



UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

“LOS PRIMEROS AÑOS: CUERPO Y MOVIMIENTO EN AMBIENTES MUSICALES”

AUTORAS:

JESSICA ALEXANDRA ALAIX VELANDIA

TATIANA HERRAN RODRIGUEZ

TUTORA:

BERTHA LUCIA NOSSA NUÑEZ

2017

## DEDICATORIAS

*Este proyecto de investigación lo dedicamos a nuestros padres y a los bebés:*

*Adaia, Alan, Alejandro, Alice, Ana María, Andrés, Antonella, Aron, Bryanna, Camila, Carlos, Dilan, Dominic, Emma, Emmanuel, Esteban, Gabriela, Gabriela Guarnizo, Ian, Isabela, Isabela Ramos, Jacobo, Jacobo Alejandro, Jerónimo, Jorge, Joseph, Juan Martin, Juan Pablo, Julián, Karol, Luciana, Lucia, María José, María José Segura, Martina, Mathias, Nicolle, Salomé, Salome Infante, Sara, Simón, Sofia, Thiago, Valery, Victoria.*

*Con quienes compartimos y aprendimos a lo largo de esta experiencia del amor, la enseñanza y la pedagogía.*

## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar, agradezco a mis padres y a mi hermana quienes desde un inicio apoyaron y creyeron en está mi profesión de vida, a la Universidad Libre quien fue transformando mi ser profesional y personal en alas de garantizar mi calidad humana, a mi tutora quien con su insistencia, interés y motivación se alcanzó un gran trabajo de investigación, a mi compañera de proyecto de investigación Jessica, con quien se logró un excelente equipo de trabajo cuyas bases fueron el dialogo, el respeto y la comprensión y finalmente a FUNDALI “Mi Mundo” quien demostró ser un espacio de aprendizaje para mi formación integral.*

*Tatiana*

*Primeramente, agradezco a mis padres, hermanos y abuelos por todo el apoyo incondicional y colaboración desde el principio de mi carrera. A Camilo García por todo el apoyo, paciencia y colaboración ilimitada durante el desarrollo de este trabajo y toda mi carrera profesional. A la Universidad Libre por confiar en mí y a los maestros que con sus conocimientos y exigencia supieron guiarme para garantizar la calidad en los aprendizajes tanto en lo humano como en lo profesional. A Tatiana, mi compañera de trabajo, porque logramos un buen proyecto explotando nuestras habilidades y aprendiendo mutuamente cada día en la práctica y en lo académico. A Lucia Nossa, mi*

*tutora de proyecto por su persistencia, paciencia, consejos, guía y exigencia continua que permitieron realizar un buen trabajo de grado del que ahora vemos los frutos*

*A los niños de Infancia I y II, quienes fueron el motor de este proyecto a lo largo de este año y medio y de quienes más aprendí. A las maestras Sandra Tavera y Mayerli Moreno, de quienes aprendí significativamente en mi formación como maestra y formación humana integral. A la directora de Fundali - Mi Mundo, Iris Marly Góngora por todo el apoyo y las enseñanzas que desde su función infundió para mi formación humana y profesional. Y finalmente a Fundali por prestar su espacio, darnos la oportunidad de aprendizaje y desarrollo de este proyecto.*

*Jessica*

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| 1. Contextualización – FUNDALI .....                        | 9   |
| 1.1. Datos de la institución .....                          | 9   |
| 1.2. Aspectos físicos de la institución .....               | 9   |
| 1.3. Aspectos pedagógicos de la institución .....           | 9   |
| 2. Antecedentes de la investigación .....                   | 14  |
| 2.1. RAE N°1 .....  | 14  |
| 2.2. RAE N°2 .....  | 25  |
| 2.3. RAE N°3 .....  | 40  |
| 3. Justificación .....                                      | 56  |
| 4. Descripción del proyecto .....                           | 57  |
| 4.1. Antecedentes de la pregunta .....                      | 57  |
| 4.2. Pregunta de investigación .....                        | 58  |
| 5. Objetivos.....   | 59  |
| 6. Marco teórico .....                                      | 60  |
| 6.1. Concepción de infancia.....                            | 60  |
| 6.2. Concepción de niño .....                               | 64  |
| 6.3. Importancia de la atención a la primera infancia ..... | 65  |
| 6.4. Concepción de desarrollo.....                          | 69  |
| 6.5. Dimensiones e hitos del desarrollo.....                | 72  |
| 6.6. La integralidad .....                                  | 95  |
| 6.7. Desarrollo Psicomotor .....                            | 99  |
| 6.7.1. Concepción de cuerpo.....                            | 100 |
| 6.7.2. Concepción de psicomotricidad. ....                  | 102 |
| 6.7.3. Psicomotricidad. ....                                | 106 |
| 6.7.3.1. Dominio del movimiento en general.....             | 109 |
| 6.7.3.2. Dominio de la sensoriomotricidad. ....             | 113 |
| 6.7.3.3. Dominio de la perceptivomotricidad.....            | 119 |
| 6.7.4. Esquema corporal. ....                               | 119 |
| 6.7.5. Imagen corporal.....                                 | 120 |
| 6.8. Ambientes Musicales.....                               | 121 |
| 7. Metodología .....  | 133 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.1. Postura pedagógica.....  | 133 |
| 7.2. Propuesta.....   | 137 |
| 7.3. Técnicas investigativas que apoyan el proyecto pedagógico de intervención..... | 140 |
| 7.3.1. Observación.....   | 140 |
| 7.3.2. Diario de campo. ....  | 153 |
| 8. Análisis .....   | 221 |
| 9. Conclusiones.....  | 240 |
| 10. Bibliografía .....  | 243 |
| 11. Anexos.....   | 245 |
| 11.1. Anexo “Bienvenida”.....   | 245 |
| 11.2. Anexo “Arrastrar y arrastrar” .....   | 246 |
| 11.3. Anexo “Circuito de obstáculos” .....  | 247 |
| 11.4. Anexo “Vaciar” .....  | 248 |
| 11.5. Anexo “Marcha”.....   | 249 |
| 11.6. Anexo “La carrera”.....   | 250 |
| 11.7. Anexo “Canto y exploración” .....   | 251 |
| 11.8. Anexo “En todas direcciones, adentro y afuera”.....                           | 252 |
| 11.9. Anexo “Arena aquí, arena acá” .....   | 253 |
| 11.10. Anexo “Reconociendo los colores” .....                                       | 254 |
| 11.11. Anexo “Patea, pateas” .....  | 255 |
| 11.12. Anexo “Pintamos con globos de colores” .....                                 | 256 |

## Lista de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1: Dimensión social – afectiva .....                             | 74  |
| Tabla 2: Dimensión comunicativa y de lenguaje .....                    | 79  |
| Tabla 3: Dimensión Cognitiva.....                                      | 84  |
| Tabla 4: Dimensión Psicomotora.....                                    | 91  |
| Tabla 5: Desarrollo de la sensación táctil.....                        | 113 |
| Tabla 6: Desarrollo de la sensación auditiva .....                     | 115 |
| Tabla 7: Desarrollo de la sensación vestibular y gravitacional .....   | 116 |
| Tabla 8: Desarrollo de la sensación visual .....                       | 116 |
| Tabla 9: Desarrollo de la sensación cinestésica y propioceptiva.....   | 117 |
| Tabla 10: Desarrollo de la sensación gustativa y olfativa .....        | 118 |
| Tabla 11: Concepción de cuerpo del bebé. Tita Maya.....                | 128 |
| Tabla 12: Relación entre canción y cuerpo. Tita Maya.....              | 130 |
| Tabla 13: Desarrollo físico .....                                      | 144 |
| Tabla 14: Desarrollo socio afectivo .....                              | 145 |
| Tabla 15: Integralidad física .....                                    | 147 |
| Tabla 16: Desarrollo del juego .....                                   | 152 |
| Tabla 17: Caracterización Infancia I. FUNDALI Mi Mundo. Herran T.....  | 155 |
| Tabla 18: Caracterización Infancia II. FUNDALI Mi Mundo. Alaix J ..... | 161 |

## Introducción

Este proyecto tiene como finalidad dar a conocer a todos los agentes educadores la importancia del trabajo con la primera infancia, más exactamente, en bebés de 0 a 3 años.

Para ello se ha dividido en tres momentos de elaboración. El primero se refiere a los antecedentes de la investigación, del cual se rescata la falta de trabajos investigativos con y para la primera infancia, lo cual le dio más valor y significancia a este proyecto, pues se quiere con esto concientizar de la importancia.

En la segunda parte se encuentra el marco teórico en el cual se hizo una cuidadosa revisión de autores que dan credibilidad y validez al proyecto desarrollado. A partir de este, se da el tercer momento referente a la propuesta del diseño de ambientes musicales para potenciar la psicomotricidad en bebés de 0 a 3 años.

De esta manera, el proyecto “los primeros años: cuerpo en movimiento y ambientes musicales” busca innovar de manera integral en el trabajo pedagógico con la primera infancia, ya que, aun siendo el desarrollo psicomotor lo que se quería potenciar, se logró así mismo potenciar todas las otras dimensiones del desarrollo.

Como tercera parte, se encuentra el marco metodológico el cual plantea; la postura pedagógica basado en la pedagogía activa, que dio sustento a la propuesta pedagógica, además también se presenta las herramientas investigativas a utilizar, como lo es la observación y el diario de campo.

Y para finalizar, se encuentra el referente guía, para la construcción de la propuesta pedagógica, ambientes musicales.



## **1. Contextualización – FUNDALI**

### **1.1. Datos de la institución**

Teléfono: +57 (1) 534 05 11

Dirección: Carrera 70 c No. 102 – 08

Barrio: Santa Rosa Norte – Centro Zonal: Suba Bogotá, Colombia.

### **1.2. Aspectos físicos de la institución**

FUNDALI “Mi mundo” cuenta con una infraestructura de una planta, adecuada a las diversas poblaciones que allí se encuentra, es un hogar infantil que se divide en tres espacios; en primera instancia se ubican cinco (5) aulas o rincones organizados de manera estratégica de acuerdo con las edades y las necesidades de los niños; en segundo lugar se halla una zona verde conformada por distintos espacios destinados para las estrategias lúdicas y/o recreativas planeadas por parte de las maestras o la institución; y por último la institución crea un centro cuyo fin es fortalecer el pilar de la literatura denominado “La casa del Árbol”, todos estos buscan el desarrollo de los diferentes aprendizajes para los niños y las niñas.

### **1.3. Aspectos pedagógicos de la institución**

El ICBF mantiene dos modalidades de instituciones educativas:

Hogares infantiles, implementa una mensualidad la cual debe ser cancelada por parte de los padres de familia.

CDI (Centro de Desarrollo Integral) amparado por el Estado, no requiere de una retribución económica por parte de los padres de familia.

Con la primera modalidad, se favorece la atención integral con el POAI (Plan Operativo de Atención Integral), el cual “...es el eje de la planeación de los procesos de atención en las distintas modalidades de

educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de una atención integral, así como el articulador de las acciones que se deben desarrollar por cada uno de los componentes del servicio, por parte de los actores e instituciones involucrados y de los responsables de la atención de los niños y niñas en el territorio.” (ICBF, 2013) Entendiendo atención integral como “la manera en que los actores responsables garantizan el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia y materializan de forma articulada la protección integral”. (ICBF, 2013).

En FUNDALI (Fundación para el Desarrollo Alimentario) brindan formación y protección integral a niños y niñas desde los 6 meses hasta los 5 años, en ambientes enriquecidos desde la lectura y otros lenguajes artísticos. Buscan fortalecer su desarrollo físico, psicológico, social y emocional garantizando sus derechos tales como la salud, la educación, la protección y la equidad.

FUNDALI es un espacio que actualmente tiene a su cargo la administración de 5 unidades las cuales son:

Hogar infantil Mariposas (Localidad de suba)

Hogar infantil Mi pequeño mundo (Localidad de suba)

Hogar infantil Jairo Aníbal Niño (Localidad Antonio Nariño)

Hogar infantil Mariposas (Calarcá Quindío)

Centro de desarrollo infantil La Nueva Libertad (Armenia Quindío).

Atiende un total de 837 niños y niñas en edad de primera infancia. El acompañamiento y la estimulación son fundamentales para el pleno desarrollo de las potencialidades de los niños las niñas, por eso cuenta con un equipo de talento humano de 99 personas incluyendo profesionales como: Maestras (6), auxiliares pedagógicas (1), directora (1), asistentes administrativas (1), servicios generales (2), manipuladores de

alimentos (2), psicólogas (1), nutricionistas (1), personal administrativo de la fundación. Además de involucrar a la familia y a la comunidad como esos otros seres que van a ayudar en todo el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

En FUNDALI se desarrolla un trabajo con los niños y las niñas a partir de la pedagogía activa, “Este modelo pedagógico rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. El propósito de la labor educativa es, preparar a los estudiantes para la vida, adaptar a los niños al medio social adulto” (De Zubiría Samper, 2012).

Ofreciendo cotidianamente a los niños y niñas experiencias vitales donde a través de la música, la literatura, el juego, la ecología, el trabajo corporal y todas las artes plásticas y artes en general puedan estar acompañando los procesos de desarrollo. Ya que la escuela activa busca formar niños libres y líderes que puedan tener autonomía de escoger, de seleccionar y decir lo que ellos quieren.

Fundali parte de la idea, que los aprendizajes que pasan por los sentidos se instalan de manera significativa en la vida. El juego es el eje principal de trabajo ya que a través de este el niño hace un puente entre lo que siente y la realidad e interioriza su propio mundo; a través del juego el niño se reconoce como sujeto social que interactúa con el otro y con su entorno.

El arte es el lenguaje de las cosas, es una herramienta que ayuda a presentar, representar, descubrir o replantear, los lenguajes artísticos a trabajar y fortalecer en los niños y las niñas son:

La literatura es un eje vital ya que por medio de ella se logra que el niño sea participativo, que tenga sensibilidad, que sea reflexivo y que asuma una posición crítica ante él y ante su entorno. El espacio de lectura es un espacio que alimenta la imaginación del niño. El libro es una herramienta que se encuentra en todos los momentos del día, sea la comida, el sueño, la recreación, para acompañar una actividad específica, etc.

La música es un don de cada niño; ellos reconocen tanto los sonidos como los silencios de su entorno y se asombran y emocionan al experimentar lo que oyen y lo que producen además de que esta permite expresar y comunicar lo que quieren transmitir.

Se busca la construcción de una cultura de la corporalidad reconociendo al cuerpo como fuente de vida, de pensamiento y movimiento. A través del cuerpo como herramienta los niños logran desarrollar todas sus potencialidades, el cuerpo es un medio de expresión de sentimientos y emociones y a partir de él empiezan a reconocer a los otros.

En FUNDALI se potencia una mirada ecológica que apuesta por un estilo del bienestar y bien-sentir en el mundo. Generando oportunidades de concientización a nivel ecológico creando hábitos importantes para la preservación del medio ambiente y una conciencia colectiva.

La familia y la comunidad tiene un papel trascendental, porque el niño es un sujeto social, la familia hace parte de las actividades del jardín, hay talleres en aula en que los padres son participes, comparten y pueden además volver a ser niños.

Por último, FUNDALI trabaja el componente salud y nutrición desde los fundamentos del ICBF Y su estrategia de cero a siempre con esto se orientan a la atención integral y el derecho a una alimentación sana, equilibrada y completa para los niños.

## **Misión**

Somos una fundación, organización no gubernamental, que acompaña a niños y niñas, adolescentes y grupos familiares en su proceso de desarrollo integral con base en valores fuerza y aprendizajes básicos, acordes con su mundo vital.

**Visión**

La fundación para el Desarrollo Alimentario “FUNDALI” trabaja para que en 10 años nos convirtamos en un modelo de educación que transforme y haga mejores seres humanos.

Buscamos lograr el desarrollo de la conciencia del ser individual y social, de manera integral en libertad y responsabilidad para que las personas que reciben atención se asuman y proyecten como actores sociales.

Atendiendo a estas consideraciones se puede decir que FUNDALI es un Hogar Infantil cuyo modelo pedagógico es la pedagogía activa, donde busca la interdisciplinariedad de los pilares de la educación, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio junto al desarrollo integral de las dimensiones.

## 2. Antecedentes de la investigación

Este punto de la investigación se basó en dos proyectos de investigación que fueron significativos para el proyecto en lo relativo a los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y en la dimensión psicomotora.

### 2.1. RAE N°1

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>1. RAE #1</b>                |  |
| <b>A. TIPO DE DOCUMENTO :</b>   | TRABAJO DE GRADO.  |
| <b>B. TIPO DE IMPRESIÓN:</b>    | DIGITALIZADO.  |
| <b>C. NIVEL DE CIRCULACIÓN:</b> | RESTRINGIDO.   |
| <b>D. ACCESO AL DOCUMENTO:</b>  | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA CENTRAL.   |
| <b>2. TÍTULO DEL DOCUMENTO:</b> | AMBIENTES DE APRENDIZAJES LÚDICOS QUE POTENCIALIZAN PROCESOS DE INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA SENSORIOMOTRICIDAD. |
| <b>AUTOR (ES):</b>              | CIFUENTES RODRIGUEZ FABIÁN CAMILO; SEPÚLPEDA BARBOSA YEISSON ALEXANDER.                                      |
| <b>3. TUTOR (ES):</b>           | BARBOSA ÓTALORA ENEIDA.  |
| <b>4. PUBLICACIÓN:</b>          | BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2013, 170P  |
| <b>5. PALABRAS CLAVES:</b>      | PERCEPCIONES, SENSACIONES, CUERPO VIVÍDO, INCLUSIÓN, SENSORIOMOTRICIDAD, AMBIENTES                           |

|                       | LÚDICOS DE APRENDIZAJE, ACCIÓN MOTRIZ.  |
|-----------------------|---|
| <b>6.DESCRIPCIÓN:</b> | <p>En este Trabajo de Grado se evidencia que los imaginarios sociales que excluyen a la población con limitación auditiva, son base o punto de partida para iniciar este proyecto; es evidente que por medio de la Educación Física se puede suplir la necesidad de potencializar y estimular a sujetos socialmente activos y con carácter participativo, reconociendo durante el proceso de enseñanza su limitación, brindando de este modo todas las herramientas desde la Educación Física, que forjen un tipo de hombre citado anteriormente; el método de la Sensorio-motricidad es suficiente para reconocer a sí mismo (cualidades, capacidades, destrezas, talentos, etc.), las interacciones sociales, el trabajo en grupo y esos vínculos iniciales en un entorno. Se espera por ende formar sujetos competentes, autónomos, con suficiente autoconfianza y conocimiento propio para actuar con decisión en cualquier vínculo social.</p> |
| <b>7. FUENTES</b>     | <p>Para la elaboración del PCP se seleccionaron diferentes fuentes bibliográficas de autores que le dan soporte e identidad a las ideas concretas de la propuesta, como también autores de los cuales se toman partes de sus planteamientos teóricos para fortalecer el proyecto:</p> <p>Para la parte inicial, hay referentes legales desde concepciones,</p>  |

mundiales: UNESCO (2005), Nacionales: Constitución Política de Colombia (1991) y Ministerio de Educación Nacional, Distritales: Régimen Legal de Bogotá (2011) e institucionales: INSOR referidos a las población con limitación auditiva, los cuales nos delimitan las leyes, decretos y resoluciones en pro del reconocimiento de los derechos de dicha población y la normatividad escolar, laboral, cultural y social de estas personas dentro del contexto Colombiano.

Parra, C. (2004) sirvió como base teórica para delimitar la importancia de los derechos universales en pro de la Inclusión de las poblaciones con talentos excepcionales a la sociedad que prepondera.

Desde la perspectiva educativa del PCP se toma al autor Colombiano Flores Ochoa, R (1994) en su enfoque psicopedagógico Constructivista donde permite desde la educación familiarizar al individuo con nuevos conocimientos (conceptos), partiendo de vivencias previas adquiridas en contextos extra escolares; también se complementa desde esta corriente constructivista de la pedagogía a Ausubel, D (1970) tomado desde una mirada didáctica en la Educación Física con su Teoría del Aprendizaje Significativo.

Esta perspectiva se ve complementada por planteamientos de la Escuela Nueva desde Decroly, O. (1983) con la estimulación de la



**PREGUNTA:**

Aptitud Sensorial y los Juegos Sensorio Motores; y Montessori, M. (1966) quien plantea también la posibilidad de adecuar Ambientes de Aprendizajes aptos para que el proceso educativo se familiarice a los contextos que envuelven la acción cotidiana del niño “Casa de Niños”.

El enfoque disciplinar fue visto desde dos Tendencias: la Psicomotriz desde Le Bouch (1978), Picq - Vayer (1977) y Ajuriaguerra, J (1973), quienes desde la psicomotricidad del individuo ven la posibilidad de educar y transformar la conducta permitiendo el reconocimiento de su realidad a partir del accionar. La tendencia Sociomotriz desde Parlebás, P. (2001) quien desde la Acción Motriz ve la posibilidad de conocerse a sí mismo desde interacciones sociales.

Desde la parte de la Teoría de Desarrollo Humano se toma a Bronfenbrenner, U (1987), quien desde su Teoría Ecológica, da las bases para el PCP, en el cual se vincula al proceso los contextos que abarca el aprendizaje del niño, visto desde él, como Microsistema, Mesosistema, Exosistema, Macrosistema y Cronosistema.

El diseño e implementación del presente P.C.P, puede llegar a verse como solución a un problema, oportunidad y necesidad en:

**PROBLEMA**

Por qué durante las prácticas como docentes y la experiencia propia

**OBJETIVO  
GENERAL:**

de cada uno desde su diario vivir, se evidencia fallas en las relaciones interpersonales que han sido parte de diversos problemas sociales pero en principal la exclusión o aislamiento entre persona, ya sea por su cultura, etnia, religión entre otros más, o por el trato mismo entre los grupos de pares en colegio, trabajo, familia traduciéndose en violencia, irrespeto, anti tolerancia y seguridad. En ello la propuesta central busca el reconocimiento de sí y del otro como solución a estos factores sociales en relación a inclusión como elemento espontaneo e importante en las dinámicas de la sociedad.

**OBJETIVOS  
ESPECIFICOS:**

Potencializar en el niño el reconocimiento de sí mismo, por medio de una herramienta metodológica de la Educación Física denominada la Sensoriomotricidad; basándonos en las dimensiones que abarca el aprendizaje del ser humano: afectiva, cognitiva y motriz, buscando como resultado espontaneo del proceso: La Inclusión, evidenciada desde el comportamiento y las conductas motrices frente a toda actividad social; así se evidenciará gradualmente un ser socialmente activo, propositivo y reflexivo.

Identificar diferentes miradas de la Educación Fisca en la limitación

auditiva y en que formar puede intervenir de modo que los haga más autosuficientes y con autoconfianza.

Mantener las expectativas de los niños ante la clase de Educación Física, aprovechándola de tal manera que favorecer el buen ambiente de las sesiones y llevar a cabo los procesos sensoriomotores adecuadamente.

Mantener las expectativas de los niños ante la clase de Educación Física, aprovechándola de tal manera que favorecer el buen ambiente de las sesiones y llevar a cabo los procesos sensoriomotores adecuadamente.

Brindar a partir de los diferentes estilos de enseñanza de la Educación Física, posibilidades de pensamientos propios, que generen una construcción autónoma del conocimiento (Aptitud Sensorial).

Posibilitar ambientes de aprendizaje en los cuales se el niño logre afianzar sus cualidades y capacidades, haciendo énfasis en el aspecto lúdico que permitirá llenar de motivación, placer, goce y buena disposición a los niños ante las clases.

Buscar que la Educación Física sea un espacio que determine un aprendizaje significativo, genere un impacto y una transformación individual y colectiva, generando procesos naturales de Inclusión.

## 8. CONTENIDOS

1. Fundamentación Contextual: Desde este punto el documento

muestra los cambios cronológicos que la humanidad ha evidenciado en el proceso de aceptación en la sociedad de la persona con limitación auditiva hasta épocas actuales en las que se asume a dicho individuo como un ser social activo y participativo, útil y con igualdad de derechos como cualquier ciudadano; a partir de este reconocimiento se echa un vistazo al marco legal establecidos a nivel Mundial, Nacional y Distrital para las personas sordas. Ya que a pesar de este cambio histórico, conceptual y de esta estipulación legal de derechos específicos para sordos, aun se incurre en la exclusión de esta población, en determinadas actividades sociales.

2. Perspectiva Educativa: El enfoque Pedagógico permite por medio de una teoría, racionalizar la ejecución de nuestra labor docente como Educadores Físicos; tomando al estudiante como eje central e indispensable dentro del proceso educativo, donde a partir de sus vivencias previas pueda explorar nuevos conocimientos de la realidad de forma individual y luego desde la interacción colectiva (Psicomotricidad - Sociomotricidad) adquiriendo nuevas concepciones (Constructivismo – Aprendizaje Significativo) y ligando los conceptos sin desconocer la multidimensionalidad del ser (afecto, cognición y motricidad) como valor intrínseco del niño alterado por diferentes contextos, (Teoría de Desarrollo Humano v Ecologista) en los que interactúa: hogar, calle, barrio, amigos, escuela, etc.; donde la labor

pedagógica cobra importancia, desde el rol docente quien propicia espacios adecuados para llevar a cabo el aprendizaje y sirve como guía del proceso: evaluando constantemente (desde los cuestionamientos), estimulando el desarrollo sensitivo e intelectual del niño y sirviendo como apoyo en todo instante.

3. Implementación y Ejecución: La elaboración de una Macroestructura, siendo la parte teórica previa a la intervención, llena de expectativas a los docentes que van poner en marcha el proyecto y que de alguna forma hace asumir con toda la responsabilidad esa motivación que tienen los niños frente a una nueva vivencia que perciben van a iniciar. Estos factores previos son normales y necesarios para darse cuenta que la labor educativa no es fácil, que hay que asumirla con mucha seriedad y que es trascendental para la formación de un ser humano. Teniendo en cuenta esta última parte se asumió este nuevo reto educativo de manera que los propósitos establecidos no se vieron alterados por ninguna situación y más bien se prestó para que fuese un espacio educativo en donde el niño desarrollara la espontaneidad, estimulara la creatividad frente a situaciones cotidianas y por medio de interrelaciones sociales construyera una conciencia de sí mismo concibiéndose con características únicas y valiosas frente a su grupo social.

4. Evaluación y Análisis de la Experiencia: En el trabajo realizado en este colegio se permitió llevar a cabo un control permanente (sesión a sesión), diagnosticando que el aprendizaje desde los objetivos se estuvieran llevando a cabo correctamente para así pasar a siguientes etapas, o por el contrario analizar los factores que impidieron el avance o por los cuales no se cumplieron los propósitos. Del mismo modo se posibilitó el autocuestionamiento y autoevaluación desde la mirada del rol docente en los ambientes de aprendizaje, haciendo un feedback en pro del mejoramiento de las propuestas para lograr que el PCP tuviera un efecto positivo en la formación escolar de los niños para toda su vida; quedan aprendizajes que puede en un futuro próximo realizarse de nuevo en diferentes contextos y otro tipo de población.

## 9. METODOLOGÍA.

La metodología desarrollada para la construcción de este PCP se dio en tres partes:

1) Observación del Contexto: Este fue un análisis exhaustivo durante un periodo de tiempo en el cual contextualizamos y problematizamos una situación a partir de esto: identificar la Necesidad, Problema u Oportunidad del contexto que desde nuestra Disciplina Académica lográramos suplir alguna de estas. Para ello planteamos ideas iniciales a partir de tres cuestionamientos ¿Qué, Por qué y Para qué? Los cuales orientan el enfoque educativo del PCP en el Campo de

Acción de la Educación Física.

2) Perspectiva Educativa e Implementación (Macroestructura Curricular): Para soportar la propuesta curricular se elabora una consulta e investigación de autores en relación a los conceptos clave del PCP, desde allí se inicia una búsqueda del horizonte del proyecto desde lo pedagógico, desde lo humano y lo disciplinar a partir de Autores que justifiquen la idea o por el contrario se contrapongan a ella. Esta consulta bibliográfica da paso a la elaboración de un diseño general (unidades, temas, logros, contenidos) que orienta el proceso, que es el primer paso para elaborar las sesiones y que son la base para poner en marcha el proceso.

3) Ejecución, Evaluación y Análisis de la Experiencia: Finalmente la parte de intervención educativa, en esta parte se busca hallar coherencia entre la teoría y la práctica. Donde desde una planeación por sesiones (con objetivos, metodologías, contenidos, ambientes y recursos materiales), va a evidenciarse si desde el PCP se evidencia un impacto y transformación en el aprendizaje del niño. Desde esta experiencia, se llega a la evaluación, reflexión y análisis del proceso desde una autoevaluación como docentes y desde los cambios observados en el proceso en los alumnos de vi forma cualitativa.

## 10.CONCLUSIONES

La implementación de este PCP posibilitó observación, análisis y

comprensión de la transición cognitiva que puede generar la Educación Física como vehículo idóneo de desarrollo del potencial humano desde la conciencia corporal y de la diferencia, es decir es teniendo presente que físicamente hay una característica que los hace diferentes a los demás, pero que no es un impedimento para desenvolverse cotidianamente en los grupos sociales.

Los paradigmas establecido por una sociedad mayoritaria, que no sabe actuar sino con rechazo ante lo que no es común y desconocen, tiene que cambiar y nuestra propuesta hizo que esa exclusión no sea ni siquiera asimilada o concebida por los niños con limitación, es decir logro que desde ellos surgiera esa decisión y necesidad de actuar igualitariamente donde deseen; en este sentido esa inclusión que en el proyecto se buscaba potencializar, se dio espontáneamente en ellos por las fortalezas cognitivas, afectivas y físicas que las sesiones del PCP sentaron como bases en su formación.

Desde este trabajo realizado se evidencio que se puede hacer una Educación Física no convencional a partir de los sentidos; estimulando una inteligencia propia: desde el reconocimiento propio, hasta el reconocimiento del otro, en diversos entornos y con formas diferentes de comunicación. Potencializando ese carácter propositivo, innovador, con autoconfianza y decisión, que permita al sujeto conocerse (controla



|                               |  |
|-------------------------------|--|
|                               | <p>su mente y su cuerpo), para luego actuar con determinación en su círculo social.</p> <p>En definitiva estas retroalimentaciones de cada clase conllevan a hacer una reflexión global del proceso desde el saber pedagógico y enriquece de tal manera que queda el sincero deseo de seguir impartiendo esta experiencia educativa, de tal forma que pueda fortalecerse en sus estructuras teórico-prácticas y también trascender impartándose en diversos contextos, culturas, sociedades, poblaciones, etc...</p> |
| <p><b>11. AUTORAS RAE</b></p> | <p>Jessica Alaix Velandia y Tatiana Herrán R.</p>  |

## 2.2. RAE N°2

|  |   |
|--|---|
| <p><b>1. RAE #2.</b><br/><b>A. TIPO DE DOCUMENTO :</b></p> <p><b>B. TIPO DE IMPRESIÓN:</b></p> | <p>SEMINARIO PRESENTADO A LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS Y BÁSICA INICIAL.</p> <p>DIGITAL</p> |
|--|---|

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>C.NIVEL DE CIRCULACIÓN:</b>  | WEB  |
| <b>D.ACCESO AL DOCUMENTO:</b>   | <a href="http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/garrido_c/sources/garrido_c.pdf">http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/garrido_c/sources/garrido_c.pdf</a>  |
| <b>2. TITULO DEL DOCUMENTO:</b> | PROGRAMA DE ESTIMULACION SENSORIAL BASADO EN UNA CONSTRUCCION DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA NIÑOS Y NIÑAS ENTRE TRES MESES Y DOS AÑOS DE EDAD EN LA SALA CUNA “MIS PRIMEROS PASITOS” DE LA COMUNA DE MACUL.  |
| <b>AUTOR (ES):</b>              | CAROLINA LIDIA GARRIDO NARANJO; KATTERINA ELIZABETH GUEVARA ALVEAR; AURORA DEL CARMEN ORTEGA MONTES  |
| <b>3.TUTOR (ES):</b>            | DRA. PARRA SABAJ MARIA EUGENIA   |
| <b>4.PUBLICACIÓN:</b>           | SANTIAGO, UNIVERSIDAD DE CHILE, 2008, 257P   |
| <b>5.PALABRAS CLAVES:</b>       | Desarrollo sensorial, pre-test y post-test, desarrollo cerebral y aparato cerebral, principios de aprendizaje del cerebro, ambientes de aprendizaje.   |
| <b>6.DESCRIPCIÓN:</b>           | <p>Esta investigación aborda el cómo se logra “educar” los sentidos de los niños y niñas en etapa pre-escolar, específicamente desde los 3 meses hasta los dos años, procurando para ello, un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo sensorial de niños y niñas.</p> <p>Así, este trabajo pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambiente de aprendizaje en el desarrollo sensorial de una maestra de niños y niñas de tres meses a dos años</p> |

de edad?

Para ello plantean la hipótesis que sustenta que: “Mediante un programa de intervención en ambientes de aprendizaje especialmente preparado para sala cuna, se logra un desarrollo sensorial significativo en niños y niñas de tres meses a dos años de edad.”

El diseño de esta investigación es de tipo pre-experimental con modalidad de medición antes-después con un solo grupo, el cual, constó de una maestra constituida por dos grupos, el primer grupo, de sala cuna menor, compuesto por siete niños y niñas de tres a doce meses y, el segundo grupo, sala cuna mayor, constituido por once niños y niñas con edades que fluctúan entre uno y dos años de edad, pertenecientes a las sala cuna “Mis primeros pasitos”, de la comunidad de Macul.

Por medio de un pre-test y post-test se obtuvo los resultados necesarios para analizar e interpretar los estadígrafos de cada prueba, por lo que se infirió el aumento de los niveles de aprendizaje en el ámbito de los sentidos.

Finalmente se encuentra que el programa de intervención sensorial produjo experiencias educativas que impactaron en ambas muestras de la investigación que permitieron que los/as educandos obtuvieran resultados significativos estadísticamente entre el pre y post test en el área sensorial.

## 7. FUENTES

Las fuentes bibliográficas en las cuales se baso esta investigación fueron:

Bandura, Albert [1974]. Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Editorial Alianza internacional. Madrid. España.

Bralic, S. Haeussler. Lira. Montenegro y Rodríguez [1979]. Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño. Unicef.

Braun, Eliezer [1997]. Ciencia para todos: el saber y los sentidos. Fondo de cultura económica. Ciudad de México. México.

Bruner, Jerome [1995]. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid. España.

Duarte, Jakeline [s/a]. Ambiente de Aprendizaje una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Antioquia. Colombia.

Fernández L., Riquelme P., Conejeros P., Faúndez L., Solar F. [2006]. Sistematización programa de estimulación temprana. Ministerio de Educación. Santiago. Chile.

Gardner Howard [2001]. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Ediciones Paidós. Barcelona. España

Garay Moffat, M. Verónica [1988]. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Aplicación experimental de un programa de estimulación en las áreas: afectiva, social, cognitiva y motora, en lactantes que asisten a una sala cuna en la Región Metropolitana. Santiago. Chile.

Giddens, Anthony [2001]. Sociología. Editorial Alianza. Madrid. España.

Gobierno de Chile [2004]. Historia de la Estimulación temprana en Chile. [www.gobiernosantiago.cl](http://www.gobiernosantiago.cl)

González, José Francisco [2004]. El niño de cero a tres años, ser padres en la edad de la ternura. Editorial Edimat libros. Ciudad de México. México.

Haines, Duane [2003]. Principios de Neurociencia. Editorial Mediterráneo. Santiago. Chile.

Hernández Sampieri, Roberto y otros [1991]. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.

Horton Paul, B y Hunt Chester [1986]. Sociología. Editorial Mc-Graw Hill. México.

Justo de la Rosa, Marisol [2007]. Programa de estimulación para niños y niñas de cero a dos años. Editorial Aula Práctica. Madrid. España.

Katz, L y Rubin, M [2000]. Mente Despierta. Editorial Integral. Madrid. España.

Kottak, Conrad Phillip [2002]. Antropología cultural. Editorial Mc Graw Hill. Madrid. España.

Lasari, Danny [2002]. “Ciencias en el jardín de infantes”. Ministerio de educación y cultura. Departamento de Ciencias y Tecnología.

Light Donald, Keller Suzanne y Calhoun Craig [1991]. Sociología. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá. Colombia.

Liublinskaia, A [1971]. Desarrollo Psíquico del Niño. Editorial Gran Grijalbo. Distrito Federal. México.

Loughlin & Suina [1997]. El Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización. Ediciones Morata. Madrid. España.

Mehler, Jacques y Dupoux, Enmanuel [1992]. Nacer sabiendo una introducción al desarrollo cognitivo del hombre. Editorial Alianza Madrid. España.

Merino, Díaz-Parreño, Belén [2000]. [www.saludalia.com](http://www.saludalia.com). Madrid. España.

Montessori, María [1986]. *La Mente Absorbente del Niño*. Editorial Diana. Ciudad de México. México.

Ordóñez Legarda, M, Tinajero Miketta, A. [2007]. *Estimulación Temprana: Inteligencia emocional y cognitiva*. Editorial Cultural. Madrid. España.

Palau, Eliseo [2001]. *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Grupo editorial Ceac. Barcelona. España.

Salas silva, Raúl [2003]. *¿La educación necesita realmente de la neurociencia?* Revista Estudios Pedagógicos. Editorial Cielo. Valdivia. Chile.

Shaffer, David [2000]. *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Publicado por Cengage Learning Editores. Madrid. España.

**PREGUNTA:**

¿Cuál es la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambientes de aprendizaje en el desarrollo sensorial de una muestra de niños y niñas de tres meses a dos años de edad?

**OBJETIVO GENERAL:**

Determinar la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambientes de aprendizaje en el desarrollo sensorial de una muestra de niños y niñas de tres meses a dos años de edad.

**OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

Identificar el desarrollo sensorial del grupo de niños y niñas de tres meses a dos años de edad antes de la intervención.

Implementar la intervención sensorial a niños y niñas de tres meses a dos años de edad.

Identificar el desarrollo sensorial alcanzado en niños y niñas de tres meses a dos años de edad después de la intervención

Establecer la eficacia del programa de intervención sensorial, mediante la comparación del pre-test y post-test.

**8. CONTENIDOS**

Este trabajo cuenta con 5 capítulos dispuestos de la siguiente manera:

Capítulo I, titulado introducción en el cual se presenta la fundamentación teórica básica y justificación, el problema de investigación, los objetivos, los antecedentes del problema, una hipótesis y la relevancia de la investigación.

Capítulo II, referente al marco teórico

Capítulo III, constituido por la metodología, diseño, unidades de análisis o



muestra, variables, definición conceptual y operacional de cada variable, instrumentos, cada uno con su descripción, validez y confiabilidad, el programa de intervención con su validez y confiabilidad, los sistemas de recogida de datos y el plan de análisis.

Capítulo IV, donde ya vemos todo lo referente a los resultados, análisis e interpretación de datos del pre-test y post-test

Capítulo V, de conclusiones

y finalmente se encuentra una bibliografía y anexos

## 9.METODOLOGÍA

El diseño de la presente investigación es experimental, modalidad pre-experimental, de medición antes-después con un solo grupo, al cual se le aplicó una prueba previa a la intervención, la cual arrojó datos diagnósticos sobre el nivel de logro del grupo; después se administró el programa de intervención con setenta actividades enfocadas en el desarrollo sensorial; finalmente, se aplicó una prueba posterior al programa de intervención para medir el nivel de logro.

En este diseño de investigación, existió la fortaleza de encontrar un punto de referencia sobre el nivel sensorial que poseía el grupo sobre las variables dependientes previo a las intervenciones. Por medio de las pautas de cotejo y de las notas de campo se realizó un seguimiento del grupo lo que implicó otra fortaleza del mismo.

Dentro de las limitaciones, se encuentra que el diseño no es conveniente para fines científicos, dado que no hay manipulación de los grupos en comparación con otros. También, puede ocurrir que existan fuentes de invalidación, como factores del entorno educativo que interfieran en el proceso de aprendizaje, por lo que la implementación del programa no sea la única fuente de los cambios que se produzcan en los individuos.

Instrumentos:

Descripción:

En el presente estudio se elaboró una pre-prueba o test diagnóstico que contenía un ítem por cada sentido, que luego de ser validado, midió el nivel de logro del desarrollo sensorial que existía en el grupo a intervenir, previo a la aplicación del programa; siendo éste el primer instrumento utilizado.

El segundo instrumento que se aplicó fue un post-test, de iguales características que el primero, el cual recopiló los logros alcanzados después de la aplicación del programa.

Validez:

La validez de los instrumentos aplicados durante el desarrollo del programa, se obtuvo a través de la corrección del pre-test (véase tabla n° 1), por parte de cinco juezas expertas en el área de la educación inicial, con el grado académico de magister y educadoras de párvulos.

