para la realización de esta tarea, se consideró como necesaria la implementación de diversas herramientas informáticas, tales como la plataforma virtual zoom y las herramientas tecnológicas ofrecidas por la corporación Google, especialmente, los Formularios de Google; la elección de estos medios telemáticos se efectuó tomando en cuenta la situación de emergencia sanitaria derivada de la pandemia por Covid-19 y sus variaciones.

Asimismo, el diseño de investigación de campo, se justificó en la formulación de una propuesta alternativa de intervención, la misma que fue diseñada en función de las características obtenidas de la población a la cual se le aplicó los instrumentos declarados en esta investigación, dando de esta forma, respuesta a la problemática específica que presentan los miembros de la muestra poblacional, y que a su vez permitieron un estudio detallado de los factores y demás características implicadas en el problema de investigación.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante el uso de la estadística descriptiva, la misma que se utilizó al momento de presentar la información de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados; para el procesamiento de la información de las listas de cotejo se consideró adecuado el uso de un diagrama de barras que describen las características en función de casos individuales, y de forma general se usó gráficos de pasteles para la presentación global de los datos procesados.

Por otra parte, con respecto a la información obtenida a través de la entrevista a la docente, se empleó un análisis de contenido para abstraer la información más relevante para esta investigación.

Métodos

Método científico: este método fue utilizado al momento de contrastar los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos con los referentes teóricos expuestos por autores, del mismo modo se utilizó al momento de realizar la revisión de literatura en recursos científicos validados, tales como teorías que han sido aprobadas por la comunidad académica y otros aportes realizados por profesionales pertenecientes al campo de estudio de las categorías que fueron planteadas en esta investigación, motivo por el cual se hizo uso de un total de 83 recursos bibliográficos revisados, siendo 42

destinados al estudio de la categoría de nociones espaciales, 31 para sustentar teóricamente a las habilidades psicomotoras gruesas, se usaron 10 documentos académicos-científicos para respaldar la elección de la propuesta alternativa de intervención.

Método cuantitativo: este método se presentó principalmente en el procesamiento y presentación de la información, ya que fue en ese momento en el que se obtuvo información de carácter cuantitativa y que surgió directamente de la muestra poblacional trabajada y, por lo tanto, requirió de una interpretación basada en valores numéricos.

Método cualitativo: se aplicó para la recopilación de datos durante toda la investigación, puesto a que se utilizó al momento de realizar la revisión de literatura y además en el procesamiento de la información cualitativa procedente de la entrevista aplicada a la docente de aula; también se hizo evidente este método al diseñar la propuesta alternativa, debido a que también se realizó una revisión documental para la búsqueda de las mejores opciones de actividades que fueran de fácil acceso y a la vez, permitan un aprendizaje interactivo y significativo en el niño aprovechando las características propias de su edad.

Método analítico-sintético: este método fue utilizado esencialmente en el análisis de contenido que se efectuó en base a la información obtenida por medio de la entrevista a la docente, puesto a que se vio necesario realizar un análisis de toda la información y posteriormente una síntesis de la misma, para la presentación de la información que resultó ser de mayor relevancia para la investigación; de igual forma, este método se relacionó también con la revisión de literatura y su profundización en temas que resultaron ser de mayor interés en la fundamentación científica del proyecto.

Método descriptivo: estuvo presente durante la elaboración de todo el proyecto investigativo y permitió la explicación detallada de los elementos expuestos en la investigación y la profundización en temas de mayor relevancia, además de que facilitó la realización de una disertación de determinadas temáticas de forma clara y comprensible para los interesados en conocer acerca del tema.

Técnicas e Instrumentos

En este proyecto fueron incluidas dos técnicas, la concerniente a la evaluación por medio de las listas de cotejo y por otra parte la entrevista, de tal forma tenemos que:

LISTA DE COTEJO: esta técnica permitió obtener información para el cumplimiento del primer y segundo objetivo dirigido a las nociones espaciales y a las habilidades psicomotrices gruesas, este instrumento fue aplicado a los padres de familia, principalmente porque los niños que forman parte de la muestra poblacional no cuentan con la edad necesaria para realizar una actividad que demanda de la habilidad de lectura, además de que dada la situación de emergencia sanitaria, la observación directa de los estudiantes no pueden efectuarse, motivo por el cual, se hizo imprescindible la necesidad de evaluar por medio del conocimiento de los padres de familia, en tal caso, las listas de cotejo que fueron utilizadas, se confeccionaron a partir de los aportes teóricos de Conde y Viciano (1997) y Contreras (2015), para medir las nociones espaciales y las habilidades psicomotoras gruesas respectivamente, además es importante señalar que para evitar el contacto físico que pudiese dar lugar a contagios, se hizo uso de los Formularios de Google, para la aplicación de estos instrumentos.

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA: esta entrevista fue aplicada a la docente de aula, mediante la plataforma virtual zoom, en la cual se realizó un

diálogo acerca de las nociones espaciales y las habilidades psicomotoras gruesas dentro del aula de clases, además de que en esta entrevista también se mencionó información acerca de las categorías de estudio tomando en consideración al portafolio estudiantil como evidencia de aprendizaje, sin embargo, al no poder constatar que las tareas son efectuadas o no por los estudiantes, esta información se descartó y se optó por profundizar en los factores que influyen en las clases virtuales que la docente realiza para la enseñanza-aprendizaje de los temas relacionados a ambas categorías.

Población y muestra

Para la realización del proyecto de investigación se trabajó con una población perteneciente al Inicial II de la Escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja, de la cual se seleccionó una muestra poblacional en base a sus características particulares, por lo tanto, cabe señalar que la muestra fue obtenida por proceso **no probabilístico**.

Criterio de muestra

La muestra poblacional fue seleccionada en base a la información entregada por la docente de aula, la misma que remite la existencia de 10 casos en los cuales se presenta un leve retraso en la adquisición de las nociones espaciales, cuya causa probable sean las habilidades psicomotrices gruesas no afianzadas; por lo tanto, considerando esta información se seleccionó a los 10 alumnos señalados, a sus padres de familia y a la docente de aula.

En el caso de los padres de familia, fueron puestos a consideración del proyecto, debido a que la modalidad de estudios virtuales, no permite la obtención de información directamente de los alumnos, por lo tanto, es necesario evaluar a través del conocimiento de los padres de familia, además de que mucha de la información

requerida para el proyecto, no se manifiesta de forma evidente durante las jornadas de trabajo en las clases virtuales.

f. RESULTADOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Identificar las nociones espaciales que dominan los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021.

INSTRUMENTO PARA LAS NOCIONES ESPACIALES: Lista de cotejo elaborada en base a los aportes de Conde y Viciano (1997).

El instrumento destinado a la valoración de las nociones espaciales se encuentra estructurado en un total de 7 subcontenidos, los mismos que son: relaciones de orientación, relaciones de situación, relaciones de superficie, relaciones de tamaño, relaciones de dirección, relaciones de distancia y relaciones de orden o sucesión espacial, luego de revisado el instrumento se obtienen los siguientes resultados:

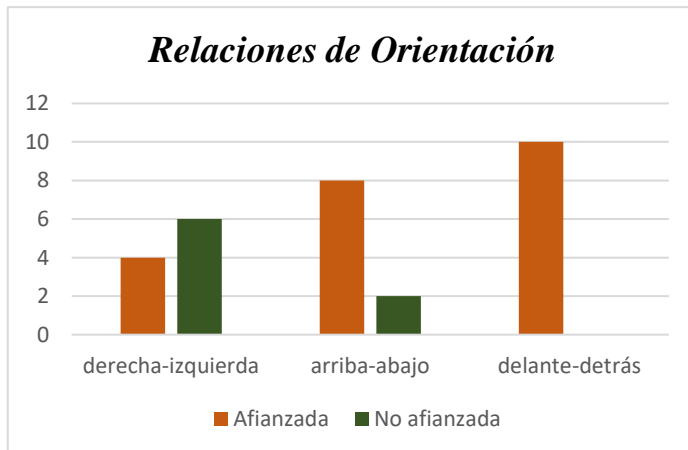


Figura 1: Relaciones de orientación
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

En el contenido relacionado con las relaciones de orientación (figura 1), es preciso considerar 3 componentes, estos son: derecha-izquierda, arriba-abajo y delante-detrás; con respecto a las nociones de derecha izquierda, esta se encuentra

afianzada en el 40% de los alumnos, mientras que el 60% aún no tiene un dominio de estas nociones espaciales, de acuerdo con la información proporcionada por los padres de familia, estos 6 alumnos que aún no presenta un afianzamiento de estas nociones, requieren de ayuda para discriminar entre estas dos nociones espaciales, y además,

refieren que son aprendizajes que se encuentran en proceso. Esto es corroborado con los aportes de autores como Fernández (2006), (citados en Duarte y Pérez, 2020), quien sugiere que el proceso de conciencia de un lado y otro del cuerpo, empieza desde los 2 años, sin embargo, hasta los 5 o 6 años es cuando se encuentra definido y por lo tanto, se puede decir que es un aprendizaje que aún no se puede declarar como problema, sino más bien, resaltar la necesidad de estimular su desarrollo, para lo cual se pueden realizar diversas estrategias como los juegos motrices, ejercicios sensoriales, estrategias educativas con material concreto, entre otras.

La segunda pareja de nociones espaciales evaluadas en el subcontenido de relaciones de orientación, corresponde a arriba-abajo, en este caso, el instrumento demostró que estas nociones se encuentran afianzadas en el 80% de los alumnos, mientras que en el 20%, aún falta por afianzar, con respecto a estos dos alumnos (que corresponden al 20%), se expone por parte de los padres de familia, que en caso de uno de ellos, el afianzamiento se encuentra en proceso, mientras que en el segundo caso, aún no se ha iniciado el aprendizaje de estas dos nociones.

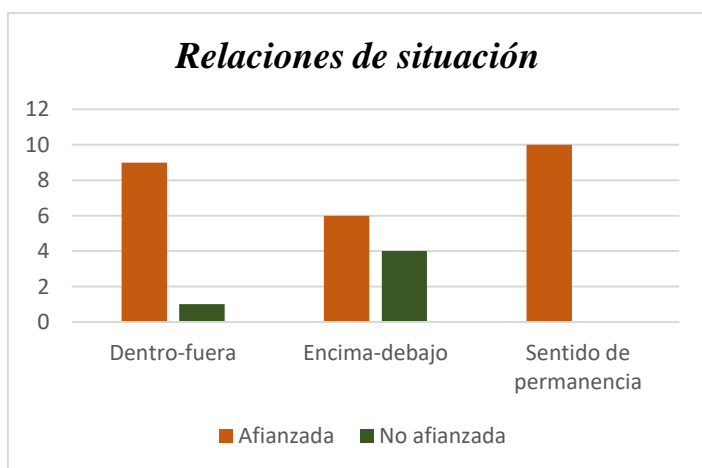


Figura 2: Relaciones de situación
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

En el caso de la tercera pareja evaluada en este subcontenido, delante-detrás, se encuentra afianzado por el 100% de los alumnos, por lo tanto, se puede sugerir que es un proceso que ya ha sido cumplido por la totalidad de los

evaluados. Continuando con los subcontenidos de la lista de cotejo, encontramos las relaciones de situación (figura 2), la misma que incluye a las nociones espaciales de:

dentro-fuera, encima-debajo y sentido de permanencia; en el caso de las nociones de dentro-fuera, estas se encuentran afianzadas en el 90% de los alumnos, lo cual sugiere que ese 10% que corresponde a un evaluado, que aún no lo consigue y según los resultados del instrumento, los padres de familia sugieren que se haya en proceso de ser adquirida y por consiguiente, es necesario enfocarse en la estimulación para el dominio de estas nociones.

La segunda pareja que corresponde a las nociones de encima-debajo, se encuentra afianzada por el 60% de los alumnos, lo cual sugiere que el 40% que corresponde al porcentaje restante, no tienen aún el dominio de estas; cabe resaltar que a pesar de encontrarse afianzadas por un porcentaje de 60% esto no es muy significativo si comparamos con el porcentaje de los alumnos que aún no consiguen este proceso; algunos autores como Cabezas (2014), resalta el hecho de que estas nociones se desarrollan entre los 3 y 7 años, sin embargo, la misma autora sugiere que estas nociones son adquiridas principalmente mediante la participación de juegos motrices como rondas.

La última noción espacial valorada en este subcontenido, corresponde al sentido de permanencia, la misma que se encuentra afianzada en el 100% de la población evaluada, señalando que todos los alumnos tienen la capacidad de nombrar el lugar en el que se encontraban antes del espacio actual; pero algo que cabe resaltar en este punto, es que el sentido de permanencia se desarrolla en base a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, principalmente la atención y la memoria, de tal forma, que si se presentara un caso de no afianzamiento a la edad de 4 años, se precisaría realizar una atención integral desde un enfoque multidisciplinario que incluya una valoración médica.

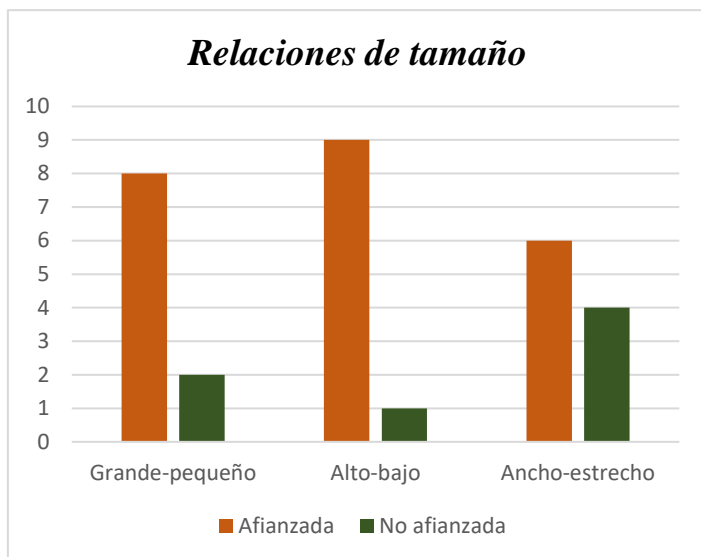


Figura 3: Relaciones de tamaño
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Por otra parte, la lista de cotejo también presenta los resultados de las subcontenidos de relaciones de tamaño, en este grupo se incluyen a las nociones espaciales de: grande-pequeño, alto-bajo y ancho-estrecho, en este caso como se puede observar en la figura 3, los porcentajes que corresponden a

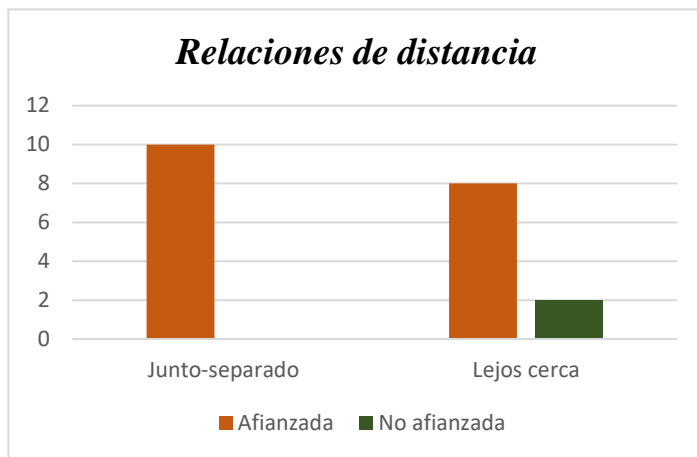
las nociones espaciales de grande-pequeño son del 80%, mientras que el 20% restante, no presenta todavía un afianzamiento, en estos 2 alumnos que representan el 20%, los padres de familia refieren que aún se encuentran en proceso de aprendizaje, porque en ocasiones consiguen discriminar estas nociones entre sí, pero no de forma constante o permanente.

A continuación, se encuentran los porcentajes correspondientes a las nociones de alto-bajo, este par de nociones espaciales se encuentra afianzado en 9 alumnos, lo que equivale a un 90% de la población evaluada, mientras que en el caso del 10% que aún no consigue este afianzamiento, se resalta que se encuentra en proceso de adquisición.

El último par de nociones espaciales valoradas en este subcontenido de relaciones de tamaño, corresponde a ancho-estrecho, estas se encuentran dominadas por el 60% de la población, mientras que en el 40%, es decir, en 4 alumnos, estas nociones aún no se han desarrollado totalmente, en función de esto, los padres de familia mencionan que en 3 de estos alumnos, el aprendizaje de dichas nociones espaciales se

encuentra en proceso, mientras que en el caso de un evaluado, no hace uso de estas nociones y por lo tanto, no las comprende, resultándole nuevos estos términos.

Por otro lado, con respecto al subcontenido de las relaciones de distancia que se exponen en la figura 4, se puede visualizar que incluye las nociones espaciales de: junto-separado y lejos-cerca; en lo que se refiere a las nociones espaciales de junto-



separado, el instrumento indica que se encuentran afianzadas en un 100%, por lo cual no existe ninguna dificultad relacionada con este contenido, sin embargo, en el caso de las nociones de lejos-cerca, se

Figura 4: Relaciones de distancia
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

puede evidenciar que se

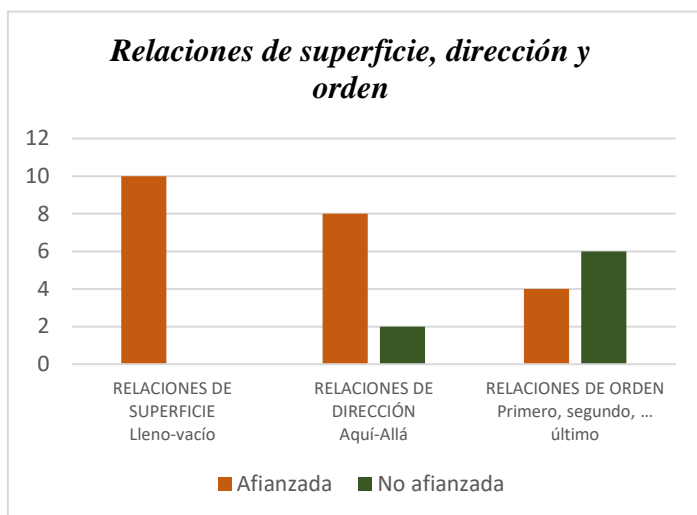
encuentran afianzadas por el 80% de la población, a lo cual los padres de familia mencionan que en el 20% restante, que corresponde a 2 alumnos, este proceso se encuentra aun desarrollándose, motivo por el cual, en algunas ocasiones los alumnos reconocen las nociones, pero en otras ocasiones se confunden, demostrando de esta manera que todavía no se encuentran interiorizadas.

Para la revisión de los resultados que pertenecen a las relaciones de superficie, dirección y de orden o sucesión, se realizó un agrupamiento de las mismas, considerando las nociones espaciales que incluye cada subcontenido, de esta forma tenemos que en la figura 5, se presentan los siguientes resultados:

Relaciones de superficie: aquí se encuentran valoradas las nociones espaciales de lleno-vacío, en este caso las nociones se encuentran afianzadas en el 100% de la

población, motivo por el cual se puede decir que no se presenta ningún inconveniente con el aprendizaje y uso de estas nociones.

Relaciones de dirección: se incluyen en este apartado a las nociones de aquí-allá, estas están afianzadas en un 80%, lo que corresponde a 8 alumnos, sin embargo, con respecto al 20% restante, los padres de familia señalan que existe una confusión en



estos términos, y que, por lo tanto, aún no se afianzan en su totalidad dichas nociones espaciales, aunque en estos casos, es preciso incluir actividades en las que se pueda fortalecer los aprendizajes de estas nociones espaciales.

Figura 5: Relaciones de superficie, dirección y orden
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Relaciones de orden: en este

grupo se hayan las nociones espaciales de primero, segundo... último, es decir, que en este subcontenido se evaluó la capacidad que tiene el alumno para relacionar el orden de los objetos y de sí mismo en comparación con otros, en otras palabras, las habilidades de jerarquización espacial, en este caso, estas nociones espaciales se encuentran afianzadas en 4 de los 10 alumnos, lo que corresponde al 40%, mientras que el 60% restante, no tiene aún un dominio de estas nociones, los padres sugieren que en el caso de los 6 alumnos que no presentan estas nociones espaciales, es porque aún se encuentra en proceso, y que por lo tanto se necesita continuar trabajando en ello.

Los resultados generales obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos declarados en la metodología de este proyecto investigativo, acerca de las nociones espaciales se presentan a continuación por medio de un cuadro resumen de doble

entrada (figura 6), en el cual se consideraron como variables a los alumnos que conforman parte de la muestra poblacional y a la categoría de estudio valorada mediante las listas de cotejo, de tal forma tenemos que se marcaron las casillas correspondientes a las características que presentan cada alumno en función de la información proporcionada por los padres de familia y considerando que las nociones espaciales que los alumnos dominan en su totalidad corresponden a las nociones de: delante-detrás, sentido de permanencia, lleno-vacío y junto separado, evidenciándose de esta forma, que los alumnos presentan afianzadas, únicamente 4 de las 14 nociones evaluadas.

NOCIONES ESPACIALES		ALUMNOS									
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
R. de orientación	Izquierda-derecha	X		X	X	X					
	Arriba-abajo	X	X	X	X	X			X	X	X
	Delante-detrás	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R. de situación	Dentro-fuera	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Encima-debajo	X		X	X	X	X		X	X	
	Sentido de permanencia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R. de superficie	Lleno-vacío	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R. de tamaño	Grande-pequeño	X		X	X	X	X	X	X		X
	Alto-bajo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Ancho-estrecho	X		X	X	X		X	X		
R. de dirección	Aquí-allá	X	X	X	X	X		X		X	X
R. de distancia	Junto-deparado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Lejos-cerca	X	X	X	X	X		X		X	X
R. de orden	Primero, segundo... último	X		X	X	X					

Figura 6: Nociones espaciales

Fuente: "Formularios de Google"

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

Se puede resaltar que el aprendizaje de estas nociones espaciales va a repercutir significativamente en el aprendizaje de destrezas y contenidos escolares, motivo por lo cual es importante trabajar en este aspecto durante la educación inicial y para ello se puede hacer uso de un sin número de estrategias, siendo la más recomendable el juego, esta estrategia fue considerada para la elaboración de la propuesta alternativa que forma parte de este proyecto, además de que instituciones como la UNICEF (2018), en su trabajo de “Aprendizaje a través del juego” en conjunto con la Fundación LEGO, sostiene que el juego es una de las estrategias de aprendizaje más importantes en la edad preescolar o inicial, puesto a que permite el desarrollo óptimo considerando aspectos como la recreación, participación, interacción social y otros, pero esta estrategia no se limita únicamente a los contextos educativos, sino que también está presente en el aprendizaje dentro del hogar y la comunidad; y este último punto de vista, es el que se ha elegido para la formulación de las actividades que corresponden a la propuesta de intervención y se encuentran diseñadas para ser aplicadas en el hogar.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Determinar las habilidades psicomotrices gruesas que poseen los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021.

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS: Lista de cotejo elaborada en base a los aportes de Correales (2015).

La lista de cotejo aplicada a los padres de familia para la recolección de la información sobre las habilidades psicomotrices gruesas de los alumnos de inicial II de la escuela José Ingenieros, se encuentra estructurada por un total de 16 acciones que fueron evaluadas, las mismas que para efectos prácticos de esta investigación, fueron agrupados en los siguientes contenidos: caminar, saltar, trepar, patear, desplazarse, correr, pedalear, subir-bajar, lanzar, extensión de brazos y extensión de piernas.

En la figura 7 se pueden visualizar las habilidades de caminar, saltar y trepar; en el caso de la habilidad de caminar, el instrumento evidencia que se encuentra afianzada

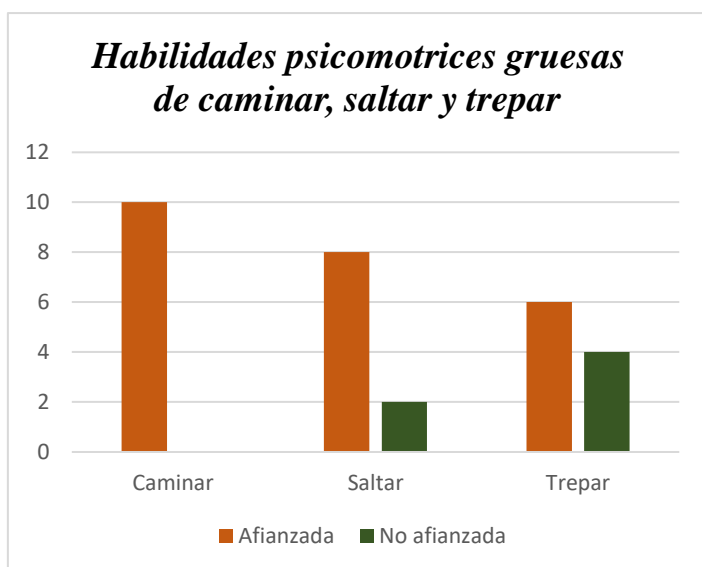


Figura 7: Habilidades psicomotrices gruesas-caminar, saltar y trepar
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

en el 100% de la población evaluada, en los 10 alumnos que forman parte de la muestra poblacional, esta habilidad fue valorada por medio de dos actividades, las mismas que consistían en caminar siguiendo diversos tipos de líneas (rectas, curvas y zig-zag) y también en la habilidad de caminar en

puntillas (con las puntas de los pies), al verse esta habilidad afianzada en su totalidad, se puede mencionar que no existe ningún inconveniente, sin embargo, considerando otras habilidades psicomotrices gruesas como "saltar", la misma que fue apreciada mediante la realización de consignas como "saltar en el mismo lugar con sus dos pies" y "saltar hacia delante y hacia atrás con un pie", se puede observar que esta habilidad esta afianzada en 8 de los 10 alumnos valorados, por lo tanto se puede decir que su afianzamiento se presenta en un 80% de la población, en referencia al 20% restante, los padres de familia manifiestan que en estos 2 casos, los alumnos aún están en proceso de adquirir esta habilidad, aunque no presentan ningún tipo de discapacidad que explique la falta de dominio, los padres de familia mencionan que en el caso de la actividad de saltar en relación con las nociones espaciales, los alumnos se muestran indecisos y por lo tanto, dudan al momento de saltar y esto hace que no lo puedan realizar con un solo pie, sino que tienen que aterrizar con ambos, por consiguiente, se necesita de

actividades que se encuentren destinadas a trabajar con las nociones espaciales para que el niño presente mayor confianza en la realización de la actividad y además también se requiere de la implementación de actividades para trabajar con la habilidad psicomotriz de saltar.

La última habilidad psicomotriz gruesa que conforma este apartado es la habilidad de trepar, esta habilidad fue evaluada mediante dos actividades, la primera consiste en “trepar muebles, estructuras de juego o paredes bajas” y la segunda “trepa en objetos de altura superior o igual a la suya”; los resultados obtenidos demuestran que esta habilidad se encuentra afianzada en el 60% de los casos evaluados, mientras que en el 40% restante los padres de familia realizan algunos comentarios al respecto, en 2 de los 4 casos, los padres manifiestan que los alumnos sí realizan la acción de trepar, sin embargo, presentan dificultades en la realización de esta actividad y por lo tanto la abandonan, considerándose de esta forma que aún se encuentra en proceso de afianzamiento; mientras que en los otros 2 casos, los padres comentan que esta habilidad los alumnos no la realizan y tampoco hacen el esfuerzo por realizarla porque no la consideran necesaria y además de que no cuentan con los recursos dentro del hogar para potenciar esta habilidad; en respuesta a esta última información proporcionada por los padres de familia, se realizó como parte del presente proyecto de investigación una guía de actividades de psicomotricidad gruesa, en la cual se considera la situación de confinamiento por emergencia sanitaria y se desarrolla en base a esto actividades que se pueden realizar dentro del hogar y con material de fácil acceso para trabajar las distintas actividades que requieren los alumnos de inicial II de la escuela José Ingenieros que forman parte de la muestra poblacional de la que se obtuvo la información.

Continuando con los resultados concernientes a la lista de cotejo para las habilidades psicomotrices gruesas, se desarrolló la figura 8 en la cual se pueden visualizar los datos obtenidos en las habilidades de: patear, desplazarse, correr.

En el caso de la habilidad de patear, esta se encuentra afianzada en un 40% de los alumnos evaluados, pero el 60% restante aún no consigue dominar esta habilidad

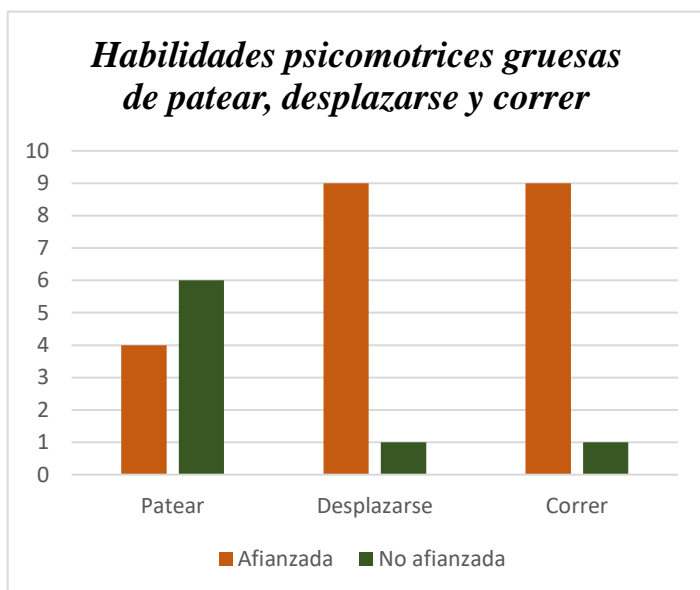


Figura 8: Habilidades psicomotrices gruesas-patear, desplazarse y correr
Fuente: "Formularios de Google"
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

psicomotriz; realizando una revisión de la información de identificación de los casos, se pudo notar que estos 6 casos en los que no se encuentra adquirida la habilidad corresponden a niñas, y además en base a esto los padres de familia manifestaron que sus hijas no tienen interés en aprender a patear porque lo

consideran una actividad de varones, y además de que en 4 de estos 6 casos, los padres de familia refirieron que aunque a sus hijas no le gusta la actividad, pueden patear un balón, sin embargo no tienen control de la direccionalidad y fuerza que se usa al momento de patear, evidenciando de esta manera que se debe reforzar esta habilidad mediante actividades lúdicas en las cuales las niñas también participen.

En el caso de la habilidad de desplazarse, esta se encuentra afianzada en el 90% de la población mientras que el 10% restante tiene aún alguna dificultad, esta noción fue evaluada mediante una actividad combinada, en este caso se evaluó la habilidad de desplazarse saltando con ambos pies, a pesar de que en la actividad se pide que se salte mientras se desplace, no se considera que la habilidad de saltar influya en el resultado

de la habilidad de desplazarse, porque como se observó en los resultados referentes a saltar, los alumnos no presentaban ninguna dificultad al momento de saltar en ambos pies, sino que los contratiempos se presentaron al momento de incluir las nociones espaciales y saltar en un solo pie; por lo tanto, en esta habilidad referida al desplazamiento se precisa trabajar con actividades destinadas a su fortalecimiento, puesto a que el padre de familia del caso que representa el 10% manifestó que es una habilidad que aún se encuentra en proceso de ser adquirida.

La última habilidad psicomotriz gruesa que forma parte de este grupo corresponde a la habilidad de correr, esta habilidad fue evaluada mediante dos actividades, las mismas que consisten en: “corre suavemente y se detiene sin perder el equilibrio” y “corre rápido y sin caer”; en este caso, la habilidad de correr se encuentra afianzada en el 90% de los casos, mientras que el 10% restante se manifiesta que se encuentra en proceso de ser adquirida, porque presenta dificultades en lo relacionado con el equilibrio en el momento de correr despacio y por lo tanto en algunas ocasiones esto da lugar a caídas, y al no lograr una seguridad completa durante la actividad de

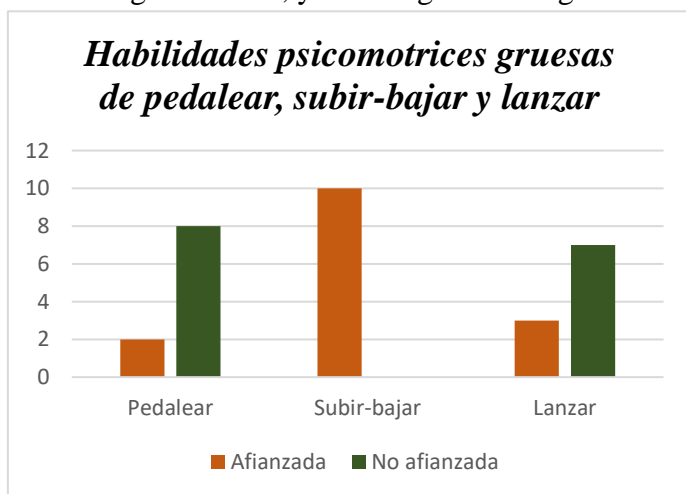


Figura 9: Habilidades psicomotrices gruesas-pedalear, subir-bajar y lanzar

Fuente: “Formularios de Google”

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

correr lento, se restringe la acción de correr rápido.

El siguiente grupo de habilidades psicomotrices gruesas corresponde a las habilidades de: pedalear, subir-bajar y lanzar; en la figura 9, se pueden observar los resultados

obtenidos en cada una de estas habilidades. En el caso de la habilidad de pedalear, esta se encuentra afianzada en el 20% de la población, mientras que el 80% restante presenta

dificultades en la adquisición de la misma, en referencia al grupo que presenta dificultades, cabe señalar que los padres de familia sugieren que 4 de estos alumnos se encuentran en proceso de aprender esta habilidad, y que de momento sus dificultades se encuentran en que no logran coordinar el movimiento de sus piernas con el movimiento del objeto que usan para pedalear, mientras que en 3 alumnos de ese 80% se indica por parte de los padres que no inician el proceso de pedalear porque no cuentan con el espacio adecuado y tampoco los recursos materiales, es decir, no cuentan con bicicleta, triciclo u otro; y en el último caso, se sugiere que este estudiante no cuenta con la motivación para realizar la acción, pese a que tiene acceso a los recursos y espacios necesarios.

Con respecto a la habilidad de subir y bajar se evidencia que el 100% de los alumnos evaluados tienen afianzada esta habilidad y por lo tanto no se presentan mayores datos al respecto; y, por otro lado, encontramos la habilidad psicomotriz gruesa de lanzar, esta se evaluó por medio de la actividad de “tirar una pelota con una mano a su altura o más alto”, y los resultados obtenidos de los padres de familia sugieren que esta habilidad esta adquirida en el 30% de los alumnos, lo cual sugiere que el 70% restante presenta dificultades en su afianzamiento, de este último porcentaje, 4 de los 7 estudiantes presentan un afianzamiento inconstante, es decir, que en ocasiones logran esta habilidad y en otras no lo consiguen, por lo tanto, los padres de familia sugieren que es un aprendizaje que todavía se encuentra en proceso, mientras que en los 3 casos restantes, los padres manifiestan que estos alumnos no lanzan objetos aunque se lo pidan porque tienen miedo de lastimar al otro, debido a que no consiguen una direccionalidad y fuerza indicada para el lanzamiento.

Como parte final de la lista de cotejo para las habilidades psicomotrices gruesas se evaluaron la extensión de brazos y extensión de piernas, en la figura 10 se pueden

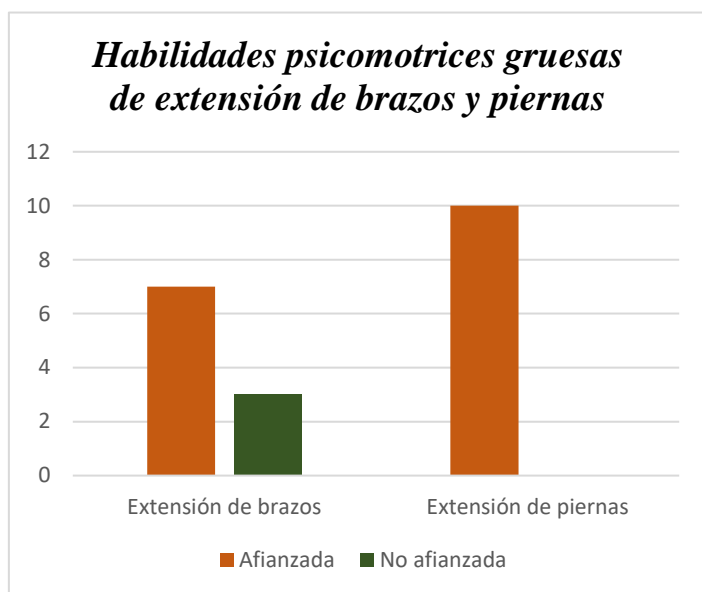


Figura 10: Habilidades psicomotrices gruesas-extensión de brazos y piernas

Fuente: "Formularios de Google"

Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

visualizar los resultados, los mismo que demuestran que en el caso de la extensión de brazos, un total del 70% de los evaluados presentaron un afianzamiento de esta habilidad, mientras que en el caso del 30% restante aún no lo consiguen, en los 3 casos que representan al 30%, los padres de familia mencionan que todos estos

alumnos se encuentran en proceso de adquirir la habilidad y por lo tanto es necesario estimular su desarrollo; en el caso de la extensión de piernas, esta se encuentra afianzada en el 100% de los alumnos que forman parte de la muestra poblacional y por lo tanto, se puede decir que en esta habilidad no existen inconvenientes.

Una vez revisada la información obtenida sobre las habilidades psicomotrices gruesas es necesario considerar la importancia que las mismas tienen en el desarrollo de las diferentes actividades que el niño realiza, estas habilidades psicomotrices gruesas, de acuerdo con autores como Barreto, Contreras e Icaza (2016), constituyen herramientas imprescindibles en la actividad pedagógica que el niño realiza durante su formación en inicial o educación preescolar.

A forma de resumen se da a conocer los resultados obtenidos por cada alumno, en los cuales al igual que con el instrumento anterior, se consideró como variables a los

alumnos y en este caso a las habilidades psicomotrices gruesas evaluadas, de tal forma tenemos que en la figura 11 se muestra el compendio de los resultados obtenidos, demostrándose que las habilidades psicomotrices gruesas que se encuentran completamente afianzadas es este grupo de alumnos, corresponden a: caminar, subir-bajar y extensión de piernas.

Habilidades psicomotrices gruesas	ALUMNOS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Caminar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Saltar	X	X	X	X			X	X	X	X	
Trepar		X	X	X	X				X	X	
Patear		X	X								X
Desplazarse	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Correr	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Pedalear		X	X								
Subir-bajar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lanzar		X	X				X				
Extensión de brazos		X	X	X			X	X	X	X	
Extensión de piernas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 11: Habilidades psicomotrices gruesas
Fuente: “Formularios de Google”
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

REGISTRO DE ENTREVISTA: Realizada a la docente de aula de los alumnos de inicial II de la escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja

La entrevista abierta se realizó a la docente del aula por medio de la plataforma virtual zoom y para ello se consideró la formulación de 7 preguntas en base a la información concerniente a los temas que se muestran en la figura 12.

En la pregunta 1, referida a “¿Qué nociones espaciales ha podido usted visualizar en el aula de clases y cuál es su apreciación de las mismas en comparación



Figura 12: Entrevista docente
Fuente: “Formularios de Google”
Elaborado por: Paula Alejandra Jiménez Flores

con otros grupos que usted haya guiado en calidad de docente?”, frente a esta interrogante la docente remitió que las nociones espaciales que ella ha podido observar en el aula de clases son: derecha-izquierda, arriba-abajo y delante-detrás; estas son las principales nociones que la docente remite, sin embargo,

ella también argumenta que a pesar de que las ha observado en el aula

virtual, no se puede decir que los alumnos tengan un pleno dominio de estas nociones, debido a que cuando solicita que se realicen las mismas, los alumnos tienen dificultades y suelen confundirlas, especialmente las nociones de izquierda-derecha, debido a que la cámara durante las clases virtuales ofrece a los alumnos una vista en posición espejo y ellos tienden a copiarla, por lo cual ha considerado necesario apoyarse en los padres de familia para trabajar dichas nociones.

En relación con otros grupos de alumnos con los que ella ha trabajado, señala que existe una diferencia notable en el ritmo de aprendizaje de las nociones espaciales, esta diferencia, de acuerdo con la docente, posiblemente se deba a que los alumnos de grupos anteriores tuvieron condiciones diferentes a las del grupo actual, porque la educación en las aulas de clase (presencial) resultan ser muy beneficiosas para estos

aprendizajes debido a que los alumnos están más motivados, aprenden mediante la interacción con sus compañeros y también porque la docente puede realizar el seguimiento de los avances en estos aprendizajes y reforzar en caso de ser necesario, sin embargo, bajo las circunstancias actuales, este reforzamiento requiere de la participación activa de los padres de familia.

En la pregunta 2, concerniente a: “*¿Qué habilidades psicomotrices gruesas ha observado durante las jornadas de clases y que puede comentar al respecto sobre ellas?*”, en respuesta la docente manifiesta que ella en clases trabaja con los alumnos sentados frente al dispositivo que usen para las clases virtuales, y por lo tanto, son muy limitadas las habilidades psicomotrices gruesas que ha podido observar, sin embargo, también comenta que durante las clases suele pedirle a los alumnos que salten, que muevan los brazos en distintas flexiones (extensión de brazos) y que caminen, fuera de estas no ha observado ninguna otra y además, comenta que incluso la observación es insuficiente, porque por ejemplo ella no puede notar si sus alumnos saltan en dos o un pie, si cuando caminan pueden seguir líneas o si cuando flexionan los brazos pueden hacerla sin la presencia de alguna sincinesia u otros.

De igual forma en las preguntas 3 y 4, que tratan sobre: “Desde su práctica docente, *¿Qué estrategias pedagógicas ha usado usted para trabajar las nociones espaciales en sus alumnos?*” y “*¿Consideraría que la realización de estas actividades se puede considerar como un indicador fiable de su aprendizaje?*”, la docente responde que ella para trabajar con las nociones espaciales ha hecho uso de actividades prácticas y actividades con hojas preelaboradas, en las actividades prácticas la docente ha enviado trabajos que incluyen la realización de actividades procedimentales, para desarrollar las nociones de relación de orden (primero, segundo, ..., último), las mismas que son registradas mediante videos, aunque de esta forma también se han trabajado nociones de

relación de tamaño (grande-pequeño, alto-bajo y ancho-estrecho) y otras como las relaciones de situación, principalmente las nociones de dentro-fuera; por otro lado, con respecto a las actividades que incluyen material preelaborado, la docente ha acompañado esta práctica con actividades de psicomotricidad fina y aprendizajes complementarios, por ejemplo, en una hoja preelaborada con el número “5”, solicita que se llene dicho número con bolitas de papel, en esta actividad la docente trabaja la noción espacial “dentro”, la psicomotricidad fina al “pegar bolitas de papel” y contenidos adicionales como los números; pese a eso, la docente no considera que la realización de estas últimas actividades sean un indicador fiable del aprendizaje de sus alumnos, puesto a que lamentablemente, muchas veces se ha podido evidenciar que son los padres de familia los que realizan estos trabajos.

