



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**LA LECTOESCRITURA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO
PSICOMOTOR FINO Y LA MADURACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS DE
DOS PREESCOLARES EN LA CIUDAD DE ZACATECAS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Laura Natalia Hernández Godina

Directora:

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Codirectora:

Dra. Laura Rangel Bernal

Zacatecas, Zac. a 31 de octubre del 2023

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación se realizó gracias a la contribución económica del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), debido a que permitió que la autora se dedicara completamente al proceso investigativo, formativo y educativo que requiere un documento de estas características.

Agradecimiento también a la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), ya que es la institución que abrió sus puertas para poder estudiar dicho posgrado.

También agradezco a la Unidad Académica de Docencia Superior y al programa de Educación y Desarrollo Profesional Docente por permitirme estudiar dentro de él y adquirir los conocimientos necesarios para mi realización profesional y personal, así como para llevar a cabo este trabajo.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo principal evaluar el nivel de desarrollo psicomotor fino, maduración y su influencia en la adquisición de la lectoescritura del alumnado de dos escuelas. También, muestra una mirada al pasado del desarrollo histórico de la enseñanza de la lectoescritura en México, comenzando con las culturas prehispánicas hasta la actualidad, al mismo tiempo se menciona como se fue concretando la educación básica actual, así como sus planes y programas, haciendo un enfoque principalmente en el área psicomotora fina y la adquisición de la lectoescritura. En este mismo también se conoce el proceso de desarrollo de dos áreas: psicomotor fino y la lectoescritura desde distintos autores, asimismo, sobre la importancia de la maduración cognitiva y su relación con dichas áreas mencionadas. Durante la realización de este trabajo se aplicaron pruebas estandarizadas para conocer qué relación o influencia había entre el área psicomotora fina, la lectoescritura y la maduración. Dichas pruebas fueron aplicadas a dos escuelas con contextos distintos dentro de la ciudad de Zacatecas.

Palabras claves: desarrollo psicomotor fino, lectoescritura, maduración, desarrollo.

DEDICATORIAS

Dedico mi trabajo principalmente a Dios, por darme la fuerza, paciencia y determinación necesaria para culminar esta meta.

A mi esposo y a mis hijos que de ellos sólo he recibido apoyo y amor para la realización de este trabajo y superación profesional y personal.

A mi mamá y a mi papá, quienes han estado siempre a mi lado al motivarme en seguir y cumplir mis metas. Además de apoyarme en cualquier dificultad presentada.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO	29
1.1 Desarrollo histórico de la enseñanza de la lectoescritura en México	29
1.1.2 Culturas prehispánicas	29
1.1.3 Época de la colonia	33
1.2 Planes y programas de preescolar en México en relación a la lectoescritura	36
1.2.1 La historia de los preescolares	37
1.2.2 Escuelas Normales.....	40
1.2.3 Inicio de planes y programas en relación con la lectoescritura	41
1.3 Planes y programas de preescolar en México en relación al área psicomotora fina.	45
CAPÍTULO II TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO DEL ÁREA PSICOMOTORA FINA Y LA LECTOESCRITURA.....	53
2.1 Definición y áreas del desarrollo	53
2.1.1 Áreas de desarrollo.....	54
2.2 Desarrollo psicomotor fino y su relación entre el área cognitiva	61
2.2.1 Qué es el área psicomotora fina: sus características	62
2.2.2 La importancia de la estimulación temprana para el desarrollo del motor fino	65
2.3 Desarrollo de la escritura.....	69
2.3.1 La lectura y escritura como procesos en conjunto con desarrollos individuales	69
2.3.2 El dibujo como inicio de la escritura	71
2.3.3 El comienzo del grafismo y su diferenciación del dibujo	73
2.3.4 La importancia de la escritura y de la intervención docente	77
CAPÍTULO III FACTORES RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN INFANTES DE TERCERO DE PREESCOLAR.....	79
3.1 Descripción de instrumentos.....	79
3.1.1 Test de Bender	79
3.1.2 Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar	80

3.1.3 Batería Única de Evaluación de Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas relacionadas con la Lectoescritura. Preescolares.....	81
3.2 Implementación de instrumentos	83
3.2.1 Análisis de la muestra	83
3.2.2 Aplicación de instrumentos	87
CONCLUSIONES	101
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS.....	110
ANEXO A. Población de 6 -14 años por entidad federativa según aptitud de leer y escribir	110
ANEXO B. Distribución de nivel socioeconómico de los hogares según la entidad federativa 2018	111
ANEXO C. Formato de consentimiento de padres y madres para	112
aplicación de evaluación diagnóstica	112
ANEXO D. Protocolo de Bender	113
ANEXO E. Protocolo EPP	114
ANEXO F. Hoja de respuestas de batería única de evaluación de habilidades lingüísticas, orales y escritas relacionadas con la lectoescritura. preescolares	115
ANEXO G. Cuestionario acerca del contexto alfabetizador.....	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: El desarrollo en áreas	54
Tabla 2: Evolución de prensión	64
Tabla 3: Actividades para estimular el área del desarrollo fino	67
Tabla 4: Señales de actividades de obtención de habilidades físicas e intelectuales	68
Tabla 5: Desarrollo del dibujo.....	72
Tabla 6: Indicadores de calidad de grafías.....	76
Tabla 7: Correlación letras	93
Tabla 8: Correlación texto impreso	93
Tabla 9: Correlación de variable: ¿Le gusta leer?.....	94
Tabla 10: Correlación de variables de contexto alfabetizador.....	95
Tabla 11: Resumen de contrastes de hipótesis	97
Tabla 12: Conocimiento de letras.....	99
Tabla 13: ¿Cuántos libros hay en casa?.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Signos Náhuas.....	32
Figura 2: Portada cartilla silábica	34
Figura 3: Página 1 cartilla silábica	35
Figura 4: Ejemplo de los cambios estructurales neuronales que se observan con la edad en el Área de Broca	57
Figura 5: Oposición gráfica entre el dibujo y la escritura de su nombre propio	74
Figura 6: De la etapa precaligráfica a la caligrafía infantil	76

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Población de 6 -14 años por entidad federativa según aptitud de leer y escribir	110
ANEXO B. Distribución de nivel socioeconómico de los hogares según la entidad federativa 2018 ...	111
ANEXO C. Formato de consentimiento de padres y madres para aplicación de evaluación diagnóstica	112
ANEXO D. Protocolo de Bender	113
ANEXO E. Protocolo EPP	114
ANEXO F. Hoja de respuestas de batería única de evaluación de habilidades lingüísticas, orales y escritas relacionadas con la lectoescritura. preescolares	115
ANEXO G. Cuestionario acerca del contexto alfabetizador	116

ACRÓNIMOS

UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
AMAI	Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión AC.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización para la Educación Básica
DOF	Diario Oficial de la Federación
EPP	Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar
PEP	Programa de Educación Preescolar
PISA	Programme for International Student Assessment
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes
SisAT	Sistema de Alerta Temprana
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TALE	Test de Análisis de Lectoescritura
TDAH	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

La importancia de la realización de esta investigación es conocer el proceso por el cual atraviesa un infante antes de aprender a leer, cuáles son los requerimientos para considerarse que la niña o niño está física, emocional, social y cognitivamente listo para comenzar con la lectoescritura.

Cuando un ser humano nace pasa por distintas etapas en su desarrollo en las cuales el infante va indicando el tiempo en el que se encuentra listo para pasar a la siguiente etapa y las y los docentes o guías educativos mediante distintos indicadores saben cuándo están cumpliendo correctamente cada hito del desarrollo (físico, emocional, social, lenguaje y cognitivo).

Por eso, es pertinente que las y los educadores en el área de preescolar y primer grado de primaria estén preparados y conozcan los hitos que necesita un infante para comenzar con el proceso de lectoescritura formal, refiriéndome al conocimiento más a fondo de las grafías. Además, el profesorado, las autoridades educativas deben de percatarse de la importancia de la adquisición de las habilidades previamente mencionadas para no exigir a las maestras y maestros que lleven a cabo un proceso en donde el alumnado no está preparado y puede llegar a sentirse presionado y poco apto para estar en la escuela, lo que puede llevar a una deserción escolar.

Esta situación se presenta normalmente en las escuelas privadas, debido a que por ser escuela de paga se exige un mayor nivel educativo y se cree que al lograr que una niña o un niño de cuatro o cinco años ya esté leyendo, el colegio

cuenta con un buen nivel académico, pero se dejan de lado otras habilidades que también son importantes dentro del área psicomotora fina, como el uso de la pinza fina que puede ser rasgar papel, recortar, pintar con manos, colorear adecuadamente, ejercicios para comenzar la caligrafía, dado que esta última ayuda a la soltura de la mano para una mejor escritura de letras y números. Por lo cual, también es prioridad informar a los familiares acerca de la etapa de desarrollo en la que se encuentra su hija o hijo, qué ha logrado, cuáles habilidades están en desarrollo y lo que le falta por lograr.

Por tanto, esta investigación pretende conocer la relación que existe entre la maduración, el área de desarrollo psicomotor fino y la adquisición de la lectoescritura, además de saber las actividades que realizan las alumnas y los alumnos de cinco a seis años dentro de sus aulas escolares para estimular sus áreas de desarrollo y poder lograr las habilidades de lectura y escritura. Asimismo, el profesorado, autoridades educativas, madres y padres de familia conozcan acerca de cuáles son los procesos por los que debe pasar una niña o un niño antes de leer y la importancia de los hitos del desarrollo humano.

Se eligió el campo de lectoescritura debido a que es la base para la adquisición de otras áreas de conocimiento, a su vez, es muy importante el proceso y estrategia que utilizan las y los docentes para que el alumnado logre la adquisición de esta habilidad, debido a que de esto depende el interés y la constancia de los discentes por seguir indagando en ello y poder mejorarlo. También es fundamental trabajar en el área de la comprensión lectora y ortografía desde la edad de 6 años, para evitar la problemática de reprobación y deserción escolar.

Además, hay que tomar en cuenta que, actualmente, México cuenta con diversas pruebas para evaluar el rendimiento escolar del alumnado como son el Programme for International Student Assessment (por sus siglas en inglés, PISA), Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) y actualmente se está implementando el Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Éste último se enfoca principalmente en la agilidad matemática, lectura, redacción y comprensión de textos y tiene como finalidad conocer en qué nivel se encuentra cada alumna y alumno en estas áreas para detectar alguna problemática en edades tempranas.

Por lo tanto, es pertinente conocer el cómo se está iniciando el proceso de lectoescritura desde una edad temprana y si los discentes están desarrollando las habilidades necesarias de acuerdo con la edad que tiene para así para comenzar correctamente con dicho proceso.

El profesorado de distintos niveles educativos se encuentra con diferentes retos dentro del aula en lo que respecta a la lectoescritura, debido a que los procesos de adquisición de ésta no siempre son los asertivos o adecuados para el alumnado, lo que va creando un problema a largo plazo. Por ello es necesario intervenir desde los primeros años de escolaridad. Si una alumna o alumno de entre cinco y seis años comienza su proceso de lectoescritura sin completar su etapa de desarrollo motor fino de acuerdo con su edad, podría influir de manera negativa en la adquisición de la escritura.

En la actualidad en el alumnado de primaria alta, que abarca entre cuarto a sexto grado, existe una problemática de comprensión lectora muy alta, esto debido a las áreas de oportunidad que las alumnas y alumnos presentan en lo que se

refiere a la lectoescritura desde una edad temprana y a que el profesorado cuenta con pocas alternativas y tiempo para dedicarle a esta problemática. Debido a esto, es importante que esta situación se resuelva desde los niveles más bajos de la educación básica y asimismo con la participación de las madres y padres de familia dentro del hogar.

Para contribuir a solucionar esta problemática, para el estado del arte se realizaron distintas investigaciones a nivel internacional, nacional y local. En ellas se habla de la lectoescritura como un proceso madurativo, el cual tiene distintas etapas que deben de completarse antes de llegar a la escritura y lectura formal. Estas investigaciones fueron localizadas en distintos buscadores escolares, como Google Academic, Scielo, Redalyc y plataformas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la biblioteca de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Se utilizaron como palabras claves de búsqueda, lectoescritura, etapas del desarrollo, motor fino, psicomotricidad fina, etc.

La revisión comienza con las investigaciones a nivel internacional, en donde el primer estudio es de Mera (2013) que tuvo como objetivo descubrir los trastornos madurativos que afectan la lectoescritura en niñas y niños en Guayaquil, Ecuador, y aportar una guía para el trabajo docente en aula y representantes legales en casa. Para esto, ella utilizó la metodología cualitativa-cuantitativa, en la cual se observó y se trabajó con el alumnado para conocer las deficiencias que presentaban en lectoescritura y en qué nivel madurativo se encontraban. Además, realizó encuestas a las madres y padres de familia para saber si los éstos conocían cómo trabajaban sus hijas e hijos, en qué nivel

madurativo se encontraban y si es necesaria la capacitación docente para la mejora de las practicas. La autora concluyó en que el 80% del alumnado tenía carencias en lectoescritura por problemas madurativos en otras áreas del desarrollo, mencionando específicamente psicomotricidad fina. En vista a ello, concluye que, las y los docentes y tutores legales deben trabajar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, las autoras León y Urrutia (2016) llevaron a cabo una investigación en el Antiguo Cuscatlán en El Salvador, con el fin de conocer las etapas de maduración de la lectoescritura en alumnos del primer ciclo de primaria, al igual que los métodos de enseñanza-aprendizaje para así implementar la guía propuesta dentro de la investigación que serviría de apoyo para los involucrados dentro de este mismo proceso. Las autoras realizaron la investigación bajo una metodología cualitativa, donde llevaron a cabo la observación a grupos de primer y tercer grado de primaria, enfocándose principalmente en primer grado. Al igual, realizaron entrevistas al profesorado de los tres grados para conocer su metodología de trabajo en lo que respecta a la lectoescritura. La conclusión de la investigación fue que El Salvador sigue contando con métodos tradicionalistas para la enseñanza, lo cual delimita el trabajo debido al poco recurso con el que se cuenta, además, que durante la historia de El Salvador se ha resaltado que no se le ha dado importancia a la lectoescritura por lo que hay un rezago en ello y es preciso que el protocolo o guía elaborada sea aplicada en diversas escuelas para evitar más rezago educativo.

Otra investigación realizada fue de las autoras Ramírez, Gutiérrez, León, y Vargas (2017) quienes la llevaron a cabo en una institución de Educación Básica del

cantón Milagro, Ecuador, acerca de la coordinación grafoperceptiva que tuvo como objetivo detectar el déficit con el que cuenta el alumnado de 5 a 6 años en lo que respecta a la coordinación grafoperceptiva y así, conocer el nivel de apoyo que reciben de parte de las madres y padres de familia para las tareas o actividades. Las autoras realizaron la investigación con una metodología cualitativa y se basaron en las teorías de Piaget y Bruner para definir las etapas de desarrollo que tiene un ser humano y así darle la importancia a cada una de ellas, principalmente en lo que se refiere a la psicomotricidad fina. Concluyeron que el alumnado realizaba poca actividad de motricidad fina como dibujar, garabatear, recortar, etc., dentro de las aulas. Se observó que reciben apoyo de sus cuidadores, sin embargo, no es el suficiente para que logren un óptimo desarrollo. Es importante que este tipo de actividades las realicen más seguido para así no necesitar tanto apoyo de la maestra o el maestro.

A continuación, se redactan las investigaciones nacionales, las cuales son importantes debido a que tienen relevancia con el tema a tratar en esta investigación y tienen conclusiones favorables para llevar a cabo el desarrollo de este trabajo.

La investigación elaborada por Macías (2003) en el jardín de niños ubicada en la ciudad de Zamora, Michoacán y que tuvo como objetivo desarrollar una estrategia para ayudar a la óptima maduración del alumnado de tercero de preescolar para una correcta iniciación a la lectoescritura. La autora utilizó la metodología cualitativa, en donde observó la problemática que existió dentro de su grupo en el tema de lectoescritura, en donde algunas niñas y niños no lograban adquirir esta nueva habilidad mientras que otras y otros no tenían interés por esta

misma, y notaba que la adquisición de la lectoescritura se estaba enseñando como forma obligatoria debido a que las madres y padres de familia querían que sus hijas e hijos salieron leyendo y escribiendo de tercer año de preescolar por el nivel de competencia que se tiene con las escuelas privadas. La autora observó que no todas y todos los niños adquirirían esta habilidad debido a que no concretaban su nivel de maduración de acuerdo con su edad y además no desarrollaban su psicomotricidad gruesa y fina, por ello llevó a cabo una intervención y una estrategia para darle solución al problema, realizando actividades de estimulación para su alumnado en donde realizaron ejercicios para desarrollar la psicomotricidad gruesa y fina, al complementarlas con actividades de socialización. Llegando a la conclusión de que la estrategia aplicada y los resultados en la mayoría del alumnado fueron favorables. Cabe mencionar que la estrategia se aplicó en un 90% debido a limitaciones externas a la docente.

Asimismo, Valencia (2008) llevó a cabo una investigación en el jardín de niños en Uruapan, Michoacán, teniendo como objetivo conocer las habilidades psicomotrices finas previas del alumnado de preescolar, al uso del material didáctico elaborado y evaluar el resultado obtenido. La autora realizó la investigación bajo la metodología cuantitativa utilizando la teoría Montessori para la elaboración de su material didáctico denominado “JYVO”. Dicho material lo utilizó para fomentar la atención e interés del alumnado para aprender a leer y escribir de una manera divertida. Concluyó con una evaluación al alumnado en donde se tuvieron resultados favorables debido a que éstos tuvieron un avance significativo en el área de psicomotricidad fina y por ende el interés que las niñas y los niños mostraron al trabajar en la adquisición de la lectoescritura, lo hacían de

manera rápida, correcta y sobre todo les gustaba participar dentro de las actividades que la docente realizaba, incluso la docente comentaba que hubo mucho aumento de participaciones de la primera a la última sesión.

Por su parte Hernández (2020) realizó una investigación en una primaria ubicada en Los Reyes Iztacala, Estado de México, la cual tuvo como objetivo conocer los cambios logrados después de la aplicación del proyecto de intervención en alumnas y alumnos de primer grado de primaria, quienes tiene como rango de edad entre 5 y 6 años. La autora comenzó realizando el Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) a dos grupos para conocer en qué nivel de lectoescritura se encontraba el alumnado y al mismo tiempo conocer las dificultades de manera individual. Contó con un grupo experimental y otro de control. Mediante los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica llevó a cabo una intervención analizando la parte fonética de vocales, consonantes y palabras, para después continuar con el alfabeto.

La conclusión a la que llegó es que, al finalizar la intervención, se lograron resultados favorables en el grupo experimental, tanto en su lectura como en su caligrafía, debido a que no se enseñó con el método tradicionalista como al grupo de control, que a pesar de que también tuvieron avances favorables fueron más destacados los del grupo experimental. También la autora se enfocó en la parte de la psicomotricidad fina en el grupo experimental y no sólo en el método de enseñanza que realizaba.

Las siguientes investigaciones locales fueron seleccionadas por el tipo de resultados que se obtuvieron de ellas, en donde concluye que en la maduración del área psicomotora fina y la lectoescritura existe relación.

Cerrillo (2006) realizó una investigación en un grupo de primero de primaria en Zacatecas y tuvo como objetivo conocer la importancia del apoyo familiar para el desarrollo óptimo del niño o niña y que éstos conozcan el valor del autocuidado. Ella llevó a cabo una investigación cuasi-experimental donde trabajó quince sesiones con todo el grupo acerca de los valores en la familia, las emociones y actividades del área psicomotora fina. La autora comentaba que en muchas de las sesiones no se cumplía con el objetivo debido a la falta de motivación que tenían las y los alumnos, además que a muchos de ellos les faltaba por estimular más su motricidad fina, ya que no lograban tener un agarre correcto a la crayola, colores y lápices, algunas alumnas y alumnos no tomaban de manera correcta las tijeras, por lo cual no sabían recortar. Por lo tanto, concluyó en que es importante el trabajo conjunto de madres y padres familia junto con el profesorado para que las niñas y niños tengan un desarrollo integral.

También la autora Chairez (2011) hizo una investigación en una escuela primaria ubicada en una localidad de Villa de Cos, Zacatecas, ésta tuvo como objetivo abatir el retraso de maduración en la adquisición de lectoescritura con la que cuentan alumnos de tercer grado de primaria. La autora notó que el alumnado contaba con dicho retraso debido a que la enseñanza que tuvieron en la lectoescritura no fue la adecuada, además, que varias de las alumnas y los alumnos no contaban con la maduración para adquirirla, ya que no lograban realizar actividades de psicomotricidad fina de forma correcta, habilidades que se adquieren en el preescolar. La autora evaluó el nivel de maduración cognitivo de cada estudiante mediante pruebas diagnósticas elaboradas por ella misma. Se llevó a cabo una intervención educativa para la mejora de la lectoescritura, realizó

actividades para desarrollar el área psicomotora fina, lectura en voz alta, lectura compartida y dictados. Concluyendo en resultados favorables con los alumnos durante las 15 sesiones en las que se llevó a cabo la intervención, dado que cinco alumnos con un importante rezago comenzaron a leer y escribir sus primeras palabras.

