

Universidad de Montemorelos
Escuela Normal "Profa. Carmen A. de Rodríguez"
Facultad de Educación



EL TALLER COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO
PARA FAVORECER LAS CAPACIDADES
MOTRICES FINAS EN NIÑOS
DE 3 Y 4 AÑOS

Documento recepcional
presentado en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de
Licenciatura en Educación Preescolar

por

Alejandra Linneth Pérez Plata

Mayo de 2014

AUTORIZACIÓN

Yo Alejandra Linneth Pérez Plata, autorizo a la escuela normal Montemorelos “Profra. Carmen A. de Rodríguez” a reproducir este estudio parcial o totalmente con propósitos profesionales, entendiendo que de ninguna manera se utilizará para fines lucrativos de alguna persona o institución.

Alejandra Linneth Pérez Plata

Montemorelos, Nuevo León

Mayo de 2014

DEDICATORIA

A Dios, por guiarme hasta aquí y por ser el apoyo principal durante el transcurso de estos últimos cuatro años de mi vida.

A mis amigos y familia, por darme aliento y ánimo cada día para seguir adelante en mi preparación profesional.

A mis compañeras, por haberse convertido en parte de mi familia durante este tiempo, por su amistad incondicional y apoyo.

A mis maestras, por haberme preparado profesionalmente, por su profesionalismo en el ámbito educativo, y principalmente por su gran esfuerzo para poder llevarme hasta este momento.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios, porque sin él no hubiera podido culminar esta etapa de mi vida.

A mi papá, por su apoyo económico. Agradezco que, junto con mi madre, me brindaran su apoyo incondicional durante toda mi carrera.

A mis compañeras por darme siempre ánimo y alegrar los días difíciles. En especial a mis amigos por demostrar su presencia incondicional.

A los maestros que me formaron, en especial en esta última etapa, las maestras Gladys Steger de Hilt y Elizabeth Dzul, que me brindaron parte de su tiempo para que mi preparación profesional pudiera culminar.

TABLA DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
LISTA DE FIGURAS	vii
Capítulo	
I. TEMA DE ESTUDIO Y CONTEXTO ESCOLAR	1
Introducción	1
Tema de estudio	3
Contexto escolar	4
II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	10
Modalidades de trabajo en el preescolar	10
Modalidades	11
Centros de interés	11
Proyecto de trabajo	13
Unidades didácticas	14
Rincones de juego	15
Modalidad de Taller	16
El desarrollo motriz	19
Motricidad gruesa	20
Motricidad fina	21
Esquema corporal	22
Características de los niños de tres y cuatro años	23
Los cinco sentidos	24
Área de lenguaje	24
Área de socialización	26
Área cognitiva	27
Área motriz	28
Estimulación temprana	29
Actividades que favorecen la motricidad fina	32
El hogar y el desarrollo de las capacidades motrices	34
El papel de la educadora	37

III. TRABAJO EN EL AULA	41
Características generales de los niños	41
Actividades propuestas para favorecer la motricidad fina	45
Reacciones de los niños	51
Logros y dificultades	53
Apoyo de los padres	55
Influencia del Jardín de niños	57
IV. RESULTADOS	59
Conclusión	59
ANEXOS	62
LISTA DE REFERENCIAS	83

LISTA DE FIGURAS

1. Ubicación del Jardín de Niños Capitán Alonso de León	7
2. Croquis del Jardín de Niños Capitán Alonso de León	8
3. Grupo de 2 ^{do} "A" del Jardín de Niños Capitán Alonso de León	9

CAPÍTULO I

TEMA DE ESTUDIO Y CONTEXTO ESCOLAR

Introducción

Uno de los propósitos de la educación preescolar es el diseño de estrategias de actividades para potencializar al máximo el desarrollo del niño en sus primeros años, trabajando sobre las distintas áreas de aprendizaje que el programa de educación preescolar (SEP) ofrece.

El Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), afirma que “la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido” (p. 13).

Es poco el interés que la sociedad le da a la educación preescolar, pensando que el jardín de niños es solo un sitio donde se cuidará a los niños mientras los padres salen a trabajar, sin embargo, desconocen que los primeros siete años de vida del niño son esenciales para brindarles la mejor educación y comenzar a formar a los adultos del mañana. Tal como López (2007) asegura,

la necesidad de que los niños desarrollen de forma armónica su inteligencia y sus relaciones socioemocionales exige que todos los adultos de la comunidad, especialmente la familia y la escuela trabajen de manera conjunta para que el proceso educativo se realice eficazmente. (p. 28)

El área de aprendizaje que se trabajó en este documento es “el taller como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de las capacidades motrices finas en niños de tres y cuatro años”. El tema fue elegido a causa de la gran dependencia que

mostraban los niños del grupo hacia las personas mayores, es decir, las maestras y familiares. Por ejemplo, Fátima y Diego Aranda aún son muy dependientes para realizar actividades como lavarse las manos; abrochar sus suéteres y pantalones, entre otras cosas, es por eso que se organizó una secuencia de talleres en la cual se pretendió que los niños agilizaran los movimientos más finos y pudieran realizar simples actividades por si solos.

Las actividades propuestas para trabajar el desarrollo de las capacidades motrices finas fueron: insertar en orificios pequeños, la prensión de pequeños objetos con el movimiento de pinza, el atrapar pelotas y distintos movimientos circulares de la mano, así también como el reconocimiento de su brazo, manos y dedos, para trabajar distintas actividades.

Este documento está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo I se presenta la razón por la cual se eligió el tema de las capacidades motrices finas, como así también el tema de estudio y el contexto escolar, es decir el espacio en el cual se desarrollaron las distintas actividades.

El capítulo II, que contiene el marco teórico, brinda información acerca de cuáles son las distintas modalidades de aprendizaje en el nivel preescolar y qué es un taller. También se da una definición de las capacidades motrices finas y todo lo que implican, como el apoyo de los padres y las características de la educadora para llevar al niño a un desarrollo más pleno.

Dentro del capítulo III se narran las experiencias vividas en el salón de clases durante el curso escolar. Por ejemplo, que Tiffany, José Eugenio, Ellen, Héctor y Monserrat lograron este año aprender a atar las agujetas de sus tenis, y que la actividad de

los listones, aunque al principio pareció un poco aburrida, resultó ser la preferida por los niños. También los logros y las dificultades presentadas para llevar a los niños a una mayor autonomía.

Finalmente, en el capítulo IV se muestran los resultados de la aplicación de los tres talleres propuestos para el favorecimiento de las capacidades motrices finas. Con los mismos se busca demostrar los avances en cuanto a la aplicación de la modalidad de taller como beneficio para las capacidades motrices finas en los niños de tres y cuatro años.

Tema de estudio

Utilizando la modalidad de taller, se pretendió trabajar las diferentes áreas del desarrollo del niño, tales como el aspecto cognitivo, de lenguaje, social y las capacidades motrices.

El taller es una forma de mostrar al niño un aprendizaje de manera concreto, es por eso que se decidió utilizarlo para la aplicación de actividades que favorezcan el desarrollo de las capacidades motrices finas. Además, utilizando la modalidad de taller, el niño también puede aprender por medio de sus compañeros (Malagón y Montes, 2005).

Las capacidades motrices incluyen los movimientos del cuerpo, los cuales son el medio con el que nos relacionamos con el ambiente externo. Las capacidades motrices son los movimientos del cuerpo (músculo corporal). Los movimientos del cuerpo son los que permiten desde tocar algún objeto hasta comunicarse con los demás seres humanos. De igual manera los movimientos finos en un niño son el medio por el cual el niño pueda tocar y experimentar para conocer cosas nuevas (Irigoyen, 2008).

Tomando en cuenta los beneficios que se adquieren cuando los niños aprenden en colaboración con sus demás compañeros, se eligió trabajar con la modalidad de taller para lograr la estimulación del área de las capacidades motrices. A fin de obtener buenos resultados de este trabajo se formuló una serie de preguntas como: ¿cuáles son las modalidades de aprendizaje?, ¿qué es la modalidad de taller?, ¿cuáles son las características de los niños de tres y cuatro años de edad?, la definición de capacidades motrices, los beneficios de la estimulación, las actividades que favorecen las capacidades motrices finas, el papel de la familia y por último, el papel de la educadora. Estos interrogantes fueron respondidos utilizando la línea temática 1: Experiencias de trabajo.

Contexto Escolar

El jardín de Niños “Capitán Alonso de León” fue la institución elegida para realizar las actividades sobre las capacidades motrices finas en el grupo de 2^{do} “A”. Dicho jardín se encuentra ubicado en la esquina de Manuel Acuña y Alfonso Reyes, teniendo al frente la Comisión Federal de Electricidad del municipio de Montemorelos, a un lado la Cruz Roja Mexicana y detrás el Centro Infantil de Perfeccionamiento (CIP) (ver Figura 1).

El jardín de niños está incorporado a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la zona número 50, región 5, clave 19DJNO244Z, con horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

El jardín de niños cuenta con una misión: Brindar un servicio de calidad con el compromiso de atender alumnos de tres a seis años de edad; manifestado a través del trabajo, identificado con los principios de laicidad, democracia, nacionalismo y

gratuidad en la educación, así como también aprecio por la dignidad de la persona, integración y equidad social con un alto sentido humanista; para el desarrollo y fortalecimiento de competencias, que permitan a los educandos responder con conocimiento y capacidad creativa, los retos, expectativas y demandas de la sociedad.

Asimismo cuenta con una visión, la cual es: Somos una institución de alta calidad reconocida a nivel estatal; que participa activamente en el desarrollo y fortalecimiento de competencias de los estudiantes, facultándolos a tener una participación plena en la vida social; atendiendo la diversidad con equidad: cuya identidad valoral se manifiesta en un alto sentido humanista, el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, la responsabilidad y respeto.

Finalmente el jardín cuenta con valores, los cuales son: dignidad, colaboración y responsabilidad, respeto, igualdad, trabajo colaborativo, equidad, alto sentido humanista.

Dentro del plantel se encuentra la oficina de la zona número 50, y cuenta con la dirección y la biblioteca escolar. El área de juegos, mesas para la hora del almuerzo, dos bodegas, cuatro salones, un baño para niñas y otro para niños equipados adecuadamente (ver Figura 2).

Cada aula cuenta con un pizarrón de gis y un pizarrón inteligente, cañón, mesas, sillas, un estante para organizar los materiales como el fomi, cartulinas, papel bon, entre otras cosas; libreros para el área de biblioteca, climas y materiales de artísticas.

La directora del jardín de niños es la maestra María Sandra Elizabeth Zúñiga González. La institución cuenta con un total de 92 niños inscritos, el cual está dividido

en cuatro grupos: el grupo de 3^{ro} "A", a cargo de la maestra Ileana Ríos Leal y la maestra auxiliar Noemí Notario Caamal, con 21 niños de cinco años, el grupo de 3^{ro} "B", a cargo de la maestra Lorena Patricia Fernández Hernández y la maestra auxiliar Zurisadey Arras Saenz, con 18 niños de cinco años; el grupo de 2^{do} "B", a cargo de la maestra María de Jesús Meza Guerrero y la maestra auxiliar Lesli Paola Bonilla, 21 niños de tres y cuatro años, y la maestra de apoyo para la clase de música Leidy Nelva Pacheco Muñoz.

El grupo en el que se aplicaron las actividades de las capacidades motrices finas fue el de 2^{do} "A", a cargo de la maestra Mayra Yanneth Plata Treviño y la maestra auxiliar Alejandra Linneth Pérez Plata, con 23 niños de tres y cuatro años (ver Figura 3).

El salón de 2^{do} "A" cuenta con un televisor, una computadora, un estante para el área gráfico plástica, otro estante para el área de dramatización, dos pequeños armarios, un librero para la biblioteca, el estante de materiales, dos pizarrones, uno de gis y otro de marcador, un cañón, un escritorio para la maestra, siete mesas y 28 sillas.

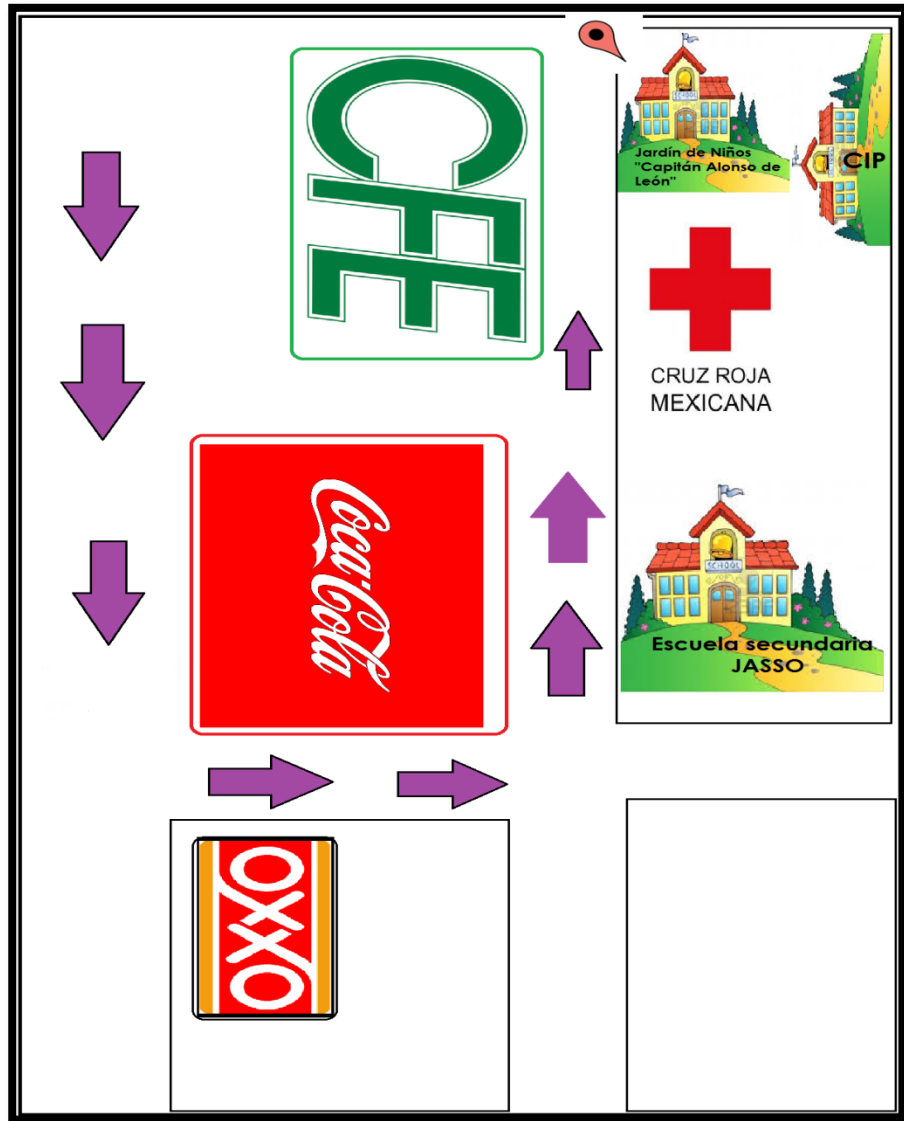


Figura 1. Ubicación del Jardín de Niños Capitán Alonso de León.