Seguidamente tenemos las preguntas 5 y 6, referidas a: “Con respecto a las habilidades psicomotrices gruesas, *¿Qué estrategias ha usado para trabajar este contenido con sus alumnos?*” y “*¿Considera usted que dichas estrategias le han dado buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*”, frente a estas interrogantes la respuesta de la docente es que ha hecho uso de material audiovisual para estas actividades, y por medio de videos, la docente puede observar a sus alumnos demostrando sus habilidades psicomotrices gruesas, y resultan muy eficaces como evidencia del trabajo y progreso de sus alumnos, sin embargo, se presenta la dificultad de que no todos los padres de familia colaboran enviando la evidencia de dichos trabajos.

Al evaluar la pregunta 7 que corresponde a: “*¿Cómo ha sido el trabajo con los padres de familia durante este periodo académico, considerando su participación y compromiso con la educación de sus hijos o representados?*”, la docente manifiesta que los padres de familia son un punto crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus

alumnos, pero pese a esto, no ha encontrado el apoyo, la participación y el compromiso necesario por parte de los padres de familia, ella también comenta que ha sido muy flexible frente a las solicitudes de estos, y que a pesar que de las jornadas de clases virtuales se realizan una vez a la semana, existen casos de alumnos que no se conectan a clases, no encienden cámara, no tienen el material solicitado con anterioridad, no envían los trabajos o deberes, no existe un adulto en casa que ayude a controlar las distracciones o el comportamiento de los alumnos y en definitiva, la docente pierde mucho tiempo tratando de impartir los conocimientos y generar un ambiente pedagógico estimulante.

Y a manera de conclusión, la docente también menciona que en los hogares de sus alumnos existe una carencia de diversos factores externos que influyen en el aprendizaje de las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas, entre ellos: falta de motivación, falta de recursos (materiales y espacios adecuados), no existe el tiempo de convivencia destinado a actividades recreativas con los padres de familia, muchos alumnos se quedan solos en casa o bajo el cuidado de hermanos mayores u otros familiares y no existe una conciencia reflexiva frente a la importancia de estos contenidos en el desarrollo integral de los alumnos de educación inicial por parte de sus padres.

g. DISCUSIÓN

Considerando los resultados obtenidos en la presente investigación y dando cumplimiento a los objetivos planteados, se evidenció en lo referido al primer objetivo de identificar las nociones espaciales que dominan los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021; los alumnos demostraron dominar las nociones espaciales de: delante-detrás, sentido de permanencia, lleno-vacío y junto-separado; realizando un contraste con investigaciones dadas por autores como Cabezas (2014), que se basa en los aportes de la teoría piagetiana, los alumnos a la edad de 3 años ya deben tener adquirida las relaciones de vecindad, que incluyen a las nociones de: cerca-lejos y aquí-allá; de igual forma el autor señala que a esa misma edad (3 años), el alumno también debe conocer acerca de las relaciones de orden básicos; aunque las nociones relacionadas con la vecindad no han sido afianzadas en toda la población, cabe resaltar que de los 10 alumnos valorados, el 80% de estos ya cumplen con esta cualidad, pero por otro lado, las relaciones de orden presentan un retraso significativo con relación a la edad cronológica de la muestra estudiada, es decir, que a pesar de que los alumnos de inicial II, cuentan con una edad cronológica entre los 4 y 5 años, solo el 40% de los evaluados posee esta noción espacial, de acuerdo con la información obtenida por medio de la lista de cotejo.

Por otro lado, en el segundo objetivo que busca determinar las habilidades psicomotrices gruesas que poseen los alumnos, objeto de estudio, se obtuvo que las que poseen en su totalidad son: caminar, subir-bajar escaleras y extensión de piernas; frente a estos datos, para autores como Ureña (citado por Cerdas, Polanco y Rojas, 2002), el alumno a la edad de 4 a 5 años ya posee la capacidad de caminar adecuadamente, de igual forma, a esta edad puede desarrollar otras habilidades psicomotrices gruesas como: correr, saltar, escalar y algunos deportes, basándonos en este aporte, tenemos que

los alumnos de inicial II que son parte de la muestra estudiada, poseen dificultades que ya debieron ser superadas en función de su edad cronológica.

Del mismo modo, para Fonseca (citado por Becerra, 2016), menciona que para los 4 años de edad los niños son muy activos y ágiles, por lo que a esa edad ya deberían ser capaces de correr, saltar, trepar y tener dominio de sus segmentos corporales de forma independiente, es decir, se espera de que los niños tengan independencia motriz de sus extremidades, por consiguiente, el hecho de que los datos obtenidos presenten inconsistencias en el dominio coordinado de las piernas en actividades como: patear y pedalear, supone un punto de análisis, de acuerdo con la información proporcionada por los padres de familia, los alumnos pueden controlar los movimientos de las piernas para realizar la flexión-extensión de las mismas al momento de usar columpios, pero no al momento de usar pelotas o bicicletas/triciclos, esta diferencia se justifica por el motivo de usar un elemento ajeno al cuerpo.

Sin embargo, una revisión general de las habilidades psicomotrices de los alumnos de la muestra, brinda la impresión de un leve desfase en la adquisición de estas habilidades, de acuerdo con Cobos (2007), el alumno en edad preescolar requiere de la experimentación para el desarrollo de estas habilidades, pero la experimentación a su vez necesita de otros factores como la motivación y los recursos, hablamos de recursos cuando nos referimos a los elementos precisos para llevar a cabo un desarrollo psicomotriz grueso adecuado, entre estos recursos se encuentra la participación de la familia y los compañeros o amigos, al igual que el espacio destinado para llevar a cabo estas actividades.

Asimismo, Franco (2009), señala que las dificultades en el desarrollo de las habilidades del niño radican en cuatro componentes: afectividad, estilo de crianza, condiciones de la familia y estimulación.

En el tercer objetivo de diseñar una propuesta alternativa para mejorar las habilidades psicomotrices gruesas y las nociones espaciales en los alumnos evaluados, se evidenció la necesidad de una “Guía de actividades para las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa”, la misma que consta como parte de la investigación y que incluye un total de 64 actividades para trabajar con las ambas categorías, haciendo uso del juego como estrategia para abordar la problemática observada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se eligió el juego, debido a que según autores como Torres (2002), manifiestan que el juego es la estrategia ideal para trabajar con alumnos independientemente de su grado de escolaridad, debido a que permite el desarrollo de la creatividad, imaginación, desarrollo físico, intelectual y moral, que, además, hace que los aprendizajes sean significativos para el alumno, influyendo de esta forma en su participación y motivación.

Cabe resaltar que una de las características con las que cuenta la propuesta alternativa diseñada para la población evaluada, es que todas las actividades se encuentran destinadas a ser realizadas dentro del hogar, esto debido a la situación de emergencia sanitaria por Covid-19, y a que su vez, se encuentra respaldada por investigaciones de autores como Boillos (2020), quien sugiere que a causa de la situación actual se precisa redescubrir el juego y el espacio lúdico en casa, ya que el juego resulta ser un aliado imprescindible al momento de trabajar el desarrollo integral del alumno en educación inicial.

h. CONCLUSIONES

- Las nociones espaciales de mayor complejidad en lograr en los alumnos del inicial II con respecto a los hitos que debe cumplir un niño a la edad de 4-5 años, son las de izquierda-derecha y relación de orden, las mismas que son necesarias potenciar para que no presenten dificultades posteriores en el aprendizaje de destrezas escolares como la lectura y escritura.
- Las habilidades psicomotoras gruesas de los alumnos del inicial II que forman parte de la población evaluada, evidencian que su desarrollo se haya en estadios inferiores a su edad cronológica, o presentan un leve retraso en la consecución de estos objetivos psicomotrices, por condiciones de acceso a espacios adecuados y el acompañamiento por parte de los padres de familia.
- La propuesta alternativa que consta en el presente proyecto de investigación hace referencia a una guía de actividades que puede ser implementada en los hogares y se encuentra destinada a trabajar las categorías de nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas a través del juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

i. RECOMENDACIONES

- Se recomienda el uso de las nociones espaciales en el diario vivir con la intención de que el niño interiorice estas palabras de forma armoniosa y logre comprender con mayor facilidad este componente de la percepción espacial; y se recomienda a la docente del aula, que refuerce estos conocimientos de forma práctica, para que la adquisición de las nociones espaciales se de en conjunto, entre la triada psicopedagógica (docente- familia-alumno).
- Es preciso que los padres de familia brinden a los alumnos del inicial II, un ambiente adecuado para el aprendizaje de las habilidades psicomotrices gruesas, que le permita la exploración de entorno, participación en actividades recreativas que fomenten el desarrollo motriz de los alumnos del inicial II con edades comprendidas entre 4-5 años.
- Se recomienda a los padres de familia y docente de aula, hacer uso de la propuesta alternativa diseñada en esta investigación con el propósito de potenciar los aprendizajes correspondientes a las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas, con la finalidad de intervenir.

j. BIBLIOGRAFÍA

- ADRADA, R. (2012). El espacio y el niño/a de infantil. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Leioa- España. Recuperado de:
<http://www.ehu.es/ehusfera/rosaadrada/files/2012/05/El-espacio-Infantil.pdf>
- AGUILAR, M. (2016). Danza infantil en el desarrollo de las nociones espaciales en niñas y niños de 5 a 6 años del centro educativo cristiano “Azriel”, Alangasi, Quito, período 2016. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de:
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12362/1/T-UCE-0010-1472.pdf>
- ARDANAZ, T. (2009). “La psicomotricidad en educación infantil”. Revista de Innovación y Experiencias Educativas.: Disponible en
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_1.pdf
- ARETAGA, M., LUNA, H. y RAMÍREZ, C. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. vol.12 no.1. Revista universidad y sociedad. ISSN 2218-3620
- ARIAS, C. y JÁCOME, K. (2017). LAS NOCIONES ESPACIALES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL DE LA “UNIDAD EDUCATIVA BALANDRA” DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL, EN EL PERIODO LECTIVO 2016-2017. Recuperado de:
<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/1073/1/T-ULVR-1099.pdf>
- ARNÁIZ, P. y BOLARÍN, M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 37.

- BALSECA, G. (2016). El juego y la motricidad gruesa en niños y niñas de 3 a 4 años del centro de Educación Inicial “Lucia Franco de Castro” de la parroquia de Conocoto. Universidad Central del Ecuador. Quito-Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/8929/1/T-UCE-0010-1566.pdf>
- BARRERA, F. y REYES, A. (2015). La teoría de Van Hiele: Niveles de pensamiento geométrico. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca-México. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/321961183_La_teoría_de_Van_Hiele_Niveles_de_pensamiento_Geometrico
- BARRETO, J., CONTRERAS, T. e ICAZA, V. (2016). Desarrollo de las habilidades motrices básicas en niños de 1-5 años en educación inicial. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd218/desarrollo-de-las-habilidades-motrices-basicas-en-1-5.htm>
- BECERRA, S. (2016). “DESARROLLO PSICOMOTOR EN LOS NIÑOS DE CUATRO AÑOS DEL NIVEL INICIAL DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN CHICLAYO, AGOSTO DE 2016”. Recuperado de: <http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/72/1/Becerra%20Mera%20Shirley%20Jimena%20Tesis.pdf>
- BERMÚDEZ, G. y GUEVARA, E. (2008). Desarrollo de la inteligencia espacial, en los niños de 5 años y propuesta alternativa. Escuela Politécnica del Ejército Departamento de Ciencias Humanas Y Sociales. Sangolquí- Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/792/1/T-ESPE-018399.pdf>

BERNALDO, M. (2012). *Psicomotricidad Guía de evaluación e intervención*. Ed.

Pirámide. Madrid-España. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicomotricidad-guia-de-evaluacion-e-intervencion.pdf>

BERRUEZO, P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. ISBN. 84-95294-19-2.

Madrid-España. Recuperado de:

<https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/contenidos-psicomotricidad-texto.pdf>

BOILLOS, F. (2020). Redescubrir el juego y el espacio lúdico en casa en tiempos de Covid-19. Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2020/04/redescubrir-el-juego-y-el-espacio-ludico-en-casa-en-tiempos-de-covid-19/>

BOWLBY, J. (1985). *El vínculo afectivo*. Ed. Paidós. Barcelona-España

BRISEÑO, V. (2017). *El rincón de construcción en el desarrollo de las nociones básicas espaciales en los niños y niñas de 4-5 años de la Unidad Educativa Simón Bolívar de la parroquia Huambaló cantón Pelileo provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. Recuperado de:

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26734/1/VIVIANA%20MARISELA%20BRISE%C3%91O%20SANCHEZ...pdf>

CABEZAS, E. (2014). *ORIENTACIÓN ESPACIAL EN LA PRE-ESCRITURA DE NIÑOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LA SALLE”, QUITO, PERÍODO LECTIVO 2011-2012*.

Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/5608/1/T-UCE-0010-656.pdf>

- CABEZAS, E. (2014). ORIENTACIÓN ESPACIAL EN LA PRE-ESCRITURA DE NIÑOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LA SALLE”, QUITO, PERÍODO LECTIVO 2011-2012. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/5608/1/T-UCE-0010-656.pdf>
- CABEZAS, M., CASTILLO, B., GODOY, S., HERRERA, C., LÓPEZ, K Y MUÑOZ, M. (2016). Construcción del concepto de Espacio y Trayectorias de Aprendizaje para el Primer Ciclo de Educación Parvularia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9500/UCD9552_01.pdf
- CASTRO, J. (2004). El desarrollo de la noción de espacio en el niño de Educación Inicial. ACCIÓN PEDAGÓGICA, Vol. 13, No. 2. 169. Universidad de los Andes Táchira. Venezuela. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetElDesarrolloEnLaNocionDeEspacioEnElNinoDeEducacion-2970459.pdf>
- CERDA, POLANCO y ROJAS. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo lingüístico. Revista Educación. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2889/3483>
- CLÉRIGO, N. (2014). La enseñanza de nociones espaciales a través de mapas y planos en educación infantil. Universidad de Valladolid- España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6701/TFG-L553.pdf?sequence=1>
- COBOS, P. (2007) El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- COMELLAS, J., y PERPINYA, A. (2003). *Psicomotricidad en la educación infantil*. España: CEAC Educación infantil.
- COMELLAS, M., y PERPINYA, A. (1996). *La psicomotricidad en preescolar*. España: Ceac S.A. Gersa Industria Gráfica
- CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO. (2010). *Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar*. CONAFE. México. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106811/guia-edu-preescolar.pdf>
- CONSTITUCIÓN DEL ECUADOR. (2008). Art. 44. Sección quinta.
- CÓRDOBA, D. (2018). *Desarrollo cognitivo, sensorial, motor y psicomotor en la infancia*. Málaga-España. Recuperado de:
<https://books.google.com.ec/books?id=OcZhDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- CORREALES, D. (2015). *Las habilidades motoras gruesas*. Recuperado de:
<http://www.parentsincollege.co/wp-content/uploads/2015/06/Las-habilidades-motrices-gruesas.pdf>
- DEFONTAINE, J. (1982): *Manual de Psicomotricidad y relajación*. México: Masson
- DÍAZ, N. (2001). *Fantasia en movimiento*. Noriega Editores. México
- Dirección General De Cultura Y Educación. (2019). *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado de:
http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf

DUARTE, F y PÉREZ, N. (2020). Identificar la lateralidad en niños de 2 a 5 años del instituto de recreación y deportes de Tunja (IRDET) aplicando el test de Harris. Revista digital: Actividad Física y Deporte. Recuperado de:
[https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/1572/1946#:~:text=\(2006\),en%20un%20sentido%20u%20otro.](https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/1572/1946#:~:text=(2006),en%20un%20sentido%20u%20otro.)

ESTEVEZ, Z., TOALA, V., POVEDA, E. y QUIÑONEZ, M. (2018). La Importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños y niñas del nivel preprimaria y de primero. INNOVA Research Journal 2018, Vol 3, No. 8, 155-167. Guayaquil-Ecuador. Recuperado de:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaEducacionMotrizEnElProcesoDeEnsen-6777533.pdf>

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO DE ANDALUCÍA. (2011). El egocentrismo infantil. Temas para la Educación. Andalucía-España. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8454.pdf>

FERNÁNDEZ, E. (2015). Análisis de las actividades lúdicas en el desarrollo de la motricidad gruesa en los niños y niñas del primero de básica del Centro Educativo “Amable Arauz”, de la parroquia de Conocoto, durante el año lectivo 2014-2015. Universidad de las Fuerzas Armadas. Sangolquí-Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/11413/1/T-ESPE-049122.pdf>

FERNÁNDEZ, J y RAMIRO, E. (2015). El concepto espacio en educación Infantil. Castellón de la Plana- España. Recuperado de:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159051/TFG_2014_Fern%C3%A1ndezDom%C3%ADnguezJ.pdf?sequence=1

- FERNÁNDEZ, J. (2017). Didáctica de la matemática en Educación Infantil. Lluvia Editores. Lima-Perú.
- FERNÁNDEZ, J., MERCADO, F. Y SÁNCHEZ, M. (2003). Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial. Universidad de Málaga-España. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd59/espac.htm>
- GALLADO, J. y GALLARDO, P. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. Conferencia: IV Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324363292_TEORIAS_DEL_JUEGO_COMO_RECURSO_EDUCATIVO
- GARFIAS, O. (2005). "La realidad del espacio". Síntesis de los avances en metodología para la enseñanza del espacio arquitectónico. Pharos, vol. 12, núm. 1. 67-93. Santiago-Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/208/20812107.pdf>
- GIL, P., CONTRERAS, O. y GÓMEZ, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. Revista Iberoamericana de Educación-Número 47. España. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a04.htm>
- GUAMÁN, A. y UGSIÑA, A. (2016). Nociones temporo-espaciales para el desarrollo de la psicomotricidad gruesa, en los niños (as) del centro de educación inicial Dolores Veintimilla de Galindo, cantón Riobamba, provincia de Chimborazo en el año 2015-2016. Universidad Nacional de Chimborazo-Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2985/1/UNACH-FCEHT-TG-2016-00109.pdf>

- GUILLÍN, B. (2014). Actividades lúdicas en el desarrollo de las nociones espaciales en los niños y niñas de 4 a 5 años, de nivel inicial 2, de la escuela “Matilde Hidalgo de Prócel” Quito, período 2013-2014. Universidad Central del Ecuador.
Disponibile en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/5610/1/T-UCE-0010-775.pdf>
- GUTIÉRREZ, E. y CASTILLO, J. (2014). Reflexión sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica*, Santa Fe de Bogotá, n. 15, p. 15-42, 2014. Santa Fe-Bogotá
- HANNOUN, H. (1997). El niño conquista el medio. *EDITORIAL KAPELUSZ*. 72-76. Argentina. Recuperado de: <http://www.educacionfisica.com.ar/wp-content/uploads/2015/08/ni%C3%B1o-conquista-medio-hannoun.pdf>
- HERNÁNDEZ, L. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. ISBN: 9788497328241. Madrid-España
- HERON, M., GIL, P. y SÁEZ, M. (2017). Contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. Arequipa-Perú. Recuperado de: [https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/download/62567/65753#:~:text=A%20inicios%20del%20siglo%20XX,con%20el%20esp%C3%ADritu%20\(2\).](https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/download/62567/65753#:~:text=A%20inicios%20del%20siglo%20XX,con%20el%20esp%C3%ADritu%20(2).)
- JACOBO, M. (2011). El desarrollo de la psicomotricidad en niños y niñas de educación preescolar. Universidad Pedagógica Nacional. Sinaloa-México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/28769.pdf>
- JAIME, A. (1993). Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: la enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de

razonamiento. Universidad de Valencia- España. Recuperado de:
<https://www.uv.es/angel.gutierrez/archivos1/textospdf/Jai93.pdf>

LINARES, C. (2009). Coordinación general. Rescatado de:

<http://carmencitalinares.blogspot.com/2009/01/coordinacion-general.html>.

Panamá.

LOJANO, M. (2010). El lenguaje como medio para desarrollar el pensamiento en el preescolar. Universidad de Cuenca-Ecuador. Recuperado de:

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2181/1/tps685.pdf>

LOOS, S. y METREF, K. (2007). Jugando se aprende mucho: expresar y descubrir a través del juego. Ed. Narcea-España

LÓPEZ, F., SÁNCHEZ, E. y JIMÉNEZ, F. (1988). Egocentrismo espacial: concepto y procesos implicados. Universidad de Salamanca-España. Recuperado de:

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet->

<ElConceptoDeEgocentrismoEspacial-48311.pdf>

LÓPEZ, N. y MARTÍN, A. (2014). Cómo enseñar a pensar el espacio a los niños de educación infantil. Universidad de Valladolid- España. Recuperado de:

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7277/TFGG739.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LÓPEZ, V. (2013). Habilidades motrices básicas en la educación primaria. Universidad de Girona. España. Recuperado de:

<https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10619/habilidades-motrices.pdf?sequence=1>

- MÉNDEZ, M. (2015). La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado de:
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>
- MENESES, M. y MONGE, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación 25(2): 113-124. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en la Educación Inicial. Documento No. 22. Serie de orientaciones metodológicas en el marco de la atención integral. Recuperado de:
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- MIRANDA, M. (2017). Estimulación precoz, en el desarrollo socio emocional en los niños y niñas del inicial 2 del CEI “amiguitos” de la parroquia Yaruquies del cantón Riobamba provincia de Chimborazo periodo 2016. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador. Recuperado de:

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3632/1/UNACH-EC-IPG-CEP-2017-0019.pdf>

MUÑOZ, A. (2010). Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil.

Pirámide. España

MUÑOZ, F. (2008). Módulo de estimulación temprana. Universidad Central del

Ecuador. Quito-Ecuador

NOVOA, J. (2011). El egocentrismo en la teoría del desarrollo de Norbert Elías.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia. Recuperado

de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n71/n71a05.pdf>

OCHAÍTA, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial.

Estudios de psicología n° 14. 93. Madrid-España. Recuperado de:

<file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetLaTeoriaDePiagetSobreElDesarrolloDelConocimientoEs-65886.pdf>

ORTEGA, A. (2013). Desarrollo psicomotriz, desarrollo de 0 a 6 años. Puebla- México.

OTERO, E. (2012). La psicomotricidad infantil. Guía de estimulación de

psicomotricidad gruesa para niños de 0 a 3 años. Universidad Internacional de

Rioja. Logroño-España. Recuperado de:

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/966/2012_11_06_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

PAZMIÑO, M. y PROAÑO, P. (2009). Elaboración y aplicación de un manual de

ejercicios para el desarrollo de la motricidad gruesa mediante la estimulación en

niños/as de dos a tres años en la guardería del Barrio Patután, Eloy Alfaro,

periodo 2008 – 2009. Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga-Ecuador.

Recuperado de: <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/325/1/T-UTC-0315.pdf>

PÉREZ, P. (2015). Teorías del aprendizaje. Universidad de Piura. Lima-Perú

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969). Psicología del niño. Ediciones Morata. Madrid-

España. Recuperado de:

<https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/Primer%20cuatrimestre%202020/Piaget->

[Psicol%20del%20ni%C3%B1o,%20intr,%20cap%201%20y%20concl.pdf](https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/Primer%20cuatrimestre%202020/Piaget-Psicol%20del%20ni%C3%B1o,%20intr,%20cap%201%20y%20concl.pdf)

PONCE DE LEÓN, A., ALONSO, R.A., FRAILE, A., VALDEMOROS, M.A.,

PALOMERO, J.E. (2009): La Educación motriz para niños de 0-6 años. Madrid:

Biblioteca Nueva

PORTERO, N. (2015). La psicomotricidad y su incidencia en el desarrollo integral de

los niños y niñas del primer año de Educación General Básica de la Escuela

Particular “Eugenio Espejo” de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua.

Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. Recuperado de:

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25938/1/TESIS%20DE%20P>
[SICOMOTRICIDAD%20.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25938/1/TESIS%20DE%20P)

PRIETO, M. (1984). Desarrollo de las relaciones espaciales y los procesos cognitivos.

Implicaciones educativas. Universidad de Murcia-España- Recuperado de:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49977/1/Desarrollo%20de%20las>
[%20relaciones%20esp%20aciales.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49977/1/Desarrollo%20de%20las)

QUIROGA, M. (2009). Psicología Infantil Aplicada I: Temperamento, Dibujo Infantil,

Inteligencias Múltiples, sueño y emociones. Universidad Pontificia de Salamanca-

España.

- RAYAN, L. (2017). Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 3 años de la Institución educativa inicial Santa Bárbara del distrito de Santo Tomás - Chumbivilcas, 2016. Universidad Nacional de Altiplano. Puno-Perú.
Recuperado de:
<http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8256/Lidia%20Rayan%20Aroni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- REDONDO, M. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. Innovación y experiencias educativas. ISSN: 1988-6047. Recuperado de:
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/32/25.%20El%20juego,%20su%20estudio%20y%20como%20abordarlo.pdf>
- ROJAS, P y ROMERO, J. (2012). Pensamiento y lenguaje: sobre la controversia Piaget y Vygotski. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia.
Recuperado de:
<http://funes.uniandes.edu.co/12197/1/Rojas2012Pensamiento.pdf>
- RUIZ, A y RUIZ, I. (2017). Madurez psicomotriz en el desenvolvimiento de la motricidad fina. Cámara ecuatoriana del libro. Grupo Compás. Guayaquil-Ecuador. Recuperado de:
<http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/89/1/libro%20Isaac%20%20Alicia.pdf>
- SALAZAR, L. (2019). Estrategias sobre la construcción de las nociones espaciales que utilizan las docentes de 3 años de tres instituciones de educación inicial de Piura. Universidad de Piura-Perú. Recuperado de:

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4447/EDUC_072.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANTIZO, B. (2018). Manual de psicomotricidad fina y gruesa “ver, tocar y aprender” para la fundación amigos de San Nicolás. Universidad Rafael Landívar.

Guatemala, Recuperado de:

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrkd/2018/05/84/Santizo-Viviana.pdf>

SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL.

(2001). La experimentación en la enseñanza de las ciencias. Instituto superior de formación del profesorado- España. Recuperado de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10357.pdf&area=E>

TABORDA, S. (2010). Enseñanza y aprendizaje de las nociones espaciales a través del juego en el grado transición, en la Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget de la ciudad de Florencia, Caquetá. Universidad de la Amazonia.

Florencia-Colombia. Recuperado de: <https://silo.tips/download/sara-milena-taborda-trabajo-de-grado-para-optar-el-titulo-de-licenciada-en-pedag>

TAIPE, J. (2015). La importancia del juego en la socialización de niños y niñas de 6-7 años. Estudio en la Escuela Salesiana Particular Don Bosco de la Kennedy.

Recuperado de:

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9777/1/QT07522.pdf>

TAPIA, J. (2015). La falta de estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 3 y 4 años que asisten al Centro de Desarrollo Infantil “las abejitas” de la ciudad de Quito. Período 2015.

Lineamientos propositivos. Terapia psicomotriz. Universidad Nacional de Loja.

Ecuador. Recuperado de:

<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/14097/1/TESIS%20DEFINITIVA%20JENNY%20TAPIA%20CAPA.pdf>

TERREL, D. (2015). Experiencias vivenciales en el desarrollo de las nociones espaciales en niños de 5 años del centro educativo particular Santo Cristo de San Ramón. Universidad Nacional del Centro de Perú. Recuperado de:
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3440/Terrel%20Lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TORRES, M. (2002). El juego: una estrategia importante. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>

UNESCO. (1980). El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134047/PDF/134047spao.pdf.mult>

UNESCO. (2020). Análisis comparativo de políticas de educación. La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires-Argentina. Recuperado de:
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation->

VARGAS, G. y GAMBOA, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. UNICIENCIA Vol. 27, No. 1. 82-83. Recuperado de:

file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetElModeloDeVanHieleYLaEnsenanzaDeLaGeometria-4945319.pdf

VICIANA, V. y CONDE, J. (2002). El juego en el currículo de educación infantil.

Aprendizaje a través del juego. Málaga: Aljibe.

ZAPATEIRO, J., POLOCHE, S. Y CAMARGO, L. (2018). Orientación espacial: una ruta de enseñanza y aprendizaje centrada en ubicaciones y trayectorias.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n43/0121-3814-ted-43-119.pdf>

ZHUNIO, M. (2015). Influencia de la actividad lúdica en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños y niñas de tres y cuatro años del centro preescolar “LA COMETA” 2014. Cuenca- Ecuador



1859



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

**FACULTAD DE LA EDUCACIÓN EL ARTE Y
LA COMUNICACIÓN**

CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

TÍTULO:

**PERCEPCIÓN ESPACIAL Y
PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS
ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA
FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE
EL PERIODO 2020-2021**

AUTORA: Paula Alejandra Jiménez Flores

DIRECTORA: Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc.

1859

LOJA-ECUADOR

2021

Guía de actividades para las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa



Alumna: Paula Alejandra Jiménez Flores

Directora: Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc

PRESENTACIÓN

Las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas forman parte de la psicomotricidad y esta a su vez constituye un elemento fundamental en la educación inicial, el desarrollo y adquisición de estas competencias forman parte de la educación integral que todo niño y niña requiere durante sus primeros años de vida, puesto a que por medio del dominio de estas destrezas se podrán desarrollar no únicamente procesos de mayor complejidad como la lectura y escritura dentro del sistema educativo, sino que también son herramientas que le permiten al niño desarrollar las dimensiones emocionales, cognitivas y motriz, las mismas que tienen gran repercusión en el desarrollo de su personalidad, control conductual, el conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento en el medio que lo rodea.

Es por tal motivo que la presente propuesta pedagógica denominada: “**Guía de actividades para las nociones espaciales y psicomotricidad gruesa**”, elaborada por Paula Alejandra Jiménez Flores y revisada por la Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc., busca proporcionar a los padres de familia una serie de actividades que pueden ser aplicadas para el desarrollo de las nociones espaciales y las habilidades psicomotoras gruesas en los estudiantes de inicial II de la escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja, la misma que desarrolla los siguientes contenidos:

Actividades para trabajar las nociones espaciales:

Izquierda	Derecha	Izquierda-derecha
Arriba	Abajo	Arriba-Abajo
Delante	Detrás	Delante-Detrás

Dentro	Fuera	Dentro-Fuera
Encima	Debajo	Encima-Debajo
Sentido de permanencia		
Lleno	Vacío	Lleno-Vacío
Grande	Pequeño	Grande-Pequeño
Alto	Bajo	Alto-Bajo
Ancho	Estrecho	Ancho-Estrecho
Aquí	Allá	Aquí-Allá
Junto	Separado	Junto-Separado
Lejos	Cerca	Lejos-Cerca
Primero	Segundo	Último

Actividades para trabajar la psicomotricidad gruesas:

Caminar	Saltar	Trepar	Patear
Desplazarse	Correr	Pedalear	Subir
Bajar	Lanzar	Extensión de brazos	Extensión de piernas

Todas estas actividades se encuentran dirigidas a potenciar el desarrollo psicomotriz de los infantes, resaltando que esta guía cuenta con un total de 64 actividades, de las cuales las primeras 40 están destinadas al desarrollo de las nociones

espaciales, mientras que, las 24 últimas corresponden al trabajo de las habilidades psicomotoras gruesas; cada una de estas actividades cuenta con la siguiente estructura: tema, objetivo, recursos, tiempo, descripción, cierre de la actividad y la evaluación del desempeño del niño; de forma general se encuentran diseñadas para ser aplicadas en casas con la ayuda de un adulto, esto con la finalidad de evitar que el niño se exponga a posibles contagios por la emergencia sanitaria.

ÍNDICE

Carátula

Presentación

Introducción

Objetivos

Objetivo General

Objetivos Específicos

Justificación

Contenidos

Metodología

Actividades

NOCIONES ESPACIALES

Actividad 1: El globo saltarín. (DERECHA)

Actividad 2: Los vasos mágicos. (IZQUIERDA)

Actividad 3: El titiritero (DERECHA-IZQUIERDA)

Actividad 4: El camino del sapito. (ARRIBA)

Actividad 5: El gato astuto (ABAJO)

Actividad 6: Todos a cantar. (ARRIBA-ABAJO)

Actividad 7: Los patitos (DELANTE)

Actividad 8: Ladrones y policías (DETRÁS)

Actividad 9: La ranita indecisa (DELANTE-DETRÁS)

Actividad 10: Los piececitos del artista. (DENTRO)

Actividad 11: El conejo y la madriguera. (FUERA)

Actividad 12: La canasta loca. (DENTRO-FUERA)

Actividad 13: La culebrita (ENCIMA)

Actividad 14: La telaraña. (DEBAJO)

Actividad 15: Naranjas y limones. (ENCIMA-DEBAJO)

Actividad 16: Las escondidas. (SENTIDO DE PERMANENCIA)

Actividad 17: Hockey en casa. (LLENO)

Actividad 18: Las palomillas (VACÍO)

Actividad 19: La misión espacial. (LLENO-VACÍO)

Actividad 20: En busca del monstruo (GRANDE)

Actividad 21: Las hormiguitas trabajadoras. (PEQUEÑO)

Actividad 22: El arte abstracto. (GRANDE-PEQUEÑO)

Actividad 23: El salto más alto. (ALTO)

Actividad 24: El limbo. (BAJO)

Actividad 25: La varita medidora. (ALTO-BAJO)

Actividad 26: Los abrazos del explorador. (ANCHO)

Actividad 27: Juguemos al croquet (ESTRECHO)

Actividad 28: Construyendo caminos. (ANCHO-ESTRECHO)

Actividad 29: La lombriz feliz. (AQUÍ)

Actividad 30: El minigolf. (ALLÁ)

Actividad 31: El barquito y el naufragio. (AQUÍ-ALLÁ)

Actividad 32: El capitán manda. (JUNTO)

Actividad 33: Las mandarinas (SEPARADO)

Actividad 34: Jugando con la plastilina. (JUNTO-SEPARADO)

Actividad 35: El hombre bala (LEJOS)

Actividad 36: Las burbujas. (CERCA)

Actividad 37: Juego de aros. (CERCA-LEJOS)

- Actividad 38: La carrera de autos. (PRIMERO)
 Actividad 39: ¿Cómo lo hago? (SEGUNDO)
 Actividad 40: Juguemos a las estatuas. (ÚLTIMO)

PSICOMOTRICIDAD GRUESA

- Actividad 41: El naranjo. (CAMINAR)
 Actividad 42: La rayuela. (SALTAR)
 Actividad 43: La cima de la montaña. (TREPANAR)
 Actividad 44: Penales. (PATEAR)
 Actividad 45: El movimiento del cangrejo. (DESPLAZARSE)
 Actividad 46: Rescatando al chocolate. (CORRER)
 Actividad 47: Descubriendo la ruta. (PEDALEAR)
 Actividad 48: Los bomberos. (SUBIR)
 Actividad 49: El topo. (BAJAR)
 Actividad 50: Los bolos. (LANZAR)
 Actividad 51: Un Picasso. (EXTENSIÓN DE BRAZOS)
 Actividad 52: El giro de la tortuga. (EXTENSIÓN DE PIERNAS)
 Actividad 53: El tren sonando va. (CAMINAR)
 Actividad 54: Esquivando las pirañas. (SALTAR)
 Actividad 55: El mono que busca la banana. (TREPANAR)
 Actividad 56: Los karatekas. (PATEAR)
 Actividad 57: Las bases. (DESPLAZARSE)
 Actividad 58: El carrito apurado. (CORRER)
 Actividad 59: Conos a la derecha, conos a la izquierda. (PEDALEAR)
 Actividad 60: El suelo es lava. (SUBIR)
 Actividad 61: La rodadera invertida. (BAJAR)
 Actividad 62: La papa caliente. (LANZAR)
 Actividad 63: Un juego de sombras. (EXTENSIÓN DE BRAZOS)
 Actividad 64: Aprendiendo a saltar. (EXTENSIÓN DE PIERNAS)

BIBLIOGRAFÍA ANEXOS

Anexo 1	Anexo 14	Anexo 23
Anexo 2	Anexo 14.1	Anexo 23.1
Anexo 3	Anexo 15	Anexo 24
Anexo 4.	Anexo 15.1	Anexo 24.1
Anexo 4.1	Anexo 16	Anexo 25
Anexo 5	Anexo 16.1	Anexo 26
Anexo 6	Anexo 17	Anexo 27
Anexo 6.1	Anexo 17.1	Anexo 27.1
Anexo 7	Anexo 18	Anexo 28
Anexo 8	Anexo 18.1	Anexo 28.1
Anexo 9	Anexo 19	Anexo 29
Anexo 9.1	Anexo 19.1	Anexo 29.1
Anexo 10	Anexo 20	Anexo 30
Anexo 10.1	Anexo 20.1	Anexo 30.1
Anexo 11	Anexo 21	Anexo 31
Anexo 11.1	Anexo 21.1	Anexo 31.1
Anexo 13	Anexo 22	Anexo 32
Anexo 13.1	Anexo 22.1	Anexo 33

Anexo 34
Anexo 34.1
Anexo 35
Anexo 35.1
Anexo 36
Anexo 36.1
Anexo 37
Anexo 37.1
Anexo 38
Anexo 38.1
Anexo 39
Anexo 39.1
Anexo 40
Anexo 40.1
Anexo 41
Anexo 41.1
Anexo 42
Anexo 42.1
Anexo 43
Anexo 43.1

Anexo 44
Anexo 44.1
Anexo 45
Anexo 45.1
Anexo 46
Anexo 46.1
Anexo 47
Anexo 47.1
Anexo 48
Anexo 48.1
Anexo 49
Anexo 49.1
Anexo 50
Anexo 50.1
Anexo 51
Anexo 51.1
Anexo 52
Anexo 52.1
Anexo 53
Anexo 53.1

Anexo 54
Anexo 54.1
Anexo 55
Anexo 55.1
Anexo 56
Anexo 56.1
Anexo 57
Anexo 58
Anexo 58.1
Anexo 59
Anexo 59.1
Anexo 60
Anexo 61
Anexo 61.1
Anexo 62
Anexo 62.1
Anexo 63
Anexo 63.1
Anexo 64

INTRODUCCIÓN

El concepto de nociones espaciales a lo largo de la historia ha tenido un desarrollo en distintas áreas del conocimiento, y existen muchas teorías que respaldan su importancia en el desarrollo integral de los infantes, siendo quizá la teoría más destacada, la perteneciente a Piaget, la denominada “Teoría de la inteligencia”, en la cual el autor recalca como hecho primordial el conocimiento que el niño adquiere del mundo por medio de la exploración sensorial y la estimulación que recibe; este criterio defiende que los niños van a necesitar atravesar diferentes etapas evolutivas denominadas estadios de desarrollo, siendo primero el correspondiente al estadio sensoriomotor, este es uno de los estadios más importantes, puesto a que es necesario atravesarlo para continuar con el resto de etapas, sin embargo, es en este momento en el que el niño usará sus habilidades manipulativas y motrices para establecer las primeras relaciones entre él y su entorno, motivo por el cual da paso al desarrollo de áreas como la cognitiva, motriz, afectiva y especialmente el lenguaje, lo que permitirá la aparición de las denominadas “nociones espaciales”.

Las nociones espaciales, de acuerdo con Castro (2004), son palabras que se usan para describir la relación existente entre el niño y un objeto determinado y posteriormente, la relación entre los objetos; en este sentido tenemos que para autores como Piaget e Inhelder (1969), la noción del espacio es una extensión proyectada desde el cuerpo y en todas direcciones hasta el infinito y es construida por el infante, lentamente, a medida que toma conciencia de su yo corpóreo en relación con los objetos.

De forma adicional, se puede señalar que las nociones espaciales se desarrollan en base a la orientación, organización y estructuración espacial; por tanto, es preciso señalar que demandan de habilidades que le permitan al niño acceder a la mayor

información del entorno y esta debe ser experimentada de primera mano, por lo tanto, se recalca la necesidad del desarrollo motriz del niño.

En base a lo señalado anteriormente, es preciso considerar a las habilidades psicomotrices gruesas, como primordiales en el desarrollo del niño y en la adquisición de las nociones espaciales, por tal motivo, resulta interesante describir a las habilidades psicomotrices gruesas como aquellas destrezas que surgen a partir del dominio de un área de desarrollo, en este caso de la psicomotricidad gruesa y que el niño puede aplicar o hacer uso de ellas en distintas situaciones que se le presenten en el diario vivir, el desarrollo de estas destrezas o habilidades obedecen al hitos del desarrollo evolutivo del niño, considerando factores como los señalados por Tapia (2015), entre los que se encuentran: dominio corporal estático y dinámico, coordinación general, ritmo, coordinación viso-motriz, tonicidad, autocontrol, respiración y relajación.

En el caso de las habilidades psicomotrices gruesas, que forman parte de la psicomotricidad gruesa, es relevante mencionar que de acuerdo con Rayan (2017), ayuda al desarrollo de dimensiones tales como el esquema corporal, lateralidad y equilibrio; las cuales resultan ser esenciales en el desarrollo del niño, puesto a que repercutirá en posteriores áreas de desarrollo, siendo el ámbito académico uno de los más afectado a causa de un mal afianzamiento.

Considerando a las nociones espaciales y a las habilidades psicomotrices gruesas como componentes esenciales para el desenvolvimiento de los niños, es fundamental señalar que una de las estrategias que mayor eficacia ha demostrado al momento de realizar una intervención en estas categorías, es el juego, por lo cual, este se convierte en una herramienta de enseñanza-aprendizaje imprescindible al momento de trabajar con niños de 4 a 5 años de edad.

De acuerdo con los aportes de Unesco, (citado por Leyva, 2011), los juegos proporcionan un medio idóneo para el aprendizaje, debido a que permite diversificar los elementos que en este se incluyen y también por las posibilidades que ofrece al momento de plantear un juego, puesto a que se consideran las características propias de cada grupo (edad, sexo, cultura, religión, etc.), incluyendo de esta manera los aportes esenciales para el fortalecimiento de valores y el conocimiento la sociedad en general; de esta forma, se puede resaltar que el juego ofrece al niño las experiencias necesarias para un aprendizaje significativo y permite la inclusión de distintas personas, lo cual fomentará el aprendizaje en grupos de iguales.

Entre los principales beneficios que el juego aporta en la enseñanza a niños de educación inicial, se encuentra la convivencia armónica, que forma parte del currículo de educación inicial propuesto por el Ministerio de Educación, el cual señala al juego como recurso para el aprendizaje didáctico; entre los principales tipos de juegos que se presentan en los niños de preescolar, Delgado (2018) señala los siguientes: juego solitario con asistencia de otros niños, es decir el juego asociativo (3-4 años) y el juego colaborativo a los 4 a 5 años, en el cual ya se presentan las reglas dentro del juego.

De igual forma, según Villavicencio y Orozco (2016), señalan que uno de los tipos de juego más importantes en los niños de 4 a 5 años, es el juego simbólico, debido a que da paso a la recreación, permite y despierta en los niños su imaginación, creatividad y espontaneidad, ser lo que tanto desea, permitiéndole imitar personajes ficticios y reales de su entorno; importante para aumentar habilidades en sus gestos, movimientos y palabras.