## 10. CONCLUSIONES

“En base al proceso de trabajo del presente programa de Intervención en sala cuna menor y mayor, se puede concluir lo siguiente:

En relación con el objetivo general, el cual buscaba determinar la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambientes de aprendizajes en el desarrollo sensorial de una muestra de niños y niñas de tres meses a dos años de edad. Podemos afirmar que el programa de intervención cumple con el objetivo general planteado, ya que existen cambios positivos y notorios en el desarrollo sensorial de la muestra; siendo dichos cambios fundamentados con la intervención pedagógica realizada, la modificación del ambiente de aprendizaje y el protagonismo de los educandos.

Según Bralic [1979], el periodo más sensible del ser humano son los primeros años de vida, inclusive se mencionan como los periodos críticos del desarrollo por lo que a medida que se retrasa, pierde efectividad.

Los tipos de aprendizajes, que se generaron a partir del programa de intervención fueron relevantes en cuanto a la etapa de desarrollo humano en la que se encontraban los grupos intervenidos. Como lo describió Gonzales [2000], se torna absolutamente necesario estimular los cinco sentidos en los primeros años de edad, ya que desde esta base parten las sensaciones en el cerebro.

Así lo demuestra la significación estadística lograda entre el pre y post-test para cada grupo.

Mediante la aplicación del pre-test, se logró identificar el desarrollo sensorial de cada niño y niña, por lo que se cumplió el primer objetivo específico, siendo de vital importancia para medir la efectividad del proyecto de intervención. Se le brindó vital importancia a los aprendizajes previos de los niños y niñas de ambos grupos, dado a que Hermosilla [1999], planteó que el bebé desde que nace, cuenta con un rico equipo sensorial que le permite conocer y aprender de su entorno.

Se logró implementar el programa de intervención creado en función de los aprendizajes previos recopilados mediante el pre-test y los aprendizajes esperados estipulados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Por lo que se cumple el segundo objetivo específico de esta investigación, dado a que los educandos tuvieron contacto con elementos naturales como frutas, verduras, piedras, tierra y agua, lo que les permitió vivenciar a través de los sentidos la construcción de aprendizajes de su entorno.

Gracias a la aplicación del post-test, se logró medir el nivel sensorial del grupo después de la intervención pedagógica, siendo estos resultados positivos, ya que demuestran una variación en los niveles de logro con respecto al mismo test aplicado previo a la intervención, por lo que se cumple el tercer objetivo específico del programa de intervención. El cual buscaba medir los conocimientos

sensoriales del grupo luego de la aplicación del programa de estimulación sensorial.

El cuarto objetivo específico, buscaba establecer la eficacia del programa de intervención, la cual se estableció mediante la t-student, la que arrojó en comparación con los datos teóricos y empíricos, un nivel de significación al 99% y de error del 1%. Permitiendo concluir la eficacia del programa por los avances significativos en los logros y desarrollo de las habilidades sensoriales, tanto en el grupo Sala Cuna menor, Como en el grupo de Sala Cuna Mayor.

En respuesta a la pregunta de investigación del estudio, la cual planteó:

¿Cuál es la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambientes de aprendizajes en el desarrollo sensorial de una muestra de niños y niñas de tres meses a dos años de edad?, se puede concluir que la eficacia del programa de intervención es considerable, cuando

se modifican las actividades y el ambiente de aprendizaje en función de los objetivos específicos pensados en el desarrollo sensorial de los niños y niñas. Por lo que la eficacia del programa de intervención es cierta, respondiendo a su vez a la hipótesis de trabajo, generando un programa de estimulación sensorial que cumple sus objetivos entregando aprendizajes significativos a los niños y niñas desde tres meses a dos años de edad de la muestra trabajada.

El fin de este programa de intervención fue estimular los sentidos de los niños

y niñas, teniendo como ejes principales la exploración y el descubrimiento, quienes se constituyeron en claves para el desarrollo de la aplicación del presente programa.

El niño y la niña en esta etapa de desarrollo, se encuentran preparados para aprender diferentes experiencias del entorno, por ende, absorben todo lo que su medio les provee, por lo que se hace necesario potenciar las capacidades del niño y la niña mediante actividades centradas en la exploración y educación de los sentidos, los cuales son los encargados de incorporar los estímulos que el entorno entrega. Los sentidos se han desarrollado en los niños/as como instrumentos que sirven para lograr interacción con el medio que les rodea [Braun, 1997].

Según Shaffer [2000], los sabores dulces reducen el llanto, producen sonrisas y chasquidos de los labios, mientras que las sustancias ácidas causan que los bebés arruguen la nariz y aprieten los labios, a la vez que las soluciones amargas a menudo producen expresiones de disgusto, como voltear hacia abajo las comisuras de la boca, sacar la lengua e incluso escupir. Además, estas expresiones faciales son más pronunciadas, a medida, que las soluciones son más dulces, más ácidas o más amargas. Los bebés también pueden detectar diversos olores y reaccionan en forma vigorosa volteándose hacia otro lado y con expresiones de disgusto de respuesta a olores desagradables. Dichos procesos se lograron con la aplicación del programa de intervención, de lo cual se obtuvo avances significativos en los diferentes sentidos trabajados.

Continuando con el autor del párrafo anterior, se dice que los niños y niñas desde el momento de nacer ya reconocen el olor de la madre, estimulándose la memoria olfativa, hecho significativo el cual se trabajó durante la aplicación del programa.

Sería pertinente y enriquecedor, implementar este programa en otros centros, para que se aprecien nuevos resultados y avances en los niveles de logro de desarrollo sensorial en los niños y niñas del país.

Además, se pueden generar diferentes programas de intervención en base a otros aprendizajes esperados y ámbitos del desarrollo de los niños y niñas, los cuales permitirían avances en otros niveles de logro del desarrollo de la educación infantil.

Desde la mirada de la construcción de ambientes de aprendizajes, según Bralic & colaboradores [1979], las actividades elaboradas y ejecutadas en el programa de intervención, brindaron experiencias que los niños y niñas necesitaban desde su nacimiento para desarrollar plenamente su potencial psicológico.

## 11. AUTORAS RAE

Jessica Alaix Velandia y Tatiana Herrán R.

### 2.3. RAE N°3

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1.RAE #3</b><br/> <b>A. TIPO DE DOCUMENTO:</b><br/> <b>B. TIPO DE IMPRESIÓN:</b><br/> <b>C.NIVEL DE CIRCULACIÓN:</b><br/> <b>D.ACCESO AL DOCUMENTO:</b></p> | <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN<br/> DIGITALIZADO.<br/> ARTICULO EN INTERNET.<br/> FUNDACION UNIMONSERRATE</p>   |
| <p><b>2.TITULO DEL DOCUMENTO:</b><br/> <b>AUTOR (ES):</b></p>   | <p>DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL JUEGO: PRÁCTICA Y REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL<br/> MARTIN CARDINAL MARÍA CONSUELO Y DURAN CHIAPPE SANDRA MARCELA</p> |
| <p><b>3.TUTOR (ES):</b></p>   | <p>FANDIÑO GRACIELA</p>   |
| <p><b>4.PUBLICACIÓN:</b></p>  |   |
| <p><b>5.PALABRAS CLAVES:</b></p>  | <p>ESFERA DEL JUEGO, AMBIENTES LÚDICOS, TRANSFORMACIÓN CREATIVA, REFLEXIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN INFANTIL</p>  |
| <p><b>6.DESCRIPCIÓN:</b></p>  | <p>Esta investigación parte del supuesto que girar la mirada hacia el diseño de ambientes como dispositivo para potenciar el juego en la</p>            |



primera infancia, implica un movimiento en la comprensión de las prácticas docentes que podría llevar a cuestionarse, entre otros: el rol del maestro, las características en el desarrollo de los niños y las niñas, su necesidad de actividad libre y autónoma y su juego dentro de ambientes diseñados para tal fin. Este estudio cuyo objetivo fue promover y estudiar la reflexión sobre el diseño de ambientes para el juego, desde la práctica de un grupo de profesores; se fundamenta en una visión de la educación cuyo fin específico es potenciar el desarrollo infantil. Se inspira en algunos autores representativos en el campo de estudio, como Montessori, Decroly, más recientemente, Malajovich, Glanzer, Abad, Hoyuelos, Schön, entre otros. El marco metodológico escogido es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, acción, observación, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. El resultado más destacado de esta investigación fue hacer visible el saber que surge a partir de la reflexión de la propia experiencia, en torno al diseño de ambientes para el juego. Además de lo anterior contribuyó a que los maestros se sintieran reconocidos y valorados en su quehacer docente y permitió contemplar institucionalmente tiempos y espacios para el encuentro y la reflexión del colectivo de maestras.

## 7. FUENTES

Abad J. & Ruiz de Velasco Á., (2011). *El juego simbólico*.

Barcelona: Graó

Callejón, M., D. y Yanes, V. (2012). *Creación de entornos*

- de aprendizaje en infantil: Experiencia Estética y Juego*. Escuela abierta: revista de investigación educativa, 15, 145- 161
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro
- Hoyuelos, A. (2008). *Vivir los tiempos emocionados de la infancia*. Temps per Créixer (pp. 15-30). Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *DOCUMENTO NO. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: MEN
- Montessori M. (1937). *Método de la Pedagogía Científica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce
- Montessori M. (1957) *Ideas Generales sobre mi Método*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Montessori M. (1991). *La Mente Absorbente*. México: Editorial Dian
- Rinaldi, C. (2011) *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Norma.
- Secretaria Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la*

|  |  |
|--|--|
| <p><b>PREGUNTA:</b></p> <p><b>OBJETIVO GENERAL:</b></p> <p><b>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</b></p> | <p>educación inicial en el Distrito. Bogotá: SDIS</p> <p>¿QUE OCURRE EN LA REFLEXION QUE UN GRUPO DE PROFESORES REALIZA DESDE Y SOBRE SU PRACTICA DOCENTE, AL IMPLEMENTAR UNA PROPUESTA DE DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL JUEGO?</p> <p>PROMOVER Y ESTUDIAR LA REFLEXION SOBRE Y DESDE LA PRACTICA DOCENTE DE UN GRUPO DE PROFESORES A PARTIR DE LA IMPLEMENTACION DE UNA NUEVA PROPUESTA BASADA EN EL DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL JUEGO</p>  |
| <p><b>8.CONTENIDOS</b></p>   | <p>A partir de diferentes investigaciones, el estudio de los lineamientos o referentes pedagógicos sobre la Educación Infantil en Colombia, la asesoría a docentes en ejercicio, entre otros; surge la inquietud por profundizar en un tema como el ambiente, que en la actualidad cobra una importancia relevante, dados los estudios y trabajos que se han realizado en educación infantil, en los que se considera que el ambiente es un “tercer educador”(Reggio Emilia – Hoyuelos, A. (2006) y al docente como un escenógrafo (Abad J. &amp; Ruiz de Velasco Á, 2011), que diseña escenarios para promover actividades propias de la infancia como el juego.</p> <p>En la actualidad en determinados contextos como Italia, España, Argentina, Colombia, las propuestas de Educación infantil giran en torno a la perspectiva</p> |

de potenciamiento del desarrollo que se orienta fundamentalmente en ofrecer una educación acorde con las características físicas, sociales, culturales de los niños y niñas y cuenta con grandes precursores, como Rousseau, pero más concretamente en la educación inicial, estaría Froebel, quien además de haber tenido gran influencia, es tal vez el primer pedagógico en difundir la importancia del juego, para el trabajo con la primera infancia. Desde esta perspectiva se rebaten los enfoques o tendencias que buscan darle un valor de preparación a la educación inicial, como un momento previo a la educación primaria, quitándole el sentido que posee en sí misma. En esta mirada de potenciamiento del desarrollo, se han propuesto como actividades propias de la educación infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, por considerarlos como modos preferenciales o las actuaciones, a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan con el mundo y con los adultos (SDIS, 2010, MEN, 2014).

En este contexto, el diseño de ambientes, se propone como una posibilidad para que el juego, en el caso del presente estudio, haga presencia en la cotidianidad de la vida de las instituciones de Educación Infantil, pues se han realizado asesorías y acompañamiento a maestras en ejercicio y se ha podido observar que, en primer lugar, hay una preferencia a darle un uso instrumental y en segundo lugar, parece no haber suficiente claridad sobre cómo hacer realmente visible el juego en sus propuestas pedagógicas.

Ahora bien, cuando se habla de diseño de ambientes para el juego, se está hablando de una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, en conjunto con un determinado ser y estar docente. Se plantea

como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego, que surge de manera espontánea en los niños, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes para el juego se podría ver cómo la creación de una “Esfera para el juego” (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permite a los niños y niñas desplegar todo su potencial lúdico, su imaginación, creatividad y deseo de transformación.

Para diseñar ambientes es importante reconocer los factores que lo constituyen: el mobiliario, la manera cómo se disponen y el acceso a los objetos, la versatilidad del material, para que permita múltiples configuraciones y acciones, la luminosidad, la ventilación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación entre el interior y el exterior.

Montessori (1957), respecto a la relación del niño y el mobiliario, aclara que: “Son los muebles fácilmente transportables y ligeros no solo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo” (p. 24).

En la proyección de los lugares para los niños y niñas pequeños, es necesario, pensar en la calidad sensorial: colores, texturas, olores, sonidos, porque deben ser ambientes para ellos, lugares para crear, para moverse, para jugar, para explorar...

De esta manera este proyecto presenta dos ejes centrales, uno referido al diseño de ambientes, en el que se estudiarían sus características y su valor como potenciadores del juego y otro relativo a la dinámica de reflexión que puede generar este dispositivo, en la práctica docente.

Entendiendo que la reflexión para los docentes tiene un valor excepcional,

puesto que les permite mirarse y detenerse a pensar en sus acciones y desde allí comprender el sentido de lo que hacen y de cómo lo hacen, así la reflexión no surge por generación espontánea, es fundamental acompañarla, dinamizarla y hacerla parte de la vida institucional. Para que la reflexión se dé de manera permanente, se requiere de una determinada actitud, unas condiciones de espacio-tiempo particulares y unos dispositivos que la alienten, de tal manera que se vaya avanzando, siguiendo un recorrido en espiral en la búsqueda de darle cada vez más un mayor sentido y significado a la propia práctica.

## 9. METODOLOGÍA.

El marco metodológico escogido es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, acción, observación, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo.

La ruta metodológica que sigue este trabajo se organiza en tres fases:

### Fase exploratoria

En la cual se construyó la pregunta desde tres campos a saber: la reflexión, diseño de ambientes y el juego. Además de la indagación de referentes teóricos y metodológicos y una contextualización del Colegio Rosario Santo Domingo las historias de vida de las maestras participantes en esta investigación, así como también las historias de vida del equipo de investigación constituido por las maestras y las dos estudiantes que apoyaron la investigación.

### Fase de desarrollo

Esta fase a su vez se dividió en dos sub-fases, con las siguientes intencionalidades, por una parte, reconocer lo que había, es decir el estado actual, previo a intervención, en términos de espacios, materiales

y maneras de jugar de los grupos con quienes se realiza la investigación, y por otra parte, identificar las prácticas y saberes como punto de partida para la reflexión. Lo que resultaba de cada sesión, inspiró la planeación de las acciones de esta fase.

#### Fase de reconstrucción y análisis

En esta fase se hace la recopilación de los relatos que surgieron durante la fase de desarrollo, por una parte de las experiencias de diseño que desarrollaron las docentes y por otra, de los encuentros de reflexión alrededor de estos diseños.

Para su análisis se toma como foco los tres campos del proyecto: La reflexión, el diseño de ambientes y el juego. Finalmente y ya con el ejercicio analítico realizado, se propone un taller para la devolución de resultados en el que se les entregan los análisis que hizo el equipo de investigación, a fin de que las maestras por grupos complementen, ajusten y supriman lo que consideren pertinente en cada uno de los relatos.

Dicho análisis condujo a los resultados de la investigación que giraron en torno a:

- La reflexión.
- El diseño de ambientes para el juego.
- La Educación infantil
- La Infancia.
- El Juego.
- El Rol docente.
- El Diseño de ambientes como dispositivo para reflexionar la práctica.

equipos de docentes puedan detenerse en medio de la agitación cotidiana, con todas sus tareas y responsabilidades y reflexionar sobre sus propias prácticas. En este estudio fue evidente cómo la posibilidad de tener encuentros colectivos de reflexión frente a su quehacer por parte de los profesores, creó una conciencia de su ser y actuar, que se constituye en un primer escalón hacia la transformación.

Este tiempo que brindó la investigación a las docentes, les permitió observar, analizar, compartir, generar preguntas sobre el sentido de su acción pedagógica: qué hago, por qué lo hago, cómo lo hago, estas preguntas de alguna manera, movilizaron la estructura que cada docente ha ido creando en sus años de experiencia y que le ha permitido ser eficiente y responder a los requerimientos del sistema educativo.

Dicha estructura, se fue resquebrajando provocando inseguridad y desasosiego, pero con el tiempo se convirtió en una plataforma más estable, gracias a la reflexión colectiva y al acompañamiento que hizo el equipo de investigación, con el que se logró ir más allá, transformando en gran medida las acciones que se han perpetuado por años. El solo hecho de sentir que se tiene una mirada nueva sobre las propias prácticas y un potencial para buscar nuevas alternativas de trabajo ya es un paso muy positivo.

En tal sentido, para propiciar este ejercicio reflexivo, se diseñaron en la investigación, unas estrategias en torno al dispositivo de Diseño de Ambientes para el juego, como: observación de videos, implementación de diseños, lectura de relatos, escritos individuales (historias de vida, textos reflexivos), intercambios colectivos; todos basados en situaciones concretas y reales, donde el equipo docente, las niñas, los espacios y el juego, fueron los protagonistas. El



uso de estas estrategias, una vez concluida la experiencia, nos lleva a pensar en la oportunidad que brindan para que las maestras puedan darse cuenta de los recursos con los que cuentan, de las capacidades de sus niños, de su rol docente y de los factores que inciden en su práctica.

Este último elemento, en el transcurso de la investigación fue emergiendo de manera importante y es cómo en las maestras existe el deseo del cambio, de hacer las cosas de otra manera, de innovar, de darles a las niñas otras posibilidades de desarrollo y expresión, como el diseño de ambientes para el juego, pero existen una serie de exigencias y requerimientos, que les impide dedicar tiempos y espacios para esto: el cumplimiento de horarios, cronogramas, los periodos estipulados para lograr cumplir con la enseñanza de determinados contenidos, el diligenciamiento de evaluaciones, y otras tareas, no permiten ser más flexibles, dar el tiempo y darse el tiempo, para admirar las diversas posibilidades de las estudiantes más allá de unos estándares externos, no permiten además, desarrollar sus capacidades creativas y hacer y deshacer la propia acción pedagógica.

Pensamos que este proyecto invita a la reflexión frente a quiénes pensamos que son los maestros y qué creemos de sus posibilidades. Si bien es cierto, se piensa que los maestros son poco innovadores, que son entes pasivos, sin iniciativa, que hacen siempre lo mismo año tras año; lo que esta investigación-acción ha mostrado, es que por el contrario, los maestros son profesionales reflexivos, que piensan lo que hacen, que trabajan arduamente, que tienen ideas propias, con deseos de transformar su acción pedagógica, que reconocen la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes; sin embargo el sistema educativo muchas veces, les impide hacer su trabajo más dinámico y

flexible.

En esta perspectiva, se observa como las maestras del estudio son maestras con mucha experiencia, cada una con una historia de vida que muestra el empeño y ahínco que pusieron para formarse y la claridad que tienen frente a su opción profesional; que están abiertas al diálogo, dispuestas a mirarse a través del espejo que el proyecto les propuso. Nos atrevemos a decir que este colegio tiene un equipo de docentes comprometidas, que reconocen sus limitaciones y potencialidades y que están dispuestas a seguir adelante en su ánimo de encontrarle otras posibilidades a su práctica docente.

Así mismo, en este momento de la reflexión, otro aspecto muy interesante que vale la pena resaltar, es lo escritural, para el caso de esta investigación el relato como dispositivo, que aunque no fue elaborado por las maestras si generó posibilidades inigualables para volver sobre sus propias acciones. La forma narrativa que empleó el equipo de la investigación, para registrar lo que había sucedido durante el trabajo de campo, generó un clima especial de intercambio en el que la sensibilidad y la emoción salieron a flote, posibilitando la expresión auténtica y sentida de cada docente, frente a lo que observa, lee y escucha en el contenido del relato, haciendo que la reflexión sobre sí misma y sus prácticas tenga mayor trascendencia.

**11. AUTORAS RAE**

Jessica Alaix Velandia y Tatiana Herrán R.



El primer trabajo es un trabajo de grado de la universidad Pedagógica Nacional del año 2013 realizado por Cifuentes Rodríguez Fabián Camilo y Sepúlveda Barbosa Yeisson Alexander, titulado “Ambientes de aprendizajes lúdicos que potencializan procesos de inclusión a través de la sensorio-motricidad”. En este Trabajo de Grado se evidencia que los imaginarios sociales que excluyen a la población con limitación auditiva, son base o punto de partida para iniciar este proyecto; da cuenta también, que por medio de la Educación Física se puede suplir la necesidad de potencializar y estimular a sujetos socialmente activos y con carácter participativo, reconociendo durante el proceso de enseñanza su limitación, brindando de este modo todas las herramientas desde la Educación Física, `que forjen un tipo de hombre citado anteriormente; el método de la Sensorio-motricidad es suficiente para reconocer a sí mismo (cualidades, capacidades, destrezas, talentos, etc.), las interacciones sociales, el trabajo en grupo y esos vínculos iniciales en un entorno. Se espera por ende formar sujetos competentes, autónomos, con suficiente autoconfianza y conocimiento propio para actuar con decisión en cualquier vínculo social.

La implementación de este PCP posibilitó observación, análisis y comprensión de la transición cognitiva que puede generar la Educación Física como vehículo idóneo de desarrollo del potencial humano desde la conciencia corporal y de la diferencia, es decir es teniendo presente que físicamente hay una característica que los hace diferentes a los demás, pero que no es un impedimento para desenvolverse cotidianamente en los grupos sociales.

Desde este trabajo realizado se evidenció que se puede hacer una Educación Física no convencional a partir de los sentidos; estimulando una inteligencia propia: desde el reconocimiento propio, hasta el reconocimiento del otro, en diversos entornos y con formas diferentes de comunicación. Potencializando ese carácter propositivo, innovador, con autoconfianza y decisión, que permita al sujeto conocerse (controla su mente y su cuerpo), para luego actuar con determinación en su círculo social.

El segundo trabajo es igualmente un trabajo de grado realizada en la universidad de Chile en el año 2008 por Carolina Lidia Garrido Naranjo, Katterina Elizabeth Guevara Alvear y Aurora del Carmen Ortega Montes titulado “Programa de estimulación sensorial basado en una construcción de ambiente de aprendizaje para niños y niñas entre tres meses y dos años de edad en la sala cuna “mis primeros pasitos” de la comuna de Macul”. Esta investigación aborda el cómo se logra “educar” los sentidos de los niños y niñas en etapa pre-escolar, específicamente desde los 3 meses hasta los dos años, procurando para ello, un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo sensorial de niños y niñas.

Así, este trabajo pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la eficacia de un programa de intervención basado en una construcción de ambiente de aprendizaje en el desarrollo sensorial de una maestra de niños y niñas de tres meses a dos años de edad?

Para ello plantean la hipótesis que sustenta que: “Mediante un programa de intervención en ambientes de aprendizaje especialmente preparado para sala cuana, se logra un desarrollo sensorial significativo en niños y niñas de tres meses a dos años de edad.”

El diseño de esta investigación es de tipo pre-experimental con modalidad de medición antes-después con un solo grupo, el cual, constó de una maestra constituida por dos grupos, el primer grupo, de sala cuna menor, compuesto por siete niños y niñas de tres a doce meses y, el segundo grupo, sala cuna mayor, constituido por once niños y niñas con edades que fluctúan entre uno y dos años de edad, pertenecientes a las sala cuna “Mis primeros pasitos”, de la comunidad de Macul.

Por medio de un pre-test y post-test se obtuvo los resultados necesarios para analizar e interpretar los estadígrafos de cada prueba, por lo que se infirió el aumento de los niveles de aprendizaje en el ámbito de los sentidos.

Finalmente se encuentra que el programa de intervención sensorial produjo experiencias educativas que impactaron en ambas muestras de la investigación que permitieron que los/as educandos obtuvieran resultados significativos estadísticamente entre el pre y post test en el área sensorial.

Según Bralic [1979], el periodo más sensible del ser humano son los primeros años de vida, inclusive se mencionan como los periodos críticos del desarrollo por lo que a medida que se retrasa, pierde efectividad.

Los tipos de aprendizajes, que se generaron a partir del programa de intervención fueron relevantes en cuanto a la etapa de desarrollo humano en la que se encontraban los grupos intervenidos. Como lo describió Gonzales [2000], se torna absolutamente necesario estimular los cinco sentidos en los primeros años de edad, ya que desde esta base parten las sensaciones en el cerebro.

El fin de este programa de intervención fue estimular los sentidos de los niños y niñas, teniendo como ejes principales la exploración y el descubrimiento.

El niño y la niña en esta etapa de desarrollo se encuentran preparados para aprender diferentes experiencias del entorno, por ende, absorben todo lo que su medio les provee, por lo que se hace necesario potenciar las capacidades del niño y la niña mediante actividades centradas en la exploración y educación de los sentidos, los cuales son los encargados de incorporar los estímulos que el entorno entrega. Los sentidos se han desarrollado en los niños/as como instrumentos que sirven para lograr interacción con el medio que les rodea [Braun, 1997].

Según Shaffer [2000], los sabores dulces reducen el llanto, producen sonrisas y chasquidos de los labios, mientras que las sustancias ácidas causan que los bebés arruguen la nariz y aprieten los labios, a la vez que las soluciones amargas a menudo producen expresiones de disgusto, como voltear hacia abajo las comisuras de la boca, sacar la lengua e incluso escupir. Además, estas expresiones faciales son más pronunciadas, a

medida, que las soluciones son más dulces, más ácidas o más amargas. Los bebés también pueden detectar diversos olores y reaccionan en forma vigorosa volteándose hacia otro lado y con expresiones de disgusto de respuesta a olores desagradables Dichos procesos se lograron con la aplicación del programa de intervención, de lo cual se obtuvo avances significativos en los diferentes sentidos trabajados. También dice este autor que los niños y niñas desde el momento de nacer ya reconocen el olor de la madre, estimulándose la memoria olfativa, lo cual fue algo que tuvo mayor significancia para la aplicación del programa.

Finalmente como tercer trabajo se tiene a Sandra Durán con su trabajo “Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil” del cual se retoma la pedagogía Reggio Emilia que habla del ambiente como el tercer educador en donde el maestro es el escenógrafo que diseña escenarios para promover actividades en las cuales se desarrolla la actividad principal de la infancia, es decir el juego que sin lugar a dudas está implícito en este trabajo al ser uno de los pilares de la educación infantil.

### 3. Justificación

“El desarrollo del niño lo podemos separar por dimensiones; sin embargo, existe una estrecha relación entre los aspectos intelectual, afectivo, social y motor. Lo que vaya ocurriendo en un área va a influir directamente el desarrollo en las otras, ya sea facilitándolo o frenándolo o incluso anulándolo, y provocando el regreso del niño a conductas o actitudes ya superadas.”

Lo que se quiere en este trabajo es la búsqueda para potenciar de un desarrollo integral de todas las dimensiones del desarrollo, resaltando la dimensión psicomotora de los niños de 0 a 3 años del Hogar infantil FUNDALI -MI MUNDO. Es importante el desarrollar sobre todo en esta etapa las cualidades corporales, musculares y perceptivas que le van a permitir ir alcanzando progresivamente un mayor conocimiento del mundo que lo rodea según los ritmos de aprendizaje propios de cada niño. Esto con la finalidad de que logren reconocerse a sí mismos como sujetos dentro de su comunidad y apropiarse de su cultura, y en consecuencia de ello, sean capaces de enfrentar y dar solución a problemas que se le presentan, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

Nace el interés de trabajar con bebés a raíz de ver que las investigaciones hechas en educación para la infancia tienen de lado a esta población. Como se vio anteriormente, son muy pocas las investigaciones que le apuestan a los bebés como un trabajo de investigación. Esto es lo que más da fuerza a este trabajo, ya que es a esta población y a estos primeros 3 años de vida a lo que falta prestar una verdadera atención integral y de calidad al ser el siglo de oro de la persona.

Por otro lado, y un poco más puntualmente frente a la institución de referencia de este proyecto, se evidenció de igual manera, tanto a nivel institucional como de docentes, poco trabajo a nivel motor para estas infancias, y esto cobra sentido al ver el desarrollo de la dimensión psicomotora como un eje transversal en el desarrollo del niño y más aún del bebé, siendo este el medio de expresarse y manifestarse de distintas maneras.



## 4. Descripción del proyecto

### 4.1. Antecedentes de la pregunta

Este proyecto surge del interés de trabajar con la primera infancia, ya que tras varias búsquedas, consultas e investigaciones se encontró la ausencia de la atención a bebés de 0 a 3 años. De aquí nace la importancia de potencializar la atención integral desde las dimensiones del desarrollo humano, priorizando la dimensión psicomotora significativa para esta población infantil.

Adicional a esto, se encontró, que a pesar que la institución ser promotora del cuidado, bienestar y calidad de la atención a la primera infancia, debe existir una relación maestra – niño de carácter sensibilizador, cuyo vínculo afectivo sea enriquecedor y se adapte a las necesidades e intereses de los niños y las niñas teniendo siempre como referente las dimensiones del desarrollo. En FUNDALI – MI MUNDO se evidencia que existe un vínculo maestra – niño por ser el caso de estas edades en donde más se ve a la maestra como referente de los niños, pero este mismo no cumple a cabalidad el carácter de sensibilizador, el cual certifica vínculo afectivo, bienestar, trato y cuidado de calidad. Aquí se refiere más exactamente al buen trato en dicha relación, el cual es uno de los principales puntos de partida en el trabajo con cualquier ser humano y sobre todo con los bebés y niños de estas edades quienes están sentando las bases de su futuro como personas, y no solo visto desde ese punto, sino también como sujetos de derechos, que si se hace una reflexión sobre esto, se comprobará que estos niños no están siendo vistos desde esta perspectiva por parte de las docentes del jardín en los grados de infancia 1 (6 meses a 1 año y 5 meses) e infancia 2 (1 año y 5 meses a 2 años y 5 meses) de quienes habla este trabajo. Parafraseando a (Ministerio Educación Nacional, 2010AD), depende de cómo se entienda al niño, será la interacción con él.

Para ello, se propone una estrategia de creación, diseño e implementación de ambientes de aprendizaje que potencie la dimensión psicomotora como una alternativa innovadora y adecuada para la escuela nueva, la cual se acopla exactamente al trabajo en conjunto con la institución (FUNDALI).

#### **4.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo potencializar el desarrollo psicomotor mediado por ambientes musicales para bebés de 0 – 3 años en el hogar infantil FUNDALI Mi Mundo?

## 5. Objetivos

### Objetivo General

Potenciar el desarrollo psicomotor mediado por ambientes musicales para bebés de 0 – 3 años en el hogar infantil FUNDALI Mi Mundo

### Objetivo Específicos

Identificar las etapas psicomotrices en los bebés de 0 – 3 años del hogar infantil FUNDALI Mi Mundo.

Diseñar ambientes musicales como mediadores del desarrollo psicomotor en los bebés de 0 – 3 años del hogar infantil FUNDALI Mi Mundo

Implementar ambientes musicales como estrategia potencializadora del desarrollo psicomotor en los bebés de 0 – 3 años del hogar infantil FUNDALI Mi Mundo

## 6. Marco teórico

Dado que a continuación se presenta una investigación cuyos desarrollos se dan con niños de 0 a 3 años, se despliega en categorías aquellos referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para el proceso del presente proyecto y aplicación de la estrategia pedagógica propuesta, los cuales le dan la suficiente validez.

Para iniciar planteamos la concepción de infancia ya que esta postura es la que acompañará el desarrollo del trabajo, por ello se hace un recorrido de cómo esta concepción ha cambiado de acuerdo al momento social e histórico, para luego asumir la postura propia de las autoras

### 6.1. Concepción de infancia

“Los niños y las niñas, como lo más sagrado de la sociedad, deben recibir atención adecuada y pertinente que les permita un enriquecimiento cultural desde los primeros años y que les posibilite construir socialmente su mundo y sus conocimientos. En las sociedades actuales apenas se empiezan a reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho desde la gestación y como seres libres con capacidades de construir ciudadanía y participar como individuos” (Tejedores de vida- artes en la primera infancia, 2015).

Por otro lado, Nossa (2011), realiza un abordaje histórico de la concepción de infancia desde una mirada histórica, social, pedagógica y psicológica, en donde se muestra que no existe una sola concepción de infancia y que esta se ha transformado en unos hechos históricos puntuales. Retomando a Ariés (1973, 1986, 1987) resalta una mirada poco ilustre de infancia, “La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún adolescente; la duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad” (Nossa, 2001), lo anterior da la afirmación, que entre menos el niño fuera un niño, más rápido servir y ser parte de una sociedad adulta productiva.

En cuanto a la perspectiva o enfoque pedagógico y educativo, retomando a Escolano (1980) citado por Alzate (2002), da cuenta de que existen tres tipos de corrientes donde manifiestan las descripciones de la infancia “que van a construir el núcleo de la visión moderna de los niños” (Nossa, 2011):

- “La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, postula el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.
- Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.
- El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía... propiciarán las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, por consiguiente, para la organización metódica de la escuela.”

Con todo lo anterior, se puede afirmar entonces, que la concepción de infancia es aquel molde a utilizar por una sociedad (en determinada época cronológica) para poderla definir y trabajar de acuerdo a sus intereses o necesidades de dicha sociedad de cómo y en dónde desea ver y tener a su infancia.

Complementando esto, Leonor Jaramillo (Casallas, 2015) habla de la “reinención” moderna de la infancia en el siglo XVIII en las sociedades democráticas, principalmente gracias a Rosseau quien advertía de las características especiales de la infancia y por quien varios autores comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y por ello debían haber formas específicas de educación e institución.

Atendiendo a esto y siguiendo con Leonor Jaramillo, también se entiende que los niños necesitan de condiciones en las que puedan relacionarse con otros de su misma edad y más grandes y de situaciones que les permitan dar sentido a su vida y dentro de una comunidad.

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que, en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental. (Casallas, 2015)

Nossa (2011) realiza una descripción de niño en once miradas y/o posturas de acuerdo a una línea del tiempo histórico-social: “los niños son un estorbo (se inicia en los años 345 - 430)” (Nossa, 2011) se empieza por traer las afirmaciones de San Agustín (354 - 430), considerando al niño como una imagen de la debilidad, pues éste es el producto de un hombre pecador, por esta razón Vásquez (2005) reconoce el infanticidio como la primera herramienta de abominación infantil, el rechazo y desprecio por los niños invadió a toda la población adulta de la época. “Los niños son yugos (hasta el siglo IV)” (Nossa, 2011) todo adulto aquel que tuviera hijos, se consideraban dueños de ellos, pues los niños eran visto como un peso o una atadura para el adulto y, de ahí nace y radica en los adultos fobias, miedos o imaginación, para así poder disponer de ellos de acuerdo al deseo del adulto que requiera. “Los niños son malos por nacimiento (siglo XV)” (Nossa, 2011) parte de la imagen bíblica del Pecado original de Adán y Eva, y ahí todo este pecado es heredado y solo con la devoción a Jesucristo será purificado. “Los niños eran entendidos como entidades de maldad y por lo tanto sujetos a castigos corporales despiadados para dominarlos (azotes, cepos, grillos)” (Nossa, 2011). “El niño como propiedad (siglo XVI)” (Nossa, 2011)

Morris (1991), afirma que los primeros seis meses de los bebés son críticos y los tres años de vida, se denominan la época del "abrázame". Considera que no se puede dar un “total” suficiente de amor y afecto o

contacto físico, es una idea errónea por parte de los padres o en especial de las madres, pues allí emerge un apego que si no se trata con cuidado y bien condicionado, los daños se verán más adelante, perjudicando en primera instancia a la madre y a su bebé y posteriormente al sustituto (maestra).

Adicionalmente (Raineri et al., n.d.) habla del niño como un sujeto cuya constitución depende de las respuestas de los adultos encargados de su atención según sus iniciativas; que requiere de un espacio que más que físico, es psicosocial y es cedido al niño por parte de su núcleo familiar.

E. Pichon Rivière (Raineri et al., n.d.) complementa que el sujeto es emergente de sus condiciones concretas de existencia y es a su vez productor activo de transformaciones en el medio. El grado de desarrollo intelectual y cultural que alcance ese individuo influirá a su vez en la calidad de su entorno, tanto físico como socioeconómico y cultural.

En este sentido (Raineri et al., n.d.) habla del niño como sujeto de cuidado, concepción que aparece gracias a los aportes del psicoanálisis y la psicología genética del siglo XX. El niño como sujeto de social interpretado a partir de contextos socio-históricos concretos. Por último y en consecuencia de todo esto, el niño como sujeto de derecho, lo que implica al adulto la responsabilidad de hacer valer los derechos del niño en su estado de indefensión.

Teniendo en cuenta este recorrido, se llega a definir la infancia como la etapa de la vida del ser humano que ha ido transformando su perspectiva y necesidades debido a los hallazgos e investigaciones realizadas desde los diferentes campos de las ciencias humanas (como la sociología, la antropología, la psicología, entre otras) y gracias a los cuales la pedagogía ha adquirido su sentido teniendo a la infancia como su objeto de estudio. Habiendo definido el imaginario de infancia, se puede pasar a definir el concepto de niño en una postura más específica.

## 6.2. Concepción de niño

De acuerdo con lo mencionado anteriormente y con un panorama más o menos despejado de cómo y de qué manera ha evolucionado la concepción de infancia, se empieza darle una importancia mucho más significativa. A continuación, las autoras exponen la postura que se tomara frente al niño para este proyecto.

Frente a la concepción de la niña y el niño, en la estrategia de cero a siempre, (Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera Infancia, 2010), la Estrategia parte de reconocerles integrales en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como sujetos de derechos. Esto significa, por una parte, asumir que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. Por otra parte, reconocer que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables.

(Párraga, Abello, & Rojas, 2013) en la estrategia de cero a siempre se reconocen a los niños como ciudadanos sujetos de derechos, seres sociales, únicos, singulares e irrepetibles, seres en la diversidad.

Ciudadanos sujetos de derechos y deberes los cuales implican desde la primera infancia, afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, las niñas y los niños participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros.

Las niñas y los niños como seres sociales, ya que desde el momento de nacer forman parte de una familia que a su vez se encuentra inmersa en un contexto social y cultural e ingresan a una sociedad ya constituida con la cual, por su condición de actores sociales, empiezan a relacionarse a través de los adultos



y las instituciones que la representan. Esto quiere decir que nacen equipados para aprender, participar y explorar de manera activa el mundo físico y social, y para desarrollar progresivamente su autonomía.

Son únicos, singulares e irrepetibles. Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos, sus distintas capacidades, cualidades y potencialidades. Cada quien hace su propio recorrido de vida en su camino por el ciclo del desarrollo de acuerdo con sus características, las particularidades que ha tenido su proceso de cuidado, sus interacciones con pares y adultos, las oportunidades que le han ofrecido sus entornos y contextos y sus aprendizajes.

Y por último, son seres en la diversidad, al reconocer las diferencias de la cultura, edad, sexo, particularidades de cada individuo, desarrollos y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias. (Párraga et al., 2013).

A partir de estas posturas se concibe al niño como aquella persona que requiere de un cuidado y una atención de calidad, tiene derechos y deberes, siente, es protagonista de su vida aun siendo dependiente del adulto donde éste privilegie al niño en ambientes o espacios que fortalezcan un desarrollo y crecimiento, reconociéndolo como único e irrepetible y permitiéndole ser conocedor de su entorno social, histórico y cultural.

### **6.3. Importancia de la atención a la primera infancia**

Partiremos hablando de la importancia de la atención y el desarrollo de la primera infancia basándonos en un artículo de la revista Ibero Americana Número 22 titulado: “Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro” presentado en 1999. Contextualizándonos un poco, debemos remontarnos a la Conferencia Mundial de

Educación para Todos, celebrada en Jomtiem en 1990 en la cual se concretó que: “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda”.