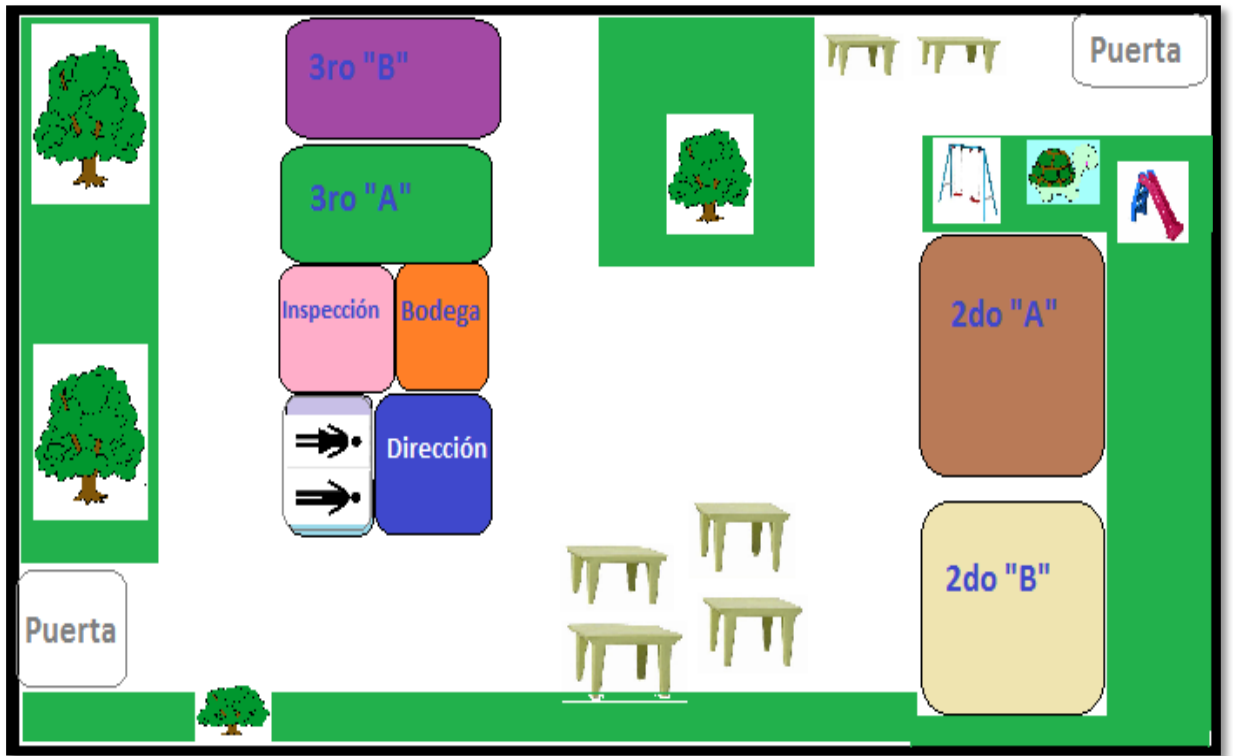


Figura 2. Croquis del Jardín de Niños Capitán Alonso de León.



Figura 3. Grupo de 2^{do} "A" del Jardín de Niños Capitán Alonso de León.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Modalidades de trabajo en el preescolar

Las modalidades de trabajo para el preescolar pueden ser también llamadas opciones metodológicas, y surgieron a partir de la diversidad de formas de aprendizaje de los niños que atiende nuestro país. Dichas modalidades están incluidas en el programa de educación preescolar, posibilitando hacer selección de la que mejor se adapte a las competencias que se quieran desarrollar.

Estas modalidades de trabajo “posibilitan organizar los objetivos y contenidos seleccionados fundamentalmente, teniendo en cuenta sus intereses, e infundiendo mayor dinamismo a los recursos didácticos” (López Gil, 2003, p. 48).

Es de vital importancia tomar en cuenta los intereses y experiencias de los niños, pues de esta forma se atraerá su atención y el uso de los recursos didácticos cumplirá su propósito específico. Como afirman Aguilar et al. (2007), “la propuesta didáctica más adecuada será aquella que posibilite al docente desarrollar sus intereses pedagógicos integrándolos con los intereses, necesidades y características de los niños” (p. 212).

Un aspecto importante, que no se debe dejar pasar para el mejoramiento académico, es la planificación. Según Pitkul (2008), “la planificación didáctica es un instrumento de trabajo para todos los integrantes de las instituciones educativas.

Encuadra las tareas, permite prever y organizar las acciones” (p. 23). Cada actividad realizada en el preescolar requiere de un objetivo. Para esto, cada modalidad tiene una forma específica de planificación y de evaluación. Por otra parte, la planificación posibilita reflexionar y elegir las actividades de una manera abierta, sujeta a modificaciones.

Las modalidades de trabajo más utilizadas son: centros de interés, unidades de trabajo, proyectos de trabajo, taller y rincones de juego.

Modalidades

Centros de interés

Los centros de interés “son temas que se relacionan con aspectos importantes de la vida real del niño -su familia, la localidad, sus intereses- y que tienen gran significado para él” (Malagón y Montes, 2005, p. 57). Estos centros surgen a partir del interés del niño, y pueden desarrollarse en un tiempo mayor o menor al previsto por el docente.

Generalmente, en esta modalidad el maestro realiza la planificación de acuerdo a los intereses de los niños. “Aunque el centro de interés también agrupa experiencias y actividades en torno a un eje temático central, significativo para los alumnos, éste surge espontáneamente por el interés del grupo de niños en un aquí y ahora” (López Gil, 2003, p. 101).

Algunos de los propósitos de los centros de interés son que el niño inicie su aprendizaje a partir de sí mismo, desarrolle el pensamiento y la reflexión, y conozca mejor su ambiente y el medio en el que se desenvuelve.

El proceso didáctico del centro de interés se desarrolla en tres partes; la primera

es la planeación, en la cual se eligen los objetivos y las actividades, entre otros. La segunda es el desarrollo; en esta parte se motiva al niño, se da el aprendizaje relacionado con el juego y algunas actividades de expresión en cualquier aspecto. Por último se presenta la evaluación, momento en el que se ven los conocimientos adquiridos y la autoevaluación docente (Malagón y Montes, 2005).

El iniciador de esta modalidad fue el doctor Ovidio Decroly, quien la estructuró en tres fases: observación, asociación y expresión. La observación puede ser directa o indirecta. La observación directa se efectúa cuando el niño relaciona con la realidad de las cosas, por ejemplo, la observación de las plantas, de los animales, etc. En esta etapa la docente estimula al niño a hacer comparaciones, describir objetos, etc. La observación indirecta es aquella en la que el niño no tiene acceso a lo real, y observa las cosas de su entorno por medio de láminas e imágenes.

La segunda fase es la asociación, la cual puede ser espacial, de tiempo, de utilidad y trabajo, moral o ética y de número o cantidad. La asociación espacial favorece la representación del espacio, ubicación y dirección. La asociación de tiempo se relaciona con los conceptos del pasado, futuro y horarios. La asociación de utilidad y trabajo comprende temas como los oficios y profesiones. La asociación moral o ética comprende las normas y valores. Por último la asociación de número o cantidad es la comprensión de la organización matemática.

La tercera fase lleva por nombre expresión, y es la etapa donde se desarrollan las actividades como el canto y la lectura, llamadas expresión abstracta. Por otra parte, existe también la expresión concreta, donde el niño se desarrolla trabajando con manualidades, juegos y expresión plástica (Malagón y Montes, 2005).

En los centros de interés el docente es quien elige el tema que cree es el que provoca interés en el niño y que además se relaciona con el medio que lo rodea. Estas actividades deben tener un campo amplio en el que el niño pueda desarrollar las herramientas de la observación, la hipótesis y el análisis.

Proyecto de trabajo

El proyecto es la estrategia utilizada para ayudar al niño a desarrollarse cognitivamente. Una característica de esta modalidad es que los niños eligen el tema relacionado con la vida cotidiana en la escuela. Muchas veces se confunde el proyecto con la unidad didáctica.

Según Aguilar et al. (2007), un proyecto “se origina en un problema que el grupo debe afrontar y para el que todavía no tiene respuesta” (p. 213). El punto de partida son los saberes previos del niño.

Los proyectos de trabajo comienzan cuando surge en el niño una curiosidad o interés en algún tema específico; después de encontrar el tema de interés, se busca información y se relaciona con los conocimientos previos del niño, para que así éste construya un nuevo conocimiento. Este enfoque escolar se basa en unificar las áreas de aprendizaje, a fin de que el niño sea capaz de resolver un problema a la hora de enfrentarlo (Domínguez Chillón, 2000).

El proyecto es un trabajo en equipo, aunque algunas actividades se pueden realizar individualmente; debe ser una situación real y originada en algún ambiente natural, en la que todos los participantes comparten el mismo objetivo.

Para desarrollar la modalidad de proyecto es necesaria la organización por etapas. El friso es la primera etapa del proyecto, siendo el momento en el cual el niño

decide qué es lo que desea ver, y con ayuda del docente se organizan las actividades. En el friso los niños representan las actividades mediante dibujos, símbolos, signos, etc. La segunda etapa del proyecto es el desarrollo, donde el niño realiza las actividades planificados por el grupo; es aquí donde el niño investiga, reflexiona, observa, explora y da solución a problemas. En la tercera y última etapa se hace un recuento de lo planeado en el friso y lo que se realizó; los niños comentan y escuchan opiniones de sus compañeros (Malagón y Montes, 2005). El proyecto debe planificarse tomando en cuenta las características grupales de los niños, es decir, la edad y sus intereses.

Cuando se trata de proyecto de trabajo, se espera que el niño vaya más allá de su propio conocimiento; que busque, observe e investigue, siendo capaz de formular una hipótesis y expresarla ante los demás. Para esto es necesaria la colaboración de la familia, y que el docente actúe como guía y orientador.

Unidades didácticas

Se definen como “un conjunto de experiencias por desarrollar en torno a un aspecto central que despierte el interés de los alumnos, en el cual un hecho cualquiera puede servir como punto de partida” (Malagón y Montes, 2005, p. 63). Este método pretende que cada niño adquiera un aprendizaje diferente y que las actividades que se propongan tengan como finalidad despertar interés en él.

Una unidad didáctica comienza a partir de una conversación, situaciones problemáticas, búsqueda de datos, etc. Algunas condiciones que se deben tomar en cuenta en la unidad didáctica son que las actividades deben ser diferentes, para atender las necesidades y la diversidad de alumnos y deben dar oportunidades a los

niños, así como evaluar sus experiencias adquiridas. “Su estructura posibilita organizar los objetivos y contenidos seleccionados, fundamentalmente comunicando mayor significación a las experiencias de los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses e infundiendo mayor dinamismo a los recursos didácticos” (López Gil, 2003, p. 48).

Los propósitos de las unidades didácticas se relacionan con el conocimiento y buscan que los niños se enriquezcan en este modelo con las ciencias y las artes (Malagón y Montes, 2005).

Las unidades didácticas, al igual que las demás modalidades, tienen una estructura metodológica que consta de tres etapas: actividades iniciales, de desarrollo y finales. Las actividades iniciales surgen de la motivación y la planeación; en las de desarrollo se ponen en práctica las estrategias que ayudarán a la obtención de los aprendizajes esperados y en las finales se ejecuta la evaluación, para comprobar si se alcanzaron los aprendizajes esperados.

Rincones de juego

Los rincones de juego son actividades que pueden ser libres o dirigidas, permanentes o no, individuales o en pequeños grupos. Algunos ejemplos de rincones de juego son biblioteca, cocina, tienda, etc.

Estos rincones pueden ser un complemento de las actividades del curso o una propuesta de trabajo durante la jornada. Son un complemento de las actividades cuando el niño, al finalizar su trabajo o en tiempos libres se dirige al rincón, manipulando los diferentes recursos didácticos. En cambio, cuando se da como una opción de trabajo, se toma un tiempo determinado durante el horario de clases para realizar estas actividades, el maestro provee los materiales y una organización donde cada

niño pueda tener acceso al rincón (Malagón y Montes, 2005).

Los rincones planean integrar actividades de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades básicas del niño.

Modalidad de Taller

El taller es la modalidad de aprendizaje donde se puede realizar casi cualquier tipo de actividad; puede trabajarse de manera grupal o individual y busca combinar el conocimiento teórico con el práctico.

Etimológicamente, la palabra taller proviene del francés *atelier*, el cual significa “lugar donde se hace trabajo manual”. Malagón y Montes (2005) asegura que “el taller escolar es una forma organizada de trabajo manual e intelectual, permite el intercambio entre los miembros del grupo y los hace interactuar con el conocimiento en un espacio de indagación y creación” (p. 79). En esta modalidad las actividades son dirigidas y siguen un patrón de dificultad creciente a medida que el aprendizaje es obtenido. El taller desarrolla principalmente los campos formativos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión artística y desarrollo físico y salud (Malagón y Montes, 2005).

“El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de la teoría y la práctica” (Capacho Correa y Durán Peña, 2006, p. 166).

Las actividades del taller son periódicas y el grupo se turna de actividad constantemente durante un tiempo determinado. El espacio del taller normalmente es el mismo y no hay un tiempo determinado para su realización.

Pitluk (2008) señala que

los talleres implican una organización particular de las propuestas en función

de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego. (p. 102)

Cuando se habla de taller, se habla de trabajo en equipo, organización, donde se aportan las experiencias e ideas ya sea colectiva o individualmente. Benchimol y Román (2000) definen al taller como una forma de organización del aula. Es una forma de organización porque posee normas y estructuras, pero sin dejar atrás los intereses del niño, con el fin de que las actividades sean alegres y divertidas para él, sin resultarle una carga.

Por otra parte, hay tres aspectos a destacar dentro de los talleres; el primero es la dinámica, ya que se puede trabajar individualmente o en grupos. El segundo es el tiempo; este aspecto varía dependiendo de las características y el interés del grupo. El tercer aspecto es el espacio; es necesario un espacio único del niño, con armarios donde pueda tener disponible su material (Benchimol y Román, 2000).

Otro aspecto importante del taller es la planificación. El taller cuenta con la pretarea o inicio, la tarea (desarrollo) y el cierre o evaluación.

La pretarea es el momento en el que se realiza el diagnóstico del grupo y se determina la modalidad, el ambiente, las sesiones, la temática, se hace la selección de objetivos, se buscan actividades de acuerdo a los objetivos planteados, se prevén los recursos necesarios e identifica el instrumento de evaluación. El segundo momento es la tarea, el espacio donde se desarrolla todo lo planeado; “es el momento de máximo aprendizaje” (Malagón y Montes, 2005, p. 82). Por último está el cierre o la evaluación; este es el momento de la conclusión del taller, en el cual se evalúa y

se autoevalúa el taller.

El taller generalmente se trabaja dos o tres veces por semana, y puede tener una duración de varias semanas. Una vez que se han establecido las pautas generales del taller se elabora el objetivo y se establecen las competencias a desarrollar, tomando como base los aprendizajes previos del niño. Luego se proponen las actividades por sesiones para llegar al objetivo. Se prevén los materiales, tomando en cuenta que se debe hacer una provisión suficiente y para finalizar se establece el instrumento de evaluación, ya sea por una lista de cotejo, etc.

La planificación requiere de una lluvia de ideas de actividades didácticas, pero para esto es necesario plasmar la planificación por medio de escritos, que además de la conducción de las actividades, da al docente la oportunidad de reflexionar. Lo más importante de la planificación es tener la idea de qué se quiere hacer y cómo hacerlo (Benchimol y Román, 2000).

Cada actividad realizada en el taller o en el preescolar debe poseer un objetivo. Según Capacho Correa y Durán Peña (2006), los objetivos del taller son: facilitar que los alumnos o participantes sean creadores de sus propios aprendizajes, superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno es un receptor pasivo del conocimiento, posibilitar la integración interdisciplinaria, promover la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión, y por último, superar en la acción entre la forma teórica y la experiencia práctica.