En consecuencia con lo mencionado anteriormente por los autores, se precisó incluir en la estrategia de intervención a distintos tipos de juegos, entre ellos los

tradicionales, tales como las escondidas, la rayuela y las estatuas, las mismas que se usan para trabajar las nociones espaciales, pero que a su vez, permiten el desarrollo de conocimientos experienciales propios de nuestra cultura; de igual manera se integraron otras actividades que se relacionan con los juegos simbólicos y representativos, en estos el niño tiene la oportunidad de usar su imaginación para recrear escenas y situaciones figurativas en las cuales él tendrá un rol principal como ejecutor de las acciones que realizaría dicho personaje en determinada circunstancia, por ejemplo, el rol que cumple un policía o un bombero, así mismo se incorporan juegos de roles, en los cuales el niño tendrá que seguir consignas y turnos, permitiendo de esta forma que el niño desarrolle su comunicación activa y su socialización, de manera ordenada y consciente de la participación del otro dentro de una interacción, y, por último tenemos los juegos de competición, en los cuales se propicia el trabajo autónomo para la consecución de una meta individual por parte del niño, enseñándole de esta manera a regular su propio trabajo y aprendizaje.

En conclusión, todos estos conocimientos evidencian la importancia de las nociones espaciales, habilidades psicomotrices gruesas y el juego en el desarrollo óptimo de los niños de educación inicial, permitiéndoles una mayor experimentación y por consiguiente un grado de aprendizaje significativo que será de importancia en etapas e hitos de desarrollo posteriores de acuerdo con la psicología evolutiva.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Proporcionar a los padres de familia una guía de actividades para trabajar en casa, que propicie el desarrollo de las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa en los niños de inicial II de la Escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja

Objetivos específicos

- Proponer actividades dirigidas al desarrollo de las nociones espaciales en los niños de inicial II de la escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja mediante el uso de actividades lúdicas.
- Mejorar las habilidades psicomotoras gruesas en los niños de inicial II de la escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja a través del dominio corporal y el juego.
- Planificar las actividades con la utilización de un lenguaje sencillo y claro, a través de una estructura metodológica que abarca: tema, objetivo, recursos, tiempo, descripción, cierre de la actividad y la evaluación del desempeño del niño.

JUSTIFICACIÓN

La elaboración del trabajo titulado “Guía de actividades para las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa”, surge como un recurso pedagógico de intervención frente a la problemática social referida a estas categorías de estudio y además, las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas forman parte los ámbitos de aprendizaje declarados en el currículo de educación inicial por parte del Ministerio de Educación pública de nuestro país, por lo tanto, esta guía es una herramienta y se construye en base a la necesidad de afianzar procesos básicos del desarrollo cognitivo-motriz de los infantes.

De acuerdo con las distintas teorías que explican el desarrollo de los niños durante los primeros años de vida y en base a los múltiples estudios realizados en estas áreas del conocimiento, es preciso señalar que la falta de afianzamiento de las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas tienen diversas repercusiones en el desarrollo óptimo de los niños de educación inicial, puesto a que interfieren en los procesos escolares, desarrollo de las características conductuales, afectaciones en la personalidad, su relación con sus compañeros y sobre todo en la adquisición de un desarrollo integral adecuado.

De tal forma que, en relación con lo mencionado anteriormente, esta guía de actividades pretende afianzar las habilidades y destrezas que posee el niño en estas áreas de intervención, para adquirir las nociones espaciales y a su vez, las habilidades psicomotoras gruesas que le permitan una relación armoniosa entre su desarrollo cognitivo y motriz.

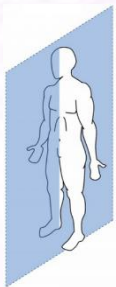
Esta guía busca ofrecer alternativas innovadoras para que los padres de familia de los niños de inicial II de la escuela José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja, estimulen el desarrollo de sus niños de forma lúdica e interactiva; de tal manera que los niños puedan aprender no únicamente contenido referido a las nociones espaciales y habilidades psicomotrices gruesas, sino también destrezas que le faciliten un vínculo afectivo con sus padres, socialización y una convivencia armónica.

CONTENIDOS

Esta guía para las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa desarrolla contenidos en dos momentos, el primero corresponde a las nociones espaciales, mientras que el segundo momento se enmarca en las habilidades psicomotrices gruesas; y éstas a su vez se subdividen en distintos componentes que serán trabajados por medio de las actividades propuestas, de esta forma tenemos los siguientes contenidos:

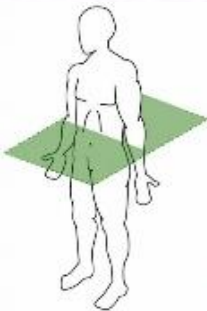
Nociones espaciales: estas nociones son adquiridas en un inicio tomando al propio cuerpo como eje de referencia, para lo cual el niño necesitará tener un dominio del esquema corporal.

- **Izquierda-Derecha**



Se refiere a la división vertical imaginaria que se realiza en la mitad del cuerpo, de tal forma que se distinguen un área izquierda y otra derecha, de las cuales una será dominante y dará surgimiento a la lateralidad diestra (en caso de ser la derecha) y zurdos (en caso de que sea la izquierda).

- **Arriba-Abajo**



En este caso, se refiere a una división horizontal y ficticia del cuerpo, dejando de esta forma dos partes; la que contiene la cabeza pasa a denominarse “arriba”, mientras aquella en la que se encuentran las piernas se llama “abajo”



- **Delante-Detrás**

Este par de nociones espaciales aluden a una división lateral del cuerpo, dando lugar a la noción “delante” que contendrá el rostro y la noción “detrás” que incluirá a la espalda.

- **Dentro-Fuera**

Estas nociones comprenden la posición del cuerpo en función de un objeto o lugar, destacando que la noción “dentro” se refiere al que el cuerpo este contenido en algo, mientras que la noción “fuera”, señala que el cuerpo se encuentra externo a objeto o lugar.

- **Encima-Debajo**

Se relaciona con las nociones “arriba-abajo”, sin embargo, se distingue por el hecho de que “encima” denota una ubicación espacial superior a arriba, mientras que la noción debajo se refiere a una posición inferior en comparación con abajo.

- **Sentido de permanencia**

En el caso de las nociones espaciales se refiere a uso de la memoria espacial, para poder enunciar o nombrar el lugar o espacio anterior al actual, de tal forma que, la permanencia sugiere un estado de organización espacial a pesar de no observar el lugar anterior.

- **Lleno-Vacío**

Hace hincapié en la presencia o ausencia de objetos o elementos, de tal forma que la noción “lleno” se usa para describir la saturación de elementos en un lugar específico, mientras que, por otro lado, la noción “vacío” trata sobre la falta o ausencia de elementos en un lugar o espacio delimitado.

- **Grande-Pequeño**

Son nociones espaciales que se refieren al tamaño o espacio que ocupan los objetos o elementos, de tal forma que, aquellos que ocupen mayor espacio se denominarán “grandes” y los que ocupen menos serán “pequeños”.

- **Alto-Bajo**

Estas nociones pertenecen también a la categoría de tamaño, sin embargo, se centran en la altura de los elementos, objetos o del mismo niño; son nociones que se clasifican por comparación, es decir que un objeto no puede ser pequeño por sí solo, sino que esto se decidirá en comparación con otro elemento, aquellos que alcancen mayor altitud se denominan “altos”, mientras que lo que sean de altitud inferior se llamarán “bajo”

- **Ancho-Estrecho**

Al contrario que las nociones de “alto-bajo”, las nociones de “ancho-estrecho” toman en cuenta a la anchura de los ejemplo, objetos o espacio, de tal forma que se denominará “ancho” a aquellos que presenten anchura mayor o superior, mientras que en el caso contrario tomarán por nombre “estrecho” los objetos, espacios o elementos de anchura inferior.

- **Aquí-Allá**

Son nociones que toman como referencia a la propia persona y su distancia con un objeto determinado, de tal forma que, a menos distancia se usará la noción “aquí” mientras que si el objeto se encuentra a mayor distancia se usará “allá”.

- **Junto-Separado**

Estas nociones también pertenecen a la relación de distancia entre los objetos, con la diferencia de que en este caso estas nociones espaciales se usan cuando la distancia no es amplia, en este sentido tenemos que cuando la distancia no existe entre dos elementos se denomina “junto” y en caso de que la distancia se corta se usará “separado”, en especial cuando los elementos estuvieron juntos en un inicio.

- **Lejos-Cerca**

Se relacionan con las nociones de “aquí-allá” sin embargo, estas son nociones espaciales que se usan para denotar distancias mayores, en este caso “lejos” se usará cuando la distancia se mayor y “cerca” cuando exista distancia menor.

- **Primero-Segundo-Último**

Estas son nociones espaciales que corresponden al orden de sucesión u orden de aparición, en el caso de los elementos se usará “primero” cuando no aparezca ningún otro elemento antes, “segundo” cuando antes se haya presenta un único elemento y “último” cuando ya no se va a presentar ningún elemento nuevo.

Habilidades psicomotrices gruesas: son habilidades que el niño adquiere por medio de la experiencia y el dominio del cuerpo, estas habilidades son necesarias para el correcto desarrollo del infante en las distintas etapas evolutivas, puesto a que le permiten la accesibilidad a información del entorno.

- **Marcha o caminar**

Implica el desplazamiento del cuerpo por el espacio, utilizando como medio el espacio total o parcial, al desplazarse se pueden destacar algunos factores como son el

inicio del movimiento, velocidad adecuada del desplazamiento, los cambios de dirección, las paradas y dirección.

- **Saltar**

Aparece de forma espontánea al dar un paso hacia arriba con ambos pies o por separado, una vez que el niño adquiere la habilidad física para correr y adquiere la capacidad necesaria para saltar esta acción está acompañada por la retracción de los brazos hacia atrás.

- **Trepar**

Subir a un lugar de difícil ascensión valiéndose o ayudándose de los pies y manos, o solamente de las manos, con la ayuda o no de elementos (sogas, bastones, u otros objetos que sirvan de apoyo para ascender)

- **Patear**

Se refiere a golpear un objeto con las piernas o los pies, esta actividad requiere del conocimiento del cuerpo, flexibilidad, fuerza, coordinación óculo-pedal y dominio del equilibrio.

- **Desplazarse**

El desplazamiento se entiende como el movimiento realizado por un cuerpo que se traslada, de un lugar a otro. Las personas y la mayoría de los objetos son susceptibles de desplazarse, que es el único modo de cambiar de posición relativa en el espacio.

- **Correr**

Se necesitan los mismos factores de la marcha o caminata, sin embargo, se puede incluir algo más tensión muscular, velocidad, maduración y fuerza, con el

transcurso del tiempo el correr será una actividad común y corriente. A los 3 años el niño no tiene la habilidad de arrancar y detenerse porque carece de freno inhibitorio, a los 4 años el infante alcanzará dominio en la partida, cambios de dirección, aceleración y parada.

- **Pedalear**

Es una habilidad que se adquiere por medio de la movilización de pedales a través del uso de los pies, en esta actividad es preciso contar con materiales tales como una bicicleta o afines, que permitan la puesta en práctica de esta habilidad.

- **Subir y bajar**

En el caso de los infantes de 3 a 4 años, estas son habilidades que se encuentran direccionadas principalmente a las escaleras o gradas (con o sin apoyo), entendiéndose como una actividad aeróbica que permite el desarrollo motriz y especial, además de sus beneficios en la función pulmonar y cardiaca.

- **Lanzar**

Hacer que algo salga disparado desde un punto hacia otro, generalmente determinado, impulsándolo con la mano, con un golpe, un dispositivo u otro instrumento; en el caso de que el lanzamiento se realice con la mano, es preciso considerar las habilidades de agarre o pinza.

- **Extensión de brazos**

Se refiere al dominio segmentario de las partes de los miembros superiores, es decir, brazo, antebrazo y mano; y su uso en actividades motrices tales como la recepción de objetos, ejercicios de estiramiento y uso consciente de sus movimientos sin que estos sean mecánicos o exagerados.

- **Extensión de piernas**

Es igual que en la extensión de brazos, con la única diferencia de que en esta actividad se refiere al control de los miembros inferiores (muslo, pierna y pie), es de gran importancia debido a que repercute en la adquisición de las demás habilidades psicomotrices.

METODOLOGÍA

La presente guía es una propuesta de origen pedagógico, titulada “Guía de actividades para las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa”, tiene una metodología interactiva entre el adulto y el niño, siendo este último quien obtendrá un papel de protagonista en la construcción de su propio conocimiento, de tal forma, que el adulto se convierta en un facilitador del ambiente y recursos necesarios para cada actividad propuesta. Se rige por los principios propuestos por Vargas (2016), quien señala lo siguiente:

Enseñanza concreta: esta guía propicia la utilización de materiales concretos y canciones que son de fácil acceso en el núcleo familiar.

Enseñanza activa: cada una de las actividades propuestas brindan la posibilidad de adquirir experiencias nuevas mediante la actividad práctica.

Enseñanza repetitiva: los padres de familia pueden hacer uso de la presente guía en varias ocasiones con la finalidad de conseguir una mayor eficacia en la adquisición de las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas.

Enseñanza variada: las actividades se presentan de forma dinámica con el fin de evitar el aburrimiento en el niño y de igual forma, se busca diversificar los ejercicios con el propósito de no saturar al niño con el trabajo de un mismo contenido.

Enseñanza individualizada: al ser aplicada por los propios padres de familia se garantiza que las actividades van a tener un ritmo de desarrollo individualizado para cada niño y, así mismo, se puede modificar las actividades con la intención de responder a los intereses y preferencias.

Enseñanza estimulante: todas las actividades brindan la posibilidad de que el padre de familia ofrezca estímulos al niño, siendo estos principalmente palabras de refuerzo y motivación para la realización de las actividades.

Enseñanza cooperativa: este principio se encuentra presente durante todas las actividades puesto a que su realización se efectúa de forma conjunta con el padre de familia, dando paso así al trabajo cooperativo.

Enseñanza dirigida: cada una de las actividades se presta para las correcciones oportunas y directas en caso de ser necesarias, por lo tanto, el adulto será el encargado de dirigir las actividades en función de los progresos o dificultades del niño

Cada una de las actividades que constan en el presente documento, se encuentran diseñadas con la finalidad de ser realizadas en el hogar, para lo cual se consideró usar material de fácil acceso y realizar una descripción detallada de cada actividad con el objetivo de que los adultos no presenten dificultades al momento de realizar las mismas, cabe recalcar que, estas actividades buscan desarrollar las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas por medio del juego (simbólico, representativo, competitivo, de roles y tradicionales) motivo por el cual, los adultos deberán presentar una conducta motivadora y dinámica para un desarrollo óptimo en cada actividad.

De igual manera, las actividades se encuentran prestas a modificaciones en base a las recomendaciones que el niño pueda ofrecer, fomentando de esta manera una aptitud participativa, creativa e innovadora que enriquezcan las actividades y a su vez, los aprendizajes que de ellas se puedan obtener; considerando que el tiempo invertido en cada una de estas se encuentre oscilando los 10 a 20 minutos, para evitar posible fatiga, saturación o rechazo por parte del niño.

Activities



NoCIONES Espaciales



ACTIVIDAD N°1 DERECHA

TEMA: El globo saltarín

OBJETIVO: Aplicar los conocimientos sobre la noción espacial derecha mediante la actividad lúdica llamada “el globo saltarín”

RECURSOS

Materiales: Globo blanco, tempera amarilla, utensilios de limpieza (jabón, agua, toalla)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto pintará la mano derecha del niño y le pedirá que cuando le lance el globo, este le de pequeños golpecitos con su mano derecha para evitar que el globo se caiga; el adulto puede hacer lo mismo con otro globo, para demostrarle al niño como se hace la actividad y a su vez jugar con él.

Antes de iniciar la actividad, es importante que el adulto señale porque esa mano es la derecha y no la otra, y asociar esta mano con actividades que el niño realiza, por ejemplo: comer, escribir, cepillarse los dientes, etc.; los ejemplos deben estar acorde con las características del niño, es decir que, si el niño es zurdo, se buscarán otros ejemplos. Por otro lado, debido que se va a usar pintura, es recomendable realizar esta actividad en espacios como el patio de la casa o donde no existan elementos de difícil limpieza.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza agradeciendo al niño por su participación y felicitándolo por el trabajo realizado, además de que en este punto el adulto debe continuar con las consignas de limpieza, es decir, que le va a indicar al niño la forma correcta de lavarse las manos.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El adulto puede hacer uso de la tabla que consta en anexos (ANEXO 1) para registrar los avances del niño cada vez que realice la actividad; en caso de que el niño se equivoque, esto quedará evidenciado en la mano izquierda, puesto a que esta se manchará de pintura.

ACTIVIDAD N°2 IZQUIERDA

TEMA: Los vasos mágicos

OBJETIVO: Afianzar la noción espacial izquierda en el niño, mediante uso de habilidades psicomotrices gruesas en la actividad los vasos mágicos

RECURSOS

Materiales: Vasos plásticos transparentes, una jarra grande, escarcha (opcional), agua, cinta o tiza

Humanos: adulto y niño



DESCRIPCIÓN: Antes de iniciar la actividad el adulto debe preparar el espacio para realizarla, primero con la ayuda de la cinta o tiza, va a dibujar en el suelo un triángulo en el cual una línea sea recta, otra con curvas y la tercera en zigzag, cada línea o lado del triángulo debe medir entre 2 a 2,5 metros (en caso de no contar con el espacio necesario para dibujar el triángulo, pueden hacerse únicamente las líneas independientes en el suelo), de igual forma, el adulto debe preparar 5 vasos con agua y la jarra con la escarcha, y colocarlos en el suelo junto a uno de los extremos de la línea (en el caso del triángulo), y pedirle al niño que con su mano izquierda tome el vaso con agua y que lo lleve consigo mientras camina por los diferentes tipos de líneas hasta llegar a donde se encuentra la jarra y depositar el agua dentro de ella; luego toma nuevamente otro vaso de agua y repite la misma acción usando nuevamente su mano izquierda.

En el caso de que realice las líneas de forma independiente, puede colocar los vasos en un extremo de la línea y la jarra en el otro, y una vez que el niño vierta el agua, puede volver con el vaso vacío hacia donde empezó, considerando realizar todas las acciones con la mano izquierda.

Es importante considerar que, si el niño riega agua, esto no tiene relevancia para actividad, puesto a que el objetivo se enmarca en el dominio de la noción espacial izquierda, sin embargo, se puede dar refuerzos positivos al niño para evitar que lo haga, puesto a que esta actividad también sirve para trabajar coordinación general.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Para cerrar la actividad, realizamos una conversación con el niño, tomando como puntos clave su valoración sobre este juego, pidiendo de igual forma sus recomendaciones para mejorar la actividad para una próxima ocasión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar el desempeño del niño y realizar una valoración de sus avances, puede hacerse uso de la tabla que se encuentra en los anexos (ANEXO 2)



ACTIVIDAD N° 3 **DERECHA-IZQUIERDA**

TEMA: El titiritero

OBJETIVO: Discriminar las nociones de derecha e izquierda en el juego del titiritero

RECURSOS:

Materiales: dos tiras largas de tela de colores diferentes

Humanos: Niño/a y Adulto

TIEMPO: 10 aproximadamente



DESCRIPCIÓN: Ambos se encuentran parados uno en frente del otro y el adulto empieza preguntándole al niño cuál de las tiras de colores quiere que sea su derecha, cuando el niño seleccione una le indicamos que la otra será la izquierda; seguidamente el adulto se sienta detrás del niño y hace coincidir su pierna derecha con la del niño y lo mismo hace con la izquierda, y procede a amarrar ambas piernas derechas con la tira de tela que seleccionó el niño y repite igual con las piernas izquierdas. Ahora el adulto toma los brazos del niño (al igual que con las piernas) y empieza a dar instrucciones, por ejemplo:

Caminamos a la derecha

Saltamos a la derecha

Corremos a la derecha

Y lo mismo se repite con la parte izquierda del cuerpo en cualquier orden, es decir, que el adulto puede intercambiar entre el trabajo de la izquierda y derecha; de igual forma, se le puede preguntar al niño hacia qué dirección desea ir e incluso se pueden añadir nuevas consignas, como contar los pasos o saltos.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD

Se finaliza la actividad diciéndole al niño que lo ha hecho muy bien, que nos hemos divertido y preguntándole si le gusto la actividad y que recomienda para hacerla más entretenida.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Luego de concluida la actividad, el adulto realizará un registro de avance, para lo cual usará el ANEXO 3.

ACTIVIDAD N°4 **ARRIBA**

TEMA: El camino del sapito

OBJETIVO: Reconocer la noción espacial “arriba” mediante la actividad motriz el camino del sapito

RECURSOS

Materiales: 10 cartulinas verdes cortadas en forma de hojas de estanque (ANEXO 4) y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto dispondrá las hojas en forma de camino, pueden colocarse en línea recta o en zigzag, a una distancia corta (dos o tres pasos), es necesario colocar cinta en parte posterior de cada hoja con el objetivo de que no se muevan y ocasionen accidentes; una vez preparado el espacio le pedimos al niño que se coloque en cuclillas sobre la primera hoja (posición del sapito) y le decimos que de saltos de una hoja a la otra, explicándole que en este juego él es el sapito que desea cruzar el estanque. Cada vez que el niño salte le indicamos que debe saltar hacia arriba y lo más alto posible, dando indicaciones como: *salta arriba, arriba*, y le pedimos que repita con nosotros en cada salto y así continua hasta el final del camino, en caso de que el niño desee se puede realizar el mismo camino, pero esta vez de regreso.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Para culminar la actividad el adulto debe realizar una breve descripción sobre la noción “arriba”, para que el niño tome conciencia sobre ese espacio, además de que le agradecemos y conversamos con él acerca de que le pareció la actividad que realizamos.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Es importante resaltar que en esta actividad no evalúa la cantidad, ni calidad de saltos que da el niño, sino el dominio de la noción espacial, para lo cual se puede usar la tabla que consta en el (ANEXO 4.1)



ACTIVIDAD N°5 **ABAJO**

TEMA: El gato astuto

OBJETIVO: Utilizar la noción “abajo” mediante una actividad lúdica y el dominio del cuerpo en la actividad titulada “el gato astuto”

RECURSOS

Materiales: alguna golosina que sea del agrado del niño

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Colocamos en una mesa la golosina del niño, y le indicamos que ahora él es el gato y que quiere comerse la golosina, para ello llevamos al niño a un lugar lejos de la mesa y le decimos que solo podemos verlo cuando está de pie, así que para tomar la golosina debe acercarse a la mesa sin que lo veamos, él no puede correr, solo puede dar pasos pequeños mientras estamos de espalda, cuando el adulto voltee y diga “abajo”, el niño debe agacharse para no ser atrapado y continuar así hasta tomar la golosina..

El adulto debe siempre ser dinámico en la actividad, fingiendo buscar al gato.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Finalizamos la actividad preguntándole al niño si puede indicarnos lo que significa “abajo”, y si le gustó o no la actividad y que nos recomienda para hacerla más agradable.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Podemos hacer uso de la tabla que consta en anexos (ANEXO 5) para registrar la información obtenida de la actividad.



ACTIVIDAD N°6 ARRIBA-ABAJO

TEMA: Todos a cantar

OBJETIVO: Diferenciar las nociones de arriba y abajo, por medio de la canción “Arriba y abajo, aprendemos cantando”

RECURSOS

Materiales: reproductor de audio video y la canción con su respectiva letra (ANEXO 6) (<https://www.youtube.com/watch?v=gc5bFNZI9mw>)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto reproducirá con la ayuda de algún dispositivo el video señalado en los materiales e invitará al niño a que cante y realice las dinámicas incluidas en el video y a su vez, el adulto participará en la actividad con la finalidad de que el niño se sienta más motivado.

Es preciso que el video sea repetido más de una vez, puesto a que el niño necesitará familiarizarse con su contenido; de igual forma, el adulto puede recrear (opcional) los elementos señalados en el video, como, por ejemplo: el sol, la luna, el gato y el perro; y colocarlos conforme con las indicaciones de la canción para que coincidan.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Finalizamos la actividad realizando un recuento de lo aprendido, podemos asociar las nociones espaciales estudiadas con las dinámicas elaboradas en el video, por ejemplo: *¿Dónde están tus zapatos?* Y el niño responderá “Abajo”.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Una vez culminada la actividad podemos registrar los avances del niño en el ANEXO 6.1



ACTIVIDAD N°7 DELANTE

TEMA: Los patitos

OBJETIVO: Emplear la noción espacial “delante” a través de la actividad motriz “los patitos”

RECURSOS

Materiales: conos (en caso de no existir, se pueden usar vasos plásticos)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Le contamos al niño sobre como las mamá de los patitos guían a sus hijos para cruzar la calle o nadar y luego de esto colocamos los 10 conos o vasos plásticos en una fila con 50 cm de distancia entre ellos; y le pedimos que recorra en medio de ellos, yendo por la izquierda y la derecha conforme corresponda, resaltando que la mamá y los patitos siempre caminan hacia adelante y de igual forma le pedimos que mientras camina extienda sus brazos hacia adelante.

Le indicamos que recorra los conos 5 veces (de ida y regreso)

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Culminamos la actividad felicitándolo por el trabajo bien hecho y le preguntamos si entendió lo que significa “delante” y que nos recomienda añadirle a la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa por observación y repetición, entre más comprenda el niño sobre la noción “delante” menores errores cometerá, sin embargo, también se puede usar la tabla que consta como ANEXO 7.



ACTIVIDAD N°8 **DETRÁS**

TEMA: Ladrones y policías

OBJETIVO: Afianzar el concepto “detrás” por medio del juego “ladrones y policías”

RECURSOS

Materiales: una linterna

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Para realizar esta actividad, se necesita oscurecer el lugar en el que se va a desarrollar, por ejemplo, la sala, en caso de no ser posible se puede esperar a que sea de noche, una vez que se tengan las condiciones, el adulto invitará al niño a jugar a los ladrones y policías, tomando el adulto el rol de policía y el niño será el ladrón.

Para realizar la actividad el adulto debe decir que el ladrón se escapó y se oculta “detrás” de los objetos (y el niño debe imitar esta acción hasta ser encontrado) por eso el policía lo buscará con la linterna; el niño debe esconderse de tal modo que, no sea iluminado con la linterna.

Se realiza el juego 5 veces, alternando los roles, es decir, si en un inicio el adulto es el policía, al siguiente será el ladrón.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de las 5 repeticiones del juego, después de esto se puede entablar una conversación con el niño para conocer si comprendió el concepto de “detrás” y para saber si le gusto o no la actividad y que es lo que recomienda para mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El adulto puede evaluar la noción espacial trabajada durante la misma actividad y corregir en caso de que el niño use otra noción que no sea la trabajada en esta actividad, en otras palabras, si el niño se coloca en frente o debajo de los objetos, de tal forma que pueda ser encontrado; también se puede hacer uso del ANEXO 8 para registrar los avances.



ACTIVIDAD N°9 DELANTE-DETRÁS

TEMA: La ranita indecisa

OBJETIVO: Diferenciar las nociones de delante y detrás por medio de un juego lúdico llamado “la ranita indecisa”

RECURSOS

Materiales: dos láminas cartulinas (roja y amarilla) y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto va pedirle al niño que se ponga de pie y pegará la lámina de cartulina amarilla delante del niño y a la cartulina roja la pegará detrás (como se muestra en el ANEXO 9), una vez hecho esto, el adulto le contará al niño que había una ranita que quería comerse una mosca, pero que la ranita no sabía cuándo era “delante” y cuando era “detrás”, por eso tuvo que practicar mucho, y le pregunta: *¿Sabes cómo practicaba la ranita?, -sí, saltando, vamos a saltar nosotros también,* entonces el adulto se coloca junto al niño (nunca de frente) y dará las consignas para saltar, usando las palabras “delante” y “detrás”, de forma alternada y realizará la actividad junto al niño.



CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de que hayan pasado los 10 minutos, en esta actividad se le puede también dar la oportunidad al niño de que sea él quien dirija las consignas.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Luego de finalizada la actividad, se le pregunta al niño si la actividad fue de su agrado y que es lo que recomienda para mejorarla, el adulto puede evaluar la actividad en el momento mismo de su realización, y corregir en caso de que sea necesario. Es preciso tomar en cuenta, que siempre se debe estar motivando al niño y que también es importante ofrecerle refuerzos positivos; el avance de la actividad puede ser registrado en el (ANEXO 9.1)



ACTIVIDAD N°10 DENTRO

TEMA: Los piececitos del artista

OBJETIVO: Reforzar el conocimiento de la noción espacial “dentro” mediante la actividad lúdica llamada “los piecitos del artista”

RECURSOS

Materiales: 2 m. de tela, pintura, 2 platos desechables cinta e implementos de limpieza

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Colocamos la tela en el suelo y la aseguramos con la cinta en los extremos (ANEXO 10), el adulto dispondrá los 2 platos desechables en el suelo y lo asegurará con cinta para que no se muevan y añadirá la pintura (puede ser de dos colores o uno solo), seguidamente se le pide al niño que se retire los zapatos, de tal forma que quede descalzo, y el adulto procede a dar las siguientes indicaciones:

- Pon cada uno de tus pies “dentro” de cada plato con pintura
- Pon tus pies “dentro” de la tela, sin salirte de ella
- Da pasos sobre la tela
- Nuevamente, pon tus pies “dentro” de los platos de pintura
- Da pisadas “dentro” de la tela

Mientras el niño realiza la actividad, el adulto va explicando que es “dentro” y repite las consignas hasta que la tela no tenga espacios vacíos. Una variación que puede realizarse en esta actividad, es incluir las manos para pintar, lo cual lo podemos hacer como complemento de esta actividad o como una nueva. Además, es recomendable utilizar algún tipo de plástico alrededor de la tela en caso de que el niño se salga del espacio destinado a la pintura.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Finaliza la actividad cuando el niño haya terminado de pintar toda la tela y entonces el adulto procederá a llevarlo a la ducha para limpiarse los pies, aquí se le puede enseñar al niño las normas de higiene como el uso de jabón para retirar la pintura en este caso.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Se puede realizar una valoración a simple vista sobre la comprensión de la noción “dentro”, puesto a que no se deberían observar manchas de pintura fuera de la tela, pero también se puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO 10.1

ACTIVIDAD N°11 FUERA

TEMA: El conejo y la madriguera

OBJETIVO: Aplicar el conocimiento de “fuera” por medio de la actividad lúdica “el conejo y la madriguera”

RECURSOS

Materiales: una caja mediana sin tapa, una pelota pequeña y un estilete

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Antes de iniciar la actividad, el adulto recortará con el estilete un círculo en la base de la caja, de tal forma que permita la salida de la pelota, una vez hecho esto se puede decorar la caja y a la pelota para que tengan la apariencia de un conejo y madriguera (ANEXO 11), pero esto es opcional; ahora el adulto procede a entregar la madriguera (caja) al niño y coloca dentro de ella al conejo (pelota), y le pide al niño que mueva la caja de tal forma que, pueda llevar al conejo “fuera” de la madriguera.

Es importante señalar que el agujero destinado para la salida del conejo no debe ser excesivamente grande, caso contrario saldrá con mucha facilidad.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Se da por finalizada la actividad cuando el niño haya sacado al conejo de la madriguera, luego de esto se le preguntará que entiende por “fuera” y le pediremos que nos comente que le pareció la actividad y que le gustaría añadirle para hacer más divertida.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza por medio del diálogo, resaltando el hecho de si el niño comprendió o no, lo que “fuera” y en caso de no haberlo logrado, el adulto le proporcionará la explicación correspondiente. En caso de que el adulto desee registrar la información de esta actividad puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO 11.1





ACTIVIDAD N°12 **DENTRO-FUERA**

TEMA: La canasta loca

OBJETIVO: Reconocer las nociones espaciales de dentro y fuera mediante la actividad lúdica “la canasta loca”

RECURSOS

Materiales: una canasta y medias

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto doblará las medias en forma de *bolitas* (ANEXO 12) y se las entregará al niño, dándole en total 10 bolitas, mientras que el adulto tomará la canasta en sus brazos y la colocará a la altura del niño, dándole la posibilidad de encestar, una vez que el adulto de la señal de inicio, empezará a mover la canasta en varias direcciones (nunca demasiado alto), mientras que el niño intentará encestar, una vez que el niño se termine las bolitas, el juego finaliza y con la ayuda del niño cuentan cuantas bolitas están “dentro” y cuantas está “fuera” de la canasta.

El juego se repite tres veces, es importante resaltar que en esta actividad no se valora la habilidad para encestar del niño, sino el reconocimiento de las nociones espaciales.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye después de las tres repeticiones y se le agradece al niño por ser tan participativo y se lo felicita por ser bueno encestando.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se efectúa en conjunto con el niño, puesto a que, una vez finalizadas las bolitas, se procede a contarlas y el niño es quien debe reconocer cuales son las que están “dentro” y las que están “fuera”. Esta información se registra en el ANEXO 12.1



ACTIVIDAD N°13 ENCIMA

TEMA: La culebrita

OBJETIVO: Afianzar el conocimiento sobre la noción espacial “encima” mediante el juego de la culebrita

RECURSOS

Materiales: Soga de 2 metros

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le indicará al niño lo que significa “encima” de forma clara y sencilla y posteriormente le indicará que van a realizar un juego llamado “culebrita”, en el cual el adulto hará girar la soga (culebrita) de derecha a izquierda y viceversa, y le pedirá al niño que salte “encima” de la soga que representa la culebrita, para evitar que esta lo muerda (ANEXO 13).

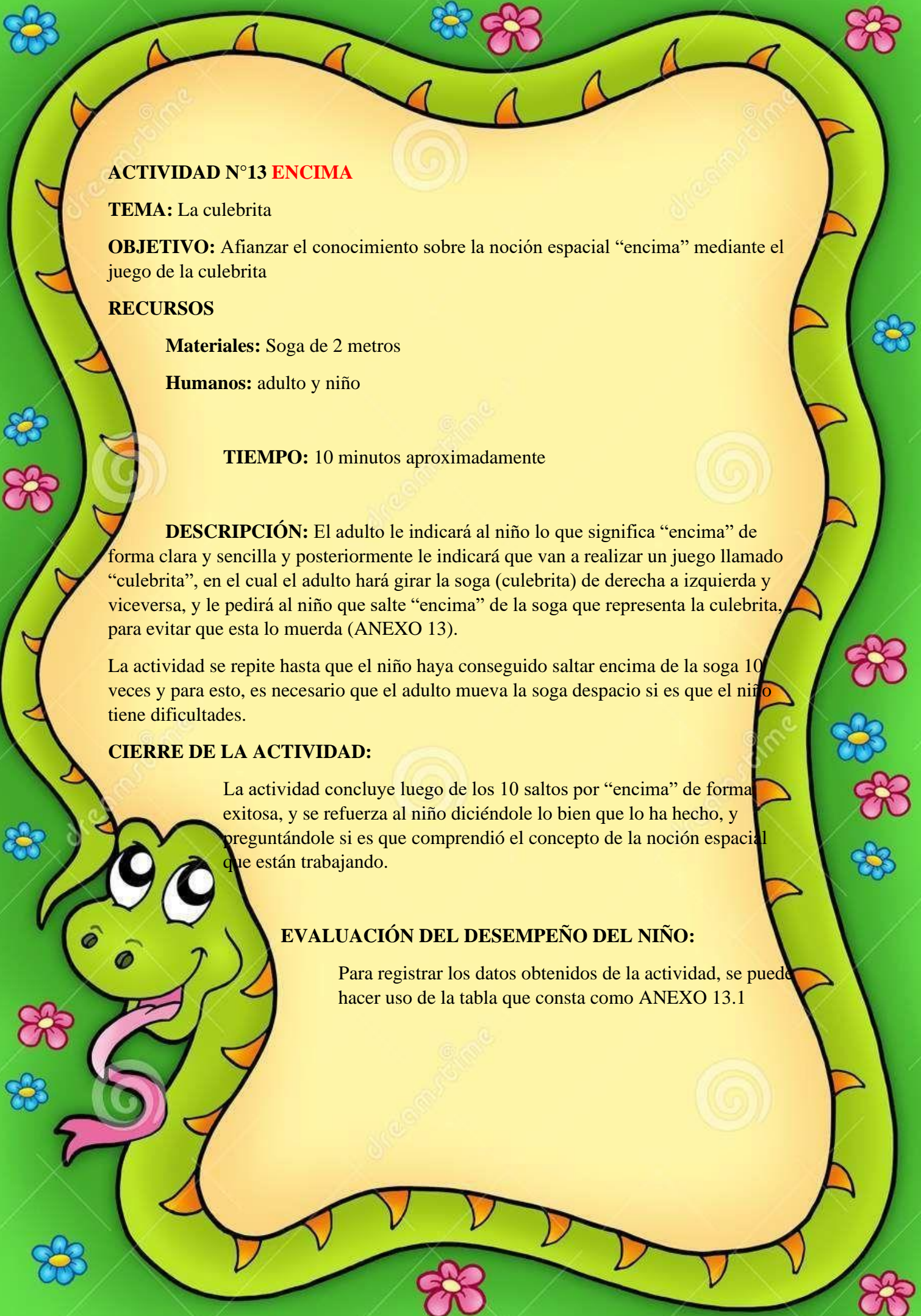
La actividad se repite hasta que el niño haya conseguido saltar encima de la soga 10 veces y para esto, es necesario que el adulto mueva la soga despacio si es que el niño tiene dificultades.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de los 10 saltos por “encima” de forma exitosa, y se refuerza al niño diciéndole lo bien que lo ha hecho, y preguntándole si es que comprendió el concepto de la noción espacial que están trabajando.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para registrar los datos obtenidos de la actividad, se puede hacer uso de la tabla que consta como ANEXO 13.1



ACTIVIDAD N°14 **DEBAJO**

TEMA: La telaraña

OBJETIVO: Relacionar la noción espacial “debajo” con su acción correspondiente a través de la actividad motriz “la telaraña”

RECURSOS

Materiales: sillas (todas las posibles), lana, tijeras y un globo

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto dispondrá las sillas formando una especie de camino y enredará la lana alrededor de estas, a una altura de medio metro, realizando un tipo de telaraña entre el camino formados por las sillas, con la intención de que el niño puede arrastrarse debajo de ella (ANEXO 14).

Una vez formada la telaraña, el adulto entregará al niño el globo, y le pedirá que lo lleve al otro extremo, pasando por debajo de la telaraña, y para esto deberá arrastrarse en el suelo.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando el niño haya conseguido llevar el globo al otro extremo de la telaraña, la actividad se puede repetir cuantas veces el niño desee; de igual forma, le preguntamos al niño que no explique que es para él “debajo” y que recomendaciones nos da para la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para esta actividad, la evaluación consiste en el conversatorio realizado con el niño, prestando atención a la comprensión que tuvo sobre la noción espacial “debajo”, sin embargo, también se puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO14.1





ACTIVIDAD N°15 ENCIMA-DEBAJO

TEMA: Naranjas y limones

OBJETIVO: Discriminación de las nociones encima-debajo por medio de la actividad lúdica “naranjas y limones”

RECURSOS

Materiales: globos pequeños de color verde y amarillo, cinta doble faz

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto coloca dos sillas a una distancia de 1 m, y entre ellas pega la cinta que va desde una silla hacia la otra, se ubican los 10 globos en una fuente, se le indica al niño que los 5 globos amarillos representan naranjas y los 5 globos verdes son limones, y le pedimos al niño que se sienta en frente de la cinta, ahora le decimos que debemos pegar esas cinco naranjas “encima” de la cinta (globos amarillos) y a los cinco limones “debajo” (globos verdes), para lo cual el adulto le entregará un globo para que el niño lo pegue (ANEXO 15) y cuando lo haga, el adulto procede a entregarle otro, el adulto debe entregar los globos sin un orden específico.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad termina cuando el niño ha conseguido pegar todos los globos en la cinta, y se empieza a conversar sobre ¿dónde están las naranjas? / ¿dónde están los limones?, con la finalidad de averiguar si el niño puede discriminar entre estas dos nociones espaciales.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación es realizada por el adulto durante el desarrollo de la actividad, teniendo presente siempre la importancia de corregir si es que el niño se equivoca, puesto a que esto evitará dificultades durante la realización de la actividad propuesta. La información recolectada puede registrarse en el ANEXO 15.1



ACTIVIDAD N°16 SENTIDO DE PERMANENCIA

TEMA: Las escondidas

OBJETIVO: Fomentar el sentido de permanencia en los niños mediante el juego las escondidas.

RECURSOS

Materiales: ninguno

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15-20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El juego se desarrolla de la forma habitual, en este momento el adulto dará la indicación de que se pueden esconder en cualquier parte de la casa luego de que empiece a contar, el adulto contará hasta veinte, de forma clara, fuerte y pausada, pasado ese tiempo empezará a buscar al niño hasta encontrarlo (puede dar pequeños refuerzos- ANEXO 16) y una vez que lo consiga el adulto preguntará donde estaba antes de esconderse en ese lugar, después de que el niño responda, se retoma el juego (desde el lugar en el que se encuentran en ese momento) y se debe esconder de nuevo y repetir el proceso de búsqueda y pregunta.



CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se finaliza luego de que el niño se haya escondido entre 5 o 7 veces, si el niño desea intercambiar roles con el adulto y ser él quien cuenta, se lo puede hacer, sin embargo, el adulto debe procurar que sea el niño quien responda a la pregunta sobre el lugar en el que estaba antes de esconderse.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El adulto evalúa el objetivo de la actividad durante el juego, debido a que el niño siempre deberá responder el lugar en el que se encontraba antes de esconderse, y como la actividad se reanuda justo en el mismo lugar en el que es encontrado, no hay posibilidad de que el lugar se repita. Es importante tener en cuenta de que, si el niño necesita más tiempo para esconderse, este debe acceder. Asimismo, se puede registrar la información en el ANEXO 16.1



ACTIVIDAD N°17 **LLENO**

TEMA: Hockey en casa

OBJETIVO: Reforzar el conocimiento sobre la noción “lleno” mediante un juego de competición.

