

Revista Electrónica *Actividad Física y Ciencias*

VOL 4, N° 2. 2012

**Psicomotricidad y Mediación Consciente en la Adquisición de la
Noción de Clasificación**

Ramona J. Bolívar Calderón

Centro de Investigación en Educación Infantil

UPEL- Maracay

(Recibido: Noviembre 2012. Aprobado para Publicación: Diciembre 2012)

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la efectividad de un Programa de Psicomotricidad ejecutado con Mediación Consciente de Aprendizajes para adquisición de la Noción de Clasificación en niños niñas de Educación Preescolar. Se sustenta fundamentalmente en los planteamientos de Piaget y Szeminska (1982) sobre construcción del conocimiento lógico matemático, las ideas de Kamii (2005), relativas a la acción del docente en ese proceso de construcción, Gazzano (1984) y La Pierre (1984) sobre la psicomotricidad en el proceso de aprendizaje y los derivados de la Teoría de Vygotsky (2000) respecto a la mediación consciente de aprendizaje. Se desarrolló como un experimento de campo, con un diseño cuasiexperimental empleando dos grupos intactos, es decir dos aulas de educación inicial o preescolar, con la mayor similitud posible. Uno de estos dos grupos por asignación aleatoria constituyó el llamado grupo experimental, el segundo conformó el grupo control, en ambos se cumplió con el requisito de pre y post prueba. El tratamiento experimental consistió en la aplicación de programa de actividades en un lapso de cuatro semanas. El análisis de los resultados demostró que el programa de actividades diseñado para la investigación, fue efectivo para la adquisición de la noción de clasificación en niños y niñas de educación inicial. En consecuencia se asume que la Psicomotricidad como señalan Gazzano (1984), Durivage (2000) y Llorca (2002) permite al infante la comprensión de conceptos y nociones que están mas allá de su capacidad de abstracción, pues a partir de la vivencia corporal y la percepción espacial, el infante organiza el mundo a través de su cuerpo y en la relación que establece con las personas y los objetos.

Palabras Clave: psicomotricidad. Mediación de aprendizaje, noción de clasificación

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El Currículum de Educación Inicial o Preescolar, como concepción integral que incluye al niño al maestro y al ambiente de aprendizaje, ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas. La escuela, transmisora de conocimientos, ha dado paso a la escuela que incentiva en el niño el desarrollo de potencialidades, no solo para la adquisición del conocimiento, sino también para la transferencia de la experiencia acumulada a la resolución de nuevas situaciones tanto en aula de clases como en la vida cotidiana.

Las transformaciones educativas han partido de teorías desarrolladas para el ámbito escolar como la de Decroly citado por Falcón de Ovalles (2003) sobre el aprendizaje de la lectura, la de Dewey citado por Guillén (1987) sobre el aprendizaje activo, la de Ausubel (1960) sobre el aprendizaje significativo. Sin embargo, la Teoría Epistemológica de Piaget (1994), aun cuando no fue desarrollada para el ámbito escolar, es quizás la de mayor influencia en la educación de la infancia, por sus aportes sobre la génesis y evolución del proceso cognoscente. Planteamientos que han inspirado sistemas de trabajo para la educación inicial que permiten al niño y a la niña participar en la construcción del conocimiento al explorar los materiales, descubrir los atributos de los mismos, establecer comparaciones y encontrar respuestas a sus interrogantes. Acciones pedagógicas, que promueven en el infante la adquisición del conocimiento por sí solo; y, aunque comparta la experiencia de aprendizaje con otros niños de su edad, el énfasis del docente estará en incentivarlo hacia el logro del conocimiento por iniciativa propia, resolviendo los conflictos cognitivos que pudiera confrontar en esta actividad exploratoria.

Con el auge de las ideas de Vygotski (2000) sobre Aprendizaje y Desarrollo, la concepción del aprendizaje como proceso de construcción individual se expande hacia la posibilidad de una construcción del conocimiento en interacción social, en donde el rol del docente se reestructura para asumir la tarea de un mediador consciente, entre el proceso cognoscitivo del niño y el contexto vital en el que este proceso ocurre. En la concepción Vygotskiana, cuando el docente actúa como un mediador consciente de aprendizajes, su acción pedagógica gira en torno a aquellas destrezas del niño que están por emerger. Destrezas que el infante pudiera llegar a alcanzar con su ayuda o con la guía de otros compañeros que ya superaron ese nivel de logro. El docente se adelanta al pensamiento del niño con comentarios que impulsan a éste hacia la resolución de la tarea o actividad;

pudiendo también acompañarlo en sus acciones, particularmente, cuando el infante ya ha vislumbrado la solución y está alcanzando un nivel de desarrollo potencial de aprendizaje que antes no poseía.

Por otra parte, con el auge de la construcción del conocimiento en interacción social, el currículo de la Educación Inicial se enriquece con la inclusión de actividades más dinámicas que implican mayor participación activa del educando; y, menos tiempo de trabajo con material didáctico en las mesas. Actividades, tales como las extraídas de la Psicomotricidad que incluyen movimiento corporal y desplazamiento en el espacio, que ofrecen al educador infantil la posibilidad de utilizar técnicas específicas que van de movimientos y experiencias globales a la motricidad más compleja, favoreciendo en el infante el “descubrimiento de conceptos y relaciones que no serían fácilmente alcanzables con los habituales métodos de enseñanza” (Gazzano, 1984, p. 7)

Las actividades de Psicomotricidad permiten al niño explorar y descubrir nociones y conceptos de diferentes áreas del conocimiento, particularmente de procesos lógico-matemáticos, pues el aprendizaje no se restringe al espacio de la mesa de trabajo ni al material didáctico tradicionalmente usado; por el contrario, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas se enriquece con otras experiencias que incluyen movimiento, desplazamiento y acompañamiento musical. Actividades que, partiendo de la observación y descripción de sus acciones corporales con y sin materiales, los van involucrando en la ejecución de actividades motoras, que en situación de juego, permiten al niño y a la niña vivenciar nociones, conceptos y relaciones a partir de sus desplazamientos, del lugar donde se ubica en el espacio, es decir, en el área física donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje.

En Venezuela las orientaciones curriculares para la Educación Inicial, Ministerio de Educación y Deportes (2005) y Ministerio del poder Popular para la Educación (2007) se sustentan básicamente en los planteamientos piagetianos, y; aunque dejan abierta la posibilidad para que el educador fortalezca sus acciones pedagógicas con otras teorías sobre el proceso de adquisición de aprendizajes en la infancia, lo común es que el docente ofrezca oportunidades de aprendizaje en las distintas áreas o espacios físicos que existen dentro y fuera del aula, en función de lo cual el niño selecciona a dónde quiere ir, lo que desea realizar, los materiales a utilizar y el pequeño grupo con el cual se integra. De igual

manera, la secuencia de ese proceso no está planificada por el docente porque se basa más en los intereses del niño (transitorios o permanentes) que en las características de su desarrollo.