Para la práctica del taller o de cualquier otra actividad, es necesaria la planificación y la organización de un objetivo, para llevar al niño más allá de sus propios conocimientos. Es importante que el niño inicie su exploración y descubrimiento por

él mismo; esto hará que la práctica se torne interesante y divertida para él o ella.

El desarrollo motriz

La actividad motriz tiene como fin el desarrollo físico del ser humano, el cual se da en armonía con lo intelectual y social. Es sumamente importante la realización de actividades físicas en cada persona, pues no solo puede mejorar su salud o aspecto, sino que le ayuda a desarrollarse integralmente. White (1987) asegura que “puesto que la mente y el alma hallan expresión por medio del cuerpo, tanto el vigor mental como el espiritual dependen en gran parte de la fuerza y las actividades físicas” (p. 195). La actividad física se debe realizar en lugares abiertos, en contacto con el aire puro. “No se puede conservar la salud a menos de que se dedique una parte de cada día al ejercicio muscular al aire libre” (White, 1987, p. 321).

El término motricidad define desde el movimiento más delicado que realiza el cuerpo hasta aquella actividad física que implica movimientos bruscos, coordinación y equilibrio. El movimiento comienza desde el centro del cuerpo hacia las extremidades, y del cerebro a los pies.

El desarrollo motriz, antes llamado psicomotricidad, consiste en una serie de movimientos efectuados por el cuerpo. Irigoyen (2008) lo define como

la capacidad de un ser vivo para efectuar un movimiento por sí mismo, dicho movimiento puede ser desarrollado por una parte del cuerpo o en su totalidad, formando así un conjunto de actos voluntarios e involuntarios que serán coordinados y también sincronizados por las diferentes unidades motoras. (p. 3)

Además del movimiento, otros factores que se relacionan con la motricidad son la nutrición y costumbres en la alimentación, la genética y el estado emocional.

Los cinco sentidos constituyen otro factor que juega un papel importante en

los primeros años de vida. El ser humano utiliza los sentidos para explorar y conocer su entorno; entonces comienza el desarrollo de los movimientos.

La interacción social es otro aspecto que complementa la motricidad. Los movimientos corporales que una persona realiza al conversar con otra persona expresan sentimientos y comunican acciones. El movimiento es de gran importancia en el ser humano, pues a través de él la persona transmite un mensaje.

Por su parte, Pérez Texcucano (2009) señala que “la motricidad es una resultante compleja que implica no solamente estructuras sensoriales e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras” (p. 15). El movimiento se da junto con el desarrollo del juego libre, de la artística y del lenguaje.

Por otro lado, el desarrollo motriz puede ser una forma de expresión artística creativa en todos sus movimientos, estando presente en el ser humano desde la concepción. Una de las actividades para fomentar la expresión y creatividad desde los primeros años es el juego libre, sin reglas; además facilita el desarrollo social.

El desarrollo motriz en el ser humano se divide en tres aspectos fundamentales, los cuales son: motricidad gruesa, motricidad fina y esquema corporal.

Motricidad gruesa

La motricidad gruesa se refiere a todos los movimientos gruesos o bruscos en los que se desarrollan las extremidades del ser humano, como lo son los brazos y las piernas, para realizar actividades que van desde caminar y correr, hasta saltar o trepar. En la mayoría de los niños de tres y cuatro años de edad apenas comienzan a desarrollarse estas habilidades, por lo que un campo de obstáculos les resulta un reto.

Por su parte, Irigoyen (2008) señala que la motricidad gruesa “se refiere a aquellas destrezas físicas que abarcan movimientos de todo el cuerpo y donde se utilizan las extremidades para realizar movimientos, que son los músculos largos para saltar o correr” (p. 13).

El movimiento de los músculos y la masa corporal son el resultado de movimientos generales. Estos movimientos pueden tener una gran importancia durante los primeros años de vida, ya que a partir del primer año de vida ayudarán a desarrollar la independencia en el ser humano.

Motricidad fina

La motricidad fina se relaciona con los movimientos que se realizan desde la muñeca y los dedos de las manos hasta la coordinación visual; estos movimientos son los más delicados de la motricidad.

Según Pérez Texcucano (2009)

la motricidad fina comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de la prensión y un elevado nivel de coordinación. El desarrollo motriz fino implica un nivel elevado de maduración y un aprendizaje largo para la adquisición de cada uno de sus aspectos. (p. 26)

Algunos aspectos que implica la motricidad fina son: la coordinación visomanual (mano, muñeca, antebrazo y brazo), la motricidad fonética (lenguaje oral), la gestual (el dominio de cada uno de los elementos de la mano), y la motricidad facial (el dominio muscular) (Pérez Texcucano, 2009).

La motricidad fina es algo que se necesita, y debe desarrollar con intención desde los primeros años. No es algo innato, sino que con la práctica dichos movimientos se van perfeccionando hasta dominarlos. Por su parte, Irigoyen (2008) define

motricidad fina “como todas aquellas habilidades en donde trabajan los músculos cortos, destrezas en lo general manuales, que requieren de un trabajo preciso y que dichos movimientos se van adquiriendo con la práctica; como atarse las agujetas o abrocharse los botones” (p. 13).

Esquema corporal

Cuando se habla de esquema corporal, se hace referencia a la representación del cuerpo humano, la cual se aprende a lo largo del desarrollo, y permite reconocer y controlar todas las partes del cuerpo.

Cada ser humano debe cuidar el cuerpo que le fue dado por el mismo creador. “En cuanto fuese posible se debería proveer material para ilustrar la estructura del cuerpo, su empleo y cuidado” (White, 1987, p. 196). El cuerpo debería ser mostrado desde los primeros años para un conocimiento de él. Cada persona debe saber cómo cuidar su cuerpo, conocerse a sí misma y respetarse.

Para Fontana Hernández, Pereira Pérez y Rojas Rodríguez (2006), “la adquisición del esquema corporal es una necesidad básica e indispensable para la construcción de la personalidad, ya que influye en los orígenes del carácter, en la relación con los demás, y por supuesto, en los aprendizajes escolares” (p. 9). Es a través del cuerpo que el ser humano comienza a aprender que existe un límite entre él y su entorno. Esto se debe a que cada persona se desenvuelve en un espacio.

Otro aprendizaje es el lenguaje, en un sentido pre-verbal, es decir, a partir de los gestos, mímicas e incluso el lenguaje verbal, a través de acciones corporales que ayuden a entender mejor (Bottini, 2008).

Cuando el niño comienza a tener un conocimiento sobre su cuerpo empieza a

darse cuenta de las cosas que puede realizar. Es en esta etapa cuando la motricidad en general empieza a desarrollarse más rápidamente.

Características de los niños de tres y cuatro años

Los niños desarrollan un sinnúmero de aspectos a lo largo de su infancia; sin embargo, un crecimiento integral implica el desarrollo de las facultades físicas, mentales y espirituales. Estas facultades le fueron dadas al ser humano por el Creador (White, 1987) y es a través del ejercicio de las mismas que éste alcanzará un desarrollo pleno.

Sin embargo, cada ser humano es una estructura con capacidades y características diferentes. En este momento se pretende conocer las características de los niños de tres y cuatro años de edad, para así comprender mejor y realizar actividades que favorezcan su desarrollo y presenten un reto para ellos.

Los aspectos que más se toman en cuenta durante el desarrollo son el lenguaje, el área cognitiva, la socialización y el desarrollo motriz; alrededor de estos aspectos se pretende conocer al niño de una mejor manera. Por otra parte, también es importante conocer el desarrollo de los cinco sentidos del ser humano, ya que durante los primeros años de vida el niño comienza a explorar su entorno a través de ellos.

A los tres años de vida “la textura cartilaginosa persiste en diferentes lugares y la osificación de las muñecas, manos, peroné, tibia y algunas partes de la columna vertebral aún se prolongan” (Terré Camacho y Santos Fabelo, 2010, p. 34). A esta edad el niño crece un poco más lento, mientras que a los cuatro años el cerebro del niño se forma de una manera fascinante y rápida. Las primeras características del

niño de tres y cuatro años de edad pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1

Medidas de crecimiento

Edad (años)	Peso (kg.)	Talla (cm.)	Perímetro encefálico (cm.)
3	13.5	91	49.4
4	15.5	100	51.0

Los cinco sentidos

Cada persona tiene cinco sentidos que se desarrollarán a lo largo del crecimiento, los cuales son la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato.

Uno de los más importantes es la vista, que se desarrollará poco a poco; es por eso que los niños prefieren letras e imágenes más grandes de lo normal.

El sentido del tacto, en esta edad está completamente desarrollado; sin embargo, el sentido del gusto se desarrolla un poco más que los demás en esta etapa, volviéndose más aguda la sensación gustativa.

Área de lenguaje

Terré Camacho y Santos Fabelo (2010) aseguran que a los tres años el niño “descubre el mundo del lenguaje, aprende con facilidad canciones sencillas y emplea oraciones aunque gramaticalmente no sean correctas” (p. 69). A su vez a los cuatro años

presenta un vocabulario más amplio, es capaz de dar respuestas correctas ante la presentación de ilustraciones sencillas, con empleo del lenguaje puede establecer diferencias sencillas entre animales distintos, es capaz de nombrar varios

objetos de una lámina de forma espontánea y da respuestas acertadas ante preguntas que permiten valorar la comprensión de ilustraciones sencillas. (Terré Camacho y Santos Fabelo, 2010, p. 69)

El desarrollo del lenguaje a esta edad depende mucho de su estimulación. A los tres años el niño amplía su vocabulario a 1200 palabras, habla por teléfono y pregunta sin esperar las respuestas. En cambio a los cuatro años su vocabulario se extiende a 1800 palabras y su lenguaje es casi como el de un adulto; todavía pueden existir algunas dificultades para hablar, suele preguntar ¿por qué?, ¿cómo?, no le gusta repetir cosas, tiene dificultades con los tiempos verbales, combina hechos, ideas y frases para reforzar un dominio de palabras y oraciones.

Existen diversas áreas en el lenguaje, como el fonológico, semántico, sintáctico y pragmático. Según, a los tres años las características del lenguaje son:

Fonológico: suele cortar palabras, por ejemplo “eto” en lugar de esto; las producciones fonéticas que domina son f, j, ai, ou, au, c-k-q, g, s; su nivel de lenguaje comienza a aumentar; comienza a realizar gestos y articula los músculos faciales.

Semántico: reconoce cuando lo llaman por su nombre; identifica cuando tiene hambre, frío, calor, etc.; recuerda hechos pasados; conoce su sexo; realiza preguntas sobre palabras o situaciones desconocidas; comienza a comprender el concepto de “hoy”; escucha cuentos, relatos y los entiende; lee las imágenes de los libros; pregunta por las personas que conoce; distingue entre dulce, salado, etc.

Sintáctico: utiliza el lenguaje de su familia; comienza a emplear pronombres, mío, tú, yo; puede utilizar mal el tiempo en un verbo; dice alrededor de mil palabras; utiliza interrogantes, por ejemplo por qué, cómo, dónde, etc.

Pragmático: interactúa en una conversación adulta y expresa sus ideas

además de intercambiarlas.

Así como estas características se presentan a los tres años, también hay una serie de características que se presentan en las mismas áreas del lenguaje a los cuatro años:

Fonológico: pronuncia mejor los fonemas ll, f y s-z, aunque aún omite la t, d y o; aun así tiene un gran dominio de las consonantes.

Semántico: comprende más palabras; realiza una gran cantidad de preguntas; no le gusta repetir frases; contesta el teléfono; dice cuántos años tiene; hace descripciones de cosas; sostiene conversaciones largas y complicadas.

Sintáctico: dice alrededor de 1500 palabras; maneja adjetivos como igual y diferente; realiza oraciones de cinco a ocho palabras; utiliza el presente y pasado de manera incorrecta.

Pragmático: sus conversaciones son parecidas a las de un adulto, cambiando de acuerdo al ambiente donde se desenvuelva y toma el rol de personajes cercanos a él en un juego.

Área de Socialización

En esta área, se da importancia a dos aspectos, que son las conductas de adaptación y el área socioemocional. En cuanto al área socio – emocional, a los tres años el niño aún es muy egocéntrico, pide atención, comienza a comprender las leyes de la vida social, tiene necesidad de estar con niños de su misma edad, comienza a controlar sus esfínteres, es amistoso y servicial, tiene más autonomía y sabe a qué padre recurrir cuando desea algo. A los cuatro años, el niño comienza a tener una personalidad, persiste en su egoísmo, pero aprende reglas de convivencia, le

gusta ayudar con las tareas de los adultos, es capaz de controlar esfínteres, es más cariñoso a la hora de dormir pero suele ser más agresivo, no se desenvuelve bien en grupos grandes, le gusta salir con su padre, sigue teniendo miedo, y aunque ya discute con la madre todavía es muy dependiente (Aguilar, Fernández, Pacheco, González, Sabanes y Salomone, 2007).

Por su parte, Terré Camacho y Santos Fabelo (2010) aseguran que “a los tres años el niño adquiere sentimientos de identidad personal, a los cuatro años establece relaciones mentales y sociales” (p. 90).

También es importante tomar en cuenta el aspecto psicosocial. A los tres años, el niño come solo, se relaciona con los adultos, hace amigos sin importar el sexo, tiene amigos imaginarios, respeta las normas y hace aviso de sus necesidades fisiológicas. En cambio a los cuatro años comienza a jugar en grupo, realiza actividades de autonomía como lavarse la cara, manos y dientes, hace diferencia entre yo, mío y tu; va solo al baño; comienza a hacer amigos, especialmente de su mismo sexo (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero, 2002).

Área cognitiva

En el área cognitiva, a los tres años el niño aprende a través de la imitación, el juego y el dibujo, tiene un pensamiento simbólico y egocéntrico, y es capaz de retener tres números y atender a sólo tres órdenes. A los cuatro años, el niño puede copiar un cuadrado, su comprensión aún es muy limitada, comienza a orientarse temporalmente y tiene una organización perceptiva.

Entre los tres y cinco años de edad, el niño es capaz de formarse teorías de la mente de otro, de formar estados mentales acerca de los estados mentales de los demás. Es decir, a partir de los cuatro años, aproximadamente, el niño

puede pensar en lo que otros piensan, en qué emociones están sintiendo. (López, 2007, p. 24 y 25)

Área motriz

Durante esta etapa, la forma de aprendizaje y desarrollo del niño gira en torno al juego, puesto que el crecimiento en este periodo se desarrolla generalmente en los brazos y piernas. En general, el crecimiento en los niños es constante pero durante los primeros tres años se realiza más lento.

Otro de los puntos es que en esta área existen características de las actividades motrices finas y gruesas que el niño es capaz de realizar. Los niños de tres a seis años desarrollan sus capacidades gruesas y finas de una manera más efectiva y pueden realizar una variedad de habilidades en cuanto a la motricidad.

Algunas de las muchas características son que “a los tres años el niño es capaz de tirar una pelota, puede cambiar sus movimientos a la señal de una palabra o un sonido musical, es capaz de vestirse pero no de abotonarse” (Terré Camacho y Santos Fabelo, 2010, p. 69).

Por otra parte, otra de sus características generales es que corre, salta con los dos pies, es capaz de agarrar correctamente un lápiz y sube las escaleras sin ayuda. A los cuatro años el niño sube las escaleras apoyando un pie en cada escalón, salta sobre un pie, da saltos simultáneos, come solo, se viste solo, y puede cepillarse los dientes.