RECURSOS

Materiales: cinta, tapas de frascos plásticos (entre más mejor) y dos escobas (ANEXO 17)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15-20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto con la ayuda de la cinta dibujará 2 cuadrados en el suelo (uno para el niño y el otro para el adulto), luego colocará en el suelo todas las tapas plásticas y le entregará al niño una escoba, diciéndole que van a tener un juego de competencia entre los dos y que gana quien consiga llevar la mayor cantidad de tapas plásticas a su cuadrado, teniendo en cuenta de que no se pueden tocar las tapas que ya están dentro de cualquier cuadrado; luego el adulto cuenta hasta 3 e inicia el juego.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye cuando se acaben las tapas o cuando los cuadrados estén “llenos” y se procede a preguntarle al niño lo que significa *lleno* para él, se le agradece por haber participado y se le consulta sobre recomendaciones para mejorar el juego y si este le gustó o no.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa durante su desarrollo, debido a que el adulto puede dar pautas al niño sobre si lo está haciendo bien o mal y también reforzar el concepto de “lleno” en caso de que el niño aun presente dificultades. La información debe ser registrada en la tabla que consta en el ANEXO 17.1



ACTIVIDAD N°18 **VACÍO**

TEMA: Las palomillas

OBJETIVO: Enseñar el concepto de vacío, mediante el uso de material didáctico en la actividad “las palomillas”

RECURSOS

Materiales: papel higiénico, sorbete y una cartulina azul

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Con el papel higiénico el adulto y el niño harán pequeños pedacitos que representarán a las palomillas (puede realizarse con la silueta de palomas- ANEXO 18), se pueden hacer unas diez de ellas, y todas van a ser colocadas encima de la cartulina azul (que va a representar el cielo), y se le entrega al niño el sorbete y el adulto dará la consigna de que “el cielo está vacío”, entonces el niño deberá soplar con el sorbete a todas las palomillas del cielo, cuando lo haga el adulto recalcará el concepto de “vacío”, mientras lo hace, nuevamente colocará las palomillas en el cielo y repetirá la acción.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya dejado al “cielo vacío” 5 veces y luego de esto el adulto le preguntará si comprendió el concepto de “vacío”; el adulto también preguntará al niño si le gusto la actividad y que pueden hacer para mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Como en esta actividad el adulto no continúa hasta que el “cielo este vacío”, se darán como positivas todos los intentos que el niño realiza, y además también el adulto se guiará en la respuesta que da el niño sobre que significa “vacío” para él, puede hacerse uso del ANEXO 18.1

ACTIVIDAD N°19 **LLENO-VACÍO**

TEMA: La misión espacial

OBJETIVO: Distinguir entre las nociones de lleno y vacío por medio del juego “la misión espacial”

RECURSOS

Materiales: una caja grande (puede ser decorada como una nave espacial (ANEXO 19)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15-20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le indicará al niño que la nave espacial (caja), va a despegar y que como él es el astronauta debe estar atento a las órdenes de su comandante (el adulto), para que el despegue de la nave sea un éxito, el adulto dará las consignas de “la nave despegaba vacía”/ “la nave despegaba llena”, de forma alternada, con la finalidad de que el niño al escuchar esto puede ejercer la acción, es decir, cuando se diga que la nave está llena, el niño debe entrar en ella y cuando se diga que está vacía el niño debe salir. La actividad se repite por 6 veces alternando las nociones de lleno y vacío.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando el comandante (el adulto), señala el inicio del despegue, en esta parte el adulto debe empujar la nave con el niño dentro simulando el inicio de la misión espacial.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante la ejecución de la actividad, puesto a que el adulto tiene la oportunidad de corregir en el momento mismo en que se presente el error, además, de que se puede entablar una conversación con el niño para averiguar si la actividad le gustó o no y además para identificar cual es el significado que el niño ha construido sobre estas dos nociones espaciales. Ver ANEXO 19.1

ACTIVIDAD N°20 GRANDE

TEMA: En busca del monstruo

OBJETIVO: Reforzar la noción “grande” mediante el juego de búsqueda del monstruo.

RECURSOS

Materiales: 10 globos y un marcador negro permanente

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: Antes de iniciar la actividad el adulto deberá inflar los globos, dejando 5 de un tamaño pequeño y los otros 5 con un tamaño mucho mayor que los otros, además que con la ayuda del marcador va a dibujar en cada globo una carita, destacando que en los globos pequeños se realizará una carita feliz y en los grandes si dibujará la cara de un monstruo (ANEXO 20), una vez hecho esto se colocan todos sobre una alfombra o directamente en el suelo, y se le dice al niño que se han escapado los monstruos y que necesitamos de su ayuda para encontrarlos, se le indica que estos se han mezclado con los globos buenos y que para reconocerlos hay que buscar los globos más “grandes”, y se invita al niño a buscarlos; cada vez que el niño encuentre uno de los globos grandes, este debe ser colocado lejos del grupo de globos y cuando el niño se equivoque se le pide que lo compare con uno de los globos pequeños para que el mismo se dé cuenta de si es grande o no.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya identificado a todos los monstruos (globos grandes), y estos sean puesto lejos; es importante considerar en este punto que se le puede pedir al niño que rompa los globos que corresponden a los monstruos, puesto a que es una actividad divertida para algunos niños, sin embargo, en el caso de aquellos que no disfrutan de los ruidos, basta con que se los coloque en un lugar aparte del grupo de globos inicial.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se lleva a cabo durante la actividad misma, puesto a que cuando el niño se equivoca este puede reflexionar por sí mismo comparando los tamaños de los globos grandes con los pequeños, además, una vez concluida la actividad se le pregunta al niño su opinión sobre la actividad y le pedimos que nos explique qué significa “grande” para él. Asimismo, se puede usar el ANEXO 20.1 para registrar la información.



ACTIVIDAD N°21 PEQUEÑO

TEMA: Las hormiguitas trabajadoras

OBJETIVO: Ejemplificar la noción espacial “pequeño” mediante el juego de las hormigas trabajadoras

RECURSOS

Materiales: un tubo de cartón (puede ser de papel higiénico o de cocina, ...), una funda y cinta (ANEXO 21)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15-20 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto debe colocar la funda en uno de los extremos del tubo de cartón y afianzar la funda con cinta a su alrededor, de tal forma que el niño pueda introducir objetos por medio del tubo y que estos se almacenen en el fondo de la funda; una vez preparado el instrumento, el adulto le dirá al niño que es una hormiguita muy trabajadora, y que las hormiguitas deben buscar cosas para llevar a sus colonias, sin embargo, como las hormiguitas son pequeñas, las cosas que llevan también son pequeñas; y le pedirá que busque por toda la casa cosas pequeñitas que pueda él llevar, y que estas cosas deben ser tan pequeñas que entren por el tubo de su funda para no perderlas.

En esta actividad, es importante que el adulto supervise al niño, puesto a que como va a trabajar con objetos pequeños, la vigilancia es necesaria para evitar accidentes o pérdidas de objetos que pueden ser valiosos.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye cuando el niño haya guardado 10 objetos o cuando su funda este llena y debe entregársela al adulto, para que en lo posterior sea él quien devuelva los objetos a los lugares a los que pertenece; una vez finalizada la actividad el adulto le agradece al niño y lo felicita por su trabajo.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa durante su desarrollo, debido a que cuando el niño intente introducir en su funda un objeto grande, el tubo de cartón lo impedirá, por consiguiente, el niño entenderá que no es pequeño. Además, es importante que el adulto le consulte al niño, que fue lo que entendió por “pequeño”. Esta información puede registrarse en el ANEXO 21.1



ACTIVIDAD N°22 GRANDE-PEQUEÑO

TEMA: El arte abstracto

OBJETIVO: Discriminar entre las nociones “grande” y “pequeño” mediante una actividad motriz llamada “el arte abstracto”

RECURSOS

Materiales: una caja pequeña, 10 cartulinas de colores, tijeras, lápiz, regla, goma y dos cartulinas blancas

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto trazará cuadrados en las cartulinas, pero estos serán de dos tamaños, primero 10 cuadrados de 6x6 y luego 10 cuadrados de 3x3; esta actividad puede hacerlo solo o puede pedirle al niño que ayude recortando (no es necesario que los bordes de los cuadrados sean perfectos, por lo tanto, si el niño los realiza es aún mejor), una vez que se hayan recortados las figuras, todas serán colocadas dentro de la caja, y se le pide al niño que vaya sacando los cuadrados de dos en dos y que lo compare entre ellos, para definir cuál es “grande” y cual es “pequeño”, si se diera el caso de que los dos sean del mismo tamaño, se puede cambiar un cuadrado por otro de distinto tamaño; y una vez que los discrimine los vaya separando por montoncitos, cuando el niño haya clasificado ya todos los cuadrados, se le entregará la goma y una cartulina blanca por cada montoncito de cuadrados y le pediremos que los pegue en cada cartulina en la forma en que él guste, y cuando ya haya pegado todos los cuadrados grande en una cartulina y todos los pequeños en la otra (como se muestra en el ANEXO 22), veremos que el niño ha formado un mosaicos de colores.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que el niño haya pegado todos los cuadrados según su tamaño, y se procede a felicitar al niño porque lo ha hecho muy bien.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad no se requiere de ningún instrumento adicional, basta con preguntarle al niño si comprendió la diferencia entre las dos nociones trabajadas y además podemos pedirle que nos explique, de esta forma el adulto estará más seguro de cuanto pudo aprehender el niño, sin embargo, puede usarse el ANEXO 22.1



ACTIVIDAD N°23 **ALTO**

TEMA: El salto más alto

OBJETIVO: Aplicar los conocimientos sobre la noción espacial “alto” mediante la actividad lúdica “el salto más alto”

RECURSOS

Materiales: toalla mediana o grande y pelota de caucho blando

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10-15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Se le explica al niño que él va a tomar las dos puntas de un extremo de la toalla y que el adulto tomará las dos puntas opuestas y en medio de la toalla se coloca la pelota y que por medio del impulso de la toalla la lanzarán hacia lo más alto posible y una vez que caiga la atraparán con la misma toalla (sin soltarla, tal y como la tenían sujeta en un inicio) y volverán a lanzarla al aire lo más alto que puedan (ANEXO 23).

Esta actividad se puede repetir entre 8 a 10 veces, procurando que durante la actividad el adulto explique lo que es “alto” y cada vez que lancen la pelota repetir la palabra “alto”.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se da por finalizada una vez hayan pasado las repeticiones sugeridas, se le agradece y se le dice al niño que es muy bueno en el juego y que no dejó caer ninguna, le preguntan si comprendió la noción “alto” y en caso de no ser así, el adulto procede a explicarle.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para registrar la información de la actividad, se puede hacer uso de la tabla que consta como ANEXO 23.1

ACTIVIDAD N°24 **BAJO**

TEMA: El limbo

OBJETIVO: Reforzar la noción espacial “bajo” por medio del juego del limbo

RECURSOS

Materiales: cinta de color y marco de alguna puerta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 12 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto pegará una cinta en la puerta (abierta), es decir, desde un lado del marco de la puerta hacia el otro (ANEXO 24); y esto lo hará a la altura de 1 metro, y le indicará al niño que debe agacharse para pasar debajo de la cinta sin tocarla, luego de que el niño haya pasado, se cambiará la altura de la cinta, ahora se colocará más “bajo”, a una altura aproximada de 75 cm y el niño deberá pasar nuevamente por debajo de la cinta, cuando lo haga el adulto cambia nuevamente la altura de la cinta, ahora estará pegada a 50 cm y se repite el proceso, finalmente, se coloca la cinta a 25 cm de altura, de tal forma que el niño tenga que arrastrarse para poder pasar.



CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya pasado por debajo de la cinta en las 4 medidas propuestas (1m, 75 cm, 50 cm y 25 cm), luego de esto, el adulto entabla una conversación para conocer si niño reconoce lo que es “bajo” considerando los cambios en la altura de la cinta.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza por medio de la observación en la conversación entablada con el niño, puesto a que de esta forma se puede conocer sobre su comprensión de la noción espacial trabajada, sin embargo, se puede registrar la información en el ANEXO 24.1.

ACTIVIDAD N°25 ALTO-BAJO

TEMA: La varita medidora

OBJETIVO: Reconocer las nociones espaciales de “alto y bajo” usando como referencia el propio cuerpo en la actividad “la varita medidora”.

RECURSOS

Materiales: elementos que se encuentren en el hogar.

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño se colocarán juntos en cualquier parte de la casa y el adulto le explica al niño que van a jugar en una búsqueda usando la varita medidora, y le indica que esta varita va a ser todo su cuerpo, y que usándolo debe encontrar 5 elementos más “altos” que sí mismo, y que esa ronda la gana quien encuentre todos los elementos primero. Cuando uno de los dos haya reunido los 5 elementos que se piden se los debe presentar al otro haciendo una comprobación, es decir que, si el niño encuentra ya sus 5 elementos, este debe pararle junto a cada objeto y demostrar si en realidad es más alto. Por ejemplo: si el niño dice que la refrigeradora es más alta que él, el niño pararse junto a ella y demostrarlo.

Luego de que se haya trabajado con la noción “alto”, se repite la misma actividad con la noción “bajo”.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando se hayan encontrado todos los elementos, de preferencia el adulto debe dejar el tiempo necesario para que el niño explore los objetos y en caso de ser necesario se pueden dar pautas como, por ejemplo: “*soy más alto que el mesón, si tan solo fuese más pequeño como (nombre del niño)*”

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante el desarrollo de la actividad, puesto a que el niño está constantemente comparando su altura con la de los objetos dentro del hogar y, por consiguiente, el adulto puede hacer que el niño reflexione si es que se equivoca, debido a que tendrá un material tangible para demostrarlo; asimismo puede hacer uso del ANEXO 25 para registrar la información obtenida de esta actividad.



ACTIVIDAD N°26 ANCHO

TEMA: Los abrazos del explorador.

OBJETIVO: Identificar la noción espacial “ancho” por medio de los abrazos en una actividad lúdica de exploración.

RECURSOS

Materiales: Elementos del hogar

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 12 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño se colocan en la sala de la casa, y el adulto procederá a indicarle al niño que significa “ancho”, y para llevar a cabo esta actividad invitará al niño a buscar elementos “anchos” dentro del hogar, tomando como referencia sus brazos, entonces el adulto le dirá al niño que para encontrar los elementos anchos él debe darles un abrazo y que si no puede tocarse sus manitos mientras da el abrazo, significa que el elemento es “ancho”; y de esta forma le pide al niño que explore todos los elementos que pueda.

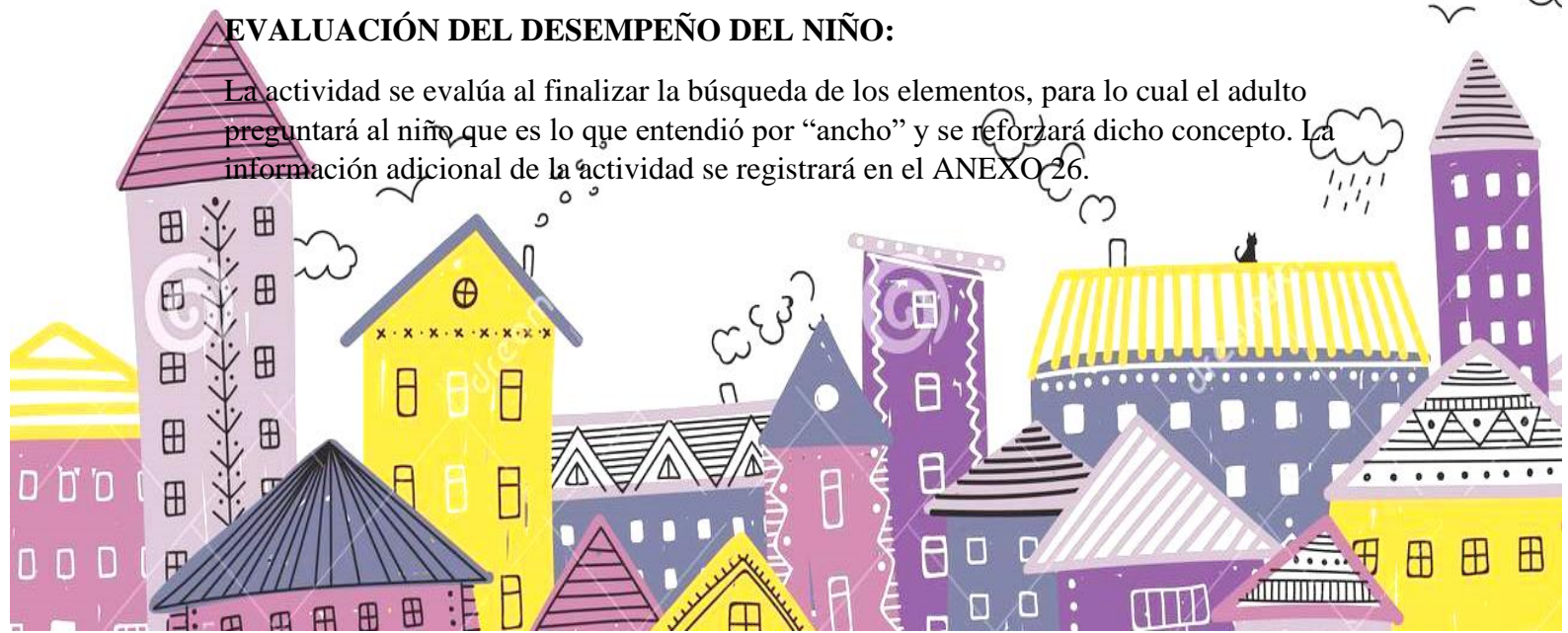
Cada vez que el niño encuentre un elemento ancho, debe indicárselo al adulto.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad termina cuando el niño encuentre 10 elementos anchos, en caso de que el niño tenga dificultades para encontrar dichos elementos, el adulto puede brindar niveles de ayuda en esta actividad, sugiriendo algunos elementos, sin embargo, se debe procurar dejar que el niño los busque por sí mismo.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa al finalizar la búsqueda de los elementos, para lo cual el adulto preguntará al niño que es lo que entendió por “ancho” y se reforzará dicho concepto. La información adicional de la actividad se registrará en el ANEXO 26.



ACTIVIDAD N°27 ESTRECHO

TEMA: Juguemos al croquet

OBJETIVO: Afianzar la noción espacial “estrecho” por medio del juego de croquet.

RECURSOS

Materiales: 5 cartulinas A4, cinta, tijera, 2 pelotas plásticas pequeñas, 2 escobas

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto procede a cortar a la mitad cada cartulina (el corte se hará en sentido vertical), inicialmente teníamos 5 cartulinas, pero una vez que el adulto las cortó se obtuvieron 10 tiras de cartulina, pues con estas se van a formar dos caminos de arcos, uno para el adulto y otro para el niño, y se los pegará en el suelo, se debe vigilar que los arcos tengan el espacio necesario para que por medio de estos pasen las pelotitas seleccionadas para la actividad; estos arcos (5 arcos en cada camino), se colocarán a una distancia de 50 cm entre ellos, para que el niño tenga mayor libertad de movimiento y cuando ya este el espacio preparado se le entrega al niño una escoba, y la otra se la quedará el adulto, y se le explicará al niño que se va a jugar el juego del croquet, el mismo que consiste en hacer pasar la bolita por todos los arcos de su camino (ANEXO 27), y que para moverla debe usar la escoba, también se le dice que puede dar tantos golpes a la pelota como sean necesarios, que lo único importante es terminar el recorrido de los 5 arcos; también se le informa que el adulto hará lo mismo, sin embargo, no están compitiendo.

El adulto puede iniciar dando el primer golpe en caso de que el niño no haya comprendido la actividad, caso contrario, se empieza al mismo tiempo debido a que este juego lo deben hacer de forma simultánea; es necesario considerar que, dada la naturaleza de la actividad, es preciso realizar este juego en un lugar espacioso y libre de obstáculos.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de que el niño y el adulto hayan realizado la actividad 2 veces, esto pueden hacerlo de ida y regreso o luego de que lleguen al final del camino, regresar al inicio. El adulto agradece y felicita la participación del niño, siempre destacando los aspectos positivos de su intervención.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El objetivo de esta actividad no es que el niño aprenda a jugar al croquet, sino que interiorice la noción espacial “estrecho”, por lo tanto, se va a realizar un diálogo con el niño para que el mismo construya el concepto de esta noción espacial, para lo cual se le harán preguntas tales como: ¿puedes pasar tu por el lugar donde paso la pelotita?, ¿por qué?, entonces, ¿Qué es estrecho?, y así se continúa con las preguntas que el adulto considere necesarias, y en caso de ser requerido, el adulto debe corregir y afianzar el concepto de esta noción espacial, el material para el registro de esta información se encuentra en el ANEXO 27.1





ACTIVIDAD N°28 ANCHO-ESTRECHO

TEMA: Construyendo caminos

OBJETIVO: Discriminar las nociones de “ancho y estrecho” por medio de una actividad motriz llamada “construyendo caminos”

RECURSOS

Materiales: una caja de zapatos, arena fina (puede ser harina o azúcar), 6 juguetes de animales de distintos tamaños (preferible que sean grandes y pequeños con una diferencia notoria en su tamaño).

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Para el desarrollo de esta actividad el adulto y el niño se sientan alrededor de una mesa y se coloca la caja con la arena cerca del niño (ANEXO 28), y se le indica un par de juguetes (uno grande y otro pequeño) y se le pide que con sus manos dibuje un camino sobre la arena para cada uno de ellos, teniendo en cuenta el tamaño del animalito que se le presenta, una vez que el niño haya dibujado los dos caminos le pedimos que haga “caminar” a cada animal por el camino que construyo para cada uno; luego de esto el adulto le pregunta al niño cuál de esos caminos es el “ancho” y cuál es el “estrecho” y el por qué.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye cuando el niño haya dibujado los tres pares de caminos y haya comparado entre ancho y estrecho, finalmente el adulto felicitará al niño por su buen trabajo y lo invitará para una próxima ocasión.



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación de la actividad se realiza durante su desarrollo, porque en ese punto el adulto tiene la posibilidad de corregir en caso de error y además también puede reforzar el concepto de ambas nociones espaciales trabajadas, sin embargo, para mayor seguridad del adulto, este puede preguntar al niño lo que comprendió sobre cada noción espacial, asimismo, la información de la actividad se puede registrar en el ANEXO 28.1



ACTIVIDAD N°29 AQUÍ

TEMA: la lombriz feliz

OBJETIVO: Ejemplificar la noción espacial “aquí”, por medio de la actividad motriz “la lombriz feliz”

RECURSOS

Materiales: una toalla mediana

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto entrega al niño la toalla le pide que se arrodille e incline su cuerpo hacia delante apoyándose sobre sus manos (las manos y rodillas están sobre la toalla-ANEXO 29), y le solicita que se impulse hacia delante usando sus rodillas y que después extienda nuevamente sus manos hacia adelante y repita el movimiento, de tal forma que pueda moverse por medio del arrastre, una vez que el niño haya aprendido a moverse sobre la toalla, el adulto se distanciará y le pedirá “ven aquí” y cuando el niño llegue hacia donde está el adulto, este se moverá nuevamente y repetirá la

La actividad puede realizarse entre 5 y 7 veces, y se recomienda que el adulto no se coloque a una distancia muy amplia, puesto a que esto cansará al niño o puede provocarle dolor de rodillas y espalda.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que se haya repetido la acción las veces que se sugiere en la descripción y se agradece al niño y se lo felicita por hacer un buen trabajo.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante la actividad, el adulto puede ir explicando en el transcurso del juego lo que significa “aquí”, sin embargo, también puede hacerse uso de la tabla que consta en el ANEXO 29.1 para registrar los avances del niño.





ACTIVIDAD N°30 ALLÁ

TEMA: El minigolf

OBJETIVO: Reforzar la noción espacial “allá” por medio del juego del minigolf

RECURSOS

Materiales: 10 vasos con agua (del mismo tamaño), 10 bolitas de espuma Flex y dos fuentes medianas

Humanos: adulto y niño

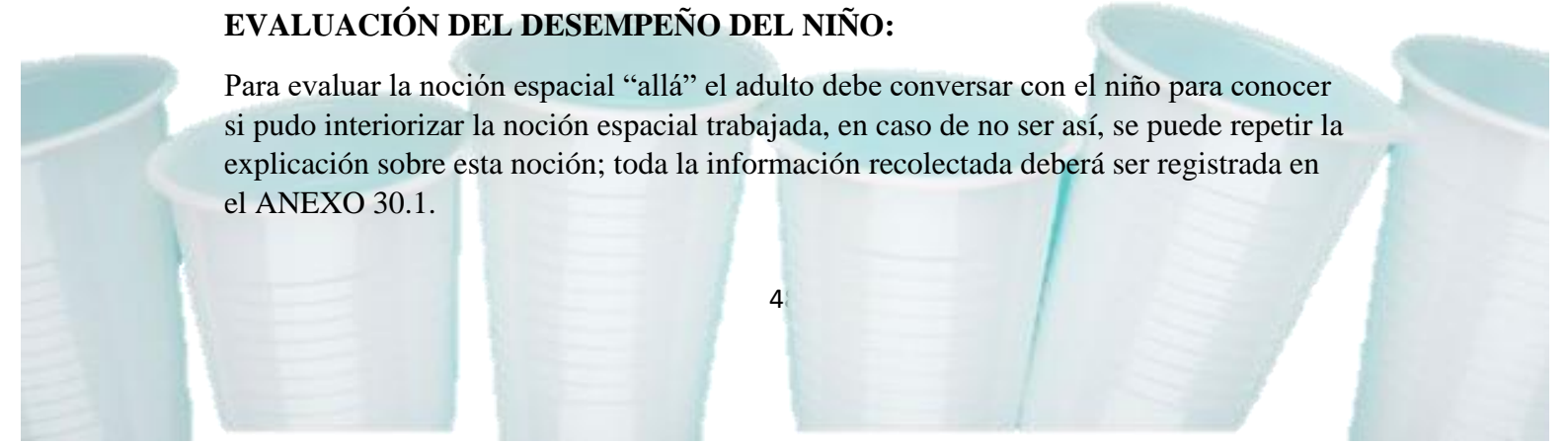
TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto dispondrá los vasos con agua (cada uno lleno de agua hasta el borde) sobre la mesa en dos columnas de 5 vasos cada una y al final de cada columna colocará una fuente vacía; a continuación, el adulto ubica al niño frente a una de las columnas de vasos sobre la mesa y le indicará al niño que van realizar un juego de competencia entre los dos, para lo cual le entrega 5 bolitas de espuma flex al niño, y las otras 5 bolitas se las queda el adulto; y le explica que el juego consiste en hacer llegar cada bolita de espuma flex hacia la fuente que esta “allá” (se realiza una breve descripción sobre lo que significa esta noción espacial) y que para ello la bolita debe pasar sobre los vasos llenos de agua; para impulsar la bolita deberá soplar (una sola vez) y sin moverse de donde está parado y soplará cada bolita en orden de turnos, inicia el adulto (ANEXO 30) y cuando su bolita llegue al otro lado, será el turno del niño; esta actividad se repite hasta que se hayan terminado las bolitas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que todas las bolitas hayan llegado al otro extremo de la columna de vasos y llegado hasta la fuente; en caso de que la bolita se vaya muy lejos, por ejemplo, fuera de la mesa, queda descartada, sin embargo, si es que la bolita permanece en la mesa y no ha entrado a la fuente, el dueño de esa bolita puede ubicarla en la fuente.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:



Para evaluar la noción espacial “allá” el adulto debe conversar con el niño para conocer si pudo interiorizar la noción espacial trabajada, en caso de no ser así, se puede repetir la explicación sobre esta noción; toda la información recolectada deberá ser registrada en el ANEXO 30.1.

ACTIVIDAD N°31 AQUÍ-ALLÁ

TEMA: El barquito y el naufragio

OBJETIVO: Reconocer las nociones espaciales de “aquí y allá” por medio de un juego simbólico llamado “el barquito y el naufragio”

RECURSOS

Materiales: una funda de almohada, el juguete de un barco y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Con la ayuda de la cinta el adulto fijará uno de los extremos de la funda de almohada sobre una superficie liza (puede ser el borde de una mesa) de tal forma que el niño pueda mover el otro extremo de la funda hacia arriba y abajo (ANEXO 31), cuando ya esté listo, se colocará el barco de juguete sobre la funda de almohada y el adulto le indicará al niño que debe mover la tela para que el barco se mueva, desde “allá” y “aquí”, procurando que el barco no se caiga de la funda que representa el mar.

El adulto dará las consignas: “*el barco viene aquí*” y el niño debe bajar la funda para que el barco vaya hacia él, y cuando el adulto diga “*El barco se va a allá*”, el niño debe alzar la funda para que el barco se aleje; y en caso de que el barco se caiga, se dirá que ha naufragado, y se reanuda el juego.

Es preferible que el adulto realice una demostración de cómo mover el barco antes de que el niño lo haga por su cuenta.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando se hayan repetido las consignas 5 veces sin que el barco naufrague, luego de esto el adulto felicita al niño por su trabajo bien hecho.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar se entabla una conversación con el niño, preguntando primero si el juego fue de su agrado y que nos recomienda para mejorarlo y además también se pregunta sobre que comprendió acerca de las nociones espaciales “aquí y allá”, resaltando la diferencia entre ellas.
Revisar ANEXO 31.1



ACTIVIDAD N°32 JUNTO

TEMA: El capitán manda

OBJETIVO: Aplicar la noción “junto” por medio del cumplimiento de consignas en el juego “capitán manda”

RECURSOS

Materiales: ninguno específico (se usarán lo que estén al alcance)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 -15 minutos aproximadamente

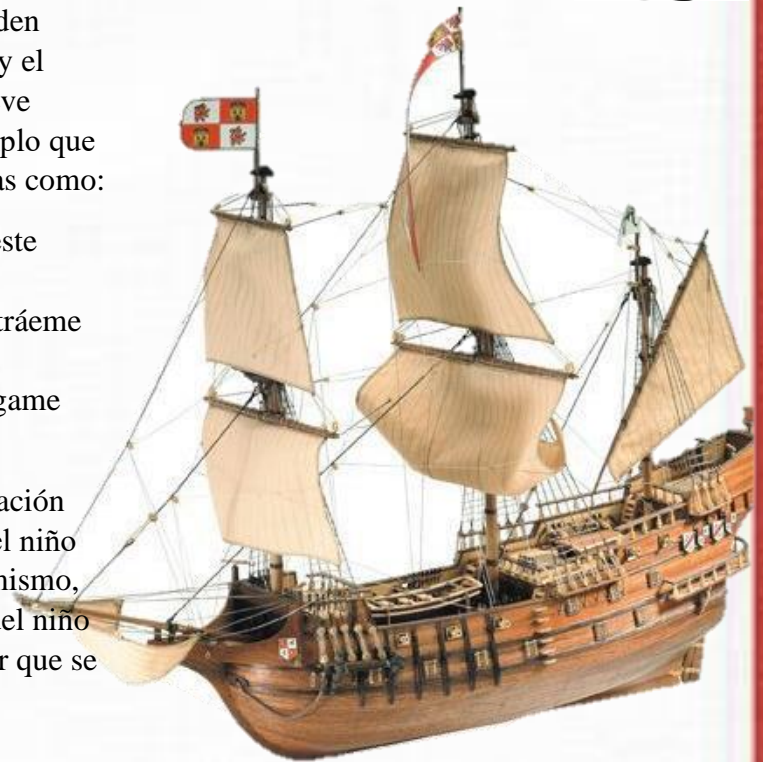


DESCRIPCIÓN: El adulto desempeñará el papel de capitán y el niño será el marinero (se pueden añadir elementos para ambientar la escena), y el adulto comenzará dando una explicación breve sobre lo que es “junto”, tomando como ejemplo que él y el niño están juntos, luego dará consignas como:

Vamos a la cocina y dame algo que este junto a ti

- La tripulación va a la sala, marinero tráeme algo que este junto a ti
- Marinero, vamos al comedor y entrégame algo que este junto a ti

En esta actividad se puede añadir una explicación inicial de lo que significa “junto”, para que el niño cumpla de mejor manera las consignas, así mismo, estas consignas dependerán de la respuesta del niño y pueden realizarse entre 8 o 10, sin importar que se regrese a un mismo lugar de la casa.




CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Para cerrar la actividad, el capitán felicitará a su marinero y conversará con él sobre los objetos y la consigna que se le pidió.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar esta actividad se puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO 32, en la que se solicitan algunos datos sobre el juego realizado.





ACTIVIDAD N°33 SEPARADO

TEMA: Las mandarinas

OBJETIVO: Repasar la noción espacial “separado” por medio de la manipulación concreta en la actividad titulada “las mandarinas”

RECURSOS

Materiales: dos mandarinas

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Se le entrega al niño una mandarina y la otra la toma el adulto, este procede a pelarla y le pide al niño que haga igual (en caso de que no lo consiga, se lo ayuda), una vez peladas las mandarinas le indicamos al niño que estas se encuentran unidas y empezamos a separarlas una por una, señalando lo que significa “separado”, es preferible dejar que sea el niño quien separe a todas las mandarinas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando todas las mandarinas se encuentren separadas y una vez hecho esto se invita al niño a comerlas, mientras se conversa sobre el significado de “separado”, para aclarar si el niño comprendió la noción espacial.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza por observación, obteniendo una respuesta favorable o no en base al diálogo con el niño, sin embargo, también se puede hacer uso de la tabla que se encuentra en el ANEXO 33.

A decorative border of colorful flowers surrounds the text. The flowers are in various colors: blue, red, yellow, green, and orange. Each flower has five petals and a textured center. They are arranged in a circular pattern around the central text.

ACTIVIDAD N°34 JUNTO-SEPARADO

TEMA: Jugando con la plastilina

OBJETIVO: Reconocer la diferencia entre junto y separado mediante la actividad motriz con uso de plastilina.

RECURSOS

Materiales: plastilina de cualquier color

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Se entrega al niño un pedazo grande de plastilina y dejamos que juegue con ella con la finalidad de ablandarla, el adulto puede hacer lo mismo, una vez que haya pasado el tiempo prudencial, le pedimos al niño que divida a la plastilina en dos pedazos, sin importar si son iguales o no, y que con esas bolitas forme figuras (ANEXO 34), una vez realizada la figura le indicamos que las bolitas están “juntas” y seguidamente le pedimos que las “separe”. Se le explica al niño la diferencia entre estas dos nociones espaciales y se procede a repetir la actividad 5 veces, considerando distintas figuras.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Finaliza la actividad, resaltando que lo ha hecho muy bien y agradeciéndole por su colaboración durante el juego.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Se puede evaluar y corregir durante la misma actividad, considerando especialmente que el niño comprenda en su totalidad el significado de estas nociones espaciales y porque son diferentes entre ellas, de igual forma puede hacer uso del ANEXO 34.1 para registrar la información de la actividad.

ACTIVIDAD N°35 LEJOS

TEMA: El hombre bala

OBJETIVO: Trabajar la noción espacial “lejos” por medio del juego del hombre bala

RECURSOS

Materiales: 2 tubos de cartón, 2 globos grandes, dos bolitas de espuma flex, cinta, tijera y marcadores

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño tomarán cada uno una bolita de espuma flex y con la ayuda de los marcadores procederán a decorar su bolita, colocando rasgos como un rostro, manos, piernas y otros detalles que quedan a libertad del niño y el adulto; esto se hace con la finalidad de que la bolita de espuma flex se parezca a una persona; luego de realizado esto, el adulto procede a tomar ambos globos y los cortará a la mitad de forma horizontal, de tal manera que en una de las partes quede la abertura donde se infla, y se procede a hacer un nudo, mientras que en el otro extremo, se va a colocar el tubo de cartón (puede ser de papel higiénico, cocina u otros), y se va a fijar el globo con la ayuda de la cinta (ANEXO 35), si es que se desea, se puede decorar el tubo de cartón, sin embargo, esto es opcional.

Cuando el material se encuentre confeccionado, el adulto explicará que la bolita representa al “hombre bala”, y que van a disparar el cañón (instrumento confeccionado) para que el hombre bala llegue lo más “lejos” posible; esta actividad se repite 5 veces y los dos la realizan al mismo tiempo, aunque no es competencia, el adulto puede realizar preguntas tales como “¿qué hombre bala llegó más lejos?”.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD: El juego concluye luego de los 5 lanzamientos, luego se conversa con el niño para saber que le pareció la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad se le puede preguntar al niño, que es lo que él entiende por “lejos” y de igual forma se puede reforzar o corregir la respuesta si así se precisa; toda esta información puede debe ser registrada en el ANEXO 35.1

ACTIVIDAD N°36 CERCA

TEMA: Las burbujas

OBJETIVO: Trabajar en la noción espacial “cerca” por medio de la actividad lúdica de las burbujas

RECURSOS

Materiales: líquido para burbujas con su correspondiente varita, (en caso de no existir se puede usar agua con jabón y una varita hecha con limpiapipas)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: En un lugar amplio le pedimos al niño que se siente en el suelo y el adulto procede a indicarle que van a jugar a atrapar las burbujas, pero que solo van a atrapar a las que están “cerca” del suelo, para ello el adulto de pie soplará las burbujas (ANEXO 36) y el niño deberá atrapar las que estén cerca del suelo, en caso de que el niño atrape las que están en lo alto el adulto corregirá de tal forma que el deje que las burbujas bajen antes de romperlas.

Mientras el niño atrapa las burbujas, siempre deberá estar sentado, para evitar que atrape a las que están a lo alto, por eso el adulto debe soplar las burbujas cerca del niño.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de que el adulto haya soplado 5 veces las burbujas, procurando que sean bastantes las burbujas que el niño deba atrapar, para de esta forma incentivar al niño a que se mueva y, por lo tanto, a que se divierta.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad se usa la observación, considerando que el niño no debe atrapar burbujas que estén a lo alto, además de que el adulto tiene la posibilidad de corregir en caso de ser necesario, toda esta información será registrada en el ANEXO 36.1

ACTIVIDAD N°37 LEJOS-CERCA

TEMA: Juego de aros

OBJETIVO: Diferenciar entre las nociones lejos y cerca a través de una actividad lúdica y haciendo uso de la habilidad motriz

RECURSOS

Materiales: 10 aros (de cartulina y cinta- ANEXO 37) y 10 envases de botellas.

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Para la elaboración de los aros, el adulto deberá recortar aros de cartulina y forrarlos con cinta por los alrededores, el diámetro del aro debe ser del tamaño adecuado para poder lanzarlos de tal forma que quede la botella dentro, el adulto ubicará 5 envases cerca del niño y a los 5 restantes los colocará lejos, le dará los aros y le pedirá que lance a un envase que este “cerca”, después a uno que este “lejos” y así sucesivamente hasta que se acaben los aros, es importante resaltar que si el niño no logra lanzar el aro en el envase no pasa nada, en esta actividad lo importantes es que el niño discrimine lo que está cerca y lejos de él.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye pidiéndole al niño que nos comente lo que él entiende por cerca y lejos, y le agradecemos por su participación en el juego.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación de la actividad se puede realizar durante el juego, debido a que es posible corregir de forma oportuna al niño en caso de que se equivoque y de esta manera evitar que se sigan cometiendo errores durante la actividad, asimismo, la información sobre el desarrollo de la actividad debe registrarse en el ANEXO 37.1



ACTIVIDAD N°38 PRIMERO

TEMA: La carrera de autos

OBJETIVO: Fortalecer el conocimiento de la noción espacial “primero” mediante la actividad lúdica.

RECURSOS

Materiales: 2 autos de juguete y una mesa

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño se colocan junto a la mesa, cada uno en un lado de esta, y cada uno tiene un auto de juguete, el adulto señala que el primero en llegar al otro extremo de la mesa gana (puede colocarse el banderín en el extremo de la mesa para representar la meta- ANEXO 38), el adulto realiza la cuenta regresiva y empiezan a mover los autos una vez que ambos hayan llegado al final de la mesa, el adulto pregunta al niño sobre el orden de llegada, haciendo distintas preguntas en cada ronda, por ejemplo:

- ¿quién llegó “primero”?
- ¿En qué lugar llegue yo?
- ¿En qué lugar llegaste tú?

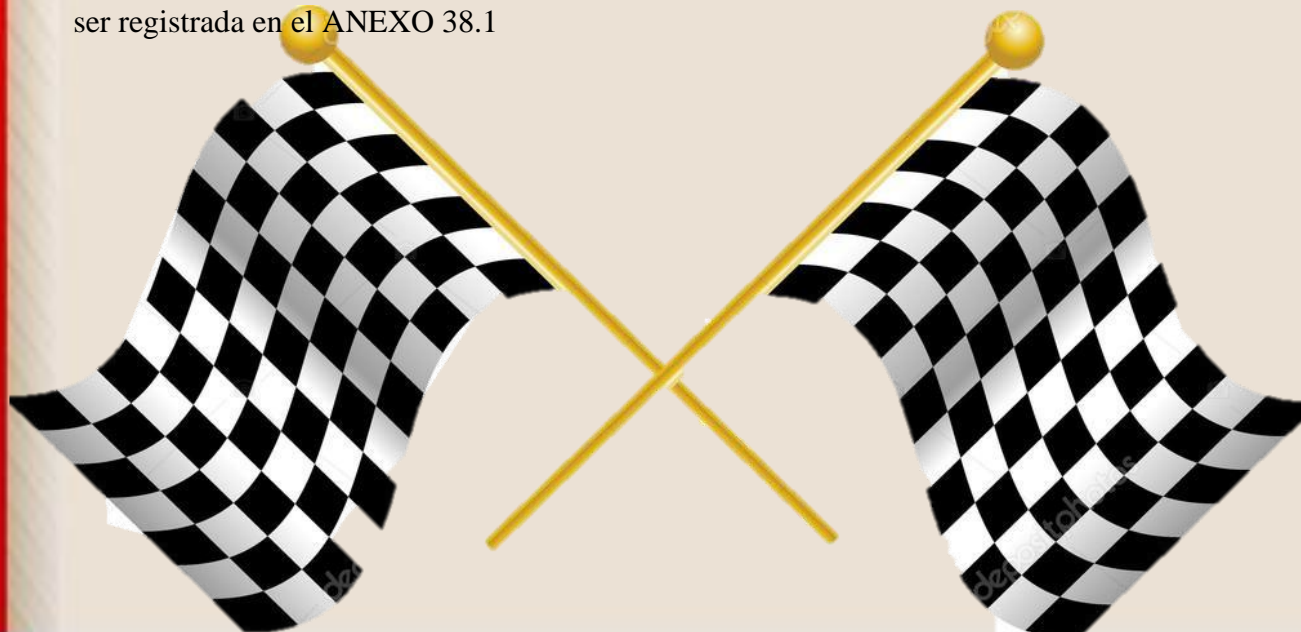
Procurando siempre, hacer referencia a “primero”, las carreras pueden repetirse entre 8 y 10 veces.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se finaliza felicitando al niño por el trabajo hecho y por ser tan buen corredor de autos, además se le pregunta sobre que le pareció la actividad y que recomienda para mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante la actividad, prestando atención al hecho de si el niño comprende o no la noción espacial “primero”, toda esta información debe ser registrada en el ANEXO 38.1



ACTIVIDAD N°39 SEGUNDO

TEMA: ¿Cómo lo hago?

OBJETIVO: Determinar qué es lo “segundo” que realiza en actividades de la vida diaria.

RECURSOS

Materiales: estos dependerán de las actividades de la vida diaria que se representen (Puede usarse el ANEXO 39)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto no debe plantear situaciones nuevas, sino que partirá desde las que el niño ya realiza en casa, para ello se proponen algunas actividades como:

- Lavarse los dientes -Ponerse los zapatos -Peinarse

Para las cuales el adulto debe resaltar lo que hace “segundo”, según el orden en el que este acostumbrado el niño, y además debe evitar insertar otras nociones de orden además de la trabajada en esta actividad, por ejemplo: “para lavarte los dientes tomas tu cepillo, *segundo* colocas la pasta de dientes y ahora cepillas tus dientes uno por uno”.