Por otra parte, al revisar la interacción de aprendizaje que se propicia en el aula de educación inicial, en relación con la noción de clasificación, se encuentran situaciones de aprendizaje en pequeños grupos, máximo cuatro infantes por mesa, con una tendencia muy marcada hacia el trabajo individualizado, aunque; comúnmente pudieran los niños y niñas, comentar sus acciones y compartir materiales. Esta tendencia guarda estrecha relación con el tipo de interacción del docente, mas dirigida hacia la pregunta divergente a un niño en particular, con la intención de verificar su nivel real de logro, o de plantearle retos o conflictos cognitivos en los que se involucra siempre desde su rol de facilitador de aprendizajes que proporciona materiales, observa, responde y plantea interrogantes acompañando al niño en el proceso de adquisición de la noción de clasificación. Acompañamiento que lo mantiene siempre al lado del niño/a o frente a ellos como observador atento a las manifestaciones o inquietudes derivadas de la situación de aprendizaje.

Así mismo al revisar los Documentos Curriculares en referencia se aprecia que la noción de clasificación, como contenido del área cognitiva, en todos los momentos de la rutina diaria está siempre referida a identificar, describir, agrupar y comparar objetos de diversa índole, incluyendo tanto material didáctico, como elementos del ambiente del aula o del área externa, sin hacer referencia a las propiedades de la noción de clasificación.

Si estos aspectos, de gran valor en el proceso de aprendizaje en el aula preescolar, se fortalecieran con los derivados de la teoría de Vygotski relativos al aprendizaje en interacción social empleando como acción pedagógica a la mediación consciente de aprendizaje, la experiencia de adquisición de la noción de clasificación se sustentaría más en las potencialidades de los niños y las niñas que en sus carencias cognitivas. En consecuencia, el rol del docente se expandiría de un acompañar hacia una relación entre pares iguales y más expertos que construyen conocimientos a través de la intersubjetividad aportada por cada miembro del grupo.

El docente, actuando como mediador consciente entre el infante y la experiencia de aprendizaje tomaría parte en el proceso pudiendo: a- acompañar al infante en sus acciones

como observador atento, b- adelantar al niño asumiendo la dirección del proceso para ayudarlo a consolidar logros que se estaban enunciando, c- seguirle, dejándose guiar por él para verificar aprendizajes consolidados, d- involucrar a otros en la resolución de conflictos relacionados con la tarea que ejecutan o actividad que realizan.

De igual manera si las situaciones de aprendizaje de la noción de clasificación se iniciaran con actividades de psicomotricidad, la experiencia permitiría al niño y a la niña vivenciar nociones, conceptos y relaciones a partir de la vivencia corporal, de la interacción con otros, del empleo de materiales y del lugar donde se ubica en el espacio. Un aprendizaje más dinámico que el realizado, únicamente; en la mesas del aula de clase con material didáctico. Por el contrario, el proceso de adquisición de la noción de clasificación de los niños y las niñas se enriquecería con otras experiencias que incluyen movimiento, desplazamiento y resolución de situaciones de aprendizaje entre pares iguales y más expertos. Es decir, experiencias de aprendizaje que permitan progresar del reconocimiento de atributos o características en si mismo, en los otros y en los materiales al establecimiento de relaciones entre objetos.

Visto de esta manera el proceso de adquisición de la noción de clasificación tendría, por parte del docente, un abordaje diferente al que comúnmente se le da en el aula preescolar, lo cual pudiera proporcionar mayores oportunidades para la adquisición de dicha noción. Al respecto Kamii (2005) afirma que el abordaje pedagógico del docente proporciona condiciones favorables para el desempeño cognoscitivo del niño. En este caso, el abordaje pudiera darse a través de un conjunto de actividades, cuya efectividad en el proceso de adquisición de la noción de clasificación, estará determinada por el tipo de acción pedagógica con la que se aborda la situación de aprendizaje y con el tipo de actividad seleccionada por el maestro, es decir; mediación consciente de aprendizajes y actividades de psicomotricidad respectivamente. A partir de estas consideraciones el planteamiento de esta investigación es **determinar la efectividad de la Psicomotricidad y la Mediación Consciente de Aprendizajes en la adquisición de la noción de Clasificación, en niños y niñas de Educación Inicial.**

La investigación se guió de acuerdo con los siguientes objetivos:

Objetivo General: Determinar la efectividad de un programa de actividades de

Psicomotricidad ejecutado con Mediación Consciente de aprendizajes, en la adquisición de la noción de Clasificación en niños y niñas de Educación Preescolar

Objetivos específicos:

1- Identificar la etapa de clasificación en la cual se ubica cada uno de los niños y las niñas que participan en la investigación divididos en dos grupos: control y experimental.	2- Realizar un lapso de actividades para la adquisición de la noción de clasificación en ambos grupos, empleando en el experimental el Programa de Actividades diseñado para este estudio.	3- Comparar los resultados obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental al concluir el periodo de aplicación del programa.	4- Verificar la efectividad del Programa de Actividades a partir de la diferencia de logros alcanzados entre el grupo control y el grupo experimental.
--	--	--	--

MARCO TEÓRICO

La Noción de Clasificación en los Años Preescolares.

La clasificación puede definirse como una serie de relaciones mentales en función de las cuales, los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define por su pertenencia a una determinada clase y se incluye en subclases. (Piaget y Szeminska (1982). Esta noción como parte del conocimiento lógico-matemático tiene su origen en las relaciones que el niño establece entre los objetos, pues a partir de las características de los mismos, el niño realiza asociaciones, establece semejanzas y diferencias entre los objetos y las situaciones, crea clases y subclases, llega a ordenamientos lógicos y categorías y de éstas al número. La noción de clasificación, como dominio lógico matemático, es adquirida por el infante de manera activa y en un proceso permanente de asimilación y acomodación información por lo que constituye un proceso de construcción reflexiva del sujeto que no puede ser enseñada en forma directa.

Al respecto Kamii (2005) y Flavell (2006) sostienen que si bien es cierto que no se puede enseñar en forma directa, puede ser propiciado o guiado por el maestro con estrategias y materiales adecuados a la naturaleza del niño. Con mayor énfasis Kamii (ob.cit) al observar el trabajo de los niños y los docentes, concluye **que, las implicaciones pedagógicas no pueden ser el esperar pasivamente a que esta estructura de pensamiento emerge**. Por el contrario, en su concepción de este dominio cognoscitivo, el docente de Educación Inicial debe centrarse en ayudar al niño a pensar “activa y autónomamente en

todas las situaciones,... a establecer relaciones con todo tipo de objetos, acontecimientos y acciones que tiene lugar en el aula de clase” (Kamii, p.32)

Piaget e Inhelder (1983) al estudiar la clasificación le atribuye **dos propiedades fundamentales: comprensión y extensión**. La comprensión está referida a las cualidades o atributos de los objetos. Cuando el niño clasifica está definiendo cuáles atributos son comunes a determinados objetos que le permiten agruparlos y cuáles atributos son diferentes que le permiten separarlos del grupo que formó.

La extensión implica el establecimiento de relaciones de pertenencia e inclusión. La pertenencia define la relación que existe entre un elemento y la clase de la que forma parte, siempre que cumpla con la propiedad con base en la cual se ha formado dicha clase. La extensión, de la parte al todo, está determinada por el empleo preciso de los cuantificadores: “todos”, “algunos” “algún” y “ninguno”.