Según Irigoyen (2008) el niño de tres años “no puede girar y parar rápido, asciende por una escalera sin ayuda alternando los pies, puede hacer algunas serie de saltos irregulares y con algunas variaciones” (p. 21). Pero el niño de cuatro años “tiene

un control más efectivo para frenar y girar, salta de cuatro a seis pasos alternando los pies y desciende con ayuda una escalera larga alternando los pies” (Irigoyen, 2008, p. 21).

A los tres años el niño es capaz de ayudar a poner la mesa; manipula las tijeras, pero lo hace toscamente; mueve sus brazos, piernas y dedos cuando escucha un ritmo; sube y baja fácilmente de una silla o cama; es capaz de introducir objetos dentro de un agujero y realiza movimientos rítmicos. Dentro de la motricidad fina, ya puede tener el dominio de un pincel; es capaz de doblar un papel. Otra de sus actividades consiste en que se para en un solo pie, salta de una silla pequeña, se mantiene de rodillas y corre rítmicamente, quiere decir que es capaz de acelerar o disminuir el paso (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero, 2002).

A los cuatro años la capacidad motriz aumenta; es capaz de lanzar una pelota por encima de un objeto; tiene mayor fuerza, resistencia y coordinación; tiene más equilibrio al estar en una sola pierna; da saltos alternados sobre el mismo lugar.

En el área de la motricidad fina, el niño a los cuatro años maneja mejor las tijeras; hace movimiento de pinza para tomar objetos; se viste y desviste solo; sabe utilizar los cierres; realiza pinturas dactilares, respetando límites y colorea libremente (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero, 2002).

Los niños son capaces de realizar todo tipo de actividades al término de su desarrollo, pero en su mayoría, es necesaria la estimulación para la obtención de mejores resultados.

Estimulación temprana

La estimulación temprana consiste en un conjunto de actividades diseñadas

específicamente para cada edad, que con ayuda del padre y/o educador se desarrollan para la obtención de mejores resultados en los aspectos físicos, sociales y cognitivos.

En general, la estimulación es especialmente utilizada para niños que necesitan mejorar algún área específica. Sin embargo, la estimulación no solo es para desarrollar alguna capacidad en la que se tiene dificultad, sino también para mejorar aquellas habilidades de las que se tiene dominio. Según Arango de Narváez, Infante de Ospina y López de Bernal (2010) la estimulación

es un proceso natural, que la madre pone en práctica en su relación diaria con el niño, estimulando cada una de las áreas que intervienen en el proceso de desarrollo del niño gracias a actividades, juegos y ejercicios. A través de este proceso, el infante irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que lo rodea, ensanchando su potencial de aprendizaje, al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo. (p. 175)

La estimulación es aspecto importante en el desarrollo durante los primeros años de vida, ya que se verán los resultados en la edad adulta.

Terré Camacho y Santos Fabelo (2010) definen estimulación como “el conjunto de medios, técnicas y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años” (p. 20). La estimulación tiene como objetivo alcanzar el desarrollo máximo de las capacidades físicas, cognitivas y psíquicas, y de igual manera ayudar a los padres en el cuidado del infante.

Desde los primeros años de vida, se le puede proponer al niño una serie de actividades para que realice, las que le ayudarán en su crecimiento social y cognitivo, entre otras áreas; a esto se le llama estimulación temprana.

“Un recién nacido tiene infinidad de potencialidades, que podrán desarrollarse

en diferentes grados según el entorno, las circunstancias afectivas, históricas, culturales, económicas, políticas, etc.” (Aguilar et al., 2010, p. 4). Cuanto más tempranas sean las experiencias, más positivos serán los resultados en su desarrollo general; pero también es importante tener en cuenta que, para que el desarrollo del niño sea completo, es necesario que se estimulen las áreas física, mental y social al mismo tiempo.

La estimulación se produce desde que el bebé es un feto; aproximadamente alrededor de la semana número siete del embarazo, el niño empieza a moverse dentro de la bolsa, donde realiza movimientos suaves parecidos al hipo (Ibáñez López, Madurra Sánchez y Alfonso Ibáñez, 2004).

El cuidado del niño comienza desde que la madre está en gestación pues “en el cerebro del bebé antes de nacer, se completa una mielinización en el que resulta fundamental una alimentación adecuada” (Ibáñez López, Madurra Sánchez y Alfonso Ibáñez, 2004, p. 116). Este proceso ayudará al bebé en su desarrollo, principalmente motriz.

Terré Camacho y Santos Fabelo (2010) sugieren que se realice una estimulación de cero a tres años, y que esta estimulación perdure hasta los cinco años de edad. Aseguran que estimulación es “toda actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño y que pretende el desarrollo de capacidades potenciales sobre la base de una estimulación adecuada con la participación activa de la familia guiada y orientada por el estimulador” (p. 15). La familia es la primera encargada en fomentar el desarrollo del niño por medio de la estimulación.

Por otro lado, González Zúñiga Godoy (2007) señala que los primeros 12 meses

de vida del ser humano constituyen la mejor etapa para la estimulación; todo lo que se aplica durante esta etapa de vida ayudará en el resto de su desarrollo.

En el transcurso de su estimulación, el niño se desarrolla en áreas y aspectos específicos como lo son la motricidad, el lenguaje y lo cognitivo. Ya sea que lo necesite o no, se le proporcionará al niño herramientas para un mejor resultado en el rendimiento académico, así como en las actividades de la vida diaria.

Durante la edad preescolar el juego es un elemento fundamental. No solo para la estimulación, sino para cualquier tipo de área que se trabaje, el juego es la estrategia por excelencia, ya que el niño puede jugar y no darse cuenta de que está aprendiendo. Una razón por la que el niño debe jugar es para contribuir en su desarrollo físico. A través de un conjunto de juegos y actividades el niño puede tener una estimulación que optimice sus capacidades físicas (González Zúñiga Godoy, 2007).

Por medio del juego, el niño corre, salta, atrapa, etc. y esto fortalece sus músculos, además de contribuir en todas las áreas de maduración.

González Zúñiga Godoy (2007) señala que se considera estimulación a “toda actividad temprana y oportuna y que acertadamente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico” (p. 19).

Se debe tomar en cuenta que el tipo de estimulación que el niño reciba depende del nivel socio-económico de la familia. Aquellos niños cuya familia tiene un nivel socio-económico medio o alto, suelen tener más oportunidades de recibir estimulación.

Actividades que favorecen la motricidad fina

Las actividades que implican agarrar objetos pequeños con pinzas, recortar y utilizar los movimientos más delicados de la mano, ayudan a desarrollar la motricidad

fina, específicamente la que involucra brazos, manos y dedos.

Hacer pelotas de papel, rasgar y arrugar, entre otras actividades con papel, favorecen la motricidad fina (Durivage, 2007). Otras actividades como enhebrar cuentas, abrochar, desabrochar, recortar, dibujar y copiar figuras también ayudan a la estimulación para el movimiento de la mano.

Según el Plan de estudios (SEP, 2011), es más divertido realizar actividades como armar y desarmar rompecabezas y construir objetos con juguetes pequeños, ya que pegar pastas de sopa suele ser muy aburrido.

Es importante que las actividades sean del interés del niño, que no sean aburridas y sobre todo que se encuentren a su nivel para que él pueda disfrutarlas; cuando el interés del pequeño acaba, es el momento de buscar otra actividad que genere un nuevo reto.

Por su parte, Esparza y Petroli (2004) sugieren que para iniciar las actividades motrices finas es conveniente que el niño comprenda la manera en que puede utilizar su cuerpo y cómo puede aprender a dominar sus movimientos.

Otras actividades que serán interesantes para el niño se relacionan con jugar con autoadhesivos, les causará diversión pegarlos y despegarlos, las pinzas para ropa también llamarán su atención y les será divertido prensarlas en alguna parte. Por último, recoger puños de semillas y objetos pequeños también es una actividad que favorece la motricidad fina (Cortes Bhoígas, Carvajal Cervantes, Diez-Hochleitner, García, Ramírez del Hoyo y Schmilovich 2004). Generalmente, las actividades que aprovecha mejor el niño, son las que realiza por medio del juego, como jugar a tender la ropa, tomar el té, así como jugar a realizar un puré de papa

o batir huevos.

Existen otros movimientos para el control de la motricidad fina, la prensión, el plegado y el rasgado, son actividades que desarrollan significativamente la motricidad fina. Cortes Bhoígas, Carvajal Cervantes, Diez-Hochleitner, García, Ramirez del Hoyo y Schmilovich (2004) también sugieren realizar ejercicios con plastilina, presionar una esponja con un dedo hasta sentir la superficie y realizar trazos con tiza gruesa.

Esparza y Petroli (2004) sugieren algunos consejos a tomar en cuenta al trabajar la motricidad fina. Las actividades deben realizarse primero en espacios amplios, para después llevarlas a cabo en un espacio gráfico; deben involucrar primeramente todo el cuerpo, y después trabajar las diferentes partes; por último, los objetivos son los que determinan la actividad.

Se pueden utilizar diversos materiales para estas actividades siempre y cuando cumplan con su propósito. Los materiales recomendados son el periódico, hojas de papel, botones, perlas, plastilina, bolsas de papel y tijeras. Manipular la plastilina también favorece en gran manera el desarrollo motriz del niño (Durivage, 2007).

El hogar y el desarrollo de las capacidades motrices

En el hogar es donde debería comenzar la educación del niño. White (1987) afirma que “en el hogar es donde ha de empezar la educación del niño” (p. 17).

Los padres son los iniciadores del proceso de desarrollo de su hijo, no solo en una sino en todas las áreas de crecimiento, incluyendo la motricidad.

Después el niño comenzará a vestirse solo, cepillarse los dientes y a realizar otras actividades, con el padre y la madre como primeros educadores. “Sobre los

padres recae la obligación de dar instrucción física, mental y espiritual” (White, 1987, p. 17).

Las primeras personas con las que el niño interactúa son sus padres. Durante los primeros meses de vida la forma de comunicarse es principalmente motriz; la expresión corporal es la más utilizada puesto que de esta forma el bebé expresa sus necesidades (Ibáñez López, Madurra Sánchez y Alfonso Ibáñez, 2004). Incluso antes de nacer el bebé percibe las emociones de su madre.

Cuando el bebé es más grande y tiene mejor agilidad para realizar diversas actividades, los padres tienen la oportunidad de hacer del juego un medio de interacción con él.

El juego libre y espontáneo que nace en el patio de su casa es una herramienta que le ayudará en su crecimiento.

El juego no solo favorece la motricidad en el niño, sino también otras áreas del desarrollo como la socialización y el pensamiento; es entonces cuando el crecimiento del niño es pleno.

Mallén Villarreal (2009) menciona que “un niño que juega será un niño seguro e independiente que podrá desenvolverse con facilidad en la escuela” (p. 20).

Sin embargo, algunos padres no comprenden la responsabilidad que les fue asignada; como asegura López (2007), “ignorar la importancia que los padres y las madres juegan en la educación de sus hijos es restringir la calidad de la enseñanza en esta etapa” (p. 47).

Pero no todos los padres son irresponsables, sino que también existen padres comprometidos con la educación de sus hijos y dispuestos a trabajar para el

mejoramiento de la vida de sus hijos.

Según López (2007) cuando el niño llega a la edad escolar los padres de familia proporcionan un gran apoyo a la escuela; sin embargo, también deben apoyar y motivar a sus hijos.

El Plan de estudios (SEP, 2011) afirma que las responsabilidades de los padres para la colaboración con la escuela son participar de las reuniones donde los docentes informan sobre el programa, consultar los materiales sobre los contenidos y fortalecer en casa las actividades académicas.

López (2007) asegura que “si los padres se muestran plenamente dispuestos a colaborar, las puertas de la escuela deberán de permanecer abiertas” (p. 47). El éxito del alumno depende no solamente de la escuela, sino del trabajo conjunto del docente, los padres y el alumno, quienes forman un equipo educativo.

Los padres deberían estar al corriente de las actividades y tareas que realiza su hijo. Como sugiere Mallén Villarreal (2009) “los padres de los niños menores de ocho años de edad deben revisar que los trabajos escolares de sus hijos estén bien hechos, y en el caso de niños muy pequeños, enseñarles a trabajar de manera ordenada, limpia y en un horario y tiempo límite” (p. 23).

La familia influye no solo en el desarrollo de la motricidad sino en muchos otros factores, como el lenguaje y la socialización. Mallén Villarreal (2009) asegura que la familia puede o no ser una influencia positiva para el niño. “En general, la familia ejerce una influencia positiva muy importante si estimula intelectualmente al niño y a su deseo de asimilar los conocimientos” (p. 22).

Los padres son los constructores de la vida de sus hijos; de ellos depende

hasta dónde llegará su hijo.

El papel de la educadora

La función del docente consiste en ser el mediador entre el alumno y sus aprendizajes. Es importante que el docente comprenda los intereses y las necesidades del alumno para así aproximarlos a nuevos aprendizajes.

El rol del maestro del jardín de niños constituye una parte importante en “organización de las situaciones de aprendizaje, tales como actividades, experiencias y juegos movilizados de la vida en el aula” (López Gil, 2003, p. 16) ya que de esta manera el niño comprende los conceptos mejor que con largas y tediosas explicaciones verbales.

Así como una de las funciones del docente es la mediación y arbitraje entre el conocimiento y el alumno, también es el responsable de establecer una relación entre el niño y el ambiente en que se desenvuelve. Martín Domínguez y Rodríguez Sánchez (2010) aseguran que dos elementos esenciales para promover el aprendizaje son el movimiento y el gesto. La expresión corporal y el movimiento son estrategias que el docente debe tener en cuenta en el salón de clases.

De igual manera, establecer un clima agradable donde el niño pueda desarrollar todo su potencial es indispensable para que el alumno pueda marcar sus metas y enfrentar nuevos desafíos (Franco Justo, 2008).

El profesor debe proveer diversas experiencias para que el niño pueda desenvolverse en todas las áreas, contribuyendo así a su desarrollo. En el surgimiento de un problema o una nueva situación el alumno debe aprender a manejarse y a dar posibles soluciones.

Asimismo las actividades deben tener distintos niveles de complejidad, para favorecer el aprendizaje (SEP, 2011). Así el docente otorgará las herramientas necesarias al alumno para dar soluciones por sí mismos a los problemas cotidianos.

Es importante capacitar al docente para que sea capaz de desarrollar estrategias y llevar a nuevos retos y aprendizajes al alumno.

Según Manteca Aguirre (2005), al terminar sus estudios una educadora debería poseer determinadas cualidades, también llamados rasgos de egreso. Estos rasgos de egreso son cinco:

- 1.Habilidades intelectuales específicas: tener hábitos de lectura, la capacidad de resolver problemas en el aula, tomar el gusto por la investigación, y manejar diversos materiales de apoyo para la actividad profesional.

- 2.Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar: conocer la diversidad cultural y desarrollar habilidades cognitivas.

- 3.Competencias didácticas: tener habilidad para conducir actividades grupales, reconocer las diferencias entre los niños, utilizar el juego como estrategia de aprendizaje, reconocer logros y necesidades de los niños, aprovechar recursos y seleccionar materiales de acuerdo al interés y la curiosidad del niño.

- 4.Identidad personal y ética: tener una relación cercana con los padres de familia, reconocer la importancia del trabajo docente, conocer el programa educativo nacional, reconocer sus derechos y obligaciones como docente y el trabajo en equipo.

- 5.Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: respetar y valorar la diversidad y educación familiar, reconocer los

problemas de la comunidad, promover el servicio comunitario y el cuidado del medio ambiente.