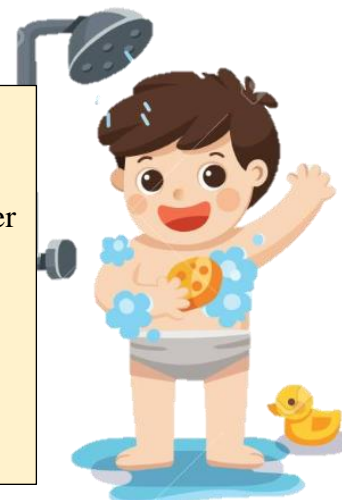
El adulto debe procurar que las narraciones sean cortas y además puede añadir preguntas para confirmar que actividad la realizó en ese orden, por ejemplo: “cuando te lavaste los dientes, ¿qué hiciste en segundo lugar?”.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que se haya repetido la acción de narrar y preguntar luego de las 3 actividades planteadas, queda a libertad del adulto insertar nuevas actividades.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

En la evaluación de la actividad se puede hacer preguntas al niño, tales como *¿qué fue lo que entendiste por segundo?*, además, el adulto tiene la potestad de corregir en caso de que el niño cometa errores o de responder si es el niño el que pregunta, toda esta información debe constar en el ANEXO 39.1





ACTIVIDAD N°40 ÚLTIMO

TEMA: Juguemos a las estatuas

OBJETIVO: Identificar al “último” mediante el juego de las estatuas

RECURSOS

Materiales: ninguno específico

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto guiará el juego, incentivando a que el niño se mueva lo más que pueda mientras se encuentran mirándose de frente y le indicará que cuando él diga *estatuas de marfil*, deberán quedarse quietos hasta que uno de los dos se mueva, el que se mueva “último” gana, una vez entendido esto, el adulto empieza a cantar (ANEXO 40):

*Corriendo, saltando
Vamos todos caminando
Corriendo, saltando
1, 2 y 3, estatuas de marfil*

Cuando uno de los dos se haya movido, el juego inicia otra vez; en caso de que gusten cambiar de canción se puede ayudar de un dispositivo de reproducción de audio, y cuando lo detenga, significa que deben convertirse en estatuas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

Se cierra la actividad después de 5 rondas, procurando extender lo más posible la actividad motriz del niño, así mismo, es importante que el niño comprenda la noción “último”, por lo tanto, se le preguntará si entiende el significado de esta palabra y se le agradece por participar en el juego.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante el juego, puesto a que el adulto tiene la posibilidad de apreciar si el niño entiende el concepto de “último” y a su vez, esto le posibilita corregir y explicar el error oportunamente, asimismo la información se puede registrar en el ANEXO 40.1

Habilidades Psicomotrices Gruesas



ACTIVIDAD N°41 CAMINAR

TEMA: El naranjo

OBJETIVO: Estimular la habilidad de caminata por medio de un juego motriz

RECURSOS

Materiales: cinta (de color verde o amarilla), naranjas y canasta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto debe dibujar en el suelo un árbol de naranjas con la ayuda de la cinta (ANEXO 41) y en el extremo de cada rama colocará una naranja, y la canasta será ubicada en la base del tallo del árbol, entonces, el adulto le pedirá al niño que camine por cada rama para cosechar las naranjas, pero que debe caminar colocando un pie delante del otro en cada paso hasta llegar al final de la rama y de regreso debe colocar la naranja en la canasta y recorrer otra rama para traer otra naranja.

Es recomendable que el árbol sea dibujado en un lugar espacioso, para poder trazar sus ramas lo más largas posibles, lo que significa que el niño dará más pasos para cosechar

la naranja, de igual, el número de naranjas

opcional, considerando que, entre más naranjas, se pueden añadir más ramas, en caso de haber naranjas en casa, estas pueden ser sustituidas por otro fruto o incluso se pueden usar dibujos de ellas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya cosechado todas las naranjas y una vez hecho esto se le puede indicar al niño los usos de las naranjas, aunque esto es opcional puesto a que caminar es el objetivo de la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad, se puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO 41.1, en la cual el adulto debe registrar la información obtenida mediante la actividad.

ACTIVIDAD N°42 **SALTAR**

TEMA: La rayuela

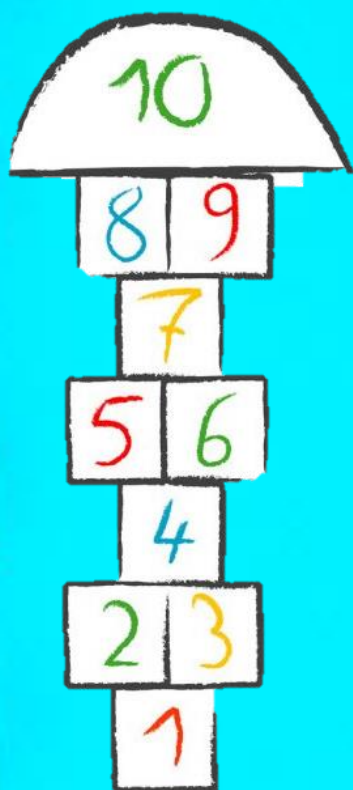
OBJETIVO: Trabajar el salto por medio de una actividad lúdica

RECURSOS

Materiales: tiza y dos piedritas (pintada de distintos colores)

Humanos: adulto y niño

DESCRIPCIÓN: El adulto se dirigirá junto con el niño a un espacio amplio (puede ser el patio) y procederá a dibujar en el suelo una rayuela (ANEXO 42), no hace falta que esta sea compleja, basta con que tenga los números del 1 al 5, y le dará una piedrita al niño y la otra será para él y procederá a lanzar la piedrita en el número 1 y le mostrará al niño como saltar por cada uno de los bloques de números que forman la rayuela, recordando que:



- El recorrido es de ida y regreso hasta el lugar de inicio.
- No se debe saltar en la casilla en la que se encuentra la piedrita
- El juego se realiza por turnos, primero el adulto y después el niño (debido al modelaje)
- Cada vez que se realiza el recorrido se debe lanzar la piedrita nuevamente, pero esta vez al número de la casilla siguiente.

Es importante resaltar que, si el niño lanza la piedrita fuera del bloque numérico que le corresponde, este puede intentarlo de nuevo; de igual forma, el adulto debe dibujar los bloques de números de un tamaño que permita al niño saltar con los dos pies, a menos que el niño desee hacerlo solo con uno.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando ambos hayan realizado el recorrido por toda la rayuela y el adulto felicita al niño por ser un buen jugador de la rayuela y lo invita para jugar en una próxima ocasión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza durante la actividad, puesto a que el adulto tiene la oportunidad de corregir en ese mismo momento los errores que puede llegar a cometer el niño y de igual manera, es importante que el adulto motive al niño durante toda la actividad, esta información debe ser registrada en el ANEXO 42.1

ACTIVIDAD N°43 **TREPAR**

TEMA: La cima de la montaña

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de “trepar” por medio de un juego simbólico

RECURSOS

Materiales: una colchoneta o una cobija gruesa, una soga

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10-12 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Se colocará la colchoneta o la cobija sobre las gradas dejando al niño en la parte inferior de las mismas, y en la parte superior el adulto atará la soga (en caso de no existir un lugar para hacerlo, el adulto deberá sostenerla- ANEXO 43) y a continuación se le dice al niño que esa es una montaña y que él debe trepar a la cima, para lo cual debe usar únicamente sus manos y ayudarse de la soga hasta llegar al final.

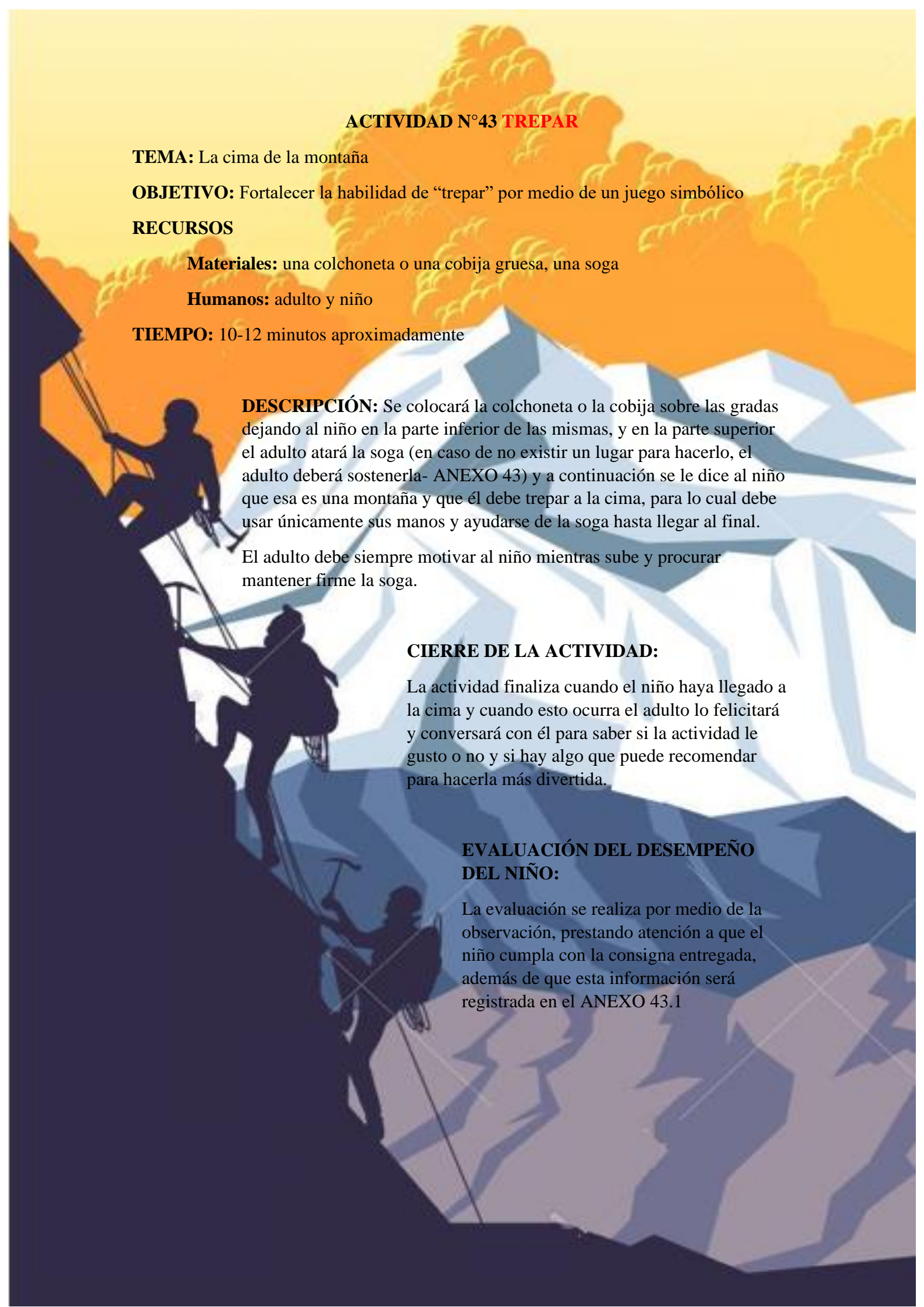
El adulto debe siempre motivar al niño mientras sube y procurar mantener firme la soga.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando el niño haya llegado a la cima y cuando esto ocurra el adulto lo felicitará y conversará con él para saber si la actividad le gusto o no y si hay algo que puede recomendar para hacerla más divertida.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación se realiza por medio de la observación, prestando atención a que el niño cumpla con la consigna entregada, además de que esta información será registrada en el ANEXO 43.1



ACTIVIDAD N°44 PATEAR

TEMA: Penales

OBJETIVO: Trabajar la habilidad para hacer pateadas con el balón por medio de un juego lúdico.

RECURSOS

Materiales: un balón y una tiza

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto lleva al niño a un lugar espaciosos, puede ser el patio de la casa, en una de las paredes (procurando que este vacía) y con la ayuda de la tiza va a dibujar una portería de futbol (ANEXO 44) y hará una marca en el suelo a una distancia de 2 a 2,5 metros, y le indicará al niño que patee el balón desde esa marca con el objetivo de meter un gol, y el adulto será quien haga de arquero y evitará que el niño logre el penal.

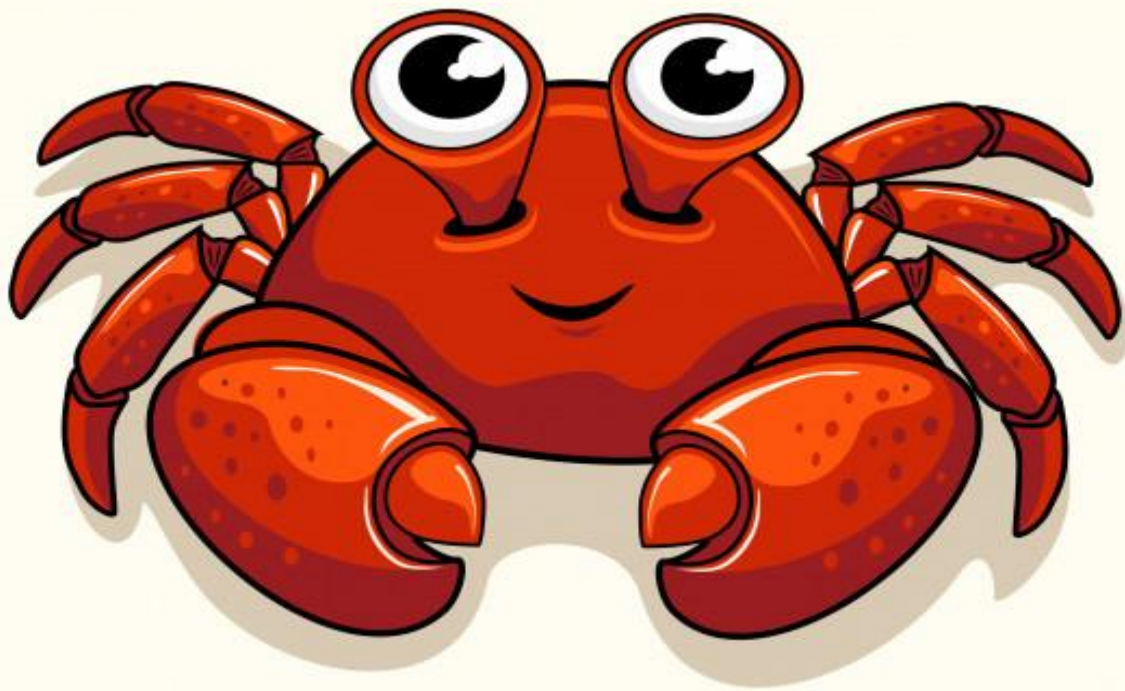
Es importante que el adulto motive al niño a patear con fuerza y direccionalidad, y de vez en cuando, permitirle meter el balón en la portería para evitar que el niño pierda el interés.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya logrado meter entre 5 y 10 goles; luego de esto el adulto le agradece por el partido y lo invita a jugar en una próxima ocasión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para realizar un seguimiento de los avances alcanzados con esta actividad, se registran los datos obtenidos haciendo uso del ANEXO 44.1



ACTIVIDAD N°45 DESPLAZARSE

TEMA: El movimiento del cangrejo

OBJETIVO: Utilizar el desplazamiento en la actividad motriz propuesta

RECURSOS

Materiales: 20 círculos de cartulina de diversos colores y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto dibujará en el suelo una casa y le indicará al niño que se pare encima de esta y le dirá que esa es la casa del cangrejo y que ahora él es el cangrejo, después colocará los círculos de colores alrededor de la casa (ANEXO 45) y una vez haya colocado todos le indicará que para salir de la casa el cangrejo debe desplazarse por los colores que se le digan y lo mismo para volver a casa.

A continuación, el adulto invita al niño (que hace de cangrejo) a salir de casa y nombrará uno por uno los colores que debe pisar, avisándole que basta con que dé un paso (no hace falta saltar y no debe pisar otros colores) y una vez que el niño llegue al círculo indicado, el adulto dirá otro y así continúa hasta que el niño salga de los círculos y repite lo mismo al entrar.

El adulto puede también invitar al niño a que formule él mismo un camino y que diga en voz alta el color sobre el cual se está desplazando.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de que el niño haya entrado y salido de casa 5 veces, después de esto el adulto procede a felicitarlo por su trabajo, y preguntar sobre que le pareció la actividad y que puede recomendar para mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para la evaluación de esta actividad el adulto debe considerar los errores que comete el niño durante el juego, sin embargo, es importante tomar en cuenta que en esta actividad no se está evaluando el conocimiento que el niño tiene sobre los colores, sino la habilidad que tiene para desplazarse, por lo tanto, el adulto debe prestar atención al momento en que el niño tenga dificultades con su equilibrio o que realice otras acciones como saltar o correr y corregir cuando eso suceda, asimismo, la información será registrada en el ANEXO 45.1

ACTIVIDAD N°46 **CORRER**

TEMA: Rescatando al chocolate

OBJETIVO: Fomentar la carrera motriz por medio de un juego de recompensa

RECURSOS

Materiales: 2 globo grandes, 2 chocolates pequeños y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Esta actividad se encuentra diseñada en dos momentos, primero el adulto colocará un chocolate dentro de un globo y lo inflará (ANEXO 46), y le indicará al niño que si desea quedarse con el chocolate que está dentro del globo debe quitárselo antes de que el adulto cuente 30 (debe contar despacio), para lo cual el adulto colocará el globo con el chocolate pegado en su espalda con cinta y correrá para evitar que el niño le quite el chocolate, si el niño no logra quitárselo en el tiempo estimado, el chocolate se quedará con el adulto, pero si se lo quita antes, el niño puede tenerlo.

Luego de que se haya terminado el turno del adulto de correr (lo cual debe hacerlo despacio para que el niño no se desmotive), ha llegado el momento de que sea el niño quien lleve el globo, en esta parte se usará el otro globo con el chocolate, y se tomarán las mismas reglas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de que cada globo haya sido rescatado o no, es decir, cuando se cumpla el tiempo de cada globo; una vez finalizada la actividad pueden comer los chocolates que cada quien ganó, por lo cual el adulto debe procurar que el niño gane uno también.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

En esta actividad se evalúa la capacidad de correr, es decir, que se tomará en observación movimientos tales como pérdida de equilibrio y caídas, considerando que el adulto no debe exceder la velocidad cuando esta es su turno de correr, esta información debe constar en el ANEXO 46.1



ACTIVIDAD N°47 **PEDALEAR**

TEMA: Descubriendo la ruta

OBJETIVO: Afianzar la habilidad de “pedalear” por medio de un juego de ruta

RECURSOS

Materiales: una bicicleta o triciclo y tiza

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Con la ayuda de la tiza, el adulto dibujará una ruta en el suelo del patio (ANEXO 47), considerando implementar líneas rectas, curvas y zigzag, para que el niño pueda recorrerlas con su bicicleta o triciclo; en caso de que el espacio del que se dispone en casa no sea lo suficientemente amplio, se pueden superponer los distintos tipos de líneas y ser el adulto quien guíe al niño en el orden de la ruta.

En caso de no contar con una bicicleta, el adulto puede usar dos cajas de zapatos y atravesarla horizontalmente con una lana (evitando que quede tensa) y pidiéndole al niño que turne sus pies para pisar la lana (cada pie en cada caja) y una vez que la toque haga movimientos circulares antes de cambiar de pie.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya realizado el recorrido 2 veces y en el caso de la variación, esta finaliza luego de 10 veces de pedaleo (10 por cada pie); el adulto cierra la actividad preguntando si le gusto o no al niño y además puede pedir recomendaciones sobre cómo mejorar la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar a la actividad basta con realizar una observación sobre el desempeño del niño y ayudarlo en caso de que presente dificultades relacionadas con equilibrio o sentimiento de seguridad, asimismo, se debe registrar la información en el ANEXO 47.1

ACTIVIDAD N°48 SUBIR

TEMA: Los bomberos

OBJETIVO: Reforzar la habilidad de “subir” por medio de un juego

RECURSOS

Materiales: un peluche de un gato y una escalera

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto colocará al peluche de gato en un lugar alto, luego traerá una escalera y llamará al niño, diciéndole que los dos son bomberos y que necesitan ayudar al gato que esta allá arriba, para lo cual le pedirá al niño que suba la escalera y traiga al gato con él.

El adulto debe explicar al niño que él va a permanecer sujetando la escalera en todo momento para evitar que el niño sienta miedo de subir.

De igual manera, una vez que el niño haya rescatado al gato, el adulto puede colocarlo en un lugar distinto para que sea rescatado nuevamente, diciendo que el gato es muy travieso y que siempre se está subiendo en lugares altos, puede repetir la acción de mover al gato 3 veces.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de que el gato sea rescatado 3 veces, una vez finalizado el juego el adulto le dice al niño que es un excelente bombero y que le agradece mucho por ayudar al gato.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar esta actividad basta con hacer uso de la observación, porque durante la realización de la tarea de “subir”, el adulto realizará ya correcciones en caso de ser necesario. Además, se puede entablar una conversación con el niño, esto con la finalidad de conocer si la actividad le gusto o no, y que es lo que puede hacer para hacerla más divertida, ver ANEXO 48



ACTIVIDAD N°49 BAJAR

TEMA: El topo

OBJETIVO: Afianzar la habilidad de “bajar” por medio de un juego simbólico

RECURSOS

Materiales: una caja, un martillo y un topo (de juguete ambos elementos)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto recortará círculos en la caja (ANEXO 49), procurando que estos sean de la medida del topo de juguete, una vez realizado esto, el adulto y el niño se sentarán de frente y en medio de ellos la caja; el adulto le dirá al niño que esa caja vive un topo muy gruñón que siempre se roba las golosinas de la casa, por eso hay que ahuyentarlo para que se vaya, y entregándole el martillo le dirá que siempre que el topo salga, él debe bajarlo con su martillo para que el topo regrese a su casa.

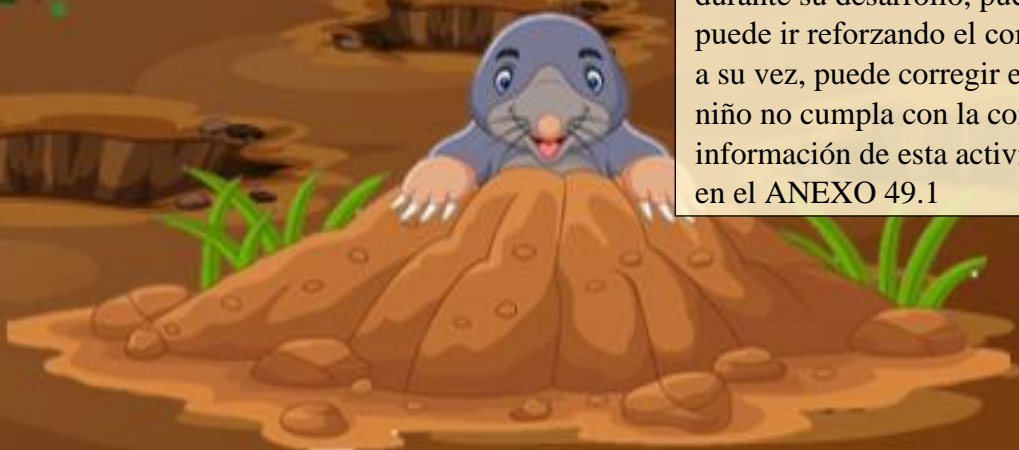
El adulto será quien mueva al topo, haciéndolo aparecer en los distintos círculos recortados con la finalidad de que el niño pueda bajarlo con su martillo de juguete.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad concluye luego de que el niño haya bajado al topo 10 veces; luego de esto el adulto felicitará al niño diciéndole que ha hecho un muy buen trabajo. Esta actividad puede concluir con el adulto entregándole una pequeña golosina al niño, sin embargo, esto es opcional.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación de la actividad se realiza durante su desarrollo, puesto a que el adulto puede ir reforzando el concepto de “bajar” y a su vez, puede corregir en caso de que el niño no cumpla con la consigna, la información de esta actividad será registrada en el ANEXO 49.1



ACTIVIDAD N°50 LANZAR

TEMA: Los bolos

OBJETIVO: Afianzar la actividad de lanzamiento por medio de un juego

RECURSOS

Materiales: juego de bolos con su respectiva pelota, en caso de no existir se pueden usar 6 o 10 frascos vacíos y una pelota pequeña (ANEXO 50).

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto colocará a los bolos o los frascos en la posición de juego (tres hileras, en la primera un bolo, en la segunda 2 y en la tercera 3), y a una distancia prudente colocará al niño y le indicará que van jugar a los bolos, y que lo harán por turnos y a que a la final gana quien haya derribado más; el adulto le indicará que para derribar los bolos se debe lanzar la pelota desde donde está parado e intentar hacer caer a todos los bolos que hay al frente.

El adulto realizará el primer lanzamiento para que el niño observe como se debe realizar el juego y de esta forma aclarar cualquier duda, después del lanzamiento el adulto y el niño cuentan cuando bolos han caído; y se los acomoda nuevamente para que lance el niño y se cuenta de nuevo.

Los puntos se registrarán por pares, es decir, luego de que el niño y el adulto hayan lanzado y contado los bolos derribados, se declarará un ganador de esa ronda.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de cinco rondas, para lo cual se deberá declarar un ganador y un perdedor; el adulto agradece al niño por su excelente trabajo y lo invitará a jugar en una próxima ocasión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad, basta con observar el lanzamiento del niño y si este se dirige hacia los bolos, en caso de que el niño presente mucha dificultad y no logre derribar ninguno el adulto puede dar otra oportunidad; asimismo, la información se registrará en el ANEXO 50.1





ACTIVIDAD N°51 EXTENSIÓN DE BRAZOS

TEMA: Un Picasso

OBJETIVO: Trabajar la extensión de brazos por medio de una actividad motriz

RECURSOS

Materiales: papelógrafo de papel periódico, cinta y marcadores.

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 12 minutos aproximadamente


DESCRIPCIÓN: Con la ayuda de la cinta el adulto pegará el papelógrafo en una pared, asegurándose de que este no se vaya a caer durante la actividad, y procede a entregarle al niño los marcadores diciéndole que puede tomar uno por uno y cambiar de color cuando él quiera, y que con esos marcadores van a dibujar lo que el niño desee (pueden ser también solo garabatos- ANEXO 51), pero que lo harán por tiempos.

El adulto dará 2 minutos para que el niño dibuje o garabatee con su brazo completamente “estirado”, es decir, sin doblar el codo ni la muñeca ni los dedos; luego dará otros 2 minutos para que lo realizase solo moviendo el codo y 2 minutos más para que el niño pueda mover la muñeca; todos estos dibujos o garabatos los realizará sobre el mismo papelógrafo.

Una vez concluido el tiempo, se le puede adicionar unos minutos para que el niño haga decoraciones que desee, es necesario considerar que se debe dejar un minuto de descanso entre cada tiempo, además de que en esta actividad no se evalúa el dominio que el niño pueda tener sobre la pinza digital, puesto a que se está trabajando con el dominio segmentado del brazo, para lo cual si es importante que el adulto incentive al niño a realizar la actividad con ambos brazos, por ejemplo, en esta actividad puede realizar todos los trazos con su mano derecha y en una próxima ocasión puede hacerlo con la izquierda.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD: La actividad se cierra cuando se haya cumplido el plazo de tiempo, en caso de que el niño presente dificultad o requiera de mayor tiempo, este se puede extender; al finalizar el adulto puede ayudar al niño a decorar su trabajo y lo felicitará por hacerlo muy bien.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO: Para evaluar es suficiente con que el adulto observe el trabajo segmentado del brazo y corrija cuando el niño articule en caso de que incumpla con la consigna, registrar la información en el ANEXO 51.1



ACTIVIDAD N°52 **ESTENSIÓN DE PIERNAS**

TEMA: El giro de la tortuga

OBJETIVO: Fortalecer la extensión de piernas por medio de la actividad motriz

RECURSOS

Materiales: dos alfombrillas

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño se sientan sobre una alfombrilla cada uno y el adulto le cuenta al niño que muchas veces las tortugas se caen y cuando se quedan boca arriba tienen que mover mucho sus piernas para poder girar y continuar caminando; y le dice que en esta ocasión van a fortalecer sus piernas para no tener el problema de las tortugas, para ello invita al niño a acostarse boca arriba sobre la alfombrilla y a extender y flexionar sus piernas (se repite 5 veces), después con las piernas extendidas las flexionará (sin mover los muslos) 5 veces en forma de péndulo; posteriormente con las piernas extendidas le pedirá al niño que mueva los pies dibujando círculos 5 veces, revisar ANEXO 52.

Es importante que el adulto realice todas las actividades, para motivar al niño y hacer el papel de modelo para que este pueda imitarlo con mayor facilidad.

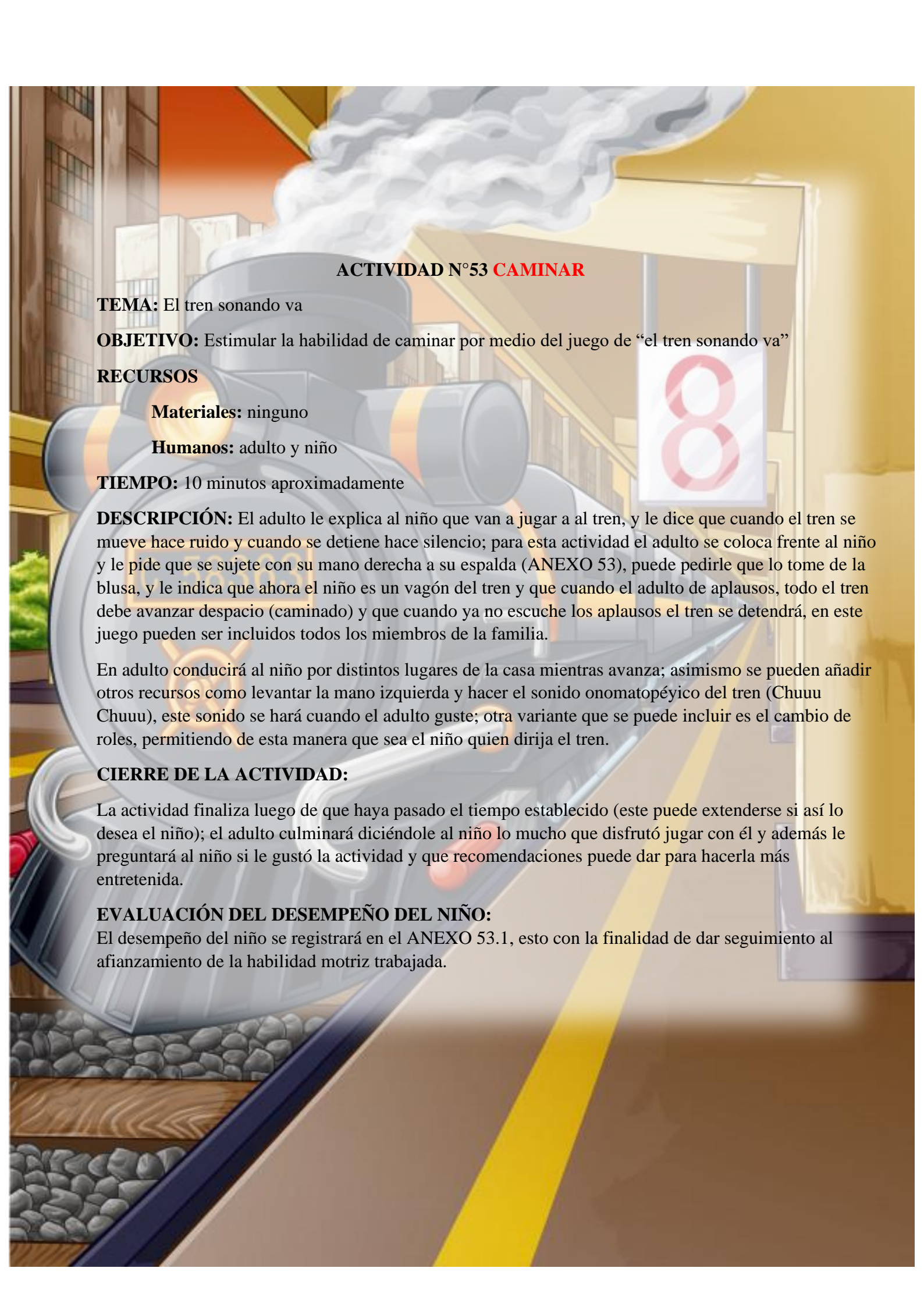
CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de que el niño y el adulto hayan realizado 2 veces toda la rutina; al finalizar el adulto puede preguntarle al niño que le pareció la actividad y como cree que podrían mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad basta con la observación, debido a que durante el desarrollo de la misma el adulto puede corregir los errores que llegue a presentar el niño y pedirle que repita si es que hizo algo mal. (ANEXO 52.1)





ACTIVIDAD N°53 CAMINAR

TEMA: El tren sonando va

OBJETIVO: Estimular la habilidad de caminar por medio del juego de “el tren sonando va”

RECURSOS

Materiales: ninguno

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le explica al niño que van a jugar a al tren, y le dice que cuando el tren se mueve hace ruido y cuando se detiene hace silencio; para esta actividad el adulto se coloca frente al niño y le pide que se sujete con su mano derecha a su espalda (ANEXO 53), puede pedirle que lo tome de la blusa, y le indica que ahora el niño es un vagón del tren y que cuando el adulto de aplausos, todo el tren debe avanzar despacio (caminado) y que cuando ya no escuche los aplausos el tren se detendrá, en este juego pueden ser incluidos todos los miembros de la familia.

En adulto conducirá al niño por distintos lugares de la casa mientras avanza; asimismo se pueden añadir otros recursos como levantar la mano izquierda y hacer el sonido onomatopéyico del tren (Chuuu Chuuu), este sonido se hará cuando el adulto guste; otra variante que se puede incluir es el cambio de roles, permitiendo de esta manera que sea el niño quien dirija el tren.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que haya pasado el tiempo establecido (este puede extenderse si así lo desea el niño); el adulto culminará diciéndole al niño lo mucho que disfrutó jugar con él y además le preguntará al niño si le gustó la actividad y que recomendaciones puede dar para hacerla más entretenida.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El desempeño del niño se registrará en el ANEXO 53.1, esto con la finalidad de dar seguimiento al afianzamiento de la habilidad motriz trabajada.



ACTIVIDAD N°54 **SALTAR**

TEMA: Esquivando las pirañas

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de saltar mediante la actividad “esquivando las pirañas”

RECURSOS

Materiales: 20 círculos de cartulina (pueden usarse los mismos círculos de cartulina que se usaron en la actividad N° 45)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto y el niño se colocan de frente a una distancia de 3 metros entre ellos, el adulto le comenta al niño que van a jugar a “esquivar las pirañas”, para lo cual el adulto le indica que cada círculo de cartulina representa una piraña (puede dibujarse la forma de la piraña, pero solo en un lado del círculo para poder usarlo en la actividad N°45- ANEXO 54), y el niño debe evitarlas dando saltos sin moverse del lugar en donde está parado (solo debe saltar).

Las pirañas serán lanzadas por el adulto en línea recta, tomando en cuenta de que estas pirañas siempre deben ir por el suelo para que el niño pueda saltar y esquivarlas.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de que el niño haya esquivado las 20 pirañas, si es que el niño desea repetir el juego puede hacerse, así mismo, el adulto siempre debe dar refuerzos al niño diciéndole lo bueno que es en esta actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El adulto puede hacer uso del ANEXO 54.1 para registrar la información que surja de la actividad, sin embargo, el adulto también puede dar orientaciones al niño durante la realización de la actividad, por ejemplo, en caso de que el niño no salte, puede darle la señal para que lo haga.



ACTIVIDAD N°55 **TREPAR**

TEMA: El mono que busca la banana

OBJETIVO: Afianzar la habilidad de trepar por medio de la actividad motriz llamada “el mono que busca la banana”

RECURSOS

Materiales: una banana de cartulina (ANEXO 55), pequeños tacos de madera, clavos y martillo.

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Antes de la actividad, el adulto debe preparar algunas condiciones para trabajar con el niño, para ello buscará una columna o pared que cuente con espacio libre, y en ella procederá a clavar los tacos de madera, con la finalidad de que los mismos sirvan como peldaños para que el niño trepe y una vez hecho esto, pegará la banana de cartulina en la parte más alta de la columna o pared.

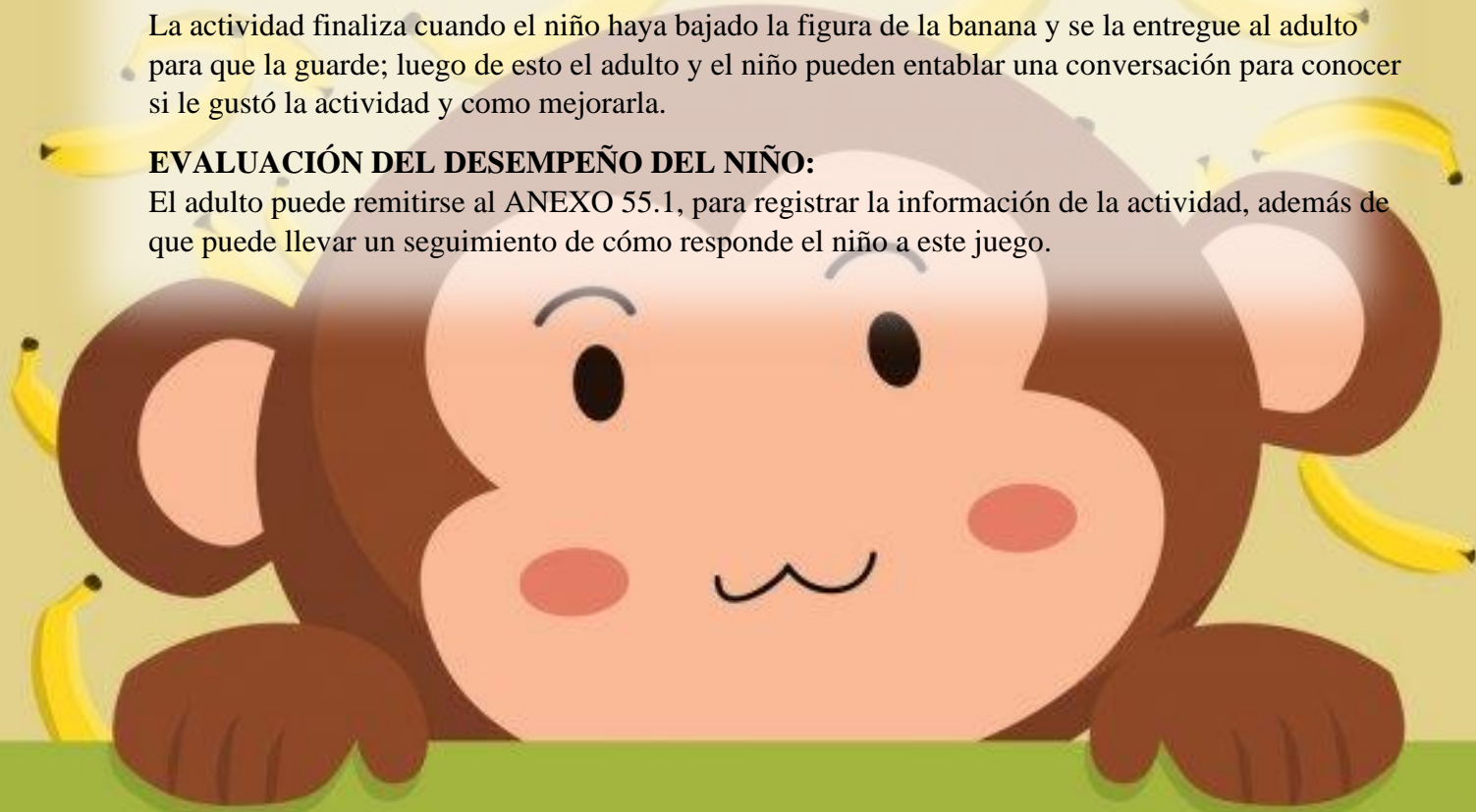
Seguidamente invitará al niño a jugar, diciéndole que: *a los monitos les gusta mucho las bananas, pero que un monito que pasaba por aquí no pudo alcanzar la que quedo en lo alto* (apunta la figura pegada), *¿qué te parece si le ayudas al monito a bajarla para que cuando regrese se la pueda llevar?*; de esta forma invita al niño a trepar por los peldaños, el adulto siempre estará cerca para ayudar al niño en caso de que necesite y también supervisará que el niño no se caiga.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando el niño haya bajado la figura de la banana y se la entregue al adulto para que la guarde; luego de esto el adulto y el niño pueden entablar una conversación para conocer si le gustó la actividad y como mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

El adulto puede remitirse al ANEXO 55.1, para registrar la información de la actividad, además de que puede llevar un seguimiento de cómo responde el niño a este juego.



ACTIVIDAD N°56 PATEAR

TEMA: Los karatekas

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de patear por medio de la actividad “los karatekas”

RECURSOS

Materiales: dos almohadas pequeñas

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente



DESCRIPCIÓN: El adulto invitará al niño a jugar a los karatekas, para ello se colocará en frente del niño y le indicará que debe dar patadas a las almohadas, y que debe ser lo más rápido posible; para esta actividad el adulto tendrá una almohada en cada mano, y le explica al niño que siempre debe patear con la pierna derecha cuando él muestra la almohada de la mano derecha y cuando muestre la almohada izquierda, el niño debe patear con la pierna izquierda; para evitar confundir al niño con la posición espejo, le indicará esto de forma práctica, realizando dos ejercicios de prueba antes.

El adulto debe siempre levantar las almohadas una a la vez, de forma alternada y procurar que siempre se encuentren a una altura prudente para que el niño las pueda patear (ANEXO 56).

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

El adulto finaliza la actividad cuando el niño haya realizado 10 patadas por cada pierna, luego de esto conversan para conocer la opinión del niño con respecto a la actividad, asimismo, se lo felicita por su buen desempeño.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La información que surja de la actividad será registrada en el ANEXO 56.1, sin embargo, el adulto puede realizar las consignas pertinentes durante la realización de la actividad y evitar que se comenten los mismos errores.

ACTIVIDAD N°57 **DESPLAZARSE**

TEMA: Las bases

OBJETIVO: Estimular la habilidad de desplazamiento mediante el juego “las bases”

RECURSOS

Materiales: objetos del hogar

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le indica al niño que van a jugar a las bases, para lo cual el adulto atrapará al niño, a menos que este se ubique en una base; las bases lo constituirán los elementos del hogar que correspondan a las consignas dadas por el adulto antes de iniciar la actividad, por ejemplo: “todos los objetos de madera son base”, “todos los objetos con tela son base”, ..., y así sucesivamente, de acuerdo con los objetos que se encuentren en casa.

Cuando el niño haya llegado a una base, el adulto contará hasta 10 para que el niño se desplace a otra base, si el niño no lo hace luego de contar 10, el niño pierde.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

El juego culmina bajo dos circunstancias, la primera es si el niño gana y para ello, el niño deberá desplazarse en 5 bases; y la segunda circunstancia es si el niño pierde y es atrapado antes de desplazarse a otra base.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación puede realizarse por medio del ANEXO 57, en el cual se registrará los datos obtenidos luego de realizar la actividad.

ACTIVIDAD N°58 **CORRER**

TEMA: El carrito apurado

OBJETIVO: Estimular la habilidad de correr por medio de la actividad “el carrito apurado”

RECURSOS

Materiales: señal de pare elaborada en cartulina (Anexo 58)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le indicará al niño que, para este juego, él es un auto y tiene mucha prisa, y por lo tanto va a correr; mientras que el adulto será un agente de tránsito que regulará el paso de los autos y que cada vez que él muestre la señal de pare, el niño deberá detenerse exactamente donde se encuentre, y cuando el adulto baje la señal, significa que el niño puede avanzar.