La inclusión es la relación que existe entre una clase y la subclase de la que forma parte. La organización que a continuación se incluye ejemplifica esa propiedad: del grupo de figuras geométricas denominadas triángulos, sin deshacerlo formamos pequeños grupos, que se asocian por otras cualidades o por atributos que están presentes. De acuerdo con este planteamiento tendríamos: triángulos azules, triángulos rojos, triángulos rojos pequeños de textura lisa, etc. la organización no tendrá mas límite que aquel que la comprensión del niño le ponga.

Piaget e Inhelder (1983) establecieron estadios o niveles en la clasificación. Un primer nivel de ausencia denominado colecciones figurales, Un nivel o estadio intermedio definido como colecciones no figurales y un tercer y último estadio, de consolidación de la noción, conocido con el nombre de clase lógica o clasificación operatoria.

En el estadio denominado **Colecciones Figurales**, el infante de acuerdo con Piaget e Inhelder (1982), organiza los objetos según sus semejanzas y diferencias individuales, pudiendo también yuxtaponerlos especialmente en filas, en cuadros, en círculos, etc., de modo que su colección implica, por sí misma, una figura en el espacio.

La consigna más usada por el maestro durante esta etapa es: “pon junto lo que va junto”, “pon junto lo que se parece”, el niño interpreta la consigna asociándola con el significado que se acerca más a lo que él ha captado de la clasificación como estructura operatoria.

El segundo estadio conocido como **Colecciones No Figurales**, constituye una forma elemental de la clasificación, en la que el niño establece relaciones de pertenencia entre un elemento y clase de la que forma parte, pero se ve imposibilitado para manejar relaciones de inclusión, entre una subclase y la clase de la que forma parte. El niño es capaz de formar una colección de animales de seis elementos, cuatro caballos y dos perros, considerar que todos son animales, dividirlos en dos grupos por comprensión (caballos y perros), reconocer que todos son animales, pero continuar sosteniendo que hay más caballos que animales porque no puede todavía establecer relaciones del todo y alguno o relaciones de extensión. Las colecciones no figurales constituyen “pequeños conjuntos sin forma espacial diferenciables en subconjuntos”. (Piaget e Inhelder, 1982, p. 105).

En la tercera etapa, **Clase Lógica o Clasificación Operatoria**, el niño puede establecer las relaciones necesarias para comprender que un todo puede separarse en partes y conservar las características que los unifican en un todo a pesar de estar disociados en dos o varios grupos. Puede entonces clasificar con el dominio de las diez propiedades de una clasificación establecida por Piaget e Inhelder (1983)

Mediación de Aprendizaje

El concepto de mediación de aprendizaje se origina del planteamiento de Vygotski (2000) sobre interacción entre desarrollo y aprendizaje desde los primeros años de la vida en el niño y la existencia de dos niveles de desarrollo. ***El nivel de desarrollo actual o real*** representado por lo que el niño puede realizar por sí sólo, y ***el nivel de desarrollo potencial***, referido a aquel nivel que pudiera ser alcanzado por el infante al resolver problemas con la ayuda de terceros más expertos. El espacio entre estos dos niveles lo denominó como Zona de Desarrollo Próximo, la cual conceptualizó como:

... la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (2000, p. 33)

Este concepto permite la comprensión del curso interno del desarrollo al mostrar los logros evolutivos alcanzados y lo que está en proceso de maduración. El progreso del aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo es gradual, va del desempeño del niño con ayuda en la resolución de una tarea, al desempeño auto-regulado y sin ayuda.

En este orden de ideas, la mediación de aprendizaje constituye la acción intencionada del docente en la Zona de Desarrollo Próximo, a través de la cual planifica y jerarquiza en complejidad creciente, la tarea a realizar por el niño para guiarlo hacia la apropiación de un nivel superior de aprendizaje valiéndose de la experiencia con instrumentos culturales, especialmente el lenguaje, en situaciones conjuntas adulto- experto –niño de resolución de problemas.

A diferencia de la mediación natural y espontánea, que pudiera realizar cualquier individuo que ayuda al niño en la solución de una tarea, la mediación consciente, es planificada, contextualizada, e intencionalmente ejecutada a través de un diálogo entre el niño y el docente. Este último plantea retos que el niño va superando activamente.

“La Mediación Consciente es en sí misma una estrategia interactiva fomentada por el más experto, el maestro, quien va tendiéndole puentes al niño entre lo que ya conoce y lo que está por adquirir” (Gallegos de Losada, 1997, p. 44). Es decir, entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

El empleo de la Mediación Consciente en el aula infantil, como acción pedagógica, exige al docente la planificación de la situación de aprendizaje concreta, la escogencia de materiales y la organización expresa del ambiente de aprendizaje. La Mediación es Consciente no sólo porque está planificada y organizada sino también porque es una mediación semiótica, es decir, que se da por el empleo del lenguaje o “signos lingüísticos”

La Psicomotricidad y su evolución hacia la Pedagogía.

La Psicomotricidad como disciplina del movimiento que estudia la integración de las acciones motoras y psíquicas, o la unión entre el movimiento y la actividad mental ha evolucionando progresivamente; tanto en sus aportes teórico- conceptuales, como en la diversidad de sus aplicaciones prácticas que van de la utilización con propósitos terapéuticos, hacia su inclusión en el ámbito escolar con fines pedagógicos.

En este orden de ideas, sus inicios están asociados a la educación o reeducación del movimiento para alcanzar una mejor utilización de capacidades psíquicas. Maigre y Destrooper (1976) reseñan que el origen de la Psicomotricidad; como una disciplina del movimiento, diferente a la Educación Física, la Gimnasia Rítmica y la Gimnasia

Correctiva encuentran su punto de partida, en Francia y los países de habla francesa alrededor de 1950-1960.

Origen, que los autores antes citados, atribuyen a las relaciones entre el comportamiento psicomotor y el carácter puntualizadas a partir de la obra de Wallon (1974), relaciones que condujeron a especialistas de educación física, gimnasia correctiva, gimnasia rítmica, educación gestual y de psicopedagogía experimental al desarrollo de propuestas de trabajo para las reeducaciones escolares o del comportamiento a partir del movimiento.

Por otra parte, en los países de habla hispana, además de estas orientaciones; han tenido gran aceptación las formulaciones de Ajuriaguerra y Naville , a partir del trabajo que emprenden en Ginebra hacia la década de los 60, cuando investigan casos de niños con problemas de comportamiento y aprendizaje que no respondían a la terapia tradicional. De esta investigación derivan una propuesta de educación de los movimientos del cuerpo aplicable a la atención de niños típicos, reeducación de atípicos y la terapia de casos psiquiátricos graves.

Durivage (2000), al analizar los diversos enfoques de la Psicomotricidad, considera que la propuesta antes referida se sustenta en una visión del desarrollo humano en la que el cuerpo es el medio que establece la relación con el mundo exterior, “y que integra progresivamente la realidad de los otros, de los objetos, del espacio y del tiempo” (p.14). Propuesta que guarda relación con los planteamientos de Vayer (1977), de trabajar el conocimiento corporal como punto de partida, para el establecimiento de relaciones con los objetos, en la organización espacio temporal y la comunicación con los demás a través de la expresión verbal, la expresión gráfica y la expresión corporal.