Estas cualidades deben desarrollarse a lo largo de la formación académica del docente; sin embargo, deberían perdurar durante todo el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, Aguilar et al. (2007) aseguran que una fuerte formación pedagógica, el deseo de crecer como profesional, la capacidad de escuchar, adaptación a las actividades imprevistas, responsabilidad y compromiso, creatividad, sentido del humor, afectividad, confianza en sí mismo, un buen aspecto físico y el control de sus emociones, son características que un buen docente debería poseer.

Por su parte, Knight (2002) menciona las cualidades espirituales, intelectuales, sociales y físicas que un maestro cristiano debería poseer. La primera cualidad espiritual es poseer una relación salvadora y personal con Jesús. “Si su vida espiritual está en armonía con la voluntad revelada de Dios, tendrá una reverencia total por lo sagrado, y su ejemplo diario será de beneficio para sus alumnos” (Knight, 2002, p. 225). Dentro de las cualidades intelectuales, un maestro cristiano debería ir más allá de los conocimientos de su especialidad y estar actualizado en cuanto a la lectura profesional, ya que la parte intelectual es un aspecto muy importante. De igual manera, dentro de las cualidades sociales, un maestro cristiano debe poseer las características del tacto, paciencia, simpatía, comprensión, la habilidad de ganar respeto y confianza, la firmeza y a la vez flexibilidad así como la imparcialidad. Por último, el maestro debe mantener un aspecto físico sano y de igual manera buscar esa salud, para tener una disposición alegre así como un temperamento equilibrado (Knight, 2002).

Tomando en cuenta las características anteriores, es importante que el docente se autoevalúe, que conozca sus fortalezas y las debilidades que debe mejorar, además de verificar si su alumno es capaz de plantearse nuevos retos.

Para verificar que el trabajo del docente sea efectivo, se debe evaluar tanto al alumno como al docente. La primera evaluación que realiza el docente a sus alumnos es el “diagnóstico inicial” (Aguilar et al., 2007). Esta evaluación incluye el análisis del ambiente comunitario y familiar y las características de los alumnos.

El diagnóstico inicial se realiza para tomar en cuenta los conocimientos previos que trae el alumno de su casa; a partir del mismo el docente hará la planeación con que se trabajará el resto del año.

Como aseguran Aguilar et al. (2007), “los docentes son los responsables de la tarea diaria, de la planificación y evaluación en cada aula” (p. 8).

Además de la evaluación o diagnóstico inicial, el docente es responsable de realizar otras evaluaciones a lo largo del ciclo escolar y al término del mismo, no solo para conocer los logros de sus alumnos sino también para reflexionar sobre su propio trabajo docente.

La tarea de los maestro requiere de una dedicación especial para que sus resultados sean exitosos. Knigth (2002) afirma que “desde la perspectiva cristiana, la enseñanza se puede ver como el arte de amar a los hijos de Dios” (p. 226).

CAPÍTULO III

TRABAJO EN EL AULA

La institución en la cual se llevó a cabo el presente trabajo fue el jardín de niños “Capitán Alonso de León”, donde se trabajó con los niños del grupo de 2^{do} “A”. El trabajo realizado tuvo como finalidad el desarrollo de las capacidades motrices finas.

Características generales de los niños

Mediante la observación se han visualizado las características relativas al área motriz, de lenguaje, de habilidades matemáticas, sociales y cognitivas que poseen los niños. De este modo se determinó sus habilidades y debilidades.

Debido a que las edades de los niños del grupo varían por meses, las diferencias en las habilidades que poseen en las distintas áreas son muy notorias. Un ejemplo de ello es el área de lenguaje; Luis, que ya tiene cuatro años de edad y aún tiene dificultades para hablar, solo dice las vocales de las palabras. Por ejemplo, para decir “uno”, Luis dice “uo”; Alejandro solo tiene tres años y suele dominar más el fonema “f”. Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero (2002) afirman que las producciones fonéticas que los niños dominan a la edad de tres años son la f, j, ai, au, ou, k, c, q, g, s; por lo que Alejandro suele decir “fefe” en lugar de “jefe”. Por el contrario, José Eugenio, de 4 años, ya tiene una mayor fluidez en su lenguaje y se involucra en conversaciones utilizando palabras de personas adultas; Monserrat es otra de las niñas que también tiene más facilidad en el lenguaje; a Valeria le gusta mucho platicar y

utiliza expresiones más apropiadas como “qué gracioso eres”.

La edad de José Eugenio explica que él muestre un lenguaje muy fluido, ya que está por cumplir cinco años. Según Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero (2002), a los cuatro años el niño “usa todas las funciones del lenguaje en la conversación” (p. 68).

El grupo se encuentra en un nivel de igualdad en cuanto al lenguaje, a excepción de los mellizos Ángel David y Mary Gely, a quienes desde el inicio del curso escolar no se les escuchaba hablar; si querían algo lo señalaban con la mano, así que se habló con la madre, la cual aseguró que los niños hablaban mucho en casa, por lo que se les empezó a incitar a pedir las cosas y hablar en voz fuerte. Hasta ahora los niños siguen sin hablar mucho, pero ya piden las cosas.

En cuanto al lenguaje escrito, José Eugenio, Monserrat, Luis, Raúl y Tiffany ya poseían un conocimiento previo de la escritura de su nombre. Se realizaron actividades como “el rompecabezas de nombres”, que consistía en recortar la tarjeta con el nombre de cada uno de ellos para después volverla a armar. “El librito de los nombres” fue una actividad en la que se le dio a cada niño un librito con su nombre para que pegara pastas como coditos, bolitas de papel, pintura de dedos, entre otras, con el propósito de que identificara su nombre. Otro aspecto observado es la preferencia manual izquierda por parte de Raúl.

Hasta el presente, Tiffany, Valeria, Hugo, Raúl, Luis y Monserrat escriben su nombre sin tener que copiarlo; en cambio José Eugenio ha comenzado a escribir su nombre al revés (Anexo 1), mientras que Ángela, Ana, Diego Aranda, Fátima y Diego Martínez tienen que ver su nombre para poder escribirlo, al igual que Leonardo,

quien ve su nombre para escribir pero solo escribe “Leo” (ver Anexo 2).

Un aspecto de la escritura al que se le ha dado interés, es a la escritura de los números; Monserrat y José Eugenio son los niños que escriben claramente los números. Este punto se ha trabajado a lo largo del año; al iniciar, la mayoría de los niños se ponían nerviosos y decían que no podían. Esta fue la frase favorita de todos durante algunos meses; al presentarles una nueva actividad o reto nadie podía realizarla, pero con un poco de motivación y ayuda individual lo lograban.

En cuanto a las habilidades matemáticas, al principio del curso escolar, en el área de conteo, Diego Martínez, Ángel David y Mary Gely fueron los niños que más dificultad presentaron; sin embargo, los demás compañeros del salón han sido de gran ayuda para el desarrollo de las habilidades matemáticas de estos niños. Por otra parte, al principio con Luis era difícil saber si realizaba el conteo correctamente o no; lo interesante es que la mayoría de los niños entienden lo que dice.

Fátima y Diego Aranda tenían una noción del conteo, pero aún no lo realizaban correctamente. Diego Aranda decía “mi mamá aún no me lo enseña”, sin embargo a lo largo del curso se ha visto el progreso y el avance; ahora todos son capaces de contar en orden ascendente y descendente, a excepción de Alejandra, quien entró a la escuela al finalizar el curso escolar.

El área motriz es otro aspecto observado del grupo; son niños muy activos, les gusta correr, saltar, generar nuevos retos al escalar alguno objeto, o brincar obstáculos que descubren en el camino, les gusta mucho subir la resbaladilla por el lado liso, y resbalarse acostados boca abajo, parados o descubrir cualquier otra forma que rete su habilidad (ver Anexo 3). Tal como lo aseguran Barreto Jiménez, Amezcua

y Romero (2002), a los cuatro años el niño presenta mayor coordinación en subir y bajar escaleras corriendo y tiene mayor fuerza, resistencia y coordinación. Sin embargo, al iniciar el curso se le tenía que ayudar a Fátima a lavarse las manos y en la mayoría de las acciones que requerían un movimiento más fino Alejandro, Fátima, Diego Martínez, Ángel David, Mary Gely, Ángela y Ana necesitaban una ayuda más personalizada.

Se realizaron talleres para favorecer la motricidad fina, recurriendo al trabajo en equipo. A Tiffany le era muy sencillo platicar con sus compañeros, y si alguno de ellos tenía dificultad en alguna actividad ella se disponía a hacer el trabajo de él; a Ángel David le gusta mucho jugar con Héctor y Hugo y recientemente se ha declarado mejor amigo de Ángel de Jesús; Ángela y Monserrat son muy amigas, les gusta platicar de todo y a cualquier hora, no importa si es la hora de clases; Hugo y Valeria tienen la habilidad de socializar con cualquier niño del salón y hacer platicar a cualquier compañero. Por el contrario, al iniciar el curso escolar, Renata no hablaba mucho; en actividades como pasar al frente se le dificultaba hablar y no tenía muchas amigas, por lo tanto se le motivó para relacionarse con sus compañeros y se le hacían cumplidos para estabilizar su inseguridad. Los resultados muestran que ahora Renata tiene amigas, participa y es capaz de narrar cuentos frente a su salón y en ocasiones se le llama la atención para que guarde silencio en clases.

Por otro lado, durante el transcurso del curso escolar, se integraron niños nuevos al salón; por ejemplo, Ellen, de cuatro años, fue una de las niñas que entró después de las vacaciones de invierno, y mediante las actividades propuestas en el salón se observó que poseía una gran capacidad para las habilidades matemáticas. De

igual manera Ellen traía el conocimiento previo de la escritura de su nombre (ver Anexo 4), sin embargo, es una niña muy callada, y a la hora de trabajar en equipo suele acusar a sus compañeros e iniciar discusiones. En tanto, Alejandra es otra niña que entró después de las vacaciones de invierno; tiene tres años, y contrariamente a Ellen, le es más fácil entablar conversaciones con sus compañeros y participa más en las actividades grupales; sin embargo, Alejandra no tuvo estimulación alguna en casa y aunque trae algunos conocimientos previos, aún tiene dificultad para ponerse al corriente con las demás actividades.

En general, el grupo es muy dinámico, suele realizar rápidamente las actividades, son niños más desenvueltos y les gusta expresarse oralmente, les gusta inventar cuentos, cantar y por supuesto jugar.

Actividades propuestas para favorecer la motricidad fina

Al iniciar el curso escolar se les ayudaba a los niños desde abrochar las agujetas, abotonar y subir cierres, hasta abrir mochilas y lonches, pero el nivel de motricidad fina de los niños era muy bajo. Es por esto que se eligió la motricidad fina para trabajarla durante todo el ciclo escolar.

Para favorecer las competencias motrices finas se definió el campo formativo de desarrollo físico y salud, se trabajó con el aspecto a favorecer de coordinación, fuerza y equilibrio y con las competencias de: “utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas; mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico” (SEP, 2011, p. 72).

De igual manera, se eligió el taller como situación de aprendizaje, en el que los niños podrían manipular distintos objetos y texturas para mejorar sus capacidades motrices finas.

Para llevar a cabo los diversos talleres, se elaboró un cronograma de tres talleres en los que se buscaba que los niños desarrollaran sus capacidades individualmente, pero al mismo tiempo aportaran a sus compañeros sus experiencias y habilidades (ver Anexo 5).

El primer taller se dividió en seis sesiones, por lo que el grupo se organizó en seis equipos compuestos por cuatro integrantes cada uno, y contando con un capitán. A cada equipo se le asignó un color que lo identificaría; el equipo uno era el de color naranja, el equipo dos era de color amarillo, con Renata como capitana; el equipo tres, de color morado o púrpura, ya que esta palabra era de mejor agrado para ellos, tenía a Tiffany por capitana; el equipo cuatro, color verde donde se asignó a Monserrat; el equipo cinco, color azul con José como capitán y el equipo seis, color rojo, cuyo capitán era Luis.

En la primera actividad para el taller se utilizó un porta hielos y pinzas para depilar. Dentro de cada cuadro del porta hielo se encontraban objetos de diferentes tamaños y texturas que los niños sacarían utilizando las pinzas (ver Anexo 6). Según Cortes Bohígas et al. (2004), tomar de un cesto o caja objetos pequeños como canicas y cuentas de collar favorece los movimientos finos de la mano. En la segunda actividad se pretendía que los niños pudieran hacer el moño de sus zapatos, así que se les dio agujetas encajadas en un cartón con forma de zapato (ver Anexo 7), sin embargo, en el transcurso del taller, se observó que Tiffany, Monserrat y José Eugenio

podían amarrar sus agujetas sin ayuda.

En la actividad tres se utilizaron rompecabezas de diferentes texturas para que los niños los armaran y desarmaran; tal como sugiere la SEP (2011), “resulta más productivo armar y desarmar rompecabezas” (p. 69), sin embargo, los niños se decidieron por los rompecabezas más sencillos y dejaron el de más dificultad a un lado (ver Anexos 8). La actividad número cuatro consistía en abrochar y desabrochar; se les proporcionó a los niños tablas grandes, las cuales se forraron con fieltro y se les pusieron botones de diferentes tamaños, desde los más pequeños hasta grandes botones; otras tablas tenían cierres. Al realizar la actividad, se observó que Fernando aún tiene un poco de dificultad para desabrochar sus botones.

Para la actividad cinco se les proporcionó un recipiente con frijoles, puesto que Cortes Bohígas et al. (2004) aseguran que el manipular semillas, legumbres y frutos secos son actividades que favorecen los movimientos finos. Los niños realizarían diversas figuras con los frijoles, como por ejemplo caritas felices o tristes. Durante los primeros talleres, se observó que los niños no tenían muy en claro lo que se hacía en esta actividad, pero durante su transcurso, comprendieron lo que se tenía que hacer (ver Anexo 9). La actividad seis y última del primer taller consistió en enhebrar; se le dio a cada niño una mariposa en la cual los niños deberían enhebrar estambre. La mayoría de los niños en esta actividad enhebraban la mariposa sin tener un rumbo fijo; en ocasiones el estambre pasaba por encima de la cabeza de la mariposa, sin embargo, los niños pudieron realizar la actividad (ver Anexo 10).

Debido a las observaciones del primer taller se definieron actividades para el segundo taller en las cuales los niños realizaran actividades donde pudieran experimentar

movimientos con más partes de su cuerpo.

El taller número dos estuvo constituido por cinco sesiones, por lo tanto se hicieron cinco equipos cada uno con cinco miembros a excepción de dos equipos de cuatro. Al igual que en el taller anterior, se utilizaron los mismos colores para los equipos y se cambiaron niños a otros equipos para mayor control de la disciplina. Por último a cada equipo se le proporcionó una bandera con el color y número de equipo para alentarlos a ayudar a sus compañeros y trabajar en equipo.

La primera actividad consistía en dibujar trazos con gises gruesos sobre una gran superficie como lo es el patio de la escuela. Según Cortes Bohígas et al. (2004), utilizar tiza gruesa y hacer trazos gruesos y finos verticales y horizontales es de beneficio para las capacidades motrices finas. Sin embargo, debido a los cambios climáticos se decidió tapizar una parte del salón con papel para que la actividad se pudiera realizar dentro del salón. Los niños realizaron algunos trazos como líneas curvas, en zig-zag, y algunos números y letras; debido a la atracción de los grandes gises y colores esta actividad se tornó un poco novedosa y todo el grupo decidió hacer dibujos de soles, autos, corazones, etc. al terminar la actividad (ver Anexo 11).