Hacia 1975, “preescolar” era entendido como un programa formal en el que 25 ó 30 niños iban a centros fuera de sus casas en los que se sentaban alrededor de unas mesas y eran supervisados por un maestro profesional. Ya en 1990 se introdujo el término “educación inicial” con el cual se desarrolló también el ámbito de los programas de educación no formal de las entidades locales u organizaciones gubernamentales y por el sector público, como los programas dirigidos a padres. Estos programas tenían en cuenta los aprendizajes de los niños de los 0 a los 7 años. (Revista Ibero Americana Número 22, 2000)

Adicional a esto, también se empezó a tener cambios de actitud y conciencia frente a los conocimientos básicos referentes a la importancia de la atención y educación de la primera infancia sobre todo para los primeros años, es decir, al desarrollo temprano. Esto dio apertura a:

Diversificación de la atención, aumentando el rango de opciones y programas dirigidos a la familia y a la comunidad, así como a los niños.

- Aceptación de los procesos no formales, sin considerarlos en ningún caso como la segunda mejor opción:

- Fomento de las relaciones casa-escuela;
- Trabajo con organizaciones no gubernamentales;
- Colaboración y coordinación intersectorial; y
- Focalización en la calidad antes que en la escolarización.

De esta manera la atención a la primera infancia se constituye de:

Inclusión, equidad, considerar el punto de vista holístico del niño y del proceso de aprendizaje y desarrollo, adoptando políticas intersectoriales, concentrarse en el bienestar del niño, comenzar por la atención prenatal, centrarse en la familia y en la comunidad, fomentar su participación, considerar la importancia de lo cultural, expresada por los que están implicados, desarrollar esfuerzos compartidos centrados en el niño, perseguir la rentabilidad en sentido amplio, estar abierto a la diversidad y a enfoques complementarios, buscar siempre la calidad, incorporar el seguimiento y la evaluación externa en los programas.

Emmi Pikler (1946) pediatra y pedagoga, confirma varios aspectos y puntos de vistas referentes a los momentos que vivencia los bebés en el hogar y en la escuela, dando prioridad, en un inicio al hogar (ya que es el primer entorno social), y todas las pautas que el bebé desarrolla y desenvuelve y a su vez todos los intereses y las necesidades pertinentes para los más pequeños; parte entonces de la sensibilidad: momentos en donde la madre e hijo (bebé) revela y manifiesta por medio de gestos, contactos físicos, miradas (lenguaje no verbal) e inclusive cuando mantienen diferentes diálogos o conversaciones mutuas. Todas estas manifestaciones, revela Pikler (1946) son espacios o momentos en donde una madre realiza cotidianamente como los realiza en el cambio de pañal, el alimentarlo, la hora del baño, entre otros momentos, que paulatinamente, se realizan mediante los ritmos de aprendizaje que el bebé va obteniendo, pues el respeto de éstos le permite al bebé seguridad, confianza y autonomía. Sin embargo, en muchas instituciones educativas realizar estos momentos, no se vuelven tan significativas ni enriquecedores, pues muchas maestras solo lo hacen por ejercer el trabajo correspondido y olvidan lo valioso que puede ser el hecho de darle la sopa, el seco o el jugo al bebé.

Por otro lado, Winnicott (1975) psiquiatra inglés, apoya con ideología de la sensibilidad que el adulto debe tener y poder brindar al bebé, demostrando que una calidad de trato físico, propaga y promueve un

asentamiento en lo que él denominó "la seguridad física del bebé" que a su vez surge paralelamente "la seguridad emocional".

Por ello a nivel local, la preocupación y el interés por velar el cuidado de la primera infancia ha ido aumentando (quizás de una manera tardía) el DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social), desde que se originó en el año 1960, tuvo como preocupación la atención a la infancia, Empezando por el cuidado a bebés de 4 meses hasta niños de 6 años, cumpliendo además de un cuidado y protección, un interés por su alimentación (alimentación complementaria: desayuno, almuerzo y onces en horas de la tarde).

“Al comienzo los jardines eran verdaderas guarderías a donde los padres y madres dejaban a sus hijos mientras se dedicaban a sus actividades laborales” (Alcaldía Mayor, 17, 2000), los jardines al igual que el niño llevan consigo una línea del tiempo en la cual se ha transformado desde grandes pedagogos u autores, para el fin de desarrollar al niño y a la niña en unos ambientes y/o entornos enriquecedores.

Para el año de 1970, el aumento laboral para las mujeres fue tan significativamente, que hizo un gran avance para el Estado, llevándolo a crear más centros de atención a la infancia. En el año de 1975 se vinculan el ICBF junto al DABS, dando así un lugar en el Estado como una entidad incrementadora y generadora de centros de atención integral al preescolar CAIP. “El servicio que en ese momento se ofrecía presentaba componentes del área de salud, con énfasis con el apoyo nutricional y control de vacunas; y del área pedagógica, con especial interés en el desarrollo de habilidades motrices y con una fuerte escolarización del proceso de atención” (Alcaldía Mayor, 18, 2000).

Así como las instituciones (infraestructura) iban encaminadas a las necesidades e interés de los niños y las niñas, las directoras de estos jardines deben empezar a realizar cambios tanto en el personal de cuidado

de los pequeños y los modelos de intervención. El talento humano empieza a ser visto con una especialización “normalista” (luego después se vuelve un requisito para el trabajo en los jardines) y en cuanto al modelo se mira como un enfoque no escolarizado, flexible y dinámico, los centros de interés se convierten en una principal estrategia de aprendizaje para los niños y las niñas, cuyos aprendizajes todos encaminados a caracteres pedagógicos, pero la importancia de la cotidianidad infantil.

En este sentido se concluye que la importancia de la atención a la primera infancia radica en que independientemente del contexto en el que se desarrolle el niño, tanto el adulto como el espacio sean garantes de un cuidado y desarrollo integral óptimos para la vida del niño.

#### **6.4. Concepción de desarrollo**

Desde el punto de vista etimológico, desarrollo viene de “desenrollo”, que significa, lo que se va descubriendo ininterrumpidamente en el tiempo.

La Fundación secretos para contar en su libro “Los primeros años”, hace un hincapié en que el niño crece y se desarrolla, viendo el crecimiento del niño como un “proceso que sucede en el interior de su organismo... aumento del número y tamaño de sus células” (2010). Manifestando dos tipos de crecimientos: crecimiento general y crecimiento neurológico. Por un lado, el crecimiento general, llama la atención por su conocimiento e interés por el organismo del niño, especificando los órganos internos (corazón, pulmones, músculos, huesos, hígado, entre otros), pero para ir controlando y manejando este interés es seguido a través del peso y la longitud del cuerpo del infante. Ahora bien, el crecimiento neurológico, como su nombre lo indica vela y prioriza el desarrollo y evolución cerebral, el sistema nervioso y su instrumento de seguimiento al igual que el anterior crecimiento, es el control del tamaño de la cabeza (contorno o circunferencia). En cuanto al desarrollo consideran que el desarrollo es “adquirir nuevas

habilidades y aprender, mediante la experiencia, nuevos comportamientos y funciones” (Secretos para contar, 2010).

Ellos se marcan que tanto el crecimiento como el desarrollo tiene que ir íntimamente ligado con tres aspectos fundamentales: la alimentación, el afecto y el juego. Mencionan que estos tres son las bases principales para que en su integridad el niño se desenvuelva de la mejor manera óptima y oportuna para cada etapa de desarrollo. Pero además demuestran que, aunque el niño siendo un sujeto integrador, su desarrollo puede ser de igual manera vistos a través de diferentes dimensiones o zonas: corporal, afectiva, intelectual y social.

Corporal: de acuerdo a como los autores lo trabajaron es referido “al desarrollo del cuerpo humano, en especial al de los órganos de los sentidos y del movimiento” (Secretos para contar, 2010,57).

Afectiva: principalmente hacen relación a todas las manifestaciones sentimentales o emocionales que los niños pueden tener de manera individual o colectiva (intrapersonal - interpersonal).

Intelectual: los autores la definen como “la capacidad de reconocer, asociar y ordenar lo que se percibe para comprender las cosas que suceden y desarrollar su lenguaje”” (Secretos para contar, 2010, 57).

Y, por último, la social encargada de cómo relaciona el niño el mundo que lo rodea.

Por otro lado, se encuentran otros autores importantes en el tema de desarrollo como son Gesell, Piaget y Bronfenbrenner, quienes han realizado grandes aportes al campo del desarrollo y se tienen en cuenta para este proyecto.

Arnold Gesell, psicólogo y pediatra estadounidense especializado en el desarrollo infantil define el desarrollo como un proceso continuo y su teoría es biológica. (Raineri et al., n.d.) cita a Gesell definiendo el desarrollo como un proceso madurativo, de carácter esencialmente biológico, con una fuerte regulación

genética, en el cual a medida que el niño crece en edad alcanza de manera progresiva, sucesiva y cronológica determinados logros y pautas de conducta que se van cumpliendo siempre con la misma secuencia (previamente programada). Gesell construye su teoría del desarrollo a partir de dos conceptos. El primero es el crecimiento, entendido como cambio formal y funcional, que está sujeto a leyes biológicas y es producto de la maduración. El segundo es la maduración, la cual se verifica por medio de los genes, es decir, que la naturaleza determina el orden de aparición de los factores de crecimiento y así mismo el aprendizaje depende de la madurez de las estructuras nerviosas.

(Raineri et al., n.d.) Piaget, habla del desarrollo como aquel proceso que se extiende desde el nacimiento hasta la adolescencia, marcado por tiempos y características que denomina “períodos” y que guardan la particularidad de integrarse unos en otros en forma de espiral ascendente, sin que lo primero se pierda en lo que le sigue. Parte del concepto de que el niño tiene un papel activo en el conocimiento del mundo, construyendo cada conocimiento nuevo sobre la base de los preexistentes.

Bronfenbrenner define el desarrollo desde su teoría ecológica como la "concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades".

(Raineri et al., n.d.) El desarrollo como proceso posee varias características:

- Es multidimensional ya que incluye los planos motor, intelectual, emocional y social, interactuando con su medio ambiente.
- Es integral ya que todos estos planos funcionan de manera interrelacionada y deben ser considerados como un conjunto indisoluble. Los cambios que se producen en una dimensión influyen sobre el desarrollo de las otras y viceversa.

- Es continuo ya que comienza antes del nacimiento y continúa toda la vida. Esto significa que cualquier evento que suceda en un momento del desarrollo puede contribuir o dificultar los eventos posteriores.

- El desarrollo se produce en un proceso de interacción. El desarrollo de un niño se produce en interacción con sus ambientes biofísico y social, interactuando con las personas y actuando con las cosas. A la vez el niño influye sobre su ambiente, mediante sus respuestas e iniciativas.

Atendiendo a estas consideraciones, el desarrollo es un proceso no lineal, paulatino, sin inicio ni fin en la vida de todo ser humano, es flexible y abierto donde cada niño es diferente y por ende tiene ritmos y estilos de aprendizaje propios y en el cual puede haber tanto avances como retrocesos. Por ello la importancia de trabajar el desarrollo en la realización de este proyecto, ya que como docentes investigadoras es trascendental a partir de unos hitos de desarrollo, los cuales determinaran el qué y el cómo se puede potencializar y mejorar en la calidad de vida de la primera infancia.

### **6.5. Dimensiones e hitos del desarrollo**

Teniendo en cuenta la importancia de saber en qué hito del desarrollo están los niños de las edades trabajadas en este proyecto (0 a 3 años) como punto de partida para llevar a cabo las acciones pedagógicas, ya que se deben potenciar sus habilidades, ayudar en los avances y evitar retrocesos, sin olvidar que se habla de un desarrollo flexible y no lineal. Se empieza por definir el hito como el conjunto de desarrollos y procesos trascendentales que se articulan entre sí para generar una nueva adquisición del ser humano en los primeros años de vida en las respectivas dimensiones del desarrollo.

Adicional a esto se habla de las dimensiones del desarrollo vistas desde los lineamientos pedagógicos curriculares para la primera infancia ya que abarca teorías diversas sin segmentar al sujeto, sino



reconociendo la diversidad de elementos esenciales al desarrollo e intentando recogerlos en aspectos como son las dimensiones.

En este sentido, se presenta en cuadros los hitos del desarrollo en cada una de las dimensiones en el siguiente orden: social afectiva, comunicativa y de lenguaje, Cognitiva y por último, la dimensión psicomotora a la cual le apuesta este proyecto de investigación ya que integra a las demás.

### **Dimensión social – afectiva**

(Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010)“Si bien la educación de los niños y niñas debe fomentar variados aprendizajes, el bienestar personal y el desarrollo social son fundamentales en los primeros años de vida. Todos los autores y teóricos manifiestan su acuerdo en que el niño y la niña son seres sociales por naturaleza y que con el paso de los años algunos aprendizajes se pueden alcanzar o lograr, mientras que los daños o los problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, lo emocional) y de lo social, son de difícil recuperación.”(Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010) .

Claudia Soto y Rosa Violante (2008) en su libro Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción plantea: “Los niños-as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: ¿Quién soy? ¿Cómo estoy? ¿Cómo soy para el otro? ¿Cómo es el mundo para mí? ¿Cómo soy yo para el mundo? ¿Qué me pasa?”.

El bebe al nacer empieza a identificar sus emociones y las de los demás y a integrarse a su cultura y a la vida social en la interacción con su madre, en los momentos de alimentación, baño, cambio de pañal, cantos, arrullos, etc. Es en estas interacciones, el primer momento en donde el bebé percibe al mundo y como lo

recibe, si es aceptado, si es querido, como lo cuidan y en general, la percepción sobre si mismo y su desarrollo emocional. Por ello tan importante la intención, la energía y la emoción con que se trate al bebé, niño o niña.

Tabla 1: Dimensión social – afectiva

| Edad      | Dimensión Social - afectiva   |
|-----------|---|
| 0-3 meses | <p>Sonríe en respuesta a un estímulo.</p> <p>Reconoce visualmente a la madre.</p> <p>Responde positivamente, emite gorgoritos y ríe cuando juegan con él.</p> |
| 3-6 meses | <p>Sonríe o patalea ante personas conocidas.</p> <p>Reconoce a quienes lo cuidan.</p>   |
| 6-9 meses | <p>Acaricia objetos suaves y personas.</p> <p>Se altera y llora cuando se va la madre o ante personas extrañas.</p>   |

|              |  |
|--------------|--|
|              | <p>Imita palmas y movimientos de “adiós”.</p>  |
| 9-12 meses   | <p>Abraza y besa al adulto y a otro niño.</p> <p>Responde cuando se le llama por su nombre.</p>  |
| 12 -18 meses | <p>Reconoce a personas no familiares pero que pertenecen a su entorno cotidiano.</p> <p>Reconoce los objetos de uso habitual (cuchara, toalla, esponja, juguetes...).</p> <p>Imita en el juego los movimientos del adulto.</p> <p>Acepta la ausencia de los padres, aunque puede protestar momentáneamente.</p> <p>Repite las acciones que provocan risa o atraen la atención.</p> <p>Explora y muestra curiosidad por los objetos familiares.</p> |

|             |   |
|-------------|---|
|             |   |
| 18-24 meses | <p>Reconoce los espacios básicos de su entorno habitual (casa, centro infantil, etc.)</p> <p>Toma parte en juegos con otro niño durante periodos cortos.</p> <p>Comparte objetos con otros niños cuando se le pide.</p> <p>Reconoce algunos elementos propios de la estación del año en la que estamos: ropa y calzado.</p> <p>Participa habitualmente en las actividades que se le proponen.</p> <p>Comienza a reproducir acciones reales con juguetes (comidita, coches, etc.).</p> |
| 24-30 meses | <p>Se mueve con soltura por los espacios habituales (casa, centro infantil,</p>   |

|             |   |
|-------------|---|
|             | <p>etc.).</p> <p>Identifica algunos cambios en la naturaleza correspondientes a las diferentes estaciones del año.</p> <p>Reconoce en fotografías a las personas más cercanas.</p> <p>Juega junto a dos o tres niños de su edad.</p> <p>Diferencia en imágenes algunos de estos términos: persona, animal y planta.</p> <p>Saluda a niños y mayores conocidos, si se le indica.</p> |
| 30-36 meses | <p>Comienza a mostrar preferencias personales entre iguales.</p> <p>Muestra afecto hacia niños más pequeños y animales domésticos.</p> <p>Va conociendo normas y hábitos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte.</p> <p>Contribuye al orden de sus cosas en casa o centro infantil cuando se le</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>indica.</p> <p>Comienza a identificar y distinguir diferentes sabores y olores (dulce-salado, buen-mal olor, etc.).</p> <p>Identifica lugares de visita frecuente dentro de su entorno: casa de un familiar, parque, panadería, etc.</p> |
|--|---|

### **Dimensión comunicativa y de lenguaje**

La segunda dimensión es la comunicativa- lenguaje. (Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010) En el desarrollo de los niños y las niñas en relación con los demás, en su desarrollo como seres sociales, la lengua desempeña una función muy importante.

Acceder al lenguaje en la infancia significa más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo.

Ser parte de una cultura y de una sociedad trae consigo participar en ellas; por eso las posibilidades para acercarse al lenguaje que se brinden desde la primera infancia son la mejor manera de prevenir problemas de exclusión, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de participación.

Bonnafé (2008), así como la lengua fáctica es necesaria para la comunicación habitual, la lengua del relato requiere mayores niveles de pensamiento y de elaboración de los intercambios comunicativos.

Desde el comienzo de la vida, los niños y las niñas tienen un potencial comunicativo que les permite usar el lenguaje como herramienta para establecer un diálogo con la cultura y para asumir un lugar en el mundo de lo simbólico. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje “no depende de los esfuerzos individuales de los niños, sino de lo que su ambiente social y cultural les ha brindado o negado durante los primeros años de vida” (Reyes, 2008, p. 5).

Tabla 2: Dimensión comunicativa y de lenguaje

| Edad      | Dimensión | Comunicación y lenguaje  |
|-----------|-----------|--|
| 0-3 meses |           | <p>Localiza sonidos laterales moviendo la cabeza.</p> <p>Realiza balbuceos y sonidos guturales.</p>  |
| 3-6 meses |           | <p>Emite sonidos para atraer la atención del adulto.</p> <p>Realiza reduplicaciones (ma-ma; gu-gu; ta-ta...) repitiendo cadenas silábicas de consonante más vocal.</p> |
| 6-9 meses |           |  |

|              |   |
|--------------|---|
|              | <p>Localiza sonidos procedentes de diferentes direcciones.</p> <p>Muestra agrado y realiza movimientos ante canciones infantiles.</p>   |
| 9-12 meses   | <p>Emite las primeras palabras con significado.</p>   |
| 12 -18 meses | <p>Repite sonidos que hacen otros.</p> <p>Obedece órdenes simples acompañados de gesto.</p> <p>Combina dos sílabas distintas.</p> <p>Identifica entre dos objetos el que se le pide.</p> <p>Le gusta mirar cuentos con imágenes.</p> <p>Atiende a su nombre.</p>                        |
| 18-24 meses  | <p>Emplea una o dos palabras significativas para designar objetos o personas.</p> <p>Disfruta con la música e imita gestos y ritmos.</p> <p>Comienza a entender y aceptar órdenes verbales (recoger, sentarse, ir a la mesa, etc.).</p> <p>Comienza a juntar palabras aisladas para</p> |



|             |   |
|-------------|---|
|             | <p>construir sus primeras “frases”</p> <p>(Mamá pan).</p> <p>Atribuye funciones a los objetos más familiares y comienza a nombrarlos.</p> <p>Imita sonidos de animales y objetos conocidos (onomatopeyas).</p>  |
| 24-30 meses | <p>Hace frases del tipo sustantivo + verbo (“papa ven”).</p> <p>Emplea el “no” de forma oral y no sólo con el gesto.</p> <p>Responde a preguntas del tipo: ¿qué estás haciendo?, ¿dónde?</p> <p>Conoce los conceptos “grande” - “pequeño”.</p> <p>Presta atención durante algún tiempo a música o cuentos cortos.</p> <p>Entona algunas canciones aprendidas y se mueve a su ritmo.</p> |
| 30-36 meses | <p>Dice su sexo cuando se le pregunta.</p> <p>Emplea el gerundio, los plurales y los artículos.</p> <p>Articula correctamente los sonidos: b, j, k, l, m,</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>n, ñ, p, t.</p> <p>Es capaz de comunicarse a través de los gestos y la mímica, además del lenguaje oral.</p> <p>Habla de sí mismo en primera persona utilizando “yo”, “mi” y “me” en lugar de su nombre.</p> <p>Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que le pasa, etc.</p> |
|--|--|

### **Dimensión Cognitiva**

La tercera es la dimensión cognitiva. (Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010) Asumir que esta dimensión hace alusión al desarrollo cognitivo de los sujetos conduce a pensar en los procesos por los cuales el pensamiento se va estructurando, puesto que la “mente se desarrolla gradualmente” (DABS, 2000).

El desarrollo cognitivo, si bien es sucesivo, no se puede establecer como el acumulado de etapas, puesto que el desarrollo del ser humano “no es un proceso lineal” (MEN, 2009) y son múltiples los factores que influyen en éste y determinan los ritmos de su continuidad.

Abordar el proceso de desarrollo del pensamiento hace indispensable señalar que su progresividad está estrechamente relacionada con las características particulares de los sujetos y de las experiencias que les

ofrece el entorno, haciendo evidente que cada persona tiene su propio ritmo de desarrollo. Por lo tanto, se concibe el desarrollo cognitivo como el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano construir conocimiento y darle sentido a la realidad.

Para hacer referencia a los procesos internos, es necesario entender que la construcción de conocimiento se da al interior del sujeto, es una tarea solitaria en el sentido de que tiene lugar en la mente de éste y sólo puede ser realizada por él mismo, dando origen a su organización psicológica (Delval, 1997). Ésta es descrita por Piaget, quien postula tres procesos cognitivos para entender lo que ocurre al interior del pensamiento: asimilación, acomodación y equilibrio. Posteriormente aparece la noción de desequilibrio como complemento, convirtiéndose éstos en los mecanismos por los cuales se mueven los esquemas cognitivos de los sujetos.

Para comprender las formas en que el pensamiento de los niños y niñas se desarrolla, es necesario entender que el sujeto al nacer cuenta con unos esquemas elementales que se hacen evidentes en forma de reflejos (succión, prensión, etc.), los cuales establecen la base de la cognición. A medida que el bebé se relaciona con el entorno a través de sus percepciones físicas y su acción motora directa, estos esquemas se van modificando; lo cual evidencia que el bebé desde su nacimiento es un sujeto que actúa sobre su medio y que está recibiendo permanentemente información a través de su cuerpo. A este proceso inicial de cognición se le denomina percepción, la cual es entendida como la información que llega a los sistemas sensoriales y que le permite al sujeto elaborar representaciones del mundo que lo rodea.

Se puede hablar de una integración sensorial, la cual permite captar el mundo desde los sentidos. Por ejemplo, el niño o la niña observa su juguete preferido, percibe el objeto y su ubicación, reconoce lo que es y aprecia sus cualidades (vista); puede olerlo y reconocerlo (olfato), si lo toca puede percibir su textura y

temperatura (tacto), si lo lleva a la boca puede saborearlo (gusto), si lo golpea contra el suelo, escucha el sonido que produce (audición).

Finalmente, esta información se entreteteje para que él o ella se forme una idea de este objeto en su pensamiento. Durante los dos primeros años de vida, el sujeto centra su atención específicamente en el conocimiento de su mundo físico, particularmente en la construcción de los conceptos de objeto, causalidad y afecto. Es por medio de la percepción que la información reunida a través de los sentidos se procesa y poco a poco se adquiere consciencia de los objetos, la cual permanece, aunque éstos no estén dentro del campo visual del sujeto. El proceso cognitivo del recién nacido, específicamente, se encuentra relacionado con el campo perceptivo, por tal razón los objetos cobran un lugar importante en el universo del bebé. Al hacer referencia a los objetos, se está hablando del objeto físico y del objeto social, a los cuales hace mención Piaget: el primero se relaciona con los objetos y materiales que están en el medio y que los niños y niñas manipulan como biberones, móviles, juguetes, etc.; el segundo se encuentra relacionado con las personas que interactúan con ellos y ellas, por ejemplo, los adultos cercanos (Wandsworth, 1991).

Tabla 3: Dimensión Cognitiva

| <b>Edad</b> | <b>Dimensión</b> | <b>Comunicación y lenguaje</b>   |
|-------------|------------------|--|
| 6 meses     |                  | Comienza a tener miedo de los extraños<br>Comienza a imitar acciones y sonidos<br>Comienza a comprender que si se cae un objeto, éste permanece allí y sólo necesita recogerlo |

Puede localizar sonidos que no se producen en un plano directo con el oído

Disfruta al escuchar su propia voz

Le hace sonidos (vocaliza) al espejo y a los juguetes

Hace sonidos que se asemejan a palabras de una sílaba (por ejemplo, da-da, ba-ba)

Prefiere más estimulación auditiva más compleja

Reconoce a los padres

La visión está entre 20/60 y 20/40

Recomendaciones en cuanto al juego:

Lea, cante y hable con su niño

Imitar palabras como "mamá" para facilitar el aprendizaje del lenguaje

Jugar a esconderse y aparecer luego

Proporcionarle un espejo irrompible

Proporcionarle juguetes grandes y de colores vivos que hagan ruido o que tengan partes

móviles

Proporcionarle papel para rasgar

Soplar burbujas

Hablarle claramente

|          |  |
|----------|--|
|          | <p>Comenzar a señalar y nombrar partes del cuerpo y del medio que lo rodea</p> <p>Utilizar movimientos y acciones corporales para enseñar el lenguaje</p> <p>Rara vez emplear la palabra "no"</p>  |
| 12 meses | <p>Inicia el juego fingido (como fingir que está bebiendo de una taza)</p> <p>Sigue un objeto que se mueve rápidamente</p> <p>Responde a su nombre</p> <p>Comprende varias palabras</p> <p>Puede decir mamá, papá y al menos una o dos palabras más</p> <p>Comprende órdenes sencillas</p> <p>Trata de imitar los sonidos de los animales</p> <p>Conecta nombres con objetos</p> <p>Entiende que los objetos continúan existiendo, incluso cuando no se ven</p> <p>Participa en la actividad de vestirse (levanta las manos)</p> <p>Toma parte en juegos simples de ir y venir (juego de balón)</p> <p>Señala objetos con el dedo índice</p> |

|               |  |
|---------------|--|
|               | <p>Dice adiós moviendo las manos de un lado a otro</p> <p>Puede desarrollar apego por un juguete u objeto</p> <p>Experimenta ansiedad por la separación y se puede aferrar a sus padres</p> <p>Puede hacer cortas salidas exploratorias lejos de sus padres en ambientes familiares.</p>   |
| 13 - 18 meses | <p>Busca los objetos que no tiene a la vista.</p> <p>Repite respuestas a estímulos que ya conoce.</p> <p>Entiende y obedece órdenes sencillas.</p> <p>Interactúa con otras personas y reconoce la denominación de los objetos que están a su alrededor con un poco de trabajo aun.</p> <p>Abre y cierra puertas y gavetas.</p> <p>Pueden pasar de un envase a otro.</p> <p>Empieza a diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto y que el mundo en el que habita es tanto de él como de quienes lo rodean y por tanto hay reglas que respetar.</p> <p>Posibilidad de adelantarse a los acontecimientos.</p> <p>Señala todo lo que desea.</p> |

Sabe donde se encuentran sus pertenencias aunque no las esté viendo.

Su periodo de atención aun es corto. Mantiene la atención por 1 o 2 minutos mirando una figura si esta es nombrada.

Su capacidad de asociación ha incrementado.

Actúa espontáneamente ante las situaciones que suceden a su alrededor.

Su sentido de autonomía se acentúa.

Su noción de causa efecto es más acertada.

Arma torres de 3 y 4 cubos. Los juguetes de armar y desarmar, los rompecabezas y los objetos que se puedan introducir en otros serán sus mejores compañeros.

Encaja bien las formas redondas.

Ha adquirido una noción primaria de cantidad al indicar que desea mas de algo y comprende el significado de dame y toma.

Comprende la utilización del sí y el no.

Se perfecciona la permanencia del objeto.

Capacidad de seguir un relato de una breve secuencia y asocia los dibujos que van apareciendo.



|             |  |
|-------------|--|
|             | <p>Reproduce trazos verticales en el papel.</p> <p>Empieza a diferenciar colores.</p> <p>Muestra afecto.</p> <p>Tiene ansiedad por la separación.</p> <p>Escucha una historia o mira fotografías.</p> <p>Puede decir 10 o más palabras cuando se le pregunta. Algunas son inventadas por el mismo.</p> <p>Besa a los padres con los labios fruncidos.</p> <p>Identifica 1 o más partes del cuerpo.</p> <p>Entiende y puede señalar e identificar objetos comunes.</p> <p>Imita con frecuencia.</p> <p>Es capaz de quitarse algunas prendas de vestir como guantes, sombreros y calcetines.</p> <p>Comienza a experimentar un sentido de pertenencia, identificando las personas y los objetos diciendo "mi".</p> |
| 19-24 meses | <p>Piensa antes de actuar y se demora cada vez mas en este acto.</p> <p>Casi siempre sabe lo que quiere, para que lo quiere y como lo quiere.</p> <p>Lo que observa lo clasifica en su espacio mental.</p>   |

Puede realizar dos órdenes en una.

Construye torres hasta de 4 o 5 cubos.

Comienza a apasionarse por las figuras geométricas y trata de encajarlas por todas las aberturas posibles.

Tira la pelota cuando se le pide.

Identifica casi la mayoría de objetos familiares.

Señala las partes de su cara cuando se le nombran casi sin equivocarse.

Ha venido consolidando el juego simbólico con escenas cada vez más complejas.

Reconoce mejor la noción de plano horizontal.

Muestra gran interés por las acciones que realizan los adultos.

Comienza la práctica y comprensión de los conceptos grande y pequeño.

Hace trazos con buena precisión aumentando su capacidad de discriminación entre cuadrado y círculo.

Será capaz de ejecutar 3 de cada 4 órdenes.

Para la marcha si se le pide.

Si se le pregunta por un familiar ausente,

|  |   |
|--|---|
|  | <p>responderá con gestos indicando que no se halla presente. Ya tiene un a memoria mediata e inmediata de largo alcance.</p> <p>Hacia los 22 meses comienza la toma de conciencia del tiempo.</p> <p>El concepto de uno o muchos esta mas afianzado.</p> <p>Son creativos.</p> <p>La coordinación de esquemas es mucho más rápida y su pensamiento utiliza representaciones simbólicas completas.</p> <p>Su creatividad espera ser explorada al máximo.</p> |
|--|---|

### Dimensión Psicomotora

Se afirma que la dimensión psicomotora es en esta etapa de 0 a 3 años, la dimensión trasversal ya que el niño es corpóreo y es el cuerpo su herramienta de expresividad y comunicación no verbal, es decir, mediante gestos, sonidos, miradas, entre otros, que se mencionarán más adelante.

Tabla 4: Dimensión Psicomotora

| <b>Edad</b> | <b>Dimensión Psicomotora</b> |
|-------------|------------------------------|
| 0-3 meses   |                              |

|           |  |
|-----------|--|
|           | <p>Mantiene la cabeza erguida cuando está en brazos.</p> <p>Fija la mirada y la mueve siguiendo movimientos de un objeto o persona.</p> <p>Sostiene objetos con presión involuntaria y los agita.</p> <p>Descubre y juega con manos y pies.</p>  |
| 3-6 meses | <p>Levanta y mueve la cabeza cuando está boca abajo.</p> <p>Gira desde la posición de boca arriba a la posición de lado y viceversa.</p> <p>Coge y agita objetos cercanos.</p>   |
| 6-9 meses | <p>Se mantiene sentado sin apoyo.</p> <p>Se arrastra por el suelo.</p> <p>Se sostiene de pie con apoyo.</p> <p>Sonríe ante su imagen en el espejo, la acaricia y parlotea.</p> <p>Tira los objetos para ver cómo caen y oír el ruido que hacen.</p> <p>Se lleva alimentos y objetos a la boca.</p> |

|              |  |
|--------------|--|
|              | <p>Coge objetos y los golpea.</p>  |
| 9-12 meses   | <p>Se sienta y se levanta con apoyo.</p> <p>Gatea.</p> <p>Descubre objetos ocultos en su presencia.</p> <p>Mete y saca objetos de un recipiente.</p> <p>Da sus primeros pasos con ayuda.</p> <p>Juega con la cuchara y se la lleva a la boca.</p> <p>Colabora en juegos de imitación.</p> <p>Obedece a una orden simple cuando va acompañada de ademanes o gestos.</p> |
| 12 -18 meses | <p>Se pone de pie y da pasos sin apoyo.</p> <p>Hace rodar una pelota, imitando al adulto.</p> <p>Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</p> <p>Comienza a admitir comida sólida.</p> <p>Manipula libremente con juegos de construcción.</p> <p>Reconoce partes del cuerpo (cabeza, manos, pies).</p>   |

|             |  |
|-------------|--|
| 18-24 meses | <p>Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</p> <p>Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</p> <p>Reconoce algunos útiles de higiene personal.</p> <p>Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</p> <p>Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</p> <p>Se reconoce a sí mismo en fotografías.</p>  |
| 24-30 meses | <p>Salta con ambos pies.</p> <p>Lanza la pelota con las manos y los pies.</p> <p>Se quita los zapatos y pantalones desabrochados.</p> <p>Utiliza cuchara y tenedor y bebe en taza sin derramar.</p> <p>Completa un tablero de tres formas geométricas (redonda, cuadrada y triangular) en tablero inverso.</p> <p>Conoce el orinal y el wc. y los utiliza por indicación del adulto.</p> |
|             |  |

|             |   |
|-------------|---|
| 30-36 meses | <p>Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.</p> <p>Es capaz de correr y salta con cierto control.</p> <p>Pide ir al baño cuando lo necesita.</p> <p>Copia el círculo, la línea vertical y la línea horizontal.</p> <p>Come de forma autónoma todo tipo de alimentos.</p> <p>Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo, lejos...)<br/>y temporales (de día-de noche).</p> |
|-------------|---|

Como licenciadas en pedagogía infantil, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta para el trabajo con la primera infancia es identificar todos y cada uno de los desarrollos de los niños y niñas los cuales marcan en diferentes momentos y situaciones los logros significativos e indispensables en el desarrollo infantil, los cuales a la vez nos permiten apoyar y potencializar los avances y retrocesos en dicho desarrollo.

## 6.6. La integralidad

Los Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial, citan el PPEC (Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario) formulado por el ICBF en el cual se concibe la atención integral como: una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las

potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía” (Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010). Este proyecto es un proceso dinámico, teórico-práctico, en permanente construcción, que orienta el quehacer pedagógico con los niños y las niñas, padres de familia y comunidad con una intencionalidad formativa para fortalecer el desarrollo integral.

Por otro lado, (Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, 2010) expone el principio de integralidad: “El principio de integralidad: “Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural.” Plantear el principio de integralidad en el preescolar implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre. Para lograr un desarrollo integral de los niños, es necesario, en los primeros años de vida, contar con una apropiada nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con sus padres y con otros adultos que ejercen algún tipo de influencia en su proceso de crianza. La educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea condiciones para continuar en él, potenciando sus capacidades que les faciliten el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas sus dimensiones como seres humanos, por tanto se deben orientar a la solución de problemas abiertos y complejos, como las complejas situaciones que los niños encuentran y resuelven en los contextos naturales relacionados con su mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural, con una clara intencionalidad pedagógica y didáctica. El niño como ser integral debe ser atendido por otros sectores que tienen competencias específicas.”



(Ministerio Educación nacional, 210AD) cita a (E, Gómez, Thomas, Ejecutivo, & Cidi, n.d.) quienes definen la atención integral como “el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables.”

Dichas acciones están explicadas en el documento (Ministerio Educación nacional, 210AD), divididas en categorías que podemos resumir así:

La categoría 1, hace referencia a la protección. Derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y el derecho a ser cuidados y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos.

Esta categoría tiene a su vez dos subcategorías, la primera, el reconocimiento al niño o la niña, y la segunda, el buen trato, tanto adulto-niño y niña, como entre pares.

La categoría 2, es la vida y supervivencia. Es el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar físico, psíquico y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo. Esta, de igual manera se divide en 3 subcategorías, salud, seguridad alimentaria y seguridad.

La categoría 3, desarrollo y educación inicial. La educación para la Primera Infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. Sus subcategorías son, procesos educativos y procesos pedagógicos de formación con los agentes educativos

Y la categoría 4, la participación. Es el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos. Sus subcategorías son, la participación del niño y la niña y su familia en decisiones que le competen y afectan y la participación en los espacios sociales y culturales.

(Ministerio Educación nacional, 210AD) El PAI (Plan de Atención Integral) reconoce la importancia de los primeros años de vida para el adecuado desarrollo humano, y como factor de progreso de los pueblos y en este sentido debe:

- Promocionar la nutrición, la salud y los ambientes sanos desde la gestación hasta los 5 años, entre las familias, la comunidad y los centros infantiles; así como, la prevención y atención a la enfermedad y el impulso de prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico ambiental.
- Fomentar prácticas socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años.
- Velar por la restitución de los derechos vulnerados a los niños y niñas, por parte de los organismos responsables.
- Orientar la participación de niños y niñas menores de 5 años en la toma de decisiones que afectan sus vidas en los espacios de desarrollo familiar, social e institucional.
- Impulsar la creación de canales de participación ciudadana para la formulación, ejecución y evaluación de políticas locales de primera infancia.
- Garantizar el derecho a la identidad de todos los niños y las niñas, desde los primeros días de su nacimiento, realizando las gestiones necesarias. Este derecho es la base para que sea posible acceder a todos los demás servicios.

(Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera Infancia, 2010), la integralidad en la estrategia se expresa a través de las concepciones de niño y niña y sus derechos, la atención y la gestión, que deben concurrir en los entornos en donde transcurren sus vidas.

La atención se hace integral cuando se organiza en función de las niñas y los niños y está presente en los territorios y escenarios específicos en donde trascurre su vida cotidiana, es decir; llega al hogar, a los centros de atención en salud y de desarrollo infantil, a los espacios públicos. Está dirigida a garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y reúne las condiciones para asegurar que sea disponible, accesible, de calidad, incluyente y sostenible para todas y todos de acuerdo con su edad, contexto y condición.

La gestión se torna integral en tanto trasciende la mera articulación de acciones atomizadas, sectorializadas y descontextualizadas, para propender porque la labor de cada actor se configure desde su especificidad, en relación con la especificidad de los demás, y que esto ocurra de manera intersectorial, concurrente, coordinada y corresponsable. (Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera Infancia, 2010).

La integralidad se logra entonces a partir de la acumulación del cuidado, la protección, el bienestar, la potenciación de todas las dimensiones del desarrollo, la concepción de infancia y de niño por parte del adulto (en este caso de la docente) para poder llevar a cabo aprendizajes significativos para la primera infancia.

## **6.7. Desarrollo Psicomotor**

Es importante aclarar y cabe resaltar que no es posible hablar y definir el concepto de psicomotricidad sin empezar a intervenir paralelamente del término de cuerpo, éstas dos definiciones van intensamente relacionadas, pues una da pie para coexistir a la otra, Chalela y Gutiérrez (2017) parten en su texto *Vivencia*

corporal: lenguajes expresivos en la infancia, de cómo el cuerpo es el primer instrumento de educación infantil y por lo tanto merece un significado y un conocimiento histórico que trae consigo, las autoras empiezan con una mirada histórica del cuerpo en el sujeto.

### 6.7.1. Concepción de cuerpo.

Mosches (2010), hace en referencia en la concepción del cuerpo en Grecia antigua, donde se ve al cuerpo y a la mente (pensamiento) en uno mismo, sin embargo, esta bidirección para los griegos no es del todo certera, siguen interpretando por aparte el cuerpo, pero llegan a generar hipótesis y cuestionamientos sobre los sentimientos, emociones y sensaciones.

Continuando en el siglo V antes de Cristo suceden varios acontecimientos, se empieza por ver al cuerpo como algo delicado, centrándose a una formación educativa en el ámbito de la música, la ciencia, la filosofía, las artes, las leyes y la gimnasia, logrando así una integralidad en el hombre, pues se estabiliza al sujeto de manera: cuerpo, mente y espíritu. Lo único que importo en este pensamiento fue que esta educación o formación humana era recibida y ejecutada para los “hijos varones”, ya que, desde el nacimiento, estos niños eran vistos y proyectados a ser soldados, estos hombres debían tener unas condiciones físicas excepcionales.

A raíz de los juegos Olímpicos del año 776 antes de Cristo, en donde además de la importancia de honrar a los dioses, se buscaba resaltar un protagonismo para aquellos hombres “guerreros y luchadores”, pues demostraban cuan importancia, cuidado y entrenamiento recibía el cuerpo, por esta razón en varias ciudades pero en especial Creta, llegó la cultura y costumbre de fortalecer a los niños en educación de carreras y luchas, para así más adelante, en su vida adulta se desarrollaban en unos espacios más atléticos (lanzamiento

de jabalina, arquería, lucha contra toros, etc) y otros espacios orientados a la guerra y el combate (control de armas).