Por su parte, Martínez (2011) llevó a cabo una investigación con una alumna de seis años que asistía a una primaria en Fresnillo, Zacatecas, ésta tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre el área psicomotora y el aprendizaje de la lectoescritura y otras asignaturas que llevaba dentro de su aula escolar. La investigación se realizó con una metodología cualitativa en donde la autora trabajó con la alumna diferentes actividades para desarrollar su maduración en el área psicomotora fina, debido a que la niña contaba con un retraso en ésta y en descripción perceptiva. Se llevaron a cabo diez sesiones, de ellas no todas con gran éxito y no cumpliendo completamente con el objetivo planteado, por tanto, tuvo como conclusión que existe gran importancia y relación entre la motricidad fina y la lectoescritura.

Las investigaciones consultadas abarcaron temas de gran interés y aporte para esta investigación, debido a que son temas similares y relacionados con este manuscrito. De ellas se retomaron corrientes y autores que hablan acerca de la lectoescritura y las etapas del desarrollo humano, con el fin de contribuir a los antecedentes y marco teórico de esta investigación monográfica.

Por lo tanto, la problematización que se conoce en México que cuenta con alto número de niños entre seis y catorce años de edad que no saben leer y escribir. Las causas son variables, como la economía de la familia, motivación al

alumnado, profesorado no capacitado, etc. A pesar de que cada estado cuenta con un número distinto de habitantes el porcentaje de analfabetas es similar, por lo que la problemática no reside en un solo estado, sino en todo el país. En Zacatecas 23,079 niñas y niños de entre seis y catorce años no saben leer ni escribir y no se especifica en qué condiciones se encuentran en lo que respecta a la lectoescritura (INEGI, 2020, para más información véase anexo A. Tabla 1).

Por lo tanto, es indispensable que esta problemática que se encuentra en el estado sea atendida y resuelta. Como se mencionaba con anterioridad las causas varían, sin embargo, una que afecta en gran medida es la forma en la que se adquieren los conocimientos para la lectoescritura. Para una buena adquisición se requieren de ciertas condiciones como el desarrollo de la psicomotricidad fina, pero esto no siempre se logra porque se pretende que niñas y niños de preescolar comiencen a aprender a leer y escribir sin haber culminado esta etapa del desarrollo, lo cual podría tener como repercusiones que los infantes tengan poco interés por la lectura, el aprendizaje de nuevos conocimientos, problemas de ortografía, incidencias en recortar, pegar o moldear objetos.

Ramírez et al. (2017) menciona *“que el niño al no consolidar la motricidad fina, se impide la estructuración de los conceptos básicos a todo proceso de aprendizaje y retrasa considerablemente el proceso de maduración”* (Ramírez, 2017, p.41). Entendiendo que la maduración es el *“desarrollo de una secuencia natural universal de cambios físicos y conductuales incluyendo disposición para dominar nuevas capacidades”* (Papalia et al., 2009, p.13). Durante la niñez temprana, que abarca entre los tres y los seis años las niñas y los niños adquieren

distintas habilidades en psicomotor grueso y psicomotor fino, muchas de ellas son fuera de la escuela, en el ambiente social en el que se desarrollan. Por ejemplo, atar las agujetas de sus zapatos, subirse el cierre de la chamarra, abrochar un botón de suéter o pantalón, bajar y subir sus pantalones para ir al baño, etc., este tipo de actividades les generan independencia y los hace sentirse seguros de sí mismos.

Al entrar al preescolar van adquiriendo nuevas habilidades en lo que se refiere al psicomotor fino, aprenden a recortar, pintar, dibujar, trazar, colocar semillas dentro de bote con el fin de ir practicando la pinza fina para lograr el agarre correcto de crayola, color o lápiz. Papalia et al. (2003) menciona que *“los chicos de preescolar continuamente unen habilidades que ya tenían con las que van adquiriendo, para producir capacidades más complejas. Estas combinaciones de destrezas se conocen como sistemas de acción”* (Papalia et al., 2003, p.336).

Los sistemas de acción como ya se mencionó son un conjunto de habilidades ya conocidas combinadas con las obtenidas dentro del preescolar, las cuales se adquieren mediante el juego o trabajos artísticos que incluyen el uso de la psicomotricidad fina.

El desconocimiento sobre las etapas del desarrollo y el valor que se le ha dado culturalmente a la lectoescritura es lo que lleva a pensar que, si una niña o un niño aprende a leer a una edad temprana, esto significa que tendrá una ventaja frente a otras personas y podrá obtener mejores calificaciones, sin embargo, no existe una relación directa entre saber leer y escribir a edad temprana y el éxito escolar. Se mencionaba que debe existir disposición para que se adquieran nuevas habilidades y para que ésta exista la niña o el niño debe de sentirse

seguro de sí mismo y capaz de llegar a dominar las nuevas destrezas que se le presenten (Papalia, 2009)

En el Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora, se menciona en uno de los propósitos para el desarrollo de competencias en los preescolares, que *“las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas”* (Guía para la Educadora, 2011). Y esto se logra mediante actividades que desafíen al alumnado, donde tengan la oportunidad de pensar, imaginar, crear y aprendan a trabajar en colaboración para resolver diferentes situaciones conflicto.

En los propósitos generales de este documento, se menciona que durante el tránsito el preescolar las y los niños deben trabajar en el control de sus emociones, mejorar su lenguaje mediante historias narradas por ellos mismos, al hacer uso de su imaginación y creatividad para la interpretación de cuentos, leyendas y fábulas, aprender a socializar y controlar nuevas habilidades con sus manos, como recortar, pegar, colorear, realización de trazos para que conociendo algunas propiedades del sistema de escritura en el que está inmerso el alumnado.

Al respecto, Papalia menciona que:

“Aunque los niños pueden aprender más desde el principio, demasiada instrucción dirigida por el profesor en la niñez temprana puede reprimir su interés e interferir con el aprendizaje autodirigido. Además, esta instrucción puede descuidar las necesidades de los pequeños en cuanto al juego, la exploración y la libertad a partir de exigencias indebidas” (Papalia et al., 2003, p. 404).

Por lo tanto, es necesario evaluar este tipo de enseñanza en los preescolares para evitar repercusiones a largo plazo como desinterés en la escuela, deserción

escolar, reprobación de ciclos escolares, problemas de aprendizaje, de comprensión lectora y deficiencias en el desarrollo de habilidades gramaticales.

También es importante concientizar a las madres y padres de familia en no forzar el desarrollo de la niña o niño, sino estimularlo para que se desarrolle de manera óptima de acuerdo a la edad cronológica que tienen. Asimismo, como el no frenar el aprendizaje de su hija o hijo si él o ella ya están preparados para la obtención de la lectoescritura.

Los efectos que podría ocasionar la falta de consolidación del área psicomotora fina que devienen en problemas de lectoescritura como deficiencias en la comprensión lectora, exactitud en la lectura, errores en la escritura, etc., como consecuencia una posible reprobación del ciclo escolar, debido a la falta de comprensión al leer una prueba, instrucción o análisis de algún tema, que es una problemática muy marcada con el alumnado de primaria alta, como ya se había mencionado con anterioridad.

Por esta razón, se realizó la siguiente pregunta general que es el cuestionamiento que se hizo para saber el por qué se llevó a cabo esta investigación: ¿cómo influye el proceso madurativo y el área de desarrollo psicomotor fino en la adquisición de lectoescritura en niñas y niños de educación preescolar en dos escuelas en Zacatecas, Zacatecas? Derivando de ésta las siguientes preguntas específicas ¿Cuáles son los antecedentes de la enseñanza de la lectoescritura en México?, ¿Cómo es el proceso de desarrollo del área psicomotor fino y la lectoescritura a partir de distintos autores? ¿Qué destrezas y nivel en el área del desarrollo psicomotor fino debe de tener una niña o niño de

cinco y seis años para comenzar con el proceso de lectoescritura formal en dos escuelas en Zacatecas?

Derivando de los señalamientos anteriores la hipótesis de esta investigación es que las y los niños de tercero de preescolar son capaces de adquirir la habilidad de leer y escribir con facilidad al consolidar adecuadamente su área de desarrollo psicomotor fino. Asimismo, con base en los planteamientos anteriores se estableció como objetivo general evaluar el nivel de desarrollo psicomotor fino y su influencia en la adquisición de la lectoescritura del alumnado de dos escuelas de Zacatecas. De éste se originan también sus objetivos específicos, el primero, es identificar los antecedentes de la enseñanza de la lectoescritura en México. El segundo, describir el proceso de desarrollo del área: desarrollo psicomotor fino y la lectoescritura desde distintos autores. El tercero, analizar la relación entre el nivel de maduración, el desarrollo del motor fino y la adquisición del proceso de lectoescritura en las niñas y niños de tercero de preescolar de dos escuelas en Zacatecas, Zacatecas.

El marco conceptual de esta investigación monográfica incluye tres de los conceptos más esenciales que aparecen dentro de la investigación para una mayor comprensión de ésta. El primero de ellos es maduración, hablando desde el ámbito educativo *“esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables”* (Ferreiro y Teberosky, 1999, p.39).

Las conductas mencionadas con anterioridad hacen referencia a las actividades que se realizan mediante el uso del área psicomotora fina, definiendo a este segundo concepto como *“destrezas físicas que involucran los músculos*

cortos y la coordinación ojo-mano” (Papalia, 2003, p.336). Este tipo de destrezas son recortar, trazar, colorear, dibujar, etc.

Por lo tanto, al hablar de maduración en psicomotor fino hace referencia a la consolidación de diferentes habilidades que realizan las niñas y los niños de manera cotidiana y dentro de las aulas escolares, al ser necesarias para la adquisición de la lectoescritura, siendo éste el tercer concepto que se define como:

“Un proceso de aprendizaje compuesto por una secuencia de etapas de desarrollo: presilábica (en cuatro niveles: diferenciación de códigos, reproducción de rasgos típicos de códigos alfa numéricos, grafía sin linealidad, hasta organización de grafías), silábica (cada letra posee un valor y se utilizan pseudoletas), silábico alfabeto (etapa de transición algunas letras tienen un valor sonoro otras no) y alfabética (a cada letra le corresponde un valor sonoro)” (Picardo, 2005, p. 243).

Las etapas mencionadas por Picardo son las que se tomaron como base para la realización de este trabajo, es necesario conocer en qué etapa se encuentra cada una de las alumnas o alumnos para saber el tipo de destrezas que tienen, cuáles son las que están en desarrollo y cuáles les faltan por adquirir.

La metodología que se utilizó en esta investigación monográfica es el estudio de caso la cual es pertinente ya que, como lo señala Martínez (2019) menciona *“[...] que puede ser exploratorio, o descriptivo, e incluso explicativo. Por su carácter intensivo son indicados no solo para responder preguntas sobre qué, sino también cuestiones sobre cómo y por qué, lo que los hace apropiados para estudios evaluativos y explicativos”* (Martínez, 2019, p.68) por esto mismo se realizó dentro de esta investigación, un estudio de tipo descriptivo con un enfoque mixto, mediante el uso de herramientas estructuradas, como pruebas estandarizadas y test evaluativos.

La muestra es de dos grupos de tercero de preescolar en donde el primer grupo es de una escuela pública que se encuentran en una edad entre los cinco y los seis años que tienen un nivel socioeconómico tipo C-, según la regla de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI). También se contará con una informante quien la docente encargada del grupo, quien cuenta con la escolaridad de licenciatura y se encuentra dentro de un nivel socioeconómico C. Niveles socioeconómicos (véase en Anexo B, tabla 2). El segundo grupo también es de tercero de preescolar, pero de una escuela privada y las niñas y los niños se encuentran en una edad entre los cinco y los seis años y tienen un nivel socioeconómico tipo A/B, según la regla (AMAI). De igual forma también se cuenta con una informante quien es la docente titular del grupo, con una licenciatura en preescolar dentro de un nivel socioeconómico tipo A/B.

El diseño de esta investigación se desarrolló en tres etapas. La primera fue la selección de pruebas y test estandarizados que se aplicaron a las niñas y los niños, se trató de que al seleccionarlos cumplieran con el rango de edad que abarcan los sujetos de estudio a evaluar que es de los 5 a los 6 años de edad y las variables a medir.

La segunda fue la aplicación de las pruebas y test antes mencionados, la primera actividad realizada fue la solicitud de permiso y la recopilación de consentimientos informados. Una vez hecho esto se procedió a la aplicación de los instrumentos, los que permitieron conocer en qué etapa del desarrollo psicomotor se encuentra el alumnado y si su nivel de maduración corresponde a la edad que tienen las niñas y los niños, así como su conocimiento y nivel en lectoescritura y conocimiento de textos impresos. También se utilizó un cuestionario para

conocer el contexto alfabetizador que existe en el hogar del alumnado, éste se aplicó directamente con las madres y padres de familia.

Por último, en la tercera etapa, se evaluaron los resultados obtenidos del test, pruebas y cuestionario aplicados para así conocer en qué nivel madurativo y de desarrollo del área psicomotora fina y del proceso de la adquisición de la lectoescritura se encuentran las niñas y los niños o incluso detectar en que actividades se les dificulta hacer, que tenga relación con dicha área, para seguir reforzando con algunos ejercicios extras. Una vez hecho el análisis se entregó a la escuela un informe global de los resultados encontrados tras la aplicación.

CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO

En este capítulo se abarca los antecedentes históricos de la enseñanza de la lectoescritura en México, comenzando con las culturas prehispánicas hasta llegar a la época de la colonia. Más adelante, se habla acerca de la evolución que han tenido los planes y programas en México en lo que respecta a la lectoescritura en el nivel de preescolar, además, de incluir cómo se consolidó dicho nivel hasta llegar a ser obligatorio como lo es actualmente.

1.1 Desarrollo histórico de la enseñanza de la lectoescritura en México

En este primer subtema se habla acerca del desarrollo y adquisición de la lectoescritura en lo que respecta a algunas culturas prehispánicas conocidas en México, qué materiales utilizaban, metodologías de enseñanza y quiénes eran los que tenían alcanza a este tipo de conocimiento.

1.1.2 Culturas prehispánicas

“Se puede afirmar que, aunque se crea que nuestra cultura es obra de los conquistadores, no es del todo así, puesto que nuestros pueblos indígenas fueron poseedores de una rica cultura y de invenciones y descubrimientos muchos siglos antes de que aquellos arribaran a nuestras tierras” (Gómez, 1988, p.5).

Gómez (1988), en su trabajo acerca de la historia que ha tenido la lectoescritura, hace un análisis partiendo desde las culturas prehispánicas, que como bien se sabe, fueron las personas que habitaron el territorio mexicano antes de ser conquistado por los españoles. Hace mención sólo de algunas de ellas como los Chichimecas, Olmecas, Mayas, Aztecas y los Náhuas.

Los Chichimecas utilizaban la pictografía para comunicarse por medio de escritos, en ellos quedaban grabadas las guerras, genealogías y distintos hechos que ocurrían dentro de su cultura. De este tipo de escritura sólo tenían acceso los sacerdotes y la utilizaban para comunicarse con el pueblo, Gómez (1988).

Es interesante como este tipo de patrón es muy repetitivo en distintas culturas o países, en donde sólo el poder, ya sea de conocimiento o de gobernar, en la mayoría de las ocasiones es delegado a los hombres, pensando que sólo ellos poseen la capacidad para sobrellevar dicho poder. Se puede observar claramente en una cultura al otro lado del mundo, que es la árabe, en la cual sólo los varones pueden estudiar y exponer su físico en público y la mujer queda retraída y en labores del hogar.

Posteriormente, nacieron los jeroglíficos y con los Aztecas surgieron los códices, los cuales, se realizaba en cuero de venado y se decía que era tan imprecisa que era difícil entender lo que se escribía. Además, la escritura Azteca estaba dividida en dos, por ideogramas; que era la representación del dibujo y la segunda por fonogramas; que era el sonido del dibujo que querían expresar, sin embargo, es fundamental como menciona Alegría (2005) que *“los fonemas nos son los sonidos materiales de que está hecha el habla, sino entidades abstractas”* (Alegría, 2005, p.6) con esto se refiere a que el sonido de una letra no debe generalizarse, sino que debe ser enseñada acompañada de una vocal para así darle significado.

Los Aztecas, tenían una educación muy tradicionalista, en donde sólo las personas de posición económica alta podían ingresar a su escuela llamada Calmécac, actualmente, aún siguen existiendo escuelas con dicho nombre, que

son dedicadas a las artes, donde se enseña baile, canto, pintura, expresión corporal, etc., sin embargo, ahora todas las personas tienen acceso a ella. Las mujeres eran educadas en casa por sus madres, al igual que los Chichimecas y los árabes, previamente mencionados, se repite el mismo patrón del acceso a la educación. Los guerreros tenían su propia escuela de nombre Tepochcalli.

En lo que respecta a los olmecas, Gómez (1988) comenta que con ellos se solidificó la escritura ideográfica, debido a que usaban simbologías más abstractas para comunicarse entre ellos haciendo uso de sus dioses principales, como el jaguar. En cambio, los mayas tenían una simbología con veintisiete signos y cada uno con un valor fonético, con los cuales escribían libros y hacían las interpretaciones de sus investigaciones astronómicas. Es fundamental comentar como el método fonético es utilizado en todas las culturas prehispánicas que se han mencionado, además, otro dato interesante es que los mayas ya contaban con su propia simbología, la cual consideraban como su alfabeto y cada símbolo tenía su fonema.

Los Náhuas, tenían una gran variedad de simbología en donde se pudo observar un gran avance en lo que respecta a la lectoescritura que ellos tenían:

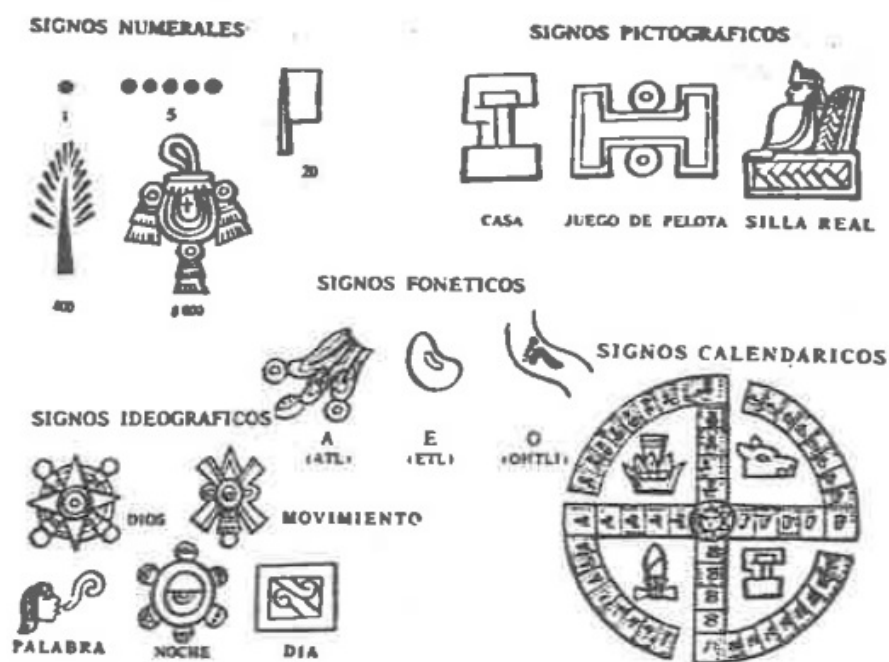
“Si se trataba de simbolizar objetos abstractos acerca de sus doctrinas o mitos, hacían uso de su escritura ideográfica; para señalar el lugar y las personas, utilizaban la representación fonética; para especificar los detalles del hecho, hacían uso de la escritura pictográfica, y para consignar de forma exacta las fechas, lo hacían valiéndose de los signos numerales y calendáricos” (Gómez, 1988, p.10).

Esta cultura ya utilizaba diferente simbología para expresar distintas situaciones o contextos en los que se desenvolvía, sin embargo, era difícil saber el contexto en

el que fueron escritas por lo que era necesario una explicación y se hacía uso de la fonética.

A continuación, se muestran ejemplos de los signos ya mencionados de la cultura Náhuas, donde se puede apreciar cómo era su simbología según la situación en la que se encontraban:

Figura 1: Signos Náhuas



Fuente: Gómez, 1988, p. 11

Es muy notable la relación con respecto a la lectoescritura que tienen estas culturas prehispánicas, lograron comunicarse entre ellos mediante jeroglíficos, códigos, pictogramas, etc., y en todas existía la fonética de los símbolos.

1.1.3 Época de la colonia

Después de la conquista, se trató de evangelizar y educar a los indígenas en latín, sin embargo, era una tarea sumamente complicada. Gómez (1988) menciona que el éxito para la enseñanza de las ciencias, oficios y distintas tareas para los indígenas fue la lengua vernácula, que es la combinación de distintas lenguas, en este caso fueron la lengua indígena con el latín. Asimismo, se continuó con la escritura jeroglífica para el uso del alfabeto y posteriormente comenzar con un lenguaje fonético, lo que fue de gran ayuda para que los indígenas pudieran familiarizarse más con el latín. La enseñanza fonética también era utilizada en Europa para adoctrinar (Martínez, 2015), hay que recalcar este punto, debido a que antes de la conquista, como se mencionó con anterioridad, la metodología fonética existía entre los indígenas, lo cual es posible que esto les ayudó para lograr el aprendizaje de estos nuevos idiomas.