La segunda actividad les pareció más divertida a los niños, pues se llamó “las cintas rítmicas”. Se le proporcionó a cada integrante del grupo un listón de un largo razonable prensado en un palo de madera. Mientras los niños escuchaban una música, realizaban diversas formas con los listones al aire; si la música bajaba de intensidad entonces los movimientos y figuras eran más lentas; si la intensidad subía, los movimientos eran rápidos y alegres. Esta actividad tuvo sus dificultades al principio, pues se realizó fuera del salón, lo cual favoreció que los niños quisieran realizar otras

actividades (ver Anexos 12).

La tercera actividad fue la que más dificultad planteó en su desarrollo. Cortes Bohígas et al. (2004), la propone para lograr el control de movimientos finos, y fue la actividad de “lanza y atrapa” la pelota. Esta actividad también se realizó fuera del salón, por lo que la primera dificultad fue que los equipos de Tiffany y Diego Martínez dispusieron su tiempo de jugar a la pelota en correr por el jardín de niños, mientras que los equipos de Renata, Monserrat y José fueron los equipos que siguieron las instrucciones de la actividad (ver Anexo 13).

La cuarta actividad parecía un poco aburrida y los niños no deseaban realizarla; se llamó “desenrolla y enrolla” y consistía en enrollar largos listones. Sin embargo, a la hora de realizarla, los niños pusieron gran concentración en ello; incluso Valeria inventó una canción para la hora de enrollar. A algunos niños les gustó y la cantaban, mientras otros decidieron solo enrollar su listón. Además, Diego Martínez expresó al término del taller que su actividad favorita había sido la de enrollar listones (ver Anexo 14).

La quinta y última actividad del taller número dos se llamó “pinzas en el cartón”. Esta actividad, según Cortes Bohígas et al. (2004), consiste en poner o encajar pinzas para colgar ropa en cajas y cartones. Al estar realizando esta actividad se observó que Ángel David utilizaba todos los dedos para abrir las pinzas; sin embargo, después de que se les dio la instrucción de abrir la pinza con solo dos dedos realizaron la actividad con mayor facilidad (ver Anexo 15).

Se realizó un tercer taller, en el cual trabajaron con los mismos equipos. La primera actividad se llamó “tapas y semillas”; así como lo sugieren Cortes Bohígas et

al. (2004), los niños utilizarían una botella con tapa para realizar el movimiento que se hace al quitarle la tapa a una botella. A la actividad se le agregó tomar un puñado de alguna semilla e introducirla lentamente por el orificio de la botella; en esta actividad las indicaciones no fueron las adecuadas, es por esto que los niños tomaban un puñado más grande de lo normal y el objetivo de la actividad que era realizarlo lentamente, no se cumplía, hasta que se volvía a dar la instrucción para realizarla (ver Anexo 16).

La segunda actividad se llamó “colgando la ropa”. Cortes Bohígas et al. (2004), sugieren actividades que el niño realice de manera cotidiana como jugar a la comida o a colgar la ropa, es por eso que se colgó estambre a lo largo del salón en donde los niños colgarían algunas telas simulando ropa. En esta actividad se observó que las niñas eran más delicadas para extender las telas, las acomodaban a su gusto, para ellas era el juego de “la casa” (ver Anexo 17).

La tercera actividad fue la más esperada, todos querían que les tocara pues se trataba de una caja de arena. Cortes Bohígas et al. (2004) sugieren “en la caja de arena (o en el jardín) hacer con el dedo un surco profundo y una línea suave” (p. 872). Así que se le dio al equipo una caja, donde ellos manipularían la arena; debido a que la emoción fue mucha en esta actividad, hubo algunos problemas de equipos, además de que mucha arena terminó en el piso (ver Anexo 18).

En la cuarta actividad se utilizó el papel periódico. Cortes Bohígas et al. (2004), sugieren trabajar con “papel normal de periódico, papel de revistas o papel de charol” (p. 875).

El objetivo de esta actividad fue rasgar el papel para después hacer bolitas de

papel; al principio no se rasgó bien el papel pues su tamaño no era adecuado para los niños, después de esto, los niños realizaron la actividad sin ningún problema (ver Anexo 19).

La última actividad también fue del agrado de los niños, ya que se utilizó plastilina. Se le proporcionó a cada integrante del equipo una plastilina, para recortar con las tijeras, sin embargo, al término los niños juntaban de nuevo la plastilina y la amoldaban para volver a recortar. Cortes Bohígas et al. (2004) recomiendan “hacer figuras de plastilina o masilla utilizando ambas manos” (p. 867). A los niños les agrada mucho trabajar con plastilina, así que el hecho de manipular plastilina ya era algo divertido para ellos (ver Anexo 20).

Por último, debido a la poca satisfacción que obtuvo el primer taller aplicado, se decidió volver a realizarlo y así observar el progreso de los niños en cuanto a las capacidades motrices finas, y por lo tanto los resultados que se obtuvieron fueron un poco más positivos. En esta ocasión, los niños ya no mostraron miedo cuando se les indicaron las actividades, y se observó que para esta segunda aplicación del taller, Héctor ya tenía la habilidad de amarrar las agujetas (Anexo 21); de igual manera Ellen, con algunos meses de haber llegado, también pudo realizar el amarre durante la aplicación del taller (ver Anexo 22).

Reacciones de los niños

Las actividades elegidas para el desarrollo de las capacidades motrices finas tenían la finalidad de generar en el niño una mayor habilidad, buscando al mismo tiempo que fueran divertidas, en un ambiente de juego, y que ellos las identificaran en la vida cotidiana.

Tal como lo sugiere el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), al hacer actividades con pastas para sopas y bolitas de papel “se invierte mucho tiempo, se impide el movimiento libre y las niñas y los niños se cansan” (p. 69).

Las primeras reacciones de los niños al mostrar el taller número uno fueron de temor; incluso José Eugenio y Ángela iniciaron el taller con miedo a no poder realizar las actividades propuestas. Diego Martínez, al ver una actividad que no le agrada, enseguida muestra su disgusto opinando que no le gusta; sin embargo, durante la aplicación del taller se comenzó a ver el cambio, debido a que los niños ponían su concentración en las actividades y mientras las hacían se relajaban y ayudaban a otros compañeros. Tiffany normalmente acababa su actividad más rápido que los demás, así ella caminaba por el salón buscando algún niño al cual pudiera realizarle el trabajo.

Ellen mencionó que la actividad de enhebrar mariposas le había parecido divertida, mientras José Eugenio comentó que la arena había sido un poco difícil ya que los compañeros tiraban la arena, además de que no la querían compartir; sin embargo, mencionó que su actividad favorita sin duda han sido las cintas rítmicas. Por otro lado, Héctor mencionó que todas las actividades que se realizaron con las pinzas para colgar ropa fueron de su agrado, y efectivamente, se observó que a la hora de realizar esas actividades mostraba una gran concentración.

Sin embargo, durante el taller de los listones y la caja de arena, los niños se mostraron más contentos en las actividades, incluso esperaban la hora del día en que se trabajara con el taller, puesto que en ese momento no solo trabajaban con las capacidades motrices finas, sino que se expresaban de una u otra forma. Además,

sin que ellos se dieran cuenta, estaban desarrollando habilidades.

Otro aspecto a mencionar durante el tercer taller, en el que se trabajó la arena, es que los niños disfrutaron tanto el manipularla que muchas veces jugaban con ella y la tiraban por todos lados. Tal fue el caso del equipo azul, donde José Eugenio y Ellen terminaron llenos de arena desde la cabeza hasta los pies. Por otra parte, Luis solía llorar porque sus compañeros no lo dejaban trabajar, así que se les pidió a los compañeros que lo ayudaran a involucrarse en la actividad.

Cabe destacar que en la mayoría de las sesiones de los cuatro talleres aplicados, el ambiente de trabajo fue muy tranquilo y de concentración.

Logros y dificultades

Al trabajar con niños de tres y cuatro años, una de las dificultades encontradas fue la adaptación del niño a la escuela; incluso algunos niños que provenían de guardería tuvieron que tener un tiempo de adaptación. Tal fue el caso de Ángel de Jesús, quien durante los primeros días solía dormir a media mañana y simplemente caminaba por todo el salón.

Otra dificultad observada fue la frase de “yo no puedo” que Diego Martínez, Ángela y Diego Aranda utilizaban (ver Anexo 23). Debido a esto los niños no avanzaron en ciertas actividades al principio; si veían la actividad muy complicada, como la que se hizo durante el primer taller sobre hacer un nudo a los zapatos, simplemente decidían no realizarla. Sin embargo, al tener niños en el salón que sabían amarrar sus agujetas, se aprovechó la oportunidad para que ellos enseñaran a los demás; el resultado de esto fue que Ellen logró realizar el nudo del zapato.

De igual manera, durante la aplicación del segundo taller que se realizó fuera

del salón, los niños se descontrolaron un poco, ya que tomaron la idea de que trabajar en el patio sería una oportunidad para correr por la escuela; también las distracciones eran muchas, ya que pasaba una camioneta, alguna persona o la directora y los niños no lograban concentrarse.

Otro aspecto importante fue el clima; debido a las bajas temperaturas, los padres decidían no llevar a los niños al jardín, y como resultado, los talleres no podían avanzar.

El dar instrucciones, al comienzo de los talleres, también fue una dificultad ya que no se daban correctamente; sin embargo, en el transcurso de la aplicación de los talleres los niños mostraron algunos logros, por ejemplo, mostraron mayor autonomía en la realización de sus actividades diarias, Diego Martínez y Diego Aranda ya no dicen más la frase “yo no puedo”, sino que ahora cada miembro del salón escribe su nombre en las hojas de actividades que se les proporcionan.

Con respecto a los movimientos motrices finos, se observó una pequeña diferencia para la escritura del nombre en Monserrat, Valeria, Leonardo (aunque solo escribe “Leo” se entiende más), Fátima, Diego Aranda y Ángel David ya que se entiende más la escritura de su nombre (ver Anexo 24), mientras que Mary Gely aún está en el nivel inicial de la escritura (ver Anexo 25). Sin embargo, a unos meses de finalizar el curso escolar, en una de las actividades que realizó una de la maestra titular, Alejandro escribió una carta a su tía, donde su escritura era muy entendible.

En el segundo taller aplicado se observó la dificultad que a gran parte del grupo le era difícil atrapar la pelota; algunas veces Tiffany y Monserrat tuvieron la oportunidad de hacerlo, Ángela, Ana, Valeria y Hugo estuvieron muy cerca de lograrlo,

pero el resto del salón no pudo atraparla. El obstáculo más destacado de este taller fue realizar las actividades fuera del salón y que los equipos siguieran las instrucciones.

Durante el último taller propuesto, los niños mostraron más agilidad y rapidez en las actividades; Renata, Hugo, Valeria y Raúl evidenciaron una gran rapidez en la realización de la actividad de enhebrar mariposas.

Al término del curso escolar se observó que Monserrat, Tiffany, José Eugenio, Ellen y Héctor podían amarrar sus agujetas solos. Según Barreto Jiménez, Lara, Amezcua y Romero (2000), a los cuatro años “se amarra las agujetas de los zapatos con facilidad” (p. 72).

Apoyo de los padres

La participación de los padres es muy importante para lograr los aprendizajes esperados en los niños. Dirigiéndose a los padres, White (1986) los incita: “Padres, recordad que vuestro hogar es una escuela en la cual vuestros hijos han de ser preparados para las moradas de arriba” (p. 18).

Durante el curso escolar los padres mostraron un gran apoyo para el desarrollo de los aprendizajes de los niños. Además de su cooperación con algunos materiales reciclados, también se les realizó una encuesta compuesta por cuatro preguntas para saber qué actividades realizan los niños en su casa, y si han observado a lo largo del ciclo escolar una mayor madurez en el niño o no.

Se les preguntó a los padres qué actividades cotidianas realizaban solos en casa. Las respuestas indicaron que Fátima y Hugo aún necesitan ayuda para ir al baño, mientras que Valeria, José Eugenio, Alejandro y Monserrat se sirven agua o

jugo solos en un vaso, y todos son capaces de vestirse solos, pero solo José Eugenio, Héctor, Tiffany y Monserrat se amarran las agujetas solos.

Otra pregunta que se realizó en la encuesta fue la de qué actividades realiza en su casa en relación con la motricidad fina. Los padres de Hugo contestaron que le gusta jugar con las pinzas para colgar la ropa, y la mamá de Luis comentó que le gusta limpiar frijoles (ver Anexo 26).

En cambio los padres de José Eugenio mencionaron que al tener el niño hermanos mayores, se convierten en una fuente de estimulación, ya que él intenta imitar letras, números y actividades realizadas por sus hermanos mayores. Como afirman Ripoll, Carrillo y Castro (2009), “se ha encontrado que las relaciones de carácter positivo entre hermanos promueven el desarrollo cognitivo y de lenguaje” (p. 127) (ver Anexo 27).

Se les realizó a los padres una última pregunta, con la finalidad de conocer las actividades cotidianas de los niños y si los padres mostraban algún interés en la educación de sus hijos; se les cuestionó sobre cuánto tiempo salen los niños a hacer actividades recreativas y cuántas horas dedican a la televisión. Los padres de Hugo, Renata, Vanessa y José Eugenio mencionaron que los niños miran la televisión entre una y tres horas, ya que algunos niños llevan clases de inglés por las tardes, mientras que los padres de Valeria mencionaron que juega mientras ve la televisión, que es aproximadamente de seis a ocho horas diarias (ver Anexo 28).

Sin embargo, los padres de Tiffany comentaron que realiza las mismas actividades que cuando comenzó el ciclo escolar (ver Anexo 29), mientras que los padres de Hugo comentaron el nuevo juego con pinzas de ropa (ver Anexo 30), y Diego Martínez,

que según su madre tiene una mayor autonomía, ya que ahora se baña solo, y se desenvuelve de una mejor manera.

Es también importante que los padres estén al pendiente de las actividades que realizan los niños en la escuela, para que así los maestros cuenten con su apoyo a fin de tener mejores resultados en la formación de sus hijos. White (1986) asegura que los padres creen educar a sus hijos al enviarlos a la escuela, sin embargo la educación es un tema más amplio de lo que las personas comprenden.

Influencia del Jardín de niños

El jardín de niños “Capitán Alonso de León” cuenta con amplias instalaciones que permiten que los niños se desplacen libremente. De igual manera, el material con el que cuenta el jardín de niños es utilizado exclusivamente para las necesidades de dicho jardín.

Por otro lado, el acuerdo que se tuvo para la aplicación de los talleres fue de media jornada de trabajo (es decir, el periodo de clases antes del descanso, o después del descanso), y el tiempo destinado para el taller fue de quince a veinte minutos ya que los niños realizaban las actividades de manera muy rápida. La razón por la cual se realiza la programación de las actividades es mejorar la calidad del trabajo docente; además brinda mayor seguridad a la hora de impartir el material preparado, evita la pérdida de tiempo, y ayuda a una mejor organización del trabajo del maestro (López, 2007).

Para la formación de los equipos dentro del salón se decidió forrar cada mesa con el color del equipo correspondiente (Anexo 32); también se pusieron los nombres de los integrantes del equipo. De esa manera, cada equipo trabajaba en su respectiva

mesa, contando con el espacio suficiente; pero en algunas actividades los niños decidían colocarse de distintas maneras para poder hacer las actividades. Por su parte López (2007) asegura que

la organización del aula, con sus materiales, los tiempos, los espacios, y todo aquello pertinente al concepto pretende darle a cada niño la oportunidad de jugar con otros niños y otros adultos. (p. 674)

Debido a las constantes temperaturas bajas, durante el segundo taller se utilizó una parte del salón para la actividad de los gises; al principio fue incómodo ya que no se contaba con el espacio necesario dentro del salón para realizarla.