Ya en la edad Media se genera un desprestigio hacia la mirada e importancia del cuerpo, pues se denota la imposición de la religión cristiana, pues esta creencia se basa principalmente en la redención del alma. En el Renacimiento (y de acuerdo a como su nombre lo dice renace los cambios) se empieza a ver de nuevo el cuerpo, la razón de nuevo se permea y esta vez sobrepasando las creencias religiosas o la fe. En el Romanticismo el cuerpo es idóneo para las artes, dando una mirada más descubierta: los desnudos, propuestos por muchos artistas en imágenes (pinturas y/o esculturas). Llegando así a un acuerdo entre cuerpo y alma, intelecto y corazón.

En la revolución francesa, el cuerpo empieza a perder todo el interés y valor que había llegado a tener, generando en él una representación de “máquina de trabajo” para poder alcanzar y abordar una actividad productiva social-económica. La revolución industrial trajo consigo la diferenciación de nivel económico surgiendo de manera significativa la burguesía, en donde los pobres trabajaban sin descanso alguno, y aquellos que posean mejores bienes económicos logran enfocarse de manera positiva en su cuerpo, ocupándolo en enfoques deportivos como el golf, pruebas de atletismo y fútbol, por ello aparecen las competencias por medio de federaciones a niveles regionales y nacionales.

Hoy en día el cuerpo es concebido como una masa compuesta por sistemas orgánicos que mantiene a un ser vivo. “el cuerpo humano se concibe como el conjunto de sistemas orgánicos o la estructura que caracteriza al hombre” (Chalela y Gutiérrez, 16, 2017).

“Hoy en día el cuerpo se presenta como unidad indisoluble y más aún se interpreta, como cuerpo-imagen (Garay y Viveros, 1999)” (Bolaño, 32, 2010), se resalta de la manera de cómo el cuerpo no sólo un “algo”

de tener, sino es y debe ser cuerpo, donde es un principal conductor de todo aquello que se pueda palpar y sea fáctico, obteniendo así un “cuerpo integrado” (Tobar,1998).

La concepción de cuerpo entonces va más allá de verlo como un instrumento físico, es toda la posibilidad que tiene el niño de expresión de comunicación y el medio para entender el mundo que lo rodea. Por ello la importancia de dejar que sea el en movimiento libre. El niño partirá de reconocer su cuerpo y luego de allí a reconocer su entorno.

### **6.7.2. Concepción de psicomotricidad.**

Gelles, R y A, Levine (1996) desarrollan el inicio de la psicomotricidad y su posterior progreso a un paralelismo de tiempo como la evolución del hombre en la Tierra, donde sus primeras manifestaciones psicomotoras se ejercen en la antigüedad, específicamente en las primeras cultivaciones de los seres humanos, lo consideran así debido a la necesidad del ser humano por sobrevivir: ya sea la necesidad de una necesidad alimentaria como de su protección y cuidado (guerras y fortalezas).

En Grecia y trasladada posteriormente en Roma, se empieza a denotar la psicomotricidad o la “educación por movimiento” (Bolaños, 19, 2010), para aquellos niños que fueran mayores de 7 años, en donde esta educación era guiada por: el juego, la danza, la música, el ejercicio físico, entre otros, sin embargo, se demuestra una ligera atención al trabajo con el “saber ser” del niño (Nunes de Almedia,1998).

En Roma clásica se da un privilegio e importancia a la siguiente frase, que posteriormente se transforma en una consigna para todo el trabajo de la educación, “Mens sana in corpore sano” (Mente sana en cuerpo sano), donde se requiere de un equilibrio, manejo y desarrollo del cuerpo (funciones) sobre una mente (bienestar). Por otro lado, el desarrollo en la civilización oriental fue bastante enfocado al interés por el

control corporal (aun en la actualidad se ve evidenciada el interés) para poder llegar así a un “fin místico y trascendente” (Bolaños, 20, 2010).

En la edad media, surge de manera abrasadora la religión (priorizando el catolicismo), en donde el pensamiento científico y tecnológico, oprimido por la concepción del espíritu “...con lo cual la vida “terrenal” humana se concibió sólo un paso para la otra vida” (Bolaños, 21, 2010). Estas convicciones dieron lugar al cuerpo (y posteriormente su cuidado y valor). Ahora en el Renacimiento se emprenden diversas posturas: Koupernik (1976) menciona a Descartes con la idea de que “... cuerpo como mecanismo que era movido por el espíritu: por su parte Montaigne daba a entender que no era un alma, ni era un cuerpo lo que se desarrolla, sino que era un hombre”, el autor manifiesta que estas concepciones dan a entender que antes de entender y conocer la psicomotricidad, existe un “precurso”, en donde se ve al sujeto de manera integral en sus aspectos concretos o globales de su desarrollo.

Nunes De Almeida (1998) define que entre los siglos XVII y XVIII acontecen varios pensamientos que dan importancia al desarrollo y formación motriz en el hombre, comenzado por Comenio recrea tres grandes posturas o ideas en su método de enseñanza: naturalidad, intuición y auto-actividad que paralelamente, coinciden con “las leyes del desarrollo del niño”. J.J Rousseau asegura, que lo más fundamental para la educación es apropiarse y admitir todas las singularidades personales del niño acorde a su edad, permitiendo así, el desarrollo motor como un ser indispensable, ya que por medio de él, se puede conocer las capacidades del niño y poder en segundo lugar, mejorarlos, da como un próspero mejoramiento para aquellos cuerpos “robustos y sanos” a lo que Rousseau creí que se lograba por medio de “estimulación física y de movimiento”, (sin embargo se hace la acotación, que ya no se implemente el término ni uso de la palabra “estimulación”, hoy se le denomina: potencialización). Declory diseña y ejecuta “los centros de

interés”; “base de amplios movimientos didácticos en la educación preescolar, con amplios fundamentos en la motricidad del niño” (D’quiroz y O Shaher, 1987).

El siglo XX trajo consigo grandes movimientos pedagógicos; la Escuela Nueva y algo mucho más resaltante: el término de Psicomotricidad (Bolaños y Gámez, 2006) “según Spaeth y otros (1985), retomando a Vigarello, quien primero lo usó fue el Dr. Ph Tissié; pero sólo hasta 1960 con la obra de Picq y Vayer se le dio uso en el ámbito educativo” (Bolaños, 22, 2010), Bolaños afirma que antes el término de psicomotricidad era empleado para fines terapéuticos: como lo trabajo Preyer (1888) y Shin (1900), Dupré (1907), la psicomotricidad es el efecto del debilitamiento mental y motriz (Viscarro, 1994). Wallon enuncia “el diálogo tónico-emocional”, Vial R, quien de manera simultánea trabaja y presenta al tono muscular y la movilidad de manera compacta (no son separadas), donde además hay (o llega a manifestarse), unificando nexos sensitivos, sensoriales y afectivos (Bolaño y Gámez, 2006). En la edad moderna la psicomotricidad es ahora encaminada por Ajuriaguerra, como un “método de relajamiento” ya que se manifiesta de tal manera que en el niño se pueda observar (y sus relaciones) desde una mirada psicoanalítica siendo la terapia un desarrollo primordial (López, 1994). “.. Ajuriaguerra y Suzanne Naville proponen una educación de los movimientos del cuerpo para entender los problemas psicológicos y físicos del niño considerando que el cuerpo, como la presencia del niño en el mundo, es el agente que establece la relación, la primera comunicación y que integra la relación de los otros, de los objetos, del espacio y del tiempo”. Las interpretaciones de los autores dan como finalidad a la importancia que la psicomotricidad ha demostrado desde la mirada social, donde la motricidad y el tono, da pie para poder llevar a cabo relaciones inter e intrapersonales.



Francisco López (1994) retoma a Raiman “El movimiento sea cual fuese la intencionalidad que lo anima y la conciencia que lo ilumina, es siempre y en primer lugar la manifestación de un organismo, con una carga de magnitud equivalente a su dimensión total, una proyección en el mundo de la estructura del ser.”

Vayer (1977) citando a Jean Le Camus, consideró tres fases fundamentales que transita el cuerpo a lo largo de la historia teniendo en cuenta la psicomotricidad como base fundamental para esta evolución: cuerpo hábil, cuerpo consciente y cuerpo significante:

- **Cuerpo hábil:** esta fase se desarrolla a finales del siglo XIX y en pleno medio siglo XX, donde se encuentra al cuerpo en la postura y enfoque de cuidado, mantenimiento, entreno y entreno demás cuidados, para así poder ejercer de una manera laboral de mayor nivel productivo industrial. la psicomotricidad se ve involucrada y desarrollada debido al trabajo de Philippe Tiessé a la cual designó “LA PSICODINAMIA” cuya intencionalidad era de preparar y entrenar en los centros psicomotores áreas como la gimnasia pedagógica y médica (oportuno a las aportaciones de Wallon y Heuyer retomado por Edouard Guilmain), creando “el primer examen Psicomotor que se convirtió en un medio diagnóstico, de indicación terapéutica y de pronóstico” (Bolaños, 25, 2010).
- **Cuerpo consciente:** desde los finales de la segunda guerra mundial hasta llegar a mediados de los años 70, se fase se caracteriza por crear en el cuerpo unas prioridades esenciales:”capaz de recibir, escoger, analizar, poner en orden, y conservar la información con el medio”. Por esta razón el concepto de Psicomotricidad se encaja y ajusta a una mirada mucho más profesional y especializada, donde sus principales suministros son la psicología y el psicoanálisis y orientada con predominios en el ámbito educación.

- **Cuerpo significativo:** atraviesa desde mediados de los años 70 hasta el día de hoy, y esta fase se fundamenta inicialmente dando una orientación al cuerpo como un ente capaz de comunicarse “hablar”, pierde su postura de un ser receptor, “... ahora es un “vehículo” capaz de emitir información, señales, significantes que pueden acompañar y en ocasiones sustituir a la palabra...” (Bolaños, 26, 2010). Las disciplinas retoman con muchísima fuerza y acogen de manera significativa la psicomotricidad como parte principal e individual de cada sujeto.

De acuerdo con los autores retomados se considera que la psicomotricidad es la relación cuerpo – mente y como a través del movimiento el niño refleja sus pensamientos.

### 6.7.3. **Psicomotricidad.**

Bernard Aucouturier habla en su libro “los fantasmas de acción y la practica psicomotriz” de la psicomotricidad definiéndola como parte del ámbito del desarrollo psicológico y referido a la construcción somato-psíquica del ser humano con relación al mundo que le rodea. Esta a su vez pone en evidencia la complejidad del desarrollo del ser humano. Pone el acento en la construcción somato-psíquica del niño. Efectivamente las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo, desde las representaciones inconscientes más originarias a las más conscientes. Es una invitación a comprender todo lo que expresa el niño de sí mismo por la vía motriz, a entender el sentido de sus conductas. Aquí entra el termino con el cual titula su libro “los fantasmas de acción”, los cuales animan todas las actividades y juegos del niño y facilitan el acceso al sentimiento de continuidad del placer de ser uno mismo abierto a los demás. El fantasma de acción es una representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el <<objeto>> y de actuar sobre él. A esto se le añade la definición de acción que da Aucouturier. La Acción es un proceso dialectico que implica al sujeto y al objeto, es decir que debe entenderse en términos de interacción y transformación entre dos seres y más tarde entre dos

funcionamientos psíquicos. El fantasma de acción nace entonces de una pérdida en la cual el bebé crea una ilusión de acción para recuperar el placer de la satisfacción y asegurar su continuidad. En el caso del bebé la pérdida sería comprendida como la ausencia de la madre. (Aucouturier, 2004)

Ahora bien, Carolina Frías en su texto 100 situaciones didácticas de la psicomotricidad (2014) registra la psicomotricidad como un suceso histórico dando hincapié en el campo de la medicina, pues allí denotaban el interés por el desarrollo humano y la importancia de la salud y sus posibles repercusiones. Retomando a Dupré (1907) fue quien inicialmente se encargó de trabajar la psicomotricidad por una serie de etapas de desarrollo "describiendo las dificultades que se presentan durante este proceso" (Frías, 2014) mirándose desde una perspectiva cerebral, neuro cerebral y la psiquis, otro personaje que da sentido e interés por la psicomotricidad es Wallon, viendo la psicomotricidad "como la conexión entre lo psíquico y lo motriz, enfatizando la importancia para el desarrollo psíquico infantil y de igual modo para la construcción de esquema e imagen corporal" (Frías, 2014)

Carolina Frías (2014), retoma distintos autores en donde determina que la psicomotricidad va en conjunto a un desarrollo o evolución del ser, en donde el cuerpo inicialmente se convierte en un medio de comunicación con aquel mundo exterior que lo rodea, unas conexiones neuronales y sensoriales, pues con una comunicación verbal o no verbal, despierta en el infante una globalidad total de sí mismo. Por esta razón para Frías (2014) la psicomotricidad se descompone en tres dominios esenciales:

- \* Dominio del movimiento en general.
- \* Dominio de la sensorio-motricidad.
- \* Dominio de la perceptivo-motricidad.

y a su vez, estos dominios se sub-dividen en unas categorías o espacios que deben ser vitales en todo el proceso de desarrollo motor y crea un así la siguiente figura

**Dominio del movimiento en general:**

- Control respiratorio
- Relajación y tono muscular
- Coordinación motriz: Gruesa: Equilibrio
  - Desplazamientos
  - Viso-motriz
- Fina: Manual
  - Viso-manual

**Dominio de la sensoriomotricidad:**

- Discriminación y control de estímulos sensoriales: Táctiles
  - Auditivos
  - Vestibulares y gravitacionales
  - Visuales
  - Cenestésicos y propioceptivos
  - Gustativos y olfatorios

**Dominio de la perceptivomotricidad:**

- Esquema corporal
- Orientación espacial
- Orientación temporal

"La psicomotricidad debe apreciarse como un enlace de dominios y no como procesos aislados. Los tres dominios deben ejercitarse simultáneamente, tanto en forma verbal como físicamente, haciendo siempre hincapié en alguno de los componentes más significativos de cada dominio en las actividades que se van a realizar" Frías, 2014, adicional no se debe rechazar la idea de acuerdo al desarrollo en el que el niño se encuentre, un dominio será de mayor importancia y vitalidad que otro.

#### ***6.7.3.1. Dominio del movimiento en general.***

"El desarrollo motor... se refleja a través de la capacidad de movimiento, depende esencialmente de dos factores elementales: ... maduración del sistema nervioso y... la evolución del tono muscular" Frías, 2014. la autora hace referencia en cuanto a la maduración del sistema nervioso al seguimiento de dos leyes básicas neurológicas; cefalocaudal (de cabeza hacia abajo) y próximo-distal (del eje hacia las extremidades superiores) "permiten entender el por qué el movimiento al principio es tosco, global y brusco" Frías, 2014.

En cuanto al tono muscular, "es una contracción parcial y permanente del músculo"(Frías, 2014), es decir, son aquellas funciones o movimientos corporales que se estén realizando. Por estas razones el dominio del movimiento en general está conformado por un control respiratorio, una relajación y tono muscular y por último una coordinación motriz (gruesa y fina).

Hace referencia Carolina Frías (2014) a un control respiratorio a una necesidad mecánica y automática con el fin de como su nombre lo menciona, tomar una cantidad de aire para controlar todos los movimientos del cuerpo, este control consta inicialmente de dos acciones: inspiración o inhalación (aire que entra al cuerpo acumulándose en la caja torácica) y espiración o exhalación (soltar el aire adquirido creando así una "acción elástica del tejido pulmonar y de la pared torácica"(frías, 2014). La intencionalidad principal de este

control es poder lograr en el niño y la niña una mejora en el ritmo respiratorio, así su desarrollo psicológico, la memoria y el aprendizaje en general, serán óptimos a medida que el niño requiera un desarrollo esencial.

Por otro lado, este control respiratorio regula de manera significativa las emociones de los niños, pues el control busca una armonía en todas las emociones que se pueda recrear en una situación o escenario que se vea involucrado el desarrollo general del infante.

Ahora, se habla de la relajación y el tono muscular, La autora Carolina Frías hace alusión a "... la disminución voluntaria del tono muscular (grado de tensión muscular), esta relajación sea total o fraccionada busca necesariamente un momento de desbando frente a una actividad dinámica en la cual el niño está realizando, así libera y desecha aquellos tejidos musculares inapropiados a su actividad normal muscular. Esta relajación evita y promueve las lesiones o discapacidades motoras como la hipertonía o flacidez muscular, de aquí promueve de nuevo el estado armonioso en el cual el niño debe permanecer y como cierre Frías propone que en la actualidad esta habilidad debe ser llevada a cabo a la población infantil de manera adecuada y oportuna.

Y para finalizar la última parte que conforma el dominio del movimiento en general, es la coordinación motriz, Frías (2014) la enuncia como aquella que "integra actividades relacionadas con el movimiento de todas las partes del cuerpo, mediante las cuales el niño aprenda a desarrollar habilidades o competencias motoras". La libertad de los movimientos en el niño logra una toma de conciencia de su propio cuerpo y como éste interactúa en el medio que lo rodea (medio de comunicación).

Sin embargo, esta coordinación motriz, tiene dos subdivisiones: Gruesa o global y fina o precisa. Inicialmente Frías (2014) define a la motricidad gruesa como "movimiento de las extremidades superiores e inferiores, cabeza y tronco o eje corporal central", de igual manera la autora contrasta que este tipo de

motricidad requiere tres aspectos esenciales que permiten un óptimo desarrollo: equilibrio, desplazamientos y viso motriz.

En cuanto a equilibrio se maneja a la "habilidad para controlar las diferentes partes del cuerpo... moviéndolas a voluntad de manera armónica en diferentes posiciones" (Frías, 2014), la importancia e incidencia del equilibrio en la primera infancia radica en la capacidad que el niño tiene para moverse en distintos lugares, teniendo en cuenta que dichos movimientos requieren de una sincronización, articulados a la gravedad y revelando firmeza y seguridad por sí mismos.

El segundo factor incidente, son los desplazamientos, siendo una "capacidad de movimiento coordinado y rítmico que adquiere el individuo para trasladarse de un lugar a otro" (Frías, 2014), para resumir tanto el equilibrio como los desplazamientos se relacionan entre sí dando en el niño la importancia de que su desarrollo sea paulatino y armónico y parejo el uno con el otro.

Y para finalizar en cuanto a la motricidad gruesa, se encuentra una coordinación viso motriz, básicamente busca que todos aquellos movimientos que el niño realiza requieren de una coordinación ojo-mano y ojo-pie, para su posterior desarrollo requiere de una maduración de sistema nervioso, debido a las implicaciones que éste necesita, pues si la finalidad de la coordinación viso motriz poder obtener una percepción de un movimiento frente a un objeto y acuñando una direccionalidad que se dé con precisión; en esta coordinación se articulan además el espacio y tiempo, la lateralidad, las percepciones sensoriales y el esquema corporal.

La segunda subdivisión que tiene la coordinación es la coordinación fina, según Frías (2014) "integra los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo que requieren precisión, de un adecuado nivel de coordinación cierto grado de maduración neuro motriz". En este desarrollo motor implica una disociación

de movimientos, es decir un incremento en los grupos musculares para poder realizar ciertos movimientos organizados, voluntarios y consientes. En este proceso de desarrollo le toma más tiempo y dominio al niño, puesto que es un dominio lento y complejo, empezando en una mayoría de casos entre los 15 y 18 meses.

Al igual que la coordinación gruesa, la fina requiere de dos campos que sustente y mantenga en forma su prospero desarrollo en la infancia: coordinación manual y coordinación viso manual.

La coordinación manual trabaja principalmente en cómo el niño "manipula un objeto utilizando toda su mano, explorándolo con su vista y otros estímulos (tacto, oído, cinestesia), estableciendo una relación reciproca entre la información motora y la visual principalmente, favoreciendo con ello la estimulación del interés, de la atención y de la voluntad del pequeño" Frías (2014). Esta exploración y descubrimiento de una posible funcionalidad de objetos genera en el niño un descubrimiento corporal altísimo, la autora menciona adicionalmente que no en todas las ocasiones el niño utilizará ambas manos para poder realizar este desarrollo, sin embargo, a medida que su madurez y complejidad este pulida podrá obtener una habilidad lateral sin ningún problema. Por otro lado, la autora enfatiza que para el control y dominio de esta coordinación se necesita una "segmentación corporal: hombro, brazo, antebrazo, muñeca y mano", ya que con esta fragmentación el proceso del niño paulatinamente se irá mejorando (teniendo en cuenta que el proceso no es lineal ni estandarizado para cada niño).

Y para concluir en este primer dominio Carolina Frías habla sobre la coordinación viso manual, enfatizando inicialmente que esta coordinación es aún mucho más precisa que la anterior pues en esta requiere 'una fragmentación corporal mucho más compleja, muñeca, manos y dedos, generando en el infante un mayor grado en sus movimientos ocasionando precisión y agilidad.



### 6.7.3.2. Dominio de la sensoriomotricidad.

Los movimientos en el niño inicialmente no solo corresponden a una educación motriz involucrando exclusivamente a los músculos, también se ven interrelacionados las sensaciones que estas experiencias corporales se vivencian en su cotidianidad o su entorno. En el momento en que el niño ejerce un movimiento "Recibe diversas sensaciones desde los primeros meses de vida y, a medida que crece, estas sensaciones continúan desarrollándose dependiendo de la estimulación que recibe del exterior" (Frías, 2014)

Estas sensaciones están divididas según Frías en seis subgrupos: táctiles, auditivos, vestibulares y gravitacionales, visuales, cinestésicos y propioceptivos y, por último, gustativos y olfatorios.

A continuación, se mostrarán unas tablas en donde se verá como desde el periodo intrauterino hasta los tres años lo que el bebé y niño siente mientras realiza diferentes movimientos;

Tabla 5: Desarrollo de la sensación táctil

| PERIODO                     | DESARROLLO DE LA SENSACION TACTIL   |
|-----------------------------|---|
| <b>Periodo intrauterino</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente la tensión o relajación muscular de su madre, según el estado emocional en el que se encuentra ella durante el embarazo.</li> </ul>   |
| <b>Primer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente la textura del pezón y del biberón al succionar la leche.</li> <li>• Siente la textura de la ropa y del pañal.</li> <li>• Siente el contacto físico, cerrando su palma (reflejo primario).</li> <li>• Siente la temperatura de la leche en su boca al succionarla.</li> </ul> |
| <b>Tercer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente la textura del objeto que sostiene en la mano.</li> <li>• Siente la textura del chupón en su boca.</li> </ul>   |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente el movimiento de los dedos de los pies, al tocarlos</li> </ul>  |

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Sexto mes</b>  | <p>estando bocarriba.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente las texturas de los objetos al pasarlos de una mano a la otra.</li> <li>• Siente la textura de diversos objetos al chuparlos constantemente.</li> </ul>  |
| <b>Noveno mes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibe diferentes sensaciones al introducir y retirar objetos de su boca a voluntad.</li> <li>• Siente la temperatura del biberón en sus manos al sostenerlo.</li> <li>• Siente el peso de los objetos al sostenerlos por lo menos durante un minuto.</li> <li>• Siente la textura de la piel en personas conocidas al abrazarlos, acariciarlos y besarlos.</li> <li>• Siente la fuerza al jalar de la ropa o del cabello a las personas.</li> <li>• Recibe sensaciones diversas en todo su cuerpo durante el periodo de arrastre y gateo.</li> </ul> |
| <b>Un año</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibe diferentes sensaciones en los pies al explorar activamente su medio (durante la caminata).</li> <li>• Elige a voluntad objetos de su agrado por la textura, entre otras características.</li> <li>• Siente la presión de sus manos al sostener los objetos.</li> <li>• Al comer con cuchara siente la presión en su mano y la sensación de ésta en su boca o rostro por la boca coordinación que aún no tiene.</li> </ul>  |
| <b>Tres años</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al doblar hojas de papel (para formar un barco o avión) siente la textura y se da cuenta de algunas propiedades que tiene éste.</li> <li>• Siente la textura de jabón al lavarse las manos, de la plastilina al manipularla, de la servilleta al limpiarse la boca, del cepillo de dientes al cepillárselos, etc.</li> <li>• Durante el baño, siente la diferencia de una esponja y un estropajo, así como sensaciones diferentes en cada una de las</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>partes del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente la diferencia de permanecer con ropa seca, al controlar sus esfínteres, cuando antes se mojaba.</li> </ul> |
|--|--|

Tabla 6: Desarrollo de la sensación auditiva

| <b>PERIODO</b>              | <b>DESARROLLO DE LA SENSACIÓN AUDITIVA</b>  |
|-----------------------------|---|
| <b>Periodo intrauterino</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha los latidos del corazón de su madre.</li> <li>• Escucha vibraciones sonoras y la voz de su mamá.</li> </ul>  |
| <b>Primer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende al sonido de una campanilla.</li> <li>• Escucha sus propias vocalizaciones reflejas.</li> <li>• Escucha los latidos del corazón de su mamá al ser cargado del lado izquierdo de ella.</li> </ul>   |
| <b>Tercer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca el origen de un sonido.</li> <li>• Distingue tonos de voces.</li> <li>• Escucha los sonidos guturales que emite.</li> </ul>  |
| <b>Sexto mes</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica tonos de voces (enojado y amistoso).</li> <li>• Reacciona ante sonidos fuertes inesperados.</li> <li>• Escucha su propio balbuceo.</li> </ul>   |
| <b>Novenos mes</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde al escuchar su nombre.</li> <li>• Imita silabas que escucha.</li> <li>• Entiende órdenes sencillas.</li> <li>• Reconoce el significado de algunos sonidos.</li> </ul>                             |
| <b>Un año</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocaliza al escuchar sus propias vocalizaciones.</li> <li>• Imita patrones de entonación de la voz de otros.</li> <li>• Atiende cuando se le llama.</li> </ul>   |
| <b>Tres años</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le agrada escuchar historias repetidas.</li> <li>• Establece conversaciones cortas con los adultos.</li> <li>• Emplea verbos y sustantivos que ha escuchado.</li> <li>• Relata un suceso corto.</li> </ul> |

Tabla 7: Desarrollo de la sensación vestibular y gravitacional

| PERIODO                     | DESARROLLO DE LA SENSACIÓN VESTIBULAR Y GRAVITACIONAL  |
|-----------------------------|--|
| <b>Periodo intrauterino</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NO SE REALIZA NINGUN DESARROLLO</li> </ul>  |
| <b>Primer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tranquiliza al ser arrullado en brazos o en cuna.</li> <li>• Rueda parcialmente hacia el costado.</li> <li>• Levanta la cabeza por unos segundos.</li> <li>• Responde al reflejo de Moro.</li> </ul> |
| <b>Tercer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta la cabeza y el pecho, estando bocabajo.</li> <li>• Se arrulla con pequeños movimientos que él realiza.</li> </ul>   |
| <b>Sexto mes</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se levanta sobre sus muñecas al estar acostado bocabajo.</li> <li>• Permanece sentado por 30 segundos apoyado en sus manos y con las piernas abiertas.</li> <li>• Disfruta cuando lo mueven.</li> </ul> |
| <b>Noveno mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanece sentado por más de 10 minutos.</li> <li>• De pie se apoya en un barandal.</li> <li>• Se sienta cuando está de pie.</li> <li>• Se voltea bocarriba y bocabajo a voluntad.</li> </ul>           |
| <b>Un año</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentado gira y se tuerce para todos lados.</li> <li>• Camina solo o con ayuda del adulto.</li> <li>• Se pone de pie cuando está sentado.</li> </ul>   |
| <b>Tres años</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corre sin dificultad.</li> <li>• Patea una pelota fija y en movimiento.</li> <li>• Sube y baja escalones de una a la vez.</li> <li>• Realiza movimientos en secuencia.</li> </ul>                       |

Tabla 8: Desarrollo de la sensación visual

| PERIODO        | DESARROLLO DE LA SENSACIÓN VISUAL   |
|----------------|---|
| <b>Periodo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NO SE REALIZA NINGUN DESARROLLO</li> </ul> |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>intrauterino</b> |   |
| <b>Primer mes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mira únicamente un objeto cuando está en línea de visión.</li> <li>• Mira los rostros de quienes lo observan.</li> </ul>   |
| <b>Tercer mes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigue con la vista un objeto en un área de 180°</li> <li>• Observa sus manos.</li> <li>• Mantiene contacto visual por 3 segundos.</li> </ul>   |
| <b>Sexto mes</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue personas conocidas de extrañas.</li> <li>• Reconoce el biberón cuando lo ve.</li> </ul>  |
| <b>Noveno mes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa objetos que trae en las manos durante un minuto</li> <li>• Diferencia objetos antes de manipularlos.</li> <li>• Da palmadas a su imagen reflejado en un espejo.</li> <li>• Identifica a personas conocidas al mirarlas.</li> </ul> |
| <b>Un año</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se apodera de objetos que otros niños traen consigo.</li> <li>• Observa todo lo que hay a su alrededor.</li> </ul>   |
| <b>Tres años</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentra visualmente el objeto solicitado.</li> <li>• Identifica tres colores.</li> <li>• Identifica líneas rectas y curvas.</li> </ul>   |

Tabla 9: Desarrollo de la sensación cinestésica y propioceptiva

| <b>PERIODO</b>              | <b>DESARROLLO DE LA SENSACION CINESTÉSICA Y PROPIOCEPTIVA</b>  |
|-----------------------------|--|
| <b>Periodo intrauterino</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NO SE PRESENTA NINGUN DESARROLLO</li> </ul>   |
| <b>Primer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta movimientos no dirigidos en todas las partes del cuerpo especialmente con manos y pies.</li> <li>• Responde al reflejo de succión y de marcha.</li> <li>• Gira su cabeza cuando le tocan la cara.</li> </ul> |
| <b>Tercer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostiene la cabeza erguida y firme, estando en posición vertical.</li> </ul>  |
| <b>Sexto mes</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se arrastra hacia atrás y hacia adelante.</li> <li>• Sacude objetos y los aprieta.</li> </ul>   |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanza objetos colocados a 15 o 22 cm delante de él.</li> <li>• Gira sus muñecas.</li> </ul>   |
| <b>Noveno mes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Golpea objetos unos con otros, sacudiéndolos.</li> <li>• Gatea coordinadamente.</li> <li>• Dice adiós con su mano.</li> <li>• Aplauda.</li> <li>• Mete objetos en un recipiente.</li> <li>• Deja caer objetos y los recoge.</li> </ul>  |
| <b>Un año</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta sus brazos imitando al adulto.</li> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> </ul>  |
| <b>Tres año</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace bolas y tintas de masa o de plastilina.</li> <li>• Colorea partes de un dibujo.</li> <li>• Copia trazos imitando a otra persona.</li> <li>• Pas las páginas de un libro a otro.</li> <li>• Apila cubos.</li> <li>• Recibe la pelota con los brazos extendidos</li> <li>• Acomoda correctamente el lápiz en la mano.</li> </ul> |

Tabla 10: Desarrollo de la sensación gustativa y olfativa

| PERIODO                     | DESARROLLO DE LA SENSACION GUSTATIVA Y OLFATIVA  |
|-----------------------------|--|
| <b>Periodo intrauterino</b> |  |
| <b>Primer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta el sabor de la leche materna o de formula.</li> </ul>  |
| <b>Tercer mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia el sabor de leche materna al de la leche de formula.</li> <li>• Identifica a su madre por su olor.</li> </ul>    |
| <b>Sexto mes</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta los nuevos alimentos (puré y jugo).</li> </ul>   |
| <b>Noveno mes</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta otros nuevos alimentos con texturas diferentes (picado fino).</li> <li>• Acepta bien la leche de formula.</li> </ul> |
| <b>Un año</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta alimentos más sólidos con diferentes sabores, olores y</li> </ul>  |

|           |  |
|-----------|--|
|           | texturas.  |
| Tres años | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue olores y sabores diferentes durante la comida.</li> <li>• Identifica el olor del jabón, champú y pasta dental.</li> <li>• Identifica frutas por su olor y sabor.</li> </ul> |

### 6.7.3.3. *Dominio de la perceptivomotricidad.*

"La perceptiva motricidad está ligada directamente al movimiento del cuerpo. manteniendo una relación dinámica entre el estímulo externo que excita la sensibilidad de órgano sensorial con las reacciones que interpreta el cerebro sobre los estímulos recibidos"(Frías, 2014). La perceptivo-motricidad se enfática en que el niño sea capaz de distinguir e interpretar diversas experiencias que estén asociadas a su desarrollo integral de su propio cuerpo.

Para poder llegar a tener dominio en la perceptivo-motricidad tiene dos corrientes; "lo bilógico y lo social. En lo biológico, le permite al individuo desarrollar e incrementar otras capacidades hasta donde sea posible, y en los social, prepararlo para su adaptación con su entorno.

De este dominio se va a rescatar únicamente el esquema corporal, "el esquema corporal es la organización de las diferentes sensaciones del cuerpo propio en relación de las experiencias que recibe del entorno" Defontanie (1978). Para el dominio de este esquema corporal requiere condiciones necesarias.

### 6.7.4. **Esquema corporal.**

“El esquema corporal se refiere a la representación mental que hacen el niño y la niña de; así diversas partes de su cuerpo” (Chalela y Gutiérrez), el esquema corporal genera esas figuras mentales que van obteniendo de su cuerpo a medida que ellos y ellas lo van identificando, es decir, no solo conocen sus partes

y funciones, crean emociones y sensaciones que están continuamente recibiendo desde su entorno externo. “la expresión “esquema corporal” se refiere a la adaptación automática de las partes esqueléticas y a la tensión y relajación de los músculos necesarios para mantener una posición, para moverse sin caer y para mover objetos con eficiencia” (Condemarin, 1994 retomado por Bolaños, 2010).

Hoy en día existe una estructura (por etapas) para poder identificar en qué nivel se encuentra el niño o la niña en su esquema corporal (sólo se dará prioridad a las dos primeras etapas) :

“Del nacimiento a los 2 años: en esta etapa el niño delimita su cuerpo del mundo de los objetos

De los 2 a los 4 años: el niño logra integración de vivencias motrices como experiencias personales que después evocará en sus recuerdos” (Bolaño, 97, 2010).

#### **6.7.5. Imagen corporal.**

“La imagen corporal es la forma como los niños y las niñas se perciben a sí mismos, es decir, como aprecian su cuerpo. De acuerdo con la percepción que tienen, expresan sus emociones, sentimientos y pensamientos. Se refiere al conocimiento, valoración y la representación que ellos hacen de su cuerpo y a la forma como se ven y se auto imaginan.” (Chalela y Gutiérrez, 2017). Las autoras además señalan que el adulto cuidador o la maestra, debe permanentemente dar mensajes positivos, pues el ideal es que el niño sea capaz de establecer una relación entre su cuerpo y su imagen en él, las expresiones, gestos, estimaciones son algunas de las maneras para poder llevar a cabo dicha relación. Donde los mensajes sean realizados de manera negativo, puede generar en los niños y las niñas retrasos, inseguridades, movimientos inhibidos, y demás representaciones que paulatinamente irá generando, dibujos, expresiones verbales, etc.

La imagen corporal es el cúmulo de “las sensaciones y sentimientos que conciernen al cuerpo... la totalidad de experiencias vitales y procesos mentales... se reconoce a sí mismo y al mundo.” (Bolaños, 98,



2010), rescata la importancia que tiene los sentimientos o emociones que son creados para los niños y las niñas e inclusive lo que ellos mismos generan de sí, se debe potencializar estas manifestaciones afectivas pues así se encargan los demás desarrollo de tener una calidad de desarrollo efectiva y pertinente, acorde a la edad de cada niño y niña, acompañada del sistema nervioso central, encargada de recibir y manifestar estos estados de ánimos.

### **6.8. Ambientes Musicales**

Morales (2000) reconoció cinco componentes principales que conforman un ambiente de aprendizaje: el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios. Así mismo la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no es exclusivo de dos grandes actores educativos; maestro-estudiante, da ahora un lugar e importancia al espacio físico (aunque éste sea cerrado), pero adicional, habla Velásquez (2008) existen distintos tipos de ambientes: ambiente reales (aula convencional), ambientes virtuales, ambientes abiertos o cerrados, ambientes unimediales y multimediales, ambientes con propósitos curriculares específicos, entre otros, los cuales deben generar aprendizajes a los estudiantes pero también puede ser bastantes enriquecedores y/o productivos para los maestros. Un ambiente también da condiciones propicias para hacer posible la realización de algunos procesos, pues “el aprendizaje no puede desasociarse de la enseñanza” (Velázquez, 14, 2008). Un ambiente de aprendizaje no es solo la relación pedagógica maestro-alumno, influyen además otros factores del ámbito educativo que lo componen e incluso lo mejoran: enseñar-aprender (contenidos), cómo hacerlo (metodología), con qué (recursos), para qué (propósito), qué utilidad tiene lo aprendido (transferencia-comprensión), cómo aprendió (evaluación), consciente de lo que ha logrado y lo que falta (metacognición) y para finalizar “el espacio físico dependerá del tipo de práctica educativa que se realizan en él” (Velásquez, 15, 2008).

Moreno (2005) habla de que un ambiente de aprendizaje es una acción docente en donde influye un ambiente físico, pero además emocional. En donde un ambiente cerrado, llegar a ser casi un limitador y un ambiente abierto da un aprendizaje de calidad. Y por ello se debe tener en cuenta, tres aspectos importantes para llevar a cabo su diseño; el primero, son las aportaciones de las teorías educativas, el segundo, son las características del grupo destinatario de dicho ambiente y el tercero, es la naturalidad de los contenidos y los procesos educativos.

El primer aspecto, básicamente desarrolla la idea de qué tipo de modelo pedagógico se tendrá en cuenta al momento de desarrollar los ambientes de aprendizaje, el segundo, busca la caracterización individual de cada sujeto, pero a su vez una a nivel colectivo, teniendo en cuenta: intereses, motivaciones y necesidades, es decir, la creación de un ambiente de aprendizaje se hace a través de una mirada general, influye de manera directa y alta los aspectos individuales, “todas las investigaciones sobre aprendizaje coinciden en señalar que este es un fenómeno individual, sin embargo, dadas las condiciones de los sistemas educativos, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje considera al grupo como la unidad básica fundamental del mismo ” (Velásquez, 18, 2008). Y el último, manifiesta el saber (conceptual), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (actitudinal), reflejados en las planeaciones o acciones a desarrollar o trabajar en un ambiente de aprendizaje.

De allí se fortalece la ideología de que llegar a modificar o redimensionar un ambiente, conlleva de igual manera no solo a un medio físico sino que además se debe dar prioridad a los recursos o materiales propuestos, pues así dirigí un replanteamiento de los procesos educativos reflejando una interacción de todo lo que compone a la comunidad educativa , un sistema abierto, flexible y dinámico (ya que el ser humano no es estático luego entonces sus reflexiones son intensamente activas), muestre la articulación de integrantes y pueda dar una vivencias culturales enriquecedoras para el estudiante. No obstante, debe existir

otro cambio o modificación, la actitud del maestro; tener cambios físicos no serán de gran importancia si el maestro no tiene una mejora en sus prácticas. Si es eficaz estas dos grandes modificaciones, el espacio entonces determinará de manera favorable en la formación individual de los sujetos (humana y contemporánea) dará así un lugar para la sociedad, ya que éstos serán vistos como una totalidad: seres cognitivos y seres con deseos y sentimientos, estas visiones son importantes ya que el reconocimiento de estas y más características personales de los estudiantes, primara en la escuela una inclusión e igualdad para todos los estudiantes.

No, obstante Ferreiro (2006), menciona la importancia de ser un maestro mediador, “es la persona que, al relacionarse con otros u otros, propicia el paso de del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder y ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser”.

“... la actitud de las personas educadoras. El acompañamiento parte de la confianza en la criatura de creer en ella, ... se le debe acoger con la máxima consideración y respeto” (Bonastre y Fusé, 17, 2007) la sensibilidad que los maestros deben tener sin importar el tipo de población a trabajar.

Para concluir, estos ambientes educativos de aprendizaje debe responder a unas caracteres de tipo ético-estético, es decir, un desarrollo sensorial y afectivo, parafraseando a Luis Carlos Restrepo (1993) un ambiente educativo es un clima cultural llevado por un diálogo o un lenguaje, en el cual se sobresalte de manera permanente una sensibilidad bilateral (maestro-estudiante, estudiante-maestro), pues todos los tipos de aprendizajes usa diálogos verbales y no verbales que implementa el maestro puede afectar de manera positiva o negativamente en cada niño o niña.