En esta progresión, la Psicomotricidad va encontrando espacio en la pedagogía y sustentándose cada vez más en estudios psicológicos y fisiológicos del niño; particularmente en los trabajos de Henry Wallon, Arnold Gesell y Jean Piaget.

Al respecto Maigre y Destrooper (1976), Vayer (1977) Fonseca (1996) y Durivage (2000) y Llorca (2002) consideran que en la obra de H. Wallon se encuentra el origen de la noción fundamental de unicidad funcional, o unidad biológica del hombre, donde el psiquismo y la motricidad no constituyen sistemas separados o yuxtapuestos, por el contrario, representan la expresión de las relaciones reales del ser y el medio. Wallon

(1974) muestra la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño; enfatizando, que antes del dominio del lenguaje para hacerse comprender; el niño, encuentra en el gesto, y en el movimiento un medio para resolver situaciones, satisfacer necesidades y establecer relación con su entorno.

En el mismo orden de ideas, Fonseca (1996) califica al movimiento como un factor esencial del desarrollo psíquico del niño que ejerce influencia en su comportamiento y deviene en un factor de su temperamento. De esta comprobación surge su definición de síndromes de insuficiencia psicomotora y el establecimiento de la relación entre trastornos psicomotores y trastornos del comportamiento.

Aunado a esta contribución teórica, la Psicomotricidad también se sustenta en los aportes de Piaget (1977) sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño, en el que la actividad motriz es determinante en la construcción de los conceptos lógico-matemáticos; particularmente, en las tres primeras etapas de esa evolución. En la primera de ellas, llamada por el autor inteligencia sensoriomotriz; de cero a dos años, la inteligencia depende de la acción concreta del niño sobre los objetos, acción que se inicia a través de los movimientos reflejos y de la percepción progresando hacia movimientos voluntarios que le permitirán captar cada nueva situación y resolverla combinando acciones conocidas. En consecuencia, la motricidad interfiere en la inteligencia antes de la adquisición del lenguaje.

Posteriormente, con el inicio del lenguaje y el pensamiento el niño podrá reconstruir sus acciones en el plano mental; y en la etapa subsiguiente, operaciones concretas, el niño podrá organizar sus acciones con un sentido de reversibilidad operatoria lo que le permitirá consolidar las estructuras lógicas elementales de clasificación y seriación.

Fonseca (1996), al analizar la teoría piagetiana concluye que la motricidad interviene en todos los niveles de evolución de la inteligencia o de las funciones cognitivas; en la percepción, los esquemas sensorio-motores, la imagen mental, las representaciones preoperatorias y las operaciones concretas. La inteligencia es consecuencia de la acción motora integrada e interiorizada, que como proceso de adaptación es en esencia movimiento, en consecuencia no emerge como función aislada en un periodo particular del desarrollo, por el contrario, es una estructuración progresiva por incorporación de la realidad exterior, mediante la actividad del sujeto.

La tercera fuente de contenidos claves para la Psicomotricidad se encuentra en los aportes de Gesell (1984) sobre el desarrollo del niño; fuente que contiene un registro descriptivo y progresivo, del proceso de transformaciones evolutivas que tienen lugar, desde el nacimiento hasta la adolescencia. Transformaciones, que desde sus primeras manifestaciones se caracterizan por un principio fundamental de continuidad.

En los aportes de estos tres investigadores del desarrollo: Henry Wallon, Jean Piaget y Arnold Gesell, la Psicomotricidad encuentra los contenidos básicos a partir de los cuales se consolida como un área de estudio del desarrollo humano que progresivamente, desde sus inicios continua enriqueciéndose con los aportes de otros investigadores.

En esta progresión van surgiendo definiciones de Psicomotricidad centradas cada vez más en la praxis pedagógica como la establecida por Muniáin (1997), quien la concibe como una disciplina educativa, en la cual el ser humano es considerado como una unidad psicosomática, capaz de actuar sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento “en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral” (p. 58)

En esta definición, se hace evidente, la ampliación del concepto inicial que se centraba en la integración de acciones motoras y psíquicas, para incluir ahora, como fin último el desarrollo integral. Orientada hacia esa progresión surge la definición de la Federación de Psicomotricistas de España, representada en los planteamientos de Berruezo (1996), quien concibe a la Psicomotricidad como un enfoque de intervención educativa, cuyo objetivo es el desarrollo de las potencialidades motrices creativas y expresivas a partir del cuerpo. Bajo una concepción orientada hacia una visión global del ser humano al integrar en el término Psicomotricidad las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices a través de la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. Al reflexionar sobre este nuevo enfoque, el autor antes referido, le atribuye a la Psicomotricidad un rol determinante en el desarrollo armónico de la personalidad.

En el campo pedagógico la Psicomotricidad surge a partir de la concepción de educación vivenciada iniciada en Francia por André Lapierre y Bernard Aucouturier en el año 1977, concepción en la que el movimiento, como elemento insustituible en el desarrollo infantil, es el punto de partida para la adquisición de conocimientos. Concepción que desarrollan al trabajar con grupos de alumnos, en el marco de la escuela ordinaria, en

un ambiente enriquecido por elementos que estimulan el desarrollo a partir de la actividad motriz y el juego.

La evolución de la Psicomotricidad en el campo pedagógico, iniciada a partir de los trabajos de Lapierre y Aucouturier se fortalece con los aportes de Vayer (1977) y los trabajos de Le Boulch, (1991). Después de 1997 van surgiendo, tanto en Europa como en América, experiencias de trabajo con infantes, en escuelas regulares; como la de Esparza y Petroli (1984), desarrollada en Argentina. La de Durivage (2000), iniciada en Ginebra y consolidada en México en los años ochenta. La de Lázaro (2006) quien se ha dedicado al trabajo pedagógico en Educación Especial, destacándose no sólo por la actividad de docencia, sino también por el diseño del espacio y materiales de Psicomotricidad que promueven la calidad de vida en niños con discapacidades.

En las investigaciones de los autores antes citados, la Psicomotricidad ocupa un lugar importante en el Curriculum infantil, pues favorece la preparación para el aprendizaje y la adquisición progresiva de la lectura, la escritura y la matemática. En los años preescolares, en lo que respecta a la matemática, las operaciones lógicas se van adquiriendo a través de la acción; en consecuencia, la clasificación, la seriación y el número como prelude de las operaciones lógicas se favorecen con los juegos y ejercitaciones de Psicomotricidad, en los que el espacio y el movimiento dan oportunidades para captar relaciones de semejanzas, diferencias, pertenencia e inclusión.

Durivage (2000) reafirma la secuencia dada por Vayer (1977) al expresar, que las ejercitaciones se inician siempre con la exploración del propio cuerpo y del espacio que le rodea, desarrollándose paralelamente la percepción, la atención, la educación social y el lenguaje que acompaña a la acción. Por otra parte, considera de particular importancia los recursos a ofrecer al niño, entre los cuales deben incluirse objetos de la realidad y de la imaginación, para ella la música constituye el recurso más completo pues influye en el movimiento, la percepción auditiva, la atención y la memoria. De igual manera, recomienda al maestro prestar atención a la selección de estrategias para la consolidación de aprendizajes en los infantes, a la motivación y estimulación necesarias para la participación del grupo.