Posteriormente, se comenzó con la enseñanza del castellano, al ya tener un mejor dominio con el latín se aleccionaba el castellano, por lo cual, se seguía haciendo uso de la lengua vernácula, pero ahora agregando el castellano. Es muy importante mencionar que este tipo de enseñanza era exclusiva para los indígenas, aún no había mestizos ni criollos.

Gómez (1988) comenta que un fraile llamado Fray Pedro Gante realizó un silabario para adoctrinar a los indígenas, después llevó a cabo una cartilla, en donde les enseñaba cómo era el abecedario en mayúsculas y minúsculas, agregó el silabario y frases. Actualmente, se siguen utilizando silabarios para enseñar a leer y escribir a las niñas y los niños. Dicha cartilla estaba escrita en tres idiomas

que eran el romance, latín y lengua indígena. Esta creación de Fray Pedro Gante fue muy importante para su época debido a que castellanizó a muchos indígenas.

Con esta cartilla también podemos observar el comienzo de creación de material didáctico y visual para el aprendizaje, los frailes, buscaban distintas estrategias para lograr sus objetivos, que era evangelizar en religión y enseñar las ciencias que ellos conocían mediante el uso de su idioma, por lo que, primero tenían que enseñarles a los indígenas su lengua (Gómez,1988).

A continuación, se mostrará la portada y primera hoja de la cartilla previamente mencionada.

Figura 2: Portada cartilla silábica



Fuente: Gómez, 1988, p. 16

Figura 3: Página 1 cartilla silábica



Fuente: Gómez, 1988, p. 16

Como se puede observar mediante el uso de silabas van formando poco a poco palabras en los tres idiomas.

Después, comenzó la enseñanza de la lectoescritura a los mestizos y criollos, en ellos la lengua madre ya era castellano y sus maestros eran de raza indígena. Martínez (2015) menciona que *“la mayoría de la población fue considerado mestiza, rural, hablante del español, con una minoría indígena, que para muchas educativas representaba alrededor de 11 millones de indígenas y mestizos frente a un millón y medio de blancos”* (Martínez, 2015, p.38). Como se puede notar la población indígena fue reduciendo y los mestizos y criollos

aumentado, debido a ello estos nuevos aprendices ya asistían formalmente a una escuela en la cual las materias principales eran lectura y escritura, en ella se adoctrinaba tal cual se hacía en Europa, debido a ello los principales métodos eran el deletreo y el silábico.

Más adelante, se trata de erradicar la enseñanza silábica y fonética, debido que se pensó que estos modelos no permitían el análisis de las niñas y los niños, sin embargo, como se puede notar en la historia, fueron modelos importantes para las culturas prehispánicas, los cuales, les permitieron aprender con mayor facilidad el latín y el castellano.

Si bien, ahora que se conoce más acerca de la historia de la enseñanza de la lectoescritura, se puede dar a notar que algunas prácticas para el aprendizaje de la misma siguen vigentes, como lo es la enseñanza silábica y fonética, que a pesar de que existen otras metodologías, éstas siguen muy presentes, en especial la fonética que es la más utilizada en el área de preescolar para la identificación de los nombres propios de los niños y las niñas, influyendo así para su futura escritura.

1.2 Planes y programas de preescolar en México en relación a la lectoescritura

En la actualidad, la educación básica de México tiene una duración de doce años, la cual, está distribuida en tres niveles educativos; iniciando con preescolar. El segundo nivel es primaria y se divide en baja, que abarca del primer al tercer grado y alta que son los grados de cuarto a sexto. El último es secundaria que tiene una duración de tres años.

1.2.1 La historia de los preescolares

La educación básica como la conocemos actualmente tiene pocos años. Primero comenzó siendo obligatoria sólo la primaria, se continuó con la secundaria y al final el preescolar, este último fue por grados la obligatoriedad hasta llegar a los tres años previamente mencionados. Ortiz (2020) menciona que desde tiempos del presidente Porfirio Díaz ya existía una preocupación importante acerca de la instrucción que debían de tener los niños menores de seis años, sin embargo, no existía una escuela que se ocupara de ello.

“Hacia 1880 se aprobó la apertura de una escuela para niños y niñas en la ciudad de México, iniciativa que se concretó en 1881 con la creación de la escuela de Párvulos n.º1. Esta escuela tenía como uno de los propósitos principales beneficiar a la clase obrera subsanando la falta de cuidado y educación materna de los niños (de entre 3 y 6 años de edad) cuyas madres trabajaban en las nuevas y recientes fábricas que las empleaban” (Ortíz, 2020, p.52).

Debido a la creación de las escuelas denominadas párvulos, Andiñ (2011) comenta que en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública que se llevó a cabo entre 1889 y 1890 se establecieron los lineamientos para la educación preescolar y dichas escuelas tenían que llevar a cabo algunos de éstos que se acordaron como: la edad en la que las niñas y los niños cursarían ese nivel, cantidad de alumnado dentro de las aulas, tipo de instalaciones, actividades a desarrollar (juegos, cantos, rondas, etc.), horarios y no se autorizaba la enseñanza de la lectura y la escritura, debido a que esto se consideraba una labor para las y los docentes de primaria.

Posteriormente, las escuelas párvulos cambian de nombre a kindergarten, debido a un modelo que venía de Alemania, lo que incide en el nombre de educadoras o maestras de preescolar a quienes impartían este nivel, hoy en día, se les sigue denominando de esta manera a las y los maestros de dicha escolaridad.

Durante la batalla de la Revolución Mexicana “el 28 de enero de 1914, se publicó la Ley de Jardines de Niños para el Distrito y Territorios Federales [...] los niños tendrían por objeto el desenvolvimiento armónico de sus cualidades físicas, morales e intelectuales” (Ortiz, 2020, p. 53). Los jardines de niñas y niños como la primaria tendrían que ser gratuitos y fomentar el amor a la patria, criterios que siguen vigentes mediante la entrega de libros de textos, actividades como honores a la bandera, festivales o representaciones teatrales sobre fechas memorables.

El 05 de febrero de 1917 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se agregó al artículo 3° que la educación sería laica, sin ninguna influencia religiosa, aplicado a los jardines de niñas y niños, primaria y estudios superiores (Ortiz, 2020).

A partir de esta fecha comenzó el nivel preescolar a ser importante para la formación de las niñas y los niños de México, debido a que se tomaba como prioridad que el alumnado realizara actividades que reforzaran su autoestima, autonomía y personalidad, además, de desarrollar sus habilidades en sus diferentes áreas de desarrollo, hábitos de higiene y salud y se pretendía que dichos objetivos se logaran mediante actividades con juegos, cantos, salidas al aire libre, rondas, etc. Se puede observar que los objetivos de enseñanza que se

tenían antes son similares a los que en la actualidad distintas reformas educativas han pretendido alcanzar y desarrollar en las niñas y los niños.

Más adelante, el nombre de kindergarden cambiaría a solo kínder y posteriormente a jardín de niños. Ortiz (2020) menciona que durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, en 1941 fue la creación de un Departamento de Educación Preescolar, gracias a ello se pretendió que la educación preescolar se reorganizara para poder incluir programas y que se tomara como una educación más formal. Lo que ayudó para que esto pudiera llevarse a cabo fue la Ley Orgánica de Educación Pública Reglamentaria, publicada el 23 de enero de 1942 en la cual se incluyeron distintos artículos a favor de la educación preescolar. Uno de ellos fue el artículo 49 en el cual *“se asentaron los objetivos para la educación preescolar que prevenían focalizar la misma sobre el desarrollo, físico, mental y estético para fomentar costumbres de sociabilidad”* (Ortiz, 2020, p. 55).

Durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización para la Educación Básica (ANMEB, 1992), el cual, en lo que respecta al preescolar, se mencionaba que debe existir una articulación para los siguientes ciclos, por lo tanto, era necesario reformar los planes y programas de este nivel para que las niñas y los niños puedan tener un avance más significativo. También las madres y los padres de familia tenían que participar activamente en la educación de sus hijas e hijos como apoyo a las y los docentes. Se menciona la evaluación docente de manera periódica. (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1992, 10).

1.2.2 Escuelas Normales

Cuando se crearon las escuelas párvulos, también influyó en los planes y programas de las escuelas normales, en donde se creía que este tipo de enseñanza era exclusivo para mujeres, debido a que se relacionaba que la mujer al poder procrear hijas o hijos tiene instintivamente la capacidad para relacionarse con las niñas y los niños de una manera amable y cariñosa (Andión 2011).

Debido a ello las escuelas normales, en el área de preescolar, en su mayoría eran mujeres a diferencia del nivel primaria en donde las cifras de hombres y mujeres eran similares. No obstante, en la actualidad esa desigualdad de mujeres y hombres dentro del nivel preescolar aún prevalece, aunque en menor porcentaje, todavía se cree que es una licenciatura para mujeres por las características antes mencionadas, se puede observar en el Plan Educación Preescolar (PEP) del 2011 en donde al momento de hablar de la persona que guía las actividades dentro del aula siempre se menciona de manera femenina como la educadora.

Cabe mencionar que también hubo cambios importantes dentro de las escuelas Normales, en donde se hizo obligatorio el estudio del bachillerato o nivel medio superior para poder ingresar a alguna licenciatura de la escuela previamente mencionada, esto con el fin de que las y los docentes tengan un mayor acervo de información y escolaridad. Siendo esto muy importante debido a que el profesorado es quien transmite el conocimiento y ayudan al desarrollo de las habilidades del alumnado, por lo que es necesario que estén preparados para ello y que constantemente estén en actualización.

1.2.3 Inicio de planes y programas en relación con la lectoescritura

Para el 2002, en donde el presidente era Vicente Fox, hubo una modificación muy importante al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos emitido en el DOF:

“En esta ocasión se decretó la obligatoriedad del nivel preescolar, programándose su cumplimiento de manera escalonada: en el ciclo escolar 2004-2005 todos los niños de 5 años debían cursar 3°; en el ciclo 2005-2006 los niños de 4 años debían de cursar 2° y, finalmente, en el ciclo 2008-2009 se hizo obligatorio que los niños de 3 años de edad, cursara el primer grado” (Ortiz, 2020, p.59).

Por lo tanto, se creó un programa especial para trabajar en el nivel preescolar, donde se incluyó lo que se va a trabajar y el cómo, en consecuencia, en el 2004 se elaboró el Programa de Educación Preescolar (PEP), conformado por fundamentos históricos, características del programa, propósitos fundamentales, principios pedagógicos, campos formativos y competencias, la organización del trabajo docente durante el año escolar y la evaluación.

Dentro del documento se menciona que *“se ha ido superando una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico”* (PEP, 2004, p.8). Por lo tanto, este nuevo programa pretendía que se dejara de ver al preescolar como una guardería encargada del cuidado de los niños, sino como un centro educativo para los y las niñas, en donde podrían desarrollar sus habilidades, capacidades, reforzar sus conocimientos previos y aprender nuevos. En lo que respecta a la lectoescritura el programa era claro con lo que pretendía:

“Es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito” (PEP, 2004, p. 55).

Más tarde, por medio del Acuerdo 592 que establece la Articulación de la Educación Básica, creado el 19 de agosto del 2011, menciona que ésta será conformada por 12 años, abarcados por preescolar, primaria y secundaria, con el fin de elevar la calidad de la educación, por ello fue necesario crear un nuevo documento de planes y programas para la educación básica, nombrado Plan de estudios (2011). Educación Básica.

En lo que respecta al nivel preescolar y más en específico al campo formativo de lenguaje y comunicación que es donde se desarrolla la lectoescritura, menciona que en dicho nivel se fomenta el interés y la comprensión por los textos escritos y se desarrollan habilidades para comenzar con el proceso de lectoescritura (DOF, 2011).

En este nuevo plan de estudios, a diferencia del PEP (2004), se integra la enseñanza por medio de competencias y las competencias para la vida, entendiendo ésta como *“la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”* (DOF, 2011, p.14). Se pretendía que estas competencias estuvieran presentes en cada actividad a realizar dentro del aula, sin excluir ningún campo formativo.

El Plan de Estudios (2011) en el nivel preescolar, está conformado por estándares, dentro de ellos, en razón a la escritura, se especifica que al concluir el tercer grado de preescolar que es entre los 5 y los 6 años de edad, el alumnado debió comenzar ya con su proceso del lenguaje escrito, en donde la alumna o el alumno sean capaces de escribir su nombre e incluso conozcan distintos textos como periódicos, cuentos, instructivos, etc., además, de ya conocer de manera escrita algunas letras adicionales a su nombre. En lo que a la lectura se refiere, las niñas y los niños deberán de conocer una relación entre texto e imagen, además, de saber narrar historias lógicas usando su imaginación (PEP, 2011).

También, es importante mencionar que dicho plan, en lo que se refiere a preescolar, motiva a la niña o niño para que logre interesarse por la lectura y escritura, dándole herramientas que lo estimulen para poder comenzar con dicho proceso y que éste no le sea tan complicado de realizar.

Este Plan de Estudios (2011) al igual que el PEP del (2004) hace mención de la falta de obligatoriedad que la niña o el niño egresen de preescolar con una lectura y escritura alfabetizadora formal. Dentro de éste, la educadora o el educador tienen libertad de cátedra, ellas y ellos deciden qué se va a enseñar y el cómo, guiándose de los aprendizajes esperados que contiene, siendo las y los encargados de crear los ambientes de aprendizaje dentro de las aulas para las niñas y los niños, evitando que el alumnado se sienta presionado por no adquirir una lectura o escritura formal durante el ciclo escolar.

Debido a esta libertad de cátedra se puede encontrar diferente contenido dentro de los preescolares, en donde en algunos los y las niñas se dedican

únicamente al aprendizaje de la lectoescritura y en otros preescolares este tema no es de vital importancia, abarcando otra temática considerada necesaria para el aprendizaje y desarrollo del alumnado, comentando nuevamente que el profesorado debe de basarse siempre en los aprendizajes esperados que el PEP (2011) le indica.

En el Acuerdo 07/06/17 publicado en el DOF el 29 de junio del 2017 se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la educación integral, el cual tiene como plan curricular:

“Éste se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, los cuales contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, además de hacer especial énfasis en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Al mismo tiempo, otorga a las escuelas autonomía curricular con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades de sus estudiantes” (DOF, 2017, p.2).

También dentro de este nuevo plan y programas se hace referencia a la inclusión y la equidad, en donde se menciona que deben eliminarse las barreras de aprendizaje que existan para cualquier persona, ya sea por su origen, género o discapacidad (DOF, 2017). Esta plan y programas de estudio es el que actualmente trabajan las y los educadores en sus centros de trabajo.

En lo que respecta a la lectoescritura coincide con los programas anteriores ya mencionados dentro de este manuscrito, en donde se pretende que la niña y el niño tengan un acercamiento con la lectura y escritura mediante la exploración de textos impresos como cuentos, poemas fábulas, etc. En ningún momento se pretende que el alumnado egrese de preescolar leyendo y escribiendo, ya que se cree que esto lo consolidan hasta el segundo ciclo del nivel primaria (Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la educación integral, Preescolar, 2017).

Por lo tanto, se puede observar que en los tres planes y programas de preescolar que ha tenido México, coinciden en que no es necesario que las niñas y los niños egresen de dicho nivel con una lectura y escritura consolidado, sin embargo, como se mencionará más adelante, habrá excepción en niñas y niños en donde su desarrollo les permita la adquisición de esta habilidad antes de ingresar al nivel primaria, pero es importante que dicha adquisición no se haga de una manera de presión hacia el alumnado.

1.3 Planes y programas de preescolar en México en relación al área psicomotora fina.

El Programa de Estudio (2011) de preescolar, conocido como Guía para la Educadora, tiene ocho propósitos, de los cuales, el enfoque para este apartado será en los primeros tres, el primero menciona la importancia acerca que las niñas y los niños aprendan a regular emociones y resolver conflictos. El segundo es respecto a la autoconfianza para que los y las infantes puedan expresarse, aprendan a escuchar y enriquezcan su lenguaje. El tercero es sobre fomentar el interés de la lectura en el alumnado, que conozcan distintos tipos de texto y que comiencen con la práctica de la escritura al expresarse gráficamente. (PEP, 2011).

Estos tres propósitos son de interés para este apartado debido a que entre ellos están relacionados, ya que, por medio de las representaciones gráficas o escritura los niños y niñas pueden aprender a expresar las emociones que sienten, las vivencias que han tenido, con un dibujo, símbolos o letras; esto puede influir en su autoconfianza, en donde los y las infantes se sienten seguros de externar su sentir y el saber ponerle nombre a cada emoción que tienen. García (2006) menciona que “el juego y el dibujo son, de hecho, los escenarios donde se realiza

el encuentro creativo entre los contenidos de la vida interna del niño (emociones y pensamientos) y la influencia del mundo externo” (p.84).

También el PEP (2011) dice *que “hacen intentos de escritura como pueden o saben, mediante dibujos y marcas parecidas a letras, o letras propiamente; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje”* (PEP, 2011, p.45), por lo tanto, como se menciona en el PEP (2011) , el comenzar con dibujos o trazos sencillos es un paso para lograr la escritura formal y también es un acercamiento para lograr una óptima comunicación entre pares de manera gráfica, logrando esto mediante el juego sin hacer sentir al alumnado presionado por adquirir la escritura.

En el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la educación integral, Preescolar (2017) se hace mención de la importancia del preescolar, debido a que dentro de él se ha visto que las niñas y los niños han logrado un aprendizaje más integral y se han podido desenvolver de mejor forma dentro de sus distintos ámbitos sociales, dentro de este aprendizaje integral que se menciona, hace referencia a la importancia de estimular el área de psicomotricidad fina, dándole dicha tarea a la educadora o el educador titular, mediante el uso de distintos materiales, además, también le atribuye esta responsabilidad a la o el docente encargo de impartir la asignatura de educación física, en donde fuera del aula debe elaborar actividades y juegos significativos que involucren la estimulación de la psicomotricidad fina.

García (2006) menciona la combinación del juego y del dibujo debido a que el uso de éstos se puede llegar a un aprendizaje significativo con las niñas y los niños, además, de no interferir en la creatividad del alumnado al momento de

expresarse mediante el uso de dibujos, porque es ahí en donde ellos comienzan su proceso de comunicación escrita a una edad muy temprana.

“Durante la práctica de juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas y los niños tienen un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación en grupo” (PEP, 2011, p.22).

Se puede notar en el desarrollo de las líneas anteriores que dentro de los planes y programas de preescolar se toma en cuenta la importancia del juego para desarrollar ciertas habilidades sociales y cognitivas en las niñas y niños, las cuales, influyen directamente en el desarrollo de la escritura.

El proceso de escritura implica un desarrollo de la psicomotricidad, la función simbólica, el lenguaje y la afectividad. Para lograr que un niño o niña aprenda a escribir se necesita desarrollo psicomotriz complejo en donde participa el sistema nervioso, el área psicomotora general y la motricidad fina (mano y dedos), ésta última influyendo en la manera correcta de la realización de los gráficos, conocida como pinza o prensión correcta (Condemarín & Chadwick 2000). Estas autoras hacen una relación muy interesante acerca del área cognitiva y psicomotora, en donde las y los infantes deben tener un nivel de desarrollo alto (adecuado a su edad) para así poder lograr la habilidad de la escritura. Por lo tanto, las educadoras y los educadores encargados de estimular estas áreas dentro de las aulas escolares deben saber crear el ambiente de aprendizaje adecuado en donde cada niña y niño pueda desenvolverse de manera óptima para su desarrollo.

En lo que se refiere a la prensión, que es el agarre de objetos con nuestras manos, pero utilizando el dedo pulgar e índice, haciendo forma de pinza. Se menciona que:

“el desarrollo de la prensión abarca la coordinación de sistemas sensoriomotores relativamente distintos, que son los sistemas motovisuales de los ojos, los brazos y las manos, y el sistema mototáctil de las manos. Estos sistemas tienen desarrollos asincrónicos, que se van produciendo en distintos momentos, hasta que luego todos ellos se coordinan gradualmente para dar lugar a un sistema complejo y de orden superior, que es el de la prensión” (Ausubel, 1989, p. 211).

Se puede analizar como Ausubel (1989) hace mención de distintos sistemas que influyen en la adquisición de la habilidad de la pinza para una correcta escritura y cómo cada sistema debe desarrollarse por separado (según la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño o la niña) y después se unen para lograr algo más complejo, que en el caso de la escritura sería la postura adecuada para la realización de trazos.

Por lo tanto, el lograr esta pinza, como se menciona con anterioridad, lleva consigo una serie de pasos previos que ayudan a la maduración del área psicomotora fina de los niños y las niñas.