De acuerdo con lo anterior y atendiendo a sus aportaciones, surge la ideología Pikleriana, creando un centro u hogar en donde la base fundamental en el educa-cuidar, Emmi Pikler considera que estos dos

términos deben ir vinculadas en todas las instituciones, así busca un cambio esencial en el acto de educar, donde el enseñar debe estar íntimamente relacionada con una afectividad o sensibilidad (cuidado) por parte del adulto.

Teniendo en cuenta este referente sobre ambientes, y la población investigada, se profundizará la importancia de la implementación de la música como ente posibilitador de aprendizaje en la infancia. Para ello se retoma a María del Sol Peralta y a Tita Maya quienes, a través de sus experiencias, dan un buen fundamento en la apuesta por la música como una estrategia para este proyecto de investigación.

Es inevitable que, en el momento de hablar de música para niños, no se sujete a María Sol Peralta, pedagoga en el preescolar y pionera del interés del estudio de las palabras, sea en literatura, poesía, canciones o cuentos. Peralta ha estado involucrado en todo el proceso de interés de la música y la literatura para los niños y las niñas, "La música les aporta a los niños alma, pasión, ideas, creatividad, ganas de conocer nuevos mundos o de crearlos, encuentros afectivos con otros y, ante todo, liberación. Cantar libera el alma. Tal vez por eso recordamos con tanto cariño la música de nuestras infancias, no por las cancioncillas como tal o por las historias, sino por el afecto que nos transmitían las palabras cantadas y abrazadas. Desde pequeña me enseñaron que no hay límites entre la palabra cantada, hablada o escrita; la palabra es una sola y, en nuestra familia, la palabra es nuestro resguardo. Esto es lo que quisiera aportar con mi proyecto, que no se dirige solo a los niños; más bien busca la unión familiar."(Entrevista a María Peralta por Antonio Rodríguez, 2012), el deseo de revelar la importancia de la música en los niños debe ser llevado en práctica y fomentada desde las instituciones que dan prioridad a esta población, los jardines infantiles, en estas instituciones no sólo se le debe brindar a los niños y sus padres de familias, óptimas condiciones de higiene, cuidado y bienestar, sino además esa interacción cultural, es decir, esa tradición oral que se encarga de enrutar a los más pequeños en mundos de deseo, magia y fantasía. Por ello, las principales encargadas a

retomar y mejorar cada vez está tradición oral, son las maestras de la primera infancia. Ellas en su quehacer, son la fuerza primordial que deben hacer conciencia por la importancia de cantarle a los más pequeños, pero además de ese legado sociocultural que, con un buen trabajo, se enriquecerá al niño en todos sus ambientes y desarrollos integrales.

Por tal motivo se desea realizar en este proyecto de investigación, ambientes que propicien un desarrollo psicomotor en los tres primeros años de vida de los seres humanos, pero además que involucre, relacione y transforme, esas pautas de enseñanzas que se está evidenciado en todos los centros encargados a trabajar con la primera infancia.

Tita Maya en su texto *Canciones para crecer: música y movimiento* (2007), recrea una serie de concepciones y definiciones de los desarrollos de la infancia y como por medio de la música se potencializará aquellos desarrollos.

Maya (2007) explica la relación que tiene el niño y la música. Empieza mencionando los tres primordiales y más grandes aprendizajes de la infancia en los tres primeros años de vida, a los cuales denomino: caminar, hablar y pensar. La autora considera que las principales fuentes de aprendizajes, para la primera infancia es dada por: "combinación de habilidades latentes, instinto e imitación", Maya considera que ésta última recae en antiguas definiciones filosóficas, cita a Aristóteles definiendo al hombre como "El más imitador entre los animales" acuñando "Todo el periodo que va desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años está caracterizado principalmente por la imitación: el niño imita todo lo que lo rodea, no sólo los sonidos de habla, los movimientos y gestos de los adultos, sino también las actitudes de sus padres y amigos".

Ahora bien, Maya (2007) articula la importancia de la música en la primera infancia, "La música posibilita en el niño experiencias sensoriales que le permiten el desarrollo de las cualidades necesarias para su formación integral" la autora menciona unas cantidades de desarrollos que trascienden paulatinamente en la primera infancia y además articula que mediados por las canciones infantiles y expresiones de lenguaje.

En cuanto a la música, Maya (2007) da unas cualidades propias para el desarrollo de la infancia: ritmo, pulso, acento y melodía; son los componentes claves. En primer lugar, el ritmo según Maya (2007), es la variación de sonidos: lentos o rápidos según la duración. Además, indica que el ritmo acontece de acuerdo con situaciones o experiencias de la vida, pero en especial a las manifestaciones del cuerpo sobre dichos escenarios, la respiración, los latidos del corazón, entre otros. Y finalmente para la autora el ritmo es "ayudar al niño en el desarrollo de su esquema corporal y el conocimiento y apropiación del espacio". En segundo lugar, se encuentra el pulso, que es principalmente "una señal periódica que marca el ritmo" encardado de marcar el tiempo de las canciones, así se podrá establecer un pulso adecuado para el ritmo en el que se encuentre el niño. El tercer elemento es el acento, quien Mayo (2007) lo identifica como la "intensidad o volumen que se le imprime a algunos sonidos del pulso o de las sílabas de una palabra". Y, por último, la melodía "es la cuna de las emociones" (Maya, 2007). Es aquella unión y demacración de los sonidos altas o frecuentes, y así, permite que la melodía sea lo primero que reconozca el niño.

Por otro lado, la profesora Tita Maya (2007), indica que para el desarrollo y crecimiento de algunos lenguajes expresivo requiere del desarrollo integral del niño y la niña, dividiéndolos en 6 desarrollos:

· Desarrollo corporal: "Para los niños, las experiencias corporales son su gran centro de atención...tienen verdadera curiosidad de contacto físico y quieren conocer su cuerpo a fondo", además la autora afirma que con cuidado, afecto y adecuadas oportunidades los niños y las niñas se descubrirán "de pies a cabeza".

· Desarrollo motor: "Durante sus primeros años de vida, los niños alcanzan las metas más importantes del desarrollo motor: mantenerse en pie y andar, A partir de ese momento, aprenden a moverse cada vez con mayor destreza, fortalecen sus formas de agarrar y perfeccionan sus movimientos más finos, El ritmo, elemento vital de la música, incita el movimiento y ayuda a un mejor desarrollo de la motricidad" (Maya, 2007).

Desarrollo del habla: Durante los dos primeros años de vida, el niño y la niña "... tienen una gran sensibilidad musical y son atraídos por el ritmo, la melodía, el timbre y el matiz que traen consigo las rimas y canciones"(Maya, 2007), por ello, la gran importancia que en la primera infancia se lleve a cabo en su cotidianidad, espacios de ritmo-musical, como agente potencializador y posibilitador de los grandes desarrollos en la infancia.

Desarrollo del pensar: "Los primeros aspectos que desarrollan los niños en su camino hacia la facultad de pensar son la percepción y el reconocimiento"(Maya, 2007). Los sentidos se vuelven clave esencial para el aprendizaje de los niños, todas las sensaciones que va acumulando, se transformarán paulatinamente en imágenes de su mundo interior y posterior en su mundo exterior, logrando así grandes aprendizajes y desarrollos durante toda la vida.

Desarrollo socioafectivo: "Un ambiente armónico y cálido que los acoja los hará sentirse protegidos y libres para jugar, actividad principal en esta etapa de crecimiento."(Maya, 2007), las relaciones que el adulto

le pueda brindar al niño son fundamentales en todo el desarrollo integral de los infantes, pues el sentirse con cariño y simpatía permite un desarrollo socioemocional óptimo.

Desarrollo de la voluntad: La voluntad es aquella energía, que favorece en el sujeto para cumplir aquellas necesidades o deseos internos del sujeto, para así poderlas llevar al exterior, basado en buenos hábitos y relaciones con los demás "Las actividades artísticas... a través de un trabajo regularizado en un rítmica y variedad combinación de tareas hacen posible la fortificación de la voluntad" (Maya, 2007).

A continuación, se muestra una tabla en donde según la autora Maya (2007) considera como cuerpo en la primera infancia:

Tabla 11: Concepción de cuerpo del bebé. Tita Maya.

| PERIODO     | DESARROLLO   |
|-------------|--|
| Tres meses  | El niño aprende a dominar el movimiento de la cabeza y el cuello.  |
| Seis meses  | Los brazos y las manos se independizan del pataleo y se convierte en "agarrador", capaz de coger todo con sus manos. Al final de este trimestre aprende a sentarse   |
| Nueve meses | Descubre el uso de las piernas, sumadas a sus brazos, le permite experimentar la primera forma de desplazamiento sin ayuda: el gateo. con brazos y piernas en control, comienza a pararse y a mantenerse de pie. |



|            |  |
|------------|--|
| Doce meses | Da sus primeros pasos libres y toma conciencia de sus pies como órganos que tocan el suelo. Al caminar el niño realiza la primera conquista del espacio real y comienza a captar los rasgos espaciales de las cosas: ubicación, distancia, forma y tamaño. |
|------------|--|

No obstante, las autoras del proyecto aclaran la importancia de reconocer e identificar los desarrollos de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que éstos pueden ser espontáneos en cada niño, es decir, no es lineal, en cada niño se da de una manera única, encontrando avances significativos o retrocesos.

Ahora bien, Maya (2007), menciona la importancia de hacer un reconocimiento del cuerpo de los niños, y por ende sus diferentes partes articulados con sus posibles movimientos, de allí que rescatan la importancia de rimas, canto y juegos para el óptimo y fructífero trabajo del "cuerpo y sus múltiples posibilidades de acción".

Teniendo en cuenta dos grandes campos de la motricidad: gruesa y delgada; en cuanto a la motricidad gruesa, propone el trabajo en los movimientos de la cabeza, tronco y extremidades. Parfraseando a Maya (2007), se desea trabajar el fin de controlar y dominar dichos movimientos, el equilibrio y armonía de los desplazamientos, la coordinación de las diferentes partes del cuerpo y la lateralidad en movimientos simultáneos.

Por otro lado, en cuanto a la coordinación (habilidades motoras finas) , Maya (2007) hace referencia a aquellos "movimientos más ágiles y pequeños que realizan cara y dedos de manos y pies". Lo que la autora

busca es en el trabajo de la rapidez y precisión en todos aquellos movimientos y desplazamientos y no olvida su mejora en cuanto a la coordinación visual.

Tita Maya (2007), hace un recorrido mostrando la importancia del trabajo corporal que se debe mantener a lo largo de toda la vida, sin embargo menciona que en la primera infancia, es aquella forma que de manera libre y natural con la que se descubre y conoce el espacio y, de una manera increíble estos movimientos corporales van tomando ajustes rítmicos; los movimientos rítmicos, según la autora son: caminar, correr, saltar y salticar, es decir, son aquellos hitos corporales de la infancia, la autora los considera movimientos rítmicos, de acuerdo a la relación que existe entre éstos y las excitaciones que la sonoridades pueden producir en el cuerpo (en los movimientos).

En la Tabla 12 se muestra la relación entre canción y cuerpo:

Tabla 12: Relación entre canción y cuerpo. Tita Maya

|              |   |
|--------------|---|
| Al caminar:  | Se lleva el ritmo con la figura musical denominada la NEGRA, se puede ensayar otras formas de hacerlo: en las puntas de los pies, en los talones con pasos cortos y livianos, con pasos largos y pesados, elevando las rodillas con las manos arriba o abajo, llevado el ritmo con las palmas, etc. |
| Al correr:   | El ritmo se lleva con las CORCHEAS se hace con pasos cortos y livianos  |
| Al salticar: | Es un ritmo que no se realizará, sólo se mencionará, puesto que sus incidencias son para niños y niñas mayores de tres años.<br><br>Se lleva el ritmo de los SALTILLOS, requiere de una coordinación de movimiento más compleja.  |
| Al saltar:   | Se lleva el ritmo de la BLANCA, es saltar con los pies juntos.  |

Siguiendo con los aportes de Tita Maya (2007), realiza unas consideraciones integrales que suceden en el niño y de igual manera hacen posible su crecimiento, la importancia de las canciones para ella, no solo se ven reflejadas como un apartado de emociones y de necesidades primordiales en la primera infancia, al considerar que existe una gran variedad de canciones para soñar, jugar, imaginar, sentir, reír, dormir o lo que ella considera simplemente cantar. La importancia de las canciones incide que con ellas no sólo el niño conoce su cuerpo, sino además que las canciones posibilitan entender la organización de su cuerpo (partes y funciones) también emiten en el niño el reconocimiento del otro y por última instancia reconocer su entorno y todo lo que lo rodea. Por ello "Algunas canciones unen a su carácter recreativo función didáctica, pues facilitan la comprensión de conceptos básicos en el desarrollo del pensamiento" (Maya, 2007), continuando la autora menciona ocho categorías de aprendizaje que paulatina y progresivamente vivencia en niño a medida de su desarrollo y cotidianidad:

De espacio: adelante - atrás, arriba - abajo, a un lado - al otro (derecha - izquierda).

De tamaño: grande - pequeño, alto - bajo gordo - flaco.

De forma: redondo, cuadrado, triangular.

De cantidad: mucho - poco. (algunos juegos de contar)

De tiempo: antes - ahora - después, ayer - hoy - mañana.

De movimiento: rápido - lento - estático.

De intensidad: duro - blando, oscuro - claro, pesado - liviano.

De color: a partir de los colores básicos.

Y para finalizar, la autora menciona la importancia que tiene una relación afectiva que el adulto debe transmitirle al niño, "En el alma que siente es donde tiene el hombre la vivencia primaria y central de su

identidad. Por esto, el desarrollo del universo emotivo del niño es esencial para toda su vida"(Maya, 2007),  
unas de las más importantes razones para que el desarrollo integral de los infantes sea de manera  
gratificante, es que exista un placer y una alegría, pues estas dos son claves para sus estructuras físicas luego  
entonces generará pensamientos y desarrollos vigorosos para la infancia.

"El juego infantil es la preparación para educar el sentimiento. En esta etapa son particularmente  
importantes los cuentos, juegos, rondas, canciones y arrullos que el niño comparte con sus padres,  
cuidadores y primeros amigos"(Maya, 2007), los niños y las niñas como sujetos sociales y culturales,  
requieren que, desde sus primeros años de vida, se les posibilite y se le brinde una balanza socio-afectiva en  
todos los momentos, pues así él y ella serán capaces de reconocer su propio "yo" y al "otro", teniendo en  
cuenta la vida social-cotidiana que lleve.

## 7. Metodología

### 7.1. Postura pedagógica

Partiendo de la contextualización y modelo pedagógico del Hogar Infantil FUNDALI “Mi Mundo”, se parte de profundizar sobre dicho modelo pedagógico, el cual es en este caso, la pedagogía activa.

Comenzando por un contexto histórico, la escuela activa llega como una propuesta científica, experimental y laica para hacer un cambio en la educación. Buscaba escuelas abiertas, experimentales, campestres, lugares de movimiento del cuerpo donde el espíritu se abre y dispone para el aprendizaje. Esta pedagogía nace con las obras de Herbart, Decroly, Claparède, Montessori, Dewey, Piaget y otros. En Colombia, sus inicios se dan hacia 1914, cuando se crea el Gimnasio Moderno, un colegio para producir pedagogía activa, donde el maestro era el experimentador, el niño un objeto observado y un observador y la escuela un taller, un laboratorio experimental. Este Colegio fue creado con la orientación de Agustín Nieto Caballero, quien se acoge a los planteamientos pedagógicos de Dewey y Decroly, además a los del suizo Claparède y las misiones alemanas. (Gil, 2005)

Pero las vivencias y circunstancias de la época no permitieron una orientación pluralista en la que se apoyaban los pedagogos de la pedagogía activa. La educación debía plegarse al eclecticismo de lo imperativo en la pedagogía católica. (Gil)

Así, y a pesar de otros obstáculos presentados, se logró sembrar la semilla en la capacitación de maestros, el trabajo de democracia escolar, la asistencia social y la elaboración de materiales didácticos. (Gil, 2005)

Otros de los legados de la escuela nueva consistieron en las primeras inquietudes del constructivismo práctico y la filosofía pragmática. En la escuela activa se adoptan rasgos de alguna manera complementaria de varias escuelas filosóficas: del empirismo y el positivismo se adopta el modelo metodológico hipotético-inductivo -deductivo; este método se convierte en el marco de referencia sobre el cual se modela la inteligencia práctica. (Gil, 2005)

Se adoptan, además, rasgos del racionalismo, es decir se proponen métodos racionales del análisis y la síntesis. Se vincula la educación con las instancias sociales y del trabajo, del empirismo, el utilitarismo y la democracia social; se retoman la ética del bienestar, el mayor placer sociocultural para el mayor número y el fomento de la calidad de vida. (Gil, 2005)

Por otro lado (Cardozo, 1939), habla de la escuela activa como la institución social que enseña al niño de acuerdo con la leyes biológicas, psicológicas y sociológicas que rigen su desenvolvimiento.

La actividad es una de las características de la niñez, principio ya enunciado por los grandes precursores como Pestalozzi, y explotado en la educación por Froebel y Montessori, y la vida social es su destino.

A su vez Cardozo cita a Adolfo Ferrière quien dice que: “—El maestro y el niño, son para los ojos de la Nueva Educación, un ser vivo delante de otro ser vivo, un espíritu delante de otro espíritu, un hombre experimentado delante de un individuo joven, carente de experiencia; y el primero quiere conducir al segundo, de la inexperiencia a la experiencia, del simple tanteo a la acción lógica, del pensamiento oscuro al pensamiento razonado, de la vida animal y egoísta a la vida social y altruísta.

Continua (Cardozo, 1939), La escuela activa toma al niño como niño, no como adulto y lo deposita en el medio social donde hay trabajo, libertad, orden, disciplina y moralidad, en contacto con sus semejantes y le deja para que, de acuerdo con sus intereses propios, se descentre, exteriorice sus instintos, sus inclinaciones y predisposiciones, sus energías biológicas, para ejercitarse las fuerzas y predisposiciones útiles a fin de que acrecienten, y combatir las inútiles, las perjudiciales; crearse hábitos, costumbres, pensamientos, sentimientos convenientes. La escuela activa es un laboratorio de la vida real en el que el niño es obrero de su propio porvenir. Educa por medio de la actividad tomada en su acepción lata, física, moral, mental y espiritual.

Desde la perspectiva misma de FUNDALI, este modelo parte de la concepción de que el niño y la niña son el centro del aprendizaje, por lo cual este debe partir de sus experiencias significativas y participación, desde el juego, el arte y la literatura. El maestro es entonces el acompañante de los procesos, orientador y posibilitador de oportunidades para que los niños y niñas puedan indagar, explorar, buscar y experimentar el mundo a través de los sentidos.

Los principios de la escuela activa se derivan de una nueva comprensión y una nueva forma de acercamiento al mundo y a las necesidades de la infancia. A diferencia del modelo tradicional, la escuela activa permite al profesor abandonar su lugar superior y el magistrocentrismo y posibilita el paidocentrismo.

Dentro del modelo pedagógico, FUNDALI asume los principios de la escuela nueva:

Asume que el niño posee unas capacidades innatas a socializar con su entorno, lo cual permite que se potencialice como sujeto crítico y participe del mismo.

Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la colectiva se organicen por los mismos con la colaboración de los maestros; aquellas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

La Educación Nueva prepara al niño no solo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

De aquí que su modelo se enfoque hacia: “todos tenemos algo para enseñar y para aprender, partiendo de nuestras experiencias; por tanto, nadie enseña a nadie, realizando así un acompañamiento frente a los procesos naturales en los niños y las niñas. Todos aprendemos de todos y nadie aprende por otro” (Paulo Freire).



## 7.2. Propuesta

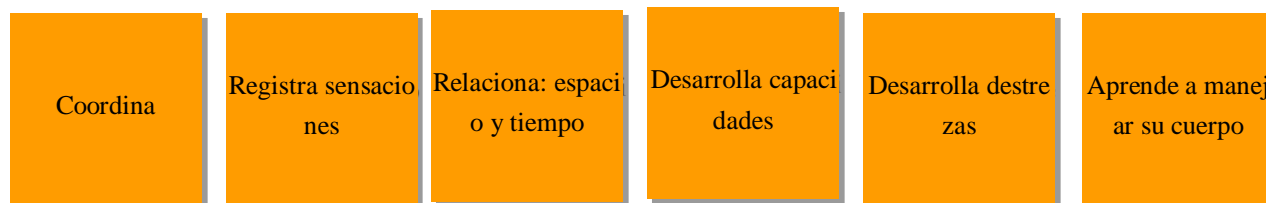
Liz Andrade (2008), educadora mexicana, en su obra *Música y movimiento: desarrollo físico y apreciación artística*, apoyo para desarrollar competencias, habla fundamentalmente de la importancia que tiene el lenguaje corporal en la vida temprana de los niños y niñas, y aún más de la incidencia que tiene la música.

Andrade (2008), empieza mencionando como la música es entendida en el cerebro de los niños, apoyada de distintos expertos del neurodesarrollo afirman que la música "llega al cerebro a través de ondas sonoras, las cuales son vibraciones" (Andrade, 2008), continua la autora mencionando, que aquellas vibraciones, pueden ser fomentadoras de situaciones relajadoras para el cerebro, pues la música, es capaz de regular y controlar el riego sanguíneo y la tensión cerebral, llegando así a un nivel de placer-aprendizaje en el niño.

Desde muy pequeños e incluso en el vientre materno, el bebé es sensible a todas las manifestaciones sonoras que lo rodean (por ejemplo, la voz de la madre, los latidos del corazón de ella, etc), siendo el sonido uno de los primeros agentes perceptivos y sensoriales que puede desarrollar en el infante diversos aprendizajes de su cotidianidad, sin embargo, la acumulación de vibraciones, sonidos, ritmos y palabras, logran generar la música, convirtiéndose en el lenguaje más involucrante en los movimientos de los niños, la música permite darle cualquier tipo de libertad a los más pequeños, e inclusive, en aprendizajes y desarrollos más avanzados, es el principal fomentador de la comprensión oral de todo ser humano. "La música aumenta el número de conexiones neuronales y tiene el poder de elevar la psiquis... Una buena selección musical alivia el estrés, mejora las habilidades motoras, el funcionamiento del sistema inmunitario, favorece la interacción social y estimula la expresión emocional." (Andrade, 2008).

Ahora bien, la autora pústula la interrogante de qué ofrece el movimiento al niño, Andrade (2008), atribuye al movimiento como un agente "insustituible durante el desarrollo infantil. La motricidad hace que el niño esté más pendiente de su entorno. Sólo mediante el movimiento se propicia que explore su espacio, lo mida, sea consciente del manejo de su cuerpo y descubra sus capacidades"(Andrade, 2008).

Por medio del movimiento  
o el niño:



El siguiente esquema muestra cómo está compuesto a la organización del movimiento en el niño, y de sus posibles desarrollos.

Andrade (2008), cita a Lièvre y States (1992) ..."La psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que lo rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo, como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada"...

A continuación, se mostrará un esquema, donde recoge todo el interés de trabajar música y cuerpo, propuesto por la autora Andrade (2008):

Expresión y apreciación artística:

Expresión y apreciación musical: Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le produce los cantos y la música que escucha.

Expresión corporal y apreciación de la danza: Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.

Desarrollo físico y salud:

Coordinación, fuerza y equilibrio: Mantiene el equilibrio y el control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico.

Lenguaje y comunicación:

Lenguaje oral: Comunica estados de ánimos, sentimientos, emociones, y vivencias a través del lenguaje oral. Escucha y cuenta relatos que forman parte de la tradición oral. Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Lenguaje escrito: Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Cabe aclarar que este esquema es de acuerdo con la organización de la obra de la autora, sin embargo, muchas de estas manifestaciones no se llevarán a cabo en el presente proyecto, de acuerdo con las edades y desarrollos, los bebés (población de trabajo del proyecto) no cumplen con algunos desarrollos propuestos por Andrade.

### **7.3. Técnicas investigativas que apoyan el proyecto pedagógico de intervención**

El proyecto de intervención pedagógica retoma elementos de las técnicas que los maestros utilizan en su cotidianidad con los niños y niñas en su labor pedagógica. Es por ello que retomamos los siguientes:

#### **7.3.1. Observación.**

Helen Bradford (2014), cita en su texto *Observación infantil y planificación educativa* a Broadhead (2006), donde define la observación de los niños como “...antecedentes de una planificación. . . para las valoraciones individuales y en la identificación de esquemas o “rutas” de aprendizaje”. Montessori (1912) afirma que “el niño es libre si el adulto se convierte en un agudo observador de su comportamiento de su comportamiento”, es decir, mientras el educador infantil, ofrezca ambientes enriquecedores y oportunos para un eficaz aprendizaje y desarrollo, el bebé o niño adquirirá de manera atractiva, interactiva e interesante dichos desarrollos o saberes.

Por otro lado, Montessori (1912), describe que las observaciones que realizó demostraron y concluyeron que los niños pequeños, aprenden por medio de su cuerpo, o más exactamente por medio de los

movimientos y juegos que desde pequeños van realizando, logrando así disfrutar entornos que propiciaban sus necesidades y las exploraciones sensoriales que éstos les permiten.

Renck Jalongo (2004), señala a la observación como aquella capacidad que los maestros del preescolar deben desarrollar de manera tal que en sus pertinentes planificaciones (experiencias) sean oportunas y de calidad para la primera infancia, sin embargo, divide la observación en siete maneras de ver la observación y ayuda para el trabajo con los niños pequeños:

*Las observaciones ayudan a saber más de los niños y niñas:* El educador infantil que sea capaz de conocer de manera singular a cada uno de sus niños es posible que pueda entender cómo y de qué manera aprende, que le puede facilitar y que no sus aprendizajes y saberes.

*Observaciones precisas:* Las observaciones son aquellas impresiones o mensajes que le permiten a los educadores del preescolar, incorporarlas en sus planificaciones o experiencias para los niños, y así poder verificar que tan eficaz u oportuna fue dicha experiencia, en este caso se genera un número ilimitado de preguntas para las posibles modificaciones en su rol docente.

*Observación para obtener datos:* Es necesario saber y tener en cuenta dos perspectivas fundamentales de la observación y los datos de ésta. En primera instancia, es fundamental como maestros conocer los contextos a observar, de allí surge la segunda instancia de tener claro, que una sola observación no es un total para poder llegar a unas conclusiones, se requiere de una cantidad considerable de observaciones para poder entender al niño y conocer todo lo que lo rodea.

*Interpretación, observación y conversaciones con colegas:* el trabajo en equipo es otro aporte que da la observación, pues el dialogo con los otros permite entender el trabajo como educador y sus posibles transformaciones.

*Observación y practica:* Básicamente es imposible separar la observación de la práctica, ya que al estar es esta constante práctica, se puede potenciar la observación, logrando así un conocimiento de ese “todo” que compone la educación.

*La observación va más allá del “mirar”:* el observa se separa del mirar, debido a las capacidades de pensamiento que este recrea, es decir, mientras se observa, se piensa, se analiza e incluso se debate, pues se tiene en cuenta las diversas construcciones de pensamiento.

*Elaboración de patrones, comportamientos o capacidades:* Finalmente, antes de tener una conclusión, es importante no solo tener en cuenta el tiempo con el que se lleva a cabo las observaciones sino además de los cambios que sucedieron, teniendo así las diversas posturas de un aprendizaje determinado.

Y, para finalizar, es importante entender que las grandes observaciones de los educadores en el preescolar son aquellas dadas en el juego de los niños, pues el juego es interpretado como el máximo escenario de aprendizaje de los niños (Broadhead, 2006).

Un aspecto fundamental de la observación es cómo se registran las observaciones, en el momento de documentar las observaciones es primordial tener en cuenta diversas implementaciones o modos de registrar: fecha y hora de las observaciones, muestra clara de a quien se está observando (nombres del niño,

edad, etc.), además estas observaciones pueden ser acompañadas de diarios o fichas y el uso de registros fotográficos, grabaciones de audio o video (Bradford, 2014).

Sylva (2010), señala que, al momento de llevar a cabo los registros de las observaciones, no se puede llevar a cabo un control con respecto al lenguaje a usar, es decir, se pueden implementar afirmaciones subjetivas u objetivas, en el siguiente cuadro se muestra dichas consideraciones:

| Juicio subjetivo                              | Comentario                                    | Hecho objetivo,<br>observable   | Comentario   |
|---|---|---|--|
| “Ella tiene buenas habilidades comunicativas” | “En realidad, ¿qué nos dice está afirmación?” | “Puede expresarse con frases completas. Un ejemplo: en la dramatización de la tienda de ultramarinos que hicimos en el patio, se volvió y me dijo: ayer fui a la compra con mamá” | “Téngase en cuenta que en estas anotaciones de observaciones establecen un contexto para situarse lo que ha dicho la niña” |

Para Bradford (2014), en el momento de realizar las observaciones, es necesario tener en cuenta tres principales desarrollos en los bebés y niños de 0 a tres años, el desarrollo físico, el desarrollo socio-afectivo y el desarrollo lingüístico, además menciona que todo maestro, debe empezar por un punto de partida y en el caso de las observaciones, tal punto de partida debe ser en la formulación de una serie de preguntas, guiadas u orientadas en el aprendizaje de dichos desarrollos de los menores .

Tabla 13: Desarrollo físico

Fuente: Observación infantil y planificación educativa : de bebés a tres años, Helen Bradford, 2014

| Desarrollo físico   | Desarrollo socio-afectivo  | Desarrollo lingüístico   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se mueve el niño de lado a otro?</li> <li>• ¿Son movimientos adecuados a la edad del niño?</li> <li>• ¿Es capaz de coordinar sus movimientos?</li> <li>• ¿Cómo se mueve/usa el espacio en el que se encuentra?</li> <li>• ¿Cómo emplea el material de mayor tamaño?</li> <li>• ¿Cómo emplea y manipula el material pequeño?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se comporta el niño en situaciones cotidianas?</li> <li>• ¿De que modo expresa sentimientos y emociones el niño?</li> <li>• ¿Cómo se relaciona el niño con otros niños?</li> <li>• ¿Cómo se relaciona el niño con otros adultos?</li> <li>• ¿Se muestra seguro el niño a la hora de explorar?</li> <li>• ¿Se muestra seguro el niño con otros niños y/o adultos?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué modo intenta el niño de comunicarse?, ¿con gestos?, ¿por medio de sonidos?, ¿hablando?</li> <li>• ¿Qué señales no verbales le puedo apreciar?</li> <li>• ¿Qué tipo de vocabulario está usando el niño? (¿Es adecuado a su edad?)</li> <li>• ¿Cómo responde el niño cuando otro niño le habla?</li> <li>• ¿Cómo responde el niño cuando otro adulto le habla?</li> </ul> |

Las observaciones, más que una capacidad del quehacer docente es aquel acercamiento que le permite al adulto, o al educador, entender todos los desarrollos o conquistas del pequeño, Piaget (1970), considera al niño como un “explorador intelectual” y por ello, es de gran importancia atender las necesidades de cada niño, los juegos que vivencian y además entender cada etapa de desarrollo en el cual se encuentre, de allí que sus aprendizajes serán muchos más oportunos y óptimos.



En cuanto a los bebés y niños entre los 0 y los tres años, la autora Helen Bradford (2014), señala que existen ciertos aprendizajes que es visto como un “entendimiento y conocimiento sobre algo o cuando se adquiere una habilidad... de la experiencia” (Bradford, 2014), sin embargo, para que dichos aprendizajes sean dados, es necesario que los maestros realicen oportunidades o experiencias interactivas, dinámicas y procesuales, ya que “el desarrollo de bebés y niños menores de tres años es, además de rápido, irregular”, cada niño es un trozo de universo, donde tienen y requieren necesidades, características personales e intereses, que deben ser atendidas por cada maestro que entienda sus desarrollos y etapas de aprendizaje.

Ahora bien, se hablará de tres áreas o desarrollos pertinentes a tratar en este proyecto, con énfasis a la autora:

Desarrollo social y afectivo.

Desarrollo físico.

El juego y el desarrollo.

En cuanto al desarrollo social y afectivo se trabaja:

Tabla 14: Desarrollo socio afectivo

Fuente: Observación infantil y planificación educativa : de bebés a tres años, Helen Bradford, 2014

| Desarrollo social y afectivo   | Impacto del educador y motivación   | Implicaciones en la planeación  |
|--|---|---|
| <p><b>Establecer activamente relaciones sociales.</b></p> <p><b>Calidad en las interacciones tempranas de los menores de tres años.</b></p> <p><b>Maestros claves y especialista al momento de</b></p> | <p>“Niveles altos y bajos de motivación” (Walsh y Gardner, 2005).</p> <p>Características de las altas motivaciones (docentes):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades potencializadoras, pertinentes y adecuadas.</li> <li>- Permite la toma de decisiones por partes</li> </ul> | <p>Comprender la importancia a la atención y calidad afectiva hacia los menores de tres años</p> <p>Desde el nacimiento existen vínculos afectivos que el adulto debe respetar</p> <p>El adulto es quien permite un</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>entender al niño.</b></p> <p><b>Responder a las necesidades físicas y afectivas del niño para un óptimo desarrollo de las habilidades sociales.</b></p> <p><b>En cuanto a la atención del menor, ayuda en cuanto a su autoestima, ayudarlo a “sentirse querido” (Bradford, 2014).</b></p> <p><b>El maestro deberá ser una “persona clave”, el cual posibilite refugios, seguridades e importancia afectiva.</b></p> | <p>de los niños, para su respectivo aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es alegre y entusiasta, en todos los momentos de aprendizaje de los niños.</li> </ul> <p>Características de las altas motivaciones (niños y niñas):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Felices en el centro educativo.</li> <li>-Gozosos por estar con la “persona clave”.</li> <li>-Participación en cada experiencia.</li> <li>-Interés, curiosidad y decidido a la exploración de su aprendizaje.</li> </ul> <p>Características de las altas motivaciones (entorno):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Amplio y estéticamente agradable.</li> <li>-Recursos y materiales (bastantes, atractivos y adecuados)</li> <li>-Espacios internos y externos</li> </ul> | <p>equilibrio en estas relaciones sociales y afectivas</p> |
|---|---|--|

Cabe señalar que, en el momento de observar, también se pueden encontrar ciertas motivaciones que no apoyan al aprendizaje de los niños “motivaciones bajas” (Bradford, 2014), y como adultos y educadores se deben tener en cuenta para no llevar a cabo no solo en las planeaciones o acciones pedagógicas, sino además para no permitir este tipo de acciones en el aprendizaje de la vida escolar de niños y niñas.

Ahora bien, desde el desarrollo físico Bradford (2014), es de gran importancia considerar los aprendizajes que le provocan los movimientos y posterior a ellos, su cuerpo, por tal razón la autora menciona unos hitos propios del desarrollo físico en los niños de 0 a tres años:

Tabla 15: Integralidad física

Fuente: Observación infantil y planificación educativa : de bebés a tres años, Helen Bradford, 2014

| EDA<br>D         | DESARROLLO FISICO<br>(MOTRICIDAD GRUESA Y FINA)  | PROPUESTA DE RECURSOS<br>LUDICOS PARA APOYAR EL<br>DESARROLLO FISICO  |
|------------------|--|---|
| 0 – 4<br>semanas | <p>Tumbado boca arriba con la cabeza de lado.</p> <p>Reflejos primitivos: de succión, de dar pasos (o andar automático), de prensión palmar</p>  | <p>Colchonetas de juego cómodas.</p> <p>Serie de móviles de cuna.</p> <p>Campanas y sonajeros para la producción de sonidos</p> |
| 1 mes            | <p>Control inestable de la cabeza.</p> <p>Aprieta fuertemente los puños.</p> <p>Agarra objetos cuando entran en contacto con la palma de la mano.</p> <p>Mueve la cabeza y los ojos simultáneamente.</p> | <p>Muñecos de peluches.</p> <p>Diversos sonajeros.</p> <p>Diversos móviles de cuna</p>  |
|                  | <p>Control de la cabeza mucho más estable.</p> <p>Puede levantar la cabeza y girarse cuando está tumbado sobre el vientre.</p>   | <p>Gimnasia para bebés.</p> <p>Juguetes musicales, para estimularle a que gire la cabeza en la dirección del sonido.</p>        |

|                                  |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| <p><b>3</b><br/><b>meses</b></p> | <p>Patalea y agita los brazos.</p> <p>Observa los movimientos de sus manos, juega con ella.</p> <p>Sujeta el sonajero durante unos segundos si se lo colocamos en la mano.</p> <p>Puede empezar a darse la vuelta.</p>   | <p>Diversos sonajeros y otros juguetes de mano.</p> <p>Pelotas de telas, cubos blanditos, mordedores.</p>   |
| <p><b>4</b><br/><b>meses</b></p> | <p>Usa los brazos para apoyarse cuando está tumbado sobre el vientre.</p> <p>Se gira de lado estando sentado de espaldas.</p> <p>Agarra los objetos pequeños y los agita.</p> <p>Puede estirarse para coger algo.</p>  | <p>Colchonetas de juegos cómodas para jugar y explorar.</p> <p>Gimnasio para bebés.</p> <p>Diversos sonajeros y otros juguetes de mano.</p> <p>Pelotas de tela, cubos blanditos, mordedores.</p> <p>Mantas interactivas para bebés con distintas texturas, colores y sonidos.</p> |
| <p><b>6</b><br/><b>meses</b></p> | <p>Se sienta con y, a veces, con ayuda del adulto.</p> <p>Se da la vuelta.</p> <p>Levanta la cabeza, el cuello y el pecho del suelo con ayuda de los brazos cuando está sobre el vientre.</p> <p>Agarrándolo con toda la mano (presión palmar), se pasa un juguete de una mano a</p> | <p>Colchonetas de juegos, cómodas para jugar y explorar.</p> <p>Diversos sonajeros y otros juguetes de mano.</p> <p>Libros de cartón.</p> <p>Pelotas de tela, cubos blanditos, mordedores</p>   |

|                |  |   |
|----------------|--|---|
|                | otra.  |   |
| <b>9 meses</b> | <p>Se sienta solo con ayuda.</p> <p>Puede ponerse de pie si se agarra a algo.</p> <p>Se estira para coger los juguetes cuando está sentado.</p> <p>Puede gatear o arrastrarse.</p> <p>Percute con la punta del índice sobre objetos pequeños.</p> <p>Aprende hacer pinza con los dedos para coger objetos pequeños.</p> <p>Agarra y sostiene algo con cada mano, con tendencia a hacer pinza con el pulgar y otros dedos.</p> <p>Levanta un cubo pero solo puede liberarlo soltándolo.</p> | <p>Juguete para apilar.</p> <p>Espejos.</p> <p>Teléfonos de juguete.</p> <p>Centros de juegos</p>   |
| <b>1 año</b>   | <p>Se sostiene de pie solo y empieza a andar sujetándose.</p> <p>Se mueve gateando o arrastrándose.</p> <p>Le divierte alimentarse por si mismo y sujeta la taza con ayuda.</p> <p>Coge cualquier cosa del suelo haciendo pinza con los dedos.</p> <p>Consigue encajar dos cubos.</p>  | <p>Juguetes pequeños para empujar.</p> <p>Juguetes pequeños para arrastrar.</p> <p>Pelotas para lanzar.</p> <p>Cubos normales y cubos para encajar.</p> <p>Puzzles bandeja.</p> |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
|                 | Metes los cubos en la caja cuando se le enseña  |  |
| <b>18 meses</b> | <p>Puede andar solo.</p> <p>Empuja y arrastra los juguetes cuando anda.</p> <p>Puede bajar las escaleras, de la mano.</p> <p>Intenta dar patadas a una pelota; hace rodar una pelota y la lanza.</p> <p>Se pone en canchales para coger objetos del suelo.</p> <p>Colabora en el proceso de verse y desvestirse.</p> <p>Sabe usar una cuchara.</p> <p>Coge objetos muy pequeños de forma delicada haciendo pinza con los dedos.</p> <p>Agarra un lápiz de cera como si la mano fuera un trípode primitivo y hace garabatos.</p> <p>Gira los pomos.</p> <p>Se quita los zapatos.</p> | <p>Juguetes pequeños para empujar.</p> <p>Juguetes pequeños para arrastrar.</p> <p>Pelotas para lanzar.</p> <p>Cubos normales y cubos para encajar.</p> <p>Puzzles bandeja.</p> <p>Puzzles sencillos con grandes piezas para encajar.</p> <p>Juguetes para apilar.</p> <p>Muñecas.</p> <p>Títeres.</p> |
| <b>2 años</b>   | <p>Sube y baja escaleras poniendo dos pies en cada escalón.</p> <p>Se sube al mobiliario.</p>   | <p>Estructuras para trepar (en el espacio interior y exterior).</p> <p>Juguetes para arrastrar, incluidos</p>  |

|               |   |   |
|---------------|---|---|
|               | <p>Construye una torre de 6 ladrillos.</p> <p>Usa una cuchara para alimentarse por si mismo.</p> <p>Se pone los zapatos.</p> <p>Dibuja círculos y puntos.</p>   | <p>camiones con ruedas y con manillares.</p> <p>Juguetes para empujar, como carritos y cochecitos.</p> <p>Juguetes para apilar.</p> <p>Materiales diversos.</p>   |
| <b>3 años</b> | <p>Se levanta y camina de puntillas.</p> <p>Da patadas a un pelota con confianza.</p> <p>Salta desde los escalones más bajos.</p> <p>Pedalea en un triciclo.</p> <p>Puede dibujar una cara.</p> <p>Construye puentes con los cubos cuando se le enseña.</p> <p>Se desabrocha los botones.</p> <p>Ensarta cuentas grandes.</p> | <p>Ropa para disfrazarse.</p> <p>Cajas para dramatizaciones.</p> <p>Camiones.</p> <p>Garaje.</p> <p>Muñecas y casa de muñecas.</p> <p>Cubos y materiales de construcción diversos.</p> <p>Materiales diversos</p> |

Es importante aclarar que, los hitos del desarrollo pueden variar en cada etapa del niño, es decir, de acuerdo con las experiencias recogidas del infante, se puede tener avances o retrocesos en dichas conquistas.