Los planteamientos anteriormente expuestos, al igual que los fundamentos básicos de la psicomotricidad representados en los aportes de Wallon, Piaget y Gesell están

presentes en las experiencias de Psicomotricidad con niños preescolares iniciadas por Elena Gazzano en Italia y la de André Lapierre en Francia, ambas en 1984, experiencias en las que demostraron, que la Psicomotricidad representa una nueva vía de aprendizaje, que permite al infante transitar de “lo vivido a la adquisición de conceptos y relaciones fundamentales y primitivas de un modo totalmente natural” (Gazzano 1984, p. 8).

Sus propuestas parten de la toma de conciencia de la unidad corporal, un trabajo en el que los niños y las niñas, a partir de sus acciones, con y sin elementos, van vivenciando conceptos y relaciones entre objetos y situaciones que sin la experiencia motriz, en el espacio y con el otro resultarían en abstracciones ajenas a la comprensión de la etapa preoperacional. Gazzano (ob.cit) lo expresa como una revalorización e integración de experiencias corporales que van de la motricidad global, que implica toma de conciencia inmediata y poco diferenciada de las sensaciones, hasta la utilización de la capacidad de atención interiorizada, centrada en sensaciones propio-ceptivas cada vez más diferenciadas. En esta progresión el infante va explorando y redescubriendo movimientos y desplazamientos del cuerpo a distintos niveles, propiciando el desarrollo de destrezas motoras básicas primero en el plano personal y luego en la interacción con el otro hasta llegar al trabajo en pequeños grupos. La incorporación de materiales facilita la exploración y desarrollo de esas destrezas motoras y la vivencia del espacio en sus diferentes niveles, direcciones, planos y dimensiones y de tiempo en términos de ejecución. El ritmo y la melodía apoyan y estimulan la exploración y ejecución del movimiento.

Las actividades se estructuran en complejidad creciente, en una secuencia que va de lo corporal a los objetos captando cualidades y estableciendo semejanzas y diferencias. Experiencias que permiten al infante mejorar su propio comportamiento motor. Un trabajo en el que el docente observa, promueve y comparte acciones, sabiendo con acierto cuándo adelantarse o relegarse en la situación de juego, cuándo ofrecer materiales, cuándo plantear retos a través de la resolución de conflictos, una labor pedagógica que describe en esencia el proceso de mediación de aprendizajes desarrollado a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

Estos aspectos orientaron el programa de actividades desarrollado para esta investigación, el cual se incluye en el siguiente apartado.

MÉTODO

Por su característica de experimento de campo, esta investigación siguió un diseño cuasiexperimental que de acuerdo con Bisquerra (1994), se caracteriza por el empleo de escenarios naturales, específicamente se empleó el denominado por Campbell y Stanley (1973) como diseño de grupo de control no equivalentes, lo cual implicó “dos entidades formadas naturalmente” (p. 93); es decir, dos aulas de clase de dos instituciones educativas del nivel de educación inicial, con la mayor similitud posible. Uno de estos dos grupos por asignación aleatoria conformó el llamado grupo experimental, el restante constituyó el grupo de control, ambos cumplieron con la exigencia de pre y postprueba.

La atención al grupo experimental consistió en un programa de actividades de Psicomotricidad diseñadas para trabajar la noción de clasificación, en el aula preescolar, empleando como estrategia pedagógica, la mediación consciente de aprendizajes. En el grupo control la maestra trabajó la noción de clasificación de acuerdo a los lineamientos curriculares establecidos.

Al tratarse de una investigación cuasiexperimental tenemos las siguientes variables:

	Definición Conceptual	Definición Operacional
Variable independiente: Noción de Clasificación	De acuerdo con Piaget e Inhelder (1983), la clasificación se define como; una serie de relaciones mentales en función de las cuales, los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define su pertinencia a una determinada clase y se incluyen en subclases. Al clasificar se establecen relaciones de semejanza, diferencia, pertenencia e inclusión. La clasificación posee dos propiedades fundamentales; comprensión y extensión.	Habilidad motriz-cognitiva que permite, a partir del reconocimiento de características o atributos, agrupar objetos en un todo por una característica común que los unifica, separar los elementos de ese todo en subgrupos; y, comprender, que un objeto, por sus características comunes a otros, puede pertenecer a más de un subgrupo, y que aunque estén separados en subgrupos, cada uno de ellos sigue siendo parte del grupo inicial.
Variable dependiente : Programa de actividades	Selección de actividades de Psicomotricidad, diseñadas para trabajar la noción de clasificación, en el aula preescolar, empleando como estrategia pedagógica, la mediación consciente del aprendizaje.	Acciones Pedagógicas conscientes, contextualizadas y ejecutadas en complejidad creciente, por un mediador consciente de aprendizajes, con un propósito específico, y en

tiempo y espacio predeterminados.

La población estuvo integrada por todos los niños y las niñas inscritos en dos Instituciones de Educación Inicial del Estado Aragua que atienden infantes de 4 a 6 años. Las Coordinadoras Académicas de ambos Centros Educativos coincidieron con la investigadora en que el grupo de 5 a 6 años, de cada Institución era el más apropiada para la investigación porque a los docentes de dichas secciones se les exige incluir, en su planificación semanal actividades y estrategias referidas a procesos lógico-matemáticos

La técnica utilizada en las aplicaciones del Pretest y Posttest fue la observación. Para Bets (1961) la observación es una técnica que debe ser realizada con un propósito definido, dirigida en forma cuidadosa y sistemática, y registrada en su totalidad.

Para las evaluaciones inicial y final (Pretest y Posttest) se utilizó una prueba de clasificación que consistió en la estructuración de una matriz de clasificación de figuras geométricas a partir de 54 figuras (círculo, cuadrado y triángulo) en tres colores: rojo, verde y amarillo y tres tamaños: pequeño, mediano y grande, contenidas en una caja de cartón pequeña, liviana y de fácil manipulación. El procedimiento consistió en: a) invitar a los niños y niñas a trabajar con la investigadora y la coordinadora en la sala de reuniones. b) Entregarles la caja con los materiales, pedirles que la abrieran y vaciaran encima de la mesa. c) Solicitarles que clasificaran las figuras empleando las consignas: “organízalas o clasifícalas como tu quieras o pon junto lo que va junto”. Esta prueba fue administrada a ambos grupos, experimental y control; ésta permitió determinar la etapa de clasificación en la cual se encontraba cada uno de los integrantes de los dos grupos, tanto al inicio como al final del proceso de investigación (Una representación de esta matriz se incluye como anexo N° 1)

El instrumento que acompañó esta prueba fue una lista de control conformada con 18 interrogantes jerarquizadas en complejidad creciente siguiendo la teoría de clasificación expuesta en el Marco Teórico. Este instrumento (ver Bolívar, 2006) fue validado siguiendo el procedimiento denominado por Kerlinger y Lee (2002) en cuanto a contenidos o de juicio de expertos.

Para el análisis de resultados se utilizó la prueba estadística χ^2 cuadrada o X^2 , la cual es definida por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2002)

como una prueba para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas. La utilización del estadístico χ^2 permitió evaluar la hipótesis de relación entre la variable independiente (Programa de Actividades) y dependiente (Noción de Clasificación).