“El aprendizaje de la escritura es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. Este proceso está integrado por etapas claramente definidas que van desde el garabato y las señas de sin significado hechas por los niños sobre un papel o pizarrón cuando juegan a escribir, hasta la escritura utilizada por el adulto” (Condemarín & Chadwick 2000, p.25).

Asimismo, al ser la escritura un proceso evolutivo, se puede considerar normal, dentro de términos estadísticos, que los niños y niñas dentro de un aula de clase no tengan el mismo ritmo de progreso a pesar de que se enseñe lo mismo o realicen los mismos ejercicios de estimulación. También es importante tomar en

cuenta que los y las infantes al ingresar a preescolar entran con aprendizajes previos adquiridos en casa o en los distintos ambientes en los que conviven.

En el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la educación integral, Preescolar (2017) comenta que entre más contacto tengan las niñas y niños, dentro de su entorno familiar, con textos escritos podrán aprender con mayor facilidad. Pero ¿qué ocurre con los y las alumnas que viene de casa sin recibir estos estímulos en mayor proporción?, las y los docentes serían los encargados de propiciar estos ambientes de aprendizajes en donde es necesario que fomenten el interés del alumnado por la escritura, viéndola como una nueva forma de expresión.

Condemarín & Chadwick (2000) comentan que *“una pedagogía integral de enseñanza de la escritura supone dos etapas: aprender a escribir y escribir en forma significativa [...] la escritura inicial corresponde a la etapa precaligráfica infantil”* (Condemarín & Chadwick, 2000, p. 95). La etapa precaligráfica corresponde a la enseñanza de las letras.

Como anteriormente se había mencionado, el PEP (2011) está conformado por competencias y éstas tienen aprendizajes esperados, que son aquellos que se desean alcanzar después de haber realizado las actividades lúdicas dentro del aula. Una de las competencias, tiene como aprendizaje esperado que el niño o la niña escriba su nombre con diversos propósitos, entonces, dentro del programa de preescolar primero se le enseña al alumnado a escribir su nombre, en donde gracias a él, las niñas y los niños podrán comenzar a familiarizarse con las formas y sonidos de algunas letras y al mismo tiempo hacer comparaciones entre sus nombres conociendo así nuevas letras.

Más adelante, las y los alumnos comienzan con el trazo de su nombre, es esta parte cuando comienza un proceso complejo debido a *“escribir es reflexivo, de organización, producción y representación de ideas”* (PEP, 2011, p. 45). Además, de lo mencionado por el PEP, es importante tomar en cuenta la parte motora y espacial que se trabaja dentro de la escritura, ya que, como adultos puede resultar una práctica sencilla, debido a que se lleva años escribiendo, pero para las y los infantes es un ejercicio completamente nuevo debido a que:

“Los niños deben aprender de los adultos que las letras comienzan del lado izquierdo y pasan al derecho, empiezan por lo alto y descienden, que se dejan espacios entre las palabras, pero que las letras de las palabras se mantienen bastante unidas” (Cohen, 2001, p. 205).

¿Qué es lo que se puede hacer para estimular el área de motricidad fina en los y las infantes? Realizar ejercicios que involucren el uso de la muñeca, mano y dedos, *“estos ejercicios están destinados a desarrollar la precisión, coordinación, rapidez, distensión y control de los gestos finos. Estas actividades también pueden ser consideradas como técnicas no gráficas preparatorias a la escritura”* (Condemarín & Chadwick 2000, p. 39).

Las autoras del párrafo anterior dan como ejemplo algunos ejercicios que se pueden llevar a cabo dentro de las aulas para estimular la muñeca, mano y dedos, entre las actividades que se mencionan son modelar con masa, uso de pinzas para hacer torres, colocar las manos sobre la mesa en donde la niña y el niño sean capaces de levantar o separar sus dedos según se le vaya indicando, rasgo de papel o periódico utilizando el pulgar y el dedo índice. También comentan otras actividades que ayudan igualmente a la autonomía y se habían escrito

anteriormente en este trabajo, como anudar y desanudar, subir y bajar cierres, tapar o destapar objetos, etc.

Sin embargo, como se había mencionado con anterioridad, dentro del programa de preescolar las y los educadores no tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a su alumnado de manera formal, pero si tienen la responsabilidad de que tengan un primer contacto con la lectura y escritura, con el fin de familiarizarlos con estos aspectos para que al momento de comenzar a adquirir dichas habilidades exista en ellos y ellas un mayor interés y facilidad de aprendizaje. Obviamente siempre habrá alumnas y alumnos que logren este proceso antes de egresar de preescolar, pero eso no significa que todo el alumnado del grupo esté preparado para comenzar con el proceso de escritura *“porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos.”* (PEP, 2011, p. 46)

Tras el análisis de este capítulo, se puede resaltar la importancia del cómo se adquiere la lectoescritura, qué es lo que una o un docente deben de tomar en cuenta en el desarrollo de las niñas y niños para saber escoger el método correcto y así facilitar la adquisición de dichas habilidades.

Además, es necesario remarcar la importancia de conocer los antecedentes de dicho proceso, con el fin de conocer cómo era la enseñanza para el apropiamiento de la lectoescritura, qué aspectos se tomaban en cuenta y el uso de las metodologías para la mejora de ellas, de igual forma, hacer de conocimiento que el proceso de la enseñanza de la lectoescritura ha sido muy importante a lo largo de la historia, por lo cual, ha tenido que ser muy estudiado por diferentes

ámbitos (psicología, educación, pedagogía, etc). Debido a ello, dentro de México, ha habido diferentes planes educativos y acuerdos que fomentan la mejora de la enseñanza de la lectoescritura, en donde las niñas y los niños se sientan seguros, capaces y en armonía para poder desarrollar sus habilidades al máximo y al mismo tiempo promover la preparación y actualización docente para así tener personas preparadas para los cambios que implica la nueva sociedad.

CAPÍTULO II TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO DEL ÁREA PSICOMOTORA FINA Y LA LECTOESCRITURA

Este primer subtítulo abarcará la definición de desarrollo, además, de las distintas áreas que éste contiene y como se relacionan con otras para así lograr un desarrollo integral en las niñas y los niños. También es importante mencionar que dentro de este subtítulo se comienza a hablar sobre la importancia de la estimulación temprana en las y los infantes en lo que respecta al área psicomotora fina y las actividades correspondientes a realizar para desarrollarlo y que exista evolución en la pinza fina. Asimismo, se mencionan las señales necesarias en las niñas y los niños para comenzar con el proceso de escritura.

2.1 Definición y áreas del desarrollo

Para poder hablar sobre el desarrollo humano, primero hay que conocer el significado de éste. Santrock (2006) menciona que *“el desarrollo es el patrón de evolución o cambio que comienza en la concepción y continúa a través de todo el curso de la vida”* (Santrock, 2006, p.5). En dicho proceso no sólo se involucra la parte física del ser humano, sino también la social, emocional y cognitiva, las cuales van cambiando según la etapa en la que se encuentre el ser humano. Asimismo, se menciona que el desarrollo humano es un proceso holístico en donde todas las áreas dependen una de la otra para lograr un óptimo desarrollo (Shaffer & Kipp, 2007).

También se considera a este proceso como multidimensional porque está compuesto por distintas dimensiones (Santrock, 2006). De igual forma, se concibe

al desarrollo como multidisciplinar, ya que es estudiado por distintas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, medicina, etc. (Berger, 2012; Santrock, 2006).

2.1.1 Áreas de desarrollo

El desarrollo es dividido por áreas, con el fin de poder estudiar cada una por separado y, asimismo, saber cómo influyen entre sí para incidir de manera positiva. Papalia (2012) divide el desarrollo en físico, cognitivo, emocional y social. En la siguiente tabla se puede observar qué ámbitos se desarrollan en cada área.

Tabla 1: El desarrollo en áreas

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo emocional	Desarrollo social
✓ Bases genéticas del desarrollo. ✓ Crecimiento físico ✓ Maduración y desarrollo biológico cerebral ✓ Desarrollo motor y sentidos ✓ Salud, nutrición funcionamiento sexual.	✓ Procesos intelectuales. ✓ Aprendizaje ✓ Recuerdo ✓ Juicios ✓ Solución de problemas	✓ Apego ✓ Confianza ✓ Seguridad ✓ Afectos ✓ Vínculos ✓ Temperamento ✓ Autoconcepto ✓ Alteraciones ✓ Personalidad	✓ Socialización ✓ Desarrollo moral ✓ Relaciones pares y familia. ✓ Procesos familiares ✓ Vocación

Fuente: Elaboración propia a partir de Papalia, 2012, p. 6.

En lo que respecta al desarrollo físico y teniendo en cuenta lo ya mencionado anteriormente, debido a que diversas disciplinas se han involucrado en la investigación acerca del desarrollo humano, se tiene el conocimiento de que

éste comienza desde antes del nacimiento, conocido como desarrollo prenatal, el cual da inicio a la formación del sistema nervioso central, que ocurre después de los dieciocho días de la fecundación (Roselli, Matute & Ardila, 2010).

Para que comience la formación del sistema nervioso, en la etapa germinal, que es una de las tres etapas del desarrollo prenatal que menciona Berger (2012), el producto debe de pasar por una evolución y reproducción de células constantes, hasta que llegue a la segunda etapa denominada embrionaria, que abarca desde la tercera a la octava semana, y dentro de ella se puede observar *“una delgada línea (llamada línea primitiva) aparece en el medio del embrión, se transforma en el tubo neural 22 días después de la concepción y, se desarrolla el sistema nervioso central, el cerebro y la médula espinal”* (Berger, 2012, p. 94). Es muy importante que este proceso se lleve a cabo de la mejor forma, debido a que de no ser así pueden existir problemas en el desarrollo cognitivo de la o el bebé.

Cabe mencionar que la formación del sistema cardiovascular y el sistema nervioso son de los primeros y los últimos en madurar, al igual que el sistema respiratorio, el cual termina su desarrollo es entre el octavo y noveno mes. Pero, durante el segundo trimestre de embarazo sucede que:

“El cerebro incrementa su tamaño unas 6 veces y desarrolla nuevas neuronas (neurogénesis) y sinapsis (sinaptogénesis). En el pico de crecimiento en la mitad del embarazo se forman hasta medio millón de células cerebrales por minuto. Algunas neuronas extienden largos axones a neuronas distantes y, siguiendo la secuencia proximal- distal, primero se desarrolla y conecta el tronco encefálico en la base del cuello, luego el cerebro medio y finalmente la corteza. En cada mes prenatal hay un desarrollo cerebral crucial, pero estos tres meses son los más importantes de todos” (Berger, 2012, p. 96-97).

Gracias al desarrollo que tiene el sistema nervioso durante este el segundo trimestre, es cuando éste comienza a ser más receptivo y a lograr un trabajo en equipo con los otros órganos de su cuerpo, sin embargo, el desarrollo del sistema nervioso todavía es inmaduro, por lo que un nacimiento prematuro pone en riesgo la vida de la o el bebé. Así se puede observar los inicios del área del desarrollo cognitivo y la importancia de su estimulación en el siguiente trimestre de embarazo.

Durante el tercer trimestre el feto puede darse cuenta de los sonidos que están internamente en su espacio en el útero como lo que puede llegar a escuchar fuera de él, que es cuando se puede iniciar con un proceso de estimulación prenatal con ciertos ejercicios para la madre y música para la o el bebé. También en este último trimestre el feto comienza a tomar gusto por ciertos alimentos que come su mamá y ella o él prueba mediante el líquido amniótico, percibe las emociones que tiene su madre y es capaz de identificar la voz de ella, además de que muestra ya patrones de conducta (Berger, 2012). Aquí también se puede observar la ya existencia del área de desarrollo cognitivo y emocional.

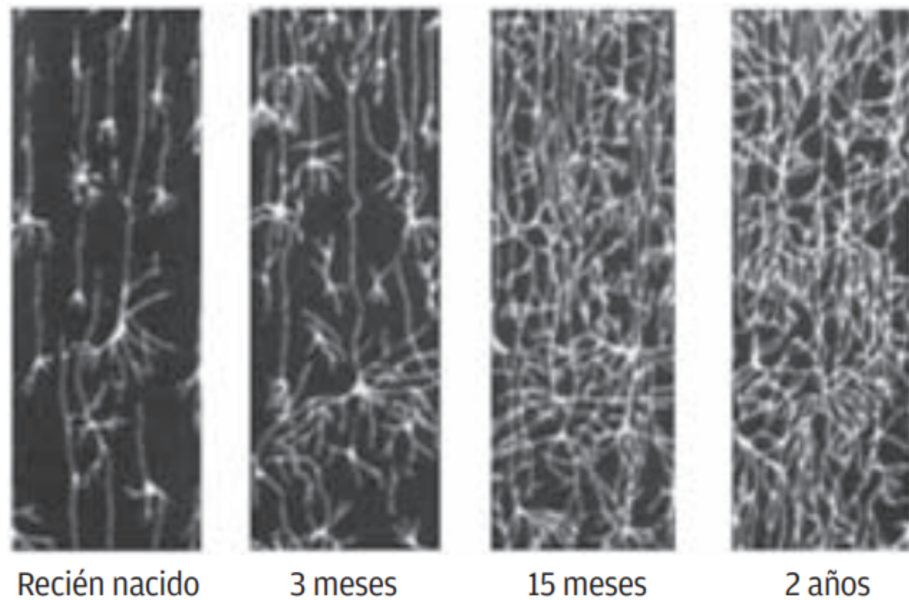
Al nacer el o la bebé, se le hacen distintas pruebas para conocer su estado físico y de esta forma saber si tiene algún retraso, deformidad o enfermedad con la que haya nacido, o bien, adquirido durante el parto o cesárea. Durante los dos primeros años de vida es cuando el cerebro del niño o niña se desarrolla por completo. De este modo:

“El cerebro de un recién nacido tiene al nacer el 25 por 100 del peso que tendrá de adulto. En su segundo cumpleaños el cerebro tiene el 75 por 100 de su peso de adulto. Sin embargo, las áreas del cerebro no maduran de

forma uniforme. Las áreas motoras primarias se desarrollan antes que las áreas sensoriales primarias” (Santrock, 2006, p.138).

Debido a este gran crecimiento que tienen las niñas y los niños durante sus primeros dos años, es que se debe tener cuidado con las caídas o golpes en la cabeza que se tienen, ya que, su cráneo sigue en maduración, no es del todo rígido, permitiendo que el cerebro siga en constante crecimiento. Roselli, Matute y Ardila (2010) también hablan acerca de este crecimiento tan significativo, agregando el aumento de materia gris dentro del cerebro, esto debido al incremento tan importante de conexiones sinápticas, lo cual puede verse en la figura 4.

Figura 4: Ejemplo de los cambios estructurales neuronales que se observan con la edad en el Área de Broca



Fuente: Roselli, Matute & Ardila, 2010, p. 24

Otra área que se menciona es la del desarrollo emocional, ésta se cree que comienza desde la etapa prenatal, sin embargo, al nacer la o el bebé comienza lo que se conoce como apego, éste es muy importante para comenzar la formación de la personalidad de la o el individuo.

“La función del apego es proporcionar seguridad emocional; el sujeto quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro: aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. La ausencia o pérdida de las figuras de apego es percibida como amenazante, como pérdida irreparable, como situación de desprotección y desamparo, como situación de riesgo” (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p. 152)

Por lo tanto, el apego va a ayudar a estimular los demás aspectos del área del desarrollo emocional que fueron descritos en la Tabla 4, como la confianza, la seguridad, los afectos y vínculos que crea, en este caso con sus personas más cercanas.

El desarrollo emocional, durante los primeros años de vida va evolucionando de una manera rápida y de forma muy llamativa; el llanto es uno de sus indicadores más notorios para expresar su sentir. Después del primer mes se pueden notar las primeras sonrisas y gesticulaciones de angustia, incomodidad o enojo. Durante la infancia temprana y gracias al uso del lenguaje, las niñas y los niños pueden expresar su sentir, aunque no de una manera tan clara, y esto disminuye el uso del llanto para expresarse (Palacios, Marchesi & Coll, 2014)

Papalia (2012) menciona que las emociones aparecen o son autoconscientes entre los 15 y 24 meses y que éstas *“sólo aparecen después de que los niños han desarrollado la conciencia de sí mismos: la comprensión cognoscitiva de que poseen una identidad reconocible, separada y diferente al resto del mundo”* (Papalia, 2012, p.179). Conforme van creciendo van aprendiendo

a autorregular sus emociones y su temperamento, en éste último influye mucho el contexto que lo rodea y la crianza que la o el infante y va modificándose de acuerdo a su crecimiento y experiencias vividas.

En lo que respecta al área de desarrollo social, Papalia (2012) menciona que *“la manera en que los padres emprenden la socialización del niño junto con el temperamento de éste y la calidad de la relación entre padre e hijo permiten predecir cual será el grado de dificultad de la socialización”* (Papalia, 2012, p. 200). Sin embargo, no sólo mamá y papá influyen en cómo va a socializar la niña o el niño, sino también el ambiente por el que está rodeado, la existencia de hermanas o hermanos, contacto con más niñas y niños de aproximadamente su edad, etc.

Si bien, Papalia (2012), Delval & García (2010) y Palacios, Marchesi & Coll (2014) coinciden en que hay una fuerte relación entre el área social y la emocional, debido a qué según el tipo de apego, autoconfianza y autorregulación que logre tener una niña o un niño es el cómo podrá socializar con más personas a su alrededor *“el primer vínculo sienta un precedente para los siguientes. Precisamente muchas de las investigaciones y discrepancias actuales sobre el apego se centran en la estimación de su influencia en las relaciones afectivas futuras”* (Delval & García, 2010, p.128). Por lo tanto, es importante que desde la primera infancia se fortalezca el apego hacia la niña o el niño, se le enseñe a como autorregularse para asimismo poder sobrellevar su temperamento y que logre una adecuada socialización dentro y fuera de su ámbito familiar.

Berger (2012) al hablar de maduración lo relaciona en el aspecto biológico o del crecimiento del cerebro, el cual alcanza su maduración a la edad adulta, sin embargo, al suceder este último proceso mencionado también se va desarrollando

a nivel cognitivo. Algunos autores mencionan que el desarrollo cognitivo y físico o motor van de la mano, incluso Piaget (1967, citado por Palacios, Marchesi & Coll, 2014) lo llama al nacer etapa sensoriomotora *“para destacar el hecho de que se trataba de un tipo de inteligencia basada en la percepción de la realidad y en la acción motriz sobre ella, así como para establecer una nítida frontera entre la inteligencia simbólica posterior”* (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p. 105).

Después de los dos años de edad, Piaget (1967, citado por Palacios, Marchesi & Coll, 2014) llama a la siguiente etapa del área del desarrollo cognoscitivo preoperacional, que abarca entre los dos y siete años de edad en la cual las niñas y los niños aún no están preparados o preparadas para realizar operaciones concretas (Papalia, 2012).¹ Dentro de esta etapa surgen las representaciones mentales, manifestándose en el lenguaje, juego simbólico (como la imaginación), además de poder categorizar por tamaños o formas y existe un desarrollo importante en la memoria de las y los infantes. De esta manera, *“los preescolares hacen grandes progresos en las habilidades motoras gruesas, como correr y saltar, que involucran a los músculos”* (Papalia, 2012, p.217) y al mismo tiempo en como logran tener avances en habilidades motoras finas:

“Como abotonar camisas y dibujar, implican la coordinación entre el ojo, la mano y los músculos pequeños. La mejora de esas habilidades permite al niño asumir mayor responsabilidad en su cuidado personal. A medida que desarrollan las habilidades motoras, los preescolares combinan de manera continua habilidades que ya poseen con las que están adquiriendo para producir capacidades más complejas. Dichas combinaciones de habilidades se conocen como sistemas de acción” (Papalia, 2012, p. 218-219).

Después de analizar cada una de las áreas del desarrollo mencionadas, se puede observar que a pesar de que éste está dividido, cada una influye sobre otra, según

¹ Piaget (1967. citado por Palacios, Marchesi & Coll, 2014) menciona otras dos etapas, pero no se abordan en esta investigación debido a que no son objeto de ella.

la edad o etapa cronológica en la que se encuentran las niñas o los niños para así poder lograr un desarrollo óptimo.

2.2 Desarrollo psicomotor fino y su relación entre el área cognitiva

Como se ha mencionado con anterioridad, el desarrollo psicomotor fino y el cognitivo tiene una evolución en conjunto:

“El proceso de mielinización es de gran importancia para asegurar la eficacia en la transmisión y circulación de la información en el interior del cerebro, los avances que se den en su maduración se traducirán en mejoras en el control motor (sobre todo en los años que ahora consideramos) y en la eficacia del funcionamiento cognitivo (sobre todo en los años posteriores)” (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p. 184)

Por lo que es importante que se considere la maduración cerebral (hablando biológicamente) en la que se encuentra la niña o el niño de acuerdo a edad, su nivel de desarrollo cognitivo e identificar en qué etapa del desarrollo se encuentra, y si culminó los estadios de la etapa anterior. Panez (1989) citado por Robles (2008) afirma *“que el desarrollo del motor depende de la maduración de las estructuras neuronales, los huesos, los músculos y los cambios de las proporciones corporales. El aprendizaje es también un factor de importancia, pero cuando se ajusta a la maduración”* (p.141). Al mismo tiempo Delval & García (2010) dice que el desarrollo psicomotor tiene origen en el desarrollo cognitivo, refiriéndose que, si existe un avance en el área psicomotriz, es debido a la evolución del área cognitiva.