Las únicas dificultades para hacer uso de las instalaciones del jardín fueron los horarios de clases entre los otros grupos de la escuela; debido a esto, algunas veces fue necesario hacer cambios en cuanto al tiempo estimado de la aplicación del taller, o compartir espacios con los demás grupos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Conclusión

Las capacidades motrices finas son los movimientos de las manos que nos permiten realizar actividades cotidianas. En la actualidad, las capacidades motrices finas en preescolar aún no son tomadas en cuenta como tema importante, ya que la maduración de los movimientos finos en el niño comienza alrededor de los cinco y seis años de edad, cuando éste cursa la primaria.

Con las actividades promovidas por medio de la situación de aprendizaje de taller, durante este curso escolar se logró la estimulación del niño en cuanto al tema de las capacidades motrices finas. Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011) aseguran que el profesor debe conocer distintas situaciones de aprendizaje, ya que

- a) los diferentes modos de enseñar implican diferentes modos de aprender, b) hay diferentes tipos de enseñanza para diferentes tipos de aprendizajes, c) la actividad del alumno guarda una estricta relación con lo que ha recibido y que d) el trabajo docente se refleja en el aprendizaje y motivación del estudiante. (p. 135)

Este documento es apenas un panorama de la estimulación que el niño debería tener en la escuela en conjunto con el hogar, ya que el apoyo de los padres y de Dios es el elemento más importante para que el niño logre al máximo desarrollar sus competencias.

De igual manera, las actividades dirigidas hacia la estimulación de las capacidades motrices pueden ser adaptadas a otros campos formativos para mejores resultados, dándole al niño la oportunidad de obtener nuevos aprendizajes; como por ejemplo, se incluyó el campo formativo de expresión y apreciación artística con el fin de hacer más interesantes las actividades propuestas para los niños.

En cuanto a los resultados, primeramente se demostró que el taller es una situación de aprendizaje útil para la estimulación del niño, dándole la oportunidad de interactuar con distintas actividades de una manera poco monótona, de igual manera dejar a los niños experimentar con elementos de la naturaleza siempre genera un nuevo aprendizaje.

Aunque los resultados obtenidos en estos tres talleres fueron poco visibles, se mostró mayor claridad en cuanto a los trazos y escritura de los niños. Ya que algunos niños cumplieron los cinco años de edad durante el curso escolar se observó que cuentan con el nivel de maduración de acuerdo a su edad.

Así también, una buena organización a la hora de aplicar las actividades es fundamental, ya que las actividades deben tener un propósito además de generar un aprendizaje. Desde la planificación, el inicio, desarrollo y cierre de la actividad, hasta contar con los elementos necesarios para la realización del taller, cada aspecto es importante para mantener una mejor disciplina en el grupo y optimizar el tiempo de aprendizaje.

Los elementos principales en un aula de clases son los alumnos, padres, maestros y administrativos; de igual manera el tiempo, los espacios y recursos utilizados son fundamentales para una verdadera organización no solo en el aula sino a

nivel escolar (López, 2007).

Este trabajo me permitió afirmar lo importante que es conocer y entender mejor las distintas áreas del desarrollo del niño para enlazar al infante en amplias posibilidades de aprendizaje, en lugar de limitarlo, por ejemplo, la madre de Diego Martínez comentó que al inicio del curso escolar el niño era muy dependiente de ella, pero al realizar actividades donde él podía expresarse, ahora el niño tiene mayor seguridad para expresarse y hacer más cosas por el mismo, al igual, Luis comenzó con un severo problema de lenguaje oral, se decidió aplicarle una serie de actividades de lenguaje oral, por lo tanto, Luis puede pronunciar más claramente algunas palabras.

En cuanto al área de socialización, a través de los equipos organizados para el taller, algunos niños como Tiffany, Valeria y Diego Aranda ayudaron a Ángel David y Mary Gely a relacionarse más con sus compañeros.

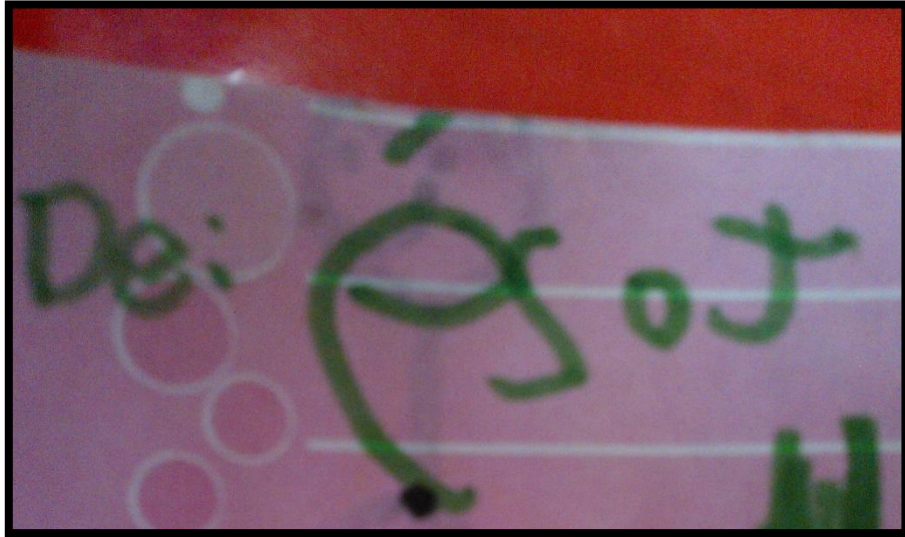
Mientras tanto, en las habilidades matemáticas, se trabajó con fuerza el aspecto del conteo, por lo que los resultados fueron que los niños alcanzaron los niveles indicados del conteo.

En el área motriz, a excepción de Eleazar, Alejandra, Fátima y Diego Martínez, los niños realizan actividades como, recortar, pegar, cerrar sus mochilas, escribir su nombre y copiar frases de manera independiente sin necesitar ayuda de la maestra.

Anexos

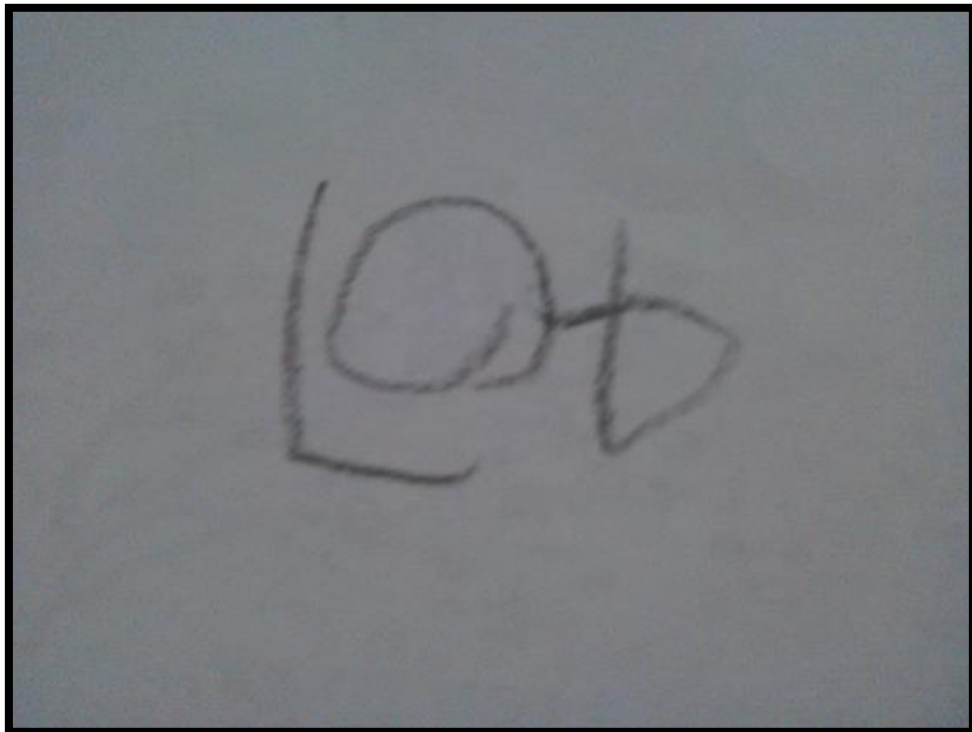
Anexo 1

José escribiendo su nombre al revés



Anexo 2

Leonardo escribiendo su nombre



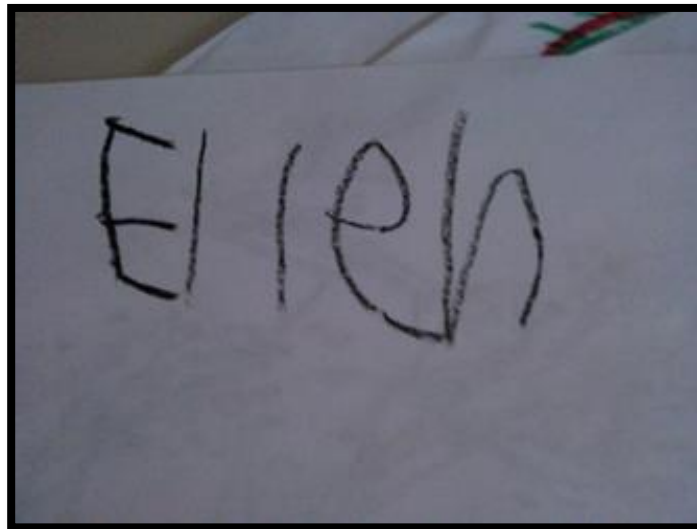
Anexo 3

Leonardo, Diego Martínez y Héctor jugando en la resbaladilla



Anexo 4

La forma en la que Ellen escribe su nombre



Anexo 5

Cronograma de actividades propuesto para la realización de los talleres

Título	Estrategia	Descripción	Campo formativo	
1.- A jugar con los gises.	COLABORATIVO -Aprendizaje a través del juego. -Trabajo con texto	1.-El equipo realizará diversos trazos en el patio con gises gruesos. 2.-Con un listón, el equipo realizará diversas figuras haciendo movimientos en el aire. 3.- En equipo se lanzarán y cacharán pelotas con los compañeros de su equipo. 4.-El equipo realizará diversos trazos en el pizarrón 5.- Cada niño del equipo jugará a enrollar cintas, jugar con elástico y velcro. 6.- Cada niño del equipo tendrá un cartón y pondrá y quitará pinzas para ropa del cartón.	Desarrollo físico y salud	
2.-Las cintas rítmicas			Situación didáctica	
3.-Lanzar y atrapa.			Taller	
4.-delinear en el pizarrón.				
5.-Desenrolla y enrolla.				
6.-Pinzas en el cartón				
Competencia	Aspecto a favorecer	Tiempo de implementación	Frecuencia	Recursos
1.- Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.	1.- Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo. 2.- Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar empujar, rodar y capturar.	30 min.	4 días a la semana	1.- gises gruesos 2.- listones y palitos 3.- pelota 4.- imágenes de trazos, gises gruesos 5.- cintas, velcro y elástico 6.- pinzas para ropa y cartón

Fecha: 17 al 20 de febrero de 2014

Título	Estrategia	Descripción	Campo formativo
1. Tapas y semillas	COLABORATIVO -Aprendizaje a través del juego. -Experimentación	1.- El equipo recogerá y manipulará semillas pequeñas, las pondrán dentro de las botellas y les pondrán su respectiva tapa a cada botella. 2.- Otro equipo colgará telas con pinzas para ropa. 3.-Un tercer equipo jugará y manipulará con sus manos en una caja de arena. 4.- Al cuarto equipo se les pro-	Desarrollo físico y salud
2. Colgando la ropa.			Situación didáctica
3. Caminos en la arena.			Taller
4. Rasgado.			

5. Recortar.		porcionará papel periódico para que lo rasguen con sus dedos.		
6. Prueba de frostig		5.- El quinto equipo recortará líneas rectas y curvas que se les proporcionarán. 6.- Se le realizará a cada niño la prueba de frostig, que medirá su madurez motriz y viso-manual.		
Competencia	Aspecto a favorecer	Tiempo de implementación	Frecuencia	Recursos
<p>1.- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.</p> <p>2.- Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.</p>	<p>1.- Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.</p> <p>2.- Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etc).</p> <p>3.- Coordina movimientos que implican, fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies en distintos juegos.</p>	20-30 min.	4 días a la semana	<p>1.- botellas de refresco, semillas</p> <p>2.- telas, piola, pinzas para ropa</p> <p>3.- caja con arena</p> <p>4.- papel periódico</p> <p>5.- tijeras, hojas de trabajo.</p>

Fecha: 24 de febrero al 6 de marzo de 2014

Título	Estrategia	Descripción	Campo formativo
<p>1.- Movimiento de pinza.</p> <p>2.- Hacer nudos con zapatos.</p> <p>3.- Rompecabezas.</p> <p>4.- Abrochar y desabrochar botones.</p> <p>5.- Figuras de frijoles.</p> <p>6.- Enhebrar</p>	COLABORATIVO	<p>1.- El equipo realizara movimientos de pinza para prensar objetos pequeños.</p> <p>2.- El equipo intentará realizar un nudo para amarrar sus agujetas.</p> <p>3.- El equipo en conjunto armarán y desarmarán tres rompecabezas.</p> <p>4.- El equipo abrochará y desabrochará botones y subirán y bajarán cierres.</p> <p>5.- El equipo manipulara frijoles y creará figuras con ellos.</p> <p>6.- El equipo pasará estambre</p>	Desarrollo físico y salud
	-Aprendizaje a través del juego.		Situación didáctica
	-Resolución de problemas.		Taller

		alrededor de una mariposa.		
Competencia	Aspecto a favorecer	Tiempo de implementación	Frecuencia	Recursos
<p>1.- Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicios físicos.</p> <p>2.- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.</p>	<p>1.- Coordina movimientos que implican velocidad, fuerza y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.</p> <p>2.- Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.</p>	20-30 min.	Cuatro días a la semana	<p>1.- pinzas para sacar cejas, porta hielo, objetos pequeños.</p> <p>2.- agujetas, zapatos de cartón.</p> <p>3.- tres rompecabezas</p> <p>4.- material de botones con fieltro</p> <p>5.- frijoles</p>

Fecha: 10 al 20 de marzo de 2014

Título	Estrategia	Descripción	Campo formativo	
1.- recortar	COLABORATIVO -Trabajo con texto. -Aprendizaje a través del juego. -Resolución de problemas.	Semana 10 al 14 de marzo	Desarrollo físico y salud	
2.- grafo motricidad		1.- Se les proporcionará a cada niño una hoja de trabajo para que realice la actividad coordinando sus tijeras.	Situación didáctica	
		Semana del 17 al 20 de marzo 2.- Los niños realizarán actividades en hojas de trabajo para después realizarlo en sus libretas.	Actividades de aprendizaje	
Competencia	Aspecto a favorecer	Tiempo de implementación	Frecuencia	Recursos
<p>1.- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.</p> <p>2.- Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico</p>	<p>1.- Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel, tijeras para recortar, destornillador, etc).</p> <p>2.- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando</p>	20- 30 min.	Dos veces por semana	<p>1.- hojas de trabajo para recortar, tijeras</p> <p>2.- hojas de trabajo para grafo motricidad, libreta, crayolas.</p>

	mano derecha e izquierda o manos y pies en distintos juegos.			
--	--	--	--	--

Anexo 6

Renata trabajando en las actividades de pinzas durante el primer taller



Anexo 7

Hugo trabajando con el nudo de los zapatos en el primer taller



Anexo 8

El equipo de color morado armando los rompecabezas en el taller uno



Anexo 9

El equipo amarillo haciendo caras con frijoles



Anexo 10

El equipo de color rojo enhebrando mariposas sin rumbo fijo



Anexo 11

Los niños haciendo trazos y dibujando con tiza



Anexo 12

Alejandro, Fernando, Mary Gely y Héctor jugando con las cintas rítmicas



Anexo 13

Tiffany, Renata y Leonardo jugando a “lanza y atrapa”