La investigación se desarrolló en cinco fases que se sintetizan en el siguiente cuadro:

Procedimiento				
Fase I Preliminar	Fase II Aplicación de pretest	Fase III Aplicación o desarrollo del programa de actividades	Fase IV Verificación	Fase V Análisis de los resultados
Organización, planificación y evaluación de las condiciones requeridas para el desarrollo de la investigación: a.- Prueba piloto. b.- Trámites administrativos: Autorización y acuerdos.	Para ambos grupos que participaron en la investigación. Previo a esta fase del Pretest la investigadora había estado visitando las aulas seleccionadas esto permitió la fluidez del proceso.	En el grupo experimental se desarrolló el programa de actividades (Anexo N° 3) en un lapso de cuatro semanas, a razón de tres sesiones semanales de treinta y cinco a cuarenta minutos cada una.	Aplicación del Posttest. Recolección de la información.	Al concluir las doce sesiones de trabajo, se compararon los resultados obtenidos en cada grupo, apreciándose diferencias significativas a favor del Grupo Experimental.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Objetivo general

Desarrollar la noción de clasificación, en un grupo de niños y niñas de edad preescolar, al trabajar con un programa de actividades de Psicomotricidad ejecutado con Mediación Consciente del Aprendizaje

Objetivos Específicos:

Ofrecer, a los infantes, oportunidades para la adquisición de la noción de clasificación en situaciones de aprendizaje compartido que implican acción motora, desplazamiento y empleo de materiales tridimensionales.

Guiar las acciones de los niños hacia el descubrimiento, identificación comparación y verbalización de características o atributos en si mismos y en los materiales a utilizar.

Crear situaciones de conflicto socio-cognitivo que permitan a los niños y las niñas, solucionar problemas frente a una realidad concreta, argumentar y contra-argumentar decisiones y opiniones sobre los criterios establecidos al clasificar.

Analizar logros para establecer conclusiones, acerca de la efectividad del Programa en la adquisición de la Noción de Clasificación en niños y niñas de edad preescolar.

Contenidos

Los contenidos teórico-prácticos de este programa provienen de tres fuentes: a) Teoría de Piaget e Inhelder (1983) sobre clasificación, b) Mediación Consciente del Aprendizaje, derivada de la teoría de Vygotsky que incluye Zona de Desarrollo Próximo y Conflicto Sociocognitivo y c) Psicomotricidad como disciplina que estudia las correlaciones entre las evoluciones motoras y las del pensamiento. Los contenidos se organizaran en complejidad creciente partiendo del conocimiento físico de los objetos, es decir, de las características o atributos de éstos hasta llegar a la inclusión de clase.

En lo que a psicomotricidad se refiere las actividades se diseñan a partir de las propuestas de La Pierre (1984), Gazzano (1984), Berruezo (1996), Vayer (1977), Munián (1997) y Durivage (2000). Propuestas en las que la Psicomotricidad representa una nueva vía de aprendizaje que permite al infante transitar de lo vivido a la adquisición de conceptos y relaciones fundamentales de un modo totalmente natural.

Las actividades parten de la toma de conciencia de la unidad corporal, un trabajo en el que los niños y las niñas, a partir de sus acciones van vivenciando los contenidos de la noción de clasificación con la ayuda de materiales. En esta progresión el infante va explorando y redescubriendo movimientos y desplazamientos del cuerpo a distintos niveles, velocidad y posición, utilizando contrastes como lento-rápido, duro-blando, pesado-liviano, ruido-silencio, movilidad-inmovilidad.

Se inicia con el trabajo en el plano personal y luego en interacción con el otro se progresa hasta llegar al trabajo en pequeños grupos, la incorporación de materiales facilita la exploración y desarrollo de los contenidos de clasificación, se utilizan entre otros: aros, cintas, cuerdas, varas, pelotas y globos.

Las actividades se estructuran en complejidad creciente, en una secuencia que va de lo corporal a los objetos captando cualidades y estableciendo relaciones de semejanza, diferencia, pertenencia e inclusión.

Los períodos de ejecución se intercalan con momentos de reposo en el que los infantes se sientan para verbalizar sus experiencias, emitir comentarios acerca de las ejecuciones que más les agradaron y los materiales utilizados. El docente guía el proceso de expresión verbal hacia el logro de nociones específicas. Ayuda a recordar acciones ejecutadas e impulsa la repetición de algunas que pudieran ser clave para la comprensión de la noción de clasificación.

Secuencia de Contenidos y Actividades

Conocimiento físico:

Observación, identificación y verbalización de características en personas, objetos y situaciones. Se inicia con actividades de Psicomotricidad y luego con material didáctico que permita al infante comprender que cada objeto, persona o lugar posee o exhibe características particulares o diferentes, pero que esas características no son inherentes sólo a esa persona a ese objeto o a ese lugar, por el contrario pueden estar presentes en otros de su misma naturaleza. Las acciones de los niños y las niñas serían:

- Identificar personas, objetos o lugares por su denominación.
- Describir personas, objetos y lugares por sus características o atributos particulares o diferentes a los de otras de su misma naturaleza.
- Descubrir, al comparar las similitudes y diferencias, que esas características distintivas de cada persona, objeto o lugar no son exclusivas, pueden estar presentes en otras personas, objetos o lugares.
- Fundamentar sus observaciones, sobre similitudes y diferencias, con descripciones precisas.

La interacción verbal del docente guiará las acciones de los niños hacia el descubrimiento, identificación y verbalización de características o atributos comunes a un grupo y a la comparación de características para establecer diferencias. Lavanchy y Suzuki (2000) afirman que la identificación de cualidades comunes en elementos diferentes es el punto de partida hacia un pensamiento de mayor abstracción que le permite al niño

establecer comparaciones, lo que puede ser considerado como el inicio del conocimiento lógico-matemático.

Agrupación

Agrupar personas y objetos por sus semejanzas. El infante, después de identificar y describir las características, seleccionará una de ellas para realizar las agrupaciones y deberá mantener ese criterio a lo largo del proceso. Las acciones del grupo serían:

- Agruparse de acuerdo a las características físicas de cada uno, agruparse de acuerdo con los materiales que utilizan, agruparse de acuerdo con las acciones que ejecutan.

- Agrupar materiales de acuerdo a un criterio (forma, color, tamaño, grosor, tonalidad) establecido libremente por cada uno, manteniendo ese criterio desde que inicia hasta que termina el proceso.

- Descubrir otras formas de agrupar el material que se está utilizando, agruparlo de acuerdo a este nuevo criterio, verbalizar las acciones, juntar todos los elementos y volver a la agrupación original.

- Realizar agrupaciones atendiendo a un criterio, solicitado por el adulto, diferente al seleccionado por el niño o la niña.

El maestro creará situaciones de conflicto socio-cognitivo que permitan a los niños y las niñas: solucionar problemas frente a una realidad concreta, argumentar y contra-argumentar decisiones y opiniones sobre los criterios establecidos para realizar las agrupaciones.

Clasificación Operatoria

Pertenencia

Este contenido se centrará en identificar y describir a cual grupo, colección o conjunto pertenece una persona, un objeto o un lugar y por qué. De igual manera determinar a que grupo, colección o conjunto no pertenece, señalando el por qué de su respuesta. Las acciones de los niños tendrán la siguiente secuencia:

- Observarse unos a otros y describir características y atributos.