Por ello, Boulch (1981) habla acerca de la importancia de una educación psicomotriz y que ésta sea diferenciada de una terapia psicomotriz. En donde el refiere a la primera como:

“Una formación de base, indispensable a todo niño, tanto el normal como el afectado por alguna minusvalía. Responde a una doble preocupación: asegurar el desarrollo funcional teniendo en cuenta las posibilidades del niño y ayudar al desenvolvimiento de su afectividad y equilibrio mediante los intercambios con su entorno humano” (Boulch, 1981, p.17)

Es necesario que al comenzar a estimular el área de desarrollo del psicomotor fino y grueso se tome en cuenta el entorno en el que se desenvuelven las niñas y los niños, además de que se tome en cuenta el nivel de desarrollo de las y los infantes de acuerdo a su edad, y también tener un conocimiento acerca de las etapas de desarrollo (Boulch, 1981).

2.2.1 Qué es el área psicomotora fina: sus características

En lo que respecta la parte psicomotriz fina, Macías, García, Bernal & Zapata (2020) la consideran como *“todas aquellas acciones que comprometen el uso de las partes del cuerpo (muñeca, manos, dedos) que, mediante juegos, van a potenciar las funciones cerebrales para facilitar el aprendizaje”* (Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.307). Desde el tercer o cuarto mes aparece el uso de la psicomotricidad fina en el ser humano y poco a poco la va perfeccionando mediante una correcta estimulación, que es la que va a ayudar al o el infante a lograr un desarrollo integral.

Palacios, Marchesi & Coll (2014) argumentan que para tener un buen control sobre la actividad corporal es importante tomar en cuenta lo que ellos llaman psicomotricidad invisible que son aspectos que no se observan a simple vista, sin embargo, son esenciales para el desarrollo psicomotor. Con ello se refieren primero a la tonicidad muscular, aquella en donde se aprende a prensar los músculos de acuerdo con la situación en la que se encuentra la persona,

además, de que ayuda a la postura adecuada del cuerpo. El segundo es el equilibrio, aquél que utilizamos para sostenernos en pie y además para la realización de otras actividades, es necesario tenerlo sin tener que prestar la atención completa al utilizarlo. El tercero es el control respiratorio, refiriendo a un control de la respiración en distintas emociones y también que sea de forma involuntaria. La cuarta y última es la estructura del espacio y tiempo, es decir, nociones espaciales (atrás, adelante, arriba, abajo, izquierda, derecha, cerca, lejos, dentro, fuera, etc.) (p.185).

A partir de los 2 a los 6 años de edad existen progresos muy importantes en el área de desarrollo psicomotor fino en donde se involucran las leyes céfalo-caudal y próximo distal mencionada por Palacios, Marchesi & Coll (2014):

“El buen control que antes existía para los brazos se va a perfeccionar y a extender ahora a las piernas (ley céfalo-caudal). Además, el control va ir poco a poco alcanzando a las partes más alejadas del eje corporal haciendo posible un manejo fino de los músculos que controlan el movimiento de la muñeca y de los dedos (ley próximo-distal)” (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.184)

Por lo tanto, este avance afecta tanto a la psicomotricidad gruesa como a la fina. Dentro del psicomotor fino se involucra también la coordinación óculo-mano o visomotora la cual Macías, García, Bernal & Zapata (2020) la definen como:

“La capacidad para utilizar conjuntamente ojos y manos con la finalidad de cumplir con la tarea requerida, esta acción es debido a que existe una conexión con el cerebro que hace actuar coordinadamente el movimiento ocular y manual, por consiguiente, se habla de una habilidad cognitiva compleja en donde las manos deben dirigirse hacia los estímulos visuales” (Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.309).

La habilidad visomotora es la que ayuda a dar origen a la pinza que anteriormente se comentó y se puede estimular con diversas actividades dentro de casa y escuela, como subir y bajar cierres, desabotonar, abrir y cerrar frascos, hacer

bolitas de papel, rasgar papel, el uso de bloques, etc. Durante la etapa preescolar las niñas y niños pasan por una evolución de la pinza fina hasta llegar a la posición anatómicamente correcta, véase dicha evolución en la siguiente tabla.

Tabla 2: Evolución de prensión

Tipos de prensión	Descripción	Edad aproximada	Ejemplos de conducta
Prensión palmar	Sostiene objetos en cilindros, es decir, con todo el puño y el movimiento procede de segmentos proximales (se mueve el hombro y brazo para mover la mano)	De 1 año a un año y medio	
Prensión radial-palmar	El pulgar se independiza del resto de los dedos	1 años y medio a los 2 años	
Prensión digital	Uso del pulgar como apoyo junto con los demás dedos. El hombro comienza a ser más estable y entonces los movimientos proceden de segmentos más distales (codo y antebrazo)	2 a 3 años	
Prensión tridigital o cuadrípode	Control de movimiento de los dedos índice, pulgar y medio. Ahora el movimiento procede de la muñeca y la mano y hay mayor estabilidad de hombro y codo.	3 y medio a 4 años	
Prensión bidigital o trípoide	El dedo medio se usa como soporte y los dedos índice y pulgar como instrumentos.	4 y medio y se perfecciona hasta los 7 años	

Fuente: Elaboración propia a partir de Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.309.

Es importante que durante cada etapa se esté estimulando a las y los infantes para que así pueda pasar a la siguiente etapa de prensión, además de que no se presione a la niña o el niño sobre la forma correcta de agarrar el lápiz o crayola si no está dentro de esa etapa, ya sea por edad o por falta de maduración. También es considerable mencionar que *“la habilidad de las dos manos no es igual: a medida que evolucione el trabajo de coordinación óculo-manual, el predominio lateral se reforzará y estabilizará sin que haya que ejercer presión alguna sobre el niño”* (Boulch, 1981, p.199), debido a ello, es necesario permitir que las niñas y los niños trabajen y practiquen la prensión con ambas manos.

A la edad de cinco años las y los infantes han ido perfeccionando su desarrollo psicomotor fino y logran tener su pinza bidigital desarrollada en un nivel máximo, además, de ser capaces de manipular objetos de menor tamaño y producir distintos movimientos pequeños y precisos (Macías, García, Bernal & Zapata, 2020), sin embargo, también existen infantes que presentan un rezago en esta área, debido a la insuficiente estimulación que han recibido previamente, ya sea de su entorno familiar o porque las y los docentes a cargo no realizan actividades que llamen la atención de las niñas y los niños para la realización de distintos juegos lúdicos.

2.2.2 La importancia de la estimulación temprana para el desarrollo del motor fino

Según Medina (2002) menciona que *“la Organización Mundial de la Salud, refiere que el 60% de los niños menores de 6 años no se encuentran estimulados, lo cual*

puede condicionar en cualquiera de sus tres esferas (físicas, mentales y psicosociales)” (p.63). Esta cifra es alta, debido a que ya se cuenta con un gran rezago educativo desde la etapa preescolar, en donde las y los docentes deben de contar con una preparación para saber estimular a su alumnado y conocer las áreas de oportunidad con las que cuentan.

Se entiende por estimulación *“como un conjunto de acciones que potencializan al máximo las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, mediante la estimulación repetitiva, continua y sistematizada”* (Medina, 2002, p.63). Por cual, dentro de las aulas escolares debe de tomarse en cuenta la estimulación psicomotora fina para que la niña o el niño logren potencializar sus habilidades. Macías, García, Bernal & Zapata (2020) mencionan que, para que:

“El niño no presente complicaciones posteriores en la escritura, se debe considerar que en estas etapas el cerebro tiene mayor plasticidad, esto hace que exista un incremento de interconexiones neuronales, y que a los 6 años ya el mecanismo de aprendizaje se asemeje a los de un adulto, por lo tanto, en los primeros 5 años la estimulación logra que el niño aprenda con mayor prontitud y eficiencia” (Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.310).

De manera que, dentro los planes y programas de estudio vigentes y analizados en el capítulo anterior, se hace referencia a la importancia de que la y el educador busquen y realicen actividades con sus alumnas y alumnos en donde puedan tener contacto con distintas texturas, material variado el cual puedan manipular y les sea útil de acuerdo a su etapa de desarrollo, además de tener diferentes ambientes de aprendizaje en los cuales las niñas y los niños sientan la seguridad para su desenvolvimiento, logrando así un óptimo aprendizaje y desarrollo de destrezas en

lo que respecta al psicomotor fino.

Macías, García, Bernal & Zapata (2020) proponen distintas actividades para estimular el área de desarrollo del psicomotor fino dentro del aula escolar e incluso

en casa con
madres de

*Tabla 3:
para estimular
desarrollo fino*

No	Actividades
1	Subir y bajar cierres
2	Despegar velcros
3	Abotonar y desabotonar
4	Abrir y cerrar envases
5	Hacer bolas de papel
6	Recoger granos con pinza digital
7	Hacer bolitas con los dedos y aplastarlos
8	Rasgar
9	Trozar
10	Ensartar cuentas
11	Encajar
12	Apilar bloques
13	Punzar
14	Rayar
15	Utilizar tijeras

los padres y
familia.

*Actividades
el área del*

Fuente: Elaboración propia a partir de Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.309

Es muy importante que este tipo de actividades se apliquen de una forma divertida y llamativa para el alumnado de modo que muestren un interés por realizarlas y no las vean como un trabajo más que les ponen en las escuelas. Incluso las y los autoras proponen que las actividades sean a manera de juego donde también exista una socialización entre el alumnado.

También Macías, García, Bernal & Zapata (2020) mencionan actividades que realizan las niñas y los niños que indican una madurez en su pinza bidigital y además de la adquisición de habilidades físicas e intelectuales, que serían las siguientes:

Tabla 4: Señales de actividades de obtención de habilidades físicas e intelectuales

<i>No.</i>	<i>Actividades</i>
1	Se viste y se desviste sin ayuda
2	Utiliza tenedor, cuchara y (algunas veces) cuchillo de mesa
3	Forma una torre de al menos 10 bloques de alto
4	Realiza collares utilizando cuentas
5	Elabora objetos reconocibles con plastilina
6	Comienza a utilizar las tijeras con un propósito
7	Dibuja o copia formas básicas y cruces (es capaz de cruzar la línea media)
8	Dibuja a las personas con cuerpo
9	Copia triángulos y otros patrones geométricos
10	Escribe algunas letras

Fuente: Elaboración propia a partir de Macías, García, Bernal & Zapata, 2020, p.310

Las madres, padres tutoras, tutores y profesorado también deben de permitir que las niñas y los niños realicen estas actividades por ellos y ellas mismas, debido a que en algunas ocasiones por querer apoyar a sus hijas e hijos o en su caso a su alumnado, no permiten que ellos lleven a cabo estas actividades de manera independiente, por lo que es complicado que las y los infantes puedan desarrollar estas habilidades si no les es permitido practicarlas. Otro punto importante de comentar es que hay que estar atentas y atentos para saber si las niñas y los niños ya logran realizar estas actividades para así comenzar con el proceso de la escritura.

En conclusión, es *“importante que se haga la preparación a la escritura antes de que el niño aprenda a leer, de manera que la lectura y escrita [sic] se adquieran simultáneamente y que el problema de coordinación no frene el aprendizaje de la lectura”* (Boulch, 1981, p.199).

2.3 Desarrollo de la escritura

En este subtítulo se abarca el inicio de la escritura, su desarrollo en las distintas edades de las niñas y los niños. Se comienza desde hablando acerca del dibujo como primeras expresiones escritas de las y los infantes, cómo va evolucionando con el transcurso de los años hasta comenzar con la escritura formal de grafías.

2.3.1 La lectura y escritura como procesos en conjunto con desarrollos individuales

Clay (1975, citada por Condemarín & Chadwick, 2000), plantea que *“un programa de escritura creativa es un complemento necesario para un programa de lectura,*

especialmente si se enfatiza el significado” (p.19). Hay algunos autores que consideran que la lectura y la escritura es un proceso global, lo que significa que el alumnado lo aprende de manera conjunta, sin embargo, si la niña o el niño están inmersos en un contexto donde se les lee y tienen al alcance un libro, esto favorecerá su escritura, debido al conocimiento de diversas palabras, por lo que se considera importante que la primera parte de este subtema se hable en general de la lectoescritura hasta llegar al particular de escritura. Palacios, Marchesi & Coll (2014) mencionan que la lectoescritura es:

“Una habilidad cognitiva tan compleja como ésta requiere, sin duda, del concurso de varias capacidades, como la atención focalizada, la comprensión de símbolos arbitrarios (letras y números), y un buen nivel del desarrollo del lenguaje oral. Pero, como actividad cultural que es, la lectura requiere tener experiencia con un medio <<letrado>> en el que abunden los materiales escritos y poder contar con una base amplia de conocimiento del mundo. Ambos aspectos están presentes en algunas actividades cotidianas que los niños realizan espontáneamente con sus padres, como, por ejemplo, la lectura de cuentos y la descripción de dibujos o escenas” (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.215).

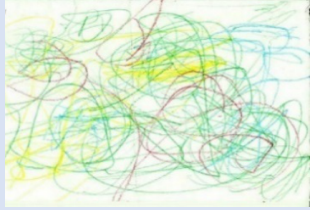
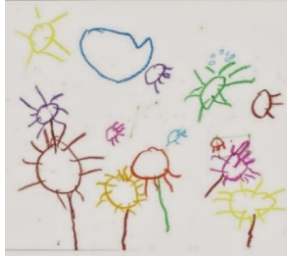
Por lo tanto, como se mencionó con anterioridad, la adquisición de la lectoescritura va a depender en el avance que tenga la niña y el niño en lo que respecta a sus distintas áreas de desarrollo. Papalia (2012) menciona la importancia de que las y los infantes vean la lectura y la escritura como una forma de expresar sus ideas y sentimientos, además, Bettelheim & Zelan (1983) complementan esta idea con *“si la lectura le parece una experiencia interesante valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprendizaje a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda al poseer esta capacidad”* (p.15).

2.3.2 El dibujo como inicio de la escritura

Varios autores, coinciden que las niñas y los niños tienen un acervo muy importante en la escritura desde antes de comenzar a conocer el significado de las letras y los fonemas de ellas, esto debido a la socialización familiar o social que han tenido. El primer acercamiento a la escritura que tienen las y los infantes es por medio de la realización de trazos a una edad temprana, considerándose como una extensión de una actividad motora para después continuar con el dibujo (Delval & García, 2010; Palacios, Marchesi & Coll, 2014).

Piaget y Inhelder (2015) menciona que el dibujo pasa por diferentes etapas, realismo fortuito (garabateo), realismo frustrado y realismo intelectual. Sin embargo, en la Tabla 5, se abordará la descripción que proporcionan Palacios, Marchesi & Coll (2014), ya que se considera que son más descriptivos en cada una de las etapas, teniendo similitudes con las ya mencionadas por Piaget y Inhelder (2015):

Tabla 5: Desarrollo del dibujo

Edad	Descripción	Ejemplos de conducta
18 meses	Estos primeros trazos son líneas rectas hechas con todo el brazo en movimiento, siendo la articulación del hombro el punto de partida.	
18-24 meses	Aparecen trazos en barrido, una especie de zig-zag, que muestra ya la intervención de la articulación del codo, pero con la muñeca y los dedos aún rígidos	
2 años	Empezarán a aparecer formas circulares, que implican la articulación de la muñeca	
2 y medio a 3 años	Han progresado en la ejecución de trazos y en la combinación de formas rectas y circulares, niñas y niños empiezan a relacionar sus producciones gráficas con objetos y personas: son los garabatos. Desde los 18 a los 3 años también se le conoce como realismo fortuito.	
3 a 4 años	Son capaces de controlar el punto de partida y de llegada del trazo, de combinar diversos trazos para obtener una figura o reproducir un objeto. También conocido como realismo frustrado o fallido.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.194 y Piaget & Inhelder,

A partir de los 5 a los 8 años de edad las niñas y los niños son capaces de crear dibujos más detallados y complejos, que se identifican con más claridad a simple vista sin necesidad de una descripción por parte de la o el dibujante.

2.3.3 El comienzo del grafismo y su diferenciación del dibujo

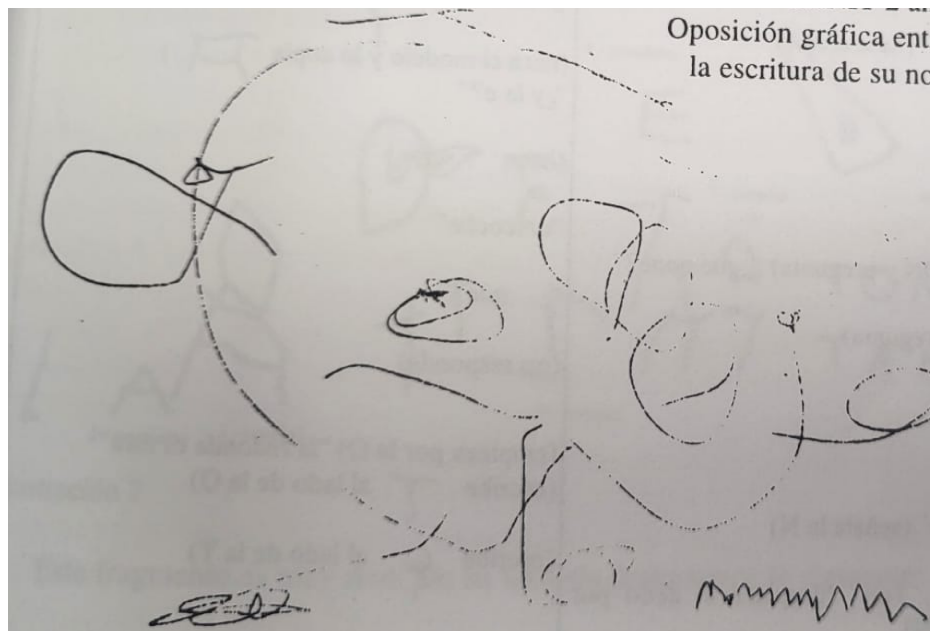
Ferreiro (1992, citada por Delval & García, 2010) menciona que:

“En los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura, los niños no los niños no distinguen el dibujo de la escritura, realizando el mismo tipo de trazo cuando se les solicita que escriban o que dibujen y señalando que en ese dibujo «hay» o «dice» indistintamente lo que se les ha pedido que escriban o dibujen” (Delval & García, 2010, p. 153).

Asimismo, Carvajal & Ramos (1999) comentan que las niñas y los niños *“representan su “escrito” con signos no ideográficos (líneas discontinuas, formas simplificadas de nuestra escritura: palos y círculos). Tienen la idea de la existencia de un código de la lengua escrita y hacen una aproximación a él” (Carvajal & Ramos, 1999, p.101).*

Por consiguiente, la niña y el niño comienzan a tener una identificación entre el grafismo y el dibujo dependiendo de la estimulación que se les proporcione desde casa y escuela. Por ejemplo, en la Figura 5, podemos observar cómo una niña de 2 años con 9 meses hace la diferenciación entre un grafismo y un dibujo, debido a que su mamá la ha estimulado para comenzar a escribir su nombre. En la parte de abajo de la figura se puede observar un trazo mejor controlado, en donde la niña trata de escribir letras, según cómo se le ha indicado, sin embargo, el trazo de letras no es entendible debido a que no posee la maduración y desarrollo para lograrlo al cien por ciento (Carvajal & Ramos, 1999).

Figura 5: Oposición gráfica entre el dibujo y la escritura de su nombre propio



Fuente: Carvajal & Ramos, 1999, p. 75

Sin embargo, desde el ámbito pedagógico, se considera que una niña o un niño ya escribe cuando se puede reconocer y al mismo tiempo se pueda interpretar (Smith & Dahl, 1984).

La escritura como alfabetización está compuesta por tres etapas explicadas por Condemarin & Chadwick (1990, citadas por Palacios, Marchesi & Coll, 2014), las cuales son etapa precaligráfica, caligráfica infantil y post caligráfica. La primera que es la precaligráfica abarca las edades de 5 a 9 años, aproximadamente. Según Pérez (1993), es aquella en donde las niñas y los niños están adquiriendo distintas destrezas motrices y debido a ello sus trazos suelen ser círculos y palos. También Palacios, Marchesi & Coll (2014) también menciona que:

“Aquellos que tengan la oportunidad de observar la escritura manual de los adultos tendrán el garabato lineal, un trazo más o menos ondulado, quizás con algún bucle o algún ángulo, mientras que quienes se han familiarizado con la letra impresa o a quienes los adultos han mostrado la escritura con mayúsculas, empezarán dibujando letras sueltas, al principio no alineadas y luego juntas, como formando palabras. Las oportunidades de práctica y la acción con adultos determinan el ritmo de que esos trazos iniciales evolucionan hacia formas más convencionales de escritura” (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, pp. 197-198).