El desarrollo físico debe ser siempre, observado y entendido como aquella mediación del bebé junto a su nuevo mundo exterior, el cuerpo y en especial sus movimientos, permitiendo un desarrollo, madurez y crecimiento de grandes destrezas físicas y de habilidades.

Y para finalizar, es indispensable hablar sobre el juego y su postura que tiene frente al desarrollo de los bebés, niños y niñas. “A los niños y niñas hay que darles la oportunidad de experimentar buena parte de

su aprendizaje jugando, con juegos que les planteen desafíos y estén bien planificados” (CCEA, 2003). El juego permite y posibilita contextos y escenarios para fomentar sus desarrollos integrales, sus “habilidades comunicativas y cooperativas” (Wood y Attfield, 2005).

Tabla 16: Desarrollo del juego

Fuente: Observación infantil y planificación educativa : de bebés a tres años, Helen Bradford, 2014

| Edad                | Juego   | Implicaciones en la planificación  |
|---------------------|---|--|
| <b>0 – 1 año</b>    | Juegos sensoriomotores o “juegos de ejercicios”: repetir una actividad sensorial o motora dada desde el placer. | Entienden el modo en que los niños y niñas aprenden jugando y además son personas a las que les gusta jugar. |
| <b>5 meses</b>      | Los bebés juegan con los objetos  | Muestran entusiasmo en su actividad hacia el juego.  |
| <b>9 – 10 meses</b> | Prefieren jugar con varios objetos nuevos.  | Muestran durante el juego que la sonrisa y la risa son rasgos propios de su carácter.                        |
| <b>2 años</b>       | Juego simbólico o de fingimiento (fantasía).  | Están dispuestos a participar en los juegos-   |
| <b>3 años</b>       | Juegos imaginativos   |  |

En conclusión, se puede inferir al juego en la estrategia más global, pertinente y placentera que tienen los niños para aprender.



### 7.3.2. **Diario de campo.**

Rafael Porlán (2000) en su libro *el Diario del profesor*, habla del uso del diario como un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar con el cual se dé un proceso de reflexión e investigación sobre la práctica. Haciendo un recorrido de lo que el autor sugiere para la elaboración del diario de campo se sintetiza de lo global a lo concreto de la siguiente manera. En un primer momento se realiza una descripción general de los acontecimientos y situaciones significativas de lo que sucede en el aula desde el punto de vista del maestro, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando de paso las observaciones recogidas. Luego se empiezan a diferenciar de manera consciente lo que se ha descrito de manera espontánea y lo que es más relativo a un proceso o contexto académico. Con esto se busca aflorar o encontrar los problemas más frecuentes en el aula los cuales Porlan (2000) define como un “proceso que se va desarrollando, reformulando y diversificando”, con lo que se facilitará el análisis y seguimiento de los mismos, determinando sus causas, orígenes y consecuencias. Seguido de esto se perfilan dos tramas de acontecimientos, uno académico que configura la estructura y dinámica de tareas escolares y refleja los objetivos e intereses de la escuela dentro de un sistema educativo como objetivos y contenidos que se desarrollan, aspectos organizativos, tipo de evaluación practicada, interacción institucional, recursos, etc y una trama oculta, de relaciones informales que refleja intereses, conocimientos y aprendizajes reales donde se tiene grupos naturales y liderazgos, normas implícitas y explícitas, relaciones de poder, relaciones de aceptación y rechazo, entre otras. De estas dos tramas se realiza un análisis de las posibles relaciones y finalmente se puede llegar a detectar problemas prácticos y dilemas conceptuales.

El desarrollo de estos pasos posiblemente habrá generado dilemas teóricos y un posible enfrentamiento con el propio modelo didáctico del docente, lo cual lo debe llevar al diseño de una nueva intervención, para lo cual el diario de campo es el testigo biográfico fundamental: registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental. Los pasos a seguir son entonces, conocer el problema, investigarlo, cambiar concepciones asociadas a este y preparar hipótesis de intervención novedosas que pretendan resolverlos. Finalmente, para que todo esto adquiriera un valor real y significativo para el desarrollo profesional debe haber como resultado un cambio transformador de la práctica el cual no siempre es lo contrario al modelo viejo de intervención. Porlán (2000)

Para complementar lo antes dicho Martínez Alejandro (2007) presenta en su artículo “La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación”, tres aspectos fundamentales del diario de campo: La descripción, argumentación e interpretación.

La descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema) sin caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y qué características tiene el lugar, al contrario, se debe describir con sentido de investigación ese lugar respondiendo a qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio. Aquí, también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad.

La argumentación, es la relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito en la descripción. Aquí es importante hacer uso de la teoría con la cual se da la razón de ser del diario de campo para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de

estudio. En este sentido, esos aspectos adquieren mayor relevancia en la indagación o investigación que se desarrolla.

La interpretación es la parte más compleja de las tres ya que hace énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. Como se señaló anteriormente, se necesita argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede. Martínez Alejandro (2007)

A continuación, y atendiendo a los parámetros anteriores, se establece la caracterización de la población investigada, teniendo en cuenta las etapas psicomotrices:

Tabla 17: Caracterización Infancia I. FUNDALI Mi Mundo. Herran T.

| <b>CARACTERIZACION BEBÉS DE INFANCIA I</b> |                                   |                                    |   |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|---|
| <b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>                 | <b>EDAD (FECHA DE NACIMIENTO)</b> | <b>CIUDAD O PAIS DE NACIMIENTO</b> | <b>HITOS PSICOMOTORES</b>   |
| Thiago Fabián Ballesteros Amaris           | 30- mayo. 2016<br>1 año y 6 meses | Bogotá, Col.                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta sus brazos imitando al adulto.</li> <li>• Dice adiós con su mano.</li> <li>• Camina solo</li> <li>• Al comer con cuchara siente la presión en su mano y la sensación de ésta en su boca o rostro por la boca coordinación que aún no tiene.</li> <li>• Se apodera de objetos que otros niños traen consigo.</li> <li>• Elige a voluntad objetos de su agrado por la textura, entre otras características.</li> </ul> |
| Alán Daniel Baracaldo Rangel               | 27- marzo. 2017<br>6 meses        | Mompox. Bol                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siente la textura de diversos objetos al</li> </ul>  |

|                                 |                                     |              |   |
|---------------------------------|-------------------------------------|--------------|---|
|                                 |                                     |              | <p>chuparlos constantemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfruta cuando lo mueven.</li> <li>• Sacude objetos y los aprieta.</li> </ul>  |
| María Gabriela Cabrera Enriquez | 9- junio. 2016<br>1 año y 4 meses   | Cali. Col    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta sus brazos imitando al adulto.</li> <li>• Camina solo</li> <li>• Al comer con cuchara siente la presión en su mano y la sensación de ésta en su boca o rostro por la boca coordinación que aún no tiene.</li> <li>• Se apodera de objetos que otros niños traen consigo.</li> <li>• Elige a voluntad objetos de su agrado por la textura, entre otras características.</li> </ul>                                    |
| José Alejandro Cañón Rincón     | 20- mayo. 2016<br>1 año y 4 meses   | Bogotá. Col  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levanta sus brazos imitando al adulto.</li> <li>• Dice adiós con su mano.</li> <li>• Camina solo</li> <li>• Al comer con cuchara siente la presión en su mano y la sensación de ésta en su boca o rostro por la boca coordinación que aún no tiene.</li> <li>• Se apodera de objetos que otros niños traen consigo.</li> <li>• Elige a voluntad objetos de su agrado por la textura, entre otras características.</li> </ul> |
| Bryanna Sofia Clirino Carvajal  | 10- agosto. 2016<br>1 año y 2 meses | Caracas. Ven | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibe sensaciones diversas en todo su cuerpo durante el</li> </ul>  |

|                                |                                    |             |   |
|--------------------------------|------------------------------------|-------------|---|
|                                |                                    |             | <p>periodo de arrastre y gateo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De pie se apoya en un barandal.</li> <li>• Se sienta cuando está de pie.</li> <li>• Camina solo o con ayuda del adulto.</li> <li>• Se pone de pie cuando está sentado.</li> <li>• Gatea coordinadamente.</li> <li>• Aplauda.</li> <li>• Dice adiós con su mano.</li> </ul> |
| Juan Martín García Romero      | 2- agosto. 2016<br>1 año y 2 meses | Bogotá. Col | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplauda.</li> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> <li>• Siente la fuerza al jalar de la ropa o del cabello a las personas.</li> <li>• Sentado, gira y se tuerce para todos lados.</li> </ul>  |
| Valery Nikolle Guerra Mogollón | 31- octubre. 2016<br>11 meses      | Pacho. Col  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplauda.</li> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> <li>• Siente la fuerza al jalar de la ropa o del cabello a las personas</li> <li>• Sentado, gira y se tuerce para todos lados.</li> </ul>   |
| Sofía Hernández Murcia         | 25- noviembre. 2016<br>10 meses    | Bogotá. Col |   |
| Salomé Infante Regalado        | 3- diciembre. 2016<br>9 meses      | Bogotá. Col | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> <li>• Gatea coordinadamente.</li> <li>• Aplauda.</li> <li>• Da palmadas a su imagen reflejado en un espejo.</li> </ul>  |

|                              |                            |               |  |
|------------------------------|----------------------------|---------------|--|
|                              |                            |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se voltea bocarriba y bocabajo a voluntad.</li> </ul>   |
| Juan Aron Montilla Sánchez   | 4- octubre. 2016<br>1 año  | Valencia. Ven | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> <li>• Gatea coordinadamente.</li> <li>• Aplauda.</li> <li>• Da palmadas a su imagen reflejado en un espejo.</li> <li>• Se voltea bocarriba y bocabajo a voluntad.</li> <li>• Recibe sensaciones diversas en todo su cuerpo durante el periodo de arrastre y gateo.</li> <li>• Siente la fuerza al jalar de la ropa o del cabello a las personas</li> <li>• De pie se apoya en un barandal.</li> <li>• Sentado, gira y se tuerce para todos lados.</li> </ul> |
| Jacobo Alejandro Peña Molina | 24- octubre. 2016<br>1 año | Bogotá. Col   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empuja objetos pequeños de un extremo a otro.</li> <li>• Aplauda.</li> <li>• Da palmadas a su imagen reflejado en un espejo.</li> <li>• Se voltea bocarriba y bocabajo a voluntad.</li> <li>• Sentado, gira y se tuerce para todos lados.</li> <li>• Siente la fuerza al jalar de la ropa o del cabello a las personas</li> <li>• Recibe sensaciones diversas en todo su cuerpo durante el periodo de arrastre y gateo.</li> </ul>  |
| Carlos Eduardo               | 25- junio. 2016            | Bogotá. Col   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se apodera de objetos</li> </ul>  |

|                  |                 |  |   |
|------------------|-----------------|--|---|
| Vargas Hernández | 1 año y 3 meses |  | <p>que otros niños traen consigo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observa todo lo que hay a su alrededor.</li><li>• Dice adiós con su mano.</li><li>• Levanta sus brazos imitando al adulto.</li><li>• Camina solo</li><li>• Al comer con cuchara siente la presión en su mano y la sensación de ésta en su boca o rostro por la boca coordinación que aún no tiene.</li><li>• Elige a voluntad objetos de su agrado por la textura, entre otras características.</li></ul> |
|------------------|-----------------|--|---|

Tabla 18: Caracterización Infancia II. FUNDALI Mi Mundo. Alaix J

| Caracterización bebés de Infancia II |   |                         |  |
|--------------------------------------|---|-------------------------|--|
| Nombres y apellidos                  | Edad y/o fecha de nacimiento                | País                    | Hitos del desarrollo desde la dimensión psicomotora  |
| <b>Barrios Cruz Mathias</b>          | 28 de diciembre de 2015<br>1 año y 10 meses | Bogotá/<br>Cundinamarca | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Es capaz de correr y salta con cierto control.</li> <li>• Come de forma autónoma todo tipo de alimentos.</li> <li>• Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo, lejos...)</li> </ul> |



|                            |  |                        |  |
|----------------------------|--|------------------------|--|
|                            |  |                        | y temporales (de día-de noche).  |
| <b>Bermeo Agudelo Emma</b> | 20 de agosto de 2015<br>2 años 2 meses | Cali / Valle del Cauca | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.</li> <li>• Es capaz de correr de la mano del adulto y salta con cierto control.</li> <li>• Inicia la etapa de ir al baño.</li> <li>• Come de forma autónoma todo tipo de alimentos.</li> <li>• Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo, lejos...)</li> </ul> <p>y temporales (de día-</p> |

|  |                                    |        |   |
|--|------------------------------------|--------|---|
|  |                                    |        | de noche).  |
| <b>Caballero Montes María<br/>José</b> | 16 de octubre de<br>2015<br>2 años | Bogotá | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar a su ritmo.</li> <li>• Es capaz de correr y salta con cierto control a su ritmo.</li> <li>• Está comenzando a avisar cuando sabe que está haciendo necesidades fisiológicas.</li> <li>• Come de forma autónoma todo tipo de alimentos a su ritmo.</li> <li>• Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-</li> </ul> |

|   |  |               |  |
|---|--|---------------|--|
|   |  |               | <p>debajo, lejos...)</p> <p>y temporales (de día-de noche).</p>  |
| <p><b>Camargo Montoya Joseph Samuel</b></p> | <p>1 de junio de 2015<br/>2 años y 4 meses</p> | <p>Bogotá</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar.</li> <li>• Es capaz de correr y salta con cierto control.</li> <li>• Pide ir al baño cuando lo necesita.</li> <li>• Sabe comer de forma autónoma todo tipo de alimentos, pero prefiere la ayuda del adulto.</li> <li>• Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo, lejos...)</li> </ul> <p>y temporales (de día-de noche).</p> |

|                                     |   |                                  |  |
|-------------------------------------|---|----------------------------------|--|
| <p><b>Caro Melchor Victoria</b></p> | <p>12 de noviembre de 2015<br/>1 año y 11 meses</p> | <p>Bogotá</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul> |
| <p><b>Diaz Castillo Lucía</b></p>   | <p>1 de enero de 2016<br/>1 año y 9 meses</p>       | <p>Bogotá /<br/>Cundinamarca</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un</li> </ul>  |

|   |   |                                  |  |
|---|---|----------------------------------|--|
|   |   |                                  | <p>poco.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul> |
| <p><b>Del Guercio Sandoval Salomé</b></p> | <p>10 de diciembre de 2015<br/>1 año y 10 meses</p> | <p>Bogotá /<br/>Cundinamarca</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> </ul>        |

|                                  |  |            |  |
|----------------------------------|--|------------|--|
|                                  |  |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul>  |
| <b>Gómez Bermeo Ian Santiago</b> | 24 de octubre de 2015<br>2 años        | Bogotá D.C | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salta con ambos pies.</li> <li>• Lanza la pelota con las manos y los pies.</li> <li>• Se quita los zapatos y pantalones desabrochados.</li> <li>• Utiliza cuchara y tenedor y bebe en taza sin derramar.</li> <li>• Conoce el orinal y el wc. Pero aún no los utiliza.</li> </ul> |
| <b>Hoyos Sánches Simón</b>       | 19 de enero de 2016<br>1 año y 9 meses | Bogotá     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> </ul>  |

|                                |  |                          |   |
|--------------------------------|--|--------------------------|---|
|                                |  |                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce las partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul> |
| <b>Murcia Acosta Antonella</b> | 19 de febrero de 2016<br>1 año y 8 meses | Bogotá /<br>Cundinamarca | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas</li> </ul>   |

|                                   |   |                          |  |
|-----------------------------------|---|--------------------------|--|
|                                   |   |                          | <p>partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobra la cintura para recoger objeto aun un poco inestable.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul>   |
| <b>Murillo Vargas Alice</b>       | 21 de agosto de 2015<br>2 años y dos meses  | Bogotá /<br>Cundinamarca | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salta con ambos pies.</li> <li>• Lanza la pelota con las manos y los pies.</li> <li>• Se quita los zapatos y pantalones desabrochados.</li> <li>• Utiliza cuchara y tenedor y bebe en taza</li> <li>• Conoce el orinal y el wc. Pero aún no los utiliza.</li> </ul> |
| <b>Pinzón Bravo Jorge Esteban</b> | 25 de noviembre de 2015<br>1 año y 11 meses | Bogotá                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las</li> </ul>   |



|  |   |                                       |   |
|--|---|---------------------------------------|---|
|  |   |                                       | <p>dos manos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come con ayuda del adulto o con la mano preferiblemente.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul> |
| <p><b>Triana Merchan Luciana<br/>Alejandra</b></p> | <p>28 de diciembre<br/>de 2015<br/>1 año y 10 meses</p> | <p>Bogotá /<br/>Cundinamar<br/>ca</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco, aunque prefiere comer con la mano.</li> </ul>  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para recoger objetos sin caerse.</li> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul>  |
| <p><b>Trespacios Marquez<br/>Jorge Gregorio</b></p> | <p>4 de diciembre de<br/>2015<br/>1 año y 10 meses</p> | <p>Ocaña/<br/>Norte de<br/>Santander</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe en taza sosteniéndola con las dos manos.</li> <li>• Comienza a comer con cuchara derramando un poco.</li> <li>• Reconoce algunos útiles de higiene personal.</li> <li>• Reconoce algunas partes del cuerpo (ojos, nariz, boca...).</li> <li>• Dobla la cintura para</li> </ul> |

|                                 |   |        |  |
|---------------------------------|---|--------|--|
|                                 |   |        | <p>recoger objetos sin caerse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reconoce a sí mismo en fotografías.</li> </ul>  |
| <b>Villegas Quiroga Martina</b> | <p>15 de junio de 2015<br/>2 años y 4 meses</p> | Bogotá | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo, lejos...)</li> <li>• y temporales (de día-de noche).</li> </ul> |

De acuerdo con las anteriores etapas del desarrollo se diseñaron los siguientes ambientes musicales para la potenciación del desarrollo psicomotor en bebés de 0 – 3 años del Hogar infantil FUNDALI Mi Mundo.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #1***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 31 de agosto de 2017 NIVEL: Infancia I (6 meses a 1 año y 6 meses)

Infancia 2 (1 año y 5 meses – 2 años y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno y Erica Pedraza

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>   | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|--|---|---|---|
| <p>Iniciar a los bebés de infancia 1 e infancia 2 en ambientes musicales por medio de rincones sensoriales</p> | <p>Se ubicarán los dos grupos de infancia 1 e infancia 2 en el salón de infancia 2 donde haremos el círculo de la palabra e indicaremos a los niños lo que se hará. Dependiendo del clima podríamos salir al parque. A continuación,</p> <p>Se dispondrán instrumentos musicales y material para trabajo sensorial. Los niños harán una exploración de los materiales tanto sensoriales como musicales, los</p> | <p>Música<br/>Pintura<br/>Burbujas<br/>Arena<br/>Bolitas de gel de agua<br/>Papel Kraft<br/>Instrumentos musicales variados</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar a los bebés a la propuesta de ambientes musicales.</li> <li>• Evidenciar las habilidades básicas motoras.</li> <li>• Interés en la exploración del material</li> </ul> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>reconocerán y jugarán con ellos. Podrán pintar, tocar, jugar y crear con el material de forma libre.</p> <p>Para finalizar, luego de un rato de exploración y juego se ambientará el salón o lugar con canciones del nuevo repertorio con el cual se trabajará este semestre</p> |  |  |
|--|---|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación # 1 Bienvenida

El ambiente donde se trabajo fue el parque del jardín debido al clima del día y a que este espacio era más apropiado debido a la cantidad de población con la que se trabajaría. Se ambiente el parque con cuatro centros de interés distribuidos estratégicamente los cuales correspondían a: uno sonoro en el cual contaba con varios instrumentos entre los cuales se tenía tres panderetas, unas maracas, un tambor y unos platillos. El siguiente espacio correspondía a una pista de pintura hecha con papel Kraft sobre un plástico, materiales que facilitó el jardín. En un tercer centro se colocó una tina con bolitas de gel en agua y el cuarto se constituía de una tina con agua y pimpones.

Esta planeación cumple su propósito en el acercamiento a los ambientes musicales hacia los bebés. Pues en este primer espacio se mostraron la mayoría de las canciones en audio, que se pretenden trabajar a lo largo de las acciones propuestas, adicionalmente con la intervención de un ejercicio de muestra de instrumentos musicales, donde se quería lograr una interpretación implícita de lo que sería el trabajo de ahora en adelante, no obstante, cabe resaltar que los instrumentos no

fueron de gran interés, pues se evidencio que aun el objeto siendo un material tan conceptual o de prototipo, no es de gran interés para los bebés, el agua, la pintura y pelotas, son los primeros objetos en los cuales los bebés sienten mayor relación y dinámica al momento de trabajar.

La acción se desarrolló acorde a los hitos o conquistas de los bebés aun estando todos en edades cronológicas diferentes. Esta acción (y las que se planearan) tuvo en cuenta las caracterizaciones físicas y cognoscitivas de los bebés, es decir, se tuvo en cuenta la caracterización de cada uno de los bebés, pero como se podían agrupar dado a los desarrollos que ellos eran capaces de hacer por si solos y buscar con observación y evidencia las conquistas a lograr con cada uno, teniendo en cuenta que en este proceso se podían encontrar retrocesos por parte de los bebés.

Se dio cuenta a las maestras de los intereses de los bebés al igual que sus ritmos y estilos de aprendizaje. Esta acción al evidenciar como los bebés interactuaban con los diferentes materiales se mostró que el agua es una de las principales herramientas a trabajar, no solo en el ámbito del desarrollo psicomotor como se desea sino además la interacción musical que dio cuenta el agrado que los bebés recibieron, tanto en melodías como en rondas. Otra perspectiva que se mostró fueron las interacciones que los pares tiene entre sí, mostrando que inicialmente cada bebé tiene un juego individual y muy natural, así que estas características fueron la fuerza y apoyo para poder traer adaptaciones enriquecedoras para su proceso de aprendizaje, ya que todo el tiempo los bebés jugaron y sintieron empatía con la propuesta, sin evidencia de rechazo o disgusto.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #2***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 5 de septiembre de 2017 NIVEL: Infancia 1 (6 meses – 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erika Pedraza

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>                                     | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|--|---|---|---|
| <p>Potenciar el movimiento psicomotor grueso por medio de ejercicios de arrastrar y desplazar.</p> | <p>Estaremos ubicados en el salón, se dará inicio al círculo de la palabra en donde cantaremos canciones y se hablará con los niños y las niñas la actividad para el día de hoy. A continuación, se ambientará con sillas (de plástico) y bombas.</p> <p>Se les mostrará a los bebés las bombas, cada uno recibirá una y harán un momento de exploración y reconocimiento. Seguido de esto, las maestras haciendo el ejemplo cantarán una canción referente a los globos con la cual indicaran ciertos movimientos con el</p> | <p>-Bombas<br/>-Sillas<br/>-Canciones innovadas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la funcionalidad del objeto cotidiano</li> <li>• Realizar los ejercicios propuestos por las maestras</li> <li>• Cuidar el material y el ambiente</li> <li>• Relación de los materiales con el ambiente musical.</li> </ul> |

fin de que los niños los sigan, en la medida en la que avance el grupo se añadirán movimientos dentro de la canción, más complejos acompañados de desplazamientos de un punto a otro con su cuerpo. Adicional a esto siempre habrá un acompañamiento de ayudas corporales (con el cuerpo del bebé o la bomba), así el bebé se ira soltando poco a poco con la bomba y realizará marchas autónomas.

Posteriormente, se les mostrará las sillas a los bebés y al igual que con las bombas se cantará una canción con la cual se indicarán desplazamientos de un punto a otro mediante los cuales los niños siguiendo la canción y con ayuda de las maestras llegarán a una meta.

Se organizará el salón ubicando pelotas y sillas de manera ordenada con cada bebé se dará las gracias y aplausos para todos.



## EVALUACIÓN

### Planeación #2 “Arrastrar y arrastrar”

Los bebés distinguieron los objetos cotidianos como la silla y la bomba realizando la acción y uso de estos. En un inicio se les mostró solo la bomba, este objeto tuvo mucha curiosidad, exploración e integración por parte de los bebés, aquellos bebés que sabían caminar tenían una manipulación mucha más oportuna, podían agarrarla con las dos más manos o inclusive podían tomar hasta dos o tres bombas, con ellas las lanzaban, les pegaban contra algún otro objetos como contra la pared, el piso o las barras de las cunas, en comparación de los bebés que solo gateaban o estaban sentados, con mayor dificultad no solo buscaban una bomba también en el momento de agarrar la bomba y cuando lo podían lograr, siempre tenían la preferencia por meterlo de una vez a su boca (demostrando muy permanente su exploración oral), su manipulaciones solían ser más rígidas en manos y dedos pero lo recompensaban en el momento de tomarlo con su boca: babearlos, saborearlo, e incluso hacer los intentar de morder la bomba, con tan buena suerte que no se reventaban. Ya por el lado de las sillas fue aún más enriquecedor de en cuanto a la exploración, pues estas son un objeto muy exterior a ellos pero de gran interés y de apropiación, al inicio en su indagación, la mayoría de los niños entendían de manera implícita de la función de una silla: automáticamente se sentaban en ella, poco a poco fueron entendiendo lo que realmente se quería hacer con la silla, para los bebés que no saben caminar pero ya buscan el sistema de apoyo, la silla fue aquella herramienta poco convencional que fomento e incito la marcha, en cuanto a los niños que no saben gatear, fue un trabajo mucho más complejo e inclusive muy poco oportuno en un inicio. Y por último para los niños que ya tenían una excelente marcha, se buscó el trabajo de la carrera y ubicación del espacio (ir hacia adelante, aun lado o al otro).

Los bebés interpretaron de manera adecuada la imitación de las maestras en la acción de arrastrar y desplazar. Una vez que cada bebés haya manipulado y tomado los dos objetos, las maestras en formación, tomaban una bomba y a un bebé y le pedía que lo empujara o le pegara con el pie, se inició este trabajo con aquellos bebés que tenían algunos retrasos no acordes a sus edades, la idea era empezar a motivarlos e incentivarlos para poder “despertar” la tonicidad muscular, en

cuanto a los niños que no saben caminar pero ya buscan apoyo el trabajo fue mucho más gratificante, pues se sentían a gusto el poder patear la bomba con los pies y paralelamente iban “caminando”, en un inicio deseaban tocarla con la mano pero poco a poco la adaptación se vio reflejada. Y por último a los bebés que ya saben caminar, en un inicio el ejercicio no era de gran interés, siempre deseaban tomarla mejor con las manos o quitar la bomba a los bebés más pequeños, sin embargo, se les trabajaba de manera más clara y permanente la comunicación, se realizaban diálogos como “lanza la pelota con el pie” donde se debía recalcar en repetidas ocasiones la parte del cuerpo “el pie”, allí surgió una nueva expresión por parte de un bebé, Thiago menciona la palabra “gol” y por supuesto de ahí en adelante la palabra clave para poder ejercer un lanzamiento era pedir que hicieran un gol. De ahí en adelante el manejo de la bomba para todos fue acorde y pertinente. Con la silla, el apoyo fue de mayor involucración por partes de las maestras, pues la gran mayoría de los bebés no caminaban, así que el acompañamiento fue mucho más personalizado, no obstante, este aprendizaje fue mucho más rápido de adquirir, aunque la presencia de la maestra era mucho más notoria así mismo se agilizo la independencia al desplazarse por varias partes del salón con las sillas “solos”, sin embargo Salomé por ser de estatura baja, el peso de la silla le ganaba significativamente pues aunque tenía el intento de hacerlo, al dar un paso perdía el equilibrio y contantemente se caía, así que ese acompañamiento fue aún más permanente.

La planeación evidenció que los materiales propuestos fueron de interés, gusto y cuidado por parte de los bebés en todo el desarrollo de esta. Fue curioso entender como objetos que no eran tan cercanos a las cotidianidades de los bebés, sentían una gran epítima y curiosidad de verlos, obsérvalos, manipularlos y demás pero con siempre se vio reflejado y controlado el buen manejo del material, existían diálogos como “ten cuidado con la silla” o “a ya yai pasito”, obteniendo no solo un cuidado interno para los bebés, sino además al tocar las cosas con más cariño o más suavidad, encontrando que una manera de relajación y tranquilidad al poder tocar ellos mismo los objetos.

Se notó como el ambiente musical favorece la acción pedagógica, sin embargo, es pertinente implementar un repertorio musical más profundo. Aunque en este ejercicio no se cantó, se vio como un ambiente sonoro o musical, disminuye la tensiones que pueden ocurrir no solo con los bebés sino con las maestras, aunque se sentía una relajación, se

entusiasmaban al escuchar una canción de fondo así bailaban, jugaban y obteníamos los diferentes movimientos que se estableció en el ejercicio, no obstante se evidencio que la voz infundía de gran manera en las conquistas o logros que se estaban obteniendo o lo que se iban a obtener muy pronto, de ahí surge no solo traer más repertorio musical sino además interpretaciones de las maestras en formación.

Se potencializaron diversos movimientos psicomotores gruesos planteados por la acción de arrastrar y desplazar. Y finalmente, se puedo evidenciar que se alcanzó el propósito inicial donde no solo se plantearon dichos movimientos, sino además hubo grandes intereses a interpretar de los bebés, como por ejemplo más trabajos con materiales de un tamaño proporcional, es decir que sean significativamente grandes, sino además de gran manipulación tanto táctil como gustativamente.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #3***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil Fundali – Mi Mundo

FECHA: 12 de septiembre de 2017 NIVEL: Infancia 2 (1 año y 5 meses - 2 años)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>  | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|--|---|--|---|
| Fortalecer las habilidades motoras gruesas de los niños por medio de un circuito de obstáculos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se organizará el material en el salón mientras los niños salen por un momento al parque luego del círculo de la palabra.</li> <li>• Posteriormente cuando ya esté organizado el material cantaremos en el parque la canción “los niños caminando”, “como un gigante” y “cruzo el puentecito” a continuación se darán las indicaciones de la actividad:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos a formar una fila y nos dirigimos al salón organizados así</li> <li>- Allí encontraremos una pista de obstáculos y para que podamos jugar debemos pasar uno por uno</li> <li>- Debemos estar muy pendientes</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colchonetas</li> <li>- Aros</li> <li>- Bolos</li> <li>- Tela</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de los ejercicios planteados.</li> <li>• Identificación de las nociones de la marcha y la carrera.</li> <li>• Construcción de capacidades motrices de equilibrio y coordinación en ciertos momentos del juego.</li> <li>• Entiende algunas instrucciones señaladas por las maestras.</li> <li>• Respeta el turno de sus pares</li> </ul> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>de lo que haga nuestro compañero de adelante quien estará jugando en la pista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseguida de que el primero pase el primer obstáculo, podrá pasar el siguiente.</li> <li>• Al llegar al salón se encontrarán con un circuito conformado por 4 pruebas de obstáculos en las cuales deberán tener equilibrio y coordinación (bolos), subir pequeños escalones (hechos con las colchonetas) y brincar al final de ellos, dar pasos largos (con los aros) y atravesar por un túnel (con colchonetas o con los mismos aros y telas).</li> <li>• Luego de que hayan pasado todos, podrán jugar libremente en el espacio utilizando todo el material.</li> </ul> |  |  |
|--|---|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación #3 “Circuito de obstáculos”

Por las condiciones climáticas del día se decidió trabajar en el parque del jardín donde se distribuyó todo el material de trabajo comenzando por lo bolos, continuando por los aros en el suelo, seguidos de la escalera simulada con colchonetas y finalizando con un túnel de aros colgantes.

En el círculo de la palabra se indujo a los niños con las canciones a trabajar en la actividad y se intentó realizar algunas

de ellas con los niños de pie, pero se empezaron a dispersar bastante y se volvieron a sentar.

Luego se dio inicio a la actividad, primero con el ejemplo de la maestra en formación y luego fue pasando uno por uno acompañado de la maestra en formación. Luego de un rato se empezaron a dispersar unos pocos mientras otros niños estuvieron atentos a lo que hacía su compañero participante y ellos acompañaban con las palmas intentando repetir la canción:

“como un payaso quiero caminar

como un payaso quiero caminar

palma arriba

palma abajo

como un payaso quiero caminar”

algunos de los niños lograban repetir sin ayuda de la maestra en formación, el ejercicio de pasar en zigzag por los bolos puestos en fila al momento de devolverse al punto de inicio, aunque se perdieran más adelante lo seguían intentando; otros niños requirieron siempre el acompañamiento de la maestra en formación.

Al finalizar con los bolos se pidió a los niños pasar a sentarse en otro punto del parque indicado por las maestras en formación para que todos pudiesen ver la actividad y de igual forma se fue llamando uno por uno a cada niño. En esta segunda parte los niños se mostraron más atentos y animados por participar y en sus rostros reflejaban que esperaban con ansias su turno para pasar al frente. Aquí cantamos:

“paso por los aros

pasito a pasito

yo nunca me mojo

mis dos zapaticos”

Con algunos niños hubo necesidad de acompañamiento a lado y lado de las maestras en formación tomándolos de las

manos, sobre todo con los primeros, con los demás se logró que pasaran con la ayuda de solo una de las maestras.

Para la tercera parte, la simulación de escalera con colchonetas, se quedaron en el mismo sitio ubicados y ya sabían la dinámica. Algunos niños lograban hacer el salto flexionando las rodillas e impulsándose, mientras otros sentían que lo hacían dando un paso largo, lo cual también estaba bien hecho.

Finalmente, en el túnel de aros colgantes se les dificultó más, sin embargo, todos los niños pasaron e hicieron el ejercicio de a uno con cada maestra pasando por un aro solamente. Unos lo lograron pasar casi sin ninguna dificultad mientras otros se demoraron un poco más e intentaban desistir y volver para lo cual fue importante la motivación de las maestras en formación.

Se fortalecieron las habilidades motoras gruesas de los niños en cada una de las repeticiones en los ejercicios propuestos en el circuito, pues a medida que avanzaban de una estación a otra se motivaban cada vez más, lo que ayudó también para el buen desarrollo de la actividad. De igual manera fue significativo el que vieran el ejemplo de los primeros niños que pasaban, lo que hacía que los siguientes pasaran con la idea de que era lo que tenían que hacer.

Las canciones fueron otro maestro en los ejercicios ya que motivaban a los niños a hacer los ejercicios. Adicional a que daban una pauta de lo que estaban haciendo y creaban en la mente de ellos el ambiente de la canción. De esta manera también se logró que los bebés realizaran los ejercicios planteados con ayuda de las maestras participando con más interés y agrado durante la actividad.

Durante todos los ejercicios se evidenciaron las capacidades motrices de equilibrio y coordinación en los niños, así como también, que a unos se les facilitaban unos ejercicios más que otros, sin embargo, todos lo hicieron muy bien, pues a quienes se les dificultaba tenían la ayuda de las maestras en formación para guiarlos, al final todos tenían algo en común y era la satisfacción de haber hecho el ejercicio bien y aplaudían al finalizar para demostrarlo.

Aunque el turno se respetó, la capacidad de atención fue siempre apoyada por las maestras, pues es de antemano se tiene en cuenta que los ejercicios que se practican en estas edades son de periodos cortos, sin embargo, en algunos momentos el periodo de atención era más largo en algunos niños, pues les llamaba más la atención un ejercicio que otro. En el primer y último ejercicio estos periodos fueron más cortos, en lo que fue muy importante la mediación de las maestras para retomar la atención de los niños.





**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #04***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 19 de septiembre de 2017 NIVEL: Infancia 1 (6 meses – 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erica Pedraza

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>  | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>  | <b>RECURSOS</b>   | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>   |
|---|--|---|--|
| <p>Potenciar las habilidades motoras finas por medio de coordinación y precisión de vaciar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanto maestras como los bebés se ubicarán en el parque para iniciar con el circulo de la palabra, donde entonaremos canciones y daremos la explicación del día.</li> <li>• Posterior a la explicación, se les mostrará a los bebés el material con el cual se trabajará: pelotas, bloques lógicos, vasos con pintura. Y bolas de gel.</li> <li>• A continuación, se dejará en cuatro rincones los diferentes objetos.</li> <li>• Cada bebé se dirigirá a los rincones acompañado por las maestras en formación:</li> <li>• En cada rincón los objetos estarán dentro de una caja o</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Bloques lógicos.</li> <li>-Bolas de gel.</li> <li>-Pintura.</li> <li>-Pelotas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen la acción de vaciar</li> <li>• Entienden las indicaciones de acuerdo con la canción en cada rincón.</li> <li>• Manejan las acciones de vaciar y guardar</li> <li>• Respetan en cada rincón con sus pares</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>canasta, acompañada por la canción “Saco mis manitas las pongo a bailar”, los bebés ira sacando los objetos de cada rincón modificando dicha canción:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Saco los bloques los pongo a jugar, los tiros los lanzo y los vuelvo a guardar”.</li><li>- “Saco las pelotas las pongo a rodar, el boto las miro y las vuelvo a guardar”.</li><li>- “Saco las bolitas las pongo a brincar, las llevo conmigo y las vuelvo a guardar”</li><li>- “Saco la pintura la pongo a pintar, el unto la esparzo y la vuelvo a guardar”.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como cierre de la planeación, en unas cajas plásticas llena de agua, lavaremos las manos de los niños, cantando la canción: “Meto mis manitas las pongo a lavar, las limpio las muevo y las pongo a secar”</li></ul> |  |  |
|--|--|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación #4 “vaciar”

Reconocen la acción de vaciar, bien sea por “instinto” o reflejo, o simplemente por la necesidad de querer sacar las cosas de un recipiente, el sentir diversas texturas o formas e identificarlos visualmente, aumentaban las acciones de sacar o vaciar, sin embargo se vio muy bien empleado ya que al tener objetos tan diferentes entre sí, proporcionaban en los bebés ciertos niveles de dificultad en el momento de realizar el objetivo principal, pues se encontraron con objetos tan flácidos como lo era la pintura, tan endebles como las bolitas de gel y tan rígidos como los bloques lógicos. Claro está que, sin importar el tipo de material a trabajar, el principal interés a realizar, era tomarlo con las manos y de ahí pasar directamente a la boca, en cuanto a la pintura hubiese sido más oportuno otro tipo de material, como pintura o algún jugo o algún otro material combustible, para seguridad y bienestar de los bebés, pues la mayoría lo primero que hicieron con la pintura en el vaso fue tomarla.

Entienden las indicaciones de acuerdo con la canción en cada rincón, el repertorio musical motivo de manera oportuna y permanente a los bebés pues, aunque estaban “jugando” sentían gran empatía y armonía al escuchar una serie de canciones donde además les pedían que hacer, como lanzar las pelotas o untar la pintura. Quizás las canciones fueron influyentes para que cada espacio estuviera poblado por cada bebé, pues los tres escenarios no solo buscaban el desarrollo psicomotor sino además una intencionalidad de gustos e intereses que las canciones podían evocar o resaltar, pues no todos los bebés se sentían a gusto con la pintura o con el agua con las bolitas de gel o se interesaban por solo ver y tocar boques de madera de formas y colores distintos.

Manejan las acciones de vaciar y guardar, una vez pasaron por los tres espacios se les dejaba con total libertad ubicarse en donde más se sintieran cómodos o de mayor interés, en ese momento las maestras de formación resaltaban las canciones mostrando de manera más explícita las interpretaciones de las canciones, se sacaba la pintura y se pintaba o esparcía “Saco la pintura la pongo a pintar, la unto la esparzo y la vuelvo a guardar”, en su mayoría mostrar el movimiento

no fue suficiente, y para hacer más motivadora la experiencia, se tomaban las manos y en conjunto maestra-bebé no solo realizaban un movimiento sino además relacionaban ese afecto, cariño y seguridad que a esta etapa y bebés necesitaban.