Es importante explicarle al niño que puede correr por cualquier lugar que el desee, pero siempre prestando atención a la señal de pare, de forma opcional, el adulto puede incluir un silbato en la actividad.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza cuando el adulto haya levantado por 10 ocasiones la señal de pare; luego de esto agradece al niño por su participación y lo invita para jugar otro día.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La información sobre el desarrollo de la actividad debe ser registrada en el ANEXO 58.1, para lo cual el adulto debe tomar en cuenta detalles como por ejemplo si el niño perdió el equilibrio o si tuvo problemas para detenerse.





ACTIVIDAD N°59 **PEDALEAR**

TEMA: Conos a la derecha, conos a la izquierda

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de pedalear por medio de la actividad “Conos a la derecha, conos a la izquierda”

RECURSOS

Materiales: Bicicleta o triciclo y 10 conos pequeños (en caso de no existir se pueden usar vasos plásticos)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Con la ayuda de los conos o vasos plásticos el adulto preparará una pista de bicicleta, para ello deberá colocar todos los conos en fila (ANEXO 59); luego de esto el adulto invitará al niño a dar una vuelta completa alrededor de los conos con su bicicleta o triciclo, una vez que el niño ya visualizó los conos, el adulto dará la consigna de ir con la bicicleta de ida y regreso teniendo los conos a su derecha y después hará lo mismo con a la izquierda.

Esta actividad incluye conocimientos de las nociones espaciales, por lo tanto, si es que el niño aún no tiene dominio de estos conceptos se pueden incluir apoyos visuales como por ejemplo marcas de colores en el suelo.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya dado 5 vueltas por cada lado de los conos (5 a la derecha y 5 a la izquierda), luego de esto se le agradece al niño por su participación.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para evaluar la actividad el adulto debe hacer uso del ANEXO 59.1, en el cual se incluirán también la impresión y recomendaciones que el niño dé sobre la actividad.



ACTIVIDAD N°60 **SUBIR**

TEMA: El suelo es lava

OBJETIVO: Trabajar en la habilidad de subir, por medio del juego “el suelo es lava”

RECURSOS

Materiales: elementos del hogar en los que el niño se pueda subir

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto le indicará al niño que van a jugar a “el suelo es lava”, este juego consiste en que el niño debe subirse en diferentes elementos del hogar, con la finalidad de evitar el suelo, puesto a que el mismo es lava.

Para esta actividad, el adulto debe finar un inicio y una meta a la cual deberá llegar el niño sin tocar el suelo, por ejemplo: el inicio puede ser la puerta principal de la casa y la meta sea llegar a la cocina; de tal forma que, para que el niño pueda llegar a la cocina, este deberá caminar subiéndose en los muebles, silla y demás que estén en el camino, en caso de que no existan implementos en los que el niño pueda subirse, se puede ayudar a crear un camino con cartulinas para evitar que el niño toque la lava (suelo) y se quemé.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina cuando el niño haya llegado a la meta planteada por el adulto, luego de esto se entabla una conversación para conocer qué opinión tiene el niño con respecto a la actividad y que recomienda para mejorar.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Para el registro de la información obtenida de esta actividad, el adulto puede hacer uso de la tabla que consta en el ANEXO 60.





ACTIVIDAD N°61 **BAJAR**

TEMA: La rodadera invertida

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de bajar a través de la actividad de la rodadera invertida

RECURSOS

Materiales: hilo, sillas (todas las que sean posibles) y cinta

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Primero el adulto deberá confeccionar con la ayuda de las sillas e hilo una telaraña, sin embargo, esta tendrá como característica que un extremo será mucho más bajo que el otro (anexo 61), de tal forma que en un lado la telaraña empieza con 1 metro de altura y al extremo contrario o final, tendrá solo 30 cm.

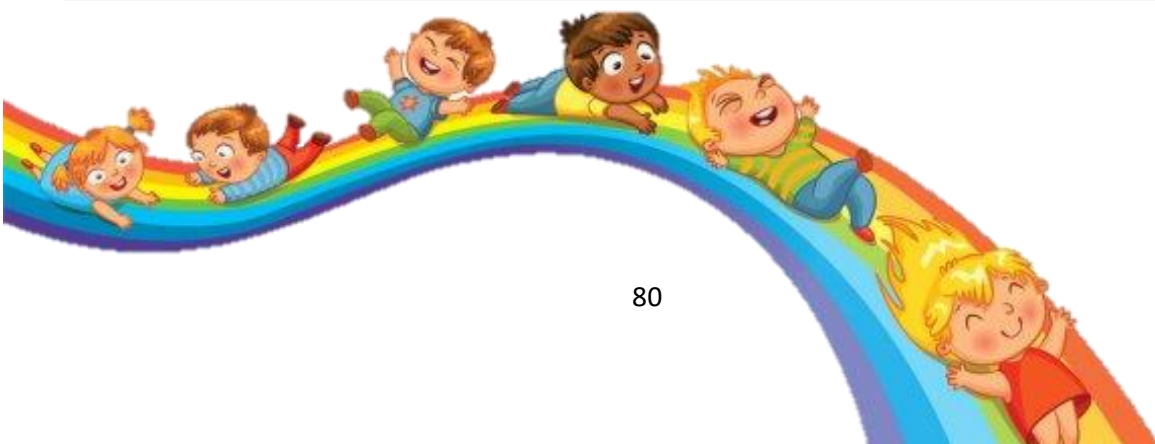
Cuando ya se haya elaborado la telaraña, se invitará al niño a jugar, el juego consiste en pasar por debajo de dicha red, para lo cual el niño tendrá que iniciar el recorrido de pie, y cada vez que la telaraña se haga más baja, este tendrá que ir bajando también para poder pasar, en caso de ser necesario el niño se puede arrastrar para pasar por el final.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

El juego finaliza después de que el niño haya pasado por la telaraña 5 veces, luego de esto se conversa con el niño para conocer acerca de su impresión de la actividad, es decir, si le gustó o no y para recoger las posibles recomendaciones que el niño pueda realizar.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa por medio de la tabla que consta como ANEXO 61.1, en el cual se describirá el desarrollo que tuvo el juego y las aptitudes que mostró el niño.



ACTIVIDAD N°62 LANZAR

TEMA: La papa caliente

OBJETIVO: Afianzar la habilidad de lanzar a través de la actividad “la papa caliente”

RECURSOS

Materiales: una pelota de caucho pequeña

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 15 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Para esta actividad el adulto y el niño se colocarán de frente con una distancia de 1,5 metros entre ellos (ANEXO 62), luego de esto, el adulto invita al niño a jugar la papa caliente, y le indica que la pequeña pelota de caucho representará la papa, y como esta papa está caliente, no puede permanecer por mucho tiempo en las manos de las personas, pero tampoco pueden dejar que toque el suelo, es por esto que tendrán que lanzársela entre ellos sin moverse de ese lugar donde están parados.

El adulto debe procurar lanzar la pelota a la altura del niño y sin añadir fuerza adicional que pueda lastimarlo.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad finaliza luego de que el adulto y el niño hayan lanzado la pelota del uno al otro durante 10 minutos (en caso de que la pelota se caiga, la levanta quien corresponda y continúan con el juego), una vez pasado este tiempo, ellos pueden conversar sobre la actividad para conocer si fue o no del agrado del niño y receptar posibles recomendaciones para mejorarla.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La actividad se evalúa por medio de la tabla que consta como ANEXO 62.1, en el cual se describirá el desarrollo que tuvo el juego y las aptitudes que mostró el niño.



ACTIVIDAD N°63 **EXTENSIÓN DE BRAZOS**

TEMA: Un juego de sombras

OBJETIVO: Trabajar la habilidad de extensión de brazos por medio de la actividad “un juego de sombras”

RECURSOS

Materiales: lámina de siluetas (ANEXO 63)

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: Para el juego de sombras se recortará la lámina que consta en anexos para esta actividad, posterior a esto, el adulto y el niño se situarán en un lugar cómodo que tenga la menor cantidad de distractores posibles y procederán a colocar los recortes de la lámina en un solo montoncito con vista hacia abajo (es decir, del lado opuesto a la silueta), y tomará una imagen al alzar y la copiarán ambos, es recomendable que el adulto se coloque a lado del niño y no frente a él, puesto a que puede darle lugar a confusiones por posición espejo, una vez copiada la silueta que se muestra en imagen contarán hasta 5 antes de cambiar a otra imagen.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

El cierre de la actividad se realiza cuando se hayan terminado todas las imágenes de siluetas que consta en anexos; luego de esto se agradece al niño diciéndole lo bien que ha realizado la actividad.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

La evaluación de esta actividad se realiza por medio de la tabla que consta como ANEXO 63.1, en el cual se registrará información concerniente al desarrollo de la actividad, aptitudes, impresión y recomendaciones del niño.



ACTIVIDAD N° 64 **EXTENSIÓN DE PIERNAS**

TEMA: Aprendiendo a saltar

OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de extensión de piernas por medio de la actividad motriz llamada “aprendiendo a saltar”

RECURSOS

Materiales: ninguno

Humanos: adulto y niño

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente

DESCRIPCIÓN: El adulto iniciará diciéndole al niño que van a aprender a saltar, y que para ello hay que hacer unas pequeñas actividades previas, las mismas que son:

1. Sentarse, extender las piernas y girar 5 los pies en forma circular
2. Sentado, extender las piernas y estirar los pies hacia delante y detrás 5 veces
3. Levantarse y dar 5 saltos con los pies en puntillas
4. Sentarse y flexionar (recoger) las piernas doblando las rodillas 5 veces
5. Levantarse y dar 5 saltos tocando el suelo con las manos

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

La actividad culmina luego de que se hayan repetidos dos veces los pasos expuestos en la descripción de la actividad (primero se realizan los 5 pasos juntos y luego se repite de nuevo), después se agradece al niño por su participación.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO:

Por medio del ANEXO 64 se registrará toda la información concerniente a la actividad, en este anexo se debe hacer constar datos como la dificultad que haya presentado el niño y la actitud que mostró.



BIBLIOGRAFÍA

CASTRO, J. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. (S. Ula, Ed.)

Acción Pedagógica, Vol.13(n° 2), 162 - 170. Obtenido de

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17193>.

TAPIA, J. (2015). La falta de estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 3 y 4 años que asisten al Centro de Desarrollo Infantil “las abejitas” de la ciudad de Quito. Período 2015. Lineamientos propositivos. Terapia psicomotriz. Universidad Nacional de Loja. Ecuador. Recuperado de:

<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/14097/1/TESIS%20DEFINITIVA%20JENNY%20TAPIA%20CAPA.pdf>

RAYAN, L. (2017). Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 3 años de la Institución educativa inicial Santa Bárbara del distrito de Santo Tomás - Chumbivilcas, 2016. Universidad Nacional de Altiplano. Puno-Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8256/Lidia%20Rayan%20Aroni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969). Psicología del niño. Ediciones Morata. Madrid-España.

Recuperado de:

<https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/Primer%20cuatrimestre%202020/Piaget-Psicol%20del%20ni%C3%B1o,%20intr,%20cap%201%20y%20concl.pdf>

LEVIA, A. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/6693>

DELGADO, J. (2018). El juego infantil según cada etapa de desarrollo. Etapa Infantil. Recuperado de:

<https://www.etapainfantil.com/juego-infantil-etapa-desarrollo>

VILLAVICENCIO, J y OROZCO, E. (2016). El juego simbólico en el desarrollo psicomotriz de los niños de 4-5 años del centro infantil “San Rafael”, de la ciudad de Riobamba provincia de

Chimborazo período 2015-2016. Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/2585>



ANEXOS

ANEXO 1

Número de golpecitos realizados:	1-5	6-10	11-15	16-20	+ de 21
Presento errores:			SI		NO
Número de errores	1-5	6-10	11-15	16-20	+ de 21
OBSERVACIONES					

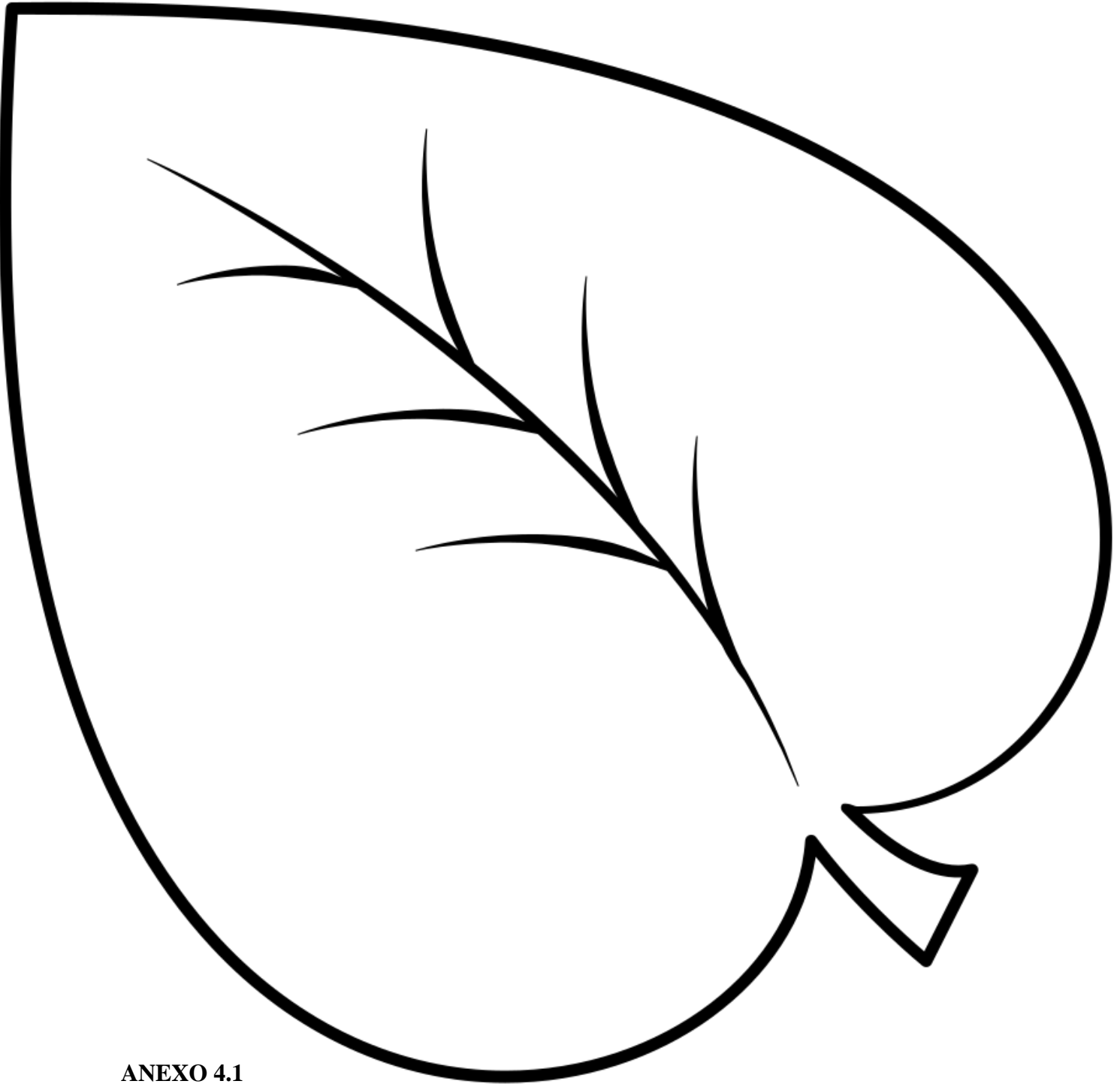
ANEXO 2

Número de vasos transportados:					1	2	3	4	5
Tipo de circuito utilizado:	Triángulo		Líneas independientes						
Confundió la izquierda:	Si		No		¿Cuántas veces?				
OBSERVACIONES:									

ANEXO 3

Tuvo mayor dificultad en:	Derecha		Izquierda	
El niño se mostró participativo:	Si		No	
Se incluyeron nuevos elementos a la actividad:	Si		No	
En caso de haber incluido elementos nuevos, especificar cuales:				
Observaciones, recomendaciones y otros:				

ANEXO 4



ANEXO 4.1

Cuántas veces repitió la consigna:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+
¿Entiende cuando se le da la indicación “arriba” ?:	Si			No							
Se mostró participativo y motivado en la actividad:	Si			No							
OBSERVACIONES:											

ANEXO 5

N° de veces que el adulto volteó a mirar:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+
N° de veces que el niño dijo la consigna:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+
Durante la actividad, el niño mostró una actitud:	Positiva						Negativa				
En niño comprendió la consigna “abajo”:	SI						NO				
OBSERVACIONES:											

ANEXO 6

LINK DE CANCION A USARSE:

<https://www.youtube.com/watch?v=gc5bFNZI9mw>

LETRA:

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba está el sol, nos ilumina y da calor; arriba esta la luna que por la noche alumbr

Arriba está el sol, nos ilumina y da calor; arriba esta la luna que por la noche alumbr

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Abajo está el pasto, que alimenta las vaquitas; abajo están mis zapatos, me agacho para tocarlos

Abajo está el pasto, que alimenta las vaquitas; abajo están mis zapatos, me agacho para tocarlos

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba las manos, abajo los pies; arriba la cabeza, abajo están las piernas

Arriba las manos, abajo los pies; arriba la cabeza, abajo están las piernas

Arriba esta le gato, abajo está el perro; arriba esta ballom, abajo esta Peg

Arriba esta le gato, abajo está el perro; arriba esta ballom, abajo esta Peg

Arriba y abajo, aprendemos cantando

Arriba y abajo, aprendemos cantando

ANEXO 6.1

¿Cuántas veces se reprodujo el video?	1	2	3	+
El niño presentó mayor dificultad en:	Arriba	Abajo	Ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa		
OBSERVACIONES:				

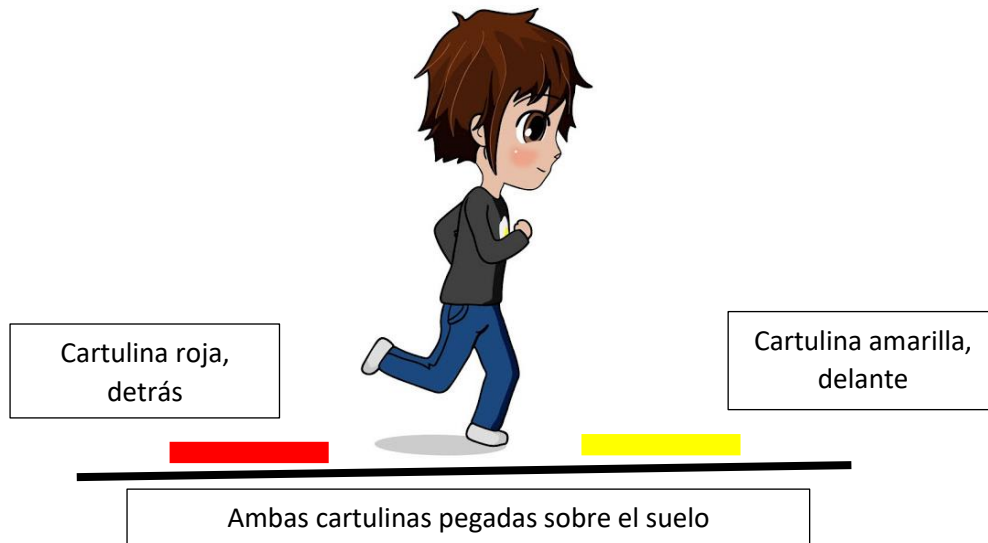
ANEXO 7

¿Cuántas veces recorrió los conos?	1	2	3	4	5	+
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa				
OBSERVACIONES (equilibrio, comprensión de la consigna, actitud):						

ANEXO 8

¿Cuántas veces repitió el juego?	1	2	3	4	5	+
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa				
El niño hizo uso de alguna otra noción espacial que no corresponda a la actividad:			SI		NO	
OBSERVACIONES (comprendió la consigna, necesitó que se le repita algo, tuvo confusión en el desarrollo, equilibrio, actitud, etc.):						

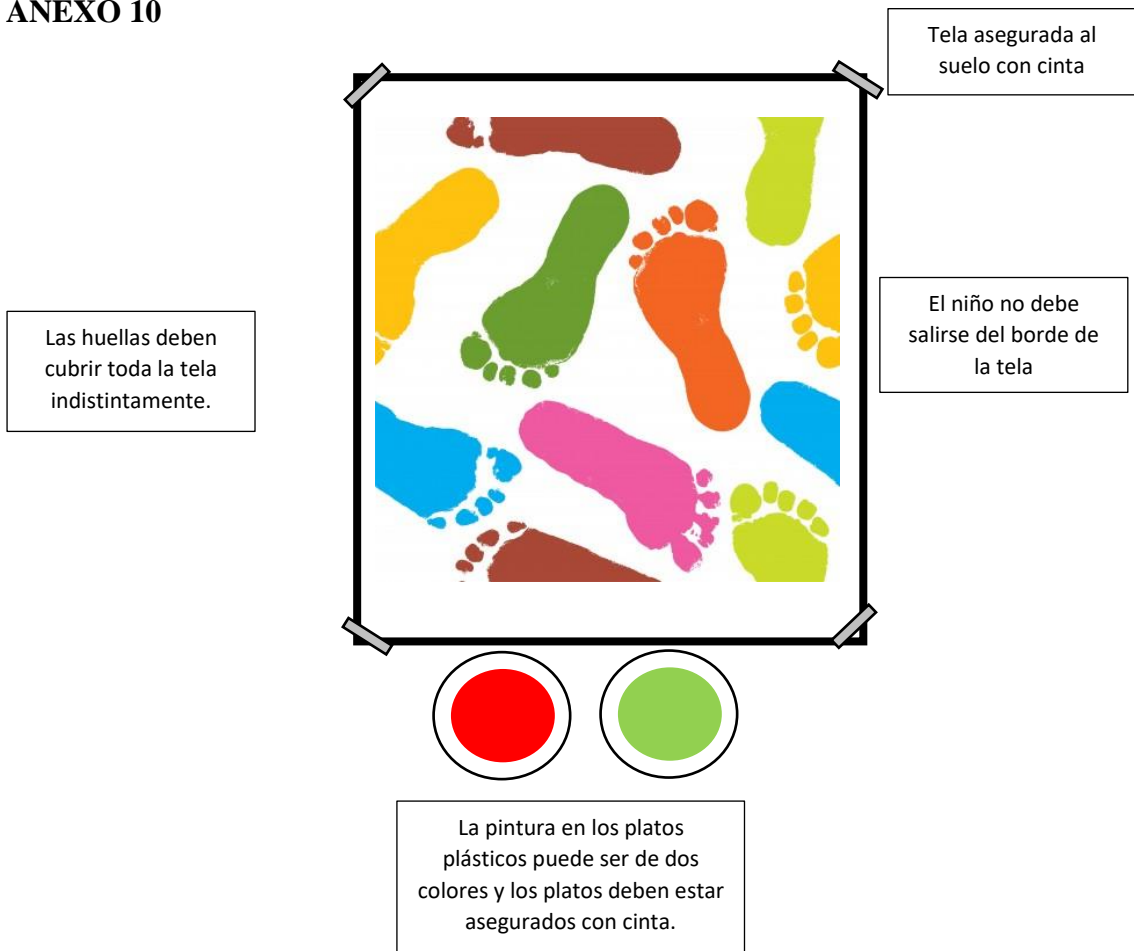
ANEXO 9



ANEXO 9.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Tuvo el niño la iniciativa de dar las consignas por sí mismo:	SI	NO	
OBSERVACIONES			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			

ANEXO 10



ANEXO 10.1

Tiempo que tardó en llenar la tela:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió las consignas en su totalidad:	SI	NO	
Siguió el niño todas las consignas:	SI	NO	
El niño pintó fuera de los bordes de la tela:	SI	NO	
OBSERVACIONES			

ANEXO 11



ANEXO 11.1

Tiempo que tardó en sacar al conejo de la madriguera:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió las consignas en su totalidad:	SI	NO	
Consiguió sacar al conejo de la madriguera por sí solo	SI	NO	
El niño intentó sacarla de alguna otra forma que no fuese la especificada en la actividad:	SI	NO	
OBSERVACIONES			

ANEXO 12



ANEXO 12.1

¿Cuántas veces repitió el juego?	1	2	3	4	5	+				
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa						
Al momento de contar, pudo el niño discriminar las bolitas que estaban dentro y las que estaban fuera:						SI		NO		
N° de bolitas dentro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N° de bolitas fuera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OBSERVACIONES										

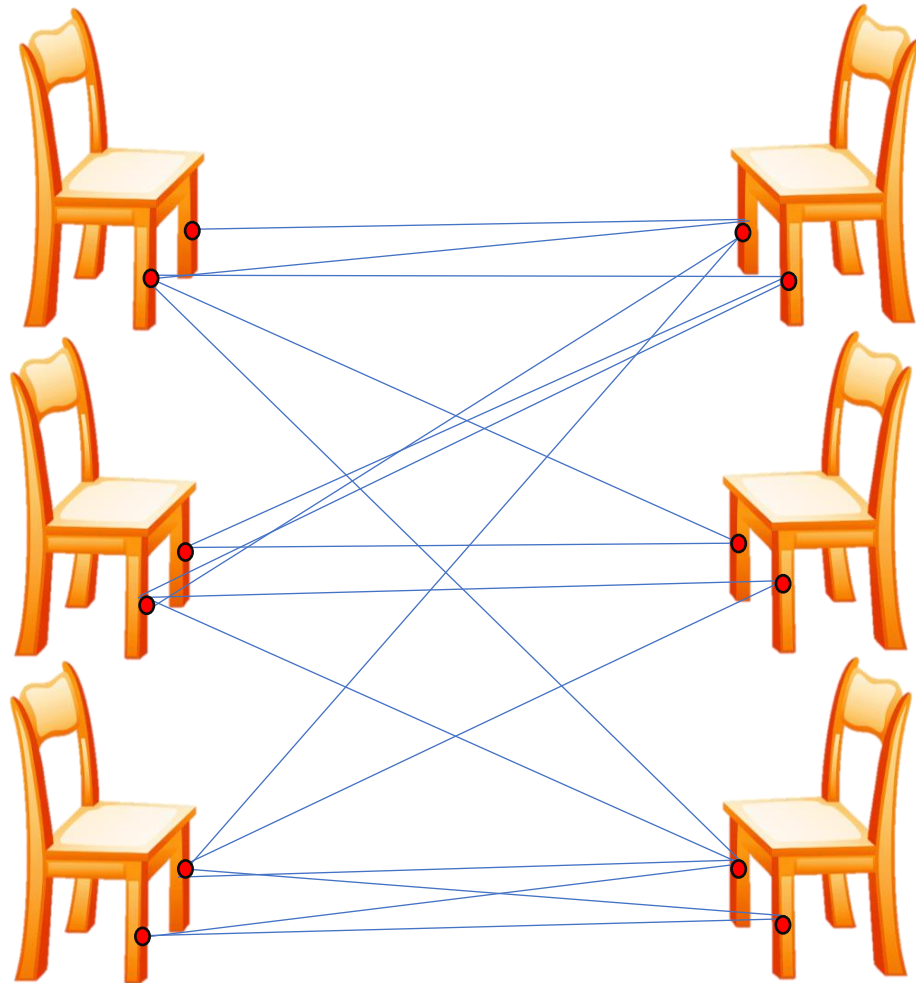
ANEXO 13



ANEXO 13.1

Número de vueltas realizadas con la sogá (derecha-izquierda cuenta como una)	5-10	11-15	16-20	+
La actitud del niño durante la actividad fue:	Positiva		Negativa	
El niño comprendió la noción "encima":	Si		No	
OBSERVACIONES:				

ANEXO 14

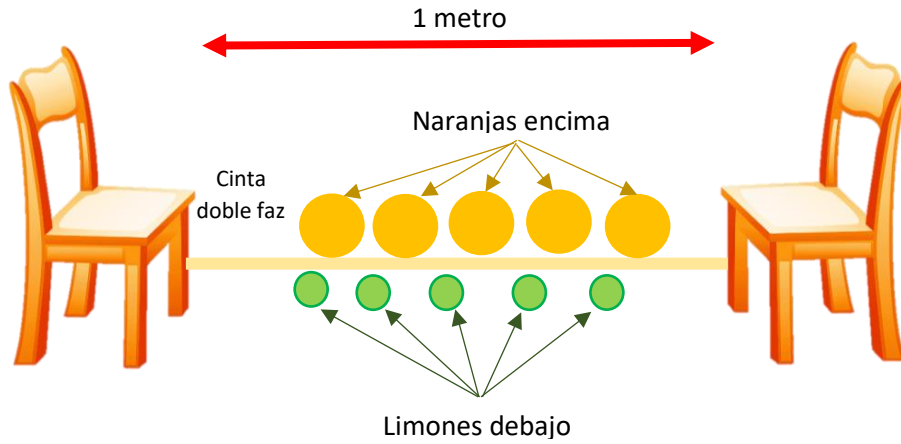


Las líneas no siguen ningún orden específico

ANEXO 14.1

N° de sillas que se usaron:	2	3	4	5	6	+				
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa						
El niño presentó resistencia a arrastrarse:					SI	NO				
N° de veces que se repitió el recorrido:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprendió el niño la noción espacial “debajo”:					SI	NO				
OBSERVACIONES										

ANEXO 15



ANEXO 15.1

Tiempo que tardó en pegar las naranjas y limones:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió las consignas en su totalidad:	SI	NO	
Reconoció donde estaban las naranjas (encima):	SI	NO	
Reconoció donde estaban los limones (debajo):	SI	NO	
Requirió correcciones al momento de pegar las naranjas y limones:	SI	NO	
OBSERVACIONES			

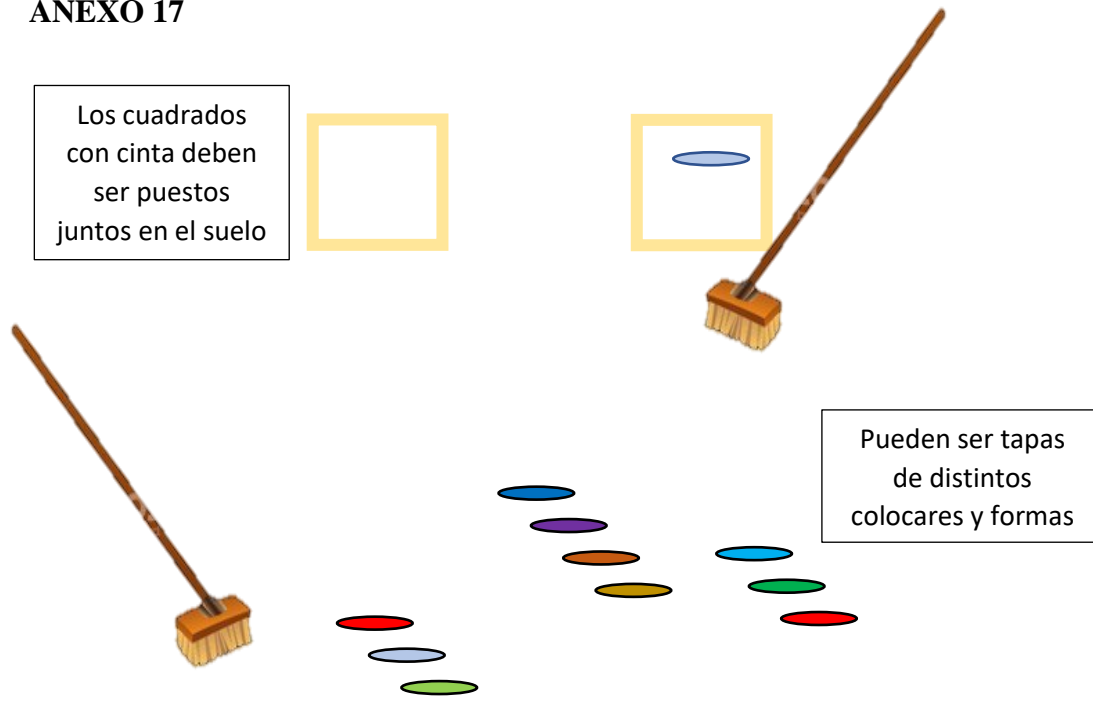
ANEXO 16

- *Al momento en que el adulto busca al niño*
 - ¡Qué bien escondido estas!
 - ¡Eres muy bueno en este juego!
 - ¿Dónde estarás?, que gran jugador eres
 - No creí que podrías esconderte ahí, eres muy inteligente
- *Al momento en el que el niño busca al adulto (solo en caso de que se cambien los roles)*
 - Estas muy frío (para referirse a que está lejos)
 - Tibio, tibio (para decir que está cerca del escondite)
 - Caliente, caliente (cuando el niño este muy cerca de donde el adulto está escondido)
 - ¡Me encontraste, que bueno que eres buscando!

ANEXO 16.1

N° de lugares que usó el niño:	2	3	4	5	6	+				
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa						
El niño presentó resistencia al juego:						SI	NO			
N° de veces que se repitió el juego:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprendió el niño la consigna del juego:						SI	NO			
Se produjo un cambio de roles durante el juego:						SI	NO			
OBSERVACIONES										

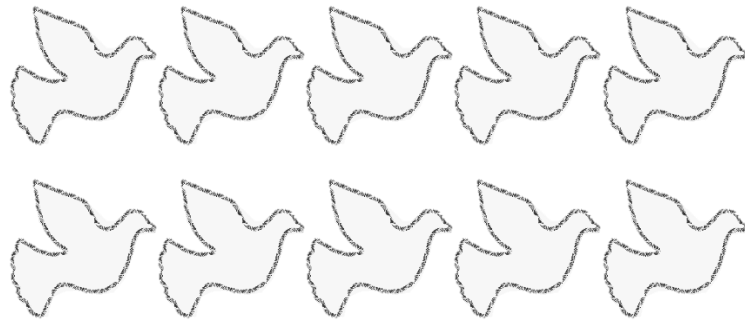
ANEXO 17



ANEXO 17.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas			pocas			ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva					Negativa				
El niño presentó resistencia al juego:	SI						NO			
N° de veces que se repitió el juego:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N° de tapas que adquirió el niño:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprendió el niño la consigna del juego:	SI						NO			
Se incluyeron más tapas de las especificadas en la actividad:	SI						NO			
OBSERVACIONES										

ANEXO 18



Medidas: 2x2 cm

ANEXO 18.1

¿Cuántas veces repitió el juego?	1	2	3	4	5	+
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa		
Requirió que se le repita la consigna:				SI		NO
Tuvo que pedirle que sople nuevamente para dejar cielo completamente vacío:				SI		NO
Comprendió la noción “vacío”				SI		NO
OBSERVACIONES						

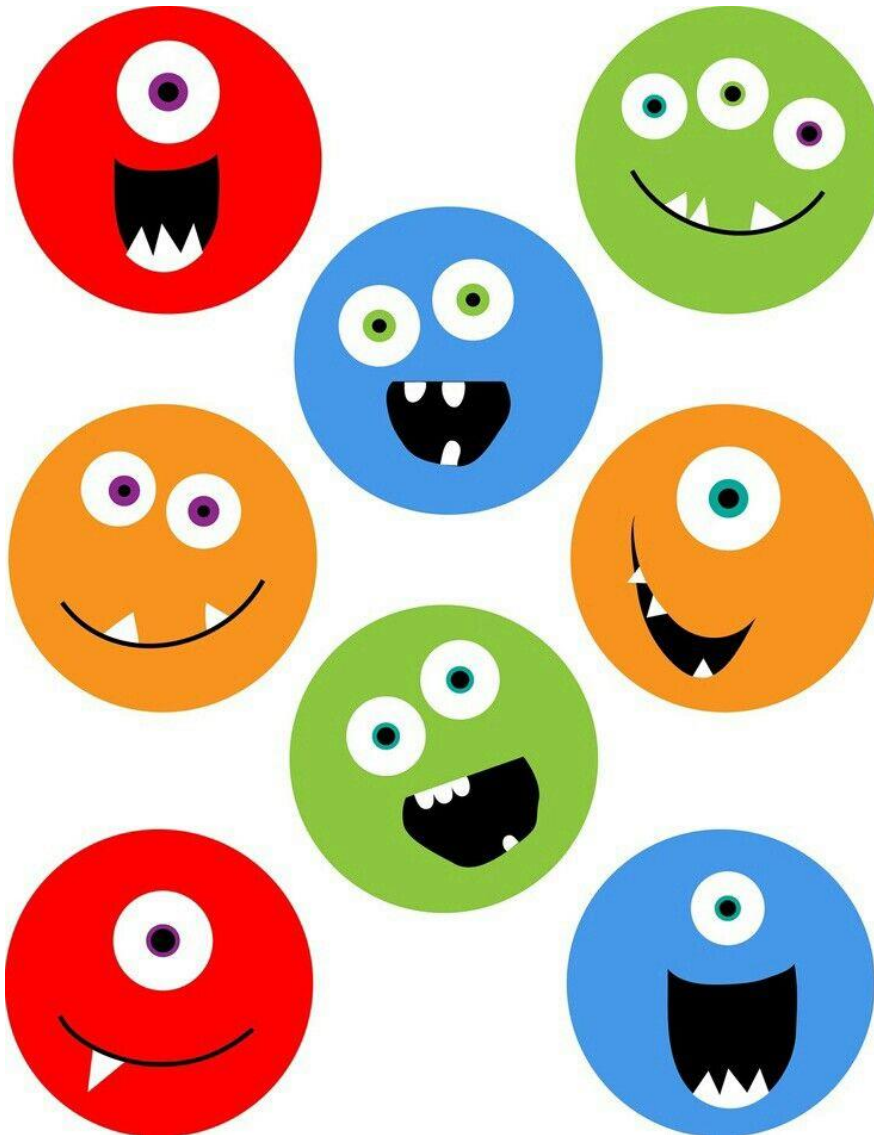
ANEXO 19



ANEXO 19.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas				pocas				ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva					Negativa						
El niño presentó resistencia al juego:								SI			NO	
N° de consignas que se dieron al niño durante el juego	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Comprendió el niño la consigna del juego:						SI				NO		
El niño necesitó que se repita alguna consigna:						SI				NO		
OBSERVACIONES												

ANEXO 20



ANEXO 20.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas			pocas			ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva					Negativa				
El niño presentó resistencia al juego:	SI							NO		
N° de errores que cometió el niño:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprendió el niño la consigna del juego:						SI		NO		
El niño necesitó que se repita alguna consigna:						SI		NO		
Comprendió el niño la noción "Grande":						SI		NO		
OBSERVACIONES										

ANEXO 21

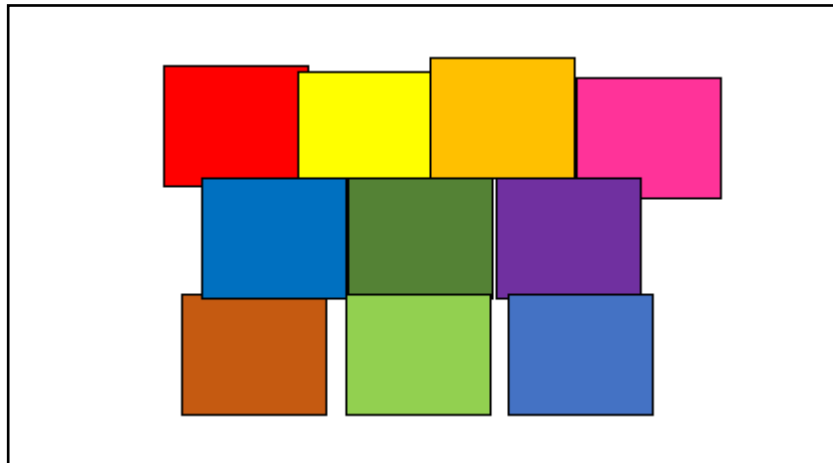


ANEXO 21.1

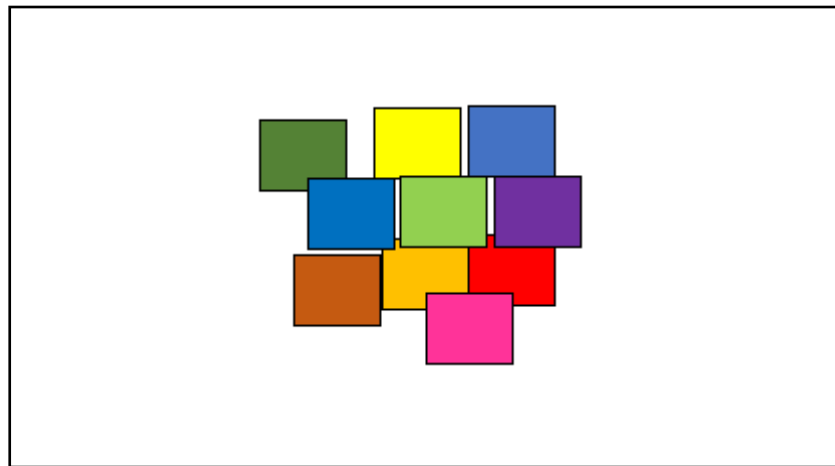
El niño presentó alguna dificultad:	muchas				pocas				ninguna				
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva					Negativa							
El niño presentó resistencia al juego:							SI				NO		
N° de objetos que el niño no pudo introducir en el material elaborado:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Comprendió el niño la consigna del juego:						SI				NO			
El niño necesitó que se repita alguna consigna:						SI				NO			
Comprendió el niño la noción "Pequeño":						SI				NO			
OBSERVACIONES													

ANEXO 22

Cuadros grandes
en una cartulina
blanca



Cuadros pequeños
en una cartulina
blanca



ANEXO 22.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas				pocas				ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva					Negativa						
El niño presentó resistencia al juego:							SI			NO		
N° de errores cometidos en la clasificación de los cuadros:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Comprendió el niño la consigna del juego:						SI			NO			
El niño necesitó que se repita alguna consigna:						SI			NO			
Necesitó ayuda para pegar los cuadrados:						SI			NO			
OBSERVACIONES												

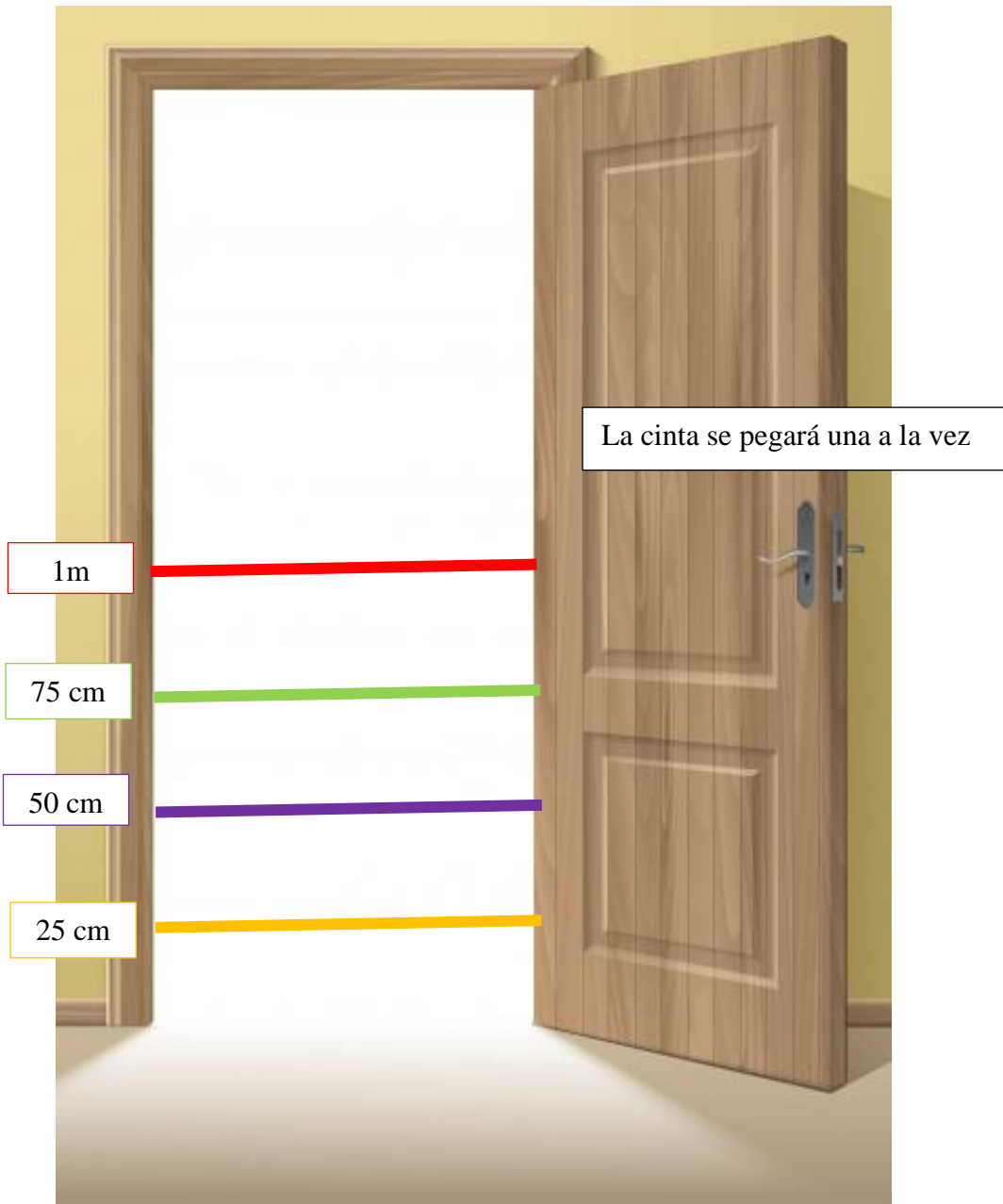
ANEXO 23



ANEXO 23.1

Número de lanzamientos realizados:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+
Número de veces que se cayó la pelota:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+
Comprendió el niño la noción espacial “alto”				SI				NO			
Que actitud presentó el niño durante la actividad:				Positiva				Negativa			
OBSERVACIONES:											

ANEXO 24



ANEXO 24.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa			
Presentó dificultad en los:	1m	75 cm	50 cm	25 cm		
El niño presentó resistencia al juego:				SI		NO
Comprendió el niño la consigna del juego:				SI		NO
El niño necesitó que se repita alguna consigna:				SI		NO
Necesitó ayuda para realizar la actividad:				SI		NO
OBSERVACIONES						

ANEXO 25

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa			
El niño presentó resistencia al juego:				SI		NO
Comprendió el niño la consigna del juego:				SI		NO
El niño necesitó que se repita alguna consigna:				SI		NO
Necesitó ayuda para realizar la actividad:				SI		NO
Tuvo dificultades encontrando los elementos “altos”:				SI		NO
Tuvo dificultades encontrando los elementos “bajos”:				SI		NO
OBSERVACIONES						

ANEXO 26

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa			
El niño presentó resistencia al juego:				SI		NO
Comprendió el niño la consigna del juego:				SI		NO
El niño necesitó que se repita alguna consigna:				SI		NO
Necesitó ayuda para realizar la actividad:				SI		NO
Tuvo dificultades encontrando los elementos “anchos”:				SI		NO
Necesitó de pistas para realizar la actividad:				SI		NO
Confundió elementos:				SI		NO
OBSERVACIONES						

ANEXO 27



ANEXO 27.1

EVALUACIÓN DIÁLOGADA	
¿Qué es estrecho?:	
¿Puedes pasar tu por el lugar donde paso la pelotita?, ¿por qué?:	
¿Qué te pareció la actividad?	
OBSERVACIONES:	

ANEXO 28



ANEXO 28.1

¿Cuánto caminos trazó?	1	2	3	4	5	+	
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna		
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa				
Requirió que se le repita la consigna:				SI		NO	
Comprendió la noción “ancho”:				SI		NO	
Comprendió la noción “estrecho”:				SI		NO	
OBSERVACIONES							

ANEXO 29



El niño usará las rodillas para impulsarse hacia el frente y avanzar simultáneamente con la toalla.