Anexo 14

Diego Martínez en su actividad favorita “enrollando”



Anexo 15

Ángel David muy concentrado en la actividad de las pinzas de ropa



Anexo 16

El equipo azul en la actividad de botellas y semillas,
con la mayoría de las semillas fuera de la botella



Anexo 17

Ana Victoria jugando a tender la ropa



Anexo 18

El turno del equipo azul haciendo figuras en la arena,
y todos los compañeros queriendo participar



Anexo 19

Vanessa rasgando papel periódico



Anexo 20

El equipo morado moldeando y recortando plastilina



Anexo 21

Héctor mostrando el nudo que realizó en su zapato



Anexo 22

Ellen mostrando el nudo que hizo en el zapato de práctica



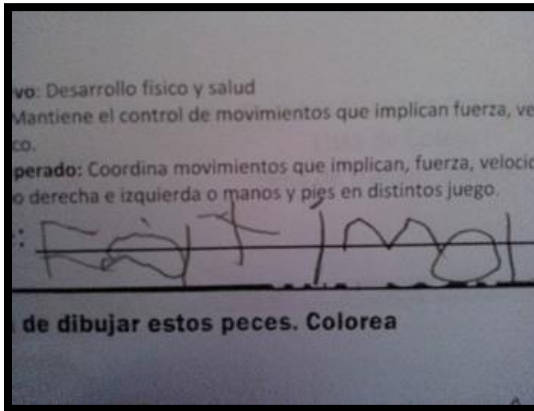
Anexo 23

Lunes 4 de noviembre del 2013

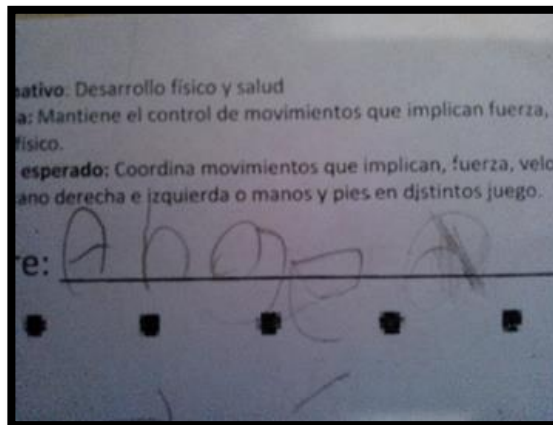
Apliqué mis actividades después del recreo. Primero realicé la última parte del taller de motricidad fina; a algunos niños aún se les dificultan las actividades, como a Ángela y Diego Aranda, que normalmente no las realizan porque dicen que “no pueden”. Pero por otro lado, Fátima ha mejorado mucho; ya es capaz de utilizar las tijeras y es más independiente.

Anexo 24

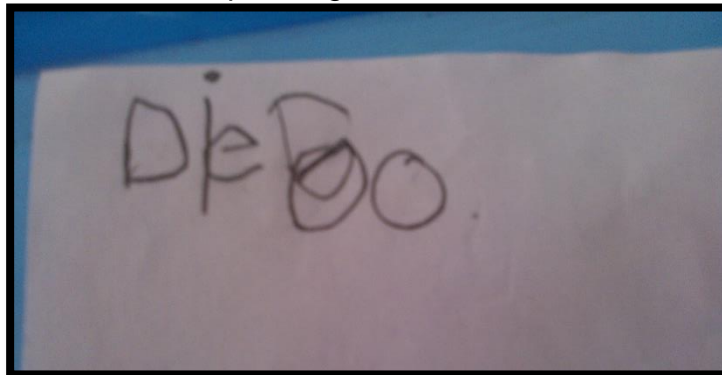
La forma en la que Fátima escribe su nombre



La forma en la que Ángel David escribe su nombre

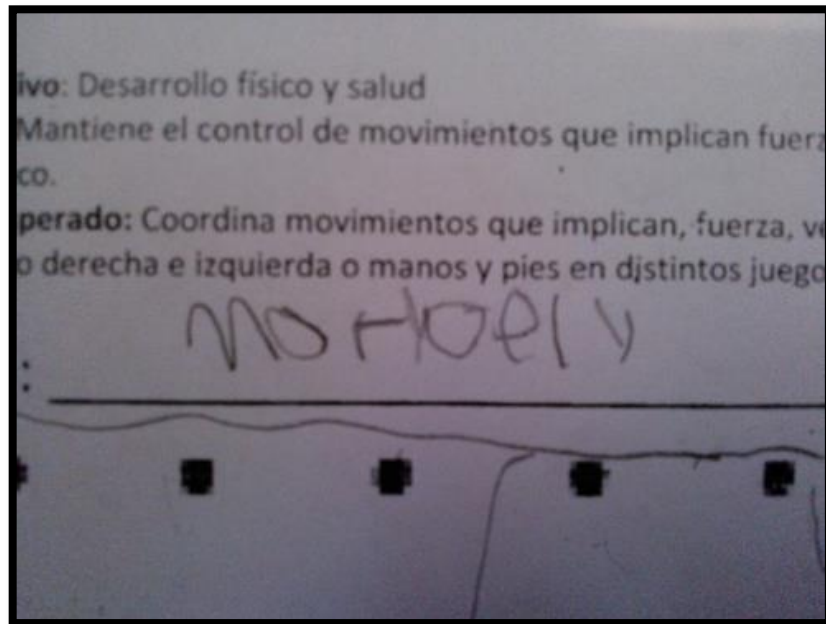


La forma en la que Diego Aranda escribe su nombre



Anexo 25

La forma en la que Mary Gely escribe su nombre



Anexo 26

Entrevista realizada a los padres de Luis

na (actividad) Is omat

Jardín de niños "Capitán Alonso de León"
Encuesta

Nombre del niño: Luis Fernando Cantú Saucedo

1. ¿Qué actividades cotidianas realiza solo el niño, (come solo, se viste solo, amarra sus agujetas, etc.) y en cuales pide ayuda?

solo { * come * limpia los frijoles para cocerlos * bañarse
* se viste * barre * tarea * amarra sus agujetas
* prende, juega y apaga la computadora. (con ayuda) *
* se lava los dientes

2. ¿Cuántas horas ve televisión y cuantas sale a jugar?

± diaria, juega dentro de la casa y a veces: casa-patio abuela, corre en el rancho.

3. ¿A observado actividades relacionadas con la motricidad fina (actividades relacionadas con las manos y movimientos con los dedos)? ¿Qué actividades realiza?

calorea, dibuja, recorta, pega, juega a la computadora (teclea y utiliza el mouse),

Anexo 27

Entrevista realizada a los padres de José Eugenio

Jardín de niños "Capitán Alonso de León"
Encuesta

Nombre del niño: José Eugenio Zamora Ramos.

¿Qué actividades cotidianas realiza solo el niño, (come solo, se viste solo, amarra sus agujetas, etc.) y en cuáles pide ayuda?
José Eugenio puede: vestirse solo, bañarse siguiendo indicaciones, come solo, se puede peinar, juego con sus hermanos o solo, anda en patín, se pone zapatos tenis, etc pide ayuda para amarrárselos, en ocasiones lava trotes y calcetines.

¿Cuántas horas ve televisión y cuantas sale a jugar?
cerca de 1 hora, juega por las tardes en el patio de otros aproximadamente 1 hora (cuando el

¿A observado actividades relacionadas con la motricidad fina (actividades relacionadas con las manos y movimientos con los dedos) en el niño(a) que actividades?
Trabaja y hace tareas del Jardín, de sus clases de inglés, le agrada recortar, acompañar a sus hermanos a la hora que hacen tareas y copia letras y números, le agradan los juegos de ensamble, también colorea, arma juguetes pe

Anexo 28

Entrevista realizada a los padres de Valeria

Jardín de niños "Capitán Alonso de León"
Encuesta

Nombre del niño: Valeria Michelle Silva Aguilar

¿Qué actividades cotidianas realiza solo el niño, (come solo, se viste solo, amarra sus agujetas, etc.) y en cuáles pide ayuda?
come sola, sirve agua, leche o jugo en un vaso, se abona sola, va al baño sola, se cambia a veces, pone tenis o calzado bien, prende la televisión y le pone en el canal que ella ve.

¿Cuántas horas ve televisión y cuantas sale a jugar?
televisión y a veces juega al mismo tiempo. televisión: 6 a 8 hrs. (todo el día) Jugar: 3 a 5 hrs. →

¿A observado actividades relacionadas con la motricidad fina (actividades relacionadas con las manos y movimientos con los dedos)? ¿Qué actividades realiza?
le gusta mucho dibujar y pintar, pinta con muchos colores, dibuja bien para su edad. También recorta y pega dibujos, lo hace bien para su edad. Usa las

Anexo 29

Entrevista realizada a los padres de Tiffany

Jardín de niños "Capitán Alonso de León"
Encuesta

Nombre del niño: Tiffany Cielo Perez.

¿Qué actividades cotidianas realiza solo el niño, (come solo, se viste solo, amarra sus agujetas, etc.) y en cuales pide ayuda?
Casi todo puede hacer de acuerdo a su edad.
Pide ayuda para sus agujetas y para peinarse.

¿Cuántas horas ve televisión y cuantas sale a jugar?
2-3 hrs. y sale a jugar igual 2-3 hrs.

¿A observado actividades relacionadas con la motricidad fina (actividades relacionadas con las manos y movimientos con los dedos)? ¿Qué actividades realiza?
todo bien no se notado nada diferente o mal.

Anexo 30

Entrevista realizada a los padres de Hugo

Jardín de niños "Capitán Alonso de León"
Encuesta

Nombre del niño: Hugo Hanan Hernandez Martinez

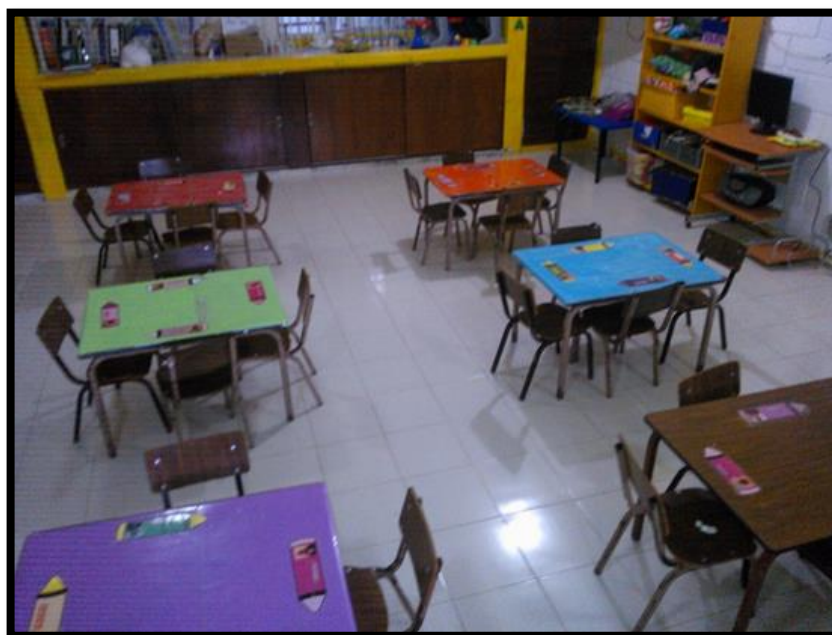
1. ¿Qué actividades cotidianas realiza solo el niño, (come solo, se viste solo, amarra sus agujetas, etc.) y en cuales pide ayuda?
Solo:
- Come
- se viste sencillo
- se pone zapatos
con ayuda
- amarrar agujetas
- Peinarse
Pide ayuda cuando va al baño

2. ¿Cuántas horas ve televisión y cuantas sale a jugar?
1-2 horas ve televisión
3-4 sale a jugar

3. ¿A observado actividades relacionadas con la motricidad fina (actividades relacionadas con las manos y movimientos con los dedos)? ¿Qué actividades realiza?
Juega con plastilina
con pinzas para la ropa
con carritos

Anexo 31

La organización de las mesas en el salón con los colores correspondientes para los equipos



LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, M., Fernández, M. G., Pacheco, L., González, A., Sabanes, I. y Salomone, M. G. (2007). *Manual de la maestra de preescolar*. Barcelona: Océano.
- Arango de Narváez, M. T., Infante de Ospina, E. y López de Bernal, M. E. (2010). *Manual de estimulación temprana*. Bogotá: Gamma.
- Barreto Jiménez, J., Lara, D., Amezcua, E. y Romero, R. (2002). *Gran libro de la maestra de preescolar*. México: Euroméxico.
- Benchimol, K. y Román, C. (2000). *Piedra libre al taller en el Jardín de Infantes en 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 20-50.
- Capacho Correa, Y. M. y Durán Peña, Z. J. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El artista*, 3, 161-169.
- Carbonero, M. A. Martín-Antón, L. J. y Reoyo N. (2011). El profesor estratégico como favorecer el clima del aula. *European journald of education and psychology*, 4(2), 133-142.
- Cortes Bhoigas, M. M., Carvajal Cevera, A., Diez-hochleitner Rodríguez, M. P., García, M. T., Ramírez del hoyo J., y Schmilovich, P. (2004). *Enciclopedia de la educación infantil*. México: Santillana.
- Domínguez Chillón, G. (2000). *Proyectos de trabajo. La escuela diferente en ¿Qué entendemos por proyectos de trabajo?* Madrid: La Muralla.
- Durivage, J. (2007). *Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar*. México: Trillas.
- Esparza, A y Petrolí, A. S. (2004). *La psicomotricidad en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Franco Justo, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz, y autoconcepto en una muestra de niños de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 29-50.

- Fontana Hernández, A., Pereira Pérez, Z. y Rojas Rodríguez, D. (2006). Guía metodológica para docentes: actividades para fortalecer el concepto del cuerpo, esquema corporal e imagen corporal, en niñas y niños preescolares y escolares. *Revista Electrónica Educare*, 9(2), 1-15.
- González Zúñiga Godoy, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13, 19-27.
- Ibáñez López, P., Madurra Sánchez, M. J. y Alfonso Ibáñez, C. (2004). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación*, 21(7), 111-133.
- Irigoyen, M. (2008). *Las artes plásticas como auxiliar en el desarrollo motriz del niño en edad preescolar* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación*. Miami: APIA
- López, M. A. (2007). *Enciclopedia de educación infantil*. Puebla: Gil.
- López Gil, J. (Ed.). (2003). *Colección didáctica: Planificación didáctica*. Puebla: Gil.
- Malagón y Montes, M. G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Mallén Villarreal, M. (2009). *El éxito escolar de nuestros hijos*. México: Trillas.
- Manteca Aguirre, E. (2005). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1999*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Martín Domínguez, D. y Rodríguez Sánchez, S. (2010). Psicomotricidad: qué formación dicen poseer los profesores de educación infantil y educación especial de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 295-305.
- Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.
- Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el jardín de infantes*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Pérez Texcucano, P. I. (2009). *La psicomotricidad como una alternativa para el mejoramiento de los problemas de aprendizaje* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Ripoll, K. Carrillo, S. y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajustes psicológicos en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 125-142.

Secretaria de educación pública (2011). *Plan de estudios y guía para la educadora*. México: SEP.

Terré Camacho, O. y Santos Fabelo, M. del C. (2010). *Protoinfancia, estimulación y desarrollo infantil*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

White, E. (1987). *La educación*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.