Durante esta etapa los trazos que realizan las niñas y los niños ya deben de tener una mayor semejanza a la escritura, sabiendo identificar la diferencia entre un dibujo y las letras. Además, de que gracias al dominio psicomotor que obtienen, este les permite automatizar y memorizar el patrón de varias letras, conocido como alógrafo “que incluye la secuencia de movimientos, la dirección de esos movimientos, el tamaño proporcional de los diversos elementos y su posición en el resultado final (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.198). Los alógrafos van a ayudar a las y los infantes en tener un mayor dominio sobre cómo se está escribiendo, para que así la o el escritor pueda centrar su atención en qué es lo que están escribiendo.

La segunda etapa es la caligráfica abarcada entre los 10 y los 12 años. Según Pérez (1993), ésta es cuando *“el aprendiz domina las destrezas motrices necesarias para producir una escritura ordenada y clara; en esta etapa las formas no son muy convencionales y la letra no está personalizada”* (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.197). Esto se debe a que las niñas y los niños siguen aprendiendo por imitación, así que al momento de hacer un escrito se basan en copiar lo que tiene a su alcance o lo que la o el docente les indique. Toro y Cervera (1980, citados por Palacios, Marchesi & Coll, 2014) proponen unos indicadores para valorar la calidad de la grafía que realizan las niñas y los niños, son los siguientes:

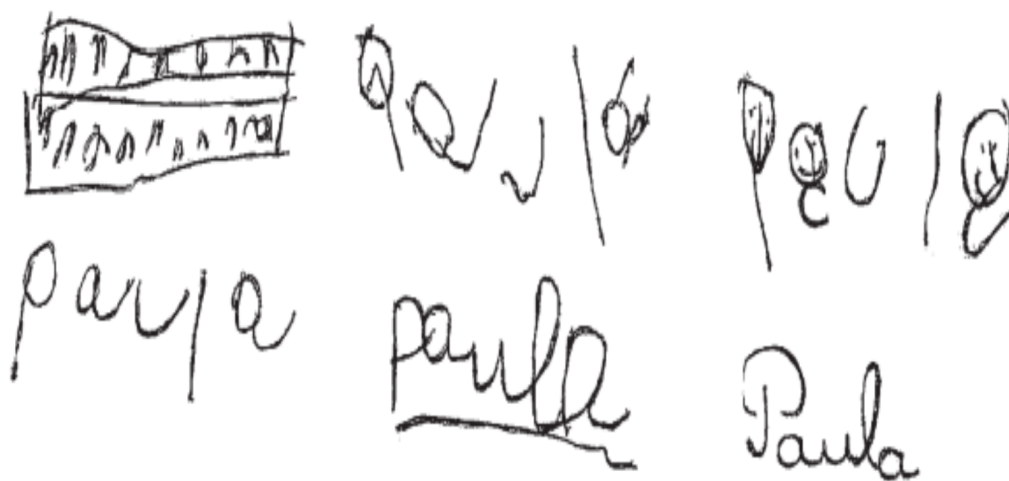
Tabla 6: Indicadores de calidad de grafías

No.	Indicador
1	Ajuste del tamaño de la letra
2	Regularidad en el tamaño
3	Oscilación o temblor en el trazo
4	Horizontalidad de las líneas
5	Regularidad en el interlineado
6	Proporción entre zonas (cuerpo central y extremos superiores o inferiores)
7	Superposición de letras
8	Ligado natural o soldadura entre letras consecutivas
9	Distorsiones en los trazos curvos de las letras
10	Regularidad en la dirección en los trazados verticales.

Elaboración propia a partir de Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.199.

La última etapa es la postcaligráfica, alcanzada a partir de los 12 años de edad, cuenta con una personalidad en su letra, además de que se le agrega velocidad en su escrito, calidad y ortografía (Pérez 1993). En esta etapa, es importante que las y los docentes identifiquen si alguno de sus alumnos o alumnas tiene algún rezago de las etapas anteriores para que se trabaje sobre ello por medio del uso de dictados, lecturas compartidas, ejercicios fonológicos, etc.

Figura 6: De la etapa precaligráfica a la caligrafía infantil



Fuente: Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.198

2.3.4 La importancia de la escritura y de la intervención docente

Es muy importante motivar a las y los alumnos a escribir, ya que mediante la escritura ellos y ellas pueden encontrar grandes ventajas como las mencionadas por Carvajal & Ramos (1999):

“La escritura es una construcción cultural útil para registrar y recordar experiencias, acontecimientos, representaciones culturales, ...manifestar sentimientos, emociones, fantasías, ...para construir diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política y científica” (Carvajal & Ramos, 1999, p. 55).

Por lo tanto, es una habilidad que no se adquiere en poco tiempo, sino que, conlleva tiempo y paciencia para que ésta se pueda desarrollar eficazmente y que las niñas y los niños aprendan a redactar, registrar, representar y expresarse mediante sus escritos, haciendo uso de la gramática y ortografía adecuada. Es indispensable no presionar durante el proceso, para que los y las infantes disfruten de él y tomen gusto por realizar esta habilidad adquirida.

Las y los docentes tienen la labor de proporcionarle al alumnado las herramientas correctas y adecuadas para su nivel de maduración y desarrollo y así el estudiantado podrá conocer las ventajas, antes mencionadas, que tiene la escritura. Además, el profesorado debe de tener conocimiento de cómo evaluar los niveles de escritura y de desarrollo que tiene su alumnado, para así saber de qué punto partir para seguirla estimulando.

En adición a lo anterior, influye el nivel de desarrollo del lenguaje que tenga la niña o el niño, debido a que *“este constituye un importante factor en el aprendizaje de la lectoescritura”* (Condemarín, 1999, p.101). Algunas autoras y autores coinciden que, para comenzar con el proceso de lectoescritura, es necesario que las niñas y los niños aprendan a escuchar y, ¿cómo poder desarrollar la habilidad de escucha en ellas y ellos?, la respuesta que proporciona Condemarín (1999) es mediante la utilización de cuentos, ya sea la narración y lectura en voz alta, ya que, gracias a los cuentos las y los infantes son capaces de tener un lenguaje literario más amplio que el cotidiano.

CAPÍTULO III

FACTORES RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN INFANTES DE TERCERO DE PREESCOLAR

Este capítulo comienza con la descripción los instrumentos que se llevaron a cabo en esta investigación para después llegar al análisis de las pruebas y así conocer si existe una relación entre el nivel de maduración, el desarrollo psicomotor y la adquisición del proceso de lectoescritura en las niñas y los niños de tercer grado de preescolar de dos escuelas. También dentro de este capítulo se describe la muestra y el contexto de los infantes dentro de sus escuelas y familias.

3.1 Descripción de instrumentos

Para alcanzar los objetivos se utilizan distintos instrumentos como un “Cuestionario de contexto familiar alfabetizador “, enseguida se aplicó el “Test de Bender”, después una “Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar” (EPP) y, por último, una “Batería de Evaluación de las Escalas Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares”. Éstas se aplicaron en ambas escuelas y se explican a detalle en los siguientes subapartados.

3.1.1 Test de Bender

El Test de Bender es una prueba visomotora que refleja el nivel de maduración que tienen las niñas y los niños de entre cuatro y seis años de edad, también puede ser utilizado como prueba de personalidad, debido a que se analiza la parte emocional y actitudinal. Otra función que tiene es para sondear si tienen algún

problema de aprendizaje. Sin embargo, para esta investigación sólo se tomará en cuenta lo que corresponde a la parte madurativa de esta prueba

Ésta se aplica de manera individual y consiste en mostrarle nueve dibujos a la niña o al niño; se le pide al discente que, en una hoja en blanco, la cual es proporcionada por la aplicadora o aplicador, dibuje lo más similar posible la figura que está en la tarjeta que se le muestra, las figuras que se les muestran ya están determinadas por la prueba. Mientras se les enseñan las tarjetas se evalúa la actitud que tienen y el tiempo que tardó en hacer la prueba, este tipo de anotaciones se hacen por escrito en una hoja aparte. Es importante que durante la aplicación de la prueba se mida el tiempo que tarda en la realización de este.

Al terminar la aplicación, se analizan los dibujos en el protocolo (véase en el Anexo D) con base en el Manual de Puntuación, el cual muestra distintos ejemplos de cómo la niña o el niño pueden realizar los dibujos y saber si pueden ser puntuados o no; los ítems de esta prueba se marcan en uno o cero, para referirse a “presente” o “ausente”. Se hace la sumatoria y con base en lo obtenido se observa en la tabla de equivalentes de maduración que se encuentra en el mismo protocolo, para conocer en qué nivel se encuentra la o el infante evaluada. También dentro de éste se anota la edad en años y meses que tienen las niñas y los niños.

3.1.2 Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar

La Escala de Evaluación de la Psicomotricidad Preescolar (EPP) ayuda a las y los docentes a conocer el nivel de psicomotricidad gruesa, fina y equilibrio que

tiene el alumnado y así saber cómo se encuentran para a partir de ello crear un plan de trabajo en donde se tomen en cuenta estos aspectos. De esta forma las maestras y los maestros puedan seguir estimulando estas áreas de desarrollo en las y los discentes.

La EPP consiste en realizar distintas actividades con las niñas y niños dentro de un ambiente de confianza para ellos y si es posible en actividades cotidianas y también a base de juegos. La EPP está dividida por áreas que son: locomoción, equilibrio, coordinación de piernas, coordinación de manos, coordinación de brazos y conocimiento del esquema corporal (el de ella o él mismo, así como en alguien más).

Esta escala se puede aplicar con pequeños grupos de entre dos o cuatro para un mejor enfoque y control sobre lo que se va a observar y evaluar dentro de la hoja del protocolo (véase en el Anexo E). Los ítems que se utilizan son: 0 que equivale a que no hace la actividad o tiene muchas dificultades para ello; 1 que significa que lo hace, pero con alguna dificultad; y 2 lo hace muy bien. Se realiza una sumatoria por área o variable y se busca en qué nivel se encuentra la niña o niño, según la edad que corresponda. Los niveles son A que es alto, B equivalente a medio y C que significa bajo.

3.1.3 Batería Única de Evaluación de Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas relacionadas con la Lectoescritura. Preescolares.

Esta batería se divide en tres partes, la primera consiste en saber acerca del nivel que tienen las niñas y los niños en lo que respecta a la escritura, por lo que comienza evaluando a las y los infantes sobre el conocimiento que poseen al ver

un libro, si identifican las partes de éste, cómo se lee, diferencia entre dibujo y letras, la secuencia que puede llevar un cuento, identificación de mayúsculas, minúsculas, signos de puntuación y también si puede reconocer cuando una palabra está mal escrita, no refiriéndose en forma ortográfica.

En la segunda parte se le muestra a la niña o al niño una hoja con distintas letras en desorden y se le va señalando de una en una y se le pregunta: “¿Qué es esta?”, en caso de no saber, se le guía preguntando qué letra es y la niña o el niño podrán contestar el nombre de la letra, fonema, si la relacionan con alguna palabra o sílaba.

El tercer parte es la prueba de escritura, en donde se le pide a las niñas o niños que escriban una frase corta, después que anoten todas las palabras que conocen, en un tiempo determinado de 10 minutos y por último redactar un cuento inventado por ellos y ellas.

Conforme se realiza la batería con las y los infantes se va contestando al mismo tiempo la hoja de respuestas (véase en el anexo F) y se hace la sumatoria de los ítems para conocer el nivel de escritura que tienen.

3.1.4 Cuestionario acerca del contexto familiar alfabetizador

El cuestionario tiene como objetivo conocer el contexto alfabetizador de la familia de las y los infantes, debido a que dentro de la familia se puede dar el primer acercamiento a los libros y discernimiento hacia distintos cuentos, lo que conlleva a la identificación entre letras y dibujos, como se mencionó en el capítulo dos.

Éste está conformado por seis preguntas, las cuales permiten conocer si las mamás y papás leen en casa, si les leen a sus hijas e hijos e incluso si existen libros aptos para toda la familia dentro del hogar (véase en el anexo G).

3.2 Implementación de instrumentos

En este apartado se puede observar el análisis de las muestras con quienes se trabajó durante un mes y medio. Otro punto importante que también se habla en este apartado es acerca de cómo se aplicaron los instrumentos y las dificultades y adaptaciones que existieron en ambas escuelas.

3.2.1 Análisis de la muestra

La primera muestra es de un grupo de tercero de preescolar de una escuela pública que se encuentran en una edad entre los cinco y los seis años, que tienen un nivel socioeconómico tipo C, según la regla (AMAI). La escuela cuenta con baños separados para niñas y niños, un salón de música y cantos, en éste último mencionado hay una puerta por la cual se puede ingresar a un lugar que llaman “el parque”, es un área verde de gran tamaño con juegos y alberca, se utiliza en algunas ocasiones para el recreo, pero también para los campamentos de fin de curso para las niñas y los niños de tercer grado, comenta la maestra que anteriormente este parque la escuela lo rentaba al público en general para fiestas infantiles. También hay siete salones que abarcan todos los grados escolares, cada salón tiene su armario amplio para guardar el material de las educadoras y los educadores, algunos salones cuentan con su baño propio debido que

anteriormente la escuela fue una casa y éstos eran las recamaras y contaban con su baño. Dentro de cada aula hay mesas y sillas adecuadas a las edades de las niñas y los niños, cuentan con pintarrón, libreros y muebles para la colocación del material didáctico, además de tener percheros para uso del alumnado.

De igual forma hay un patio amplio con medidas de seguridad para las y los infantes, además, éste cuenta con su domo. Una parte del patio no está techada, que es donde se encuentran unos pequeños jardines de forma cuadrada, los cuales tienen su reja con candado para que las niñas y los niños no tengan acceso a éstos y se puedan seguir conservando. También está el área de dirección, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el área de psicología y asimismo cuentan con maestra lenguaje.

El grupo está conformado por una docente, veinte discentes, 12 niñas y 8 niños, además de una practicante, que es quien hace las planeaciones y lleva a cabo las clases de lunes a jueves. Dentro del alumnado hay cinco niñas y niños que ya cuenta con los seis años de edad y el resto aún tienen los cinco años. Las clases no son enfocadas a la enseñanza de la lectoescritura, sin embargo, se les enseña la escritura de su nombre y con base a éste conocen un poco acerca de las letras o fonemas que lo componen.

En la clase, la practicante y la docente trabajan actividades que estimulan el área motriz fina, como rasgo de papel con las manos, hacer bolitas de papel, colorear, recortar, pintar con los dedos o con pinceles, uso de plastilina y moldeado de ésta. Se les imparten dos clases extras una vez a la semana que son educación física y cantos y juegos.

Dentro del alumnado hay un niño diagnosticado por un el psicólogo interno y otro externo con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), quien es medicado y comenta la docente el gran cambio y avance en el menor desde que toma medicamentos, ya que antes de tomarlos tenía fuertes desbordes emocionales en las clases y además se tornaba agresivo con niñas y niños cerca de él. También dentro del aula hay una niña diagnosticada por el psicólogo interno, con mutismo selectivo. La maestra comenta que desde inicio de ciclo escolar la niña no se comunica con ella ni con las compañeras y los compañeros, sin embargo, dice la abuelita, que es quien cuida de la niña, y está como tutora actualmente, y algunos compañeros, que al salir de la escuela la niña comienza a hablar sin ninguna dificultad.

Una problemática muy marcada que menciona la maestra titular es que las niñas y los niños suelen tener muchas inasistencias a clases, específicamente cuatro, dos niñas y dos niños, por lo que eso no favorece su integración en el grupo ni su aprendizaje de los temas vistos en clase, y esto provoca que exista un desequilibrio muy marcado en lo que respecta al comportamiento y aprendizaje entre el alumando que asisten regularmente y quienes no asisten de manera constante.

Al comienzo del ciclo escolar, la docente realiza una entrevista a las madres y padres de familia para conocer aspectos importantes sobre su hija o hijo, como parte la dinámica familiar que existe, ocupaciones de mamá y papá, también se les pregunta acerca de cómo fue el embarazo que tuvieron, si existieron complicaciones, cómo nació, alimentación desde que nació, actividades que le gusta realizar a su hija o hijo, etc. Más adelante se realiza una entrevista a la

alumna o alumno acerca de sus gustos, relación familiar, qué situaciones le producen ciertas emociones y sobre qué le gustaría aprender en este nuevo ciclo escolar.

La segunda muestra es también de un grupo de tercero de preescolar, pero de una escuela privada y las niñas y niños se encuentran en una edad entre los cinco y los seis años y tienen un nivel socioeconómico tipo A/B, según la regla (AMAI). La escuela abarca los niveles escolares de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Cada nivel cuenta con su propio edificio, para entrar al preescolar cuentan con un barandal, en donde sólo por ahí se puede entrar y salir de éste.

Dicha institución está conformada por seis aulas, una para primero otra para segundo y otra para tercero, también tiene un salón exclusivo para inglés y uno para artes y otro diferente para computación. Por detrás del salón de artes hay un patio pequeño que está cubierto, que es en donde se les imparten las clases de educación física. Los salones están equipados con mesas y sillas de tamaños adecuados para las edades de las niñas y niños, también cuentan con un proyector y computadora para usarlos de apoyo para que el profesorado pueda impartir sus clases.

De igual forma, tienen un área de juegos semi abierta, con pasto natural y juegos de metal como resbaladillas, carrusel, pasamanos, etc., y a un lado de esta área tienen una cancha pequeña de fútbol también con pasto natural. El preescolar tiene baños para niñas y niños, los cuales están adaptados para los

tamaños correspondientes y asimismo se tiene un baño exclusivo para docentes, administrativos y administrativas.

El grupo de tercero está conformado por 17 discentes 7 niñas y 10 niños y una docente titular, hay 4 niñas y niños que cuentan con la edad de 6 años, los demás tiene los 5 años. Dentro del grupo hay un niño diagnosticado con Asperger, sin embargo, el papá no acepta el diagnóstico de su hijo, por lo tanto, se rehúsa a llevarlo a una terapia psicológica para que el niño aprenda a regular sus emociones, comenta la maestra titular que dicho infante cuando tiene desbordes emocionales comienza a buscar a quién pegar o comienza a llorar de forma muy desesperada y que es complicado calmarlo.

En las clases se trabaja un poco de lectoescritura, las niñas y los niños tienen conocimiento sobre las letras, se trabaja poco con la psicomotricidad fina, ya que la gruesa la practican en sus clases de educación física. La maestra comenta que muestran mucho interés en sus clases de lectoescritura y que les gusta conocer las letras y sus significados.

El alumnado cuenta con clases extras que son inglés, francés, computación, educación socioemocional, artes, educación física y educación en la fe, debido a ello la maestra titular está poco tiempo con el alumnado, así que cuando está con ellos y ellas lo utiliza para abarcar los contenidos marcados por el programa de estudios.

3.2.2 Aplicación de instrumentos

La primera aplicación fue en la escuela pública. En primer momento se aplicó la prueba de psicomotricidad en ambas escuelas, la cual abarca los aspectos de

locomoción, equilibrio, coordinación de piernas, coordinación de manos, coordinación de brazos y conocimiento del esquema corporal (el de ella o él mismo, así como en alguien más). En el preescolar público durante la aplicación de coordinación de manos que es la motricidad fina, se formaron grupos de cuatro niñas y niños, en donde hacían uso de tijeras; primero recortaban una hoja en blanco sin alguna indicación, con el objetivo de ver si conocían el agarre y uso correcto de tijeras. En esta fase se pudo observar que el alumnado está familiarizado con el uso de las tijeras y que, además, les emociona el usarlas.

En el preescolar privado, se decidió que se hiciera en parejas con el fin de no distraerlos de sus clases extras. En lo que respecta al niño que tiene Asperger, se le hizo la prueba de manera individual por recomendación de la docente titular, con el objetivo de que no tuviera un desborde emocional por ver a sus compañeras y compañeros trabajar y lograr las actividades.

El siguiente ejercicio consistió en que recortaran una línea recta por encima y después una línea en forma de zigzag, para hacer más llamativa la clase, se les hacía la pregunta acerca de a qué figura, objeto o lugar se parecía lo que recortan, por ejemplo, en el preescolar público mencionaban que la línea en forma de zigzag parecía olas de mar y que al recortarla quedaba en forma de corona e intentaban hacer más figuras al recortar los sobrantes de las hojas con las tijeras. En la escuela privada el alumnado se limitaba a seguir la instrucción, no jugaban con las hojas y tijeras.

El tercer ejercicio en ambas escuelas consistió en que el alumnado doblara sus dedos en la parte superior de sus manos casi en donde inician los dedos y después que toquen las uñas de todos sus dedos con el dedo pulgar, en este

ejercicio las niñas y los niños se mostraba ansiosos por realizarlo. Las alumnas y los alumnos que no lograban hacerlo al primer intento se esforzaban por lograrlo en el siguiente y poder completar correctamente el ejercicio, es importante mencionar que en ningún momento se le exige al alumnado que lo logre o que lo intente muchas veces hasta que complete la actividad.