ANEXO 29.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa				
Requirió que se le repita la consigna:				SI		NO		
Número de repeticiones:	1	2	3	4	5	6	7	+
El niño comprendió el significado de “aquí”:	Si				No			
OBSERVACIONES:								

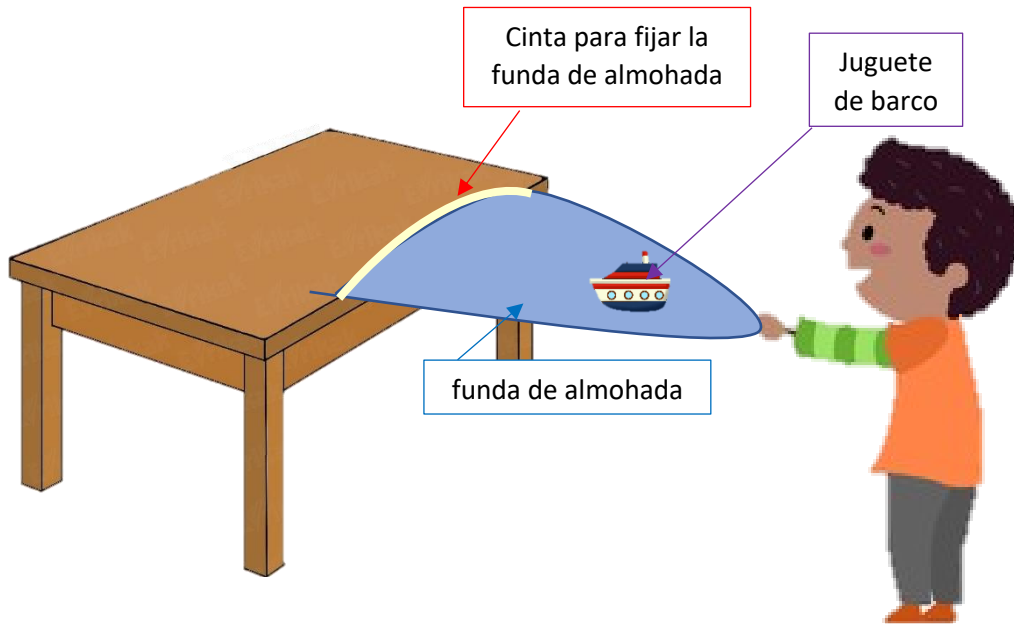
ANEXO 30



ANEXO 30.1

EVALUACIÓN DIÁLOGADA	
¿Qué es “ALLA” ?:	
¿Qué te pareció la actividad?	
OBSERVACIONES (actitudes, dificultades, número de veces que se descalificó la pelota del niño, etc.):	

ANEXO 31



ANEXO 31.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa					
Requirió que se le repita la consigna:	SI				NO			
Número de repeticiones:	1	2	3	4	5	6	7	+
El niño comprendió el significado de “aquí”:	Si					No		
El niño comprendió el significado de “allá”:	Si					No		
Impresión que el niño tuvo sobre el juego (le gustó o no, ¿Por qué?, recomendaciones):								
OBSERVACIONES:								

ANEXO 32

Requirió que se le repita la consigna:										SI		NO	
Número de repeticiones:					1	2	3	4	5	6	7	+	
El niño presentó alguna dificultad:			muchas		pocas			ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:				Positiva				Negativa					
Número de consignas solicitadas:				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número de consignas cumplidas:				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actitud del niño durante la actividad fue:					Positiva				Negativa				
OBSERVACIONES:													

ANEXO 33

Requirió que se le repita la consigna:										SI		NO	
Número de repeticiones:					1	2	3	4	5	6	7	+	
El niño presentó alguna dificultad:			muchas		pocas			ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:				Positiva				Negativa					
La actitud del niño durante la actividad fue:					Positiva				Negativa				
El niño comprendió la noción “separado”:					SI				NO				
OBSERVACIONES:													

ANEXO 34



ANEXO 34.1

El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva				Negativa			
Requirió que se le repita la consigna:					SI	NO		
Número de repeticiones:	1	2	3	4	5	6	7	+
El niño comprendió el significado de “junto”:	Si				No			
El niño comprendió el significado de “separado”:	Si				No			
OBSERVACIONES:								

ANEXO 35



ANEXO 35.1

¿Cuántas veces hizo el lanzamiento?	1	2	3	4	5	+
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa		
Presentó dificultades en la manipulación del instrumento:				SI		NO
Reconoció la noción “lejos”:				SI		NO
Definición que el niño sobre “lejos”:						
OBSERVACIONES						

ANEXO 36

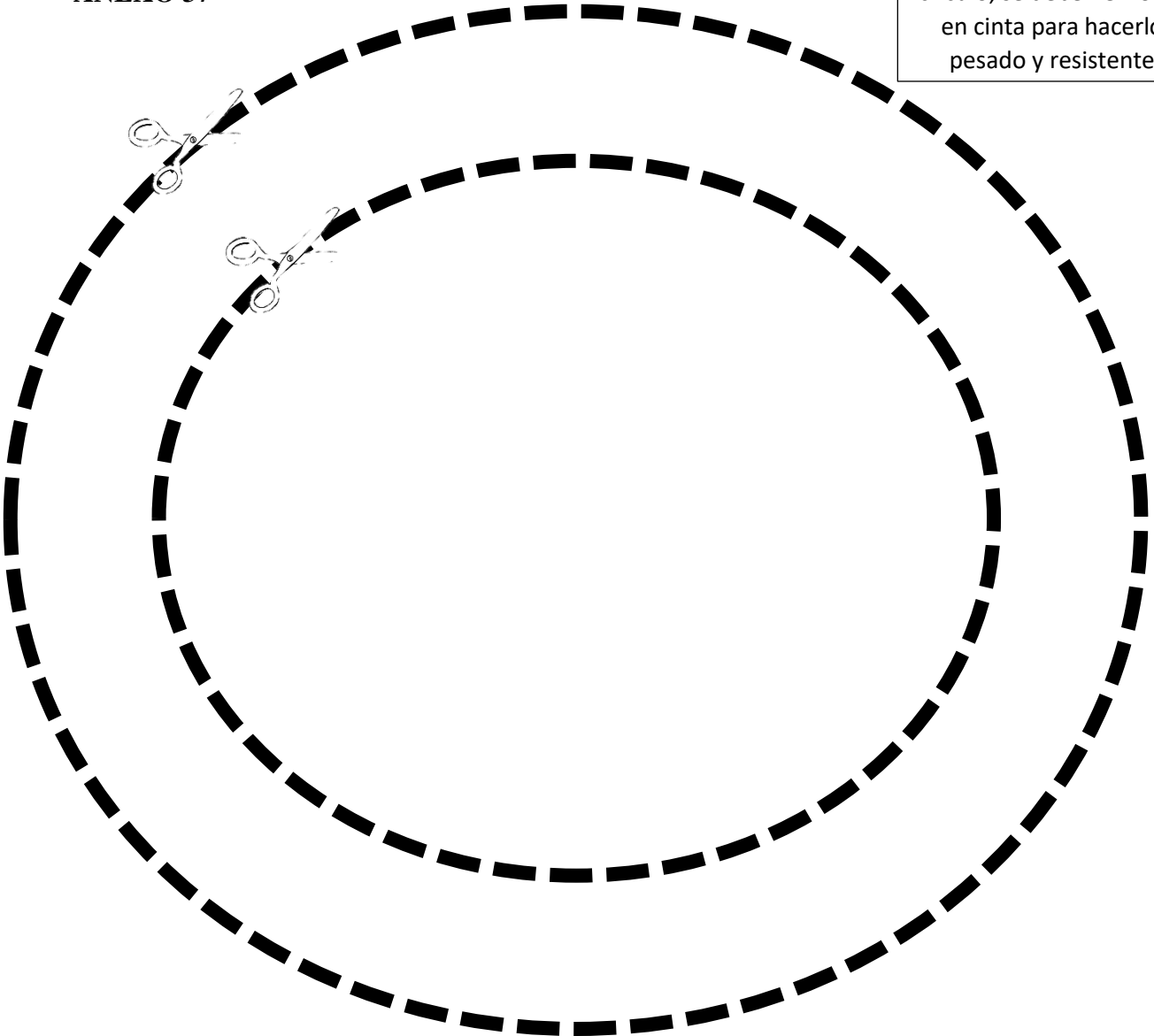


ANEXO 36.1

¿Cuántas veces sopló burbujas el adulto?	1	2	3	4	5	+
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa			
Presentó dificultades al atrapar las burbujas que estaban cerca del suelo:				SI		NO
Atrapó burbujas que no correspondían:				SI		NO
Se necesitó corregir la consigna en algún momento:				SI		NO
OBSERVACIONES						

ANEXO 37

Una vez recortado el círculo, se deben enrollar en cinta para hacerlo pesado y resistente



ANEXO 37.1

Tiempo que tardó lanzar los aros:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió las consignas en su totalidad:	SI	NO	
Reconoció la noción cerca:	SI	NO	
Reconoció la noción lejos:	SI	NO	
Requirió correcciones al momento dar las definiciones de las nociones espaciales de “cerca” y “lejos”:	SI	NO	
OBSERVACIONES			

ANEXO 38



ANEXO 38.1

Requirió que se le repita la consigna:										SI		NO	
Requirió correcciones:										SI		NO	
El niño presentó alguna dificultad:		muchas			pocas			ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:		Positiva				Negativa							
Número de repeticiones:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
EVALUACIÓN DIALOGADA													
¿Qué significa primero? (Para el niño)													
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)													
OBSERVACIONES:													

ANEXO 39



ANEXO 39.1

Requirió que se le repita la consigna:										SI		NO	
Requirió correcciones:										SI		NO	
El niño presentó alguna dificultad:				muchas		pocas		ninguna					
La actitud del niño en la actividad fue:				Positiva				Negativa					
Número de acciones:				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EVALUACIÓN DIALOGADA													
¿Qué significa segundo? (Para el niño)													
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)													
OBSERVACIONES:													

ANEXO 40

CANCIÓN DE LAS ESTÁTUAS

Corriendo, saltando
Vamos todos caminando
Corriendo, saltando
1, 2 y 3, estatuas de marfil

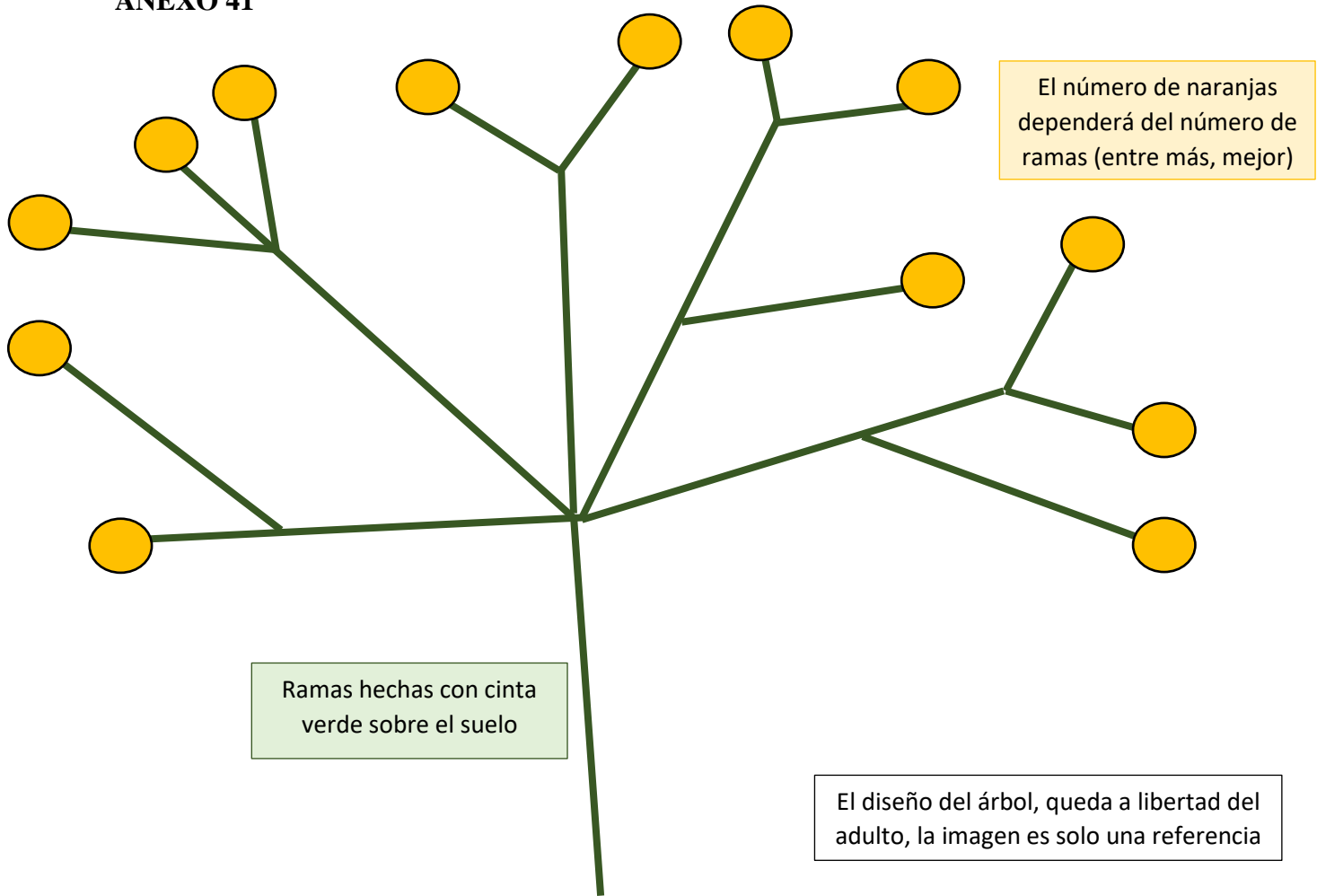
La canción se repite luego de identificar al “último” en moverse

Corriendo, saltando
Vamos todos caminando
Corriendo, saltando
1, 2 y 3, estatuas de marfil

ANEXO 40.1

Requirió que se le repita la consigna:				SI		NO	
Requirió correcciones:				SI		NO	
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna		
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa			
Número de rondas:	1	2	3	4	5	+	
EVALUACIÓN DIALOGADA							
¿Qué significa último? (Para el niño)							
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)							
OBSERVACIONES:							

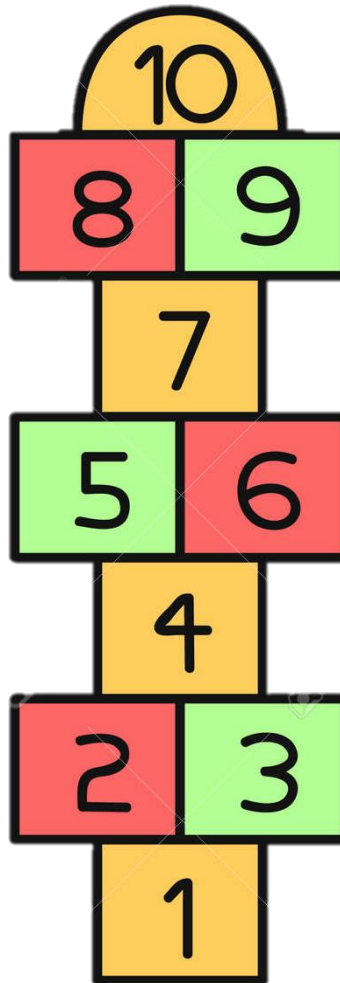
ANEXO 41



ANEXO 41.1

Número de ramas:		1-3	4-6	7-9	+10
Entendió la consigna de un pie delante de otro:		SI		NO	
Presentó dificultades en el momento de caminar:		SI		NO	
Número de caídas (pérdida de equilibrio)	ninguno	1-3	4-6	7-9	+10
OBSERVACIONES:					

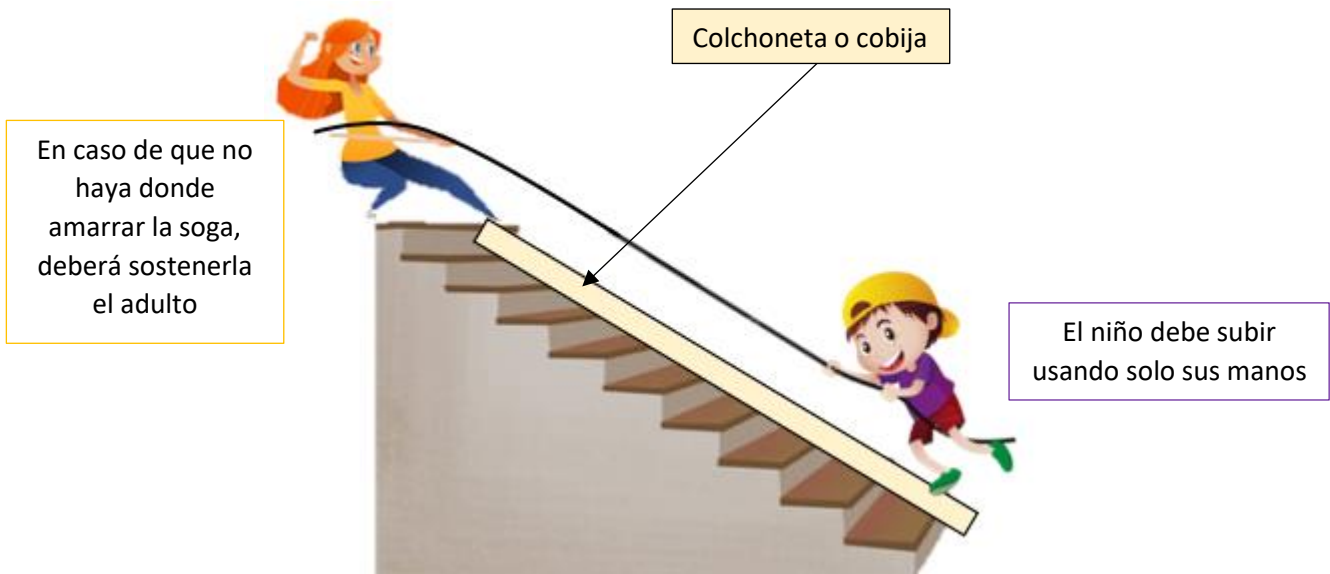
ANEXO 42



ANEXO 42.1

Requirió que se le repita la consigna:				SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
Requirió correcciones:				SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	<input type="checkbox"/>	pocas	<input type="checkbox"/>	ninguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		<input type="checkbox"/>	Negativa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EVALUACIÓN DIALOGADA							
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)				<input type="text"/>			
OBSERVACIONES:							
<input type="text"/>							

ANEXO 43



ANEXO 43.1

Requirió que se le repita la consigna:				SI		NO	
Requirió correcciones:				SI		NO	
El niño presentó alguna dificultad:	muchas		pocas		ninguna		
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva			Negativa			
EVALUACIÓN DIALOGADA							
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)							
Recomendaciones que dio el niño:							
OBSERVACIONES:							

ANEXO 44

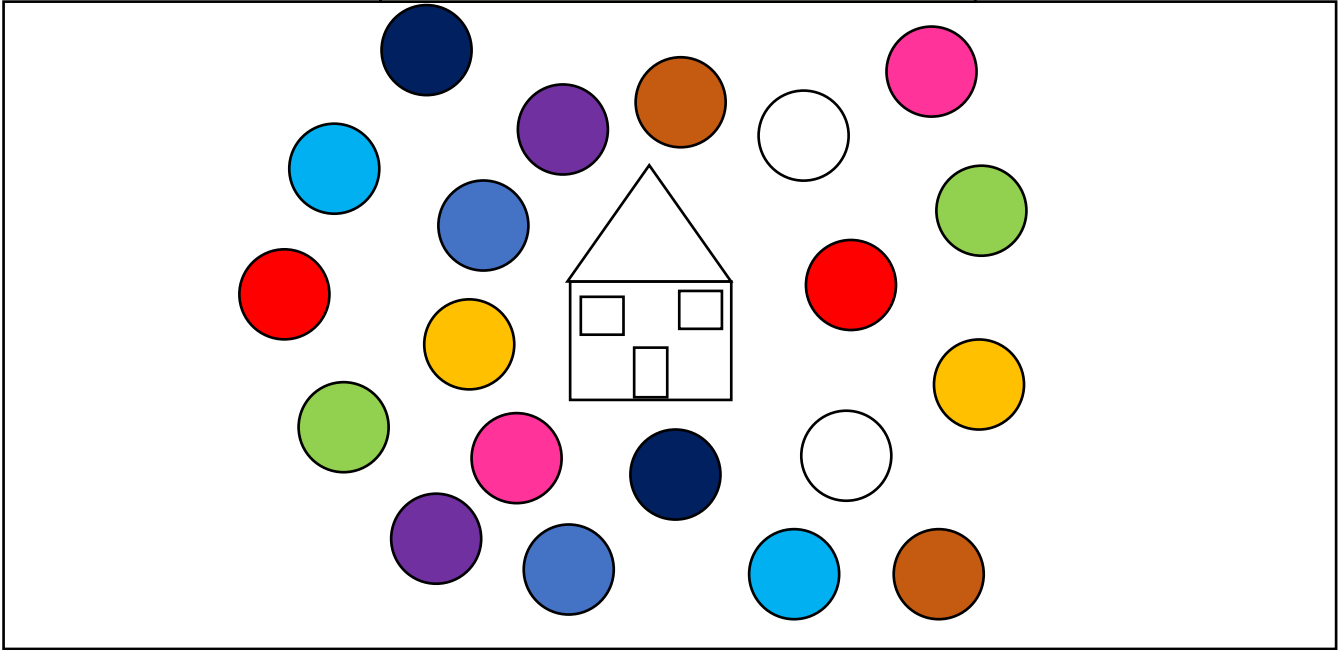


ANEXO 44.1

Número de goles realizados:		1-3	4-6	7-9	10 o +
Entendió la consigna de patear dentro de la portería:		SI		NO	
Presentó dificultades en el momento de patear:		SI		NO	
Número de veces que pateó fuera del arco:	ninguno	1-3	4-6	7-9	10 o +
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)					
Recomendaciones que dio el niño:					
OBSERVACIONES:					

ANEXO 45

Vista de la disposición del suelo



Los círculos no siguen ningún orden específico

ANEXO 45.1

Número de círculos:		1-10	11-15	16-20	+20
Entendió la consigna de un pie delante de otro:		SI		NO	
Presentó dificultades en el momento de desplazarse:		SI		NO	
Número de caídas (pérdida de equilibrio)	ninguno	1-3	4-6	7-9	+10
OBSERVACIONES:					

ANEXO 46

Link de video tutorial (es suficiente con una sola golosina):

<https://www.youtube.com/watch?v=PCZKummIabQ>

ANEXO 46.1

Tiempo que tardó en alcanzar el globo:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió las consignas en su totalidad:	SI	NO	
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)			
Recomendaciones que dio el niño:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 47



Imagen de referencia, la pista puede diseñarse de diversas maneras según el espacio del que se disponga

ANEXO 47.1

Tiempo que tardó en alcanzar el globo:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Requirió ayuda:			SI NO
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)			
Recomendaciones que dio el niño:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 48

Peluche del gato



ANEXO 48.1

Tiempo que tardó en alcanzar el globo:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos		
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna		
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa		
Requirió ayuda:			SI	NO	
Veces que el niño subió la escalera:	1	2	3	+	
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)					
Recomendaciones que dio el niño:					
OBSERVACIONES					

ANEXO 49



Pueden recortarse más círculos para trabajar con mayor complejidad

ANEXO 49.1

Veces que el niño bajó al topo	-10	10	+ 10
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Requirió ayuda:	SI	NO	
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)			
Recomendaciones que dio el niño:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 50



La decoración es opcional

ANEXO 50.1

Tiempo que tardó en derribar los bolos:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Requirió ayuda:	SI		NO
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)			
Recomendaciones que dio el niño:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 51



ANEXO 51.1

Tiempo empleado en el garabateo:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos	
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna	
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa	
Requirió ayuda:			SI	NO
Comprendió las consignas:			SI	NO
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)				
Recomendaciones que dio el niño:				
OBSERVACIONES				

ANEXO 52



ANEXO 52.1

Tiempo empleado en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Requirió ayuda:	SI		NO
Comprendió las consignas:	SI		NO
¿Qué le pareció la actividad? (Para el niño)			
Recomendaciones que dio el niño:			
OBSERVACIONES			

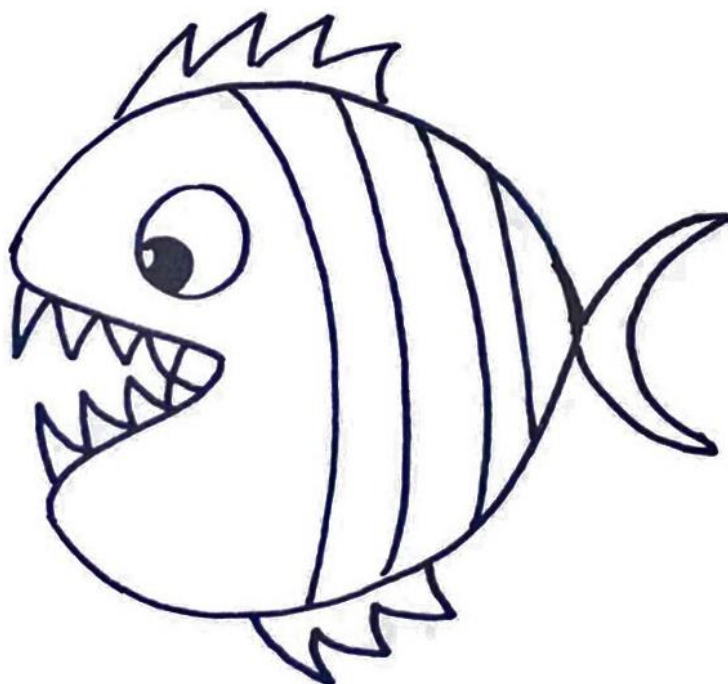
ANEXO 53



ANEXO 53.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa
Pidió el niño el cambio de roles:			SI NO
OBSERVACIONES			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			

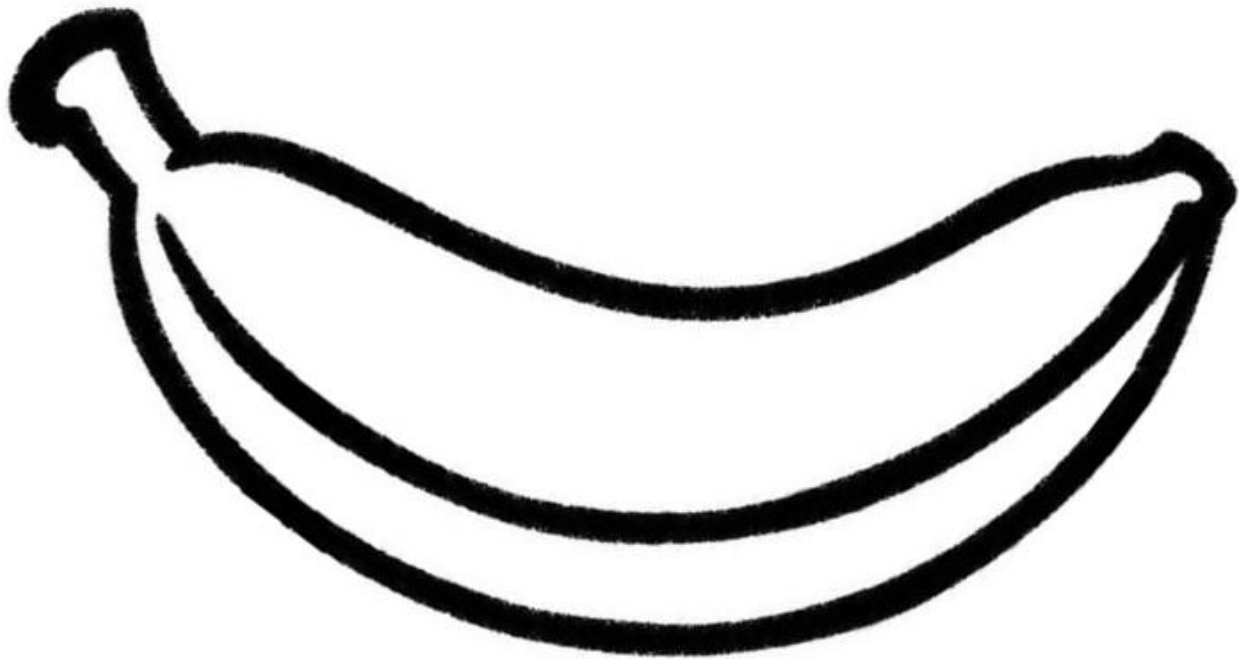
ANEXO 54



ANEXO 54.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Pidió el niño repetir la actividad:		SI	NO
Requirió que se le oriente en el momento de saltar:		SI	NO
OBSERVACIONES			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			

ANEXO 55



ANEXO 55.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
El niño se sintió seguro al momento de trepar:	SI	NO	
Requirió algún tipo de ayuda:	SI	NO	
OBSERVACIONES			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			

ANEXO 56



ANEXO 56.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Presentó confusión al momento de usar una pierna u otra:		SI	NO
Requirió que el adulto corrija en algún momento:		SI	NO
Perdió el equilibrio:		SI	NO
OBSERVACIONES			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			

ANEXO 57

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
¿Quién ganó?	Adulto	Niño	
Comprendió la consiga entregada:		SI	NO
OBSERVACIONES			

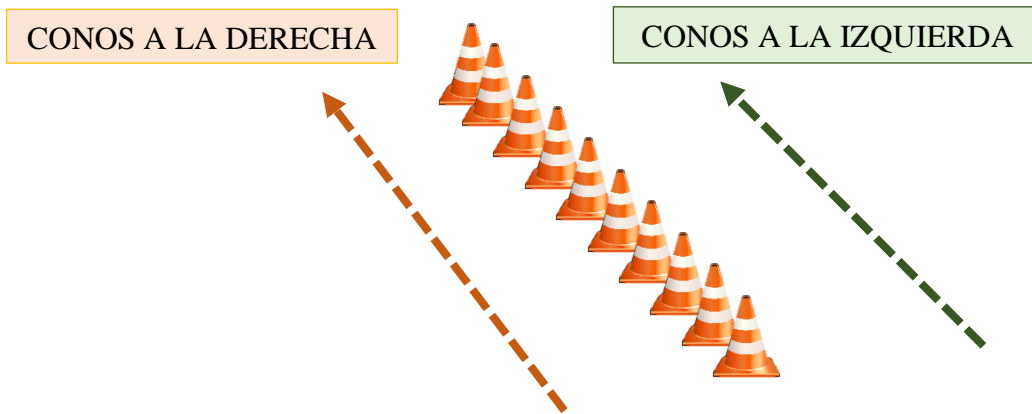
ANEXO 58



ANEXO 58.1

Tiempo invertido en la actividad:	-10 minutos	10 minutos	+ 10 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:	SI	NO	
Perdió el equilibrio en algún momento:	SI	NO	
Tuvo dificultades para detenerse:	SI	NO	
Se incluyó el silbato	SI	NO	
OBSERVACIONES			

ANEXO 59



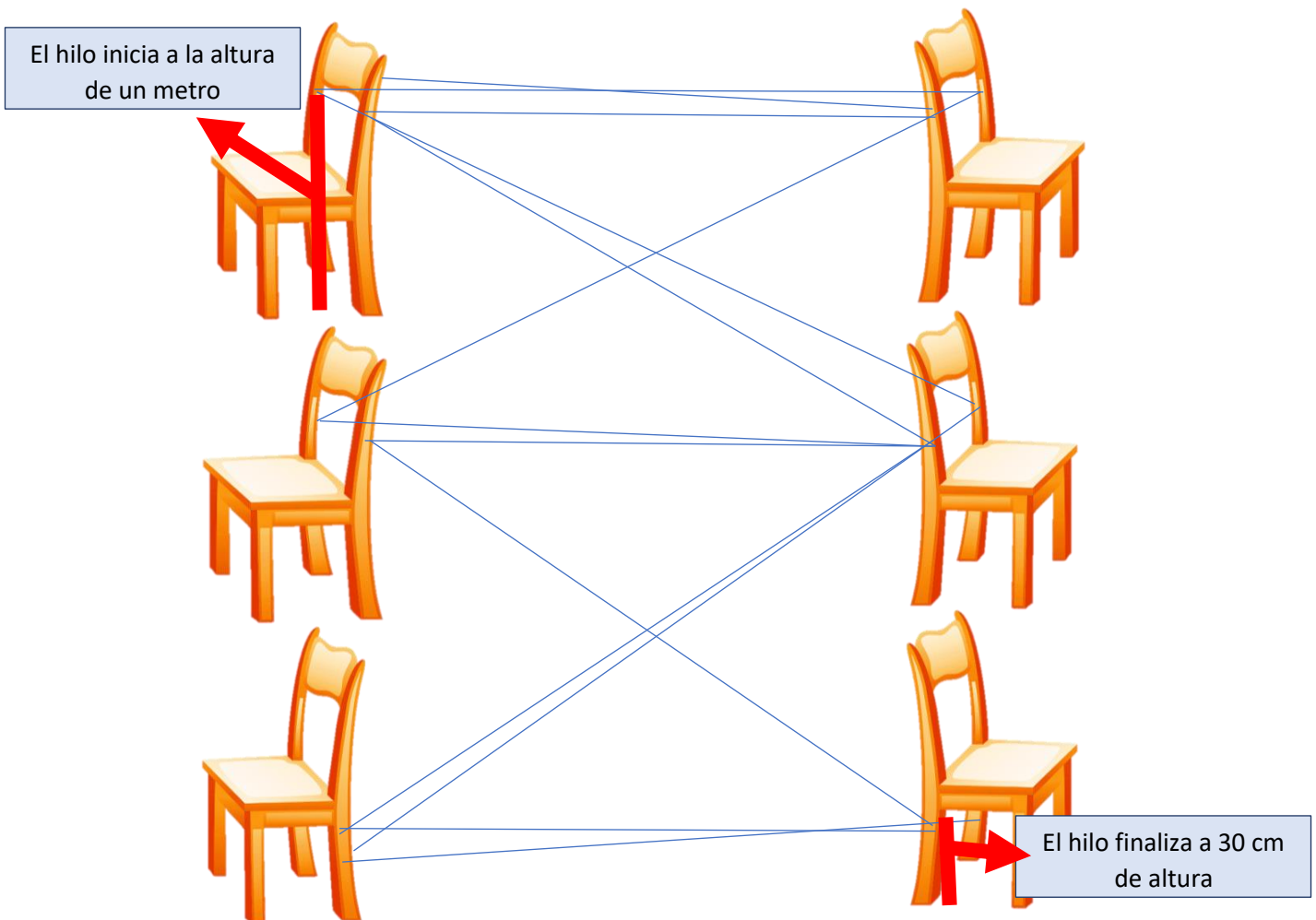
ANEXO 59.1

Tiempo invertido en la actividad:	-20 minutos	20 minutos	+ 20 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:	SI		NO
Tuvo dificultad reconociendo la izquierda y derecha:	SI		NO
Presentó problemas con el equilibrio o coordinación:	SI		NO
IMPRESIÓN DEL NIÑO:			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 60

Tiempo invertido en la actividad:	-15 minutos	15 minutos	+ 15 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:		SI	NO
Llegó a la meta planteada por el adulto:		SI	NO
IMPRESIÓN DEL NIÑO:			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 61



ANEXO 61.1

Tiempo invertido en la actividad:	-20 minutos	20 minutos	+ 20 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:		SI	NO
Llegó a la meta planteada por el adulto:		SI	NO
IMPRESIÓN DEL NIÑO:			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 62



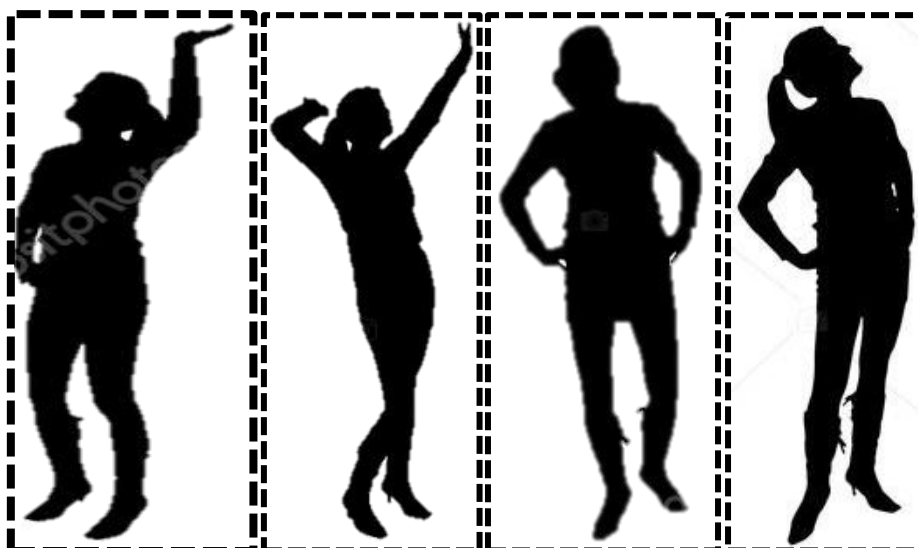
1,5 metros

ANEXO 62.1

Tiempo invertido en la actividad:	-20 minutos	20 minutos	+ 20 minutos			
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna			
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva		Negativa			
N° de veces que se cayó la pelota	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	Más
Comprendió la consigna:				SI	NO	
IMPRESIÓN DEL NIÑO:						
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:						
OBSERVACIONES						

ANEXO 63





ANEXO 63.1

Tiempo invertido en la actividad:	-20 minutos	20 minutos	+ 20 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:	SI		NO
IMPRESIÓN DEL NIÑO:			
RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			
OBSERVACIONES			

ANEXO 64

Tiempo invertido en la actividad:	-20 minutos	20 minutos	+ 20 minutos
El niño presentó alguna dificultad:	muchas	pocas	ninguna
La actitud del niño en la actividad fue:	Positiva	Negativa	
Comprendió la consigna:	SI		NO
IMPRESIÓN Y RECOMENDACIONES DEL NIÑO:			
OBSERVACIONES			

k. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

**FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

TEMA

**PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS
ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1,
DURANTE EL PERIODO 2020-2021.**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

AUTORA: PAULA ALEJANDRA JIMÉNEZ FLORES

**LOJA-ECUADOR
2020-2021**

a. TEMA

PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021.

b. PROBLEMÁTICA

Desde los primeros años de vida el niño o niña empieza un proceso evolutivo dándose paso a la adquisición de destrezas que le permitan desenvolverse de la mejor manera posible en su entorno, con la finalidad de cumplir o satisfacer sus necesidades, es por ello que precisa de la ayuda de agentes externos que favorezcan sus experiencias motrices con el objetivo de desarrollar procesos psíquicos superiores y entre ellos las nociones espaciales por medio de la percepción espacial.