- Decidir como organizarse en grupos de acuerdo a una característica o atributo para cada grupo que lo diferencie de los otros.

-Argumentar la decisión, describiendo la característica o atributo que determinó la pertenencia. Argumentar la no pertenencia de otro sujeto al grupo en cuestión.

-Ejecutar un movimiento libremente, repetirlo hasta llegar a realizarlo como a cada uno le gustaría.

-Observar los movimientos o acciones ejecutadas por cada miembro del grupo.

- Seleccionar, de los movimientos observados, otro diferente al suyo. Formar grupos de acuerdo a la decisión tomada. Justificar la pertenencia al grupo describiendo la característica del movimiento seleccionado.

-Participar en juegos colectivos y de pequeños grupos, con elementos o materiales que permitan ejercitar la noción de pertenencia y no pertenencia a un grupo.

-Encontrar solución, como producto de su elaboración mental, a problemas de pertenencia o no pertenencia de elementos a determinados grupos o colecciones, utilizando material concreto tridimensional.

La interacción del adulto se centrará en plantear conflictos sociocognitivos y orientar la solución de estos empleando preguntas mediadoras para ayudar al infante a identificar, describir, comparar, plantearse hipótesis, probar sus hipótesis, atender a los planteamientos de los otros, llegar a conclusiones por consenso de grupo.

Inclusión.

En esta etapa se enfatiza el organizar grupos, colecciones o conjuntos atendiendo a más de un atributo a la vez para establecer la relación de clase y subclase, empleando los términos cuantificadores: todos, algunos, uno, ninguno. Los contenidos se desarrollarán en el siguiente orden:

-Identificar a los miembros del grupo por una característica o atributo, formar varios grupos o conjuntos de acuerdo a una característica o atributo común a todos los miembros el grupo.

-Seleccionar a un integrante de un grupo, identificar en él otra característica o atributo, decidir en cual grupo de los restantes podría incluirse por la nueva característica o atributo adjudicado, sin que por ello se descarte su condición de pertenencia al grupo de donde se le eligió. Comentar el por qué de la inclusión.

-Realizar acciones con un elemento que tenga dos o más características, por ejemplo: una cinta de seda larga y roja, un aro pequeño azul, una cuerda gruesa blanca, una pelota

de plástico amarilla y grande, describir las acciones realizadas precisando las dos características de cada elemento.

-Clasificar los materiales utilizados de acuerdo a una característica, centrar la atención en un elemento de los grupos o conjuntos organizados y descubrir a cuál de los otros podría pertenecer ese elemento seleccionado sin perder la primera característica que se le adjudicó. Razonar el por qué de la inclusión.

-Clasificar material concreto tridimensional, encontrar una característica que los integre a todos en una clase y encontrar otras características o atributos que permitan llegar a subclases.

-Solucionar problemas planteados por el adulto al decidir la ubicación de un nuevo elemento en el grupo que corresponda, en relación a la naturaleza del mismo. Justificar sus acciones estableciendo relaciones de clase y subclase usando los términos: todos, algunos, uno, ninguno.

-Participar en juegos colectivos y de pequeños grupos con materiales o elementos que permitan: -Realizar dos acciones simultáneas. -Identificar objetos por dos de sus características. -Formar clases y subclases de acuerdo con las características comunes. - Encontrar respuestas a las interrogantes del adulto, relativas a las clasificaciones organizadas, estableciendo las relaciones de clase y subclase. Incluir en sus razonamientos los términos de cuantificación: todos, algunos, uno y ninguno.

El docente plantea conflictos sociocognitivos y en su rol de mediador consciente de aprendizajes observa, promueve y comparte acciones, sabiendo con acierto cuándo adelantarse en la situación de juego, cuándo ofrecer materiales, cuándo plantear retos para movilizar a cada infante hacia su zona de desarrollo potencial de clasificación. En su rol de mediador el se incorpora asumiendo una actitud educativa caracterizada por la valoración y aceptación de las distintas modalidades de expresión de lo vivido por cada alumno, actitud que promueve en el infante una sensación de seguridad psicológica en su relación con el otro y con el ambiente.

Materiales

Tarjetas con los nombres de los integrantes del grupo incluyendo al mediador. Aros de plástico en cinco colores y dos tamaños (grandes y pequeños). Cintas de raso y seda en diferentes colores y en tres dimensiones (50 cms, 80 cms, 1.20 cms) y dos grosores (1cm y

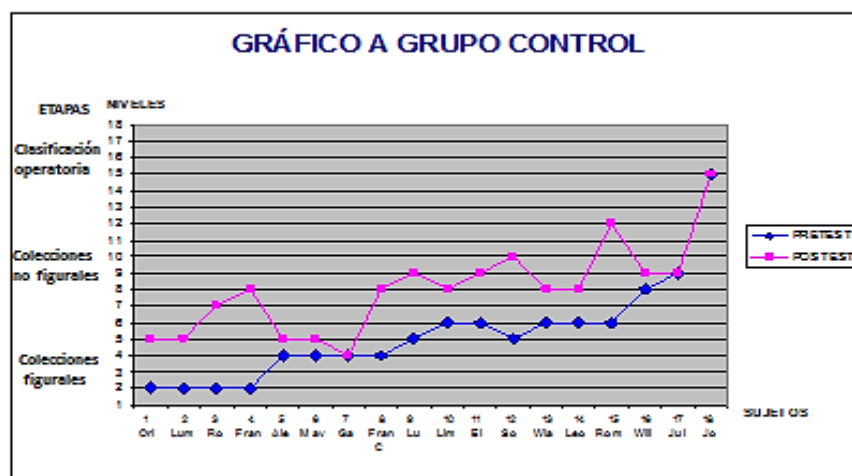
2 cms). Globos en seis colores diferentes (amarillo, rojo, verde, azul, lila y naranja). Viseras de cartón. Gorros en forma de cono en diferentes colores. Trozos de tela cortados en forma cuadrada, triangular y rectangular en tres tamaños (grande, mediano y pequeño). Pelotas, varas con diferencias en grosor y extensión.

Nota: De este Programa se organizan las sesiones de trabajo a desarrollar con los infantes, cada sesión indicará objetivos que se aspira alcanzar, contenidos a desarrollar, procedimiento a seguir en el que se discrimina la acción del docente y la actividad del grupo y materiales a utilizar. La planificación de cada sesión se divide en tres momentos: Inicio, desarrollo y culminación.

RESULTADOS

Comparación de resultados en el Grupo Control

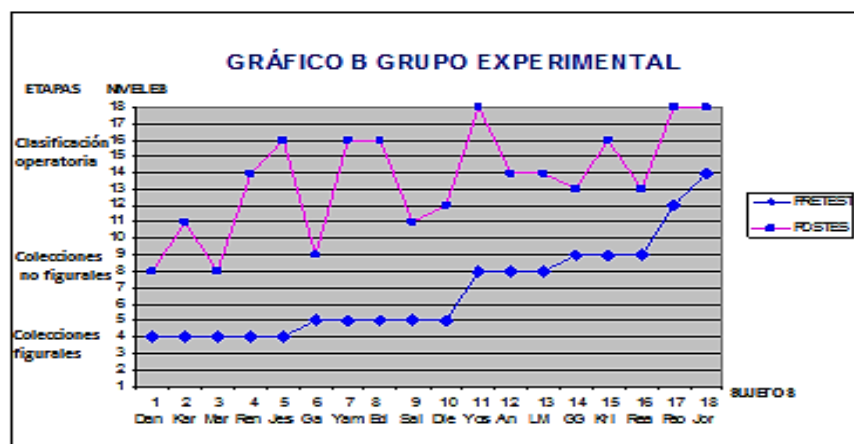
El **gráfico A** que se incluye a continuación permite apreciar en cuál de las tres etapas de la noción de clasificación se ubican los integrantes del **Grupo Control** de acuerdo a sus niveles de logros en las dos mediciones, en la del pretest antes descrita y la del posttest que se detalla seguidamente:



Comp

aración de resultados en el Grupo Experimental.