Respetar en cada rincón con sus pares, uno de los trabajos que se propuso a lo largo de la acción pedagógica no solo era esperar que los bebés realizaran en cumplimiento las acciones, se tuvo en cuenta algunas conductas que favorecen en cuanto al desarrollo social del niños, en este caso en los bebés se empezó por el respeto y cuidado de los materiales que se estaban manipulando, e indirectamente se fomentaba el respeto del otro, aunque para las edades fuese complejo, se hizo un primer intento, “ten cuidado con las bolitas no son para dañar, se usa para rebotar y lanzar”, “sácalas con cuidado del agua”, “no muerdas el triángulo son para armar y construir”, entre una serie de diálogos donde poco a poco de la acción se entendió no solo el uso sino el cuidado por el material.

Potenciar las habilidades motoras finas por medio de coordinación y precisión de vaciar. Y finalmente se puede decir, que se logró el objetivo de manera adecuada y eficiente, pues se dieron más experiencias de las planeadas tales como la transformación de rincones de trabajo a centros de interés, el desarrollo de las habilidades motoras finas se dio de manera clara y explícita siendo mucho más significativa con el repertorio musical que se presentó y las transformaciones de los usos que cada bebé adquirió, “¿vas a meter las pelotas en los vasos de pintura?” ¿guardaras los bloques en el agua?”.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #05***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 2 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia I (6 meses y 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erica Pedraza

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>  | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>  | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>   |
|---|---|--|--|
| <p>Potenciar movimiento y habilidades motoras gruesas (marcha) por medio de ejercicios corporales</p> | <p>Estaremos ubicados en el salón, donde se realizará el círculo de la palabra, donde se entonarán canciones, se realizará la lectura del cuento “¿Has visto a Max?” (Peter Harris), las maestras en formación estarán disfrazadas de gato (orejas, bigotes y cola).</p> <p>Posterior al círculo de la palabra, se ambientará el salón con sonidos y/o canciones de gatos. Se pondrán en el piso dos colchonetas en las que cada maestra hará una secuencia de 4 ejercicios de psicomotricidad gruesa con cada bebé, los cuales serán:</p> <p>-Flexo-extensión de rodilla de manera alterna</p> <p>-Flexo-extensión de rodilla de</p> | <p>-Cuento <i>¿Has visto a Max?</i></p> <p>-Colchonetas</p> <p>-Canciones y/o sonidos de gatos</p> <p>-Equipo de sonido</p> <p>-Papel burbuja</p> <p>-Papel celofán</p> <p>-Papel Kraft</p> <p>-Pasto</p> <p>-Harina</p> <p>-Arena</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen las partes inferiores de su cuerpo: piernas y pies.</li> <li>• Conciben algunos movimientos motoras gruesas</li> <li>• Respetan las indicaciones de las maestras en formación.</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>manera simultanea</p> <p>-Se subirán las piernas en extensión en un ángulo de 30° a 45° de manera alterna</p> <p>-Se subirán las piernas en extensión en un ángulo de 30° a 45° de manera simultánea.</p> <p>Cada uno de cuatro (4) series</p> <p>Mientras tanto los demás estarán haciendo exploración con papel burbuja y papel celofán.</p> <p>Como cierre, se pondrá en el piso papel burbuja o Kraft donde se les esparcirá diferentes elementos (arena, harina y pasto), con el fin de que todos los bebés puedan pasar caminando, ya sea solos o con ayuda de las maestras</p> |  |  |
|--|--|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación #5 “marcha”

Reconocen las partes inferiores de su cuerpo: piernas y pies. Y más que un reconocimiento conceptual, se buscaba que en los bebés se consignaran, de una manera mucho más dinámica el reconocimiento de las partes inferiores dadas por ejercicios corporales, el momento de los ejercicios fue de gran importancia el trabajo táctil y afectivo, puesto que al mover las piernas se transmitió además un vínculo de maestra – bebé, un trabajo socio afectivo de manera enriquecedora en el área de aprendizaje motor, los ejercicios se realizaron individualmente, cada bebé por turno, iban recibiendo su respectivo masaje o ejercicio, subir las pierna en una serie de cuatro veces, después flexionarlas al mismo tiempo o aleatoriamente, en cuanto a los más pequeños, se trabajó con mayor intensidad, ya que presentaban gran rigidez, pero ya en cuanto a los

bebés más grandes se buscaba que una vez entendieran la rutina poco a poco fueran haciéndolas por si solas solo con el tacto de la maestra y decir “sube la pierna”. Ya en los pies, al pasar caminando por los tapetes sensoriales (papel burbuja y un material como arena, harina y pasto), se logró relacionar de manera oportuna el trabajo anterior, ya que se reflejó la continuidad del desarrollo de las habilidades gruesas y el fortalecimiento de la tonicidad muscular, en cuento a los bebés más pequeños, fue indispensable pasar los tapetes en compañía de la maestra, sin embargo y como trabajo de complemento surgió la idea y desarrollo de que a medida que los bebés fueran pasando se adicione una estrategia de interés en el momento de que en cada paso que daban (sea a priori o posterior de un paso) iba a ser incitado con rozar una tira de pasto, como si esta fuera un cosquilleo para entender la acción de la marcha. Y ya en los bebés más grandes se realizó la misma estrategia con el fin de fortalecer la carrera.

Conciben algunos movimientos motores gruesos. Principalmente se busca trabajar en la conciencia y memoria corporal, es decir, este espacio quería encontrar la manera más emprendedora de adquirir las conquistas acordes a sus edades y etapas, entendiendo claramente que se podían encontrar retrocesos. Buscando fomentar los hitos de la marcha y de la carrera, en los bebés, puestos que estos eran nuestra prioridad a lo largo de toda la planeación. Otro lado, también era un acercamiento al identificar algunas necesidades, gustos o intereses por parte de los bebés, proyectados a pensar en las planeaciones futuras.

Respetar las indicaciones de las maestras en formación. Este ejercicio principalmente se realizó con el interés de que paulatinamente, los bebés poco a poco fueran entendiendo que en cada espacio se iban a encontrar juegos, sin embargo, se iban a tener en cuenta las primeras pautas de convivencia y buen trato, una de ellas era el poder entender las instrucciones o indicaciones de la maestras, tanto en la planeación directa como en la indirecta, es decir, encontrar dialogados como: “vamos estira la pierna” o “vamos mueve los pies” frente a otros diálogos como “No hagas eso que te puedes lastimar” o “ten cuidado lo vas a dañar y eso no se debe hacer”.

Potenciar movimiento y habilidades motoras gruesas (marcha) por medio de ejercicios corporales. En primera

instancia más que un potenciamiento fue un ejercicio de fortalecer, ya que en quien más se vio evidenciados un buen trabajo fue en los bebés que aunque no sabían caminar, ya realizaban ejercicios de ponerse de pie con apoyo y dar pasos con apoyo, no obstante en los demás se vio un trabajo significativo pues ya que fue pertinente el trabajo de nuevos materiales, hizo falta un poco más en la parte de un ambiente musical, ya que aunque se ambientó, no fue tan primordial como se tiene planteado a lo largo del proyecto.





**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #6***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 28 de septiembre de 2017 NIVEL: Infancia 2 (6 meses – 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>  | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>  | <b>RECURSOS</b>                       | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>   |
|---|--|---------------------------------------|--|
| <p>Potenciar el movimiento y las habilidades motoras gruesas (carrera) por medio de ejercicios corporales y canciones</p> | <p>1. Estaremos ubicados en el salón, Se motivará a los niños con la lectura de la fábula “la liebre y la tortuga”, en donde realizaremos diversos diálogos sobre la carrera, haciendo preguntas y comentarios.</p> <p>2. Las maestras harán una secuencia de ejercicios de psicomotricidad gruesa Como un calentamiento para la carrera con una canción para el calentamiento en la que primero se irán nombrando</p> | <p>Canciones</p> <p>Cartel “Meta”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen las partes de su cuerpo al ser nombradas en la canción</li> <li>• Comprenden y practican los ejercicios al ser nombrados o al ver el ejemplo de las maestras</li> <li>• Participan activamente de la actividad</li> <li>• Respeta y colabora a sus compañeros en el desarrollo de la actividad</li> </ul> |

las partes del cuerpo y luego realizando algunos ejercicios como:

- Sentadillas
- Elevación de cadera paso a paso
- Flexión de rodilla derecha hacia atrás, flexión de rodilla izquierda hacia atrás
- Extensión de rodilla derecha, planti y dorsi flexión derecho e izquierdo

En estos dos últimos ejercicios los niños tendrán el apoyo y acompañamiento de las maestras

(los ejercicios se nombrarán de una manera más clara para los niños)

3. Se hará una carrera en la cual se ubicarán a los niños en un punto de partida y se les indicará un punto de llegada en el cual habrá un cartel "Meta".

## EVALUACIÓN

### Planeación # 6 “La carrera”

Para esta actividad nos organizamos en el salón, hicimos el círculo de la palabra y dimos inicio a una de las partes que más les gusta a los niños que es la lectura de un cuento, el cual para hoy se trataba de las carreras, y a la vez tenía una moraleja adicional. El cuento de “La liebre y la tortuga” dio una pauta de inicio de la actividad. La mayoría de los niños prestaron atención durante todo el cuento y al hacerles preguntas respondían con palabras los más grandes o señalando en el cuento los más pequeños.

Enseguida nos pusimos de pie y empezamos con el calentamiento para la carrera cantando:

“En el salón

De infancia 2

Movemos (una parte del cuerpo)

como lo hace (nombramos un niño(a))”

#### *Opción 2 (dependiendo de las actitudes de los niños frente a la actividad)*

“En el salón

de infancia 2

todos nos movemos

como lo hace (nombramos a un niño que proponga un movimiento)”

Con esto se pudo evidenciar como los niños reconocían las partes de su cuerpo al ser nombradas en la canción. En su mayoría reconocían la parte del cuerpo nombrada tocándola en su turno mientras los demás la repetían siguiendo el ejemplo de las maestras o de sus compañeros. Así también dábamos cuenta del reconocimiento

de sí mismos al ser nombrados y sonreír y el reconocimiento de sus compañeros cuando se nombraban y volteaban a mirarlo o mirarla.

También se pudo evidenciar como algunos eran muy propositivos cuando eran nombrados en la opción 2 de las canciones y les correspondía hacer algún movimiento, lo cual también quería decir que estaban comprendiendo lo que estábamos cantando, canciones que poco a poco y después de varias repeticiones algunos las cantaban con las maestras.

Todos los niños fueron nombrados y así también se logró captar su atención más fácilmente.

Respetaron y aunque su trabajo fue muy autónomo se vio siempre la importancia de ver como realizaban los ejercicios sus pares, así como la motivación de las maestras del trabajo de cada uno.

Luego llegó el momento de la carrera en el que se indicó y ubicó a los niños en una parte del salón diciendo que todos debían tocar la pared con sus manos hacia atrás y mirando a la profe Jessi que era a donde tenían que llegar.

Poco a poco fueron entendiendo el momento de la salida ya que se hacia el conteo para salir a correr “a la 1, a las 2 y a las 3”. En los primeros intentos salieron algunos cuando decíamos “a la 1”, pero a su vez entendían que debían volver con sus compañeros cuando decíamos todavía no y volvíamos a iniciar la cuenta.

En el primer intento aproximadamente la mitad entendieron y corrieron a la meta cuando se dijo “y a las 3, a correr a correr”, otros se quedaron en la pared y corrieron luego de ver a sus compañeros. En el segundo intento lo hicieron casi todos excepto tres niñas. Para ello en el siguiente intento fueron acompañadas de las maestras cogidas de la mano.

Así en el siguiente lo hicieron más lento, pero ya solas; solo una de ellas no quiso correr en ningún intento sola.

Otra niña llegaba a la mitad del camino y se botaba al suelo. Al principio creímos que era por las chanclas ya que estaba iniciando control de esfínteres, pero luego de quitárselas seguía haciéndolo ya descalza y entendimos que lo hacía por placer.

Todos los niños poco a poco llegaban a la meta cada vez más rápido a la meta y su interés no se perdió en ningún momento. Incluso aun después de terminar la actividad querían seguir jugando. De igual manera vimos cómo a algunos niños se les facilitaba moverse en el espacio intentando no chocar con sus otros compañeros, mientras otros reaccionaban más lento a estas situaciones y podían a veces caer, pero no fue problema ya que lo vieron como parte del juego.

Finalmente se cumplió el objetivo ya que se vio avances en los movimientos y la carrera de los niños a medida que hacíamos varias repeticiones de la carrera demostrando también la comprensión del ejercicio y el prender a esperar una instrucción, pues al final todos sabían que esperaban a salir a la cuenta de 3 y ayudaban a contar con las maestras.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #7***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 3 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia I (6 meses y 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erica Pedraza

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>   | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>   |
|--|---|---|--|
| <p>Fortalecer la habilidad motora fina a través del canto y exploración del medio.</p> | <p>Nos ubicaremos en el salón donde realizaremos el círculo de la palabra, allí entonaremos canciones y se hablará de que se hará en el día.</p> <p>Posterior al círculo de la palabra, se pondrá en el suelo unas tiras (tapetes) de papel burbuja y encima de ellas se encontrarán tres diferentes masas táctiles.</p> <p>A medida que cada bebé toque con sus manos las masas, las maestras en formación en compañía de algunos elementos musicales, irán cantando canciones referidas a los movimientos de las manos y dedos:</p> <p>-Abro las manitas, Marta Agudelo.<br/>-Muevo así, Ruth Fridman.<br/>-Los deditos de mi mano, Marta</p> | <p>-Canciones.<br/>-Papel burbuja<br/>-Cartón paja<br/>-Masas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan disociaciones de movimientos finos.</li> <li>• Capacidad de exploración de todos los materiales táctiles.</li> <li>• Respetan algunas normas durante la planeación.</li> <li>• Elaboran una muestra artística</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Agudelo.<br/>-Tengo diez deditos, Marta</p> <p>Agudelo.<br/>Al finalizar la entonación de las canciones y la exploración de las masas, se plasmara en cartón paja el resultado de dicha exploración táctil de las manos y dedos</p> |  |  |
|--|--|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación #7 “canto y exploración”

Realizan disociaciones de movimientos finos. Una de los ideales planteados en esta acción pedagógica fue el trabajo de todos los bebés, ya que, en las anteriores planeaciones realizadas, se había notado algunos vacíos en cuanto al trabajo de habilidades motoras finas, por medio de una variedad de elementos o materiales en donde su fin explicito era la manipulación de dichos objetos, inicialmente se fueron mostrando uno a uno, donde el primer material era de gran resistente y de mayor manipulación, como si se tratase de un calentamiento fino. Y como cierre se utilizó el material más difícil de utilizar como lo era el agua, ya que su control debía ser de manera muy precisa y en conjunto con un trabajo viso-manual.

Capacidad de exploración de todos los materiales táctiles. Esta fue la tarea más complicada a realizar ya que, debido a la observación realizada, se entendió con qué materiales se sienten más a gusto los bebés de infancia I, sin embargo buscamos un riesgo en el emplear un agente más como lo era la parte visual, es decir buscamos elementos que nos solo se sintieran diferentes sino además elementos que a la vistan generaran una atracción muchísimo más enriquecedora, utilizamos el Slim (bórax, colbón, agua caliente y colorante alimenticio), aquella masa era la de mayor resistencia puesto que los bebés debían hacer un gran esfuerzo para realizar varios movimientos, ya que no solo se empleó los dedos sino

todo el trabajo de hombro, brazo muñeca, manos, dedos e incluso se manifestó en algunos bebés la pinza. La segunda masa para trabajar fue una mezcla de pintura con gelatina (en polvo), cuya consistencia era un poco más manipulable, pero con una textura y sensación bastante pegajosa así que en este material se realizaron movimientos mucho más precisos, ya que muchos bebés deseaban quitarse la parte más mínima de aquella masa. Y finalmente pintura fluorescente (agua con resaltadores), donde a simple vista los colores y la forma en empacarlas (bolsas transparentes) posibilitaban mayor deseo de explorar, propiciaba un nivel de curiosidad bastante alto y una manipulación mucho más alcanzable. Cabe aclarar que el repertorio musical fue de gran ayuda, ya que en muchas ocasiones los bebés sentían mayor atracción al manipular el objeto mientras se cantaba una canción (con interés de mover manos y dedos con la masa), como si aunque no supieran hablar, entendieran con exactitud lo que la canción les pedía al manipular cada objeto.

Respetan algunas normas durante la planeación. Como se ha venido trabajando, queremos realizar una serie de comunicaciones verbales con los bebés, con el fin de iniciar la sociedad como un conjunto de normas a cumplir, en este caso, aunque estaban expuestos los tres escenarios de las masas, constantemente solicitábamos a los bebés a participar en uno específicamente “vamos a trabajar acá, ya en un rato vamos para allá” o “¿qué haces por allá?, ven acá, es donde estamos jugando”, así garantizábamos además un trabajo armonioso y cuidadoso tanto para el aprendizaje de los bebés como estético.

Elaboran una muestra artística. Debido a la pintura fluorescente, se decidió dejar una consigna del trabajo de la manipulación de esta, así que una vez hecha la exploración de la pintura, se abrió un roto pequeño en la bolsa, y encima de una cartulina blanca los bebés apretaban la bolsa y de “la nada”, aparecía un pequeño chorro de pintura encima de la cartulina, así que una vez tenían unas gotas de agua, empezaban a esparcirla por toda la hoja, encontrando de nuevo que la disociación de movimientos fino, podían ser desarrollados en un ambiente artístico ya sea musical o plástico.

Fortalecer la habilidad motora fina a través del canto y exploración del medio. Se cumplió a cabalidad el objetivo, ya que en todo el momento de la acción se evidenció el interés y deseo de los bebés en querer tocar, manipular, sentir con sus



manos no solo sensaciones a que a la vista se denotaban, sino además el apoyo musical y motor a lo largo de ésta.

Contando además el gusto y felicidad que los bebés sentían al saber que todo lo que lo rodeaba estaba no solo a su alcance y de fácil acceso, es decir, sin restricción por parte de un adulto.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #08***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 5 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia 2 (1 año y 5 meses – 2 años y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <i>PROPOSITO</i>  | <i>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</i>  | <i>RECURSOS</i>                     | <i>CRITERIOS DE EVALUACION</i>   |
|---|--|-------------------------------------|--|
| Fortalecer la coordinación visomotora de los niños por medio del seguimiento de formas en el piso | <p>Estaremos ubicados en el salón donde realizaremos el circulo de la palabra y cantaremos canciones incluyendo dos canciones que darán la pauta para el trabajo motor del día.</p> <p>Las maestras harán el ejemplo de lo que se hará ya sobre el sitio de trabajo cantando las canciones, en este caso se trata de una cruz y un círculo (en distintos sitios del salón) formados en el piso con telas de colores para trabajar las nociones de derecha, izquierda, adelante, atrás, alrededor, adentro y afuera.</p> <p>Enseguida se hará el ejercicio con cada uno de los niños cantando las</p> | <p>Aros</p> <p>Telas de colores</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenden las nociones de derecha, izquierda, adelante, atrás, alrededor, adentro y afuera</li> <li>• Practican los ejercicios de acuerdo con las canciones</li> <li>• Participan activamente de la actividad</li> </ul> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>canciones del principio. En un primer momento lo harán acompañados de las maestras y finalmente lo harán solos para ver su comprensión del ejercicio y la comprensión de las nociones trabajadas.</p> <p>Finalmente jugaran cada niño con un aro y se retomarán las canciones pretendiendo que los niños practiquen los ejercicios trabajados.</p> |  |  |
|--|---|--|--|

## ***EVALUACIÓN***

### ***Planeación #8 “En todas direcciones, adentro y afuera”***

En el primer momento realizamos el ejercicio de la cruz cantando:

“el cocodrilo Dante camina hacia adelante

El elefante Blas, camina hacia atrás

El pollito Lalo, camina hacia el costado

Y yo en mi bicicleta voy para el otro lado”

Primero se intentó con todos de pie, pero se dispersó mucho el grupo, entonces se sentaron todos en una parte del salón de manera que pudiesen ver lo que hacía el compañero que estaba al frente.

La profe inició dando el ejemplo del ejercicio y luego empezamos a pasar con cada niño uno por uno. En esta parte fue fundamental la ayuda de las dos maestras, una a cada lado para guiar los movimientos de los niños de acuerdo con la canción. A unos se les facilitó más que a otros, dependiendo de esto cantábamos más rápido o más lento la canción de manera que los movimientos fueran acordes con la letra. Mientras tanto los niños que estaban sentados observaban y

cantaban la canción acompañando con movimientos de las manos como siguiendo el ritmo.

Aunque se nombraron los conceptos de derecha e izquierda en un principio no fueron los que se trabajaron con más fuerza en el ejercicio ya que en la canción decíamos “hacia el costado” y “para el otro lado”.

Durante todo el ejercicio se evidenció en los rostros y movimientos de los niños su interés y ganas por ser llamados a participar.

Para el ejercicio del círculo, las maestras hicimos primero un ejemplo tanto de la canción como del ejercicio:

“caminando alrededor

Tralala, tralala

Caminando alrededor

Tralala tralala tralala

Adentro

Afuera

Adentro

Afuera

Caminando alrededor

Tralala tralala tralala”

Luego hicimos un tren con los niños para que ellos realizaran ahora el ejercicio, pues esta vez participaban todos al tiempo y las maestras nos ubicamos, una al inicio del tren dirigiendo, otra en el medio y otra al final. En este primer intento con el tren funciono solo en la primera parte, pero al hacer “adentro y afuera” no todos lo hicieron, es decir no lo habían comprendido bien aún.

Luego se decidió que fueran en tren, pero no cogidos del su compañero de adelante sino sueltos. Aunque funciono mejor, aun había niños que se dispersaban bastante. Entonces se acomodaron con las otras telas dos círculos más y se

repartieron los juguetes con los que se hizo el ejercicio con cada niño haciendo el ejemplo de los juguetes adentro y afuera del círculo. Así se les facilitó un poco más a algunos niños, otros no querían hacerlo, sin embargo, se les motivo a que lo realizaran por lo menos una vez. Algunos lo hacían con ayuda y otros ya lo hacían solos repitiendo “adentro y afuera”.

Luego y ya para la parte final cantamos:

“A guardar

A guardar

Todos vamos a guardar”

Para guardar los juguetes y así mismo se recogieron las telas. Enseguida se dio la indicación y se repartieron los aros, uno para cada niño. La maestra igualmente hizo el ejemplo inicial solo una vez y de ahí en adelante los niños jugaron con los aros repitiendo los ejercicios de adentro y afuera haciéndolo con su propio cuerpo. Esta vez se pudo evidenciar como ya les fue más fácil hacerlo. Incluso a algunos les gustaba hacer el ejercicio invitando a las maestras a hacerlo con ellos. Esta vez ellos metían a la maestra y a ellos mismos dentro de su aro.

Finalmente se cumplió el propósito de la acción al ver como hasta los niños que casi nunca se les ve una participación muy activa, realizaban los ejercicios a su manera demostrando su comprensión.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #9***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 10 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia I (6 meses y 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erica Pedraza

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>  | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>  | <b>RECURSOS</b>  | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|---|--|--|---|
| <p>Desarrollar la habilidad viso manual por medio de las cualidades de la arena y con agua.</p> | <p>Nos ubicaremos en el arenero donde realizaremos el circulo de la palabra, allí entonaremos canciones y se hablará de que se hará en el día.</p> <p>Como motivación estaremos con una nueva compañía, estaremos con Paco (un pato títere), Paco pedirá a los bebés que lo ayuden a buscar su hogar, los bebés deberán manipular la arena de tres maneras: arena, arena semi húmeda y arena con agua.</p> <p>En cada momento o estado de la arena, utilizaremos dedos de las manos y de los pies no solo para sentirla sino además plasmare huellas de las manos, de los pies y junto con el rastrillo se podrá ver las marcas que se van</p> | <p>-Títere pato.<br/>-Arena<br/>-Agua<br/>-Piscina<br/>-Rastrillos<br/>-Cubetas de arena<br/>-Palitos de arena</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siguen su dedo o rastro en la arena</li> <li>• Utilizan herramientas externas para la manipulación de la arena</li> <li>• Entienden algunas instrucciones por parte de las maestras</li> <li>• Distinguen la arena mojada y la seca por medio del tacto</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>dejando.</p> <p>Al finalizar se les dará a los bebés cubetas de arena, rastrillo y palitos de helado, así podrán apropiarse de herramientas externas.</p> <p>En todo momento las maestras en formación cantaran las canciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El patico Pompón, Tita Maya.</li> <li>-El pato Cuacuá, Tita Maya.</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación #9 “arena aquí, arena acá”

Siguen su dedo o rastro en la arena. Aunque se tenía planeado realizarlo en la arenara, para así obtener un espacio más amplio, por cuestiones de clima toco realizar la planeación en el salón, sin embargo, pudios adaptar el ambiente de arena. Fue uno de los retos más complejos de realizar ya que en un inicio ellos simplemente solo querían botar la arena así que nos consto demasiado hacerlos entender que sucedida al tocar la arena, así que empleamos esos lanzamientos que daban con las manos y de una u otra manera, es decir mediante el canto modificar el rastro d un dedo a inicialmente el rastro o huella de la mano cuando botaban arena, y finalmente se logró denotar que al mover la arena existe una serie de modificaciones, poco a poco se fue soltando de mover el brazo, a muñeca y en algunos bebés mano y dedos.

Utilizan herramientas externas para la manipulación de la arena. Una vez tenían dominados todo su trabajo corporal, se consideró pertinente empezar a emplear agentes externos como proceso de aprendizaje y de adaptación “yo y el medio”,

el usar un nuevo elemento en las manos requiere no solo de unas excelentes conquistas sino además de un gran deseo de sentir, usar y emplear, inicialmente se tenía empleado usar los rastrillos de juguetes, sin embargo se tenía un material mucho más apropiado y curioso, los palitos de helados, se transformaron en guías apropiados para todo el desarrollo no solo motor fino sino que también todo lo viso – manual, ya que era muy pocas las veces que los bebés no miraran que sucedía cuando la arena era movida por el palito. Garantizando así que los juguetes convencionales, pueden ser menos fructíferos que juguetes de la cotidianidad de los bebés.

Entienden algunas instrucciones por parte de las maestras. A medida que las planeaciones se complejizaban, así mismo eran los niveles de escucha, instrucción y atención que se les pedía a los bebés, pues fue un trabajo que se empleó sin intención alguna pero que los mismos bebés propiciaron para efectuar. En esta planeación ambos ambientes, arena y arena con agua, fueron expuestos al mismo tiempo, sin embargo, se dio la condición de que ambos escenarios iban a estar, pero se iba a empezar solo por uno, que eral por el cual la profesora mencionaba, así que para tener coherencia se empezó con la arena seca, contantemente se surgieron diálogos o comentarios como “estamos primero en la arena seca ahorita vamos allá (señalando una piscina)”, “aún no vamos para allá, estamos primero acá”, poco a poco iban entendiendo que aunque había muchas cosas por explorar, se debían realizar una autorregulación que poco a poco se irá fortaleciendo con solo mantener buenos diálogos.

Distinguen la arena mojada y la seca por medio del tacto. Esta fue una de las etapas más complejas de realizar, puesto que aunque sabía que había arena no entendían que había arena en la piscina, ya que allí solo tenía agua (tibia), así que en el proceso de realizarla, surgió la idea de que todos vieran lo que pasaba cuando caía la arena en el agua, así que se tomó un puñado de arena y dejándola caer poco a poco los niños fueron entendiendo que la arena al entrar al agua, sufría una serie de cambios, alguno fueron más allá y métanla mano a la vez que se metía la arena, y el trabajo de pares se vio realizado a la perfección, puesto que la mayoría al ver que unos metían las manos todos decidieron meterla y sentían que esta se ponía un poco más suave, casi ni se sentía la arena en el agua.



Desarrollar la habilidad viso manual por medio de las cualidades de la arena con el agua. Como se mencionó anteriormente el trabajo del agua con arena funciono y atrajo significativamente, por ello, puede afirmar que el propósito de esta acción pedagógico se cumplió de manera mucho más de lo planteado, ya que en esta planeación surgieron una gran variedad de cambios a favor siempre de las necesidades, gustos y deseos de los bebés, donde nos solo hubo un desarrollo viso-manual sino además se evidenciaron muchos más aprendizajes cognitivos, lingüísticos y socioafectivos. Debido a la gran interacción que los bebés a la acción pedagógico y al interés del trabajo planteado, aunque para ellos simplemente era un tipo de juego funcional más.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #10***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 12 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia 2 (1 año y 5 meses – 2 años y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>  | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>   | <b>RECURSOS</b>  | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>   |
|---|---|--|--|
| <p>Diferenciar los colores primarios por medio de una lectura y clasificación de imágenes y objetos</p> | <p>Estaremos ubicados en el salón donde realizaremos el circulo de la palabra y se entonaran canciones incluyendo una canción con la cual se dará inicio a la temática de los colores reconociéndolos en las prendas de los niños y se les comentará acerca de la actividad del día.</p> <p>Se les mostrará a los niños una serie de imágenes cuya característica a resaltar será el color que destacan.</p> <p>A medida que se muestran las imágenes se les pregunta a los niños “¿que será, que será, que imagen seguirá, que será que será, que objeto aparecerá?”</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas con imágenes de objetos con los colores a trabajar</li> <li>• Objetos que se encuentren en las fichas de imágenes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen los colores en los objetos presentados o en las imágenes</li> <li>• Relacionan el color de los objetos con el color de la tela al momento de clasificarlos</li> <li>• Se muestran atentos en el desarrollo de la actividad</li> <li>• Expresan de manera espontánea en sus ideas</li> </ul> |

Se les mostrará la imagen y complementario a esto sacaremos el objeto representado en la imagen de manera que sea más significativo para ellos.

Los niños irán respondiendo y junto con una de las maestras en formación pasarán de a uno a clasificarlo en alguno de los tres rincones (amarillo, azul o rojo) antes establecidos, diferenciados y ubicados en diferentes sitios del salón con una tela del color correspondiente.

A medida que van pasando con la maestra al rincón del color correspondiente cantaremos “cada cosa, tiene un color, (el objeto), (color) es”(Bis).

Por ejemplo: “cada cosa, tiene un color, (la manzana), (roja) es”(Bis)

Para finalizar se les mostrara a los niños rincón por rincón que objetos encontramos en cada uno y daremos un aplauso para todos por el trabajo realizado.

## EVALUACIÓN

### Planeación # 10 “reconociendo los colores”

En la primera parte no se evidenció mucho un reconocimiento de los colores, sin embargo, se notaba el gusto de los niños al ser nombrados y sentir la atención en ellos donde también miraban la prenda que se nombraba.

Luego se les comento sobre la actividad, e iniciamos. Al principio fue difícil captar su atención, aunque no de todos los niños. Un factor que produjo la dispersión del grupo en ese momento fueron los gritos del salón de infancia I, tanto de la maestra como de los bebés llorando. Poco a poco y con la ayuda del canto de la canción los niños se dispusieron cada vez mejor para la actividad. Esto gracias a que también, la maestra de infancia I salió con los bebés al parque.

No se les pidió a los niños el mantener un circulo como se quería en un principio, pues aun estando ubicados en diferentes sitios del salón, todos tenían la atención en la actividad. De esta manera cantábamos:

A la 1

A las 2

Y a las 3

“¿que será,

que será,

que imagen seguirá,

que será que será,

que objeto aparecerá?”

El hacer el conteo al principio ayudó a captar aún más la atención de los niños cuando estaban muy dispersos en el momento inicial. Todos reconocían las imágenes gracias a que estas eran parte de su cotidianidad y se logró que todos los niños pasaran por lo menos una vez y dijeran el color de la imagen y la llevaran hasta el punto del salón donde se encontraban los objetos que tenía ese mismo color. Aunque no identificaron en todos los casos el color por su nombre “amarillo, azul o rojo” y lo nombraban al azar, si hacían una relación de manera más visual. Casi todas las imágenes de

comida (frutas) tuvieron para compartir con lo cual también se quería lograr ver qué pasaba con Martina que normalmente en los momentos de comida del jardín no prueba cosas sólidas y solo pide los líquidos. En esta actividad, aunque hacia la misma cara de desagrado, intentaba coger y llevar el bocado a su boca. Se puede decir que la vimos comer más de lo que acostumbra.

Finalmente, luego de ver todas las imágenes los niños pudieron jugar con el material que ya habían clasificado y algunos repitieron de las frutas que sobraron. Algo que fue muy curioso para ellos fue que al final no solo jugaron con los objetos trabajados sino también a rasgar el papel de colores que representaba cada rincón, ya fuera amarillo azul o rojo. En este momento ya el color no tenía importancia sino la acción de rasgar el papel.

Todos los niños se expresaron de manera espontánea, en algunos momentos dudosos, pero de manera oral o relacionando visualmente lograron cumplir con el propósito del ejercicio.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #11***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 17 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia I (6 meses y 1 año y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Erica Pedraza

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.  
Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>  | <b>RECURSOS</b>  | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|--|--|--|---|
| <p>Potenciar movimientos y habilidades motoras gruesas por medio de ejercicios de pateo o lanzamiento.</p> | <p>Nos ubicaremos en el arenero donde realizaremos el circulo de la palabra, allí entonaremos canciones y se hablará de que se hará en el día.</p> <p>Nos ubicaremos en el salón, allí se dará un espacio determinado para que los bebés puedan observar, explorar y manipular todos los objetos rodantes que se encuentran.</p> <p>Una vez lo hayan hecho, se situará un balón en el suelo y se les ilustrará a los bebés cómo debe darle patadas o lanzarlo a cierta distancia. Cada bebé tendrá un balón y por medio de la repetición se buscará la creación de nuevos movimientos para ellos.</p> <p>Se dará un apoyo por parte de las</p> | <p>-Pelotas sensoriales</p> <p>-Bolos</p> <p>-Bombas de agua</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollan movimientos con sus miembros inferiores.</li> <li>• Identifican distintos materiales y sus posibles usos con los pies</li> <li>• Respetan los materiales propuestos y a sus compañeros.</li> </ul> |

maestras para aquellos bebés que controlan la marcha o tienen muy débil su tonicidad muscular en los miembros inferiores, tomándolo de las manos (sin embargo, deberá hacer el intento de lanzar o patear el balón).

En el caso de los bolos se utilizarán 9 bolos divididos en tres zonas (cada zona tendrá 3 bolos), al igual que con el balón cada bebé deberá patear los bolos, en este espacio deben derribar todos los bolos con los pies sin importar algún tipo de orden, las maestras apoyaran al bebé para que pueda realizar las tres derivaciones.

Y por último en el caso las bombas con agua, los bebés podrán tener la libertad y espontaneidad de utilizarlos sumados a los materiales anteriores. Las maestras en formación irán cantando la canción “Mi globito lindo, Ercilia Calvo”.

## EVALUACIÓN

**Planeación #11 “Patea, pateas”**

Desarrollan movimientos con sus miembros inferiores. Al iniciar, dimos a los bebés uno a uno los materiales a trabajar, empezamos con las pelotas sensoriales donde inicialmente veíamos como ellos le daban su propio uso y función, cada bebé tomaba la pelota inicialmente con las manos, donde era bastante evidente ver la posesión que aún tiene por los objetos, sin embargo con los bebés más grandes entendían que las pelotas se toman con las manos pero a su vez, podían ser manipuladas con los pies, donde poco a poco fueron pateando la pelota con sus pies. Sin aun empezar las instrucciones o indicaciones ya los bebés se apropiaban del dominio de la pelota eso significaba que se veían los resultados de los trabajos anteriores pero a su vez que ya la pelota no era un material innovador a su exploración, correspondía ya a una esencia fundamental del juego. Por otro lado, el trabajo de los bolos y las bombas de agua, tuvo no solo un resultado distinto a la pelota, sino una percepción bastante amplia. Con los bolos su apropiación fue con un dominio más fino, es decir, el trabajo era solo con las manos y sin darle ninguna función inicial salvo de toma la mayoría de ellos y ya por el lado de las bombas de agua fue la exploración mucho más interesante, como si nunca hubiesen visto las bombas con agua, este trabajo se realizó en el parque ya que se posibilitó el trabajo de los pies descalzos en el césped y poder sensibilizar más los movimientos.

Identifican distintos materiales y sus posibles usos con los pies. Como anteriormente se mencionó la exploración de los materiales fue bastante enriquecedor, sin embargo tuvo más potencial en cuanto se usaron los bolos y las bombas de agua, ya que el primer instinto de uso fue la realización del uso de ellos con las manos, su primer apropiación siempre se identificó de manera fina, logrando así que en la acción pedagógica surgiera un nuevo propósito de poder lograr disociaciones finas y gruesas a su vez, dando así que al bebé se le daba la oportunidad de emplear el bolo como inicialmente deseaba, pero después por medio de progresos se le daba tres bolos donde poco a poco dejaba de tomarlo con las manos, a empujarlos con ellas y posterior a ellos a patearlos con los pies, fue un trabajo que para todos los bebés les costó y se vio con claridad que la experiencia estaba pensada en todas las edades y teniendo en cuenta sus diferentes tipos de desarrollos o conquistas. Y finalmente las bombas fue la disociación que más costó ya que los bebés entre los 6 meses al año y medio, lo único que deseaban hacer, era poder meterse ¿la bomba a la boca, buscando su primera herramienta de



exploración como lo es la boca y todo su trabajo sensorial mediada por ésta. Así que este espacio fue de gran ayuda para los niños que aún no logran la marcha o la tienen aun con dificultad.

Respetan los materiales propuestos y a sus compañeros. En este punto de desarrollo y de tiempo, se buscaba que no solo desarrollaran avances o cambios corporales sino además que poco a poco tuvieran el desarrollo de una interacción en convivencia, se presentaron algunos sucesos en el aula por parte de la maestra donde se intentaba mostrar no solo acciones para los bebés, sino indirectamente a las maestras dando a conocer que por medio del juego, el desarrollo psicomotor y las intervenciones musicales, los bebés van teniendo sus primeras normas de conductas o de convivencia que tan solo con su crecimiento y maduración van fortaleciendo. Como es cuidar todo lo que los rodea, tanto objetos como sus pares.

Potenciar movimientos y habilidades motoras gruesas por medio de ejercicios de pateo o lanzamiento. Fue evidente que el propósito se logró desde un primer inicio, sin embargo, surgieron nuevos propósitos donde demostraron que cada vez el trabajo fue de gran importancia que ahora se surge nuevos desarrollos como la asociación o disociación de las partes del cuerpo frente a diferentes materiales que los propicien.



**Universidad  
Libre**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA**

***PLANEACIÓN DE CLASE #12***

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hogar Infantil FUNDALI – Mi Mundo

FECHA: 19 de octubre de 2017 NIVEL: Infancia 2 (1 año y 5 meses – 2 años y 5 meses)

MAESTRA TITULAR: Mayerli Moreno

MAESTRAS EN FOIRMACION: Jessica Alaix.

Tatiana Herrán.

| <b>PROPOSITO</b>   | <b>DESARROLLO ACCION PEDAGOGICA</b>  | <b>RECURSOS</b>   | <b>CRITERIOS DE EVALUACION</b>  |
|--|--|---|---|
| <p>Potenciar las habilidades motoras gruesas (lanzar) por medio de la creación de un mural</p> | <p>Estaremos ubicados en el salón, donde se realizará el circulo de la palabra, se entonarán canciones, se comentará a los niños la actividad del día.</p> <p>Luego de esto practicaremos en el salón lanzamientos con pelotas con la ayuda de un aro que tendrán las maestras en el cual los niños encestarán las pelotas acompañados de una canción.</p> <p>Enseguida haremos un tren para salir al parque en donde se encontrarán con un muro cubierto con papel Kraft o papel blanco y un(os) baldes con bombas pequeñas rellenas de pintura las</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canciones</li> <li>- Papel Kraft o blanco</li> <li>- Pintura</li> <li>- Aros</li> <li>- Pelotas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afianzan la habilidad de lanzamiento mejorándolo en cada turno</li> <li>• Entienden los ejercicios acordes a las canciones</li> <li>• Participan activamente</li> <li>• Respetan los espacios y los turnos para participar de los ejercicios.</li> </ul> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>cuales los niños lanzarán repitiendo el ejercicio anterior, esta vez apuntando al muro con papel.</p> <p>Si al finalizar esta parte queda tiempo aun antes del almuerzo, los niños podrán jugar en el parque.</p> <p>Como cierre se recogerá el material y se llevará a los niños al lavado de manos para el momento del almuerzo.</p> |  |  |
|--|---|--|--|

## EVALUACIÓN

### Planeación # 12 “Pintamos con globos de colores”

Afianzan la habilidad de lanzamiento mejorándolo en cada turno. En la primera parte se le repartió a todo el grupo suficientes pelota de manera que alcanzaran de a una por cada niño. En medio de la exploración y juego que se dio se les empezó a indicar como hacer lanzamientos. Así empezaron a jugar, de manera individual, cada uno a lanzar su pelota y correr luego por ella, con las maestras demostrando que les gustaba hacerlo con ellas ya fuera lanzando juntos la pelota y corriendo a recogerla para lanzar de nuevo juntos o lanzando ellos a la maestra y viceversa, o con otros compañeros lanzándose la pelota entre ellos todo esto acompañado de la canción para esta parte inicial lo que hacía cada vez más agradable el juego.