La última actividad que se llevó a cabo fue con el uso de tornillos de plástico en el preescolar público, haciendo uso del material didáctico que está dentro del aula escolar con la que cuentan las niñas y los niños, este ejercicio fue el favorito, debido a que les gusta clasificar los tornillos y tuercas por sus tamaños correctos para así poderlos juntar. Durante el desarrollo de esta actividad se tuvo que explicar la forma correcta en la que se debían atornillar y desatornillar, ya que por practicidad comenzaron a hacerlo sólo girando la tuerca y que ésta por el impulso se deslizara dentro del tornillo, pero al dar las indicaciones claras lograron realizar el ejercicio. En la escuela privada no se contaba con el material de tornillos y tuercas, sin embargo, se trabajó con abrir y cerrar botellas, dando la indicación de que debían de girar la tapa al cerrarla y abrirla.

Se comenzó con este apartado porque es el de interés para esta investigación, pero se realizó la prueba completa porque como se mencionó en el capítulo dos, la adquisición correcta para una buena escritura se relaciona con una postura adecuada de la niña o niño, el equilibrio que ella o él puedan tener e incluso el sostén de todo su cuerpo y esta prueba abarcó estos aspectos.

En las demás áreas de esta prueba se trabajó de forma individual con las niñas y niños, con el fin de poder observar más específicamente si lograban los ejercicios señalados, además, para evitar que entre las alumnas y alumnos se

copiaran en la sección de lateralidad y que la prueba saliera lo más fidedigna posible.

Los ejercicios de saltar, caminar, correr, estar en el piso o jugar con la pelota se realizaron con gran ánimo, se trató de que las actividades que hicieran fueran llamativas para el alumnado, que lo vieran todo en forma de juego con el fin de lograr que trabajaran de forma natural y no como si hubiera sido un examen.

Se continuó con la batería de escritura, iniciando con la identificación de letras, al igual que las actividades anteriores, ésta se llevó a cabo de manera individual con el alumnado, en donde se les pregunta ¿qué es esta? con el fin de identificar si tenían algún conocimiento acerca de dicha letra. Durante la aplicación de esta prueba no se permite decirle a las alumnas y los alumnos si contestaron de manera correcta o incorrecta. Dentro del protocolo venía un apartado en donde la aplicadora tenía que colocar la respuesta que daban las niñas y los niños.

En lo que respecta a la escuela pública, se observó que las niñas y los niños no mostraban interés por esta prueba, incluso hacían mención de que se acabara la prueba que al cabo no tenían conocimiento de las demás letras que seguían o de que estaba muy larga y que ya se habían aburrido. En la escuela privada, también fueron pocos los que lograron identificar la mayoría de las letras, sin embargo, se notaron menos aburridos que la institución pública.

La aplicación de la prueba de conocimiento del texto también se realizó de manera individual, con el objetivo que las niñas y los niños estuvieran concentrados en lo que se les preguntara. En la escuela pública la mitad del grupo llevó a cabo la prueba fuera del aula para no interrumpir a la docente con su clase, esto favoreció mucho en la atención de las y los infantes, éstos mostraron más

interés que en la prueba anterior. En cada escuela se utilizó un libro diferente, ya que la batería daba dos opciones de libros, pero ambos con la misma dificultad. Durante la aplicación se trató de que el niño o la niña pensaran que la aplicadora no sabía cómo era el uso correcto de un libro y además si ésta lo estaba leyendo de manera correcta. También dentro de esta prueba se observó si los infantes tenían conocimiento acerca de ciertos signos de puntuación, si sabían su nombre y su utilidad. Fue muy notorio el interés de algunas y algunos niños al ver que iban a trabajar con un libro y pensar que ellos podrían lograr leerlo.

Se continuó con la prueba de muestra de escritura, al ya contar con un antecedente de la prueba de identificación de letras, se optó por dictarles una oración muy corta y sencilla de escribir que fue “mi mamá”, sin embargo, fueron muy pocos los que realmente la escribieron de manera legible, algunos y algunas de ambas escuelas si trataban de identificar el fonema de las palabras que se les estaban dictando y con ello lograron escribir algo similar a lo que se les dictó. En lo que respecta en anotar todas las palabras que conocieran algunas y algunos niños comenzaron a copiar palabras que veían a su alrededor, pero al preguntarles qué significaba esa palabra su respuesta era que no sabían o no recordaban, muy pocos si contestaron el significado de la palabra, pero la identificaban porque la relacionaban con el dibujo que venía a un lado de ciertas palabras. Por último, en la creación del cuento sólo 2 discentes lograron escribir algo muy breve, uno de cada escuela, los demás optaron por dibujarlo y cuando se les cuestionaba por su dibujo, sólo algunos pocos y pocas lograban narrar un cuento ya sea inventado o que conocieran.

Por último, se aplicó el test de Bender, este también fue de forma individual, en la escuela pública se llevó a cabo dentro del aula del alumnado, debido a que en esta prueba ocupan estar de frente la aplicadora y aplicante y tener una mesa para para ahí trabajar en la realización de los dibujos.

3.3 Análisis de resultados

Es importante mencionar que debido a las inasistencias del alumnado mencionadas con anterioridad algunas alumnas y alumnos no completaron todas las pruebas, así que de cada muestra fueron quince niñas y niños, haciendo un total de 30 aplicantes.

El primer análisis que se llevó a cabo fue el de una correlación bivariada Spearman, la cual marca con un asterisco los coeficientes de correlación significativos al nivel 0,05 y con dos asteriscos los significativos al nivel 0,01 (mayor significancia), En otras palabras, la probabilidad de que la correlación observada sea un resultado del azar es aún más baja cuando se utiliza un nivel de significancia de 0.01 en comparación con un nivel de 0.05.

En la tabla 7 se observa que se realiza la correlación entre la prueba de conocimiento de letras con todos los demás instrumentos aplicados, sin embargo, sólo existe relación con las pruebas que se marcan en amarillo. En texto impreso y escritura se puede notar que tienen dos asteriscos, lo que significa que existe una correlación fuerte entre éstas. Asimismo, en la prueba de letras y maduración hay una correlación significativa, al haber sólo un asterisco

Entonces, a mayor conocimiento de letras es más factible que las niñas y los niños conozcan acerca de los textos impresos y sus características, cómo son, cómo se

leen, aunque aún no logren leerlos, pero sí tener una idea de cómo se realiza una lectura, además de lograr identificar si están correctamente escritos, etc. Al igual que al identificar algunas letras aumenta la posibilidad de que el alumnado logre escribir distintas palabras.

Tabla 7: Correlación letras

		TEXTO IMPRESO	ESCRITURA	LE GUSTA LEER	FRECUENCIA VER LEER A MAMÁ O PAPÁ	FRECUENCIA LEER A HIJO	MUESTRA INTERES EN LIBROS	LIBROS PARA TODOS	CUANTOS LIBROS HAY EN CASA	MADURACION
LETRAS	Coefficiente de correlación	.509**	.472**	0.089	0.193	0.304	0.350	0.054	0.248	.437*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

En la tabla 8 se visualiza que la prueba de texto impreso tiene una correlación significativa con escritura, con el entendido que entre mayor conocimiento de texto impreso los discentes fortalecen su escritura y son capaces de lograr escribir algunas palabras o letras.

Tabla 8: Correlación texto impreso

		ESCRITURA	LE GUSTA LEER	FRECUENCIA VER LEER A MAMÁ O PAPÁ	FRECUENCIA LEER A HIJO	MUESTRA INTERES EN LIBROS	LIBROS PARA TODOS	CUANTOS LIBROS HAY EN CASA	MADURACION
TEXTO IMPRESO	Coefficiente de correlación	.445*	-0.047	0.070	0.283	0.160	-0.342	-0.095	-0.071

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

Las siguientes tablas son en referencia al cuestionario de contexto alfabetizador que fue aplicado a madres y padres de familia, siendo su objetivo conocer si las niñas y los niños contaban con un contexto alfabetizador en casa y si éste influía en su adquisición de escritura y su conocimiento acerca de textos impresos. Por ejemplo, en la siguiente tabla se puede analizar la pregunta que se les hace directamente a las mamás o papás, en donde se les preguntó si les gustaba leer, al tener como resultado que al existir un mayor gusto por la lectura y frecuencia de éste por parte las y los cuidadores y además que sus hijos e hijas los y las vean leyendo o que les lean un cuento estimula a que en el alumnado exista un interés por los libros.

Tabla 9: Correlación de variable: ¿Le gusta leer?

		FRECUENCIA VER LEER A MAMÁ O PAPÁ	FRECUENCIA LEER A HIJO	MUESTRA INTERES EN LIBROS	LIBROS PARA TODOS	CUANTOS LIBROS HAY EN CASA	MADURACION
LEGUSTA LEER	Coefficient e de correlación	.756**	.418*	.422*	0.267	0.274	0.236

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

Por lo tanto, en la tabla 10 podemos analizar lo mencionado con anterioridad, que cuando las niñas y los niños ven a papá o mamá leyendo se crea un interés en ellas y ellos por conocer los libros, porque se les lea un libro más frecuentemente. Es importante mencionar que, en dicha tabla, al existir una frecuencia en que las madres y padres les lean a sus hijas e hijos, estimulan a que éstos tengan curiosidad en conocer los libros, sus partes y su uso.

Tabla 10: Correlación de variables de contexto alfabetizador

		FRECUENCIA LEER A HIJO	MUESTRA INTERES EN LIBROS	LIBROS PARA TODOS	CUANTOS LIBROS HAY EN CASA	MADURACION
	Sig. (bilateral)	0.022	0.020	0.154	0.142	0.209
	N	30	30	30	30	30
FRECUE CIAVER	Coefficiente de correlación	.454*	.383*	0.276	0.121	0.217
	Sig. (bilateral)	0.012	0.037	0.141	0.525	0.248
	N	30	30	30	30	30
FRECUE CIA LEER A HIJO	Coefficiente de correlación	1.000	.465**	0.235	-0.027	0.209
	Sig. (bilateral)		0.010	0.211	0.889	0.267

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

El segundo elemento que se utilizó para realizar un resumen de contrastes de hipótesis fue la prueba de U de Mann-Whitney, la cual, como su nombre lo dice, nos sirve para conocer la similitud entre ambas muestras (las dos escuelas).

En la tabla 11 se puede observar que la gran mayoría de las pruebas conserva la hipótesis nula, lo que significa que entre ambas escuelas existen similitudes en lo que respecta a la locomoción, equilibrio, coordinación de manos, pies y brazos, así como en maduración, escritura, etc.

Es importante mencionar que en la prueba de conocimiento de letras (punto 11) y la pregunta acerca de cuántos libros se tienen en casa del cuestionario de contexto alfabetizador (punto 19) se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que existe una diferencia entre ambas escuelas, inclinándose a favor del centro escolar privado. Véase en las tablas 12 y 13, en donde uno corresponde a la escuela pública y dos al sector privado.

Tabla 11: Resumen de contrastes de hipótesis

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de EDAD es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.567 ^c	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de LOCOMOCIÓN es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.775 ^c	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de POSICIONES es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.713 ^c	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de EQUILIBRIO es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ^c	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de COORDINACIONPIERNAS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.624 ^c	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de COORDINACIONBRAZOS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.567 ^c	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de COORDINACIONMANOS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.775 ^c	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de SENSIMISMO es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.806 ^c	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de SENOTROS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ^c	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de TOTAL es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ^c	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de LETRAS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.011 ^c	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de TEXTOIMPRESO es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.775 ^c	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de ESCRITURA es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.744 ^c	Conserve la hipótesis nula.
14	La distribución de LEGUASTALEER es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.775 ^c	Conserve la hipótesis nula.
15	La distribución de FRECUENCIAVER es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.870 ^c	Conserve la hipótesis nula.
16	La distribución de FRECUENCIALEEAHIJO es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.539 ^c	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de MUESTRAINTERESLIBROS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.653 ^c	Conserve la hipótesis nula.
18	La distribución de LIBROSPARATODOS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ^c	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de CUANTOSLIBROS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.005 ^c	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de MADURACION2 es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.148 ^c	Conserve la hipótesis nula.
21	La distribución de MUESTRA INTERES EN LOS LIBROS es la misma entre categorías de ESCUELA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.539 ^c	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de .050.

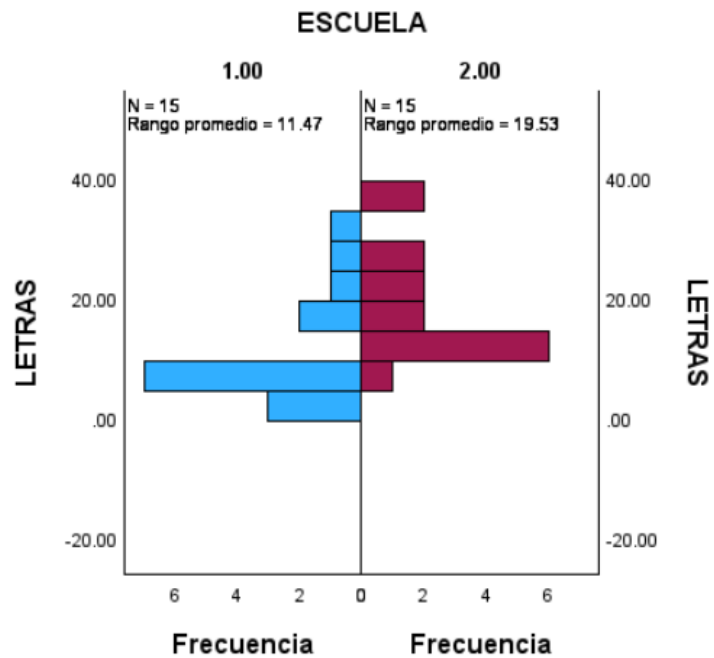
b. Se muestra la significancia asintótica.

c. Se muestra la significación exacta para esta prueba.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

Tabla 12: Conocimiento de letras

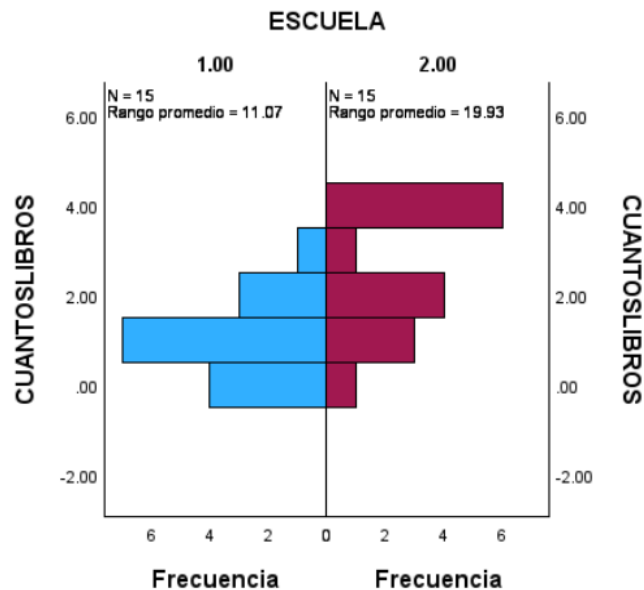
Prueba U de Mann-Whitney para muestras ...



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

Tabla 13: ¿Cuántos libros hay en casa?

Prueba U de Mann-Whitney para muestras ...



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos en la aplicación de instrumentos.

Para finalizar, es importante mencionar que no se encontró una correlación entre el área psicomotora y la escritura o conocimiento del texto impreso, además de no haber una diferencia significativa entre ambas escuelas en lo que respecta a maduración, área psicomotora y escritura. Por ende se entiende que las niñas y los niños pueden aprender escritura con mayor facilidad si se cuenta con un contexto alfabetizador dentro de su hogar y también si en la escuela a la que asisten el profesorado les enseña a leer y escribir, pero esto último va a depender de los objetivos de cada escuela, porque como se ha hecho mención en capítulos anteriores, en el perfil de egreso de preescolar marcado por la SEP no indica que los y las discentes egresen con una lectura o escritura consolidada.

CONCLUSIONES

En este trabajo investigó tanto en forma teórica como empírica acerca del área motriz fina y la maduración cognitiva. El objetivo general del presente trabajo fue analizar si estas variables influían en la adquisición de la escritura en niñas y niños entre las edades de 5 y 6 años en dos escuelas en la ciudad de Zacatecas.

Se tuvieron tres objetivos específicos. El primero fue identificar los antecedentes de la enseñanza de la lectoescritura en México mismo que se alcanza en el primer capítulo de este manuscrito y que abarca desde las culturas prehispánicas hasta la actualidad. El segundo fue describir el proceso de desarrollo de dos áreas: desarrollo psicomotor fino y la lectoescritura. Éste se cumplió en el segundo capítulo, en el cual se describen estos procesos desde distintos autores. El tercero y último fue analizar la relación entre el nivel de maduración, el desarrollo del motor fino y la adquisición del proceso de lectoescritura en las niñas y niños de tercero de preescolar en dos escuelas en Zacatecas, Zacatecas. Para conseguir este último objetivo se aplicaron pruebas estandarizadas a las niñas y los niños participantes del estudio y un cuestionario dirigido a alguno de sus cuidadores.

Con respecto a los resultados obtenidos de la evaluación en psicomotricidad, mismos que se obtuvieron con la aplicación de la prueba EPP, como se mencionó en el capítulo anterior, la prueba estaba dividida en distintas áreas en donde se obtuvieron los promedios de desempeño por alumno y por

escuelas, tanto por áreas como en forma general, y con ello se realizaron los análisis correlaciones correspondientes.

Un resultado que llamó la atención fue que al comparar los promedios generales por escuela se notó que no existían diferencias significativas entre escuelas en la mayoría de las áreas. Este resultado es particularmente interesante si se considera que cada una de las dos escuelas que participaron en el estudio cuenta con un contexto distinto y se les imparten algunas materias distintas. Cabe señalar que tanto en el área del desarrollo psicomotor grueso y fino los resultados de las niñas y niños participantes son ligeramente superiores en el sistema privado. Esta diferencia puede deberse a que dentro del sector privado la docente de educación física dedica más tiempo a trabajar la coordinación dentro de su clase (el doble de tiempo en el sector privado) y hace uso de mayor material didáctico, además, se les solicitaba realizar circuitos y otros ejercicios de coordinación en manos y pies. Mientras que en el sector público el docente de educación física hace uso de más cantos y rondas dentro de su clase, para así permitir que el alumno o alumna se desenvuelva de manera natural.

Sin embargo, se reitera que, pese a que las diferencias no son significativamente superiores, podría marcar una tendencia en los años de vida venideros en las niñas y niños. Así mismo, también es importante hacer mención de que cada niña o niño tiene su propio desarrollo o estimulación individual en sus hogares y claramente esto también influyen en su desenvolvimiento en su centro escolar. Además, es importante mencionar que esta prueba arroja rangos de edad para conocer en cual se encuentra el alumnado evaluado y se puede concluir que

en ambas escuelas los alumnos se encuentran en el rango correspondiente a su edad cronológica.

El test de Bender fue el segundo que se aplicó en las escuelas y como se mencionó con anterioridad, fue un test visomotor, en donde las niñas y los niños tenían que copiar en una hoja en blanco los dibujos que se les iban mostrando. Aquí se pudo notar que la edad cronológica del alumnado corresponde a su edad madurativa, por lo que en este sentido no existe algún elemento alarmante que imposibilite que el alumnado adquiera la lectoescritura o cualquier otro aprendizaje que corresponde a su área madurativa.

En lo que respecta a las pruebas de conocimiento de texto impreso y escritura las cuales se mencionan juntas porque pertenecen a la misma batería y, además, en el análisis de resultados se correlacionan estas dos variantes. Se observó nuevamente que los resultados fueron bastante similares en ambas escuelas, sin existir una diferencia significativa, a pesar de que en la escuela privada la docente trabaja dentro del aula un poco lo es la escritura y en la escuela pública no se trabaja nada en relación con esto.

Por último, en la prueba de identificación de letras, se observó que estos dos grupos de alumnado (privado y público) si existe una diferencia significativa entre ambas escuelas, a favor de la escuela privada, esta disimilitud se correlaciona primero con los contextos familiares de dicho sector, ya que en la escuela privada si existe un mayor acercamiento a la lectura y enseñanza de cuentos dentro del hogar a diferencia del sector público que, además, de contar con pocos libros en cada casa no hay un acercamiento tan profundo con éstos

(esto se sabe gracias al cuestionario de contexto alfabetizador que se aplicó a los cuidadores), *“las interacciones tempranas con textos dentro de la familia o en la escuela infantil, que permiten al niño la participación en «prácticas letradas»”* (Palacios, Marchesi & Coll, 2014, p.472), por lo tanto:

“En las familias donde se realizan prácticas letradas, los niños participan y aprenden a familiarizarse con el lenguaje de los cuentos, de los periódicos, de la publicidad. La temprana participación en prácticas letradas no sólo es una actividad placentera; además, inicia al niño en el proceso de alfabetización” (Mason, 1992; Purcell-Gates, 1996; Sénéchal, Thomas y LeFevre, 1995; Snow y Ninio, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998, como se citó en Palacio, Marchesi & Coll, 2014).

Otra razón por la que pudiera explicar esta diferencia es que, en la escuela privada, la maestra trabaja dentro del aula la enseñanza de las letras y el uso de algunas sílabas, sin embargo, no lo hace a profundidad, por lo que se pudo notar que en esta área si hay diferencias entre los niños y niñas, ya que algunos si logran memorizar, aprender y comprender el uso de las letras y otros que por los resultados obtenidos denotan poca conocimiento y comprensión en éstas.