El **gráfico B** que a continuación se incluye permite visualizar la etapa de clasificación en la que se ubica cada uno de los sujetos del Grupo Experimental, en los dos momentos de medición pretest y postest y permite apreciar los progresos alcanzados con el procedimiento de intervención.



Balance de resultados

Los gráficos A y B denominados por Valera (2000) como Polígonos de Frecuencias, permiten identificar la etapa de clasificación en la cual se ubica cada uno de los niños y las niñas que participaron en la investigación y comparar los resultados obtenidos en cada grupo al concluir el periodo de aplicación del programa.

En consecuencia, dan respuesta a lo solicitado en los objetivos 1 y 3 de la investigación. Por otra parte, el gráfico B representativo del grupo experimental, facilita la visualización del distanciamiento entre las dos mediciones en contraposición a los escasos progresos del grupo control, este distanciamiento en términos de logros apoya la verificación de la hipótesis de esta investigación: **Los logros en la noción de clasificación, en los niños preescolares, que participen en el programa de actividades de psicomotricidad ejecutado con mediación consciente del aprendizaje, serán mayores que los logros alcanzados por los niños, que no participen en el programa.**

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al confrontar teoría y praxis la discusión de resultados demuestra que la combinación de mediación consciente de aprendizajes y psicomotricidad fue tan efectiva para la adquisición de la noción de clasificación, que aún después de concluida la investigación se apreciaba en los integrantes del grupo la transferencia de los aprendizajes a otros momentos y situaciones de la jornada de actividades del Centro Educativo.

Por otra parte, el modelo de aprendizaje mediado que vivenciaron durante la fase experimental, caracterizado por el apoyo y acompañamiento en la resolución de tareas era repetido por los niños al trabajar en pequeños grupos, en el comedor y en los lapsos de juego al aire libre cuando coincidían con infantes de menor edad

CONCLUSIONES

La conclusión más inmediata de esta investigación es haber determinado con precisión la efectividad del programa de actividades de actividades de psicomotricidad y mediación consciente que se diseñó para la adquisición de la noción de Clasificación en niños y niñas de Educación Inicial, pero un análisis más detallado de los diferentes momentos del estudio permite apreciar otras conclusiones que se detallan en los siguientes rubros:

Conclusiones					
Teóricas	Resultados del proceso	Metodológicas	Contribuciones psicológicas	Contribuciones pedagógicas	Implicaciones para el Curriculum de Educación Inicial
El estudio se enfocó en los postulados de Gazzano (1984), Durivage (2000) y LLorca (2002). Los contenidos, técnicas y actividades	Fue una experiencia de aprendizaje significativa para el investigador y constituyó una oportunidad para que el equipo	El procedimiento metodológico empleado no afectó en modo alguno el ritmo de trabajo del Centro Educativo	En el proceso de mediación consciente se aprecia con gran claridad la idea expresada por Vygotsky (2000) de que el buen aprendizaje es impulsor del	Se centran en el proceso de aprendizaje y sus dos grandes protagonistas: el niño y el docente.	En lo que respecta a mediación de aprendizajes como acción pedagógica que el docente debe incorporar en su

de psicomotrici dad permite al infante la comprensión de conceptos y nociones a partir de la vivencia corporal.	docente confrontara con acierto sus debilidades y posibilidades para el desarrollo de su labor profesional.	porque se desarrollo. incorporó dentro de la jornada de trabajo diario de los infantes.	interacción con los niños y niñas, tanto en la fase maternal como en la fase preescolar.
--	---	---	--

Recomendaciones

Expandir el proceso de actualización de los docentes, en mediación consciente de aprendizajes y psicomotricidad en la construcción del conocimiento, iniciada con el equipo docente

Socializar los hallazgos entre las instituciones de Educación Superior que forman profesionales en las especialidades de Educación Física y Educación Inicial, con miras a la profundización de estos dos enfoques teóricos (mediación de aprendizajes y psicomotricidad) en el curriculum de formación y en el perfil profesional del egresado

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1960). *Psicología educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Berruezo, P. (1996). La psicomotricidad en España: De un pasado de incomprensión a un Futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53.
- Bolívar, R. (2006). Movimiento y mediación consciente en el aprendizaje de nociones lógico-matemáticas. Trabajo de grado no publicado. Maestría en Psicología del Desarrollo Humano. Universidad Central de Venezuela
- Best, J. W. (1961). *Cómo investigar en educación*. México D.F: Editora Nacional
- Bisquerra, L. (1994). *Metodología de la investigación*. México: Visor.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Durivage, J. (2000). *Educación y Psicomotricidad*. México: Editorial Trillas.
- Esparza, A. y Petroli, A. (1984). *La psicomotricidad en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: De la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Flavell, J. (2006). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE
- Losada, A. (1997). La interacción social temprana y variada: Factor de desarrollo psicológico. *Cuadernos Educación UCAB. N°1* Caracas: Publicación UCAB.
- Gazzano, E. (1984). *Educación psicomotriz*. Madrid: Editorial Cincel.
- Gesell, A. (1984). *El niño de 1 a 5 Años*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guillén de Rezzano, C. (1987). *Los Jardines de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2002). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kamii, C. (2005). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kerlinger, F y Lee, H. (2002) *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Lavanchy, S. y Suzuki S. (2000). *El Curriculum cognitivo y su aporte al niño chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- La Pierre, A. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal. Una experiencia con los más "Pequeños"*. Barcelona: Editorial Científico – Médica.
- Lázaro, L, A. (2006). *Nuevas experiencia en educación psicomotriz*. España: Mira Editores.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Argentina: Paidós.
- Llorca, M. (2002) *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el movimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: España.
- Ministerio de Educación y Deporte (2005) *Currículum de Educación Inicial*. Caracas: Grupo Noriega Editores.

- Ministerio para el poder popular de la Educación (2007). *Subsistema de Educación inicial Bolivariana: Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas: Autor
- Muniáin, J. (1997). “Noción/definición de Psicomotricidad”. *Psicomotricidad*. Revista de Estudios y Experiencia N° 55. Madrid: CITAP.
- Piaget, J. (1977). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Paidós
- Piaget, J. y Szeminska, A. (1982). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1983). *Génesis de las estructuras lógicas elementales clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Valera, L. (2002). *Construcción de instrumentos*. México: McGraw-Hill.
- Vayer, P. (1977). *El Diálogo Corporal*. Barcelona: Editorial Científico – Médica.
- Vygotski, L. S. (1979) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Grijalbo
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Anexo 1