Luego se regaron bolos por todo el salón para que exploraran, con estos, los niños jugaron a golpearlos contra el suelo y las paredes y otros jugaron a patearlos.

Enseguida volvimos a regar las pelotas con las que algunos niños hicieron relaciones con el juego de los bolos. Otros

retomaron el ejercicio de lanzar las pelotas y dejaron los aros. Entonces para continuar con el propósito de la acción pedagógica se recogieron los bolos y la maestra sacó dos aros dando una nueva instrucción en la cual debían lanzar la pelota de manera que pasara por el centro de los aros. La gran mayoría de los niños comprendieron el ejercicio y hubo niños que demostraron una gran habilidad lanzando y encestando desde cierta distancia en los aros, otros preferían hacerlo muy cerca casi tocando el aro. Por lo que hubo que dejar solo un aro para encestar.

Entienden los ejercicios acordes a las canciones, pues estas fueron un agente mediador durante toda la actividad.

Luego de jugar un largo rato en el salón, cantamos:

“A guardar

A guardar

Todos vamos a guardar”

Para recoger todo el material con la ayuda de los niños e hicimos un tren para salir al parque a realizar la parte final de acción pedagógica.

En el parque ya se tenía todo el material dispuesto con la variación de que los globos no estarían llenos de pintura, sino que los niños los untarían con esta, la cual se dispuso en diferentes sitios de un plástico del jardín especial para este material. Fue necesario solo un ejemplo para que los niños iniciaran el mural. Todos los niños participaron, en la elaboración del mural, pero unos por un periodo de tiempo más largo que otros.

Finalmente se puede decir que se cumplió el propósito de la actividad de potenciar las habilidades motoras gruesas (lanzar) el cual se evidenció más en el juego de encestar las pelotas en los aros.

## 8. Análisis

En este apartado se realiza el análisis de la propuesta de investigación desde una triangulación la cual corresponde a: evaluación de las acciones pedagógicas, aportes desde el referente teórico y un análisis de las autoras frente a lo realizado a partir de los objetivos propuestos en un principio. Para ello y teniendo en cuenta las evaluaciones de las acciones pedagógicas realizadas se han agrupado y organizado estas últimas en tres categorías de análisis de acuerdo con los objetivos propuestos.

### **Acciones transversales**

Cabe resaltar desde aquí que, aunque el trabajo se viene realizando durante año y medio con los grupos de Infancia I y II de FUNDALI – Mi Mundo, los niños han ido rotando en los diferentes semestres y se debe partir de sus diferencias y singularidades. Sin embargo, no se descarta que en el trabajo con estas edades si se estudió continuamente los desarrollos de los niños, así como sus intereses y necesidades.

En este sentido se propuso trabajar con los ambientes musicales retomando a Liz Andrade (2008) quien fundamenta la importancia tanto del lenguaje corporal en la primera infancia, así como la incidencia que tiene la música, para potenciar el desarrollo psicomotor sin olvidar que siendo este el centro del proyecto, siempre se trabajó con miras hacia un desarrollo integral de los bebés.

Se ha llamado a esta primera categoría como acciones trasversales ya que fueron en las que más se evidencio un trabajo integral en cuanto a las dimensiones del desarrollo.

### “La Bienvenida”

Los niños se mostraron siempre motivados a lo que teníamos planeado para ellos desde la preparación del ambiente y del espacio hasta la realización del círculo de la palabra ya estando en el parque, lo que se pudo evidenciar en los rostros de los más pequeños y en las preguntas de algunos de los niños de infancia II como “¿Qué es eso?” cuando veían la preparación del espacio y los materiales a utilizar. Se trabajó por centros de interés basándonos en Decroly citado en la revista digital para profesionales de la enseñanza N°23 de marzo del 2013, quien habla de la globalización como el primer principio pedagógico basándose en que el desarrollo del niño se basa en sus percepciones y éstas se basan en el niño y sobre este concepto formula los centros de interés donde el niño aprende lo que le interesa.

Esta estrategia permitió el movimiento libre de los niños por los cuatro centros en algunos casos y quedándose solo en uno de ellos en otros casos, lo cual también daba cuenta de cuáles eran los intereses de los niños. Aunque todos los centros eran sensoriales, lo que más posibilitó una armonía en la acción fue el ambiente musical con los componentes que conforman el ambiente según Morales (2000), el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios; el cual aparte de dar a los niños todo el repertorio de canciones que trabajaríamos durante el semestre los motivó a hacer ciertos movimientos con bailes en el espacio. Esto nos dio la pauta para continuar con el trabajo con los ambientes musicales.

### “Reconociendo los colores”

Al pensar el ambiente musical para esta acción retomamos a (Maya, 2007) cuando habla del desarrollo del pensar y dice: "Los primeros aspectos que desarrollan los niños en su camino hacia la facultad de pensar son la percepción y el reconocimiento" en donde los sentidos son la esencia para el aprendizaje en esta

etapa. A partir de esto se pensó en el trabajo con imágenes, pero además llevar los objetos mostrados gráficamente en físico.

De esta manera los niños tendrían una interacción con la mayoría de los objetos presentados y tendrían la oportunidad de percibir sensaciones, colores, olores, formas, entre otros.

El papel del ambiente musical se encontró en la relación que establecieron los niños entre las canciones y los movimientos con que se expresaban, adicional a el lenguaje que se logró potenciar, pues con las repeticiones de las canciones, ellos lograron repetirla y cantarla incluso en momentos antes de que las maestras iniciaran o dieran la pauta para el inicio diciendo “a la 1, a las 2 y a las 3”.

Retomando a (Maya, 2007), quien plantea que las canciones recrean conceptos básicos en el desarrollo del pensamiento. Esto último se evidenció al ver que los niños habían comprendido la dinámica de la actividad y la función que tenían las canciones en cada momento.

El desarrollo psicomotor se vio reflejado hacia las habilidades motoras finas en la parte final de la acción cuando los niños en medio de la exploración y juego con los objetos antes trabajados, tomaron no solo los objetos y juguetes sino también el papel con el que estaban identificados los rincones y uno de ellos dio la pauta o ejemplo para los demás de la acción de rasgar y la sensación que producía. Al observar esto, las maestras repartieron hojas a los niños que se vieron muy motivados por la acción que realizaban los otros. Para algunos fue sencillo el lograr rasgar el papel mientras que para otros no lo fue tanto y sin embargo lo lograron luego de varios intentos y la observación e imitación de lo que hacían los otros niños que lo habían logrado.

En cuanto a la espontaneidad de los movimientos que expresaron los niños, retomamos a (Frias, 2014) quien dice que estos logran en el niño una toma de conciencia de su propio cuerpo y como interactúa en el

medio que lo rodea. De allí que en esta acción pedagógica no se insistiera a los niños en mantener el círculo con el que inicio la actividad, pues el movimiento que expresaron durante la actividad también fue parte de análisis al permitirnos ver su interés y participación.

“Pintamos con globos de colores”

Haciendo un recuento de lo sucedido en esta planeación se tienen en cuenta los siguientes aspectos por los cuales se corresponde con la categoría de transversal:

El primero de ellos es el aspecto motor evidente durante toda la actividad. En la primera parte el juego con las pelotas, el cual fue principalmente de exploración con el material teniendo en cuenta la importancia de brindar siempre un espacio inicial de exploración del material que posibilitara una mejor atención de los niños al indicarles luego un tipo de movimiento específico como el que en este caso se quería el cual era el lanzar. Seguido de la exploración con las pelotas se hizo la exploración con los bolos con los cuales los niños jugaron a lanzar, patear o golpear, acciones que en algunos casos eran muy similares a las actitudes particulares de algunos niños. Enseguida se trabajó tanto con bolos como con pelotas, igualmente de manera libre donde se vio como algunos niños relacionaron también los objetos con el juego de los bolos. Algunos jugaron solos apropiándose de uno o dos objetos, otros jugaron con alguno o algunos de sus compañeros y otros jugaron con la maestra. Un segundo momento fue cuando ya se indicó el ejercicio a los niños de hacer lanzamientos al aro con la canción planeada que daba el ambiente musical:

“Con pelotas de colores

Vamos a jugar

A lanzarlas muy muy alto



Vamos a jugar

A pasarlas por los aros

Din don dan”

Donde se evidenciaron las habilidades de algunos niños para hacer lanzamientos más lejos o más cerca del aro por donde debía pasar la pelota el cual era sostenido por la maestra. Uno de los avances más significativos fue el caso de Ian, pues al principio cuando el ingresó aparentaba ser un niño muy pasivo, que casi no jugaba ni interactuaba con sus pares ni con los objetos del entorno ya que se llegó a ver como en las salidas al parque el se quedaba en un solo sitio sin disfrutar de los artefactos con los que los otros niños jugaban. En esta actividad por ejemplo él era quien hacía los mejores lanzamientos encestando su pelota a cierta distancia y con cierta altura del aro. Esto a nivel físico, a nivel social afectivo, se consideró la actitud de los niños durante toda la actividad teniendo en cuenta además las relaciones que establecían con sus pares, maestras y el entorno y objetos que se hallaban allí dispuestos. A nivel general se evidenció una participación activa que partía del ambiente musical, así como de seguir el ejemplo de otros niños y la emoción que compartían al lanzar y ver caer la pelota y correr tras ella sin importar tanto si la habían enceestado o no, sin embargo, seguían y seguían intentando con miras a lograr el objetivo propuesto.

Siendo esta la última de las acciones realizadas se evidenció lo planteado por Claudia Soto y Rosa Violante (2008) en su libro *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción* plantea: “Los niños- as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: ¿Quién soy? ¿Cómo estoy? ¿Cómo soy para el otro? ¿Cómo es el mundo para mí? ¿Cómo soy yo para el mundo? ¿Qué me pasa?”

A nivel del lenguaje, este fue potenciado no solo en esta, sino en cada acción pedagógica realizada, por medio de las interacciones niño-niño, niño-maestras utilizando gestos, miradas y sobre todo en estas edades del grupo de infancia II, palabras y frases con sentido que fueron surgiendo en cada planeación por medio de los ambientes musicales los cuales incitaban y motivaban al niño a repetir las canciones trabajadas. Parafraseando a Reyes, 2008, el desarrollo del lenguaje depende de lo que el ambiente social y cultural le brinde al niño en sus primeros años.

Finalmente, en cuanto a lo cognitivo, se habla de una integración sensorial, ya que por medio de la exploración con los objetos nombrados anteriormente y los que se trabajaron en la parte final, que fueron bombas y pintura, brindaron a los bebés una percepción de los objetos tanto física (manipulación del objeto), como social, mediada por las canciones.

### **Habilidades motoras finas**

“Vaciar”

Para esta acción pedagógica se escogió el trabajo por rincones de aprendizaje los cuales favorecerían el trabajo cooperativo de los bebés, así como la realización de las actividades de forma simultánea, espontánea y lúdica, posibilitando sus habilidades sociales, motoras y del lenguaje y permitiendo una propia construcción de aprendizajes. Esto fundamentado en la pedagogía activa. “Este modelo pedagógico rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. El propósito de la labor educativa es, preparar a los estudiantes para la vida, adaptar a los niños al medio social adulto” (De Zubiría Samper, 2012).

Los niños se demostraban en sus rostros curiosidad por el material en el momento de preparar el lugar y luego en el círculo de la palabra el cual se realizó en el parque. Algunos de ellos, los más grandes mantenían por tiempos su mirada en las cajas dispuestas.

En la primera parte las maestras dirigieron a los niños hacia los rincones distribuyéndolos por grupos en cada uno de los cuatro rincones; el de pintura sobre el plástico verde y papel Kraft, el de la caja de pelotas, el de la caja con bolitas de gel en agua y el de la caja con bloques lógicos. En cada uno las maestras hicieron el ejemplo del ejercicio cuya finalidad era potenciar las habilidades motoras finas por medio de coordinación y precisión de vaciar cantando las canciones planeadas para cada uno.

Luego los niños mismos se dirigieron al rincón que más llamaba su atención. Unos se quedaban en uno solo mientras otros se desplazaban de uno a otro jugando con toda la diversidad de material dispuesto.

Entre las acciones que más se evidenciaron estuvo el meterse ellos dentro de las cajas y hacer el ejercicio de vaciar desde allí adentro, luego miraban a la maestra que tenían más cerca y con un sonido y señalando el objeto expresaban que se lo alcanzara.

Uno de los bebés decidió apropiarse y meterse en la caja que contenía los bloques lógicos. El también realizaba el ejercicio de vaciar botando los bloques fuera de la caja y después de varias repeticiones con la maestra cantando “saco los bloques lógicos, los pongo a jugar, los tiro, los lanzo y los vuelvo a guardar”, lo hacía sin ayuda de la maestra sabiendo cuando se sacaban y cuando era el momento en que la maestra lo volvía a guardar. No le gustaba que otros niños se acercaran a esta caja, cuando lo hacían expresaba seriedad en su rostro y su posición era poner las manos a cada lado de la caja como indicando propiedad.

El rincón que más les gustó fue el de las bolitas de gel en agua, partiendo de que desde un principio del proyecto uno de los elementos de más interés de los bebés es el agua. Estando esta fría no era obstáculo para no meterse en esta caja también y sentarse allí para jugar con las bolitas de gel.

Durante toda la actividad se evidenció lo que (Frías, 2014) llama dominio del movimiento en general y más exactamente, coordinación motriz fina y gruesa. Fina en cuanto a la coordinación manual y viso manual cuando interactuaban con los objetos y gruesa en los momentos de desplazamientos y coordinación viso motriz.

En cuanto al ambiente musical, este fue otro maestro al motivar los movimientos de los bebés y potenciar su lenguaje, pues de alguna manera ellos expresaban la comprensión de lo que se estaba cantando ya fuera moviendo la cabeza de un lado a otro, sonriendo y/o haciendo el ejercicio de vaciar.

#### “Canto y exploración”

Los bebés expresaron total curiosidad por el material que las maestras estaban preparando antes de iniciar con el círculo de la palabra. Esto se vio reflejado ya que se desplazaban al lugar donde se estaban poniendo las cosas mientras se daba inicio a la actividad e intentaban alcanzar los materiales.

Durante el círculo de la palabra, en algunos intentos seguían poniendo su atención en los materiales observándolos con el mismo deseo de cogerlos.

Cuando se dio inicio a la actividad se invitó a los niños a un sitio del salón colocando el papel burbuja sobre el que se trabajó. Esto con el fin de motivarlos a desplazarse de un sitio a otro y ver quienes respondían al llamado. En el caso de los más pequeños, las maestras colaboraron en su desplazamiento sin

alzar a los que ya están caminando para no retrasar los procesos. Los más grandes se movilizaron solos hasta el lugar propuesto.

La exploración con la primera de las masas, el Slim, cuya textura era un estado intermedio entre líquido y sólido fue de bastante interés para casi todos los bebés. A cada uno se le entregó una parte de la masa con el fin de que todos pudiesen tocarla y explorarla. Luego de esto cantamos la canción, “Muevo así” con el fin de que los bebés repitieran los movimientos con sus manos y la masa que tenían. Unos la cogían con sus manos y otros la tomaban con sus dedos. Sus rostros reflejaban cara de admiración en algunos casos y extrañeza en otros lo que permitió saber su agrado o desagrado por la masa. Solo una de las bebés no quiso explorar con el Slim, sin embargo, también lo tocó en un principio cuando se entregó.

Luego de un rato de jugar con el Slim, de nuevo se invitó a los niños a un segundo escenario donde se encontraron la masa de gelatina y pintura, la cual era más sólida, pegajosa y podían sentir la gelatina grumosa ya que no estaba disuelta. En este caso, la masa se colocó sobre el papel burbuja para que los niños se acercaran a tocarla por interés propio, sin embargo, hubo algunos a los que se les dio parte de la masa en sus manos porque podía provocarles curiosidad, pero a la vez lo que percibían a simple vista no era de su total agrado.

El tercer momento se trabajó con pintura fluorescente dispuesta en bolsas transparentes que les permitieran a los bebés percibir sus colores e igual que las dos anteriores masas, se manipuló sobre papel burbuja. Estas fueron de mayor agrado para los bebés y se utilizaron para el final de la actividad abriéndoles un pequeño agujero. Esta parte consistía en que los bebés exprimieran las bolsitas y saliera un poco de la pintura de manera que cayera sobre una cartulina y allí pudiesen tocar la pintura líquida específicamente poniendo sus manos y moviéndolas sobre la hoja luego de que cayera la pintura. El momento que más les gustaba era cuando exprimían la bolsa y salía la pintura en chorro en alguna dirección. Esto les causaba risa.

Para esta planeación se trabajó lo que (Frías, 2014) plantea como la segunda subdivisión de la coordinación. La coordinación fina la cual "integra los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo que requieren precisión, de un adecuado nivel de coordinación cierto grado de maduración neuro motriz", el cual implicó una disociación de movimientos.

El ambiente musical jugó un papel importante, ya que lograba captar la atención de los niños y hacer los movimientos propuestos con cada una de las masas. "La música posibilita en el niño experiencias sensoriales que le permiten el desarrollo de las cualidades necesarias para su formación integral" (Maya, 2007).

“arena aquí, arena acá”

Los bebés desde un comienzo sintieron una gran curiosidad, ya que solo se encontraban donde escenarios, un gran plástico y una piscina inflable, se empezó en el salón ya que por cuestiones climáticas no se pudo salir a la arenera, donde inicialmente se tenía planeada la experiencia, sin embargo, al trabajar en el salón permitió, controlar el esparcimiento de los bebés, ya que, al encontrar pocos elementos, transigió su atención e interacción mucho más beneficiaria. En cuanto al trabajo de la arena en el plástico verde, se buscaba dar en evidencia las diferentes formas que se podía lograr con una simple textura, la sensación frente a los movimientos, mover los brazos y manos en la arena, motivaba al bebé de manera positiva, utilizar sus dedos como una herramienta de trabajo demostró en el bebé la importancia de sus manos el reconocimiento de moverse, en compañía de este trabajo corporal, se sumó la musicalidad de manera que la canción “yo mis manos nuevos así, yo mis manos nuevo así, nuevos así mis manos yo” posibilitó, que el mover las manos, lograra un sentido emocional, psicomotor y cognitivo en cada uno de los bebés.

De igual manera se trabajó en la piscina, el agua siempre es y será un detonante para una experiencia significativa en los primeros tres años de vida, luego entonces sea como se trabaje el agua siempre existirá una atención activa de cada uno de los bebés el tocarla y realizar cualquier tipo de movimientos, esta vez, se trabajó el agua tibia, dando en cada bebé una sensación mucho más cómoda, al mezclarla con la arena daba en cada bebé una recreación diferente. No obstante, este escenario una vez dominada sus movimientos finos, preferían recorrerla con todo su cuerpo, dando así entonces un trabajo corporal grueso, logrando así el propósito planteado, con la adición de querer trabajar el cuerpo con el agua y la arena en simultaneidad.

En esta experiencia fue notoria el trabajo sensorial, musical y motor, que se puede encontrar y trabajar con los bebés, es decir, los bebés como lo afirma Tita Maya (2010), el crecimiento de los niños, radica en todo aquello que lo rodea, no solo lo que es capaz de ver u oír, sino además todo aquello que puede manipular, permitiendo el ámbito musical correspondiente a la experiencia y potencializando la ley del desarrollo encéfalo - caudal y próximo – distal, movimientos finos y gruesos y trabajo sensorial, que aunque puede ser común, radica con una diversidad de variaciones, acorde al proyecto de investigación.

### **Habilidades motoras gruesas**

“Arrastrar y arrastrar”

Los bebés empezaron a realizar una observación y exploración netamente libre del primer elemento que eran las bombas, empezaban a tomarlas con las manos y después tener el interés de meterlas a la boca, las lanzaban con las manos, les pegaban y las empujaban, al ser tan ligeras, cualquier movimiento lograba hacer

de ellas un elemento de rápido movimiento logran un interés indirecto como era el de desplazarse hacia la bomba. Una vez se cumplió un tiempo determinado de indagación del material, las maestras empezaron a intervenir, escogían a un bebé que aún no pudieran caminar, se les ponía de pie y empezaban a buscar la bomba, una vez se identificaba la bomba, era inmediata la acción de querer patear la bomba con los pies, para los bebés cuya marcha ya estaba controlada lograron perder el interés inicialmente.

Ya en cuanto el trabajo con las sillas, el interés y motivación se logró mantener considerablemente, las diversas etapas de desarrollo, lograron trabajar a su modo con este elemento, para los bebés que no tenían apoyo, supieron trabajar de manera autónoma controlar ponerse de pie con apoyo de la silla, para los bebés que gateaban, la silla les permitía ser esa carretilla para moverse con libertad pero con ayuda y para los bebés cuya marcha ya se encontraba, se logró trabajar un nuevo hito del desarrollo, la carrera.

En esta planeación se evidenció notoriamente la importancia del repertorio musical, es decir, no solo basta con ambientar canciones o sonidos de fondo, es necesario que existe y se recrea un vínculo afectivo y de lenguaje por parte de las maestras, pues como lo menciona Maya (2010), plantea que una importancia que la psicomotricidad debe tener, es en el lenguaje o comunicación que el cuerpo debe transmitir, no solo se debe buscar una comunicación que el bebé debe transmitir, la maestra en su interacción oral, posibilita en el bebé la asociación de felicidad, juego y movimiento, las pautas claves y esenciales para su posterior desarrollo psicomotor.

#### “Circuito de obstáculos”

En esta actividad los bebés se mostraron intrigados y atentos por los materiales dispuestos en el parque, ellos siempre se muestran intrigados por las actividades que como maestras en formación llevamos. Así, en



el caso de esta planeación, durante la preparación y disposición de los materiales hacían preguntas como ¿Qué es eso? Nos perseguían y observaban desde el salón lo que estábamos planeando.

El primer ejercicio de la actividad comenzó con toda la atención de los niños, pero esta duró muy poco, sin embargo, se hizo el ejercicio con todos y cada uno de los bebés, ya que al pasar igual hacían el ejercicio con emoción. Aquí fue muy importante el ambiente musical por parte tanto de las docentes en formación como de la maestra titular, ya que con ayuda de este se lograba captar la atención de los bebés cuando se dispersaban y era motivante a la vez para el bebé que estaba participando. Los que estaban sentados observando acompañaban el ambiente intentando imitar sonidos y acompañando con aplausos o movimientos de las manos. Respecto a esto, se retoma a (Andrade, 2008) quien plantea que las vibraciones que llegan de la música al cerebro del niño pueden ser fomentadoras de situaciones relajantes para el cerebro considerando que la música puede controlar el riego sanguíneo y la tensión cerebral lo que permitía para los dos casos, tanto para los que estaban sentados como para el bebé que participaba una situación de placer-aprendizaje

El repertorio de canciones escogido salió del libro canciones para crecer de Tita Maya 2014 haciendo las modificaciones pertinentes para cada ejercicio pensando además en las relaciones que harían los niños entre lo que cantaban y lo que estaban haciendo. También se tuvo en cuenta que desde el ambiente musical se considera la música y más específicamente las canciones tratadas, como uno de los lenguajes más involucrantes en los movimientos de los bebés y el principal fomentador de la comprensión oral de todo ser humano. "La música aumenta el número de conexiones neuronales y tiene el poder de elevar la psiquis... Una buena selección musical alivia el estrés, mejora las habilidades motoras, el funcionamiento del sistema inmunitario, favorece la interacción social y estimula la expresión emocional." (Andrade, 2008).

Durante toda la actividad, luego del primer ejercicio los niños estuvieron más atentos a los ejercicios realizados aun pasando uno por uno, de lo cual podemos inferir que a la vez se trabajó el respeto por el turno y la participación del otro.

#### “Marcha”

La primera parte de la planeación fue la lectura del cuento ¿Has visto a Max? De Peter Harris cuya historia trataba de un gato que tenía ciertas características. El cuento fue escogido con el fin de iniciar a los bebés con temáticas del mes de octubre. Este cuento fue propuesto la semana anterior a la realización de esta planeación por las maestras y leído para todos los niños del jardín ya que para este día se tenía planeado un picnic literario.

Luego de la lectura del cuento se les explicó a los niños la actividad del día y se empezó a trabajar de a dos niños, uno por maestra, los ejercicios planeados. Uno de los aspectos a tener en cuenta de esta planeación es el vínculo maestra-bebé y el dialogo que se entablo con cada bebé, del cual dependió en todo momento la actitud con que el bebé realizara los ejercicios, ya que dependiendo de la calidad de las relaciones e interacciones que se establezcan, fomentaran niveles más altos o más bajos de motivación como lo plantea (Walsh y Gardner, 2005). Adicional a esto fue también importante el haber realizado el ejercicio de a dos bebés de manera simultánea, pues también se lograba un contacto visual entre ellos y uno podía ver que realizaba los mismos ejercicios que el otro.

En cuanto al ambiente musical, esta vez se trabajó con canciones no cantadas por las maestras sino colocadas por parlante con temáticas de gatos que contenían tanto historias como sonidos de manera que fueran más llamativas y comprensibles para los bebés. Un papel adicional que jugo aquí fue captar la

atención de los niños y mantener un estado de relajación teniendo en cuenta que las maestras trabajaban con dos bebés mientras los demás hacían exploración y manipulación con papel burbuja y papel celofán.

En último lugar se evidenció el fin de la planeación cuando se dispusieron los tapetes sensoriales de arena, pasto y papel burbuja sobre los que los bebés realizaron la marcha. Algunos solos, otros, la mayoría con ayuda de la(s) maestras y posteriormente de manera libre donde ya lo hacían por gusto. Pues inicialmente fueron motivados por las maestras, luego fue por interés propio.

### “Carrera”

En esta actividad algo adicional a las otras planeaciones realizadas con infancia II fue la lectura de un cuento como parte motivacional e introductoria al tema del día. La lectura del cuento es una de las partes que más les gusta a los bebés, lo cual era notable no solo en los tiempos del círculo de la palabra sino incluso desde la hora de la llegada de los bebés al jardín cuando veían llegar a las maestras y corrían a saludarlas y tomarlas de la mano para elegir un cuento de los dispuestos en el salón para que se lo leyera.

En este caso, se escogió el cuento de la liebre y la tortuga, el cual era perfecto para el propósito de la actividad que pretendía potenciar la carrera en los bebés y adicional a esto les deja una enseñanza. El cuento, como las canciones, juegos y rondas son primordialmente importantes en estas edades por todo lo que posibilitan a los bebés de manera integral.

Para los ejercicios realizados fue fundamental el ambiente musical, pues las canciones le daban un sentido y participación especiales a cada niño dentro de la actividad por el hecho de ser nombrados dentro

de la canción y sentir de alguna manera que eran quienes dirigían en algún momento a sus compañeros.

Esto se evidenciaba en sus rostros al ser nombrados en la canción fuera la opción 1 o la 2:

*Canción de calentamiento Opción 1*

“En el salón

De infancia 2

Movemos (una parte del cuerpo)

como lo hace (nombramos un niño(a))”

*Canción de calentamiento - Opción 2*

“En el salón

de infancia 2

todos nos movemos

como lo hace (nombramos a un niño que proponga un movimiento)”

El cantar la opción 1 o 2 dependía de las observaciones previas de las actitudes de los bebés, así como también de la motivación que las maestras les daban dentro de la actividad. El objetivo aquí fue también que todos los bebés hubieran sido nombrados por lo menos una vez. Por otro lado, se posibilitó en los dos casos que los movimientos fueran libres teniendo en cuenta la concepción de cuerpo de las autoras del proyecto: “la concepción de cuerpo va más allá de verlo como un instrumento físico, es toda la posibilidad que tiene el niño de expresión, de comunicación y el medio para entender el mundo que lo rodea. Por ello la importancia de dejar que sea el movimiento libre. El niño partirá de reconocer su cuerpo y luego de allí a reconocer su entorno”. En este sentido, el cuerpo jugó un papel primordial también dentro de la planeación.

Finalmente, en la carrera, que era el final de la planeación todos los niños participaron con entusiasmo, pero no todos realizaron la carrera como se esperaba. Hubo unos niños que se quedaron en el lugar de partida, otros que iniciaron luego de ver salir a sus compañeros y otros que arrancaron a la voz de “tres”, unos en respuesta a el conteo y otros siguiendo a la maestra que corrió con ellos.

Para los siguientes intentos con el fin de que todos realizaran el ejercicio, la maestra tomo de la mano a los niños que se quedaban en el punto de partida.

“En todas direcciones, adentro y afuera”

En un principio se pensó la planeación para fortalecer la coordinación visomotora por medio del seguimiento de formas en el piso, para trabajar además las nociones espaciales, adentro, afuera, adelante, atrás, derecha e izquierda; sin embargo, el rumbo que tomó se centró en solo las nociones de adentro y afuera. Esto no quiere decir que no se hayan trabajado las otras, sino que para los intereses que demostraron los niños fueron más trascendentales esas dos.

La coordinación visomotora vista desde el punto de su finalidad, la cual pretende obtener una percepción de un movimiento frente a un objeto y acuñando una direccionalidad que se dé con precisión que en este caso se referiría a las formas en el suelo.

En primer lugar, se trabajó la cruz en el que se trabajarían las nociones de adelante, atrás, derecha e izquierda donde los niños participaron respetando los turnos de acuerdo a como iban siendo llamados y hubo necesidad con todos de el acompañamiento de las maestras a cada lado cogidos de las manos. Los demás niños estuvieron muy atentos tanto a la participación de él que estaba enfrente como de cuando los

llamaran. Por la canción con la que se trabajó no se habló de derecha e izquierda sino “al costado” y “para el otro lado”, sin embargo, al momento inicial de la explicación se nombró con su respectivo nombre, “derecha” e “izquierda”.

Enseguida pasamos a el ejercicio del círculo. Algunos niños entendieron el ejercicio en el primer intento, pero para otros fue algo más complejo por lo que se decidió añadir los juguetes dentro del desarrollo de la planeación. Así les fue un poco más sencillo trabajar los conceptos adentro y afuera, poniendo los juguetes adentro o afuera de los círculos hechos con telas en el suelo.

Esto ayudo luego al final de la planeación cuando se evidenció la comprensión de los conceptos adentro y afuera al ver como todos los niños realizaban el ejercicio poniéndose dentro del aro o fuera de él, moviéndolo con sus manos o dejándolo en el piso y dando saltos o pasos para hacer las acciones. Incluso hubo una bebé que se sentó en un lugar del salón con su aro e hizo el ejercicio moviendo el aro hacia arriba y hacia abajo como saliendo y entrando en él.

“Patea, pateas”

El juego libre en bebés es el primer apoyo que se debe tener para todo tipo de experiencias, por ello el inicio de jugar y explorar con pelotas fue la motivación indicada para cada momento, el poder manipular objetos grandes con un grado de precisión fino, permite que desde un inicio el bebé siempre juegue y sea feliz, lleve de un lado a otro su pelota, y crean una cantidad de juegos y usos, los bebés muchos más grandes, tuvieron la posibilidad de manipular incluso de a dos pelotas y variar su disociación corporal, jugar con las manos y después con los pies, para los bebés más pequeños la complejidad corporal, necesitaban controlarla con las manos pero cuando esta se iba ¿Qué ocurre? ¿Dónde está la pelota?

Una vez las pelotas estuvieran con total dominio, se les presento a los bebés los bolos, los bebés más grande preferían dominar el objeto con las manos y poder derrumbarlo con ellos mismos, así que se complejizo en un grado ya que para los bebés que se les estaba fortaleciendo la marcha llegaban los otros bebés a quitar los bolos para darles su propio uso, una vez controlada el escenario, de nuevo se tomaban a los bebés con desarrollo de gateo para fomentar la marcha ¿patea el bolo? ¿pégale con el pie? “vamos, zapatéalo”, sin embargo, en unos primeros instintos el “querer” pegarle con los pies a los bolos no era de suma importancia.

A diferencia del anterior las bombas de agua, fueron el detonante de la experiencia, tanto con manos o pies los niños deseaban tomarla, poder realizar cualquier tipo de movimiento con ella, era de gran curiosidad que preferían tan solo mirarla y tocarla sin siquiera permitir dejarla quieta, encontraban la forma de poder ponerla en acción tanto como son su cuerpo. El repertorio musical de los tres momentos fomenta no solo querer tomar el objeto, demostró ser un escenario de relajación y juego paralelamente, maestras se cantaba al bebé, se realizaba un movimiento diverso, “como un gigante quiero caminar”, “yo mis piernas nuevas así, yo mis piernas nuevo así, nuevos así mis piernas yo”

Frías (2014) considera que la psicomotricidad son dominios, y en esta planeación se evidencio como los dominios generales y los sensorio-perceptivos, van entrelazados de manera fundamental, el entorno y la interacción del bebé, se da gracias a los intereses y deseos de los bebés y como lo plante Maya (2010), se vuelve mucho más significativo en un lenguaje verbal u oral con entonaciones y melodías que asocien el movimiento con el canto.

## 9. Conclusiones

Y como cierre del trabajo de investigación frente al desarrollo de la psicomotricidad en bebés de 0 a tres años, se muestra una serie de conclusiones:

- Acorde al objetivo general planteado en el proyecto de investigación de poder potenciar el desarrollo psicomotor mediado por ambientes musicales para bebés de 0 – 3 años, se señala de manera positiva, que se cumplió en sentido armonioso y eficaz, pues fue notorio y evidente los cambios que los bebés fueron teniendo en toda su esencia corporal y motora, es decir, las conquistas o hitos fueron logrados en cada uno de las etapas o caracterizaciones de los bebés, planteados en el proyecto de investigación, se tomó en cuenta, todas las habilidades básicas motoras, tanto gruesas como finas.
- En relación con poder obtener los hitos de los desarrollos logrados de los bebés, era fundamental tener inicialmente la caracterización de cada uno de los bebés, de ahí el resultado de un objetivo específico, en la identificación de las etapas psicomotrices en los bebés, donde con base a dichas individualizaciones, se puede tener un armonizo conjunto del cuerpo con sus correspondientes desarrollos, determinados por unas etapas o momentos de desarrollo de los bebés.
- Gracias a la identificación de los hitos psicomotores de los infantes, se pudo realizar el segundo objetivo específico del proyecto de investigación, que correspondía al diseño de ambientes musicales donde se pudiesen llevar a cabo el desarrollo del cuerpo, de los movimientos, de ese lenguaje corpóreo que los bebés tienen y, la música fue una herramienta estratégica para poder



llegar a dichos desarrollos de manera mucho más intencionada, más interactiva y por supuesto, pensada en los intereses y características de los bebés.

- Y por último, el tercer objetivo específico de la investigación, se realizó en la implementación de dichos ambientes musicales, dadas en experiencias o acciones pedagógicas, donde se potencializa el desarrollo psicomotor en los bebés, las implementaciones fueron elaboradas de tal manera que cada sesión fuera aumentando su complejidad, se plantearon de modo secuencial, y principalmente se tuvieron en cuenta los dominios más importantes para esta etapa, la habilidad motora gruesa y la habilidad motora fina.
- Retomando a Frías (2014), la psicomotricidad se trabaja desde la comunicación corporal que el niño manifiesta, empezando con su cuerpo y todos sus movimientos, hasta la adquisición de dominios en él, por ello Frías (2014) consideró tres dominios que son indispensables en esta etapa, no obstante el dominio del movimiento en general y el dominio de la sensorio-motricidad, fueron el fortalecimiento para el trabajo de investigación, puesto que profundizan como el cuerpo crece y se desarrolla en momentos claves y oportunos logrando así las conquistas e hitos necesarios para cada bebé, y por otro lado, otro dominio clave en estas conquistas, son la interacción del cuerpo en el medio y como las sensaciones parten radical y oportunamente en los primeros años de vida.
- Y para finalizar, Tita Maya (2007), manifiesta las consideraciones que en los primeros 6 años de vida, el crecimiento y el desarrollo corporal, son las cualidades más vitales y notorias en la vida de los niños, luego entonces la música es un potencializador para darle al cuerpo la oportunidad de programarse en una variedad de acciones o movimientos, despertando un interés inmediato de su entorno, pero a su vez una interacción de sí mismo en su desarrollo corporal, los ritmos

y melodías propician en el bebé, una armonía y tranquilidad, y como un resultado colateral pero de gran importancia para el proyecto, la música, el cuerpo y sus movimientos de los bebés permiten una integración social de gran manera con su adulto más cuerpo, la maestra, y es acá donde de gran importancia, las maestras deben encargarse de la importancia de cantar, bailar o interpretar un sinfín de canciones para la primera infancia, puesto que conlleva a un óptimo desarrollo holístico e integrador.

## 10. Bibliografía

- Amorós, Elisabet; Hortal, Anna, 44 experiencias 0 – 3, 2013, Barcelona, Graó.
- Andrade Liz, Musica y movimiento. Desarrollo físico y apreciación artística, 2008, Mexico, Trillas Ed.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de accion y la practica psicomotriz. España: Grao.
- Barocio, Roberto, Ambientes para el aprendizaje activo, 1998, México, Trillas.
- Bolaños, D. F. (2010). Desarrollo motor, movimiento e interacción. Armenia; Ed.Kinesis.
- Bonastre, Mercé; Fusté, Susana, Psicomotricidad y vida cotidiana: 0 – 3 años, 2007, Barcelona, Graó.
- Bradford Helen, Observación infantil y planificación educativa : de bebés a tres años, 2014, Madrid : Narcea Ed.
- C. E Loughlin; J.H. Suina, El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización, 2002, España, Morata.
- Cardozo, R. (1939). Pedagogia de la escuela activa. República del Paraguay.
- Casallas, E. M. O. (2015). Próxima Zona.
- Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera Infancia. (2010). Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 1–37. Retrieved from <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (3 de Septiembre de 2012). Modelos pedagogicos Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más. Obtenido de MODELO PED. ACTIVISTA: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-ped-activista/>
- E, M. V. P., Gómez, G. F., Thomas, C. R., Ejecutivo, S., & Cidi, I. (n.d.). La Atención Integral De La Primera Infancia En América Latina : Ejes Centrales Y Los Desafios Para El Siglo Xxi ., 1–158.
- Fandiño, Graciela, Carrasco, Gloria, Carvajal, M. E. otros. (2010). lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Frías Carolina, 100 situaciones didácticas de la psicomotricidad, 2014, Barcelona, España, Trillas Ed.

Gil, M. A. (s.f.). Aportes de la pedagogía activa.

ICBF. (2013). PLAN OPERATIVO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL - POAI — Modalidades de Educación Inicial en el marco de una atención integral, (Guía Orientadora No. 1).

Maya Tita, Canciones para crecer, 2014, Medellín Colombia, Monarka Ed., 3ra edición.

Ministerio Educación nacional. (210AD). GUÍA OPERATIVA para la presentación del servicio de ATENCIÓN INTEGRAL a la Primera Infancia. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177848.html>

Nossa, L. (2012-2013). Configuración y construcción social de la infancia. *Reflexiones*.

Párraga, C. L. A., Abello, M. C., & Rojas, A. L. C. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Presidencia de La República - De Cero a Siempre, 282. <https://doi.org/ISBN 152152>

Porlán Rafael, El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, 2000, Sevilla, España, Diada Ed., 8va edición.

R, L. A. (2007). La Observación y el Diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*.

Raineri, F., Grad, E., Segal, L., Celestino, J., Pedra, C., & Díaz, A. (n.d.). Guía para la atención integral del niño de 0 a 5 años, 1–95.

Velázquez, José De Jesús, Ambientes lúdicos de aprendizaje: diseño y operación, 2008, México, Trillas.

## 11. Anexos

### 11.1. Anexo “Bienvenida”



## 11.2. Anexo “Arrastrar y arrastrar”



### 11.3. Anexo “Círculo de obstáculos”



### 11.4. Anexo “Vaciar”





### 11.5. Anexo “Marcha”



11.6. Anexo “La carrera”



### 11.7. Anexo “Canto y exploración”



### 11.8. Anexo “En todas direcciones, adentro y afuera”



### 11.9. Anexo “Arena aquí, arena acá”



### 11.10. Anexo “Reconociendo los colores”



11.11. Anexo “Patea, pateas”



11.12. Anexo “Pintamos con globos de colores”