Sin embargo, en la escuela pública, como se hizo mención, no les es permitido a las y los docentes enseñar las letras, fonemas y uso de éstas, debido a que se cree que la niña o el niño deben adquirir ciertos conocimientos y destrezas antes de comenzar con el proceso de lectoescritura, además, que se comenta que es trabajo de la o el docente de primaria acercar al alumnado a dichos conocimientos, por ello se puede notar en el apartado de interpretación de resultados del capítulo tres la diferencia significativa en los resultados de esta prueba en ambas escuelas.

Para concluir, es importante mencionar la hipótesis que se señaló desde el inicio de esta investigación, que fue que las y los niños de tercero de preescolar son capaces de adquirir la habilidad de leer y escribir con facilidad al consolidar adecuadamente su área de desarrollo del motor fino, después de realizar esta investigación se puede concluir que dicha hipótesis no se cumple en este contexto evaluado, debido a que lo que mayormente influye en el conocimiento de texto impreso, letras y escritura y en sí en la adquisición de la lectoescritura es el ambiente familiar en el que se desenvuelven las niñas y los niños, debido a que en los resultados se puede apreciar que hay niños y niñas y que tienen un alto nivel en el área psicomotora, sin embargo, en lo que se refiere a las demás áreas evaluadas salen bajas y bajos y viceversa.

Es importante hacer mención de que, aunque la hipótesis no se haya cumplido en este contexto no significa que le reste importancia a la estimulación y adecuado desarrollo de área psicomotora fina según la edad correspondiente del alumnado, además, de que es necesario respetar el nivel de desarrollo, maduración o lectoescritura que tenga cada niña o niño, conocerlo y saberlo guiar para que sigan en mejora, no forzar a que todas y todos tengan un mismo nivel en dichas áreas, porque como se mencionó con anterioridad, esto va a depender mucho de su contexto familiar y social en el que se encuentran las y los menores, pero también es importante que no se frene el desarrollo del alumnado si se sabe que ella o él ya están preparados para seguir avanzando al siguiente nivel.

REFERENCIAS

- Alegría, J. Sánchez, E. & Carrillo, M. (2005) Enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, Núm. 340, pp. 6-15.
- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, Núm. 6, pp. 34-45. Recuperada 16 de febrero del 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>
- Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. (2018). *Distribución del Nivel Socioeconómico de Hogares según Entidad Federativa*. Recuperada: 21 de septiembre del 2021, de <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=2018>
- Ausubel D. & Sullivan E. (1999) *El desarrollo infantil. 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. (reimpresión de Theory and Problems of Child Development) México: Paidós
- Berger K. (2012). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (9ª edición) Nueva York: Editorial Médica Panamericana.
- Bettelheim B. & Zelan K. (1983). *Aprender a leer*. España: Editorial Crítica.
- Boulch J. (1981). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Carvajal F. & Ramos J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* España: Editorial Morón.
- Cerrillo, E., (2011). *Maduración cognitiva en niños de primer grado de educación primaria*. (Tesina de Licenciatura). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Chairez, T., (2011). *Maduración infantil relacionada con el aprendizaje de la lectoescritura*. (Tesis de Licenciatura). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cohen, D. (2001). *Cómo aprenden los niños*. (2da reimp.). México: Biblioteca Normalista.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (2000). *La escritura creativa y formal*. (7 ed.). Chile: Andrés Bello.
- .

De la Cruz V. & Mazaira C. (1998). *Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar*. Madrid: TEA Ediciones.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (12 de junio, 1992). *Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*: Secretaría de Educación Pública.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (19 de agosto, 2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica: Secretaría de Educación Pública

Diario Oficial de la Federación (DOF) (29 de junio, 2017). *Acuerdo 09/06/2017 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudios para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación integral*: Secretaría de Educación Pública.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, E. (2006). *La psicología de Vygotski en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.

García J. & Delval J. (2010) *Psicología del Desarrollo I*. España: Librería UNED

Gómez, D. (1988). *Evolución metodológica de la lectoescritura en México*. (Tesis de licenciatura). Guadalajara, Jalisco: Universidad Pedagógica Nacional.

Guarneros E. Vega L. & Silva A. (2017). *Evolución del Lenguaje en el Niño*. México: Editorial PAX.

Hernández, J., (2020). *Efectos de un programa de enseñanza de la lectoescritura en niños prelectores*. (Tesis de Licenciatura). Los Reyes Iztacala, Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=2018>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Población de 6 a 14 años por entidad federativa según aptitud de leer y escribir*. Recuperada: 21 de septiembre del 2021 de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_01_72949576-02b2-48ba-8e9e-58e6412c1fd0

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Clubes de Autonomía Curricular*. México. Recuperada: 28 de mayo del 2022 <https://historico.mejoredu.gob.mx/clubes-de-autonomia-curricular/#:~:text=Estas%20actividades%20tienen%20como%20objetivo,proyectos%20de%20impacto%20de%20social>.

- León, I., & Urrutia, F. (2016). *La lectoescritura en alumnos de primer ciclo de Educación Básica del Centro Escolar Católico Madre María Catarina di Maggio. (Monografía de Licenciatura).* Antiguo Cuscatlán, La Libertad: Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Macías, M. (2003). *Estrategias previas a la lectoescritura en preescolar. (Tesis de Licenciatura).* Zamora, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Macías A., García I., Bernal R. & Zapata H. (2020). *La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años. Revista Conrado, Vol.16. Núm. 74 pp. 306-311.*
- Martínez, C. (2006). *La psicomotricidad en relación con el aprendizaje. (Tesina de Licenciatura).* Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.*
- Martínez, L. (2015). *Los manuales de lectura, un patrimonio de la historia educativa de México. Revista Iberoamericana del Patrimonio Histórico Educativo. Vol.1, núm. 1, pp. 37-47.*
- Medina A. (2002). *La estimulación temprana. Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación. Vol. 14, Núms. 2 a 4, pp. 6-4.*
- Mera, M. (2013). *Nivel madurativo para la adquisición y desarrollo para la lectoescritura. Elaboración y aplicación de guía para docentes y representantes legales. (Tesis de Licenciatura).* Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Ortiz, C. & Rodríguez, E. (2020). *De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. Anuario de historia de la educación, Vol. 21, Núm. 1, pp.50-65. Recuperada el 16 de febrero del 2022, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-50.pdf>*
- Palacios J., Marchesi A. & Coll C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. (2da edición)* España: Alianza Editorial.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2003). *Psicología del Desarrollo. (8va edición)* Colombia: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo. (11va edición)* Colombia: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2012). *Psicología del Desarrollo. (12va edición)* Colombia: McGraw-Hill.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (18va edición) España: Ediciones Morata.

Ramírez, G., Gutiérrez, M. León, A., Vargas, M., & Cetre, R. (2017). *Coordinación grafo perceptiva: incidencia en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años de edad*. Ciencia UNEMI, Vol. 10, Núm. 22, pp. 40-47. Recuperada: 28 de agosto del 2021, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5826/582661263004/582661263004.pdf>

Robles, H. (enero-diciembre 2008) *La coordinación y motricidad asociada a la madurez mental en niños de 4 a 8 años*. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2008/coordinacionmotrocidad.pdf> Fecha de consulta 07 de septiembre del 2022.

Rosselli M., Matute E. & Ardila A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual moderno.

Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. Ciclo vital*. (10ma edición) España: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar* (PEP). México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México, SEP.

Universidad de Concepción. (s/f). Test de Bender para niños (Bender Koppitz). Recuperado de: https://www.academia.edu/25366031/manual_bender. Fecha de consulta: 06 de septiembre del 2023.

Valencia, Y., (2008). *Evaluación de material didáctico diseñado para el desarrollo de la psicomotricidad fina del niño en preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Uruapan, Michoacán: Universidad Don Vasco.

ANEXOS

ANEXO A. Población de 6 -14 años por entidad federativa según aptitud de leer y escribir

Entidad federativa	Total	Sabe leer y escribir	No sabe leer y escribir	No especificado
Estados Unidos Mexicanos	19 529 018	17 554 529	1 871 713	102 776
Aguascalientes	234 498	216 002	17 770	726
Baja California	553 060	495 977	52 605	4 478
Baja California Sur	121 220	107 786	12 780	654
Campeche	145 473	129 890	14 959	624
Coahuila de Zaragoza	486 221	445 183	39 038	2 000
Colima	109 080	97 826	10 818	436
Chiapas	1 072 615	866 691	202 707	3 217
Chihuahua	586 667	528 252	55 258	3 157
Ciudad de México	1 060 680	984 731	69 130	6 819
Durango	310 170	279 776	29 229	1 165
Guanajuato	984 169	885 523	92 904	5 742
Guerrero	629 575	539 703	87 642	2 230
Hidalgo	500 194	459 299	39 154	1 741
Jalisco	1 287 917	1 162 772	118 430	6 715
México	2 563 323	2 360 317	179 003	24 003
Michoacán de Ocampo	779 875	683 724	92 930	3 221
Morelos	291 181	265 391	24 358	1 432
Nayarit	204 904	182 759	21 475	670
Nuevo León	829 111	760 365	63 377	5 369
Oaxaca	706 864	626 237	78 056	2 571
Puebla	1 080 717	973 929	102 130	4 658
Querétaro	355 957	326 105	28 115	1 737
Quintana Roo	277 859	247 471	28 565	1 823
San Luis Potosí	446 047	407 589	35 962	2 496
Sinaloa	461 542	423 134	36 602	1 806
Sonora	456 421	408 131	46 085	2 205
Tabasco	402 020	358 182	42 302	1 536
Tamaulipas	540 806	492 459	45 839	2 508
Tlaxcala	213 450	195 624	16 874	952
Veracruz de Ignacio de la Llave	1 225 396	1 089 659	131 758	3 979
Yucatán	336 958	302 990	32 779	1 189
Zacatecas	275 048	251 052	23 079	917

ANEXO B. Distribución de nivel socioeconómico de los hogares según la entidad federativa 2018

Entidad	A/B	C+	C	C-	D+	D	E	Total
Oaxaca	3%	5%	8%	7%	12%	41%	24%	100%
Chiapas	3%	5%	5%	8%	14%	45%	19%	100%
Guerrero	4%	6%	9%	10%	13%	39%	19%	100%
Veracruz	3%	7%	11%	12%	14%	36%	18%	100%
Hidalgo	4%	9%	13%	15%	16%	32%	12%	100%
San Luis Potosí	6%	11%	14%	14%	15%	28%	12%	100%
Tabasco	5%	7%	10%	11%	15%	41%	12%	100%
Puebla	5%	8%	13%	14%	15%	34%	12%	100%
Michoacán	5%	10%	13%	15%	15%	31%	11%	100%
Campeche	6%	9%	12%	13%	16%	34%	11%	100%
Morelos	5%	12%	15%	16%	15%	28%	10%	100%
Nayarit	6%	11%	13%	16%	15%	30%	10%	100%
Guanajuato	5%	10%	15%	15%	17%	29%	8%	100%
Sinaloa	7%	13%	14%	16%	16%	26%	8%	100%
México	5%	12%	15%	16%	15%	30%	8%	100%
Zacatecas	5%	11%	14%	17%	20%	26%	7%	100%
Colima	7%	14%	17%	15%	15%	26%	7%	100%
Querétaro	9%	15%	18%	16%	13%	22%	6%	100%
Tamaulipas	7%	13%	17%	16%	17%	24%	6%	100%
Tlaxcala	5%	9%	12%	17%	18%	33%	6%	100%
Quintana Roo	6%	13%	16%	17%	16%	26%	6%	100%
Jalisco	10%	16%	17%	17%	14%	21%	5%	100%
Yucatán	7%	12%	15%	16%	18%	27%	5%	100%
Sonora	10%	14%	18%	19%	14%	20%	5%	100%
Baja California	8%	17%	21%	17%	12%	20%	5%	100%
Ciudad de México	11%	18%	18%	15%	13%	20%	5%	100%
Durango	7%	11%	15%	17%	18%	28%	5%	100%
Chihuahua	9%	15%	17%	17%	17%	22%	4%	100%
Coahuila	9%	14%	16%	19%	17%	22%	4%	100%
Baja California Sur	9%	18%	19%	15%	15%	21%	3%	100%
Nuevo León	11%	17%	20%	18%	14%	16%	3%	100%
Aguascalientes	10%	15%	20%	17%	16%	19%	3%	100%
Nacional	7%	12%	15%	15%	15%	28%	9%	100%

Fuente: Cálculos propios de la AMAI a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018.

ANEXO C. Formato de consentimiento de padres y madres para aplicación de evaluación diagnóstica

Autorización para evaluación diagnóstica

Por medio de la presente se les comunica a ustedes padre y madre de familia que durante el periodo del 09 al 24 de febrero se llevarán a cabo unas evaluaciones diagnósticas a su hija con el objetivo de identificar su nivel en el área de desarrollo de motricidad fina, así como de escritura, con el fin de sugerir actividades para el fortalecimiento de éstas y al mismo tiempo proponer acciones para potencializar sus habilidades.

Durante la evaluación se realizarán varias actividades a la alumna las cuales se estarán evaluando con distintos instrumentos. Dicho diagnóstico se llevará a cabo dentro del institución educativa, haciendo uso del aula y patio escolar, siempre tomando en cuenta la disposición de la alumna y respetando los límites que ella vaya marcando.

Por lo tanto, yo _____ conozco en qué consiste este proceso de evaluación en el que participará mi hija _____.

Estoy informada/o del procedimiento, lugar y profesionales que lo realizarán, de los objetivos y de los beneficios que ofrece esta evaluación.

Este diagnóstico se iniciará, en Zacatecas, Zacatecas con fecha del 09 de febrero del 2022

☐

Doy mi consentimiento

☐

No doy mi consentimiento

Para que se realice una evaluación diagnóstica, que determine el nivel en el área de desarrollo de la motricidad fina, así como de escritura en mi hija.

Al término de la evaluación se revisarán y recabarán los datos obtenidos de los instrumentos aplicados para la obtención de resultados finales y elaboración de actividades.

☐

Deseo recibir resultados
y actividades

☐

No deseo recibir resultados y
actividades

Firma del padre, madre o tutor

Firma de la docente titular

Firma de la diagnosticadora

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO D. Protocolo de Bender

TEST PERCEPTIVO VISO-MOTRIZ de BENDER-KOPPITZ.

Nombre y apellidos _____ F. Nacimiento _____ Edad: _____ años. _____ meses

Colegio: _____ Nivel escolar: _____ Fecha de aplicación: _____

Tiempo empleado para completar el test. (Es significativo sólo cuando termina fuera de los límites críticos.)		Límite Crítico	
		Edad	Intervalo
Comienza:	Largo: Lento, perfeccionista, esfuerzo para compensar dificultades perceptivo motoras. Corto: Impulsividad, falta de concentración, bajo rendimiento escolar. (o Alta capacidad)	5 años	3 a 10 min.
Termina:		5 ½	4 a 10 min.
		6 a 8 ½	4 a 9 min.
TOTAL _____ minutos		9 a 10 años	4 a 8 min.

FIGURA	ITEM (puntuados como presente/ausente: 1 ó 0). En caso de duda, no se computa.	P.D.	INDICADORES DISFUNCIÓN (*) Común. Inmadurez funcional (**) Casi exclusivo de DCM
A 	1. Distorsión forma 1a. Uno o ambos muy achatado o deformado..... 2b. Desproporción (uno es el doble)		* Adicción u omisión ángulos
	2. Rotación parcial/total 45° ó + de tarjeta o dibujo.		*
	3. Integración (separ/solapam. >3mm en la unión).		* (a partir de 6 años)
1 	4. Distorsión forma (5 ó + puntos son círculos)		*
	5. Rotación (45° o más en tarjeta/dibujo)		**
	6. Perseveración. (> 15 puntos por fila)		** (>7 años)
2 	7. Rotación.....		* (> 8 años)
	8. Integr.: Omisión/adicción filas. 4 ó +círculos en mayoría de columnas. Fusión con Fig. 1.....		** (> 6 años)
	9. Perseveración (>14 columnas).....		** (>7 años)

Fuente: Universidad de Concepción, Departamento de Psicología, s/f, 38 y 39.

ANEXO E. Protocolo EPP

Normas de puntuación	2			1			0		
	Lo hace bien			Lo hace con alguna dificultad			No lo hace o tiene muchas dificultades para ello		

Conversión de puntuaciones en niveles	4 años			5 años			6 años		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
LOCOMOCIÓN	12	8-11	0-7	13-14	9-12	0-8	14	10-13	0-9
POSICIONES	5	3-4	0-2	6	3-5	0-2	-	5-6	0-4
EQUILIBRIO	9-12	5-8	0-4	11-12	6-10	0-5	12	7-11	0-6
COORD. PIERNAS	11-12	6-10	0-5	12	6-11	0-5	-	11-12	0-10
COORD. BRAZOS	7-10	5-6	0-4	10	4-9	0-3	-	8-10	0-7
COORD. MANOS	7-10	3-6	0-2	10	5-9	0-4	-	8-10	0-7
E. CORP. (SI MISMO)	7-10	3-6	0-2	10	3-9	0-2	10	4-9	0-3
E. CORP. (OTROS)	3-6	1-2	0	5-6	1-4	0	5-6	3-4	0-2

NOMBRES DE LOS NIÑOS									

COORDINACIÓN PIERNAS	17	Salta desde una altura de 40 cm.								17
	18	Salta una longitud de 35 a 60 cm.								18
	19	Salta una cuerda a 25 cm. de altura								19
	20	Salta más de 10 veces con ritmo								20
	21	Salta avanzando 10 veces o más								21
	22	Salta hacia atrás 5 o más veces sin caer								22
	TOTAL COORDINACIÓN DE PIERNAS									
	NIVEL									

Fuente: De la Cruz & Mazaira, 1998, p. 13, 14, 15 y 16.

**ANEXO F. Hoja de respuestas de batería única de evaluación de habilidades lingüísticas, orales y escritas relacionadas con la lectoescritura.
preescolares**

CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO			
Conocimiento del texto impreso		Identificación de letras	
ConTex1	☐ Correcto ☐ Incorrecto	A1	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex2	☐ Correcto ☐ Incorrecto		
ConTex3	☐ Correcto ☐ Incorrecto	F2	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex4	☐ Correcto ☐ Incorrecto	P3	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex5	☐ Correcto ☐ Incorrecto	LL4	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex6	☐ Correcto ☐ Incorrecto	Z5	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex7	☐ Correcto ☐ Incorrecto	H6	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex8	☐ Correcto ☐ Incorrecto	O7	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex9	☐ Correcto ☐ Incorrecto	J8	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex10	☐ Correcto ☐ Incorrecto	U9	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex11	☐ Correcto ☐ Incorrecto	C10	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex12	☐ Correcto ☐ Incorrecto	Q11	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex13	☐ Correcto ☐ Incorrecto	M12	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex14	☐ Correcto ☐ Incorrecto	D13	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex15	☐ Correcto ☐ Incorrecto	S14	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex16	☐ Correcto ☐ Incorrecto	E15	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex17	☐ Correcto ☐ Incorrecto	G16	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex18	☐ Correcto ☐ Incorrecto	R17	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex19	☐ Correcto ☐ Incorrecto	T18	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ConTex20	☐ Correcto ☐ Incorrecto	W19	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
ANOTA EL TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS		k20	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
DESARROLLO DE ESCRITURA		p21	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
Vocabulario de Escritura		b22	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
Total de puntos		h23	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
TACHA EL NIVEL MÁS ALTO QUE OBTIENE EL NIÑO		j24	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
Muestra de Escritura		u25	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____
Organización Lingüística	1 2 3 4 5 6	c26	☐ Nombre ☐ sonido ☐ silaba ☐ palabra ☐ incorrecto. Respuesta _____

Fuente: Guarneros, Vega & Silva, 2017, p. 3 “Versión Hoja de Batería y Hoja de Respuestas”.

ANEXO G. Cuestionario acerca del contexto alfabetizador



Cuestionario

Nombre de la alumna o el alumno: _____

1.- ¿Le gusta leer?

- a) Mucho b) Poco c) Nada

2.- ¿Con qué frecuencia la ven o lo ven leer sus hijas o hijos?

- a) Diario b) Dos veces por semana c) Dos veces al mes d) Casi nunca
e) Nunca

3.- ¿Qué tan frecuentemente lee un libro a tu hija o hijo?

- b) Diario b) Dos veces por semana c) Dos veces al mes d) Casi nunca
e) Nunca

4.- ¿Su hija o hijo muestran interés por los libros?

- a) Si b) Poco c) No

5.- Dentro del hogar ¿hay libros aptos para todas las edades de las o los integrantes de la familia?

a) Si hay b) Sólo para adultos c) Sólo para niñas o niños d) No hay

6.- Aproximadamente, ¿cuántos libros tienen en casa?

a) 1-10 b) 11-20 c) 21-30 d) 31-40 e) Más de 41

Integrante de la familia que contestó la prueba: _____

Fuente: Elaboración propia.