En una redacción de Mercedes Cedeño (2005), para el Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, se señala lo siguiente:

El niño y la niña, desde los primeros años de vida experimentan con la forma de los objetos y las personas (juguetes, utensilios, rostros, otros), y van construyendo progresivamente las relaciones espaciales entre estos, a través de sus acciones. A partir de las primeras construcciones, logran estructurar paulatinamente el mundo que los rodea en una organización mental o representada. No sólo las experiencias que los niños y niñas viven en forma espontánea les permiten adquirir conocimientos acerca de su entorno y su organización espacial, es necesario que los adultos les planteen problemas sencillos que los/las lleven a explorar los distintos espacios y analizar los resultados de dicha exploración. (p. 7)

En base a lo anterior, se puede resaltar la importancia de los procesos manipulativos durante los primeros años de vida y de igual forma el rol que cumplen los padres en desarrollo de habilidades de sus infantes, al igual que la estimulación cognitiva para la formación de conceptos abstractos tales como las nociones espaciales.

Por otro lado, para Johanna Bonilla (2017), la enseñanza de las nociones espaciales responde a la necesidad de dominar esta habilidad puesto a que su falta de afianzamiento representa una posible dificultad en procesos de enseñanza-aprendizaje

posteriores, la autora señala de igual manera que si un niño no domina las nociones espaciales presentará dificultades en su orientación en relación con el entorno, y esto influenciará de forma negativa procesos de mayor complejidad como el reconocimiento, direccionalidad y comprensión en general de símbolos como letras y números.

De tal forma que, de acuerdo con lo citado anteriormente se evidencia la repercusión de la falta de dominio de esta destreza, pero su incidencia es aún mayor, puesto a que un mal dominio o la falta afianzamiento de las nociones espaciales pueden desencadenar otras patologías del campo psicomotriz, tales como el esquema corporal, lateralidad, estructuración temporal u otros, o de igual forma, derivar en casos de problemas de aprendizaje a causa de un proceso cognitivo inadecuado.

Dada la importancia del tema la educación inicial se ha planteado como una herramienta de acceso a la educación y el aprendizaje en niños de edad comprendida entre 3 y 5 años, y este cumple con lo dictaminado por la Constitución de la República del Ecuador (2008), que en su artículo 26 estipula que la educación es derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado y, en su artículo 344 donde reconoce por primera vez en el país a la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional.

Mientras que el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, menciona que la creación de políticas públicas para el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia constituye una de las prioridades del Estado, para ello promete el fortalecimiento de estrategias de desarrollo temprano y de educación inicial, puesto a que son etapas que condicionan el futuro desarrollo de la persona.

Las nociones espaciales y la psicomotricidad gruesa forman parte del desarrollo integral de niños y niñas en edad preescolar y escolar en general, por lo tanto, demanda de atención y tiempo destinados a la adquisición de estas destrezas,

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en el 2011, determina que a nivel de Educación Inicial existen dos subniveles: Inicial I, comprende a infantes de hasta 3 años de edad, mientras que el Inicial II se encuentra destinado a niños cuya edad oscila entre los tres y cinco años, y a su vez, la LOEI garantiza el derecho a la educación en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y pluriculturalidad; es por tal motivo que el Ministerio de Educación elabora el Currículo de Educación Inicial, es mismo que tiene un carácter de aplicación obligatorio en los distintos niveles de formación.

Sin embargo, las nociones espaciales que corresponden a uno de los aprendizajes de vital importancia, no constan como un bloque dentro del currículo destinado para la educación inicial, pero, a pesar de ello, las nociones espaciales son consideradas dentro de otros bloques, correspondientes a los ámbitos de “Relación con el medio natural y cultural”, “Relaciones lógico matemáticas y cuantificación”, “Expresión artística” y “Expresión corporal y motricidad” donde se mencionan nociones básicas de espacio teniendo como eje de referencia al propio cuerpo.

Con respecto a la segunda categoría del tema planteado, la psicomotricidad gruesa, se puede decir que es una de los ejes de mayor importancia para el desarrollo del infante durante todo su proceso evolutivo, puesto a que le permite su relación con el entorno y favorece el desarrollo aspectos emocionales, sociales, culturales y otros.

Según López (2012), en la revista española PsicoActua menciona que:

(..) la experiencia clínica y científica nos permite afirmar que más del 60% de los niños que fracasan en la escuela es porque han iniciado sus aprendizajes escolares sin haber desarrollado correctamente un orden corporal, el control de su movimiento, un conocimiento del espacio, una motricidad precisa o una correcta función visual o auditiva o una correcta lateralización, imprescindibles para aprender.

De lo mencionado anteriormente se puede comprender que la importancia de la psicomotricidad radica en que proporciona las herramientas necesarias para la adquisición de destrezas de mayor complejidad como lo es el proceso de aprendizaje, incluso la psicomotricidad debe pasar por sus propias fases de complejidad, empezando por la psicomotricidad gruesa que permite el desarrollo de la posterior evolución a la psicomotricidad fina.

A su vez, Sánchez (2005) realiza una conceptualización sobre los principales conflictos que puede experimentar el infante a causa de una psicomotricidad gruesa no afianzada, entre ellos destaca el hecho de que todos los problemas de aprendizaje tiene un origen en la psicomotricidad gruesa, debido a que se correlacionan con los procesos de lateralización, coordinación, tono muscular, postura corporal u otros; y estas dificultades causen o no problemas de aprendizaje, también van a desencadenar alteraciones en la autoestima del niño, provocando episodios de estrés, depresión, ausentismo escolar, alteración del auto concepto y en general impedirán el desarrollo de todas las potencialidades que el niño debe lograr según su etapa evolutiva.

Del mismo modo Jiménez (2013), menciona que otro de los problemas existentes a causa de una psicomotricidad gruesa no afianzada en los niños de edad preescolar, es la falta de juego, el infante al no poseer la suficiente confianza para explorar o moverse a voluntad, limita su actividad lúdica, y con ello disminuye sus posibilidades de desarrollar otras destrezas relacionadas con aspectos cognitivos como

lo son la capacidad simbólica, representativa y adaptativa, inclusión en roles y relación con sus iguales, desarrollo del lenguaje, incremento de las experiencias vividas, creación de esquemas mentales de mayor complejidad en general.

Finalmente, en la ciudad de Loja en la escuela fiscal José Ingenieros N° 1, se efectuó un sondeo con la finalidad de obtener información referida al tema planteado, se encontró como problema de investigación la existencia de casos que presentan dificultad en el dominio de las nociones espaciales y esto afecta al desarrollo psicomotor grueso, de esta forma, la Mg. Victoria Cueva, docente de aula del inicial II, remitió que existen algunas dificultades en la comprensión de las nociones espaciales básicas en sus estudiantes, principalmente en el dominio de la discriminación de izquierda-derecha, orden de sucesión y conceptos de ancho-estrecho, y esta dificultad puede tener un origen en las habilidades psicomotrices gruesas que se encuentran limitadas por diversos factores, tales como el acceso prematuro a dispositivos tecnológicos, falta de espacio, horarios o recursos, o simplemente al hecho de una escasa estimulación psicomotriz.

¿Cuál es la importancia de la percepción espacial y la psicomotricidad gruesa en los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021?

- a. ¿Cuáles son las nociones espaciales que dominan los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021?
- b. ¿Qué habilidades psicomotrices gruesas tienen los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021?
- c. ¿Cuál sería la propuesta alternativa de intervención para los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021, con la

finalidad de promover el desarrollo de las habilidades de psicomotricidad gruesa para la adquisición las nociones espaciales?

c. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que se realizará tiene como finalidad el cumplimiento de uno de los requisitos reglamentarios para la adquisición del título universitario de licenciatura en Psicorrehabilitación y Educación Especial, de igual forma permitirá realizar una recapitulación y contraste del contenido académico aportado por diferentes autores, para obtener de esta forma una amplia perspectiva acerca del problema que se abordará.

Asimismo, este proyecto de investigación se desarrollará con el propósito de recopilar información que permita crear una propuesta alternativa de intervención para dar respuesta al problema existente en los niños de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1, que, a través de la docente del aula, brindaron la apertura para la investigación.

Y finalmente, la elaboración de este proyecto es importante debido a la relevancia que tiene la adquisición de las nociones espaciales por medio de las habilidades psicomotrices gruesas en los niños de nivel inicial para su desarrollo integral en las distintas competencias curriculares que se derivan de estas habilidades.

d. OBJETIVOS

Objetivo General:

Conocer acerca de la percepción espacial y la psicomotricidad gruesa en los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021

Objetivos específicos:

1. Identificar las nociones espaciales que dominan los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021.
2. Determinar las habilidades psicomotrices gruesas que poseen los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021.
3. Diseñar una propuesta alternativa para mejorar las habilidades psicomotrices gruesas de los alumnos de inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 durante el periodo 2020-2021 para la adquisición de las nociones espaciales.

e. MARCO TEORICO

5.1 PERCEPCIÓN ESPACIAL

El ser humano se encuentra en constante movimiento incluso antes del nacimiento, su movimiento responde a los diversos estímulos receptados y que lo invitan a proporcionar una respuesta corporal en el espacio y tiempo en el que se encuentra, favoreciendo de esta forma un desarrollo motriz.

Las respuestas ofrecidas por el infante se sitúan en el espacio, que de acuerdo con Martín (2013) se considera como:

(...) todo aquello que rodea al niño, es el lugar donde este se mueve, se relaciona y ocupa de distintas formas y con diferentes posiciones. Este espacio proporciona al niño información externa sobre sus posibilidades de acción. Sin embargo, la noción de espacio no se configura únicamente por lo que rodea externamente al sujeto, sino conjuntamente con la información interna y propioceptiva que este experimenta cuando se mueve y se relaciona con el exterior. (p. 99)

De este modo, se clarifica que el espacio cuenta con información tanto intrínseca como extrínseca, la información intrínseca incluye el conocimiento aportado por la propiocepción, es decir aquella relacionada con la información sobre la postura corporal, como muscular, temperatura u otros y por otra parte, la información extrínseca se considera como tal a la información obtenida por medio de las modalidades sensoriales y que proporcionan información de las condiciones ambientales que rodean al niño.

Para la Jaqueline Estrada (2013), el espacio se clasifica en función de la accesibilidad que el niño tiene a este, de tal forma que se presentan los siguientes tipos de espacio:

Espacio próximo: zona óptima de movilidad a la que puede tener acceso el infante.

Espacio cambiante: espacio que rodea al niño, pero que presenta cambios en relación con su disposición anterior, es decir, que presenta nuevos estímulos que pueden ser transitorios o de permanencia constante, en función de su utilidad para el niño.

Espacio remoto o general: consiste en el área actual de la cual dispone el infante para realizar movimientos.

5.1.1 Concepto de percepción espacial

La percepción espacial puede definirse como menciona Alva Nöe citada por Ávila (2015) como la conciencia de las interrelaciones existentes entre las personas u objetos y su relación con el receptor que interpreta dicha relación. De este modo, se puede entender a la percepción espacial como un proceso individualizado y subjetivo, que ocurre de forma interna y que involucra procesos cognitivos que validen la interpretación de la relación espacial existente entre uno o más elementos.

5.1.2 Concepto de nociones espaciales

Piaget citado por Correa, Molina, Montoya y Vega (2013), plantea que adquirir la noción espacial esta intrínsecamente ligada a la adquisición del conocimiento de los objetos y que esto se logra mediante el desplazamiento que el niño durante los primeros meses realiza con la finalidad de explorar en el medio que lo rodea. Es en este punto donde el niño empieza a formar acciones con la intención de conocer el objeto con el cual se relaciona.

Por lo tanto, las nociones espaciales son las palabras que se designan a la relación espacial entre el observador (sujeto) y el objeto observado, y de acuerdo con Castro (2004), “Aproximadamente a partir de los dos años, las relaciones espaciales más sencillas se expresan mediante palabras como: arriba, abajo, encima, debajo, más arriba,

más abajo, delante, detrás; dichas expresiones contribuyen grandemente a alcanzar las nociones espaciales” (p. 167).

5.1.3 Desarrollo de la noción espacial en el niño

Guillín (2014), menciona que la teoría piagetiana establece la adquisición de las nociones de espacio ocurren en tres etapas, entre las que se encuentran las correspondientes al espacio: topográfico, proyectivo y euclidiano.

Espacio topológico

Alderet (1983), menciona que según Piaget “las relaciones topológicas tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto o figura particular y comprenden relaciones de proximidad, separación, orden cerramiento y continuidad” (p. 94).

Esta etapa se encuentra situada desde el nacimiento hasta los cuatro años y se desarrollará en función de las habilidades motrices y el egocentrismo del niño, durante este proceso se evidencia la creación de relaciones espaciales simples y con puntos de referencia creados por el mismo niño y son de gran subjetividad, según menciona Martín (2013) y de igual forma cita que las nociones espaciales en esta etapa son de mayor facilidad cuando el cuenta con un espacio amplio y donde cuyos objetos puedan ser manipulados.

Mesonero (1994), refiere que para Piaget es de suma importancia experimentar esta etapa de adquisición del dominio del espacio topográfico puesto a que el infante realizará acciones de interiorización del espacio y los objetos que en el se presenten y además resalta la importancia de la posibilidad que tiene el niño de aprender en conjunto con sus iguales en un aula, dando paso a la oportunidad de comprender formas

específicas de los objetos y asimilar las relaciones espaciales mediante el movimiento de sí mismo o de los objetos que observa.

Espacio proyectivo

Entre las aportaciones de diversos autores sobre el espacio proyectivo se encuentran las de Piaget e Inhelder citados por Zapata (1998), en la que menciona que en el espacio proyectivo el niño debe basarse en puntos de referencia y observar cómo cambia la proyección de un objeto de acuerdo con el punto donde él se encuentre. Esta noción aparece cuando el objeto no se considera aislado, sino en relación con un punto de vista, sea el del sujeto o el de los objetos sobre los cuales se proyecta el primero.

Por otro lado, Castro (2004) considera que el espacio proyectivo permite la representación de transformaciones perceptuales las cuales dependerán de los cambios en la posición del observador y el objeto observado, los principales cambios proyectivos que se pueden presentar se encuentran referenciados a las longitudes y ángulos, sin embargo, se busca que el objeto representado guarde gran similitud con el objeto real, pero su proyección es relativa.

Espacio euclidiano o de razonamiento

Para Ochaita y Huertas (1989), el espacio euclidiano representa un nivel de mayor complejidad, puesto a que se realiza una combinación de los sistemas proyectivos y los ejes coordenados, que forman parte del espacio euclidiano o métrico

Del mismo modo para Martín (2013), durante este espacio el niño descubre las tres dimensiones: longitud, superficie y volumen, y por lo tanto, aprende nociones de volumen, profundidad, perpendicularidad, paralelismo o semejanza y diferencia, al igual que las representaciones en planos y mapas.

5.1.4 Nociones espaciales en niños de preescolar

Según Conde y Viciano (1997, p. 150) entre las nociones espaciales que se establecen en la etapa topográfica, que corresponde a la edad de 4 años, según Guillín (2014), se encuentran las siguientes:

Relaciones de orientación: derecha-izquierda, arriba-abajo, delante-detrás.

Relaciones de situación: dentro-fuera, encima-debajo, interior-exterior, recordar mi sitio, etc.

Relaciones de superficie: espacios libres, espacios llenos.

Relaciones de tamaño: grande-pequeño, alto-bajo, ancho-estrecho.

Relaciones de dirección: hacia la izquierda, hacia la derecha, desde aquí, hasta allí.

Relaciones de distancia: junto-separado, lejos-cerca, agrupado-disperso

Relaciones de orden o sucesión espacial: ordenar objetos en función de diversas cualidades.

5.2 PSICOMOTRICIDAD GRUESA

La psicomotricidad gruesa responde a movimientos de mayor amplitud, en los que intervienen todo el cuerpo y se encuentran en armonía y coordinación, al hablar de psicomotricidad gruesa se pueden enunciar algunas actividades como: caminar, correr, saltar, trepar, esquivar, rodar, etc. (Ardanaz, 2009).

Según Comellas y Perpinya (1996), la psicomotricidad gruesa a su vez se subdivide en dos grupos, el primero corresponde al dominio corporal dinámico, el mismo que incluye la coordinación general, el equilibrio, ritmo y coordinación

visomotriz; mientras que el segundo grupo alude al dominio corporal estático, que comprende el tono muscular, el autocontrol, respiración y relajación.

5.2.1 Dimensiones de la psicomotricidad gruesa

Dominio corporal dinámico

Es la capacidad de controlar a voluntad las diferentes partes de cuerpo, es decir, extremidades (superiores e inferiores) y tronco; al hablar de movimientos voluntarios existe la posibilidad de seguir consignas, que se encuentren efectuadas mediante movimientos sincronizados y armónicos (Comellas & Perpinya, 2003).

Coordinación general: La coordinación general permite que en el niño intervengan todos los movimientos aprehendidos. Caminar, saltar, trepar, subir escaleras, son movimientos que el niño va internalizando a medida que evoluciona su desarrollo neuromuscular y sensorio-perceptivo, es decir, que todas las partes del cuerpo van a efectuar el movimiento de forma ordenada (Linares, 2009).

Equilibrio: es la capacidad para mantener el cuerpo en la posición deseada, esta habilidad es adquirida mediante el conocimiento del esquema corporal y su relación con el mundo exterior. El órgano de sentido del equilibrio se encuentra ubicado en el oído, y es por tal motivo que es imprescindible el trabajar con giros, vueltas u otras opciones. (Díaz, 2001)

Tiempo y Ritmo: Nancy Portero (2015), menciona lo siguiente:

Las nociones de tiempo y de ritmo se elaboran a través de movimientos que implican cierto orden temporal, se pueden desarrollar nociones temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos, ejemplo: cruzar un

espacio al ritmo de una pandereta, según lo indique el sonido. También se trabaja produciendo sus propios sonidos bucales jugando con la intensidad, ritmo, duración e ir añadiendo la expresión corporal de cada niño/a al sonido. (p. 26)

Coordinación visomotriz: “La coordinación visomotriz implica actividades de movimientos controlados, es decir que requieren de mucha precisión, donde se utilizan los procesos óculo manual en forma simultánea (ojo, mano, dedos), como por ejemplo acciones de cortar, pintar, rasgar, pegar, etc.” (Arteaga, Luna y Ramírez. 2020)

Dominio corporal estático

Según Zhunio (2015), el dominio corporal estático se encuentra conformado por “todas aquellas actividades que llevarán al niño a interiorizar su esquema corporal, incluimos dentro de esta a la respiración y la relajación ya que ayudarán a profundizar e interiorizar su propio YO” (p. 23).

Tono muscular: el tono o tonicidad constituye el grado de tensión de los músculos del cuerpo, sin embargo, esta función no se debe considerar como estática sino como dinámica, porque se encuentra presente incluso en movimientos muy ligeros y que pueden llegar a pasar desapercibidos; y que además se encuentra constantemente activo durante la vigía debido a que el organismo se encuentra predispuesto al movimiento. (Arnáiz y Bolarín, 2020)

Autocontrol: Ortega (2013) menciona que el autocontrol constituye la capacidad de regular la conducta y el propio cuerpo en función de las características ambientales o contextuales, dicho de esta forma, el infante desarrolla la habilidad de mostrar un proceso de adaptación a las normas de comportamiento esperado, ya sean en la conducta emocional, social, motriz u otros.

Respiración: “una función vital del organismo. Un fenómeno biológico presente de forma consciente o no, en cualquier actividad humana, susceptible de aprendizaje y mejora” (PONCE DE LEÓN, ALONSO, FRAILE, VALDEMOROS y PALOMERO. 2009, p. 61).

Relajación: “la acción de provocar el relajamiento de la tensión de los músculos para obtener un reposo completo” (Defontaine, J. 1982, p.113).

5.2.2 Habilidades psicomotrices gruesas

De acuerdo con Correales (2015), las habilidades psicomotrices gruesas que deben presentar los niños de educación inicial según sus edades son las siguientes:

EDAD	HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS
2 AÑOS	<p>Camina pie-tobillo con un movimiento suave</p> <p>Corre relativamente bien, pero se puede caer con frecuencia</p> <p>Salta en el mismo lugar con sus dos pies</p> <p>Trepa muebles, estructuras de juego o paredes bajas</p> <p>Patea una pelota grande</p> <p>Trepa fuera de su corral</p> <p>Se desplaza saltando con ambos pies</p>
3 AÑOS	<p>Corre suavemente y de repente para</p> <p>Pedalea un triciclo</p> <p>Sube y baja las escaleras sosteniéndose de los pasamanos o pared.</p> <p>Tira una pelota con una mano a su altura</p> <p>Alcanza objetos con sus manos completamente extendidas</p> <p>Mueve un columpio con sus piernas</p> <p>Camina en punta de pie</p>

4	Corre rápido, salta bien
AÑOS	Salta hacia adelante y hacia atrás con un pie
	Agarra una pelota a una distancia de 5 pies (1.52 metros) y dobla los brazos para agarrarla
	Trepa en equipos altos
	Monta triciclo con destreza

Tabla 16. Habilidades psicomotrices gruesas según Correales (2015)

5.2.3 Relación entre percepción espacial y psicomotricidad gruesa

La relación existente entre la percepción espacial y la psicomotricidad gruesa se evidencia en que son procesos que presentan una correlación intrínseca entre ellos, de tal forma que uno no puede suceder sin la implicación del otro, en este sentido Contreras, Gil y Gómez (2008), mencionan que el desarrollo motriz del niño durante la primera infancia evidencia un gran desarrollo de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados a la relación del propio infante y el mundo que lo rodea, mediante la intervención de mecanismos de control postura, equilibrio y desplazamientos, que requieren de nociones espaciales.

Por otro lado, la relación existente entre estas dos categorías es referenciadas por (Arnaiz, 1994), cuando menciona que uno de los aspectos que se debe trabajar en el campo de la psicomotricidad es la perceptomotricidad, mediante la estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales.

Del mismo modo, Berruezo (2000) señala que “la noción del espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior” (p. 23). Por

lo tanto, se puede rectificar la relación de codesarrollo de estas destrezas mediante la interacción del niño con el ambiente, en este sentido se puede afirmar que la adquisición de las nociones espaciales a través de la percepción espacial y la psicomotricidad gruesa son procesos que se desarrollan mediante la experiencia vivida del infante, donde el niño, no es un mero espectador del espacio, sino que es un protagonista de la manipulación del mismo. (Picq y Vayer, 1977).

Finalmente, los aportes de Piaget (1975) en el estudio de la evolución del espacio en el niño, menciona que la disponibilidad del espacio para el niño se encuentra limitado a la capacidad visual y las habilidades motrices que el infante presente durante su proceso evolutivo, es decir, que para la adquisición de las nociones referenciales de espacio el niño debe ser capaz de manipular y explorar los elementos y el espacio que lo rodea con el propósito de no entorpecer el desarrollo de ninguna de estas destrezas, debido a que por un lado, la exploración le permite al niño el desarrollo de la memoria de recorrido y la permanecía de los objetos, mientras que por otro, motiva al niño al descubrimiento de su entorno y para ello requiere de los procesos psicomotores.

f. METODOLOGÍA

6.1 Enfoque de la investigación

El proceso metodológico – técnico del trabajo de investigación, es de enfoque mixto, con fines argumentativos, expositivos y propositivos, que, sobre la base del análisis de otros estudios de naturaleza académica, científica y técnica, coherente con las categorías de indagación, propende estudiar las causas, consecuencias y alternativas de solución de la correspondiente problemática de investigación.

El presente proyecto de investigación titulado: PERCEPCIÓN ESPACIAL Y PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN LOS ALUMNOS DE INICIAL II DE LA ESCUELA FISCAL JOSÉ INGENIEROS No 1, DURANTE EL PERIODO 2020-2021, conforme la problemática que caracteriza el objeto y materia de investigación, se estima conveniente el siguiente tipo de investigación.

6.1.1 Diseño de investigación

El diseño de la investigación será de campo, no experimental, puesto a que proporciona acceso a la obtención de información, mediante la aplicación de los instrumentos de forma directa a la muestra poblacional estudiada y a su vez, permite realizar el estudio sobre una problemática específica, para que posteriormente, en base a los datos obtenidos y la revisión de literatura teórica-científica, poder construir una propuesta alternativa de intervención que busque dar solución al problema de investigación.

6.1.2 Tipo de investigación

Esta investigación será del tipo descriptiva, debido a que permite el cumplimiento de los objetivos planteados en este proyecto y que evidencia ser un tipo

de investigación de mayor accesibilidad para los interesados, y de esta forma desarrollar una investigación con mayor profundidad en las categorías planteadas.

6.1.3 Procesamiento de la información

La información obtenida tendrá un procesamiento estadístico descriptivo, debido a que se obtendrá información que se presentará mediante recursos gráficos como pasteles y barras, y a su vez se realizará la descripción y análisis de la información recolectada.

6.2 Métodos a utilizarse en el proyecto de investigación social

6.2.1 Método científico: contribuirá a proporcionar solidez científica que avale los diferentes criterios emitidos en proyecto, por medio del respaldo científico de autores que han realizado aportaciones sobre las categorías incluidas en el trabajo investigativo.

6.2.2 Método cuantitativo: este método permitirá cuantificar la información obtenida por medio de los instrumentos, con la finalidad de conocer cuáles son las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas que dominan los niños que forman parte de la muestra

6.2.3 Método cualitativo: se aplicará en todo el proceso de investigación con el fin de construir un marco teórico y referencial que brinden sustento argumentativo al proyecto y que, al mismo tiempo, permita explicar las diferentes dinámicas existentes sobre el tema del proyecto.

6.2.4 Método analítico-sintético: por medio de este método se busca realizar un estudio detallado sobre los diferentes componentes que forman parte de las categorías de estudio, para de esta forma, comprender de mejor manera la problemática que se abordará en la investigación.

6.2.5 Método descriptivo: mediante la utilización de este método se efectuará una explicación de cada una de las categorías incluidas en el proyecto, considerando las cualidades más significativas y que puedan ser valoradas en la muestra poblacional.

6.3 Técnicas e Instrumentos

Técnicas: las técnicas que se incluirán en el proyecto de investigación son:

6.3.1 LISTA DE COTEJO: esta técnica permite la obtención de información cuantificable y a su vez se puede implementar como un registro del avance de niño en un tema específico, para propósito del proyecto de investigación, esta técnica será utilizada en los dos primeros objetivos, es decir, para conocer las nociones espaciales y las habilidades psicomotrices gruesas que dominan los niños que forman parte de la muestra de estudio.

6.3.2 ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA: consiste en una técnica que permite la obtención de información cualitativa y cuantitativa sobre un específico, al tratarse de una entrevista del tipo no estructurada, brinda la libertad al entrevistador de profundizar en temas de mayor interés con el fin de obtener la información necesaria para el análisis de los datos.

6.3.3 Instrumentos: para propósito de la investigación se utilizará como instrumento a la ficha de la lista de cotejo y una ficha de registro para la entrevista no estructurada.

6.4 Población y muestra

Para efecto del presente proyecto de investigación se trabajará con una muestra poblacional perteneciente al inicial II de la escuela fiscal José Ingenieros No 1 de la ciudad de Loja, la muestra se obtiene por proceso no probabilístico.

6.4.1 Criterio de muestra

En vista de que el presente proyecto de investigación, se elaboró en el periodo académico abril-septiembre 2020, durante el estudio del Séptimo Ciclo de la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, conforme a la planificación y ejecución del mismo se realizó en un escenario virtual concreto de la temática y problemática inherente al objeto de investigación.

El criterio de selección de la muestra consiste en que son alumnos que de acuerdo con la información proporcionada por la docente de aula, la Mg. Victoria Cueva, presentan dificultades en el dominio de las habilidades psicomotrices gruesas y que estas a su vez repercuten en la adquisición de las nociones espaciales.

En la siguiente tabla se identifican los miembros de la muestra:

MUESTRA	
¿Quién?	¿Cuántos?
Alumnos	10
Padres de familia	10
Docente	1
TOTAL:	21

g. CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES														
Actividad	Periodo 2020								Periodo 2021					
	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Tema/ problemática/ justificación/ objetivos														
Marco teórico														
Metodología														
Cronograma/ Presupuesto o financiamiento/ bibliografía/ anexos														
Presentación de anteproyecto														
Aprobación de anteproyecto														
Designación de director de tesis														
Aplicación de instrumentos														
Elaboración de propuesta alternativa														
Análisis de resultados														
Discusión de resultados/ conclusiones y recomendaciones														
Elaboración de informe final														
Aptitud legal														
Designación de tribunal														
Defensa privada														
Sugerencias del tribunal														
Defensa pública														

h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

Presupuesto: el costo de inversión estimado para el proyecto de investigación se detalla a continuación:

INSUMO	CANTIDAD	COSTO POR UNIDAD	VALOR TOTAL
Impresiones	500	0,05	\$ 25,00
Internet	12	20,00	\$240,00
Transporte	X	X	\$80,00
Anillados	5	3,00	\$15,00
Materiales de oficina	25	1,00	\$25,00
Empastado	5	7,00	\$35,00
Fotografías	30	1,00	\$30,00
Imprevistos			\$50,00
TOTAL:			\$ 500,00

Recursos: entre los recursos considerados para el cumplimiento del proyecto de investigación se incluyen:

RECURSOS HUMANOS:

Autora del anteproyecto: Paula Alejandra Jiménez Flores

RECURSOS MATERIALES:

Computadora, Impresora, Libros, Artículos de consulta

i. BIBLIOGRAFÍA

- ALDERET, E. (1983). Estudios de Psicología N- 14. Ed. Universidad Autónoma de Madrid.
- ARDANAZ, T. (2009). “La psicomotricidad en educación infantil”. Revista de Innovación y Experiencias Educativas.: Disponible en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_1.pdf
- ARETAGA, M., LUNA, H. y RAMÍREZ, C. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura. vol.12 no.1. Revista universidad y sociedad. ISSN 2218-3620
- ARNAIZ P. (1994): “La educación psicomotriz en la Escuela Infantil”, en SAEZ, J. MONTES, A. (eds.): La formación en Escuelas Infantiles. Una experiencia en la Región de Murcia. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- ARNÁIZ, P. y BOLARÍN, M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 37.
- ÁVILA, I. (2015). Percepción y pensamiento espacial. La veta reduccionista del enfoque enactivo. Ideas y Valores, 64 (157), 191-214.
- BERRUEZO, P.P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) Psicomotricidad: prácticas y conceptos. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-95294-19-2)
- BONILLA, J., (2017). Nociones básicas del preescolar. Recuperado de: https://issuu.com/johannaandreabonillaagudelo5/docs/nociones_basicas_del_preescolar
- CASTRO, J. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. (S. Ula, Ed.) Acción Pedagógica, Vol.13(nº 2), 162 - 170. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17193>.
- CEDEÑO, M., (2015). Educación Inicial procesos matemáticos. Editorial Noriega. Caracas-Venezuela. Recuperado de: <https://www.unicef.org/educini6.pdf>
- COMELLAS, J., y PERPINYA, A. (2003). Psicomotricidad en la educación infantil. España.:CEAC Educación infantil.

- COMELLAS, M., y PERPINYA, A. (1996). La psicomotricidad en preescolar. España: Ceac S.A. Gersa Industria Gráfica
- CONDE J. y VICIANA V., (1997). Fundamentos para el desarrollo de la motricidad fina en edades tempranas. Málaga: Aljibe.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- CONTRERAS, O., GIL, P. y GÓMEZ, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. Revista Iberoamericana de educación,
- CORREA L., MOLINA C., MONTOYA J. y VEGA J., (2013). La noción espacial una base fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. Santiago de Cali.
- DEFONTAINE, J. (1982): Manual de Psicomotricidad y relajación. México: Masson
- Díaz, N. (2001). Fantasía en Movimiento. Noriega: Editorial Limusa.
- ESTRADA, J., (2013). Espacio-tiempo en la educación psicomotriz. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/yackyestrada/espacio-tiempo-en-la-educacin-psicomotriz-carla>
- GUILLÍN, B., (2014). Actividades lúdicas en el desarrollo de las nociones espaciales en los niños y niñas de 4 a 5 años, de nivel inicial 2, de la escuela “Matilde Hidalgo de Prócel” Quito, período 2013-2014. Quito-Ecuador.
- JIMÉNEZ, Y. (2013). “la psicomotricidad gruesa en las actividades lúdicas de los niños y niñas de 5 años de edad del nivel escolar de la escuela AMERICAN CHRISTIAN SCHOOL del cantón Quevedo de la provincia de los Ríos durante el periodo lectivo 2012-2013”. Babahoyo-Ecuador
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL [LOEI]. (2011). Quito: Registro Oficial, 417, segundo suplemento, 27 de Junio del 2014.
- LINARES, C. (2009). Coordinación general. Rescatado de: <http://carmencitalinares.blogspot.com/2009/01/coordinacion-general.html>. Panamá.
- LÓPEZ, S. (2012). Problemas de aprendizaje por causas psicomotrices. Revista PsicoActua. Recuperado de: www.psicoactua.com. España
- MARTÍN, D. (2013). Psicomotricidad e intervención educativa. La estructuración espacial. Ediciones Pirámide. 1era Edición. Madrid-España.

- MESONERO, A. (1994). Psicología de la educación psicomotriz. España. Ed. Oviedo.
- OCHAITA, J. y HUERTAS, E. (1989). Desarrollo y aprendizaje del conocimiento espacial: aportaciones para la enseñanza del espacio geográfico. Dialnet(nº 8), 10 - 20.
Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317473> x
- ORTEGA, A. (2013). Desarrollo psicomotriz, desarrollo de 0 a 6 años. Puebla- México.
- PIAGET, J. (1975): Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral. 6ª ed.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977): Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: Científico-Médica.
- PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR 2013-2017 (2013). Resolución 2. Registro oficial suplemento 78, de 11 de septiembre de 2013.
- PONCE DE LEÓN, A., ALONSO, R.A., FRAILE, A., VALDEMOROS, M.A., PALOMERO, J.E. (2009): La Educación motriz para niños de 0-6 años. Madrid: Biblioteca Nueva
- PORTERO, N. (2015). “La psicomotricidad y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas del primer año de educación general básica de la escuela particular “Eugenio Espejo” de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua.” Ambato- Ecuador.
- SÁNCHEZ, M (2005). Proyecto de innovación en acción docente. Problemas de psicomotricidad en niños de preescolar. México. D. F
- ZAPATA, G. P. (1998). Educación somática y construcción del espacio en el niño. Educación física y deporte, 20(1), 97-104. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3394/3157>
- ZHUNIO, M. (2015). Influencia de la actividad lúdica en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños y niñas de tres y cuatro años del centro preescolar “LA COMETA” 2014. Cuenca- Ecuador

ANEXOS

NOCIONES ESPACIALES

Nombre del niño/a: _____

Edad: ___ años, ___ meses Fecha: _____

NOCIONES ESPACIALES				
Lista de cotejo elaborada en base a los aportes de Conde y Viciano (1997)				
ACTIVIDAD	SI	A VECES	NO	Observaciones
Relaciones de orientación				
derecha-izquierda				
arriba-abajo				
delante-detrás				
Relaciones de situación:				
dentro-fuera				
encima-debajo				
Recuerda el lugar en donde estaba hace un momento				
Relaciones de superficie				
Lleno-vacío				
Relaciones de tamaño				
grande-pequeño				
alto-bajo				
ancho-estrecho				
Relaciones de dirección				
Aquí-allá				
Relaciones de distancia				
junto-separado				
lejos-cerca				
Relaciones de orden o sucesión espacial				
Primero, segundo, ..., último				

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS

Nombre del niño/a: _____

Edad: ____ años, ____ meses

Fecha: _____

HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS				
Lista de cotejo elaborada en base a los aportes de Correales (2015)				
ACTIVIDAD	SI	A VECES	NO	Observaciones
CAMINAR				
Camina siguiendo diversos tipos de líneas				
Camina de puntillas (con las puntas de los pies)				
SALTAR				
Salta en el mismo lugar con sus dos pies				
Salta hacia adelante y hacia atrás con un pie				
TREPAR				
Trepa muebles, estructuras de juego o paredes bajas				
Trepa en objetos de altura superior o igual a la suya				
PATEAR				
Patea una pelota grande				
DESPLAZAMIENTO				
Se desplaza saltando con ambos pies				
CORRER				
Corre suavemente y se detiene sin perder el equilibrio				
Corre rápido y sin caer				
PEDALEAR				
Pedalea un triciclo (o bicicleta con apoyos)				
SUBIR-BAJAR				
Sube y baja las escaleras sosteniéndose del pasamanos o pared				
LANZAR				
Tira una pelota con una mano a su altura o más alto				
EXTENSIÓN DE BRAZOS				
Extiende sus brazos para alcanzar objetos				
Dobla los brazos para agarrar objetos que le son lanzados desde 5 o más pies de distancia. (equivalente a 1,52 m de distancia)				
EXTENSIÓN DE PIERNAS				
Mueve un columpio con sus piernas				

REGISTRO DE ENTREVISTA

REGISTRO DE ENTREVISTA REALIZADO A LA DOCENTE DEL INICIAL II DE LA ESCUELA JOSÉ INGENIEROS N°1		
Nombre de la entrevistada: _____ Nombre de la entrevistadora: _____ Fecha: _____ Hora: _____ TEMA: NOCIONES ESPACIALES Y HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS		
N° de pregunta:	Pregunta realizada:	Anotaciones
1	¿Qué nociones espaciales ha podido usted visualizar en el aula de clases y cuál es su apreciación de las mismas en comparación con otros grupos que usted haya guiado en calidad de docente?	
2	¿Qué habilidades psicomotrices gruesas ha observado durante las jornadas de clases y que puede comentar al respecto sobre ellas?	
3	Desde su práctica docente, ¿Qué estrategias pedagógicas ha usado usted para trabajar las nociones espaciales en sus alumnos?	
4	¿Consideraría que la realización de estas actividades se puede considerar como un indicador fiable de su aprendizaje?	
5	Con respecto a las habilidades psicomotrices gruesas, ¿Qué estrategias ha usado para trabajar este contenido con sus alumnos?"	
6	¿Considera usted que dichas estrategias le han dado buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
7	¿Cómo ha sido el trabajo con los padres de familia durante este periodo académico, considerando su participación y compromiso con la educación de sus hijos o representados?	

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN	ii
AUTORÍA	iii
CARTA DE AUTORIZACIÓN	iv
AGRADECIMIENTO	v
DEDICATORIA	vi
MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO	vii
MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS	viii
a. TÍTULO	1
b. RESUMEN	2
c. INTRODUCCIÓN	4
d. REVISIÓN DE LITERATURA	8
HISTORIA DE LAS NOCIONES ESPACIALES	8
TEORÍAS EDUCATIVAS QUE FUNDAMENTAN A LAS NOCIONES	
ESPACIALES	10
Teoría del desarrollo según Jean Piaget	11
Teoría de la percepción espacial de Hannoun	13
Teoría geométrica de Van Hiele.....	15
PENSAMIENTO INFANTIL	18
Características del pensamiento espacial	19
Egocentrismo.....	20
Sincretismo.....	21
ETAPAS EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO ESPACIAL	22
Espacio topográfico.....	22
Espacio euclidiano.....	24
NOCIONES ESPACIALES	26
Concepto.....	26
DESARROLLO DE LA NOCIÓN ESPACIAL	27
CANALES QUE INTERVIENEN EN LAS NOCIONES ESPACIALES	28
CLASIFICACIÓN DE LAS NOCIONES ESPACIALES	30
IMPORTANCIA DE LAS NOCIONES ESPACIALES	35
En la vida diaria.....	35
En el ámbito educativo	35
NOCIONES ESPACIALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN	
INFANTIL	36

En Europa	36
En Latinoamérica	37
En Ecuador	37
HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD	40
TEORÍAS EDUCATIVAS QUE FUNDAMENTAN LA PSICOMOTRICIDAD	42
Psicología genética de Jean Piaget	42
Teoría de Henry Wallon	43
Teoría histórico-cultura de Lev Vygotsky.....	44
PSICOMOTRICIDAD	45
Características de la psicomotricidad	46
Tipos de psicomotricidad	47
Componentes de la psicomotricidad gruesa	49
Dominio corporal dinámico.	51
Coordinación general:	51
Equilibrio:	51
Tiempo y Ritmo:	51
Coordinación visomotriz:	52
Dominio corporal estático	52
Tono muscular:	52
Autocontrol:	52
Respiración:	53
Relajación	53
HABILIDADES PSICOMOTRICES GUESAS	53
IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS .58	
En la vida diaria.....	58
En el ámbito educativo	59
HABILIDADES PSICOMOTRICES GRUESAS EN EL CURRÍCULO DE EDUCACION INICIAL	59
En Europa	60
En Latinoamérica	61
En Ecuador	61
EL JUEGO	62
TEORÍAS DEL JUEGO	64
EL JUEGO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE	65
TIPOS DE JUEGOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL	67

	EL JUEGO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL	69
e.	MATERIALES Y MÉTODOS	72
	Tipo de investigación	72
	Enfoque de la investigación	72
	Diseño de investigación	73
	Procesamiento de la información	74
	Métodos	74
	Método científico.	74
	Método cuantitativo.....	75
	Método cualitativo.....	75
	Método analítico-sintético	75
	Método descriptivo.....	76
	Técnicas e Instrumentos	76
f.	RESULTADOS	79
g.	DISCUSIÓN	98
h.	CONCLUSIONES	101
i.	RECOMENDACIONES	102
j.	BIBLIOGRAFÍA	103
k.	ANEXOS	142
	a. TEMA	143
	b. PROBLEMÁTICA	144
	c. JUSTIFICACIÓN	150
	d. OBJETIVOS	151
	Objetivo General:	151
	Objetivos específicos:	151
e.	MARCO TEORICO	152
	5.1 PERCEPCIÓN ESPACIAL	152
	5.1.1 Concepto de percepción espacial.....	153
	5.1.2 Concepto de nociones espaciales	153
	5.1.3 Desarrollo de la noción espacial en el niño	154
	Espacio topológico	154
	Espacio proyectivo	155
	Espacio euclidiano o de razonamiento	155
	5.1.4 Nociones espaciales en niños de preescolar	156
	5.2 PSICOMOTRICIDAD GRUESA	156

5.2.1 Dimensiones de la psicomotricidad gruesa	157
Dominio corporal dinámico.....	157
Coordinación general	157
Equilibrio:	157
Tiempo y Ritmo	157
Coordinación visomotriz	158
Dominio corporal estático	158
Tono muscular	158
Autocontrol	158
Respiración	159
Relajación	159
5.2.2 Habilidades psicomotrices gruesas	159
5.2.3 Relación entre percepción espacial y psicomotricidad gruesa	160
f. METODOLOGÍA	162
6.1 Enfoque de la investigación	162
6.1.1 Diseño de investigación	162
6.1.2 Tipo de investigación	162
6.1.3 Procesamiento de la información	163
6.2 Métodos a utilizarse en el proyecto de investigación social	163
6.3 Técnicas e Instrumentos	164
g. CRONOGRAMA	166
h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO	167
i. BIBLIOGRAFÍA	168